GÖTEBORGS UNIVERSITET

Två åtgärdsprogram mot mobbning – vilken grundsyn på människa, moral och elevdemokrati uttrycks i dem?

Josephine Silfverberg

LAU690

Handledare: Malin Sandén

Examinator: Hans Rystedt

Rapportnummer: HT09-2611-206

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Två åtgärdsprogram mot mobbning – vilken grundsyn på människa, moral och elevdemokrati uttrycker de?

Författare: Josephine Silfverberg

Termin och år:höstterminen 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare:Malin Sandén

Examinator: Hans Rystedt

Rapportnummer: HT09-2611-206

Nyckelord:mobbning, åtgärdsprogram, människosyn, moralsyn, elevdemokrati, textanalys, idéanalys

Sammanfattning

Syftet med studien var att undersöka vilken syn på elevers demokratiska rättigheter i mobbningssammanhang som framkom i två välanvända och internationellt välkända svenska åtgärdsprogram mot mobbning, Olweusprogrammet och Gemensamt Bekymmer-metoden. Studien undersökte även vilken syn på elevers moraliska fostran och vilken syn på människans kompetens och agens som framkom i studien, som ett led i att förstå åtgärdsprogrammens syn på elevers rättigheter och skyldigheter vid en mobbningssituation. Metoden som användes i studien var idéanalys, en variant av textanalys. Olweusprogrammets och Gemensamt Bekymmer-metodens texter utgjorde det empiriska materialet, som analyserades med hjälp av tre dimensioner: människosyn, moralsyn och syn på elevdemokrati. Resultaten visade att åtgärdsprogrammen uttryckte skilda syner på samtliga undersökta dimensioner. I Olweusprogrammet uttrycktes en genomgående mer pessimistisk syn på inblandade elevers förmåga att aktivt delta i en lösning på mobbningsproblem då en mobbningssituation uppstått än Gemensamt Bekymmer-metoden, i vilken uttrycktes en optimistisk syn på inblandade elevers medkänsla och vilja att aktivt delta i att lösa mobbningsproblem till alla inblandades fördel. Dock uttrycktes i Olweusprogrammet en optimistisk syn på människan och dennes förmåga till att internalisera viktiga moraliska värden, som att inte kränka andra människor, vid mobbningspreventivt arbete i skolan. I Gemensamt Bekymmer-metoden uttrycktes en mer genomgående optimistisk syn på människans kompetens till, samt hennes moraliska känsla för att vara en aktiv medbestämmande part i att hantera mobbningsproblem i skolan, än Olweusprogrammet. Studiens betydelse för läraryrket ligger i att den betonar vikten av att kritiskt granska de åtgärdsprogram mot mobbning som skolor använder sig av för att förstå vad de uttrycker utöver explicita rekommendationer. Detta kan hjälpa läraren vid ställningstagande angående huruvida man själv och skolan accepterar att använda ett åtgärdsprogram som uttrycker en viss människosyn, moralsyn eller syn på elevdemokrati. Lärare har en skyldighet att motivera vad, hur och varför man gör något, vilket även är aktuellt i mobbningssammanhang.

Innehållsförteckning

Försättsblad 1
Abstract 2
Innehållsförteckning 3
Förord 5

1. Inledning 6
1.1. Personlig ingångs till mobbningsämnet 6
1.2. Mobbningsämnets relevans för examensarbetet 6
1.3. Mobbning som samhällsfenomen 7
1.4. Mobbningsstatistik 7
1.5. Konsekvenser av mobbning 8

2. Mobbning och demokrati i skolan 9
2.1. Riktlinjer angående mobbning i läroplanerna 9
2.2. Demokrati i skolan som utgångspunkt för den aktuella studien 9

3. Litteraturgenomgång 11
3.1. Introduktion 11
3.2. Mobbningsbegreppets historia 11
3.2.1. Uppkomst, tidiga formuleringar kring mobbning samt spridning av mobbningsbegreppet 11
3.3. Olika definitioner av mobbning 12
3.4. Olika sätt att förstå mobbning 13

3.4.1. Introduktion till hur man kan förstå och förklara mobbning 13
3.4.2. Mobbning som orsakat av individuella faktorer 14
3.4.2.1. Om mobbare 14
3.4.2.2. Om mobboffer 15
3.4.2.3. Köns- och åldersskillnader gällande mobbningsbeteende 15
3.4.3. Mobbning som orsakat av faktorer utanför individen 16
3.4.3.1 Mobbning som ett gruppfenomen 16
3.4.3.2. Mobbning som ett problem med orsaker på institutionsnivå och organisationsnivå 17
3.4.3.3. Mobbning som en del av social och kulturell reproduktion 18

4. Diskussionen inom mobbningsforskning 18
4.1 Introduktion till den rådande mobbningsdiskussionen 18
4.2. Skolverkets synpunkter på nuvarande mobbningsprogram och deras mobbningssyn 19
5. Olika sätt att arbeta med mobbning 19
5.1. Introduktion till mobbningspreventivt arbete i skolan 19
5.2. Åtgärder samt förebyggande arbete mot mobbning på individnivå 20
5.2.1. Introduktion 20
5.2.2. Social träning av individer 20
5.2.3. Samtal med de inblandade 21
5.3 Åtgärder på klassnivå 21

5.4. Åtgärder samt förebyggande arbete mot mobbning i skolan som helhet 21
5.4.1. Policyutveckling och förebyggande arbete 21
5.4.2. Ökad elevdemokrati som en metod för att reducera mobbning 22
5.4.3. Ökat fokus på mobbningsproblematik i skolans undervisning 22
5.4.4. Förbättring av miljön i skolan 23
5.4.5. Olika helhetsmetoder som används för att motverka mobbning 23

6. Studiens syfte 24
6.1. Bakgrund till studiens syfte 24
6.2. Formulering av syfte och frågeställningar 25

7. Metod 25
7.1. Vad av metod och motivering till metodval 25
7.2. Urval av empiriskt material 27
7.3. Presentation av empiriskt material 27
7.3.1. Olweusprogrammet 27
7.3.2. Pikas Gemensamt Bekymmer-metod 28
7.4. Analysförfarande 28
7.5. Validitet, reliabilitet, generaliserbarhet och etiska överväganden 29
7.5.1. Validitet 29
7.5.2. Reliabilitet 29
7.5.3. Generaliserbarhet 29
7.5.4. Etiska överväganden 30

8. Resultat 30
8.1. Olweusprogrammet 30
8.1.1. Människosyn 30
8.1.2. Syn på elevdemokrati 31
8.1.3. Syn på moralisk fostran 32
8.2. Gemensamt Bekymmer-metoden 33
8.2.1. Människosyn 33
8.2.2. Syn på elevdemokrati 35
8.2.3. Syn på moralisk fostran 35

9. Diskussion och slutsatser 36
9.1. Återkoppling till syfte 36
9.2. Styrkor och svagheter i studien 36
9.3. Syn på elevdemokrati 37
9.4. Moralsyn 38
9.5. Människosyn 38
9.6. Möjliga konsekvenser av Olweusprogrammet och Gemensamt Bekymmer-metoden för elevers demokratiska fostran i skolan 40
9.7. Olweusprogrammets och Gemensamt Bekymmer-metodens lämplighet enligt läroplanerna 41
9.8. Reflektioner kring återkommande teman inom mobbningsforskningen 41
9.9. Studiens relevans för läraryrket 43
9.10. Förslag till vidare forskning 44

Referenslista 45

Förord

Examensarbetet har inneburit en mycket lärorik process för min del. Att skriva ensam har sina fördelar och nackdelar, men det är inget som jag i efterhand ångrar. Däremot vill jag tacka min handledare, Malin Sandén, för ovärderlig hjälp med handledning av arbetet. Jag visste intuitivt innan examensarbetet påbörjades att ämnet jag ville skriva om, mobbning, är ett av de största sociala problem som finns i skolan. Det kändes viktigt att som blivande lärare fördjupa sig i ämnet och att skapa sig en förståelse för hur man kan arbeta med problemet i skolan. Under skrivprocessens gång och nu i efterhand inser jag att ämnet är betydligt mer komplext än jag anat och att det knappast finns några patentlösningar på hur man bäst arbetar med mobbning i skolan. Däremot har min uppfattning om hur viktigt det är att lärare har vissa grundläggande kunskaper om mobbning, samt utvecklar sitt eget förhållningssätt till mobbning, enbart förstärkts. Genom examensarbetet har jag kommit till insikten att det är väldigt viktigt för lärare att ha ett kritiskt förhållningssätt till de lokala likabehandlingsplaner och de åtgärdsprogram mot mobbning som olika skolor tillämpar. De åtgärder mot mobbning som presenteras i sådana texter uttrycker så gott som alltid vissa bakomliggande idéer, försanthållanden och förhållningssätt, och det är upp till lärarna på en enskild skola att bedöma om man delar dessa grundläggande idéer eller inte. Jag kommer, i egenskap av psykologilärare, att ha stor nytta av att ha genomfört detta examensarbete. Men i ännu högre grad kommer jag som blivande lärare att arbeta för en ökad medvetenhet bland mina kollegor och överordnade kring mobbningsproblematik. Förhoppningsvis har fördjupningen i mobbningsämnet i examensarbetet resulterat i att jag som lärare på ett mer effektivt sätt och med större drivkraft än lärare som inte fördjupat sig i ämnet kan möta mobbningsproblem med öppna ögon på min blivande arbetsplats, skolan.

1. Inledning

1.1. Personlig ingång till mobbningsämnet

Mitt intresse för ämnet mobbning väcktes under en föreläsning med pedagogikforskaren Marie Wrethander, som hölls inom korta lärarprogrammet våren 2008. Wrethander belyste, genom att berätta om sin forskning om barns relationsarbete i skolan, att mobbning är ett mycket komplext fenomen som kan ha olika bakgrund och olika förklaringar. Hon beskrev elevers relationsarbete i termer av inneslutande och uteslutande handlingar som en konsekvens av varandra. Hon jämförde även med vuxnas sociala interaktion och menar att det finns många likheter med hur vuxna innesluter och utesluter varandra. Många studenter reagerade starkt mot Wrethanders argumentation och menade att det är meningslöst att försöka förstå mobbning som något annat än ett grymt beteende som måste bekämpas. Ingen hade dock några förslag på universallösningar på hur man blir kvitt mobbning i skolan för gott, ej heller Wrethander. Det ter sig som att de allra flesta har en bild av vad mobbning är, men samtidigt finns det, såväl bland lekmän som bland mobbningsforskare, en oenighet gällande vad mobbning är, vad mobbning beror på och hur mobbning bör angripas.

1.2. Mobbningsämnets relevans för examensarbetet

Ämnet som ska behandlas i denna studie är således mobbning, olika uppfattningar om fenomenet samt några av de idéer som ligger bakom uppfattningar om hur mobbning i skolan bör motarbetas. De uppfattningar om hur mobbning bör motarbetas, som kommer att belysas, handlar om moralsyn, människosyn och demokratisyn. Alla som gått i skolan har troligtvis kommit i kontakt med mobbning på något vis. Vissa har själva tvingats genomlida mobbning, vissa har deltagit i mobbning av en annan elev och ytterligare andra har agerat som passiva eller aktiva åskådare till mobbningsbeteende. Man kan även ha kommit i kontakt med mobbning i undervisningen eftersom många skolor arbetar med mobbningsförebyggande satsningar i den dagliga undervisningen eller genom temaveckor. Skolan är en central arena för barns socialiseringsprocess, kanske den allra viktigaste arenan, eftersom det är här barn tillbringar merparten av sin barndom och ungdomstid. Det är även i skolan som barn lär sig att fungera tillsammans med andra människor än familjemedlemmarna, vilket är en viktig förberedelse inför det vuxna arbetslivet och det vidare samhällslivet där man inte kan förlita sig enbart på familjen utan måste samverka med många olika människor. I lärares uppdrag idag är fostransuppdraget och elevernas sociala utveckling minst lika viktiga mål som uppdraget att skapa förutsättningar för lärande för eleverna. Dessa uppdrag är intimt sammanvävda med varandra. Läraren är skyldig att förhålla sig till alla de värden som läroplanerna förespråkar, och på ett konkret plan även till de lokala policys gällande sociala elevfrågor som finns på olika skolor. Enligt barn och elevskyddslagen som trädde i kraft den första april 2006 ska alla skolor ha en skriftlig likabehandlingsplan som anger vilka åtgärder som ska sättas in vid en mobbningssituation samt formulera förslag till hur skolan aktivt ska förebygga kränkande behandling (Lag 2006:67, riksdagen). Även om skolan inte formulerat en tydlig anti-mobbningspolicy är den enskilde läraren genom sin yrkesutövning skyldig att vara uppmärksam på hur eleverna verkar trivas i skolan både vad gäller undervisning och interaktionen med andra elever. Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) betonar genomgående att skolan ska verka för tolerans bland eleverna, inför varandra och inför andra grupper av människor. Detta anges i Lpf 94 under värdegrundsformuleringarna: ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan män och kvinnor samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska förmedla och gestalta” (Lpf 94:2). Roberts (2006), skolforskare och känd skolrådgivare i USA, poängterar att varje barn har rätt att behandlas på ett värdigt sätt i

skolan. ”Every child has the right to go to school, concentrate on their schoolwork, and not fear for their safety” (Roberts 2006: förord). Swearer och Tam-Cary (i Elias och Zins (ed) (2003) hävdar att fysisk och verbal mobbning troligen är den mest vanligt förekommande typen av våld i skolan, eftersom mobbning innefattar en rad olika våldsutövningar. Barns och ungdomars rättigheter kom att uppmärksammas alltmer under slutet av förra seklet, och idag finns, enligt egen erfarenhet, en ökad medvetenhet hos eleverna om deras olika rättigheter. FN:s konvention om barns universella rättigheter har accepterats av så gott som alla länder i världen. Artikel 2 i denna konvention anger att alla barn har samma rättigheter och lika värde. Artikel 6 anger att varje barn har rätt att överleva, leva och utvecklas. Det gäller inte endast barnets fysiska hälsa utan handlar även om barnets andliga, moraliska, sociala och psykologiska utveckling, enligt Barnombudsmannens hemsida. Det är snart 40 år sedan systematiskt arbete mot mobbning började utföras i skolorna, enligt Brottsförebyggande rådets hemsida, men idag är mobbning likväl ett av de största problem som skolan brottas med. Man behöver inte vända sig längre bort än till erfarenheter hos personer i ens närmaste omgivning och umgängeskrets för att konstatera att det finns en vid diskrepans mellan teori och praktik gällande de grundläggande mål och värderingar skolan är ålagd att sträva efter, och den mobbning som sker detta tills trots. Detta innebär i förlängningen att alla individer i skolan inte har fått eller kommer att ha en möjlighet att få sina grundläggande rättigheter tillgodosedda. Om mobbning vore ett mindre komplext fenomen skulle det förmodligen vara lättare att förebygga och bekämpa i såväl skolan som i samhället. Eftersom mobbning är ett beteende som uppkommer i social interaktion och vi människor av nödvändighet är sociala varelser är mobbningsproblematiken något vi troligtvis kommer att möta i olika situationer i våra liv, inte minst som lärare verkande i skolmiljö. Att söka fördjupa sin kunskap om mobbningsbeteende, bilda sig en uppfattning om hur detta går att angripa samt söka förstå vilka idéer som ligger till grund för olika angreppssätt, vilket denna studie syftar till att göra, är enligt min uppfattning i förlängningen att ta sitt vetenskapliga och demokratiska uppdrag som lärare på allvar.

1.3. Mobbning som samhällsfenomen

Mobbning är inget barn - och ungdomsfenomen som försvinner av sig självt då människan skapat sig en vuxenidentitet. Dock är det ofta i skolan som individer först möter mobbning. Det finns en uppsjö av samtida skildringar om vuxenmobbning, mobbning på arbetsplatser, mobbning i familjen samt andra typer av mobbning som försiggår i samhället (se exempelvis Östberg och Eriksson (2009), Björk-Bovin och Skoglund (2008), Einarsen (1998)). Enbart på www.google.se ger sökordet mobbning många träffar: 377 000 träffar på 'mobbning i skolan', 241 000 träffar på 'mobbning på jobbet' samt 93700 träffar på 'mobbning på nätet'. Detta tyder på att mobbning är ett fenomen som inte bara påverkar människor kortsiktigt utan att det finns ett behov av att föra sina berättelser vidare samt öka kunskapen om mobbning i samhället. Likaså presenterar massmedierna ofta berättelser om mobbning i skolan, med olika vinklingar. Forsman (2003) påpekar att mycket av det våld och de konflikter vi ser i skolan kan betraktas som en avspegling av de nutida samhällsproblemen. Forsman skriver: ”Den ökande stressen, otryggheten och anonymiteten som är en av flera grogrunder till mobbning och den tilltagande sociala och socioekonomiska segregationen utanför skolan återfinns också i skolans värld” (Forsman 2003:19).

1.4. Mobbningsstatistik

Olika rapporter från Skolverket talar sitt tydliga språk om att mobbning upplevs som ett stort problem i dagens skola. Rapporten *Attityder till skolan* (2003) visar att elever och deras föräldrar i högre grad än lärarna upplever att mobbning är ett stort problem i skolan.

Mobbning betraktas som ett större problem i grundskolan än i gymnasiet. Rapporten anger: ”Bland elever, föräldrar och lärare i grundskolan uppfattar 17, 13 respektive 7 procent mobbning som ett stort problem jämfört med 8, 6 respektive 2 procent i gymnasiet” (2003:100). 3 procent av eleverna i grundskolan menar att de blivit mobbade av andra elever i skolan, vilket enligt rapporten motsvarar ca 20 000 elever i Sverige. I högstadiet upplever sig 3 procent av eleverna ha blivit mobbade av andra elever jämfört med gymnasiet där motsvarande siffra är 2 procent. Gällande mobbning av elever från lärarnas håll visar rapportens statistik att denna slags mobbning är mer frekvent förekommande än mobbning elever emellan: av grundskoleeleverna menar 5 procent att de är mobbade eller trakasserade av sina lärare jämfört med 4 procent av gymnasieeleverna. 70 procent av grundskolelärarna anser sig ha tillräcklig kunskap och kompetens för att på ett effektivt sätt kunna bekämpa mobbning, mot 56 procent av gymnasielärarna. Däremot presenterar rapporten att elever, föräldrar och lärare upplever att skolan inom den senaste tioårsperioden aktivt har ökat sitt arbete mot mobbning. Skolverkets rapport *På tal om mobbning -och det som görs* (2009) belyser att internationella jämförelser gällande upplevelse av mobbning visar att mobbningens förekomst är relativt låg i Sverige jämfört med i andra länder. Detta kan, enligt den sistnämnda rapportens författare, tolkas som att definitionerna av mobbningsbeteende ofta varierar något länder emellan.

1.5. Konsekvenser av mobbning

Att mobbning försämrar förutsättningarna mobbares och mobboffers socialiseringsprocess och lärande samt blir ett hinder i förvärvandet av kunskap är något som framkommer tydligt i mobbningslitteraturen. Paul och Cillesen (i Elias och Zins (ed) 2003) beskriver den tidiga ungdomsperioden som en kritisk utvecklingsperiod då många biologiska, kognitiva och sociala förändringar sker på samma gång. Dåliga erfarenheter av social samvaro med andra människor, exempelvis mobbning, kan skapa problem för individen långt upp i vuxen ålder. Roberts (2006) betonar att mobbning påverkar hela individen, kognitivt, affektivt och beteendemässigt. Nansel, Haynie och Simons-Morton (i Elias och Zins (ed) 2003) definierar kamratrelationer som antingen stödfaktorer eller stressfaktorer i individens anpassning till skolmiljön och undervisningen. Även Sharp och Smith (1994) beskriver konsekvenser av psykosocial karaktär; utvecklande av dålig självkänsla och depression, problem med tillit och intimitet i både nutid och framtid samt en förhöjd suicidrisk. Barton (2006) anger sociala anpassningsproblem samt problem med relationer till medmänniskor som en konsekvens av mobbning, vilket bekräftas av Smith, Pepler och Rigby (2004), som även talar om konsekvenser som hög skolfrånvaro och minskade möjligheter till lärande. Sharp och Smith (1994) hänvisar till stressforskning som visat att oroade och upprörda barn uppvisar svårigheter gällande inlärning. Forsman (2003) anger att barnpsykiatrisk expertis har slagit fast att skador efter mobbning kan vara mycket omfattande och leda till ”mycket invalidiserande, långvariga post- traumatiska reaktioner, till exempel i form av allvarliga konvulsioner och förlamningstillstånd” (Forsman 2003:20). Gällande mobbare refererar Elliot (ed) (1991) till olika studier som konstaterar att skolmobbare, i högre grad än icke-mobbare, i framtiden tenderar att bete sig våldsamt, begå brott, att slå sina egna barn och ha problem med sociala relationer. Även Roberts (2006) och Elliot (ed) (1991) rapporterar att barn som konstaterades vara aggressiva vid 8-års ålder visade sig vid 30 års ålder vara, i högre grad än sina icke-aggressiva kamrater, fällda för ett brott samt mer våldsamma mot sina partner. I skolverkets rapport *På tal om mobbning – och det som görs* (2009) refereras en rapport av Brottsförebyggande rådet, som visar på att ”det finns ett samband mellan mobbning, grövre våld och tillbud där vapen förekommer” (2009:4). Dessa resultat bekräftas även av amerikansk forskning. Besag (i Elliot (ed) 1991) hävdar att den stress och rädsla mobbning

ofta skapar hos offret och den farliga passivitet som skapas hos de elever som frekvent blir åskådare till mobbning leder till att de därmed lär sig att tolerera beteendet.

Sammanfattningsvis är mobbning ett mycket stort socialt problem i skolan som är relativt utbrett även om Sverige uppvisar lägre mobbningsfrekvens än andra länder. Mobbning får ofta allvarliga psykosociala konsekvenser för den som blir utsatt och mobbaren löper större risk att fortsätta bete sig destruktivt mot andra i framtiden om inte beteendet stävjas i skolan. Läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94 anger att skolan har ett ansvar att arbeta mot alla former av kränkande behandling mot individer eller grupper. Formellt sett har skolan därmed noterat att mobbning är något som måste bekämpas i största möjliga grad. Olika mobbningsforskare (exempelvis i Rigby och Slee (ed) 1998) efterlyser en större konsensus vad gäller definitioner av mobbning och metoder för hur man bör arbeta med mobbningsprevention och åtgärder.

2. Mobbning och demokrati i skolan

2.1. Riktlinjer angående mobbning i läroplanerna

Den svenska skolans kanske allra främsta uppdrag är att uppfostra demokratiska individer som ska kunna fungera tillsammans i ett allt mer komplext samhälle. Detta anges bland annat i läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94): ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (Lpf 94:1). Mobbning är, som vi har sett, ett av flera sätt på vilket människors rättigheter kränks i skolan. Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) samt läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) talar genomgående om att förebygga kränkande behandling i skolan som helhet. Begreppet mobbning nämns inte i sig självt, utan är inräknat som en underkategori till det vidare begreppet 'kränkande handlingar', som även innefattar andra kränkande beteenden som exempelvis diskriminering, sexuella trakasserier, rasism, främlingsfientlighet och homofobi. I läroplanernas värdegrund betonas medmänsklighet och förståelse inför andra människors olikheter: ”Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Ingen skall i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder eller annan kränkande behandling. Tendenser till trakasserier och annan kränkande behandling skall aktivt motverkas.[...]intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser” (Lpf 94:2). Läroplanerna ställer höga krav på elevers kapacitet till medmänsklighet och empati för varandra. Lpf 94 anger att ”Varje elev ska möta respekt för sin person och sitt arbete” (Lpf 94:5) och att ”Skolan skall sträva mot att varje elev [...] respekterar andra människors egenvärde och intergritet, inte accepterar att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling samt medverkar till att bistå människor [...],kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen [...]” (Lpf 94:11). Sammanfattningsvis uttrycker läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) ett kraftigt ställningstagande mot alla former av uppenbara kränkningar mot en person eller grupp som baserar sig på personens eller gruppens karaktär, eftersom kränkningar av det slaget uppfattas gå stick i stäv med idealet om hur demokratiska individer i ett demokratiskt samhälle bör bete sig gentemot varandra.

2.2. Demokrati i skolan som utgångspunkt för den aktuella studien

Läroplanerna tar, som angavs ovan, avstånd från mobbning samt förespråkar tolerans och fostrande av demokratiska individer som en motvikt till kränkande beteende. Flera forskare (Lee 2004, Heinemann 1972, Elliott 1991, Thomson et al 2000 med flera) som föreslår

åtgärder mot mobbning, vilket anges nedan, har betonat vikten av att skolan, för att verkligen stävja tendenser till kränkande beteende, behöver satsa på att stärka den demokratiska grundträningen hos eleverna och i hela skolans arbetssätt snarare än att tala om demokrati i abstrakta termer i undervisningen. Detta anges även i Skolverkets handledande skrift *Värdegrundsboken – om samtal för demokratin i skolan* (2002), där författarna skriver att: ”Ideal utan handling skapar ingen demokrati. Arbetet med värdegrundsfrågorna får inte stanna vid retorik. Samtalet, dialogen, är själva kärnan i en demokratisk skola och en förutsättning för medvetet handlande” (2002:7). Likaså betonas detta i läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94: ”Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt deltaga i samhällslivet. Elevernas möjligheter att utöva inflytande på undervisningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, samt vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har” (Lpf 94: 3). Vad demokrati egentligen ska betecknas som är inte självklart. Riksdagen konstaterar på sin hemsida att frågor om demokrati diskuterats i flera tusen år, men grundläggande för de flesta definitioner av begreppet demokrati är människors lika värde och rättigheter. Begreppet demokrati inrymmer således vissa grundläggande uppfattningar om vad det är att vara människa och hur människor bör handla mot varandra. Därav innehåller begreppet demokrati, enligt min uppfattning, även uppfattningar om människans natur samt människan som moralisk, samhällelig varelse. Uppfattningen om alla människors lika värde och rättigheter, som har en central plats inom de flesta definitioner av demokrati skiljer sig från tidigare historiska uppfattningar om att vissa människor är mer värda än andra, baserad på kön, klass, etnicitet, rikedom eller andra personliga eller situationella egenskaper. Att alla människor har lika värde och rättigheter innebär å andra sidan att alla människor även har skyldigheter att behandla varandra med respekt och hänsyn för att inte kränka andras människovärde, vilket, enligt min uppfattning, inbegriper en moralisk aspekt i synen på människans ansvar att fungera tillsammans med andra, som delvis skiljer sig från kristen moral. Skillnaden ligger i att synen på människan och dennes moral som ligger till grund för definitioner av demokrati handlar om människan som en aktiv, kompetent agent som skapar sin egen tillvaro oberoende av någon högre makt. Människan är heller inget offer för varken sin biologiska bakgrund eller för yttre omständigheterna utan skapar sin egen verklighet och sammanhang samt anses ha en möjlighet att förändras och förändra. Yttre möjlighet att påverka sin tillvaro är även en central aspekt av demokrati som nämns på Riksdagens hemsida, likaså rättsäkerhet, vilket bland annat innebär att en person ska betraktas som oskyldig tills man dömts skyldig av en opartisk jury. Dessa förhållanden kan handla om demokrati som styrelseskick på statsnivå, men även om demokrati som levnadssätt, och kan därför tillämpas direkt på en organisation som skolan. Hur det står till med demokratin i skolan vad gäller elevdemokrati, i betydelsen medbestämmande och bruk av rättigheter och skyldigheter, varierar givetvis skolor emellan. Dock ger en sökning på 'demokrati i skolan' på databasen för högskoleuppsatser i Sverige (www.uppsats.se) 116 träffar, vilket tyder på att det finns och har funnits ett behov av att undersöka hur det ligger till med demokratin i skolan samt att det finns frågetecken gällande hur och huruvida demokratiska principer tillämpas i skolan idag. Målet för den här studien är att undersöka i vilken grad de tillvägagångssätt som skolan vanligtvis har att tillgå vid mobbningssituationer betraktar elevdemokrati som ett högt ideal, med tanke på just elevers möjlighet till medbestämmande och inflytande samt rättigheter och skyldigheter då mobbningssituationen reds ut. Närmare bestämt kommer två inflytelserika åtgärdsprogram mot mobbning att studeras i syfte att reda ut vilka bakomliggande idéer om elevdemokrati, moral och människosyn som uttrycks i de formulerade programmen.

3. Litteraturgenomgång

3.1. Introduktion

Nedan följer en presentation av forskningsläget kring mobbning. Mobbning som forskningsområde har fått fäste i ett stort antal länder, men teoribildningen kring mobbning är fortfarande jämförelsevis outvecklad. Det finns i litteraturen mycket få formulerade försök till teoribildning kring fenomenets natur, och de flesta mobbningsforskare som uttalat sig om mobbning baserar sina anspråk på egna eller andras forskningsresultat och erfarenheter från studier. Den empiriska forskningen kring mobbning är således omfattande, men den har dock inte resulterat i vedertagna teorier eller hypoteser. För att få en sammanhållen bild av forskningsläget samt för att belysa vilka trender och olikheter som förekommer angående uppfattningar om mobbning som fenomen och möjligheter att motarbeta mobbning följer här en genomgång av de mest centrala teman som presenteras inom mobbningslitteraturen. Trots den bristande teoribildningen inom ämnesområdet finns det en mängd forskningsprojekt, studier och vedertagna definitioner av mobbning att ta del av. Med anledning att rama in den aktuella studien i dess sammanhang, samt för att förstå kopplingen till elevdemokrati i mobbningssammanhang beskrivs även olika nivåer av åtgärder mot mobbning som föreslås i litteraturen.

3.2. Mobbningsbegreppets historia

3.2.1 Uppkomst, tidiga formuleringar kring mobbning samt spridning av mobbningsbegreppet

Mobbning som begrepp och forskningsområde är relativt nytt. Dock hävdar Smith &Sharp (1994), två ansedda mobbingsforskare baserade i Storbritannien, att det är troligt att mobbning av olika slag har försiggått i skolor över hela världen så länge som skolväsendet har existerat. Wrethander (2007) belyser att forskning om barns uteslutande av varandra från social samvaro har vuxit fram sedan 1960-talet, dock inte utifrån de kategoriseringar som kom att tillskrivas begreppet mobbning av Heinemann (1972) eller Olweus (1986) då dessa presenterade sina definitioner av mobbning. Den kände svenske läkaren och radiodoktorn Heinemann, som var den första som myntade begreppet mobbning i sin bok *Mobbning: Gruppvåld bland barn och unga* (1972), var också den som drog allmänhetens uppmärksamhet till mobbningsbeteende samt stimulerade andra forskares satsningar på att forska om, omdefiniera och vidga mobbningsbegreppet, vilket anges i bland annat Thompson et al (2002). Heinemanns definition av mobbning, som anges i termer av djurs flockbeteende som metafor, syftar på när en grupp stöter ut en individ som av någon anledning inte anses höra till flocken. Ordet 'mob', syftar på att det vanligtvis är en stor och anonym grupp som är aktiv mot en enskild individ (Heinemann 1972). Olweus, som både i Sverige och internationellt räknas som en av grundarna till mobbningsbegreppet, breddade senare Heinemanns biologiskt inspirerade definition till att inkludera även en psykologisk dimension, vilket anges i Thompson et al (2002). Olweus (1994) beskriver att det i Sverige uppstod ett starkt samhällsintresse för problematiken kring det vi idag betecknar som mobbningsbeteende i slutet av 1960-talet och i början av 1970-talet, vilket hastigt spred sig till de övriga skandinaviska länderna och sedan vidare till resten av västvärlden. Olweus breddning av Heinemanns definition av mobbning kom att beteckna situationer då en enskild individ trakasserar och plågar en annan, vilket i viss mån suddat ut den prägel av gruppvåld mot en individ som Heinemann (1972) satt på mobbningsbegreppet. Internationellt beskrivs Olweus av flera andra forskare som den pionjär inom forskningsområdet som även var först med att använda begreppet mobbning för de kränkande handlingar som elever i skolan

utsätter varandra för, och därefter har han genom sin forskning gjort begreppet känt världen över. Rigby (1996), australiensisk psykolog och mobbningsforskare, har uppfattningen att mobbningsforskningen aldrig hade spritts till resten av världen om det inte vore för Olweus, som uppmärksammat problematiken med mobbning i skolor även politiskt. Alla mobbningsforskarna är inte alltid överens med Olweus definition av mobbning och har vidgat och omformulerat begreppet utifrån hur mobbning ter sig i respektive land. Däremot är det få forskare som inte på något sätt förhåller sig till Olweus forskning och definition av mobbning, vilket är naturligt eftersom hans forskning initialt satte ramarna för hur mobbning ska betraktas som fenomen.

3.3. Olika definitioner av mobbning

Mobbning är ett begrepp som innefattar en mängd olika kränkande beteenden. Svårigheten att definiera vad mobbning är ligger i att det har att göra med såväl beteende som hur beteendet mottages. De flesta personer, institutioner och forskare skulle troligen dock hålla med om att mobbning alltid handlar om att någon upplever en kränkning mot sin egen person av någon annan person, vilket ofta handlar om kränkningar mot någons människovärde.

Skolverket konstaterar i rapporten *Olikas Lika Värde – Om Arbetet mot Mobbning och Kränkande Behandling* (2003) att det råder en viss oenighet kring definitionen av begreppet mobbning, och att olika forskare och institutioner definierar mobbning på olika sätt. Däremot konstaterar rapportens författare att det finns vissa kännetecken som karakteriserar fenomenet mobbning. De anger att det som särskiljer mobbning från annan kränkande behandling är:

1. Upprepning. Den kränkande handlingen ska ske upprepade gånger under en längre tid. En enstaka kränkande handling definieras inte som mobbning.
2. Obalans i makt. Detta är ett kännetecken som skiljer mobbning från konflikter och meningsskiljaktigheter. I en mobbningssituation förtrycker den eller de som mobbar offret och har således makt över offret. Man ska inte försöka lösa mobbningsproblem enligt konflikthanteringsmodeller eftersom problemen handlar om olika saker.
3. Individ eller grupp som förövare. Mobbning kan utövas både av en enskild person och av en grupp gentemot såväl en individ som mot en grupp.
4. Olika konkreta uttryck. Mobbning kan yttra sig i olika former, genom såväl fysiska som verbala och psykosociala sådana. (s.16-17).

Barton (2006), beskriver mobbning som vanligtvis definierad genom en uppsättning aggressiva beteenden gentemot andra människor. Hon identifierar tre kriterier som är karakteristiska för mobbning:

1. Avsiktlig aggressivitet som kan vara både fysisk, verbal, sexuell eller relationell, och som även kan ta sig uttryck genom kanaler som mobiltelefoner och datorer.
2. Mobbning utsätter offret för upprepad aggressivitet under en längre, men ospecificerad, tidsperiod.
3. Mobbning sker i interpersonella relationer där det finns en reell eller uppfattad maktobalans mellan olika parter, vilken kan orsakas av skillnader i fysisk eller psykisk styrka.

Olweus, vars definition är en av de mest refererade inom mobbningsforskning, definierar mobbning på ett sätt som tydligt ligger till grund för även skolverkets definition: ”En person är mobbad när han eller hon, upprepade gånger och under en viss tid, blir utsatt för negativa handlingar från en eller flera personer” (Olweus 1994:4). Björkqvist, Ekman och Lagerspetz, citerade i Thompson et al (2002) definierar mobbning som ”a special form of aggression

which is social in it's nature” (i Thompson et al 2002: 18). Pikas (1987:23) definierar mobbning som ”gruppvåld”. Lee (2004) sammanfattar några definitioner av mobbning utformade av mobbningsforskare, exempelvis Tattum, som 1989 definierade mobbning enligt följande: ”Bullying is the wilful, conscious desire to hurt another and put him/ her under stress. It can be occasional and short – lived, or it can be regular and long – standing” (i Lee 2004:13). Tattums definition skiljer sig från många andra definitioner i och med att han anser att även enstaka kränkade handlingar ska uppfattas som mobbning. En liknande definition av mobbning återfinns i Lee (2004), som citerar Herberts definition, formulerad 1996: ”Bullying is a way of being horrible and cruel to another child or a group of children. It might happen just once or it can be repeated. The victim may find the behaviour embarrassing, hurtful or humiliating, and be frightened ot threatened by it. The bully may not realize this” (i Lee 2004: 12). Rigby, citerad i Lee (2004) bygger sin definition av mobbning mer på mobbarens avsikt än på något annat. Som Lee (2004) beskriver det: ”Rigby (1996) focuses on the issue of intent in his distinction between malign bullying, which is premediated and intended, and non-malign which is mindless and considered by the perpetrators to be harmless or just a game” (Lee 2004:10). Lee (2004) själv beskriver mobbning som en process, från en enstaka kränkande handling till en cementerad relation där upprepade kränkningar mot en person sker systematiskt. Vad gäller Sverige har skolverket och dess utredande enhet, Myndigheten för skolutveckling, en nyckelroll i kartläggning och sammanfattning av mobbningsforskning. Hur mobbning definieras hänger givetvis ihop med förståelsen av begreppet, det vill säga vad som betraktas som orsaker till mobbningens uppkomst och upprätthållande. Aggressivitet, intention att skada samt upprepat kränkande beteende som kan ta sig fysiska, verbala och sociala uttryck är återkommande element i definitionerna av mobbning. Att skapa sig en bild av hur mobbning i regel definieras, förstås och förklaras är grundläggande för att kunna gå vidare och granska vilka bakomliggande idéer som kommer till uttryck i texter som beskriver olika metoder att bekämpa mobbning, vilket denna studie ämnar göra.

3.4. Olika sätt att förstå mobbning

3.4.1. Introduktion till hur man kan förstå och förklara mobbning

Olika mobbningsforskare har beskrivit och förklarat mobbning på en rad olika sätt. Det förefaller tydligt att beskrivningar och förklaringar av fenomenet stundvis överlappar varandra och är svåra att åtskilja. Vissa forskare betonar individens roll i mobbningen, andra betonar i högre grad det sammanhang som mobbningssituationen ingår i. Som skolverkets rapport *På tal om mobbning – och det som görs* (2009) skriver: ”Den dominerande forskningen om mobbning utgår från ett individperspektiv. Förklaringen till mobbning söks i psykologiska egenskaper, så kallade personlighetsdrag” (2009:12). De allra flesta forskarna ser dock mobbning som ett komplext fenomen som kan förklaras och behandlas på olika nivåer, men deras förklaringar av fenomenets uppkomst skiljer sig åt sinsemellan. Vissa förstår mobbning som något som har med individers personlighetsdrag och egenskaper att göra, andra ser mobbning mer som en effekt av gruppdynamiken i klassen, medan andra betraktar mobbning i ett större sammanhang, exempelvis som en stressor på organisationsnivå eller som en del av barns relationsarbete i en viss kultur med dess särskilda sociala mönster. De olika synsätten påverkar i allra högsta grad hur mobbarna och mobboffren beskrivs. Det bör förtydligas att uppdelningen nedan inte innebär att en forskare som förstår mobbning på individnivå föreslår att skolan bör arbeta mobbningsförebyggande enbart på individnivå. Däremot kan man se vissa tendenser gällande hur representanter för de olika perspektiven väljer att angripa mobbningsproblematiken som kan härledas till deras teoretiska bakgrund. Exempelvis Rigby (1996) anser att mobbning härstammar och rör sig på olika nivåer. Han tillerkänner personliga egenskaper som styrka, storlek, längd, aggressivitet, introversion,

impulsivitet och självkänsla, sociala faktorer som uppväxtmiljö, familjesammansättning samt även den sociokulturella miljö som är en del av elevens sammanhang, som potentiella bidragande faktorer till mobbningsbeteende. Uppenbarligen har den dominerande förståelsen av mobbning som fenomen stor betydelse för hur skolor väljer att arbeta mobbningsförebyggande. Att det finns olika förståelser av mobbning gör att det tillkommer skolan att ta del av dessa för att kunna skapa sig en egen bild av fenomenet för att bedöma vilken eller vilka förståelse man väljer att arbeta utefter. Nedan presenteras två övergripande sätt på vilka olika forskare förstår och förklarar mobbning: Utifrån synsättet att mobbning härstammar från orsaker belägna inom individen samt utifrån synsättet att orsaker till mobbning härstammar från faktorer belägna utanför individen. Förklaringar av mobbning som orsakat av faktorer inom individen inbegriper de individuella egenskaper som i forskningen beskrivs påverka vem som mobbar, vem som blir mobbad, vilket även inbegriper sådant som könsskillnader och åldersskillnader i mobbningsbeteende. Förklaringar av mobbning som orsakat av faktorer utanför individen inbegriper förklaring av mobbning som ett gruppfenomen, en institutionell förklaring av mobbning som en stressor i organisationen, samt en mer kontextuell, sociokulturell förståelse av mobbning.

3.4.2. Mobbning som orsakat av individuella faktorer

Sammanfattande kan man säga om uppfattningen om mobbning som ett fenomen på individnivå att aggressivitet i dess explicita form är ett nyckelbegrepp för att förstå mobbning. Det är främst ett psykologiskt perspektiv som anläggs på fenomenet för att förklara och förstå det, och då särskilt personlighetspsykologiska och socialpsykologiska. I linje med vanligt förekommande uppfattningar inom psykologin beskrivs mobbning i deterministiska drag, som en konsekvens av vissa personers karaktärsdrag i kombination med andras. Förklaringar och beskrivningar av mobbningsbeteende överlappar lätt varandra eftersom det handlar både om individer och deras beteende. Olweus (1969) forskade tidigt om aggressivitet som personlighetsdrag och varaktigheten i detta drag över tid och rum. Han upptäckte att det fanns en samverkan mellan personers temperament och de reaktionsmönster som personernas uppväxtförhållanden skapat. Personlighetsfaktorer är således en nyckelfaktor i mobbningsbeteende enligt Olweus (1994) och han ser även mobbning ”som en del av ett mer allmänt mönster av anti-socialt eller regelbrytande beteende” (Olweus 1994:26). Mize, Pettit och Russell (i Rigby och Slee (ed) 1998) talar om relationen mellan barn och föräldrar som den viktigaste faktorn gällande hur barn lär sig hantera frustration, vilken inom psykologin anses vara en utlösare till aggressivt beteende och därmed till mobbningsbeteende (se exempelvis Dollard 1998). Heinemann (1972) betraktade mobbning främst som reaktiv aggression, vilket innebär att mobbning sker oprovocerat som en reaktion på något i den yttre miljön. Olweus (1994) däremot uppfattar mobbning som personlighetsbaserad proaktiv aggression, vilket uppmärksammas i Thompson et al (2002), som även menar att den sammanlagda forskningen tyder på att aggressivt beteende, varav mobbningsbeteende är en variant, snarare är en effekt av ”nurture rather than nature” (Thompson et al 2002:21).

3.4.2.1. Om mobbare

Mobbare beskrivs på lite olika sätt i litteraturen. Olweus (1994) beskriver den typiska mobbaren som att denna har, i regel: liten medkänsla för den de mobbar, överlag en positiv värdering av sig själva, fysisk styrka, ovanligt lite ångest eller osäkerhet. Det som utmärker mobbarna, enligt Olweus (1994), är ”kombination av ett aggressivt reaktionsmönster och fysisk styrka” (1994:27). Heinemann (1972) beskriver mobbare generellt som ledargestalter i en grupp. Roberts (2006) anser att summan av forskning kring vem som blir mobbare är att mobbare är personer som är i starkt behov av kontroll, både över situationer och andra

personer. Roberts menar att mobbarnas kontrollbehov troligen härstammar ifrån brist på kärlek och struktur hemifrån. För att skapa kontroll över sitt liv upplever mobbaren att han måste kontrollera andra människor, genom fysiska eller psykiska kränkningar, enligt Roberts (2006). I Roberts (2006) ögon är mobbaren också ett offer, eftersom denne troligtvis upplevt sig som negligerad och utfryst i familjen, vilket resulterar i att denne saknar viktiga sociala förmågor då det är dags att börja skolan och socialiseringsprocessen tar vid. Mobbarens aggressiva beteende betraktas här ses som en konsekvens av dennes uppväxt, och förtjänar inte bestraffning utan snarare social träning. Elliott (ed) (1991) kategoriserar två typer av mobbare; det bortskämda barnet som kommer från en beskyddande partisk familj samt det bortglömda barnet som troligtvis utsatts för någon slags övergrepp i sin dysfunktionella familj. Slee (i Rigby och Slee (ed) 1998) beskriver en tvetydighet i forskningen gällande om mobbare ofta anses ha hög status eller ej. Han hävdar att vissa resultat visar på att aggressiva barn i lågstadiet ofta uppfattades av sina kamrater som mindre önskvärda lekkamrater (se exempelvis Salmivalli, Kaukiainen och Lagerspetz i Rigby och Slee (ed)1998) medan andra resultat visar på att en liten eller ingen samvariation mellan aggressivt beteende och social status. Olweus (1994) definierar mobbarnas popularitet som genomsnittlig eller strax under genomsnittet. Han hävdar att mobbarnas popularitet minskar i samband med att de kommer upp i högre årskurser, men att ”de aldrig når samma låga popularitetsnivå som mobboffren” (Olweus 1994.26).

3.4.2.2. Om mobboffer

Olweus (1994) kategoriserar forskningens bild av det typiska mobboffret som 'relativt entydig'. Utifrån denna bild beskriver han mobboffret vara ängslig, osäker, försiktig, tyst och känslig. Inom forskningen skiljer man ofta mellan det passiva mobboffret och det provocerande mobboffret (Olweus 1994, Rigby och Slee (ed) 1998, Barton 2006), varav det passiva mobboffret anses vara den vanligaste typen. Passiva mobboffer kännetecknas, enligt Olweus (1994) av att de har ”ett ängsligt och passivt reaktionsmönster kombinerat med (i varje fall beträffande pojkar) fysisk svaghet” (Olweus 1994:24). Barton (2006) sammanfattar det passiva offrets kännetecken som att de har en undvikande konfliktstil och att de är mer omtyckta av andra elever än det provocerande mobboffret och således inte mobbas under någon längre period. Provocerande mobboffer beskriver Olweus (1994) som okoncentrerade, allmänt oroliga och lättirriterade, och han menar även att mobbningsproblematiken i en klass med ett provocerande mobboffer respektive en klass med ett passivt mobboffer skiljer sig åt. Slee, (i Rigby och Slee (ed) 1998), beskriver även det provocerande mobboffret och refererar till en rad olika andra forskare som hävdar att ”some victims are not passive recipients of aggression from others but in some way either knowingly or unknowingly draw negative attention to themselves” (Slee i Rigby och Slee (ed) 1998:213). Roberts (2006) definierar tre kategorier av elever som tenderar att vara mest utsatta för mobbning i skolan: Elever som har låg social status, elever i behov av särskilt stöd samt elever som har en avvikande sexuell identitet. Salmivalli, Kaukiainen och Lagerspetz (i Rigby och Slee (ed) 1998) definierar blyghet och tillbakadragenhet som de främsta variablerna för att bli mobbad i skolan.

3.4.2.3. Köns -och åldersskillnader gällande mobbningsbeteende

Eftersom forskning om mobbning till viss del präglats av betraktandet av mobbning i termer av aggressivitet har konsekvensen blivit att pojkars mobbningsbeteende är det beteende som representerat normen för mobbningsbeteende. Dock är de flesta mobbningsforskare överens om att könsskillnader gällande mobbningsbeteende är ett resultat av uppfostran och kultur snarare än av biologiska skillnader, exempelvis Thomson et al (2000) och Salmivalli et al (i Rigby och Slee (ed) 1998). Såväl Olweus (1994) som Roberts (2006), menar att det finns en

tendens till att pojkar i högre grad än flickor uppger att de blir mobbade, och då särskilt under högstadieåren. Smith och Sharp (1994), påpekar dock att många mätningar av mobbningsfrekvens på olika skolor troligen har missat att ta flickors mer indirekta mobbningsbeteende i beaktande vid kategoriseringen av mobbningsbeteende. Roberts (2006) konstaterar att mobbning uttryckt som fysisk aggressivitet inte enbart är ett manligt fenomen, men att flickors mobbning av varandra mer sällan handlar om fysisk och verbal aggressivitet, utan snarare är relationsorienterad i form av social uteslutning, vilket på engelska benämns som ”relational aggression” (Roberts 2006:59). Detta förhållande betraktar Roberts (2006) som ett resultat av hur flickor i västvärlden uppfostras, med betoning på att relatera till och kommunicera med andra, i högre grad än vad är fallet för pojkar. Ryktesspridning och utfrysning ur social gemenskap upplevs därav troligen som värre för flickor än fysisk aggressivitet. Salmivalli et al (i Rigby och Slee (ed) 1998) uppmärksammar det paradoxala förhållandet att manliga mobbare generellt erhöll lägre acceptans av sina kamrater, medan kvinnliga mobbare beskrevs både som i besittning av hög social status och låg social acceptans. Rigby (i Rigby och Slee 1998) anser att könsskillnader i mobbningsbeteende är ett faktum och att forskningsfokus numera borde ligga på hur de olika könen reagerar på mobbning, så att fler och effektivare copingstrategier i skolan kunde utvecklas för bägge könen. Gällande åldersskillnader i mobbningsbeteende noterar Olweus (1994) och Roberts (2006) att den fysiskt aggressiva mobbningen sjunker med åldern och förekommer i lägre grad på högstadiet än på låg och mellanstadiet. På högstadiet verkar indirekt mobbning, som utfrysning ur social samvaro, förekomma mer frekvent än fysisk aggressivitet (Olweus 1994). Roberts (2006) menar att kombinationen mellan psykisk och fysisk mognad gör att mobbning minskar med åren. Dock kan äldre ungdomar vara mer risktagande vilket betyder på att mobbning inte enbart minskar med åldern, utan istället byter skepnad.

3.4.3 Mobbning som orsakat av faktorer utanför individen

3.4.3.1. Mobbning som ett gruppfenomen

Heinemann (1972) definierar mobbning som gruppvåld, och konstaterar att ”skolgårdens barn är en lös och svåranalyserad grupp” (Heinemann 1972:11). Heinemann (1972) beskriver mobbning som ett spel om att bli accepterad med möjlig utfrysning som insats. Heinemann förstår mobbning bland annat som en konsekvens av glappet mellan teori och praktik gällande vad barn får lära sig är önskvärt och det de observerar i verkligheten. Barn lär sig att man ska behandla andra med respekt, men märker snart att det går att komma undan med elakt beteende så länge man har hela gruppen med sig. Heinemann (1972) menar även att mobbning inte skulle förekomma om inte människor hade ett grundläggande behov av att vara tillsammans med andra och att ingå i en grupp. Gruppmekanismer betraktas hos Heinemann (1972) som farliga, eftersom de kan få individer att göra sådant de aldrig skulle ha gjort på egen hand. Som han skriver: ”Spärrarna hos gruppen ligger lägre och överträds eller släpper mycket tidigare” (Heinemann1972:71). Han betraktar således mobbning i termer av konformitet och ledarskap, som är klassiska socialpsykologiska begrepp. Mobbarna beskrivs här som ledargestalter, vilka massan, de andra eleverna, likriktar sig efter, och på så vis skapas konformitet i gruppen. Gällande mobboffret menar Heinemann (1972) att mobbning aldrig de facto handlar om offrets personliga attribut utan att sådant ”bara är förevändningar som kan tas i bruk av dem som vill mobba och tas som tröst och förklaring av dem som råkat illa ut” (Heinemann 1972:84). Pikas (1989 och 1998) har till stor del inspirerats av Heinemanns skrifter om mobbning. Heinemann och Pikas kan betraktas som de främsta företrädarna för att förstå mobbning som ett gruppfenomen, och Pikas (1998) likställer mobbning vid gruppvåld, trakasserier och utfrysningar. Grunddefinitionen av mobbning hos Pikas (1998) lyder: ”mobbning är olagligt gruppvåld” (1998:14), och syftar på att mobbning

måste anses vara olagligt eftersom det inte handlar om våld med anledning av självförsvar, vilket i sin tur är en laglig form av våld. Pikas (1998) godkänner delvis Olweus vidgning av Heinemanns ursprungliga definition av begreppet mobbning men anser att det finns skäl att hålla fast vid Heinemanns definition. Pikas (1998) beskriver nämligen att i personliga intervjuer avslöjar personer som deltagit i mobbning att de känner gruppens tvång att delta, de uttrycker en rädsla för att gruppen ska vända sig mot dem själva och har skuldkänslor för att de är flera mot en. Pikas (1998) beskriver mobboffren som osäkra och ängsliga på grund av den mobbning som de utsatts för av gruppen, men inte som generellt osäkra individer. Således menar Pikas (1998) att mobbning främst handlar om gruppdynamik. Pikas (1998) förstår även mobbning till viss del som en konflikt där konfliktparternas styrka är ojämn. Vidare anser Pikas (1998) att det är värdelöst att dröja kvar vid att fundera över orsaker till mobbning, om det kan vara så att det är samhälleliga, politiska, ekonomiska, personlighetspsykologiska eller gruppsykologiska mekanismer som ligger till grund för mobbning. Dessa mekanismer har man som verkande i skolan ändå mycket liten chans att ändra på. Gruppens dynamik går däremot att arbeta med, vilket är vad skolan borde göra. Pikas (1998) fokuserar mer på social utfrysning än på mobbning som fysisk aggressivitet.

3.4.3.2. Mobbning som ett problem med orsaker på institutionsnivå och organisationsnivå.

Gemensamt för flera mobbningsforskare, som kan vara anhängare av olika definitioner och förståelser av mobbning, är att de flesta av dem tillerkänner mobbningsproblematiken som en del i skolan som helhet, bland annat Olweus (1994), Rigby (1996), Heinemann (1972), Thompson et al (2000), Lee (2004). Nedan presenteras en förståelse av mobbning som en konsekvens av strukturen i skolans organisation samt skolan som institution. Att förstå mobbning som ett problem på institutionell nivå handlar till stor del om uppfattningen att institutioner måste skapa rätt förutsättningar för en god social miljö. På så vis överlappar förståelsen av mobbning och rekommendationer för hur mobbning bör motverkas varandra. Thompson et al (2000) menar att mobbning ska betraktas som en stressfaktor i skolans organisation. Eftersom sådana stressorer är en del av organisationens struktur är de särskilt resistenta mot åtgärder på individnivå och kräver förändring på grupp och organisationsnivå. Åtgärder enligt detta synsätt kräver ett skifte i hur vi betraktar och definierar mobbning och de åtgärder mot mobbning som vi utvecklar. Det är det specifika engagemanget i hela skolkulturen och samhällskulturen som är den kritiska faktorn till om mobbning kommer att fortsätta förekomma inom skolan eller inte. En gemensam utgångspunkt för uppfattningen om mobbning som ett institutionellt problem är att skolan som helhet måste skapa en anda av tolerans. Synen på skolans ansvar för att motverka mobbning som liggande på organisationsnivå benämns generellt inom mobbningslitteraturen som 'the whole- school approach'. Detta förhållningssätt förespråkas av bland andra Thompson et al (2000), Lee (2004), Rigby (1996) och Elliot (ed) (1991). Thompson et al (2000) belyser förhållandet att när ett naturligt gruppmedlemskap inte finns mellan barn, i skolans fall elever, måste de aktivt lära sig att konstruera nya band till de elever de dagligen möter i klassen och i skolan. De måste lära sig detta genom den undervisning som finns tillgänglig i skolan, genom den formella och informella läroplan som finns i skolan samt genom den elevkultur de alla ingår i. Detta 'whole- school approach', som Thompson et al (2000) talar om kräver både tid, energi och aktivt engagemang av hela skolan som institution. Det är de vuxna i skolan som har ansvar för att definiera vad det är tänkt att eleverna ska lära sig gällande att hantera aggressiva uttryck i sociala relationer och att skydda eleverna medan de lär sig att socialiseras. Under barndomen och ungdomen lär sig eleverna hur man hanterar vuxenkulturen, samt de sociala effekterna av skolan som institution. Brist på elevinflytande är på den institutionella nivån en bidragande orsak till att mobbning uppstår, enligt Lee (2004) och Elliott (ed) (1991).

3.4.3.3. Mobbning som en del av social och kulturell reproduktion

De tidigare beskrivna förståelserna av mobbning rör sig om på vilken nivå man väljer att förklara begreppet; individ, interaktionell eller institutionell nivå. Förståelsen av mobbning som orsakat av människors sociala och kulturella reproduktion bottnar i ett teoretiskt perspektiv enligt vilket människan alltid är medskapare av sin verklighet, och inom vilket människans handlingar anses ha olika sociokulturella funktioner. Denna förståelse är en förståelse som förklarar mobbning som ett fenomen vars orsaker befinner sig utanför individen, i ett vidare sociokulturellt sammanhang. Här handlar det visserligen om vilken nivå man förklarar mobbning på men även om det uttalade teoretiska perspektivet. Således beskrivs denna förståelse här mer än de andra nämnda förståelserna som ett teoretiskt perspektiv. Företrädare för ett sociokulturellt perspektiv vänder sig emot den individcentrerade förståelsen av mobbning, som bland annat inbegriper att, ”se mobbning som en del av ett mer allmänt mönster av anti-socialt eller regelbrytande beteende” (Olweus 1994:26). Enligt ett sociokulturellt perspektiv betraktas mobbning som en del av vår sociala vardag, vilket beskrivs i exempelvis Wrethanders avhandling (2007). Wrethanders (2007) studie av elevers relationsarbete i skolan, med utgångspunkt i att ”betrakta skolan som en arena för socialt samspel och som en stor och komplex institution där flera olika aktörer samspelar med varandra” (2007:43), visar att social uteslutning, en form av mobbning, kunde vara en konsekvens av att innesluta någon annan i social gemenskap. Wrethander konstaterar att ”både inneslutande och uteslutande handlingar var förekommande i klassen, så vanliga att de kan betraktas som vardagliga och nödvändiga inslag i barnens pågående relationsarbete” (Wrethander 2007:41). Istället för att betrakta mobbning som ett regelbrytande beteende kan det således även betraktas som ett beteende som i högsta grad följer de sociala regler och mönster eleverna skapat genom sociokulturell reproduktion. Här syftar Wrethander (2007) på handlingar som att visa motvilja att samarbeta med någon elev med motiveringen att man hellre vill samarbeta med sin bästis. Sådana handlingar är svåra att kategorisera som mobbning enligt de vedertagna definitioner av mobbning som används i dagsläget. Utifrån studiens resultat, som angav att många av de kränkande handlingar som utfördes av elever mot varandra på daglig basis aldrig togs upp eller behandlades som mobbning, uppfattar Wrethander (2007) att de befintliga definitioner av mobbning och de åtgärdsprogram som påföljer definitionerna i hög grad är begränsade och förenklade. Corsaro (1985 och 2003) betraktar barns vänskap som en väsentlig del i hur barn tillägnar sig sociala färdigheter, eftersom de i kamratrelationer har större förhandlingsutrymme än i familjerelationer. Corsaro (1985) betonar även att barnen nu lär sig att deras kamrater inte alltid omedelbart accepterar dem och därmed lär de sig att utveckla vad han kallar 'access strategies' för att få vara med i interaktion med andra. Uteslutning betraktar Corsaro (1985) som en strategi för att skydda sina relationer ifrån intrång ifrån andra, något han kallar 'protection of interactive space'. Dock hyser Corsaro (1985) och till viss del även Wrethander (2007) en tilltro till barns förmåga till lärande generellt och särskilt till deras potential att lära sig hur man på bästa sätt samspelar med andra, vilket innebär att vuxnas ingripande i mobbningssituationer borde vara baserat på en insikt om barns egna resurser att lösa sociala problem.

4. Diskussionen inom mobbningsforskning

4.1. Introduktion till den rådande mobbningsdiskussionen

Som tidigare nämnts har mobbning som forskningsområde till största delen dominerats av ett psykologiskt perspektiv, med exempelvis Olweus (1994), Pikas (1989), Smith och Sharp (1994) och Rigby och Slee (1998), som företrädare. Denna dominans får givetvis

konsekvenser för vilka möjligheter skolor, såväl i Sverige som i resten av världen, upplever sig ha för att på bästa sätt kunna arbeta mobbningsförebyggande och åtgärdande. Hur man talar om mobbning och vilka åtgärder som kan komma i åtanke påverkas naturligtvis av den rådande diskursen som finns inom den eller de discipliner där mobbning som ämne ingår. Apropå Skolverkets senaste rapport om mobbning och åtgärdsprogram i skolan, *På tal om mobbning – och det som görs* (2009) uppmärksammar Pedagogiska Magasinets novembernummer det som kan benämnas 'maktkampen inom mobbningsforskningen', det vill säga olika discipliners anspråk på att uttala sig om mobbningens väsen och vilka åtgärder mot mobbningsom verkligen kan sägas vara effektfulla.

4.2. Skolverkets synpunkter på nuvarande mobbningsprogram och deras mobbningssyn

Myndigheten för skolutvecklings rapport *Granskning av utvärderingar av program mot mobbning* (2007) sammanställdes i syfte att ge skolorna underlag för val av anti-mobbningsprogram att införa, och utvärderingen strävar till att kartlägga de vetenskapligt bevisade effekterna av olika åtgärdsprogram. Rapporten konstaterar än en gång hur inflytelserik Olweus forskning är i mobbningssammanhang. Enligt Olweus och hans kollegors utvärdering av Olweusprogrammet har detta lett till en markant reducering av mobbning ”med mellan trettio och sextio procent i de olika undersökningarna” (2007:9). Rapporten konstaterar dock att inte inte saknas kritik mot Olweusprogrammet. Författarna till Skolverkets rapport *Skolan - en arena för mobbning* (2002) menar att det är ett problem att mobbning som forskningsfält länge varit så homogent vad gäller såväl discipliner som metoder, och att det forskningen bara har att vinna på att fler discipliner fick säga sitt om mobbning som fenomen. Rapporten trycker på behovet som finns av att komplettera de psykologiska definitionena av mobbning med kunskap från sociologiska och socialpsykologiska teorier. ”Psykologin har, menar författarna, gjort en viktig insats i forskningen om mobbning, men nu är det dags att vidga detta fält med andra discipliner!”(2002:10). Skolverkets senaste rapport om mobbning *På tal om mobbning - och det som görs* (2009) uttrycker en skepsis mot att de åtgärder som beskrivs i bland annat Olweusprogrammet, som handlar om att sätta in åtgärder mot mobbning på ett organisatoriskt plan i skolan, skulle vara unika för ett särskilt mobbningsprogram, eftersom dessa ”redan ingår i skolans uppdrag” (2009:189). Rapportens författare ställer sig även kritiska till att merparten av existerande anti-mobbningsprogram, som är utformade för att användas i skolan av pedagogiskt praktiserande personal, tar sin utgångspunkt i olika delar av psykologin, exempelvis inlärningspsykologi, utvecklingspsykologi, personlighetspsykologi etc. Detta belyser författarna i följade citat: ”Huvuddelen av programmen säger sig dock vara inriktade på att påverka skolmiljön, ledarskap i klassrummet, förhållningssätt mellan lärare och elever och gruppklimat, något som ligger inom det pedagogiska fältet och därför torde ta sin utgångspunkt i pedagogiska teoribildningar” (2009:192). Författarna ifrågasätter dominansen av de psykologiska - och medicinska disciplinernas förklaringsmodeller av fenomen inom skolans verksamhet och hävdar att konsekvensen av detta blir att pedagogernas professionalitet ifrågasätts samt att ”de förutsätts istället arbeta med redskap som de inte utbildats eller har kompetens för” (2009:192).

5. Olika sätt att arbeta med mobbning

5.1. Introduktion till mobbningspreventivt arbete i skolan

Mobbningslitteraturen talar genomgående om vikten av att hela skolan har ett tydligt förhållningssätt till mobbning som något oacceptabelt och något som bör bekämpas i högsta möjliga mån (se Barton 2006, Lee 2004, Thompson et al 2000, Elliott 1991, Olweus 1994).

Alla åtgärder och allt förebyggande arbete mot mobbning bör ses som delar av en helhet, oavsett om de är individinriktade, inriktade på att skapa mer fungerande grupper eller ett mer tolerant klimat i skolan som helhet. Trots de skilda synsätt på mobbning som presenterats finns det få forskare som inte tagit såväl individåtgärder, gruppåtgärder samt åtgärder i skolans organisation i beaktande då de författat sina olika åtgärdsprogram. Här bör nämnas att merparten av författarna till olika åtgärdsprogram, såväl internationellt som nationellt sett, är forskare, som utifrån sina egna och andras forskningsresultat presenterar de åtgärder och förebyggande strategier som deras erfarenhet talar för. Det finns även erfarna lärare och psykologer, exempelvis Lagerman och Stenberg (2001), Lindell (2001 samt 2007), Höistad (1994) samt frivilliga organisationer, som Rädda Barnen (2002) och Friends (2008), som har sammanställt offers berättelser samt författat egna förslag till åtgärder mot mobbning utifrån samlad kunskap om fenomenet. Thomson et al (2000) uppmärksammar behovet av att forskare inom olika discipliner forskar tillsammans om mobbning för att skapa en helhetsförståelse av hur mobbning kan förstås och utmanas, för att denna förståelse sedan ska kunna förankras i lärarutbildningen.

5.2. Åtgärder samt förebyggande arbete mot mobbning på individnivå

5.2.1. Introduktion

Oavsett vilket synsätt man har på mobbningens orsaker och väsen föreslår de allra flesta författare till forskningsstudier om anti-mobbningsarbete samt till anti-mobbningshandböcker åtgärder som riktar sig till den enskilda individen. Att rikta sig direkt till individen kan ha både fördelar och nackdelar, men som Pikas (1989) konstaterar är det oftast lättare att nå individen i ett enskilt samtal än då individen befinner sig i en grupp. Individinriktade åtgärder kan således vara en strategi för att förändra en särskild individs beteende, samt som ett led i att påverka den vidare grupp som individen ingår i. Pipping (2007), som föreläser om mobbning delvis utifrån egna erfarenheter, anser att det egentligen är ovidkommande om mobbarna innerst inne är osäkra och ängsliga. Hon menar att den springande punkter handlar om att mobbarna och mobboffren som individer behöver få hjälp att ta sig ut ur sitt negativa beteende. Nedan presenteras olika sätt på vilka skolan kan arbeta mobbningsförebyggande på individnivå.

5.2.2. Social träning av elever

Rigby (1996) och Lee (2004) anser att social träning av individer inte enbart ska riktas till mobbare och offer, utan till alla skolans elever i förebyggande syfte. Mc Grath (i Rigby och Slee (ed) 1998) beskriver i sin artikel fördelar och nackdelar med att arbeta utefter antingen vad hon kallar 'Direct social skills training (DSST) programmes' eller 'Social cognitive training interventions' (SCT) på individnivå, vilka baserar sig på antagandet att en tillräcklig grad av social kompetens är den viktigaste faktorn i förhindrandet av uppkomst av mobbningsbeteende. DSST programmen syftar till att anpassa och förändra beteende hos vissa specifika individer, oftast mobbaren och även offret, men de utförs så att hela klassen tränas i sociala färdigheter. Genom exempelvis konversationsträning och samarbetsövningar ska elever med låg status få hjälp att få nya vänner och på så vis komma ur sin negativa roll. SCT-åtgärder fokuserar på att förändra hur elever tänker om sociala situationer och genom att träna sig att utforma hypotetiska lösningar på sociala problem underlätta deras sociala interaktion samt träna deras empatiska förmåga. Mc Grath (i Rigby och Slee (ed) 1998) menar att det inte är omöjligt för läraren att utföra denna träning som en del av undervisningen. Mc Grath refererar till andra forskare, bland annat Hops (1982), som menar att träning av socialkognitiva färdigheter kan vara nyckeln till att särskilda positiva beteenden uppvisar

stabilitet över tid och rum. Detsamma anges i Rigby och Slee (1998), och poängteras av såväl Orpinas och Horne (2006) i samband med deras beskrivning av positiva effekter av träning av socialkognitiva färdigheter, som av Breakstone et al (2009) gällande träning av sociala och socialkognitiva färdigheter i grundskolan, vilket även beskrivs i generella termer av Roberts (2006).

5.2.3. Samtal med inblandade elever

Ett annat sätt att försöka komma tillrätta med mobbning, som riktar sig direkt till de inblandade i mobbningen är att föra individuella samtal med såväl mobbare, offer som föräldrar till dessa. Olweusprogrammet använder sig systematiskt av denna typ av samtal, och även Pikas Gemensamt-Bekymmer metod är samtalsbaserad. Dock har Olweus och Pikas 'samtal' olika fokus. Dessa åtgärdsprogram kommer att utgöra empiri som ska analyseras i denna studie. Gemensamt - bekymmer metoden förespråkas i Rigby (1996) och Lee (2004) som en åtgärd för att förändra mobbarens beteende. Dessa författare förespråkar även på ett allmänt plan samtal med de inblandade i mobbning. Olweus (1994) anser att det kan vara förnuftigt att samla samtliga misstänkta mobbare för informerandesamtal i grupp. Pikas (1989) anser att det är klokare att samtala med en individ i taget eftersom det är lättare att påverka individer då de befinner sig utanför gruppen. Samtalet med mobboffret går till enligt andra mönster. Man vill framför allt få mobboffret att våga berätta om mobbningen man blivit utsatt för.

5.3. Åtgärder på klassnivå

Vad som ska betraktas som åtgärder på klassnivå respektive åtgärder i skolan som helhet är inte helt tydligt. Allt som försiggår i klassrummet sker givetvis på klassnivå, men många aspekter av mobbningsförebyggande arbete i klassen syftar naturligtvis också till att bli en del av skolans kultur och institution. Exempelvis att läraren låter sin undervisning genomsyras av att behandla mobbning i de olika former denna förekommer i samhället kan ses både som en klassåtgärd och en helhetsåtgärd. Thompson et al (2000) talar om gruppmetoder för att förändra såväl enskilda elevers beteende som hela gruppens beteende mot varandra. Detta göres exempelvis genom att skapa ett elevengagemang i etablerandet av klassregler mot mobbning och att i undervisningen betona för eleverna vikten av att utmana mobbningsbeteende. Då elever förstått att tystnad leder till en förstärkning av mobbningsbeteende och hur litet öppet motstånd som behövs för att effektivt stoppa mobbning kommer de att bli mer självsäkra gällande att ta en aktiv roll i att tackla mobbningsproblem, enligt Thompson et al (2000). Denna uppfattning stöds även av Barton (2006). Även Olweus förespråkar utvecklandet av klassregler mot kränkande behandling som en viktig del av arbetet mot mobbning. Elliot (ed) (1991), Olweus (1994), Lee (2004) och Rigby (1996) föreslår rollspel, filmer och litteratur om mobbning som eventuella utgångspunkter i undervisningen för att skapa en diskussion om och fördömande av mobbing i klassen. Under punkt 5.4.3 anges metoder för hur läraren kan lägga upp undervisningen i mobbingspreventiv anda, vilket kan kategoriseras både som klassåtgärder och helhetsåtgärder.

5.4. Åtgärder samt förebyggande arbete mot mobbning i skolan som helhet

5.4.1. Policyutveckling och förebyggande arbete

En central aspekt angående hur skolan som helhet ska angripa mobbningsproblematiken är, vilket beskrivs genomgående i bland andra Lee (2004), Elliot (ed) (1991) och Thompson et al (2000) är att skolan utvecklar en tydlig anti-mobbningspolicy. Att alla som verkar inom den

enskilda skolan är medvetna om vilken hållning de förväntas ha gentemot mobbningsbeteende är en förutsättning för att mobbningssituationer ska kunna bemötas på ett unisont och handlingskraftigt sätt av hela skolans personal. Vad mobbning är och hur det bör bekämpas får inte vara föremål för godtycke. Detta förespråkas såväl av Thompson et al (2000), Rigby (1996), Lee (2004), Elliot (ed) (1991) som Olweus (1994). Thompson et al (2000) betonar att utvecklandet av en anti-mobbningspolicy aldrig får ta några genvägar utan att den måste bearbetas noga och förankras hos hela personalstyrkan, såväl som hos elever och föräldrar, i vilket Lee (2004) och Olweus (1994) instämmer. Det är viktigt att komma ihåg att en ökning av rapporterade mobbningsfall efter att en policy införts inte är negativt utan positivt, eftersom det tyder på att policyn tas på allvar, enligt Lee (2004). Rigby (1996) pekar på elevernas föräldrar som en viktig grupp att förankra skolans mobbningspolicy hos. Målen i policyn ska genomgående utformas med utgångspunkt i respekt för andra människor. Rigby (1996) poängterar dock att vad elever anser att de själva borde göra för att förhindra mobbning skiljer sig markant från vad de självmant skulle göra om de hamnade i en sådan situation. Således blir skolan tvungen att utöva inskränkningar på vissa av elevernas rättigheter, närmare bestämt elevernas rätt att välja att strunta i att någon blir mobbad och därmed reagera passivt vid en mobbningssituation. Rigby (1996) betonar att lärare aldrig får avfärda en elev som berättar att den har blivit mobbad. För övrigt måste skolpersonalen uppmuntra elevers föräldrar att diskutera misstänkta mobbningsfall i skolan med personalen. Därmed uppmuntrar man från skolans håll till en genomskinlighet och öppenhet vad gäller mobbningens förekomst och uttryck på den aktuella skolan. Lee (2004) menar att skolan som institution i dagens läge till stor del förlitar sig på strukturer baserade på statusskillnader och makthierarkier. Dessa strukturer kan i sig själva vara ett problem och skapa ett klimat där mobboffer har svårt att söka hjälp eftersom detta kan ses som ett svaghetstecken i en intolerant omgivning.

5.4.2. Ökad elevdemokrati som en metod för att reducera mobbning

Enligt Thompson et al (2000) är elevdemokrati, som bör förstås som elevers aktiva deltagande och medbestämmande i skolans dagliga verksamhet, bland de allra viktigaste medlen för att slutligen få bukt med mobbningsproblem i skolan. Lee (2004) menar att elever bara kan bli aktiva inom arbetet med mobbningsprevention och mobbningsåtgärder om de vuxna i skolan låter dem vara det. För att få elever att reflektera över orättvisa maktförhållanden individer och grupper emellan samt att få dem att inse vikten av sin egen roll och sitt egna ansvar i upprätthållandet respektive brytandet av negativa maktstrukturer, som vid mobbning, krävs att skolan inser hur dess egen återproduktion av makthierarkier bidrar till elevers passivitet respektive engagemang gällande ett ökat arbete för rättvis behandling av alla människor i skolan. Lee (2004) menar att elever som uppmuntras till att delta i alla delar av sitt sociala sammanhang troligen är de elever som vågar ta ställning emot mobbning även i situationer där många utan denna demokratiska grundträning skulle välja att blunda och förhålla sig passivt. Lee (2004) skriver att ”Assymetry of power focuses not only on relationships between pupils but, in a broader context, such a concept applies to the use and abuse of power within an institution and the methods employed to involve staff and pupils in decision-making” (Lee 2004:54). Under punkt 5.4.5 anges en rad olika metoder som anses stimulera elevers medbestämmande och aktiva deltagande i de problem som skolans vardag möter.

5.4.3. Ökat fokus på mobbningsproblematik i skolans undervisning

Kunskapsöverföring, kunskapsproduktion och demokratisk fostran är de huvudteman läroplanerna anger att skolan ska syssla med. Det ger läraren möjlighet att undervisa om temat mobbning som det ser ut och har sett ut i samhället genom tiderna, i kombination med att

fostra eleverna i en anti-mobbningsanda. I sig självt är inte detta en säker indikator på ett förändrat beteende hos eleverna på lång sikt, men det kan utgöra en effektiv del av ett ”whole school approach”. Mobbning kan introduceras effektivt i olika ämnen, varav historia, religion, språk och psykologi är särskilt tacksamma ämnen, eftersom de kan rama in mobbningsbeteende i en vidare kontext än skolans, enligt Thompson et al (2000). Rigby (1996) betonar att tidpunkten för att ta upp ämnet mobbning med elever är kritisk. Är stämningen sådan att ämnet inte kommer att diskuteras seriöst ska man absolut vänta med att ta upp det. Ett sätt är att ta upp mobbning i relation till annan maktproblematik i samhället. Att synliggöra mobbning genom teater och film är också en bra ingång, likaså rollspel och uppsatsskrivning. Det är viktigt att läraren i undervisningen förankrar idén om att den som rapporterar om missförhållanden är hjältar snarare än förrädare, vilket kan belysas med många exempel i historieämnet och även i andra undervisningsämnen.

5.4.4. Förbättring av miljön i skolan

Att öka elevernas trivsel och säkerhet i skolan är till stor del en fråga om att förändra den fysiska miljön i skolan till det bättre. Sådana åtgärder kallas av vissa forskare för 'social ecological interventions', exempelvis La Greca (i Rigby och Slee (ed) 1998). La Greca argumenterar (i Rigby och Slee (ed) 1998) för att skolan är i behov av åtgärdsmodeller som betraktar utfrysning av kamrater som en funktion av interaktionen mellan barnet och det sociala systemet. Med det sociala systemet syftar La Greca på såväl klassrumsstorlek, möblemang, skolgårdens storlek samt om det råder en samarbetsanda eller en tävlingsanda i skolan. La Greca hävdar att ”open classroom structure appears to foster more peer interactions than more traditional formats” (i Rigby och Slee (ed) 1998: 237). Dock belyser La Greca förhållandet att åtgärdsprogram som syftar till att förändra skolan sociala ekologi är relativt nya och att dess effekter inte har kunnat utvärderas än. Detta förhållande ska enligt La Greca betraktas som en utmaning snarare än ett hinder, eftersom åtgärder av det här slaget kan ha en avgörande betydelse för det sociala klimatet i skolan som helhet, vilket även betonas av Thompson et al (2000) och Rigby (1996) och Elliot (ed) (1991). Rigby (1996), Thompson et al (2000), Olweus (1994) och Lee (2004) betraktar övervakning som en av nycklarna till att minska mobbning. Ökad lärartäthet på raster och vid måltider är ett dokumenterat effektivt sätt att minska synlig mobbning, enligt Rigby (1996). Thompson et al (2000) och Rigby (1996) talar om vikten av att skapa en öppen miljö där eleverna inte blir understimulerade och börjar mobba varandra av ren uttråkning. Thompson et al (2000) beskriver hur en skola i Storbritannien, inom Sheffieldprojektet mot mobbning, på initiativ av elever själva i ett led att stärka deras medbestämmande och mobbningsmedvetenhet, genomförde en spelturnering på rasten, som ett led i att förebygga uttråkning på rasten, vilket av eleverna definierades som en bidragande faktor till att mobbning förekom.

5.4.5. Olika 'helhetsmetoder' som används för att motverka mobbning

Åtgärder och förebyggande arbete som har ett så kallat 'whole school approach' beskrivs i mobbningslitteraturen som ett sätt att göra alla elever aktiva i anti-mobbningsarbete. En utgångspunkt i detta arbete, som uttrycks bland annat hos Lee (2004) och Thompson et al (2000) är att de elever som är inblandade i mobbning ofta har svårt att ta sig ur den negativa situationen och lyckas bryta den negativa maktstrukturen på egen hand. Enligt Lee (2004) bör skolan satsa på att göra åskådarna, de elever som inte aktivt deltar i mobbning, delaktiga i såväl prevention som aktiva åtgärder mot mobbning. Vidare menar Lee (2004) att dessa metoder även stärker elevers tro på sin egen förmåga att göra skillnad i skolan och således bidrar till elevernas demokratiska fostran på ett produktivt sätt. Exempel på helhetsmetoder som används i skolor är 'Quality circles', som förespråkas av bland annat Thompson et al

(2000) och Lee (2004). Det är en liten grupp som möts regelbundet för att följa upp en strukturerad problemlösningsprocess angående antingen en specifik mobbningssituation eller policyutveckling. För att dessa cirklar ska göra någon nytta måste lärarna vara beredda att släppa ifrån sig viss makt för att låta de beslut eleverna fattat i cirklarna få något genomslag. 'Bully courts' förespråkas av Lee (2004) och Elliott (ed) (1991), men de är även kritiska till dessas långvarande effekter, och till vilka motsatta effekter de kan få. 'Bully courts' fungerar bäst i skolor där en anti-mobbningspolicy redan fått stort genomslag. Lee (2004) påpekar att olika slags kamratstöd bör sättas in för olika åldrar. Samarbetsövningar i smågrupper, fadderskap, 'circle of friends' och liknande övningar kan användas med små barn, medan kamratmedling och kamratövervakning kan lämnas till elever i grundskolan, samt terapibaserade åtgärder från och med högstadieåren och uppåt. Kamratmedling beskrivs av Lee (2004), som en metod att öka elevdemokratin i skolor med högt socialt engagemang. Fördelen är att kamraterna ofta kan nå sina medelever på en annan nivå än vad vuxna kan och således åstadkomma en mer varaktig effekt i reducering av mobbningsbeteende. 'The School council' är en annan metod som används för att skapa ett ökat självförtroende hos eleverna, möjligheter för social och moralisk utveckling, en reell chans att göra skillnad, större förståelse för skola som verksamhet samt för att öka elevdemokratin i skolan.

6. Studiens syfte

6.1. Bakgrund till studiens syfte

I skolverkets rapport *Granskning av utvärderingar av program mot mobbning* (2007) definieras Olweusprogrammet, Pikas Gemensamt Bekymmer metoden (GBm) samt Farstametoden, vilken bygger på GBm, som förebyggande och åtgärdande program mot mobbning. De två förstnämnda är således de två av de mest inflytelserika åtgärdsprogrammen såväl i Sverige som internationellt. De andra programmen som omnämns i rapporten kategoriseras som kamratstödjarmodeller, medlings - och konfliktlösningsmodeller samt värdegrundsstärkande program. Enligt rapporten är Olweusprogrammet väl utvärderat av såväl Olweus själv som av hans medarbetare. Effekterna av Olweusprogrammet baseras i hög grad på före - och efter- mätningar av mobbningens förekomst i skolor där programmet tagits i bruk. Pikas, vilket anges i den ovannämnda rapporten, är skeptisk till möjligheten att på förhand kartlägga den dolda mobbning han anser återfinns på de flesta skolor. Pikas menar att vaga fenomen som mobbning är svåra att mäta och då är det också svårt att veta något om ett programs effekt på mobbningsbeteende. ”Pikas framhåller att en kvantitativt uppmätt minskning av mobbning istället kan avspegla en förändrad uppfattning av begreppet mobbning” (2007:11). Här blir det tydligt att två av de mest inflytelserika åtgärdsprogrammen som existerar står för skilda uppfattningar om hur mobbning bör angripas. Olweus och Pikas representerar även skilda synsätt på vad som kan utvärderas kvalitativt respektive kvantitativt. I dessa tider, då evidensbaserad forskning är det ideal som i forskningssammanhang värderas högst, kan det betraktas som särskilt intressant att undersöka vilka kvalitativt skilda uppfattningar om mobbning de olika programmen står för och vilken eventuell påverkan dessa uppfattningar får för de elever som verkar i de skolor där programmen används. Studien har ingen möjlighet att genom resultaten påvisa vilken eventuell påverkan programmens bakomliggande uppfattningar kan ha för elever som kommer i kontakt med programmen. Åtgärdsprogrammens eventuella påverkan för elevernas del kommer enbart att tas upp som en del av diskussionen. Studiens huvudsakliga fokus handlar således om vilka outtalade föreställningar som ligger bakom de föreslagna åtgärderna inom de bägge åtgärdsprogrammen, i syfte att skapa en mer nyanserad uppfattning om det som sägs i programmen snarare än att uttala sig om deras eventuella konsekvenser för elever. Mot bakgrund av att ca 5 % av skolelever i Sverige upplever sig vara mobbade eller trakasserade

av sina lärare finns det motiv att närmare studera hur två välanvända och välrenommerade åtgärdsprogram hanterar frågan om elevdemokrati i mobbningssituationer, där det handlar om att tillgodose offrets, förövarens samt åskådarnas behov och rättigheter. Hur betraktar åtgärdsprogrammen människors möjligheter till reflektion och förändring, med andra ord, hur betraktar de människors möjlighet till kompetens och agens? I vilken grad betonas elevers moraliska fostran som en viktig del av elevers fostran till demokratiska, toleranta samhällsmedborgare? Föreligger det någon skillnad gällande hur elevers rättigheter och behov tillgodoses vid en mobbningssituation inom Olweusprogrammet respektive GBm? Upplägget för denna studie blev således en jämförande studie av vilka olika uppfattningar om elevdemokrati, vilket även innefattar människosyn samt moralsyn, som uttrycks i Olweusprogrammet respektive GBm.

6.2. Formulering av syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med studien var att undersöka vilken syn på elevers demokratiska rättigheter i mobbningssammanhang som framkom i Olweusprogrammet respektive GBm.

Frågeställningar:

Vilken syn på elevdemokrati, i betydelsen medbestämmande samt rättigheter och skyldigheter för elevens del, uttrycks i programmen?
Vilken människosyn, i betydelsen offers och förövares kompetens och agens, uttrycks i programmen?
Vilken syn på moralisk fostran, i betydelsen internalisering av skolans värdegrund hos eleverna, uttrycks i programmen?

7. Metod

7.1. Val av metod och motivering till metodval

Eftersom studien syftar till att granska vilka grundläggande uppfattningar som, implicit och explicit, uttrycks i två anti-mobbningsprogram föll valet av metod på textanalys. Bergström och Boréus (2000) menar att texter alltid speglar de medvetna och omedvetna föreställningar om världen som människor besitter i den miljö där texten skapats. Texter måste enligt författarna tolkas för att de ska få mening och betydelse. Idé -och ideologianalys var den metod som föreföll lämpa sig bäst i denna studie eftersom det är just idéerna som uttrycks av författarna till åtgärdsprogrammen som är föremål för granskning. En idé betraktas, enligt Bergström och Boréus (2000) som ”en tankekonstruktion som till skillnad från de flyktigare intrycken eller attityderna utmärks av en viss kontinuitet” (2000:148). En ideologi kan enligt författarna betraktas som en samling idéer eller någon typ av idésystem. Författarna refererar till Tingsten, som menar att en ideologi innehåller tre element:

1. Grundläggande värdepremisser, som ofta handlar om syn på rättvisa eller på människans natur.
2. Verklighetsomdömen om olika företeelser eller förhållanden i samhället.
3. Konkreta rekommendationer, ofta handlingsförslag.

Bergström och Boréus uppmärksammar att det finns en skillnad mellan politiska ideologier och andra ideologier. Min uppfattning är att renodlade anti-mobbningsprogram torde innehålla samtliga tre element som Tingsten (i Bergström och Boréus 2000) beskriver att en ideologi inbegriper. Författarna till åtgärdsprogrammen hyser vissa grundläggande

värdepremisser, i deras fall att mobbning är en företeelse som skadar människor och därmed bör motarbetas. Vidare uttrycker författarna vissa, enligt dem sanna verklighetsomdömen, exempelvis vad som är orsak till att mobbning sker. Slutligen utgör anti-mobbningsprogrammen i sin tryckta form konkreta rekommendationer för hur skolor bör handla för att motverka mobbning. Därav föreföll idéanalys vara en lämplig metod för att i studien undersöka vilken syn på elevers demokratiska rättigheter som kommer framkommer i åtgärdsprogrammens texter. Även en kandidatuppsats på Mitthögskolan, författad av Rüden (2008), baserar sig på idéanalys och betraktar åtgärdsprogram mot mobbning som bakomliggande idéer till de olika likabehandlingsplaner som skolorna själva är skyldiga att skriva. Det visar att även andra har uppfattat anti-mobbningsprogram som behållare av olika idéer och att de i förlängningen uttrycker någon form av ideologi.

Målet med studien var att genom en noggrann läsning av författarnas konkreta rekommendationer försöka definiera vilka grundläggande idéer som författarna uttrycker. Fokus var att definiera vilken människosyn, moralsyn samt syn på elevdemokrati som författarna uttryckte. Dessa idéer är intimt sammanvävda med varandra, och som angavs under 2.2 är min utgångspunkt att en viss demokratisyn med nödvändighet även inbegriper aspekterna människosyn och moralsyn. Därmed behövdes ett analysverktyg som systematiserar de grundläggande idéer som uttrycks implicit eller explicit i texten. Valet föll på dimensioner som analysverktyg, vilket anges i Bergström och Boréus (2000) som ett sätt att skilja ut idétyper från varandra i en text. Dimensioner används, enligt Bergström och Boréus (2000) vanligen i statsvetenskapliga studier och kan handla om exempelvis människosyn, samhällsteori, ekonomiska ideal och moralsyn. Vilka dimensioner som används för att systematisera iakttagelserna av olika värdepremisser i texten beror på vad studien syftar till att undersöka.

I den aktuella studien blev valet av dimensioner:

Människosyn (optimistisk eller pessimistisk)
Syn på elevdemokrati (medbestämmande eller icke-medbestämmande)
Syn på moralisk fostran (internalisering av värdegrund eller yttre lydnad).

De dimensioner som användes som medel för idéanalysen anpassades till studiens övergripande syfte och till de tre frågeställningarna. Den huvudsakliga frågeställningen som studien försöker besvara är vilken syn på elevers demokratiska rättigheter som uttrycks i åtgärdsprogrammen. Dimensionen 'syn på elevdemokrati' svarar således mot frågeställningen 'Vilken syn på elevdemokrati, i betydelsen medbestämmande samt rättigheter och skyldigheter för elevens del, uttrycks i programmen?'. Dimensionen 'människosyn' svarar mot frågeställningen 'Hur beskrivs offer och förövares kompetens och agens i programmen?'. Dimensionen 'syn på moralisk fostran' svarar mot frågeställningen ' Vilken syn på moralisk fostran, i betydelsen internalisering av skolans värdegrund hos eleverna, uttrycks i åtgärdsprogrammen?'.

Inom ramen för dimensionen 'människosyn' faller samtliga beskrivningar och förgivettaganden i det empiriska materialet som har med människans natur, det vill säga vilka mentala resurser människan tillskrivs. En optimistisk människosyn karakteriseras här av att betoningen ligger på människans möjligheter att påverka och förändra sin tillvaro. Människan är således en aktör som kan och vill skapa sitt eget liv och historia. En optimistisk människosyn innebär således även att se människan som en aktiv agent istället för en passiv mottagare. En pessimistisk människosyn innebär här att betrakta människan främst som styrd av biologiska impulser: ett offer styrd av biologiska omständigheter som därmed är i starkt

behov av kontroll utifrån för att kunna fungera tillsammans. Även betoning av övervakning av människan, i skolans fall elever, i syfte att hindra dem från att bete sig negativt gentemot andra människor faller inom ramen för en pessimistisk människosyn, eftersom det innebär att människan betraktas mer som ett offer än som en kompetent agent som kan påverka situationen hon befinner sig i.

Inom ramen för dimensionen 'syn på elevdemokrati' faller samtliga beskrivningar, förespråkanden och antaganden som har en koppling till medbestämmande och brukarinflytande inom skolan. Även beskrivningar och antaganden om elevers rättigheter och skyldigheter samt efterlevnad av lagar och regler föll inom ramen för denna dimension, eftersom dessa innebär förutsättningar för de allra flesta former av demokrati.

Inom ramen för dimensionen 'syn på moralisk fostran' faller samtliga beskrivningar, förespråkanden och antaganden som har en koppling till elevernas indoktrinering av den värdegrund som anges i Läroplanerna (Lpf 94 och Lpo 94). ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan män och kvinnor samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. Detta sker genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande” (Lpf 94:3). Denna dimension tar i beaktande alla beskrivningar gällande elevers uppfostran till ett medvetande om vad som i samhället betraktas som rätt och fel. De ovan nämnda värdena kan kategoriseras även som demokratiska värden, och det är tydligt att demokrati och moral ett mycket tätt samband. Denna dimension tar dock främst i beaktande beskrivningar gällande skolans fostran till elevers känsla för rätt och fel, oavsett om dessa handlar om demokratiska värden eller andra värden.

7.2. Urval av empiriskt material

Valet av Olweusprogrammet och Gemensamt Bekymmer - metoden som empiriskt material för studien motiveras av att dessa metoder både nationellt och internationellt sett anses vara välrenommerade och av att de hänvisas till i en mängd böcker om mobbningsförebyggande arbete, bland annat i Rigby (1996), Orpinas och Horne (2006), Sharp och Smith (1994), Lagerman och Stenberg (2001) och Lee (2004). De är även två av tre metoder som kategoriseras som renodlade preventiva och åtgärdande program mot mobbning enligt Skolverkets rapport (2007).

7.3. Presentation av empiriskt material

7.3.1. Olweusprogrammet

Mål: att minska eller helt förhindra existerande mobbningsproblem i och utanför skolan, och att förebygga uppkomsten av nya sådana problem. Riktas främst mot direkt mobbning, vilket Olweus klassar som öppet negativa eller aggressiva beteenden mot en annan elev.

Översikt över åtgärdsprogrammet (i Olweus 1994:49)

Åtgärder på skolnivå:
undersökning med frågeformulär, studiedag om mobbning, bättre rastvaktsystem och ökat ingripande, attraktivare utemiljö, upprättande av kontakttelefon, allmänt föräldramöte, miljöutvecklingsgrupper för lärare, studiecirklar i hem och skola-föreningar.

Åtgärder på klassnivå:
klassregler mot mobbning, klargörande, beröm och sanktioner, klassråd, rollspel, litteratur, inlärning genom samarbete, gemensamma positiva aktiviteter, klassföräldramöte och enskilda samtal.

Åtgärder på individnivå:
Allvarliga samtal med mobbare och mobboffer, samtal med föräldrar till inblandade elever, användning av fantasi för att hjälpa mobbare och mobboffer, hjälp från neutrala elever i klassen, hjälp och stöd till föräldrar, samtalsgrupper för föräldrar till mobbade och mobbande barn, byte av klass eller skola.

7.3.2. Pikas Gemensamt-Bekymmer metod (i Pikas 1998:57-59)

Metoden är en vidareutveckling av STm, Suggestiv Tillsägelsemetoden som utvecklades av Pikas på 1970-talet och ligger till grund för Farstametoden och Österholmsmodellens metoder för mobbningsprevention.

Mål: att bryta upp dynamiken i mobbningsgruppen genom individuella samtal med dess medlemmar i en äkta tvåvägskommunikation och rikta den lösgjorda energin till en win-win situation i gruppsamtal med offret. I samtalet strävar mobbningsterapeuten efter att framställa problemet som ett gemensamt bekymmer.

Fas 1. Enskilda samtal med de misstänkta mobbarna. Mobbningsterapeuten är alltid ensam med de inblandade. Fas 1 innehåller fem olika steg som utgår från att beskriva mobbningen som ett gemensamt bekymmer, ta förslag i beaktande och sedan föreslå ett gruppmöte med de andra mobbarna och offret.

Fas 2. Individuellt samtal med offret. Lyssna på dennes berättelse och bedöm sedan offrets beredskap att delta i ett gruppmöte med de misstänkta mobbarna.

Fas 3. Förberedande gruppsamtal med de före detta mobbarna enbart. Uppföljning av hur de betett sig mot deras förra offret, fortsatt framställning av mobbning som ett gemensamt bekymmer. Förslag om möte med deras förra offer.

Fas 4. Toppmöte: offret och de före detta mobbarna möts med mobbningsterapeuten som ordförande. Det lägsta målet här är en överenskommelse om samlevnad, ett högre mål är inkludering av det före detta offret i gruppen som mobbat denne. Diskussion om regler för den som inte följer överenskommelsen.

Fas 5. Kontroll av resultat – uppföljning. De före detta mobbarna och offret ska nu kunna samleva och tolerera visst retsamt beteende, till en viss gräns som sätts av den som blir utsatt. De inblandade ska nu själva kunna reda ut eventuella problem på ett konstruktivt sätt.

7.4. Analysförfarande

Olweusprogrammet (i Olweus 1994) och GBm (i Pikas 1998) studerades och granskades med målet att hitta beskrivningar och uttryck, uppfattningar och försanthållanden som tydde på en viss syn på elevdemokrati, människosyn och moralsyn hos författaren. En dimension i taget beaktades, det vill säga vid den första genomgången var det människosyn som efterlystes, vid nästa läsning var det demokratisynen och slutligen moralsynen. För varje dimension lästes texten två gånger, för att minska risken att missa väsentliga delar. Anteckningar fördes, som

sedan sammanfattades för att ge en rättvis bild av de dimensioner som undersökts samt för att kunna göra sammanfattande uttalanden om vilka idéer som ligger till grund för de aktuella anti-mobbningsprogrammen.

7.5. Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och etiska överväganden

7.5.1. Validitet

Validitet i vetenskapliga studier handlar om att mäta det man säger sig mäta. Metoden för studien, textanalys, tillhör det kvalitativa forskningsfältet, och används enligt Stukàt (2005) för att ”karakterisera eller gestala något” (2005:32). Frågan kan ställas om det verkligen är demokratisyn, moralsyn och människorsyn som gestaltats i studien. Eftersom jag definierat vad jag menar med de olika synerna och vilka beskrivningar och antaganden som anses ingå i de olika dimensionerna torde begreppsvaliditeten vara relativt god. Dock är jag medveten om att en annan läsare hade kunnat tolka in andra företeelser i samma dimensioner. Exempelvis hade en annan läsare kunnat tolka betoning av lagar och regler som uttryck för en genomgående pessimistisk människosyn eftersom det med nödvändighet innebär någon form av kontroll över individen. Min tolkning av betoning av lagar och regler i programmen är att dessa är ett uttryck för en viss syn på elevdemokrati. Det viktigaste handlar enligt min mening om en medvetenhet om att det bör finnas en öppenhet för andra tolkningar av materialet. En annan läsare kanske hade valt andra dimensioner som analysverktyg som delvis överlappade de dimensioner jag valt och därmed gjort snarlika kategoriseringar som jag själv. Detta hade kunnat påverka begreppsvaliditeten negativt, men egentligen hade det bara belyst hur mycket som sägs mellan raderna i en text och att det kan tolkas på olika sätt av olika läsare.

7.5.2. Reliabilitet

Reliabilitet innebär att den mätning som gjorts i en vetenskaplig studie kan betraktas som tillförlitlig. I en textanalys är validiteten, särskilt begreppsvaliditet, av större intresse än reliabiliteten, eftersom reliabilitet handlar mer om vilken måttstock man använder för att kartlägga förekomsten av något fenomen. Reliabiliteten hade kunnat påverkas av att jag inte tog allt material jag fann i texterna i beaktande utan enbart valt ut vissa delar som styrkte min egen uppfattning. Reliabiliteten hade även kunnat påverkats negativt utifall jag inte strävat efter att göra en konsistent bedömning av de exempel på människosyn, moralsyn och elevdemokrati som jag fann i texterna. Granskningen av texterna har dock ägt rum med ansatsen att ta allt som författarna uttrycker, implicit eller explicit gällande de olika dimensionerna, i beaktande.

7.5.3. Generaliserbarhet

Eftersom studien utförts i form av en textanalys, vilket är ett kvalitativt analysförfarande, är generaliserbarhet inte varken eftersträvansvärt eller särskilt genomförbart att uppnå. Stukàt (2005) skriver att: ”Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (2005:32). De två texter som analyserats här utgör i sig själva hela analysmaterialet, och meningen är inte att jämföra dessa med andra åtgärdsprogram mot mobbning. Vad andra texter än de två utvalda uttrycker för människosyn, moralsyn samt syn på elevdemokrati är således inte intressant i detta sammanhang.

7.5.4. Etiska överväganden

Eftersom studieobjekten för denna studie utgörs av texter vars källa är angiven blir etiska överväganden ovidkommande. Författarna till de åtgärdsprogram som studeras är troligtvis mycket medvetna om att deras publicerade texter läses, granskas och tolkas av läsare runtom i världen. Min tolkning av bakomliggande idéer i texterna innebär således inga etiska aspekter förutom att försöka att inte förvränga författarnas budskap i någon särskild riktning, vilket dock inte skulle påverka författarna personligen men eventuellt influera andra människors läsning av deras texter.

8. Resultat

Allmänt kan sägas om Olweusprogrammet och Gemensamt Bekymmer metoden att författarna till dessa är klart övertygade om att man med just dessa metoder kan och bör motverka mobbning i skolan. Mobbning är enligt bägge författarna något som strider emot skolans värdegrund och mot mänskliga rättigheter överlag. Det finns både likheter och skillnader mellan programmen gällande de bakomliggande idéer som ger uttryck för en viss människosyn, syn på elevdemokrati och syn på moralisk fostran, i texterna.

8.1. Olweusprogrammet

8.1.1.Människosyn

Allmänt

Det går inte att kategorisera Olweusprogrammets människosyn som uteslutande pessimistisk eller optimistisk. Programmet uttrycker generellt en låg tilltro till elevers kapacitet att själva reflektera över sitt beteende och komma till olika insikter då en mobbningssituation väl har påbörjats. Då förespråkas åtlydnad av skolans allmänna och klassens gemensamt konstruerade regler för att få ett slut på mobbningen. Det är främst mobbningsbeteendet som Olweusprogrammet syftar till att förändra, inte hur de elever som är inblandade i mobbning tänker kring en mobbningssituation som redan satts igång. Dock föreslår programmet uttryckligen åtgärder som högläsning av ungdomslitteratur och rollspel om mobbning som preventiva åtgärder för att öka elevers förståelse och empati för mobbade elever, vilket tyder på en positiv syn på elevers förmåga att förändra negativa uppfattningar och vilja att göra gott. Det finns, enligt min tolkning, även vissa drag av behaviourism gällande hur Olweusprogrammet förespråkar att skolan ska arbeta med mobbning i termer av positiv och negativ förstärkning. Författaren använder inte uttryckligen dessa begrepp men enligt min uppfattning är det tydligt ett flertal åtgärder främst syftar till beteendeförändring snarare än till mentala insikter. Beröm av socialt acceptabelt beteende ska fungera som positiv förstärkning av beteende, och sanktioner av antisocialt beteende ska fungera som negativ förstärkning av beteende. Författaren menar att sanktioner ska vara förknippade med visst obehag men betonar att de bör rikta sig mot beteendet och inte mot personen som utför beteendet. Betonandet av sanktioner illustrerar härmed en pessimistisk syn på människans förmåga till förståelse och insikt, eftersom den riktar sig till hennes yttre beteende snarare än till hennes inre motivation till förbättring och förändring av sin tillvaro. Författaren presenterar antagandet att bland människor i grupp, som inte valt att vara tillsammans, uppstår ibland tendenser till mobbning som en naturlig konsekvens, men att skolans personal inte får acceptera mobbning utefter dessa premisser utan aktivt måste bekämpa elevers tendenser att agera ut detta 'normala' beteende. Således uttrycker författaren en pessimistisk människosyn

eftersom eleverna beskrivs som mottagare av kontroll snarare än agenter som bör stimuleras till att tänka själva. Olweusprogrammet förespråkar även starkt övervakning av elever samt ålderssegregation under raster och bespisningstid som ett sätt att motverka mobbning, vilket tyder på en pessimistisk syn på elevers förmåga att reglera sitt beteende och sin sociala tillvaro samt deras möjligheter att klara av integration med andra människor.

Mobbare

Det finns en viss stigmatisering i Olweusprogrammets beskrivning av mobbare som kroniskt aggressiva, i besittning av lågt innehav av skuldkänslor samt bristfyllda gällande social kompetens och social träning,vilket tyder på en pessimistisk människosyn eftersom människans möjligheter att förändras till det bättre genom insikt och lärdom beskrivs som begränsade. Mobbare beskrivs genomgående som aktiva individer med en personlighet präglad av ett aggressivt reaktionsmönster i kombination med fysisk styrka, vilket med nödvändighet gör dem till föremål för kontroll av skolans personal eftersom de inte själva är kapabla att kontrollera och reflektera över sitt beteende. Aggressiviteten beskrivs som ett oföränderligt drag hos mobbarna, och det enda som kan och bör göras är att omdirigera aggressiviteten till ett socialt accepterat beteende, vilket enligt min tolkning uttrycker en låg tilltro till människans formbarhet till det bättre och representerar ett slags biologisk determinism.

Offer

Offret beskrivs genomgående som svagt, passivt och oförmögen att förändra sin situation på egen hand. Det är alltid skolans personal och offrets föräldrar som beskrivs som de aktiva agenterna gällande att förändra offrets situation, vilket är ett uttryck för en pessimistisk syn på offrets egen förmåga och tankar kring förändring. Vid eventuella protester från offret mot att reda upp mobbningssituationen ska protesterna ignoreras av läraren, eftersom denne betraktas som mer kompetent än offret. Detta kan tolkas som logiskt och givet men uttrycker likväl en pessimistisk syn på offrets förmåga att bedöma situationen samt offrets uppfattningar och åsikter om verkligheten. Offret rekommenderas skaffa sig bättre kroppskontroll genom idrott och aktiviteter, således att förändra det yttre för att må bättre och lättare bli accepterad av andra elever, vilket enligt min uppfattning reflekterar en behaviouristisk syn på vad som bör förändras hos offret. Det är inte främst tankemönster utan främst yttre faktorer som bör förändras hos offret enligt Olweusprogrammmet.

8.1.2. Syn på elevdemokrati

Allmänt

Olweusprogrammet både förespråkar och förbiser elevdemokrati i mobbningssammanhang. Då mobbning redan brutit ut betonas inte elevdemokrati överhuvudtaget. I det förebyggande arbetet mot mobbning utgör elevdemokrati däremot en viktig del. Det talas i programmet om elevers medbestämmande gällande utformandet av klassregler mot mobbning. Här bör eleverna vara delaktiga, i syfte att göra reglerna lättförståeliga för hela klassen och för att förankra en hållning mot mobbning av andra elever. Inlärning genom samarbete beskrivs som en teknik för att förebygga och motarbeta mobbning genom att skapa ett positivt ömsesidigt beroende mellan gruppmedlemmarna. Att det ska finnas kanaler för elever där mobbning uppmärksammas förespråkas också genom förslag av en kontakttelefon för elever och föräldrar gällande mobbningsärenden. Då mobbningssituationen väl uppstått och ska redas ut är elevers medbestämmande inget som nämns, däremot nämns skyldigheter för mobbaren och

rättigheter för offret. Något som däremot förespråkas är ökat brukarinflytande i skolans verksamhet för föräldrarnas del, genom ökat samarbete mellan hem och skola angående eventuella mobbningsproblem. Vuxnas ansvar för att stoppa och förebygga mobbning betonas genomgående, snarare än elevernas ansvar. Detta tyder på en demokratisyn som förespråkar själva systemet snarare än medbestämmande i systemets alla delar.

Mobbare

I samtalen med mobbaren har denne liten talan och knappt några rättigheter utan enbart skyldigheter att upphöra med mobbningen. Förklaringar från mobbarens sida ska ignoreras mer eller mindre, de betraktas inte som intressanta. Detta kan betraktas i ljuset av att mobbaren genom sitt beteende förbrukat sina demokratiska rättigheter att uttala sig, men samtidigt visar det på att mobbaren är dömd innan denne hunnit förklara sitt beteende eller situationen i vilket beteendet uppstod. Således uttrycks synen att elevdemokrati, här i betydelsen medbestämmande, inte är viktigt för mobbarens del utan att denne främst måste lära sig en yttre anpassning till de beteenderegler som finns. Det är snarare en anpassning till ett övergripande demokratiskt system än medbestämmande i form av elevdemokrati som betonas i Olweusprogrammet. Att följa reglerna ska belönas och regelbrott ska tas på allvar, vilket i förlängningen förbereder eleverna för samhället, med dess skrivna och oskrivna lagar.

Offer

Då mobbningen reds ut och läraren samtalar med offer garanteras offrets rätt till att slippa fortsatt diskriminering. Skolan erbjuder således ett skydd av offrets rättigheter som den inte kan garantera fullt ut. För att möta löftena om rätt till trygghet krävs återigen samarbete med hemmet, mot offrets vilja om så krävs. Offret har alltså rätt till skydd men inte till att vägra att ta emot skydd. Vuxna måste ta på sig ansvar att reda upp problemet trots offrets eventuella protester, som kan ha olika orsaker. Även offret har således en låg grad av medbestämmande över sin situation enligt Olweusprogrammet.

8.1.3. Syn på moralisk fostran

Allmänt

Olweusprogrammet förespråkar både en internalisering av värdegrunden samt en yttre lydnad av beteenderegler. En gemensam hållning mot mobbning från lärarnas håll anses visa på vad som betraktas som viktiga ideal och förhoppningen är att det ska få en nedsipprande effekt även på elevernas moraliska hållning och därmed beteende. Utformandet av klassregler vädjar i hög grad till en ökning av elevers moraliska känsla för allas lika värde och solidaritet med svaga och utsatta. ”Det är viktigt att försöka få eleverna engagerade i en diskussion om ett regelsystem. På så sätt kommer de att uppleva större ansvar för att de själva och andra följer reglerna” (Olweus 1994:62). Målet med högläsning ur litteratur om mobbning samt rollspel om mobbning syftar även till att stimulera elevernas förståelse och medkänsla för hur offret upplever sin situation. ”Genom samtal om klassreglerna blir det också möjligt att påverka närliggande inställningar (normer) bland eleverna[...] Här är det väsentligt att klargöra att också den som deltar bara passivt- är medlöpare- har ett individuellt ansvar för det som sker. Man kan inte kunna befria sig från ansvar genom att hänvisa till de andra” (Olweus 1994:64). Genom att elever får positiv förstärkning för inneslutande beteende antas detta beteende öka och på så vis ska deras engagemang för att bete sig rättvist och moraliskt riktigt stärkas som en naturlig konsekvens av det positiva beteendet. Således betonas både internalisering av värdegrund samt yttre lydnad av regler. Tanken verkar vara att yttre förstärkning av beteende

i längden ska påverka tankemönster och moraliska uppfattningar hos eleverna. Inlärning genom samarbete verkar inte enbart vara ett sätt att lära sig på utan det stimulerar även elevernas moraliska fostran eftersom den ofta resulterar i högre acceptans av varandra, positivitet, hjälpsamhet och stödjande, mindre fördomar, som i förlängningen leder till minskad mobbning, enligt Olweusprogrammet. Även betoning på föräldrarnas ansvar att odla sitt barns medkänsla för andra genom att diskutera ansvarsförhållanden vid mobbning, och föreslå att ett mobbat barn får följa med på diverse aktiviteter.

Mobbare

Särskilt vad gäller aggressiva elever anser Olweus att det är en närmast moralisk skyldighet från skolans håll att lära dem ta mer hänsyn till andra i syfte att underlätta deras framtida samhällsliv. I samtalen med mobbarna betonas åtlydande av klassreglerna och hot om bestraffning troligtvis som ett led i individens moraliska fostran och internalisering av viktiga värden som medkänsla och mänskliga rättigheter. Likaså gäller rekommendationerna för mobbarnas föräldrar, att skapa regler för beteende i samråd med mobbaren själv. Gällande familjen betonas regler mer för reglernas skull än för att försöka få mobbaren att inse det felaktiga i att mobba. Även hemma ska sanktioner påfölja ifall reglerna inte åtlydes. Troligtvis är beteendeförändring hos mobbaren ett led i att gradvis öka dennes moraliska känsla för rätt och fel.

Offer

I samtalen med offren ligger tonvikten på dennes rätt till att slippa kränkningar och dennes mänskliga rättigheter. I en pågående mobbningssituation ligger tonvikten på offrets insikt om sina moraliska rättigheter och om mobbarens ansvar över sina moraliska skyldigheter. ”Klassföreståndaren kan givetvis på många olika sätt utnyttja skolsituationen och sin kännedom om eleverna till att hjälpa mobbade och mobbande elever att finna mer ändamålsenliga reaktionsmönster” (Olweus 1994:83).

Sammanfattningsvis finns det en kluvenhet i Olweusprogrammets ideologi gällande de olika dimensionerna. Programmet förespråkar elevdemokrati som en viktig del av mobbningsprevention, men inte i hanterandet av en förekommande mobbningssituation. Gällande människosyn finns såväl deterministiska som idealistiska inslag. Olweus talar i högre grad om förändrade reaktionsmönster än om insikter och förståelse, men verkar ha en förhoppning om att förändrat beteende i längden leder till moraliska insikter. Samtidigt beskrivs mobbare och offer i stereotypa ordalag och deras personlighetsdrag som mycket svårföränderliga.

8.2. Gemensamt Bekymmer - metoden

8.2.1. Människosyn

Allmänt

En positiv syn på människans inneboende resurser och vilja till förändring och förbättring lyser igenom i hela texten i GBm. Grundtanken med att framställa mobbning som ett gemensamt bekymmer är att människan har en strävan till att vilja göra gott för sig själv och för andra människor, samt att hon känner skuld när hon behandlat någon orättvist. Metoden tar således utgångspunkt i elevers behov av att handla rättvist och söker hjälpa elever att hitta metoder för att göra detta i en grupp där medlemmarna befinner sig som inte själva valt att

vara tillsammans och där det inte finns naturliga samhörighetsband mellan gruppmedlemmarna. Mobbningsterapeuten, som kan vara en lärare eller en annan person utbildad för detta ändamål, utgår från kunskap om att det finns ett problem, men man framför inte anklagelser utan påståenden som eleven får förhålla sig till. Således betraktas eleven som likvärdig med den vuxne gällande kapacitet att förhålla sig kritiskt till situationen och komma med konstruktiva lösningar, vilket representerar en idealistisk optimistisk människosyn. Att lyssna på eleven är en central del i metoden, samt att bekräfta dennes skuldkänslor och vända dessa till något konstruktivt. Positiva tolkningar bör råda genomgående, det är en fin balans mellan godtrogenhet och misstänksamhet. Det värsta misstaget är inte att vara godtrogen utan att avfärda mobbarna som mindre vetande. Stämningen ska vara konstruktiv och de misstänka mobbarna bjuds eventuellt på tilltugg. En konfliktlösningsanda eftersträvas, vilket är ett uttryck för en optimistisk människosyn. Det viktigaste är att elev och terapeut kan enas om att situationen kring den mobbade inte är bra och måste förändras. Meningen är inte att locka fram ånger för ursäktens skull eller för att mobbaren ska må bättre utan för att konstruktivt kunna använda ångern för att stoppa mobbningen. Man arbetar konstant med insikter under metodens olika steg och kan dra paralleller till andra mobbningssammanhang ute i samhället. Det lägsta målet med samtalen är att offret ska lämnas ifred. Men även högre mål kan ställas upp som innebär att offer och mobbare gradvis närmar sig varandra för att skapa en mer förtrolig relation utifrån en ömsesidig förståelse för varandra. Synen på människan som anpassningsbar, som villig att lära, glömma och blicka framåt är således optimistisk, likaså antagandet att man kan och bör nå en lösning där båda-vinner. Såväl offret som mobbarna måste vara beredda att göra vissa avkall på olika delar av sitt beteende. Parterna ska acceptera att den andre säger ifrån och själva kunna säga ifrån. Det är mänskligt att begå fel och därför ska man inte agera polis mot varandra, men acceptera när någon säger ifrån. ”Ur balanserad tolerans för den andra sidans tillämpning av överenskomna regler kommer så småningom tolerans för den andra sidan över huvudtaget” (Pikas 1998:157). GBm avslutas med tolerans. Uppföljning och utvärdering är inte en del av metoden. Parterna ska efter behandlingen vara bemyndigade att lösa sina egna konflikter och tolerera varandra. Terapeuten håller sporadisk kontakt med parterna men övervakar dem inte, vilket visar på en optimistisk syn på människans egen förmåga att handla rättrådigt.

Mobbare

GBm uttrycker genomgående en optimistisk syn på mobbaren. I det första samtalet med misstänka mobbare är det viktigt att mobbningsterapeuten utstrålar att det är ett viktigt möte, att det eleven har att berätta är av stor vikt för att förstå sammanhanget. Mobbaren ska inte behandlas som en brottsling ”utan som en ung människa som är hygglig i sina egna ögon” (Pikas 1998:62). Nyckereplik: ”Jag vill höra din syn på saken” och ”Vad ska vi göra?” (Pikas 1998:63). Betoning på att terapeuten inte vill förhöra eller straffa, utan höra den misstänkta mobbarens åsikt. Om eleven är tyst är det viktigt att terapeuten upphöjer elevens värde ”Jag ser att du tror att din åsikt inte betyder något. Men det gör den” (Pikas 1998:75). I ett fall där mobbaren erkänner att han mobbar och har rätt att mobba för att det är roligt kan GBm inte användas, den utgår från att mobbaren har skuldkänslor. I ett sådant fall framför terapeuten till eleven att elever som äventyrar andra elevers säkerhet har förbrukat sin rätt att gå i den aktuella skolan och att detta rapporteras vidare till rektor. Det är enligt Pikas ovanligt att elever inte vill lösa en negativ social situation, vilket tyder på en genomgående optimistisk människosyn i programmet.

Offer

Offret beskrivs som innehavande av olika styrkenivå; antingen är de i underläge eller nästan jämnstarka med mobbarna. Det finns en viss stigmatisering av offret i beskrivningen av offret som mer kompetent då denne är jämnstark och som mindre kompetent då offret är i underläge. Antagandet är dock att offret kan uppnå samma kompetensnivå som mobbarna genom GBm, och att mobbningsterapeuten i samtalet med offret kan bygga upp dennes självförtroende så att offret kan reagera på ett adekvat sätt på mobbarnas beteende, vilket är uttryck för en optimistisk människosyn. Offrets eventuella tillbakadragenhet ska inte förstärkas. Offrets berättelse är viktig, både för offrets chans att delge sin version och eftersom den kan bidra till att förstå i vilka situationer mobbningen uppkommit och hur man ska motverka detta i framtiden. Vissa beteenden klassas som offertypiska, men det handlar inte om personlighetsegenskaper utan just om inlärda beteenden. Terapeuten för en kartläggning av varför offret tror att mobbarna gör som de gör, man skapar förståelse inför beteendet för att kunna förändra det, till skillnad från att bara ändra beteendet. De flesta offer har någon idé om varför just de blir mobbade eller om mobbarna själva. Offret beskrivs således i högre grad som aktivt istället för passivt.

8.2.2. Syn på elevdemokrati

GBm förespråkar genomgående medbestämmande och inflytande över mobbningssituationen för elevernas del så länge eleven betraktar mobbningen som ett gemensamt bekymmer. Så fort eleven hävdar att mobbning är acceptabelt har denne förbrukat sin rätt att uttala sig om mobbningssituationen . Det är en demokratisyn som är präglad av frihet under ansvar. Eleven betraktas alltså som en fullvärdig diskussionspartner så länge man kan erkänna att mobbningen är ett problem. Betoning av såväl rättigheter som skyldigheter genomgående. Offret ska kunna vara med och förhandla om sin egen situation tillsammans med mobbarna, det vill säga agera som en medbestämmande agent i demokratisk anda. Elevens rättigheter ska tillgodoses, ingen anklagas eller svartmålas utan metoden är lösningsfokuserad. Metoden representerar en bra grund för ett vidare samhällsliv, att inte fastna i oenigheter utan att sträva efter konstruktiva lösningar. Terapeuten strävar hela tiden efter att ha offrets och mobbarnas samtycke till att gå vidare till nästa steg. Eleverna ska vara med och formulera ett kommunikationskontrakt och är även ansvariga för att inte bryta det, läraren ska inte behöva övervaka dem för att se att kontraktet åtföljs. GBm verkar således syfta till att skapa ett klimat av medbestämmande som är till gagn för elevernas framtida samhällsliv i ett demokratiskt styrelseskick. Tolerans betonas framför sanktioner, men i de fall där elever vägrar att samarbeta är de enda sanktioner skolan har till förfogande, enligt GBm, att se till att mobbare får byta klass eller skola.

8.2.3. Syn på moralisk fostran

Att såväl offer som mobbare ska ändra vissa beteenden ingår i GBms koncept om att båda parter ska vinna. Såväl mobbare som offer får ge avkall på vissa delar av sina beteenden, vilket kan tolkas som att individens integritet kommer ikläm genom lösningen och att texten i GBm därmed uttrycker en något tvetydig moralsyn. Dock är tolerans metodens främsta mål och tanken förefaller vara att vissa avkall kan föda tolerans, som i sin tur skapar respekt för individers integritet. Metoden är beroende av parternas medkänsla och skuldkänsla samt vilja att göra rätt och den stimulerar även till eftertanke hos eleverna. Rollspel ska få mobbarna att känna att det känns bra att bete sig trevligt mot offret, vilket syftar till internalisering av skolans värdegrund. Antagandet att alla människor besitter medkänsla, som bara behöver utvecklas och förfinas ligger till grund för strävan till internalisering av skolans värdegrund

hos eleverna. Metoden används för att i framtiden ge eleverna verktyg att själva kunna lösa konflikter i sina gemensamma relationer och strävar således till att internalisera en känsla av moral angående alla människors lika värde samt frihet och integritet hos eleverna snarare än ett slags yttre lydande av skolans och samhällets regler och lagar.

Sammanfattningsvis uttrycker Gemensamt Bekymmer – metoden en idéer präglade av en optimistisk människosyn, stark betoning av elevdemokrati då mobbning ska utredas, samt en förhoppning om att kunna påverka elevers moraliska uppfattningar till det bättre.

9. Diskussion och slutsatser

9.1. Återkoppling till syfte

Syftet med att göra en textanalys i form av en idéanalys av två av de mest citerade och välanvända anti-mobbningsprogrammen, såväl i Sverige som internationellt, var att försöka definiera grundläggande idéer angående elevdemokrati och elevers rättigheter som uttrycktes av författarna angående mobbningssammanhang i skolan. Studien utgick ifrån antagandet att den syn på elevdemokrati samt synen på individens rättigheter och skyldigheter i mobbningssammanhang som skrivs fram av författarna och kan uttolkas i texten är intressant och värdefullt att granska i sig självt. Värdet av att söka se bakom de beskrivningar av åtgärder mot mobbning och definiera grundläggande idéer som påverkar vilka åtgärder som förespråkas ligger i att skapa sig ett mer analytiskt förhållningssätt till texter som levererar normativa beskrivningar av hur elever bör behandlas i mobbningssammanhang. Utan ett analytiskt och kritiskt förhållningssätt är det lätt att falla till föga för de belägg som presenteras i texterna gällande metodens förträfflighet och oreflekterat anta att vissa åtgärder alltid bör användas i mobbningssammanhang, utan att närmare reflektera över vad texten uttrycker utöver det som bokstavligen uttrycks. För den som söker skapa sig en bild av hur man kan motarbeta mobbning, och eventuellt ägna sig åt detta i praktiken, är det viktigt att förstå vilka idéer som ligger bakom förespråkade åtgärder, så att läsaren kan ta ställning till om man kan ansluta sig till den människosyn, moralsyn och syn på elevdemokrati som författarna uttrycker. Studiens värde ligger även i att granskningen av bakomliggande idéer i texterna skapar en bild över vilka möjliga konsekvenser de två programmens metoder kan få för elevers demokratiska fostran och demokratiska rättigheter.

9.2. Styrkor och svagheter i studien

Det visade sig inte vara helt lätt att skapa sig en sammanlagd bild av de bakomliggande idéerna som uttrycktes i åtgärdsprogrammen, eftersom de olika dimensionerna visade på en syn som stundvis motsäger varandra. Under läsningen framkom det tydligt att idéerna bakom texten kan tolkas på olika sätt beroende av vilka begreppsliga 'glasögon' man läser med. Exempelvis fanns det motsägelser mellan moralsyn och människosyn inom Olweusprogrammet, som kom till uttryck genom att läsningen fokuserat på en dimension i taget och därmed enbart på de beskrivningar av olika slag som ansågs tillhöra dimensionen. Då människosynen efterlystes föreföll det sig som att Olweusprogrammet främst var inriktat på beteendeförändring snarare än på mentala insikter. Då moralsynen efterlystes framkom dock att de förespråkade beteendeförändringarna syftade till mentala insikter i högre grad än vad som framkom enbart i läsningen med fokus på människosyn. Detta visar på komplexiteten i att förstå vilka bakomliggande idéer som finns i en text och på att läsaren lätt kan misstolka författarens intentioner beroende på vad man letar efter. Dock har vi tidigare konstaterat att demokratibegreppet, som i praktiken även innefattar moralsyn och människosyn, inte är något entydigt begrepp. Att åtskilja dessa syner under analysförfarandet

gav en klarare bild av författarnas grundläggande idébas. I praktiken baseras människors uppfattningar och idéer om olika företeelser på en mängd olika erfarenheter, observationer och omedvetna föreställningar. Motsägelsen inom Olweusprogrammet angående moralsyn och människosyn belyste detta förhållande. Förtjänsten med att inkludera flera dimensioner i analysförfarandet var att få en mer nyanserad förståelse bland annat av Olweus (1994) motiv till att förespråka att åtgärder mot mobbning fokuseras på det overta beteendet, eftersom han, enligt min uppfattning, hyser ett grundantagande om att beteende i förlängningen förändrar hur elever tänker om mobbning. Nedan kommer de olika synerna och de idéer de representerar att diskuteras under egna rubriker men även sammankopplat, för att visa på en helhetsförståelse av de idéer som Olweusprogrammet och GBm uttrycker.

9.3. Syn på elevdemokrati

Läroplanernas förepråkande av elevdemokrati i skolan syftar främst till att förbereda elever för livet i ett demokratiskt samhälle. En reflektion kring elevdemokrati och samhälle är vilket av de studerade åtgärdsprogrammen som förbereder eleverna mest effektivt inför ett kommande samhällsliv. Olweusprogrammet behandlar mobbare mer eller mindre som brottslingar, som ska tillrättavisas och hotas med sanktioner ifall de inte slutar upp med sitt brott, i deras fall mobbningen. I samhällets rättssystem är det meningen att en misstänkt brottsling ska få ge sin syn på vad som hänt, i praktiken att erkänna eller förneka sitt brott. Vanligtvis har även en misstänkt brottsling någon utsedd person som kan föra dennes talan då brottet utreds. Troligtvis varierar graden i vilken brottslingens utsaga tas i beaktande inom rättssystemet. GBm utgår, som resultaten visar, ifrån att mobbare har dåligt samvete för att de mobbat och från att de själva kan bidra till konstruktiva lösningar av problemet. Endast om mobbare vägrar ställa upp på att förhandla om en lösning betraktas de inom GBm som 'laglösa' och straffbara. I samhällets rättssystem bereds en misstänkt brottsling knappast någon möjlighet att uttrycka ånger eller komma med förslag till hur man ska förebygga framtida brott. Således motsvarar varken åtgärdsförfarandet inom Olweusprogrammet eller GBm vid mobbningssituationer det förfarande som samhällets rättssystem använder sig av vid misstänka brott. Inget av åtgärdsprogrammen mot mobbning förbereder således eleverna för liknande brottshantering ute i samhället. Därmed är det inte sagt att samhällets rättssystem inte kunde lära sig något av de metoder som de bägge åtgärdsprogrammen tillämpar, eller att det inte vore önskvärt att så skedde.

Ett dilemma vad gäller elevdemokrati och elevers rättigheter handlar om en av utgångspunkterna inom GBm. Enligt GBm ska både offer och mobbare kunna ge avkall på vissa beteenden. Exempelvis ska mobbarna lova att inte mobba offret mer om offret kan ge avkall på något beteende som retar mobbarna, som att retas, snörvla eller harkla sig. Pikas (1998) talar om att skapa en vinna-vinna situation, där offret ger avkall på ett 'struntsakbeteende' medan mobbarna ger avkall på att mobba offret. Frågan är vilken lösning GBm föreslår på ett mobbningsproblem där offrets 'struntsaksbeteende' handlar om dennes hudfärg, sexuella läggning eller andra saker som denne inte kan påverka. Att be den utsatte ändra på sitt beteende är en sak, men hur ska man kunna förändra grundläggande aspekter av det som utgör den utsattes person? Tanken i GBm om att skapa en vinna-vinna situation är givetvis välmenad och förståelig, och metoden skapar möjligtvis vägar för mobbaren att sluta mobba, men frågan är hur metoden undviker att diskriminera offret i en sådan situation. Här förstärks troligtvis offrets eventuella negativa självbild: 'Om jag inte vore jag skulle jag slippa att bli trakasserad'. GBm kan således, enligt min tolkning, omöjligen tillgodose elevers demokratiska rättigheter då rasism eller någon annan form av diskriminering är en bakomliggande faktor till mobbningen. Lee (2004) och Thompson et al (2000) uppmärksammar ett snarlikt dilemma: huruvida man ska uppmuntra individualistiska uttryck

hos elever även om det finns risk att personen i fråga blir mobbad. Frågan handlar om huruvida demokratin, i betydelsen lika rättigheter och medbestämmande, ska få ta sig fria individuella uttryck hos olika elever eller om skolan bör tillämpa en mer likriktad policy vad gäller exempelvis klädstil, livsstil etc. I Storbritannien har man löst problemet med avvikande klädstilar genom att införa skolunifom inom den obligatoriska skolgången. Likväl har Storbritannien stora problem med mobbning i skolan. Att betona elevdemokrati som en viktig mobbningsförebyggande faktor i skolan, vilket görs av bland annat Pikas (1998), Lee (2004), Thompson et al (2000) och Elliot (1991), men samtidigt ifrågasätta tillåtandet av individualistiska uttryck låter enligt min uppfattning som en i förlängningen pessimistisk syn på elevdemokrati i skolan. Frågan om vilka individualistiska, och även vilka ideologiska uttryck, som ska anses tillåtna i skolan kommer förmodligen fortsätta vara ett ständigt föremål för debatt.

9.4. Moralsyn

Som resultaten visar uttrycks en väldigt hög tilltro till elevers känsla för rätt och fel, och i förlängningen till deras internalisering av värdegrunden, i GBm. Detta gäller såväl innan en mobbningssituation påbörjats som när den väl ägt rum. Olweusprogrammet hyser, enligt min tolkning, en lägre grad av tilltro till elevers kapacitet till moraliska reflektioner när en mobbningssituation ägt rum, men däremot framhåller Olweusprogrammet moralisk och demokratisk grundträning hos elever som en förebyggande åtgärd mot mobbning för alla elever i skolan. Att som inom GBm anta att elever besitter en förmåga att reflektera kritiskt över sitt beteende uttrycker såväl en stark tilltro till elevers moraliska kapacitet som en optimistisk människosyn generellt. Detta är, enligt min mening, en förutsättning för att alla elever ska behandlas lika och slippa nedvärderas från lärares håll. En reflektion kring detta är att det kanske är nödvändigt för skolan att ställa upp höga och idealistiska mål gällande elevers moraliska fostran, snarare än realistiska mål. Något som nämnts genomgående under lärarutbildningen är att skolan ska sträva efter att fostra elever utefter önskvärda klassiska samhälleliga idel, inte nödvändigtvis enligt de ideal som råder för närvarande. Detta är även synligt i läroplanen, som uttrycker mål som skolan möjligtvis inte kommer att kunna uppfylla på länge men vars uppfyllelse den ständigt ska sträva efter.

9.5. Människosyn

Som resultaten visar uttrycker GBm en mer genomgående optimistisk människosyn än vad Olweusprogrammet gör. Den största skillnaden mellan författarnas människosyn tar sig uttryck i uttalanden om elevers kompetens att lösa sina egna problem och i vilken grad vuxnas inblandning behövs, samt huruvida de anser elevdemokrati vara ett viktigt ideal eller om det är ett nytt påfund som enbart är till besvär för ro och ordning. Vilket åtgärdsprogram en viss skola väljer, om det inte sker slumpartat och tanklöst, säger i förlängningen något om vilka människorättsideal som betonas av den enskilda skolan och eventuellt även kommunen där skolan är belägen.

Människosynen som uttrycks i Olweusprogrammet går, som resultaten visar, inte att kategorisera som varken uteslutande optimistisk eller pessimistisk. Den är optimistisk vad gäller elevers kompetens och agens vid förebyggande arbete mot mobbning, men pessimistisk när det gäller elevers kompetens och agens vid en påbörjad mobbningssituation. En reflektion kring Olweusprogrammets och GBms uttryckta människosyn är att det även finns stora likheter dem emellan. Olweusprogrammet förespråkar sanktioner för mobbare som inte följt skolans och klassens egna formulerade regler för hur människor bör bete sig mot varandra, medan GBm förespråkar att mobbare ända in i utredningssituationen ska behandlas som

jämbördiga diskussionsparter, så länge de erkänner att mobbningen är ett gemensamt bekymmer som behöver lösas. Så fort mobbare visar tendenser till ignorans för situationens allvar betraktas de inte längre som jämbördiga diskussionsparter, enligt GBm. Metoden kan då inte tillämpas och det enda mobbningsterapeuten kan göra är att hota med sanktioner för mobbarna. Således uppvisar bägge anti-mobbningsprogrammen en likhet i en uttryckt intolerans inför regelbrytande beteende, och människosynen som uttrycks är därmed en optimistisk syn på människan så länge hon följer gemensamt formulerade regler. Då hon inte längre gör det har hon, enligt bägge programmen, förlorat sin rätt att uttala sig om och bestämma över sin egen tillvaro. Den största skillnaden mellan åtgärdsprogrammens människosyn är, enligt min tolkning, att GBm uttrycker en mer långtgående optimistisk syn på människan eftersom det finns en tilltro till människans förmåga att på ett konstruktivt sätt medverka till att lösa ett mobbningsproblem även då hon redan begått felaktiga handlingar. Olweusprogrammets låga tilltro till elevers förmåga att värdera, reflektera och omforma sitt eget beteende då mobbning väl ägt rum kan ha att göra med att hans program kanske är mer lämpat för de yngre årskurserna, där kritisk reflektion över sina egna och andras handlingar inte kan krävas i lika hög grad som för äldre årskurser på grund av barnens mentala mognad. Dock framkommer det ingenstans att Olweusprogrammet skulle vara ämnat för någon viss årskurs. Den största motsägelsen inom Olweusprogrammet ligger i dess förespråkande av vuxnas konstanta övervakning av eleverna, som tyder på en pessimistisk människosyn och moralsyn, och det samtidiga förespråkandet av internalisering av värdegrunden och elevdemokrati i mobbningspreventivt arbete, som i sin tur torde innebära att övervakning är onödig. Troligtvis vill Olweus gardera sig för misslyckanden i internalisering av värdegrunden hos eleverna med att införa en stark övervakning av dem. Denna gardering kan anses vara realistiskt nödvändig men kan även betraktas som en i förlängningen pessimistisk människosyn. Det finns, hos Olweus samt genomgående i mobbningslitteraturen, en motsägelse mellan de höga förväntningar som ställs på elevers förmåga att lära sig handla som goda demokratiska medborgare och den övervakning av eleverna som förespråkas. Pikas (1989 och 1998) är den enda forskare inom den mobbningslitteratur som tagits del av i denna studie som inte explicit förespråkar övervakning av elever. Om skolan verkligen satsade på demokratisk, moralisk och medmänsklig grundträning i olika former skulle övervakning troligtvis vara relativt överflödig. Att förespråka att skolans personal håller uppsikt över elever för att ha en viss insyn i deras sociala samvaro är inte nödvändigtvis ett tecken på en pessimistisk människosyn. Dock är den konstanta övervakning och överrapportering som Olweusprogrammet samt även Sheffieldprojektet (Thompson et al 2000) förespråkar präglade av en ton av nedlåtande behandling och i förlängningen en pessimistisk människosyn.

En annan iakttagelse gäller den idealistiska syn som Lee (2004), Pikas (1989 och 1998), Thompson et al (2000), Elliot (ed) (1991) Sharp och Smith (1994) samt även Corsaro (1985) uttrycker angående barns förmåga att agera medmänskligt och stöttande vid mobbningssituationer. Förslagen om kamratstöd och kamratmedling kategoriseras i mobbningslitteraturen som åtgärder vilka syftar till att stärka elevdemokratin i skolan, i betydelsen elevers aktiva deltagande i sin sociala vardag och i interaktionen med sina medelever. Förslagen förutsätter att elever redan vid en mycket ung ålder klarar av att ta ställning och agera konstruktivt i socialt problematiska situationer, något som många vuxna säkerligen har svårigheter med. Huruvida detta är en överoptimistisk tro på människans förmåga kan bara spekuleras om. Dock går förslagen i linje med de svenska läroplanernas bitvis idealistiska direktiv gällande elevers kompetens och agens, och kan således betraktas som tidsenligt gångbara.

Angående synen på mobboffrets kompetens kan man konstatera att Olweusprogrammet uttrycker en i högre grad pessimistisk syn på dennes möjlighet till kompetens och agens än

vad GBm gör. GBm uttrycker visserligen en viss stigmatisering i dess beskrivningar av olika typer av offerbeteende. Samtidigt syftar GBm till att stärka offrets handlingsförmåga och således bli en jämbördig diskussionspart i konfliktlösningen med mobbarna, vilket uttrycker en generellt positiv människosyn. Då en mobbningssituation är vag, som vid indirekt mobbning i form av social utfrysning, är det tänkbart att offret möjligtvis vara den som bäst kan bedöma om det är värt att föra allvarliga samtal med de misstänkta mobbarna i Olweusprogrammets anda eller om det klokaste är att vänta och se om utfrysningen går över. GBm tar möjligheten att offret kan bedöma situationen som övergående i beaktande, och att i så fall inte löpa linan ut med GBm i det fallet, vilket talar för att GBms människosyn är av en mer optimistisk art än Olweusprogrammets. Detta hänsynstagande av offrets egen bedömningsförmåga och vilja går i linje med Corsaros (1985) uppfattning att barn och ungdomar ofta själva kan lösa sina sociala problem, med eventuell uppbackning av vuxna. Det är tydligt att GBm, som uttalat riktar sig mot relationell mobbning, troligtvis fungerar bäst vid utfrysningssituationer eftersom den inte främst skuldbelägger mobbarna utan söker skapa deltagande i hur utfrysningen ska upphöra. Dock kan det tänkas att den samtalsform som GBm utgör kan upplevas som skrämmande för en mobbare som inte upplever att den har fryst ut någon utan enbart 'umgåtts med den man valt och struntat i de andra' och att denne inte till fullo inser sin del i utfrysningen och bara spelar med i metodens olika steg. Den strävan efter förändring, förädling och formande av människan som uttrycks i GBm är, enligt min uppfattning, en viktig del av skolans vidare uppdrag.

9.6. Möjliga konsekvenser av Olweusprogrammet och GBm för elevers demokratiska fostran i skolan

Studiens resultat har inga belägg för att hävda vilka specifika konsekvenser de bägge anti-mobbningsprogrammen kan skapa för elevers demokratiska fostran. Däremot tillåter resultaten möjligheter till reflektioner kring möjliga konsekvenser. GBm ter sig vara mer specifikt inriktad på att stärka elevers talan och medbestämmande vid mobbningssituationer än Olweusprogrammet. Dock är det svårt att bedöma huruvida användningen av GBm får positiva konsekvenser gällande demokratisk fostran för de elever som den tillämpas på i mobbningssituationer. GBm låter sig inte utvärderas annat än genom kvalitativa utsagor, vilket gör det svårt att få en helhetsbild av metodens konsekvenser. Svårigheterna att utvärdera GBm som metod är dock förståeliga eftersom det troligen är problematiskt att mäta elevernas internalisering av centrala värden med kvantitativa mätmetoder. Olweusprogrammet, som inte i lika hög grad som GBm betonar fokus på arbete med elevens känsla för rätt och fel utan snarare med yttre straff och belöning, har lättare att utvärdera sin metod eftersom den i högre grad handlar om att lära elever att anpassa sig till skolans och hemmens regler. Skillnaden mellan programmen består till stor del i att Olweus (1994) menar att åtlydnad av regler i längden påverkar elevers inre förhållningssätt och attityder, medan Pikas (1998) menar att man bör arbeta direkt med elevers attityder och förhållningssätt. Att programmen får olika konsekvenser för elevers demokratiska fostran är tydligt, åtminstone för hur denna fostran går till rent praktiskt. Dock skulle vidare studier av programmens tillämpning på olika skolor behövas för att kunna uttala sig om deras specifika kortsiktiga och långsiktiga konsekvenser för elevers demokratiska fostran.

9.7. Olweusprogrammets och Gemensamt Bekymmer-metodens lämplighet enligt läroplanen

Såväl Olweusprogrammet som GBm åberopar skolans läroplan som en grund för sina metoder. Eftersom Olweus (1994) till stor del utgår från antagandet om att reaktionsmönster hos mobbare och offer ligger i personligheten blir det eventuellt naturligt att arbeta med det yttre beteendet snarare än att försöka förändra elevernas värderingar och attityder direkt eftersom dessa antas formas under lång tid och inte är möjliga att påverka lika lätt som yttre beteende. Läroplanernas (Lpo 94 och Lpf 94) betoning av elevernas aktiva deltagande i sin kunskapsinhämtning och uppfostran tyder snarare på att GBm är en bättre metod för att göra elevena deltaktiga i sin skoltillvaro. Olweus (1994), enligt min uppfattning, kraftiga stigmatisering av offer och mobbare går emot läroplanens direktiv att varje elev i skolan har rätt att bli bemött som en unik individ som genom skolgången ska hitta sin unika särart. Samtidigt betonar Olweusprogrammet alla elevers rätt att slippa bli utsatta för kränkande beteende i skolan, vilket likaså är ett viktigt värde som anges i läroplanerna. Sammanfattningsvis kan det konstateras att man i läroplanerna kan finna stöd för användning av bägge åtgärdsprogrammen i skolan. Läroplanens tolkningsbarhet gör det möjligt för den enskilda skolan att motivera vilket åtgärdsprogram de använder sig av. Denna studie gör inga anspråk att utvärdera åtgärdsprogrammens lämplighet i skolan baserat på läroplanernas direktiv. Olika skolor har olika behov, och just därför är det värdefullt att studera texten i åtgärdsprogram med kritiska ögon för att se om ett visst program svarar mot den ideologi som den enskilda skolan vill arbeta utefter.

9.8. Reflektioner kring återkommande teman inom mobbningsforskningen

I litteraturen beskrivs mobbning genomgående som en del i socialiseringsprocessen, men samtidigt anger de flesta författarna att mobbning måste betraktas som något oacceptabelt eftersom det kränker människors rättigheter. Detta är mobbningsproblematikens största paradox enligt min uppfattning. Frågan kan ställas som följande: Bör mobbning betraktas som ett anti-socialt beteende eller ett naturligt socialt beteende? Kanske föreligger det så att forskarsamhället kring mobbning måste komma överens om att många beteenden är 'naturliga', exempelvis beteenden som ger uttryck för glädje, sorg, upprymdhet och ömhet, men att de ändå måste hållas under kontroll. Fördomar och konformitet i gruppsammanhang är även de 'naturliga' fenomen men de behöver ändå stävjas i syfte att få människor att fungera tillsammans i samhället. Paradoxen finns alltjämt där, men kan således anses vara förklarlig i ett vidare sammanhang.

Indirekt mobbning är ett mobbningsbeteende som genomgående beskrivs i litteraturen som något flickor ägnar sig åt i högre grad än pojkar, och som är svårare att motarbeta än direkt, fysisk mobbning. Olweus menar att hans åtgärdsprogram även reducerar indirekt mobbing, som utfrysning och ryktesspridning, troligen till följd av ökad lärartäthet och en ökad övervakning av elevernas beteende. En fundering är hur läraren reagerar på utfrysning: Hur griper man in hastigt och bestämt i det fallet? Wrethaners resonemang om uteslutning som en konsekvens av innslutning belyser det komplexa förhållandet angående vad som ska betraktas som mobbning eller inte. GBm utgår från att personer som mobbar och fryser ut någon annan har dåligt samvete för det. Om elever som väljer att umgås med varandra utesluter en tredje person ur social samvaro är det inte säkert att dessa känner skuld inför sitt val, utan kanske snarare anser att de har rätt att umgås med vem de vill och slippa befatta sig med dem de inte vill, åtminstone utanför klassrummets väggar. Samtalen inom GBm tar avstamp i att mobbningsterapeuten kan utgå från att det finns ett mobbningsproblem som behöver lösas, vilket elever inte nödvändigtvis behöver hålla med om. Enligt min uppfattning tar varken

GBm eller Olweusprogrammet hänsyn till den gråskala som finns vad gäller mobbningsbeteende, där det är svårt att säga om det som försiggår är mobbning eller inte. Mina VFU-erfarenheter belyste flera exempel på fall där elever var ensamma och utanför social gemenskap, men det fanns inga synliga mobbare att ställa till svars eftersom situationen inte kunde definieras som mobbning enligt hur skolans elevvårdsteam betraktade mobbning. De utfrysta eleverna betraktades heller inte som mobbade utan snarare som att de befann sig i en problematisk svårlöst social situation. Vissa ansträngningar gjordes för att eleverna skulle passa in bättre i klassen, genom kamratstöd och liknande, men under läsåret jag befann mig på skolan verkade inte situationen för de ensamma eleverna förbättras nämnvärt. Det finns således en välunderbyggd poäng i Wrethanders (2007) resonemang om att skolan i dagsläget har för lite kunskap om mobbning i ett vidare perspektiv för att kunna möta även svårdefinierade fall av social utfrysning. Sammanfattningsvis handlar skolans bristande kunskap om mobbning i ett vidare perspektiv om vad som ska betraktas som mobbning eller inte. Det handlar även om huruvida det faktiskt är möjligt att dra några absoluta gränser kring hur mobbning bör definieras eller om det är mer realistiskt att betrakta mobbning som ett kontinuum som även kräver åtgärder anpassade till detta kontinuum.

Den rådande debatten inom mobbningsforskningen, som till stor del rör sig kring kritik av att mobbningsfältet alltför länge dominerats av den psykologiska disciplinen och varit för individfokuserat må vara berättigad i viss mån. Dock talar de psykologer som forskar om mobbning även i hög grad om åtgärder på gruppnivå och skolnivå, och kan därmed inte anklagas för att inte ta faktorer utanför individerna i beaktande. Det är främst gällande beskrivningar av mobbaren och offret som psykologerna håller fast vid att personliga egenskaper och uppfostran spelar en större roll än skolsammanhanget. Pikas (1998) utgångspunkt är att samtlig personal som verkar inom skolan och har ett intresse av att motverka mobbning kan agera som mobbningsterapeut inom GBm, vilket till viss del svarar mot Skolverkets kritik om att lärares professionalitet undermineras av den rådande dominansen av den psykologiska disciplinen gällande mobbningsprevention. Dock förutsätter GBm att den som agerar som mobbningsterapeut måste utbildas inom metoden, vilket i förlängningen innebär att läraren i mobbningssammanhang tar på sig en roll som är snarlik psykologens i högre grad än lärarens egen professionella roll. Olweusprogrammet betraktar lärarens roll i undervisning om mobbningsproblematik samt övervakning av sina elever, i syfte att förhindra mobbning, som ytterst viktig. Även samtalen med mobbare, som främst går ut på att visa att mobbning är fel och inte får förekomma, utföres av lärarna själva inom Olweusprogrammet, likaså samtalen med mobboffret. Dock betonar Olweusprogrammet genomgående ett nära samarbete mellan lärare och elevvårdsteam, och att läraren ska lämna över problematiska fall till psykologer och kuratorer som har andra resurser att arbeta med mobbning än vad lärare har. Enligt egna VFU-erfarenheter är det sistnämnda något som betonas av elevvårdsteam och skolledning, samt är väldigt uppskattat av många lärare, som upplever sig inte ha varken tid eller kompetens att ytterligare lägga ner arbete på mobbningsprevention eller åtgärder utöver undervisnings-och mentorskapsbördan. Det tyder på att det finns en tendens från både lärares och elevvårdsteamens håll att dela upp arbetet mot mobbning i olika kompetensområden. För lärares del innebär dock en sådan uppdelning en befrielse av arbetsbörda, men även att man till viss del avsäger sig viktiga delar av det fostrande uppdrag som läroplanerna anger att skolan bör ägna sig åt. Samtidigt inbegriper skolan som organisation olika yrkesgrupper; lärare, administratörer, rektorer, skolsköterskor, skolläkare, specialpedagoger, kuratorer och psykologer. Att samarbeta på olika plan för att motverka mobbning ter sig vara ett gångbart förfaringssätt i längden, även om Skolverkets kritik i viss mån är berättigad. Zelma Fors (i Pedagogiska Magasinet 2009:76) beskriver Skolverkets kritik angående den psykologiska disciplinens dominans inom mobbningsområdet som en konstruerad maktkonflikt. Hon betonar att ”det är samverkan som

behövs för att orka arbeta med de krävande frågeställningarna om mobbning och kränkning. Inte en konstruktion av maktkonflikter! ”

9.9. Studiens relevans för läraryrket

Den mest frekventa kritiken mot lärare som framförs i litteraturen om mobbning är att de inte tar mobbning på allvar, har för lite kunskap om fenomenet samt att de inte vågar försöka bekämpa mobbning. Som tidigare belysts i diskussionen finns det inom mobbningsforskningen och även bland verksamma lärare en tendens att implicit betona andra yrkesgruppers högre kompetens att arbeta med mobbningsfrågor än lärarens egen. Samtidigt beskrivs läraren genomgående som en viktig förebild för eleverna vad gäller träning av sociala färdigheter, eftersom läraren som dagligen träffar eleverna och och därmed både medvetet och omedvetet påverkar vilken riktning deras kunskaper och tankar tar. Lärarens roll som vuxen, social och kunskapsmässig förebild tyder på att det borde ställas höga krav på lärarens sociala kompetens och på dennes sociala engagemang i elevernas tillvaro utanför den egna ämneskompetensen. En reflektion kring detta är huruvida det är realistiskt att kräva samma sociala engagemang av alla lärare gällande just mobbningsåtgärdande arbete eller om ansvaret borde läggas enbart hos en särskild mobbningsgrupp på skolan. Olweus (1994) anser att all skolans personal måste uppvisa en likriktad tydlig negativ inställning till mobbningsbeteende och betonar samtligas ansvar för att bekämpa mobbning i skolan. Pikas (1998) menar att GBm ska nyttjas av den personal i skolan som har ett genuint, intresse för att aktivt motverka mobbning, inte av personer som saknar intresse och engagemang för frågor kring mobbning. Gällande lärares roll i mobbningsförebyggande arbete i skolan är min uppfattning att samtliga lärare har en skyldighet att i sin undervisning sträva efter att även uppehålla sig vid de företeelser som läroplanen anger ingår i skolans fostrande uppdrag att förebygga. Kränkande behandling i form av mobbning är en av dessa aspekter, könsdiskriminering och exploatering av jordens resurser är exempel på andra sådana aspekter. Således är det samtliga lärares uppgift att i sin undervisning sträva till att på ett förebyggande plan motarbeta mobbning. I litteraturgenomgången nämns några sätt på vilket detta är görbart: genom att undervisa om mobbning i ett vidare samhällsperspektiv, att stärka elevernas medbestämmande i undervisningen för att visa på att sociala hierarkier i klassen kan vara negativt, att använda sig av olika samverkansformer i undervisningen för att lära elever att samarbeta med olika människor etc. Därutöver är det, enligt min uppfattning, lärarens ansvar att ha tillräckligt stor kunskap om olika former av mobbning så att denne uppmärksammar kränkande beteende när det förekommer, samt även vågar ta ställning och visa på en negativ hållning mot allt kränkande beteende. Däremot anser jag det inte realistiskt att förvänta sig att alla lärare ska uppvisa samma engagemang och kompetens då en mobbningssituation ska redas ut. Min uppfattning är, i linje med Pikas (1998), att direkta åtgärder, särskilt de som utförs i form av allvarliga samtal, bör utföras av personal som har vilja och upplever sig trygga med att utföra de åtgärder som skolan tillämpar vid en mobbningssituation. På så vis uppnås troligtvis de bästa resultaten för både mobboffer, mobbare och läraren själv. Lärare har således ett stort ansvar att i sin undervisning förebygga mobbning, oavsett hur man ställer sig till rollen som mobbningsutredare då mobbning väl ägt rum. Min uppfattning är att studien torde vara intressant för blivande och verksamma lärare genom att den ifrågasätter vilka förgivettaganden som ligger bakom välanvända åtgärdsprogram och därmed kan uppmuntra lärare att ställa sig kritiska till de åtgärdsprogram som olika skolor använder sig av samt till de åtgärder som anges i skolornas likabehandlingsplaner. Som lärare är man ständigt skyldig att kunna motivera vad man gör, hur det görs och varför. Dessa är de tre grundläggande pedagogiska frågorna som repeterats genomgående under lärarutbildningen, och de är lika valida i mobbningssammanhang som i något annat skolsammanhang. Att ha ett kritiskt reflekterande förhållningssätt även till de mobbningsförebyggande och mobbningsåtgärdande

arbetssätten på skolan visar troligtvis på att läraren även har ett liknande förhållningssätt till andra delar av skolans verksamhet. Eftersom skolans viktigaste uppdrag, enligt läroplanerna och enligt min egen uppfattning, är att fostra självständigt tänkande individer, är det en förutsättning att läraren kan vara en förebild vad gäller självständigt tänkande. Studien, vars syfte var att kritiskt granska två texter med innehåll som får betydelse för hur skolan arbetar mot mobbning, har således en relevans för lärares dagliga arbete i skolan.

9.10. Förslag till vidare forskning

Ett förslag till vidare forskning inom området elevdemokrati i mobbningssammanhang är att ta del av elevers egna berättelser och upplevelser av hur deras rättigheter tillgodosetts och hur deras eventuella medbestämmande kommit till uttryck då de blivit föremål för en mobbningsutredning. Det skulle vidga förståelsen av hur metoder som används för att bekämpa mobbning faktiskt påverkar hur elever tänker kring mobbning och hur de metoderna eventuellt förändrar elevers attityder till mobbning. Troligtvis är det mer värdefullt att få en förståelse för hur mobbningsförebyggande arbete och åtgärder mot mobbning mottagits av de elever som varit inblandade i mobbning än att konstatera att ett visst åtgärdsprogram reducerar mobbningens förekomst med ett visst antal procent. Visserligen talar statistiken sitt tydliga språk om effektiviteten hos åtgärdsprogram, men de säger inget om till vilket pris man lyckats reducera mobbning på skolan. Om reduceringen skett på bekostnad av elevdemokratin kan frågan ställas om programmet verkligen uppnått sina, och även skolans, uppställda mål. Genom att ta del av elevers erfarenheter om mobbningsåtgärder skulle man även få en annan bild av programmens långsiktiga effekt. Eftersom skolans värdegrund betonar individens integritet och medkänsla är detta något som även av nödvändighet bör tas hänsyn till i mobbningsutredningar. Läroplanens mål talar även den sitt tydliga språk gällande elevdemokrati på flera olika nivåer. Således finns det skäl att kontinuerligt, genom såväl kvalitativa som kvantitativa studier, undersöka hur de metoder som används för att stävja mobbning förhåller sig till dessa centrala riktlinjer som anges angående vad som prioriteras och värderas högst i den svenska skolan.

Referenslista

Böcker:

Barton, Elizabeth A. (2006). *Bully Prevention. Tips and Strategies for School Leaders and Classroom Teachers.* Thousand Oaks: Corwin Press Inc.

Breakstone, Steve; Dreiblatt Michael och Dreiblatt Karen (2009) *How to Stop Bullying and Social Aggression.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Bergström, Göran; Boreus, Kristina (2000). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys.* Lund: Studentlitteratur.

Corsaro, William A (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years.* New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Corsaro, William A (2003). *We're friends, right? inside kids' cultures.* Washington D.C: Joseph Henry Press.

Forsman, Arne (2003). *Skolans texter mot mobbning – reella styrdokument eller hyllvärmare?* Luleå: Universitetstryckeriet.

Heinemann, Peter Paul (1972). *Mobbning: Gruppvåld bland barn och vuxna.* Stockholm: Natur och Kultur.

Lee, Chris (2004). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals.* London: Paul Chapman Publishing.

Olweus, Dan (1994). *Mobbning i skolan – Vad vi vet och vad vi kan göra.* Falköping: Liber Utbildning AB.

Olweus, Dan (1969). *Prediction of agression: on the basis of a projective test.* Stockholm: Scandinavian test corporation.

Orpinas, Pamela och Horne, Arthur M (2006). *Bullying Prevention. Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence.* Washington: American Psychological Association.

Pikas, Anatol (1989) *Så bekämpar vi mobbning i skolan.* Uppsala:AMA dataservice förlag.

Pikas, Anatol (1998) *Gemensamt Bekymmer-metoden.* Uppsala: AMA dataservice förlag.

Pipping, Lisbeth (2007) *Livet är ett mirakel – så stoppar vi mobbning.* Motala: Betydelsefullas förlag.

Rigby, Ken (1996). *Bullying in Schools: and what to do about it.* London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Roberts. Jr, Walter B (2006). *Bullying from Both Sides. Strategic Interventions for Working With Bullies &Victims.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Smith, Peter och Sharp, Sonia (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives.* London and New York: Routledge.

Stukàt, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.*Lund: Studentlitteratur.

Thompson, David; Sharp, Sonia & Arora, Tiny (2002). *Bullying - Effective strategies for long time improvement.* London and New York: Routledge Falmer.

Wrethander Bliding, Marie (2007). *Inneslutning och uteslutning – barns relationsarbete i skolan.*
Lund: Studentlitteratur.

Antologier:

Elias, Maurice J E; Zins, Joseph E (ed) (2003). *Bullying, Peer Harassment, and Victimisation in the Schools. The Next Generation of Prevention.* New York, London, Victoria: Haworth Press.

Elliot, Michelle (ed) (1991) *Bullying. A Practical Guide to Coping for Schools.* Harlow: Longman Group.

Rigby, Ken och Slee, Phillip (ed) (1998). *Children's Peer Relations.* London: Routledge.

Smith, Peter ; Pepler, Debra ; Rigby, Ken (ed) (2004). *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.

Uppsatser:

Rüdén, Caroline (2008) (Mittuniversitetet: Intitutionen för social arbete). *Mobbning i skolan. En utforskande och jämförande studie mellan metoder mot mobbing och skolors handlingsplaner mot mobbning.* Elektronisk resurs:
http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:miun:diva-471

Tidskrifter:

Fors, Zelma (2009). En konstruerad maktkonflikt. *Pedagogiska Magasinet* (4) 2009, 76 - 77.

Internet:

www.skolverket.se/publikationer:

rapport: Olikas Lika Värde (2003) pdf.1879.pdf

rapport: Skolan – en arena för mobbning (2002). pdf.1028.pdf

rapport: Attityder till skolan (2003). Pdf1287.pdf

rapport: På tal om mobbning – och det som görs (2009) pdf. 2224.pdf

rapport: Granskning av utvärderingar av program mot mobbning (2007) pdf.2079.pdf

stödmaterial: Värdegrundsboken – om samtal för demokratin i skolan (2002) pdf.1194.pdf

Läroplanen för de obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet Lpo 94
pdf. 1069.pdf

Läroplanen för de frivilliga skolformerna Lpf 94 pdf.1079.pdf

Barnombudsmannen:

www.barnombudsmannen.se:

http://www.barnombudsmannen.se/Adfinity.aspx?pageid=55

Brottsförebyggande rådet:

http://www.bra.se/extra/measurepoint/?module_instance=4&name=Antimobbningsprogram_webb.pdf&url=/dynamaster/file_archive/090330/3b4c4e511c78954f1800a2a0135ad6a8/Antimobbningsprogram%255fwebb.pdf

Dollard, John (1998) Frustration and Aggression (elektronisk resurs)
http://ezproxy.ub.gu.se/login?url=http://site.ebrary.com/lib/gubselibrary/Doc?id=2003450

Barn och elevskyddslagen:
http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2006:67

Riksdagens hemsida: http://www.riksdagen.se/templates/R_Page____1514.aspx

www.uppsats.se