

ANTOLOGI

2013

Kränkningar i skolan

– analyser av problem och lösningar



Kränkningar i skolan

– analyser av problem och lösningar

Beställningsuppgifter:

Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-post: skolverket@fritzes.se

Beställningsnr: 13:1392

ISBN: 978-91-7559-075-2

Omslagsillustration: Caroline Linhult Andersson

Grafisk produktion: Typisk Form designbyrå

Upplaga: 2 000

Tryck: Taberg Media Group, december 2013

Förord

Skolverket publicerade 2011 *Utvärdering av metoder mot mobbning* som gav viktig kunskap om hur skolor kan arbeta för att minska kränkningar och mobbning. För att öka förståelsen kring kränkningar och mobbning i skolan, samt för att besvara en del frågor som utvärderingens resultat gav upphov till, har Skolverket låtit göra fördjupade studier med utgångspunkt i de data som samlades in i samband med utvärderingen. Forskare som var med i utvärderingsarbetet har utifrån olika frågeställningar gjort uppföljande studier där de också relaterar till annan forskning inom området. Syftet med studierna är att utveckla kunskaper som kan vara till stöd i skolornas arbete mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling.

Skolverket har redigerat forskarnas texter till åtta kapitel som presenteras i formen av en antologi. Avsikten är inte att ge en fullständig bild av hela forskningsfältet utan att belysa olika frågeställningar som aktualiserades av den tidigare utvärderingens resultat. Alla studierna utgår från samma empiri som utvärderingen och fokus ligger liksom där på årskurs 4–9 i grundskolan.

Begreppet mobbning används ofta trots att skollagen använder det vidare begreppet kränkande behandling och diskrimineringslagen begreppet trakasserier, vilka inte förutsätter upprepade handlingar. Mobbningsbegreppets omfattande användning i antologin beror dels på att empirin kommer från den utvärdering som var en del av ett regeringsuppdrag som handlade om mobbning, dels på att begreppet ofta används i både svensk och utländsk forskning som refereras i studierna.

Antologin riktar sig till skolhuvudmän, rektorer, lärare och andra verksamma inom skolan som vill fördjupa sin förståelse för hur kränkningar i skolan uppstår och kan motverkas.

Antologin inleds med *Skolverkets iakttagelser och kommentar* samt ett kapitel *Bakgrund och metod* som sammanställts av Skolverket med stöd av forskarna. Sammantaget ger antologin en bred förståelse för det komplexa problemområdet och en kunskapsgrund för att motverka mobbning och kränkningar i skolan.

Helén Ångmo
Överdirektör

Annika Hjelm
Undervisningsråd

Innehåll

1. Översikt 7
2. Skolverkets iakttagelser och kommentar 11
3. Bakgrund och metod 22
4. Vi vill ju så väl och ändå kan det bli så fel 29
av Åsa Söderström, Karlstads universitet
5. Flickor, pojkar och kränkningar 51
av Gun-Marie Frånberg, Umeå universitet
6. Långvarig utsatthet drabbar hårt 68
av Björn Johansson och Erik Flygare, Örebro universitet
7. Elever som utsätts för kränkningar
och mobbning av skolpersonal 92
av Erik Flygare och Björn Johansson, Örebro universitet
8. Elever som kränker eller mobbar andra 112
av Peter Gill, Högskolan i Gävle
9. Mobbning och kränkningar på nätet
– omfattning och effekter av skolans insatser 134
av Erik Flygare och Björn Johansson, Örebro universitet
10. Vad är särskilt med kränkningar på nätet? 154
av Elza Dunkels, Umeå universitet
11. Mobbning får näring i skolans arbetsmiljö 172
av Åsa Söderström, Karlstads universitet

1. Översikt

Antologin inleds med 2. *Skolverkets iakttagelser och kommentar* samt kapitel 3. *Bakgrund och metod*. Därefter följer åtta kapitel som belyser olika aspekter. Kapitlen kan läsas fristående av den som vill fördjupa sin förståelse inom ett delområde. Här följer en kort presentation av författarna och innehållet.

4. *Vi vill ju så väl och ändå kan det bli så fel*, av Åsa Söderström fil.dr. och universitetslektor i pedagogik vid Karlstads universitet, Institutionen för pedagogiska studier.

I kapitlet beskrivs hur kränkningar uppstår i skolan genom de sociala processer som alla elever är delaktiga i. Intervjuer med skolpersonal och elever från skolor som arbetade med särskilda värdegrundslektioner och skolor som arbetade med kamratstödjare analyseras. I relation till förståelsen för hur kränkningar uppstår ges förklaringar till varför dessa insatser visat sig kunna öka mobbning.

5. *Flickor, pojkar och kränkningar*, av Gun-Marie Frånberg, professor i pedagogiskt arbete, Umeå universitet, institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap.

I kapitlet söks svar på frågan varför mobbning av flickor respektive pojkar påverkas olika av skolans insatser. Studien beskriver könsskillnader på gruppnivå, till exempel om reaktioner på utsatthet, och refererar forskning som beskriver generella könsskillnader i relation till kränkningar och mobbning. Avslutningsvis resoneras om hur kompetensutveckling för lärare kan minska problemen.

6. *Långvarig utsatthet drabbar hårt*, av Björn Johansson, fil.dr. i sociologi och universitetslektor i socialt arbete och Erik Flygare, fil.dr. i sociologi och universitetslektor i socialt arbete, Örebro universitet, akademin för juridik, psykologi och socialt arbete.

Författarna beskriver konsekvenserna av att vara utsatt för mobbning i skolan, särskilt av långvarig utsatthet. De undersöker hur de negativa effekterna påverkas om mobbningen upphör.

7. *Elever som utsätts av skolpersonal*, av Erik Flygare, fil.dr. i sociologi och universitetslektor i socialt arbete och Björn Johansson, fil.dr. i sociologi och universitetslektor i socialt arbete, Örebro universitet, akademin för juridik, psykologi och socialt arbete

I kapitlet beskrivs förekomsten av skolpersonals kränkningar av elever. Samband mellan utsatthet från lärare och utsatthet från andra elever analyseras. Även samband mellan personalens kränkningar och diskrimineringsgrunderna belyses.

8. *Elever som kränker och mobbar andra*, av Peter Gill, professor emeritus i pedagogik, Högskolan i Gävle, akademin för utbildning och ekonomi.

Vad som särskiljer elever som kränker och mobbar andra undersöks och analyseras i kapitlet. Där berättas om olika roller i mobbningen och begreppen kulturell och strukturell mobbning beskrivs. Utifrån detta analyseras möjligheterna att motverka mobbning med fokus på de som utsätter andra.

9. Mobbning och kränkningar på nätet – omfattning och effekter av skolans insatser, av Erik Flygare och fil.dr. i sociologi och universitetslektor i socialt arbete Björn Johansson fil.dr. i sociologi och universitetslektor i socialt arbete, Örebro universitet, akademien för juridik, psykologi och socialt arbete.

I kapitlet redogörs för omfattningen av kränkningar och mobbning via internet och mobiltelefoner (i fortsättningen benämmt nätet), utifrån den egna och andras undersökningar. Sambandet mellan kränkningar via nätet och andra kränkningar analyseras. De enskilda insatser som har uppmätt effekt mot kränkningar via nätet beskrivs.

10. Vad är särskilt med kränkningar på nätet? av Elza Dunkels, docent i pedagogiskt arbete, Umeå universitet, institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap.

I kapitlet söks svar på frågan om vad som på olika sätt särskiljer kränkningar via nätet. Dunkels refererar till intervjuer med lärare, skollädares och elever och annan forskning för att beskriva upplevelser av kränkningar på nätet. Avslutningsvis diskuteras hur kränkningar på nätet kan motverkas.

11. Mobbning får näring i skolans arbetsmiljö, av Åsa Söderström fil.dr. och universitetslektor i pedagogik vid Karlstads universitet, Institutionen för pedagogiska studier.

I studien jämförs skolor som är framgångsrika i arbetet mot kränkningar och mobbning med skolor som inte är framgångsrika. Här beskrivs också vad som kännetecknar framgångsrika skolor.

2. Skolverkets iakttagelser och kommentar

2. Skolverkets iakttagelser och kommentar

Skolverkets utvärdering av metoder mot mobbning

Skolverket publicerade 2011 *Utvärdering av metoder mot mobbning*.¹ Utvärderingen visade att det är betydelsefullt att utforma skolans förebyggande arbete utifrån en kartläggning av de egna problemen. Det är också viktigt att arbeta systematiskt, skapa ett gott skolklimat och att involvera all personal och eleverna i det främjande och förebyggande arbetet för att minska risken för kränkningar och mobbning. I utvärderingen framkom även att ett antal enskilda insatser som skolor ofta använder mot mobbning har effekt, om de tillämpas systematiskt och i utvecklade former, till exempel relationsfrämjande insatser, vuxennärvaro på rasterna och trygghetsteam. Utvärderingen visade också att det finns en rad brister både i utformningen och i tillämpningen av de särskilda manualbaserade program som används mot mobbning. Förutom att en del av programmen vilade på en svag vetenskaplig grund, innehöll en del av dem insatser som kunde öka mobbning.

Skolverkets slutsats var att inget program mot mobbning kan rekommenderas i sin helhet men att delar av programmen kan användas som inspiration och källa till enskilda insatser. Skolverket förordade ett systematiskt arbete i linje med Skolverkets *Allmänna råd och kommentarer för att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling* (2009).

De studier som presenteras i antologin stärker Skolverkets tidigare slutsatser, vilka varit ett bärande underlag i Skolverkets allmänna råd och kommentarer för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling från 2012, som ersatte de ovan nämnda råden. Dessa studier visar tydligt på betydelsen av att arbeta främjande för en skolmiljö som präglas av tillit, med värdegrundsarbete och systematiskt kvalitetsarbete i skolan generellt. Det är grundläggande för arbetet mot kränkningar.

Vad visar de fördjupade studierna?

Studierna tar upp olika aspekter av kränkningar. Avsikten är inte att ge en fullständig bild av hela forskningsfältet utan att belysa olika frågeställningar som aktualiserades av den tidigare utvärderingens resultat. Alla artiklarna utgår från samma empiri som utvärderingen och fokus ligger liksom där på årskurs 4–9 i grundskolan. Varje forskare svarar för sina texter. Materialet är en antologi och kan inte liknas vid en kunskapsöversikt.

Det som nedan redovisas är inte sammanfattningar av alla kapitel i antologin utan några av de mest framträdande resultaten från studierna sammantaget och som Skolverket bedömer som särskilt betydelsefulla för förståelsen av kränkningar och mobbning i skolan.

Kampen om tillhörighet och status föder kränkningar och mobbning

Söderströms båda kapitel och Frånbergs kapitel tar upp att barn och elever i skolan deltar i komplexa sociala processer där de söker tillhörighet och vänskap.

1 Skolverket, 2011.

De bygger identiteter och status i relation till varandra. Formandet av vilka ideal och normer som ska gälla, till exempel för flickor respektive pojkar, är en dimension av status och maktkamp i klasser och i skolan. Detta pågår alltid i varje klass och i varje skola. Kränkningar sker ofta som en del av dessa processer. Risker för kränkningar ökar när statusbyggandet får för stort spelrum och det lärande som är avsikten med skolan kommer i andra hand. Detta beskrivs i kapitel 4, 5 och 11.

När eleverna görs delaktiga i att främja trivsel och gemenskap, får tillfälle att i organiserade former samarbeta och får vara med och skapa rammar för vad som ska gälla i deras skolvardag, bidrar det till att elevernas relations- och statusarbete inte urartar. Istället kan relationer utvecklas inom ramen för det som bidrar till den gemensamma skolmiljön. Samarbeta och relationsskapande mellan eleverna sker också på lektionerna. Inom ramen för undervisningen kan det gemensamma lärandet vara i fokus, istället för den status- och maktkamp som kan uppstå när de sociala processerna tar överhand.

Det som tidigare uppfattats som statiska roller som ”offer” och ”förövare” visar sig i de flesta fall vara tillfälliga positioner i det relationsarbete där alla elever ingår och de flesta har någon form av roll då kränkningar sker. Flygare och Johansson och Gill visar i sina kapitel att de flesta elever som varit utsatta eller utsatt andra för kränkningar eller mobbning har lämnat den rollen efter ett halvår. I Gills kapitel berättas att när en elev kränks deltar de allra flesta av eleverna i händelsen, till exempel som assistenter i kränkandet, eller som försvarare av dem som utsätts. En elevs ”framgång” i relationsarbetet kan öka eller upprätthålla dennes status, men det kan innebära att andra elever kränks. I Gills kapitel förklaras att elever som kränker och mobbar ofta är populära, trivs och mår bra. Att kränka andra förefaller vara ett sätt som kan fungera för att nå status bland eleverna. Det finns också elever som inte är populära som kränker andra men de är oftast också sådana som växlar mellan att själva vara utsatta för kränkningar och att kränka andra.

Kultur, föreställningar och normer

Både Gill och Söderström belyser att en skolas kultur i form av vanor, traditioner, oskrivna regler och förgivettagna normer, kan vara sådan att kränkningar banaliseras eller normaliseras. Kränkningarna ingår då i en vardagspraktik och kan vara så vanliga att ingen märker att vissa personer nedvärderas i tal och bemötande. Det kan ske omedvetet och utan att det uppfattas som ett problem. Föreställningar och normer, som ibland har samband med diskrimineringsgrunderna, ligger ofta bakom kränkningar.² Föreställningar och normer som rangordnar människor och som krockar med skolans värdegrund om alla människors lika värde, finns både i samhället och i skolan.

Som Frånberg beskriver i sitt kapitel är föreställningar om vad som är normalt och avvikande för flickor respektive pojkar så starka, både i samhället i stort och i skolan, att det påverkar hur barn och unga tänker och handlar. De som uppfattas som avvikare i förhållande till vad som anses som normalt för vardera könet utmanar gällande normer och det kan leda till uteslutning och kränkningar.

2 Skolverket, 2009.

Frågan om trakasserier med koppling till etnisk bakgrund och andra diskrimineringsgrunder berörs i flera av studierna. I kapitlet *Elever som utsätts för kränkningar och mobbning av skolpersonal* lyfter forskarna fram att elever som blir mobbade både av personal och av andra elever, i högre grad än andra elever som utsätts anger att motiven handlar om etnisk tillhörighet, funktionsnedsättning, kön eller någon annan diskrimineringsgrund. Etnisk tillhörighet anges särskilt ofta på skolor med få elever med utländsk bakgrund.³

På alla skolor med särskilt mycket kränkningar och mobbning som Söderström undersökte, uppgav personalen i intervjuer att problemen hängde samman med främlingsfientlighet.⁴

Elever som är utsatta via internet och mobiltelefon uppger, enligt Flygare och Johansson, oftare någon av diskrimineringsgrunderna som orsak till att de är utsatta, än vad elever som är utsatta i skolan gör. De elever som är utsatta för mobbning både i skolan och på nätet anger oftare än andra som utsätts att det beror på sådant som kan kopplas till etnisk bakgrund eller religion. Detta gäller särskilt på skolor med få elever med utländsk bakgrund.

Stabilitet gynnar arbetet

Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* (2011) visade att det är stora skillnader mellan skolor ifråga om hur väl de lyckas förebygga och åtgärda kränkningar och mobbning. I Söderströms kapitel *Mobbning får näring i skolans arbetsmiljö* jämförs de i detta avseende mest och minst framgångsrika skolorna. De stora skillnaderna finns i beskrivningen av skolans arbetsmiljö, i hur elever och personal beskriver skolans normer och värden samt det rådande skolklimatet.

Söderström berättar att alla skolor med få kränkningar har en stabil organisation och ett samarbetande klimat. Stabilitet i verksamhetens innehåll och struktur skapar trygghet. Stabiliteten ser olika ut men finns på samtliga skolor med få kränkningar. Personal och elever kan förlita sig på att de ramar för arbetet som gäller på skolan inte glider eller plötsligt ändras. Normer och värden är tydliga. Men stabilitet skapar inte nödvändigtvis en tillåtande och öppen atmosfär. Elever och lärare på några av skolorna beskriver att det gäller att anpassa sig för att få tillhöra gemenskapen. Om stabiliteten är fast och oföränderlig i relation till händelser i skolan och dess omgivning skapas en slutenheten som kan bilda grogrund för misstro mot personer som inte passar in i mönstret. Söderström framhåller betydelsen av att det stabila systemet också är öppet för olika erfarenheter och förändringar för att det ska vara hållbart och klara påfrestningar. Även Skolinspektionen lyfter fram att strävan efter samsyn kan leda till att olika erfarenheter ses som störande inslag. En inskränkt samsyn kan hindra utvecklingen av ett öppet klimat där människors olikheter och meningsskiljaktigheter värderas som något positivt och kreativt.⁵

Vidare berättar Söderström att situationen på skolor med mycket kränkningar och mobbning karaktäriseras av oro och instabilitet vilket leder till misstänksamhet, konflikter och negativt arbetsklimat. Instabiliteten hänger

3 Utländsk bakgrund här mätt som andelen elever med rätt till särskild modersmålsundervisning.

4 Enligt *Attityder till skolan 2012* upplever 26 procent av eleverna med utländsk bakgrund att de ofta blir orättvist behandlade av någon vuxen på skolan, jämfört med 13 procent bland elever med svensk bakgrund. Skolverket, 2013.

5 Skolinspektionen, 2012.

samman med byten av rektor, misstro mot skolledningen, enskilda lärare som tillämpar egna regler, otrygg arbetssituation med personalneddragningar och att traditioner förlorats och inte ersatts med nya sammanhållande normer och värden. Dessa skolor har ofta en högre elevomsättning. Det är ofta motsättningar mellan elevgrupper och eleverna har en ”kaxig” attityd mot varandra. Eleverna saknar i många fall en positiv inställning till sin skola vilket leder till likgiltighet inför skolmiljön och misstänksamhet mot vuxna.

I en skolmiljö med låg tillit mellan eleverna, där skolans personal inte förmedlar tydliga gemensamma förhållningssätt och värderingar eller inte upprätthåller stabila strukturer och ramar, ökar risken för att relationsarbetet och statusbyggandet ska få en dominerande roll. Söderström menar att kränkningarna ökar när lärandet inte är i centrum i skolvardagen, utan de sociala processerna.

Nätet – ytterligare en arena men samma kränkningar

Två av kapitlen belyser kränkningar som sker via internet eller mobiltelefon. Det finns enligt Flygare och Johansson ett starkt samband mellan kränkningar och mobbning i skolan och på nätet.⁶ De redovisar i *Elever utsatta för kränkningar och mobbning av skolpersonal* att av de elever som utsatts på nätet är de allra flesta, nio av tio, också utsatta i skolan. Nätet är ytterligare en arena där relations- och statusbygge i grupper av unga pågår och där kränkningar ibland sker. Men kränkningar på nätet är inte en från andra kränkningar skild företeelse. Dunkels framför i *Vad är särskilt med kränkningar på nätet?* att kränkningar på nätet har samma sociala rötter och funktioner som andra kränkningar, även om den tekniska formen i vissa avseenden gör det annorlunda.

En större del av kränkningarna på nätet jämfört med i skolan, särskilt av pojkar, har koppling till rasism och homofobi. Flickor blir mer utsatta för sexuella kränkningar och för sitt utseende. Detta tas upp i båda kapitlen om kränkningar på nätet. Det kan jämföras med debatten om ”nätat” som handlar om hatiska mejl, kommentarer i sociala medier och i tidningarnas kommentarsfält. Hatet på nätet i samhället i stort handlar också om rasism och sexism.⁷ Nätets upplevda anonymitet och att man inte möts genom ögonkontakt förfaller underlätta för de som vill uttrycka attityder som är oförenliga med demokratiska principer om alla människors lika värde.

I Flygare och Johanssons kapitel visas att 2,8 procent av eleverna är kränkta och 1 procent mobbade på nätet. Där uppges vidare att 8,2 procent av eleverna anger att de har erfarenhet av ”elakheter” på nätet men att de inte upplevt att syftet varit illasinnat. Det kan jämföras med *Attityder till skolan 2012*, som bygger på nyare siffror från 2012, som visar att 3 procent mobbas på nätet i årskurs 4–6 och 1 procent i årskurs 7–9.⁸

En viktig fråga som både Flygare och Johansson och Dunkels tar upp är att få unga berättar för föräldrar eller skolpersonal att de kränkts på nätet. Det hänger bland annat ihop med rädsla för att deras tillgång till internet ska begränsas. Rektorer och lärare behöver sätta sig in i ungas användande av internet och sociala medier. Dunkels framhåller också betydelsen av att ha en öppen kommunikation mellan unga och vuxna om det som sker på nätet. Hon menar att

6 Med nätet avses här internet och mobiltelefon.

7 Bjurvald, 2013.

8 Skolverket, 2013.

är bättre att unga lär sig att själva ta ett genomtänkt ansvar för sitt agerande på nätet än att vuxna kontrollerar och förbjuder. Att det behövs kompetensutveckling framgår också av Skolverkets uppföljning av IT-användning och IT-kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning som redovisades i april 2013, där lärare efterfrågar den formen av kompetensutveckling.⁹

Kommentar

Studierna fördjupar förståelsen för Skolverkets slutsatser som presenterades i *Utvärdering av metoder mot mobbning* (2011).¹⁰ Studierna stödjer också slutsatserna från *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* (2009). Där konstaterar Skolverket att diskriminering, trakasserier och kränkningar sällan är enskilda företeelser, utan uppkommer på varierande sätt i den väv av sociala relationer, identitetsskapande, maktutövande och inneslutande och uteslutande normskapande processer som ständigt pågår i verksamheterna.¹¹ Den förståelsen av hur kränkningar sker underbyggs och utvecklas i flera av kapitlen i antologin.

Sammantaget är antologins viktigaste bidrag att den fördjupar förståelsen av hur kränkningar, trakasserier och mobbning i skolan sker. Orsakerna ska inte främst sökas hos de enskilda individerna utan i de sociala processer som eleverna ingår i. En skolas organisation och kultur samt de samarbetsformer som utvecklas mellan barn, elever, lärare och annan personal kan understödja, eller motverka, att elever diskrimineras, trakasseras eller kränks. Förståelsen av hur kränkningar sker påverkar hur skolor arbetar för att motverka att kränkningar sker. Skolverkets allmänna råd för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling från 2012 ger stöd för hur arbetet bör utformas.

Bredare arbete än fokus på kränkningar

I Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* mättes i vilken omfattning ett antal enskilda insatser kunde bidra till att minska kränkningar. Det har också gjorts i några av studierna i antologin. Utifrån den bredare förståelse för hur kränkningar uppstår i skolan, som studierna bidrar till, framstår kännedom om effekter av enskilda insatser som otillräckligt för ett framgångsrikt arbete med att förebygga kränkningar. Det finns inte en uppsättning insatser som alltid är effektiva. Det är heller inte fruktbart att försöka hitta lämpliga insatser för varje form av kränkning eftersom varje elevgrupp och varje situation är unik. Utformningen av de insatser som ofta visade positiv effekt pekar på betydelsen av systematik och kvalitetsarbete samt på främjande likabehandlingsarbete.

Insikten om hur kränkningar uppstår i sociala processer tillsammans med en analys av innebörden av de enskilda insatser som visat sig vara effektiva leder till en breddning av hur Skolverket ser på arbetet med att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Utöver fokus på kränkingsproblematiken behöver arbetet breddas. Både systematiskt kvalitetsarbete i hela skolans verksamhet och främjande likabehandlingsarbete som en del av ett brett värdegrundsarbete är betydelsefullt för att motverka diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Väl förankrade rutiner för

9 Dnr 71-2012:124.

10 Dessa slutsatser presenteras i *Utvärdering av metoder mot mobbning*, Skolverkets sammanfattning, s. 25. Där sammanfattas också likartade slutsatser från tidigare satsningar, s. 24.

11 Skolverket, 2009, s. 100.

att åtgärda fall av kränkningar och mobbning är en del av skolans systematiska kvalitetsarbete.

Systematiskt kvalitetsarbete

Studierna visar på betydelsen av ett välutvecklat systematiskt kvalitetsarbete generellt i skolan. Ett systematiskt kvalitetsarbete, såsom det beskrivs i skollagen och i Skolverkets allmänna råd, handlar om att skolan genomför kontinuerliga kartläggningar av situationen på skolan, analyserar vad kartläggningarna säger, planerar sina insatser utifrån detta och följer upp om det som gjorts lett till det som var avsikten.¹² Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling är det systematiska kvalitetsarbetet inom området kränkningar och diskriminering.¹³ Kvaliteten på det systematiska kvalitetsarbetet generellt på en skola har sannolikt betydelse för hur väl man lyckas skapa ett skolklimat som motverkar kränkningar.

I jämförelsen mellan de skolor som är mest och minst framgångsrika i arbetet mot kränkningar understryks betydelsen av att arbeta systematiskt och av att ha en stabil organisation med tydliga förankrade värden och normer vilket förutsätter ett systematiskt kvalitetsarbete inom det området.

I några av kapitlen i antologin och även i Skolverkets utvärdering från 2011, beskrivs ett antal enskilda insatser som minskar kränkningar, trakasserier och mobbning av olika slag. Några av dem pekar tydligt mot hur ett systematiskt kvalitetsarbete är uppbyggt. Det är regelbundna kartläggningar av elevernas situation som används som grund för att planera skolans förebyggande arbete, vuxennärvaro på rasterna som bygger på en kartläggning av vilka platser eleverna uppfattar som otrygga samt att det finns kända naturliga konsekvenser som upprätthålls av all personal om regler inte följs. Även när skolor har utvecklade rutiner för dokumentation av ärenden vid fall av mobbning minskar det kränkningar och mobbning. Sannolikt sammanhänger sådana rutiner med att det finns tydliga rutiner och systematiskt kvalitetsarbete även i skolans övriga arbete.

Även Socialstyrelsen menar att förekomsten av mobbning kan ses som ett illavarslande tecken på hur skolan fungerar i sin helhet. Graden av mobbning på olika skolor kan knytas till skolkaraktäristika såsom skolklimat, skolnormer och det sätt på vilket skolan är organiserad. Likaså har ett stödjande lärarklimat kunnat kopplas till en ökad benägenhet bland elever som blir mobbade att söka hjälp för sin utsatthet.¹⁴

Främjande likabehandlingsarbete – brett värdegrundsarbete

Studierna visar på betydelsen av ett främjande likabehandlingsarbete, vilket ska vara en integrerad del av det breda värdegrundsarbetet, för att minska förekomsten av kränkningar. Likabehandlingsarbete handlar om att förankra respekten för alla människors lika värde samt bidra till en skolmiljö som präglas av tillit och förtroende, där alla elever kan utvecklas.¹⁵ Barn och elevers lika rättigheter och möjligheter ska främjas, oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder eller sexuell läggning.¹⁶

12 Skolverket, 2012b.

13 Skolverket, 2012a.

14 Socialstyrelsen, 2012.

15 Skolverket, 2012a.

Betydelsen av gemensamma normer och värden beskrivs i jämförelsen mellan de skolor som är mest och minst framgångsrika i arbetet mot kränkningar och mobbning. Några av studierna av Flygare och Johansson visar att diskriminering, trakasserier och kränkande behandling ofta, särskilt på nätet och när personal kränker elever, kan kopplas till diskrimineringsgrunderna. Attityder och föreställningar, uttalade eller outtalade, om vad som är att betrakta som normalt eller onormalt ligger ofta bakom kränkningar och diskriminering.¹⁷ I Skolverkets allmänna råd för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling lyfts fram att det främjande arbetet bör innebära att personalen ges tid att diskutera egna normer och attityder samt sådana som genomsyrar den pedagogiska verksamheten. För att minska förekomsten av kränkningar är det viktigt att också diskutera dessa frågor med barnen och eleverna.¹⁸

Tre av de ofta effektiva insatserna som beskrivs i några av studierna, men även i utvärderingsrapporten från 2011, pekar på betydelsen av främjande likabehandlingsarbete. Det är när elever återkommande och med stöd av vuxna på skolan får hålla i olika aktiviteter med syfte att skapa en god atmosfär. Fokus för elevernas medverkan ska vara att skapa trivsel och gemenskap. De ska inte involveras i att hantera eller rapportera kränkningar. Det är också medvetna strategier där aktiviteter utvecklas för att främja relationer mellan eleverna. Att elevers delaktighet i att utforma sin skolvardag är verkningsfullt visar sig också genom att ordningsregler för den sociala samvaron som tas fram i samarbete mellan lärare och elever har positiv effekt.

Det främjande likabehandlingsarbetet ska vara del i verksamhetens kontinuerliga värdegrundsarbete.¹⁹ Det ska inte behandlas särskilt utan vara en integrerat med det breda värdegrundsarbetet. Arbetet med värdegrunden är en del av undervisningen och ska genomsyra skolans verksamheter. Barns och elevers individuella rättigheter och respekten för allas lika värde ska främjas, samtidigt som deras demokratiska kompetenser och kunskaper ska utvecklas i samspel med andra.²⁰

Rutiner för att åtgärda kränkningar

Främjande och förebyggande insatser har avgörande betydelse för om elever kommer att bli utsatta för diskriminering, trakasserier eller kränkande behandling i skolan. Men när det trots allt händer att en elev blir utsatt är det av avgörande betydelse att skolan agerar och ser till så att kränkningarna inte upprepas. I kapitlet *Långvarig utsatthet drabbar hårt* beskrivs hur särskilt långvarig utsatthet leder till skamkänslor och att förmågan till sociala relationer bryts ner. De som utsätts upplever låg känsla av sammanhang och meningsfullhet i skolan. Men i kapitlet visas också att när kränkningar upphör förbättras elevernas situation.

Utifrån förståelsen att kränkningar ofta sker som en del i det sociala spelet i elevgruppen behöver åtgärderna utgå från en analys av de pågående

16 Kap. 3, 14 § diskrimineringslagen 2008:567.

17 Skolverket, 2009.

18 Skolverket, 2012a.

19 Skolverket, 2012a.

20 1 kap. 4 § skollagen.

grupprocesserna. Johansson och Flygare framhåller betydelsen av att de elever som utsatts får stöd i att återintegreras i den sociala samvaron.

En del av värdegrundsarbetet och det systematiska kvalitetsarbetet handlar om att utforma och etablera rutiner för hur kränkningar och mobbning som skett ska hanteras och åtgärdas. I Skolverkets allmänna råd för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling beskrivs närmare hur det ska göras.²¹

²¹ Skolverket, 2012a.

Referenser

- Bjurvald, Lisa (2013). *Skrivbordskrigarna*. Natur & kultur.
- Skolinspektionen (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*, rapport 9.
- Skolverket (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?*
- Skolverket (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*, rapport 353.
- Skolverket (2012a). *Skolverkets allmänna råd och kommentarer för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*.
- Skolverket (2012b). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer om systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*.
- Skolverket (2013). *Attityder till skolan 2012*.
- Socialstyrelsen (2012). Centre for Health Equity Studies (Chess). *Skolans betydelse för barns och ungas psykiska hälsa. En studie baserad på den nationella totalundersökningen i årskurs 6 och 9 hösten 2009*.

3. Bakgrund och metod

3. Bakgrund och metod

Studierna i denna antologi utgår från det material som samlades in för Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning*.¹ Forskarna har gjort fördjupade studier utifrån materialet, och det innebär att metod, forskningsdesign och förutsättningar är de samma som i utvärderingen. Här beskrivs kortfattat bakgrund och metod för studierna och en del centrala begrepp definieras. Mer om själva metoden finns i utförliga beskrivningar i *Utvärdering av metoder mot mobbning*, rapport 353 och *Metodappendix och bilagor till rapport 353* (båda kan laddas ner från Skolverkets webbplats).²

Urval och datainsamlingsmetoder

I utvärderingen använde forskarna både webbaserade enkäter och kvalitativa gruppintervjuer med skolledare, lärare, trygghetsteam, elever och föräldrar. Enkäterna gav uppgifter om elevers utsatthet, hur stor andel som kunde klassificeras som utsatta för mobbning. Elever i årskurs 4–9 från 39 skolor besvarade enkäten vid tre mättillfällen under maj–juni 2008 till oktober–december 2009. Vid första mätningen svarade 76 procent av totalt 10 919 elever, vid det andra tillfället svarade 74 procent av 10 660 elever och vid det sista mättillfället svarade 71 procent av 10 523 elever. Det fanns elever som slutade skolan och andra som började mellan de olika mättillfällena. Alltså utgår siffrorna för övergripande förändringar delvis från olika individer. En grupp elever gick på skolan vid alla tre tillfällena och dessa har besvarat enkäten vid tre tillfällen, vilket gav ett dataunderlag som beskriver förändringar för totalt 3 469 enskilda individer.

Intervjuerna gav en övergripande bild av var och en av skolorna och deras arbete mot mobbning. De gav också förståelse för de förutsättningar som fanns för arbetet i skolans system för beslut, normer och kvalitetssäkring. Forskarna ställde frågor om synen på mobbning och kränkningar, omfattningen och dess orsaker på skolan och vilka erfarenheter man hade av det program mot mobbning som skolan angett att de använde. Basfakta om kommunen och skolan samt en beskrivning av skolans publicerade information om sitt arbete mot mobbning och kränkningar samlades in för alla skolor som en bakgrundsbeskrivning. Våren 2008 intervjuades 835 personer från samtliga 39 skolor, och hösten 2009 intervjuades ett urval om 261 personer från 13 skolor där mobbningsförekomsten påtagligt hade ökat eller minskat, eller förblivit oförändrad mellan den första och andra enkätmätningen.

Klassificering av mobbning och kränkningar

I enkäterna tillfrågades eleverna om de blivit illa behandlade, hur ofta det skett och hur de uppfattat uppsåtet. Negativa handlingar innebar att man hade blivit ”knuffad, fasthållen”, ”hotad med stryk”, ”slagen, sparkad”, ”hånad, retad eller kallad elaka saker”, ”utfrysst, utstött” eller utsatt för elak ”ryktesspridning” (”andra elever har försökt få skolkompisar att tycka illa om dig”). Den som utsatts för någon av de tre förstnämnda handlingarna betecknades som utsatt

1 Skolverket, 2011a.

2 *Utvärdering av metoder mot mobbning*: www.skolverket.se/publikationer?id=2498. Metodappendix: www.skolverket.se/publikationer?id=2499.

för fysisk mobbning, den som utsatts för någon av de tre sistnämnda handlingarna benämndes som utsatt för social mobbning.

Mobbning kallades de handlingar som:

- upprepats nästan varje dag, några gånger i veckan eller några gånger i månaden och
- utförts med uppsåtet att såra eller skrämma den som utsatts.

Kränkning kallades de handlingar som bara utförts vid något enstaka tillfälle, men som uppfattats ha ont uppsåt.

Känsla av sammanhang – KASAM

Några frågor i enkäten handlar om barns och ungdomars känsla av sammanhang i skolan. Denna känsla sammanfattas i begreppet KASAM och tas upp i flera av studierna för att belysa hur eleverna upplever sin situation i skolan när de är utsatta för olika former av kränkningar, eller utsätter andra.

Känsla av sammanhang (KASAM) myntades av sociologen Aaron Antonovsky 1987. Han menar att graden av KASAM avgör hur vi möter och klarar av påfrestningar och krav i olika livssituationer. KASAM är sammansatt av tre delar:

- *Begriplighet* innebär att vi upplever att det finns en balans mellan livserfarenheternas stabilitet och förutsägbarhet – något som skapar trygghet.
- *Hanterbarhet* innebär att det finns en balans mellan påfrestningar och tillgängliga resurser.
- *Meningsfullhet* är att kunna engagera sig och delta i beslutsprocesser. Det ursprungliga KASAM-formuläret utvecklades för att tillämpas på vuxnas livssituation.

En person med stark känsla av sammanhang bemöter krav och påfrestningar inom olika livsområden på ett adekvat sätt. Känslan av sammanhang gör att stressfaktorer uppfattas som begripliga, hanterbara och meningsfulla.

Det ursprungliga KASAM-formuläret har modifierats för att fånga hur elever upplever skolan som livsområde. En person som växer upp och lever under gynnsamma livsomständigheter, som har tillgång till socialt stöd, egostyrka och andra så kallade generella motståndsresurser, kommer att utveckla en stark känsla av sammanhang enligt Antonovsky.³

Generella motståndsresurser ger individen livserfarenheter som präglas av stabilitet och förutsägbarhet, vilket skapar trygghet, balans mellan påfrestningar/krav och tillgängliga resurser samt deltagande i processer som påverkar/har betydelse för individens vardagsliv.⁴ Stabilitet och förutsägbarhet refererar till KASAM-begreppets *begriplighetskomponent*. Balans mellan påfrestningar/krav och tillgängliga resurser refererar till begreppets *hanterbarhetskomponent*. Deltagande i beslutsprocesser refererar till *meningsfullhetskomponenten*.⁵ Annorlunda uttryckt kan KASAM ses som en individs benägenhet att betrakta och förhålla

3 Antonovsky, 1987.

4 Antonovsky, 1979.

5 Antonovsky, 1987, s. 92.

sig till omvärlden i allmänhet ”snarare än en respons på en specifik situation”.⁶ I så måtto ingår KASAM i individens globala orientering.

Begreppsanvändning

– kränkande behandling, trakasserier och mobbning

Följande definitioner återfinns i Skolverkets allmänna råd för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling.⁷

Kränkande behandling betyder att ett barns eller en elevs värdighet kränks.

Trakasserier innebär att kränkningen har samband med någon av diskrimineringsgrunderna kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder.

Diskriminering innebär att ett barn eller en elev missgynnas av skäl som har samband med någon av diskrimineringsgrunderna. Eftersom diskriminering handlar om missgynnande förutsätter det någon form av makt hos den som utför diskrimineringen. I skolan är det huvudmannen eller de som arbetar i skolan som kan diskriminera. Barn och elever kan inte diskriminera varandra i juridisk bemärkelse.

Mobbning används inte längre i lagstiftningen. Sedan 2006 finns bara de bredare begreppen kränkande behandling och trakasserier, vilka alltså avser handlingar som inte behöver vara avsiktliga eller upprepade. Ett skäl till att mobbning inte längre används är att skollagen kräver att alla kränkningar motverkas. Skolverket använder därför i första hand de bredare begreppen kränkningar och trakasserier. Trots detta används begreppet mobbning i antologin. Det beror på att materialet som studierna bygger på samlades in i utvärderingen av metoder mot mobbning, som ingick i ett regeringsuppdrag där mobbning var i fokus. Då användes begreppet mobbning i enlighet med Skolverkets definition: upprepade kränkningar eller trakasserier där någon eller några medvetet och med avsikt tillfogar eller försöker tillfoga någon annan skada eller obehag.

Att begreppet mobbning används i antologin beror också på att begreppet mobbning används ofta i annan både svensk och internationell forskning. Definitionen av mobbning varierar i olika studier. Ibland stämmer den överens med Skolverkets definition, men ofta med tillägget om att det är ojämlika maktförhållanden mellan den som mobbar och den som utsätts. I andra fall avses enstaka illasinnade eller illagörande handlingar. I en del internationell forskning används begreppet mobbning för att beskriva sådant som enligt de definitioner som används i Sverige är kränkande behandling eller trakasserier.

Benämningen av enskilda insatser

I utvärderingen mättes effekterna av vissa enskilda insatser på elevers utsatthet. De benämningar som användes i utvärderingen kom delvis till genom översättningar från en internationell studie, men från flera håll framfördes att benämningarna var svårbegripliga. I antologin använder forskarna benämningar som ligger närmare svensk skolvardag. Här listar vi namnen på insatserna som benämns annorlunda i studierna än i utvärderingen:

⁶ Antonovsky, 1987, s. 75.

⁷ Skolverkets allmänna råd för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling (2012).

- *Elever medverkar aktivt i det främjande arbetet* (i utvärderingen: Elever aktiva i det förebyggande arbetet).
- *Kartläggning av elevernas situation* (i utvärderingen: Uppföljning/utvärdering).
- *Ordningsregler* (i utvärderingen: Skolregler).
- *Trygghetsteam* (i utvärderingen: Kooperativt lag).
- *Åtgärder för mobbare och mobbade* (i utvärderingen: Handhavande med mobbare och mobbade).
- *Särskilda värdegrundslektioner* (i utvärderingen: Särskilda lektioner).
- *Kamratstödjare* (i utvärderingen: Elever som aktörer. Benämningen av den insatsen problematiseras i kapitlet *Vi vill ju så väl och ändå kan det bli så fel*).

Vad de olika insatserna innebär konkret beskrivs i kapitlen. Här är en tabell över insatsernas utformning, där innebörden i kategoriseringen av insatsernas intensitet – låg, medel och hög – framgår. Effekter uppmättes endast då insatserna användes såsom de beskrivs i kategorin hög. Enda undantaget var att mobbning av pojkar minskade även av åtgärder för mobbare och mobbade som genomfördes enligt nivån medel.

Tabell 3.1. Kategorischema över insatser mot kränkningar och mobbing⁸

Insats	Låg	Medel	Hög
Kartläggning	Saknas/genomförs sporadiskt	Genomförs regelbundet men påverkar inte arbetet mot mobbing	Genomförs regelbundet och har direkt bäring på mobbningsarbetet/ utgör beslutsunderlag
Relationsfrämjande insatser lärare–elev	Saknas	Inslag av relations-främjande insatser	Medveten strategi konkretiserat i handlingar för att skapa närhet/ relation
Relationsfrämjande insatser mellan elever	Saknas	Inslag av relations-främjande insatser	Medveten strategi konkretiserat i handlingar för att skapa närhet/ relation
Särskilda värdegrundslektioner	Saknas/finns punktinsatser	Schemalagt och genomförs för vissa klasser	Schemalagt och genomförs för alla klasser
Kamratstödjare	Saknas	Finns utbildade, de fungerar som observatörer, rapportörer	Finns intern- eller externutbildade som fungerar som observatörer, rapportörer
Elevers aktiva medverkan i det främjande arbetet	Saknas	Finns i viss grad	Finns i hög grad, elever håller i olika verksamheter, t.ex. ”kompissamtal”, övningar i klassen, aktiviteter i elevkaféet
Disciplinära strategier	Saknas	Finns, men lärare agerar självständigt i förhållande till dem	Finns och lärare finner stöd i/ agerar i enlighet med dem, t.ex. om vilka påföljder som gäller vid regelbrott/oacceptabelt beteende
Ordningsregler	Saknas	Finns och är framtaget av skolpersonal	Finns och är framtaget i samarbete mellan personal och elever
Pedagogiskt material	Saknas	Finns men används inte systematiskt	Används systematiskt
Personalutbildning som rör mobbing/kränkningar	Saknas	Enstaka/delar av personalen har fått utbildning	De flesta av personalen har fått utbildning
Föräldrainformation/utbildning	Saknas	Föräldrar ges information	Utbildning för föräldrar erbjuds
Rastvaktssystem	Saknas	Har ett schemalagt rastvaktssystem	Har ett utvecklat rastvaktssystem, schemalagt och baserat på kartläggning av ”farliga platser”, finns särskild personal med uppgift att vistas bland/ordna aktiviteter för elever på raster
Trygghetsteam	Saknas	Finns och omfattar personal med specialkompetens (socialspecialpedagoger, skolskötorskor, kuratorer)	Förutom personal med specialkompetens ingår ”vanliga lärare” och elever i det kooperativa laget
Dokumentation av ärenden	Saknas	Sker, men inte efter utarbetade rutiner	Sker utifrån utarbetade rutiner
Åtgärder för mobbare	Saknas/finns åtgärdande rutiner	Finns åtgärdande och uppföljande rutiner	Finns åtgärdande, uppföljande och bearbetande/stödande rutiner
Åtgärder för mobbade	Saknas/finns åtgärdande rutiner	Finns åtgärdande och uppföljande rutiner	Finns åtgärdande, uppföljande och bearbetande/stödande rutiner
Medling	Saknas	Finns inslag	Används som rutin när elever är i konflikt med varandra

⁸ Skolverket, 2011b, s 61.

Referenser

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Skolverket (2011a). *Utvärdering av metoder mot mobbning*, rapport 353. www.skolverket.se/publikationer?id=2498.
- Skolverket (2011b). *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilaga till rapport 353*. www.skolverket.se/publikationer?id=2499.

4. Vi vill ju så väl och ändå kan det bli så fel

4. Vi vill ju så väl och ändå kan det bli så fel

av Åsa Söderström, Karlstads universitet

Den här studien analyserar två insatser som kan öka risken för mobbning. Den ena är särskilda värdegrundslektioner som genomförs schemalagt för samtliga klasser på en skola. Den andra är kamratstödjure som fått uppgiften att rapportera till skolans personal om situationen inom elevgruppen efter att ha fått en särskild utbildning. En orsak till att insatserna misslyckas är att de inte tar hänsyn till de relationer och den makthierarki som finns inom elevgrupper. Lärarna måste skaffa sig mer kunskap om elevernas ständigt pågående relationsarbete där de söker vänner och status, och där en del elever riskerar att uteslutas.

I Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning*¹ visade sig två insatser kunna öka mobbningen: *särskilda värdegrundslektioner* som genomförs schemalagt för samtliga klasser på en skola och *kamratstödjure*, där en speciellt utsedd grupp elever ska ge de vuxna insyn i elevgruppens sociala relationer och kamratkultur och har fått särskild utbildning för detta. Resultatet har vällat mycket diskussion. Hur kan skolors arbete med att utveckla elevernas sociala kompetens och att ge en grupp elever extra ansvar för att minska mobbningen motverka sitt syfte?

Av de 39 grundskolor som ingick i Skolverkets utvärdering hade 28 särskilda värdegrundslektioner. På 16 av dessa genomfördes lektionerna regelbundet för skolans samtliga klasser. På de övriga 12 skolorna var lektionerna schemalagda, men genomfördes bara i vissa klasser. Orsaken till detta varierade, från att lärarna bedömde att eleverna hade behov av ett annat lektionsinnehåll, till att lärarna sade sig inte ha kompetens att leda lektionerna och att lektionerna ledde till oro och skapade disciplinproblem. Insatsen visade sig motverka sitt syfte när lektionerna genomfördes regelbundet för skolans samtliga klasser. Vid sporadisk användning av värdegrundslektioner uppmättes ingen effekt.

Hela 30 skolor hade insatsen kamratstödjure med uppgiften att vara rapportörer och förebilder. På hälften av skolorna hade dessa elever någon form av intern eller extern utbildning. Det var på dessa skolor som insatsen visade sig motverka sitt syfte. Många av dessa skolor hade haft direkt eller indirekt kontakt med programmet Friends.

Detta kapitel bygger på en analys av intervjuerna på de skolor som genomförde särskilda värdegrundslektioner för samtliga klasser på skolan och/eller arbetade med kamratstödjure med uppgift att vara rapportörer och förebilder och där dessa elever fått en utbildning för uppgiften. Intervjuerna har analyserats för att öka förståelsen för varför insatserna hade negativ effekt i skolornas arbete mot mobbning samt för att nyansera den diskussion som utbildningsresultatet har bidragit till.

1 Skolverket, 2011a, 2011b och 2011c.

Bakgrund och tidigare forskning

Skolors syfte med att införa *särskilda värdegrundslektioner och kamratstödjare* är att stärka skolans värdegrundsarbete. I de skolor som ingick i Skolverkets utvärdering var insatserna också en del i det främjande och förebyggande arbetet mot mobbning och kränkning. Syftet att bygga en stödande inlärningsmiljö som bygger på gemenskap och tillitsfulla relationer för att motverka mobbning och kränkning får stöd i en rad undersökningar.² Många studier visar också att elevers inflytande har stor betydelse i arbetet för en positiv skolmiljö, vilket i sin tur minskar mobbning och kränkning.³ Elevers oro och rädsla i skolan bottnar ofta i bristande social gemenskap, och därför efterlyser elever att få lära känna sina skolkamrater och att få stöd av närvarande vuxna för att kunna utveckla goda kamratrelationer.⁴

Att särskilda värdegrundslektioner och kamratstödjare kan visa sig öka mobbningen på en skola kan kopplas till brister i genomförandet. I en undersökning om införandet av programmet Respekt i några norska skolor visar till exempel Roland⁵ att programmet kan ha kontraproduktiv effekt om en skolas normsystem bygger på misstänksamhet och misstro. Roland drar slutsatsen att kvaliteten i genomförandet måste öka genom att programmakarna blir tydligare i vad insatserna innebär och därigenom minskar skillnaden mellan intentionerna med insatserna och det som verkligen genomförs.

Vad menas med särskilda värdegrundslektioner?

Ett problem i diskussionerna om Skolverkets utvärdering var att innebörden i de särskilda värdegrundslektionerna och kamratstödjarna tolkades på olika sätt. Därför är det på sin plats att förtydliga dessa, inte minst eftersom detta påverkar tolkningen av resultatet.

De särskilda värdegrundslektionerna kan ha olika benämningar på olika skolor, till exempel Livskunskap (vanligast), Livsviktigt, Olweuslektioner, Lions Questlektioner och Tillsammanslektioner. På vissa skolor förväntas lärarna följa manualen från något av programmen Social och emotionell träning (SET), Lions Quest (LQ), Olweusprogrammet eller Stegvis. På andra skolor förlitar man sig på att lärarna själva fyller lektionerna med ett innehåll. Många skolor gör egna kursplaner för lektionerna. Syftet är att utveckla elevernas sociala kompetens, empati och att stärka skolans värdegrundsarbete för att förebygga mobbning och kränkningar.

Flera studier konstaterar att skolor i slutet av 1990-talet började införa särskilda värdegrundslektioner. De syftade till att ta ett helhetsgrepp om skolans fostransuppdrag.⁶ På olika håll har det förts diskussioner om att göra livskunskap till ett allmänt skolämne, men det finns ingen vedertagen beskrivning av dess innehåll och form. Däremot finns ämnet beskrivet i en rad lokala styrdokument. Målet för lektionerna anges då bland annat vara att bidra till elevernas personliga utveckling, öka jämställdhet och förebygga en rad sociala problem. Skollagen (2010:800) medger inte längre lokala kurser. Det som kallats livs-

2 Allen, 2010; Björk, 1995; Lødding & Vibe, 2010; Skolverket, 2002.

3 Aspån, 2005, 2009; Skolverket, 2011b.

4 Skolverket, 2002.

5 Roland, 2011.

6 Löf, 2009, 2010, 2011.

kunskap ska behandlas inom ramen för arbetet med de normer och värden som anges i läroplanerna.

Barns fritid, kamratkulturer, familjereationer dras in i klassrumssituation och görs till tema för (och mål med) undervisningen. Även personliga egenskaper blir till innehåll i de versioner av ämnet [som] bygger på träning av sociala och emotionella kompetenser. Livskunskap blir således inte bara en gränsöverskridande, utan även en reglerande praktik i barndomen, som fokuserar barns förmåga att reglera sig själva och passa in i sin omgivning.⁷

Vid en genomgång av femton lokala kursplaner i ämnet livskunskap konstaterades att skolorna genom införandet av dessa lektioner tog ett helhetsgrepp på undervisningen i sex- och samlevnad, ANT (alkohol, narkotika och tobak) samt träning av social och emotionell kompetens. Undervisningen blev enligt von Brömssen en del av en terapeutisk kultur.⁸ I de flesta av kursplanerna kopplades innehållet till programmet SET. Den terapeutiska karaktären i ämnet livskunskap uppmärksammas också i avhandlingen *Med livet på schemat: om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*.⁹ Efter en anmälan till Skolinspektionen om SET-övningars terapeutiska karaktär skriver Skolinspektionen att det inte är lämpligt att elever deltar i övningar där de i grupp förväntas delge varandra djupt personliga känslor.¹⁰ En klass är inte en homogen grupp, vilket gör att Skolinspektionen ifrågasätter om förutsättningarna finns för att metoden ska fungera.

Vad är en kamratstödjare?

Insatsen kamratstödjare innebär att skolor har en mindre grupp elever som är utsedda att, tillsammans med en grupp vuxna, ta ett extra ansvar för skolans arbete med att förebygga och upptäcka mobbning och kränkningar. Eleverna kallas oftast kamratstödjare men på de undersökta skolorna finns också benämningar som *friendsare*, *kryckor*, *polare* och *slussare*. Syftet är att ge eleverna en aktiv roll i arbetet mot mobbning och öka de vuxnas insyn i elevernas sociala relationer, för att snabbare upptäcka problem som kan leda till mobbning.

Kamratstödjarna ska agera observatörer och rapportörer till de vuxna för att ge dem inblick i skolans kamratrelationer. Eleverna har ansvaret att aktivt agera förebildligt för att utsatta kamrater ska komma in i kamratgemenskapen. Gruppens uppgift tas på stort allvar, vilket bland annat visar sig genom att de får utbildning för uppdraget och positiv uppmärksamhet av skolans vuxna genom att de tilldelas vissa förmåner.¹¹

7 Löf, 2009 s. 114.

8 Brömssen von, 2011.

9 Löf, 2011.

10 Skolinspektionens beslut Dnr 41–2010:4927, Anmälan angående värdegrundsarbetet vid Solhemsskolan i Stockholms kommun.

11 I Skolverkets utvärdering kallades kamratstödjarna för *elever som aktörer*. Benämningen var olycklig, eftersom många uppfattade det som att eleverna också tog en aktiv del i det främjande arbetet med att skapa en positiv arbetsmiljö genom att tillsammans med vuxna engagera sig i till exempel temadagar, elevkafé eller rastaktiviteter. Men den typen av insats kallades i utvärderingen för *elever medverkar aktivt i det främjande arbetet* (och visade sig ha positiv påverkan på skolors arbete mot mobbning och kränkning). För att tydliggöra skillnaden använder Skolverket nu begreppet *kamratstödjare* i stället för *elever som aktörer*. Kamratstödjare var den vanligaste benämningen på de skolor som ingick i utvärderingen.

Förskjuten syn på mobbning

Vad man väljer att göra för att motverka mobbning återspeglar vilken syn man har på mobbningens orsaker.¹² För att förstå vilka effekter särskilda värdegrundslktioner och kamratstödjare kan ha presenteras några vanliga förklaringar till mobbning.

Individfokus otillräckligt

Den vanligaste förklaringen till mobbning har ofta fokuserat på enskilda elevers aggressiva och asociala beteende.¹³ Studier i Japan, Australien, Kanada och Sydkorea visar att mobbning sker bland alla elever och att de elever som kategoriserades som sådana som utsätter andra för mobbning varierade under studiernas gång.¹⁴ Forskarna drar slutsatsen att mobbning inte bara utförs av speciella elever. Mobbningens orsaker ses allt oftare som problem som uppstår i mellanmänskliga relationer.¹⁵ De exemplifierade studierna har olika fokus men alla förklarar mobbningen utifrån elevernas relationer.

Goldinger¹⁶ tar ett gruppsykologiskt perspektiv för att beskriva processerna i en skolklass och använder begreppen normer, roller, rangordning och grupptryck för att synliggöra elevernas arbete med att skapa ordning i det sociala livet. Klassens arbetsmiljö bestäms av de normer som utvecklas i samspelet mellan eleverna, men också i samspelet mellan lärare och elever. Dessa beskriver området för tillåtna beteenden. Eleverna tar eller tilldelas olika roller och utvecklar en rangordning sinsemellan. För att normerna inte ska överträdas och oordning uppstå bildas ett grupptryck. En skolklass är en formell grupp som eleverna tvingas att delta i och som skapats utifrån ett bestämt mål, att hjälpa barn och unga att lära. Skolklassen har ett stort antal medlemmar och kan bara betraktas som en sekundärgrupp, det vill säga en grupp där det bara förekommer ytlig kontakt mellan medlemmarna. Trygghet, tillhörighet och gemenskap skapas lättast i mindre kamratgrupperingar inom klassen. Det är i detta nät av mer eller mindre trygga kamratrelationer som elever arbetar för att skapa tillhörighet.

Kamp för tillhörighet och makt

I alla mellanmänskliga relationer finns en kamp för tillhörighet, och denna kamp blir ofta en kamp om makt. Flera studier ser mobbning ur ett maktperspektiv. Vaillancourt har undersökt maktens roll i relationen mellan de som mobbar och de som blir mobbade och beskriver mobbning som ett systematiskt maktmissbruk.¹⁷ Mobbning kan vara ett medel för att nå eller behålla popularitet och status och är därför svår att eliminera. Björk använder begreppet ”flytande ordning” för att beskriva klassrumsmiljön och elevernas ständiga kamp för tillhörighet.¹⁸ Mobbning blir i denna ”flytande ordning” ett instrument för att ta reda på vilka som är med och vilka som står utanför. Finns det en låg tillit i kamratgruppen så finns det stort utrymme för detta maktspel. Mobbning fyller i detta perspektiv en

12 Skolverket, 2009.

13 Frånberg & Wrethander, 2011; Juvonen & Graham, 2001; Skolverket, 2009.

14 Taki, 2010.

15 Björk, 1995; Bliding, 2004; Fors, 1991; Hägglund, 2004, 2007; Osbeck, 2006; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Taki med flera, 2008; Vaillancourt, McDougall, Hymel, & Sunderani, 2010.

16 Goldinger, 1979.

17 Vaillancourt, McDougall, Hymel och Sunderani, 2010.

18 Björk, 1995.

funktion och blir begriplig, även om det naturligtvis inte är ett acceptabelt sätt att hantera relationerna i en kamratgrupp. Fors beskriver mobbningsrelationen som en manipulerande maktrelation, det vill säga tvingande och känslomässigt fientlig.¹⁹

Vaillancourt beskriver hur strävan att behålla dominans gör att kamrater inte ingriper mot mobbning. Det är riskfyllt att utmana en person med hög status och de som säger emot vill därför få godkännande av andra i gruppen. Gruppen kan också i sig vara en negativ kraft när det personliga ansvaret sprids i gruppen, vilket skapar mindre betänkligheter hos gruppens medlemmar. Majoriteten av dem som mobbar andra beskrivs som kamrater som är populära och socialt kompetenta och som använder gruppen som stöd för att utöva aggressiv makt (*the Machiavellian bully*).²⁰

Salmivalli och Voeten poängterar betydelsen av att studera normer i en grupp för att förstå variationen av mobbning mellan och inom olika elevgrupper.²¹ I detta perspektiv blir hela elevgruppens agerande viktigt att förstå. Vid undersökning av enskilda elevers attityder mot mobbning är det tydligt att elever vet att det är fel att mobba, men ändå tillåts kamrater att begå sådana handlingar. Elevers attityder kan därför bara förklara en mindre del av variationen i mobbningsbeteende. Salmivalli och Voeten menar att det i stället är faktorer i klassrummet och elevernas gruppnormer som påverkar deras beteende. Kamrattryck och behov av att vara ”som alla andra” gör att elevers attityder till mobbning inte alltid stämmer överrens med deras handlande. I en mobbningsituation intar elever olika roller, som assistenter eller förstärkare till dem som mobbar eller som outsiders. Få elever försvarar den mobbade.²²

Skolans struktur och kultur kan främja mobbning

Hägglund vidgar synen på mobbning till att inte bara vara en fråga om maktpositionering inom en elevgrupp, utan också till makt i relation till skolans struktur.²³ I detta perspektiv blir skolmobbning förstaeligt (men naturligtvis inte acceptabelt) som ett utslag inte bara av elevers strävan efter att erövra och behålla status och makt, utan också av sociala strukturer som befrämjar mobbning i skolan. Dessa riskfaktorer i skolans struktur är att skolan är obligatorisk, att elever har en underordnad position och att elevers prestationer ständigt jämförs i bra/dåligt, bättre/sämre, duger/duger inte.

Eftersom det handlar om fundamentala villkor för livet i skolan (relationer till lärare, skolprestationer och betyg och reglering av närvaron) har detta naturligtvis betydelse för hur elever ser på skolan och tillvaron där. Det vore märkligt om inte makt och uttryck för makt får en central plats och blir viktiga i de föreställningar om skolan som barn gradvis utvecklar. Möjligen är det så att mobbning är en av flera tänkbara varianter på handlingar som grundar sig på föreställningen att maktkamper är ”normala” inslag i skolmiljön.²⁴

19 Fors 1991 och 2009; Thompson, Arora & Sharp, 2002, om mobbning som ett socialt fenomen beroende av grupper, hierarkier och makt.

20 Thompson, Arora & Sharp, 2002, s. 218.

21 Salmivalli & Voeten, 2004.

22 Salmivalli med flera, 1996.

23 Hägglund, 1996.

24 Hägglund, 1996, s. 23.

Utifrån detta perspektiv har Hägglund myntat begreppet *banal mobbning*, vilket innebär att uteslutning och kränkning blir en del av det normala sättet att handla och att resonera.²⁵ Handlingarna blir så vanliga att de inte uppmärksammas. En klassiker i detta sammanhang är regeln att ”alla får vara med”. Alla vet att det är en regel men den omförhandlas ständigt och i konkreta situationer skapas en rad undantag som vart och ett oftast tycks helt förklarliga och rättfärdiga: ”Alla får vara med, men i den här pjäsen går det bara att vara fyra”. ”Alla får vara med, men eftersom det är Kajsas party så måste hon få bestämma vem hon ska bjuda”. Att uteslutningen alltid drabbar Lisa och Kalle kan vara svårt att se. Uteslutningen kan också bli så vanlig att den inte uppfattas som ett problem, eftersom ”alla vet att Lisa och Kalle tycker om att gå för sig själva”.

En traditionell syn på mobbning som ett beteendeproblem blir, enligt Walton, ett hinder i skolors arbete mot mobbning.²⁶ Insatser mot mobbning blir inriktade på att förändra elevers beteende. Elever som utsätter andra för mobbning ska tränas i empati och de som blir utsatta ska utveckla självsäkerhet. Walton säger att detta kan vara nödvändigt men att det är otillräckligt. För att förstå och kunna bekämpa mobbning anser Walton, liksom Hägglund, att det är viktigt att inse att mobbningen har flera orsaker. Orsakerna går inte främst att söka i enskilda elevers asociala beteende utan i skolors struktur och kultur, men också i de samspelemodeller som barn, unga och vuxna har i familjen och i samhället i stort.

I en studie av elevers relationer konstaterar Bliding att relationsarbetet inom skolklassen ständigt pågår.²⁷ Eftersom det är omöjligt att skapa nära relationer med alla klasskamrater sker en sortering, och i denna är en del elever vinnare och andra förlorare. Mobbning är ett negativt inslag i detta ständiga arbete med att skapa samhörighet och gemenskap. Inneslutning och uteslutning bildar två sidor av samma fenomen, arbetet med att skapa kamratrelationer. Svahn poängterar att då barn och unga ständigt deltar i en socialiseringsprocess, där exkluderande handlingar ofta är subtila och svåra att upptäcka, är det viktigt att vuxna lär sig att förstå vilken funktion olika handlingar har i elevgruppen och för dess enskilda medlemmar.²⁸ Mobbningsproblematiken går inte att finna hos enskilda aggressiva elever utan i samspelet inom elevgruppen.

Problem med värdegrundslektioner och kamratstödjare

Analysen av intervjuerna i Skolverkets utvärdering visar att de särskilda värdegrundslektionerna och kamratstödjarna inte fungerar särskilt väl i praktiken. Både elever och skolpersonal tycker att värdegrundslektionerna är känsliga och svåra att genomföra. Många lärare är osäkra på hur de ska lägga upp innehållet. Eleverna tycker att lektionerna är meningslösa och saknar koppling till verkligheten. Flera påpekar att lektionerna kan bidra till att marginalisera redan utsatta elever.

Kamratstödjarna berättar att de hamnar i en lojalitetskonflikt mellan elever och lärare som inte är lätt att hantera. Många känner sig som övervakare och

25 Hägglund, 2007.

26 Walton, 2011.

27 Bliding, 2004.

28 Svahn, 2012.

spioner, och riskerar att själva bli utsatta för mobbning. Det förekommer att skolor ibland utser olämpliga elever som kamratstödjare.

Värdegrundslektioner – osäkra lärare och obekväma samtal

Många av de intervjuade uppger att samtalen under de särskilda värdegrundslektionerna kan upplevas som känsliga. Elever säger att detta kan göra lärare osäkra. En grupp elever säger att deras lärare inte vågar prata om relationer:

De blir generade av att hålla på med sånt [elev skola 10].

En av de intervjuade rektorerna säger att om lärare tvingas föra samtal som gör att de känner sig obekväma kan det motverka syftet med de särskilda värdegrundslektionerna. När lärare känner osäkerhet är det nära till hands att fråga efter konkret material som kan hjälpa dem att fylla lektionerna:

Vissa pedagoger fungerade jättebra, alltså de hade det i blodet. Vissa har väldigt svårt för det [rektor skola 2].

En lärare på samma skola säger:

Det är alltid en inkörningsperiod på allting. Jag kände så här i början att det är ju bra, men du får en grej till att planera och så var det onsdag då och man skulle ha det. Har du tittat igenom vad du ska göra med dina elever? Nej, jag har inte hittat på någonting, och så panik för att man inte hade tid att planera. Men nu så har det gått ett tag och man har fått rutin på det och vi har bättre material. Sedan har jag gått en utbildning i det här [lärare skola 2].

Beskrivningar av osäkerheten bland grupper av lärare återkommer på många skolor. Några löser det genom att slaviskt hålla sig till en manual, andra genom att själva plocka efter eget huvud bland övningarna:

Det sitter nog väldigt djupt i en lärarsjäl, rätten att själv välja sina metoder. Man har metodhandböcker alltid men man väljer själv. Och att följa ett läromedel slaviskt, det går inte av sig självt [elevhälsoteam skola 21].

Det finns också intervjuade som avvisar talet om lärares osäkerhet och ser det som motstånd och som ett utslag av en inställning att någon annan ska ta ansvar och komma in och fixa de särskilda värdegrundslektionerna:

De är de äldre årgångarna och jobbar ganska konventionellt. Förändringar är inte lätt. Det är ingen som vill ha förändringar [skolledare skola 38].

Eleverna tycker att lektionerna är meningslösa

På flera skolor finns beskrivningar av hur de särskilda värdegrundslektionerna har blivit en kamp mellan lärare och elever. På en av skolorna misslyckades lärarna med att ha livskunskap med en av skolans klasser. Eleverna lyssnade inte på varandra och lektionerna gick inte att genomföra, så lärarna gav upp.

Många elever beskriver lektionerna i ett löjets skimmer. Elever skrattar lite när de beskriver de övningar som görs under de särskilda värdegrundslektionerna:

Det är ju ganska dryga lektioner, som att det där gjorde vi när vi var nio år ungefär [elev skola 10].

Eleverna gör sig lite lustiga över innehållet under lektionerna:

De är som att: [med förställd röst] håll lite handen så, tänk på något roligt, så blir vi happy family sedan [elev skola 10].

På många skolor säger eleverna att många kamrater är oseriösa och larvar sig under lektionerna. De anser att de skulle kunna klara sig lika bra utan dessa lektioner, eftersom stämningen mellan eleverna inte skulle förändras negativt.

Flera lärare bekräftar den bild elever ger av inställningen till lektionernas innehåll. En lärare säger att det är svårare att motivera äldre elever:

Man gör en lite konstlad verklighet av dagarna och [...] så att säga leker det här [lärare skola 20].

Eleverna visar, enligt läraren, ibland upp en ironisk sida när de ska göra övningar från den manual som används.

Slutsatsen av elevintervjuerna är att många elever inte ser någon större mening med de särskilda värdegrundslektionerna. Några elever tror att syftet med övningarna är att de ska lära känna varandra bättre, men de tycker att de känner varandra och de har sina kamrater. De tror att engagerade lärare är en mer effektiv åtgärd än alla kontaktövningar i världen, det vill säga lärare som är mycket bland eleverna även under raster och i rasthallen och som pratar mer med eleverna utanför lektionerna och då inte bara när de behöver tillrättavisas. Hade övningarna varit mer anpassade till gruppen så kan några elever tänka sig att det skulle kännas meningsfullare:

Men jag antar att de går väl efter någonting som de måste göra [elev skola 38].

De flesta intervjuade elever är medvetna om att det förekommer mobbning på deras skola. De anser också att lärarna vet att det förekommer mobbning, men att de inte alltid tar tag i situationen. På samma sätt är det med dem själva, menar de. På en skola beskriver eleverna att skolreglerna säger att de ska säga till någon vuxen eller ta parti för den som blir utsatt. Men de vet vilka som blir utsatta och de agerar inte alltid på det sätt som reglerna föreskriver:

Jag orkar inte säga till alla gånger jag ser någon bli mobbad ... det tar ju på vår tid också. Man bryr sig mer om det skulle vara en kompis [elev skola 16].

De menar att det i grunden handlar om att man inte bryr sig så mycket om andra:

Jag är inte mobbad så varför ska jag som bry mig om andra? [elev skola 16].

Elever beskriver att de leker lekar på de särskilda värdegrundslektionerna, eller diskuterar för eller emot att vara vegetarian. Någon menar att vissa av eleverna inte alls är delaktiga i konversationerna och då upplevs lektionerna som utfyllnad på schemat. En annan av eleverna tillägger:

Det är ett ämne man inte får betyg i [elev skola 19].

Eleverna beskriver värdegrundslektionerna som kontroller:

Det är lektioner och så får vi papper på hur vi känner. Då tittar läraren igenom det och om det finns någon som inte känner sig bra eller nånting [elev skola 21].

I en klass har eleverna vid intervju tillfället tema mobbning under sina särskilda värdegrundslektioner. De har varit ute på fotbollsplan och lekt och så för de samtal om att lita på varandra:

Till exempel om läraren säger så här: De som har mobbat går till den där sidan, de som inte har mobbat går till den där i stället. Sen säger de: Känner du dig skyldig för att du mobbade personen? [elev skola 21].

En av eleverna tror inte att denna typ av övningar är bra, eftersom det finns elever som känner sig pressade av andra.

Kamratstödare som övervakare

Den vanligaste beskrivningen av uppgiften som kamratstödare är:

De ska vara ögon och öron ... och meddela oss om det inte står rätt till. För det är så att vi vuxna inte alltid ser vad som föregår i korridorer och skrymslen i skolan [biträdande rektor skola 24].

En rektor beskriver kamratstödarna som temperaturmätare på klimatet mellan skolans elever. Eleverna förväntas se och höra mycket mer av vad som händer mellan eleverna på skolan än vad lärarna kan göra:

De vill ju ha oss för att vi är elever ... Vi går runt och så ... vi är runtomkring och ser allting [elev skola 25].

En annan elevgrupp ger en annan beskrivning:

Som en mobil övervakningskamera typ som nästan går runt där och är spioner [elev skola 11].

Några yngre elever beskriver kamratstödare som elever som är lite extra lärare. Andra ser dem som detektiver:

Som de i vår klass, jag har aldrig sett dem lösa ett brott [elever skola 30].

Lojalitetskonflikt för eleverna

Den vanligaste beskrivningen av mötet mellan vuxna och kamratstödare är att man börjar med att gå laget runt, så att var och en av eleverna får berätta om hur stämningen är mellan eleverna i respektive klasser och om någon kamrat är utsatt och utanför. En elev beskriver detta på följande sätt:

Jag tycker mest vi sitter här runt bordet och pratar om problemen och sedan säger x: Ja, nu går ni. När ni går härifrån nu ska ni tänka på att om ni ser någonting i korridorerna, så ska ni gå dit och säga ifrån. Och få med andra

personer att säga ifrån. Men jag menar ... man kan ju inte bara köra den metoden hela tiden. Jag tycker inte det är särskilt effektivt [elev skola 10].

Som kamratstödjare är det viktigt att inte sprida den information som kommer fram i möten med skolans vuxengrupp. Denna regel kan vara svår att hålla och namn på utsatta kan spridas på skolan. En lärare säger:

Frågan är om eleverna känner att de kan lita på gruppen när de ska rapportera. Om man säger någons namn som går i nian och så sitter sjuor och åttor där och kanske sprider det över hela skolan. Kanske är de oroliga för det och då är det lättare att tala med klassföreståndaren [lärare skola 37].

Oro att betraktas som tjallare

På flera skolor beskriver både elever och lärare hur uppgiften som rapportörer skapar en föreställning om eleverna som tjallare eller skvallerbyttor:

Eleverna kan komma i lite konflikt med om de ska föra vidare eller inte [elevhälsan skola 25].

Flera elever säger att uppgiften som rapportör är svår. En av eleverna berättar att han har av sagt sig uppdraget, när han fick höra av andra elever att han skulle ingripa om det bråkades. Andra elever säger att det kan vara svårt att berätta när man ser att någon blir utsatt. De har varit med om att elever sagt till dem att inte berätta och en elev har en kamrat som blev sur på henne för att hon berättade att kamraten blev trakasserad. Lärare upplever också att eleverna kan ha svårt att berätta:

Jag sitter med bland kamratstödjarna som lärarrepresentant. Jag ställer mig lite frågande. På varje möte får de avlägga rapport klassvis och jag hör ju på möte efter möte att det är ytterst sällan som de har något att lägga fram ... De säger att det är bra i klassen, eller att det kan vara lite stökigt ibland men inget mer. Då undrar jag hur det verkligen ligger till ... sitter de och döljer ... för att de är rädda för att skvallra [lärare skola 37].

En grupp elever bekräftar rädslan för att bli involverade:

Om jag går till läraren och säger att nån har blivit mobbad, då kanske jag måste vara med och snacka med deras föräldrar eller nåt sånt. Om de ringer hem [elev skola 22].

I detta ligger också en oro för att bli betraktad som skvallrare.

Flera elever säger att de själva inte skulle söka upp en kamratstödjare om de kände sig ensamma eller utsatta. De skulle då veta att kamratstödjaren bara är kompis för att de är utsatta. Kamratstödjare säger att det också finns problem med att visa att man bryr sig om dem som är utsatta. Det kan innebära att de hänger efter:

Man får väl markera på ett sätt som gör att de fattar att man inte är bästa kompisar men: Jag mobbar inte dig [elev skola 9].

Men att bry sig om en kamrat som man annars inte är vän med kan också vara problematiskt: Man vill ju inte markera att du är mobbad och det är därför jag pratar med dig. Det kan också vara elakt [elev skola 9].

Svårt att vara en förebild

Det finns en bild av att man som kamratstödjare ska vara perfekt.

Om, det är några tjejer som bråkar och så kanske jag är med där och blir lite ledsen så kanske jag säger något. Då kan killarna reagera: Jaha, men du ska väl inte säga något. Du är ju kamratstödjare, du får inte vara taskig, du måste alltid vara snäll [elev skola 13].

Bland yngre barn finns det flera exempel på elever som tagit sin uppgift på stort allvar:

En flicka kunde inte slappna av när hon hade rast, då hon tog på sig att ha ständigt koll på sina klasskamrater. Efter samtal kunde hon lugna ner sig [lärare skola 13].

Kamratstödjarna ska föregå med gott exempel och ta på sig uppgiften att uppmärksamma sina kamrater på ett positivt sätt, speciellt de som är utslutna ur gemenskapen. En vanlig uppgift är att de i sin klass ska uppmärksamma elever som de inte vanligtvis umgås med och säga hej till dem varje dag under en veckas tid. Denna "hej-övning" återkommer i berättelser från flera av skolorna. En lärare läser ur protokollet från ett möte med skolans kamratstödjare:

Hej-övningen – vi har varit dåliga på att säga hej till folk. Men samtidigt så har det inte blivit uppskattat när vi gjort det [lärare skola 6].

Bland högstadielärover kan det kännas mindre coolt:

... att gå omkring och vara någon friendsare eller bästis eller så med gul jacka eller väst [lärare skola 6].

Riskerar att själva bli utsatta för mobbning

Flera lärare och elever säger att elever som tar på sig uppdraget som kamratstödjare själva kan bli utsatta. Många elever säger också att det är osäkert att anförtra sig åt en elev i klassen, eftersom de inte kan vara säkra på att eleven inte berättar vidare för andra klasskamrater. Andra elever har fått höra:

Du som är Friends, gå och hämta mjölk åt mig. Du som är med i Friends, plocka upp tuggummit [mobbningsteam skola 9].

Skolan utser olämpliga kamratstödjare

På flera skolor berättar både lärare och elever att det ibland tillsätts olämpliga kamratstödjare. I vissa klasser kan det vara populärt att vara kamratstödjare. Enligt de intervjuade eleverna finns det då kamrater som är avundsjuka på dem som blivit valda. I andra klasser är det mindre populärt och det är då svårt att få några att ställa upp.

Det finns olika sätt att utse kamratstödjare. Det vanligaste i de undersökta skolorna är genom ett val bland eleverna. I vissa klasser tar eleverna seriöst på

detta och väljer dem som de tycker är snälla. I andra klasser väljer eleverna dem som har högst status och är populära, utan att fundera på om de är lämpade för uppgiften. Några elever berättar också att de varit med om att använda valet som ett led i trakasserier av någon klasskamrat. Flera elever och lärare anser att det många gånger har blivit ”fel” elever som fått uppdraget. Några av de intervjuade eleverna säger att de inte orkade sätta emot när de blev tillfrågade:

Det spelar inte så stor roll, det är helt okej. Det är inte så mycket, det är någon gång i månaden [elev skola 25].

Ett uttalande från en lärargrupp belyser det dilemma som är förknippat med att utse kamratstödjare:

Det får ju inte vara någon dagdrömmare som inte vet vad som händer runt omkring ... Eleverna får inte heller ha för hög status i klassen, för då finns risk att de inte är så uppmärksamma på vad som händer med andra i klassen. De får inte heller ha för låg status för då vågar de inte säga ifrån, lite okej status i klassen [lärare skola 25].

En elev berättar att en av klassens kamratstödjare är en elev som hela tiden kommenterar när andra gör fel. Det finns skolor där lärare beskriver hur de gett uppgiften just till elever som inte visat ett alltigenom positivt försök att ändra ett negativt beteende.

När valet inte tas på allvar kan verksamheten med kamratstödjare haverera helt och hållet. Elevhälsoteamet på en av skolorna beskriver hur man hamnade i den situationen. Teamet efterlyste förslag på kamratstödjare. De skulle vara goda representanter som andra elever kunde se upp till, skolkfria och goda kamrater. Men det kom inte in några förslag. Elevhälsoteamet ville ha en bild på skolans kamratstödjare i elevkatalogen, så att andra elever skulle kunna söka upp dem vid behov, men när det var dags för fotografering fanns fortfarande ingen lista på kamratstödjarna. Akut skickade då lärarna en grupp elever som sade sig vilja bli kamratstödjare. Det visade sig vara skolans allra busigaste skolkare. De var glada för de ville vara lite lediga från skolarbetet.

Skolan fick på detta sätt en grupp kamratstödjare som var ... världsberömda på den här skolan för att de gjorde allt man inte fick. Och då helt plötsligt så är de skickade på fotografering och glada sitter de på bild. Vänd er till mig om ni har problem [elevhälsoteam skola 24].

Efter detta lades verksamheten ned och uppgiften att vara rapportörer och förebilder lades på skolans elevskyddsombud:

Det är lite tuffare att vara elevskyddsombud än att vara kamratstödjare [elevhälsoteam skola 24].

Belöningar ger fel signaler

På många skolor får kamratstödjarna positiv uppmärksamhet och belöningar, till exempel en gemensam utflykt, biobiljetter eller pizzariabesök. Många elever talar också om att gruppen bjuds på fika när de träffas:

Många tycker att å, nu vill jag vara med för då kan jag fika [elev skola 13].

Syftet med denna uppmärksamhet är att stärka sammanhållningen i gruppen och göra uppdraget eftertraktat. Samtidigt ser några av de intervjuade en fara med uppmärksamheten:

Målet är att uppmuntra det, hålla statusen, utan att ... för det kan ju också få löjets skimmer [rektor skola 6].

Elever som inte har uppdraget kan ibland uppfatta att kamratstöderna mest utnyttjar sin position till att få fördelar.

Diskussion och slutsatser

Det kan vara svårt att förstå hur särskilda värdegrundslektioner och kamratstödare kan ha negativ effekt i arbetet mot mobbning och kränkning. Under de särskilda värdegrundslektionerna förväntas ju eleverna, under ledning av en vuxen, diskutera livsviktiga frågor, sätta sig in i andras tänkande och genom detta vara med och skapa förståelse för varandra. Den här förståelsen förväntas skapa trygghet, tillit och en gemenskap som bildar grund för en skolmiljö utan mobbning och kränkningar. Och genom att ge en grupp elever ett särskilt ansvar för kamratrelationerna på skolan förväntas de vara ett stöd för de elever som är utsatta. Dessa intentioner kan sägas rimma med skolans värdegrundsuppdrag: Elever ska ges inflytande och ansvar, värdefrågor ska diskuteras och mobbning och kränkningar ska motverkas.

Men intentionerna stämmer inte alltid överens med verkligheten. Resultatet av Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* visar att mobbningen till och med kan öka trots hårt arbete både med särskilda värdegrundslektioner och med kamratstödare.

För att förstå varför särskilda värdegrundslektioner och kamratstödare kan ha en negativ effekt i skolors arbete mot mobbning, är det viktigt att knyta an till forskningen om orsaken till mobbning. Forskarna lyfter fram att orsakerna framför allt finns i elevernas relationsarbete, inte i första hand i personliga egenskaper hos de enskilda eleverna.

Värdegrundslektioner saknar koppling till elevernas verklighet

Om vi först ser på elevernas och skolpersonalens kritiska synpunkter och negativa erfarenheter av särskilda värdegrundslektioner kan vi konstatera att många uppfattar innehållet som tjatigt och tråkigt och samtalen och övningarna som konstlade. Många elever upplever inte att innehållet har med deras egen verklighet att göra. Lektionerna tas inte på allvar, eftersom kamratrelationernas levda värdegrund finns utanför klassrummet och det är denna som utgör elevernas verklighet.

Både skolpersonal och elever ger också uttryck för en osäkerhet i hur de ska hantera den något ovanliga relation som förväntas uppstå under dessa lektioner. Särskilt problematiskt blir det när elever utmanar lärarna genom att bråka och ifrågasätta. Det som skulle vara ett tillfälle att öka samhörigheten blir då i stället något som visar otrygga och utsatta elever att de inte kan förlita sig på att de vuxna ens kan skapa trygghet och en tillitsfull atmosfär i situationer när detta är det primära syftet.

Liknande svårigheter visade sig också i en undersökning av Aspán.²⁹ Hon har följt lektioner i livskunskap inspirerade av programmet SET och konstaterar

²⁹ Aspán, 2009.

att den kommunikation som förväntades uppstå i arbetet med programmets övningar inte hade sin grund i elevernas egna perspektiv och intressen. Elevernas egen kompetens efterfrågades inte heller. Kommunikationen uppfattades som ritualiserad och många elever bjöd motstånd, vilket Aspán tolkade som ett sätt för eleverna att erövra en känsla av självbestämmande och självständighet. Aspán beskriver hur intentionerna med olika övningar i realiteten blir något annat:

Övningarna om konflikthantering [framstår] som frågor om bekännelse, kroppsspråksövningar som en svårlöst gissningslek, känsloutforskande om ilska som en listning av barns handlingar av vad de själva gör när de är arga, och vänskapsansökan som ett blottande av barns bristande självkänsla.³⁰

Löf har också studerat interaktionen under livskunskapslektioner och konstaterar att livskunskap *handlar [...] som skolämne i stor utsträckning om att etablera gemensamma värden genom personlig utveckling och individualisering.*³¹ Innehållet i samtalen förväntas ofta ligga på ett personligt och privat plan, vilket innebär att elevernas privatliv blir allmängods.

Kamratstödjare i kläm mellan vuxna och kamratkulturen

Om vi sedan riktar blicken mot elevernas och skolpersonalens kritiska synpunkter och negativa erfarenheter av kamratstödjare kan vi konstatera att svårigheterna med den insatsen också blir tydliga om vi utgår från att mobbning beror på elevernas relationsskapande. Eleverna kommer lätt i kläm mellan de vuxnas förväntningar om öppenhet och den levda kamratkulturens hierarki och den press som denna skapar. Positionen som kamratstödjare ger privilegier som förstärker denna hierarki.

Både elever som har som uppgift att vara kamratstödjare och elever som står utanför denna grupp förmedlar en negativ bild av uppdraget som töntigt och meningslöst. Valet av elever som rapportörer visar sig vara svårt och känsligt. Den kultur som råder i elevgruppen styr valet. Skolpersonalens beskrivning av den perfekta eleven för uppdraget varierar: Ska det vara en elev med hög status bland sina kamrater eller ska det vara ett uppdrag som ges till dem som själva behöver förbättra sitt beteende? Det är också svårt att leva upp till kravet på att vara en god förebild för sina kamrater. Kraven på vad det innebär att vara en god förebild formuleras av de vuxna på skolan och det är inte säkert att det är enkelt att stå för detta inför klasskamrater. Extra problematiskt kan det bli om relationen mellan vuxna och elever inte är tillitsfull. Att vara en förebild innebär bland annat att stödja utsatta elever. Denna påtvingade kamratskap kan vara problematisk både för elever som ska agera förebildligt och för utsatta elever.

I elevernas beskrivning av uppdraget som kamratstödjare framkommer tydligt att de vet att det är fel att utsätta andra för mobbning, men det är också tydligt att det är svårt att stå upp för utsatta elever i praktiken. Några elever säger att de bara orkar bry sig om sig själva och sina närmaste vänner. Detta är ett uttryck för en kamratkultur där strävan att vara del i en gemenskap samtidigt innebär att andra utesluts.

30 Ibid, s. 203.

31 Löf, 2011, s. 183.

Lärarens kompetens avgörande

De flesta elever i en klass är en del av någon eller några kamratgemenskaper. För dessa elever kan innehållet i samtalen och övningarna under de särskilda värdegrundslektionerna säkert vara både inspirerande och meningsfulla. Är arbetsmiljön tillåtande och positiv och läraren engagerad och medveten om att inte överträda gränsen för det privata, så kan kanske också elever som befinner sig i klassgemenskapens utkanter ha nytta av lektionerna. Men då kan inte lektionerna schemaläggas för samtliga klasser på en skola. Lärare måste utifrån sin yrkesskicklighet kunna få avgöra om lektionerna passar i en klass och bestämma vilket innehåll de ska ha. Finns inte detta medvetna val kan en värdegrundslektion bli ytterligare en i raden av situationer när en utsatt elev hamnar i ett läge där klasskamraterna kan skaffa sig motiv att fortsätta sitt negativa handlande.

Utan kunskaper om klassens inre liv kan situationen förvärras

Samtidigt kan en lärare skapa en trygg och tillåtande atmosfär under lektionerna, med följderna att en utsatt elev invaggas i en känsla av trygghet och att det är okej att dela med sig av sina tankar och funderingar. Men denna trygghet kan lätt visa sig falsk i den kamratkultur som råder och som är elevernas verklighet utanför lektionen. Det en utsatt elev visar av sig själv under de särskilda värdegrundslektionerna kan utnyttjas av klasskamraterna och leda till att elevens situation snarare förvärras än förbättras.

Moulin beskriver en liknande erfarenhet bland elever med en religiös övertygelse.³² Eleverna uppmuntrades att berätta om sin tro för att få förståelse och öka toleransen. Men för många av eleverna innebar denna exponering av att vara annorlunda att de blev mer marginaliserade, utanför och utsatta. Som en elev i vår studie säger:

Det hjälper inte att man gör lite övningar och låtsas att man är happy family då det inte fungerar så i praktiken.

Den levda kamratrelationen skiljer sig alltid mer eller mindre från det som eleverna vet är den av skolan önskvärda.

Arbetar de vuxna med särskilda värdegrundslektioner och kamratstödjare utan att ha kunskap om klassens inre liv och relationerna mellan eleverna, så kan situationen förvärras för elever som är mobbade. Studier av barns och ungas relationsarbete och de uttalanden som görs av elever och skolpersonal i den här studien visar att vuxnas kunskap om elevernas relationer är bristfällig. Vuxna kan till och med vara delaktiga i marginaliseringen av elever både genom sitt handlande i och utanför de särskilda värdegrundslektionerna. För att skapa ordning kan lärare till exempel ge extra utrymme och uppmärksamhet till högstatauselever, vilket sänder budskap om vilka som räknas och inte. Med det vi vet om barns och ungas relationsarbete så finns det anledning att utgå ifrån att det i varje elevgrupp finns risk för att någon eller några elever ska hamna utanför och att detta utanförskap kan leda till mobbning. Det är i lärares och elevs samspel i skolvardagen som värdegrunden levts och blir betydelsefull för vilka som räknas och vilka som inte gör det.

³² Moulin, 2011.

Medvetenhet om det ständiga relationsarbetet är viktig

Den viktigaste lärdomen av analysen är att alltid vara medveten om det relationsarbete som pågår mellan eleverna och att strävan att tillhöra både skapar gemenskap och utanförskap. För många elever är erfarenheter av att handla på ett sätt som inte gillas av alla och att inte alltid vara populär och omtyckt ett sätt att lära och utveckla social kompetens.³³ Men när barn och unga upplever att aldrig bli insläppta i kamratgemenskap, att alltid vara fel och utsatt för trakasserier och mobbning, då är det ett misslyckande för alla på en skola. Och den här studien har visat att för dessa elever skapar särskilda värdegrundslektioner och kamratstödare lätt situationer som ökar risken att utsättas för mobbning. Det är inte heller så enkelt som att säga att dessa insatser är bra bara skolpersonalen har ögon och öron öppna, eftersom det är svårt att ha total insyn i elevernas kamratrelationer. Det är en utmaning att skapa ett verkligt möte mellan kamratkulturer och värdenormer, och i detta måste skolans personal ständigt vara uppmärksam på vad de förmedlar för värden i vardagen. Hur får de alla att räknas? Här finns ingen skillnad mellan fostransuppdraget och kunskapsuppdraget.

Det är viktigt att inse och acceptera att en skolklass är en formell grupp som inte vilar på frivilligt deltagande. Gruppen har bildats med syfte att vara ett stöd i arbetet med att lära. Inom klassens ram finns flera informella grupperingar, elever som skapat närmare vänskapsband. Det är de vuxna som leder en klass som behöver vara öppna för att få kunskap om relationerna i klassen och det är de vuxna som måste ta ansvar för att ingen elev utesluts. I intervjuerna säger en av elevgrupperna att de vill ha engagerade lärare som är mycket bland eleverna på skolan även under raster och i rasthallen, och som pratar mer med eleverna utanför lektionerna och då inte bara när de behöver tillrättavisa dem. Det är en mer effektiv åtgärd än alla kontaktövningar och kamratstödare i världen.

De vuxna måste ta ansvaret att skapa gemenskap

Det är de vuxna som måste hantera klassen som en formell grupp med det gemensamma målet att alla ska lära sig så mycket som möjligt. Samtliga gruppmedlemmar är viktiga för att nå dit. Detta fordrar ett gott arbetsklimat där eleverna känner engagemang och solidaritet med varandra och där de kan föra konstruktiva samtal. Fokus är på det gemensamma arbetet att lära och förutsättningen är att alla i klassen deltar utifrån sin förmåga, vilket inte innebär att alla måste vara bästa vänner. Strävan är att alla ska respektera varandra. Lärares uppdrag blir då inte terapeutiskt. Uppdraget blir inte heller att tillsätta en grupp elever som ska agera ”skvallerbyttor”. Lärares uppdrag blir att agera just lärare och skapa intressanta, utmanande och meningsfulla arbetsuppgifter som förutsätter att alla bidrar till det gemensamma lärandet.

Den tolkning av individualisering som ”eget arbete” som råder i många klassrum är förödande för utvecklingen av gemenskap genom arbete.³⁴ I många klassrum sitter elever sida vid sida med individuella ”studiegångar”, vilket innebär att de gör olika uppgifter som bedöms av läraren men som andra elever inte har vare sig intresse eller nytta av att ta del av. Lärare behöver luta sig mer mot arbetssätt där det är viktigt att alla bidrar till ett ökat kunnande. Lärare behöver

33 Osbeck, 2006.

34 Söderström, 2006.

också vara tydliga ledare som tillsammans med eleverna skapar struktur och rutiner för arbetet som inte ger utrymme för maktspel och uteslutning. Detta ledarskap behöver situationsanpassas. I många klasser kan till exempel elevernas eget val av placering i klassrummet och kamrater att samarbeta med vara en del av den process som kan leda till mobbning. Lärarnas kompetens att kunna avgöra vilka elever som har nytta av att samarbeta behöver styras, och eleverna behöver kunna lita på att lärarna tar det ansvaret och förstår varför.

Långsiktigt arbete med egna värderingar

Det är inte självklart att ett främjande och förebyggande arbete, där fokus ligger på respekt för varandra och på ett meningsfullt skolarbete, hjälper mot alla fall av mobbning. Mobbning är ett komplext fenomen, och för elever som är långvarigt utsatta för andras kränkningar och trakasserier behövs mer direkta och kraftfulla åtgärder. Det är inte heller självklart att det främjande och förebyggande arbetet bara ska fokusera på elevernas relationer och värderingar. Det är lika viktigt att skolans vuxna arbetar med de värderingar som kommer till uttryck i deras egna handlingar, både som enskilda personer och som kollektiv.

Referenser

- Allen, K. (2010). Classroom Management, Bullying and Teacher Practices. *The Professional Educator*, 34 (1).
- Aspån, M. (2005). *Att komma till sin rätt. Barns och vuxnas perspektiv på ett skolprojekt för ökat elevinflytande*. Stockholm: Pedagogiska institutionen Utvecklingspsykologiska seminariet, skriftserien nr 72. (lic. uppsats).
- Aspån, M. (2009). *Delade meningar: Om värdepedagogiska invitationer för barns inflytande och inlärande*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Björk, G. (1995). *Mobbning – ett spel om makt. Fyra fallstudier av mobbning i skolmiljö*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete, 1995:5.
- Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Brömssen von K. (2011). Livskunskap som policy, genre och teori. I M. Carlsson & K. von Brömssen (red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter: genus, etnicitet och andra kategoriseringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Fors, Z. (1991). *Obalans i makt: fallstudier av barnmobbning*. Göteborg: Göteborgs universitet, Psykologiska institutionen.
- Fors, Z. (2009). Destruktiva maktrelationer. I C. Thors (red.), *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Frånberg, G.-M., & Wrethander, M. (2011). *Mobbning – en social konstruktion?* Lund: Studentlitteratur.
- Goldinger, B. (1979). *Familjegrupper i skolan. Skolklassen som mötesplats för barn, föräldrar och lärare*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Hägglund, S. (1996). *Perspektiv på mobbning*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, 1996:4.
- Hägglund, S. (2004). När mobbning är ok. Om mobbning som uttryck för kollektiv vänskap och delade värdesystem. I A. A. Thelin & H. Williamson (red.), *Nya forskningsperspektiv på mobbning*. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet. http://www.norden.org/sv/publikationer/publikationer/2004-724/at_download/publicationfile [hämtad den 12 juli 2012].
- Hägglund, S. (2007). Banal mobbning? En vardagsföreteelse i förskola och skola. I C. Thors (red.), *Utstött. En bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2001). *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. United States of America: The Guilford Press.
- Lødding, B. & Vibe, N. (2010). *"Hvis noen forteller om mobbing..." Utdypende undersøkelse av funn Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Rapport 48/2010.

- Löf, C. (2009). Livskunskap – en gränsöverskridande praktik i skolan. *EDUCARE*, 5 (2/3), s.101–117.
- Löf, C. (2010). *What values are upheld in Life Competence Education?* Paper presented at the NERA congress, Malmö universitet, Lärarutbildningen, Malmö.
- Löf, C. (2011). *Med livet på schemat: om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö studies in educational sciences.
- Moulin, D. (2011). Giving voice to ‘the silent minority’: the experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, 33 (3), s. 313–326.
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse: en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Karlstad: Karlstad University studies. 2006:10.
- Roland, P. (2011). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt*. (Avhandling for graden Philosophiae Doctor), Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (3), 246–258.
- Skolinspektionen (2011). *Skolinspektionens beslut 2011-04-27. Anmälan angående värdegrundsarbetet vid Solhemsskolan i Stockholms kommun*: Stockholm, Skolinspektionen, <http://www.skolinspektionen.se/sv/Anmalningar/Nyheter-Anmalningar/Skolinspektionen-kritisk-till-SET-metoden-i-skolan/> [hämtat den 24 mars 2012].
- Skolverket (2002). *Relationer i skolan – en utvecklande eller destruktiv kraft*. Stockholm: Skolverket, http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.10045!Menu/article/attachment/kak.pdf.
- Skolverket (2009). *På tal om mobbning – och det som görs*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Skolverkets lägesbedömning 2011. Del 2. Bedömningar och slutsatser*. Rapport 364. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Rapport 353. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011c). *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilagor till rapport 353*. Stockholm: Skolverket.
- Svahn, J. (2012). *The Everyday Practice of School Bullying. Children's Participation in peer group activities and school-based anti-bullying initiatives.*: Uppsala universitet, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, No 129.

- Söderström, Å. (2006). "Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid" Om elevansvar i det högmoderna samhället. Karlstad University Studies.
- Taki, M. (2010). Relation Among Bullying, Stresses, and Stressors: A Longitudinal and Comparative Survey Among Countries. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective*. New York: Routledge.
- Taki, M., Slee, P., Hymel, S., Pepler, D., Sim, H.-o., & Swearer, S. (2008). A new definition and scales for indirect aggression in schools: Results from the longitudinal comparative survey among countries. *International Journal of Violence and School*, 7, 3–19.
- Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). *Bullying – Effective strategies for long-term improvement*. Great-Britain: Routledge Falmer.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., & Sunderani, S. (2010). Respect or Fear? The Relationship Between Power and Bullying Behavior. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective*. New York: Routledge.
- Walton, G. (2011). Spinning our wheels: reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (1), 131–144.

5. Flickor, pojkar och kränkningar

5. Flickor, pojkar och kränkningar

av Gun-Marie Frånberg, Umeå universitet

Insatser mot mobbning har olika effekt på mobbning av flickor och pojkar. En förklaring är att mobbning av flickor oftare är social och mobbning av pojkar oftare är fysisk. En annan är att samhällets normer om kvinnligt och manligt också finns i skolan, och kommer till uttryck till exempel i lärarnas förväntningar på eleverna. Elever utvecklar ofta sin identitet i förhållande till vad de uppfattar som ideal för sitt kön. En enskild individ kan inte förstås utifrån vilket kön den tillhör, men kunskaper om generella könsmonster kan bidra till en bredare förståelse för vad som utspelar sig i skolan.

Ett intressant resultat av Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning*, som publicerades 2011, rör effekterna av insatserna i relation till kön. Där visar utvärderingen att insatser mot mobbning påverkar flickors och pojkars utsatthet på olika sätt. Där framkom att pojkar i högre utsträckning än flickor var utsatta för fysisk mobbning. När det gäller social mobbning rådde det omvända förhållandet.¹

Det faktum att pojkars och flickors utsatthet påverkas olika av några av de metoder som används för att stoppa mobbning omnämns inte av de som utformat olika program mot mobbning. Snarare framställs metoderna som könsneutrala.

Den här studien analyserar data som samlades i samband med Skolverkets utvärdering och annan forskning om könsskillnader i relation till mobbning. Syftet är att analysera könsskillnader i relation till mobbning och söka förklaringar till varför olika insatser ger olika effekt.

Tidigare forskning

Det är viktigt att påpeka att de skillnader mellan flickor och pojkar som identifierats avser genomsnittliga skillnader. Det betyder dock inte att enskilda individer kan förstås utifrån vilket kön de tillhör. Varken individer eller grupper kan förstås utifrån generella kunskaper om kön. Däremot kan kunskaper om generella könsmonster i beteenden bidra till en bredare förståelse för vad som utspelar sig i skolan.

Fokus på pojkars mobbning

I boken *Mobbning – en social konstruktion?* problematiseras mobbningsbegreppet och den forskning som tidigare bedrivits.² I många studier har social mobbning, som är vanligare bland flickor, osynliggjorts eftersom det talas om elever och mobbning som om det inte fanns någon skillnad mellan pojkar och flickor. Studierna har fokuserat på de former av mobbning som pojkar oftare är inblandade i.

1 Skolverket, 2011, kap. 7, Effekter av olika insatser – en analys. För information om tillvägagångssätt se kap. 4, Metodöversikt.

2 Frånberg & Wrethander, 2011.

dade i. Eftersom social mobbning är svårare att upptäcka har det bidragit till att flickors problem inte uppmärksammas på samma sätt som pojkarnas. Gerda Siann³ menar att om till exempel beteenden som social uteslutning inte finns med i definitionen av mobbning, kommer mobbning mot och mellan flickor inte att synas eller att underrapporteras. Siann menar vidare att vissa enkäter rapporterar betydligt flera mobbningsincidenter än andra, vilket också kan ha sin grund i själva definitionen av begreppet.

Ett annat problem som också har sin grund i definitionen av begreppet mobbning rör dess anknytning till aggression. Mobbningsforskningen inleddes historiskt sett med studier om aggressiva pojkar. Men i resultatredovisningarna presenterades pojkarna som elever, vilket bidrog till att mobbning uppfattades som synonymt med pojkars aggressivitet med syftet att skada någon annan fysiskt. Det har inneburit att flickors aggressivitet inte har uppmärksammas i samma utsträckning, eftersom flickor ofta uttrycker aggressivitet på andra sätt än pojkar. Generellt sett undviker flickor i högre grad utåtriktade uttrycksformer av aggression. Det hänger samman med att det enligt traditionella könsnormer inte är accepterat för flickor att visa utåtriktad aggressivitet på samma sätt som för pojkar, även om normförskjutningar sker. Att utveckla dold och indirekt aggression kan leda till depression, självmordstankar och självskadebeteenden.⁴ Detta drabbar oftare flickor, men kan förstås också drabba pojkar, eftersom varken flickor eller pojkar alltid följer de könsstereotypa mönstren i sitt beteende.

En studie som genomförts i förskolan visar att genomsnittliga könsskillnader är tydliga också bland 3–5-åringar.⁵ Där framkommer till exempel att pojkar blir betydligt mer fysiskt utsatta medan flickor i större utsträckning blir mer socialt utsatta i sina relationer till andra. Det är alltså skillnad även på små flickors och pojkars utsatthet. De resultaten är inte längre lika uppseendeväckande, utan finns redovisade i flera olika studier under 2000-talet.⁶

Mobbning på grund av utseende

I många studier anger en stor andel av de tillfrågade eleverna att den troliga orsaken till varför de blivit mobbade är att de är för tjocka eller smala. Eleverna upplever alltså att mobbningen beror på deras kropp.

Nicole Taylor har funnit stora skillnader bland flickor och pojkar när det gäller det ökade problemet med fetma och övervikt bland barn och ungdomar.⁷ I hennes studie framkom att flickor som var överviktiga oftare blev retade av både pojkar och flickor och att mobbningen i huvudsak var direkt. Taylor menar vidare att stereotypen ”elaka flickor” är lika felaktig som föreställningen att pojkar inte ägnar sig åt skvaller eller att pojkar skulle vara mer okänsliga för kränkningar än flickor.

Eftersom gränsen mellan normalvikt och övervikt är flytande och oklar var ungdomarna i studien tvungna att ständigt omförhandla detta genom indirekt och direkt mobbning. De förhandlar, genom att bekräfta eller ignorera varan-

3 Siann med flera, 1994.

4 Frånberg & Wrethander, 2011.

5 Crick med flera, 1999.

6 von Marées & Petermann, 2010; Siann med flera, 1994.

7 Taylor, 2011.

dra, om komplexa och obestämda könsidentiteter samt accepterar alternativt visar motstånd mot könsnormer. Kränkningar utifrån vikt och kroppsform kan alltså ses som ett uttryck för hur ungdomarna formade och markerade sin syn på ideal för kvinnor och män. Att vara ”normal” innebär att uppfattas som godkänd i ett visst socialt sammanhang. Det betyder vidare att det etableras maktrelationer där vissa tar sig rätten att definiera vilka normer som gäller i ett givet sammanhang. Men för att det ska få någon mening måste också det som inte är ”normalt” definieras. Normen är alltså beroende av avvikelser för att bli meningsfull.⁸

Olika reaktioner på mobbning

I Gerda Sianns studie framkommer att flickor blir utsatta av både pojkar och flickor, att flickor drar sig för att erkänna att de blir utsatta och att flickor inte alltid är medvetna om att deras egna beteenden kan tolkas som mobbning. Forskarna hänvisar till andra studier där det framkommer att kvinnor som minns tillbaka mycket väl kommer ihåg att de uteslöt andra flickor ur gemenskapen och att det måste ha varit mycket sårande för dem som uteslöts, något som de också själva upplevt senare i livet.⁹ När flickorna känner sig uteslutna och avvisade kan de uppleva detta som mobbning. Men när de uppträder så själva är de ofta omedvetna om det eller ovilliga att se de egna handlingarna som mobbning.¹⁰

I en studie som redovisas i artikeln *Teenagers' Explanations of Bullying*¹¹ framkommer att flickor i större utsträckning skyller mobbningsincidenter på dem som utsätter andra, medan pojkar i större utsträckning skyller på den som blir utsatt. Det anser forskarna är av vikt att känna till när mobbningsincidenter ska utredas och åtgärder bestämmas.

I artikeln *Indirect aggression, bullying and female teen victimization* diskuterar Mary Catanzaro olika uttryckssätt som pojkar och flickor använder när de visar aggressivitet. Hon menar att flickorna ofta är mer manipulativa och använder mer subtila och osynliga former av mobbning. Det handlar snarare om social mobbning än fysisk och synlig mobbning. Catanzaro förklarar skillnaderna med att känslomässig skada av aggression är mest dramatisk för flickor.

Enligt Catanzaro påbörjas och upprätthålls social mobbning ofta i en kompisgrupp. Flickor utvecklas ofta tillsammans med andra. De upplever det som ett stort hot att riskera att förlora grupptillhörigheten, eftersom de värderar interaktion och nära relationer mycket högt. Forskning visar också att flickor inte förväntas uttrycka ilska eller att tydligt visa makt över sina kompisar. De upplever därför ibland indirekt aggression.¹²

Pojkars mobbning mot flickor liknar sexuella trakasserier

Nancy Guerra och hennes medarbetare har också undersökt mobbning och diskriminering. I artikeln *Understanding Bullying and Victimization during Childhood and Adolescence* redovisar de hur aggression och ålder samspekar med

8 Ambjörnsson, 2004.

9 Atwood, 1988.

10 Siann med flera, 1994.

11 Thornberg & Knutsen, 2011.

12 Catanzaro, 2011.

mobbing.¹³ De menar att när tonårpojkar utsätter tonår flickor för kränkningar kan det få mer sexuella anstrykningar och liknar snarare sexuella trakasserier. En del ungdomar menade att mobbing var kul och underhållande och att mobbing kunde relateras till sexualitet.

Enligt forskarna kunde både popularitet och sexualitet kopplas till mobbing, om än på olika sätt när det gäller kön. Pojkar uppfattades vara dominerande och sågs också uppgradera sin status som populära killar genom att de kunde demonstrera sina krafter mot andra killar. De förringade också flickors status genom att benämna dem slampor och informera om deras sexuella önskemål på toaletter, i telefoner och på internet. De flickor som var föremål för denna uppmärksamhet från pojkarnas sida var de flickor som de egentligen tyckte om.¹⁴

Flickors mobbing stärker deras sexuella attraktion

Enligt forskarna var däremot mobbing och kränkningar ett sätt för flickor att stärka sin egen sexuella och fysiska attraktion genom att begränsa motståndarnas möjligheter. Det skedde genom ryktesspridning, skvaller och uteslutande på offentliga platser, via telefoner och internet. Så förutom att flickor var mer vana vid att kränka mer indirekt och socialt hade dessa handlingar ytterligare ett syfte. Det primära syftet var att stärka flickornas sexuella status och därigenom också tillgången till de mest attraktiva pojkarna.

Att vinna social status genom att stärka sin position som sexualobjekt stämmer också överens med vedertagna genusteorier. Ofta är målen för dessa handlingar desamma för pojkar och flickor, även om medlen för att nå målen kan variera. Studien beskriver däremot inte om detta är ett heterosexuellt spel enbart bland heterosexuella eller om det är så att alla flickor och pojkar "tvingas" ingå i ett heterosexuellt spel för att vinna status i klassen

Tillmälen vanligast och mest accepterat bland pojkar

Verbal aggression i skolan är mer accepterat för pojkar. De ses ofta som aggressiva av naturen och det finns en förväntan om att de ska uttrycka dessa aggressioner på verbala (och fysiska) sätt. Kränkningar som på så sätt utförs av pojkar normaliseras. För flickor innebär användningen av tillmälen oftare ett brott mot rådande könsnormer, och det sanktioneras.

Miriam Eliasson menar i avhandlingen *Verbal Abuse in Schools; Constructing gender and age in social interaction* att verbal aggression handlar om maktrelationer mellan elever och fyller flera funktioner för ungdomarna.¹⁵ Kön, heterosexualitet och ålder definieras genom verbal aggression. Pojkarnas aggressiva uttryck uppfattades som en resurs hos dem. Men pojkarna uppvisade också ett sämre välbefinnande och en lägre trivsel i skolan. Hos omgivningen kunde hon inte se några större reaktioner, utan pojkars aggressioner uppfattades som en normal del av de vardagliga situationerna. De gavs stort utrymme och de vuxna menade att det var pojkarnas sätt att skämta. När flickorna tog till sådana medel och uttryck uppfattades de däremot mycket negativt. De sågs som slampaktiga och omogna.

13 Guerra med flera, 2011.

14 Ibid.

15 Eliasson, 2007.

Men här får vi komma ihåg att stora variationer finns inom gruppen flickor. Exempelvis får etnicitet och social klass betydelse för hur vi ska tolka och förstå flickors ageranden i relation till ett visst språkbruk.¹⁶ Det som är ”tillåtet” i en grupp är det kanske inte i en annan.

Tillmälen förstärker maktrelationer mellan könen och i gruppen

Att tilltala varandra, både inom flick- och pojkgrupper och mellan grupper, med nedlåtande uttryck, ofta med sexuell anknytning, tillhör skolvardagen. Anna Öqvist undersökte i avhandlingen *Skolvardagens genusdramaturgi* språkbruket, särskilt förringande och nedvärderande tillmälen, bland elever i årskurs 5.¹⁷ Dessa tillmälen har en funktion när eleverna skapar sin könsidentitet och sätter upp regler för hur man ska vara respektive inte vara. De språkliga aktiviteterna ”hjälper flickor och pojkar att bygga upp feminiteter och maskuliniteter men också att de sanktionerar avvikande beteenden”.¹⁸

Öqvist menar att dessa tillmälen inte bara förstärker maktrelationer mellan könen – kvinnors underordning och mäns överordning – utan också maktrelationer inom gruppen. Pojkarna inordnas därigenom på daglig basis även i en maskulinitetshierarki.¹⁹

Skolverkets utvärdering av metoder mot mobbning

Skolverkets utvärdering visar att flera insatser hade effekt mot mobbning generellt, men att vissa insatser bara hade effekt på mobbning av flickor eller av pojkar.²⁰

Mobbning av flickor minskade på skolor som hade insatserna:

- elever aktiva i det främjande arbetet
- kartläggning
- rastvaktssystem.

Mobbning av pojkar minskade på skolor som hade insatserna:

- disciplinära strategier
- ordningsregler
- trygghetsteam
- dokumentation av ärenden
- relationsfrämjande insatser mellan elever.

16 Ambjörnsson, 2004.

17 Öqvist, 2009.

18 Öqvist, 2009, s. 163.

19 Connell, 1987.

20 Skolverket, 2011. För att insatserna ska ha effekt krävs ”utvecklade former av insatser”. Innebörden av detta beskrivs i metodöversikt och i tabell 3.8 i Metodappendix till Skolverkets utvärdering, s. 62.

Även könsskillnaderna i insatsernas effekter gäller på generell nivå, och det går inte att uttala sig om enskilda individer utifrån vilket kön de tillhör. Däremot kan kunskaper om könsskillnader på generell nivå vara till nytta för att bredda förståelsen av kränkningar och mobbning och ge fler ingångar till hur detta kan motverkas.

I Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* framkom att flickor i något större utsträckning trodde att deras utsatthet berodde på att de var för tjocka eller för smala (54 procent jämfört med 46 procent pojkar). När det gäller orsaker som kan kopplas till diskrimineringsgrunderna upplever flickor i större utsträckning än pojkar att de är utsatta för mobbning på grund av kön. Etnisk bakgrund som grund för mobbning angavs i Skolverkets utvärdering av betydligt fler pojkar; 67 procent jämfört med 33 procent flickor. Men pojkar avfärdar i större utsträckning negativa handlingar som riktats mot dem genom att kalla dem skojbråk (64 procent mot 36 procent).

Denna studie

Denna studie, som bygger på data som samlades in i samband med Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning*, visar att flickor och pojkar skiljer sig åt även i hur de reagerar på mobbning. Pojkar tycker till exempel i större utsträckning att den utsatta får vad hon/han förtjänar och att det som hänt är rätt åt henne/honom (se tabell 5.1).

Tabell 5.1. Reaktionen på andra elevers utsatthet fördelat på kön.

	Han/hon fick vad han/hon förtjänade		Jag hejade på, det var rätt åt henne/honom		Jag gick emellan för att skydda henne/ honom		Jag tordes inte göra något fast jag ville	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Flicka	54	26	25	26	262	45	274	65
Pojke	155	74	73	74	319	55	146	35
Totalt	209	100	98	100	581	100	420	100

Flickor skulle i större utsträckning än pojkar vilja ingripa men vågar inte gå emellan. Pojkarna hejar i större utsträckning på eftersom de tycker att det var rätt åt henne/honom. Men flickor och pojkar försöker också hjälpa dem som blir utsatta för övergrepp. Ungefär lika många pojkar och flickor går emellan och försöker skydda den utsatta eleven. Det är också flest elever totalt som valt att svara med det alternativet i enkäten.

Denna studie visar också att pojkar i större utsträckning ”ger igen” när de blivit utsatta, medan flickor i något större utsträckning säger ”åt dem att sluta” (se tabell 5.2).

Tabell 5.2. Reaktionen på utsatthet fördelat på kön.

	Jag gav igen		Jag sa åt dem att sluta	
	Antal	Procent	Antal	Procent
Flicka	177	36	460	57
Pojke	315	64	341	43
Totalt	492	100	801	100

Olika reaktioner på mobbning

Det är också skillnader mellan flickor och pojkar när det gäller upplevelser av mobbning. I utvärderingen framkom att flickor oftare än pojkar reagerar med nedslagenhet och upplever känslor av att vara värdelösa, medan pojkar oftare tenderar att reagera med ilska. Flickor tycks reagera mer känslomässigt och upplever en traumatisk förlust av självkänsla i efterdyningarna av mobbning.²¹

Tabell 5.3. Reaktioner på mobbning fördelat på kön.

	Jag brydde mig inte		Jag blev ledsen		Jag kände mig värdelös	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Flicka	450	46	453	70	260	64
Pojke	524	54	198	30	146	36
Totalt	974	100	651	100	406	100

Denna studie visar alltså på skillnader mellan hur gruppen flickor och gruppen pojkar generellt reagerar när de är utsatta. Det är viktigt att vara medveten om att det kan finnas andra förklaringar och att enskilda individer ofta reagerar på andra sätt än genomsnittet i en undersökning. Exempelvis kan naturligtvis även pojkar vara rädda om sin gruppstillhörighet och ha svårt att uttrycka ilska.

I denna studie framkom att pojkar i betydligt större utsträckning blev tafsade på (69 procent mot 31 procent). Flickorna menade oftare att tafsandet var på skoj medan pojkarna i större utsträckning trodde att de som utsatte dem ville göra dem rädda och ledsna. Flickorna struntar alltså i tafsandet i större utsträckning än pojkarna och menar att det bara är på skoj. Det kan ses som att tafsande på flickor normaliserats, även av de utsatta själva.

Tillmälen om kön, utseende och låg intelligens vanligast

I den här studien ger eleverna exempel på olika tillmälen de fått av skolkamrater i nedsättande syfte. Det är en varierad palett av tillmälen som används av både flickor och pojkar. De absolut vanligaste handlar om kön, utseende och låg intelligens. Utvärderingen bekräftar andra studiers resultat: tillmälena har inte förändrats så mycket över tid.

Tabell 5.4. Exempel på benämningar som används som tilltal.

Kategori	Mest frekventa benämningar
Sexuellt relaterade	Bög, hora, slampa, bitch
Egenskaper	Fjortis, looser, miffo, fegjis, sopa
Djur	Kossa, apa, bäver, åsna, groda, kanin, skabb
Mat/frukt	Fruktkorg, ananasbög, pyttipanna, bananbög
Funktionsnedsättning	CP, retard, efterbliven, mongo
Etnicitet	Neger, blatte, finnjävel
Utseende	Fetto, tjockis, ful, blondie, snorunge, långöra, dvärg
Intelligens	Noob, pucko, idiot, dum i huvudet, tönt
Vanor	Emo, skolkare, plugghäst, nörd, lögnare
Övriga	Äckel, bonde, kioskmongo

²¹ Simmons, 2002.

Insatsernas olika effekter på pojkar och flickor

Det är svårt att entydigt förklara varför var och en av de insatser skolor gör för att motverka kränkningar har olika effekt på mobbning av flickor och pojkar. Generellt utsätter pojkar både pojkar och flickor och flickor utsätter flickor. Nedan görs en kort beskrivning av hur insatserna kan tänkas fungera, när de används på det sätt som uppvisat effekt.²² Om vi utgår ifrån att mobbning av flickor oftare är mer osynlig och social, och mobbning av pojkar mer synlig och fysisk, får vi vissa ledtrådar till varför effekterna är skilda. Även könsstereotypa beteendemönster är sannolikt bidragande orsaker.

Elevernas medverkan i det främjande arbetet bidrar till att mobbningen minskar genom att eleverna får ökat ansvar för aktiviteter som ökar sammanhållningen. Insatsen handlar om att engagera eleverna i olika sociala verksamheter som ger dem meningsfulla sysselsättningar. Om elever deltar i olika aktiviteter som har betydelse för att öka trivselen och främja kompisandan blir de engagerade och skälen till att mobba av ren leda och tristess minskar. Det sociala samspelet mellan eleverna fokuserar på gemensamma intressen istället för konkurrens och statusbygge. Att känna gemenskap men också att bli bekräftad genom att tilldelas ansvarsfulla uppgifter som bidrar till förbättring av skolans miljö, får också positiva effekter på skolklimatet. Eleverna blir sedda.

Kartläggningar ger en överblick över förhållandena på skolan och ger underlag för beslut om hur man ska förbättra verksamheten. En kartläggning kan göra flickors osynliga mobbningsaktiviteter synliga och därigenom göra dem lättare att upptäcka. Kartläggningen lägger grunden för konkreta och utvärderingsbara åtgärder och dessa följs sedan upp kontinuerligt. Det innebär i sin tur att verksamheten ständigt blir kontrollerad och att få saker lämnas åt slumpen. Åtgärder följs upp, och om ingen förändring skett prövas andra insatser.

Rastvaktssystem som föregås av en kartläggning av farliga platser har effekt. Med rastvakter på skolgården kan osynlig mobbning bli mer synlig. När olika aktiviteter anordnas på skolgården i ett fullt utvecklat rastvaktssystem, blir verksamheterna mer synliga och kontrollerade. Möjligheter att mobbas utan vuxenupptäckt minskar. Dessutom kan de organiserade aktiviteterna ta uppmärksamhet från statusspelet mellan eleverna.

Disciplin och ordningsregler har alltid funnits i skolans värld. De insatser som tidigare utvecklats mot mobbning har framför allt anpassats till pojkars mobbningsbeteenden. Diskussionerna i dag handlar ofta om vilka konsekvenser som brott mot reglerna ska ge. När skolan utformar ordningsreglerna tillsammans med eleverna, skapar det en gemenskap och vi-känsla som eleverna upplever positivt.

Trygghetsteam och dokumentation av ärenden bidrar till att arbetet mot mobbning blir effektivare. Det innebär att professionella, kompetenta arbetslag utreder och dokumenterar mobbningsärenden, vilket leder till att de olika

22 I kapitel 3. Bakgrund och metod, finns ett schema över insatserna som beskriver hur de tillämpas då de ger effekt.

mobbningsincidenterna upptäcks och åtgärdas enligt särskilda rutiner. När ärendena dokumenteras och ligger till grund för insatser som kommer att följas upp, fungerar det bättre.

Relationsfrämjande insatser leder till en känsla av gemenskap och stärker vänskapen. Insatsen kan bidra med kunskaper om hur man gör för att förbättra vänskapsband, så att närmare relationer kan skapas även i större grupper. Det kan förskjuta fokus bort från att kämpa för en position i en hierarki. Aktiviteter som främjar relationer är också positivt för skolklimatet.

Diskussion

Alltsedan forskning om skolmobbing inleddes har den till övervägande del baserats på omfattande enkätstudier. Den har ofta haft som grundläggande syfte att ta reda på hur stor andel av eleverna som varit utsatta. Eleverna har uppmanats att uppskatta omfattningen av mobbing och ofta har de fått ta ställning till graden av mobbing utifrån en redan bestämd definition.²³ Orsakerna till dessa handlingar har sökts hos eleverna som utsatt andra, dvs. deras individuella egenskaper och uppväxtvillkor.²⁴

Flickors och pojkars olika mobbing har uppmärksammats

Under mobbningsforskningens första årtionden har inte social mobbing, som flickor oftare är inblandade i, uppmärksammats över huvud taget. En elev som mobbar har per definition setts som en aggressiv pojke. Men senare studier har tagit fasta på att vissa sätt att mobba på inte har upptäckts, eftersom definitionen av vad som är mobbing har varit alltför snäv. Enkätfrågorna har varit alltför trubbiga och har inte uppmärksammat könsskillnader. Idag är det känt att pojkars och flickors mobbningsbeteenden ofta är olika. Även reaktioner på mobbningsbeteenden och på effekten av olika insatser mot mobbing skiljer sig åt mellan pojkar och flickor, vilket inte minst Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbing* visat. En viktig förklaring till att olika insatser har olika effekt på mobbing av flickor och mobbing av pojkar är sannolikt att vissa insatser är mer effektiva för att minska social mobbing, som är vanligare bland flickor, medan andra är mer verkningsfulla mot fysisk mobbing, som är vanligare bland pojkar.

Skapa könsidentitet viktig del av den sociala utvecklingen

Senare forskning har i större utsträckning fokuserat på sociala processer, vardaglig interaktion och relationsarbete.²⁵ I flera studier som bidragit med kunskaper om den sociala interaktionen har det framgått att både flickor och pojkar skapar könsidentitet i vardagligt samspel och i rutinaktiviteter.²⁶ Könsidentitet är något vi alla skapar mycket aktivt, men inte alltid medvetet.²⁷ Den skapas i olika slags förhandlingar hela livet igenom, där flickor och pojkar tilldelas olika egenskaper

23 Frånberg & Wrethander, 2011.

24 Olweus, 1993; Roland, 2007.

25 Wrethander, 2007.

26 Öqvist, 2009.

27 Elvin-Nowak & Thomsson, 2003.

och bemöts på olika sätt. Genom att reagera på dessa bemötanden utifrån upplevda förväntningar bidrar vi till att stärka könsidentiteten. Dessa interaktioner är alltså en del av en process som bidrar till flickors och pojkars identitetsarbete och till att skapa och upprätthålla dominerande könsnormer.²⁸ Normer om kön omförhandlas hela tiden. Alla elever vill heller inte identifiera sig inom de ramar könsnormerna utgör.

Vänskapsrelationer utvecklar alltså barns sociala kompetens, men kan också verka uteslutande. Enligt könsstereotypa beteendemönster utvecklar flickor i större utsträckning vänskapsrelationer, medan pojkar stärker sin egen position i den sociala hierarkin genom de vardagliga interaktionerna. Naturligtvis kan både flickor och pojkar reagera utanför de könsmonster som är vanliga.

Det som nyare forskning bidragit med är kunskaper om att vardagliga samspel som innehåller förlöjliganden, ryktesspridning och förolämpningar inte i första hand kan definieras som verbal mobbning. I dessa samspelssituationer föreligger inte alltid en maktobalans och det primära syftet är inte att skada någon i gruppen. Snarare utmärks dessa situationer av aktiviteter som har flera olika funktioner.²⁹

Under en längre tid etablerar, omvandlar och befäster flickor och pojkar vänskapsrelationer och olika grupperingar för samvaro. I barnens vardagsliv försiggår alltså interaktioner som har olika syften, och det är inte säkert att vi ens kan urskilja några tydliga ”offer” i dessa förhandlingssituationer. Barnen använder olika kommunikativa resurser för att undvika att framstå som avvikande eller utsatta. Att vara ”offer” är en identitet som inte någon vill ha.³⁰ De sätter sig därför ibland emot sådana risker genom att erbjuda motstånd och väljer i stället en annan strategi – att dra sig undan gruppen, att visa att man har många kompisar etc.

Det relations- och identitetsarbete som flickor och pojkar ägnar sig åt är således mycket komplext och det kan delvis förklara varför elever i så liten utsträckning vänder sig till lärare för att få stöd när det uppstår konflikter. Det har i studier visat sig att inte förrän någon, inte sällan en förälder, benämner dessa ibland konfliktfyllda interaktioner som kränkningar eller mobbning, ingriper skolan och föreslår åtgärder.³¹

Skolklassen påverkar

Barns och ungdomars sociala samspel måste även förstås i ett vidare socialt och samhälleligt sammanhang. Interaktionen handlar också om sociala relationer, normer och identiteter som sammanhänger med varandra och som får sin prägel av hur skolan är organiserad i skolklasser som hålls ihop under längre tid.³²

Även om en del barn och elever inte gillar varandra inom det sociala system som en skolklass utgör, måste de vara tillsammans och finna strategier för att hantera sin gemensamma vardag. Det är många som finner skolan tråkig och händelsefattig och de ser därför inte fram emot att gå dit. Med detta i åtanke är det kanske inte så konstigt att konflikter, utfrysningar och ryktesspridning förekommer. Vad som ska åtgärdas från skolans sida är inte självklart. Det är

28 Connell, 1987.

29 Frånberg & Wrethander, 2011.

30 Dunkels med flera, 2008.

31 Frånberg & Wrethander, 2011; Frånberg & Wrethander, 2012.

32 Eriksson med flera, 2002.

däremot viktigt att känna till vad som händer i grupper och att förstå att det ibland kan vara skillnad mellan vilken betydelse som flickor och pojkar ger dessa händelser.

Skolan speglar samhället

Samhällets sociala konstruktion av manligt respektive kvinnligt bidrar till att förklara de könsmonster vi kan iaktta även i skolan. Samhällets värderingar återspeglas alltså i skolan, vilket bland annat innebär att villkoren för flickor och pojkar blir olika.

Ett begrepp som används för att förstå de maktrelationer som skapas och upprätthålls mellan kvinnor och män är könsmaktsordning. I skolan påverkas elever och lärare av den könsmaktsordning som råder i samhället. Flickor och pojkar agerar vanligtvis i enlighet med de könsmonster som finns och bidrar därigenom också själva till att dessa mönster stärks.

Ibland bemöts flickor och pojkar också i skolan utifrån uppfattningar om hur flickor och pojkar ”bör” bete sig. Men det är viktigt att komma ihåg att de individuella variationerna inom gruppen flickor och gruppen pojkar ofta är större än skillnaderna mellan grupperna. När lärarna definierar flickor och pojkar stereotyp, kan det dölja variationen av hur elever positionerar sig vid olika tillfällen. Enligt vissa forskare är det inga skillnader mellan flickor och pojkar, något som innebär att den förväntade polariteten motsägs.³³ Men eftersom diskursen om flickor och pojkar som olika har en sådan självklar innebörd så uppmärksammas inte den variation som finns bland pojkar och flickor. Kön samverkar också hela tiden och på olika sätt med andra faktorer som exempelvis samhällsklass, etnicitet och sexuell läggning.

Om lärare behandlar, bemöter och bedömer eleverna utifrån vilket kön de har får det som konsekvens att elever som inte ryms inom de förväntade flick- eller pojkrollerna inte uppmärksammas. För eleverna blir det svårt att agera utanför könsnormerna, eftersom lärare ofta tydligt visar sina förväntningar på och uppfattningar om hur flickor och pojkar ska vara.

Vilken kompetens behöver skolans personal?

Skolans verksamhet är reglerad i skollag och läroplaner och den bedrivs inom ramen för en organisation som har tydliga uppdrag. Ett av uppdragen rör arbetet mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Ett annat rör arbetet för jämställdhet i skolan. Dessa två uppdrag är nära sammanlänkade.

Lärares kompetens sätts ofta på prov och skolans uppdrag är svåra att förverkliga på det sätt det är tänkt. Men vad är det för slags kompetens lärare behöver? Hur ska kunskaper om pojkars och flickors olika upplevelser och preferenser kunna bidra till att arbetet mot mobbning förbättras? Hur kan skolan förverkliga sitt uppdrag att arbeta för jämställdhet och utifrån värdegrunden? Hur kan skolan bli en trygg arbetsplats som gynnar lärande för alla?

Det vi känner till om flickors och pojkars uppväxtvillkor i dagens samhälle ger en delvis bekymmersam bild av situationen. Psykiska problem har blivit vanligare bland ungdomar av båda könen. Framför allt många flickor, men också många pojkar, bekymrar sig för sitt utseende och sin kroppsvikt och har låg självkänsla. De upplever också stark stress.

³³ Nordberg, 2005.

Pojkar presterar överlag sämre i skolan och framstår mer aktiva när det gäller trakasserier och sexualiserad mobbning. Olika könsord används flitigt av pojkarna för att förtrycka och framställa flickorna som mindre värda.³⁴ Begränsande könsnormer kan ligga till grund för kränkningar.

Kompetens att upptäcka och mod att se

Skolans personal behöver kompetens att upptäcka och våga se barn och ungdomar som blir utsatta. Kompetensen att tolka signaler som ger information om att inte allt står rätt till, måste alltså öka. Utan att för den skull se könsskillnader som givna i varje individuellt fall, kan medvetenhet om generella könsmönster som finns i samhället hjälpa till att bredda synfältet för olika kränkingsmönster.

Björn Ahlström har studerat mobbning i ett organisationsperspektiv.³⁵ I sin avhandling har han bland annat jämfört skolor med mycket respektive lite mobbning. Vi kan förmoda att skolor där mobbning finns i liten omfattning har lyckats väl med arbetet mot mobbning genom att de upptäckt problemen och tagit itu med dem.

I Ahlströms studie säger rektorerna i skolor med lite mobbning att de har problem med mobbning och att de jobbar mycket med frågan. De har alltså en stor medvetenhet och kunskap om problematiken och de vågar se mobbningen. I de skolor som uppvisar omfattande mobbning har rektorerna istället antingen banaliserat frågan och sagt att ”det väl inte är värre här än någon annanstans”, eller också har man helt enkelt nekat till att man har problem med mobbning. Man väljer att helt enkelt bortse från problemen.

Låt elever bli delaktiga i beslut

Ett annat viktigt bidrag i Ahlströms avhandling handlar om betydelsen av elevernas delaktighet genom att erbjuda dem möjligheter att delta i beslutsprocesser och att därigenom kunna påverka. Där eleverna upplever hög grad av delaktighet har eleverna även bättre betyg, fungerar bättre socialt och mobbningen minskar dessutom på dessa skolor.³⁶

Öka medvetenheten om flickors och pojkars olika kränkingsbeteenden

Vi måste också vara medvetna om att flickors och pojkars kränkingsbeteenden kan vara olika och att syftet med dessa handlingar kan variera. Det är av vikt att ha i åtanke när planering av arbete mot kränkningar ska äga rum. Särskild uppmärksamhet måste alltså riktas mot både synliga tillbud och händelser som inte är fullt lika tydliga. Att upptäcka kränkningar som har sin rot i konkurrenssituationer eller handlingar som har sin grund i relationsarbete är minst lika viktigt som att avbryta tydliga fysiska påhopp. Att också förstå att flickors och pojkars utseende – i relation till de normer som råder för till exempel utseende, kön och hudfärg – kan vara en grund för tillmälen och nedsättande kommentarer är viktigt för att inse hur dessa elever mår. Flickors och pojkars relationsarbete

34 SOU 2009:64.

35 Ahlström, 2009

36 Ibid.

används ibland för att hävda sig i en tuff konkurrens om en tilltänkt partners uppmärksamhet.

Skolans personal måste alltså ha grundläggande kunskaper om pojkars och flickors identitetsarbete, relationsarbete och det sätt som kön konstrueras på. Därigenom skapas en förståelse för elevernas sårbarhet och deras rädsla för att inte platsa i gruppen. Att uppleva utanförskap, ensamhet och att dessutom utsättas för kränkningar och mobbning gör inte situationen enklare, och att berätta om tillkortakommanden och marginalisering är inte så lätt för dem som är utsatta. Vuxna måste vara lyhörda för signaler om olika kritiska händelser och sedan kunna bilda sig en uppfattning om och bedöma vad som ska åtgärdas och hur det ska gå till.

Skolpersonal behöver kompetensutveckling och ett vetenskapligt förhållningssätt

Lärare behöver ha ett vetenskapligt förhållningssätt som ger dem redskap att analysera, bedöma och hantera situationer där negativa händelser utspelar sig. För det första är lärare tvungna att skärpa blicken och vara lyhörda för att kunna tolka signaler och upptäcka när barn och ungdomar far illa. För det andra måste lärare känna till hur man kartlägger sin och elevernas arbetsplats, både den fysiska och psykiska miljön, för att kunna planera vilka åtgärder som är nödvändiga för att förbättra lärmiljön. För det tredje behöver lärare känna till att flickor och pojkar ofta bemöts på olika sätt och att förväntningar på deras intressen och beteenden ofta ser olika ut och det inte bara i skolan.

Skolans personal är i behov av kompetensutveckling för att få möjlighet att tillägna sig den kunskap som är nödvändig för att kunna hantera den komplexitet som är utmärkande för kränkingsproblematiken. En utomstående utvärdering av en utbildningssatsning som Skolverket erbjöd skolpersonal visade mycket positiva resultat. Det praktiska arbetet förbättrades, något som bland annat hade sin grund i att utbildningen riktades till hela skolans verksamhet.³⁷

³⁷ Ramböls, 2010.

Referenser

- Ahlström, B. (2009). *Bullying and social objectives: A study of prerequisites for success in Swedish schools*. Doktorsavhandling, Umeå universitet.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Atwood, M. (1989). *Cat's Eye*. London: Bloomsbury.
- Catanzaro, M. (2011). Indirect aggression, bullying and female teen victimization: a literature review. In *Pastoral Care in Education*: Routledge.
- Connell, R. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Allen & Unwin.
- Crick, N., Casas, J. & Ku, H. (1999). "A systematic Counseling Approach to the Problem of Bullying". In *Elementary School Guidance and Counseling* 31: 310–15.
- Dunkels, E., Frånberg, G-M. & Hällgren, C. (2008). Young People and Contemporary Digital Arenas: Identity, Learning and Abusive Practices. In *Journal of Research in Teacher Education*, nr 3–4, 2008: 35–50.
- Eliasson, M. (2007). *Verbal Abuse in Schools; Constructing gender and age in social interaction*. Stockholm: Avhandling, Karolinska Institutet.
- Elvin-Nowak, Y. & Thomsson, H. (2003) *Att göra kön. Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Albert Bonniers Förlag.
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E. & Daneback, K. (2002). *Skolan – en arena för mobbning*. Stockholm: Skolverket.
- Frånberg, G-M. (2010). *Att bli medveten och förändra sitt förhållningssätt. Jämställdhetsarbete i skolan*. SOU 2010: 83.
- Frånberg, G-M. & Wrethander, M. (2011). *Mobbning – en social konstruktion?* Lund: Studentlitteratur.
- Frånberg, G-M. & Wrethander, M. (2012). Nelly, the Invisible Girl. In Frånberg, G-M., med flera, *Invisible Girl*. Umeå: Umeå universitet.
- Guerra, N., Kirk R., Williams, K. R. & Sadek, S. (2011). Understanding Bullying and Victimization during Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study. *Child Development*, Volume 82, Nr 1 p. 295–310.
- Marées von, N. & Petermann, F. (2010). Bullying in German Schools. Gender Differences, Age Trends and Influence of Parents' Migration and Educational Backgrounds. In *School Psychology International*. SAGE Publications, Vol. 31 (2):178–198.
- Nordberg, M. (2005). Det hotande och lockande feminina: om pojkar, feminitet och genuspedagogik. I M. Nordberg (red.), *Manlighet i fokus: en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell.
- Rambölls (2010). *Utvärdering av utbildningsåtgärder mot mobbning och diskriminering.* Utvärderingsrapport till Skolverket.
- Roland, E. (2007). *Mobbningens psykologi: hva kan skolen gjøre?* Universitetsförlaget.
- Siann, G., Callaghan, M., Glisso, P., Locjhart, R. & Rawson, L. (1994). Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. *Educational Research* Volume 36, nr 2.
- Simmons, R. (2002). *Odd girl out. The Hidden Culture of Aggression in Girls.* Harcourt Books.
- Skolverket (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning.* Rapport 353.
- SOU 2009:64. *Flickor och pojkar i skolan – hur jämställt är det?*
- Taylor, N. L. (2011). "Guys, She's Humongous!": Gender and Weight-Based Teasing in Adolescence. *Journal of Adolescent Research* 26: 178.
- Thornberg, R. & Knutsen, S. (2011). Teenagers' Explanations of Bullying. In *Child Youth Care Forum*, 40:177–192.
- Wrethander Bliding, M. (2007). *Inneslutning och uteslutning – barns relationsarbete i skolan.* Lund: Studentlitteratur.
- Öqvist, A. (2009). *Skolvardagens genusdramaturgi. En studie av hur feminiteter och maskuliniteter görs i åk 5 med ett särskilt fokus på benämningar som hora och kärring.* Avhandling: Luleå tekniska universitet.

6. Långvarig utsatthet drabbar hårt

6. Långvarig utsatthet drabbar hårt

av Björn Johansson och Erik Flygare, Örebro universitet

Mobbning påverkar elevernas relationer till kamrater och vuxna, deras trygghet och känsla av sammanhang. Sämst är situationen för de långvarigt utsatta. Det är vanligt att de får skamkänslor som gör det svårt att etablera och upprätthålla sociala band till andra människor. När mobbningen upphör kan eleverna återhämta sig från de psykiska problem som uppkommit till följd av utsattheten. Detta understryker betydelsen av att skolan arbetar med sociala relationer för att motverka ensamhet och mobbning. Den som är utsatt för mobbning behöver återföras i den sociala gemenskapen.

Mobbning är ett mycket mer dynamiskt fenomen än vad som tidigare framkommit i forskningen. I Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning*¹ framkommer att merparten av mobbningen är relativt tillfällig. Majoriteten av de utsatta vid ett första mättillfälle är inte längre utsatta vid en senare mätning. Elever vars utsatthet upphör ersätts av nya elever som blir utsatta.

Den här studien tar därför sin utgångspunkt i att graden av utsatthet kan förändras och att utsatta elever utvecklas olika. Studien utgår från data som samlades in under Skolverkets utvärdering och syftar till att undersöka om och på vilket sätt elever som under olika lång tid utsätts för mobbning skiljer sig åt när det gäller relationer till kamrater och vuxna, frågor som har att göra med trygghet, livsorientering och känsla av sammanhang (KASAM), samt mobbningens karaktär och omfattning. KASAM beskrivs närmare i metodkapitlet.

Tidigare forskning

Mobbning har tidigare beskrivits som ett statiskt fenomen och haft ett tydligt individfokus. Forskningen har ofta utgått från statistiska uppgifter och inte sett mobbningen i ett sammanhang där individerna agerar aktivt i olika situationer.

Trots att det finns indikationer på mobbningens olika negativa konsekvenser och de sociala bandens betydelse, saknas det kunskap om vad som händer med elevens sociala band och tilliten till omgivningen om mobbningssituationen förändras. Består situationen efter att mobbningen upphört eller finns det skillnader mellan elever som varit utsatta under kortare eller längre tid?

Fokus på individen

Mobbningsforskningen har fram till idag främst bedrivits utifrån ett individualpsykologiskt perspektiv där pionjären Dan Olweus har haft stort inflytande. Enligt den utgångspunkten knyts mobbning till enskilda individer och orsakerna söks i individuella egenskaper.² Särskilda personlighetsdrag har ansetts leda till att en individ blir en lämplig ”hackkyckling”. Kartläggningar av andelen utsatta elever och deras personliga egenskaper har varit centrala. Detta individ-

1 Skolverket, 2011.

2 Olweus, 1991.

fokus och individualiseringen av problemet har gjort det möjligt att peka ut och placera in elever i typiska kategorier som ”offer” och ”förövre”.

Det synsättet ger en alltför statisk bild av mobbningsproblematiken. Vissa individer skulle alltså vara mer förutbestämda att bli utsatta för mobbning och att hamna i en ”offerroll”:

Mobbning är ett beteende som är relativt stabilt över tid. Det innebär att mobbare eller mobboffer med betydande sannolikhet kommer att fortsätta i samma ”roller” under lång tid om det inte görs systematiska ansträngningar för att förändra situationen.³

Studier utifrån statistik

Den övervägande delen av alla studier om mobbning i allmänhet och om dem som blir utsatta i synnerhet har varit korrelationsstudier baserade på tvärsnittsdata (där mätningen sker vid ett tillfälle) eller kohortstudier (studier av en eller ett urval av årskullar). Där är frågor om orsak och verkan omöjliga att besvara, eftersom det inte är samma unika individer som tillfrågas under en längre tid.

Tvärsnittsstudier visar att utsatthet för mobbning sammanhänger med ångestkänslor, depression, oro, nedstämdhet, förlorad tillit till omgivningen och känslor av att vara värdelös. Men att bara studera statistiska data gör att man ofta förbiser det sammanhang där handlingen sker, och de utsatta elevernas sätt att tolka och förstå sin situation går förlorad. Liten hänsyn tas till att individer är handlande och tolkande aktörer som reagerar på och tolkar situationen på olika sätt.

Passivitet och aggression är vanliga reaktioner

Elever som utsätts för mobbning beskrivs ofta med hänvisning till deras individuella karaktärsdrag eller deras sätt att reagera på kränkningarna. Dan Olweus⁴ skiljer till exempel mellan passiva och aggressiva ”offer”. Han menar att de passiva känner sig osäkra, hjälplösa, att de på ytan framstår som försiktiga, känsliga, nervösa och undergivna, eftersom de underkastar sig angrepp och förolämpningar utan vedergällning. Vissa forskare⁵ menar att de som blir utsatta ofta uppvisar beteenden som lockar fram och förstärker mobbning. De aggressiva beskrivs – till skillnad från de passiva – som stingsliga, försvarsinriktade och man menar att deras provokativa beteende och heta temperament ofta leder till att de hamnar i bråk.

En liknande tankegång återfinns hos Perry, Kusel och Perry⁶ som utifrån offrens egenskaper och sätt att bemöta mobbningen, identifierar tre grupper av elever som utsätts – de som avvisas av kamrater för att de är ”offer”, de som avvisas för att de är aggressiva och de som avvisas av kamrater för att de både är ”offer” och aggressiva. De avvisade och de aggressiva kan liknas vid det Olweus⁷ betecknar som passiva respektive provokativa mobboffer.

Den tredje gruppen är de som i litteraturen betecknas som ”bully/victims”, det vill säga elever som både utsätts för mobbning och utsätter andra.⁸

3 Olweus, 2007, s. 61.

4 Olweus, 1978; 1997.

5 Egan & Perry, 1998; Hodges, Malone & Perry, 1997.

6 Perry, Kusel & Perry, 1988.

7 Olweus, 1978.

8 Haynie med flera, 2001.

Elever som är utsatta för mobbning, särskilt de passiva, saknar ofta vänner i skolan och är mer känsliga för andras kommentarer och värderande uttryck.⁹ De betraktar ofta sig själva som tråkiga, dumma och värdelösa och har ofta dålig självkänsla och ångest.¹⁰ Skälet till detta anses av vissa vara att de saknar effektiva handlingsstrategier för att kunna bemöta och förhindra övergreppen och den negativa emotionella stress i form av frustration, misslyckande och trauma som det kan ge upphov till.¹¹ Dessutom har elever som utsätts för mobbning ofta depressiva tankar och självmordstankar.¹² Oro, depression och psykosomatiska symptom är också vanliga hos elever som utsätts.

Söker inte hjälp från vuxna

Trots att de som utsätts för mobbning ofta söker socialt godkännande från omgivningen har de svårt att skapa och engagera sig i sociala relationer.¹³ Rädslan för andras kommentarer och omdömen gör dessutom att de har svårt att söka stöd mot sin utsatthet.¹⁴ Lärare och annan skolpersonal koncentrerar sig ofta på elever som utsätter andra, och att hindra och motverka deras negativa handlingar. Det leder inte sällan till att de som blir utsatta får mindre stöd och uppmärksamhet.¹⁵

Forskning visar också att många som utsätts avstår från att rapportera mobbningsincidenter, eftersom de upplever att de tidigare fått otillräckligt stöd från lärare och annan skolpersonal.¹⁶ Detta leder i sin tur till att det blir svårt för personalen att upptäcka och ge stöd till dem som drabbas.

Mobbningen ger psykiska problem

Vissa forskare hävdar att utsattheten är knuten till dåligt fysiskt, socialt och psykologiskt välbefinnande.¹⁷ Allvarliga konsekvenser som känslor av ångest, depression, psykosomatiska besvär och även tankar om självmord lyfts fram.¹⁸ Forskning visar att de som utsätts för mobbning ofta känner sig underlägsna, bortstötta samt lider av ångest och depressioner.¹⁹ I en metaanalys baserad på 23 tvärsnittsstudier, genomförd av Hawker och Boulton, framkommer att utsattheten associerades med depression, dålig självkänsla och ångest. De utsatta är nervösa inför att tala med andra barn, de gråter ofta, känner sig ständigt sorgsna eller saknar aptit.²⁰

En undersökning av Kazdin visar att den starka kopplingen mellan depression och tendensen att bli utsatt för mobbning sätter ljus på den potentiellt psykologiskt destruktiva effekten, både för pojkar och för flickor, av att vara fångna i en spiral av brutalitet.²¹ En inte alltför djärv tolkning är att de underliggande mekanismer som utlöser ångest, dålig självkänsla och depressioner beror på skam och skamrelaterade känslor.

9 Slee, 1994.

10 Hoover & Juul, 1993; Lane, 1989; Slee, 1994.

11 Andreou, 2001; Lindberg & Johansson, 2008.

12 Roland, 2002.

13 Bernstein & Watson 1997; Troy & Sroufe, 1987.

14 Slee, 1994.

15 Boulton & Underwood, 1992

16 Olweus, 1994; Roberts & Coursel, 1996

17 Slee, 1994.

18 Natvig, Albrektsen & Qvarnström 2001; Craig 1998; Salmivalli 1998.

19 Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001.

20 Hawker & Boulton 2000.

21 Kazdin, 1990.

Skamkänslor leder till depression och isolering

Forskning från flera andra håll menar att det finns en naturlig relation mellan skam och depression. Flera undersökningar visar att ungdomar som under lång tid utsätts för mobbning och samtidigt upplever att de inte får stöd från omgivningen ofta har tankar om självmord.²² Självmordet kan då vara den yttersta utvägen för att slippa skammen. Förlorad tillit till andra, psykosomatiska och psykiska besvär brukar också framhållas som de mest centrala effekterna av mobbning.²³ Flera forskare menar att de som utsätts upplever känslor av alienation (ofta i form av skam och skamrelaterade känslor) i förhållande till andra barn, vilket hindrar dem att knyta känslomässiga band till dessa.²⁴

Skamkänslor och känslor av stolthet är länkade till kvaliteten på individens sociala band, visar Scheffs forskning.²⁵ Individens erfarenheter av skam blir avgörande för hennes förmåga att etablera och upprätthålla sociala band till andra människor. Känslor, speciellt stolthet och skam, har avgörande betydelse i den processen. Stabila sociala band kan oftast förklaras med ömsesidigt förtroende och tillit som vuxit fram mellan människor. Känslor av skam signalerar ett hot mot dessa band. Känslor och kvaliteten på de sociala banden är produkter av våra sociala relationer, eller snarare, de är våra sociala relationer. Enligt Scheffs och Retzingers teorier medför skamkänslorna att kvaliteten på de sociala banden till andra människor successivt försämras och tilliten rubbas.²⁶

Ett typiskt försvar mot skammen är att individen försöker fly från erfarenheterna av skam för att slippa uppleva smärtan som avvisningen innebär. Det förekommer också att människor bemöter det som representerar skammen med aggressivitet eller våldshandlingar i försök att vända skammen till stolthet.²⁷ Men dessa handlingsstrategier tenderar att separera dem ytterligare från gemenskapen. Flera studier visar också att de som blir utsatta för mobbning isolerar sig i skolan, känner sig alienerade eller blir aggressiva och våldsamma i relation till andra skolungdomar.²⁸ Det saknas möjligheter att hålla sig undan skolan, eftersom det finns ett starkt socialt tvång att vara kvar. Individen har ingen möjlighet att välja sina skolkamrater och hon vet att hon kommer att vistas med dem under lång tid. Hon kan heller inte lämna skolan utan vidare och skolk medför stora konsekvenser.²⁹ Trots dessa konsekvenser ser många skolk som ett sätt att försöka komma undan.³⁰

Skamkänslorna blir alltså ett tydligt hot mot de sociala banden till andra människor och den utsatta drar sig undan, isolerar sig. I en engelsk studie av 2 300 barn angavs att den vanligaste handlingsstrategin vid övergrepp från andra elever var att dra sig undan situationen.³¹ Men det var den handlingsstrategi som i minst utsträckning ledde till en förändrad situation för den som blev utsatt. Att istället berätta för en vuxen på skolan var det som i störst utsträck-

22 Rigby & Slee, 1999; Cullberg, 1989.

23 Narvig med flera, 2001.

24 Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001.

25 Scheff, 1997.

26 Retzinger, 1991.

27 Johansson, 2001.

28 Lindberg & Johansson, 2008.

29 Eriksson, 2001; Eriksson med flera, 2002.

30 Lindberg & Johansson, 2008.

31 Smith & Shu, 2000.

ning ledde till att situationen förbättrades. Att ta steget och våga berätta innebär att erkänna för någon annan att man inte är önskvärd i det sociala samspelet.³² Skammen över att inte duga kan alltså förklara varför elever väljer att inte berätta för sin omgivning om sin utsatthet. Det finns emellertid inga kvalitativa studier som faktiskt har frågat elever som blivit utsatta för mobbning om varför eller i vilka situationer de väljer att anförtro sin situation till någon utomstående.

Känslor av skam innebär att de utsatta dels inte orkar upprätthålla sociala band till andra, dels blir rädda för att etablera nya sociala band. Av Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* framgår att endast 45 procent av eleverna som var utsatta för mobbning hade fyra eller fler bra kamrater i klassen, jämfört med 81 procent bland dem som inte var utsatta. Vidare uppgav 11 procent av dem som var utsatta för mobbning att de inte hade någon bra kamrat i klassen, jämfört med färre än 1 procent bland de icke utsatta.

Mobbning ger anpassningsproblem i skolan

Bara ett fåtal studier har studerat mobbning och mobbningens konsekvenser under en längre tid.³³ Utgångspunkten för Kochenderfer och Ladds longitudinella studie var att forskningen funnit ett samband mellan mobbning och bristande anpassning i skolan, men att det var oklart om utsattheten var en orsak till eller en effekt av bristande anpassning i skolan.³⁴

Genom att studera ett urval av 200 fem- och sexåringar i förskolan, innan olika roller etablerats, menar forskarna³⁵ att det är möjligt att få veta om det är mobbningen som leder till brister i anpassningen eller tvärtom. Forskarna identifierade fyra grupper:

- De som bara var utsatta under hösten, men som inte var det under våren.
- De som under hösten inte var utsatta, men som var det under våren.
- De som var långvarigt utsatta.
- De som inte var utsatta alls.

Forskarna fann belägg för att barn som utsattes för mobbning hade större anpassningsproblem i skolan jämfört med dem som inte var utsatta. Resultatet gav stöd för att utsattheten föregick vissa anpassningsproblem. Ensamheten och försöken att undvika skolan ökade till följd av mobbningen. Jämförelser mellan grupperna visade att det, bortsett från en högre grad av ensamhet bland de långvarigt utsatta och de som bara var utsatta under hösten, också fanns en fördröjd effekt i dessa grupper i form av att de i mindre utsträckning gillade och i större utsträckning försökte undvika skolan.

Resultaten tyder på att anpassningsproblem i skolan är starkt kopplade till den period när utsatthet sker, men inte nödvändigtvis är begränsade till den. Detta framträdde tydligast när det gäller känslor av ensamhet. Bland dem som

32 Lindberg, 2007.

33 Kochenderfer & Ladd, 1996; Juvonen, Nishina & Graham, 2000; Smith med flera, 2004.

34 Kochenderfer & Ladd, 1996.

35 Ibid.

bara var utsatta under hösten minskade känslorna av ensamhet när mobbningen upphörde. Mer precist fann Kochenderfer och Ladd att denna grupp var signifikant mer ensamma under hösten jämfört med de icke-utsatta, men att skillnaden mellan grupperna försvunnit under våren. Graden av ensamhet var däremot inte i nivå med gruppen icke utsatta, vilket Kochenderfer och Ladd förklarar på följande sätt:

Det förefaller som att känslor av ensamhet kan dröja kvar även efter att mobbningen har upphört (dvs. överförd effekt). Vidare indikerar resultaten att andra svårigheter kan uppstå vid en senare tidpunkt (dvs. fördröjda effekter).³⁶

Mot bakgrund av att utsatthet påverkar barnens skolanpassning negativt menar forskarna att lärare snabbare behöver identifiera utsatta barn och utforma förhållningssätt och praxis som inte bara avskräcker barn från att utsätta andra utan även stödjer de barn som utsätts för mobbning. Detta blir särskilt viktigt eftersom utsattheten både har negativa effekter på kort och lång sikt, och eftersom långvarig utsatthet är förenad med skolsvårigheter längre fram i skolgången.

Utsatta elever kan återhämta sig

Juvonen, Nishina och Graham³⁷ studerade ett urval av 106 högstadieelever under ett år. Syftet var att undersöka hur högstadieelevers självuppfattning påverkades av att vara utsatt för mobbning. I studien framkom att det både fanns kontinuitet och diskontinuitet när det gäller elevernas utsatthet och skolanpassning.

Analysen visade att elevernas självuppfattning var relativt stabil under mätperioden. Jämförelser mellan de som var långvarigt utsatta och de vars utsatthet förändrades visade att utsattheten vid en specifik tidpunkt var mer betydelsefull för elevens upplevda ensamhet eller självkänsla, än elevens tidigare utsatthet. Forskarna menar att detta innebär att det finns stöd för att effekterna av att vara utsatt för mobbning är direkta och samtida. Det finns också stöd för tanken om återhämtningseffekter, det vill säga att de som tidigare varit utsatta kan återhämta sig från eventuella psykiska problem som uppkommit till följd av utsattheten.

Vidare visade analyserna att förändringar i elevens utsatthet, självkänsla och ensamhet hade viss betydelse för elevens skolanpassning i form av skolprestationer, frånvaro och lärarnas bedömning av elevernas sociala anpassning. Även om effekterna för elevens skolprestationer och frånvaro var små, kvarstod det faktum att utsattheten tillsammans med psykiska anpassningssvårigheter påverkar elevens förmåga att fungera i skolan.

De långvarigt utsatta har det svårast

I en tvåårig studie³⁸ baserad på intervjuer med 406 elever i åldrarna 13–16 år identifierade Smith fyra grupper av elever utifrån om de var utsatta för mobbning vid de båda intervjutillfällena. Resultatet visar att de som tidigare varit

³⁶ Kochenderfer & Ladd, 1996.

³⁷ Juvonen, Nishina & Graham, 2000.

³⁸ Smith med flera, 2004.

utsatta, men inte längre var det, inte nämnvärt skilde sig från de icke utsatta, bortsett från att de själva ansåg sig ha vissa problem med kamratrelationer. De som var långvarigt utsatta tyckte sämre om andra elever och raster, men ogillade inte andra aspekter av skolan. De hade färre vänner i skolan, men inte utanför skolan, och var frånvarande från skolan mer, ibland på grund av mobbning. Vidare hade de som var långvarigt utsatta större problem som handlade om känslomässiga symptom, uppförande, hyperaktivitet/vårdslöshet, problem med kamratrelationer och med hur de uppträdde i sociala situationer.³⁹

Gruppen nya utsatta liknade i allt väsentligt gruppen långvarigt utsatta. Både de nya utsatta och de långvarigt utsatta uppgav i lika stor utsträckning att de inte berättade om mobbningen för någon.

Socialt stöd minskar mobbningen

Smith visar att det är en framgångsrik strategi att söka socialt stöd, vilket ligger i linje med tidigare forskning.⁴⁰ Det kan till exempel ske genom att eleven uppmärksammar någon på problemet, eller söker andra vänner. En signifikant högre andel av gruppen före detta utsatta rapporterade att de hade använt denna strategi för att komma tillrätta med mobbningsproblemen. Mot bakgrund av detta menar Smith att det är av stor vikt för den som utsätts att söka socialt stöd och skapa nya sociala relationer.

Vikten av socialt stöd och sociala relationer är något som poängteras även i Bergunos studie från 2004 av 42 brittiska 8–10-åringars erfarenheter av ensamhet och mobbning.⁴¹ Forskarna fann att barnen betraktade ensamhet som frånvaro av eller förlust av en mycket speciell relation (en bra och god kamrat) och att ensamheten var associerad med en passiv inställning till mellanmänniska relationer, vilket kunde leda till tristess och inaktivitet. Även om frånvaro eller förlust av en speciell vän framstod som grundläggande för ensamheten, fann forskarna att barnen uppfattade en tydlig koppling mellan sina erfarenheter av ensamhet och erfarenheter av att vara utsatt för mobbning. Den här slutsatsen ligger i linje med annan forskning som visat på samband mellan ensamhet och avvisande kamrater.

Viktigt att lärare ingriper

Lärarnas sätt att ingripa i mobbningsincidenter är betydelsefullt. I Bergunos brittiska studie fann forskarna att sättet att ingripa hade en indirekt men stark påverkan på barnens upplevelser och erfarenheter av relationer.

Forskarna fann bland annat att lärare som hade kännedom om att ett barn var utsatt för mobbning och avstod från att ingripa, eller ingrep på ett felaktigt sätt, ofta bidrog till barnets upplevelse av ensamhet på ett indirekt sätt. Genom att överlåta till den som utsattes att själv försöka lösa situationen, eller genom att straffa den som utfört mobbningen, bidrog de indirekt till fortsatt ensamhet för den drabbade. Om läraren däremot ingrep genom att skapa mellanmänniska lösningar mellan den som utsatte någon annan för mobbning och den som blivit utsatt upphörde mobbningen, och barnet återbördades in den sociala gemenskapen.

39 Enligt SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire).

40 Smith med flera, 2004.

41 Berguno med flera, 2004.

Även om mobbning och lärarnas sätt att ingripa kan bidra till ett barns ensamhet, framgår det likväl av studiens resultat att ensamheten i sig kan vara en bidragande orsak till barns upplevelser av att vara utsatta. Barn som har få vänskapsrelationer löper större risk att uppleva ensamhet i skolan. På samma sätt löper barn som är utsatta för mobbning större risk att bli och förbli isolerade.

Den här studien

Utifrån data från Skolverkets Utvärdering av metoder mot mobbning har vi identifierat fyra grupper av elever som följde vissa bestämda utvecklingsvägar:⁴²

1. De icke utsatta.
2. De med *förbättrad situation*, som gått från att ha varit utsatta till att inte längre vara det.
3. De med *försämrad situation*, som gått från att inte vara utsatta till att bli det.
4. De *långvarigt utsatta*, det vill säga elever som varit utsatta under hela mätperioden.

Totalt var 1,5 procent av eleverna *långvarigt utsatta* för mobbning under de två år som undersökningen pågick. Andelen elever som fick en *försämrad situation*, det vill säga som inte var utsatta vid första mättillfället men vid den sista mätningen, uppgick till drygt 4,5 procent, medan andelen som fick en *förbättrad situation*, det vill säga som gick från att vara utsatta till att inte vara det, var närmare 5 procent.

Sämre relationer till kamrater och vuxna

Mobbningen har effekter på elevernas relationer till både kamrater och vuxna. Resultatet av analysen visar att det finns tydliga skillnader mellan de fyra grupperna och att det är de *långvarigt utsatta* som har allra sämst relationer.

Av tabell 6.1 och 6.2 framgår att andelen elever som inte hade någon bra kompis i klassen var större bland de *långvarigt utsatta* och bland dem som fått en *förbättrad situation* (de var utsatta för mobbning vid den första mätningen, T1, men mobbningen hade upphört vid den tredje och sista mätningen, T3)⁴³. Dessa båda grupper hade också i minst utsträckning fyra eller fler bra kompisar i klassen.

⁴² Kochenderfer & Ladd, 1996; Juvonen med flera, 2000; Smith med flera, 2004.

⁴³ T1, T2 och T3 betecknar första, andra och tredje mättillfället, när eleverna besvarade enkätfrågor i utvärderingen. Beteckningarna används genomgående i tabellerna.

Tabell 6.1. Kompisar i klassen vid T1, fördelat på de fyra utvecklingsvägarna.

		Förändringstrend i social och fysisk mobbning T1–T3				
		Försämrad situation	Långvarigt utsatta	Inte utsatta	Förbättrad situation	Totalt
Inte någon kompis	Antal elever	2	3	8	11	24
	Procent	1,3	6,8	0,3	7,2	0,8
En bra kompis	Antal elever	10	3	62	8	83
	Procent	6,7	6,8	2,3	5,3	2,7
Två–tre bra kompisar	Antal elever	22	16	406	34	478
	Procent	14,7	36,4	15,1	22,4	15,7
Fyra eller fler bra kompisar	Antal elever	116	22	2 215	99	2 452
	Procent	77,3	50,0	82,3	65,1	80,7
Totalt antal elever		150	44	2 691	152	3 037

Att mobbningen har effekt på kamratrelationerna blir särskilt tydlig när de fyra utvecklingsvägarna jämförs med resultatet vid det sista mättilfället.

Tabell 6.2. Kompisar i klassen vid T3, fördelat på de fyra utvecklingsvägarna.

		Förändringstrend i social och fysisk mobbning T1–T3				
		Försämrad situation	Långvarigt utsatta	Inte utsatta	Förbättrad situation	Totalt
Inte någon kompis	Antal elever	37	7	34	3	81
	Procent	26,2	14,9	1,3	1,9	2,7
En bra kompis	Antal elever	10	4	55	5	74
	Procent	7,1	8,5	2,1	3,2	2,5
Två–tre bra kompisar	Antal elever	25	14	371	32	442
	Procent	17,7	29,8	14,0	20,6	14,8
Fyra eller fler bra kompisar	Antal elever	69	22	2 193	115	2 399
	Procent	48,9	46,8	82,7	74,2	80,1
Totalt antal elever		141	47	2 653	155	2 996

Bland de *långvarigt utsatta* ökade andelen som inte hade någon bra kompis i klassen jämfört med första mätningen, samtidigt som andelen med fyra eller fler bra kompisar minskade ytterligare. Bland elever som fick en *försämrad situation* ökade andelen som inte hade någon kompis i klassen radikalt vid tredje mätningen. Andelen som hade fyra eller fler bra kompisar minskade också. Förändringen för elever som fick en *förbättrad situation* är den omvända. För denna grupp minskade andelen elever som inte hade någon bra kompis i klassen, samtidigt som andelen som hade fyra eller fler kompisar ökade.

Kortsiktigt påverkas kamratrelationerna om mobbningsituationen förändras. Om mobbningen är långvarig försämras kamratrelationerna ytterligare. Förändringar i mobbningsituationen påverkar alltså förändringar i kamratrelationerna. Analyserna visar att skillnaderna mellan de olika utvecklingsvägarna är statistiskt säkerställda.⁴⁴ Andelen elever som fått en försämring när det gäller kamrater i klassen över tid var signifikant högre bland de *långvarigt utsatta* och de som fått en *försämrad situation*, det vill säga de som gått från att inte ha varit utsatta till att bli det. Minskningen av andelen kamrater var störst bland dem som fått en försämrad situation.

Den som är utsatt kan återhämta sig

I likhet med Juvonen visar analysen att utsattheten vid en specifik tidpunkt är betydelsefull för elevens upplevda ensamhet, avsaknaden av kompisar i klassen, eftersom detta förändras om mobbningsituationen förändras. Detta innebär att det finns stöd för att effekterna av att vara utsatt är direkta och samtida, samt att det finns fog för tanken att före detta utsatta kan återhämta sig.

Men analysen visar också att det finns en viss fördröjning i återhämtningen. Relationerna blir inte omedelbart som för de icke utsatta, vilket tidigare forskning ger stöd för.⁴⁵ Analysen visar vidare att situationen för de långvarigt utsatta är problematisk. Däremot visar inte situationen för de långvarigt utsatta den stabilitet som Smith fann i sin studie, utan den tycks kunna förändra sig.

Litar inte på lärare

När det gäller relationen till lärare visar analysen också på skillnader mellan de fyra grupperna. De långvarigt utsatta har allra sämst relationer till lärare.

Av tabell 6.3 framgår att andelen elever som inte ansåg sig kunna lita på lärarna var större bland de *långvarigt utsatta* och de som fått en *förbättrad situation*. Dessa båda grupper ansåg sig också i minst utsträckning kunna lita på alla eller de flesta lärarna. Skillnaderna mellan grupperna var statistiskt signifikant.⁴⁶

44 $X^2(6, N = 2842) = 176,819, p = .001$.

45 Kochenderfer & Ladd, 1996.

46 $X^2(9, N = 2759) = 63,926, p = .001$.

Tabell 6.3. Andelen elever som kan lita på lärare vid T1, fördelat på de fyra utvecklingsvägarna.

Förändringstrend i social och fysisk mobbning T1-T3						
		Försämrad situation	Långvarigt utsatt	Inte utsatt	Förbättrad situation	Totalt
Kan lita på alla/de flesta lärare	Antal elever	61	15	1 332	53	1 461
	Procent	46,6	31,9	54,9	34,6	53,0
Kan lita på ungefär hälften/några lärare	Antal elever	51	17	809	59	936
	Procent	38,9	36,2	33,3	38,6	33,9
Kan lita på en lärare	Antal elever	11	9	165	17	202
	Procent	8,4	19,1	6,8	11,1	7,3
Kan inte lita på någon lärare	Antal elever	8	6	122	24	160
	Procent	6,1	12,8	5,0	15,7	5,8
Totalt antal elever		131	47	2 428	153	2 759

Att mobbningen har effekt på tilliten till lärarna blir tydligt när vi ser på hur tilliten förändrats vid sista mättillfället.

Tabell 6.4. Andelen elever som kan lita på lärare vid T3, fördelat på de fyra utvecklingsvägarna.

Förändringstrend social och fysisk mobbning T1-T3						
		Försämrad situation	Långvarigt utsatt	Inte utsatt	Förbättrad situation	Totalt
Kan lita på alla/de flesta lärare	Antal elever	34	13	1 268	58	1 373
	Procent	24,3	26,5	52,3	41,1	49,8
Kan lita på ungefär hälften/några lärare	Antal elever	37	18	776	49	880
	Procent	26,4	36,7	32,0	34,8	31,9
Kan lita på en lärare	Antal elever	17	6	185	18	226
	Procent	12,1	12,2	7,6	12,8	8,2
Kan inte lita på någon lärare	Antal elever	52	12	197	16	277
	Procent	37,1	24,5	8,1	11,3	10,1
Totalt antal elever		140	49	2 426	141	2 756

Bland de *långvarigt utsatta* ökade andelen som inte ansåg att de kunde lita på någon lärare jämfört med första mätningen, samtidigt som andelen som ansåg att de kunde lita på alla eller de flesta lärarna minskade. Bland de elever som fick en *försämrad situation* ökade andelen som inte ansåg sig kunna lita på lärarna. Andelen som inte ansåg sig kunna lita på någon lärare ökade med över

30 procent. Förändringen när det gäller gruppen som fick en *förbättrad situation* är den omvända. För denna grupp minskade andelen elever som inte ansåg att de kunde lita på någon lärare, samtidigt som andelen som ansåg att de kunde lita på alla eller de flesta lärarna ökade. Skillnaden mellan grupperna var statistiskt säkerställd.⁴⁷

Mobbningens effekter på tilliten till lärarna tycks alltså både vara direkt och långsiktig. Kortsiktigt påverkas tilliten till lärarna om mobbningsituationen förändras. Är mobbningen långvarig försämras tilliten till lärarna ytterligare.

En annan aspekt på förtroende är om eleverna anser att lärarna bryr sig om dem. Även här finns tydliga skillnader mellan grupperna. Mönstret är lite annorlunda jämfört med frågan om tillit. Andelen elever som anser att alla eller de flesta lärarna bryr sig om dem är större än andelen som känner tillit till alla eller de flesta lärarna.

Skillnaderna mellan de fyra grupperna är likartad. Av tabell 6.5 framgår att andelen elever som inte ansåg att någon lärare bryr sig om dem var större bland de *långvarigt utsatta* och de som fått en *förbättrad situation* (de som var utsatta för mobbning vid första mätningen, men där mobbningen upphört vid tredje mätningen). Andelen elever som ansåg att alla eller de flesta lärarna bryr sig om dem var lägre i dessa grupper.

Tabell 6.5. Andelen elever som anser att lärarna bryr sig om dem vid T1, fördelat på de fyra utvecklingsvägarna.

		Förändringstrend social och fysisk mobbning T1-T3				
		Försämrad situation	Långvarigt utsatt	Inte utsatt	Förbättrad situation	Totalt
Alla/de flesta lärare bryr sig om dig	Antal elever	95	28	1 921	78	2 122
	Procent	66,4	60,9	74,1	51,7	72,3
Ungefär hälften/några lärare bryr sig om dig	Antal elever	41	8	572	47	668
	Procent	28,7	17,4	22,1	31,1	22,8
En lärare bryr sig om dig	Antal elever	2	5	45	7	59
	Procent	1,4	10,9	1,7	4,6	2,0
Inga lärare bryr sig om dig	Antal elever	5	5	55	19	84
	Procent	3,5	10,9	2,1	12,6	2,9
Totalt antal elever		143	46	2 593	151	2 933

Av tabell 6.6 framgår att andelen elever som ansåg att inga lärare bryr sig om dem var störst bland eleverna som fick en *försämrad situation*. Bland eleverna i gruppen som fick en *förbättrad situation* minskade andelen elever som inte ansåg att någon lärare bryr sig om dem. Bland de *långvarigt utsatta* ökade andelen som inte ansåg att någon lärare bryr sig om dem jämfört med första mätningen,

⁴⁷ $X^2(9, N = 2756) = 160,569, p = .001$. Se not 45.

samtidigt som andelen som ansåg att alla eller de flesta lärarna bryr sig om dem minskade.

Tabell 6.6. Andelen elever som anser att lärarna bryr sig om dem vid T3, fördelat på de fyra utvecklingsvägarna.

		Förändringstrend social och fysisk mobbning T1–T3				
		Försämrad situation	Långvarigt utsatt	Inte utsatt	Förbättrad situation	Totalt
Alla/de flesta lärare bryr sig om dig	Antal elever	42	18	1 732	79	1 871
	Procent	29,4	38,3	68,3	52,7	65,1
Ungefär hälften/några lärare bryr sig om dig	Antal elever	36	18	641	52	747
	Procent	25,2	38,3	25,3	34,7	26,0
En lärare bryr sig om dig	Antal elever	18	3	73	8	102
	Procent	12,6	6,4	2,9	5,3	3,5
Inga lärare bryr sig om dig	Antal elever	47	8	89	11	155
	Procent	32,9	17,0	3,5	7,3	5,4
Totalt antal elever		143	47	2 535	150	2 875

Mobbningens effekter på elevernas uppfattningar om huruvida lärarna bryr sig om dem tycks i likhet med tilliten både vara direkt och långsiktig. Kortsiktigt påverkas elevernas känsla av att lärarna bryr sig om dem ifall mobbningsituationen förändras. Detta är särskilt tydligt för gruppen som fick en försämrad situation, där andelen elever som ansåg att ingen lärare bryr sig om dem ökade radikalt när eleven blev utsatt för mobbningen. Bland eleverna som varit långvarigt utsatta var effekten på deras uppfattning om lärarna brydde sig om dem inte lika framträdande. Detta kan ha att göra med att de uppmärksammas och får stöd av lärarna i sin utsatthet, trots att mobbningen inte upphört.

Utsatthet ger bristande känsla av sammanhang

En person med stark känsla av sammanhang bemöter krav och påfrestningar inom olika livsområden på ett adekvat sätt. Känslan av sammanhang gör att stressfaktorer uppfattas som begripliga, hanterbara och meningsfulla. Dessa tre beståndsdelar utgör olika dimensioner av KASAM-begreppet (KASAM beskrivs i metodkapitlet). De långvarigt utsatta visar lägst värden för känsla av sammanhang inklusive beståndsdelarna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, jämfört med de övriga tre grupperna.

De *långvarigt utsatta* visar lägst genomsnittlig känsla av sammanhang (KASAM). De långvarigt utsattas genomsnittliga KASAM minskar också under mätperioden. För dem med en *försämrad situation* minskade den genomsnittliga KASAM mycket i samband med att de gick från att inte vara utsatta för mobbning till att bli det. Gruppens genomsnittliga KASAM närmade sig de långvarigt utsattas vid den sista mätningen. Den genomsnittliga KASAM för dem med

en *förbättrad situation* var stabil över mätperioden. Det ska då jämföras med de inte utsatta vars KASAM sjönk mellan mättillfällena.

De *långvarigt utsatta* visar genomgående lägst värden för begriplighet. För dem med en *försämrad situation* minskade den genomsnittliga begripligheten under mätperioden. Graden av begriplighet var för denna grupp vid den sista mätningen ungefär densamma som för de långvarigt utsatta. För dem med en *förbättrad situation* förbättrades begripligheten något vid sista mättillfället då de upphört att vara utsatta. Men den var inte i nivå med den som gällde för dem som inte varit utsatta. Se diagram 1–4 i bilaga.

De *långvarigt utsatta* har genomgående lägst grad av hanterbarhet. De med *försämrad situation* genomlevde en klar minskning i den genomsnittliga hanterbarheten i takt med att de utsattes för kränkningar. Värt att notera är att för dem med en *förbättrad situation* skedde inga större förändringar trots att kränkningarna upphörde.

De *långvarigt utsatta* visar lägst grad av meningsfullhet. Den genomsnittliga meningsfullheten för *samtliga elever* minskade mycket under mätperioden. Det är ett mönster att känslan av meningsfullhet i skolan tycks minska ju äldre eleverna blir. Mest minskade känslan av meningsfullhet för eleverna med *försämrad situation*.

Av resultaten framgår att mobbningens effekter på KASAM-komponenterna är olika och att effekterna varierar för olika grupper. Mobbningens effekt på begripligheten, hanterbarheten och meningsfullheten tycks vara både direkt och långsiktig. Detta visar sig både bland de *långvarigt utsatta* och bland dem med en *försämrad situation*. För de *långvarigt utsatta* sjunker de redan låga genomsnittliga värdena på de olika komponenterna i samband med att mobbningen fortgår. För dem med en *försämrad situation* innebär mobbningen att deras genomsnittliga KASAM och begripligheten, hanterbarheten och meningsfullheten sjunker och kommer närma sig gruppen långvarigt utsatta. De som fick en *förbättrad situation* följer en lite annorlunda utvecklingstrend. Elevernas genomsnittliga KASAM, begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet förändrades inte nämnvärt trots att mobbningen upphört. Men man ska hålla i minnet att KASAM-värdet sjönk för samtliga elever och att det sjönk mer för elever som inte var utsatta än för dem vars situation förbättrats.

Blir mer sårbara

Det tycks finnas en viss eftersläpningseffekt, eftersom begripligheten, hanterbarheten och meningsfullheten är relativt stabil trots att mobbningen upphört. Den generellt lägre graden av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet hos de *långvarigt utsatta*, de med *förrädd situation* såväl som hos dem med en *förbättrad situation*, indikerar att grupperna har sämre motståndsrresurser och därmed är mer sårbara för eventuella negativa händelser eller handlingar. Denna tolkning ligger också i linje med det faktum att de som inte utsatts för mobbning har högre genomsnittligt KASAM och högre grad av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet än övriga grupper vid samtliga mättillfällen.⁴⁸

Mobbningen försämrar alltså elevens möjlighet att förstå känslor och relationer, liksom förmågan att förutsäga framtida situationer. Den försämrar elevens möjlighet att hantera och kontrollera de stimuli och påfrestningar som eleven kan ställas inför. Långvarig mobbning innebär att förmågan och möjligheten

att hantera olika situationer försämras ytterligare. Mobbningen påverkar också möjligheten att skapa mening i tillvaron, att känna engagemang och delaktighet i processer som är betydelsefulla för vardagslivet, det vill säga att se att saker fyller någon mening för individen och dennes liv.

Att utsättas för mobbning påverkar meningsfullheten både för den som är utsatt och har varit utsatt. Meningsfullheten är alltså mycket betydelsefull. De som har en hög grad av meningsfullhet ”känner att livet har en känslomässig innebörd, att åtminstone en del av de problem och krav som livet ställer en inför är värda att investera energi i, är värda engagemang och hängivelse, är utmaningar att ”välkomna” snarare än bördor som man mycket hellre vore förutan”.⁴⁸

Från fysisk mobbning till subtil social mobbning

Den mobbning som de långvarigt utsatta fick utstå var mer omfattande jämfört med den grupp som bara var utsatta vid den första mätningen.⁴⁹ De långvarigt utsatta drabbades av ett större antal typer av mobbning generellt, både socialt och fysiskt, vid den initiala mätningen jämfört med gruppen som sedan fick en förbättrad situation.

Totalt sett var gruppen med försämrad situation i genomsnitt utsatta för fler typer av mobbning generellt jämfört med de långvarigt utsatta. När det gäller social mobbning var de långvarigt utsatta i genomsnitt utsatta för fler typer jämfört med dem som fick en försämrad situation. Gruppen med en försämrad situation var i genomsnitt utsatta för fler typer av fysisk mobbning än de långvarigt utsatta.

För gruppen långvarigt utsatta har antalet typer av mobbning minskat något under mätperioden. Framför allt är det den fysiska mobbningen som minskat, samtidigt som den sociala varit relativt oförändrad. En rimlig förklaring till detta kan vara att karaktären på mobbningen mot de långvarigt utsatta antar andra former efter ett tag, från att vara fysisk till att övergå till mer subtila former inriktade på offrets relationer till andra. Ett argument för denna tolkning kan vara att den fysiska mobbningen är mer omfattande i gruppen som fått en försämrad situation, det vill säga de nya utsatta. Ett annat kan vara att kamratkretsens storlek minskar för de långvarigt utsatta.

Sammanfattning och diskussion

Genom att följa elever under en längre tid har det varit möjligt att visa att elevernas relationer till kamrater och vuxna samt deras trygghet och livsorientering påverkas, om de blir långvarigt utsatta för mobbning, om den mobbning de utsätts för upphör eller om de börjar utsättas. Även mobbningens karaktär och omfattning påverkas. Resultaten visar tydliga skillnader mellan de fyra grupper som studerats. Överlag var situationen för de långvarigt utsatta sämre jämfört med övriga grupper.

48 Antonovsky, 2005, s. 46.

49 När det gäller vilken typ av mobbning det är fråga om och dess omfattning, redovisas resultatet för den första och sista mätningen var för sig. Detta görs på grund av att bara två av de fyra grupperna berörs vid respektive tillfälle. Se diagram 6.5 och 6.6 i bilaga.

Mobbning ger sämre relationer med kamrater

Mobbningen påverkar kamratrelationerna på både lång och kort sikt. Kortsiktigt påverkas kamratrelationerna om mobbningssituationen förändras. Om mobbningen är långvarig försämras kamratrelationerna ytterligare. Förändringar i mobbningssituationen påverkar alltså förändringar i kamratrelationerna.

De *långvarigt utsatta* kamratrelationer försämrades under en längre tid. I början hade de färre kamratrelationer jämfört med övriga grupper, och relationerna minskade ytterligare när mobbningen fortsatte. För de elever som fick en *försämrad situation*, det vill säga de som i början av studien inte var utsatta men som blev det senare, var effekterna på kamratrelationerna mycket negativa. För denna grupp minskade antalet kamratrelationer radikalt i samband med att de gick från att inte vara utsatta till att bli det. För gruppen som fick en *förbättrad situation* var situationen den omvända. Antalet kamratrelationer ökade i samband med att mobbningen upphörde. Även om kamratrelationerna förbättrades kom de inte att vara lika omfattande som för de icke utsatta.

Resultaten visar i likhet med Juvonen⁵⁰ att utsattheten vid en specifik tidpunkt är mer betydelsefull för elevens upplevda ensamhet (avsaknaden av kompisar i klassen), eftersom detta tenderar att förändras om mobbningssituationen förändras. Resultatet ger alltså stöd för att mobbningens effekter på kamratrelationerna både är direkta och samtida. Vidare finns stöd för idén om återhämtningseffekter, det vill säga att före detta utsatta kan återhämta sig. Däremot visar analysen att återhämtningen sker med viss fördröjning och att relationerna inte omedelbart blir lika omfattande som för gruppen icke utsatta. Detta ligger i linje med tidigare forskning.⁵¹

Försämrad tillit till lärarna

Även när det gäller relationer till lärare visar resultatet att mobbningen har effekter på både kort och lång sikt. Kortsiktigt påverkas tilliten till lärarna om mobbningssituationen förändras. För de *långvarigt utsatta* försämrades tilliten till lärarna när mobbningen fortsatte. För de som fick en *försämrad situation* hade mobbningen direkta effekter på tilliten till lärare, eftersom den minskade i samband med att de gick från att inte vara utsatta till att bli det. Utvecklingen för gruppen med en *förbättrad situation* var den omvända. För denna grupp ökade tilliten till lärarna efter att mobbningen upphört.

Elevernas uppfattning om huruvida lärarna brydde sig om dem förändrades direkt om mobbningssituationen förändrades. För gruppen *långvarigt utsatta* var andelen som ansåg att lärarna brydde sig om dem fortsatt låg. För gruppen som fick en *försämrad situation* minskade andelen elever som ansåg att lärarna bryr sig om dem, samtidigt som andelen ökade i gruppen som fick en *förbättrad situation*.

Sämre förmåga att skapa mening i livet

Mobbningen försämrar de utsatta elevernas känsla av sammanhang – både på kort och lång sikt. Det blir svårt för eleverna att förstå och förutsäga sin omgivning, samt att hantera och kontrollera påfrestningar och skapa mening i tillvaron.

50 Juvonen, 2000.

51 Kochenderfer & Ladd, 1996.

För gruppen *långvarigt utsatta* försämrades den redan låga känslan av sammanhang när mobbningen fortgick. Att vara utsatt för långvarig mobbning försämrar individens redan dåliga möjligheter att förstå och förutsäga sin omgivning, att hantera och kontrollera påfrestningar och att skapa mening i tillvaron ytterligare. I takt med att gruppens relationer till kamrater och lärare försämras allt mer försvagas deras motståndsrresurser ytterligare, vilket gör att risken för fortsatt utsatthet ökar.

För gruppen med en *försämrad situation* försämras begripligheten, hanterbarheten och meningsfullheten när de går från att inte ha varit utsatta till att bli det. Gruppen med en *förbättrad situation* följer en lite annorlunda utvecklingstrend. Trots att mobbningen upphör förändras inte begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet nämnvärt. Om mobbningen upphör uppvisar gruppen en viss eftersläpningseffekt.

Mobbningen blir en negativ spiral

Mobbningen som de *långvarigt utsatta* utsätts för antar andra former allt eftersom mobbningen fortgår, från att vara fysisk till att övergå till mer sociala och subtila former inriktade på offrets relationer till andra. Mobbningens förändrade karaktär och att mobbningen påverkar offrets sociala relationer understryks också av det faktum att kamratkretsens storlek minskar för de långvarigt utsatta. Detta visar på den komplexitet som präglar de utsatta elevernas situation och då framför allt de långvarigt utsattas. Om mobbningen inte upphör tenderar den redan problematiska situationen att förvärras ytterligare. Det blir en negativ spiral där konsekvenserna blir mer och mer påtagliga och kan komma att påverka eleven på allt fler områden. Samtidigt visar studien att det finns möjligheter till återhämtning om mobbningen upphör.

Satsa på insatser som stärker sociala relationer

Studien visar på den betydelse goda sociala relationer har, liksom konsekvenserna av frånvaron av dem. Detta ligger i linje med bland annat Berguno⁵² som lyfter fram att barn som har få vänskapsrelationer löper större risk att uppleva ensamhet i skolan och därmed att vara mer sårbara för potentiell mobbning. På samma sätt löper barn som är utsatta större risk att förbli socialt isolerade. Hotet mot individens sociala vara framträder också när det gäller mobbningens omfattning och karaktär.

Detta understryker betydelsen av sociala relationer för att motverka ensamhet och i förlängningen mobbning. Det väsentliga är att försöka återföra den som utsatts för mobbning i den sociala gemenskapen, inte att ”straffa” den eller dem som utsätter andra för mobbning.⁵³ Att insatser inriktade på att stärka sociala relationer och att motverka negativa sociala handlingar är betydelsefulla framgår av Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning*,⁵⁴ där vi fann att relationsfrämjande insatser mellan elever och åtgärder för dem som utsätts och dem som utsätter andra var effektiva både för elever som varit utsatta under kortare och längre tid.

52 Berguno med flera, 2004.

53 Ibid.

54 Skolverket, 2011.

Referenser

- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology, 21*, 59–66.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey Bass, cop.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur. Andra utgåvan.
- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K. & Shaikh, S. (2004). Children's Experience of Loneliness at School and its Relation to Bullying and the Quality of Teacher Interventions. *The Qualitative Report, 9*, (3), s. 483–499.
- Bernstein, J. Y., & Watson, M. W. (1997). Children who are targets of bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 12*, 483–498.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 62*, 73–87.
- Bowen, L. G., Richman, M. J., Brewster, A & Bowen, N. (1998). Sense of School Coherence, Perception of Danger at School, and Teachers Support Among Youth At Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal, Vol. 15*, Nr 4.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*, 364–382.
- Craig, W.M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24*, 123–130.
- Cullberg, J. (1989). *Dynamisk psykiatri*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology, 34*, 299–309.
- Eriksson, B. (2001). Mobbning: en sociologisk diskussion. *Sociologisk forskning, 2*, 2001.
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E. & Daneback, K. (2002). *Skolan – en arena för mobbning. En forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Stockholm: Liber.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimisation and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychiatry and Psychology, 41*, 441–455.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Davis Crump, A., Saylor, K., Yu, K., et al. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence, 21* (1), 29–49.

- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Development Psychology, 33*, 1032–1039.
- Hoover, J. H., & Juul, K. (1993). Bullying in Europe and the United States. *Journal of Emotional and Behavioral Problems, 2*, 25–29.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer Harassment, Psychological Adjustment, and School Functioning in Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology, Vol. 92, No. 2*, 349–359.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence, 23*, 661–674.
- Kazdin, A.E. (1990). Childhood depression. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 31*, 121–160.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996) Peer Victimization: Cause or Consequence of School Maladjustment? *Child Development, Vol. 67, No. 4*, 1305–1317.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and Instability of Children's Peer Victimization Experiences as Predictors of Loneliness and Social Satisfaction Trajectories. *Child Development, Vol. 72. No. 1, s.* 134–151.
- Lane, D. A. (1989). Bullying in school. *School Psychology International, 10*, 211–215.
- Lindberg, O. (2007). Skammen är värst. I C. Thors. (red.). *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Lindberg, O. & Johansson, B. (2008). Mobbningens ritualer och emotionella konsekvenser. I Wettergren, Å., Starrin, B. & Lindgren, G. (red). *Det sociala livets emotionella grunder*. Malmö: Liber AB.
- Natvig, K. G., Albrektsen, G., & Qvarnström, U. (2001). Psychosomatic Symptoms among Victims of School Bullying. *Journal of Health Psychology, 6(4)*, 365–377.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. In N. Frude & H. Gault (Eds.), *Disruptive behavior disorders in schools*. New York: Wiley. s. 57–76.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives*. New York: Wiley. s. 97–130.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*, 807–814.

- Retzinger, S. (1991). *Violent emotions: Shame and rage in marital quarrels*. London: Sage Publications.
- Rigby, K & Slee, P. (1999). Suicidal Ideation among Adolescent School Children, Involvement in Bully-Victim Problems, and Perceived Social Support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29 (2), 119–130.
- Roberts, W. B., Jr., & Coursol, D. H. (1996). Strategies for intervention with childhood and adolescent victims of bullying, teasing, and intimidation in school settings. *Elementary School Guidance and Counseling*, 30, 204–212.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55–67.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2011). Stability of peer victimization in early adolescence: Effects of timing and duration. *Journal of School Psychology*, 49, 443–464.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy. The structure of adolescents' self concept and its relation to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, (3) 333–354.
- Scheff, T. (1997). *Emotions, the social bonds and human reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheff, T. (2000). Shame and the social bond: A sociological theory. *Sociological theory. A journal of the American Sociological Association*, 18 1, 84–100.
- Sekol, I. & Farrington, D. P. (2010). The overlap between bullying and victimization in adolescent residential care: Are bully/victims a special category? *Children and Youth Services Review*, 32, 2, 1758–1769.
- Skolverket (2011a). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Rapport 353. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilagor till rapport 353*. Stockholm: Skolverket.
- Slee, P. T. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimization. *Child Psychology and Human Development*, 25, 97–107.
- Smith, P. & Shu, S. (2000). What Good Schools can Do About Bullying: Findings from a Survey in English Schools After a Decade of Research and Action. *Childhood*, 7, 193–212.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565–581.
- Troy, M., & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166–172.

Bilaga

Diagram 6.1. KASAM för elever fördelat på de fyra utvecklingsvägarna

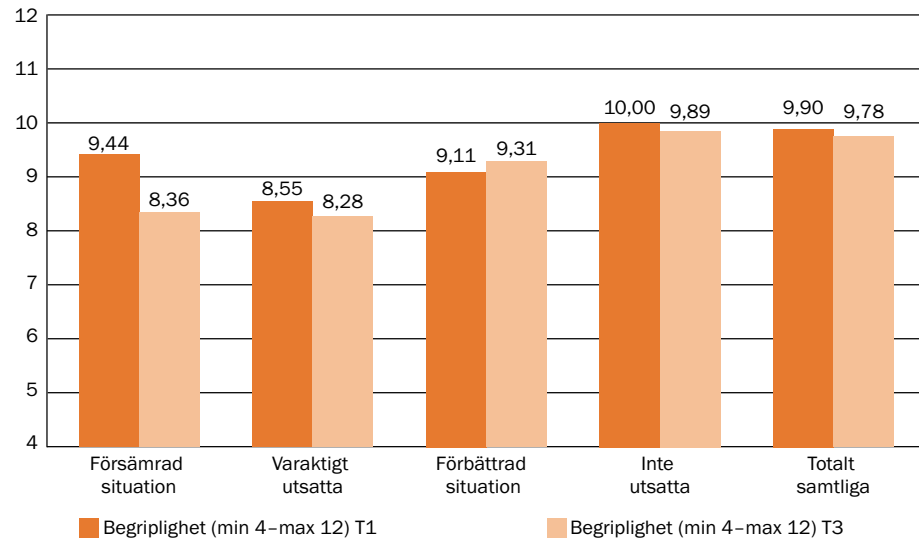


Diagram 6.2. Genomsnittligt KASAM

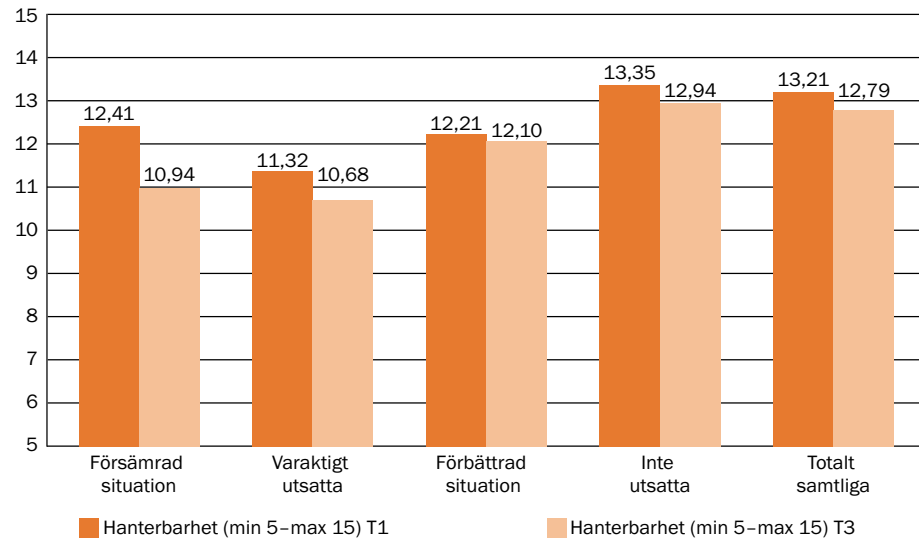


Diagram 6.3. Förändring i meningsfullhet för de fyra grupperna.

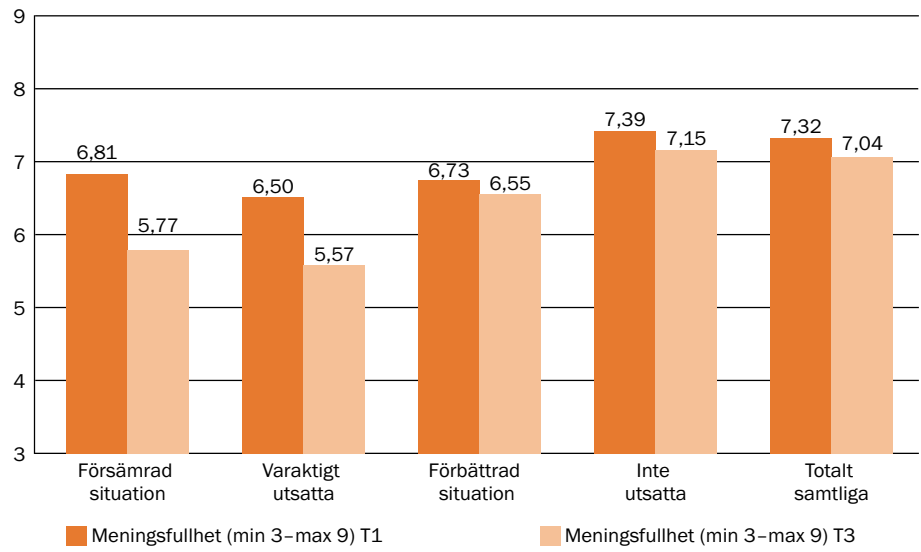


Diagram 6.4. Förändringar total Kasam för de fyra grupperna

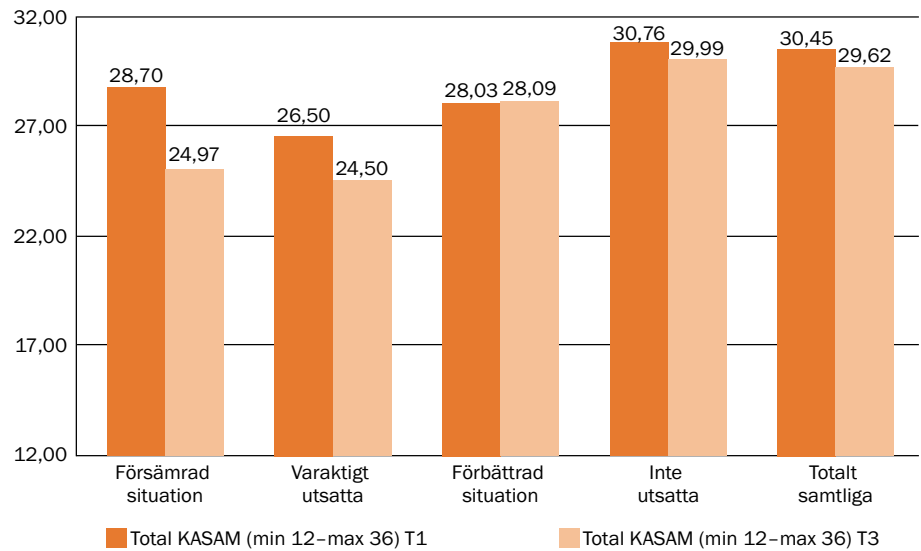


Diagram 6.5. Antalet typer av mobbning totalt, socialt och fysiskt vid den initiala mätningen.

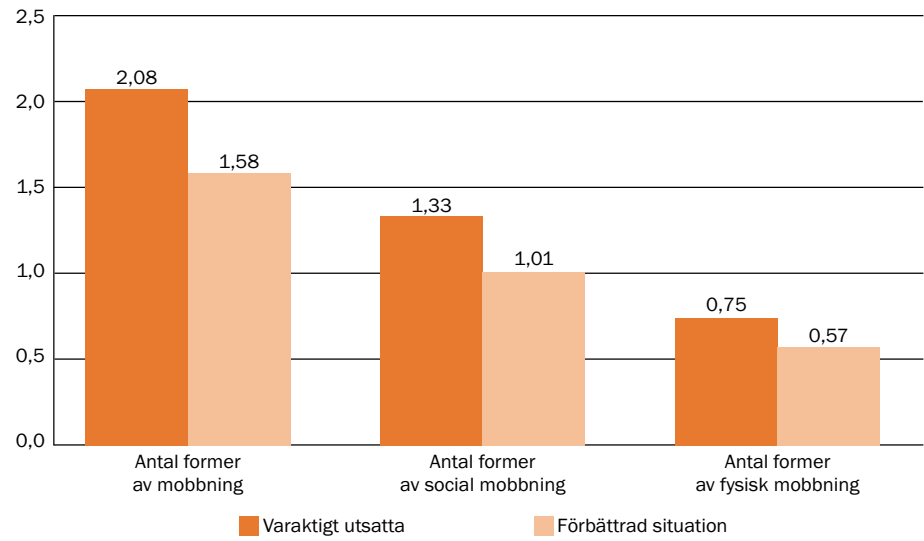
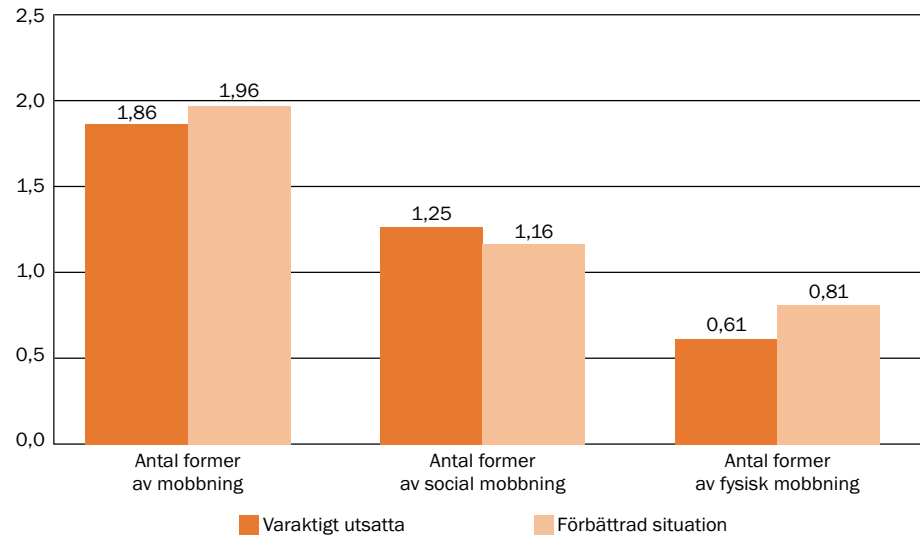


Diagram 6.6. Antalet typer av mobbning totalt, socialt och fysiskt vid sista mätningen.



7. Elever som utsätts för kränkningar och mobbning av skolpersonal

7. Elever som utsätts för kränkningar och mobbning av skolpersonal

av Erik Flygare och Björn Johansson, Örebro universitet

I den studie som här presenteras var drygt 1 procent av eleverna mobbade av personal på skolan. Om det motsvarar ett representativt urval av samtliga elever i den svenska grundskolan 2012 skulle det innebära att drygt 11 550 elever var utsatta för mobbning från skolpersonal. Mobbningen får stora konsekvenser för de elever som drabbas. Nära hälften av dem ser inte fram emot att gå till skolan och tycker inte att det är roligt att vara i skolan.

Elever som kränks av personal i skolan är inte något nytt. Redan 1944 illustrerade filmen *Hets* skolpersonals mobbning av elever, där den sadistiske latinläraren med öknamnet Caligula ägnar sig åt pennalism och kränker sina elever. Men det har varit svårt att säga hur vanlig denna mobbning är och hur den yttrar sig. Både forskningen och utvärderingar av metoder mot mobbning har ägnat mycket liten uppmärksamhet åt mobbning från personal.¹ Och den forskning som trots allt finns på området lämnar frågor kvar att besvara.

Vår studie mäter hur ofta mobbning och kränkning från skolpersonal förekommer i svenska skolor. Studien försöker också på en rad andra sätt fördjupa förståelsen av problemet med att elever mobbas av personal i skolan. Studien baseras på data som samlades in i samband med Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning*, 2011. Inledningsvis refereras annan forskning inom området.

Filmen *Hets* tar upp den ojämlika maktrelationen mellan lärare och elever, där lärarna har en verklig formell makt över eleverna. Den här sanktionerade maktutövningen är inget självändamål, utan ett viktigt verktyg för att bedöma och disciplinera eleverna för att kunna hjälpa dem att uppnå uppsatta mål. Även om lärare vanligtvis hanterar maktutövningen på ett kompetent sätt kan det uppstå situationer som äventyrar det professionella förhållningssättet i sådan grad att elever känner sig kränkta. Med andra ord, maktutövningen kan övergå i ett maktmissbruk där upprepade kränkningar (mobbning) utgör den grövsta formen.

Tidigare forskning

Den begränsade forskning som finns visar att lärare kränker elever för att de upplever en pressad arbetssituation och inte kan hantera sin maktposition och sin uppgift att tillrättavisa. Risken ökar när lärarna har brist på administrativt stöd, när de har för stora och svårhanterliga klasser och när de brister i träning och kunskap om *hur de ska leda klassen och upprätthålla ordningen*. Lärare känner ofta till när kollegor kränker elever men berättar inte om varandras brister för överordnade. Den som kränker vet själv om vad den gör.

1 Whitted & Dupper, 2008; Colnerud, 2007; McEvoy, 2005; Hyman & Perone, 1998.

Pressad arbetssituation och svårigheter att hantera maktpositionen

Det finns flera förklaringar till varför lärare mobbar eller kränker elever. Vissa forskare lyfter fram problem hos den enskilda läraren. Olweus förklarar mobbningen med att vissa lärare:²

- har stora personliga problem, vilket medför att de kanske inte är lämpliga som lärare.
- använder sin maktposition för att tillrättvisa elever på ett sätt som kan uppfattas som kränkande.
- reagerar negativt på en pressande arbetssituation på grund av långvarig stress och utbrändhet.

Dessutom menar Olweus att läraren genom sitt olämpliga beteende kan skapa förutsättningar för mobbning mellan elever; genom att peka ut lämpliga elever som andra elever kan mobba utan att bli tillrättvisade.³ Elever som mobbas av lärare kan utveckla en fientlighet och upprorisk attityd mot skolan och omgivningen, vilket i sin tur kan leda till fortsatta problem. Enligt Delfabbro är det framför allt bångstyriga, lågpresterande elever som är omotiverade för studier som associeras med lärares kränkningar.⁴

Andra forskare förklarar mobbningen med problem i relationen mellan lärare och elev samt med brister i organisatoriska förutsättningar. Twemlow menar att mobbningen kan bero på:⁵

- brist på administrativt stöd
- för stora och svårhanterliga klasser
- lärares avundsjuka på elever som är smartare än dem själva och rädsla för att bli sårade
- bristande förmåga att använda disciplinära tekniker.

Enligt Hyman & Perone kan användningen av disciplinära tekniker som ”time-out” i sig bidra till att göra eleverna maktlösa, isolerade och aggressiva.⁶ (Miss) bruket av disciplinära tekniker kan spä på mobbningen i stort om det leder till att somliga elever känner sig frustrerade i sådan grad att det går ut över andra elever.

Colnerud menar att skolinstitutionen i sig kan ge upphov till maktmissbruk till följd av den ojämlika maktrelationen mellan lärare och elever.⁷ Twemlow hävdar att skolledares förhållningssätt kan bidra till att personal mobbar elever, exempelvis genom att undanhålla tillräckligt administrativt stöd och genom avsaknad av ledarskap och vilja att agera mot lärare och annan skolpersonal som

2 Olweus, 1996.

3 Olweus, 1999.

4 Delfabbro, 2006.

5 Twemlow, 2006.

6 Hyman & Perone, 1998, s. 7.

7 Colnerud, 2007.

mobbar elever.⁸ Denna brist på vilja förstärks dessutom om de som kränker elever är väletablerade och har en auktoritetsposition på skolan, vilket inte tycks vara alltför ovanligt.⁹ Zerillo & Osterman understryker vikten av att skolledare inte bara har kunskap om problemet och erkänner dess existens, utan också har förmågan att använda metoder för att identifiera, åtgärda och förebygga problemet att personal mobbar elever.¹⁰ Delfabbro efterlyser insatser som främjar samarbete och ömsesidig respekt mellan parterna om relationen mellan lärare och elever är uppenbart dålig.¹¹

Otydlig yrkesidentitet ökar svårigheten att hantera angrepp

Lärrrollens utveckling – från ensamarbete i klassrummet till ökad kollegialitet och arbete i lärarlag – har förändrat förutsättningarna att upptäcka och åtgärda fall där lärare kränker elever. Å ena sidan har det ökade samarbetet mellan lärare skapat bättre förutsättningar för självriktad och ingripanden från andra. Å andra sidan kan den ökade kollegialiteten bidra till ett tryck att hålla varandra om ryggen. Även Granström diskuterar lärarrollen, men i relation till situationer där lärare provoceras av elever.¹² Granström menar att lärarrollen är en halvprofessionell roll, där läraren själv eller i samarbete med kollegor i hög grad är utlämnad till personliga egenskaper och kompetenser för att finna lösningar på olika vardagsproblem. Detta har avgörande betydelse i mobbningsituationer oavsett om det är lärare som utsätter elever för mobbning eller tvärtom. Lärarnas yrkesidentitet blir otydlig och ökar svårigheterna att hantera angrepp på rollen – ett angrepp mot den professionella identiteten blir ett angrepp på den personliga.

Skolan känner ofta till mobbningen

Forskning visar att på skolor där det förekommer mobbning från personal känner åtminstone vissa i personalgruppen till det. I en amerikansk studie kände närmare en tredjedel av lärarna till någon eller några kollegor som mobbat elever under det senaste skolåret.¹³ I en brittisk studie verkar en relativt stor andel av lärarna själva vara medvetna om att deras beteenden gentemot skolelever kan uppfattas som mobbning av eleverna.¹⁴ Det finns inget som talar för att situationen skulle vara väsentligt annorlunda i Sverige.

Eftersom elever alltid befinner sig i en underordnad position i förhållande till skolpersonal, försvåras deras möjligheter att freda sig mot skolpersonal som betar sig kränkande mot dem.¹⁵ Elever tycker också många gånger att det är svårt att berätta för skolpersonal att de utsatts för elakheter av lärare eller annan personal på skolan, därför att sådana berättelser vanligtvis ignoreras eller miss- tros.¹⁶

8 Twemlow, 2006.

9 Twemlow med flera, 2006; McEvoy, 2005.

10 Zerillo & Osterman, 2011.

11 Delfabbro, 2006.

12 Granström, 2007.

13 Twemlow med flera, 2006.

14 Terry, 1998.

15 Whitted & Dupper, 2008; Hyman & Perone, 1998.

16 Shakeshaft, 2004.

Stora variationer mellan olika länder

Hur vanligt det är att skolpersonal kränker eller mobbar elever varierar stort mellan olika länder – allt från cirka 2 procent i Norge till 40 procent i Australien. Forskningsresultaten varierar också med hur forskarna mäter mobbning och vilket urvalsförfarande man använt. Uppgifterna skiljer sig åt om uppgiftslämnarna är elever eller skolpersonal. Det finns inget tydligt mönster i de studier som gjorts om elever som är utsatta för mobbning både av skolpersonal och av andra elever.¹⁷

I en norsk undersökning rapporterar Olweus att knappt 2 procent av eleverna är utsatta för mobbning av lärare.¹⁸ Men i en nationell kartläggning med över 300 000 elever uppgav 4,2 procent att de blivit mobbade av lärare två eller tre gånger i månaden eller oftare. Ytterligare 3,2 procent uppgav att de blivit mobbade av andra vuxna på skolan. Det är värt att notera att siffrorna i den nationella kartläggningen från 2011 varit relativt stabila sedan 2007. Som mest har andelen som varit utsatt för lärarmobbning i Norge varierat med 0,5 procentenheter och andelen som utsatts för mobbning från andra vuxna på skolan har varierat med 0,2 procentenheter.¹⁹

En studie från Israel visar att 13 procent av eleverna i årskurs 7–11 och 22 procent av eleverna i årskurs 4–6 utsatts för någon form av fysiska övergrepp av lärare *under den senaste månaden*, till exempel blivit fasthållna, nypta och slagna. Dessutom har 25 procent av de äldre och 29 procent av de yngre eleverna utsatts för någon form av psykiska övergrepp från lärare under samma tidsperiod.²⁰

I en studie bland lärare i USA svarade 18 procent att lärare ofta mobbar elever och 33 procent av lärarna uppgav att de kände till minst en kollega som mobbat elever under de senaste åren.²¹ En mobbande lärare definierades som en lärare som använder sin makt för att straffa, manipulera eller nedvärdera en elev *bortom vad som kunde betraktas som en rimlig disciplinär åtgärd*.²² Ännu högre siffror visar en annan amerikansk studie bland elever som placerats på specialskolor för allvarliga beteendeproblem, till exempel för att ha ertappats med vapen eller droger i skolan. Där uppgav 90 procent av de tillfrågade eleverna att de utsatts för fysiska respektive psykiska övergrepp minst en gång.²³

I en studie bland lärare i Storbritannien bedömde 37 procent att deras handlingar kunde uppfattas som mobbning av eleverna.²⁴ Innan lärarna besvarade frågorna delgavs de en definition av mobbning som i mångt och mycket liknar Olweus generella definition.

17 Delfabbro med flera (2006) rapporterade att 27 procent av dem som mobbas av lärare också mobbas av skolkamrater, emedan 21 procent av dem som inte mobbas av lärare mobbas av skolkamrater. Sambandet mellan att vara mobbad av lärare och mobbad av skolkamrater var inte signifikant.

18 Olweus, 1999.

19 Wendelborg, 2011.

20 Benbenishty, Zeira & Astor, 2002a, 2002b.

21 Twemlow med flera, 2006.

22 Ibid s. 191.

23 Whitted & Dupper, 2008.

24 Terry, 1998.

Från en studie i Australien rapporterar Delfabbro med flera att över 40 procent säger sig ha blivit mobbade eller hackade på minst någon gång.²⁵ Av pojkarna uppgav 10 procent och av flickorna 7 procent att de mobbades ofta av lärare. Resultatet baseras på ett representativt urval från tjugofem skolor i södra Australien.

Denna studie

Det empiriska materialet i den här studien baseras huvudsakligen på enkäter som besvarats av elever i årskurs 4–9 från 39 skolor vid olika tillfällen under perioden maj–juni 2008 till oktober–december 2009. Studien försöker besvara följande frågor:

- Hur vanligt är det att elever utsätts för kränkningar och mobbning av skolpersonal?
- Är det så att elever alltid upplever tarvliga yttranden från skolpersonal som illasinnade, eller kan de också förekomma *på skoj* och uppfattas som uttryck för en rå jargong mellan elever och skolpersonal?
- Hur många av dem som blir mobbade av skolpersonal blir också mobbade av andra elever?

Drygt 1 procent är mobbade av personal på skolan

I denna studie har en femtedel av eleverna mer eller mindre ofta utsatts för elaka eller otrevliga kommentarer från vuxna på skolan. 1,3 procent av eleverna har blivit direkt mobbade av vuxna i skolan. Fler pojkar än flickor blir mobbade av vuxna.

På frågan *Har en lärare eller någon annan skolpersonal sagt elaka eller otrevliga saker till dig?* svarade 4 procent att det har hänt ett par gånger i månaden eller oftare och 14 procent att de råkat ut för detta ”någon gång”. Även om resultatet i sig vittnar om dåligt omdöme hos en del skolpersonal, kan det finnas elever som inte upplever sådana kommentarer som illasinnade, exempelvis för att de har yttrats i samband med att eleven själv har bråkat med klasskamrater eller med läraren. Dessa elever, liksom andra som inte heller har upplevt avsikten som illvillig, betecknas inte som mobbade. För att definieras som mobbad ska eleven ha utsatts för upprepade negativa handlingar av någon eller några som med avsikt tillfogat eller försökt tillfoga eleven skada eller obehag. För att identifiera de elever som faktiskt har uppfattat uppsåtet som illasinnat lade vi till en följdfråga.

På frågan *Varför tror du att lärare eller annan skolpersonal sagt elaka, otrevliga saker åt dig?* svarade 1,3 procent att ”det var för att sårta mig, göra mig ledsen”. Detta framgår av tabell 7.1. Av tidigare undersökningar som granskat omfattningen av mobbning från skolpersonal är det resultat som Olweus rapporterar (1999), det vill säga knappt 2 procent, det värde som ligger närmast resultatet här.

25 Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Anderson, Metzger & Hammarstrom, 2006.

Tabell 7.1. Frekvens och uppsåt för elever som utsatts för elakheter från vuxna på skolan.

Frekvens	Uppsåt	Antal	Procent
Inte utsatt		6 690	82,2
Någon gång – nästan varje dag	Skoj	182	2,2
Någon gång – nästan varje dag	Osämja	246	3,0
Någon gång – nästan varje dag	Vet inte	829	10,2
Någon gång	För att såra/göra mig ledsen	90	1,1
Några ggr i mån. – nästan varje dag	För att såra/göra mig ledsen	105	1,3
		8 142	100
	Ej svarat	205	
	Totalt	8 347	

Av samtliga elever som utsatts för verbala elakheter från vuxna på skolan har drygt 2 procent svarat att de uppfattat att det var ”på skoj”. 3 procent har uppfattat att elakheterna sagts för att eleven själv bråkade med andra elever eller med läraren.

Drygt 10 procent har svarat ”vet inte” på frågan om hur de uppfattat elakheten. Det är svårt att avgöra om eleverna är osäkra på motivet, eller om de inte vill rapportera att det varit illasinnat. Om det sistnämnda vore sant skulle detta mer än fördubbla omfattningen av mobbningen. Därför bör följande beaktas: Av 829 elever som svarat ”vet inte” på följdfrågan om uppsåtet har 139 uppgivit att de utsatts för elakheter några gånger i månaden eller oftare. Om dessa ingår i gruppen utsatta för mobbning uppgår förekomsten av mobbning till knappt 3 procent, vilket ungefär är i nivå med resultatet från den nationella kartläggningen i Norge.²⁶

Fler pojkar än flickor blir mobbade av vuxna på skolan – 1,7 procent av pojkarna jämfört med 0,9 procent av flickorna. Också när det gäller elever som blivit kränkta av skolpersonal är andelen större bland pojkar (3,0 procent) jämfört med flickor (1,8 procent).

Äldre elever mer utsatta

Äldre elever är mer utsatta än yngre för mobbning och kränkningar av vuxna på skolan. Tabell 7.2 och 7.3 visar att andelen utsatta elever är störst i årskurs 9, där närmare 3 procent av eleverna har känt sig mobbade och ungefär 5 procent kränkta. Det skiljer sig från traditionell mobbning som tenderar att minska med ökad ålder.

Tabell 7.2. Andel och antal elever som utsatts för mobbning av lärare eller annan skolpersonal i olika årskurser.

		Årskurs						Totalt
		4	5	6	7	8	9	
Ej blivit mobbad av vuxna	Antal	838	853	1 251	1 772	1 734	1 569	8 017
	Procent	99,6	100	99,4	98,9	98,5	97,1	98,7
Mobbad av vuxna	Antal	3	0	8	20	26	47	104
	Procent	0,4	0,0	0,6	1,1	1,5	2,9	1,3
	n =	841	853	1 259	1 792	1 760	1 616	8 121

²⁶ Wendelborg, 2011.

Tabell 7.3. Andel och antal elever som utsatts för kränkning av lärare eller annan skolpersonal i olika årskurser.

		Årskurs						Totalt
		4	5	6	7	8	9	
Ej blivit kränkt	Antal	826	851	1 238	1 772	1 758	1 539	7 927
	Procent	98,2	99,8	98,3	98,1	97,4	95,2	97,6
Kränkt av vuxna	Antal	15	2	21	34	45	77	194
	Procent	1,8	0,2	1,7	1,9	2,6	4,8	2,4
	n =	841	853	1 259	1 792	1 760	1 616	8 121

I anslutning till frågan om uppsåt fick eleverna svara på frågan *Vem/vilka var det som sa elaka, otrevliga saker?* Av de som mobbats av vuxna på skolan uppgav 61 procent att de utsatts av "en annan lärare", 56 procent svarade "min klasslärare" och 50 procent "en annan skolpersonal". Eftersom eleverna kunde uppges fler svarsalternativ överskrider den sammanlagda andelen hundra procent.

En tydlig könsskillnad är att flickor angivit "en annan lärare" i större utsträckning (69 procent) än pojkar (57 procent). Mobbade pojkar har svarat "min klasslärare" i ungefär lika hög grad (56 procent) som "en annan lärare". De elever, oberoende av kön, som utsatts för enstaka kränkningar svarade enligt samma mönster som de som utsatts för mobbning, det vill säga de pekade främst ut andra lärare och i minst utsträckning annan skolpersonal.

Många elever kränks i det egna klassrummet

Av elever som blivit mobbade av lärare svarade över 60 procent att de blivit utsatta "i klassrummet med andra elever". Räkna man in dem som kränkts vid enstaka tillfällen ökar andelen till över 70 procent (något fler flickor än pojkar).

Det är en anmärkningsvärt hög andel, oavsett om beteendet beror på att lärarna är utbrända²⁷ eller att de är villrådiga i bemötandet av provocerande elever som stör ordningen²⁸ eller något helt annat. Resultatet är än mer iögonfallande för elevgruppen som angivit att de mobbats av både lärare och annan skolpersonal, där närmare 84 procent uppgivit att de blivit utsatta "i klassrummet med andra elever" (något fler pojkar än flickor). Eleverna kunde uppges flera svar, varför procentsatserna överstiger hundra procent.

²⁷ Olweus, 1999.

²⁸ Granström, 2007; Delfabbro med flera, 2006.

Tabell 7.4. Var någonstans utsatta elever blivit mobbade av vuxna på skolan. *

	Mobbad av vuxna på skolan, av:				Totalt
		Lärare (klass- eller annan lärare)	Annan skolpersonal	Lärare och annan skolpersonal	
I klassrummet med andra elever	Antal	33	3	31	67
	Procent	63,5	21,4	83,8	65,0
I klassrummet utan andra elever	Antal	15	3	22	40
	Procent	28,8	21,4	59,5	38,8
I omklädningsrummet, i matsalen	Antal	10	3	23	36
	Procent	19,2	21,4	62,2	34,9
På skolgården, vid toaletten, i korridoren	Antal	11	5	23	39
	Procent	21,2	35,7	62,2	37,9
På annat ställe	Antal	10	8	25	43
	Procent	19,2	57,1	67,6	41,7
Totalt antal elever		52	14	37	103

* Varje elev kunde ange flera svarsalternativ.

Eleverna angav följande exempel på elakheter:

- ”Läraren sa att jag hade sketna kläder” (klasslärare).
- ”Håll käften, du är bara i vägen” (annan lärare).
- ”Du är helt störd, kan ju ingenting alls” (annan skolpersonal).
- ”Att jag har en daggmask i hjärnan, att jag är trög och inte kan tänka” (klasslärare).
- ”När vi dansade sa hon: Går inte du på dans? Då sa jag: Jo? Och då sa hon: Det syns inte” (annan lärare).
- ”Håll käften ungjävvel!” (annan skolpersonal).
- ”Hej din lilla skit varför är du sen?” (klasslärare).
- ”Du kommer aldrig bli något så dum som du är” (annan lärare).
- ”Du betar dig som en jävla apa” (annan skolpersonal).
- ”Att man ska hålla käften och att man är dålig på grejer och man är värdelös” (klasslärare).
- ”Hon har sagt att jag är dryg, klär mig som en slampa, säger att jag är uppkäftig, och många mera saker” (annan lärare).
- ”Idiot, latmask, stick osv.” (annan skolpersonal).
- ”Du får väl inte in det i din trögfattade hjärna” (klasslärare).
- ”Du ritar fula bilder” (annan lärare).
- ”Idiot, dumme fan” (annan skolpersonal).
- ”Skrattade åt mig och sa att jag tänkte fel, att jag var dum i huvudet och hörde dåligt” (klasslärare).
- ”Idiot, ungjävvel m.m.” (annan lärare).
- ”Det var en förbannat ful tröja du har!” (annan skolpersonal).

Tilliten till lärarna försämras

Elever som har utsatts för mobbning och kränkningar av vuxna får en sämre tillit till lärare. Över hälften av de elever som mobbats av lärare uppgav att de inte kunde lita på någon lärare vid första mättillfället och nästan hälften uppger att ”inga lärare” bryr sig om dem. Bland dem som inte mobbats var andelen 7 och 3 procent.

Tabell 7.5. Tillit till lärare, vid första och sista mätningen fördelat efter klassificering av utsatthet vid första mätningen.

	Kan du lita på ...	Klassificering vid första mätningen		
		Ej kränkt/ mobbad Procent	Kränkt av vuxna Procent	Mobbad av vuxna Procent
Första mätningen	alla lärare	13,2	2,6	1,0
	de flesta lärare	25,6	10,3	7,6
	inga lärare	6,7	37,9	55,2
Sista mätningen	alla lärare	12,5	0,0	0,0
	de flesta lärare	30,0	15,2	23,1
	inga lärare	8,2	27,3	30,8

Tabell 7.6. Bryr sig lärarna om dig, vid första och sista mätningen fördelat efter klassificering av utsatthet vid första mätningen.

	Bryr sig ...	Klassificering vid första mätningen		
		Ej kränkt/ mobbad Procent	Kränkt av vuxna Procent	Mobbad av vuxna Procent
Första mätningen	alla lärare	21,7	4,1	1,9
	de flesta lärare	37,3	10,8	5,8
	inga lärare	2,9	29,4	47,1
Sista mätningen	alla lärare	19,1	3,0	0,0
	de flesta lärare	39,0	21,2	23,1
	inga lärare	4,5	18,2	23,1

Skolan upplevs som meningslös

Skolpersonalens mobbning får stora konsekvenser för de elever som drabbas – större än vad mobbning från andra elever får. Av de elever som utsatts för mobbning från skolpersonal ser nära hälften inte fram emot att gå till skolan eller tycker inte att det är roligt att vara i skolan. För elever som är mobbade av både skolpersonal och elever är siffrorna ännu högre.

Tabell 7.7 visar att elever som inte är mobbade känner störst meningsfullhet i skolan (medelvärde 7,1) och att elever som är mobbade av både skolpersonal och andra elever har lägst värde (4,9). 5 procent av eleverna som inte är mobbade har svarat ”nej” på samtliga tre frågor jämfört med 46 procent av dem som mobbas av både skolpersonal och elever.

Tabell 7.7. KASAM: meningsfullhet hos mobbade respektive icke mobbade elever.²⁹

		Inte mobbad	Mobbad av elever	Mobbad av skolpersonal	Mobbad av både elever och skolpersonal
Antal i gruppen		N=7 127	N=572	N=51	N=53
		Procent	Procent	Procent	Procent
Jag ser fram emot att gå till skolan	Nej	15	27	45	62
	Både ja och nej	44	45	41	17
	Ja	41	28	14	21
Jag tycker det är roligt att vara i skolan	Nej	14	27	45	66
	Både ja och nej	45	45	37	15
	Ja	41	28	18	20
Jag ser fram emot att lära mig nya saker i skolan	Nej	9	16	41	45
	Både ja och nej	34	31	27	29
	Ja	57	54	33	26
KASAM-poäng	3,00	5	10	27	46
	4,00	5	9	10	10
	5,00	7	12	16	7
	6,00	20	17	20	15
	7,00	19	24	12	5
	8,00	15	9	4	
	9,00	29	19	10	17
KASAM Meningsfullhet	Medel	7,02	6,39	5,35	4,90
	Standardavvikelse	1,75	1,89	1,95	2,27
	Antal svar	6 695	535	49	41

Upprepade kränkningar från skolpersonal har större genomslag på elevers upplevelser av meningsfullhet i skolan jämfört med mobbning från andra elever. Av de elever som mobbats av skolpersonal svarar 45 procent att de inte ser fram emot att gå till skolan. Lika många tycker inte att det är roligt att vara i skolan och 41 procent ser inte fram emot att lära sig nya saker i skolan. En dryg fjärdedel har svarat ”nej” på samtliga tre frågor. Bland elever som enbart mobbas av andra elever är andelen som svarat ”nej” på frågorna överlag 18–25 procent lägre. Bland dem som mobbats enbart av andra elever är det inte fullt så många som upplever bristande meningsfullhet i skolan.

Frågan om man ser fram emot att lära sig nya saker i skolan visar särskilt tydligt hur mobbning från vuxna i större grad skadar känslan av meningsfullhet jämfört med att bli mobbad av andra elever. Färre av dem som mobbas av skolpersonal svarar ”ja” på frågan om de ser fram emot att lära sig saker jämfört

²⁹ Den här studien har utgått från begreppet KASAM (känsla av sammanhang). Det är vedertaget inom socialvetenskaperna och innefattar tre komponenter: begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Studien mäter komponenten meningsfullhet, där tre frågor tillsammans bildar ett index. De elever som svarar ja på alla tre frågorna får högst poäng (9) och de som svarar nej på alla tre frågorna får lägst poäng (3). Frågorna som redovisas i tabell 7.7, om elever ser fram emot att gå till skolan, lära sig nya saker och tycker det är roligt att vara i skolan, bildar tillsammans KASAM-komponenten *meningsfullhet*.

med dem som endast mobbas av andra elever. Lägst andel ja-svar har de som är mobbade av både elever och skolpersonal, 26 procent.

Att vara mobbad enbart av elever tycks däremot inte påverka studiemotivationen i så hög grad. Trots att elever som mobbas av sina skolkamrater befinner sig i en svår situation, har drygt hälften av dem svarat att skolan kan stimulera deras nyfikenhet, vilket alltså inte skiljer sig nämnvärt från dem som inte är mobbade.

Det tycks alltså skada en elevs studiemotivation avsevärt mer att bli mobbad av lärare och annan skolpersonal än att bli mobbad av skolkamrater. Bland dem som inte ser fram emot att lära sig nya saker är skillnaden mycket liten mellan dem som mobbas av både elever och skolpersonal (45 procent) och dem som endast mobbas av skolpersonal (41 procent). Detta ska jämföras med den avsevärt lägre andelen bland dem som endast är mobbade av elever (16 procent) eller de som inte är mobbade alls (9 procent).

Det är inte heller förvånande att elever har svårare att acceptera, införliva och följa ordningsregler på skolan om de anser sig missgynnade av skolpersonal. Bland elever som mobbas av personal på skolan rapporterar drygt 46 procent att lärarna behandlar dem orättvist. Denna upplevelse av orättvisa är fem gånger så vanlig bland dessa elever som bland elever som inte mobbas av skolpersonal (9 procent).

Utsatta av både elever och personal

Bland elever som mobbas av andra elever utsätts också 8,5 procent för mobbing från skolpersonal. Av dem som inte mobbas av andra elever är 0,7 procent mobbade av skolpersonal. Om man däremot utgår från de som mobbas av skolpersonal så är 51 procent av de eleverna också mobbade av andra elever. Bland elever som inte mobbas av skolpersonal är drygt 7 procent mobbade av elever.³⁰

Tabell 7.8. Överlappning, mobbad av skolpersonal och mobbad av elever, andel och antal.

		Mobbad av elever		Totalt	
		Nej	Ja		
Mobbad av skolpersonal	Nej	Antal	7 127	572	7 699
		Procent	92,6	7,4	100
		Procent	99,3	91,5	98,7
	Ja	Antal	51	53	104
		Procent	49	51	100
		Procent	0,7	8,5	1,3
Totalt	Antal	7 178	625	7 803	
	Procent	100	100		

När eleverna ska förklara varför de mobbas anger de som mobbas av både skolpersonal och andra elever i högre grad än övriga grupper motiv som kan härledas till diskrimineringsgrunderna. Exempel på svar från eleverna kan vara:

³⁰ Att drygt hälften av de elever som mobbas av skolpersonal också mobbas av sina skolkamrater, är en betydligt större proportion än de 27 procent som Delfabbro rapporterar om i sin studie. Men i den studien mättes överlappningen på basis av elever som är mobbade av lärare *exklusive* annan skolpersonal. Till skillnad mot resultaten i studien av Delfabbro är samvariationen mellan fenomenen signifikant i den här studien.

- ”att jag är kille”, ”att jag är tjej” (könstillhörighet)
- ”kommer från ett annat land”, ”tillhör annat folkslag” och ”annan hudfärg” (etnisk tillhörighet)
- ”för min religions skull” (religion eller annan trosuppfattning)
- ”andra tycker att jag som kille är för tjejig”/”som tjej är för pojkaktig” (könsöverskridande identitet/sexuell läggning)
- ”har svårt för att läsa, skriva eller koncentrera mig” och ”är synskadad, hörselskadad eller har ett rörelsehinder” (funktionshinder).

När det gäller diskrimineringsgrunden etnisk tillhörighet är överlappningen dessutom något större på skolor där andelen elever som har rätt till modersmålsundervisning understiger eller är lika stor som rikssnittet, jämfört med skolor där andelen överstiger rikssnittet. En tolkning är att elever med utländsk bakgrund som befinner sig i tydlig minoritet oftare upplever sig mobbade av både personal och elever just på grund av sin etniska härkomst.

Vilka elever som utsätts av skolpersonal varierar

Studien visar att andelen elever som mobbas av skolpersonal varit ungefär lika stor under en längre tid. Däremot upphör mobbningen för vissa elever medan den påbörjas för andra elever som från början inte var mobbade. Bara en mycket liten grupp fortsätter att utsättas för mobbningen under en längre tid.

Elevergruppen som fått en förbättrad situation (0,5 procent) utgörs av elever som var utsatta för mobbning från vuxna vid det första mättillfället men som inte längre var det vid sista mätningen. För den grupp elever som fått en försämrad situation (1,4 procent) är förändringen den omvända: de var inte utsatta för mobbning från vuxna vid första mättillfället men var det vid sista.³¹ Elever som var utsatta för mobbning från vuxna under hela mätperioden utgjorde 3 promille, vilket kan låta försvinnande få. Men om de utgör ett representativt urval av hela landets skolelever skulle det handla om drygt 2 500 skolelever som är långvarigt mobbade av skolpersonal.³²

En närmare granskning visar alltså att även om det på gruppnivå tycks vara så att andelen elever som uppgivit att de mobbats eller kränkts av personal varit relativt stabil över hela mätperioden, så framgår det att det huvudsakligen är olika elever som varit utsatta vid olika tillfällen.

Diskussion

I den här studien uppgick andelen elever som utsatts för mobbning från skolpersonal till 1,3 procent. Andelen elever som både utsattes för mobbning från skolpersonal och från elever uppgick till 0,7 procent. Om dessa siffror skulle motsvara ett representativt urval av samtliga 888 658 elever i den svenska grundskolan läsåret 2011/2012 skulle det innebära att drygt 11 550 elever var

31 Diagram 7.1 i bilaga jämför hur andelen elever utsatta för mobbning från vuxna har förändrats hos tre grupper av elever under mätperioden.

32 Se diagram 7.2 i bilaga.

utsatta för mobbning från skolpersonal och av dessa var drygt hälften också utsatta av elever.

Procentsatsen är ungefär i nivå med de knappt 2 procent som Olweus tidigare rapporterat från Norge,³³ men lägre än vad Wendelborg redovisar 2011, där 4,2 procent av de norska eleverna svarade att de mobbas av lärare.³⁴ Jämfört med fynden från Twemlow enligt vilka 18 procent av lärare ofta mobbar elever, och från Delfabbro,³⁵ där över 40 procent av eleverna svarade att de blivit mobbade av lärare någon gång, är andelen som mobbas av skolpersonal avsevärt mycket lägre i den svenska studien.

Definition av mobbning påverkar uppmätt omfattning

Frågan är om de olika siffrorna är jämförbara. Det sätter fingret på ett problem som är särskilt framträdande inom områden där antalet publicerade studier är få och där dataunderlaget liksom tillvägagångssätten för att undersöka fenomenet varierar. Eftersom Twemlow med flera utgår från ett datamaterial som besvarats av lärare och Delfabbro med flera har en bredare definition av mobbning är resultaten som de redovisar inte jämförbara med resultatet från den här studien. Resultaten från Olweus och Wendelborg är däremot någorlunda jämförbara. Precis som i den här studien har mobbningen i de norska studierna uppskattats utifrån vad elever själva har rapporterat.³⁶

Jämfört med Olweus och Wendelborgs studier kan resultatet i den här studien betraktas som positivt, men i förhållande till skolan som institution är resultaten oacceptabla. När det gäller elever som mobbats talar vi i den här studien konkret om 105 individer (eller 195 om vi inkluderar elever som kränkts någon gång under de senaste månaderna) som enligt dem själva utsatts för verbala påhopp från skolpersonal. I likhet med andra studier som förlitar sig på självrapportering från elever finns alltid en risk att eleverna svarar på ett sätt som förklarar deras situation. Exempelvis kan elever som har svårt att hänga med på lektionerna skylla svårigheterna på lärarnas tillkortakommanden när problematiken i själva verket kan förklaras av något annat eller något som är mer komplext än så.

Lärares kränkningar kan legitimera elevers

Ibland uppstår situationer som rättfärdigar att lärare utnyttjar sin maktställning, till exempel att tillrättvisa elever som gör varandra illa eller stör lektionerna. Sådana förebråelser kan naturligtvis upplevas som orättvisa eller kränkande av dem som blir föremål för dem – i synnerhet om tillrättavisningen sker inför en publik. Känslan av obehag kan vara ännu starkare bland elever som upplever att deras lärare – inför ögonen på klasskamraterna – kränker dem med illvilja även för mindre förseelser eller på grund av deras blotta närvaro. Att över 60 procent

33 Olweus, 1999.

34 Wendelborg, 2011.

35 Delfabbro, 2006.

36 Här finns ett mätförfarande som skiljer sig från de norska studiernas. I vår studie har eleverna inte fått en definition av begreppet mobbning och sedan svarat på frågor om de blivit mobbade. Eleverna har istället först tillfrågats om och i så fall hur ofta de har utsatts för negativa handlingar av olika slag, inklusive elakheter/otrevligheter från lärare. Därefter har de fått bedöma uppsåtet bakom handlingen. Detta resonemang ligger i linje med Olweus definition av mobbning och går även att tillämpa på det material som Wendelborg redovisar för att uppskatta hur många elever som mobbas av lärare och andra vuxna på skolan.

av eleverna som mobbas av lärare har utsatts för elakheter i klassrummet med andra elever närvarande kan tyda på att vissa lärare inte uppmärksammar eller är medvetna om hur de själva uppträder, eller vilka negativa konsekvenser deras beteenden kan ha för elevernas välbefinnande och lust att lära. Med tanke på att ungefär hälften av eleverna som mobbas av skolpersonal också är mobbade av elever går det inte heller att helt bortse från risken att kränkande handlingar från lärare kan skapa grogrund för mobbning bland elever.³⁷

Auktoritet och yrkesetik

Enligt Granström får lärare i hög grad förlita sig på sina personliga egenskaper och kompetenser när det gäller att hantera vardagsproblem.³⁸ Enligt vår mening har detta ökat under de senaste decennierna. I en stökig klassrumssituation är det idag inte lika enkelt eller smidigt att dra fördel av den maktposition som förknippas med lärarrollen jämfört med tidigare, då auktoritetsförhållandet mellan lärare och elev var tydligare markerat, exempelvis genom bruket av titlar som magistern och fröken. Längre tillbaka i tiden kunde i princip vilken vikarie som helst kontrollera klassrummet i kraft av den makt som följde med positionen som lärare. Granström påpekar att lärare idag i större grad får förlita sig på egna förmågor och färdigheter för att vinna auktoritet. Somliga klarar det galant medan andra dräneras på energi och går in i väggen. Ytterligare andra, lärare som provoceras av elever, kanske bemöter angrepp på rollen som om det vore angrepp på dem som privatpersoner. För att stärka yrkesidentiteten betonar Colnerud såväl som Granström betydelsen av att diskutera och utveckla de yrkesetiska riktlinjerna och principerna inklusive yrkeskunskapen.³⁹ Av *Lärares yrkesetiska principer*, som antogs av Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund hösten 2001, framgår bland annat att lärare förbinder sig att i sin yrkesutövning ”påtala fel, komma med konstruktiv kritik och i yttersta fall genom aktivt handlande ingripa mot sådant som strider mot den människo- och kunskapssyn som lärares yrkesetik vilar på”, samt vidare att ”inte diskriminera någon med avseende på kön, sexuell identitet, etnisk, politisk och religiös tillhörighet eller social och kulturell bakgrund, inte heller p.g.a. förmåga eller prestation”.⁴⁰

Inrätta rutiner för att motverka mobbning från skolpersonal

Det är naturligtvis en grannliga uppgift att agera mot kollegor som betar sig oacceptabelt mot elever. Zerillo & Osterman föreslår att skolor inrättar särskilda rutiner för att identifiera, bemöta och förebygga mobbning från skolpersonal.⁴¹ Detta kan i sig fungera som en väckarklocka för personalen, få dem att uppmärksamma ett förbisett problem och inbjuda dem att reflektera över sitt eget beteende gentemot elever.⁴² Frånvaron av sådana formaliserade rutiner kan, som McEvoy påpekar, mycket väl bidra till att skolpersonal som vet med sig att kollegor kränker elever drar sig för att konfrontera dem.⁴³ När det gäller lärare som

37 Zerillo & Osterman, 2011.

38 Granström, 2007.

39 Colnerud, 2007.

40 Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund, 2002.

41 Zerillo & Osterman, 2011.

42 Twemlow med flera, 2006.

43 McEvoy, 2005.

har svårt att hantera provocerande elever föreslår Zerillo & Osterman att dessa, med hjälp av mentorer, får hjälp med att agera på ett sätt som främjar inläring under respektfulla former. För även om lärare har rätt att ta till disciplinerande åtgärder för att upprätthålla ordning får det inte ske till priset att de missbrukar sin maktposition.

Referenser

- Benbenishty, R., Zeira, A. & Astor, R.A. (2002a). "Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel". *Child Abuse & Neglect* 26 (2002) 763–782.
- Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, R.A. & Khoury-Kassabri, M. (2002b). "Maltreatment of primary school students by educational staff in Israel". *Child Abuse & Neglect* 26 (2002) 1291–1309.
- Colnerud, G. (2007). "När lärare mobbar, kränker eller sårar" i: Christina Thors (red.). *Utstött – en bok om mobbning*. Pedagogiska magasinets skriftserie, nummer sex. Stockholm: Lärarförbundet. s. 127–134.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. & Hammarstrom, A. (2006). "Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles". *British Journal of Educational Psychology* (2006), 76, 71–90.
- Granström, K. (2007). "Lärare som provoceras av elever" i: Christina Thors (red.). *Utstött – en bok om mobbning*. Pedagogiska magasinets skriftserie, nummer sex. Stockholm: Lärarförbundet. s. 135–144.
- Hyman, I. A & Perone, D., C (1998). "The Other Side of School Violence: Educator Policies and Practices That May Contribute to Student Misbehavior". *Journal of School Psychology*, Vol. 36, No. 1, pp. 7–27.
- Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund (2002). *Lärares yrkesetik*.
- McEvoy, A. (2005). *Teachers who bully students: Patterns and policy implications*. Paper presented at the Hamilton Fich Institute's Persistently Safe Schools Conference, Philadelphia, September 11–14, 2005.
- Olweus, D. (1992). *Mobbning i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1996). *Mobbing av elever fra lærere*. Bergen: Alma Mater Forlag.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.). *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 28–48). London: Routledge.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. & Espelage, D. L. (2011). "Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature". *Remedial and Special Education* 32 (2), 114–130.
- Shakeshaft, C. (2004). *Educator sexual misconduct: A synthesis of existing literature*. Document No. 2004-09, US Department of Education.
- Skolverket (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Rapport 353. Stockholm: Skolverket.
- Terry, A. A. (1998). "Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence". *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255–268.

- Twemlow, S.W., Fonagy, P., Sacco, F. C. & Brethour Jr, J. R. (2006). "Teachers who bully students: A hidden trauma". *International Journal of Social Psychiatry*. Vol. 52 (3): 187–198.
- Wendelborg, Christian (2011): *Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2011*. Rapport 2011. Mangfold og inkludering. NTNU Samfunnsforskning AS.
- Whitted, K. S. & Dupper, D. R. (2008). "Do Teachers Bully Students?: Findings From a Survey of Students in an Alternative Education Setting". *Education and Urban*, Volume 40 Number 3, 329–341.
- Zerillo, C & Osterman, K. F. (2011). "Teacher perceptions of teacher bullying". *Improving Schools* 14 (3): 239–257.

Bilaga

Diagram 7.1. Förändringar mobbning från personal i skolan individnivå.

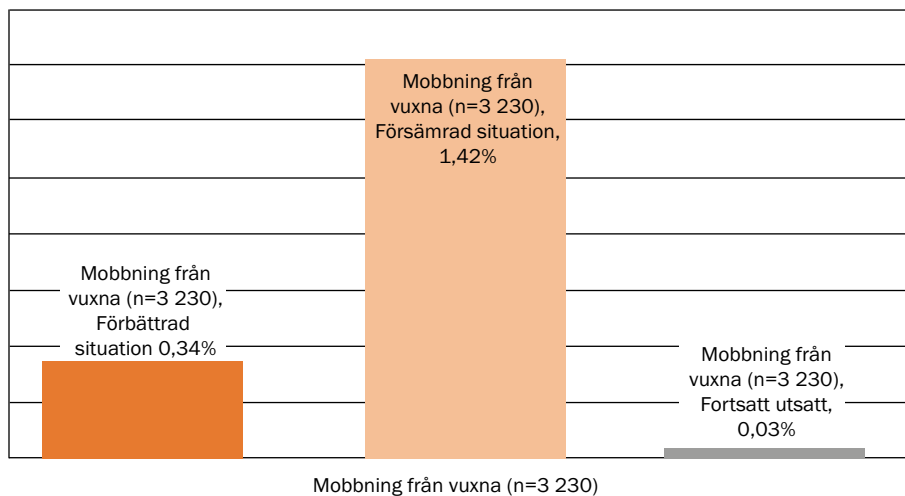
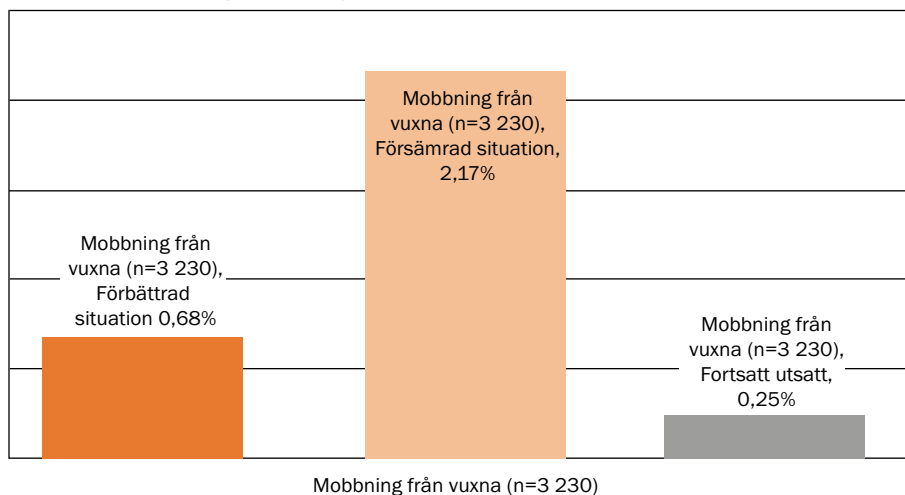


Diagram 7.2. Förändringar kränkning från personal i skolan individnivå.



8. Elever som kränker eller mobbar andra

8. Elever som kränker eller mobbar andra

av Peter Gill, Högskolan i Gävle

Elever som utsätter andra för kränkning och mobbning har ofta hög social status. De har stöd av andra elever i mobbningsituationen, som deltar som assistenter eller medlöpare. Vissa förändringar av rollfördelningen kan ske utan att själva strukturen som tillåter mobbning rubbas. Det innebär att om skolan löser en rad enskilda fall, men inte förändrar strukturen, så kommer andra elever att börja utföra nya kränkningar.

Ett genomgående mönster enligt dem som utsätts är att både social och fysisk mobbning framför allt utförs av flera mot en, det gäller både mot flickor och mot pojkar. De som utsätter andra för mobbning och kränkning uppfattar däremot ofta att de agerar ensamma. Detta gäller särskilt om det är fråga om enstaka kränkningar. De flesta som utsätter andra upphör med mobbningen efter en tid men nya rekryteras. Mobbning är alltså ett dynamiskt fenomen både för den som blir utsatt och för den som utsätter andra.

Det är genomgående färre som uppger att de utsätter andra för kränkningar eller mobbning än det antal de utsatta uppfattar deltagit i handlingarna. Det kan bero på ovilja att ”erkänna”, men också på att det egna handlandet ses som bagatellartat och inte som en del av en grupps gemensamma handlande. Dessutom kan kränkningar döljas, uppfattas som normala, inom ramen för en skolas struktur och kultur, varför de som utför handlingarna inte uppfattar att de gör något klandervärt.

Tidigare forskning

Om man bortser från nyanser i de olika handlingarna är det uppenbart att det i en mobbningsituation finns minst en individ som utsätter någon för mobbning och minst en som blir utsatt. Men det är inte en statisk rollfördelning. Alla skolelever kan potentiellt utsätta andra eller själva vara utsatta, men det är de kränkande handlingarna som avgör kategoriseringen. Det är vidare fullt möjligt att den som utsätter andra kan utföra kränkande handlingar utan att den som utsätts uppfattar handlingen som kränkande. Det motsatta är också möjligt – att en handling uppfattas som kränkande utan att den som utförde handlingen hade den avsikten.

Detta är viktigt att hålla i minnet när metoder utvecklas för att upptäcka, förebygga och åtgärda kränkande handlingar. När till exempel en oavsiktlig handling uppfattas kränkande, kan en insats som ska uppmärksamma det kränkande momentet genomföras på två helt olika sätt. Dels kan man försöka påverka den som utförde handlingen att upphöra med liknande handlingar genom ökad insikt om dess konsekvenser. Dels kan man påverka den som upplevde handlingen som kränkande att förstå varför handlingen inte borde uppfattas som kränkande.

Många olika roller i mobbningsituationen

På samma sätt är det viktigt att försöka förstå hur man kan arbeta förebyggande genom att sätta den elev som utsätter andra i ett sammanhang. Som Christina Salmivalli och hennes kollegor visade i en finsk studie från 1996, finns det flera roller i en mobbningsituation.¹ De såg att det fanns de som utsätter och de som blir utsatta, men också ”assistenter” och ”medlöpare” till mobbningen samt ”försvarare” av dem som utsattes och ”utomstående”. I dessa analyser var merparten av eleverna (87 procent) på något sätt, aktivt eller inaktivt, inblandade i det drama som mobbningen utgjorde. Det syntes tydliga skillnader i rollfördelningen:

- 30 procent av flickorna och 5 procent av pojkarna var ”försvarare” av utsatta pojkar och flickor i lika hög grad.
- 11 procent av flickorna och 6 procent av pojkarna var ”den som utsätter”.
- 1 procent av flickorna och 12 procent av pojkarna var ”assistenter”.
- 2 procent av flickorna och 37 procent av pojkarna var ”medlöpare”.
- 40 procent av flickorna och 7 procent av pojkarna hade rollen ”utomstående”.

Tilldelningen av rollerna byggde både på kamratnomineringar och elevernas uppfattningar om sig själva. Eleverna tenderade att underrapportera sitt eget mobbningsbeteende jämfört med kamraternas uppfattningar om dem, samt överrapportera sitt deltagande som försvarare. Andra studier² har identifierat ytterligare en roll i mobbningsdramat, nämligen försvarare av dem som utsätter andra.

Brist på moraliskt samvete

Merparten av mobbningen är tillfällig. Men det finns elever som stabilt och varaktigt utsätter andra.³ På samma sätt finns de som varaktigt utsätts för återkommande mobbning och ihållande kränkande behandling under en längre tid.⁴

En grupp forskare⁵ har undersökt vilka egenskaper som skiljer de som utsätter andra för mobbning, de som utsätts för mobbning och välanpassade skolkamrater (t.ex. försvarare) utifrån hur de förstår moraliska normer och hur de uppfattar känslomässiga överträdelser. Genom ett antal studier drar de slutsatsen att de som utsätter andra är duktiga på att förstå sociala signaler (t.ex. andras mentala tillstånd, övertygelser och avsikter) och att de kan utnyttja denna förmåga till sin egen fördel. De kännetecknas inte av en försenad social och moralisk utveckling, något som man kan notera hos andra antisociala ungdomar. I studien hade de som utsatte andra för mobbning samma kapacitet som välanpassade elever att bedöma det moraliskt oacceptabla i skadliga handlingar. Författarna påpekar att detta är särskilt viktigt, eftersom avsikten att skada en svagare part

1 Samivalli, Lagerspetz, Björkqvist & Kaukiainen, 1996.

2 Huising & Veenstra.

3 Pepler, Jiang, Craig & Connolly, 2008; Skolverket 2011.

4 Finkelhor, Ormrod, & Turner, 2007; Skolverket 2011.

5 Gini, Pozzoli & Hauser, 2011.

är en avgörande dimension av mobbning. De som utsatte andra hade en normal moralisk kompetens att bedöma avsikt och konsekvens av sina handlingar.

Det som utmärkte de som utsatte andra var att de inte fäste sig vid sådana kunskaper. Brist på moraliskt samvete underlättar användningen av och motivering för våld. Alltså kan de som utsätter andra för mobbning ha en nyanserad förståelse för moraliska betänkligheter, men samtidigt sakna egenskaper som hämmar deras aggressiva drifter.

Ingen koppling till psykiska problem

Forskningen har visat hur elever som utsätts för mobbning uppvisar allvarliga psykosomatiska symptom och dåligt psykiskt allmäntillstånd. Dessa elever uppfattar ofta sig själva som socialt inkompetenta och impopulära bland kamrater.⁶ De har lägre självkänsla och känner sig ensamma. Forskning om psykosocial anpassning hos dem som utsätter andra för mobbning visar liten eller ingen koppling alls mellan aggressivt beteende och psykiska problem under tonåren.⁷ Vissa forskare har framhållit att de som utsätter andra har lägre självkänsla,⁸ medan andra rapporterar hur aggressiva och våldsamma ungdomar rapporterar hög självkänsla.⁹

En grupp forskare¹⁰ studerade psykologisk anpassning hos dem som utsätter andra och dem som utsätts för mobbning bland 1 319 ungdomar i sju statliga skolor i Valencia, Spanien, i åldrarna 11–16 år. Av dessa kategoriserades 17 procent som utförare av mobbning, 16 procent som utsatta för mobbning, 8 procent som både utförare och utsatta samt 59 procent som icke-deltagande. De utgick från att psykosocialt välmående handlar om nivåer av självkänsla, depressivitet, upplevd stress, känsla av ensamhet och allmän tillfredsställelse med livet.

Resultaten visade att gruppen ungdomar som inte deltog i mobbningen hade bättre psykosocial anpassning, högre självkänsla, större tillfredsställelse med livet samt lägre nivåer av depressiva symptom, upplevd stress och känsla av ensamhet, än de som deltog på något sätt. De som utsatte andra för mobbning uttryckte mindre tillfredsställelse med livet och mer upplevd stress jämfört med icke-deltagande. Men de hade samma grad av självkänsla som icke-deltagande ungdomar och var inte mer ensamma eller led av mer depressiva symptom. De som utsatte andra, själva blev utsatta eller både och, hade högre nivå av stress i det dagliga livet jämfört med icke-deltagande elever.

Mer positiv inställning till sig själva

De som utsatte andra skilde sig från övriga elever som var inblandade i mobbning genom att de hade en mer positiv inställning till sig själva. Forskargruppen antar att deltagande i aggressiva beteenden under tonåren kan vara uttryck för en stark önskan att visa sig socialt populär, kraftfull och upprorisk. En slutsats av detta är att de som utsätter andra inte skiljer sig från de icke deltagande eleverna när det gäller avsaknad av depression eller känslor av ensamhet. Detta till skillnad från i synnerhet de som utsätts, men även de som både utsätts och utsätter, vilka rapporterade större känsla av ensamhet. De som utsätter andra är

6 Khatri, Kupersmidt, & Patterson, 2000; Slee, 1995.

7 Angold & Costello, 1993.

8 Mynard & Joseph, 1997; O'Moore, 1997.

9 Rigby & Slee, 1992.

10 Estévez med flera, 2009.

därmed svåra att uppmärksamma och urskilja för skolpersonalen. Denna slutsats överensstämmer med tidigare forskning.¹¹

Populära och socialt skickliga

Det finns en myt som säger att de som utsätter andra för mobbning ofta är socialt missanpassade, ointelligenta ungdomar med relationssvårigheter.¹² Men den myten är på väg att avlivas. Det finns en ökande insikt om att barn med aggressivt beteende kan vara populära bland sina kamrater och att de kan vara socialt skickliga, till exempel i att manipulera andra.

En forskargrupp har identifierat att det finns en andel pojkar i grundskolan, som betecknas som ”tuffa”.¹³ De beskrivs av sina kamrater som coola, aggressiva och atletiska, med en benägenhet att hamna i slagsmål och orsaka problem.

En annan grupp forskare fann att de som utsatte andra för mobbning hade ungefär lika många vänner som kontrollgruppen och fler än de som utsattes för mobbning.¹⁴ Deras resultat visar att de som utsätts riskerar många negativa konsekvenser av sin utsatthet, medan de som utsätter andra upplever få negativa följder av sitt agerande.

I en studie med 422 mellanstadieelever fann forskarna att de som utsatte andra var minst lika populära som de som inte utsatte andra.¹⁵ Liknande resultat framkom i en kanadensisk studie av 555 elever i årskurs 6–10.¹⁶ De som eleverna ansåg vara sådana som utsätter andra för mobbning tenderade att rankas som lika populära och ha lika hög social status som icke-deltagande. Även om de som utsätter andra uppfattas som populära betyder det inte att de nödvändigtvis är omtyckta. De kan uppnå social status ändå.

Två amerikanska forskare, Thunfors och Cornell, har undersökt hur populära mellanstadieelever som utsätter andra för mobbning är bland kamraterna i en förortsskola med 379 elever i Virginia, USA.¹⁷ Resultaten visar att de som utsatte andra fick signifikant fler popularitetsnomineringar (i snitt 20,6 nomineringar) jämfört med både de som utsattes (3,6 nomineringar) och de som inte deltog i mobbningen (12,8 nomineringar). Hälften av dem som utsatte andra för mobbning definierades som populära, medan en fjärdedel definierades som icke-populära. Bara en femtedel av de elever som blev utsatta för mobbning (11,4 procent) definierades som populära.

Studien visar att de som utsätter andra för mobbning är mer populära än genomsnittseleven, och att vissa av dem med stor sannolikhet tillhör skolans mest populära elever. Det betyder att de som utsätter andra i allmänhet tenderar att vara mer populära än sina jämnåriga. Forskarna påpekar att denna förhöjda popularitet väcker en intressant fråga om orsak och verkan: Leder popularitet till att dessa barn använder sin sociala status för att utsätta andra för mobbning, eller använder vissa barn mobbning som ett medel för att nå popularitet? Det starka sambandet mellan dem som utsätter andra och popularitet ökar risken för att mobbning ska vara en framgångsrik strategi för att bli populär. Ur detta

11 Eslea, Menesini, Morita, O'Moore, Mora-Merchán, Pereira & Smith 2003.

12 Vaillancourt, Hymel & McDougall, 2003.

13 Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker.

14 Eslea med flera, 2004.

15 Espelage & Holt, 2001.

16 Vaillancourts med flera.

17 Thunfors & Cornell, 2008.

perspektiv kan mobbning vara en strategi för att uppnå social dominans och popularitet, åtminstone i mellan- och högstadiet. Men popularitet innebär inte nödvändigtvis att dessa elever tillhör de mest omtyckta. Vissa elever kan vara populära hos de närmaste kamraterna, trots elakt och aggressivt beteende, men de kan samtidigt kan vara illa omtyckta i en vidare krets av elever.¹⁸

I jämförelsen mellan populära och icke-populära elever som utsätter andra för mobbning fann Thunfors och Cornell statistiskt signifikanta skillnader. Båda grupperna var i lika hög grad föremål för disciplinära åtgärder. Skillnaden var att de populära inte utsattes för mobbning i samma utsträckning som de icke-populära. Detta kan tyda på att det snarare är popularitetsstatusen än mobbningsbeteendet som skyddar dem som utsätter andra från att själva bli angripna. Man fann också att flickor som utsätter andra var mer benägna att bli kategoriserade som populära. Däremot hittade inte forskarna någon skillnad i vilken sorts mobbning de ägnade sig åt. Båda grupperna ägnade sig i samma omfattning åt fysiska, verbala eller sociala kränkningar.

Om resultatet kan generaliseras till hela mellanstadieskolan innebär det, enligt Thunfors och Cornell, betydande konsekvenser för hur mobbning bör uppfattas och förstås. En föreställning om att de som utsätter andra för mobbning är impopulära och socialt begränsade kan leda fel, inte minst i planeringen av förebyggande och åtgärdande insatser. En lämpligare utgångspunkt är att mellanstadieelever som utsätter andra för mobbning i allmänhet uppfattas som populära bland sina kamrater. I deras studie är det anmärkningsvärt att skolans mest populära elever tillhörde den grupp som deras kamrater identifierade som sådana som utsätter andra för mobbning. Det gällde en fjärdedel av alla skolans populära elever.

Men mobbning ger inte alltid framgångar i kamratgruppen. Andra forskare har kunnat visa att pojkar som utsätter andra pojkar för mobbning uppnår betydligt högre social status än pojkar som utsätter flickor för mobbning.¹⁹ Inte sällan väljer pojkar som riktar sin aggression mot flickor att utsätta mer populära flickor, det vill säga flickor med högre status än de själva. Vidare finns forskning som påpekar att ungdomar som utsätter andra för mobbning är mer benägna att utveckla vänskap med andra som liknar dem i värderingar, attityder och beteenden.²⁰ Därför kan de ofta omgärdas sig med en uppsättning vänner som beundrar och stödjer dem. Ofta blir den som utsätter andra för mobbning den centrala gestalten och får därmed fördelarna av att ingå i en social grupp med åtföljande positiva effekter på den egna självuppfattningen och känslomässiga kompetensen.²¹

Sociala och känslomässiga problem

Mobbning är starkt länkat till olika problem i uppförandet, till exempel hyperaktivitet. Detta samband framgår av studier i Australien²² och Finland,²³ men även av en studie från Socialstyrelsen med forskare från Karolinska institutet och Center for Equity studies.²⁴ En del elever som utsätter andra för mobbning

18 Prinstein & Cillessen, 2003.

19 Rodkin & Berger, 2008.

20 Vitaro, Brengen, & Tremblay, 2000.

21 Hawley & Vaugin, 2003.

22 Rigby & Slee 1993a, 1993b.

23 Kumpulainen med flera, 1998.

24 Socialstyrelsen, 2012. I studien, som också kallas Grodan-studien, ingick merparten av en årskull 12-åringar.

har ett kontrollbehov som tar sig uttryck i utfall mot andra, medan en del av dem som utsätts tenderar att vara mer deprimerade, ängsliga och mer osäkra än andra barn.²⁵ Barn som både utsätter andra och själva blir utsatta (*bully/victims*) uppvisar ett ännu bredare spektrum av sociala och känslomässiga problem.²⁶

Annan forskning har funnit att de som utsätter andra för mobbning men inte själva utsätts är mer målinriktade i sina kränkande handlingar, medan barn som både utsätter andra och själva utsätts ofta agerar i ett tillstånd av dåligt hanterad ilska och kvarvarande irritation. Den amerikanska mobbningsforskaren Tonya R Nansel och hennes kollegor ser mobbning som en del av ett antisocialt, regelbrytande beteendespektrum. I en studie hittade de ett starkt samband mellan mobbning och delaktighet i annat våldsamt beteende.²⁷

En banbrytande studie bland finska skolbarn visar att de som utsätter andra för mobbning och de som utsätts är mer benägna än andra att hamna i brottslighet i senare tonåren.²⁸ Undersökningen bestod av en analys av 8-åriga pojkars psykiska status. Deras brottslighet följdes sedan upp via polisregistret under fyra år när pojkarna var 16–20 år. Resultaten visar att pojkar som ofta utsatte andra för mobbning under barndomen löpte förhöjd risk att begå brott. Denna tendens var högst för dem som både utsatte andra och själva blev utsatta. 21 procent av denna grupp och 16 procent av dem som bara utsatte andra begick kriminella handlingar, jämfört med 7 procent av den stora grupp som inte deltog regelbundet i mobbning under sina tidiga skolår. Många som var inblandade i mobbning visade högre nivåer av psykiatriska symptom vid 8 års ålder, vilket i sin tur visade sig ha samband med ökat brottsutövande senare i livet. Risken för brottslighet var endast svagt förhöjd bland dem som utsatte andra för mobbning men som saknade en tidig psykiatrisk bedömning. Det är alltså psykiatriska symptom i kombination med mobbningsbeteende som ska ses som en varningssignal.

Resultaten omgärdas dock av ett antal förbehåll. Dels gäller resultaten bara pojkar, dels betraktas mobbningsindiciet vid 8 års ålder som relativt grova mått, dels är självrapportering för att identifiera dem som utsätter andra för mobbning en metod som har brister.

Den här studien

Även om man åtgärdar alla pågående fall av mobbning kommer nya offer till. Det visar Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Gäller denna ombytlighet också dem som utsätter andra för mobbning? Visar de som utsätter andra samma tendens som de som blir utsatta, genom att vissa slutar med sin mobbning medan nya elever börjar? Detta har betydelse för vilka insatser mot mobbning man väljer på skolorna. Att skapa en insats, pedagogisk idé eller strukturell förändring i en skola som resulterar i att någon som utsätter andra upphör med sitt beteende, är inte nödvändigtvis samma sak som att förebygga tillkomsten av nya som utsätts för mobbning.

25 Craig, 1998; Yang med flera, 2006.

26 Veenstra, 2005.

27 Nansel med flera, 2003.

28 Souranders med flera, 2007.

Agerar i grupp

I Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* tillfrågades elever som utsatts för mobbning om de hade blivit utsatta av en elev eller av flera. Av de elever som utsattes för mobbning svarade i genomsnitt 27 procent att de hade blivit utsatta av en enskild skolkamrat. Andelen var densamma för flickor och pojkar. Nästan dubbelt så många uppgav att de som utsatte dem hade varit flera. Resultatet visar att mobbning är ett gruppfenomen. Upplevelsen för den utsatta kan vara annorlunda om kränkningarna genomförs av enskilda eller av en grupp.

Men om man jämför uppfattningar hos dem som utsätter andra med dem som utsätts framkommer en intressant skillnad. Både de som utsatt andra för mobbning och de som utsatt andra för kränkningar upplever att kränkande handlingar oftare utförs av enskilda elever, tvärt emot upplevelsorna hos de som blivit utsatta (se tabell 8.1).

Tabell 8.1. Elevernas uppfattningar om ifall det är en eller flera i grupp som utsätter andra för mobbning eller kränkning.

	Enligt den som utsätter andra för mobbning (procent)	Enligt den som utsätter andra för kränkning (procent)	Enligt den som utsatts för mobbning (procent)
En i min/annan klass	63	58	36
Flera i min/annan klass	37	42	64
Totalt	100	100	100

Att skolelever som utfört kränkande handlingar oftare anger enskilt agerande skulle kunna tolkas som ett positivt erkännande av ansvar ("jag gjorde det" och inte "vi gjorde det"). Men det kan också tolkas som ett förnekande, där utövarna saknar insikt om sitt eget grupp- eller flockbeteende.

Vilka insatser har effekt på elever som utsätter andra?

Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* utvärderade olika insatser för utsatta skolelever. En mycket kortfattad slutsats av utvärderingen är att vissa insatser minskade utsattheten, men att effekterna varierade i styrka mellan olika typer av utsatthet och mellan flickor och pojkar. Dessutom visade det sig att vissa insatser motverkade sitt syfte.

Om fokus ändras från den som är utsatt för mobbning till den som utsätter andra, måste flera saker tas i beaktande. De forskningsresultat som ligger till grund för slutsatserna vilar på svar från ett betydligt mindre antal som utsätter andra än vad man i verkligheten kan förvänta sig finns i en skola. Den mindre andelen elever som erkänner att de har utsatt andra elever för mobbning kan skilja sig från den "tysta" gruppen som gör likadant men som inte erkänner det.

En möjlig lösning, eller åtminstone dellösning, på problemet med underreportering är att vidga parametrarna för vad som ska klassas som mobbning. Villkoren för uppsåt kan vidgas, frekvenskraven kan minskas. Här angränsar vi det som kallas för kränkningar, eller kränkande behandling. Med hänsyn till förutsättningarna vid strukturell och kulturell mobbning finns en grupp elever som utsätter andra för kränkning, men inte med den frekvens eller med det

medvetna uppsåt som skulle krävas för att det ska betraktas som mobbning. De som ingår i beräkningarna nedan har ”erkänt” att de utsatt andra för kränkningar med avsikt att såra eller skada, men det behöver inte ha hänt ofta.

Kartläggning, elever som deltar i det främjande arbetet och personalutbildning har effekt

Det var tre insatser som Skolverkets utvärdering fann minskade självrapporterade kränkningar, inklusive mobbning. De som uppger att de utsatt andra för kränkningar eller mobbning blir färre efter dessa insatser:²⁹

- Kartläggning av elevernas situation genomförs regelbundet och ligger till grund för skolans förebyggande insatser.
- Elever medverkar ofta aktivt i det främjande arbetet för att skapa en god atmosfär på skolan.
- Personalutbildning om mobbning och kränkningar som flertalet av personalen fått ta del av.

Det är bara när insatserna används systematiskt och utvecklat, som de beskrivs ovan, som effekter fastslagits. Inga tillfälliga insatser har effekt.

Eftersom många elever förnekar kränkningar, vilar alla slutsatser om insatserns effektivitet på dem som utför kränkningar och mobbning på en bristfällig databas. En viktig slutsats är att ett betydligt mindre antal insatser som utvärderats ”biter” på dem som utsätter andra för mobbning. Det kan också finnas andra insatser som påverkar dem som utsätter andra men som inte utvärderats. De insatser som används utgår till exempel inte ifrån att de som utsätter andra är populära och socialt kompetenta.

Medling och kamratstödjare motverkar sitt syfte

Skolverkets utvärdering visar att inte alla insatser mot mobbning har önskad effekt. Vissa har ingen effekt alls mot kränkningar och mobbning och vissa insatser ökar i stället risken att utsättas. På liknande sätt finns insatser som rentav tycks trigga mobbningsbeteende. En sådan insats är *medling*, det vill säga att skolan har som rutin att använda medling vid alla konflikter, vilket innebär att den som utsätter och den som utsätts träffas med en tredje part medverkande.³⁰ Även att utse och utbilda *kamratstödjare* som har till uppgift att vara rapportörer och observatörer ökar benägenheten hos vissa att utsätta andra för mobbning.³¹ Det sistnämnda kan förklaras av att kamratstödjare ofta röstar fram av andra elever, och det är inte ovanligt att de som utsätter andra tillhör de populäraste eleverna.

Underrapportering och strukturella problem

De som utsätts och de som själva utsätter andra för mobbning har helt olika uppfattning om hur många det är som utsätter andra för mobbning och kränkning. Hur går detta ihop? Självklart existerar mobbning där en individ utsät-

29 Underlaget för detta finns i tabell 7.14 i *Utvärdering av metoder mot mobbning*, Skolverket 2011 och i tillhörande Metodappendix i tabell A 42 och A 43.

30 Ökningen är statistiskt signifikant (oddskvot 0,37).

31 Ökningen är statistiskt säkerställd (oddskvot 0,71).

ter en annan (i cirka 25 procent av fallen), men nästan dubbelt så många offer uppger att flera personer deltog. Om en skolklass har 25 elever och cirka två av dessa (7–8 procent) uppger sig vara utsatta för mobbning vid ett enskilt tillfälle och att de utsätts av ”flera i min klass”, så borde de som utsätter andra motsvara flera än två, låt säga tre eller fyra personer, det vill säga någonstans mellan 12 och 16 procent i en genomsnittlig grundskoleklass. Det är alltså rimligt att anta att andelen som utsätter andra för mobbning i en enskild skola borde överstiga andelen som blir utsatt.

Den naturliga frågan är om de som utsätter andra är mindre benägna att självrapportera, och därmed ”erkänna”, sina egna aggressiva handlingar. I en studie från Wales av strax över 26 000 skolungdomars mobbning och utsatthet för mobbning³² beräknades andelen som blev utsatta till 24,7 procent medan andelen som utsatte andra hamnade på 9,2 procent, det vill säga andelen som blev utsatt var nästan tre gånger större än andelen som utsatte andra. Detta är ytterligare ett bevis för benägenheten att underrapportera hos dem som utsätter andra.

En förklaring till varför det finns fler som blir utsatta för mobbning än som själva utsätter andra och att de som blir utsatta upplever att de oftare utsätts av flera elever, skulle kunna vara det man kan kalla för den strukturella mobbningen. Om flera elever utför enstaka handlingar och själva inte uppfattar avsikten som elak, hamnar de utanför definitionen av den som utsätter andra för mobbning. Även om den samlade bilden innebär att samma individ utsätts för upprepade handlingar, uppfattar de som utsätter inte sina egna handlingar på detta sätt.

1,5 procent svarar att de utsätter andra för mobbning

I ett genomsnittlig svenskt klassrum kan vi förvänta oss att en eller två elever utsätts för mobbning. Andelen är konstant men individerna varierar, det vill säga några blir inte längre utsatta efter en tid men andra tillkommer. På samma sätt är det med dem som utsätter andra för mobbning – vissa tillkommer och vissa slutar, men det finns en liten kärna som varaktigt utsätter andra. I denna studie uppmättes andelen elever som utsätter andra för mobbning till 1,5 procent. Dessa andelar motsvarade i utvärderingen ett antal på 102–119 individer, och av dessa identifierades tre elever som varaktigt utsatte andra för mobbning.

Det är alltså väldigt få svenska skolelever som erkänner sådana handlingar, i synnerhet att de sker vid upprepade tillfällen och med illasinnat uppsåt (kriteriet för mobbning). Om man vidgar villkoret för uppsåt till att även täcka handlingar där eleverna svarar ”vet inte” blir andelen cirka 2,5 procent. I vår undersökning fördelades dessa mellan 39 skolor, vilket betyder att det enligt denna definition finns cirka sex elever som utsatte andra för mobbning i varje skola.

Ett annat sätt att ta reda på vilka som kränker andra är att få fram vilka elever som ”inte gör något”, det vill säga som varken skojbråkar, hamnar i konflikt, kränker vid enstaka tillfällen eller utsätter andra för mobbning. Dessa icke inblandade är ungefär 65 procent av eleverna. Det betyder att gruppen, där de som utsätter andra skulle kunna hämtas, utgör cirka 35 procent. I en tänkt skola med 200 elever betyder detta att drygt 60 elever skulle kunna vara sådana

32 Lambert, Scourfield, Smalley & Jones 2008.

som utsätter andra för mobbning, eftersom vi vet att just dessa står för skojbråk, konflikter och enskilda kränkningar.

Dubbelt så vanligt bland pojkar

Medan det är ungefär lika många pojkar och flickor som blir utsatta för mobbning, utsätter nästan dubbelt så många pojkar som flickor andra för mobbning och kränkning. Skillnaderna framgår av tabell 8.2.

Tabell 8.2. Skillnader i andelar pojkar och flickor som utsätter andra för mobbning och kränkning.*

	Andel pojkar i procent	Antal pojkar	Andel flickor i procent	Antal flickor
Inte utsatt någon	50,3	1 702	69,9	2 208
Utsätter i skojbråk	29,5	998	17,7	559
Utsätter i konflikt	13,4	453	8,5	267
Utsätter andra för kränkning	4,4	149	2,6	85
Utsätter andra för mobbning	2,4	79	1,3	40
Totalt	100	3 381	100	6 540

*Andel som erkänner handlingar. Kategorin "utsätter andra för kränkning" består av dem som svarar "vet inte" på frågan om uppsåt med kränkningarna.

Lägre känsla av sammanhang

En känsla av sammanhang (KASAM) i ens liv omfattar tre grundkomponenter: meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet.³³ Elever som upphör med att utsätta andra för mobbning har allra lägst känsla av sammanhang i sina liv, åtminstone under det första år som mätningen omfattar. De som fortsätter att utsätta andra för mobbning har det högsta värdet medan de som fortsätter att utsätta andra för kränkningar får ett lägre värde.

Resultatet kan förklaras med att de som upphör att utsätta andra för mobbning och kränkning har blivit upptäckta i skolornas förebyggande och åtgärdande arbete på grund av sitt agerande. De som börjar utsätta andra och särskilt de som uppvisar ett varaktigt mobbningsbeteende lider inte av samma brist på meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet i sina liv som de som slutat utsätta andra.

I tabellerna nedan redovisas KASAM-värden för dem som mellan utvärderingens första och sista enkätstillfälle börjat utsätta andra för mobbning och kränkning men inte gjorde det vid första enkättilfället, för dem som fortsätter att utsätta andra – som alltså utsätter andra hela perioden, dem som slutat utsätta andra men gjorde det vid första enkättilfället och för dem som inte alls har utsatt någon annan. Skillnaderna mellan grupperna är statistiskt signifikanta. En högre siffra betyder en ökad förekomst av komponenten.

³³ Antonovsky, 1987.

Tabell 8.3. KASAM hos dem som har börjat, fortsatt och slutat att utsätta andra för mobbning.

Handling	Antal individer	Meningsfullhet	Begriplighet	Hanterbarhet	Total KASAM
Börjar utsätta	24	7,8	9,8	13,0	30,5
Fortsätter utsätta	2	7,0	10,5	15,0	32,5
Inte utsätter alls	2 145	7,4	10,1	13,4	31,0
Slutat utsätta	22	6,2	9,2	11,9	27,7

Tabell 8.4. KASAM hos dem som har börjat, fortsatt och slutat att utsätta andra för kränkning.

Handling	Antal individer	Meningsfullhet	Begriplighet	Hanterbarhet	Total KASAM
Börjar utsätta	25	7,8	9,8	12,9	30,6
Fortsätter utsätta	6	6,2	9,8	12,2	28,2
Inte utsätter alls	2 133	7,4	10,1	13,5	31,0
Slutat utsätta	29	6,5	9,1	11,7	27,8

Individer som börjar utsätta andra för mobbning och kränkning, som inte gjorde det vid första mättillfället, får KASAM-värden i nivå med elever som inte varit inblandade alls.

Litar mindre på lärare

De som utsätter andra för mobbning litar i lägre grad på lärare. Bara 14 procent litar på de flesta av sina lärare, jämfört med över hälften av de som inte utsätter andra alls. Nästan hälften av de elever som utsätter andra för mobbning litar inte på någon lärare, jämfört med 7 procent bland de som inte utsätter andra.

Tabell 8.5. Tillit till lärare hos elever.

	Elever som inte utsätter andra		Elever som skojbråkar		Elever i konflikt		Elever som kränker		Elever som mobbar	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Litar på alla/de flesta lärare	1 755	53	552	43	188	31	53	28	15	14
Litar på ungefär hälften av lärarna	1 071	32	495	38	283	47	70	38	30	28
Litar på en lärare	273	8	126	10	70	11	23	11	15	14
Litar inte på någon lärare	219	7	122	9	69	11	43	23	47	44
Totalt	3 318	100	1 295	100	610	100	189	100	107	100

Att så få av dem som utsätter andra för mobbning och kränkningar litar på sina lärare får konsekvenser för skolans insatser. När elever saknar tillit till sina lärare försvåras insatser som vilar på lärarnas aktiva medverkan. Man kan spekulera om i vilken mån statusdimensionen visar sig här. Skulle det kunna vara så att de elever som utsätter andra och inte litar på sina lärare är just de med låg status, både bland kamrater och bland lärare? Och att populära elever tenderar att lita på sina lärare, även om de utsätter sina jämnåriga för kränkningar?

Populära bland kamraterna

När vi sedan vänder luppen mot hur populära elever som utsätter andra är bland kamraterna får vi ett omvänt resultat, vilket framgår av tabell 8.6 och 8.7. Även om gruppen elever som utsätter andra också innehåller elever med låg status, är det uppenbart att mobbning och kränkande handlingar inte resulterar i en minskad kamratkrets.

Tabell 8.6. Antal bra kompisar elever som utsätter respektive inte utsätter andra för kränkning har.

	Utsätter inte andra för kränkning		Utsätter andra för kränkning	
	Procent	Antal	Procent	Antal
Ingen kompis	1,2	71	2,8	6
En bra kompis	2,7	166	2,8	6
Två-tre kompisar	15,1	924	17,3	37
Fyra eller flera kompisar	75,0	4 593	69,6	149
Vet inte	6,0	366	7,5	16
Totalt	100	6 120	100	214

Tabell 8.7. Antal bra kompisar elever som utsätter respektive inte utsätter andra för mobbning har.

	Utsätter inte andra för mobbning		Utsätter andra för mobbning	
	Procent	Antal	Procent	Antal
Ingen kompis	1,2	75	1,3	2
En bra kompis	2,7	169	2,0	3
Två-tre kompisar	15,0	930	20,5	31
Fyra eller flera	75,0	4 638	68,9	104
Vet inte	6,1	371	7,3	11
Totalt	100	6 183	100	151

Eftersom det fåtal som erkänner kränkande handlingar inte avviker när det gäller antalet kompisar är det mindre sannolikt att de som utsätter andra för mobbning eller kränkning och tiger om sitt deltagande, eller kanske inte ens är medvetna om det, skulle vara mindre populära. Det är därför viktigt att försöka söka förklaringar till mobbningsbeteende bortom enskilda handlingar. Mobbning kan uppstå när utförare av enskilda handlingar hamnar i en form av omedveten förnekelse av att de utsätter andra för kränkande handlingar och mobbning.

Diskussion

I början på 70-talet introducerade fredsforskaren Johan Galtung³⁴ begreppet ”strukturellt våld” utifrån en föreställning om fred som avsaknaden av våld. Strukturellt våld kan definieras som en form av indirekt våld, där sociala strukturer eller organisatoriska förutsättningar resulterar i att vissa drabbas, men där direkta länkar mellan aktör och handling är svåra att tyda. Strukturellt våld är inbyggt i den rådande ordningen. Ett exempel är apartheidsystemet i Sydafrika. Tjugo år senare utvidgade Galtung³⁵ det indirekta våldets sfär till att inkludera ”kulturellt våld”, där specifika kulturella yttringar används för att legitimera våldsutövande. Kulturellt våld kan innebära att vissa grupper behandlas som mindre värda utan att det uppmärksammas. Han tänkte sig en orsakskedja från kulturellt våld över strukturellt våld till direkt våld. Denna teori kan överföras från våld till mobbning och begreppen strukturell och kulturell mobbning blir då användbara. Pennalism kan tolkas som en respons på en form av kulturellt våld, eller om man så vill, kulturell mobbning. Det kan råda informella regler eller ”oskrivna lagar” i en skola, som får till effekt att vissa elever blir nedtryckta utan att det uppfattas som ett problem. Det kan ses som kulturell mobbning.

Om en skolelev kallar en klasskamrat för ”fet” är det inte mobbning. Om samma elev upprepar tillmälet flera gånger och gör det med avsikt att sära den tilltalade uppfylls kriterierna för mobbning. Hur blir det då när flera elever tilltalar en klasskamrat på samma sätt men ingen enskild upprepar sig, eller åtminstone inte till den grad som normalt borde gälla för att det ska klassificeras som mobbning? Ett sådant gruppbetående, särskilt om det är styrt av ett slags ”klassens gudfader”, skulle tydligt kunna uppnå den allvarlighetsgrad som krävs för att kalla det mobbning. En sådan jargong kan utvecklas där förövarna knappt är medvetna om ett kollektivt uppsåt. Det kan till och med vara så att enskilt uppsåt inte finns, åtminstone inte hos de flesta, medan någon eller några i det fördolda har en sårande avsikt. I en sådan situation är det rimligt att tala om en strukturell mobbning.

En situation, där en enstaka kränkande handling ingår i ett dolt mönster, kan fångas upp av läraren som en möjlig elakhet som kräver en åtgärd men som snabbt uppfattas som utagerad. ”Varför gjorde du det, Tommy?” frågar läraren. ”Det var inte meningen”, svarar eleven. Saken är ur världen medan mönstret kvarstår.

Kulturell och strukturell mobbning

Ovan nämnda strukturer kan kallas för kulturell mobbning. När en sådan ”kultur” uppfattas som legitim finns förutsättningar för vad som bör kallas för strukturell mobbning. Strukturell mobbning kan bland annat beskrivas som en form av jargong där en individ eller flera blir utsatta för kränkningar där inga tydliga avsikter kan uppfattas. Enskilda handlingar bildar ett mönster som ofta förblir osynligt för iakttagare och även för de flesta aktörer.

Det skulle kunna tolkas som om mobbning blir ett resultat av mer eller mindre stabila sociala strukturer som skapas genom att enskilda individer genomför få handlingar, kanske till och med utan avsikt att sära, men där handlingarna tillsammans utgör ett kränkingsmönster som drabbar en eller flera som blir utsatta. De föreställningar om normalt och avvikande som råder på skolan kan få en mobbningskultur att uppstå, som i sin tur kan leda till en mobbningsstruktur.

34 Johan Galtung, 1969 och 1971.

35 Johan Galtung, 1990.

Detta kan jämföras med hur Skolverket i de allmänna råden för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling beskriver hur de föreställningar om vad som är normalt och avvikande som, uttalat eller outtalat, råder i skolan kan bidra till att elever kränks.³⁶ Ett normkritiskt förhållningssätt förespråkas där.

Flera individer kan tillsammans genomföra ett större antal riktade handlingar som innebär kränkningar och mobbning. Men samma individer kan också var och en utföra handlingar ”då och då” i vad de uppfattar som ett ”skojigt” syfte mot en och samma person, vilket kan resultera i att den som utsätts för alla de handlingarna blir kränkt. Här kan förutsättningar skapas som utgör grogrunden för kulturell och strukturell mobbning.

Sådan kulturell eller strukturell mobbning kan vara svår för den enskilde läraren att genomskåda och hantera. Liksom det kan vara svårt att bryta kränkande strukturer, särskilt i de fall de som utsätter andra uppstår hög status i kamratkretsen. Vissa som utsätter andra kan vara populära och försvaras av klasskamrater, de kan visa socialt patos och gott uppförande i andra sammanhang och dessutom vara omtyckta av lärare. Det innebär många faktorer som måste tas i beaktande och situationer som är svåra för lärare att balansera.

En genomgående slutsats av Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* är att insatser måste anpassas till de villkor och förutsättningar som råder vid varje skola. Det kan finnas skillnader mellan pojkar och flickors utsatthet och mellan olika typer av kränkande handlingar, och detta måste beaktas. Det är skillnad på när enskilda elever utsätter andra för mobbning och när flera elever bidrar till en samling kränkningar. Där tenderar mobbningen att bli osynlig för alla inblandade, utom för den som utsätts. Det är en utmaning att upptäcka hur en skolas struktur och kultur kan bidra till att elever kränker andra.

Svårt att upptäcka de som utsätter andra

Denna studie och genomgången av forskning om de som utsätter andra för mobbning visar på flera faktorer som kan försvåra och komplicera arbetet mot mobbning. Dels att det finns populära och mindre populära elever som utsätter andra. De populära är svårare att upptäcka och på grund av sin popularitet svårare för lärare att hantera. Dels kan elever som utsätter andra, i sitt psykiska tillstånd, likna elever som inte alls deltar i mobbningen. De kan ha en utvecklad moralisk förmåga samtidigt som de kanske saknar eller visar bristande empatisk förmåga. Att utöva kränkande handlingar kan bidra till ökad status.

De många perspektiven på mobbning är samtidigt ett tecken på komplexiteten. Det finns inget enkelt sätt för en utomstående att skilja på vad som är mobbning och vad som verkligen är skojbråk. Men för den elev som blir utsatt är det oftast tydligt om avsikten är illasinnad eller inte. Det hindrar inte att även skojbråk kan få negativa konsekvenser för den som utsätts. Inte minst om flera enskilda harmlösa handlingar bildar ett konsekvent mönster.

Denna text bidrar framför allt på tre sätt till att öka förståelsen för problemets komplexitet:

- De som utsätter andra för mobbning kan vara socialt framgångsrika elever som mår bra och är som elever är mest. Det är oftast populära elever som

³⁶ Skolverket, 2012.

utsätter andra. Men det kan också vara elever med problem, till exempel hyperaktivitet, eller sådana som själva blir utsatta.

- Det är fler inblandade i mobbning än den som direkt utsätter och den som blir utsatt. Genom att agera assistenter eller medlöpare är fler elever delaktiga i det sociala samspelet där mobbning sker.
- Mobbning kan ske utan att det uppmärksammas som ett problem när en skolans struktur och kultur omfattar regler, traditioner, normer och föreställningar som leder till att vissa elever behandlas kränkande.

Felaktig föreställning bakom metoden medling

En vilseledande föreställning om mobbning är den att den som blir utsatt och den som utsätter ingår i en ömsesidig eller symbiotisk relation. Denna föreställning, som ofta är bakgrunden till den kontraproduktiva insatsen medling, riskerar utmytna i en arbetsmetod där offer och förövare hanteras som likställda parter. I själva verket existerar den som utsätter andra och den som utsätts i helt olika sociala rum vars gränser är svåra att urskilja. Det är skillnad på att vara en som utsätter andra för mobbning och att vara den som utsätts. Det måste de som planerar insatser vara medvetna om.

En utmaning att se mönstren

Oavsett om mobbning uppfattas som tecken på aggressivt beteende bland pojkar eller ordningsskapande processer och lekar i sociala grupper kan vi vara säkra på att individer som utsätts för handlingarna inte mår bra av det. Vinsterna med att ingripa till utsatta skolelevs försvar är uppenbara. Lidande för eleven minskas, en form av nödvändig rättvisa skipas, framtida kränkningar kanske kan undvikas och kulturen på skolan förbättras.

Men att ingripa mot mobbningsbeteende är svårare och de omedelbara vinsterna är inte lika tydliga. Felbedömningar kan göras, eftersom även upptäckta handlingar kan uppfattas som bagatellartade tagna var för sig, trots att de ingår i ett mönster av återkommande kränkningar. Här ställs lärare och annan skolpersonal inför svåra gränsdragningar. Att bland bus, jargong, skojbråk och korridorrens huller om buller kunna skilja ut den elaka handlingen är en svår utmaning. En lärare som ber Johan och Klas välja lag och missar den kulturella mobbningen i ett sådant förfarande, har kanske svårt att se ett mönster av strukturella kränkningar. Att det alltid är samma elev som väljs sist och att det till och med görs med en auktoritets välsignelse kan vara svårt för välmenande lärare att inse.

Så ser mobbningen ut på en genomsnittlig skola

Om vi utgår från en typisk skola med 300 elever, låt säga en högstadieskola med fyra parallella klasser i tre årskurser, kan vi skapa en bild av den utmaning som hela skolan står inför.³⁷ I varje årskull föreställer vi oss 25 elever per klass, det vill säga skolan har tolv olika klasser. Även om det som följer nedan enbart är ett

³⁷ I Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* finns ett avsnitt om kostnader för att införa ett mobbningsförebyggande program. För att skapa en verklighetstrogen bild av faktiska kostnader valdes en typisk skola med 300 elever som genomför ett program under tre år.

räkneexempel ger det en realistisk bild av det sociala samspelet mellan eleverna där mobbning är ett resultat.

Vi har tidigare identifierat minst sex olika roller i en mobbningsituation:

1. "den som blir utsatt"
2. "försvarare"
3. "utomstående"
4. "den som utsätter"
5. "assistent"
6. "medlöpare".

För att öppna för möjligheten att de som utsätter andra för mobbning kan finnas utanför den egna klassen anges nedan en spekulativ fördelning av rollerna ovan inom en hel årskull i vår fiktiva skola.

Tabell 8.8. Teoretisk fördelning av mobbningsroller i en årskull med 100 elever.

	Pojkar	Flickor	
Den som blir utsatt	4	4	Totalt antal icke deltagande eller motagerande i mobbning 56
Försvarare	3	16	
Utomstående	7	22	
Den som utsätter	6	3	Totalt antal medagerande i mobbning 42, varav 36 pojkar och 6 flickor
Assistent	8	1	
Medlöpare	22	2	

Vi vet att ett år senare i en motsvarande svensk grundskola kan det ha skett en minskning av andelen barn som bli utsatta, från 8 till 7 procent. Samtidigt vet vi att en eller två av eleverna i tabellen ovan som blev utsatta kommer att förbli utsatta.

Vidare vet vi att fyra eller fem av eleverna som utsätter andra får hög status bland sina kamrater. Vi vet däremot nästan ingenting om hur "kulturen" förändras under tiden, när sex av de åtta elever som utsattes för mobbning inte blir det längre. Vi vet att nästan lika många nya som blir utsatta tillkommer, vilket skulle kunna leda till slutsatsen att "kulturen" inte har ändrats alls. Vi vet att skolan lyckas ingripa mot vissa som utsätter andra (med störst sannolikhet de med lägre status) så att de upphör med mobbningen. Men om dessa fortsätter tillhöra den "medagerande" skaran är det uppenbart att den grundläggande strukturen riskerar att fortleva.

Det skapar en helt felaktig föreställning om mobbning att tro att den som utsätter andra för mobbning och den som blir utsatt har en förutbestämd symbiotisk relation. Om det var så skulle lösningar på mobbning uppnås om de som nu utsätter andra upphör med sitt kränkande. Det är däremot rimligt att anta att bland de 42 medagerande i mobbningen, de som har olika roller i mobbningen i en årskull på 100 elever, kan vissa rollförändringar ske, utan att själva strukturen rubbas. Att skolor lyckas "lösa" ett stort antal fall med utsatta elever behöver inte betyda att de som utför mobbning, särskilt inte de med hög status, förändras i samma utsträckning. Och även om så sker så kan en kultur och struktur som "tillåter" mobbning kvarstå och andra elever börja utföra kränkningar.

Referenser

- Almqvist, F., Ikäheimo, K., Kumpulainen, K., Tuompo-Johansson, E., Linna, S. L., Puura, K., Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T. & Piha, J. (1999) "Design and subjects of a Finnish epidemiological study on psychiatric disorders in childhood", *European Child & Adolescent Psychiatry*, 8, (4), 3–6.
- Angold, A., & Costello, E.J. (1993). Depressive comorbidity in children and adolescents: Empirical, theoretical and methodological issues. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1779–1791.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling The Mystery of Health – How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cole, J., Cornell, D., & Sheras, P. (2006). Identification of school bullies by survey methods. *Professional School Counseling*, 9, 305–313.
- Cornell, D. & Brockenbrough, K. (2004). Identification of bullies and victims: A comparison of methods. *Journal of School Violence*, 3, 63–87.
- Craig W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24: 123–130.
- Dagens nyheter (2011) "Lundsberg polisanmäls för pennalism", 2011-11-23: <http://www.dn.se/nyheter/sverige/lundsberg-polisanmals-for-pennalism>
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J.A., Pereira, B., Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. In R. A. Geffner, M. Loring et al. (Eds.), *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions* (123–142). Binghamton, NY: Haworth Press.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J., Pereira, B., & Smith, P. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behaviour*, 30, 71–83.
- Estévez, E., Martínez, B., & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 12, 32–41.
- Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009) "Psychological adjustment in bullies and victims of school violence", *European Journal of Psychology of Education*, 24 (4), 473–483.
- Fielder E. R., Oltmanns, T. F., & Turkheimer, E. (2004). Traits associated with personality disorders and adjustment to military life: Predictive validity of peer and self reports. *Military Medicine*, 169, 207–211.
- Galtung, J. (1971) "Structural and Direct Violence: A Note on Operationalization" *Journal of Peace Research* 8 (1), 73–76.
- Galtung, Johan (1969) "Violence, Peace and Peace Research", *Journal of Peace Research*, Vol. 6, No. 3, 167–191.

- Galtung, J. (1990) "Cultural Violence", *Journal of Peace Research*, 27 (3) 291–305.
- Gill, P.E. (1979) *Moral Judgements of Violence: Among Irish and Swedish Adolescents*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Gini, G., Pozzoli, T. & Hauser, M. (2011) "Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion". *Personality and Individual Differences*, (50), 603–608
- Hawley, P., & Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239–244.
- Huitsing, G. & Veenstra, R. (2012). "Bullying in Classrooms: Participant Roles from a Social Network Perspective", *Aggressive Behavior*, Volume 00, s. 1–16, utgiven Online av Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com). DOI: 10.1002/ab.21438.
- Khatri, P., Kupersmidt, J.B., & Patterson, C. (2000). Aggression and peer victimization as predictors of self-reported behavioural and emotional adjustment. *Aggressive Behavior*, 26, 345–358.
- Kochenderfer, B.J., & Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267–283.
- Kumpulainen K, Ra"sa"nen E, Henttonen I, et al. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse Negl.* 22:705–717.
- Lambert, P., Scourfield, J., Smalley, N. & Jones, R. (2008) "The social context of school bullying: evidence from a survey of children in South Wales", *Research Papers in Education*, 23 (3), 269–291.
- Maughan B, Pickles A, Rowe R, Costello EJ, Angold A. (2000) Developmental trajectories of aggressive and nonaggressive conduct problems. *J Quant Criminol.* 16:199–221.
- Moffitt TE, Caspi A, Harrington H, Milne BJ. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: follow-up at age 26 years. *Dev Psychopathol.* 14: 179–207.
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/Victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51–54.
- Nansel T. R., Overpeck M. D., Haynie D. L., Ruan W. J., Scheidt P. (2003). Relationships between bullying and violence among US youth. *Arch Pediatr Adolesc Med.* 157:348–353.
- Nagin D, Tremblay RE. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Dev.* 70:1181–1196.
- Olweus, D. 1973: *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- O'Moore, A.M. (1997). What do teachers need to know? In M. Elliot (Ed.) *Bullying: A practical guide to coping for schools*, s. 151–166. London: Pitman/Kidscape.
- Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 310–342.
- Rigby K, Slee PT. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *J Soc Psychol*, 133:33–42.
- Rodkin, P.C. & Berger, C. (2008) Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender, *International Journal of Behavioral Development*, 32 (6), 473–485.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14–24.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. and Kaukiainen, A. (1996), Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22 (1) 1–15.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F.C., Wolke, D. & Schulz, H. (2005) Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school, *International Journal of Behavioral Development*, 29 (4), 323–335.
- Skolverket (2012) *Allmänna råd för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*.
- Socialstyrelsen, Center for Equity studies, Chess, (2012). *Skolans betydelse för barns och ungas psykiska hälsa – en studie baserad på den nationella totalundersökningen i årskurs 6 och 9 hösten 2009*.
- Sourander, A. Jensen, P., Rönning, J. A., Elonheimo, H., Niemela, S., Helenius, H., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I & Almqvist, F. (2007) “Childhood Bullies and Victims and Their Risk of Criminality in Late Adolescence: The Finnish From a Boy to a Man Study”, *Arch Pediatr Adolesc Med*. 161:546–552.
- Storch, E.A., & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351–362.
- Rigby, K., & Slee, P. (1992). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of School Psychology*, 131, 615–627.
- Slee PT, Rigby K. (1993). Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: the bullying experience. *Child Psychiatry Hum Dev*. 23:273–282.

- South, S. C., Oltmanns, T. F., & Turkheimer, E. (2005). Interpersonal perception and pathological personality features: Consistency across peer groups. *Journal of Personality*, 73, 675–691.
- Toblin RL, Schwartz D, Gorman AH, Abou-ezzeddine T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *J Appl Dev Psychol*. 26:329–346.
- Thunfors, P. & Cornell, D. (2008) “The Popularity of Middle School Bullies”, *Journal of School Violence*, 7(1), 65–82.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157–176.
- Veenstra R, Lindenberg S, Oldehinkel AJ, De Winter A, Verhulst FC, Ormel J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Dev Psychol*. 41:672–682.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R.E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313–325.
- Yang SJ, Kim JM, Kim SW, Shin IS, Yoon JS. (2006). Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary schools. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 45:69–77.

9. Mobbning och kränkningar på nätet – omfattning och effekter av skolans insatser

9. Mobbning och kränkningar på nätet – omfattning och effekter av skolans insatser

av Erik Flygare och Björn Johansson, Örebro universitet

87 procent av dem som är utsatta för mobbning på nätet är även utsatta i skolan. Skäl som har att göra med diskrimineringsgrunderna är vanligare vid mobbning på nätet än i skolan. Av de utsatta är det påtagligt många som utsätts på grund av etnisk bakgrund eller religion, särskilt i skolor med få elever med utländsk bakgrund. Tre insatser minskar både mobbning och kränkningar på nätet: kartläggning av elevernas situation i skolan som grund för likabehandlingsarbetet, relationsfrämjande insatser och elevers aktiva medverkan i det främjande arbetet.

Mobbning och kränkningar på nätet kan betraktas som en form av negativa handlingar som uppkommit till följd av den ökade användningen av ny kommunikationsteknik bland barn och ungdomar.¹ Det har uppmärksammats alltmer under de senaste åren, inte minst på grund av den omfattande användningen av mobiltelefoner och internet bland skolungdomar. Den forskning som bedrivits på området har framför allt varit inriktad på att studera förekomsten av mobbning på nätet generellt,² skillnader mellan olika åldersgrupper,³ könsskillnader,⁴ skillnader mellan olika former av mobbning på nätet,⁵ eller skillnader mellan mobbning på nätet och andra former av mobbning.⁶

Den här studien bygger på data som samlades in i samband med Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning*.⁷ Materialet har sedan analyserats för att fånga upp vad som skiljer mobbning på nätet från mobbning i skolan. Studien analyserar också vilka insatser som minskar kränkningar och mobbning på nätet. Inledningsvis presenteras annan forskning inom området.

Tidigare forskning

Mobbning på nätet har ett antal kännetecken som skiljer den från mer traditionella former av mobbning.⁸ Förutom användningen av informationsteknik kännetecknas mobbningen på nätet av:

- svårigheten för den som utsätts att undkomma.
- den potentiella publikens storlek.
- möjlighet att vara osynliga eller anonyma för de som mobbar.

1 Slonje & Smith, 2008.

2 Campbell, 2005; Li, 2006.

3 Smith m.fl., 2006.

4 Ybarra m.fl., 2006.

5 Slonje & Smith, 2008; Smith m.fl., 2008.

6 Ybarra & Mitchell, 2004; Raskauskas & Stolz, 2007; Tokunaga, 2010.

7 För närmare information om metod se kapitlet Bakgrund och metod eller Skolverket, 2011b.

8 Slonje & Smith, 2008 s. 148.

Svårigheten för den som utsätts att undkomma handlar om att mobbning på nätet inte kräver interaktion ansikte-mot-ansikte. Till skillnad från mer traditionella former av mobbning behöver inte mobbning på nätet upphöra när en elev lämnar skolan fysiskt, eftersom handlingarna sker på en annan arena än i skolan. Enligt vissa bedömare är situationen till och med sådan att merparten av mobbningen på nätet äger rum utanför skolans område.

Den potentiella publikens storlek innebär att mobbning på nätet kan involvera många fler och bli känd i större grupper jämfört med mobbning i skolan. Publiken kan också innefatta individer utanför skolsammanhanget, till exempel när en elev lägger ut ett pinsamt foto eller filmklipp av en klasskamrat. I takt med att sådana bilder sprids och beskådas av en allt större publik kan den som utsätts dessutom känna sig kränkt på nytt varje gång antalet visningar ökar.⁹

Stora likheter med ryktesspridning

Möjligheten att vara osynliga eller anonyma för de som utför kränkningarna hänger även det samman med att mobbning på nätet inte kräver interaktion öga mot öga. Tekniken gör det möjligt för förövarna att misskreditera någon i det fördolda. I detta avseende uppvisar mobbning på nätet stora likheter med ryktesspridning, dvs. den kan sägas vara relationsförstörande i och med att nedvärderande kommentarer om en person tenderar att väcka misstro mot personen. Eftersom den som blivit utsatt inte kan reagera på svartmålningar som i ett direkt möte, är konsekvenserna av mobbning på nätet svåra att överblicka och förhålla sig till. Detta tycks medföra att elakheterna lätt eskalerar, eftersom förövarna inte kan avläsa vilka omedelbara konsekvenser deras handlingar har i realtid. Med andra ord förefaller avsaknaden av direkt respons från den som blivit utsatt, exempelvis i form av ansiktsuttryck och kroppsspråk, underlätta förmedlandet av elakheter, liksom inbjuda till ett förgrovat språkbruk hos de som kränker. Vilka psykiska konsekvenser detta har på längre sikt får framtiden utvisa. Utifrån ett kortare tidsperspektiv finns det dock studier som visar att utsatta elever känner sig deprimerade, upplever hopplöshet och är rädda för att gå till skolan.¹⁰ Elever som är involverade i mobbning på nätet – både de som mobbar och de som utsätts – har också lägre självkänsla än elever som har liten eller ingen erfarenhet alls av detta.¹¹

Mot bakgrund av dessa skillnader mellan mobbning på nätet och annan mobbning argumenterar vissa forskare för att de är olika fenomen, såväl i begreppsmässig¹² som i empirisk mening.¹³ Andra menar att fenomenen förvisso är olika men att de samtidigt är sammanlänkade med varandra, eftersom ett visst antal elever som blir mobbade på nätet också är utsatta för mobbning i skolan. Men hur stor denna överlappning är varierar mycket mellan olika undersökningar (mellan 12 och 85 procent).¹⁴

9 Dooley, Pyzalski & Cross, 2009.

10 Raskauskas & Stoltz, 2007.

11 Patchin & Hinduja, 2010.

12 Dooley, Pyzalski & Cross, 2009.

13 Wang, Iannotti & Nansel, 2009; Dempsey m.fl., 2009.

14 Enligt Juvonen & Gross (2008) är 85 procent av de elever som är mobbade på nätet också mobbade i skolan, vilket är betydligt fler än de 36 procent som Ybarra m.fl. (2007) uppskattar denna andel till. Enligt Smith m.fl. (2008) är 26 procent av elever som är utsatta i skolan samtidigt utsatta på nätet, enligt Gradinger m.fl. (2009) är motsvarande överlappning bara 12 procent. Ett intressant undantag är en studie av Erentaité, Bergman & Zukauskiené (2012), vars resultat baseras på data från flera mätillfällen: av elever som är utsatta i skolan visade sig 35 procent vara mobbade på nätet ett år senare.

Hur vanligt är mobbning på nätet?

Resultaten varierar även när det gäller frågan hur vanligt det är med mobbning på nätet. Forskare rapporterar att mellan 2 och 72 procent av eleverna är utsatta.¹⁵

Att resultaten skiljer sig åt beror bland annat på att elevernas ålder varierar i olika undersökningar. De olika resultaten beror också på hur tillgängliga eleverna är på nätet och – inte minst – på att forskarna använder olika sätt att mäta och definiera mobbning på nätet.¹⁶ Medan somliga redovisar mobbning på nätet i förhållande till enskilda typer av elektroniska kommunikationsmedel (till exempel mobiltelefon, internet, spel, sms, direktmeddelanden, e-post) eller i förhållande till bestämda kombinationer av medier, till exempel via internet och mobiltelefon, mäter andra mobbning på nätet med hjälp av *en övergripande fråga* som inkluderar flera eller alla typer av medier. För vissa räcker det med att ha varit utsatt minst en gång under det senaste året för att betecknas som mobbad på nätet, medan andra menar att man måste ha varit utsatt minst flera gånger senaste månaden.

Forskare som framhäver betydelsen av att ha varit utsatt upprepade gånger utgår inte sällan från en definition av mobbning på nätet som stämmer överens med Dan Olweus generella definition av mobbning. Mobbning på nätet betraktas då som uppsåtligt aggressiva handlingar utförda upprepade gånger under en längre tid av en eller flera individer med hjälp av elektroniska kommunikationsmedel mot en person som blir utsatt och som har svårt att värja sig.¹⁷

Kravet på ett asymmetriskt maktförhållande är en central aspekt i den generella definitionen av mobbning. Obalansen i styrkeförhållandet mellan den som utsätts ("den svaga") och den som utsätter ("den starka") härleds till svårigheter hos den som utsätts att värja sig mot den eller dem som mobbar, eller till faktiska eller upplevda fysiska och psykiska tillkortakommanden hos den som utsätts, eller till att de som mobbar är fler till antalet. När det gäller mobbning på nätet är det inte självklart att det finns ett asymmetriskt maktförhållande. Det kan mycket väl vara "den svaga" eleven som lägger ut elaka meddelanden om "den starka" eleven.¹⁸ Detta är en orsak till varför somliga forskare undviker att inkludera ett asymmetriskt maktförhållande i definitionen av mobbning på nätet.¹⁹ ²⁰

Många elever undviker att tala om för vuxna att de blivit utsatta för elakheter via elektroniska medier. En anledning till att inte vilja berätta om det för sina föräldrar kan vara att en stor del av elakheterna utförs av bekanta eller vänner som vill vara roliga och populära.²¹ En annan anledning kan vara att elever som berättar om sin belägenhet riskerar att inte få använda internet i den utsträck-

15 Vissa forskare rapporterar att 2,2 procent är utsatta för mobbning på nätet (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011). Enligt annan forskning är det 5 procent, eller 11,5 procent om man inkluderar dem som själva utsätter andra för mobbning (Mishna et al., 2010). Enligt ytterligare annan forskning är omfattningen 7 procent (Cross m.fl., 2011; Gradinger m.fl., 2009; Ybarra & Mitchell, 2004) 10 procent (Wang, Iannotti & Nansel, 2009) 22 procent (Wade & Beran, 2011) alternativt 72 procent (Juvonen & Gross, 2008). I en studie varierar omfattningen mellan 9 och 34 procent beroende på hur mobbning på nätet mäts (David-Ferdon & Hertz, 2007).

16 Tokunaga, 2010.

17 Jämför Smith m.fl., 2008.

18 Dooley, Pyzalski & Cross, 2009.

19 Smith m.fl., 2012.

20 Svensk lagstiftning har på senare år avlägsnat sig från mobbningsbegreppet och talar nu om kränkningar, trakasserier och diskriminering. Men i ett internationellt sammanhang lever begreppet mobbning kvar.

21 Mishna m.fl., 2010.

ning de själva önskar. Ytterligare en anledning kan vara att elever misstror sina föräldrars kommunikationstekniska kunskaper och därför känner sig tvungna att hantera situationen på egen hand.²²

Nätet en förlängning av skolgården

Eftersom kränkningar och mobbning på nätet är ett relativt nytt och outforskat fenomen –inte minst när det gäller frågan om dess psykiska konsekvenser på längre sikt och motiven till att vilja misskreditera andra via elektroniska kommunikationsmedel – kan man fråga sig om de metoder skolor använder mot kränkningar och mobbning också fungerar när det gäller nätet. De finska forskarna Salmivalli, Kärnä och Poskiparta hävdar att det räcker med att införa ett generellt anti-mobbingsprogram som skjuter in sig på mobbningsens generella mekanismer för att även få bukt med kränkningar och mobbning på nätet.²³

Mot bakgrund av att vissa elever som mobbas i skolan också är utsatta på nätet, kan nätet betraktas som en förlängning av skolgården.²⁴ Därför menar Juvonen och Gross att skolan också bör ta ett större ansvar för problemet, exempelvis genom att stärka intoleransen mot alla former av hot eller kränkningar, för att därigenom uppnå den nolltolerans mot kränkningar, trakasserier och diskriminering som lagen talar om. Ett annat argument, som framförts till stöd för att skolan engagerar sig mot kränkningar på nätet, är att det kan kopplas till låg självkänsla, vilket i sin tur kan ha negativ inverkan på elevers skolarbete.²⁵ Insatser som stärker elevers självkänsla, nätverk och villighet att stötta varandra (*peer-support*)²⁶ och att införliva kunskaper om och insatser mot mobbning på nätet i skolans reguljära arbete mot mobbning rekommenderas.²⁷ Forskare talar även för att göra föräldragenerationen mer medveten om de mångsidiga men också negativa möjligheter som nätet rymmer.²⁸

Denna studie

I den elevenkät som användes vid datainsamlingen ställdes frågan: ”Har andra elever använt internet, mobilen eller epost för att skicka och sprida elaka meddelanden eller bilder om dig?” Då uppgav 8 procent att de utsatts för detta mer eller mindre ofta. Av dessa svarade 6 procent att det hänt någon gång och 2 procent att det hänt ett par gånger i månaden eller oftare. Dessa siffror är framför allt jämförbara med undersökningar där man med hjälp av övergripande frågor bara frågar *om och hur ofta* elever har utsatts för elakheter av andra elever via elektroniska kommunikationsmedel.

Men eftersom mobbning här definieras som ”en upprepad negativ handling när någon eller några medvetet och med avsikt tillfogar eller försöker tillfoga en annan skada eller obehag”²⁹ räcker det inte med att bara ta fasta på frekvensen, utan uppsåtet är också viktigt för att uppskatta andelen som blir mobbade.

22 Juvonen & Gross, 2008.

23 Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011.

24 Juvonen & Gross, 2008.

25 Patchin & Hinduja, 2010.

26 Patchin & Hinduja, 2010, Smith m.fl., 2008.

27 Smith m.fl., 2008.

28 Staufer m.fl., 2012.

29 Skolverket, 2012.

Samtliga som svarat att andra elever har spridit elaka meddelanden om dem (oavsett frekvens) har fått svara på en följdfråga om det upplevda uppsåtet. Av dem som svarade uppgav närmare 35 procent att det var ”för att sära mig/göra mig ledsen”.

2,8 procent blir utsatta för kränkningar på nätet

Totalt upplever 1 procent av de frekvent utsatta eleverna att uppsåtet varit illasinnat (se tabell 9.2) och är enligt definitionen alltså utsatta för mobbning på nätet. Andelen elever som ”någon gång” har utsatts för elakheter med ont uppsåt uppgår till 1,8 procent, och är enligt definitionen alltså kränkta på nätet. Av tabell 9.1 framgår att de som blir utsatta för mobbning och kränkning totalt uppgår till 2,8 procent.

Tabell 9.1. Resultat för olika svarskombinationer på frågor om frekvens och uppsåt till elever angående elakheter via internet, mobil eller e-post.

Frekvens	Uppsåt	Antal	Procent
Inte utsatt		6 058	73,7
Vet inte		1 493	18,2
Någon gång – nästan varje dag	Skoj	86	1,0
Någon gång – nästan varje dag	Osämja	158	1,9
Någon gång – nästan varje dag	Vet inte	193	2,3
Någon gång	För att sära/göra mig ledsen	150	1,8
Några ggr i månaden – nästan varje dag	För att sära/göra mig ledsen	83	1,0
		8 221	100
	Ej svarat	126	
	Totalt	8 347	

Resultatet ligger i linje med de värden på ca 2 procent som rapporterats från Finland av Salmivalli, Kärnä och Poskiparta.³⁰ Men till skillnad ifrån den studien har eleverna i den här undersökningen inte fått en definition av mobbning innan de svarade på enkäten.³¹

I materialet var något fler flickor utsatta för mobbning på nätet (1,2 procent) jämfört med pojkar (0,8 procent). Könsskillnaden är något större när man jämför dem som utsatts för illvilliga handlingar någon gång. Resultaten visar då att 3,8 procent av flickorna och 1,9 procent av pojkarna är utsatta för kränkningar på nätet. Denna skillnad är statistiskt säkerställd.

Som framgår av tabell 9.2 och 9.3 utsätts färre yngre elever än äldre för mobbning och kränkningar på nätet. På samma sätt som när det gäller mobbning i skolan förbättras situationen för de flesta som blir utsatta inom ett halvår. Bara ett fåtal är långvarigt utsatta på nätet. I den här studien är det bara flickor som har utsatts för mobbning på nätet under ett år eller längre (0,3 procent, två elever).

30 Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011.

31 Salmivalli m.fl. har precis som i denna studie använt en övergripande fråga för att uppskatta omfattningen av mobbade på nätet (”Jag blev mobbad via mobiltelefon eller internet: Jag tog emot elaka eller sårande meddelanden, telefonsamtal eller bilder”, s. 411).

Tabell 9.2. Andel elever som utsatts för mobbning på nätet i olika årskurser.

		Årskurs						Totalt
		4	5	6	7	8	9	
Antal	Nej	844	856	1 266	1 783	1 763	1 605	8 117
Procent		99,4	99,5	99,4	98,8	99,2	98,2	99,0
Antal	Ja	5	4	8	22	15	29	83
Procent		0,6	0,5	0,6	1,2	0,8	1,8	1,0
	n =	849	860	1 274	1 805	1 778	1 634	8 200

Tabell 9.3. Andel elever som utsatts för kränkningar på nätet i olika årskurser.

		Årskurs						Totalt
		4	5	6	7	8	9	
Antal	Nej	838	840	1 241	1 757	1 722	1 569	7 967
Procent		99	98	97	97	96	96,0	97
Antal	Ja	11	20	33	48	56	65	233
Procent		1,3	2,3	2,6	2,7	3,1	4,0	2,8
	n =	849	860	1 274	1 805	1 778	1 634	8 200

Andelen elever som utsätts för kränkningar på nätet ökar med stigande ålder, från 1 procent i årskurs 4 till 4 procent i årskurs 9. Anledningen kan vara att elevernas kunskaper om, tillgång till och frihet att utnyttja tekniken ökar i takt med att de blir äldre. Resultatet i tabell 9.2 och 9.3 skiljer sig från mobbning i skolan, där andelen elever som blir mobbade tenderar att minska med ökad ålder.³²

Elever utövar mobbning och kränkningar i grupp

Över hälften av eleverna uppger att de som utsätter dem för kränkningar eller mobbning på nätet är flera i ”min eller i en annan klass”. Ungefär en fjärdedel uppger att den som utsätter dem är en enskild person. (Se även tabell 9.5 i bilaga.) Detta antyder att kränkningar via informationsteknik inte sällan utförs i andras verkliga eller virtuella närvaro. Med några undantag syns inga större skillnader mellan pojkar och flickor. Fler pojkar än flickor anser att de som utsätter dem för kränkningar och mobbning finns i den egna klassen, medan fler flickor anger att de finns i en annan klass. Både flickor och pojkar anger att de som utsätter dem är fler än en. Det är betydligt fler som anger detta när det gäller mobbning på nätet (49 procent flickor och 68 procent pojkar) jämfört med kränkningar på nätet (28 procent flickor respektive 41 procent pojkar). Detta visar att kränkningar och mobbning på nätet i första hand är något som utövas av grupper.

Eleverna förklarar mobbningen med utseende och kön

När eleverna själva ska förklara varför de blir utsatta för kränkningar och mobbning anger de framför allt utseendet, till exempel att de är för smala eller för tjocka i andras ögon. Sedan kommer svarsalternativ som att andra är avundsjuka på dem, att andra är starkare än dem och alternativet ”vet inte”. Eleverna fick välja bland olika svarsalternativ (se tabell 9.4) och eftersom de kunde ange flera

32 Smith m.fl. 2001; Olweus, 1994; Skolverket, 2011a.

svarsalternativ överstiger den sammanlagda andelen 100 procent. Notera att ett visst antal elever som är mobbade på nätet samtidigt är mobbade i skolan och tvärtom, vilket beskrivs längre fram i texten.

Tabell 9.4. Elevers uppfattningar om varför de har blivit utsatta för mobbning på nätet.

	Svar		
	Antal	Procent av svaren	Procent av eleverna som angett detta alternativ*
Därför att jag har annan hudfärg	31	7	40
Därför att andra är starkare än vad jag är	35	8	45
Därför att andra tycker att jag som kille är för "tjejig"	25	6	32
Därför att andra tycker att jag som tjej är för "pojktig"	22	5	28
För min religions skull	23	5	30
Därför att andra är avundsjuka på mig	37	9	47
Därför att jag är kille	22	5	28
Därför att jag är tjej	26	6	33
Därför att jag kommer från ett annat land	26	6	33
Därför att jag tillhör ett visst folkslag	27	6	35
Därför att någon i min familj är annorlunda	28	6	36
Därför att jag har svårt för att läsa, skriva eller koncentrera mig	28	6	36
Därför att jag är synskadad, hörselskadad, döv eller har ett rörelsehinder	25	6	32
Därför att jag är för smal/tjock enligt andra	49	11	63
Vet inte, har ingen aning	32	7	41
Totalt	436	100	

* Eftersom en elev kunde ange flera svarsalternativ överstiger den sammanlagda andelen 100 procent. Totalt antal svarande elever var 78.

Flickor anger vanligen att de utsätts för "att jag är tjej" och i likhet med pojkarna att "jag är för smal/tjock i enligt andra", samt "andra är avundsjuka på mig" och "vet inte". Så långt är svarsmönstret för elever som mobbats på nätet identiskt med vad elever som utsätts för mobbning i skolan svarade.³³

För pojkar som blir mobbade på nätet är bilden delvis annorlunda. De vanligaste orsakerna som anges är att de är för smala/tjocka enligt andra, att andra är starkare, att de har annan hudfärg och att andra "tycker att jag som kille är för 'tjejig'".

Diskrimineringsgrunderna oftare orsak på nätet

Skäl som har att göra med diskrimineringsgrunderna är vanligare vid mobbning på nätet än i skolan. Bland elever som är utsatta för mobbning på nätet anger 58 procent olika diskrimineringsgrunder jämfört med 46 procent av dem som är utsatta i skolan. Samtliga diskrimineringsgrunder är vanligare vid mobbning på nätet.

³³ Skolverket, 2011a.

Pojkar är oftare utsatta på nätet av skäl som deras hudfärg eller att de uppfattas som för "tjejiga", vilket inte gäller generellt för pojkars utsatthet. Flickor är både på nätet och i skolan utsatta främst på grund av sin könstillhörighet.

- Diskrimineringsgrunden *etnisk tillhörighet* utgör totalt 19 procent av de samlade svaren. Svartalternativen "kommer från ett annat land", "tillhör annat folkslag" och "annan hudfärg" utgör 6, respektive 6 och 7 procent vardera. Andelen är betydligt större än bland elever som är utsatta i skolan (13 procent).
- Diskrimineringsgrunden *funktionshinder* ("har svårt för att läsa, skriva eller koncentrera mig" och "är synskadad, hörselskadad eller har ett rörelsehinder") utgör 12 procent. Bland elever som är utsatta i skolan är siffran 11 procent.
- Diskrimineringsgrunden *könstillhörighet* ("att jag är kille" respektive "att jag är tjej") utgör 11 procent. Bland elever som är utsatta i skolan är siffran 10 procent.
- Diskrimineringsgrunderna *könsöverskridande identitet och uttryck/sexuell läggning* ("andra tycker att jag som kille är för 'tjejig' /som tjej är för 'pojaktig'") utgör 11 procent. Bland elever som är utsatta i skolan är siffran 9 procent.
- Diskrimineringsgrunden *religion eller annan trosuppfattning* ("för min religions skull") utgör 5 procent. Bland elever som är utsatta i skolan är siffran 3 procent.

Övriga orsaker som inte är kopplade till någon diskrimineringsgrund ("andra är starkare", "andra är avundsjuka", "någon i min familj är annorlunda", "är för tjock/smal enligt andra") utgör sammantaget 34 procent av svaren. Bland elever som är utsatta i skolan är siffran 43 procent.

Möjligen kan det vara så att den anonymitet som nätet erbjuder inbjuder till trakasserier och andra beteenden av diskriminerande karaktär som sannolikt skulle tillrättvisas av skolpersonal eller kommenteras av skolkamrater i högre grad om de utfördes i skolmiljön. För elever som förutom att bli utsatta för mobbning på nätet även är utsatta i skolan kanske det är mer korrekt att påstå att mobbningen på nätet förstärker en redan svår skolsituation, då mobbningen på nätet kan fortgå långt efter att skoldagen är slut.

87 procent utsätts även i skolan

Omkring 11 procent av dem som utsätts för mobbning i skolan utsätts också för mobbning på nätet. Omvänt utsätts hela 87 procent av dem som är utsatta på nätet även i skolan.

Av dem som är utsatta både i skolan och på nätet, och dessutom går i skolor med få elever med utländsk bakgrund, är det påtagligt många som är utsatta på grund av hudfärg, etnisk bakgrund eller religion. Detta gäller skolor där andelen elever berättigade till modersmålsundervisning *understiger eller är lika med riksnittet jämfört med skolor där andelen överstiger riksnittet*.³⁴

³⁴ Under perioden 2007/2008 var riksnittet för andelen elever berättigade till modersmålsundervisning 17 procent. I tre fjärdedelar av skolorna i den här studien understeg andelen riksnittet.

Effekter av enskilda insatser

Analysen av insamlade data visar att vissa insatser har effekt på mobbning och kränkningar på nätet, eller bara på kränkningar. Det är kartläggningar av elevernas situation, relationsfrämjande insatser, elevers aktiva medverkan i det främjande arbetet, disciplinära strategier och åtgärder för dem som utsätter andra för mobbning. Övriga insatser som mättes var ineffektiva när det gäller både kränkningar och mobbning på nätet. (Se tabell 9.6 och 9.7 i bilaga.)

Tre insatser är särskilt effektiva mot både mobbning och kränkningar på nätet:

- Kartläggningar av elevernas situation vad gäller mobbning och kränkningar, som ligger till grund för skolans arbete för likabehandling och för att förebygga kränkningar.
- Relationsfrämjande insatser mellan elever som medveten strategi.
- Elevers aktiva medverkan i det främjande arbetet, där elever återkommande får medverka i aktiviteter för att skapa en god atmosfär.

Två insatser har effekt bara på kränkningar på nätet:

- Disciplinära strategier, som innebär naturliga konsekvenser, inte straff, vid oacceptabelt beteende, som lärare finner stöd av och agerar efter.
- Åtgärder för elever som utsätter andra för mobbning (under förutsättning att insatsen omfattar åtgärdande och uppföljande eller åtgärdande, uppföljande, bearbetande och stödjande insatser).

Kartläggningar av elevernas situation

Kartläggningar av elevernas situation vad gäller mobbning och kränkningar, som sedan ligger till grund för skolans arbete, minskar risken för både mobbning och kränkningar på nätet. Risken att utsättas för mobbning på nätet mer än halverades på skolor som genomförde kartläggningar regelbundet, med direkt bäring på arbetet mot mobbning, jämfört med skolor där uppföljningar genomfördes sporadiskt utan att påverka arbetet mot mobbning eller där insatsen ifråga helt enkelt saknades. Risken att utsättas för kränkningar på nätet minskades med nästan 40 procent på skolor som genomförde regelbundna kartläggningar.

Relationsfrämjande insatser

Relationsfrämjande insatser minskar både mobbning och kränkningar på nätet. Risken att utsättas för mobbning på nätet halverades på skolor som vägledes av en medveten strategi att skapa närhet och främja elevrelationer, jämfört med på skolor där det saknades relationsfrämjande insatser eller där det bara fanns enstaka inslag. Även risken att utsättas för kränkningar på nätet minskades med nästan hälften.

Elevers aktiva medverkan i det främjande arbetet

Elevers aktiva medverkan i det främjande arbetet minskar både mobbning och kränkningar på nätet. På skolor där man i hög grad låter eleverna medverka aktivt i det främjande arbetet, exempelvis låter eleverna ordna olika trivselsamheter och ”kompissamtal”, minskade risken att utsättas för mobbning på nätet med drygt 75 procent jämfört med på skolor där denna insats saknades eller förekom i lägre grad. Risken att utsättas för kränkningar på nätet minskades med omkring 50 procent.

Disciplinära strategier

Disciplinära strategier som lärare finner stöd av och agerar efter när det gäller konsekvenser av oacceptabelt beteende minskar kränkningar på nätet. Risken att utsättas för kränkningar på nätet minskade med nästan 40 procent på skolor där insatsen av forskarna bedömdes som stark jämfört med på skolor där insatsen bedömdes som svag.

Åtgärder för elever som utsätter andra

Analysen visar att åtgärder för elever som utsätter andra för mobbning minskar kränkningar på nätet på skolor där insatsen omfattar åtgärdande och uppföljande eller åtgärdande, uppföljande, bearbetande och stödjande insatser, jämfört med skolor där dessa insatser saknas eller där det bara finns åtgärdande insatser. På skolor där insatsen bedömdes som stark minskade risken att utsättas för kränkningar med omkring 50 procent jämfört med skolor där insatsen bedömdes som svag.

Diskussion

I den här studien var 1 procent av eleverna utsatta för mobbning på nätet och 1,8 procent utsatta för kränkningar. Det är låga siffror jämfört med många andra undersökningar på området. Resultatet kan delvis förklaras med tillvägagångssättet för att fastställa vem som är mobbad eller kränkt. Till skillnad från i andra studier var det ett kriterium för att klassificeras som mobbad på nätet att man varit utsatt för elakheter på nätet minst några gånger under de senaste månaderna. Detta krav skiljer sig från andra undersökningar³⁵ där det räcker med att ha blivit utsatt en gång under det senaste året.

Vi har också utgått från att de utsatta eleverna ska uppleva att handlingarna är illasinnade. I andra undersökningar är det vanligt att eleverna får ta del av en definition av mobbning innan de besvarar frågan om och i så fall hur ofta de blivit mobbade via nätet. Mobbning brukar då definieras som när en annan elev flera gånger och med avsikt får ett barn att må dåligt.³⁶ Andra forskare³⁷ använder inte termen mobbning, eftersom det kan begränsa innebörden av illasinnade handlingar. De använder istället termen ”elaka saker”, definierat som allt som någon gör som upprör eller kränker någon annan. Vi har inte heller använt oss termen mobbning. Istället har eleverna först fått frågan om och i så fall hur ofta de har utsatts för den specifika handlingen, varefter de har fått bedöma uppsåtet

35 Juvonen & Gross, 2008.

36 Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011.

37 Juvonen & Gross, 2008.

bakom handlingen. Härigenom har det varit möjligt att uppskatta förekomsten av mobbning på nätet utan att definiera handlingarna som det för eleverna. Ett argument för detta tillvägagångssätt är att elever inte alltid uppfattar vissa beteenden som mobbning trots att de uppfyller kriterierna för att klassificeras som sådana (upprepade negativa handlingar som utförs med avsikt att tillfoga andra obehag).³⁸

Koppling mellan mobbning i skolan och på nätet

När det gäller frågan i vad mån mobbning i skolan är kopplad till mobbning på nätet visar resultatet att det rör sig om en elevgrupp om 11 procent. Storleken på den överlappande elevgruppen är procentuellt sett betydligt större bland dem som angivit att de blivit mobbade till följd av att sin hudfärg, att de tillhör ett visst folkslag eller bekänner sig till en viss religion, jämfört med dem som framhållit sin kropps-konstitution, andras avundsjuka eller att andra är starkare än dem själva. Men eftersom eleverna kan ange flera skäl till varför de blir mobbade kan vi inte isolera betydelsen av enskilda orsaker.

Resultaten antyder ändå att andelen elever som samtidigt mobbas i skolan och på nätet till följd av deras etniska och religiösa tillhörighet, är större på skolor där det finns få elever med utländsk bakgrund. Möjligtvis är det så att dessa elever lättare blir föremål för illasinnade handlingar på skolor där de flesta har svensk bakgrund jämfört med skolor präglade av etnisk mångfald eller heterogenitet.

Här behövs mer forskning, inte minst för att klargöra skillnader mellan mobbning och trakasserier,³⁹ eller annorlunda uttryckt, mellan en traditionell och individualistisk syn på kränkningar utförda av särskilt aggressiva ”förövare” gentemot ett undergivet ”offer” och kränkningar orsakade till följd av individers grupptillhörighet. Bland de elever som utsätts både på nätet och i skolan har ungefär fyra femtedelar av dem som angivit hudfärg som skäl till mobbningen också svarat att de mobbas för att de är för smala eller tjocka, medan drygt hälften av dem som svarat att de mobbas på grund av att de är för smala eller tjocka också har angivit alternativet annan hudfärg. Mobbningen är intersektionell, det vill säga olika orsaker samverkar till utsattheten.

Att det existerar en koppling mellan mobbning på nätet och i skolan har påvisats i olika undersökningar. I den här studien framgår att ungefär 87 procent av de elever som blir mobbade på nätet också är mobbade i skolan. Mobbning på nätet kan alltså ses som en stark varningssignal om att annan mobbning också förekommer. Nätet kan ses som en slags förlängning av skolgården och blir därmed en angelägenhet för skolorna.⁴⁰ I Skolverkets allmänna råd om arbetet mot diskriminering och kränkande behandling står följande:

Med internet och mobiltelefoner suddas gränserna mellan skolan och fritiden ut. Ofta går verbala och fysiska kränkningar i verksamheten hand i hand med kränkningar på nätet. Om påstådda kränkningarna har en koppling till verksamheten är den skyldig att utreda det inträffade. Verksamheten har en skyldighet att ingripa vid trakasserier och kränkande behandling och lagen

38 Mishna m.fl., 2010.

39 Med trakasserier avses kränkningar som har samband med någon av diskrimineringsgrunderna.

40 Juvonen & Gross, 2008.

gör ingen skillnad på om kränkningarna sker på skolgården eller på nätet. I de anmälningar som kommer till Barn- och elevombudet är nätkränkningar ett återkommande problem och flickor är extra utsatta. Det som börjar med utfrysning under skoldagen fortsätter med elaka rykten och kränkande bilder från samma elever på nätet på kvällen. Om trakasserier och kränkningar som begås på barnens och elevernas fritid även fortsätter i verksamheten ska dessa utredas på samma sätt som sådana trakasserier och kränkningar som bara förekommer i verksamheten.⁴¹

Om nätet kan liknas vid en arena som sträcker sig bortom skolgården kan diskuteras. Å ena sidan är det uppenbart så att vissa elever som är utsatta för mobbning i skolan också är utsatta på nätet, å andra sidan är de flesta elever i skolan inte utsatta för mobbning på nätet. Mot bakgrund av detta kan man fråga sig i vad mån skolorna bör satsa ekonomiska medel och personalresurser på att införa specifika åtgärder för att få bukt med mobbning på nätet. Till viss del kan skolans befintliga insatser mot mobbning vara till hjälp även mot mobbning på nätet.

Fokus på sociala relationer hjälper

Resultaten visar att insatser med fokus på sociala relationer mellan elever är effektiva när det gäller att minska både kränkningar och mobbning på nätet. Det handlar om insatser som på olika sätt anknyter till elevmedverkan, antingen i form av relationsfrämjande insatser mellan elever eller elevers aktiva medverkan i det främjande arbetet. Att använda medvetna strategier för att skapa närhet och främja relationer mellan elever kan motverka förekomsten av mobbning på nätet, eftersom den i likhet med ryktesspridning är relationsförstörande till sin karaktär i och med att den äventyrar den utsatta elevens rykte och relationer till andra. Om elever får möjlighet att öva sin sociala kompetens, göra saker tillsammans och reflektera över mellanmänniskt samspel och värderingar, kan en medvetenhet om det egna och andras beteenden gentemot omgivningen göra att beteendemönster förändras och utvecklas i positiv riktning.

Av liknande skäl är det också rimligt att elevers aktiva medverkan i det främjande arbetet gynnar arbetet mot mobbning på nätet. Eleverna, som ofta har kontakter med varandra på internet utan skolpersonal och föräldrars kännedom, kan lära sig hur de kan påverka varandra på ett positivt sätt och förhindra oönskade beteenden, exempelvis genom att inte uppmuntra de som mobbar med sociala belöningar. Publikens fysiska eller virtuella närvaro är en viktig ingrediens i mobbningen. Om man med hjälp av relationsfrämjande insatser och elevmedverkan i det främjande arbetet kan förändra publikens reaktioner och handlingar, kan man hävda att dessa befintliga insatser även fungerar mot mobbning på nätet eftersom de förändrar en central del av mobbningens generella mekanismer.⁴²

41 Skolverket, 2012.

42 Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011.

Eleverna behöver involveras

Elevernas interaktion via informationstekniken står ofta utanför vuxenvärldens direkta kontroll, och det gör den också svårare att upptäcka. Mobbning på nätet sker på en annan arena än mobbning i skolan, vilket delvis kräver ett annat förhållningssätt än den vanliga där vuxna ingriper mot händelser. Eleverna behöver involveras på ett tydligt sätt. Patchin och Hinduja argumenterar också för att relationsfrämjande insatser mellan elever är betydelsefulla, eftersom det kan bidra till att stärka elevers självkänsla, nätverk och villighet att stötta varandra.⁴³ Ett liknande resonemang förs av Smith som i en studie från 2008 menar att relationsfrämjande insatser är viktiga, eftersom föräldrar och skolpersonal ofta inte har tillräcklig kunskap om nätets mångsidiga möjligheter.

Elevmedverkan – i form av relationsfrämjande insatser mellan elever och elevers aktiva medverkan i det främjande arbetet – är också verksamma mot kränkningar på nätet. Detta understryker att elevers delaktighet och inflytande i främjandet av en god skolmiljö är betydelsefullt för att motverka kränkningar som sker med hjälp av informationsteknik. Insatser i form av disciplinära strategier och åtgärder för mobbare är effektiva bara när det gäller kränkningar på nätet. Ett skäl till detta kan vara att mobbning på nätet är mer subtilt och svårare att upptäcka. Det är rimligt att anta att de som utsätts för kränkande handlingar vid enstaka tillfällen uppmärksammar omgivningen på detta på ett tydligare sätt.

Forskning visar exempelvis att de som utsätts för upprepade kränkningar tenderar att klandra sig själva, få sämre självkänsla och känner skam i större utsträckning än de som inte utsätts.⁴⁴ Elever med ett sargat självförtroende känner sannolikt ett större motstånd mot att göra omgivningen uppmärksam på kränkningar, jämfört med dem som inte har det. Genom att uppmärksamma skolpersonalen på kränkningar när de initialt uppstår skapas förutsättningar för att åtgärda problemet.

Resultatet visar också att disciplinära strategier och åtgärder mot elever som utsätter andra för mobbning är effektiva mot kränkningar på nätet. I strategierna finner lärare och annan skolpersonal stöd i eller agerar enligt utarbetade strategier för att motverka oacceptabelt beteende. Åtgärderna för elever som utsätter andra omfattar åtgärdande och uppföljande alternativt åtgärdande uppföljande, bearbetande och stödjande insatser.

43 Patchin & Hinduja, 2010.

44 Lindberg & Johansson, 2008.

Referenser

- Campbell, M. A. (2005). 'Cyber bullying: An old problem in a new guise?' *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 68–76.
- Cross, D., Epstein, M., Hearn, L., Slee, P., Shaw, T. & Monks, H. (2011). 'National Safe Schools Framework: Policy and practice to reduce bullying in Australian schools'. *International Journal of Behavioral Development* 35(5), 398–404.
- David-Ferdon, C., & Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: an emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health* 41 (6, Suppl. 1): S1–S5.
- Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Nichols, R. & Storch, E. A. (2009). 'Differences between peer victimization in cyber and physical settings and associated psychosocial adjustment in early adolescence'. *Psychology in the Schools*, Vol. 46(10), 2009.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). 'Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review'. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 182–188
- Due, P., Holstein, B., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., Currie, C., and The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group (2005). 'Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries'. *European Journal of Public Health*, 15 (2), s. 128–132.
- Erentaitė, R., Bergman, L. R., & Zukauskienė, R. (2012). 'Cross-contextual stability of bullying victimization: A person-oriented analysis of cyber and traditional bullying experiences among adolescents'. *Scandinavian Journal of Psychology* 53, 181–190.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). 'Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems'. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 205–213.
- Juvonen, A. & Gross, E. F. (2008). 'Extending the School Grounds? – Bullying Experiences in Cyberspace'. *Journal of School Health*, Vol. 78, No. 9.
- Kowalski, R.M. and Limber, S.P. (2007). 'Electronic bullying among middle school students'. *Journal of Adolescent Health* 41(6, Suppl.): S22–S30.
- Li, Q. (2006). 'Cyberbullying in schools: A research of gender differences'. *School Psychology International*, 27, 157–170.
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J & Solomon, S. (2010). 'Cyber Bullying Behaviors Among Middle and High School Students'. *American Journal of Orthopsychiatry* 2010, Vol. 80, No. 3, 362–374.
- Olweus, D. (1994/1986). *Mobbning i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber utbildning.
- Patchin, J. W & Hinduja, S (2010). 'Cyberbullying and Self-Esteem'. *Journal of School Health* 2010, Vol. 80, No. 12.

- Raskauskas, J., & Stoltz, A.D. (2007). 'Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents'. *Developmental Psychology*, 43, 564–575.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). 'Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied'. *International Journal of Behavioral Development* 35(5) 405–411.
- Skolverket (2011a). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Rapport 353. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilagor till rapport 353*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Allmänna råd och kommentarer för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Stockholm: Skolverket.
- Slonje, R & Smith, P. K. (2008). 'Cyberbullying: Another main type of bullying?'. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49: 147–154.
- Smith, K. P., Shu, S. & Madsen, K. (2001). "Characteristics of Victims of School Bullying. Developmental Changes in Coping Strategies and Skills." I Juvonen, J. & Graham, S.(eds.). *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. London: The Guilford Press.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Research Brief No. RBX03-06. London: DfES.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fischer, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). 'Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils'. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49 (4): 376–385.
- Smith, B. W., Dempsey, A. G., Jackson, S. E., Olenchak, F. R., & Gaa, J. (2012). 'Cyberbullying among gifted children'. *Gifted Education International* 2012, 28(1): 112–126.
- Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M. & Ferrin, S. (2012). 'High school teachers perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies'. *Psychology in the Schools*, Vol. 49(4), 2012.
- Tokunaga, R. S. (2010). 'Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization'. *Computers in Human Behavior*, 26, 277–287.
- Wade, A., & Beran, T. (2011). 'Cyberbullying: The New Era of Bullying'. *Canadian Journal of School Psychology* 26(1) 44–61.
- Wang, J., Iannotti, R. J. & Nansel, T. R. (2009). 'School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber'. *Journal of Adolescent Health*, 45, 368–375.
- Ybarra, M.L., & Mitchell, K.J. (2004). 'Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics'. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308–1316.

- Ybarra, M.L., Mitchell, K.J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). 'Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the second youth Internet safety survey'. *Pediatrics*, 118, 1169–1177.
- Ybarra, M. L., Diener-West, M. & Leaf, P. J. (2007). 'Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention'. *Journal of Adolescent Health* 41, 42–50.

Bilaga

Tabell 9.5. Vem/vilka som enligt elever som är mobbade och kränkta på nätet utsätter dem för elakheter.

	Kränkta på nätet			Mobbade på nätet		
	Pojkar	Flickor	Totalt	Pojkar	Flickor	Totalt
Har ingen aning	15	30	45	3	8	11
	19 %	19 %	19 %	9 %	16 %	13 %
En i min klass	21	47	68	10	14	24
	27 %	30 %	29 %	29 %	29 %	29 %
En i en annan klass	15	41	56	6	12	18
	19 %	26 %	24 %	18 %	24 %	22 %
Flera i min klass	29	43	72	21	24	45
	37 %	28 %	31 %	62 %	49 %	54 %
Flera i en annan klass	31	64	95	23	28	51
	40 %	41 %	41 %	68 %	57 %	61 %
	77	156	233	34	49	83

I tabell 9.6 och 9.7 redovisas signifikanta effekter på 0,05-nivå i form av oddskvoter (OR). En oddskvot som överstiger 1 innebär att insatsen minskar risken att utsättas för mobbning, dvs. har effekt. En oddskvot som understiger 1 innebär en ökad risk att utsättas för mobbning, dvs. att insatsen är kontraeffektiv. Icke signifikanta oddskvoter innebär att insatsen inte påverkar mobbning, dvs. att den är ineffektiv. I tabellerna redovisas också 95 procent konfidensintervall. I den kommenterande texten beskrivs effekterna i termer av relativ riskreduktion.

Tabell 9.6. Effekter av enskilda insatser på nätmobbning.

Insatser mot nätmobbning – före och efter insats	OR	CI	z	P
K1: Kartläggning	2,42	1,191–4,930	2,443	0,0146
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	1,11	0,553–2,220	0,284	ns
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	2,06	1,145–3,708	2,413	0,0158
K4: Särskilda värdegrundslektioner	1,15	0,644–2,067	0,482	ns
K5: Kamratstödjare o.dyl.	1,04	0,598–1,821	0,149	ns
K6: Elever medverkar aktivt i det främjande arbetet	5,38	1,398–20,720	2,447	0,0144
K7: Disciplinära strategier	1,49	0,513–4,309	0,731	ns
K8: Ordningsregler	1,04	0,592–1,821	0,131	ns
K9: Stormöten om mobbning	1,62	0,655–3,982	1,041	ns
K10: Pedagogiskt material	1,01	0,417–2,471	0,033	ns
K12: Personalutbildning (mobbning, kränkningar)	0,91	0,522–1,596	-0,319	ns
K13: Föräldrainformation/utbildning	0,51	0,091–2,860	-0,767	ns
K14: Rastvaktssystem	1,65	0,847–3,232	1,475	ns
K15: Trygghetsteam	1,59	0,838–3,005	1,416	ns
K16: Dokumentation av ärenden	0,96	0,550–1,659	-0,162	ns
K17: Åtgärder för mobbare	2,05	0,900–4,676	1,709	0,0875
K18: Åtgärder för mobbade	1,23	0,539–2,802	0,491	ns
K19: Medling	0,52	0,185–1,484	-1,216	ns

Tabell 9.7. Effekter av enskilda insatser på nätkränkning.

Insatser nätkränkning	OR	CI	z	P
K1: Kartläggning av elevernas situation	1,70	1,115–2,594	2,467	0,0136
K2: Relationsfrämjande insatser lärare – elev	1,39	0,915–2,098	1,541	ns
K3: Relationsfrämjande insatser elev – elev	1,82	1,279–2,601	3,321	0,0009
K4: Särskilda värdegrundslektioner	1,02	0,708–1,462	0,095	ns
K5: Kamratstödjare	1,08	0,767–1,528	0,452	ns
K6: Elever medverkar aktivt i det främjande arbetet	2,03	1,113–3,696	2,309	0,0209
K7: Disciplinära strategier	1,95	1,018–3,721	2,014	0,0440
K8: Ordningsregler	1,23	0,864–1,754	1,150	ns
K9: Stormöten om mobbning	1,57	0,876–2,812	1,515	ns
K10: Pedagogiskt material	1,30	0,753–2,229	0,936	ns
K12: Personalutbildning (mobbning, kränkningar)	0,89	0,631–1,268	-0,625	ns
K13: Föräldrainformation/utbildning	1,31	0,528–3,275	0,588	ns
K14: Rastvaktssystem	1,44	0,969–2,132	1,803	0,0713
K15: Trygghetsteam	1,49	0,997–2,219	1,945	0,0517
K16: Dokumentation av ärenden	1,39	0,986–1,967	1,880	0,0601
K17: Åtgärder för mobbare	2,19	1,243–3,866	2,710	0,0067
K18: Åtgärder för mobbade	1,68	0,951–2,960	1,787	0,0739
K19: Medling	0,60	0,286–1,255	-1,359	ns

10. Vad är särskilt med kränkningarna på nätet?

10. Vad är särskilt med kränkningar på nätet?

av Elza Dunkels, Umeå universitet

Unga som utsätter andra för mobbning på nätet ser det ofta som rättfärdigade svar eller motattacker, inte som angrepp. Det verkar också vara lättare att ge igen när mobbningen sker på nätet än i skolan. Tekniska lösningar är inte vägen för att få stopp på kränkningarna på nätet. Däremot är det viktigt med en ständig och öppen kommunikation mellan vuxna och barn om allt som händer på nätet. Det kan hjälpa barnen att självständigt välja att agera etiskt. Lärare behöver skaffa sig ett mer komplext förhållningssätt till kränkningar på nätet genom att lära sig mer om sociala relationer på nätet.

För att mobbning och kränkande handlingar på internet ska bli begripliga måste man sätta in dem i det sammanhang där de förekommer, nämligen ungas uppkopplade vardag. Detta är särskilt viktigt, eftersom många vuxna saknar egen erfarenhet av mobbning på nätet.

Det här kapitlet innehåller är en analys av tidigare forskning om kränkningar och mobbning på nätet och intervjuer med skolpersonal och elever som gjordes i samband med Skolverkets utvärdering av metoder mot mobbning.¹ Syftet är att diskutera vad kränkningar och mobbning på nätet är, hur det påverkar dem som utsätts och de som utsätter andra samt vilka insatser som behövs för att motverka dessa företeelser. Nätet används i vid bemärkelse, det handlar om alla typer av samtida digital kommunikation som sker via internet eller mobiltelefon.

Forskningsläget

Kränkningar på nätet kan som andra kränkningar ske på olika sätt och på olika platser. Det finns en mängd olika sätt att utsätta andra via nätet. Forskaren Robert Slonje² delar upp kränkningar på nätet i sju huvudtyper:

- Använda mobiltelefon för att skicka kränkande text eller bild.
- Ta bilder eller filma en person för att använda i kränkande syfte, antingen genom att ta dessa i smyg eller använda befintliga bilder i ett sammanhang där de blir kränkande.
- Ringa kränkande eller tysta telefonsamtal.
- Skicka kränkande e-post, antingen genom att hota eller håna en person eller genom att sprida information som inte var tänkt att spridas.
- Kränka någon i en chatt.
- Använda direktsamtal för att kränka någon.

1 Skolverket, 2011.

2 Slonje, 2011.

- Skriva eller ladda upp något på en webbplats i syfte att kränka någon, till exempel lägga ut information på ett kränkande sätt eller i ovanliga fall, skapa en webbplats i syfte att kränka någon.

Kommunikation med fördröjning

Barn- och ungdomsforskarna Julian Dooley, Jacek Pyzalski och Donna Cross menar att eftersom den största delen av kränkningar på nätet är textbaserade, är det fortfarande oklart om den som blir utsatt och den som utsätter andra uppfattar kränkningar på nätet på samma sätt som utanför nätet.³ Det finns mycket forskning som visar att vi uppfattar datormedierade samtal annorlunda än traditionella samtal.

Forskning har också kunnat visa att vi uppför oss delvis annorlunda vid konversationer som sker via datorn. De här skillnaderna beror inte bara på att vi inte ser varandra i ögonen, det finns andra orsaker också. Exempelvis kommer reaktionerna lite senare när kommunikationen sker via nätet, vilket påverkar hur vi samtalar. Psykologen John Suler kallar det för nätets asynkronitet – att kommunikationen inte sker samtidigt.⁴ Denna asynkronitet gör att reaktionen på en handling kan fördröjas jämfört med kommunikation i rummet. Om kommunikationen sker i ett forum kan det dröja dagar innan reaktionen kommer, men även i ett direktare samtal som en chatt kan det gå några sekunder eller delar av sekunder innan reaktionen från den andra parten kommer.

Anonymiteten är inte alltid anonym

Det har gjorts försök att definiera mobbning på nätet genom att beskriva vad som skiljer den från mobbning i skolan. Bland annat listar juristen Shaheen Shariff tre karaktäristiska drag: anonymiteten, den oändliga publiken och det eviga avtrycket.⁵ Men det finns kritik mot detta sätt att söka särskiljande drag. Kritiken kan sammanfattas med att beskrivningarna bara tar fasta på ytliga skillnader.

Pedagogerna Elza Dunkels, Gun-Marie Frånberg och Camilla Hällgren menar att det är möjligt att problematisera alla dessa särdrag ytterligare.⁶ Anonymitet på nätet är inte så vanligt som det var när vi först började använda internet i mitten på 1990-talet. Många av dagens mötesplatser är tvärtom transparenta, Facebook till exempel. De inblandade är alltså inte anonyma för varandra bara för de inte kan se varandra i ögonen. Dessutom är det inte per automatik intressant att vara anonym för den som är ute efter att kränka någon; mobbning i skolan sker oftast mellan personer som redan har någon typ av relation.

Enligt Kris Varjas m.fl.⁷ betonade ofta den tidiga forskningen om mobbning på nätet just anonymiteten som drivkraft, medan deras egen studie visade att det i mycket högre utsträckning handlade om inre drivkrafter hos den som utsätter andra för mobbning. Dessa inre drivkrafter väger alltså tyngre än de yttre förutsättningarna. Aktörernas önskan att vara elaka, hämnas eller roa sig

3 Dooley, Pyzalski & Cross, 2009.

4 Suler, 2004.

5 Shariff, 2008.

6 Dunkels, Frånberg & Hällgren, 2011.

7 Varjas med flera, 2010.

på någon annans bekostnad är enligt denna studie en kraftfullare motivation än vad nätets olika erbjudanden är, till exempel möjligheten att vara anonym.

Mobbning på nätet innebär upprepningar och nya maktrelationer

Den traditionella definitionen av mobbning inbegriper att handlingarna upprepas. Hur ser då upprepning ut när det gäller kränkningar på nätet? En studie från 2009, där en forskargrupp undersökte kränkningar på nätet och depressiva symtom bland schweiziska och australienska tonåringar, visade att en handling som utförs en enda gång på nätet i en mening kan vara upprepad genom att till exempel en film sprids och kan ses upprepade gånger.⁸ En film som är tänkt att skada någon läggs ut vid ett enda tillfälle, men kan ses av andra upprepade gånger, varför kriteriet upprepning snabbt är uppfyllt.

På samma sätt menar forskargruppen att maktrelationerna ser annorlunda ut på nätet än de gör i skolan. Att någon är stor och stark eller blyg och tillbakadragen spelar mindre roll på nätet än i skolan, vilket dock inte betyder att personliga egenskaper är oviktiga på nätet. Andra forskare menar att det finns mycket som tyder på att maktrelationer inte suddas ut på nätet.⁹ Däremot kan andra egenskaper och kunskaper ge makt på nätet, till exempel kan tekniska kunskaper ge en person som kränker andra möjlighet att förbli anonym även på en mötesplats där man normalt vet vem den andra är, vilket skulle kunna ge denne ett övertag.

Svenska barn har stor vana vid internet

I Sverige har större delen av befolkningen haft tillgång till internet sedan mitten av 1990-talet.¹⁰ Det gör Sverige till ett av de uppkopplings- och datortätaste länderna i världen. Det avspeglar sig bland annat i att svenska barn enligt en svensk studie från 2011 är utsatta för fler risker på nätet än barn i länder där man inte har samma tillgång.¹¹

Medievanorna i Sverige uppvisar en tydlig stabilitet – de senaste 30 åren har antalet minuter vi ägnar åt medier inte förändrats.¹² Däremot har framför allt unga bytt ut vissa av dessa medier mot andra. Skolbarn och äldre ungdomar använder fortfarande traditionella medier mer än internet. Läsningen har minskat, men det är framför allt läsning av facklitteratur och skolböcker som står för den minskningen medan läsning för nöjes skull är oförändrad.

Tidig oro för mobbning på nätet i skolan

Skolan har trots internets stora genomslag stått relativt opåverkad av det under det första decenniet av massanvändning.¹³ Oro för tekniken och det okända som tekniken medför har varit en central del av många försök att förklara detta.¹⁴ En oro för mobbning via de nya kanalerna spreds tidigt i den ännu inte uppkopplade skolan.

8 Dooley, Pyzalski & Cross, 2009.

9 Brandtzæg med flera, 2009.

10 Findahl, 2009.

11 Feilitzen von, Findahl & Dunkels, 2011.

12 Findahl, 2012.

13 Åkerlund, 2011; Löfving, 2012; Rask, 2006.

14 Papert, 1994.

Lärare berättade om konflikter som startat på fritiden och som följde med barnen in i skolan. Det var konflikter som uppstått på digitala mötesplatser och många skolor sökte sig till tekniska lösningar på problemen, eftersom själva tekniken sågs som roten till det onda. Exempelvis påpekar pedagogerna Ann-Britt Enochsson och Fredrik Ohlin i en artikel i Pedagogiska Magasinet från 2004 att många skolor hindrade tillgången till Lunarstorm, den stora svenska mötesplatsen 2000–2010.¹⁵ Ofta installerades den typen av tekniska hinder med hänvisning till att kränkningar skedde på mötesplatserna och att det därför inte var lämpligt att skolan tillhandahöll tillgång till dem. Men det som hände i skolan hände också på fritiden.

Farorna i fokus för forskningen

Medierapporteringen om ungas internetanvändning under de första 15 åren handlade ofta om farorna. Medievetaren Elisabeth Stacey påpekade 2009 att de tidigaste studierna av mobbning på nätet ofta var anekdotiska, byggde på enskilda händelser och speglade en skräck för det okända snarare än en vetenskaplig förståelse av fenomenet.¹⁶ Det uppstod på så sätt en form av berättelse om nätets faror som många tyckte var trovärdig. I detta samtalsklimat började så småningom begreppet ”nätmobbning” användas.

För att förstå hur bilden av mobbning på nätet formats är det viktigt att först förstå begreppet mediepaniker, något som flera forskare har skrivit om.¹⁷ Mediepaniker är ett uttryck som används för att beskriva en allmän stämning som uppstår under en period strax efter att ett nytt medium eller ny teknik har blivit tillgänglig. Dessa perioder kännetecknas av känslomässiga reaktioner på de nya medierna. Forskning har visat att vi har svårt att ta till oss ny teknik utan att först gå igenom en period av mer eller mindre panikartade reaktioner. Det som skapade panik i en generation blir respekterat i nästa.¹⁸

Den amerikanska multimedieforskaren Adam Thierer tror att eftersom den tekniska utvecklingen är så snabb kan vi i framtiden få se en rad minipaniker – korta och snabbt övergående panikutbrott – snarare än stora, överväldigande paniker.¹⁹ Om den teorin stämmer kan det också bero på att fler och fler känner till begrepp som mediepaniker och förmår relatera sin egen oro till videovåldsbatten och liknande tidigare diskussioner. Det skulle kunna leda till att fler kan tänka rationellt snarare än känslomässigt om nya medias påverkan på unga.

Om mediepaniker är ett återkommande tema så snart ny teknik införs, skulle man kunna tänka att det är så det alltid kommer att vara och att det inte finns så mycket att sätta emot. Det är också möjligt att argumentera för att det handlar om försiktighet snarare än något annat; man värjer sig mot att hoppa på varje ny trend och vill skydda barnen innan man avgjort om det nya är bra. Mot detta argumenterar Thierer att dessa ständiga panikutbrott riskerar att skapa farliga spänningar i samhället. Att vänja sig vid att det alltid är något som anses farligt gör att paniken kan bli norm och man får en sorts uttrötningseffekt. Det skulle i värsta fall kunna leda till att samhället ignorerar allvarliga risker.

15 Enochsson & Ohlin, 2004.

16 Stacey, 2009.

17 Drottner, 1999.

18 Thierer, 2012; Drottner, 1999; Shariff, 2008.

19 Thierer, 2012.

Hur vanligt är mobbning på nätet?

Studien *Mobbning och kränkningar på nätet – omfattning och effekter av skolans insatser* i denna antologi visade att 1 procent av eleverna var utsatta för mobbning på nätet och 2,8 procent var utsatta för kränkningar på nätet.²⁰ Det är betydligt lägre siffror än vad som rapporterats i media. Där har rapporteringen varit omfattande och inriktad på spektakulära händelser, vilket kan ha medfört att många fått uppfattningen om en flodvåg av mobbning på nätet.

Fler flickor blir utsatta för oönskade sexuella kontakter på nätet medan färre pojkar råkar ut för detta. En grupp norska forskare menar att traditionella maktrelationer i stor utsträckning är de samma på nätet som i samhället i övrigt.²¹

Det spelar också roll var på nätet man befinner sig. På många mötesplatser idag uppger användarna hela sitt namn, exempelvis på Facebook, medan det var vanligare förr att man hittade på ett alias eller smeknamn, som det var på Lunarstorm. Bland annat har de norska forskarna visat att anonymitet oftare leder till mobbning på nätet. I deras studie blev det tydligt att flickor är mer utsatta för mobbning på nätet i miljöer där man normalt använder alias istället för sitt vanliga namn.

Kränkningar på nätet tycks vara mer utbredd i Sverige än i EU-länderna i snitt, enligt en svensk forskargrupp från 2011.²² Den norska studien visar att de som använder internet varje dag riskerar att bli mer utsatta för kränkningar på nätet än de som använder nätet mindre ofta.²³ Förekomsten av kränkningar på nätet kan också ha att göra med graden av övervakning från de vuxnas sida. Sverige har internationellt sett mycket liten användning av tekniska hjälpmedel bland föräldrar för att övervaka sina barn, och det kan vara ytterligare en förklaring till att svenska barn är mer utsatta för risker på nätet än europeiska barn i genomsnitt. Mot detta talar medievetarna Andrea Duerager och Sonia Livingstones rapport från 2012.²⁴ Där slår man fast att föräldraövervakning inte har någon positiv effekt på barns säkerhet.

Upplevelsen olika stark i olika åldrar

Samma studie som visade att kränkningar på nätet är vanligare i Sverige än i andra europeiska länder ställde frågan: Hur upprörd blev du den senaste gången när någon uppträdde sårande eller elakt mot dig på internet? Det visade sig att det fanns påtagliga skillnader mellan olika åldersgrupper. 9–10-åringar var de som reagerat minst, totalt 4 procent blev upprörda. I gruppen 11–12-åringar blev 13 procent upprörda, därefter minskar det något för varje åldersgrupp: 9 procent av 13–14-åringar och 8 procent av 15–16-åringar.²⁵

Elever i årskurs 8 och 9 var mest utsatta och de var minst villiga att involvera lärare och föräldrar när något inträffade.²⁶ Ofta berodde detta på att de var rädda att de vuxna skulle hindra deras tillgång till nätet om de fick veta vad som pågick. Även bland mobbningsforskarna Cassidy, Jackson och Browns infor-

20 Skolverket, 2011.

21 Brandtzæg, Staksrud, Hagen & Wold, 2009.

22 Feilitzen von, Findahl & Dunkels, 2011.

23 Brandtzæg, Staksrud, Hagen & Wold, 2009

24 Duerager & Livingstone, 2012.

25 von Feilitzen, Findahl & Dunkels, 2011.

26 Stacey, 2009.

manter ville 25 procent inte berätta för någon vuxen.²⁷ Dels handlade det om oro för att andra elever skulle få veta att de skvallrat på någon och att de inte hade förtroende för skolans förmåga att lösa problemet, dels handlade det om oro för att bli avstängda från internetanvändning.

Det tycks uppstå en signifikant topp när det gäller kränkningar via mobiltelefon i 14-årsåldern, enligt en studie från 2009.²⁸ Forskarna förklarar det med att i den åldern är vanligt att man börjar intressera sig för romantiska relationer. Forskarna bakom studien resonerar också om en möjlig utjämning av könsskillnaderna när det gäller indirekt mobbning.

I studien framkom att ett betydande antal av dem som blivit utsatta kände sig starka nog att säga att attackerna inte påverkade dem. Särskilt framträdande var detta när det gäller kränkningar på nätet. Här kan man resonera om möjliga förklaringar. För det första kan det avstånd mellan personer som kännetecknar datormedierad kommunikation vara en orsak; det kan för en del av dem som utsätts vara lättare att ignorera kränkningar på nätet, eftersom de inte är nära den som kränker. För det andra kan personlighetsdrag hos den som utsätts ha betydelse; det finns en del som har lättare att skaka av sig angrepp än andra. Forskarna genomförde en studie där informanterna fick välja mellan olika känslouttryck för att beskriva hur de upplevde olika typer av mobbning, alltså både på nätet och fysisk och psykisk mobbning utanför nätet. Att den utsatta känner sig generad var vanligt vid direkt, fysisk mobbning, men nämndes knappast alls vid mobbning på nätet. Mobbning via mobiltelefon tycktes inte skapa lika mycket känslor av ensamhet som andra typer av mobbning. Ilska är däremot en känsla som förekom vid alla typer av mobbning.

Uppfattar inte alla kränkningar som mobbning

I intervjuerna som genomfördes i samband med Skolverkets utvärdering²⁹ frågar intervjuaren om eleverna har hört om någon som blivit mobbad på nätet eller via sms:

Elev 1: Fast det är typ att man säger dumma saker.

Elev 2: Det är inte mobbad, bara, om man är ovänner då kan man liksom ...

De här eleverna ger uttryck för något som dyker upp i flera intervjuer; att det som intervjuaren frågar om inte är mobbning. Denna uppfattning finns också beskriven i studier om mobbning på nätet från de senaste åren. Bland annat kunde pedagogen Danielle Law och hennes kollegor³⁰ se att aktörerna i mobbningsincidenter på nätet såg sig själva som individer inblandade i aggressiva aktiviteter på nätet snarare än som ”mobbare”, ”offer” och ”passiv publik”. De kunde exempelvis säga att de var med och skickade elaka meddelanden, de la ut pinsamma bilder på andra och liknande. Däremot kallade de inte dessa aktiviteter för mobbning, vare sig de var de som utsatte eller de som blev utsatta.

27 Cassidy, Jackson & Brown, 2009.

28 Ortega med flera, 2009.

29 När inte annat anges är intervjuerna som citeras i detta kapitel genomförda i samband med Skolverkets utvärdering av metoder mot mobbning. Skolverket, 2011.

30 Law med flera, 2012.

Lättare slå tillbaka på nätet

Law menar att en möjlig förklaring till denna skillnad mot mobbning i skolan är att den som utsätts kan känna sig tryggare med att slå tillbaka på nätet. Det blir inte samma typ av rollfördelning som vid fysisk närvaro. Nu kan vi inte säkert veta att denna rollfördelning verkligen existerar vid mobbning i skolan heller. Det skulle också kunna vara en kvarleva från tidig mobbningsforskning, som vi idag vet var väldigt fokuserad på individen snarare än på den sociala struktur som individen befinner sig i.³¹

Icke desto mindre är det intressant att Law så tydligt kunde se att de som blev utsatta kände sig kapabla att slå tillbaka efter att ha blivit utsatta för aggressiva handlingar på nätet, något som är extremt ovanligt utanför nätet. Det går att tolka detta som att personer känner sig mindre hämmade vid kommunikation över nätet.³² Law pekar på att tendensen att besvara aggressioner lätt skapar en ökad aggressivitet; en enskild incident kan eskalera till en serie av attacker och motattacker, något som beskrivs av flera lärare som intervjuades:

Mm, det kan ju börja med nån liten kommentar, men hon gjorde det hon är så knäpp. Ja men jag tycker också hon är knäpp och så är det igång liksom.

Även elever beskrev denna upptrappning:

Elev 1: Blir bara värre och värre typ. Den ena har inte gjort något och den andra bara anklagar en.

Elev 2: Ja, då blir det värre.

Law menar att denna effekt knappast förekommer utanför nätet på grund av hur mobbning i skolan generellt ser ut. Den obalans i maktförhållanden som är typisk för mobbning i skolan gör att de som blir utsatta ytterst sällan slår tillbaka. Det gör också att det är lättare att särskilja de som blir utsatta och de som utsätter andra vid mobbning utanför nätet medan rollerna flyter ihop på nätet. Två italienska psykologer understryker att flera studier har visat att många unga som mobbades via nätet eller mobiltelefonen inte blir upprörda eller väldigt lätt kan "blocka" den som kränker, det vill säga se till att de inte kan skicka fler meddelanden.³³ Detta menar Menesini och Nocentini tyder på att den maktobalans som normalt finns mellan de som blir utsatta och de som utsätter andra i skolan inte är lika framträdande på nätet, vilket gör att de som blir utsatta har lättare att försvara sig än vid mobbning utanför nätet.

Law visade också att de flesta som utförde kränkande handlingar på nätet såg det som reaktioner på andras mobbning snarare än som att de utsatte andra för mobbning. Andras aktiviteter kunde de däremot betrakta som mobbning. Många av de intervjuade ansåg att de inte hade någon annan utväg än att slå tillbaka mot de som mobbade.

Skolpersonalen har ingen insyn

Många lärare och skolledare som intervjuats påpekar att det är skillnad mot förr. Det har blivit svårare att se vad som pågår eftersom kränkningarna sker på nätet:

31 Frånberg & Wrethander, 2011.

32 Suler, 2004; Joinson, 2001.

33 Menesini & Nocentini, 2009.

Det är ju svårare nu också med sms och internetmobbing och sånt där som man inte har koll på. Man vet inte vad de skickar till varandra.

En skolledare uttrycker att det har blivit svårare än förr, när mobbningen var mer direkt:

Nu är internet en väldigt stor mobbingarena, och det går så fort. Rykten som man sprider, felaktiga som riktiga, de blir ju allas kunskap otroligt fort.

En lärare ser det som att metoderna har förfinats:

Kränkningar har väl förekommit fast man har väl andra metoder för det. När vi gick i skolan hade vi inte datorer ens.

En kollega protesterar lite:

Men vi sa ju elaka saker till varann.

Den första läraren tycker ändå att det var skillnad:

Jo, men då möttes vi.

I några intervjuer diskuterades öppenheten på nätet och intervjuaren ställde en fråga om vad det innebär ”att folk skriver dagböcker och att de skriver sina innersta tankar som om ingen annan kunde komma åt det”. En lärare menar att just detta att det:

... ligger [...] ute för hela världen att beskåda [kan innebära att mobbing och kränkningar kan] fortsätta utanför skolans tid och område, det blir så gränslöst på nåt vis.

Flera av personalen i skolan gav uttryck åt att det är svårare att ha kontroll. En lärare menade att:

Nu är det ju sådan mobbing som man inte kan se alltid, det är nätmobbing och annat förekommer ju också, och det är ju vi, lärare, nästan chanslösa mot om vi inte får någon hint om det. Så där är eleverna väldigt viktiga.

Här är läraren inte bara inne på mobbing på nätet, utan menar att det är annan typ av mobbing som också är osynlig för personalen. En skolledare menade att:

Det är ju lättare med bråk och bök än det här utstuderade otydliga.

Eleverna har lätt att vara personliga

För många som arbetar i skolan handlade problemen delvis om att eleverna inte riktigt förstår hur de samtida medierna fungerar. En lärare menade att många elever:

... bloggar eller går ut på facebook eller nånting och kanske går ut med sina innersta tankar och förstår inte att så många kommer att läsa det. Och dan efter i skolan så kommer det dumma kommentarer.

Sally Kift, Marilyn Campbell och Desmond Butler, som är professorer i juridik och i pedagogik, påpekar att syftet på mötesplatser på nätet är just att lägga ut personlig information.³⁴ Vi vuxna måste förstå detta när vi bedömer de ungas handlingar.

I Skolverkets rapport *Diskriminerad, trakasserad och kränkt* är den allmänna åsikten bland eleverna att många vågar vara elakare på nätet än utanför.³⁵ Även detta kan delvis förklaras med att man känner sig mindre hämmad vid kommunikation över internet, och att uttryck har en tendens att förstärkas på nätet jämfört med i ett direkt möte. Det betyder också att de kärleksfulla uttrycken förstärks, vilket kanske inte har fått lika mycket uppmärksamhet i forskningen.

Eleverna blir vana vid kränkningar

I några av intervjuerna i samma rapport menar lärarna att elever idag har blivit vana vid kränkningar:

Internet kan också göra så att de är vana vid att bli kränkta. Så det är inget konstigt till slut. Det låter jättekonstigt men det är faktiskt så, tror jag, att de kränker varandra till höger och vänster och till slut så blir det "Vem bryr sig?"

Både mellan killar och tjejer, mycket mellan tjejer: hon sade det och då sade jag det och så blev det så och så blev det si och så skrev jag det och så skrev hon det tillbaka och så varför sade hon det och så och varför blev det så och så.

En lärare menar att det nya är att det inte är nödvändigt att se den andra i ögonen. Det gör att eleverna vågar säga sådant som de inte vågade säga förr. Komplikationer uppstår också när några elever sitter tillsammans vid en dator och skriver till någon. När det blir konflikter är det svårt att bedöma vem som skrivit vad.

Enligt Adam Thierer behöver vi ta hänsyn till det han kallar för tredje-personseffekten, det vill säga att vi tenderar att överskatta nya mediers påverkan på andra personer. Man räknar alltså med att man själv klarar sig men att det blir svårare för andra. I fallet med kränkningar på nätet är "de andra" barn och unga, vilket ytterligare riskerar att förstärka tredje-personseffekten eftersom de som oroar sig – föräldrar och lärare – är ansvariga för att skydda unga från faror.

Svårt för skolan att ingripa

I stort sett alla skolledare som intervjuades i Skolverkets rapport *Diskriminerad, trakasserad och kränkt* som kommit in på frågan om kränkningar på nätet har nämnt att konflikterna ofta börjar på fritiden men att skolan tvingas reda ut problemen:

... förra året till exempel så har det varit mycket måndagsmornar då msn eller på nätet på något sätt (.../ att man har kränkt varandra där. Och sedan så kommer de hit och sedan så fortsätter kränkningarna här och så ska man göra upp här då på något sätt ...

34 Kift, Campbell & Butler, 2010.

35 Skolverket, 2009.

Även många lärare nämner att händelser i hemmet eller på fritiden påverkar skolan. En lärare frågar sig vad som är skolans revir:

... det händer ju väldigt mycket på helger och de skickar elakheter till varann. Och det har skett på fredagsnatt och lördagen, och det är ju svårt för oss.

En annan lärare menar att det som sker på nätet på kvällar och helger allvarligt försvårar skolans arbete:

Att vi har jobbat här och så händer det saker, barnen kommer hit och har liksom med sig saker som inte har hänt på skolan.

Den australienska forskargruppen Kift, Campbell, och Butler menar att skolan kanske måste ha rätt att ingripa mot elever även när de gjort något fel utanför skoltid, om handlingarna är menade att påverka relationen till andra elever eller på andra sätt störa skolans verksamhet.³⁶ Den amerikanska forskargruppen Cassidy, Jackson och Browns studie från 2009 av 11–15-åringar visade att mobbning på nätet oftast är en reaktion på händelser som inträffat på skolan.

Av Skolverkets rapport *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* framgår inte hur många skolor som aktivt har arbetat in strategier mot kränkningar på nätet i sina likabehandlingsplaner. I några intervjuer med skolledare, lärare och elevvårdsteam framkommer dock strategier som skolan har, till exempel att samla in mobiltelefonerna varje morgon.

... och det är just för att de inte ska kunna sitta och ja, meddela varandra, det kan ju vara vad som helst och då tappar vi kontrollen över det.

Avstängning från internetanvändning på skolan är en sanktion som nämns när skolan har gjort bedömningen att eleven missbrukat internettillgången.

... en vecka. En eller två veckor kan de väl få. De får alltså skriva kontrakt. Och de får sin egen kod och sin egen inloggning och sin egen hemsida. Och då får man inte använda datorerna och då blir det jättejobbigt i skolarbetet, eftersom man ska leta saker oftast. På den här skolan jobbar man jättemycket med datorn. Och då blir det lite kännbart, när man inte kan göra sitt jobb. En del har blivit avstängda.

En skolledare berättade om ett fall som skolan inte betraktade som en mobbningshistoria med hänvisning till att kränkningarna skedde utanför skoltid. En flicka blev utesluten ur gemenskapen med andra flickor i klassen, men inga av dessa händelser var synliga i skolan eftersom mycket av relationsarbetet skedde via internet och mobiltelefon. Flickans föräldrar hade reagerat på att skolan inte agerat mot mobbningen, men skolan tyckte alltså inte att det var deras ansvar.

En annan lärare berättade om att mobbning på nätet är:

... ett spel som inte vi ser så mycket av men vi hör väldigt mycket av /.../ det är internetkränkningar, sms-kränkningar, och det är sånt som många gånger sker på fritid och kvällar, helger.

36 Kift med flera, 2010.

Skolverket menar att skolan har en skyldighet att ingripa vid trakasserier och kränkande behandling och att lagen inte gör skillnad på om kränkningarna sker på skolgården eller på nätet. De kränkningar som har en koppling till verksamheten är skolan skyldig att ta med i sin utredning av fall av kränkande behandling.³⁷

Forskning har alltså de senaste åren visat att unga som utsätter andra för mobbning på nätet inte ser det som att de utsätter någon för mobbning. Istället uppfattar de sina aktiviteter som enskilda handlingar. Oftast ser de dessa handlingar som rättfärdigade svar eller motattacker, inte som angrepp. Detta är en annorlunda bild av kränkande handlingar som inte gäller för kränkningar utanför nätet. Tvärtom beskriver ofta traditionell mobbningsforskning en obalans i maktrelationerna mellan den som blir utsatt och den som utsätter andra, som gör att den som blir utsatt ytterst sällan ger igen. Trots att många som blir utsatta för mobbning också utsätter andra är motattacker ytterst sällsynta utanför nätet.

Särskilt med mobbning på nätet

Samtidigt råder det ingen tvekan om att det förekommer aggressiva handlingar på nätet och att unga dagligen utsätts för mobbning på nätet. Flera forskare³⁸ menar att mobbning på nätet kan ses som samma fenomen som traditionell mobbning, bara i ett annat forum. Men under senare tid har flera andra forskare hittat särdrag hos mobbning på nätet som gör att det ändå är meningsfullt att tala om det särskilt.³⁹

Vi kan dels ha nytta av denna relativt nyvunna kunskap för att förstå negativa handlingar på nätet, dels kan vi använda den för att förstå mobbning generellt. Ett särskiljande drag är att i princip varje kränkande handling som sker via nätet innebär sin egen dokumentation. Med få undantag kan den som utsätts för en oönskad handling spara beviset för denna handling och sedan sprida den på önskat sätt, exempelvis till kuratorn på skolan.

Diskussion kring åtgärder och lösningar

Enligt Adam Thierer finns det ofta en önskan att följa försiktighetsprincipen, det vill säga att man väntar tills man med säkerhet vet att det nya är ofarligt innan man tillåter det. Men det är en princip som mest används i början av en teknikintroduktion, och med tanke på att vi har haft massanvändning av internet sedan mitten av 1990-talet är det möjligen för sent att använda sig av försiktighetsprincipen.⁴⁰ Ett sådant förhållningssätt riskerar också enligt Thierer att minska utrymmet för experimenterande, kreativt utforskande och lärande i samband med den nya tekniken.

Inte lämpligt med tekniska hinder

Av liknande skäl är det inte heller lämpligt att använda sig av tekniska hinder på en skola, som filtrering av skolans datorer.⁴¹ Det mångåriga projektet EU Kids Online som omfattar i det närmaste alla EU-länder presenterade i sin slutrap-

37 Skolverket, 2012.

38 Dunkels, Frånberg & Hällgren, 2011; Li, 2007.

39 Kowalski, 2008; Dooley, Pyzalski & Cross, 2009.

40 Findahl, 2009.

41 Dunkels, 2012.

port det uppseendeväckande resultatet att användningen av tekniska lösningar som exempelvis innehållsfilter i datorerna inte minskar riskerna för att barn ska råka ut för oönskade kontakter på nätet.⁴² Det uppseendeväckande var att fram till denna punkt har just filtrering förordats i de flesta länder i EU, med undantag för de nordiska länderna. Det tycks alltså som om användningen av filter inte har något stöd i forskning om unga och risker på nätet.

Det behövs närvarande vuxna

När det gäller traditionell mobbning vet vi att den minskar om det finns vuxna närvarande. Det finns skäl att anta att detsamma gäller för kränkningar och mobbning på nätet. Svårigheten är att fundera ut vad som kan utgöra nätets motsvarighet till att ”det finns vuxna närvarande”. Det är inte säkert att det handlar om att vara vuxen på nätet i största allmänhet.

När de här problemen först började diskuteras i slutet av 1990-talet uppmanades ofta föräldrar och lärare att skaffa en användare på de vanligaste mötesplatserna på nätet och vandra runt för att stävja bråk och lära sig mer.⁴³ I vissa sammanhang florerade också uppmaningen att skaffa en falsk användare, alltså utge sig för att själv vara ungdom, för att kunna spionera på sina barn eller elever. Men de här initiativen, hur vällovliga de än är, kan medföra en del problem. Dels kan man se att om fler vuxna befinner sig på ungas mötesplatser, finns det en risk att de unga flyr till andra platser där de får vara i fred med sina jämnåriga, dels finns det stora etiska problem. Om en vuxen tar kontakt med unga på nätet måste detta ske under väl genomtänkta former, eftersom det förekommer att vuxna tar kontakt med unga i syfte att skapa sexuella kontakter. Det finns inget sätt för de unga att skilja mellan en möjlig ”förövare” och en vänlig, intresserad vuxen. Att använda möjligheten att spionera via nätet innebär också etiska problem. Här handlar det om värderingar och om värdet av övervakningen överskuggar den integritetskränkning den innebär.

Law kunde se ett samband mellan att ha dator i sovrummet och att sända aggressiva meddelanden.⁴⁴ Denna koppling har diskuterats i många sammanhang där ungas säkerhet har varit i fokus och antagandet har då varit att den som inte är övervakad gör fler övertramp. Men även detta har med värderingar att göra, som Rask påpekar.⁴⁵ Den avgörande frågan blir om barnen ska fås att agera etiskt och juridiskt korrekt därför att de inte kan bryta mot reglerna eller om de självständigt bör välja att agera etiskt.

Det finns en relativt stor samsyn i den frågan när diskussionerna handlar om beteenden utanför nätet; de flesta vuxna tycker att barn tidigt ska få utveckla en känsla för rätt och fel, inte genom att den felaktiga vägen är stängd, utan genom att de får stöd att välja andra vägar. Sett i det ljuset kan frågan om dator i det egna rummet eller inte se lite annorlunda ut. Law menar att eftersom alla ser sina aggressiva handlingar som berättigade spelar inte datorns placering någon roll: *De tycker inte att de gör något fel och följaktligen känner de sig bekväma att lägga ut den typen av saker på nätet även om datorn står i ett gemensamt rum.*⁴⁶

42 Duerager & Livingstone, 2012.

43 Dunkels, 2007.

44 Law, 2012.

45 Rask, 2002.

46 Law med flera, 2012, s. 670.

Hur får man unga att rapportera mobbning på nätet?

Stacey menar att det säkraste sättet att hantera frågor om mobbning på nätet är att se till att de unga har förtroende för de vuxna och därmed berättar om det händer något. Genom att ha en öppen och ständig kommunikation om nätets glädjemen kan ett ömsesidigt förtroende skapas. Om de vuxna söker lösningar som ska hindra och kontrollera motarbetas denna öppna kommunikation.⁴⁷

Cassidy, Jackson och Brown menar sin studie från 2009 att det var större chans att elever rapporterade mobbning på nätet till skolan om de var vittnen till en incident än om de själva blev utsatta. Eleverna var också mer benägna att berätta för vänner än för vuxna. Yngre barn har lättare att rapportera till vuxna än äldre barn. Den här bilden av hur unga tänker kan vara till hjälp för att hitta lösningar på problemet.

Informanterna fick välja mellan tio förslag på lösningar och de tre mest valda var att starta en telefontjänst dit man kan ringa anonymt och tipsa, att utbilda elever om mobbning på nätet och vilka effekter det får samt att straffa elever som deltar i mobbning på nätet. En liknande ansats finns i Skolverkets rapport *Diskriminerad, trakasserad och kränkt* där elevernas egna förslag till åtgärder mot kränkningar och trakasserier i skolan kan sammanfattas i fyra punkter: utbildning av elever och personal, större elevdemokrati och sociala gemenskaper, fler engagerade vuxna och förändringar i den fysiska miljön och organisationen.

Vuxna behöver utbildning om sociala relationer och teknik

Kift, Campbell och Butler menar att mobbning på nätet, precis som alla former av mobbning, är ett komplext socialt problem som handlar om relationer snarare än teknik. Därför kan man inte lösa hela problemet med hjälp av tekniska lösningar eller lagändringar. Istället understryker forskarna vikten av utbildning, inte bara om mobbning utan om sociala relationer generellt. De får stöd av Adam Thierer som förordar utbildning och stöd för att ta makten över situationen. En sådan utbildning skulle kunna innehålla uppmuntran till bättre sociala normer och motstrategier.⁴⁸

Även Janis Wolak och forskarna på Crimes Against Children Research Center rekommenderar utbildning.⁴⁹ De efterfrågar förståelse som bygger på kunskap, till exempel att känna till det hemska som finns på nätet. Medvetenhet om mobbning på nätet kan innehålla kunskap om hur vanligt det är, hur unga kan uppleva det, jämförelser med traditionell mobbning och inte minst *motstrategier*.⁵⁰ Motstrategier kan handla om rent praktiska, tekniska kunskaper som att veta hur man blockerar en person eller anmäler någon för olagliga eller oönskade handlingar. Det kan också vara sociala strategier om hur vi fungerar som människor, att avslöja avsändarens syfte eller att utveckla ett eget förhållnings-sätt till det som händer.

Psykologerna George Steffgen och Andreas König tycker att en sådan utbildning ska innehålla träning i att vara empatiskt lyhörd i sociala medier.⁵¹ I deras

47 Dunkels med flera i en artikel från 2012.

48 Thierer, 2012.

49 Wolak med flera, 2008.

50 *Avoidance skills* enligt Wolak med flera, 2008.

51 Steffgen & König, 2009.

studie framkom att de som utsatte andra för mobbning på nätet visade mindre empati än de som inte utsatte andra.

Brandtzæg menar att den utveckling vi ser idag, att unga väljer mötesplatser där användarna öppet redovisar sitt riktiga namn, kan leda till ett mer ansvars- tagande beteende och därigenom färre kränkningar på nätet.

Skolverket gör bedömningen att personalens medvetenhet om vikten av ett normkritiskt förhållningssätt är grunden för ett framgångsrikt arbete mot kränkande behandling i skolan.⁵²

Ett mer komplext förhållningssätt behövs

Ett förhållningssätt som varit relativt allena rådande under de första 15 åren av internetanvändning har riktat in sig på att peka ut särdrag hos de unga och i det nya. Det förhållningssättet öppnar för relativt enkla lösningar på problemen, som tekniska hjälpmedel som ska ge vuxna kontroll över situationen.

Ett annat förhållningssätt har vuxit fram de senaste åren, där tanken är att den kunskap som finns idag om det ständigt förändrade medielandskapet och om kränkande behandling, används för att skapa en helhetsbild av ungas förändrade uppväxtvillkor. Det är ett förhållningssätt som medger att förhållan- dena är komplexa, det vill säga att alla unga inte är likadana, att tillgången till teknik och kunskap är orättvist fördelad och att vuxna kan behöva lära sig mer. Detta mer komplexa förhållningssätt tillåter inga enkla lösningar. Istället bygger det på ständigt återkommande kommunikation.

Det komplexa förhållningssättets lösningar är processer medan det enkla förhållningssättets lösningar är åtgärder. Alla som ska arbeta professionellt med frågor om kränkande handlingar, på eller utanför nätet, måste utveckla förhåll- ningssätt som fungerar just i deras sammanhang.

⁵² Skolverket, 2012; Skolverket, 2009.

Referenser

- Brandtzæg, P. B., Staksrud, E., Hagen, I., & Wold, T. (2009). Norwegian children's experiences of cyberbullying in different technological platforms. *Journal of Children and Media*, 3 (4), s. 349–365.
- Broddason, T. (2006). Youth and New Media in the New Millennium. *Nordicom Review*, 27 (2), s. 105–118.
- Cassidy, W., Jackson, M., & Brown, K. N. (2009). Sticks and Stones Can Break My Bones, But How Can Pixels Hurt Me? Students' Experiences with Cyber-Bullying. *School Psychology International*, 30 (4), s. 383–402.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying A Theoretical and Conceptual Review. *Journal of Psychology*, 217 (4), s. 182–188.
- Drotner, K. (1999). Dangerous Media? Panic Discourses and Dilemmas of Modernity. *Paedagogica Historica*, 35 (3), s. 593–619.
- Duerager, A., & Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's internet safety?* EU Kids Online. London: London School of Economics.
- Dunkels, E. (2007). *Bridging the Distance: Children's Strategies on the Internet*. Umeå: Umeå universitet.
- Dunkels, E. (2012). *Vad gör unga på nätet?* Malmö: Gleerups.
- Dunkels, E., Frånberg, G.-M., & Hällgren, C. (2011). Young People and Online Risk. I E. Dunkels, G.-M. Frånberg, & C. Hällgren, *Youth Culture and Net Culture: Online Social Practices*, s. 1–16. Hershey, US: IGI Global.
- Enochsson, A., & Ohlin, F. (2004). Internet öppnar för anonym mobbning. *Pedagogiska magasinet* (4).
- Feilitzen, von C., Findahl, O., & Dunkels, E. (2011). *Hur farligt är internet? Resultat från den svenska delen av den europeiska undersökningen EUKO*. Göteborg: Nordicom.
- Findahl, O. (2009). *Internet 15 år*. Stockholm: Stiftelsen för internetinfrastruktur.
- Findahl, O. (2012). *Barn och ungas medieanvändning i Internet-världen*. Göteborg: Nordicom.
- Frånberg, G.-M., & Wrethander, M. (2011). *Mobbning – en social konstruktion?* Lund: Studentlitteratur.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14 (3), s. 206–221.
- Joinson, A. N. (2001). Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity. *European Journal of Social Psychology*, 31 (2), s. 1099–0992.

- Kift, S., Campbell, M., & Butler, D. (2010). Cyberbullying in social networking sites and blogs. *Journal of Law, Information and Science*, 20 (2), s. 60–97.
- Kowalski, R. M. (2008). Cyber Bullying – Recognizing and Treating Victim and Aggressor. *Psychiatric Times*, 25 (11).
- Lapidot-Lefler, N., & Barak, A. (2012). Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition. *Computers in Human Behavior* (28), s. 434–443.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Domene, J. F., & Gagné, M. H. (2012). Are Cyberbullies really bullies? An investigation of reactive and proactive online aggression. *Computers in Human Behavior*, 28 (2), s. 664–672.
- Li, Q. (2007). New Bottle but Old Wine: A Research of Cyberbullying in Schools. *Computers in Human Behavior* (23), s. 1777–1791.
- Löfving, C. (2012). *Digitala verktyg och sociala medier i undervisningen*. Stockholm: Liber.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying Definition and Measurement. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217 (4), s. 230–232.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217 (4), s. 197–204.
- Papert, S. (1994). *Hur gör giraffen när den sover?* Göteborg: Daidalos.
- Rask, S. R. (2002). *Hotbilder och motbilder*. Stockholm: Gothia.
- Rask, S. R. (2006). *När det gamla möter det nya – om skolan och den nya tekniken*. Solna: Ekelunds.
- Shariff, S. (2008). *Cyberbullying. Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. New York: Routledge.
- Skolverket (2009). *Diskriminerad, trakasserad och kränkt. Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Allmänna råd och kommentarer för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Stockholm: Skolverket.
- Slonje, R. (2011). *The Nature of Cyberbullying in Swedish Schools: Processes, Feelings of Remorse by Bullies, Impact on Victims and Age – and Gender Differences*. London: Goldsmiths, University of London.
- Stacey, E. (2009). Research into Cyberbullying: Student Perspectives on Cybersafe Learning Environments. *Informatics in Education*, 8 (1), s. 115–130.

- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J., & Melzer, A. (2010). The role of empathy for adolescents' cyberbullying behaviour. *Kwartalnik Pedagogiczny*.
- Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *Cyber Psychology & Behavior*, 7 (3), s. 321–326.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Norstedts.
- Thierer, A. (2012). *Technopanics, Threat Inflation, and the Danger of an Information Technology Precautionary Principle*. 12. George Mason University Mercatus Center.
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining Cyberbullying: A Qualitative Research into the Perceptions of Youngsters. *Cyber Psychology & Behavior*, 11 (4), s. 499–503.
- Varjas, K., Talley, J., Meyers, J., Parris, L., & Cutts, H. (2010). High School Students' Perceptions of Motivations for Cyberbullying. *Western Journal of Emerging Medicine*, 11 (3), s. 269–273.
- Walrave, M., & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting Victimization and Perpetration. *Children & Society*, 25, s. 59–72.
- Wang, J., Iannotti, R., Luk, J., & Nansel, T. (2010). Co-occurrence of Victimization from Five Subtypes of Bullying: Physical, Verbal, Social Exclusion, Spreading Rumors, and Cyber. *Journal of Pediatric Psychology*, 35 (10), s. 1103–1112.
- Wolak, J., Finkelhor, D., Mitchell, K. J., & Ybarra, M. L. (2008). Online “Predators” and Their Victims – Myths, Realities, and Implications for Prevention and Treatment. *American Psychologist*, 68 (2), s. 111–128.
- Åkerlund, D. (2011). Ungas lärande i sociala medier. I M. Alexandersson, & T. Hansson, *Ungas nätmiljöer – nya villkor för samarbete och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (7),

11. Mobbing får näring i skolans arbetsmiljö

11. Mobbing får näring i skolans arbetsmiljö

av Åsa Söderström, Karlstads universitet

Den här studien jämför en grupp skolor med låg frekvens av mobbing med en grupp skolor där mobbningsfrekvensen är hög. Den avgörande skillnaden mellan skolorna är att skolor med lite mobbing och kränkningar också har en stabil organisation och en positiv arbetsmiljö. Eleverna har större tilltro till lärarna och upplever att de bryr sig om dem och elever och skolans personal är mer överens om normerna för det sociala samspelet.

Syftet med den här studien är att undersöka faktorer som kan förklara varför det finns olikheter i frekvensen av mobbing och kränkning på olika skolor. Frågeställningen var om det finns några gemensamma kännetecken för de skolor i materialet som visar en låg respektive hög frekvens av mobbing och kränkningar när det gäller:

- skolpersonalens och elevernas syn på mobbingens orsaker.
- skolans arbetsmiljö.
- skolans arbete mot mobbing och kränkning.

Genom att jämföra skolor som uppvisar lägst respektive högst förekomst av mobbing kan kunskapen fördjupas om vad som gör att skolor lyckas med att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbing och kränkning.

Studien undersöker faktorer som skolledning och skolpersonal har möjlighet att påverka, till exempel skolans organisation, normer och värden, system för uppföljning och utvärdering och kommunikation mellan olika personalgrupper och mellan elever och skolpersonal. Hit räknas också den uppfattning om mobbingens och kränkningens orsaker som finns bland skolans personal och elever och hur skolan bedriver sitt arbete mot mobbing.

Från de 39 skolor som ingick i Skolverkets Utvärdering av metoder mot mobbing (2011) valdes åtta skolor ut för den här studien. Urvalet baserades på andelen elever på var och en av de 39 skolorna som i enkätundersökningar angett att de upplevde sig vara utsatta för mobbing¹. Skolorna sorterades i två grupper: en grupp med hög frekvens av mobbing och en grupp med låg frekvens. Fyra skolor med tillfredsställande svarsfrekvens på enkäterna i var och en av de två grupperna plockades ut. Intervjuer genomfördes vid flera tillfällen med 246 personer vid de valda skolorna. De skolor som ingår i jämförelsen beskrivs utförligt i en bilaga i slutet av kapitlet.

1 Definition av mobbing: Utsatt för upprepade negativa handlingar som upplevs utföras med avsikt att sära eller göra ledsen och rädd.

Skillnader mellan skolor med lite och mycket mobbning

Skolor med låg frekvens av mobbning har också låg frekvens av kränkningar.² De skolor som har svårt att få bukt med kränkningar får också flera fall där elever känner sig utsatta för mobbning. Skolor med hög frekvens av mobbning har också fler elever som är utsatta för mobbning från lärare.

Elevernas upplevelse av meningsfullhet, hanterbarhet och begriplighet återspeglas i upplevelsen av utsatthet. På skolor med låg frekvens av mobbning upplever elever en större känsla av sammanhang än på skolor med hög frekvens av mobbning. Med en hög känsla av sammanhang blir det lättare att hantera utmaningar, och i skolan är umgänget med andra en av dessa utmaningar.³

Likartad syn på mobbningens orsaker

Det finns ingen avgörande skillnad i de intervjuades syn på mobbningens orsaker. Både på skolorna med låg och skolorna med hög mobbningsfrekvens beskrivs mobbning ofta som orsakad av personlighetsdrag hos både den mobbade och den/de som mobbar. Elever som upplevs annorlunda, till utseende eller klädsel, blir utsatta. En annan förklaring är att mobbningen handlar om makt. Skolpersonalen menar att det är viktigt att hålla uppsikt över vilka elever som styr i en grupp, för att kunna motverka mobbning och kränkningar. En tredje förklaring är gruppens betydelse. Elever hamnar i en utsatt position när nya elevgrupper skapas, elever mobbas på grund av sin sociala position eller sin bakgrund.

Skolornas arbetsmiljö

I intervjuerna ställdes frågor till skolpersonal och elever i syfte att kartlägga några aspekter av skolans infrastruktur.⁴ Det handlade om grupperingen av elever och lärare, det sätt på vilket beslut tas och hur besluten kommuniceras samt de normer som råder i samspelet mellan skolans personal, mellan skolans lärare och elever samt mellan skolans elever.

Graden av flexibilitet i grupperingen av elever och lärare varierar både i skolorna med låg och hög mobbningsfrekvens. Några skolor organiserar eleverna i åldershomogena grupper medan andra har åldersintegrerade grupper. På samtliga skolor är lärarna organiserade i arbetslag.

Organisationen – en del av det förebyggande arbetet

Skolorna med låg frekvens av mobbning hänvisar ofta till att grupperingen av elever och lärare är en del av det förebyggande arbetet mot mobbning och kränkning i syfte att skapa en samhörighet och trygghet mellan elever i olika åldrar.

2 Definition av kränkning: utsatt för negativa handlingar som till exempel att bli knuffad, fasthållen, hotad med stryk, utstött och utfrys, som hänt vid något eller några enstaka tillfällen. För att en handling ska definieras som mobbning krävs att den upprepas flera gånger och att motivet är illasinnat.

3 Skolverket, 2011a.

4 Blossing m.fl., 2012; Ekholm, 1989; Miles, Ekholm, & Vanderberghe, 1987.

Grunden till det att vi har F-1, 2-3 och 4-5 som ett spår, som vi kallar det, är ju för att vi tror på att ha de små och stora barnen tillsammans. Att de små barnen ska känna en trygghet i de stora barnen och att de stora barnen ska känna att de får möjlighet att hjälpa till och ta ansvar för de små, alltså genom att vara förebilder, och så vidare. Det tycker jag är en av grundstenarna i vårt sätt att lägga upp arbetet. [Skolledare skola 31]

Skolorna med hög frekvens av mobbning lyfter inte fram organisationen av lärare och elever som en del av det förebyggande arbetet mot mobbning och kränkning. En av dessa skolor beskriver hur organisationen i stället fjärmar olika elev- och lärargrupper ifrån varandra så att de olika årskurserna bildar tre skolor i skolan.

Skolans arbete med normer och värden har stor betydelse

Det är i hur eleverna och skolpersonalen beskriver skolornas normer och värden och det rådande arbetsklimatet som vi ser avgörande skillnader mellan skolorna med låg och hög frekvens av mobbning.⁵

På skolorna med låg frekvens av mobbning har eleverna större tilltro till lärarna. Eleverna upplever att lärarna bryr sig om dem i större utsträckning än vad eleverna i skolorna med hög frekvens av mobbning gör. Intervjuerna ger en samstämmighet i beskrivningen av vilka normer som gäller för det sociala spelet på skolorna med låg frekvens av mobbning. Atmosfären på skolorna med hög frekvens av mobbning präglas av misstänksamhet, konflikter, otydlighet om regler och normer och av ett dåligt arbetsklimat.

Större stabilitet på skolor med låg frekvens av mobbning

Grunden till samstämmigheten kring normer och värden på skolorna med låg frekvens av mobbning är att där finns större stabilitet i verksamheternas innehåll och struktur än på skolorna med hög frekvens av mobbning. Stabiliteten skapar en känsla av kontinuitet. Upplevelsen av stabilitet har olika grund på de fyra skolorna.

På en skola finns en stabilitet grundad på att all personal är involverad i det praktiska arbetet med eleverna. Detta har i sin tur skapat ett behov av att samlas runt ett gemensamt förhållningssätt. En elev säger:

Jag hör alltid att det är folk som blir mobbade och sådant på andra skolor så tänker jag så här: Gud vad skönt, det är en så trygg skola. Det händer aldrig någonting här, alla är snälla mot alla. Jag tycker det är en jättebra skola, och jag känner aldrig så här: Gud vad tråkigt att gå till skolan. Jag känner alltid så här: Gud vad roligt att gå till skolan [Elev skola 31].

På en annan skola finns en stabilitet både i skolans ledning och bland lärarna. Skolledningen är bärare av skolans normer och traditioner, eftersom de arbetat på skolan längre än de flesta lärarna. En lärare säger:

NN, han har varit med så länge så att vi anser att han är någon slags filterföreståndare. [Lärare skola 36]

⁵ Denna skillnad analyseras längre fram i texten med hjälp av begreppen stabilitet/instabilitet. Begreppen beskriver graden av hållbarhet i verksamheternas innehåll och struktur.

Det råder ordning och kontroll på skolan. Eleverna är medvetna om de regler som gäller. De svarar snabbt på frågan om skolans regler:

Nej, inga mobiler och så får vi inte ha tuggummi på lektionerna. Man får inte ha fötterna på bordet. [Elev skola 36]

På en skola tycks stabiliteten till stora delar vila på föräldrarna, eftersom de utgör en majoritet i skolans styrelse. De intervjuade beskriver atmosfären på skolan som familjär och eleverna fostras in i skolans klimat:

Det finns ju de som klart sticker ut men de formas in i ... den här familjen på något sätt. [Elevhälsoteamet skola 5]

På en annan skola beskriver lärare och skolledare det sociala klimatet mellan eleverna som tufft. Stabiliteten skapas genom ett nära lärarsamarbete inom de ”spår” skolan organiserat skolan i, men också genom en stark och tydlig skolledning och en mycket engagerad socialpedagog som har kännedom om skolans alla elever. En av lärarna jämför skolan med skolor hon tidigare arbetat på och anser att just socialpedagogen utgör en av de största skillnaderna:

Både som lärare och elev får man snabbt hjälp av honom och det tycker jag är en fantastisk resurs. [Lärare skola 4]

Stabiliteten skapar olika avtryck på skolorna. De intervjuade på en skola karakteriserar arbetsmiljön på skolan som familjär och både skolledare, lärare, elever, föräldrar och övrig personal tolkar detta som något mycket positivt. På en annan skola används också begreppet familjär för att beskriva stämningen på skolan och detta värderas som övervägande positivt även om eleverna också beskriver hur detta kan skapa låsta sociala positioner och en svårighet för ”olikheter” att få ta del av gemenskapen. På två skolor ges också en bild av att stabiliteten är en styrka, men på den ena sägs också att den kan skapa en känsla av inskränkthet. Stabilitet skapar en tydlighet och därmed också en förutsägbarhet vad gäller de ramar som gäller för det sociala livet. Men det skapar inte självklart också en tillåtande och öppen atmosfär.

Oro och instabilitet på skolor med hög frekvens av mobbning

Elevernas och skolpersonalens beskrivning av skolornas normer och värden och det rådande arbetsklimatet på skolorna med hög mobbningsfrekvens skiljer sig markant från den beskrivning som ges på skolorna med låg mobbningsfrekvens. Skolor med hög frekvens av mobbning karakteriseras av oro och instabilitet. Instabiliteten har olika orsaker:

- Flera byten på skolledarposten skapar en misstänksamhet mot skolledningen och en individualistisk lärarkultur.
- En minskning av elevunderlaget skapar en otrygg arbetssituation för skolans personal.
- Ett generationsskifte inom personalgruppen leder till att det är svårt att bygga upp en vi-känsla inom kollegiet, eftersom det inte råder någon grundläggande trygghet på skolan. Gamla traditioner förlorar i betydelse utan att de ersätts av nya sammanhållande normer och värden.

På skolorna finns ofta en kombination av dessa orsaker. Konsekvensen är att det råder ett tufft arbetsklimat, vilket en av rektorerna beskriver på följande sätt:

Ja, inte en helt lätt social situation ... Vi har ju en förmåga att alltid figurera i listorna längst ned, som kommun och resultat. Och kriminalitet ligger vi överst på, och, ja, alltså X har inte en bra klang. Det är ju en rätt tuff social situation. [Rektor skola 6]

På två skolor har personalnedskärningar, instabilitet i skolledargruppen och ett tufft socialt klimat bland eleverna lett till en konflikt mellan skolledningen och lärarna som skapat en känsla av uppgivenhet inom personalgruppen:

Intervjuare: Hur klarar ni av detta då? Som lärare?

Lärare: Det gör vi inte. Vi räknar dagarna till jullovet. Vi är trötta och stressade. Och ... vi lever på de relationer vi har skapat tidigare. [Lärare skola 19]

Skolans övriga personal säger att uppsägningen av personal gjort att nyckelpersoner har försvunnit från skolan.

Det är ju alltid så att om du har det tufft men hjärtligt och det funkar. Men så pyser man ju när du plockar bort bra nyckelpersoner. Då går luften ur de andra och det märks ganska tydligt tycker jag bland lärarna. De orkar snart inte mycket mer. [Övrig personal skola 19]

På en skola säger lärarna att den instabila situationen har bidragit till att kollegiet haft liten ork, vilket i sin tur har påverkat elevernas trivsel. Elevhälsoteamet beskriver hur stämningen i lärarkåren har förändrats under de senaste fem åren från att ha varit ett kollegium med fart och engagemang till en grupp lärare som inte visar någon gnista:

På möten skrek de och härjade och ville någonting och var säkert fruktansvärt jobbiga för ledningen, men det var ju kraft i dem. Och nu så kan man ju säga vad som helst, det är inte någon fart i dem längre och det är jättetråkigt för det finns så många duktiga lärare. [Elevhälsoteamet skola 24]

På skolorna råder mer eller mindre allvarliga motsättningar inom elevgrupperna. Elever berättar att de är "kaxiga" mot varandra och kallar varandra vid öknamn och att det lätt blir bråk. På samtliga skolor anges att en del av motsättningarna har sin grund i främlingsfientlighet. Skolpersonal och elever beskriver också hur många elever saknar en positiv inställning till sin skola, vilket leder till en likgiltighet inför skolmiljön och en misstänksamhet mot de vuxna.

På skolorna finns en otydlighet i skolpersonalens sätt att hantera värdegrundsfrågor. En lärare beskriver hur kolleger blir upprörda över alla sexuella anspelningar som kommer fram i eleverna språkbruk. Samtidigt händer det att samma lärare sänder budskap som strider mot den värdegrund de säger sig förespråka. Läraren ger exempel på hur en grupp flickor under ett julfirande uppträdde med en dans med sexuella anspelningar och där ingen av kollegerna reagerade. Händelsen vållade inga diskussioner inom personalgruppen, bland annat på grund av att det inte finns något forum där värdefrågor diskuteras.

På flera av skolorna med hög frekvens av mobbning upplever skolans övriga personal att lärare och skolledare inte tar det som händer på skolan riktigt på allvar. En vaktmästare berättar att ett fönster krossats på skolan utan att det föranlett några kraftigare reaktioner:

Nej, nu är rutan sönder där och sedan tittar man och sedan drar man för gardinerna för man orkar inte se det. För det är inte viktigt ... Samla alla ungarna och tala om att nu får det fan i mig vara slut. Men det finns ju inte.
[Övrig personal skola 6]

Lärarna beskriver också hur de arbetar utifrån förutsättningar som skapar situationer de själva har svårt att påverka. Det är vanligt att lärare och skolledare förlorar sig i de omständigheter som råder och anser att de själva inte har någon riktig kontroll över sin arbetssituation. Ett uttalande som visar på detta är att "man ibland råkar få en grupp elever som fungerar bra, eller dåligt, tillsammans". De har svårt att se att deras arbete med eleverna påverkar hur de fungerar tillsammans.

Inga skillnader i kommunikationen

Det finns inte någon avgörande skillnad i systemen för beslut respektive kommunikation mellan gruppen skolor med låg respektive hög frekvens av mobbning. I båda grupperna finns skolor med ett decentraliserat beslutssystem där arbetslagen/spåren har ett stort inflytande över den egna vardagsverksamheten. Det finns också skolor som har ett centralistiskt beslutssystem. Ingen skola kan sägas vara exempel på en skola där viktiga frågor bearbetas och kommuniceras i hela organisationen. Endast på en av skolorna med hög frekvens av mobbning finns en strategi för att försöka skapa en (utvecklings)organisation där hela personalen deltar i samtal om värdefrågor. Denna strategi har haft svårt att leva upp till intentionerna då samtalen under dessa möten till stora delar cirkulerar runt lärarnas missnöje med sin arbetssituation. På grund av stora neddragningar har samtalen under de möten som avsatts till att skapa ett gemensamt förhållnings-sätt gått åt till att vädra detta missnöje

Det [blev] ju väldigt stora allmänna diskussioner om arbetssituationen för lärarna här. Det har ju varit väldig turbulens. [Övrig personal skola 19]

Mer systematiskt arbete på skolor med lite mobbning

I detta avsnitt jämförs skolorna med avseende på hur de arbetar med de insatser som utvärderingen av metoder mot mobbning visat kan vara effektiva. Det är tydligt att skolor med låg frekvens av mobbning genomför betydligt fler insatser på ett mer utvecklat sätt (se tabellen nedan). Huvudstudien visar att det var när insatserna utformats på detta sätt som de hade effekt. Däremot är det svårt att urskilja ett mönster som tydligt visar att skolorna med låg frekvens av mobbning arbetar med att förebygga mobbning på ett sätt som radikalt skiljer sig från skolorna med hög frekvens av mobbning.

Delaktiga elever som strategi ger mindre mobbning

Skolorna med låg frekvens av mobbning är generellt bättre på att engagera elever i det främjande arbetet, för att tillsammans med skolans personal skapa en

god stämning på skolan. Eleverna har till exempel till uppgift att, tillsammans med vuxna, ordna något trevligt i elevkaféet eller vara med och ordna aktiviteter i sina klasser eller för hela skolan.

Tabell 11.1. Bedömning av skolornas främjande och förebyggande insatser.⁶

Skola	Låg frekvens av mobbning					Hög frekvens av mobbning			
	4	5	31	36	6	12	19	24	
Disciplinära strategier = regler med konsekvenser	L	M	H	L	M	M	L	M	
Elever medverkar aktivt i det främjande arbetet	M	H	H	L	H	L	L	L	
Relationsfrämjande insatser mellan elever	H	H	H	L	H	M	M	L	
Ordningsregler, med fokus på framtagning	H	H	H	H	H	M	M	M	
Stormöten om mobbning i skolan	L	H	L	L	L	L	L	L	
Kartläggning av elevernas situation	M	H	M	L	M	M	M	M	
Personalutbildning	M	H	M	H	H	H	H	L	

L= Saknas eller genomförs sporadiskt

M = Finns men genomförs inte kontinuerligt, finns inslag av

H = Finns och genomförs regelbundet, en medveten strategi, elever delaktiga (t.ex. skolregler)⁷

Tre skolor med låg frekvens av mobbning har en medveten strategi för att skapa goda relationer mellan skolans elever genom att organisera så att eleverna får mötas över klass- och åldersgränserna. På en skola finns till exempel ett väl utbyggt system med olika samverkansråd för eleverna, där de har inflytande över skolans arbetsmiljö. Ett väl fungerande faddersystem bidrar också till att elever och vuxna i samarbete skapar goda kontakter över åldersgränserna. Skolorna med låg frekvens av mobbning har också i högre utsträckning ordningsregler som tagits fram i samarbete mellan lärare och elever med hjälp av skolans formella beslutsstruktur, t.ex. elevrådet. Skolans regler kompletteras med klassregler genom vilka lärare och elever i ett mer nära samarbete skapar ramar för sin samvaro.

På en av skolorna med hög frekvens av mobbning är elevers delaktighet i det främjande arbetet visserligen också högt, men elevernas beskrivningar visar att en otrygg arbetsmiljö skapar svårigheter. Några yngre elever beskriver problemet med att som elev ta aktivt ansvar för att leda övningar i sin klass.

Det blir rätt mycket bråk och sådant, eller stök, för att lärarna inte kan säga till utan vi får sköta det själva. Så det blir rätt mycket snack och så. [Elev]

När de inte fattar riktigt, så är det svårt att förklara. Ibland går det bra, ibland går det inte så bra. [Elev skola 6]

Alla skolorna har olika formella strategier (disciplinära strategier) för hur man som personal ska agera om elever inte handlar på ett för skolan acceptabelt sätt.

⁶ Mer information om bedömningen av insatserna finns i huvudrapportens metodappendix (Skolverket, 2011b, s. 132).

⁷ En närmare beskrivning av de olika insatsernas utformning finns i tabell 3.1 i kapitlet Bakgrund och metod.

Det är bara på en skola som vi bedömer att dessa konsekvensregler också är ett tydligt stöd för hur man som personal verkligen handlar. Genom detta kan man också dra slutsatsen att skolornas regler oftast situationsanpassas både beroende på lärare och elevgrupper.

Rastvakter minskar mobbningen

Ett väl utvecklat rastvaktssystem kan sägas ha en funktion både för att förebygga och upptäcka mobbning. Skolorna med låg frekvens av mobbning har (med ett undantag) ett väl utvecklat rastvaktssystem. På dessa skolor har elever och lärare undersökt "farliga platser" och vuxna är aktiva när de är ute bland eleverna. En skola har också särskild personal anställd som är ute och tar emot eleverna på morgonen.

Tabell 11.2. Bedömning av skolornas förebyggande och upptäckande insatser.

Skola	Låg frekvens av mobbning				Hög frekvens av mobbning			
	4	5	31	36	6	12	19	24
Rastvaktssystem	H	H	H	L	M	H	M	M

L = saknas

M = inslag, schemalagt

H = "aktivt" rastvaktssystem⁸

Skolor med lite mobbning åtgärdar mer

När det gäller åtgärder har skolorna med låg frekvens av mobbning generellt sett ett något mer utvecklat arbete. Samtliga skolor har insatser i syfte att åtgärda fall av mobbning och kränkning, men kvaliteten på dessa varierar. Det finns oftast en grupp vuxna som har ansvar för att agera vid misstanke om mobbning. Noggrannheten i uppföljning och dokumentation varierar, samt vilka insatser som görs för den som utsätts för mobbning och den som blir utsatt.

Tabell 11.3. Skolornas åtgärdande insatser.⁹

Skola	Låg frekvens av mobbning				Hög frekvens av mobbning			
	4	5	31	36	6	12	19	24
Trygghetsteam, med direkt uppgift att åtgärda fall av mobbning/kränkning	H	H	H	H	H	H	L	M
Dokumentation av ärenden	H	H	H	H	H	H	M	M
Åtgärder för dem som utsätts för mobbning	M	M	M	M	M	M	L	M
Åtgärder för dem som blir utsatta för mobbning	M	M	M	M	M	M	L	M

L = saknas tydlighet i insatsen

M = finns och engagerar personal med specialkompetens, åtgärdande och uppföljande rutiner

H = finns och engagerar personal med specialkompetens och "vanliga" lärare, åtgärdande, uppföljande och stödjande rutiner.

⁸ En närmare beskrivning av de olika insatsernas utformning finns i tabell 3.1 i kapitlet Bakgrund och metod.

⁹ En närmare beskrivning av de olika insatsernas utformning finns i tabell 3.1 i kapitlet Bakgrund och metod.

Två av skolorna med hög frekvens av mobbning är här fullt jämförbara med skolorna med låg frekvens av mobbning. Alla skolor utom en har en speciell grupp som har till uppgift att agera när man misstänker ett fall av mobbning eller kränkning. På en skola ingår bara personal med specialkompetens. På en annan skola saknas en sådan grupp, eftersom denna uppgift vilar på var och en av skolans lärare. Lärarna ska åtgärda fall av mobbning, men rutinerna är inte tydliga. Skolan saknar gemensamma rutiner för stöd till den som blir utsatt för mobbning och för den som utsätter andra för mobbning samt rutiner för uppföljning av de åtgärder som vidtagits. Också ansvaret för dokumentationen av arbetet ligger på de lärare som arbetat med ett fall.

Samtidigt finns det stora variationer både bland skolorna med låg och med hög frekvens av mobbning. Skolorna med hög frekvens av mobbning har varit relativt framgångsrika i det åtgärdande arbetet, men har samtidigt fler ouppklara fall än gruppen med låg frekvens.

Högre tilltro till skolans arbete mot mobbning på skolor med lite mobbning

Generellt är elever dåligt insatta i skolornas arbete mot mobbning. Ändå visar eleverna på skolor med lite mobbning större tilltro till skolans arbete mot mobbning.

Två av skolorna med låg frekvens av mobbning har ett arbete som är väl förankrat bland skolans personal. Eleverna på dessa skolor visar också stor tilltro till skolans arbete mot mobbning. Två andra visar en systematik i det åtgärdande arbetet, medan systematiken brister i det förebyggande arbetet. Det finns också brister i förankring av arbetet mot mobbning inom personalgruppen. På en av skolorna med låg frekvens av mobbning är elevernas tilltro till skolans arbete mot mobbning relativt lågt.

På skolorna med hög frekvens av mobbning är elevernas tilltro till skolans arbete mot mobbning relativt lågt. Eleverna i skola 6 säger att de inte är helt säkra på att man på skolan kan lösa fall av kränkning och mobbning.

Diskussion

Syftet med att jämföra skolor med låg respektive hög frekvens av mobbning har varit att öka kunskapen om vilka förhållanden som bidrar till att skolor uppvisar låg frekvens av mobbning. Resultatet bygger på ett litet antal skolor, men ger ändå en tydlig bild av hur svårt det är att bedriva ett framgångsrikt arbete mot mobbning.

Jämförelsen visar att skolor med låg frekvens av mobbning inte bedriver ett arbete mot mobbning som helt skiljer sig från skolorna med hög frekvens av mobbning. Men detta får inte tolkas som att det inte har någon betydelse vad skolor gör. Även denna fördjupade studie av ett litet antal skolor visar att skolorna med låg frekvens av mobbning har ett mer utvecklat arbete, eftersom skolorna har fler insatser av en kvalitet som har visat sig ha effekt. Jämförelsen visar till exempel att det är viktigt att ge elever inflytande i det förebyggande arbetet genom att de deltar i framtagningen av skol- och klassregler och genom att de, tillsammans med skolans personal, deltar aktivt i det främjande arbetet med att skapa en god arbetsmiljö. Skolor behöver också arbeta aktivt med att underlätta kontakten mellan skolans elever. Samtidigt blir det tydligt att det inte finns en

uppsättning insatser som alltid leder till ett framgångsrikt arbete. Skolor måste bedriva ett systematiskt och kontinuerligt förbättringsarbete där insatser följs upp och utvärderas som grund för förbättringsåtgärder.¹⁰

Avgörande skillnader i skolornas arbetsmiljö

Den avgörande skillnaden mellan skolorna med låg och hög frekvens av mobbning är skolornas arbetsmiljö. Arbetsmiljön återspeglas naturligtvis också i kvaliteten på insatserna mot mobbning och kränkning. Det betyder att två skolor kan ha en liknande uppsättning insatser och ändå nå mycket olika resultat i sitt arbete mot mobbning.

Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* konstaterar att en god arbetsmiljö och en arbetskultur där man samarbetar är grunden för ett framgångsrikt arbete mot mobbning. Den arbetskulturen utmärks av att arbetet med värdegrund och likabehandling är hela skolans angelägenhet och att det finns en organisation som stödjer det arbetet. Det finns en tydlig roll- och ansvarsfördelning och en medvetenhet om val av insatser. Skolpersonalen har en strävan att skapa ett gemensamt förhållningssätt som visar sig i praktiken. Mellan lärarna finns samarbete och ett öppet arbetsklimat, och relationerna är tillitsfulla mellan lärare och elever och mellan elever. Många tidigare studier pekar också på denna koppling mellan en god arbetsmiljö och låg frekvens av mobbning.¹¹ Andra studier visar också på betydelsen av att arbetet med att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning och kränkningar berör hela skolans verksamhet och engagerar all skolpersonal.¹²

Den här studien bekräftar betydelsen av en god arbetsmiljö, men visar också den stora variationen i arbetsmiljön på skolorna med låg frekvens av mobbning. Alla dessa skolor visar till exempel inte på en hög grad av engagemang bland all personal i arbetet med att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning. Ingen av skolorna kan heller sägas bedriva ett medvetet arbete som berör hela verksamheten. Men i skolorna med låg frekvens av mobbning har eleverna en större tilltro till lärarna och upplever att de bryr sig om dem i större utsträckning jämfört med eleverna i skolorna med hög frekvens av mobbning. Skolors verksamhet är laddad med ställningstaganden som har sin grund i frågor om grundläggande värden. På skolorna med låg frekvens av mobbning upplever eleverna att lärarna är mer överens om normerna för det sociala samspelet. Det gemensamma för de fyra skolorna med låg mobbningsfrekvens är att det finns en hållbarhet i verksamhetens innehåll och struktur och tydliga normer och värden. Denna hållbarhet har sin grund i en stabilitet som bidrar till en god arbetsmiljö.

Skolorna med hög frekvens av mobbning har en helt annan arbetsmiljö. Instabilitet i skolledningen eller lärarkollegiet skapar en oro i hela organisationen liksom i relationerna inom personalgruppen, mellan personal och elever och mellan elever. Detta tar sig uttryck i motsättningar inom elevgruppen och mellan lärare och skolledning. Det är otydligt vilka normer och regler som gäller. Negativa händelser tas inte på allvar. Lärare och skolledare upplever att yttre omständigheter styr, vilket leder till att den oroliga situationen blir svår att påverka. Den oroliga arbetssituationen har sin grund i förändringar, t.ex.

10 Skolverket, 2011a.

11 Allen, 2010; Kikkawa, 1987; Lødding & Vibe, 2012; Swearer m.fl., 2010.

12 Nordahl m.fl., 2006; Rigby, 2002, 2004; Thompson, Arora, & Sharp, 2002.

många byten på skolledarposten, en drastisk minskning av elevunderlaget eller ett generationsskifte inom personalgruppen. På skolorna har dessa förändringar gjort det svårt att bygga upp en vi-känsla inom kollegiet, då en grundläggande stabilitet saknats. Gamla traditioner förlorar i betydelse utan att de ersätts av nya sammanhållande normer och värden.

Stabilitetens dilemma

Alla skolor som är stabila i struktur och innehåll har inte låg frekvens av mobbning. Och alla skolor som ställs inför byte av skolledare, minskat elevunderlag och generationsskifte inom personalgruppen har inte hög frekvens av mobbning. Innehållet i de värden som skolan laddar sin verksamhet med har en avgörande betydelse. Om det finns en stabilitet i en skolas arbets- och utvecklingsorganisation som gör att en god arbetsmiljö inte är beroende av enskilda skolledare och lärare, så blir det lättare att hantera förändringar.

Stabilitet kan också ha sin grund i ett auktoritärt förhållningssätt som kan skapa en grogrund för rädsla, misstänksamhet och en strävan till uteslutning. Vi kan se att stabiliteten på skolorna med låg frekvens av mobbning också kan skapa en inskränkthet och en misstänksamhet mot olikheter. Elever och lärare på några av skolorna beskriver att det gäller att anpassa sig för att få tillhöra gemenskapen. Kan stabilitet både vara öppen och sluten, tillåtande och fördömande? Följande modell kan hjälpa till att problematisera detta:

Figur 11.1. Stabilitetens komplexitet.

	Stabiliteten som	
	Föränderlig	Oföränderlig
Skolans struktur	Öppen	Sluten
Skolans innehåll	Öppen	Sluten

Hur skolor strukturerar sitt vardagliga arbete och innehållet i dominerande attityder, normer och värden har stor betydelse för möjligheterna att skapa ett bra arbetsklimat. Finns det stabilitet i struktur och innehåll kan detta skapa en trygg grund för att ta in omvärlden och mod att möta olikheter utan rädsla och intolerans. Stabiliteten kan då beskrivas som öppen. Om stabiliteten är fast och oföränderlig i relation till händelser i skolan och dess omgivning så skapar strukturen en slutenhet. Denna slutenhet kan leda till otrygghet och rädsla, vilket i sin tur bildar grogrund för intolerans mot personer som inte passar in i föreskrivna mönster. Stabiliteten kan leda till instängdhet och låsta sociala positioner. Stabiliteten kan då beskrivas som sluten. Från skolorna med låg frekvens av mobbning finns det uttalanden som tyder på en sluten stabilitet. Av dessa har en skola två elever som upplever sig mobbade vid samtliga tre enkättillfällena. Men utifrån studien går det inte att göra en noggrannare bedömning av någon av de undersökta skolorna i fråga om öppenhet och slutenhet.

Begreppet hållbarhet används i studien för att beskriva skolornas verksamhet. Hargreaves och Fink¹³ ser hållbarhet som ett nyckelbegrepp för att beskriva en byggsten i utvecklingen av skolors verksamhet. De efterlyser uthållighet och eftertänksamhet hos skolledare och lärare, men också att detta byggs in i skol-

13 Hargreaves & Fink, 2008.

organisationen för att stödja en kontinuitet i det förbättringsarbete som ständigt pågår. Kanske är det en del av denna hållbarhet som finns i skolorna med låg frekvens av mobbning. Risker är också att den kontinuitet och stabilitet som finns på dessa skolor bara vilar på dem som nu arbetar på skolan och att det inte finns någon medvetenhet om betydelsen av skapa en hållbarhet som sträcker sig bortom de personer som nu leder skolan och undervisningen.

Det finns kommuner som haft som princip att kommunens skolledare inte skulle arbeta på en och samma skola under mer än några år. Man trodde att omflyttningen av skolledare skulle gynna förbättringsarbetet i kommunens skolor. Lever dessa principer kvar så kan de kanske bidra till att intensifiera förändringsprocesserna, men de bidrar inte till att skapa en tydlighet i skolans normer och värden i arbetet mot mobbning och kränkning. Vad skolpolitiker, skolledare och lärare kan lära sig av den här studien är att man inte förbättrar skolors arbete mot mobbning genom instabilitet.

Det finns också anledning att uppmärksamma skolor med hög elevomsättning. Hög elevomsättning kan också bidra till minskad stabilitet och därigenom försvåra arbetet mot mobbning och kränkning.

Vad kan skolor lära?

Skolors arbete med att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning och kränkningar måste hålla hög kvalitet. Denna studie pekar på att skolor måste lära sig hantera de förutsättningar som finns för den egna verksamheten. Skolledare och skolpersonal behöver vara medvetna om instabilitetens negativa påverkan på skolans hela arbetsmiljö och därmed på arbetet mot mobbning och kränkning. För att bygga en *öppen stabilitet* är det viktigt att skapa en *hållbarhet* i skolans utvecklingsarbete, så att förbättringsprocesser tydligt organiseras. Skolors arbete med att skapa ett systematiskt kvalitetsarbete är ett steg i denna riktning. Detta innebär att skapa kunskap om vilka effekter arbetet mot mobbning har på den egna skolan.

Referenser

- Allen, K. (2010). Classroom Management, Bullying and Teacher Practices. *The Professional Educator*, 34 (1).
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor. Sex typskolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, M. (1989) Att organisera en skola. I L. Svedberg & M. Zaar (red.). *Skolans själ*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E., & Daneback, K. (2002). *Skolan – en arena för mobbning*. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *Hållbart ledarskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Kikkawa, M (1987). Teachers' opinions and treatments for bullying/victim problems among students in junior and senior high schools: Results of a fact-finding survey. *Journal of Human Development*, 23, 25–30.
- Lødding, B., & Vibe, N. (2010). "Hvis noen forteller om mobbing..." Utdypende undersøkelse av funn Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Rapport 48/2010.
- Miles, M.B., Ekholm, M., & Vanderberghe, R. (1987). *Lasting School Improvement: Exploring the Process of Institutionalization*. (Vol. ISIO-Book No5), Leuven/Amersfoort: Acco.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B., & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet, <http://www.forebygging.no/en/Metode/Nyere-kunnskapsoppsummeringer/Forebyggende-innsatser-i-skolen/> [hämtad den 26/12 2011].
- Rigby, K. (2002). *A Meta-Evaluation of Methods and Approaches to Reducing Bullying in Pre-Schools and Early Primary Schools in Australia*. Canberra, Australia: Commonwealth Attorney – General Department.
- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25 (3), 287–300.
- Skolverket (2011a). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: Skolverket, Rapport 353.
- Skolverket (2011b). *Utvärdering av metoder mot mobbning – Metodappendix och bilagor till rapport 353*. Stockholm: Skolverket.
- Swearer, S., Espelage, D., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Research*, 39(1), 38–47.

- Taki, M., Slee, P., Hymel, S., Pepler, D., Sim, H.O., & Swearer, S. (2008). A new definition and scales for indirect aggression in schools: Results from the longitudinal comparative survey among countries. *International Journal of Violence and School*, 7, 3–19.
- Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). *Bullying – Effective strategies for long-term improvement*. Great-Britain: Routledge Falmer.
- Tofti, M. M., Farrington, D. P., & Baldry, A. C. (2008). *Effectiveness of programmes to reduce school bullying: a systematic review: report prepared for the Swedish National Council for Crime Prevention*. Stockholm: Brottsförebyggande rådet.

Bilaga

Bakgrund om skolorna som jämfördes

Studien har använt enkätmaterial från Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* för urvalet av skolor.¹⁴ Studiens intervjumaterial har analyserats för att belysa skolornas inre förutsättningar, synen på mobbningens och kränkningens orsaker, skolornas arbetsmiljö och skolornas arbete mot mobbning. På samtliga skolor som ingår i denna studie, utom på skola 5, genomfördes intervjuer vid två olika tillfällen, våren 2008 och hösten 2009. Intervjuerna gjordes som en del av datainsamlingen i samband med utvärderingen av metoder mot mobbning och då gjordes intervjuer endast vid ett tillfälle på huvuddelen av skolorna.

Tabell 11.4. Antal deltagare i respektive intervjugrupp och skola.

Skola och årskurser	Antal deltagare i respektive intervjugrupp					
	Ledare	Elevhälsoteam	Lärare	Elever	Övrig personal	Föräldrar
Låg frekvens av mobbning						
4, åk 1–6	4	4	7	13	2	–
5, åk 1–9	2	3	4	4	–	–
31, åk 1–5	4	9	11	8	2	3
36, åk 5–9	3	7	5	12	4	3
Hög frekvens av mobbning						
6, åk 1–9	4	7	9	10	4	2
12, åk 1–6	4	7	10	9	2	3
19, åk 1–9	2	6	6	10	6	3
24, åk 7–9	3	5	7	9	3	1
Summa	26	48	59	75	23	15

Gruppen ledare inbegriper skolans rektor och någon eller några andra personer på skolan med uppgifter inom skolans ledning. I gruppen elevhälsoteam ingår personal inom skolans elevhälsa eller andra med särskilt ansvar för skolans arbete mot mobbning och kränkning. I gruppen övrig personal ingår personer med en rad skilda funktioner, till exempel lokalvårdare, vaktmästare, måltidspersonal och elevassistenter. På de skolor där det genomförts intervjuer vid två olika tillfällen kan samma personer ha blivit intervjuade vid båda dessa tillfällen (det gäller främst i gruppen ledare och elevhälsoteam). För en utförligare beskrivning av det empiriska materialet hänvisas till Skolverkets huvudstudie.¹⁵

¹⁴ Skolverket, 2011a.

¹⁵ Skolverket, 2011a, 2011b.

Så många elever blir utsatta för mobbning

Enkätundersökningen omfattar elever i årskurs 4–9. I elevenkäten redovisas mobbningsfrekvensen i procent på de åtta skolorna vid tre mättillfällen (T1, T2, T3).

Tabell 11.5. Mobbningsfrekvens och svarsfrekvens på skolnivå vid tre mättillfällen.

Skola och årskurs	Mobbningsfrekvens i procent			Svarsfrekvens i procent		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Låg frekvens av mobbning						
4, åk 1–6	8	6	6	83	86	85
5, åk 1–9	4	7	4	82	94	89
31, åk 1–5	2	7	2	64	96	98
36, åk 5–9	4	7	5	93	96	91
Hög frekvens av mobbning						
6, åk 1–9	14	11	9	75	73	81
12, åk 1–6	21	17	13	80	62	74
19, åk 1–9	12	14	12	80	78	82
24, åk 7–9	12	14	10	80	83	83

Det är intressant att konstatera att skolor med låg frekvens av mobbning också har hög svarsfrekvens. Enkäterna distribuerades till skolorna via dator och eleverna skulle fylla i dem digitalt. För att göra detta möjligt fordrades ett ganska omfattande organisatoriskt arbete på skolorna. Låg respektive hög svarsfrekvens kan ha många olika orsaker som skolans storlek, lärares och skolledares engagemang för uppgiften, datorvana och naturligtvis tillgång till datorer. Att skolor med hög frekvens av mobbning generellt hade lägre svarsfrekvens kan möjligen också visa på brister i förmåga att strukturera och organisera arbetet, vilket i sin tur kan ha betydelse också i skolans förmåga att strukturera och organisera det förebyggande, upptäckande och åtgärdande arbetet mot mobbning och kränkningar.

Mobbningen förändras för enskilda elever

Studien följer de elever som deltagit i undersökningen vid samtliga tre undersökningstillfällen. Genom att analysera hur enskilda elever har svarat kan man se om skolorna får nya fall av mobbning under undersökningsperioden, hur många fall de inte klarar av att åtgärda och hur många mobbningsfall som skolorna lyckats åtgärda så att eleverna upplever att de har fått det bättre. I tabell 11.6 redovisas bara de elever på respektive skola som gått att följa genom hela undersökningen.

Tabell 11.6. Förändringar i utsatthet på individnivå under undersökningsperioden.

Skola	Antal elever i åk 4–9	Antal elever som gått att följa från T1–T3 ¹⁶	Ej utsatta	Elever som fått en förbättrad situation	Nya fall	Elever utsatta under hela perioden	Summa mobbade/summa elever T1–T3 ¹⁷
Låg frekvens av mobbning							
4	126	22	19	1	2	0	3/22
5	198	117	108	6	3	0	9/117
31	68	25	24	0	1	0	1/25
36	380	238	222	9	6	1	16/238
Hög frekvens av mobbning							
6	365	88	68	14	3	3	20/88
12	117	23	17	4	1	1	6/23
19	386	122	100	6	13	3	22/122
24	426	78	63	9	4	2	15/78

Det finns anledning att vara uppmärksam på vilka konsekvenser en uträkning i procent får i resultatredovisningen. På skola 12 går det bara att följa 23 av eleverna mellan T1 och T3, och av dessa är det sex elever som varit utsatta under perioden. Av dessa har skolan klarat att åtgärda fyra fall, misslyckats med ett och fått en ny elev som utsatts under perioden. Det kan ses som ett gott resultat om man inte sätter det i relation till att det rör sig om totalt endast 23 elever.

Samtliga skolor har fått nya fall av mobbning under undersökningsperioden – men de har samtidigt kunnat skapa en bättre situation för de flesta av de utsatta eleverna. Skolorna 6, 19 och 24 har flest antal elever som är mobbade under hela undersökningsperioden.

¹⁶ Antal elever som svarat på enkäten vid samtliga tre tillfällen (T1, T2, T3).

¹⁷ Här kan man bättre förstå hur många elever som i enkäten markerat att de varit utsatta under undersökningsperioden i relation till hur många elever som vi kunnat följa vid samtliga tre tillfällen.

Samband mellan mobbning och kränkning

Det finns ett tydligt samband mellan andelen elever som upplever sig mobbade och som upplever sig kränkta. På samtliga skolor med hög andel elever som upplever sig mobbade finns också en hög andel elever som upplevt sig kränkta.

Tabell 11.7. Mobbnings- och kränkingsfrekvens.

Skola						
Låg frekvens av mobbning	Mobbningsfrekvens i procent vid enkättilfälle			Kränkingsfrekvens i procent vid enkättilfälle		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
4	8	6	6	27	16	15
5	4	7	4	12	13	11
31	2	7	2	11	21	11
36	4	7	5	16	17	14
Hög frekvens av mobbning						
6	14	11	9	32	21	20
12	21	17	13	49	44	32
19	12	14	12	20	25	20
24	12	14	10	25	23	17

Arbetsmiljön har betydelse för mobbningen

En grupp frågor i huvudstudien hade som syfte att mäta elevernas upplevelse av skolans arbetsmiljö. Detta gjordes med inspiration av Antonovskys teori om betydelsen av en känsla av sammanhang (KASAM).¹⁸ Följande tabell visar elevernas upplevelse av i vilken mån de kan lita på lärarna och om de tycker att lärarna bryr sig. Skolor med låg frekvens av mobbning markeras med fet kursiv text.

Tabell 11.8. Elevernas upplevelse av att de kan lita på lärarna.

	- Under genomsnittet	+ Över genomsnittet
Litar på lärarna vid T1		
+		5, 31, 36
-		
Litar på lärarna vid T3		
-	6, 19, 24	4, 12

¹⁸ Antonovsky, 1979, 2005.

I tre av fyra skolor med låg frekvens av mobbning upplever eleverna vid både mätningstillfälle 1 och 3 att de kan lita på lärarna i större utsträckning än genomsnittet för samtliga 39 skolor som ingick i huvudstudien. Av skolorna med hög frekvens av mobbning är elevernas tillit till lärarna lägre än genomsnittet vid båda mättillfällena. Elevernas upplevelse av att lärarna bryr sig om deras skolsituation visar exakt samma mönster som att de kan lita på lärarna.

På skolor med låg frekvens av mobbning upplever elever en större känsla av sammanhang än på skolor med hög frekvens av mobbning.

Tabell 11.9. Skolornas KASAM-poäng vid T1 och T3.

	- Under genomsnittet	+ Över genomsnittet
KASAM vid T1 +		4, 5, 31, 36, 12
-		
KASAM vid T3	6, 19, 24	
-		

I denna antologi presenteras åtta studier kring frågor som Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning 2011* gav upphov till. Studierna bygger på data från utvärderingen och har gjorts av forskare som deltog i det arbetet.

Sammantaget bidrar antologin till en djupare förståelse för hur kränkningar, trakasserier och mobbning i skolan uppkommer. Orsakerna ska inte främst sökas hos enskilda elever, utan i de sociala processer som eleverna ingår i. En skolas organisation och kultur samt de samarbetsformer som utvecklas mellan barn, elever, lärare och annan personal kan motverka – eller medverka till – att elever diskrimineras, trakasseras eller kränks. Det innebär ett vidgat fokus för skolors förebyggande arbete från enskilda elevers beteende till vad skolans personal gör för att skapa ett tillitsfullt skolklimat som motverkar kränkningar. Utöver fokus på kränkingsproblematiken behöver arbetet breddas. Systematiskt kvalitetsarbete i hela skolans verksamhet och främjande likabehandlingsarbete som en del av ett brett värdegrundsarbete är betydelsefullt för att motverka diskriminering, trakasserier och kränkande behandling.

Antologin riktar sig till skolhuvudmän, rektorer, lärare och andra verksamma inom skolan som vill fördjupa sin förståelse för hur kränkningar i skolan uppstår och kan motverkas.

Skolverket

www.skolverket.se