

Nya forskningsperspektiv på mobbning

Dokumentation av en forskarkonferens om
mobbning 24-25 september 2003 i Stockholm

Nya forskningsperspektiv på mobbning

Dokumentation av en forskarkonferens om
mobbning 24-25 september 2003 i Stockholm

Annika Andrae Thelin och
Hazel Williamson (red)

ANP 2004:724

Nya forskningsperspektiv på mobbning

- Dokumentation av en forskarkonferens
om mobbning 24-25 september 2003 i Stockholm

ANP 2004:724

© Nordisk Ministerråd, København 2004

Tryk: Aka-print A/S, Århus 2004

Foto Michael Wall/Windh

Oplag: 1000

Trykt på miljøvenligt papir som opfylder kravene i den nordiske miljøsvanemærkeordning.

Nordisk Ministerråd

Store Strandstræde 18
DK-1255 København K
Telefon (+45) 3396 0200
Telefax (+45) 3396 0202

Nordisk Råd

Store Strandstræde 18
DK-1255 København K
Telefon (+45) 3396 0400
Telefax (+45) 3311 1870

www.norden.org

Nordiskt skolsamarbete

Nordiskt samarbete inom skolområdet arbetar med följande områden för att stärka den nordiska gemenskapen på skolområdet: Ta fram relevanta skolpolitiska teman på ministerrådets dagordning; samla god praxis och erfarenheter och förmedla dem till en så bred krets som möjligt i Norden; synliggöra dynamiken i nordisk skolutveckling via internet och bidra till diskussion och debatt som profilerar det nordiska perspektivet; satsningar på politiskt högprioriterat samarbete med närområdena; prioriterar internationellt samarbete; medverkar aktivt till att skol- och utbildningsbaserad forskning ingår i ministerrådets forskningspolitiska strategi och; samarbete med sektorn för vuxen- och högre utbildning för att stärka utbildningens helhetstänkande.

Nordisk Ministerråd

blev oprettet i 1971 som samarbejdsorgan mellem de nordiske landes regeringer. Ministerrådet fremlægger forslag til Nordisk Råds sessioner, viderefører rådets rekommandationer, rapporterer til Nordisk Råd om samarbejdets resultater og leder arbejdet inden for de forskellige emneområder. Samarbejdet koordineres af samarbejdsministrene, der er udpeget af det enkelte lands regering. Ministerrådet træder sammen i forskellige sammensætninger - afhængigt af hvilke spørgsmål, der skal behandles.

Nordisk Råd

blev oprettet i 1952 som et samarbejdsorgan mellem de folkevalgte forsamlinger og regeringer i Danmark, Island, Norge og Sverige. Finland indtrådte i 1955. Færøernes, Grønlands og Ålands delegationer indgår i henholdsvis Danmarks Riges og Finlands delegationer. Rådet består af 87 medlemmer. Nordisk Råd er initiativtagende og rådgivende og har kontrollerende opgaver i det nordiske samarbejde. Nordisk Råds organer er plenarforsamlingen, præsidiet og udvalgene.

Innehåll

FÖRORD	7
1 INTRODUCTION AND CONCLUDING REMARKS	9
2 JOHDANTO JA KOKOAVAA POHDINTAA	15
3 VÄLKOMSTANFÖRANDE	21
4 INLEDNING OCH SAMMANFATTANDE REFLEKTIONER.....	27
5 FÖREDRAG	33
Bullying and the peer group	33
Vad står i vägen för att lärare kan förebygga, upptäcka och stoppa mobbning? - En forskning bland 523 lärare i 20 skola på Island	41
Drenge, mobning och maskulinitet.....	46
Mobbning i skolan: Några utvalda problemställningar och en kritisk efterskrift.....	61
När mobbning är ok. Om mobbning som uttryck för kollektiv kunskap och delade värdesystem	82
Reflektioner över presentationer av nordisk forskning om mobbning i skolan.....	92
Avslutningsanförande.....	97
6 SEMINARIE ANTECKNINGAR.....	99
Tema 1 Utvikling av sosial kompetanse og forebygging av problematferd hos førskolebar/barnehagebarn	99
Tema 2 Mångkulturalitet och mobbning i skolan.....	100
Tema 3 Genusforskning relaterad till mobbning.....	102
Tema 4 Klassrumsforskningen och frågor om mobbning.....	104
Tema 5 Yrkesetiske spørsmål for lærerne og hvordan forebygger og hanterer mobbning i skolen.....	106
Tema 6 Skoleudvikling i retning af en nul-vision om mobning. Konfliktløsning i skolen/skolens sociale liv.....	109
Tema 7 Kommunikationen i mobningssituationer.	111
7 ABSTRACT - FINSK FORSKNING.....	113
Mental health correlates of involvement in bullying and truancy	113
Viestintä koulukiusaamisprosessissa	113
Vi mobbar int'	115
Miten viestinnän tutkimus auttaa ymmärtämään koulukiusaamista?.....	118
Koulukiusatut kymmenen vuotta myöhemmin	119
8 ABSTRACT - ISLÄNSK FORSKNING.....	123
Mobbing i skolen.....	123
Tackling Bullying in Your School.....	124
9 ABSTRACT - DANSK FORSKNING	125
Skole og Samfunds aktiviteter i forbindelse med forebyggelse af mobning og fremme af trivsel i skolen.	125
Konfliktbehandling i skolen – den kulturelle udfordring i skolens sociale liv.....	126
Forskning om mobning ved Afdeling for Social Medicin, Københavns Universitet	127
Børnerådet, Børnepanelet og mobning	128
En presentation av arbetet vid Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM).....	129
Forskning i børns trivsel og mobning blandt børn og unge.....	131

10	ABSTRACT - NORSK FORSKNING	133
	Selvrealisering og dannelse. Ett program for utvikling av sosial kompetanse i skole og klasserom.....	133
	Utvikling av sosial kompetanse hos barn i barnehagen/ førskolen v/ førsteamanuensis.....	134
	Bullying in Nordic Schools	137
	Det store oppdraget	139
	Bullying in Nordic Schools	140
	Elevar som offer og mobbare på skulen	142
	Forskningsbasert kunnskap om mobbning i innovativ praksis.....	144
11	ABSTRACT - SVENSK FORSKNING	147
	”Mobbning” och kränkande handlingar – redskap och konsekvenser i barns relationsprojekt.....	147
	Moraliska dimensioner i läraryrket.	149
	Mobbning: Teori och praktik	150
	Skolans texter mot mobbning, reella styrdokument eller hyllvärmare?	152
	En nationell kartläggning av kränkande behandling i skolan relaterat till kön/genus, sexualitet och etnicitet	153
	Mobbning i ett sociologiskt och socialpsykologiskt perspektiv	154
	Kvinnliga och manliga lärares förhållningssätt till anti-demokratiska beteenden i skolan – ett feministiskt aktions- forskningsprojekt.....	158
	Vidga perspektivet! – Om att se mobbning i skolan i ett arbetsmiljö- och samhällsperspektiv.....	160
	Kränkningar, Kunskapsbehov och angelägna forskningsfrågor	162
	Mångkulturalitet och mobbning i skolan.....	163
12	PROGRAM	164
	Tematiska diskussioner	166

Förord

Denna rapport är en dokumentation av forskarkonferensen Nya perspektiv på mobbning, som ägde rum i Stockholm 24-25 september 2003. Den är ett resultat av det nordiska skolsamarbetet (NSS) under Nordiska Ministerrådets ledning. En arbetsgrupp inom det nordiska skolsamarbetet har tagit initiativ till olika aktiviteter på skolområdet med syfte att motverka mobbning, våld och rasism. Nordiska läroplaner slår fast att mobbning är oförenligt med de demokratiska värden som är en hörnsten för arbetet med mänskliga rättigheter, jämlikhet och rättvisa. I en första fas var arbetsgruppens uppgift att kartlägga forskning och utvecklingsarbete i de nordiska länderna. Arbetet resulterade i rapporten Mobbning i nordiska skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor (Frånberg G-M, 2002). Genomgången pekar med all tydlighet på ett stort behov av forskning inom området kränkande behandling och mobbning. Den gav Nordiska Ministerrådet anledning att gå vidare i arbetet. Nästa led blev att samla nordiska forskare inom området eller inom angränsande områden till en forskarkonferens.

Uppdraget att arrangera konferensen gick till Sverige och Myndigheten för skolutveckling. Ansvariga blev Annika Andrae Thelin och Hazel Williamson. En referensgrupp bildades med representanter från Nordiska Ministerrådet och de nordiska länderna. Följande personer ingick i referensgruppen: Gun Andersson, Finland, Annika Andrae Thelin, Sverige, Jens Fredrik Kragholm, Danmark, Ragnar Fredrik Ólafsson, Island, Peder Stokke, Norge, Margareta Wiman, Sverige samt Hjarn von Zenichow Borberg, Ministerrådet Danmark.

Det övergripande syftet med forskarkonferensen var att mötet mellan deltagarna vid konferensen skulle stimulera till diskussioner och nya initiativ när det gäller forskning om mobbning och kränkande behandling. Konkret formulerades syftet på följande sätt:

- att samla nordiska forskare inom forskningsområdet mobbning och kränkande behandling samt angränsande områden,
- att med utgångspunkt i en analys av den forskning som finns i dag och annan relevant forskning diskutera och identifiera de kunskapsbehov som föreligger och därmed peka vidare mot möjliga angelägna forskningsfrågor,
- att inbjuda beslutsfattare, forskningsfinansiärer, lärarutbildare m.fl. för att bana väg för en fortsatt dialog.

Vid konferensen startade den analys av läget som efterlysts. Flera deltagare uttryckte positiva förväntningar över att ha fått forskningsfält och forskarnätverk identifierade tack vare konferensen. Nya forskningsproblem lyftes fram, kontakter knöts och förutsättningar för samarbete och nätverk skapades. Det är vår förhoppning att myndigheter, forskningsråd och universitet/högskolor i de nordiska länderna i fortsättningen uppmärksammar detta forskningsområde både när det gäller att lyfta fram angelägna forskningsområden och inrätta doktorandtjänster och när det gäller att fördela forskningsmedel.

För referensgruppen

Annika Andrae Thelin

1 Introduction and concluding remarks

Annika Andrae Thelin, head of research, the Swedish National Agency for School Improvement, Sweden

A Nordic conference

The aim of this conference was to contribute to a collected and critical analysis of what is known about bullying and offensive behaviour in schools. It entailed describing current research, identifying knowledge gaps and putting forward proposals regarding future research and knowledge development.

The conference formed a part of the Nordic programme (within the Nordic Council of Ministers) for co-operation between schools and it focused on research and needs as regards knowledge in the Nordic states. Researchers from these countries were thus the main speakers, moderators and also led seminars. The themes that were highlighted included the various perspectives of research into bullying. The programme content was planned by a reference group with participants from Sweden, Norway, Denmark, Finland and Iceland. The work was co-ordinated and managed by the Swedish representative from the Swedish National Agency for School Improvement.

In order to create the pre-conditions necessary for the working conference the reference group called for, researchers working in the field of bullying and offensive behaviour, advisors, politicians and those allocating funds with a social responsibility for these issues were invited to the conference. The number of participants was set at a maximum of 20 people per country. It was possible to send invitations directly to those selected thanks to the personal contacts of the reference group members. Those invited were asked to send in abstracts in conjunction with their application. These were then distributed to all the participants in advance.

One important idea for the programme was to involve as many people as possible in the discussions as quickly as possible. The presentations on the first day were each followed by a prepared discussion session with “debaters”. This enabled the delegates to participate in the analysis work right from the start. The first day was rounded off with questions from the auditorium to those who had made presentations.

The second day started with a summary of what had been concluded on the first day. The participants then continued their discussions in seminars. Thoughts about projects and networks started to take shape. The day was rounded off with the vice president of the Swedish Teachers’ Union’s (Lärarförbundet) thoughts about the discussions and presentations. The abstracts that had been sent out in advance made it possible to get to the core quickly, because the participants already knew of each other’s work and areas of interest. Thanks to this everyone was prepared for the discussions and the analysis work regarding the problem of bullying from the outset.

The presentations of the main speakers are documented in their entirety in this report. As mentioned above, all those invited to attend were asked to submit abstracts. Many did so. We are therefore able to give an account of these. An account of the “debaters”

questions is also given, as are the summary remarks at the end of the first day as well as the opening and concluding speeches.

The Swedish Minister for Education and Science opened the conference

The Swedish Minister for Education and Science, Thomas Östros, opened the conference. In his speech he emphasised that Nordic co-operation in the field of education and research entails an exchange of experience regarding fundamental issues and that efforts combating xenophobia would continue. He highlighted that everyone who works in schools has a lot of knowledge as regards detecting and preventing bullying. He furthermore emphasised that teachers should be met with respect as regards their professional skills in what is a very difficult profession. Respect and a sense of security are vital pre-requisites for knowledge. Every child has the right to feel safe and secure.

Östros stated that the Swedish government's efforts to combat bullying would focus on three measures: reviewing pupil protection in legislation, making the Swedish National Agency for Education quality controls more stringent in order to guarantee pupils equally good schools as well as gaining and disseminating knowledge regarding methods to combat offensive behaviour. He hoped that the conference would inspire continued research in areas where we today lack knowledge. He particularly highlighted how important it is for research to disseminate its findings and make current research results available to schools and local authorities and to strive to ensure that research in this field is broadened.

The need to develop concepts

On day one, the conference focused partly on trying to put bullying at school as a phenomenon in a broader context in order to gain an understanding of the nature of it. The focus was also on trying to find models for measures to combat bullying and its consequences. Every speaker and all the debaters illustrated in different ways that both bullying and research into bullying are part of complex contexts. The definition of bullying that is usually used in research today, particularly when it comes to work that is measure oriented, is on the other hand very narrow, according to Inga Wernersson. She claimed that a narrow definition causes problems as it limits the issues raised in research. There is then a risk that it is only the tip of the iceberg that is described and analysed. Wernersson proposed instead that a range of concepts should be developed around the concept of bullying; this would result in a deeper and broader development of theory that would thus become a base for nuanced empirical descriptions. She also felt that bullying should not only be portrayed as a pupil/school problem, even if there are special conditions in school and educational environments. The risk then arises that we not only miss important and fruitful comparisons in research, but we also miss the possibility of educators and researchers gaining insight into actual situations. Support for this line of reasoning could be found in several presentations and abstracts.

The perspective of the individual was set several times against the perspective of the group. Wernersson claimed that it was actually unclear what researchers really mean by these perspectives. But everyone seemed to agree that bullying as it is defined is about relationships and is described as a group process. Therefore, as regards research, studies where these perspectives complement each other are most interesting.

The importance of the social context

Christina Salmivalli stressed just that, that the characteristics of the individual are not enough to explain the existence of bullying. There are factors in the social context of a school that must not be ignored. It is important to study factors at the level of the individual, and at class and school level. In her opinion, the challenge is trying to get at possible links between factors concerning the individual and the context. One important question is, for example, in which social contexts do certain individual factors become a risk? With more knowledge about this it would be possible to direct pupils and youngsters towards anti-bullying behaviour and develop good intervention programmes on the basis of Wernersson's claims above.

However, there must be changes throughout the group. You cannot only focus attention on those who bully or victims of bullying. Those who stand and watch also play an active role. Changing attitudes is one area that needs to be tackled, but many also need help to deal with peer group pressure. In Salmivalli's opinion, creating an awareness of the group mechanisms that are at work during bullying actions is an important point of departure. She also believed that it is important to encourage pupils to study and reflect over their own actions. She herself has tested these issues in an interaction programme in grades 4, 5 and 6 with positive results, particularly in grade 4. She has been able to establish the importance of the peer group and group dynamics (of the school) for the standards that seem to uphold bullish behaviour. More research is required regarding these mechanisms according to Salmivalli.

Teachers requiring skills enhancement

Vanda Sigurgeisdottir claims in her research that is based on studies of teachers, that teachers need to know more about bullying. It is not easy to detect bullying. There is a risk that you as a teacher underestimate how many pupils are being bullied. The figures she presented were frightening, for example showing that few pupils believe that teachers want to help them. She quoted as an example Linda who is 12 and who said in an interview: "Teachers try to do something about bullying in schools. But in the TV series *Farmen* (reality TV – *The Farm*) it is encouraged. How do you think children understand such a message?"

Sigurgeisdottir's research shows that teacher training courses must prepare teachers more than they do today. Teachers know their responsibility but lack the required tools and knowledge. There is a risk that they do not see the bullying that occurs and that they do not know how to intervene if they do detect it. Which is why the outcome when someone does try to intervene is not always very positive. She summarised her own study with the following words: "My study shows that the teachers know and want to do something but are unable to."

Gender differences

It is quite clear in research on bullying that there are both empirical and theoretical reasons for clearly focusing on the importance of gender. Bullying and other "antisocial" behaviour is described in many ways as a normal part of the way boys rear themselves and each other to masculinity according to Kenneth Reinice. More research regarding for instance the relationship between masculinity and bullying, antagonism between the

gender categories and bullying by boys and girls respectively as an expression of various human/universal tendencies might lead to interesting insights.

A relief or a cure?

Several presentations dealt with action plans. A lot of funds have been allocated to action plans in several countries. Wernersson classed these plans in what she referred to as technical solutions and set them against what she called organic solutions. In her view, the latter have to do with how we should live together – children and grown-ups – and create environments that foster real people. Many action plans in this area deal with fundamental rules for living together. But should we not be talking about changes to the environment? Are the action plans in question generally useable? Is there not a risk that these action plans might become more of a treatment of symptoms? Which leads you to thinking about whether efforts to combat bullying should be regarded as a relief or a cure. These are also central issues for future research and development work, according to Wernersson.

Solweig Eklund emphasised that with increased demands on schools there is the increased need for more knowledge. She also described how the two Swedish teaching unions (The Swedish Teachers' Union and The National Union of Teachers in Sweden) have established professional ethical principles that have to do with how schools in general should receive pupils professionally. It also has to do with the type of society we wish to live in. Schools are there to develop common values and to ensure that everyone has a meaningful life.

Mapping out bullying via a questionnaire

Dan Olweus presented his definition of bullying with the following three criteria: a) It constitutes malicious behaviour (with the presumed aim of hurting or offending someone), b) that is repeated and occurs over a certain time period, c) in an interpersonal relationship that is characterised by imbalances in both strength and power.

In Olweus' experience, a good questionnaire is the best way of establishing the relative frequency of bullying. He also claimed that there is no doubt that the perspective of the individual is very important in order to understand the problem of bullying and its mechanisms. Bullying related behaviour tends to occur over fairly long periods of time. Pupils that bully are more often than not also involved in other antisocial and criminal activities. Reaction patterns, personality traits, physical weaknesses or strengths are other factors that Olweus brought up. He talked about the positive results of action plans that are based on an authoritative adult/child relationship model where the adults are urged to take a responsibility for a child's entire situation, i.e. not only the child's learning but also its social relationships. Olweus also reported on the extensive actions of the Norwegian Ministry of Education and Research and Ministry of Children and Family Affairs, for example offering his action plans to Norwegian schools.

An overview of research on bullying

Solveig Hägglund pointed out that there are also other research traditions other than the methods developed through Olweus' work that are represented on the map over what we can term the current situation as regards knowledge and research. She mentioned documented trial activities and research using the perspective of public health, the per-

spective of individual power, a gender-ethnical-socio-economic perspective, a socio-cultural perspective, a nursery school perspective and a child legislation perspective.

Bullying and offensive behaviour in schools have been discussed in all these areas both theoretically and/or empirically in recent years. Despite this, those who have criticised research into bullying have claimed that the research has been too homogenous and far too focused on the individual aspects of the problem. They have called for broader research, better definitions and studies from an educational professional perspective. Häggglund emphasised that the needs and issues regarding knowledge within the area are all too often identified in a political-ideological or practical context. The ongoing discourse has also remained at that level. Discourse within the science is lacking currently. What is also lacking is a long-term dialogue between researchers, politicians and educationally active groups, in order to clarify mandate and responsibility for necessary but different aspects of the procedures and results of knowledge development.

Häggglund summarised the current situation in the following way. Research into bullying is a small, exclusive area of research. It has existed for a long time but can currently be found in a narrow theoretical tradition. Knowledge from this research has been disseminated well and has been beneficial to many schools. However, there are issues and problems that remain and still need to be answered and resolved. The research world is prepared to do this. In her proposals regarding the direction of future research, she highlighted the need to problematize and contextualise bullying more than has been done up until now, i.e. to describe the social, cultural, institutional and historical ecology. One issue that is central for Häggglund, is what the social and cultural mechanisms look like; the mechanisms that are part of normalising offensive behaviour, violence, marginalisation, ignorance and freezing out. In her opinion, we need research in order to understand and to make the contents of the knowledge, notions, standards and values visible; everything that children develop together, maintain and change in their everyday school life together. A systematic effort to describe the contents of such complicated systems, the way children and youngsters perceive school life and their connection with how bullying and offensive behaviour is dealt with would, in Häggglund's view, be an important contribution to knowledge expansion. She brought up three aspects that could act as a point of departure for this type of work; namely the social, the power-related and the banal. In the latter, she problematized how bullying and offensive behaviour are often regarded as a part of everyday school life, i.e. the actions are "made banal". This brings to mind rather frightening social scenarios.

Eklund emphasised how important it is for teachers to participate in carrying out research themselves in their own field. This might occur in a number of ways. Teachers and researchers could for example co-operate, or teachers could also become researchers themselves. She felt that what is needed generally speaking is research closer to practical experience that in a tangible way enhances contact between the world of research and schools. This would speed up the development of the way schools are organised and encourage teachers to specialise. She was in favour of certain teachers becoming experts within certain fields for example bullying.

Continued Nordic co-operation desirable

Together with the researchers in this report we can see that bullying is not a matter of isolated incidents. Bullying is a part of pupil/school culture. What we are talking about here is constantly changing knowledge and value systems that pupils have in common, due to the fact that they are constantly being replaced. This is one of the reasons why researchers and those that are active in practice need to co-operate more. Researchers can contribute with general, abstract and summary knowledge. However, this must be tested, interpreted and followed up over time and in actual contexts in order to determine when and how the collective “truths” of pupils can and should be discussed, criticised and influenced. As a researcher you can contribute by putting words to these complex actions and their relevance regarding anti-social tendencies in pupil/school cultures. This might result in new research areas being highlighted.

The conference helped to highlight the problems of research, contacts were forged and the pre-conditions for co-operation and networking were created. It is important that work does not stop at this conference, but instead that future research is made possible, that networks are maintained and that follow-up conferences are organised to ensure continued and fruitful co-operation in the Nordic area.

2 Johdanto ja kokoavaa pohdintaa

Annika Andrae Thelin, tutkimusjohtaja, Koulunkehittämismyöntöviranomaisen (Myndigheten för skolutveckling), Ruotsi

Pohjoismaiden konferenssi

Konferenssin tehtävänä oli koota koulukiusaamista koskevaa tietämystä ja tarjota kiusaamisen tutkimuksesta kriittinen kokonaisarvio. Tähän tehtävään sisältyi muun muassa tutkimusalan jäsentäminen ja kuvaaminen, nykytietämyksen aukkojen kartoittaminen sekä ehdotusten tekeminen tutkimuksen linjaamiseksi ja tietopohjan laajentamiseksi.

Konferenssi järjestettiin osana Pohjoismaiden ministerineuvoston alaista koulualan pohjoismaista yhteistyötä, ja siinä keskityttiin selvittämään Pohjoismaissa esiin nousseita tutkimustarpeita. Siksi konferenssin alustajina ja keskustelujen ja seminaarien vetäjinä toimi pohjoismaalaisia tutkijoita. Sillä tavoin keskusteluun tuodut teemat sisälsivät monenlaisia näkökulmia koulukiusaamisen tutkimukseen. Ohjelman suunnittelusta vastasi viiteryhmä, johon kuului jäseniä Ruotsista, Norjasta, Tanskasta, Suomesta ja Islannista. Ryhmän voi katsoa edustavan hyvin kyseisten maiden tutkimusta. Työn koordinoijana toimi Ruotsin Koulunkehittämismyöntöviranomaisen edustaja. Viiteryhmän pyrkimyksenä oli järjestää työkonferenssi, ja siksi konferenssikutsu suunnattiin koulukiusaamisen tutkijoille sekä neuvonantajille, poliitikoille ja rahoittajille, joilla on yhteiskunnallinen vastuu näistä kysymyksistä. Osallistujamäärän ylärajana oli 20 henkilöä kustakin maasta. Viiteryhmän henkilötuntemuksen ansiosta kutsut voitiin lähettää henkilökohtaisesti. Kutsuttuja pyydettiin lähettämään abstrakti ilmoittautumisen yhteydessä. Abstraktit toimitettiin etukäteen kaikille osallistujille.

Ohjelman kantavana ajatuksena oli saada nopeasti mahdollisimman monia mukaan keskusteluun. Ensimmäisen päivän jokaista alustusta seurasi valmisteltu kommenttipuheenvuoro. Sillä tavoin yhteinen analysointityö saatiin käyntiin heti alusta lähtien. Päivän lopuksi yleisö esitti kysymyksiä alustajille. Toinen päivä aloitettiin kokoavalla katsauksella ensimmäisen päivän aikana esiin tulleisiin kysymyksiin. Sen jälkeen keskustelu jatkui seminaariryhmissä, ja niissä alkoi muotoutua ajatuksia verkostoitumisesta ja projektien käynnistämisestä. Päivän viimeisessä puheenvuorossa Ruotsin opettajaliiton varapuheenjohtaja pohdiskeli keskustelujen antia. Työskentelyssä oli päästy nopeasti alkuun, koska abstraktit oli toimitettu kaikille konferenssiin osallistujille etukäteen ja kaikki tunsivat jo toistensa tutkimustyötä ja -intressejä. Siten kaikki osallistujat olivat alusta lähtien valmistautuneet keskustelemaan koulukiusaamisesta ja analysoimaan siihen liittyvää problematiikkaa.

Tähän julkaisuun sisältyvät pääpuhujien alustukset kokonaisuudessaan. Kuten jo mainittiin, kaikilta konferenssiin kutsutuilta puhujilta oli pyydetty abstrakti, ja monet olivat sen lähettäneetkin. Siksi myös abstraktit on voitu ottaa mukaan julkaisuun. Siihen sisältyvät myös kommentaattoreiden kysymykset ja ensimmäisen päivän yhteenveto sekä konferenssin avaus- ja päätöspuheenvuorot.

Ruotsin koulutus- ja tutkimusministeri avasi konferenssin

Konferenssin avauspuheenvuoron piti Ruotsin koulutus- ja tutkimusministeri Thomas Östros. Hän sanoi pohjoismaisen koulutus- ja tutkimusyhteistyön edellyttävän, että koulussa jatketaan arvopohjakysymyksiin liittyvien kokemusten vaihtoa ja muukalaisvihaa ehkäisevää työtä. Hän painotti, että kaikilla kouluissa työskentelevillä tulee olla tietoa siitä, kuinka koulukiusaaminen voidaan tunnistaa ja kuinka sitä voidaan ehkäistä. Hän huomautti myös, että opettajien on saatava tunnustusta ammatillisesta osaamisestaan, sillä heidän ammatinsa ei ole helppo. Keskinäinen kunnioitus ja turvallisuudentunne ovat oppimisen edellytyksiä. Kaikilla lapsilla on oikeus turvalliseen kouluympäristöön. Östros kertoi, että Ruotsin hallituksen toimenpiteet koulukiusaamisen ehkäisemiseksi on suunnattu kolmeen kohteeseen. Ne ovat oppilaiden oikeusturvan lisääminen koulutusta koskevassa lainsäädännössä, toiseksi Kouluviraston laadunvarmistuksen parantaminen, jotta kaikille oppilaille voitaisiin taata yhdenvertainen, korkeatasoinen koulutusperusta, sekä kolmanneksi tiedottaminen koulukiusaamista ehkäisevistä menetelmistä ja työskentelytavoista. Hän toivoi, että konferenssi innoittaisi jatkamaan tutkimustyötä niillä alueilla, joilla lisätietoa kaivataan. Erityisesti hän toi esiin, että tutkimuksen tehtäviin kuuluu tutkimustulosten välittäminen kouluille ja kunnille sekä tutkimuskentän laajentaminen.

Käsitteenmäärittelyä kaivataan

Ensimmäisen päivän työskentelyn tavoitteena oli toisaalta asettaa koulukiusaaminen laajempiin yhteyksiinsä, jotta kiusaamisen luonnetta olisi helpompi ymmärtää, ja toisaalta etsiä ratkaisumalleja koulukiusaamisen ehkäisemiseksi ja sen seurausten torjumiseksi. Kaikki alustajat ja kommentaattorit toivat eri tavoin esiin sen, että kiusaaminen ja kiusaamisen tutkimus liittyvät hyvin monisäikeisiin yhteyksiin. Se kiusaamisen määritelmä, johon nykytutkimuksessa ja varsinkin toimenpidesuosituksiin tähtäävässä työssä useimmiten nojaututaan, on Inga Wernerssonin mielestä kuitenkin liian suppea. Hänen mukaansa suppea määritelmä on ongelmallinen, koska se rajoittaa tutkimuksen kysymyksenasetteluja. On olemassa riski, että vain jäävuoren huippu saadaan kuvauksen ja analyysin kohteeksi. Wernersson ehdottaakin, että huolellisesti määritellyn kiusaamisen käsitteen ympärille kehitettäisiin kokonainen käsiteperhe, joka antaisi teorianmuodostukselle syvyyttä ja ulottuvuutta ja jonka varassa olisi mahdollista toteuttaa monivaihteisia empiirisiä kuvauksia. Hän korostaa myös, että kiusaamista ei saisi nähdä ainoastaan oppilaan ja koulun ongelmana, vaikka sen esiintymisellä onkin kouluympäristössä omat erityiset edellytyksensä. Silloin voisivat monet hedelmälliset vertailukohdat jäädä tutkimuksessa huomaamatta, ja praktikoiden ja tutkijoiden mahdollisuudet saada kokemusperäistä tietoa konkreettisista tilanteista voisivat jäädä hyödyntämättä. Tämän suunnattaisa ajatuksia nousi esiin monessa esitelmässä ja abstraktissa.

Yksilö- ja ryhmänäkökulma asetettiin vastakkain useaan kertaan. Wernerssonin mielestä joskus jää kuitenkin epäselväksi, mitä tutkijat oikeastaan näillä näkökulmilla tarkoittavat. Yksimielisiä kaikki tuntuvat joka tapauksessa olevan siitä, että kiusaamisessa jo määritelmällisestikin on kyse sosiaalisista suhteista ja ryhmäprosessista. Siksi tutkimuksista kiinnostavimpia ovat sellaiset, joissa näkökulmat täydentävät toisiaan.

Sosiaalisen kontekstin merkitys

Christina Salmivalli tähdentää juuri sitä, että yksilötason piirteet eivät riitä selittämään kiusaamisen esiintymistä. Koulun sosiaalisessa kontekstissa on tekijöitä, joita ei saa jättää huomiotta. On tärkeää, että tutkimuksessa kiinnitetään huomiota sekä yksilö-, luokka- että koulutason tekijöihin. Salmivallin mukaan tutkimuksen haasteena on selvittää yksilö- ja kontekstitekijöiden välisiä yhteyksiä. Tärkeä kysymys on esimerkiksi, millaisissa sosiaalisissa konteksteissa tietynlaiset yksilötekijät altistavat kiusaamiselle. Kun tietoa saadaan enemmän, lapsia ja nuoria pystytään ohjaamaan kiusaamisen vastaiseen käyttäytymiseen ja osataan kehittää hyviä interventio-ohjelmia siltä pohjalta, josta Wernersson yllä puhuu. Mutta kiusaaminen ei ole vain kiusaajan ja kiusattavan välinen asia vaan sivustakatsojillakin on siinä aktiivinen rooli. Siksi on pyrittävä vaikuttamaan koko ryhmän asenteisiin ja toimintaan. Asenteiden muuttaminen on tärkeää, mutta moni oppilas tarvitsee myös tukea toverien ryhmäpainetta vastaan. Salmivallin mukaan tärkeä lähtökohta on lisätä tietoisuutta niistä ryhmämekanismeista, jotka toimivat kiusaamisen ylläpitäjinä. Hän jatkaa, että koululaisia on ohjattava tarkkailemaan myös omaa toimintaansa. Hän on itse testannut näitä kysymyksiä interaktio-ohjelmien avulla neljäs-, viides- ja kuudesluokkalaisten keskuudessa ja saanut hyviä tuloksia erityisesti neljäsluokkalaisten parissa. Hän on havainnut, että toveriryhmä ja (koulun) ryhmädynamiikka vaikuttavat kiusaamista ylläpitäviin normeihin. Niistä mekanismeista tarvitaan Salmivallin mukaan enemmän tutkimustietoa.

Opettajien osaamista on kehitettävä

Vanda Sigurgeisdottir päätelee opettajien keskuudessa tekemänsä tutkimuksen perusteella, että opettajat tarvitsevat enemmän tietoa koulukiusaamisesta. Kiusaamista ei ole helppo tunnistaa. Opettajat saattavat aliarvioida kiusaamisen uhriksi joutuneiden oppilaiden määrän. Sigurgeisdottir esittää pelottavia lukuja, jotka osoittavat muun muassa, että vain harvat oppilaat uskovat opettajien haluavankaan auttaa heitä. Hän siteeraa esimerkiksi 12-vuotiasta Lindaa, joka sanoo haastattelussa: ”Koulussa aikuiset yrittävät poistaa kiusaamista. Mutta tv-sarjassa *Farmen* (reality-tv *Farmi*) siihen yllytetään. Miten te luulette, että lapset ymmärtävät semmoisen viestin?” Sigurgeisdottirin tutkimukset osoittavat, että opettajankoulutuksen on aiempaa paremmin valmennettava koulukiusaamisen ehkäisemiseen. Opettajat tiedostavat kyllä vastuunsa, mutta heiltä puuttuu välineitä ja tietoa. Siksi heidän voi olla vaikea huomata kiusaamista, ja jos he huomavatkin sen, he eivät tiedä miten toimia. Siksi he eivät aina onnistu kovin hyvin yrittäessään puuttua kiusaamiseen. Sigurgeisdottir tiivistää tutkimuksensa seuraavin sanoin: ”Tutkimukseni osoittaa, että opettajat tietävät ja haluavat mutta eivät osaa.”

Sukupuolierot

Kiusaamisen tutkimuksessa on selvästi käynyt ilmi, että on sekä teoreettisesti että empiirisesti perusteltuja syitä suunnata huomio vastaisissa tutkimuksissa sukupuolen merkitykseen. Kenneth Reinicen mukaan kiusaaminen ja muu antisosiaalinen toiminta mielletään usein normaaliksi osaksi sitä maskuliinisuuden mallia, johon pojat itseään ja toisiaan kasvattavat. Uutta kiinnostavaa tietoa tuottaisivat sellaiset tutkimukset, joissa mm. maskuliinisuuden ja kiusaamisen välisiä kytköksiä, sukupuolikategorioiden antagonismia sekä tyttöjen ja poikien kiusaamiskäyttäytymistä tarkasteltaisiin erilaisten yleisinhimillisten tendenssien ilmentyminä.

Kiusaamisen lievittämistä vai parantamista?

Useissa konferenssin puheenvuoroissa käsiteltiin toimenpideohjelmia. Niihin on satsattu paljon rahaa monessakin maassa. Wernersson kutsuu sentyyppeiksi ohjelmia teknisiksi ratkaisuuksi ja asettaa ne vastakkain sellaisten ohjelmien kanssa, joita hän kutsuu organisaatioiksi ratkaisuuksi. Jälkimmäisissä on hänen mukaansa kyse siitä, miten me – lapset ja aikuiset – voisimme elää toistemme kanssa ja luoda ympäristöjä, joissa kasvaa tasapainoisia ihmisiä. Monet näistä ohjelmista koskevat ihmisten yhteiselämän perusluonteisia sääntöjä. Eikö meidän pitäisi puhua ympäristön muutoksista? Ovatko puheena olevat ohjelmat yleisesti katsoen käyttökelpoisia? Eikö ole olemassa riski, että nämä toimenpiteet jäävät lähinnä oireiden hoitamiseksi? Tämä johtaa kysymykseen, olisiko meidän tähdättävä kiusaamisen lieventämiseen vai parantamiseen. Nämä kysymykset ovat Wernerssonin mukaan keskeisiä myös tulevassa tutkimuksessa ja kehitystyössä.

Kun vaatimukset koulun piirissä kasvavat, kasvaa myös tiedon tarve, Solweig Eklund korostaa. Hän kertoi myös, että Ruotsin opettajaliitto ja Ruotsin Opettajien keskusliitto ovat vahvistaneet ammattieettiset periaatteet, jotka koskevat yleisemminkin opettajien ihmissuhdeosaamista opettajien ja oppilaiden kohtaamisissa. On kyse siitä, millaisessa yhteiskunnassa me haluamme elää. Koulun tehtävänä on kehittää yhteisiä arvoja ja luoda kaikille mahdollisuudet mielekkääseen elämään.

Kiusaamisen kartoittaminen kyselylomakkeen avulla

Dan Olweus määrittelee kiusaamisen kolmen kriteerin avulla: a) se on pahantahtoista toimintaa (jonka tavoitteena on tahallisesti tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävä olo) b) joka on toistuvaa ja jatkuvaa c) vuorovaikutussuhteessa, jossa vallitsee voimatai valtasuhteiden epätasapaino. Olweuksen kokemusten mukaan huolellisesti työstetty kyselylomake on paras menetelmä, jonka avulla kiusaamisen yleisyys pystytään saamaan selville. Hän korostaa myös, että yksilönäkökulmasta lähtevä tarkastelutapa on kiistatta hyvin tärkeä kiusaamisen ja sen mekanismien ymmärtämiseksi. Kiusaamisella on taipumus jatkua melko pitkiä aikoja. Kiusaajat syyllistyvät huomattavasti useammin myös muuhun antisosiaaliseen ja rikolliseen toimintaan. Reaktiomallit, persoonallisuuden piirteet, fyysinen heikkous tai voima ovat muita tekijöitä, jotka Olweus mainitsee. Hän pitää myönteisinä sellaisia toimintaohjelmia, joiden perustana on autoritaarinen aikuinen-lapsi-suhteen malli. Sen mukaan aikuisten odotetaan ottavan vastuu lasten kokonaistilanteesta, ei siis pelkästään oppimisesta vaan myös lasten välisistä sosiaalisista suhteista. Olweus kertoi myös Norjan Koulutus- ja tutkimusministeriön (UFD) ja Lapsi- ja perheministeriön (BFD) mittavasta panostuksesta, jonka tavoitteena on muun muassa tarjota hänen toimenpideohjelmiaan Norjan kouluille.

Kiusaamisen tutkimuksen nykytila

Solveig Hägglund huomauttaa, että koulukiusaamista koskevan tietämyksen kartalla on edusteilla muitakin tutkimustraditioita kuin Olweuksen kehittämä. Esimerkkeinä hän mainitsee kokeilutoiminnan ja tutkimukset, joissa lähtökohtana on ollut kansanterveysnäkökulma, yksilön voimavarojen näkökulma, sukupuoli-etnisyyssosioekonominen näkökulma, sosiokulttuurinen näkökulma, esikoulunäkökulma ja lasten oikeuksien näkökulma. Viime vuosina koulukiusaamista on teoreettisesti ja/tai empiirisesti käsitelty kaikista näistä lähtökohdista. Siitä huolimatta kiusaamisen tutkimusta on kritisoitu homogeneisuudesta ja siitä, että ongelmia on liian usein tarkasteltu yksilön kannalta. Tut-

kimukseen on kaivattu uusia ulottuvuuksia, parempia määritelmiä sekä pedagogisesta näkökulmasta lähteviä hankkeita. Hägglund korostaa, että kiusaamiseen liittyvän tiedon tarve on liian usein kasvanut poliittis-ideologisista tai käytännön yhteyksistä, ja siellä kiusaamisesta käyty keskustelukin on enimmäkseen pysytetty. Tutkimusalan sisäinen diskurssi puuttuu toistaiseksi. Tutkijoiden, poliitikkojen ja käytännön opetustyötä tekevien ryhmien välille kaivataan myös pitkän aikavälin dialogia. Se selkiyttäisi mandaatti- ja vastuukysymyksiä, jotka koskevat erilaisia tiedonkehityksen kannalta välttämättömiä menettelytapoja ja tuloksia.

Hägglund kiteyttää tutkimusalan nykytilan seuraavasti. Kiusaamisen tutkimus on pieni, eksklusiivinen tutkimusala. Se on ollut olemassa jo pitkään, mutta sen teoreettinen perinne on vielä kapea-alainen. Alan tutkimustietoa on ollut hyvin saatavilla ja sitä on hyödynnetty monissa kouluissa. Vielä on ratkaisematta monia kysymyksiä ja ongelmia, mutta tutkijoilla on valmiudet niiden käsittelemiseen. Tulevaa tutkimusta linjatessaan Hägglund korostaa, että koulukiusaamista täytyy aiempaa enemmän problematisoida ja tarkastella laajemmissa yhteyksissään, täytyy siis kuvata kiusaamisen sosiaalista, kulttuurista, institutionaalista ja historiallista ekologiaa. Hägglundin mukaan keskeinen kysymys on, millaisia ovat ne sosiaaliset ja kulttuuriset mekanismit, jotka normalisoivat loukkaavan kohtelun, väkivallan, yksin jättämisen, välinpitämättömyyden ja joukosta eristämisen. Hänen mielestään tutkimusta tarvitaan, jotta opittaisiin ymmärtämään ja tekemään näkyviksi niitä tietoja, käsityksiä, normeja ja arvoja, joita koululaiset koulujessaan yhteisesti kehittävät, pitävät yllä ja muovaavat. Tietämyksen syventämiseksi olisi systemaattisesti kuvattava näitä koululaisten representaatioiden monisyyksiä järjestelmiä ja niiden kytköksiä kiusaamiseen. Kuvauksen lähtökohdaksi Hägglund esittää kolmea sisältöaspektia, jotka ovat sosiaalinen aspekti, vallan harjoittamiseen kytkeytyvät voimasuhteet sekä ”arkistaminen”. Viimemainitulla hän tarkoittaa sitä, että kiusaamista ja loukkaavaa kohtelua liian usein pidetään normaalina ja koulun arkeen kuuluvana, ne siis ”arkistetaan”. Tällainen ajatus johtaa pelottaviin yhteiskunnan tulevaisuuskenaarioihin!

Eklundin mukaan on tärkeää, että opettajat itse osallistuvat tutkimuksen tuottamiseen omalla alallaan. Sen voi tehdä monella tavalla, esimerkiksi niin, että opettajat ja tutkijat tekevät yhteistyötä, tai niin, että opettajat ryhtyvät toimimaan tutkijoina. Hänen mielestään käytännönläheistä tutkimusta tarvitaan enemmän, ja varsinkin juuri kiusaamisen tutkimusalalla. Hän toivoo, että käynnistettäisiin käytännönläheisiä tutkimusohjelmia, jotka konkreettisella tavalla lisäisivät yhteyksiä tutkijamaailman ja koulun välillä. Se nopeuttaisi koulun organisaation kehittymistä ja antaisi opettajille virikkeitä suuntautua jollekin erikoisalalle. Eklund näkisi mielellään, että joistakin opettajista tulisi tiettyjen alojen, esimerkiksi juuri koulukiusaamisen, erikoistuntijoita.

Pohjoismaisen yhteistyön toivotaan jatkuvan

Me voimme yhtyä tämän raportin tutkijoiden toteamukseen, että kiusaaminen ei ole mikään irrallinen ilmiö vaan osa koululais- ja koulukulttuuria. Se kytkeytyy koululaisten yhteisiin tieto- ja arvorakennelmiin, jotka ovat jatkuvassa muutoksessa, koska oppilaat koko ajan vaihtuvat. Se on yhtenä syynä siihen, että tarvitaan enemmän yhteistyötä tutkijoiden ja käytännön työtä tekevien välillä. Tutkijat voivat tuottaa abstraktia, yleistävää ja tiivistävää tietoa. Mutta tietoa täytyy soveltaa, tulkita ja tarkastella pitkällä aikavälillä konkreettisissa yhteyksissä, jotta voidaan ratkaista, milloin ja millä tavalla oppilaiden kollektiiviset ”totuudet” on parasta ottaa keskusteltavaksi ja kritisoitavaksi ja

miten niihin voidaan vaikuttaa. Tutkijat voivat kielentää näitä monimutkaisia tapahtumasarjoja ja niiden kytköksiä koululais- ja koulukulttuureiden antisosiaalisiin piirteisiin. Sillä tavoin voi myös muodostua uusia tutkimusongelmia.

Konferenssissa nostettiin esiin uusia tutkimusongelmia, luotiin kontakteja ja rakennettiin pohjaa yhteistyön jatkamiselle ja verkostoitumiselle. On tärkeää, että työ ei jää tähän konferenssiin vaan että tutkimuksen jatkamiselle taataan hyvät edellytykset, että verkostot pidetään toimivina ja että jatkokonferensseja järjestetään. Sillä tavoin taataan Pohjoismaiden välisen hedelmällisen yhteistyön jatkuminen.

3 Välkomstanförande

Thomas Östros, utbildnings- och forskningsminister, Sverige

Jag är mycket glad att få inleda denna mycket viktiga nordiska forskarkonferens. Sverige är i år ordförande för det nordiska regeringssamarbetet. Det svenska ordförandeskapet tar upp fyra olika aspekter av begreppet INTEGRATION.

1. Den första gäller integration inom de nordiska länderna,
2. den andra rör integration mellan de nordiska länderna,
3. den tredje integration mellan Norden och närområdet och
4. den fjärde är de nordiska ländernas integration i det europeiska samarbetet.

För det nordiska utbildnings- och forskningssamarbetet innebär det att erfarenhetsutbytet om värdegrundsfrågor och kampen mot främlingsfientlighet i skolan fortsätter. Vi vill göra det lättare för lärare, studenter och arbetstagare att utnyttja möjligheterna i de nordiska grannländerna. Sverige kommer att verka för att de nordiska mobilitets- och stödprogrammen ses över. Vi vill också använda den nordiska samsynen inom utbildnings- och forskningsområdet till ökad politisk kraft i EU-relaterade frågor, inte minst när det gäller den viktiga uppgiften att bygga ut ett nordiskt forskningsrum.

Ledningsgruppen för nordiskt skolsamarbete (NSS) har de senaste åren tagit flera initiativ för att stödja arbetet med att motverka mobbning, våld och rasism. En arbetsgrupp inom det nordiska skolsamarbetet har haft till uppgift att kartlägga nationella åtgärder och forskningsresultat om mobbning. Gruppens arbete har resulterat i rapporten Mobbning i nordiska skolor. Gruppen för fram att det bör utvecklas mer långsiktiga strategier för arbetet mot alla former av kränkande behandling som mobbning eller trakasserier p.g.a. kön och sexuell läggning. Det är nödvändigt att alla som arbetar i skolan har goda kunskaper om hur mobbning upptäcks och hur man kan hindra mobbning. Om långsiktiga och effektiva resultat skall uppnås måste skolornas handlingsprogram bygga på en vetenskaplig, allsidig och grundläggande kunskapsbas. Mobbning är ett område där våra kunskaper behöver breddas och utvecklas.

Att motverka mobbning i skolan är en fråga som är aktuell i samtliga nordiska länder. Av den kartläggning som gjorts inom NSS kan man se att vi har en gemensam samnordisk grund för skolan i läroplanerna som beskriver den värdegrund som skola vilar på. Demokrati tillsammans med andra värden som finns i konventionen om mänskliga rättigheter och FN:s barnkonvention är också en gemensam nämnare. Lagstiftningen skiljer sig något. Några länder betonar rätten till en trygg skolmiljö, medan andra betonar skolpersonalens ansvar att motverka mobbning. De nationella strategierna och åtgärderna varierar. I Danmark ser man mobbning som en del av skolans psykosociala miljö. I Finland utlyser man varje år Skolfred. Island har utarbetat en aktionsplan mot mobbning i skolan, där man föreslår att det skall finnas en mobbningspolicy och ett mobbnings-team på varje skola. I Norge ser man arbetet mot mobbning som en integrerad del av arbetet med lär- och uppväxtmiljön i skolan. I den svenska skollagen finns uttalat att

alla som arbetar i skolan skall aktivt motverka alla former av kränkande behandling, som t.ex. mobbning och rasistiska beteenden. Alla skolor åläggs att ha ett handlingsprogram för att förebygga och motverka kränkande behandling. Det finns alltså både likheter och olikheter i vår syn på mobbning i skolan. I många frågor har vi en gemensam nordisk syn. Varje land har valt att betona olika delar i arbetet mot mobbning, men det är dessa olikheter som gör det intressant att träffas och se vad vi kan lära av varandra.

Skolan är den mest betydelsefulla platsen utanför hemmet. Där händer allt det stora och nya; mötet med läraren, kunskapen, kamraterna. Men det händer också att drömmarna och förhoppningarna grusas, när siffrorna eller bokstäverna krånglar, bästisen sviker eller ännu värre, man får ingen att leka med alls.

Skolan är en plats för lärande. Skolans uppgift är att både ge barnen kunskaper och att tillsammans med föräldrarna fostra dem till goda samhällsmedborgare. För att nå de kunskapsmål som vi har satt upp krävs en lugn och trygg miljö. Men skolan skall inte bara ge de viktiga kunskaper som behövs för vidare studier och ett bra arbetsliv, utan också praktiska kunskaper om demokrati och mänskliga rättigheter. Eleverna måste lära sig hur man arbetar tillsammans för nå förståelsen att alla människor har lika värde, oavsett vilket kön de har, vad de tror på för gud, vad de har för hudfärg, hur de tar sig fram fysiskt eller vem de älskar. Demokratiuppdraget är tillsammans med kunskapsuppdraget fundamentet för all verksamhet i skolan. Här har de vuxnas förhållningssätt och attityder en avgörande roll.

Låt mig börja med att slå fast några grundläggande mål: Det ska råda studiero i skolan. Vuxna får aldrig abdikera från sitt ansvar. Om mobbning ändå förekommer krävs snabba och tydliga insatser, i första hand för att skydda de som är utsatta. Lärarna ska mötas med respekt för sin professionella kompetens i sitt svåra yrke.

Svensk och nordisk utbildning har kommit långt och är i många avseenden ett internationellt föredöme. Men jämfört med våra höga ambitioner finns det brister. Allt för många elever når inte utbildningsmålen, och det finns oacceptabla skillnader mellan skolor i olika bostadsområden och orter. Den svenska regeringen presenterade i våras ett kvalitetsprogram för skolan – Alla skolor ska vara bra skolor. Programmet innehåller en rad konkreta insatser för att öka informationen och förtydliga kvalitetsuppföljningen på alla nivåer i skolsystemet, från individnivån ända upp till den nationella. Utgångspunkten är att vi måste kunna garantera eleverna en nationellt likvärdig skola av hög kvalitet. Då måste alla skolor vara bra skolor.

Nu måste elevernas utveckling mot de nationella målen stå i centrum. För att lyckas måste skolan aktivt följa upp och granska sina resultat. De brister som visar sig måste följas upp med konkreta åtgärder. Skolans och kommunens årliga kvalitetsredovisning blir det centrala verktyget för självvärdering och redovisning av kvaliteten. Där ska föräldrar och andra intresserade på ett tydligt, lättillgängligt och jämförbart sätt kunna se i vilken mån målen uppnåtts och vad man tänker göra åt eventuella brister. De kraven ska omfatta både kunskapsmålen och de demokratiska målen.

För respekt och trygghet är en alldeles nödvändig förutsättning för kunskap. Alla barn har rätt att känna trygghet. Det är få saker som får mig så upprörd som när barn kränks, utsätts för trakasserier eller blir mobbade i vår skola. När man i undersökningar frågar föräldrar vilket som är deras viktigaste kriterium på en bra skola, så svarar majoriteten: Trygghet; att deras barn kan känna sig trygga där, så att de kan utveckla sin nyfikenhet och lust att lära. Det är ett fullkomligt självklart krav och en självklar rätt för eleverna

att deras trygghet och studiero kan garanteras, inte minst mot bakgrund av att det under nio viktiga år av alla barn och ungdomars liv råder skolplikt. Regelverket måste vara glasklart. Inga former av diskriminering eller kränkningar av människovärdet kan tolereras i skolan.

Tyvärr förekommer det dagligen att elever i skolan utsätts för kränkningar, trakasserier och diskriminering både från elever och från lärare. Flickor kallas för hora och råkar ut för ryktesspridning. De känner sig mycket utsatta, särskilt i miljöer som domineras av pojkar. Pojkar utsätts för fler kränkningar men bryr sig mindre. De både mobbar och utsätter andra och varandra för mobbning, våld och homofobiska trakasserier. Det visar den kartläggning som vår myndighet Skolverket förra vintern redovisade av förekomsten av rasism, etnisk diskriminering, sexuella trakasserier, homofobi och könsrelaterad mobbning i skolan.

De flesta kränkningarna utförs av elever mot andra elever. Men elever blir också kränkta av lärare och annan personal på skolan. Kartläggningen visade att verbala kränkningar är ett vanligt inslag i ungdomarnas miljö. De handlar oftast om etnisk bakgrund, är av sexuell karaktär eller har fysisk framtoning. Undersökningen visade att flickor samt pojkar med utländsk bakgrund är mycket utsatta. Den visade även på förekomsten av homofobi i grundskolan och gymnasieskolan. Barnombudsmannens har även i en undersökning från 2002 visat att barn med funktionshinder är mer utsatta för kränkande behandling än andra barn.

Glädjande nog visade undersökningen även att handlingsplaner är viktiga för att motverka kränkande behandling, att elevernas delaktighet och inflytande och att skolans sociala nätverk har betydelse. Förmågan att synliggöra frågor om kränkande behandlingar och ett aktivt förebyggande arbete mot kränkande behandling tycks ge resultat. På skolor med relativt sett fler vuxna är också kränkningarna färre och eleverna upplever större trygghet. Regeringens särskilda satsning på 15 000 nya lärare och andra specialister genom ett riktat statsbidrag till skolan är därför en åtgärd som bör bidra till att öka tryggheten i skolan.

Resurser är viktigt, och det är alldeles nödvändigt att de som arbetar i skolan blir fler. Men det räcker inte. Vi måste bekämpa mobbningen från flera utgångspunkter samtidigt – såväl resursmässigt, juridiskt som med forskning.

Den svenska regeringens arbete mot mobbning kommer nu främst att fokusera på tre slags åtgärder:

- Den första är att se över elevers skydd i lagstiftningen.
- Den andra är att skärpa Skolverkets kvalitetskontroll, så att vi kan garantera alla elever en likvärdig skola av hög kvalitet.
- Den tredje är ett intensivt arbete för att öka och sprida kunskaperna kring metoder och arbetssätt mot kränkande behandling.

En första utgångspunkt är att se till att det finns lagar som fungerar till skydd och säkerhet för eleverna. Regeringen anser att det är angeläget att ha en lagstiftning för hela utbildningsväsendet som ett effektivt redskap i arbetet att motverka diskriminering. Därför har vi nu tillsatt en särskild utredare för att skyndsamt ta fram ett förslag till lagstiftning om förbud mot diskriminering som skall gälla för förskolan, grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Utgångspunkten är att bestämmelserna ska omfatta diskriminering på grund av etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sex-

uell läggning samt funktionshinder. Detta är diskrimineringsgrunder som följer av olika EG-direktiv. Därutöver vill regeringen att utredaren skall ta fram bestämmelser som motverkar könsdiskriminering i skolan. Till detta kommer att knytas olika tillsynsbestämmelser. Överträdelse av förbudet mot diskriminering ska sanktioneras, exempelvis genom skadestånd.

Regeringen har de senaste åren vidtagit en rad åtgärder för att stärka de grundläggande demokratiska värdena i skolan, vilket har rönt stort engagemang och lett till ett konkret förändringsarbete på många skolor.

- Skollagen och läroplanen har skärpts och förtydligat det ansvar som rektor och skolans personal har.
- Ett nationellt värdegrundsprojekt har genomförts.
- Två nationella värdegrundcentrum vid Göteborgs och Umeå universitet har under åren 2000 till 2003 haft till uppgift att sprida kunskap och göra forskning tillgänglig för skolorna.
- En kraftfull satsning har varit anti-mobbningskampanjen Tillsammans. Syftet med kampanjen var att samla alla goda krafter och visa på goda exempel och arbetssätt som finns ute i skolorna.
- Myndigheten för skolutveckling har nu ett uppdrag att lyfta fram framgångsrika exempel på handlingsprogram och arbetssätt mot kränkande behandling. Dessa exempel skall grundas på kunskaper som genom utvärderingar eller forskning visar att de leder till minskad mobbning.

Kunskapen om problemen med mobbning har ökat och toleranströskeln har sänkts. De senaste årens intensiva debatt och de åtgärder som vidtagits på olika nivåer i alla de nordiska länderna, har ökat medvetenheten hos både professionen och allmänheten. Det pågår ett mycket engagerat arbete i många skolor och kommuner, men det räcker inte. Vi behöver bli bättre. Det gäller både kunskapen och utvärderingen av det arbete som görs.

Vi behöver fler och bredare kunskaper för att kunna utforma bra handlingsprogram mot kränkande behandling. I dag är skolorna ofta utlämnade till konsulter med mycket varierande kunskapsbakgrund som säljer en viss metod. Rektorer och lärare behöver hjälp med att kunna värdera dessa metoder och även själva få en bättre kunskapsgrund för att kunna utvärdera sina egna program.

Den kartläggning som gjorts inom det nordiska skolsamarbetet visar på kunskapsluckor inom forskningen om mobbning. Större delen av den forskning som hittills har bedrivits har sin utgångspunkt i individnivå, medan grupp- och organisationsnivå inte förekommer i så stor utsträckning. Vi skulle behöva mer och bredare kunskaper om mobbning. Detta är också anledningen till att vi arrangerar denna konferens. I dag och imorgon kommer ni att få ta del av aktuell forskning från alla nordiska länder. Detta är ett tillfälle för forskare från de nordiska länder att mötas och ta del av varandras forskning. Men förhoppningsvis blir det också inspiration till fortsatt forskning inom de områden där vi saknar kunskaper.

Här har forskningen som jag ser det två viktiga uppgifter.

Det första är att sprida och göra den forskning som redan finns tillgänglig för kommuner och skolor. Det gäller t.ex. den forskning som presenteras på denna konferens - hur

ser vi till att era kunskaper och slutsatser blir tillgängliga för lärare ute på skolorna? Den andra är att bidra till en bredare forskning. Vi saknar kunskaper om mekanismerna bakom mobbning och insatserna inriktas på symptomen.

Det finns många frågor att ställa:

- Vilka skillnader finns mellan mobbning av elever och mobbning av lärare?
- Vilken roll spelar genus och etnicitet i mobbningen?
- Vilken betydelse har skolans organisation för skolklimatet?

Jag önskar er en givande konferens och hoppas att den kan inspirera till fortsatta kontakter och nätverk, och naturligtvis ett ökat intresse för forskning om kränkande behandling.

4 Inledning och sammanfattande reflektioner

Annika Andrae Thelin, forskningschef, Myndigheten för skolutveckling, Sverige

Uppdraget för denna konferens var att bidra till en samlad och kritisk genomlysning av kunskapsläget när det gäller mobbning och kränkande behandling i skolan. Det innebär bl.a. att beskriva forskningsfronten, att identifiera kunskapsluckor och att ge förslag till fortsatt forskning och kunskapsutveckling.

Konferensen var en del av det nordiska skolsamarbetet inom Nordiska Ministerrådet och koncentrerades till forskning och kunskapsbehov inom de nordiska länderna. Forskare från dessa länder var därför huvudtalare, diskussionsledare och seminarieledare. De teman som på det viset lyftes fram kom att omfatta olika perspektiv på forskningsområdet mobbning. Planeringen av programmets innehåll gjordes av en referensgrupp med deltagare från Sverige, Norge, Danmark, Finland och Island och kan således anses väl representera dessa länders forskning. Arbetet samordnades och administrerades av Sveriges representant i Myndigheten för skolutveckling. För att skapa förutsättningar för den arbetskonferens, som referensgruppen efterlyste, riktades inbjudningarna till forskare inom kunskapsområdet mobbning och kränkande behandling samt till rådgivare, politiker och anslagsgivare med ett riktat samhällsansvar för dessa frågor. Deltagarantalet sattes till max 20 personer per land. Inbjudan kunde sändas till utvalda personer tack vare referensgruppens personkännedom. De inbjudna ombads sända abstracts i anslutning till anmälan. Dessa distribuerades till samtliga deltagare i förväg.

En bärande idé i programmet var att snabbt aktivera så många som möjligt i diskussionen. Första dagens föreläsningar följdes var och en av ett förberett diskussionspass med s.k. diskutander. På detta sätt startade det gemensamma analysarbetet redan från början. Dagen avslutades med att auditoriet ställde frågor till föreläsarna. Dag två inleddes med en summerande kommentar till det som framkommit under första dagen. I seminarier fortsatte deltagarna att diskutera. Tankar om projekt och nätverk började ta form. Dagen avslutades med att det svenska lärarförbundets vice ordförande reflekterade över det som sagts. De utsända abstracten möjliggjorde en snabb start. Man kände redan till varandras arbeten och intressen! Tack vara detta hade alla deltagare förberett sig för diskussioner och analyser kring mobbningsproblematiken redan från början.

I denna rapport har huvudtalarnas föreläsningar dokumenterats i sin helhet. Som nämnts ovan ombads samtliga inbjudna att inkomma med abstracts. Många hörsammade detta. Vi kan därför redovisa även dessa abstracts. Diskutandernas frågor redovisas också, liksom summeringen efter första dagen samt inlednings- och avslutningsanförandena.

Sveriges utbildnings- och forskningsminister inledde

Sveriges utbildnings- och forskningsminister Thomas Östos inledde konferensen. I sitt anförande betonade han, att det nordiska utbildnings- och forskningssamarbetet innebär att erfarenhetsutbyte om värdegrundsfrågor och arbete mot främlingsfientlighet i skolan fortsätter. Han framhöll det nödvändiga i att alla som arbetar i skolan har goda kunskaper om hur mobbning upptäcks och kan förhindras. Han betonade också, att lärare ska mötas med respekt för sin professionella kompetens i sitt svåra yrke. Respekt och trygghet är nödvändiga förutsättningar för kunskap. Alla barn har rätt att känna trygghet. Östros berättade, att den svenska regeringens arbete mot mobbning kommer att koncentreras till tre åtgärder, nämligen att se över elevers skydd i lagstiftningen, att skärpa Skolverkets kvalitetskontroll för att garantera elever en likvärdig skola av hög kvalitet samt att öka och sprida kunskaper om metoder och arbetssätt mot kränkande behandling. Han hoppades, att konferensen skulle inspirera till fortsatt forskning inom de områden där vi i dag saknar kunskap. Särskilt lyfte han fram forskningens uppgift att sprida och göra befintlig forskning tillgänglig för skolor och kommuner samt att bidra till en bredare forskning inom detta fält.

Behov av att utveckla begreppen

Första dagens arbete handlade dels om att placera fenomenet mobbning i skolan i ett vidare sammanhang för att förstå dess art och karaktär, och dels om olika försök att finna modeller för åtgärder mot dess förekomst och konsekvenser. Samtliga föreläsare och diskutander illustrerade på olika sätt, att både mobbning och mobbningsforskning ingår i komplexa sammanhang. Den definition av begreppet mobbning, som oftast används i forskning i dag, särskilt i det åtgärdsinriktade arbetet, är däremot mycket snäv, enligt Inga Wernersson. Hon framhåller att en snäv definition blir problematisk då den begränsar möjliga frågeställningar i forskningen. Det finns då risk för att bara toppen på ett isberg låter sig beskrivas och analyseras. Wernersson föreslår i stället, att en familj av begrepp utvecklas runt ett väldefinierat mobbningsbegrepp, som kan ge den fortsatta teoriutvecklingen djup och bredd och därmed bli en bas för nyanserade empiriska beskrivningar. Hon anser också, att mobbning inte får göras till enbart ett elev-/skolproblem, även om det har sina speciella villkor i skol- och utbildningsmiljöer. Det finns då risk för att vi missar inte bara fruktbara jämförelsemöjligheter i forskningen, utan också praktikers och forskares inlevelsemöjligheter i konkreta situationer. Det finns stöd för detta resonemang i flera anföranden och abstracts.

Vid olika tillfällen ställdes individperspektiv mot grupperspektiv. Wernersson framhåller att det är oklart vad en del forskare egentligen menar med dessa perspektiv. Men alla tycks vara överens om att mobbning definitionsmässigt handlar om relationer och beskrivs som grupprocesser. Forskningsmässigt blir det därför mest intressant med studier där perspektiven kompletterar varandra.

Den sociala kontextens betydelse

Christina Salmivalli framhåller just detta, att karakteristika på individnivå inte räcker för att förklara förekomsten av mobbning. Det finns faktorer i en skolas sociala kontext som inte får ignoreras. Faktorer på individ-, klass- och skolnivå är viktiga att studera. En utmaning blir enligt henne, att försöka komma åt eventuella samband mellan individ och kontextfaktorer. En viktig fråga är t.ex. i vilka sociala sammanhang som vissa indi-

viduella faktorer utgör risk för mobbning. Med ökade kunskaper om detta skulle man kunna leda elever och ungdomar till anti – mobbningsbeteende och utveckla bra interventionsprogram med den bas som Wernersson framhåller ovan. Men förändringar måste ske i hela gruppen. Man kan inte bara inrikta sig mot mobbare eller mobbningsoffer. De som står bredvid och tittar på spelar också en aktiv roll. Att förändra attityder är ett område att angripa, men många behöver också hjälp med det tryck som kamratgruppen utgör. Salmivalli menar, att en viktig utgångspunkt är att skapa medvetenhet om de gruppmechanismer som är verksamma i mobbningsaktiviteter. Hon menar också, att man måste uppmuntra elever att studera och reflektera över sina egna handlingar. Hon har själv testat dessa frågor genom interaktionsprogram i årskurserna 4, 5 och 6 med gott resultat, särskilt i årskurs 4. Hon har kunnat konstatera kamratgruppen betydelse och gruppdynamikens betydelse (skolans) för de normer som tycks underhålla mobbningsbeteenden. Mer forskning behövs om dessa mekanismer, enligt Salmivalli.

Lärare i behov av kompetensutveckling

Vanda Sigurgeisdottir framhåller i sin forskning, som har studier av lärare som bas, att lärare behöver kunna mer om mobbning. Det är inte lätt att upptäcka mobbning. Risken är att man som lärare undervärderar hur många elever som blir mobbade. Det är skrämmande siffror hon presenterar, som bl.a. visar att få elever tror att lärare vill hjälpa dem. Hon citerar bl.a. Linda, som är 12 år och säger i en intervju: ”I skolorna försöker vuxna motverka mobbning. Men i TV-serien *Farmen* uppmanar man till det. Hur tror ni att barn tar emot ett sådant budskap?” Sigurgeirdottirs forskning visar, att lärarutbildningen måste förbereda lärare mycket bättre än den gör i dag. Lärare vet om sitt ansvar men saknar verktyg och kunskaper. Risken är, att de inte ser den mobbning som förekommer och inte vet vad de ska göra, om de upptäcker den. Därför går det inte alltid så bra, när de försöker ingripa. Hon sammanfattar själv sin studie med följande ord: ”Min undersökning visar, att lärarna vet och vill men inte kan.”

Könsskillnader

Inom mobbningsforskningen är det helt uppenbart, att det finns både empiriska och teoretiska skäl till att gå vidare med en tydlig fokusering på betydelsen av kön. Mobbning och annan ”antisocial” verksamhet beskrivs på flera sätt som en normal del av pojkarnas fostran av sig själva och varandra till maskulinitet, enligt Kenneth Reinicke. Mer forskning om bl.a. relationen mellan maskulinitet och mobbning, antagonism mellan könskategorierna och pojk- respektive flickmobbning, som uttryck för olika allmänmänskliga tendenser, skulle kunna ge intressanta insikter.

Att lindra eller bota mobbning?

Flera inlägg handlade om åtgärdsprogram. Mycket pengar har satsats på åtgärdsprogram i flera länder. Wernersson hänför dessa program till det hon benämner tekniska lösningar och ställer dem i motsats till det hon kallar organiska lösningar. De senare har enligt henne att göra med hur vi ska leva med varandra - barn och vuxna - och skapa miljöer, som föder riktiga människor. Många program inom det här området handlar om grundläggande regler för samlevnad. Är det inte förändringar i miljön vi borde tala om? Är de program vi talar om då generellt användbara? Är det inte risk att dessa aktiviteter mest blir symptombehandlande? Det för tankarna till om vi ska betrakta arbete inom området

mobbning som lindring eller bot. Detta är också centrala frågor för framtida forskning och utvecklingsarbete, enligt Wernersson.

Med de ökade kraven i skolan följer också behoven av mer kunskap, betonar Solweig Eklund. Hon berättade också, att Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund i Sverige har fastställt yrkesetiska principer, som handlar om ett professionellt bemötande i skolan över huvudtaget. Det handlar om vilket samhälle vi vill ha och leva i. Skolan är till för att utveckla gemensamma värden och för att alla ska kunna få ett meningsfullt liv.

Att kartlägga mobbning med frågeformulär

Dan Olweus presenterar sin definition av begreppet mobbning med följande tre kriterier: a) Det är ett ondsint beteende (med en förmodad avsikt att tillfoga skada eller obehag), b) som upprepas och sker under viss tid c) i en interpersonlig relation som kännetecknas av en obalans i styrka eller makt.

Enligt Olweus erfarenheter är ett frågeformulär av god kvalitet den bästa metoden att fastställa den relativa frekvensen av mobbning. Han framhåller också att det inte råder något tvivel om att individperspektivet är mycket viktigt för att förstå mobbningsproblematiken och dess mekanismer. Mobbningsrelaterade beteenden tenderar att pågå över ganska långa perioder. Mobbande elever är betydligt oftare inblandade även i andra antisociala och kriminella aktiviteter. Reaktionsmönster, personlighetsdrag, fysisk svaghet eller styrka är andra faktorer som Olweus nämner. Han framhåller det positiva med åtgärdsprogram, som bygger på en auktoritativ vuxen/barn relationsmodell, där de vuxna uppfodras att ta ansvar för barnets totalsituation, dvs. inte bara deras inlärning utan också deras sociala relationer. Olweus berättade också om det norska utbildnings- och forskningsdepartementets (UFD) och barn- och familjdepartementets (BFD) stora satsning på, att bl.a. erbjuda hans åtgärdsprogram till de norska skolorna.

En bild av forskningsläget inom mobbning

Solveig Hägglund påpekar, att även andra forskningstraditioner än den som utvecklats genom Olweus arbete finns representerade på kartan över vad vi kan kalla kunskapsläget. Som exempel nämner hon dokumenterad försöksverksamhet och forskning i ett folkhälsoperspektiv, i ett individuellt maktperspektiv, i ett genus-etniskt-socio-ekonomiskt perspektiv, i ett sociokulturellt perspektiv, i ett förskoleperspektiv och i ett barnrättsperspektiv. Inom alla dessa områden har mobbning och kränkningar i skolan teoretiskt och/eller empiriskt diskuterats under senare år. Trots det har kritiken mot forskning inom mobbningsområdet hävdats, att den varit alltför homogen och alltför upptagen av individuella aspekter av problemet. En breddning har efterlysts, bättre definitioner samt studier i ett pedagogiskt professionellt perspektiv. Hägglund betonar, att behov och frågor om kunskap inom området alltför ofta identifierats i ett politiskt-ideologiskt eller praktiskt sammanhang. Där har också ofta den kontinuerliga diskursen upprätthållits. En inomvetenskaplig diskurs saknas i dagsläget. Det saknas också en långsiktig dialog mellan forskare, politiker och pedagogiskt verksamma grupper, för att tydliggöra mandat och ansvar för nödvändiga men olika aspekter av kunskapsutvecklingens procedurer och resultat.

Hägglund sammanfattar kunskapsläget enligt följande. Mobbningsforskning är ett litet, exklusivt forskningsområde. Det har funnits under lång tid men verkar just nu i en snäv teoretisk tradition. Kunskapen från denna forskning har fått god spridning och varit till

nytta i många skolor. Men det finns frågor och problem som återstår att försöka besvara och lösa. Det finns en beredskap från forskarhåll att göra det. I sina förslag till inriktning av fortsatt forskning lyfter hon fram behovet av att mer ingående än hittills problematisera och kontextualisera mobbningsområdet, d.v.s. att beskriva dess sociala, kulturella, institutionella och historiska ekologi. Den fråga som är central för Hägglund är hur de sociala och kulturella mekanismer ser ut, som bidrar till att normalisera kränkningar, våld, uteslutning, ignorans och utfrysning. Hon menar, att vi behöver forskning för att synliggöra och förstå innehållet i de kunskaper, föreställningar, normer och värderingar, som barn tillsammans utvecklar, upprätthåller och förändrar i sin gemensamma skolvardag. En systematisk satsning på att beskriva innehållet i sådana här komplicerade system av barns och ungas representationer av skolvardagen och dess relation till hur mobbning och kränkningar hanteras, skulle enligt Hägglund vara ett viktigt bidrag till fördjupning av kunskapsläget. Som utgångspunkt för ett sådant arbete lyfter hon själv fram tre innehållsliga aspekter, nämligen den sociala, den maktrelaterade och den banala. I den senare problematiserar hon hur mobbning och kränkningar inte sällan betraktas som en del av den normala skolvardagen, d.v.s. handlingarna ”banaliseras”. Tanken för vidare till skrämmande samhällsscenarier!

Eklund understryker hur viktigt det är, att lärare själva deltar i forskning på sitt eget område. Det kan ske på flera sätt, t.ex. genom att lärare och forskare samarbetar, men också genom att lärare blir forskare. Överhuvudtaget anser hon, att det behövs praktikinära forskning inte minst inom området mobbning och kränkande behandling. Hon välkomnar forskningsprogram som är praktikinära och som på ett konkret sätt ökar kontakterna mellan forskarvärlden och skolan. Det skulle påskynda utvecklingen av skolans organisation och stimulera lärare till specialisering. Hon ser gärna att vissa lärare blir experter inom särskilda områden t.ex. mobbning.

Fortsatt nordiskt samarbete önskvärt

Vi kan tillsammans med forskarna i den här rapporten konstatera, att mobbning inte är en isolerad företeelse, att den ingår som en del i elev- och skolkulturen och att vi talar om ständigt föränderliga gemensamma kunskaps- och värdesystem, eftersom elever ständigt byts ut. Detta är en av anledningarna till att det behövs ett bättre samarbete mellan forskare och dem som är verksamma i praktiken. Forskare kan bidra med generell, abstrakt och sammanfattande kunskap. Men denna måste prövas, tolkas och följas över tid och i konkreta sammanhang, för att avgöra när och på vilket sätt elevers kollektiva ”sanningar” kan och bör diskuteras, kritiseras och påverkas. Som forskare kan man bidra med att sätta ord på dessa komplexa skeenden och dess relevans för antisociala tendenser i elev- och skolkulturer. Det kan också bidra till att nya forskningsproblem lyfts fram.

Konferensen bidrog till att forskningsproblem lyftes fram, kontakter knöts och förutsättningar för samarbete och nätverk skapades. Det är viktigt att arbetet inte stannar vid denna konferens, utan att möjligheter till fortsatt forskning ges, att nätverket hålls vid liv och att uppföljande konferenser anordnas för ett fortsatt och fruktbart samarbete i Norden.

5 Föredrag

Bullying and the peer group

Christina Salmivalli, PsT Dosenttör, Psykologian laitos, Tutun Yliopisto, Finland

As we all know by now, bullying consists of negative, harmful actions, which are intentional, systematic, and targeted at someone who has difficulty in defending himself or herself. There are also other important characteristics of bullying, however, which are often ignored. With this I refer to the group nature of bullying: its embeddedness in the social context of a school class.

Bullying is not something that happens secretly, "behind the corner" where nobody can see it. Quite the contrary, the bully chooses to attack in situations where there are others present. In fact, studies have shown that peers are present in as many as 85% of all bullying episodes (O'Connell, Pepler & Craig, 1999; Pepler & Craig, 1995), and their presence is related to the persistence of such episodes. Even if only few children take part in aggressive attacks, most of them are somehow involved in the bullying process. Finally, bullying is not unrelated to further social life in the classroom. Victims are not only harassed by one or two bullies during some sporadic episodes, but they are often rejected and isolated by their classmates at large - from this perspective, victimization seems to be related to a loss of human dignity within one's peer group.

Explanations for bullying: the individual, the classroom, and the school level

Why there are bully-victim-problems in schools? The explanations can be searched from different systemic levels. At the individual level, it is clear that there are some risk factors related to victimization, as well as to bullying others. For instance, a low self-esteem increases a child's risk for being victimized, while bullies are characterized by aggressiveness and need for dominance. At the classroom level, group norms or group roles related to bullying may explain why there is more bullying in some classes than in others. At the school level, the school climate or culture, the general attitude towards bully-victim problems, and willingness to intervene in them may all have an influence on the extent of victimization in the school. Studying all these factors is certainly important, and a future challenge will be to look at the interactive effects of individual and context factors. For instance, in what kind of social contexts do certain individual risk factors actually lead to victimization?

In the University of Turku, we have studied bullying from the group perspective since the beginning from 1990's, with our focus in the complexity of the participant roles students within the classroom occupy when bullying is taking place (e.g., Salmivalli, 2001; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1998).

Participant roles in bullying

"Everyone's just standing around and watching, no one dares to defend the victim - neither do I, although I always decide that next time I will intervene and do something..."

"Some laugh, some join in the bullying, some go away, no one says 'Don't do that'... but Paavo and Mikko never harass him. Some of the girls, Miia and Terhi, for instance, take sides with her, and shout to the boys who bully to let her alone, go away, but even the girls say nasty things about Maija behind her back."

"Quite a few gather there on the spot...we laugh and someone might say, 'Hit him properly!' Pekka (the victim) has no one to stand up for him."

The participant roles in bullying refer to students' ways of being involved in bullying. Besides *victims*, who are systematically attacked by others, and *bullies*, who have an active, initiative-taking "ringleader" role in the process, *assistants of bullies* can be identified as those who eagerly join in the bullying when someone else has started it. *Reinforcers of bullies*, on the other hand, offer positive feedback to the bully by laughing, by encouraging gestures, or just by gathering around as an audience. *Outsiders* withdraw from bullying situations, without taking sides with anyone. The behaviour of *defenders* is clearly anti-bullying: they may comfort the victim, or actively try to make others stop bullying.

Although anti-bullying attitudes are common (e.g., Menesini et al., 1997, Rigby & Slee, 1991), few students actually express such attitudes to their peers or try to intervene in bullying (Pepler, Craig, Ziegler, & Charach, 1994). At least in preadolescence, as many as 35-40% of school-aged children and adolescents take on the roles of bully, assistant or reinforcer, and the frequency of those who withdraw and silently witness the bullying is around 25-30%. Many students thus behave in ways that incite rather than discourage the bully, even if they feel that bullying is wrong, and have clear anti-bullying attitudes. It was shown in a recent study (Salmivalli & Voeten, 2003) that while individual students' attitudes are moderately associated with their participant role behaviours, group norms predict additional variance in these behaviours at the classroom level.

Group norms refer to expectations, which guide group members' behaviours through sanctioning some behaviours and encouraging others. We have assessed group norms related to bullying by asking students what would be the consequences, or how the classmates would react, if a student in their class would behave in a certain way (for instance, join in the bullying or defend the victim). Our study on these bullying-related classroom norms in grades four, five and six showed that with increasing age, there is a decrease in anti-bullying norms. For instance, defending the victim becomes less approved with increasing age, while joining in the bullying is more acceptable in the upper classes.

The participant role approach provides educators with a new perspective for preventing and intervening in bullying: we should try to effect changes in the dynamics of the whole group. In addition to trying to make the bully behave differently, we should be able to affect the behaviour of peer bystanders. For instance, we should encourage: reinforcers and assistants to stop what they are doing; outsiders to show that they actually do not approve of bullying; and more students to take on the role of defender. Changing attitudes might be a good starting point, but perhaps an even more critical issue in

prevention and intervention work is how to help students cope with the social pressure from the peer group and thus *convert the anti-bullying attitudes into behaviour in actual bullying situations*.

How can this be done? It has been previously suggested (Salmivalli, 1999) that *raising awareness* about bullying in general, and the group mechanisms involved in it in particular, is a starting point for effective intervention work. This approach involves discussing bullying with the whole class, starting with themes such as what bullying is (for instance, how it differs from playful teasing or conflicts between students) and how it feels to be bullied, and moving on to the group mechanisms involved.

Secondly, students should be encouraged to *reflect on their own behaviour* in bullying situations. Introducing the different participant roles to students provides conceptual tools for such self-reflection. Most students have attitudes against bullying, but yet in actual bullying situations they may behave in ways that encourage and maintain bullying in the class. Therefore, making students aware of the discrepancy between their attitudes and behaviour is important.

Fostering *commitment to anti-bullying behaviour* means helping the students find, and commit themselves to, alternative ways of behaving as individuals and as a group in order to put an end to bullying.

Intervention study

Our intervention project (see also Salmivalli, Kaukiainen & Voeten, 2003), guided by the ideas presented above, started in fall 1999. The first 16 schools (eight from Helsinki and eight from the Turku area) who had volunteered to participate on the basis of an announcement sent to the education bureaus of each town, were included in the programme. The intervention was based on teacher education, and the only precondition for inclusion was that from each project school, three classes (one from grade four, one from grade five, and one from grade six), along with their class teachers, participated in the programme. The idea was that the "team of three" would provide not only support for each other but would also be a resource for the whole school in its anti-bullying work. Since three classes from each school participated we ended up with 48 school classes and their homeroom class teachers involved in the intervention programme.

According to the pre-test, 16.2 per cent of students reported being systematically victimized by their peers at school, which suggests that although volunteers, the project schools were not exceptionally "good" ones with no bully-victim problems to begin with. When the project started, the total number of students in the 48 classes was 1220 (600 girls and 620 boys). They were from grades four, five, and six with 9-10, 10-11, and 11-12 years of age.

Intervention-training for teachers

The 48 teachers involved in the project attended a one-year training course. There were two separate training groups, one in Helsinki and the other in Turku. There were, thus, 24 teachers in each group. The training consisted of four meetings during the school year 1999-2000, two (whole) days in the autumn term and two (one whole day, one half-day) in the spring term. The content of the interventions is described in the following.

School level

The role of whole-school policies in tackling bullying has been highlighted especially by Smith and colleagues in their intervention project in Sheffield (see Whitney et al., 1994; Sharp & Thompson, 1994). In our training course, the role of a *whole-school policy against bullying* was stressed, and guidelines were given for developing such a policy (based on Sharp & Thompson, 1994). The teachers were encouraged to "take the message" to their schools and foster the process of developing a whole-school anti-bullying policy.

Class level

The participant role approach provided a common framework for teachers to utilize in curriculum-based, class-level work. Three general principles to be adapted in such work in classrooms were stressed: awareness-raising, self-reflection, and commitment to anti-bullying behaviour (see above). More concretely, this was done by means of class discussions, role play exercises, and class rules dealing not only with bullying behavior per se, but also focusing on how the bystanders should react when they see bullying going on.

Individual level

Curriculum-based, class-level intervention work is important, but probably not sufficient. Acute cases of bullying that come to the attention of the teacher require work with individual students, such as having serious discussions with the bully or offering support to the victim.

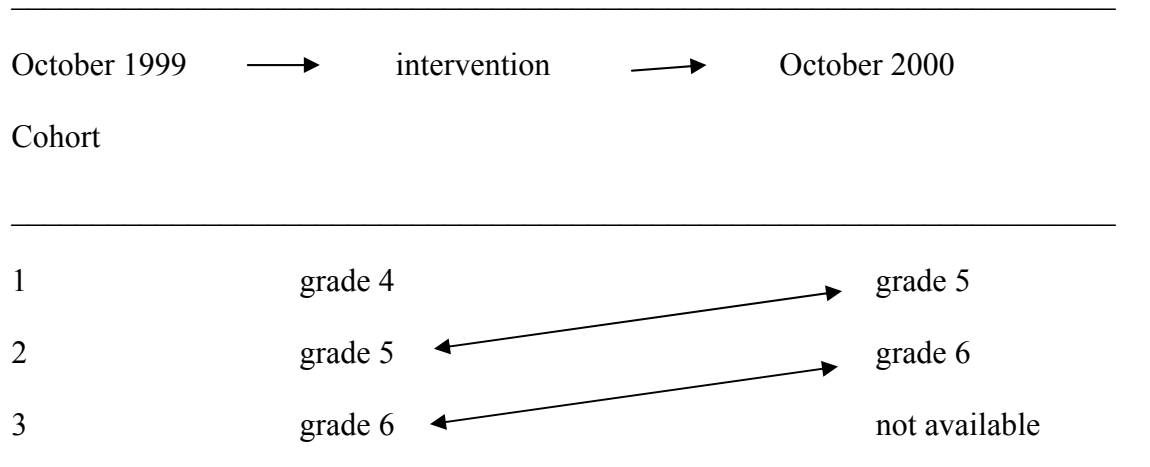
During the teacher training, we introduced individual discussion methods with pupils involved in bullying; the Pikas method (Pikas 1987), the No Blame Approach by Maines and Robinson (see Sharp & Smith, 1994) and the Farsta method (Ljungström 1990), all of which stem from a very similar understanding of the nature of bullying and follow a rather similar format. Regardless of the method used, the role of *systematic follow-up meetings* after the intervention discussions was very much emphasized.

Four times during the school year, reports were collected from the teachers about the concrete actions they had taken in order to reduce bullying in their classes. What the teachers had actually done varied considerably from class to class and school to school. In some schools, it was obvious that the intervention strategies presented had not been fully accomplished, but the teachers had done something else, or they had done nothing at all. Other teachers described very general curriculum-based exercises to improve the class atmosphere, without really addressing bullying. In other schools, the teachers seemed to have fully utilised their "anti-bullying team" of three and planned and carried out the interventions in co-operation. The teachers' reports were scored by two independent raters so that we could compare the intervention results in schools with a low (11 schools) versus high (five schools) implementation of the program.

Intervention Effects

In order to analyze the effects of the intervention programme we applied a cohort-longitudinal design with adjacent cohorts (Olweus & Alsaker, 1991). The basic structure of the design is displayed in Table 1.

Table 1. The design.



Two data sets were prepared for the analyses: The post-test data from cohort 1 (grade 5, October 2000) and the pre-test data from cohort 2 (grade 5, October 1999) were included in the first set. Similarly, the other file consisted of the post-test data of cohort 2 and the pre-test data of cohort 3. The first data file was used to evaluate the intervention in grade 4, after these students (from cohort 1) had been exposed to the intervention for 12 months. The pre-test scores from cohort 2 (grade 5) were used as a baseline. Similarly, the second data file was used to evaluate the intervention in grade 5, and now the pre-test scores from cohort 3 (grade 6) were used as a baseline. In this way, post-test data from students in two cohorts (1 and 2) were always compared with baseline data from same-aged students from the same schools, who had not yet been exposed to intervention. The students from cohort 2 were used twice in these comparisons, once as a baseline group and once as an intervention group; therefore, separate analyses were performed.

The implementation data were utilized in the analyses as well. The classes in both data files were categorized into three groups: First, the baseline group, always including the pre-test data (fifth-graders of cohort 2 in the first data file, sixth-graders of cohort 3 in the second). The second group consisted of intervention schools with a low degree of implementation. In the third group, there were intervention schools with a high degree of implementation.

There were several outcome variables indicating the extent of bully-victim problems in classes, such as *self-reported victimization*, *peer-reported victimization* and *self-reported bullying others*. Significant intervention effects were found for both self-report measures, but only for grade four. The effects were larger for the high implementation group. In grade five classes, similar trends could be detected but the effects were not statistically significant. For peer-reported victimization, no intervention effects were found in either age group, however. The proportion of students being nominated as victims by their peers was equal in the baseline, “low implementation”, as well as “high implementation” groups. This suggests that the social reputation for being a victim is

very strong and stable, and thus more difficult to change than a child's own experience of being victimized.

Anti-bullying attitudes were higher in the intervention as compared with the baseline classes. This finding was consistent across both age groups. In grade four, the intervention effect was statistically significant for the low level of implementation. The effect was larger, however, for classes from schools in which the intervention was better implemented, i.e. the high implementation group. In grade five classes, there was a significant intervention effect only for classes from schools with high levels of implementation. For *efficacy beliefs*, i.e. students' beliefs concerning their ability to do something about bullying, a similar pattern of findings emerged. In both age groups, efficacy beliefs were higher in the intervention as compared with the baseline classes, but significantly different only in the high implementation group.

When it comes to participant role behaviours, which were of particular interest to us, only a few significant intervention effects were found. These effects emerged more often in the self-reports than in the peer-reports. In grade four, self-reported *reinforcing the bully* and *assisting the bully* were lower in the intervention, as compared with the baseline classes. For reinforcing, this effect was significant only in the high implementation group. In grade five, on the other hand, we found a significant positive intervention effect for self-reported *defending the victims* - again, the difference was significant only in the high implementation classes.

Taken together, the findings suggest that there were positive intervention effects for the extent of bullying others and being victimized (at least in grade four), for attitudes and efficacy beliefs, and for some bystander behaviours (in grade four, less assisting and reinforcing bully; in grade five, more defending of the bullied victims after the intervention). The results were generally stronger in grade four, i.e. among younger students. The degree of implementation played a very important role, however: the intervention effects were often significant only for schools with a high level of implementation of the program.

In summary, scientific studies have demonstrated that peer group plays an important role in bullying. Although empirical research on contextual factors related to bullying is just in its beginning phase, we already know many things that can - and should - be taken into account in order to effectively tackle bullying. Trying to affect the bully is not enough - the interventions should pay attention to the dynamics of the whole group, trying to influence the group norms and bystander behaviors that seem to play a role in maintaining bullying. Bystanders are important not only because they may put an end to bully's behavior by showing that it is not approved of, but also because their support is an important protective factor for the victimized children. It may change the psychological meaning of their situation, even if bullying does not stop immediately.

References

- Ljungström, K. (1990). *Mobbning i skolan. Ett kompendium om mobbning samt om mobbningbehandling enligt Farstametoden*. Stockholm: Ordskällan/Pedaktiv.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P.K., Genta, M.L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23, 245-257.

- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Olweus, D. & Alsaker, F. (1991). Assessing change in a cohort-longitudinal study with hierarchical data. In D. Magnusson, L. Bergman, G. Rudinger, & B. Törestad (eds.), *Problems and methods in longitudinal research: Stability and change*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 107-132.
- Pepler, D., & Craig, W. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- Pepler, D., Craig, W., Ziegler, S., & Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health. Special Issue: Prevention: Focus on children and youth*, 13, 95-110.
- Pikas, A. (1975). *Så stoppar vi mobbning*. Stockholm: Prisma.
- Rigby, K. & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization - empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press, pp. 398-419.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2003). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *Submitted manuscript*.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2003). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *Submitted manuscript*.
- Sharp, S., & Smith, P.K. (1994). *Tackling bullying in your school*. London: Routledge.
- Sharp, S., & Thompson, D. (1994). The role of whole-school policies in tackling bullying behaviour in schools. In P. Smith & S. Sharp (eds.) *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Whitney, I., Rivers, I., Smith, P.K., & Sharp, S. (1994) The Sheffield project: Methodology and findings. In P.K. Smith & S. Sharp (eds.) *School Bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge, pp. 20-56.

Frågor som ställdes av Mona Solberg,
cand. polit, Norge i samtalen efter föreläsningen.

Innleiing

Eit hovudbodskap i dette føredraget og i forskinga di er at vår forståing av mobbing blir svært avgrensa om vi i for stor grad konsentrerer oss om berre mobbarar og offer. Eg vil gje honnør til deg og dine finske kollegaer for svært viktige og innsiktsfulle bidrag til mobbeforskinga. Eg vil særleg framheva utviklinga av skalaen som måler ulike typar rolleåtfærd/ ulik grad av medvirkning i mobbesituasjonar. Med utgangspunkt i kameratvurderingar blir elevane på skulen fordelte på 6 ulike typar rolleåtfærd ("participant role behaviour").

Desse kategoriane er også svært nyttige hjelpemiddel i tiltaksarbeid mot mobbing både for lærarar og elevar. Elevane kan reflektera over eigen medvirkning/ståstad i konkrete mobbesaker.

Eg har valt å konsentrera meg om to hovudgrupper av spørsmål:

1. Begrepsdanning/konseptualisering og måleproblematikk
2. Tiltak mot mobbing.

Del 1

- 1) På mobbarsida er det 3 ulike typar rolleåtfærd (jfr. Fig 1) medan det er inga differensiering av offer. Kvifor?
- 2) Forsking viser at ein del elevar er offer i ein relasjon og mobbar i ein annan (bully-victims). Kva tankar har du om kor desse elevane kan befinna seg i klassifiseringa?
- 3) Er det ikkje ein fare for at denne klassifiseringa først og fremst fangar opp open og direkte mobbing sidan datakjelda er klassekameratar? (M.a.o. Indirekte og relasjonell mobbing blir undervurdert?)
- 4) Har ikkje klassifiseringa mest relevans når mobbinga har pågått så lenge at mange i klassen er klår over kven som blir mobba/mobbar andre? Vil ein ikkje lett kunna oversjå nye mobbetilfelle når kriteriet for å vera offer er at 30 % av klassekameratane må ha nominert ein elev som offer?
- 5) Ville det ikkje vera ein god ide å laga eit samansett mål for offer der ein kombinerer kameratvurdering og sjølvrapportering? I alle fall i samband med tiltaksarbeid der det er viktig å oppdaga og stoppa nye tilfelle av mobbing så tidleg som mogeleg?

Del 2

- 6) I tiltaksprosjektet er det eit spesielt fokus på gruppeprosessar og medelevane si rolle når det gjeld å redusera/stoppa mobbing. Det var difor skuffande at det nettopp var på dette området det var få signifikante intervensjonseffektar (f.eks "reinforcing the bully" og "assisting the bully"). Har du gjort deg tankar om kva som må til for å få større effektar? Meir eller større dose av den brukte medisinen? Eller ein annan/ny medisin?

- 7) Eg har i to periodar arbeidd med innføring av Olweus sitt tiltaksprogram mot mobbing på grunnskular i Bergen. Utifrå denne erfaringa synes 4 lærarsamlingar i prosjektperioden å vera ein altfor lav dose. Kva med å ha rektor med på slike samlingar? Rektor som pedagogisk leiar kan ha stor påverknadskraft?
- 8) Det var større effektar på sjølvrapportert åtferd enn på åtferd basert på kameratevurderingar? Korleis forklåre det?

Avslutning

Vektlegging på gruppeprosessar og mobbing som gruppefenomen er viktig. Kanskje er denne forskinga særleg viktig for å forklåre kvifor mobbing, når den først har oppstått, har ein tendens til å vara over tid og å spreia seg til andre elevar? Men særleg i tiltaksarbeid er det også viktig med eit sterkt fokus på individuelle tiltak: Eit fåtal aggressive elevar kan setja i gang mange uheldige prosessar i ein klasse og i elevmiljøet. Då kjem ein ikkje utanom klare sanksjonar og tiltak retta mot einskildelevar.

Vad står i vägen för att lärare kan förebygga, upptäcka och stoppa mobbning?

- En forskning bland 523 lärare i 20 skola på Island

Vanda Sigurgeirsdottir, adjunkt, Kennarahaskoli Islands, Island

Vanda Sigurgeirsdottir heter jeg och är här för att berätta om min forskning blandt 523 lärare på Island. Jeg hørde først ordet mobbning här i Sverige året 1987, då jeg studerade för att bli fritidsledare vid Göteborgs Folkehögskola. Jeg kan fortfarande komma ihåg känslan av skamm där jeg minstest hur jag och mina klasskamrater hade när vi var barn tydligen mobbat en pojke i våran klass. Jeg brukar säga att jeg har ett sår i hjärtat på grund av detta och det är inte en god känsla. Från den stunden bestämde jeg mig för att delta aldrig i mobbning igen och att arbeta mot mobbning med att gå ut och prata med barn och ungdomar. När jeg flyttade hem till Island 1989 var det precis det jeg gjorde. Jeg fick jobb på en fritidsgård och varje år var jeg i skolan och pratade med eleverne om mobbning. Det gick bra men efter som åren gick så började jeg att innse att det räckte inte att endast prata med barnen. Lärarna behövde också veta mer om mobbning för att de har en unik roll. Lärare är de som helst kan motarbeta och stoppa mobbning, inte själva men med stöd från skolväsendet, rektor, andra lärare, föräldrar och elever. Eftersom jeg träffade fler och fler lärare som inte var så bra på att hantera mobbning och hørde fler och fler berättelser från vänner som hade barn i skolålder, där skolan och lärare hade inte klarat att motarbeta mobbning, då bestämde jeg mig för att vända min blick från eleverna och mot lärare. Jeg har också en personlig orsak för att vilja delta i antimobbningsarbete og orsaken är att jeg har två små barn. Jeg brukar säga att jeg skall fixa detta med mobbning innan de börjar skolan, så jeg har 11 månader... Mobbning lämnar outplånliga spår i själen så vi måste bekämpa mobbning med vetenskap och forskning men också med hjärtat. Jeg är ganska ny i det här med forskning men jeg är bra med hjärtat! Detta är min första undersökning och min första föreläsning

på en sådan konferanse – om ni inte redan har gissat det... och jeg tänker vara mitt oakademiska själv, fotbollstränaren Vanda som drivs af dårligt samvete över att ha delta- git i mobbning. Som ni förhåpningsvis hör så tänker jag prata svenska.

Många forskningar visar att lärare undervurderar hur många elever blir mobbat och mobbningens konsekvenser för barn. Många lärare har svårt ved att upptäcka och stoppa mobbning. Eleverne säger att lärarna upptäcker endast en del av den mobbning som förekommer och att de ofta gör inget för att motarbeta mobbningen. I en isländsk forskning från 2002 kom det fram att 57 % elever i 8. till 10. klasse sa att deras lärare hade gjort litet eller inget för att stoppa mobbning i klassen. Detta gör att allt för få elever tror att vuxna vill hjälpa dem. De tycker att de vuxna ingripas själlan, att ingripandet är oeffektivt och det att berätta för en vuxen gör mobbningen endast värre. På grund av detta väntar många elever länge med att berätta för vuxna om mobbningen eller gör det inte. Därför får de bekämpa mobbning ensamma utan hjälp. Problemet är att barn kan väldigt sällan lösa mobbning utan vuxnas hjälp. Här har vi därför ett riktigt problem. Barn tränger hjälp men många lärare saknar kunskaper, färdigheter, har dårliga inställningar och är helt enkelt inte tillräckligt bra på att arbeta mot mobbning för att kunna hjälpa. Och nu är vi fremme vid min forskning.

I forskningen deltog 523 lärare i 20 skolor på Ísland. I mai svarade de en enkät med 42 frågor om mobbning. Mitt mål var att få fram hur lärare kunde bli bättre på att hantera och motarbeta mobbning. För att få svaret vid denna fråga tyckt jeg att det var viktigt att lärarna själva skulle berätta hur de gick för dom att upptäcka och jobba med mobbning, om de var medvetna om deras roll och vad de tyckte att stod i vägen för dom att motarbeta mobbning på ett effektivt sätt. Utan lärarnas delaktighet, vilja och färdigheter är det nästan omöjligt att stoppa mobbning. Därför måste vi få lärarnas syn och åsikter om mobbning och inte minst hur de kan bli bättre mobbningsbekämpare.

I dessa 20 skolor var 742 lärare ansatte nu i mai och svarsprocenten därför 70,5%. Om jeg räknar hur många svarade av dem som fick enkäten i sina händer så var svarsprocenten 88,8%, för att alla 742 lärarna var inte i skolan den dag de skulle svara.

Resultat:

1. *Lärare behöver mer träning i lärarutbildningen.*

Af 410 lärarutbildade lärare hade 140 fått undervisning om hur man skall arbeta med och stoppa mobbning. 177 hade inte fått någon som helst träning eller undervisning om mobbning och 93 kom inte ihåg. Så två af tre lärare fick ingen undervisning om mobbning eller kommer inte ihåg om de fick undervisning eller inte. Av dessa 140 som fick undervisning hade 130 velat få mer. De vil veta om hur man skal stoppa mobbning – vilka åtgärder kan vidtas, hur man kan leda klassen på ett förebyggande sätt, hur man kan kommunicera med föräldrar och om handlingsplaner. 483 (94,2%) lärare tycker att de hade behöft mer träning och undervisning i mobbningsfrågor och 508 (97,1%) tycker att särskild träning och undervisning om mobbning skall vara del af lärarutbildningen.

Undersökningen visar att lärarutbildningen förbereder lärarna inte för att hantera mobbning. Det är ett allvarligt problem att lärarna upplever att de blir dåligt förberedda för att tackla mobbning. Ingen elev skall behöva känna oro för att bli mobbad i skolan. Eleverna har rätt att få möta en lärare som vet hur man hanterar mobbning. Lärare be-

höver därför ordentliga kunskaper för att – tillsammans med kollegor, föräldrar och elever – förebygga, motverka och bekämpa mobbning. Denna brist i utbildningen behöver rättast till.

2. *Lärarna vet om sitt ansvar.*

Jag bad lärarna svara 4 frågor om deras inställning till mobbning. Svaren som jag fick var att flesta lärarna vet att mobbning är ett stort problem i isländska skolor. Nästan alla är eniga med att lärare har ett stort ansvar för att motarbeta mobbning. Flesta är också eniga med att lärare har mest inflytande över mobbning och trivsel i klassen. Nästan alla är eniga med att barn och ungdomar kan inte lösa mobbning själva. Detta är positiva resultater för att lärarnas inställning och värderingar är förutsättning för att de agerar mot mobbning.

3. *Lärarna vet vad man skall göra för att arbeta effektivt mot mobbning.*

De fick frågan: Vilka tycker du att är de mest effektiva åtgärdarna mot mobbning? Lärarna svarade att ett gott socialt klimat och ett bra skol- och klassmiljö var viktigast. Näst viktigast var samarbete mellan alla de som har med barns uppväxt att göra. Nummer tre undervisning och träning för lärare och nr. fyra handlingsplaner. Detta är de samma som Olweus, Roland, Rigby, Smith och alla mobbnings - specialisterne säger. Så att lärarna vet vad man skall göra för att arbeta effektivt mot mobbning. Vad är då problemet? Jo de vet vad men inte hur. De saknar verktyg och kunskaper.

4. *Lärarna upptäcker inte all mobbning som föregår.*

För att se om lärarna upptäckte den mobbning som föregick i deras klasser

frågade jag dom om hur många elever de trodde at blir mobbade en gång i veckan eller mer. 58,3% svarade 5% eller mindre. Undersökningar är inte eniga men två undersökningar på Island har visat att omkring 7 till 10% blir mobbat en gång i veckan eller mer. En annan undersökning visar helt ner til 2%. En annan sak är att 10,9% lärarna säger att de sällan eller aldrig upptäcker den mobbning som föregår i deras klass, 46,4% säger att de ibland upptäcker mobbningen. Endast 10 lärare säger att de alltid upptäcker mobbningen. 135 lärare säger att de aldrig behöver att ingripa i mobbningsfall. Omkring 50% säger att de behöver ingripa i mobbning en gång per skolår eller mindre. Det är tydligt att lärarna behöver mer träning i att upptäcka mobbning.

Lärare kan bli bättre på att upptäcka mobbning om de får mer kunskaper om tecken på mobbning – undersökningar har visat att lärare har svårt ved att upptäcka vissa former av mobbning. De behöver också veta varför mobbning uppkommer, vad som kännetecknare mobbaren o.s.v. Det är min åsikt att lärare skall upptäcka all mobbning som föregår. Sedan kan vi prata om att om lärarna är bra på att arbeta förebyggande og är medvetna om sitt ansvar och ledarroll blir det ingen mobbning att upptäcka! Det måste vara vårans syn, vision mot framtiden. Men innan vi kan få all mobbning bort måste lärarna – med stöd från andra – bli bättre för att undersökningen visar att:

5. *Det går inte tillräckling bra för lärare att ingripa i mobbning*

De tycker själva att de går ganska bra men när man frågar vidare kommer problemen. Drygt 70% av lärarne känner sig ibland eller oftare osäkra när de behöver att ingripa i mobbning. 60% känner ångest ibland eller oftare och 80% känner att de saknar färdigheter ibland eller oftare när de behöver ingripa i mobbning. Jeg fråga-

de varför eleverna kommer sent eller aldrig och berättar om mobbning för lärare. 462 (91,3%) nämde att eleverna vågade inte att berätta. De nämde också att eleverna skämdes, att mobbningen blir värre när elever berättar för lärare, att elever litar inte på lärare och att lärarnas ingripande är oeffektivt.

Lärarna säger att det är för liten träning och undervisning om mobbning i lärarutbildningen som står mest i vägen för dem att motarbeta mobbning på ett effektivt sätt. Lärarna vil ha stöd i kampen mot mobbning. Först stöd från rektor och specialister, sedan föräldrar, andra lärare och elever.

Vad kan vi lära av detta? Viktigast är att förbättra lärarnas utbildning, för att med kunskaper om mobbning kan lärarna lära att upptäcka och ingripa i mobbning på ett effektivt sätt. Lärarna måste bli effektiva mobbningsbekämpare, de får inte förneka, inte se förbi. Lärare är förebilder, de måste ha ett grundbegrepp för vad som är rätt och fel, ha en positiv inställning i sin roll som elevernas ledare och alltid alltid ingripa.

Och vi måste hjälpa lärarna göra de som är rätt. Min undersökning visar att lärarna vet och vil men kan inte. Vi måste ge kunskaper och verktyg till lärare.

Frågor som ställdes av Ewa Menckel,
professor, Sverige i samtalet efter föreläsningen.

Tack för ett spännande och intressant föredrag. Det är fint att se hur man kan kombinera ett stort engagemang med ett systematiskt arbete för att öka kunskapen om mobbning i skolan. Du är ung och har visat oss många fina tankar kring framför allt Varför stoppas inte mobbningen i skolan? Alla studier och kartläggningar kommer fram till samma sak när det gäller just detta. ”Mobbning måste stoppas, förebyggas och minska i skolan.” Om detta är alla ense. Men varför händer ingenting?

Du har tagit upp just detta. Vad är det som hindrar? Och du har gjort det utifrån ett lärarperspektiv. Men räcker det? Jag har ställt samman några frågor för oss att diskutera för att se hur perspektivet skulle kunna vidgas och hur vi som sitter här, forskare, praktiker och på olika sätt berörda/ansvariga kan samarbeta kring mobbning och kränkande behandling.

1. Min första fråga är:

- Varför har du valt att studera lärare som grupp?
- Var finns lärarna i t ex den s k mobbningsringen?
- Vilka andra grupper är viktiga att involvera i arbetet?

Annan skolpersonal, rektors ansvar? Andra elever? Skulle bilden se annorlunda ut om du hade tagit in någon annan grupp t ex rektorer/skolledare? Vet rektorer sitt ansvar men vet inte hur de ska agera?

2. Min andra fråga rör skolan som arbetsplats för eleverna. I Sverige omfattas alla elever sedan 1991 av arbetsmiljölagen och det innebär att de också omfattas av de föreskrifter och regler som finns när det gäller arbetsmiljön. De har alltså samma rätt till en god arbetsmiljö som vuxna. I skolan är det rektor eller skolledaren som oftast är formellt ansvarig för arbetsmiljön i skolan.

- Vad innebär det att skolan är elevernas arbetsmiljö?

- Är mobbning ett arbetsmiljöproblem och vem/vilka ansvarar i så fall för problemet?
- Hur arbeta med problemet på den strukturella nivån?

Hur ser på politiker, skolnämnder mm ansvar? Ekonomi – vad innebär ständigt minskade resurser för skolan när det gäller mobbning? Vad innebär det att skolan betraktas som en arbetsplats även för eleverna? Borde detta synsätt också börja verka i hela Norden? Vad kan vi bidra med i så fall?

3. En annan intressant fråga som du tagit upp rör lärarutbildningen. Hur kommer mobbning in i denna utbildning, vad lär man sig om detta? Vilka erfarenheter finns i de nordiska länderna och i andra länder kring detta? Mina egna erfarenheter efter genomförandet av den första nationella konferensen om mobbning och kränkande behandling i Sverige augusti 2002 – dokumenterat i boken Vänskap Vinner- var just lärarutbildningen. Vi genomförde därför under våren 2003 en distansutbildning för 40 yrkesverksamma lärare i Hallands län. Några av de som föreläste finns här i dag. Deltagarna genomförde också gruppvis och individuellt projektarbeten i den egna skolan eller kommunen med fokus på Hur kan mobbning förebyggas i min skola eller kommun? Erfarenheterna är intressanta.

Nästa höst genomför vi fortbildningsdagar för lärare när det gäller att förebygga mobbning vid Högskolan i Halmstad. Hur ser du på utbildningsinsatser för lärare?

- Hur kan mobbning tas upp i lärarutbildningarna?
- I kompetens- och fortbildning för lärarna?
- Hur kan samarbetet mellan forskare och utbildare öka?

4. Min nästa fråga rör Hur kan vi veta vad som fungerar och inte? Min utgångspunkt är ditt konstaterande:

”Det går inte tillräckligt bra för lärare att ingripa i mobbning”

- Varför det? Behövs mer uppföljning och utvärdering?
- Hur kan erfarenheter om detta spridas?
- Hur kan praktiker och forskare samverka kring detta?

Detta är inget nytt. All forskning vågar jag nästan säga, utredningar och kartläggningar stupar här. Man kartlägger, undersöker och skapar visioner, rekommendationer och synsätt men man frågar sig mindre ofta Vad är bra och vad fungerar inte och i vilka sammanhang?

5. Jag skulle vilja avsluta med en egen reflektion. Är skolan en isolerad företeelse i samhället eller är det så att det som sker i skolan speglar det som sker i samhället och vice versa? Hur kan vi tro att vi enbart kan arbeta med skolan och dess miljö?

Och hur ser barn och ungdomars förebilder ut? Vilka synsätt och hur visar vi vuxna hur vi tycker att det ska vara i skolan och gentemot varandra? Här ett citat som jag klippt från en kvällstidning i Sverige och som kan få oss att reflektera. Den bygger på en typ av TV- underhållning som är mycket populär i Sverige och som heter Farmen. Det finns andra liknande underhållningsprogram t ex Robinson. De går oftast ut på att individer och grupper tävlar mot varandra och utesluter varandra ur gruppgemenskapen. Som jag ser det: De mobbar varandra. Här är citatet:

"I skolorna försöker vuxna motverka mobbning. Men i Farmen uppmanar man till det. Hur tror ni att barn tar emot ett sådant budskap?"

Linda 12 år.

Drenge, mobning og maskulinitet

Kenneth Reinicke, fil dr. Center for ligestillingsforskning, Roskilde, Danmark

Indledning

Når man diskuterer manderoller i forandring, kan man ikke komme udenom også at skulle diskutere maskulinitet. Derfor vil jeg belyse nogle af de forventninger og idealer som har betydning for den måde, som drenge og mænd traditionelt set har skabt deres mandlige identitet ud fra. Jeg vil bl.a. fokusere på forskelle i maskuliniteter, mænds følelser, arbejdskultur, homoseksualitet, mandevenskaber og sport.

Hvad er maskulinitet

I Danmark er det lidt tabuiseret at snakke om maskulinitet. I cirkusrevyen for et par år siden fremførte entertaineren Henrik Lykkegård en sketch, hvori han spillede en usikker fyr, som tog kurser i maskulinitet for at finde sin indre vildmand. Det sjove i sketchen var måden som han nærmest vrælede ordet "maskulinitet" ud i salen på. Der ligger noget grænseoverskridende i overhovedet at tale om maskulinitet. Ordet ligger også lidt underligt i munden på de fleste og man blottes sig lidt ved overhovedet at udtale det.

Men hvad dækker begrebet maskulinitet over, når det nu er så kontroversielt? Maskulinitet handler overordnet set om de forventninger og idealer der er forbundet med at være mand i et bestemt samfund eller en given kultur. Traditionelt set har det at være mand betydet, at man ikke var homoseksuel, kvinde eller barn. Noget af det mest fundamentale ved den traditionelle maskulinitet har været kravet om at skulle forsørge og beskytte.

Findes der en oprindelig og autentisk form for maskulinitet en slags maskulinitetens hjerte? Det tror jeg ikke, men der er nogle karakteristika, som mange mænd forsøger at leve op til. Maskulinitet skal vindes og bevises. Maskulinitet handler om at udfordre og teste andre mænd og man kan med god grund spørge om det essentielle i mandekulturen er kammeratskabet eller konkurrencen mellem mænd? Vi forventer i stor udstrækning stadigvæk, at mænd handler som "rigtige" mænd. Mænd bliver anset som særligt maskuline når de udfører dyriske handlinger. Vi er tiltrukket af begrænset rå mandighed. Normerne for mandighed er i en vis udstrækning bygget op omkring "drenge er drenge" myten.

Mænd er privilegerede men betaler samtidig en pris. Mænd skal leve op til nogle meget forskelligartede og modsatrettede krav. Logikken i det maskuline er, at mænd må gøre eller risikere noget for at blive til mænd. Det dynamiske, men samtidig også rigide element ligger i, at mænd først bliver maskuline når andre mænd siger, at de er det. Mænd skal erklæres for gyldige af andre mænd. Her kan kvinder mere hvile i deres væren, selvom de selvfølgelig også på sin vis skal erklæres gyldige af mænd. Men man kan

stille spørgsmål til, om det er kvinderne, som er mest presset af kulturens forventninger til dem. Sådan forholder det sig ikke når vi ser på arbejdsmarkedets krav. Når man diskuterer maskulinitet, er det vigtigt at se på forholdet mellem stereotyper og reelle kønsroller. Selvom der har udviklet sig en distance til den hårde arbejdsomme og karriereorienterede mand, er det sigende, at der stadigvæk ikke er skabt nogle ligeså klare nye mandeidentiteter.

Er maskuliniteten truet bliver der spurgt om i ny og næ? Om maskuliniteten er truet afhænger af, hvad den er baseret på. Maskulinitet handler til en hvis grænse om at udgive sig for noget man ikke er. Maskuliniteten er på sin vis defineret negativt, idet den i høj grad udspringer af det den ikke er. Maskulinitet kan derfor lidt provokerende formuleret siges at være evnen til "at leve på en løgn". Mænd bruger ofte meget energi på at vise hvem de ikke er.

Maskulinitet kan også opfattes som en slags rustning. I den traditionelle manderolle har den følelsesmæssige disciplinering stor betydning. Det er meget vigtigt for mænd at tage afstand fra det feminine og i stedet være aggressiv og "turde noget". Helte måles på det de gør - ikke det de siger. Disse traditionelle modeller har eksisteret i lang tid og gør det til dels stadigvæk. Traditionel maskulinitet er derfor i høj grad indbegrebet af stærke kulturforestillinger.

Kønsforskeren Birgit Petersson hævder, at mænd deltager i f.eks. sportaktiviteter som de ikke er trænet til og som derfor kan være livstruende. Det er maskulint at handle på en måde som kan have store fysiske og psykiske omkostninger. Maskulinitet har både at gøre med egen trang til at dominere og frygten for at blive domineret. Man skal derfor ikke undervurdere, hvad mænd kan acceptere at gøre sammen med og overfor andre mænd for at undgå at blive kaldt for en tøsedreng.

Nogle af de værdier, der er indeholdt i den traditionelle manderolle er foragten for svaghed. Mænd prøver derfor ofte at skjule deres nederlag. Der er også mange myter om hvad rigtige mænd ikke gør. Mænd græder først og fremmest ikke, de må ikke pynte sig for meget og de må ikke f.eks. ikke danse for feminint. Mænd tilpasser sig ofte på smertelig vis maskulinitetens idealer i stedet for at tage afstand fra disse. Mænd flygter derfor ofte fra deres hjertes og overlader meget af ansvaret for det intime og nære liv til kvinderne. Dette kan begrænse mænd i at folde sig ud som "hele" mennesker.

Mandeforskning og de forskellige mænd

Når disse karakteristika er fremhævet er det samtidig vigtigt at pointere, at mænd ikke udgør en gruppe, men en kategori. Mænd er forskellige. For at uddybe denne pointe og for at demonstrere hvordan manderoller skabes og vedligeholdes vil jeg kort præsentere nogle af de potentialer der ligger i at beskæftige sig med mandeforskning. Når man bedriver mandeforskning studerer man mænd i et kønsperspektiv. Det vil sige, at man analyserer de forventninger, idealer og handlinger, som er forbundet med det at være mand i et bestemt samfund eller i en bestemt kultur.

Til trods for at det historisk set er mænd, der er blevet studeret i den akademiske verden, har mænd som forskningsobjekter ofte været neutrale, usynlige og kønsløse. Der er ikke mange mandlige forskere, der forsker i mænd som deres fagområde og som ønsker at definere sig som mandeforskere. Det har ofte noget at gøre med, at mænd historisk set ikke har haft for vane at forstå og snakke om sig selv som en social kategori.

I mandeforskningen kan man ofte spore den samme såkaldte socialkonstruktivistiske tendens, som i disse år står stærkt i den akademiske verden. Kritiske kønsstudier af mænd og maskulinitet der arbejder udfra et socialkonstruktivistisk perspektiv sætter spørgsmålstejn ved ideer om "essentielle" og "naturgivne" sandheder om manden og det mandlige. Hvor de naturgivne forklaringer forsøger at studere og rendyrke manden og maskuliniteten, der søger konstruktivister at fokusere på *relationer* mellem kvinder og mænd og forskellige typer maskuliniteter. Det socialkonstruktivistiske perspektivs popularitet skyldes evnen til at stille sig kritisk og åbent over for nye og udfordrende spørgsmål til ellers dybt forankrede normer og mentalitetsstrukturer i samfundets kollektive bevidsthed.

Der er ingen tvivl om, at et hovedproblem for mandeforskningen er, at mandlige forskere har lukket øjnene for kønsforskningen. Flertallet af mandlige forskere tager deres køn for givet og ser det ikke som nødvendigt at konfrontere deres grundlæggende opfattelser af hvad der er vigtigt at beskæftige sig med. Den svenske mandeforsker Jonas Liliequist har beskrevet hvorledes det at bedrive mandeforskning ikke giver nogen form for akademisk bonus og at det paradoksalt nok er umandigt at studere det mandige. Mandeforskeren Hans Bonde skrevet, at det at udtale ordet mandeforskning føltes som at have en varm kartoffel i munden. Om den kartoffel kan man kun sige at den bestemt ikke er blevet mindre varm med årene. Det er stadigvæk meget kontroversielt og problematisk at studere mænd.

Om mandeforskningens dilemmaer har den svenske kønsforsker Karin Widerberg sagt, at hvor kvindeforskningen godt nok er marginal i forskningsmiljøet bliver den betragtet som legitim i videnskabelig forstand og den er politisk forsvarlig. Der var et krav fra både almindelige kvinder og kvindelige politikere at placere kvindeforskningen stærkt da den opstod i 1970'erne. Mandeforskningen derimod står i en helt anden situation. Der har aldrig været nogen forankring i en bred mandebevægelse og mænd i almindelighed og mandlige politikere i særdeleshed er uinteresserede i mandeforskning. De historiske og politiske forudsætninger for mandeforskning og kvindeforskning er således meget forskellige.

Den dominerende manderolle

Det mest berømte og citerede begreb i mandeforskningen er begrebet "hegemonisk maskulinitet". Det kan oversættes til den dominerende manderolle. Begrebet er lanceret af den australske mandeforsker Bob Connell. Hovedpointen i forestillingen om en dominerende manderolle er, at der er nogle mænd, som både i praksis og i symbolsk forstand har mere magt end andre mænd. De dominerende manderoller har mulighed for at definere de såkaldte værdifulde og "rigtige" mandedyder. Udover at tale om den hegemoniske maskulinitet fokuserer Bob Connell også på de mænd, som uden større overvejelser og protester medvirker til at opretholde den sociale kønsorden. Han skriver ligeledes om de mænd, der er underordnede de dominerende manderoller og som dermed ofte bliver set ned på.

Ved at fokusere på maskuliniteter i flertal, åbnes der op for at diskutere, hvordan mænd har det med hinanden. Mænd i magtpositioner indenfor statsapparatet og i erhvervslivet har henholdsvis stor kulturel og økonomisk kapital og er i høj grad med til at sætte dagsordenen for hvad der er efterstræbelsesværdigt for andre mænd. Dette er meget vigtigt at have for øje, når vi diskuterer, hvordan mænds værdier og handlinger skabes. Selv om samfundet på sin vis kan siges at være domineret af mænd, så er det jo ikke

sådan, at den enkelte mand går rundt og føler sig som en magthaver. Men alle mænd forholder sig mere eller mindre bevidst til det dominerende ideal. Angsten for det feminine og det intime og konkurrencen mellem mænd gør det svært for mænd rigtigt at distancere sig fra de dominerende mandeidealer, selvom de måske ønsker det. Trangen til at marginalisere andre mænd og benægte dem maskulin ære er vigtig i opbygningen af traditionelle mandekulturer.

Det som gør Connells teori interessant er samspillet mellem de dominerende manderoller og de ”medvirkende maskuliniteter”. Det vil sige forholdet mellem de mænd, som ikke selv er frontløbere, men tilhører gruppen af mænd, som drager fordel af den kulturelle kønsorden. Prototypen kan siges at være den hvide, heteroseksuelle middelklassemand, der kun ser sig selv som målestok for andre mennesker. Det er vigtigt at reflektere over at for mange mænd er modstanden mod f.eks. ligestillingsprojektet også en modstand imod de dominerende klassers definition på det rigtige og gode liv.

Bob Connell’s begreber er meget generelle og åbner op for mange fortolkningsmuligheder. Et kritikpunkt af forestillingen om den hegemoniske maskulinitet er, at den ikke skelner mellem kulturer, som f.eks. er præget af stærke religions- og æresforestillinger og kulturer som ikke er det. Alligevel er begrebet om hegemonisk maskulinitet et nyttigt omdrejningspunkt for debatten om manderoller, idet der åbnes op for en bredere forståelse for mænds liv, end den der oftest bliver præsenteret af selvhjælpsterapeuterne. Her bliver spørgsmålet om maskulinitet ofte forenklet og banaliseret. Hvor Bob Connell således giver en god beskrivelse af hvad der foregår i spillet mellem mænd er den franske sociolog Pierre Bourdieu brugbar til at beskrive hvor sejlivet mænds dominans er overfor kvinder.

Pierre Bourdieu har udviklet en teori om ”Det maskuline herredømme” som beskriver den dominans som mænd udfører overfor kvinder. Ifølge Pierre Bourdieu behøver mænds dominans overfor kvinder ikke at blive forsvaret, fordi der kun sjældent er nogen, som stiller spørgsmålstejn ved den. Den er iboende i kroppen og i sindet på folk. Denne dybe forankring afkræves sjældent nogen legitimering. Det maskuline herredømme er vilkårligt, men vi opfatter det ikke sådan. Det nyttige ved Pierre Bourdieus analyse er, at han beskriver, hvordan dominansforholdet langsomt men sikkert indlæres. Det er meget interessant, at Pierre Bourdieu hævder, at de arbejdsopgaver som mænd tager sig af i samfundet, ofte har karakter af at være noget adeligt, hvorimod de bliver opfattet som mindre betydningsfulde, når det er kvinder som udfører arbejdet. Et eksempel herpå er kokken overfor kokekonen og skrædderen overfor syersken.

Pierre Bourdieu giver med sin teori en god forståelsesramme til at forklare, hvorfor det f.eks. for kvinder er så vanskeligt via ren og skær viljes akt og bevidstgørelse at sætte sig op imod samfundsordenen. Dominansen bor i kroppen. Et godt eksempel er, at det er svært for kvinder f.eks. at modsætte sig den udbredte tendens blandt kvinder til at sminke og slanke sig, fordi de fleste kvinder er socialiseret til at se sig selv i det mandlige begærs øjne. Den samlede betegnelse for hvordan kvinder underlægges bredt accepterede normer som de er tvunget til at forholde sig til kalder Pierre Bourdieu for ”symbolsk vold”. Denne symbolske vold har også stor betydning for usynliggørelsen af det mandlige køn.

Mænd og følelser

Er den moderne mand gearet til det nye årtusindes følelsesmæssige udfordringer? Ja, vi ved godt at han er gearet til arbejdet og det karrieremæssige løb men hvad med den personlige udvikling og de familiemæssige udfordringer? Behovet for at fremstå som en rigtig mand, er dybt inkorporeret i mænd. Det er ikke nemt at opgive den traditionelle manderolle og indsætte nogle helt nye logikker for tanker og handlinger. Det er meget få mænd, som kæmper for at kunne få lov at være mænd på en anden måde end den alment accepterede. Dette kunne selvfølgelig skyldes, at der ikke er noget at kæmpe for. Jeg tror dog snarere, at det skyldes, at mænd ikke er vant til som mænd at tænke over vores vilkår som mænd. I hvert tilfælde ikke højlydt. Vi føler os som mænd ikke tvunget til at overveje vores kønsidentitet på samme måde som kvinder. Maskuliniteten er både truet af frygten for det feminine og de uopnåelige mandeideal. Men det smertefulde er, at maskuliniteten ikke giver plads til at indrømme nogen at delene. Dette er en af grundene til at maskuliniteten er så følsom og så let bliver truet og derfor får et destruktivt indtryk.

Mænd taler ikke gerne om deres følelser med andre mænd og det kan være underligt og ligefremt gøre en forlegen, hvis en mand pludselig begynder at krænge sit følelsesliv ud. Jeg husker, at jeg som 18-19 årig overhørte en samtale mellem to fyre, hvor den ene lige var blevet forladt af sin kæreste. Han fortalte i detaljer om den følelsesmæssige smerte han oplevede ved at være blevet vraget. Jeg husker, at det dengang gjorde et voldsomt indtryk på mig, at en mand kunne være i stand til at udtrykke sig på en sådan sårbar vis. Jeg havde aldrig før i mit liv hørt en mand beskrive sin sindstilstand så detaljeret, og det var nærmest som om jeg havde overhørt en samtale fra en anden planet.

Den engelske mandeforsker Victor Seidler har i sine studier fokuseret på, hvordan udviklingen af mænds følelsesliv tilsidesættes, for at opnå den maskuline rationalitet. Det er vigtigt for mænd ikke at miste kontrollen over dem selv. Det gælder om at fornægte følelsesmæssige udbrud. Jeg kan selv nogen gange gøre brug af en strategi med at åbne munden lidt og kigge op i loftet, hvis jeg er ved at begynde at græde i en biograf. Denne strategi gør det svært at foretage de sammentrækninger i ansigtet som ofte kommer forud for gråd.

Den engelske sociolog Anthony Giddens hævder, at det er for unuanceret at sige at mænd ikke kan udtrykke følelser og at de har mistet kontakten til følelserne. I stedet handler det om at mænd er ude af stand til at konstruere en fortælling om dem selv, der tillader dem at forlige sig med en stadig mere demokratiseret og omorganiseret privatslivssfære. Jeg tror dog, at det er mere enkelt.

En episode, som fik mig til at tænke over forskellen på hvad mænd og kvinder kan tillade sig, var da Birthe Weiss for nogle år siden havde tabt opgøret om posten som folketingets formand. Da hun blev interviewet bagefter indrømmede hun, at "hun havde stået og tudet lidt ude bag folketingssalen." Dette var en meget menneskelig reaktion. Men jeg tror dog ikke, at en mandlig politiker ville have gjort det samme og det ville under alle omstændigheder være utænkeligt for en mandlig politiker at indrømme, at han havde grædt. Mænd kan ikke så let som kvinder tillade sig at fremstå som ofre og give følelsesmæssigt udtryk for det. Klynkemanden har svære vilkår fordi de fleste mennesker ikke kan holde ud at se mænd græde.

Men tiderne har selvfølgelig ændret sig og mænd må godt fælde en enkelt tåre. Men generelt er det stadigvæk kun ”tilladt” for mænd at græde offentligt i specielle situationer f.eks. i forbindelse med ulykker og store sportspræstationer. I forbindelse med VM i fodbold i sommeren 2002 udløste Brasiliens sejr over Tyskland i finalen nogle vilde jubelscener og superstjernen Ronaldo brød sammen i gråd. Det var i den forbindelse interessant at høre den danske sportskommentators reaktion på handlingen. Efter at han havde fortalt seerne, at Ronaldo var brast i gråd var der en lang pause, hvorefter han tøvende konstaterede, at det var ”jo egentligt meget menneskeligt og forståeligt.”

Den maskuline arbejdskultur

Min far har ofte brugt følgende vending, når han skulle beskrive en person, han ikke brød sig specielt meget om, men som han alligevel respekterede: ”Han tjener da sine egne penge”. Det er interessant, at han aldrig brugte denne vending til at beskrive kvinder. En kvinde måler man ikke først og fremmest på hendes præstationer i arbejdslivet. En mand, der har et arbejde, har derimod bestået den halve maskulinitetstest. Mænd ved godt, hvornår de har levet op til maskulinitetens krav – hvornår de har hevet sejre hjem og indkasseret nederlag.

Værdsættelsen af de mandlige værdier står i dag svækket i samfundet. Hvis vi går tilbage til 1950’erne var det traditionelle familiemønster, at manden var forsørgeren og kvinden tog sig af de huslige pligter og passede børnene. Der er ikke længere brug for den mandlige muskulatur, som var nødvendig for det klassiske industrisamfunds produktionsmetoder. Det har dog vist sig, at mænd har været særdeles gode til at omstille sig til IT-samfundets krav og dynamikker.

Et konstituerende element ved maskuliniteten er, at den hele tiden skal bekræftes. De ”uendelige muligheder” på markedet er en stor fristelse for mænd, idet mange mænd lider under en kronisk angst for ikke at slå til på markedet. Det tager tid at ændre på mænds vaner på arbejdsmarkedet. Jeg var på et tidspunkt ude og foretage nogle interviews hos et stort ingeniørfirma i Danmark. Under interviewet beskrev personalechefen, at de havde mange ungarle ansat. De var ideelle til de stillinger, der krævede meget rejseaktivitet. Det interessante i denne sammenhæng var, at de blev beskrevet på en meget positiv måde. Jeg tror ikke, at det på samme måde ville være muligt at tale så positivt om ugifte kvinder i slutningen af 30’erne og deres arbejdsfleksibilitet. Her ville man have ført tankerne over på at det var synd at de ikke var gift. Det er sigende at mænd kan vente længere med at stifte familie eller gifte sig uden at de mister kulturel status. Mænds status derimod skabes hovedsageligt gennem deres præstationer på arbejdsmarkedet.

En scene som har skræmt og fascineret mig på samme tid er det sted i tv-serien ”Bryggeren” hvor Brygger Jacobsen spillet af Frits Helmuth skriger ind i hovedet på sin søn ”du skal ville” da denne ikke er i stand til at leve op til faderens karriereambitioner på sønnens vegne. Jeg tror at mænd er meget sårbare og at det bl.a. skyldes et pres om, at mænd skal gøre karriere. Man kan spørge om mænd egentlig får realiseret sig selv på arbejdsmarkedet. Det er sigende for mange mænd, at de faktisk arbejder så meget at de ikke er i stand til at nyde frugterne af deres præstationer. Derfor veksler mænd meget mellem at føle sejrens rus og nederlagets mindreværd.

Den norske mandeforsker Knut Oftung har beskrevet, hvordan det er besværligt at stille spørgsmålstejn til mænds arbejds- og overtidskultur. Dette hænger sammen med, at

tankegangen i den økonomiske dynamik i høj grad er en konstituerende del af mandskulturen og dermed den måde som drenge bliver opdraget på. Markedets logik præger således mænds basale forståelsesformer. Mænd udvikler deraf en kærlighed til arbejdet og det at arbejde hårdt kommer til at fremstå som meget mandigt. Det er derfor, at arbejdslivet bliver den arena, hvor maskuliniteten skal stå sin prøve.

Den amerikanske sociolog Richard Sennett har i bogen ”Det fleksible menneske” beskrevet de karaktermæssige konsekvenser af det moderne økonomiske samfund. Han beskriver hvordan det at forholde sig i ro i en risikobetonet kultur ofte bliver betegnet som et tegn på fiasko. Han redegør endvidere for den vanskelige kombination at skulle være far, udøve fleksibilitet på arbejdsmarkedet og tilhøre et lokalsamfund. Mange af de historier vi dagligt hører omtalt i medierne om hvor gigantiske summer f.eks. sportsfolk, popstjerner, og IT-folk kan tjene er med til at nedvurdere ”almindelige” menneskers arbejdsliv.

Drenges kønssocialisering

Det er ofte blevet hævdet, at det er svært at skabe en velafbalanceret mandeidentitet på grund af tendensen til psykisk og fysisk fraværende fædre, overbeskyttende mødre, kvindedominerede institutioner og de urealistiske kønsstereotyper der præsenteres i medierne. Den danske debat om drengeopdragelse har også i høj grad handlet om den påståede negative påvirkning fra de feminiserede skoler og daginstitutioner. Det er blevet hævdet, at det var af stor betydning, at der er mandlige pædagoger i daginstitutionerne, fordi for mange kvindelige pædagoger hæmmer drenges frie udfoldelser. Flere mandlige pædagoger skulle resultere i, at drengene lettere kan udfolde deres maskulinitet.

Forfatteren Bertil Nordahl er en af dem, der har været eksponent for den bekymrede holdning til den kvindelige dominans. Han mener, at det er få drenge som ikke får problemer med kvindeligheden, fordi drenges kønsidentitet skabes i afvisningen af mode- ren. Anne Knudsen har i forbindelse med drenges kønssocialisering sagt, at maskulinitet i Danmark er en fritidsaktivitet og at drenge forventes at være drenge samtidig, med at det forbydes dem at opføre sig som alle mennesker mener, at drenge skal opføre sig. Mandeforskeren Steen Baagøe Nielsen har derimod påpeget, at der er brug for en langt mere nuanceret diskussion omkring behovet og værdien af flere mandlige pædagoger og at der ikke automatisk er sammenhæng mellem flere mandlige pædagoger og kvalitetsudvikling i daginstitutionerne. Jeg tror, at mandlige og kvindelige pædagoger opfører sig forskelligt men at frygten for en unødvendig feminisering af drengene er uden grund. Drenge skaber først og fremmest deres kønsidentitet udfra samværet med andre drenge og derudover gennem medierne samt f.eks. pop- og reklameindustrien. Selv om der kom flere mandlige pædagoger som kunne spille fodbold med de vilde drenge ville der ikke dermed være bedre opvækstbetingelser for de stille drenge.

Der er skrevet meget om betydningen af mandlige identifikationsmodeller for drenge. Den generelt manglende følelsesmæssige kontakt mellem fædre og sønner har været og er stadigvæk et stort spørgsmål. I hvilken grad er sønnernes skrøbelige identitet hængt op på en psykisk eller fysisk fraværende far? Drenge har brug for mænds erfaringer til at tackle og forme deres identitet. Det kan være svært for drenge at give udtryk for deres følelser, hvis de ikke har set deres fædre gøre det. Ofte ser man, at drenge for at kompensere søger erstatning i supermaskuline forbilleder og autoritære personligheder. Der

er ofte en sammenhæng mellem mangel på tryghed og udviklingen af karikerede manderoller. Fædrene har i dag mistet meget af deres konkrete og symbolske betydning som forbilleder for deres sønner.

Er der ikke nogle områder af mandigheden hvor man kan sige, at her er der ikke sket den store forskel igennem årtier eller århundreder. De fleste drenge opdrages stadigvæk til at skjule deres følelser. Dette må naturligvis besværliggøre deres evne til at tage ansvar for deres følelsesliv og være ærlige om emotionelle forhold. Der er stor ensartethed i den måde som drenge vokser op på. Overalt i verdenen leger drenge krigslege og de vil være brandmænd og politifolk når ”de bliver store.”

Ville drenge blive til mænd hvis de ikke blev tvunget til det og lider drenge under tilpasningen til mandelivet? Det tror jeg faktisk at de gør, afhængigt af hvor i drengehierarkiet de befinder sig og selvfølgelig afhængigt af hvad det er for nogle sociale miljøer vi befinder os i. Drenge skal præstere noget for at blive til mænd. Mange mænd kæmper med et mandebillede som de ikke kan leve op til. Drenge ydmyger hinanden hvis de ikke lever op til de herskende normer i gruppen. Jeg husker fra min egen barndom den berømte ”Olfert” hvor man hejser en person op fra jorden ved at tage fat i kanten på underbukserne, så de ryger op mellem balderne og testiklerne bliver godt og grundigt mast.

Der har som nævnt i den danske debat om mænd og drenge været en stor bekymring for, hvordan drenge kunne udvikle sig til, om end ikke rigtige mænd, så i hvert tilfælde harmoniske mænd. Vi ved godt, at vores kønsroller fra livets begyndelse bliver udsat for massiv kulturel påvirkning. Ofte bliver drenge og piger socialiseret til to fuldstændigt forskellige kønsidentiteter. Piger opdrages ofte til at være omsorgsfulde og følelsesmæssige medens de fleste drenge opdrages til at være aggressive og udfarende. Det handler altid i en eller anden grad om kulturelle konstruktioner hvilket vil sige at der er noget relativt på spil.

Der eksisterer i den vestlige verden ikke mange konkrete overgangsritualer, der markerer overgangen fra dreng til mand. Mænd har således mindre at lære deres sønner. I den forbindelse hævder de østrigske forfattere Cheryl Benard og Edith Schlaffer i bogen ”Ensomme cowboys – drenge i puberteten”, at det er mødrene, som er de bedste sparingspartnere, når de tidssvarende personlighedsegenskaber skal udvikles. De hævder, at det blotte kønsfællesskab ikke på nogen måde gør mænd til opdragelseseksperter og forbilleder for drenge. De opfordrer i den forbindelse mødre til ikke at trække sig tilbage når drenge kommer i puberteten. Det hævdes i bogen, at den beskæftigelse som fædre og drenge oftest praktiserer sammen er at se fjernsyn. Fædre taler ofte ikke med deres sønner om følelser og intime forhold, men derimod om sport og praktiske forhold. Der kan i større grad opstå magtkampe mellem fædre og sønner end mellem mødre og sønner. Dette være sig både fysisk som psykisk. Derfor har sønner og mødre ofte et mere afslappet forhold, da magtrelationerne er mere afklarede. Tidligere kunne kvinder ikke opdrage drenge og være forbilleder fordi de helt konkret ikke besad de praktiske og håndværksmæssige færdigheder som drengen havde brug for at lære.

Hvilket rum eksisterer der for at teenagedrenge kan definere deres identitet? De fleste mænd har arvet en tavshed omkring deres følelser. Forholdet mellem fædre og sønner er besværliggjort af at vores værdier er markant forskellige. Jeg tror at mange mænd selv om de ikke har haft tragiske oplevelser med deres fædre alligevel har et anspændt forhold til dem. Den norske psykolog Per Are Løkke beskriver på sublim vis fremmedgø-

relsen fra sin far. Da han sidder ved faderens dødsleje går det op for ham, at han kun kender faderens handlinger men ikke hans tanker og følelser og hans personlige liv. Det har de aldrig talt om sammen. Måske er årsagen til dette, at mænd er bange for at give for meget kærlighed til deres sønner. Der eksisterer stadigvæk en forestilling om at for meget kærlighed og omklamring kan ødelægge drengens opvækst.

De homoseksuelle mænd

Det er umuligt at skrive en bog om mænd og manderoller uden at berøre emnet homofobi. Ordet homofobi kan frit oversættes til angsten for homoseksualitet. Uden homofobi ingen myter om ”rigtige” mænd. Så let kan det faktisk siges. Det ville være lettere og mere tilforladeligt at skrive om kvinder og udelade aspektet om homofobi. I vores seksualitetskultur ses der med forskellige øjne på mandlige og kvindelige homoseksuelle.

Jeg taler og tænker fra en heteroseksuel position og jeg tror er det er ret begrænset hvad jeg kan bidrage til beskrivelsen af de homoseksuelle miljøer. Jeg kender ikke noget særligt til dem. Jeg tror dog, at homofobi er et vigtigt element i at forstå hvordan ”drengene bliver til mænd” og hvordan maskuliniteten er konstrueret. Den norske psykolog Per Are Løkken nævner i sin bog ”Farsrevolutionen”, at homofobi betyder det samme for mænd, som horeskikkelsen betyder for kvinder. Horeskikkelsen har tabuiseret kvinders seksualitet, ligesom homofobien har tabuiseret mænds følelser. Det er rigtig godt set, om end der er sket en afdramatisering og opblødning i holdningen til homoseksuelle.

Danmark var i 1989 det første land i verdenen som vedtog en lov om registreret partnerskab for partnere af samme køn. Der eksisterer antidiscriminationslove og en injurielovgivning til at beskytte homoseksuelles rettigheder. De ægteskabslignende rettigheder er dog begrænsede, idet kirkelig velsignelse af homoseksuelle kun undtagelsesvis er en mulighed. Det bliver nogen gange i samfundsdebatten hævdet, at homoseksuelle er fuldt ud accepteret som normale samfundsborgere. Det er da også rigtigt at homoseksualitet officielt ikke længere opfattes som en synd eller noget unaturligt. Der er dog langt fra overordnede formelle lige rettigheder til hverdagens praksis hvor ordet ”bøsse” vel stadigvæk er det hyppigst brugte skældsord blandt drenge og mænd.

Jeg er ikke enig med den førende homoseksualitetsforsker i Danmark sociologen Henning Bech, når han hævder at homofobi ikke spiller en afgørende rolle for mænds samværskultur. Jeg mener, at de fleste mænd opdrages med homofobi som et konstituerende element for deres mandighed. Jeg tror ligeledes, at de kulturelle forestillinger om mænds aktive og udadvendte seksualitet har betydning for de billeder der eksisterer om homoseksuelle mænd. Det er bemærkelsesværdigt den tendens man ser hos teenage-drenge med at sige ”bøsse” på en negativ måde om andre drenge, som man ønsker at håne. Det bliver ofte brugt i sammenhænge hvor der ikke refereres til noget som har med personens seksualitet at gøre. Det er en universel samlebetegnelse for det feminine, svage og nedsættende. Det kan bruges i mange sammenhænge og bliver i stor udstrækning også ført med op i voksenalderen.

Det er karakteristisk at hovedparten af homoseksuelle mænd ikke går rundt og ”skilter” med deres seksuelle tilhørsforhold på gaden. Det er stadigvæk sjældent, at man ser homoseksuelle mænd gå med hinanden i hånden og hvis de gør det er det sjældent, at det virker afslappet. Det er forståeligt fordi mange mennesker på offentlige gader og stræder ikke ligefrem osrer af tolerance. Pierre Bourdieu har i den forbindelse beskrevet,

hvordan det dominerende kulturelle syn på homoseksuelle kan få den homoseksuelle til at vakle mellem angsten for at blive bemærket og afsløret og ønsket om at blive genkendt af andre homoseksuelle. I den forbindelse, er der ingen tvivl om, at homoseksuelle mænd trods større pluralitet i manderoller, forandringer i seksualmoralen og afdramatiseringen af det "homoseksuelle spøgelse" stadigvæk er en meget udsat gruppe, som udfordrer de fremherskende maskulinitetsformer.

Den mandlige identitet er i høj grad defineret ud fra mandens seksuelle orientering. Den canadiske psykolog Guy Corneau har beskrevet, at selvom en mand er homoseksuel, fratages hans mandighed ham ikke, og den gør ham ikke til et mindre anstændigt menneske, men vores kultur nægter stadig blindt at erkende dette.

Er vi færdige med den homoseksuelles samfundsmæssige position? Det tror jeg ikke. De homoseksuelle har udfordret vores vante forestilling om roller og køn. Det er sigende, at der aldrig i Danmark er foretaget noget der bare minder om en levevilkårsundersøgelse for homoseksuelle. Frisindet er på ingen måde grænseløst. Man kan sige, at for de homoseksuelles vedkommende er tolerancen indtil videre stoppet ved børnene. Det vidner inseminationsdebatten og adoptionsreglerne om. Her fremføres det, at homoseksuelle ikke skal have lov til at "eksperimentere" med børn og "lege far mor og børn". Det er en debat, der er svær at forholde sig til. På den ene side anerkender de fleste, at man absolut ikke pr. definition har kvalifikationer til at være en god far fordi man er heteroseksuel. På den anden kan man forestille sig det sociale og stigmatiserende pres der kan være på børn med homoseksuelle forældre sådan som samfundets dominerende kultursæt er udformet.

Jeg var til en konference i Sverige i foråret 2002 på den dag, hvor den svenske rigsdag godkendte homoseksuelles ret til adoption af børn. Det var interessant at se, hvor lidt konfliktfyldt emnet tilsyneladende er i Sverige. Debatten i Sverige er ikke på samme måde som i Danmark fastlåst i skyttegrave. Det virker som om at debatten i Sverige i højere grad er baseret på en erkendelse af forandringerne i nutidens familieformer.

Et interessant eksempel på hvordan afdramatiseringen af den homoseksuelle livsførsel har vundet indpas kunne man se i programmet "GoAften Danmark" på TV2. Værten Hans Pilgaard, som offentligt har stået frem og fortalt, at han er homoseksuel, havde besøg af Claus Bondam, som også åbent har fortalt om sin homoseksualitet. På et tidspunkt i interviewet spørger Hans Pilgaard om det ikke er svært at være gift med Claus Bondam, når han nu har så travlt. Claus Bondam svarer noget i retning af "at hans mand også har travlt". Det interessante ved interviewet var, at vi her midt i den bedste sendetid var vidne til at to homoseksuelle mænd sad og snakkede afslappet om deres privatliv og hverdagsagtige begivenheder uden at deres seksualitet var i centrum.

Mænd rører ikke så meget ved hinanden. Mænd er ofte fanget i et dilemma, der handler om, at når de nærmer sig de følsomme sider af sig selv, så mærker de ofte samtidigt homofobien komme frem.

Mænd mangler et kærligt sprog til at bekræfte hinanden med. Den svenske kønsforsker Tina Rosenberg demonstrerede engang dette til en konference, hvor hun viste et eksempel fra en amerikansk film. Scenen handlede om en ung mand, som kom til at sige til sin ven, at han var sød. Dernæst brugte vennen alt sin energi på at overbevise sin ven om at han var det mest heteroseksuelle, man kunne forestille sig. Scenen var tragisk og komisk på samme tid og ekstrem rammende for den følelsesmæssige forskrækkethed, som mænd nogen gange kan fremvise overfor hinanden.

Jeg snakkede på et tidspunkt med en fyr i begyndelsen af 20'erne, som fortalte mig, at han ikke ville gå ind og se filmen "En kort en lang" fordi han var bange for at miste respekten for skuespilleren Mads Mikkelsen, som spiller bøsse i filmen. Nu ved jeg godt, at man ikke skal overdrive betydningen af et sådant udsagn. Men det er jo på den anden side svært at forestille sig, at en pige skulle have sagt det samme om en kvinde som spillede lesbisk i en film.

Da Danmark under VM turneringen i fodbold i sommeren 2002 i Japan/Korea skulle møde England i ottendelsfinalen, var der på forsiden af dagbladet BT et manipuleret billede af fodboldspilleren David Beckham i bar overkrop og iført et par dametrusser. Teksten til billedet var "kan vi tabe til den mand". Denne forside viser, hvor nemt og gangbart det stadigvæk er at latterliggøre mænd med henvisninger til det feminine. I forbindelse med sport og homofobi husker jeg også den meget stupide og provokerende bemærkning som fodboldlandsholdets tidligere træner Richardo Møller Nielsen engang fik udtalt nemlig: "At der var en tid hvor en mand var en mand og en bøsse noget man skød med."

Jeg tror, at mange heteroseksuelle mænd projicerer de sider af dem selv, som de ikke vil acceptere, over på homoseksuelle mænd. Homoseksuelle er både faretruende og fascinerende for mange mænd. Der eksisterer mange fordomme om at homoseksuelle mænd er seksuelt ustyrlige. Frygten for det homoseksuelle påvirker de fleste mænds forhold til andre mænd. Homofobi sætter grænser for nære venskaber mellem mænd.

Mandevenskaber og mænd i grupper

I bogen "Den maskuline mystik" skriver Eske Holm, at intet sted forråder manden sig selv så groft, som i de vedtagne samværsformer mellem andre mænd. Han hævder at der ikke er mange mænd der taler om det at være mand og om det mandssamfund de lever i og at tale åbent om sit følelsesliv er for mange mænd totalt grænseoverskridende. Jeg er enig med Eske Holm i at mange mænd har svært ved at have nærhed med hinanden. Mænd snakker ikke ofte om, hvor meget de holder af hinanden. Dette betyder dog ikke, at der ikke er varme følelser på spil når mænd er sammen. Ofte bliver der bare ikke talt om dem. Når mænd er sammen foretager de sig ting sammen og snakker om arbejde og deres præstationer. De snakker sjældent om følelser i hvert tilfælde ikke i først i en samtale.

De fleste kønsdiskussioner fokuserer på forholdet mellem mænd og kvinder. Det er mindst lige så vigtigt at analysere betydningen af at være mand i grupper af mænd, idet mænd henter meget af deres bekræftelse på deres maskulinitet sammen med andre mænd. Ifølge den amerikanske sociolog Michael S. Kimmel er mænds frygt for andre mænds magt og kontrol vigtigere end ønsket om selv at dominere. Michael S. Kimmel ser derfor i høj grad maskuliniteten som værende formet ud fra mænds interne forhold.

Den kulturelle frisættelse giver mænd mulighed for at udvikle nye former for samvær. En vigtig arena for omdefineringen af maskuliniteten, er de rene mandefællesskaber. Men hvad er årsagen til at mænd samles i grupper og hvordan påvirker mænd hinanden når de er sammen? Jeg tror, at flere mænd på ét sted gør noget specielt ved maskuliniteten. Der opstår tit en slags centrifugering af maskuliniteten. Symbolsk set så "måler mænd ofte pikke", når de er i flok. Der indgår ofte en form for konkurrenceelement i rene mandeforsamlinger. Selv om det kan lyde banalt, så er det ikke let at være ærlig i de rene manderum. Mænds samværsformer er ofte meget ritualiserede og det kan være

kontroversielt at komme med ideer og forslag, som strider imod den nu engang ”foretrukne” og praktiserede samværsform. Det er selvfølgelig ikke sådan, at mænd ikke kan tale om følelser og behov - men det tager ofte tid før det kommer ”på banen”. Tavshe- dens broderskab kan skyldes, at vi som mænd ikke har udviklet et sprog til at præcisere vores følelser.

Der er en marginaliseringstrang blandt mænd som i flok. Det med at være sjov på an- dres bekostning og hele tiden prøve at finde syndebukke og svage figurer og på den måde opretholde sin egen status og sikkerhed. Det er meget karakteristisk for mænd. Der er ikke langt fra kammeratskabet til ydmygelsen af hinanden.

Mandevenskaber indeholder dog tit mere omsorg end man umiddelbart får indtryk af. Den engelske sociolog Anthony Giddens har kaldt udviklingen i kønsrollerne gennem de sidste 30 år for en seksuel revolution for kvinder og homoseksuelle. Set i lyset af denne udvikling er det forståeligt at mænd kan ”trænge” til mandefællesskaber, hvor de kan blive bekræftet som mænd af andre mænd. Disse mandefællesskaber kan i stor ud- strækning have en positiv betydning. Mandevenskaber har store udviklingspotentialer, der også rummer en mere afslappet og følelsesmæssig kontakt.

Jeg studerede på et tidspunkt på et universitet i Syditalien og sad en eftermiddag og så filmen ”Deer hunter” sammen med en italiensk pige. Der er en scene i filmen hvor Ro- bert De Niro og CO er taget ud til en hytte for at slappe af. Scenen illustrerer i ekstrem grad det legende og kammeratlige frirum der eksisterer for mænd og kun mænd. Pigen fortalte, at dette rum for maskulin samvær var noget hun misundte mænd.

I Filmen ”Saturday night fever” med Skuespilleren John Travolta i hovedrollen som den lokale discokonge Tony Manero er der en scene hvor en af vennerne kravler op på en bro for demonstrere at også tør udfordre døden ligesom de andre i gruppen. Han falder ned fra broen og dør. Forud for denne tragiske scene var gået flere forsøg fra den unge fyr på at blive rigtigt accepteret i gruppen. Episoden illustrerer glimrende den måde som maskuliniteten er bygget op på. Det unge bandemedlem havde igennem filmen flere gange prøvet at få kontakt og maskulin accept af sine handlinger. Men der skulle en vandvittig handling til før de fik øje på ham. Filmen illustrerer glimrende, hvordan ma- skulinitet er noget, der skal vindes og generobres konstant.

Mænd og sport

Et område som jeg tror har ekstrem betydning for de dominerende maskulinitetsformer er sporten verden. Vores syn på mænd og kvinders sportspræstationer er med til at ac- ceptere ulighederne mellem kønnene i samfundet. Sporten er måske det område som giver det bedste billede til at forstå strukturerne i den moderne maskulinitet. Mandefor- skeren Hans Bonde har specialiseret i forholdet mellem sport og maskulinitet og pointer- rer at sportens fokus på rekorder og hastigheder kan ses som et symbolsk udtryk for moderne mænds karriereorienterede livsformer. Sporten er som Hans Bonde har udtrykt det i pagt med moderniteten fordi den er præstationsorienteret og målbar. Sporten fun- gerer som en slags emotionelt frirum hvor mænd har tilladelse til at berøre hinanden og kysse og kramme.

I pigebladet ”Sirene” var der i forbindelse med VM i fodbold 2002 en guide til piger om hvordan de skulle reagere på mandens opførsel under fodboldkampene. Et af de gode råd var at hun ikke skulle blive forskrækket når hendes ellers homofobiske kæreste be- gyndte at omfavne og kysse på sine venner når favoritholdet scorede. Journalisten Søri-

ne Gotfredsen skrev en kronik i Information i maj 2002 hvor hun på en provokerende vis gjorde rede for at selv blandt kvinder der spiller fodbold er det kun de færreste der reelt spillets væsen og struktur og at kvindefodbold til sidst vil afskaffe sig selv fordi der ikke er noget instinktivt i kvinder som får dem til at elske fodboldspillet. Det interessante i kronikken var at hun også berørte det gådefulde broderskab der eksisterer både for de mænd som spiller fodbold og for de mænd som ser fodbold. Hun skrev at mænd først og fremmest ser fodbold fordi spillet udgør en bekræftelse på og en forlængelse af deres eget sind, deres tanker og ønsker. Hun hævdede ligeledes, at kvinder kunne få en indsigt i mænd og sig selv ved at forsøge at opleve fodbold som andet end irriterende baggrundsstøj i dagligstuen.

Det frirum for følelser som Hans Bonde fremhæver kommer nemlig både til udtryk i sportsudøvelsen, på tilskuerpladserne og hjemme foran fjernsynet. Det er meget interessant at se den måde som mænd reagerer på når de er tilskuere til fodboldskampe. Nogle omfavner og kysser hinanden andre kommer med de mest modbydelige verbale nedværdigelser overfor spillerne og dommeren. Fodbold, maskulinitet og nationalisme hænger efterhånden uløseligt sammen. Redaktør for internetnyhedsbrevet FORUM Gunhild Riske skriver dog at David Beckham er ved at ændre på de meget aggressive og homofobiske engelske tilskueres attituder overfor det feminine og det fremmede. Den maskulinitet som David Beckham udstråler tager på ingen måde afstand fra sorte, bøsser og fremmede. Det virker derfor på en måde som om at David Beckham har forført de ellers meget barske engelske hooligans med kombinationen af sine bløde attituder og sine tryllerier på banen. Man bør selvfølgelig ikke overdrive effekten af en enkel spillers egenskaber men måske er der en mere positiv identitet på vej til fodboldpublikummet.

Drengerøvs Danmark

En af årsagerne til at det er så vanskeligt at føre en seriøs debat om mænd og kvinder i Danmark tror jeg skyldes den specielle sexistiske variant af ”drengerøvs-kulturen” som eksisterer i Danmark. I decembernummeret af Månedbladet M! 2001 beskriver bladets chefredaktør Lars J. Rix hvad en drengerøv er. Drengerøven findes i alle mænd og handler om at dyrke de vilde sider af sig selv, uden at skele til hvad andre finder rigtigt og forkert. Det drengerøvede har ikke noget at gøre med mandschauvinisme. Drengerøven ønsker ikke kvinderne hjem til kødgryderne men hylder derimod den stærke og selvstændige kvinde der tør bruge sine feminine sider.

Jeg vil dog hævde at der i de senere år er opstået en meget sexistisk variant af drengerøvs-kulturen som iscenesætter kønsrelationen på en grov sexistisk og ansvarsløs måde under dække af at det ikke betyder noget. Det er ”jo bare for sjov” og vi er i virkeligheden nogle ”søde drenge” som bare er blevet omklamret af nogle kvindelige pædagoger. Der spilles på kombinationen af de traditionelle kønsroller, i hvert tilfælde traditionelle kvinderoller og det sprælske nyskabende. Denne kultur har en ekstrem bred appel, idet den henvender sig direkte til populærkulturen og mange typer og aldersgrupper syntes at det er morsomt.

Et eksempel på et drengerøvsfænomenet er satireprogrammet ”Banjos likørstue” som blev vist på DR2 i foråret 2002. Programmet osede af sexisme og pornografisering. I programmet kan seerne følge bl.a. reporterne Kim og Kenned, den hashrygende og kriminelle Ilmer og luder Lucy. Vi på besøg på pornomesser og der laves dildoer som sælges på strøget. Programmet er blevet kritiseret af kristelig folkeparti for at opfordre

til voldtægt og for at man på programmets hjemmeside finde links til pornosider. Spørgsmålet med sådanne programmer er om man kan forsvare programmernes sexistiske og mandchauvinistiske karakter med at det kun er satire og om børn er i stand til at skelne mellem satire og virkelighed. Drengerøvsfænomenet er svært at opponere imod, fordi de kønsdiskriminerende beskeder siver ud på en meget inkonsekvent vis som hen sætter selv den mest kritiske seer i et dilemma. De kønsdiskriminerende jokes bliver serveret på en sjov måde som gør det svært at finde ud af hvad man skal mene. Det særegne ved den form for underholdning er, at der sniger sig en bestemt slags ordforråd ind og en bestemt slags humor og et bestemt slag kønssyn. Der er plads til meget forskelligartede og skæve mandetyper men kvindesynet er næsten altid det samme.

Under en samlet hat af ”at det er fedt at flytte grænser” har Casper Christensen siden underholdningsprogrammet ”Husk tandbørsten” de seneste par år præsenteret forskellige programmer som har været et oprør imod det etablerede og det politisk korrekte. Det var Casper Christensen som introducerede stripperen Kira i ”Tæskeholdet” og pornomodellen Katja Kean i underholdningsprogrammet ”Langt fra Las Vegas”. Casper Christensen kan siges at have vundet tilladelsen til det eftertragtede prestigemiddel at omgås og have frække og smukke kvinder i sin magt. Han skiftes ofte til henholdsvis både at ære og ydmyge dem. En af de grove kommentarer var da Casper Christensen var konferencier til en Music awards for nogle år siden. Her skulle Katja Kean overrække en pris og blev præsenteret som kvinden ”der var vant til at have det hele i munden”. Her var ingen i tvivl om at der blev refereret til hendes tidligere pornokarriere og det må have været krænkende for Katja Kean flere år efter hendes pornokarriere er stoppet at skulle mindes om det i primetime lørdag aften.

At drengerøvsmentaliteten vinder indpas forskellige steder i samfundet er jeg ret sikker på. Jeg har flere gange f.eks. ved julefrokoster på universiteterne oplevet, at man allerede ved 18.00 –19.00 tiden om aftenen omdeler fællessange som er ekstremt kvindenedværdigende. Der kan optræde vendinger som ”jeg knepper din fjams” og ”du sluger min sæd”. Det bemærkelsesværdige er, at de fleste kvinder alligevel vælger at synge med på sangene. Jeg tror at unge kvinder vælger at reproducere drengerøvs-kulturen fordi den symbolske vold på dette område er meget stærk. Det vil sige det er drengene der får lov til at definere hvad der er det rigtige og legitime.

Det er meget let at få mange mennesker til at abonnere på disse tanker fordi de grove elementer præsenteres på en måde så det er svært ikke at grine. I modsætning til f.eks. Carl Mar Møller som de fleste tager stilling til fordi der serveres nogle klare budskaber og fordi der er terapi med i billedet er det sværere at forholde sig kritisk til drengerøvshumoren fordi man ikke er helt sikker på hvad det er man bliver præsenteret for. Der præsenteres hele tiden en ironisk distance, som signalerer ”at sådan er vi ikke i virkeligheden”, vi leger bare. Jeg tror ikke at hverken Casper Christensen, Jan Elhøj og Simon Jul Jørgensen (Banjos Likørstue værterne) spiller dem selv eller mener noget ondt med det de præsenterer. Men jeg tror at det kan have en negativ betydning for hvordan vi forholder os generelt til kønsdebatter.

Om eksistensbetingelserne for denne drengerøvs-kultur tror jeg det spiller en stor rolle at der i Danmark samtidig er stærke antifeministiske diskurser på spil. Den svenske feminist Gunilla Edemo skriver i bogen ”De røde sko”, at den danske frigjorthed er et så helligt ideal, at der er en rædsel for at blive socialt og seksuelt stigmatiseret hvis man betegner sig som feminist. Der er ingen tvivl om at det er kritikken af feminismen der er i højsædet i Danmark og ikke dets udfordringer. Det er meget få mænd der har set femi-

nismens kritik som noget der kunne berige deres liv. Jeg tror, at en af årsagerne til at det er så svært at forholde sig nøgternt til feminismens budskaber skyldes at det kræver en vis grad af interesse for at diskutere kønsspørgsmålene på en nuanceret og afslappet vis for at kunne se nogle af feminismens kritikpunkter som en positiv udfordring der kan belyse nogle demokratiske potentialer for mænd.

En gruppe som også spiller meget på det sexistiske men på en tabunedbrydende vis er sang- og entertainergruppen "Det brune punktum". Her hentydes der ofte til det seksuelle og der præsenteres nøgne kroppe men det hele foregår på en ikke kønsdiskriminerende vis. Det er ligeledes karakteristisk at der kommer "stærke sorte kvindestemmer" til udtryk.

Men det sker dog at der er nogen fra mediebranchen som sætter sig op imod de sexistiske tendenser. Søndag den 5 maj kunne man i BT læse at journalisten Mads Vangsø havde sagt sin stilling op på radiostationen "The Voice" fordi han ikke kunne stå inde for en konkurrence hvor man kunne vinde "en røv som Kylie Minogues". Han ville ikke være ikke være med til at puste til unge kvinders mindreværds komplekser. Men vi må desværre konstatere at det er sjældent at sådanne kønspolitiske markeringer fremsættes af mænd.

Det er specielt det kønskulturelle perspektiv som giver problemer politisk. Når årsagerne til volden diskuteres fokuseres der ofte kun på sociale og kønsneutrale faktorer. Dette skyldes bl.a. en række fordomme om at kvinder som udsættes for vold i hjemmet selv er ude om det, manden som udfører volden hverken kan, vil eller bør hjælpes, familien er hellig og boligen ukrænkelig.

Vold - et samfundsmæssigt tabu

Der har været skrevet meget om voldens karakter men ikke om voldens årsager. Vi kan diskutere hvor volden sker. Hvor mange voldsepisoder der meldes til politiet samt hvor mange af voldsofrene der indfinder sig på skadestuen. Retfærdiggørelsen af emnet mænd og vold er ikke let fordi vold i hjemmet stadigvæk er tabuiseret og fordi der er mere politisk fokus på gadevold som ofte diskuteres på sensationel vis med fokus på strengere straffe. Volden er også svær at bekæmpe, fordi vi ikke kan leve med forestillingen om at vores velfærdssamfund faktisk producerer en sådan elendighed. Det er at vigtigt at analysere hvorfor det hovedsageligt er mænd som begår voldelige handlinger. Selvom vi bruger ordet voldsmænd om de mænd der begår voldelige handlinger er der en udbredt grad af usynliggørelse og neutralitet omkring mænds vold og den store tabuisering omkring vold i hjemmet skjuler store mørketal.

Sammenhængen mellem mænd og vold har været og er stadigvæk omgærdet af tavshed. Dette til trods for, at der et stigende pres på krisecentrene. Voldens hemmeligholdelse forhindrer både ofret og voldsmanden i at søge hjælp. Debatten om vold i hjemmet berører i høj grad spørgsmålet om hvor grænserne går for hvad der opfattes som et offentligt og et privat anliggende. Vold berører nogle intime relationer mellem mænd og kvinder og er dybt inkorporeret i kultur og traditioner. Der eksisterer en slags dobbelt-tabu omkring vold. På den ene side skal volden ikke forekomme og på den anden side når volden forekommer skal den ikke fortælles. Der er ofte et ensidigt billede af komplicerede forhold i voldsramte familier. Mænd er frustrerede over deres handlinger men mangler et sted at gå hen.

Selvom der nu er ved at ske noget for at bekæmpe volden i hjemmet er emnet stadigvæk udsat for en stærk samfundsmæssig ligegyldighed og ignorering. Det har i lang tid virket som om at emnet mænd og vold ikke var legitimt i det danske samfund. Emnet er kontroversielt men interessant fordi det illustrerer hvor svært det er at sætte et kønsspecifikt fokus på mænds aggressioner og vi ser ofte en nedtoning af forholdet mellem den enkelte mand, mandekulturen og vold.

Frågor som ställdes av Erling Roland,
professor, Norge i samtalen efter föreläsningen.

1. Hvordan mener du at kjønnsrolle-perspektivet kan bidra i videre forskning om mobbing?
2. Du antyder at frykt for intimitet hos gutter kan bidra til at de mobber andre. Kan du utdype dette?
3. Forskning indikerer at intimiteten øker innen en mobbegruppe under selve mobbeprosessen. Hvordan står det i forhold til din antakelse om frykt for intimitet som årsak til mobbing hos guttene?
4. Tror du denne intimitets gevinsten under selve mobbeprosessen er sterkest hos gutter eller jenter?
5. Makt gjennom å skape avmakt hos mobbeofferet ser også ut til å være en stimulans for plagerne. Er det gutter eller jenter som opplever denne stimulansen sterkest?
6. Hvordan kan kjønnsroller i sentrale arenaer som hjem, skole og klasse påvirke mobbing?

Mobbning i skolan: Några utvalda problemställningar och en kritisk efterskrift.

Dan Olweus, forskningsprofessor, Universitet i Bergen, Norge

Definition av mobbning

En vanlig definition av mobbning är som följer: En elev blir mobbad när han eller hon upprepade gånger eller under viss tid utsätts för negativa handlingar från en eller flera andra elever (t.ex. Olweus, 1992a, 1996). Det är en negativ handling när någon medvetet och med avsikt tillfogar eller försöker tillfoga en annan person skada eller obehag - ungefär så som man vanligen definierar aggressivt beteende inom samhällsvetenskaperna.. Negativa handlingar kan utföras genom fysisk kontakt, med ord (verbalt) eller på annat sätt, t.ex. genom att göra grimaser eller elaka gester, sprida rykten och genom att avsiktligt utesluta någon ur gruppen. Även om de barn och ungdomar som deltar i mobbning säkert är i olika grad medvetna om hur mobbningsoffret uppfattar mobbningen, så förstår de flesta av dem eller alla att offret uppfattar deras beteende som något plågsamt och obehagligt.

Figur 1

Grundläggande definition av mobbning

En person är mobbad när han eller hon, upprepade gånger och under en viss tid, blir utsatt för negativa handlingar från en eller flera andra personer

Negativ handling:	beteende som har till syfte att tillfoga en annan person skada eller obehag (aggressiv handling)
Kan utföras genom:	fysisk kontakt ord på annat sätt (t ex grimaser, gester, utfrysning, spridning av rykten)
Förutsättning:	en viss obalans i styrkeförhållandet: den som blir utsatt har svårt att försvara sig

Figur 2

Generell definition av mobbning:

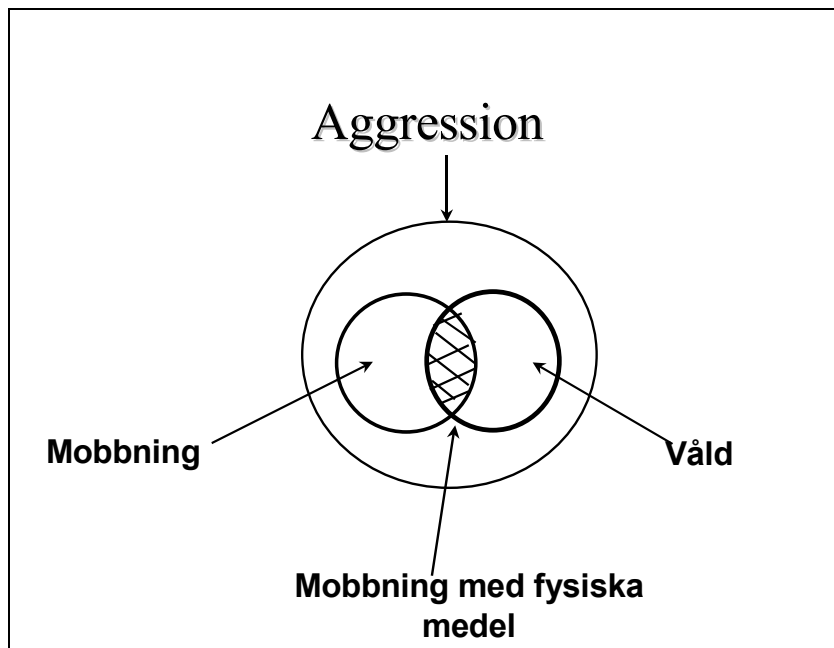
Upprepat negativt eller 'ondsinnat' beteende från en eller flera personer som riktar sig mot en person som har svårt att försvara sig (som känner sig mer eller mindre hjälplös)

Tre huvudkriterier:

- negativt, 'ondsinnat' beteende (med en förmodad avsikt att tillfoga skada eller obehag)
- upprepning under en viss tid
- obalans i faktisk eller upplevd (perciperad) styrka eller makt

Mobbningen sker vanligtvis utan (uppenbar) provokation från den som blir utsatt (proaktiv aggression)

Figur 3



För att använda begreppet mobbning, måste det också finnas en viss obalans i styrkeförhållandet (ett asymmetriskt maktförhållande): Den som utsätts för de negativa handlingarna har svårt att försvara sig och är ofta lite hjälplös i förhållande till den eller dem som utövar beteendet. Den faktiska och/eller upplevda obalansen i styrke- eller maktförhållandet kan uppstå på flera sätt. Det kan vara så att mobboffret faktiskt är fysiskt svagare eller bara upplever sig som fysiskt eller psykiskt svagare än utövaren/utövarna. Det kan också vara en skillnad i antal, t.ex. flera elever som går samman mot ett offer. En något annorlunda obalans kan uppstå när själva "källan" till de negativa handlingarna är svår att identifiera och konfrontera, som t.ex. vid social utfrysning från gruppen, baktalning eller när en elev får anonyma, elaka lappar eller SMS-meddelanden. Enligt den här definitionen är det alltså inte mobbning när det är fråga om en konflikt eller aggressiv interaktion mellan två personer med ungefär samma fysiska eller psykiska styrka.

I detta sammanhang är det också naturligt att klargöra förhållandet mellan att mobbas och att retas. I det dagliga sociala samspelet mellan eleverna i skolan förekommer en hel del retande på ett lekfullt och relativt vänskapligt sätt. Sådana beteenden kan i de flesta fall inte klassas som mobbning. Om ett upprepat retande däremot är förnedrande och kränkande, och inte minst fortsätter trots tydliga tecken på att den som utsätts blir illa berörd eller ogillar det som sker, är det utan tvivel fråga om mobbning. Här är det alltså viktigt att skilja mellan "ondsinnat" retande och retande som sker på ett vänligt och lekfullt sätt. Gränsen kan emellertid vara luddig och hur man uppfattar situationen är i viss mån beroende av vilket perspektiv man intar – perspektivet hos den som blir utsatt eller den/de som utövar beteendet.

Enligt denna definition kännetecknas alltså mobbning av följande tre kriterier: a) Det är ett "ondsinnat" beteende (med en förmodad avsikt att tillfoga skada eller obehag) b) som upprepas och sker under viss tid c) i en interpersonlig relation som kännetecknas av en obalans i styrka eller makt. Det kan tilläggas att mobbning till stor del kan

betecknas som ”proaktiv aggression”, dvs. är ett aggressivt beteende som ofta förekommer utan uppenbar provokation eller hot från offrets sida. Den här definitionen visar klart att mobbning kan ses som en form av övergrepp. Ibland används begreppet kamratmisshandel (peer abuse) för att beteckna fenomenet. Det som skiljer detta från andra former av övergrepp, t.ex. barn- och hustrumisshandel, är i vilket sammanhang det förekommer och den typiska relationen mellan de inblandade parterna.

Det kan också vara lämpligt att skilja mellan direkt mobbning – med relativt öppna angrepp på offret – och indirekt mobbning i form av avsiktlig isolering från en grupp, baktalning och elak ryktesspridning. (Se Olweus, 1999a, för en mer utförlig diskussion av begreppet mobbning och förhållandet mellan mobbning, aggression och våld.)

Mätning och prevalensestimering (omfång) av mobbning

För att få bra mått på omfånget av mobbning i en viss population eller grupp är det självklart viktigt hur mobbning definieras och vilken mät- eller undersökningsmetod man använder sig av. Även om det finns en rad olika ”mätmetoder” – som kamratnomineringar, kamratskattningar, lärarbedömningar, direkt observation, intervjuer osv. - som kan användas med gott resultat för bestämda ändamål, är det uppenbart att man, åtminstone när det gäller större och representativa urval, i praktiken ofta måste förlita sig på (anonyma) egen-rapporter från eleverna själva. I en artikel som nyligen publicerats i den amerikanska vetenskapliga tidskriften *Aggressive Behavior* (Solberg & Olweus, 2003) har en av mina medarbetare, doktortradskandidat Mona Solberg, och jag argumenterat för att ett bra konstruerat frågeformulär faktiskt är den bästa metoden för bestämning av prevalens (relativ frekvens) när det gäller fenomen som mobbning.

Men här blir det då avgörande viktigt hur det aktuella frågeformuläret är konstruerat (definitionen av begreppet mobbning för respondenterna, utformning av frågorna, val av ”referensperiod”, utformning av svarsalternativen etc.). Det är självklart också viktigt vilket tröskelvärde eller vilken skärningspunkt man använder för att beteckna en elev som ”mobbad” (respektive som ”mobbar” andra elever). Utifrån statistiska, psykometriska och i viss mån strategiska analyser är det utan tvivel mest adekvat att använda ”2 eller 3 gånger i månaden” (med våra svarsalternativ) som (nedre) tröskelvärde: Elever som uppger att de (de sista månaderna) har blivit mobbade ”2 eller 3 gånger i månaden” eller oftare klassificeras eller betecknas för prevalens ändamål som ”mobbade” (respektive ”mobbande andra elever”). De har, jämfört med elever som har blivit mobbade ”bara någon enstaka gång” eller inte alls, betydligt förhöjda värden i variabler som kan förväntas ha sammanhang med att bli mobbad t.ex. social disintegrering, depressiva tendenser, social ångest, dåligt självförtroende, självmordstankar etc. På samma sätt förhåller det sig med elever som uppger att de mobbar andra elever ”2 eller 3 gånger i månaden” eller oftare: de har starkt förhöjda värden i variabler som exempelvis (andra former för) aggression, antisocialt och annat regelbrytande beteende, missbruk av alkohol och knark. Allmänt visar våra empiriska analyser att frågeformuläret har god ”funktionalitet” och goda psykometriska egenskaper (Solberg & Olweus, 2003).

Figur 4

Om att bli mobbad (utdrag från elevformuläret)

Vi ska nu fortsätta med frågor om mobbning. Först ska vi ge ett slags definition eller förklaring av ordet mobbning så att du vet vad det är du ska svara på.

Vi säger att en elev blir mobbad när en annan elev eller flera andra elever

- säger elaka och obehagliga saker till honom eller henne, använder öknamn eller hånar och gör sig löjlig över honom/henne
- med vilja inte låter honom/henne få vara med, utestänger honom/henne från kamraterna eller helt struntar i honom/henne (låtsas som om han/hon inte finns)
- slår, sparkar, knuffar eller stänger in honom/henne
- sprider lögnar eller falska rykten om honom/henne, skickar obehagliga lappar och försöker få andra att tycka illa om honom/henne
- och liknande obehagliga saker.

Vid mobbning händer de här sakerna upprepade gånger, och den som blir utsatt har inte så lätt att försvara sig. om en elev blir retad upprepade gånger på ett obehagligt och sårande sätt, så är det också mobbning.

Men det är inte mobbning, när någon blir retad på ett snällt och vänligt sätt. det är heller inte mobbning när två ungefär lika starka (jämbördiga) elever slåss eller grälar

Figur 5

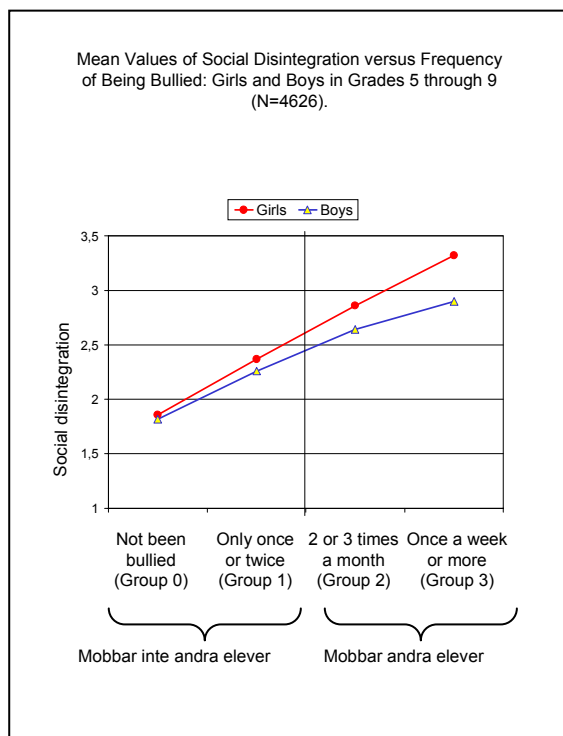
Från elevernas frågeformulär om mobbning:

Hur ofta har du blivit mobbad i skolan de sista månaderna?

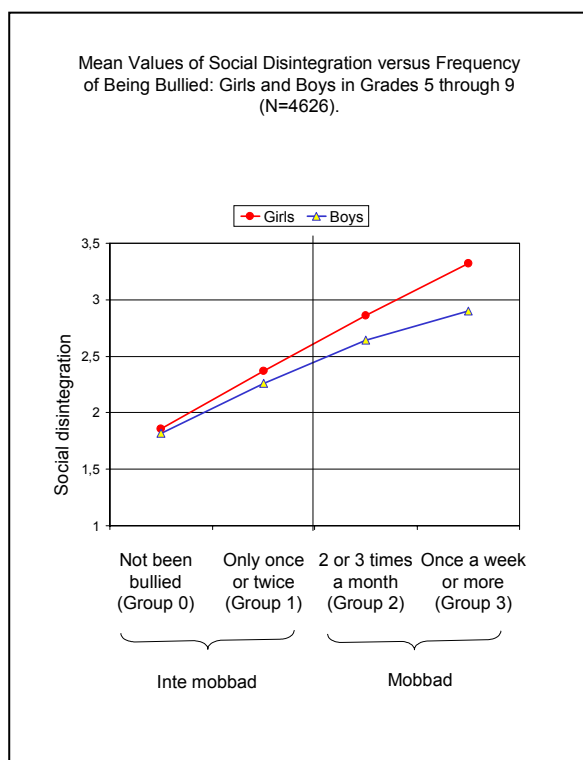
Inte mobbad { ☐ jag har inte blivit mobbad i skolan de sista månaderna
☐ det har bara hänt någon enstaka gång

Mobbad { ☐ 2 eller 3 gånger i månaden
☐ ungefär 1 gång i veckan
☐ flera gånger i veckan

Figur 6



Figur 7



Användning av ”ungefär 1 gång i veckan” som (nedre) tröskelvärde skulle ge alltför låga estimat av omfånget av mobbning, det skulle bara fånga in de mest extrema elever-

na. Inte minst med tanke på intervention mot mobbning skulle ett sådant estimat vara olämpligt och ge en felaktig och alltför positiv bild av hur många elever som faktiskt är inblandade i mobbning som offer, mobbare eller bådadera (den sista gruppen, som ofta kallas provocerande eller aggressiva mobboffer är relativt liten, ca 10-20 procent av mobboffren – om man använder en någorlunda adekvat mätteknik). En annan sak är att det kan vara av intresse att också och som ett tillägg redovisa antal/andelen elever som är inblandade i den mer frekventa och mer allvarliga mobbningen. Det kan ibland även vara av värde att få information om antal/andelen elever som blir mobbade/mobbar andra elever ”bara någon enstaka gång” som ett uttryck för tendenser till mobbning eller en indikation på skolans ”mobbningsskulturer”.

Det kan för övrigt nämnas att mitt frågeformulär mot mobbning, med den angivna definitionen och det ovannämnda tröskelvärde, har varit använt i en rad stor internationella undersökningar (England, USA, Tyskland, Japan, Holland, Italien etc.; se Olweus, 1992a; Solberg & Olweus, 2003).

Individen och gruppen

Det råder inget tvivel om att individperspektivet är mycket viktigt när det gäller att förstå mobbningsproblematiken och dess mekanismer. Som belägg för denna tes kan kort nämnas t ex att mobbare och mobboffer i huvudsak representerar mycket olika personlighetstyper och beteendemönster (i några undersökningar blir gränserna mellan mobbare och mobboffer ej helt tydliga på grund av dålig mätmetodik och det faktum att gruppen ”provocerande mobboffer” inte behandlas som en särskild kategori).

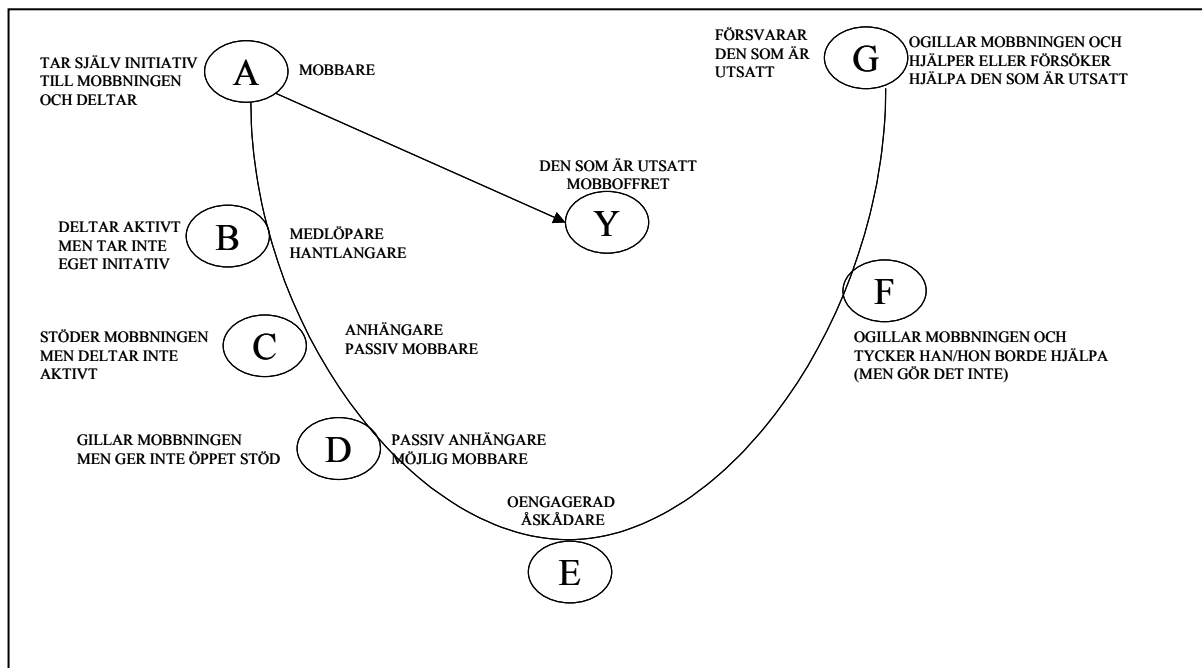
Den betydande ”relativa stabiliteten” i mobbningsrelaterade beteenden (att bli utsatt för aggression från andra elever respektive att utsätta andra elever för aggression) över ganska långa tidsperioder är en annan indikation. Sådana resultat och våra (och andras) uppföljningsundersökningar av mobbare och mobboffer visar att ”rollerna” som mobbare respektive offer (tyvärr) kan vara tämligen stabila över tid. Är en elev mobboffer i sjätte klass är det en betydande sannolikhet för att han eller hon också är det tre år senare – om inte skolan har gjort systematiska insatser för att ändra situationen. Det förhåller sig på samma sätt, och kanske i ännu högre grad, med elever som mobbar andra (Olweus, 1977, 1978, 1979).

Det faktum att mobbande elever (särskilt på högstadiet) är betydligt mer inblandade i (andra) regelbrytande och antisociala eller kriminella beteenden än icke-mobbande elever dokumenterar också vikten av att inkludera den enskilda individen som ett centralt element i en förklaringsmodell för mobbning. Det kan slutligen nämnas att individvariansen är den överlägset största varianskomponenten när mobbningsvariabler blir dekomponerade i sina olika varianskomponenter (i en unconditional model with random effects, se t ex Bryk & Raudenbush, 1992). Mellanklass- och mellanskolekomponenterna är vanligtvis betydligt mindre och utgör tillsammans kanske bara 20-25 procent av den totala variansen.

Men givetvis är också gruppen (vanligtvis klassen) eller grupperna som individerna/eleverna ingår i av stor betydelse. När det gäller mobbningsproblematiken kan detta illustreras med den så kallade mobbningsringen, som delvis bygger på Christina Salmivallis och hennes kollegors arbeten om participant roles (Salmivalli, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, A. 1996). Mobbningsringen illustrerar elevers olika hållningar och roller eller typiska reaktionssätt i en akut mobbningssituation. Vi

har med framgång använt denna figur som ett pedagogiskt hjälpmedel t ex i klassdiskussioner om mobbning (Olweus, 2001a). Eleverna har inte svårt att känna igen sig och medelever i de olika rollerna som Figur 8 visar.

Figur 8



Det är också viktigt att vara medveten om en del grupp-processer som kan antas vara verksamma i en klass där det uppstår eller pågår mobbning. Av utrymmesskäl får jag här nöja mig med en uppräknig av de socialpsykologiska processer som jag lagt speciell vikt vid: a) social "smitta", b) försvagande av kontroller eller hämningar mot aggressiva tendenser, c) minskad känsla av individuellt ansvar och d) gradvis förändring i uppfattningen av mobbning och mobboffret (se Olweus, 1978, 1992a, för mer information)

Kort om mekanismer i mobbningsproblematiken

Det är ganska vanligt att få höra - också av forskare - frågor av typen "Vad är egentligen orsaken - eller möjligen orsakerna - till mobbning"? Enligt min mening är detta en problemställning som det inte är möjligt att besvara meningsfullt på ett enkelt sätt. I korthet beror det på att det är en rad olika faktorer som disponerar för eller ökar sannolikheten för vissa typer av utfall som vi kallar mobbning, och flera av dessa faktorer är inte av kausal karaktär. Dessutom är det fråga om helt eller delvis olika grupper av faktorer som är aktuella eller gör sig gällande på olika områden och nivåer av problematiken. Det är därför mera meningsfullt att tala om mekanismer i mobbning och det är viktigt att hela tiden vara klar över vilken nivå den teoretiska analysen refererar till.

Det är till exempel en grupp faktorer som påverkar sannolikheten för att en enskild elev ska bli inblandad i mobbningsproblem som offer, mobbare, eller mobbare-offer. Här kommer bl.a. typiska reaktionsmönster/personlighetsdrag (och de faktorer som påverkar

utvecklingen av sådana egenskaper som familjebakgrund, uppfostringsmönster, etc.) in i bilden, förutom fysisk svaghet/styrka i varje fall när det gäller pojkar.

Det är en delvis annorlunda grupp faktorer som har inverkan på vilket omfång mobbningsproblematiken kommer att få i en större enhet som en klass eller en skola. Här är det uppenbart att lärarnas/rektors (och övrig personals och i viss mån föräldrars) beteende, hållningar och rutiner kan spela en avgörande roll. För denna typ av situationer är det också naturligt att göra en åtskillnad mellan lärarbeteenden som direkt och aktivt kan bidra till mobbning i klassen (t ex genom att läraren själv mobbar elever som därigenom blir lätta offer för potentiella mobbare i klassen) och något som är betydligt vanligare, att läraren helt enkelt blundar för mobbning i klassen ("det är inte min sak"). Också i det sistnämnda fallet bidrar läraren självfallet till omfånget av mobbning i klassen, men på ett mer passivt sätt genom att inta en accepterande hållning och att underlätta att gripa in. Omfattningen av mobbning påverkas naturligtvis även av faktorer som har med dynamiken i gruppen att göra och med de socialpsykologiska processer som jag kort berörde i föregående avsnitt.

Frågor om mekanismer(na) i mobbning är alltså ganska komplex och nivå-avhängig och måste analyseras och besvaras på ett nyanserat sätt.

Behovet av "evidensbaserade" åtgärdsprogram

Allt eftersom mobbning gradvis har kommit att få en central plats i den skolpolitiska diskussionen i många land, har det framkommit många förslag och "åtgärdsprogram" som hävdas kunna förebygga eller lösa problemen. Ett kärnproblem i det sammanhanget är att de flesta sådana program eller åtgärder antingen inte har kunnat visas ha några positiva effekter eller aldrig blivit föremål för en systematisk forskningsmässig utvärdering. Det är därför svårt eller omöjligt att veta vilka program/åtgärder som faktiskt har de önskade effekterna och vilka som inte har det. Ändå är det ju effekterna på eleverna som betyder något, inte i första hand vad de vuxna i skolan "känner för" programmet ("user satisfaction").

Situationen illustreras av följande fakta. För några år sedan gjorde en expertkommitté, under ledning av den respekterade kriminologen professor Delbert Elliott, en systematisk utvärdering av mer än 500 förmodade våldsförebyggande åtgärdsprogram och satte upp vissa minimikriterier (Elliott, 1999):

- Att det hade kunnat dokumenteras positiva effekter av programmet i en relativt rigorös vetenskaplig utvärdering.
- Att effekterna hade varat i minst ett år.
- Att positiva resultat kunnat dokumenteras av ytterligare minst en forskargrupp utöver den ursprungliga.

Endast 10 av programmen (av vilka fyra var skolbaserade) uppfyllde de uppställda kriterierna, och endast ett av dem var direkt inriktat på mobbningsproblem. Dessa så kallade "Blueprint-program" eller "evidensbaserade" program införs nu i betydande utsträckning i USA.

En liknande utvärdering gjordes nyligen i Norge av en officiell departementskommitté. Kommittén utvärderade 25 olika program som används i dagens norska skolor och som är avsedda att motverka och/eller förebygga olika slags "problembeteenden" (Rapport

2000). Det var bara ett program som kommittén kunde rekommendera till vidare användning i skolan utan reservationer och krav om ytterligare utvärderingar.

Att det så kallade Olweus-programmet mot mobbning och antisocialt beteende är ett av de 10 (nu 11) Blueprint-programmen och, kanske i synnerhet, var det program som rekommenderades av den norska expertkommittén är sannolikt en viktig bakgrund för den nya nationella regeringsfinansierade storsatsningen i Norge, som kort beskrivs litet längre fram i artikeln.

Effekter av Olweus-programmet mot mobbning

Mot denna bakgrund är det naturligt att i korthet redogöra för Olweus-programmet och dess effekter. Detta åtgärdsprogram har utvecklats och utvärderats i flera större undersökningar under en period av nästan 20 år (se t.ex. Olweus, 1992a, 1999b; Olweus & Alsaker, 1991; Olweus & Limber, 1999).

Den första utvärderingen av åtgärdsprogrammet baserades på data från ca 2 500 elever från 112 klasser i årskurserna 4–7 (11–14 år vid projektets början) från 42 grundskolor i Bergen i Norge. Eleverna följdes under en period av 2,5 år, från 1983 till 1985. Vid utvärderingen användes en kvasiexperimentell metod – ett utvidgat så kallat "selection cohorts design". Det är ett i många avseenden starkt design som gör det möjligt att kontrollera eller eliminera ett antal möjliga hot mot utvärderingens "inre validitet" (se t.ex. Olweus, 1991, in press; Olweus & Alsaker, 1991, för mer information).

Huvud resultaten av de statistiska analyserna kan sammanfattas på följande sätt:

- Mobbningsproblemen minskade kraftigt - med 50 procent eller mer - efter att åtgärdsprogrammet varit i verksamhet under 8 respektive 20 månader. I stort sett skedde minskningen både för "direkt mobbning" (med relativt öppna angrepp), "indirekt mobbning" och för "mobbning av andra elever". Resultaten gällde i stort sett för såväl pojkar som flickor och för elever i alla deltagande årskurser. I vissa avseenden var effekterna av programmet ännu starkare efter 20 än efter 8 månader.
- Vi fann också en klar minskning i generellt antisocialt beteende som vandalisering, snatteri, fylleri, slagsmål och skolk.
- Dessutom kunde vi registrera klara förbättringar av det "sociala klimatet" i klassen: bättre ordning och disciplin, mer positiva sociala relationer och en mer positiv inställning till skolarbetet och skolan. Samtidigt ökade elevernas trivsel i skolan.

För de flesta av de resultat som redovisas ovan var skillnaderna mellan grupperna med och utan åtgärdsprogram mycket markerade och statistiskt säkerställda. Efter ingående analyser av kvaliteten på data och eventuella alternativa tolkningar av resultaten kunde följande slutsatser dras (Olweus, 1991). Det är mycket svårt att förklara resultaten som en följd av: a) underrapportering, b) gradvis förändring av elevernas inställning till mobbningsproblem, c) effekter av upprepade mätningar och d) samtidiga förändringar av andra faktorer, däribland allmänna tidstrender.

Dessutom har vi kunnat fastställa en klar "dos-respons"-relation i preliminära analyser på klassnivå (vilken är den naturliga analysenheten i det här fallet): Klasser (lärare) med störst minskning av mobbningsproblemen hade infört tre väsentliga delar av

åtgärdsprogrammet (bl.a. klassregler mot mobbning och användning av regelbundna klassmöten) i högre grad än klasser där förändringarna inte var lika stora (Olweus & Alsaker, 1991). Detta resultat utgör ett starkt stöd för tolkningen att de erhållna resultaten var en direkt följd av åtgärdsprogrammet.

Sammanfattningsvis kan fastslås att de positiva förändringarna beträffande mobbningsproblem och besläktade beteendemönster med stor sannolikhet var en följd av åtgärdsprogrammet och inte någon annan "irrelevant" (icke-kontrollerad) faktor. Det kan också framhållas att självrapporter, som ingick i de flesta analyserna, antagligen är den bästa typen av data för analyser av det här slaget (för de aktuella åldersgrupperna). Samtidigt bör det nämnas att i stort sett parallella resultat framkom för två kamratskattningsvariabler samt för lärarskattningar av mobbningsproblem på klassnivå; effekterna var dock något svagare för lärardata.

Ytterligare utvärderingar

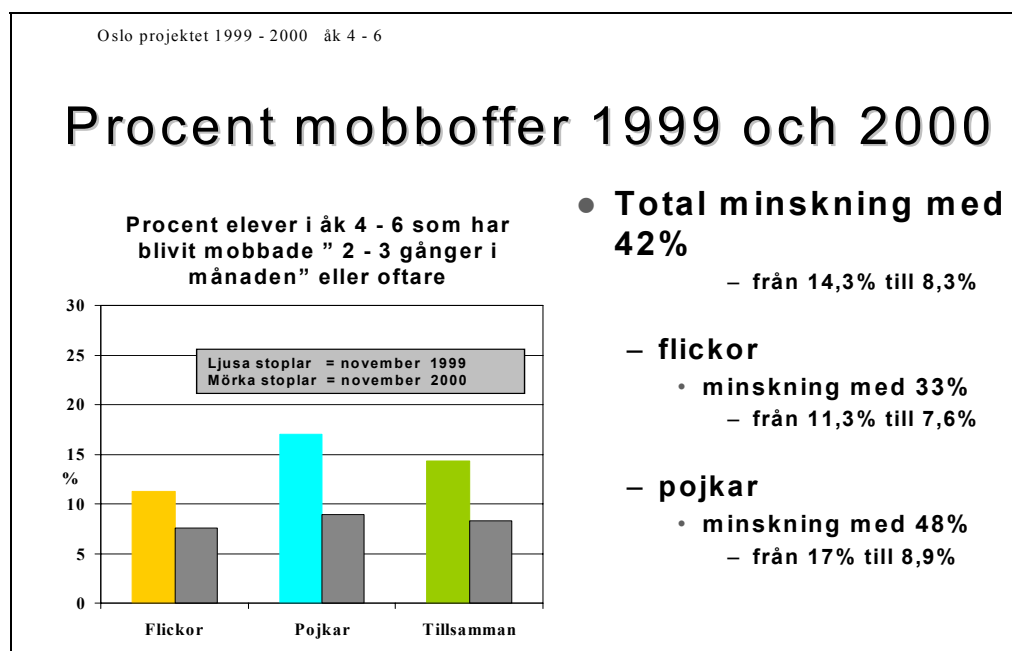
Samma design – det utvidgade "selection cohorts" design - användes också med mindre modifikationer i två senare utvärderingsprojekt: "Det nya Bergensprojektet mot mobbning" från 1997 till 1998 (Olweus, 1999c; Olweus & Limber, 1999) och "Oslo-projektet mot mobbning" från 1999 till 2000. En hel del av skolorna i Osloområdet har en betydande andel barn med invandrarbakgrund. I Osloprojektet deltog 10 skolor med ca 2 300 elever i årskurserna 4–6 och årskurs 8 (Olweus, 2001b). Projektet i Bergen omfattade ca 3 200 elever i samma årskurser, dels från 14 skolor som arbetade efter Olweus-programmet, dels från 16 "jämförelseskolor" (Olweus, 1999c). Att den sistnämnda gruppen skolor kallas "jämförelseskolor" innebär inte att de inte gjorde några insatser mot mobbning (det förväntas av alla skolor i dagens Norge). Men de arbetade alltså efter sina egna idéer och deltog inte i åtgärdsprojektet med Olweus-programmet. I det följande ger jag bara en kort sammanfattning av resultaten från dessa projekt. Redovisningen begränsas till data från årskurserna 4–6 (klassetrinn 5-7 i Norge), där viktiga delar av programmet blev mer fullständigt implementerade.

Också i "Det nya Bergens-projektet" (1997–1998) kunde vi se tydliga förbättringar beträffande mobbningsproblemen i de skolor som arbetade efter Olweus-modellen. Effekterna var emellertid något svagare än i det första utvärderingsprojektet, varierande mellan ca 25 och 40 procent i genomsnitt. Det bör dock framhållas att åtgärdsprogrammet bara hade varit verksamt i sex månader när den andra mätningen gjordes (vid tidpunkt 2). Dessutom var just detta år (1997/1998) mycket "oroligt" för lärarna eftersom det infördes en ny läroplan. Detta krävde självklart både tid, energi och emotionellt engagemang från lärarnas sida.

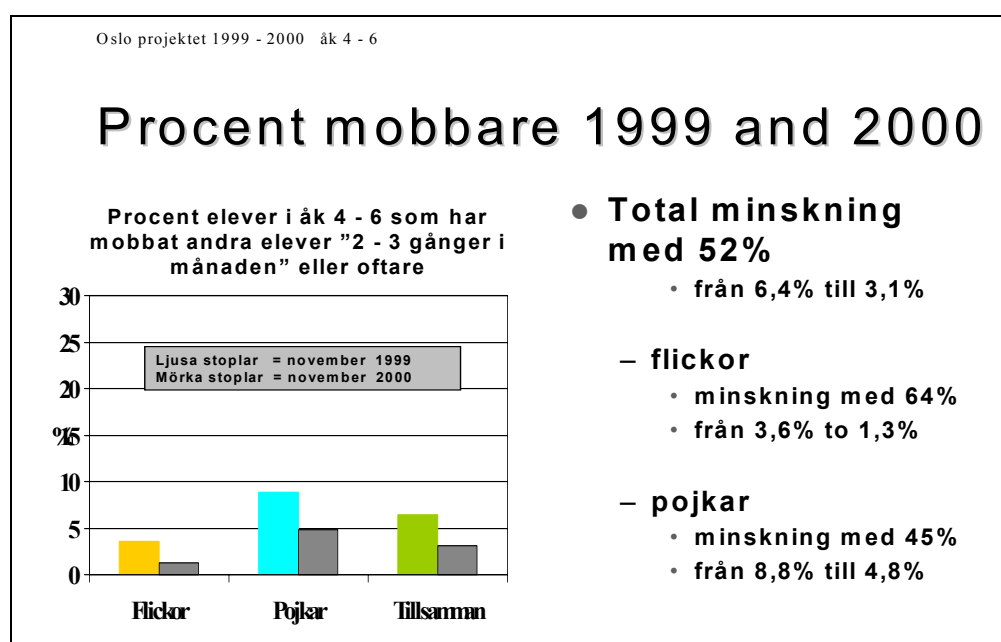
För jämförelseskolorna var det nästan inga förändringar när det gällde variabeln "att bli mobbad". Och för variabeln "att mobba andra elever" registrerades till och med en ökning med ca 35 procent. Utan att ha närmare analyserat svaren från lärarnas frågeformulär, är det inte möjligt att ge någon mer ingående förklaring till det här resultatet. Det stämmer dock väl överens med resultat från ett antal undersökningar som faktiskt har påvisat negativa effekter av åtgärder som haft till syfte att motverka kriminellt och antisocialt beteende (t.ex. Dishion, McCord, & Poulin, 1999; Gottfredson, 1987; Lipsey, 1992)

I Osloprojektet kunde vi dokumentera en genomsnittlig minskning med ca 40 procent för variabeln ”att bli mobbad” och med ca 50 procent för ”att mobba andra elever”. Resultaten framgår av Figur 9 och 10.

Figur 9



Figur 10



Liknande, fast något svagare, resultat har framkommit i utvärderingar av åtgärdsprogrammet i Storbritannien, USA och Tyskland (Olweus & Limber, 1999).

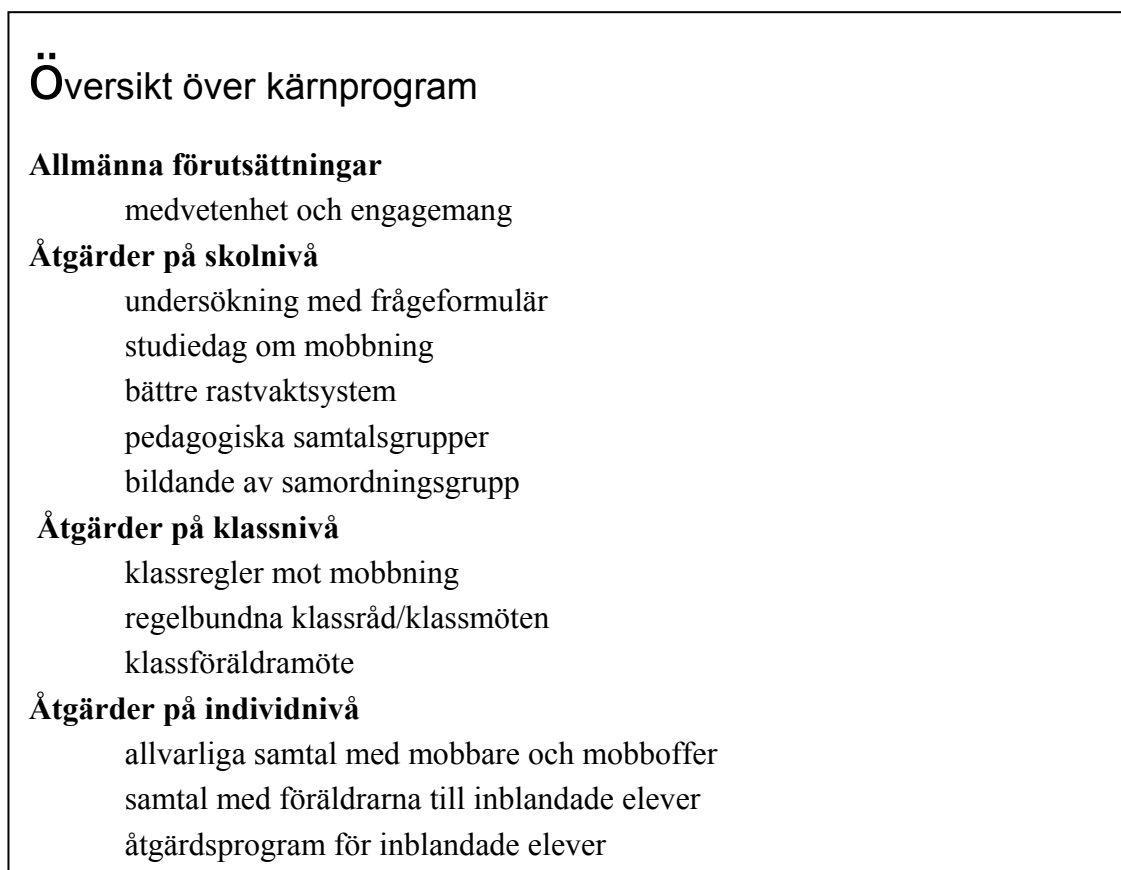
Grundläggande principer

Åtgärdsprogrammet bygger på fyra huvudprinciper som härletts från forskning kring utveckling och förändring av de aktuella problembeteendena, i synnerhet aggressivt beteende. Det är viktigt att försöka skapa en skolmiljö (och helst också en hemmiljö) som å ena sidan kännetecknas av (1) värme, positivt intresse och engagemang från de vuxnas sida, och av (2) fasta gränser mot oacceptabelt beteende å den andra. För det tredje (3) bör man konsekvent använda någon form av "icke-fientlig" och icke-kroppslig påföljd (sanktion) om en elev bryter mot det överenskomna regelsystemet. De två sistnämnda principerna innebär också ett visst mått av tillsyn och kontroll över elevernas aktiviteter i och utanför skolan. Slutligen (4) förväntas de vuxna i skolan och i hemmet fungera som auktoriteter i vissa avseenden.

När det gäller de vuxnas roll bygger åtgärdsprogrammet på en auktoritativ (obs! ej auktoritär) vuxen/barn-relationsmodell där de vuxna uppfodras att ta ansvar för barnets totalsituation, inte bara deras inläring utan också deras sociala relationer.

Principerna ovan har omsatts i ett antal konkreta åtgärder på skol-, klass- och individnivå. Det är viktigt att arbeta på alla dessa nivåer. Av utrymmesskäl är det inte möjligt att närmare gå in på de olika åtgärderna, men de beskrivs i min bok *Mobbning i skolan: Vad vi vet och vad vi kan göra* (Olweus, 1992a) och den nya lärarhandledningen *Olweus' kjerneprogram mot mobbing og antisosial atferd. En lærerveiledning*. (Olweus, 2001a; lärarhandledningen finnes också på engelska). Figur 11 visar de "kärnkomponenter" som – med utgångspunkt från statistiska analyser och våra erfarenheter av programmet – kan anses vara särskilt viktiga för en god implementering av programmet.

Figur 11



Införande och upprätthållande av programmet bygger huvudsakligen på att man utnyttjar den befintliga sociala miljön: lärare och annan skolpersonal, elever och föräldrar. Icke-experters spelar alltså en avgörande roll i den eftersträlvade "omstruktureringen av den sociala miljön". Men "experter" som skolpsykologer, specialpedagoger och socialarbetare har viktiga uppgifter som planerare och samordnare vid handledning av lärare och föräldrar och vid handläggning av svårare fall. (Se också det senare avsnittet om "En ny nationell satsning mot mobbning i N").

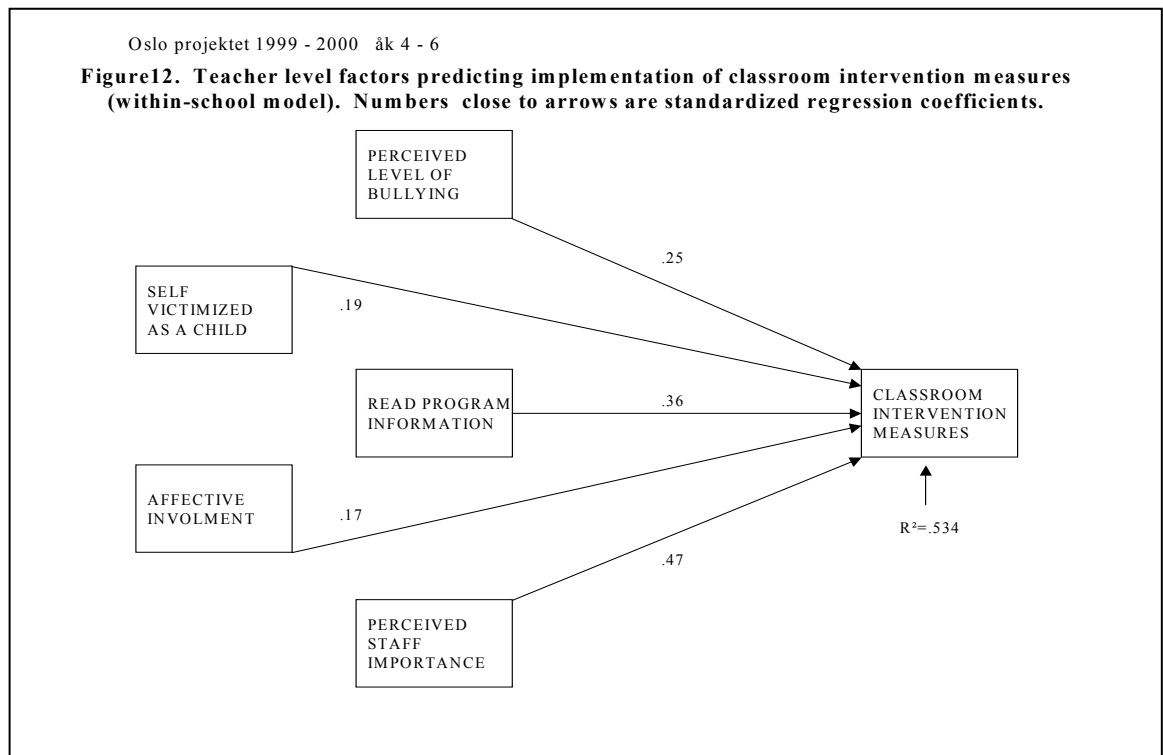
Möjliga orsaker till åtgärdsprogrammets effektivitet har diskuterats relativt ingående (Olweus, 1992b). De omfattar bl.a. förändring av möjligheterna till mobbning och belöning för mobbningsbeteende ("change of the opportunity and reward structures for bullying behavior"). Mobbning kan vidare ses som en utmärkt inkörsport för att tackla många olika slags problem i dagens skolor. Man kan också se programmet som en del i en planerad organisatorisk förändring (med helt specifika mål).. Programmet utgör på många sätt vad som brukar kallas "a whole school policy" i den engelska litteraturen. Det består av en mängd rutiner, regler och strategier samt åtgärder för att hantera befintliga och kommande mobbningsproblem i skolan.

Faktorer som påverkar implementeringen av programmet

Det är viktigt att vara på det klara med att de programeffekter som jag beskrivit i det föregående representerar ett slags totaleffekt, som avspeglar inflytande av ett "interventionspaket" med flera olika komponenter. För att få mer kunskap om arten av och mekanismerna i dessa effekter är det flera centrala problemställningar som måste analyseras och belysas närmare. En sådan problemställning gäller faktorer som påverkar införandet av ett program i en skola. Det kan givetvis vara svårt att få positiva effekter även av ett bra program om det inte bli infört på det sätt och i den grad som programskaparen har tänkt (med "program fidelity").

Denna huvudproblemställning står i fokus i en av mina doktoranders, Jan Helge Kallestads, avhandling (Kallestad, 2002) och i en artikel som nyligen publicerats i den amerikanska vetenskapliga tidskriften *Prevention and Treatment* (Kallestad & Olweus, 2003). De empiriska analyserna bygger på longitudinella data från 89 lärare i 34 skolor som svarade på omfattande frågeformulär vid två tidpunkter med 6 månaders mellanrum (i "Det första Bergensprojektet mot mobbning"). Den beroende variabeln var en index som mäter i vilken grad den enskilde läraren har infört olika klassbaserade åtgärder som klassregler, klassmöten, rollspel o.l. Vi har tidigare visat att lärare som infört dessa klassbaserade åtgärder i sina klasser i större grad än andra lärare hade en kraftigare minskning i nivån av mobbning vid utvärdering av effekterna av åtgärdsprogrammet (Olweus & Alsaker, 1991). För de statistiska analyserna använde vi oss av "multilevel techniques" (Bryk & Raudenbush, 1992; Goldstein, 1987) dels på grund av datas hierarkiska natur och dels för att vi ville identifiera faktorer på både lärar- (klass-) och skolnivå. Inom ramen för denna artikel kan jag bara beröra några av huvudtendenserna i undersökningen (se Kallestad & Olweus, 2003, för mer detaljerad information).

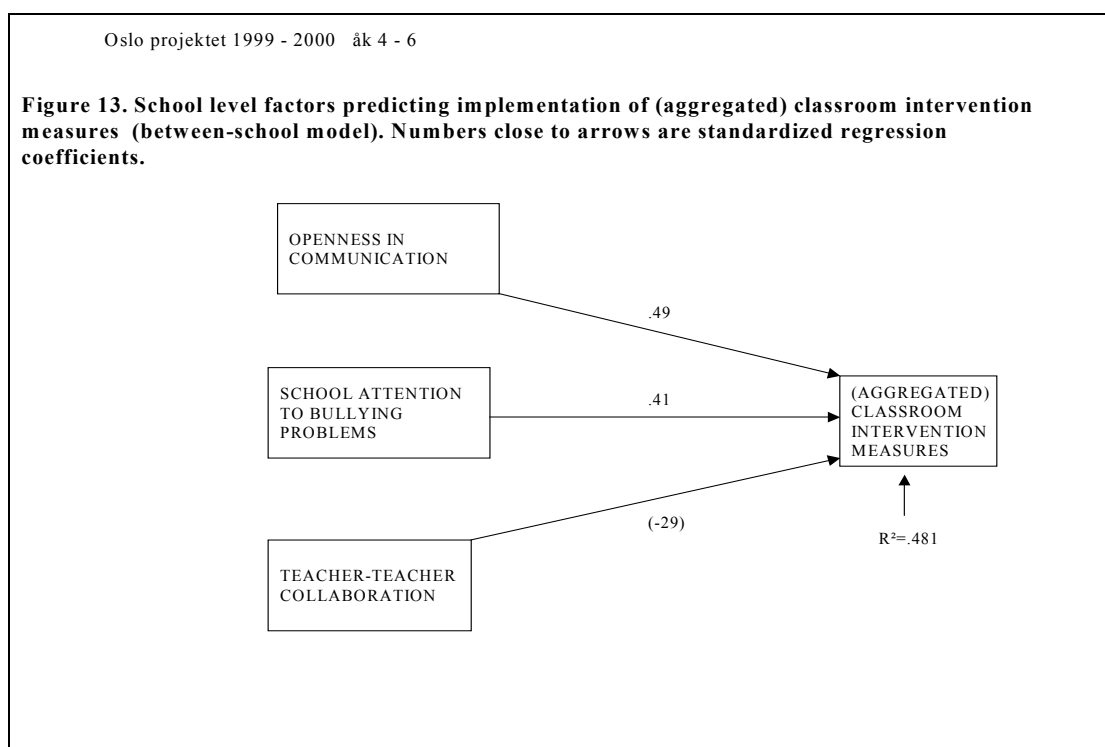
Figur 12



De viktigaste resultaten på lärarnivå framgår av Figur 12. Det bör här först understrykas att en betydande andel av variationen i implementering – hela 53 % av variansen - kunde ”förklaras” av de fem prediktorerna i modellen. Den starkaste prediktorn var *Perceived Staff Importance* med en standardiserad beta-koefficient på .47. Detta resultat innebär att lärare som såg på sig själva och sina kollegor som viktiga aktörer när det gällde att motverka mobbning bland eleverna, involverade sig mer i antimobbningsarbete och införde betydligt mer av programmets klassbaserade åtgärder i sina klasser. Det är också naturligt att tolka detta som ett uttryck för att sådana lärare upplevde att det var deras och deras kollegors - alltså skolans - huvudansvar att göra något åt mobbningsproblematiken i skolan.

Andra viktiga prediktorer var (Having) *Read Program Information* och *Perceived Level of Bullying* (i egen klass), resultat som är närmast självförklarande. Lärare (klassföreståndare) som hade satt sig in i det skriftliga materialet om åtgärdsprogrammet (en lärarhandledning och ett föräldrahäfte) och som upplevde en förhållandevis hög nivå av mobbning i sin egen klass tenderade att införa mer klassbaserade (och andra) åtgärder i sin klass. Det kan slutligen nämnas att upplevelsen av att själv ha blivit mobbad som barn eller ungdom (*Self Victimized as a Child*) och allmän känslomässig involvering i mobbning (*Affective Involvement*) bidrog (men i något svagare grad) till prediktion av införandet av klassåtgärder mot mobbning.

Figur 13



När det gäller analyserna på skolnivå visade det sig att skolor som kännetecknades av en högre grad av öppenhet i kommunikationen mellan lärarna (*Openness in Communication*) införde mer av de klassbaserade åtgärderna mot mobbning (med en standardiserad beta-koefficient på .49). Denna variabel – kommunikationsvariabeln – var emellertid relativt starkt korrelerad med en annan skolklimatindex, (Positive) *Orientation to Change*. Det är därför rimligt att dra den något mer generella slutsatsen att det var skolor som kännetecknades av fri kommunikation mellan lärarna och en öppen inställning till förändringar och ny metodik som införde mer av (de klassbaserade) åtgärderna mot mobbning.

Ett annat intressant mellanskolresultat var att skolor som kännetecknades av stor enighet och lite konflikter mellan lärarna (mätt med skolklimatindexen *Teacher-Teacher Collaboration*) faktiskt tenderade att införa förhållandevis litet av antimobbningsåtgärderna (manifesterat i den negativa regressionskoefficienten). Detta pekar mot att (förhållandevis) stor konsensus och tillfredsställelse med samarbetsförhållandena bland lärarna i en skola inte nödvändigtvis kommer till uttryck i form av åtgärder som gagnar eleverna. Som det negativa sambandet antyder, kan det faktiskt förhålla sig tvärtom, att skolor med ett sådant "samarbetsklimat" först och främst försöker att undvika förändringar och slå vakt om lärarnas arbetssituation och "privilegier". En sådan tolkning får ytterligare stöd av den ganska betydande negativa korrelationen ($r = -.40$) mellan (Positive) *Teacher-Teacher Collaboration* och (Positive) *Orientation to Change*. Detta resultat var oväntat och måste tolkas med försiktighet, men det visar sig faktiskt att liknande resultat och tolkningar har redovisats tidigare i den pedagogiska litteraturen (t eks Little, 1990; Hargreaves, 1994). Våra resultat på den här punkten ger i alla fall inte något stöd åt den ganska vanliga föreställningen att en förbättring av situationen för eleverna bara kan uppnås genom att skapa bättre arbetsvillkor och samarbetsförhållanden för lärarna.

Flera naturliga konsekvenser av dessa analyser (som vi känt till flera år före publicering i vetenskapliga tidskrifter) har redan inarbetats i modellen för implementering av Olweus-programmet mot mobbning. Ett exempel gäller den systematiska användningen av frågeformuläret om mobbning som ett medel att skapa medvetenhet och engagemang bland de vuxna i skolan (inklusive föräldrarna) och att kartlägga effekterna av genomförda insatser. Ett annat är upprättandet av så kallade pedagogiska samtalsgrupper för personalen i skolan (se följande avsnitt).

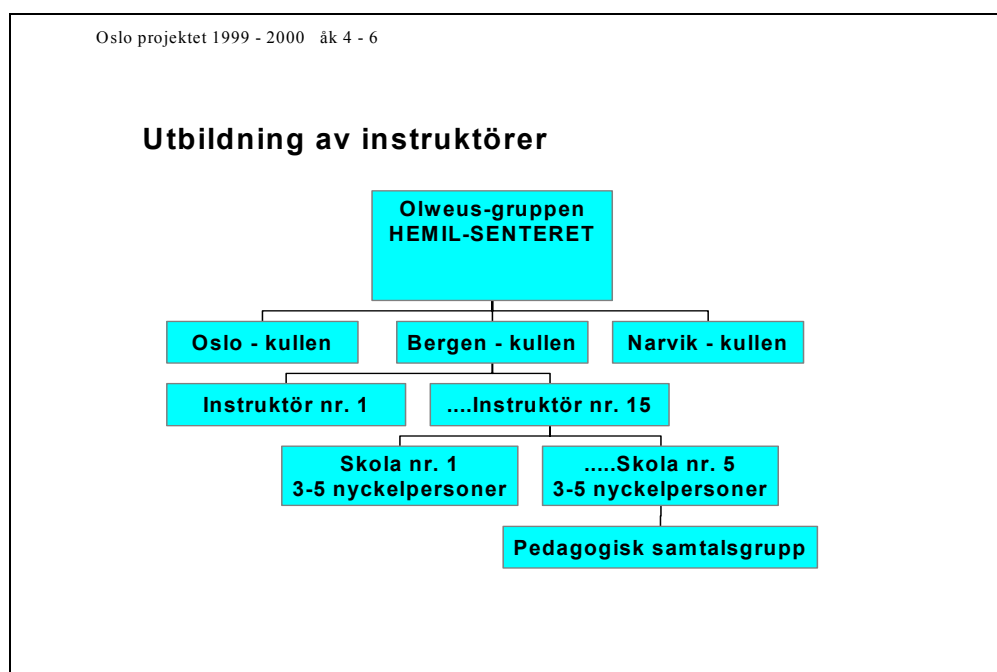
En ny nationell storsatsning mot mobbning i Norge

I slutet av 2000 beslutade utbildnings- och forskningsdepartementet (UFD) och barn- och familjdepartementet (BFD) att man under ett antal år skulle erbjuda norska grundskolor Olweus-programmet mot mobbning i stor skala. När vi byggde upp organisationen och basstrukturen för den här nationella satsningen var det framförallt två principer som var vägledande i vårt arbete:

- Att försöka se till att programmet blir implementerat i enlighet med intentionerna med programmet (kvalitetskontroll).
- Att försöka få programmet infört i ett relativt stort antal skolor/kommuner under en begränsad tidsperiod, fem till sex år.

För att uppfylla dessa båda principer samtidigt använder vi en spridningsstrategi med fyra nivåer, ett slags "train-the-trainer" modell. Min grupp, Olweus-gruppen mot mobbning vid HEMIL-centret vid Bergens universitet, utbildar och handleder särskilt utvalda instruktör-kandidater som i sin tur utbildar och handleder "nyckelpersoner" från ett antal skolor (vanligtvis upp till fem skolor per instruktör). Dessa nyckelpersoner har sedan ansvar för att leda de återkommande pedagogiska samtalsgrupperna (se nedan) på de skolor som deltar. Den grundläggande strukturen i modellen framgår av Figur 14.

Figur 14



Utbildningen av instruktörerna omfattar 10 till 11 heldagsseminarier under en 16-månadersperiod. Utöver heldagsseminarierna får instruktörerna löpande handledning via telefon eller e-post av medlemmar i min grupp. När de genomgått utbildningen med godkänt resultat blir de auktoriserade instruktörer i Olweus-programmet. (När modellen med att utbilda instruktörer nyligen genomförts i USA, har vissa ändringar gjorts med hänsyn till kulturella skillnader och praktiska begränsningar. Bland annat minskades antalet heldagsseminarier till fyra eller fem och samtidigt gavs samordningskommittéerna på de enskilda skolorna något större ansvar än i Norge.)

En viktig uppgift för instruktörerna är att hålla en tvådagarsutbildning med speciella nyckelpersoner från varje skola som deltar i programmet (eller i USA, med deltagare från samordningskommittén, se Olweus & Limber, 1999). Instruktörerna hjälper också till att administrera frågeformuläret om mobbning (Olweus, 1996; Solberg & Olweus, 2003) och att tolka och förmedla resultaten till den enskilda skolan. Som nämnt ovan, är frågeformuläret ett viktigt redskap för att skapa medvetenhet och engagemang hos personal, elever och föräldrar. Dessutom ger instruktörerna nyckelpersonerna löpande handledning och hjälp.

Att upprätta pedagogiska samtalsgrupper för personalen på varje skola som deltar i programmet är ett viktigt redskap för att kunna implementera programmet på ett adekvat sätt. Grupperna med upp till 15 deltagare träffas regelbundet, ca 90 minuter varannan vecka, och leds av de specialutbildade nyckelpersonerna. Mötena organiseras vanligen runt centrala delar eller ämnen i åtgärdsprogrammet så som de är beskrivna i lärarhandledningen (Olweus, 2001a) och boken (Olweus, 1992a). De huvudsakliga målsättningarna med mötena är följande:

- Att ge mer ingående kunskap om åtgärdsprogrammet och dess olika delar.
- Att ge deltagarna möjlighet att prova idéer och praktiska lösningar på olika problem i en trygg miljö t ex genom rollspel.
- Att stimulera till snabbare införande av åtgärdsprogrammets olika delar.
- Att dela erfarenheter och synpunkter med andra i en liknande situation och att lära av andras positiva och negativa erfarenheter.
- Att skapa och upprätthålla motivation och engagemang.
- Att stimulera samarbete och samordning av programmets olika delar och av skolans personalresurser (för att utveckla och upprätthålla en "whole school policy").

Även om de pedagogiska samtalsgrupperna kanske kan uppfattas som relativt tidskrävande, tyder den informella respons vi hittills har fått på att de flesta deltagarna anser mötena som värdefulla. På många sätt bidrar mötena omkring åtgärdsprogrammet i realiteten till att stimulera organisationsutveckling i skolan. En klar fördel därvidlag är att målet i denna form för organisationsutveckling först och främst är inriktat på eleverna, nämligen på att skapa en trygg och positiv inlärningsmiljö.

För närvarande är ca 125 instruktörer utbildade eller under utbildning och fler än 400 skolor över hela Norge deltar i programmet. Nyligen beslutade regeringen att öka finansieringen till spridning av programmet så att det kan erbjudas till alla skolor i Norge från och med 2003.

Vi ser denna nationella satsning som ett genombrott för det systematiska, långsiktiga, forskningsbaserade arbetet mot mobbning i skolan.

Referenser

- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods. London: Sage Publications.
- Dishion, T.J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755-764.
- Elliott, D. (1999). Editor's introduction. In D. Olweus, & S. Limber (1999) Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program. Institute of Behavioral Science, University of Colorado, Boulder, USA.
- Gottfredson, G.D. (1987). Peer group interventions to reduce the risk of delinquent behavior: selective review and a new evaluation. *Criminology*, 25, 671-714.
- Goldstein, H. I. (1987). Multilevel models in educational and social research. London: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times,- teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Kallestad, J. H. (2002). Teachers, schools and implementation of the Olweus Bullying Prevention Program. Doctoral Thesis. Research Center for Health Promotion University of Bergen, Bergen, Norway.
- Kallestad, J. H., & Olweus, D. (in press). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention and Treatment*.
- Lipsey, M.W. (1992). Juvenile delinquency treatment: A meta-analytic inquiry into the variability of effects. In T. D. Cook, H. Cooper, D. S. Corday, H. Hartman, L. V. Hedges, R. J. Light, T. A. Louis, & F. Mosteller (Eds.) *Meta-analysis for explanation: A casebook* (pp. 83- 125). New York: Russel Sage.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48, 1301-1313.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A Review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Olweus D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.) *The development and treatment of childhood aggression* (p. 411- 448). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Olweus, D. (1992a). *Mobbning i skolan: Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber,
- Olweus, D. (1992b). Bullying among schoolchildren: Intervention and prevention. In R.D. Peters, R.J. McMahon, V.L. Quincy (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park, CA: Sage.
- Olweus, D. (1996). The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. Mimeo. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen, N-5015 Bergen, Norway
- Olweus, D. (1999a). Sweden. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp.7-27). London, UK: Routledge.
- Olweus, D. (1999b). Norway. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp.28-48). London, UK: Routledge.
- Olweus, D. (1999c). Noen hovedresultater fra Det nye Bergensprosjektet mot mobbing og antisosial atferd. Manuskript. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen, N-5015 Bergen, Norway.
- Olweus, D. (2001a). Olweus' kjerneprogram mot mobbing og antisosial atferd: En lærerveiledning. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen, N-5015 Bergen, Norway.
- Olweus, D. (2001b). Antimobbingsprosjekt i Oslo-skoler med meget gode resultater. Manuskript. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen, N-5015 Bergen, Norway.
- Olweus, D. (in press). Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers.
- Olweus, D., & Alsaker, F.D. (1991). Assessing change in a cohort longitudinal study with hierarchical data. In D. Magnusson, L.R. Bergman, G. Rudinger, and B. Törestad (Eds.), *Problems and methods in longitudinal research* (pp.107-132) New. York: Cambridge University Press.
- Olweus, D., & Limber, S. (1999). Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program. Institute of Behavioral Science, University of Colorado, Boulder, USA.
- Rapport 2000. (2000). Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse. Oslo, Norway: Kirke-, undervisnings-, og forskningsdepartementet.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.

Frågor som ställdes av
Solveg Häggglund, professor, i samtalet efter föreläsningen.

Tack för en innehållsrik och informativ presentation.

Några kommentarer, frågor och reflektioner:

1) Mobbning, så som du definierar det, innebär att ett ondsinnat beteende riktas mot en elev under en längre tid i avsikt att skada eller åstadkomma obehag, och att detta sker i en interpersonlig relation som kännetecknas av en obalans i makt. Denna definition är relationell till sin karaktär. Mobbning existerar inte om det inte finns minst två aktörer.

Du har genom omfattande kartläggningar och statistiska analyser av samband mellan individ- och bakgrundsvariabler visat att den som mobbar respektive blir utsatt för mobbning representerar mycket olika personlighetsdrag och uppvisar olika personliga erfarenheter, främst i familjen.

Skulle man kunna säga att det inte bara krävs vissa personlighetstyper för att mobbning ska uppstå, utan att det också går att förutse vissa olyckliga kombinationer av personlighetstyper, dvs. vissa sammantagna relationskaraktistika hos de inblandade för att det "ondsinnade" beteendet ska utlösas?

2) Ett grundläggande epistemologiskt antagande i din forskning är att individer med aggressiv läggning är "riskbarn" som med stor sannolikhet blir aktörer i mobbnings-sammanhang. Skulle man på samma sätt kunna identifiera "riskmiljöer"? Hur skulle i såfall en miljö riskfaktorer kunna identifieras?

3) Du har visat att individvarians är den ojämförligt viktigaste variansen för att förklara förekomst av mobbning. Det är alltså snarare individers egenskaper och bakgrund än skolors och klassers särskilda karaktistika. Det finns ju en mycket långt utvecklad "dekomposition" av variabler på individnivå, medan det inte finns särskilt mycket sådant på klass/grupp/skol nivå.

Kan det faktum, att dekompositionen av variabler på skol- och klassnivå inte är lika genomarbetad som den på individnivå, bidra till resultatbilden?

4) Om man ser till de principer som åtgärdsprogrammet baseras på (a)en skol- och hemmiljö med varma, engagerade och intresserade vuxna, b) som sätter gränser mot icke acceptabla beteenden, c) som tillämpar sanktioner (icke fientlig, icke kroppslig) mot icke önskvärda beteenden och d) som fungerar som auktoriteter) så är detta ganska likt den bild som kommit fram tidigare. Jag tänker till exempel på den ganska omfattande projektverksamhet som Skolverket finansierade i mitten på 90-talet där man visade att avgörande för ett programs framgång var tydliga, varma vuxna och tydliga gränser och sanktioner. Men dessutom, och här skiljer din modell sig från slutsatserna man drog då, dessutom lyfte man då också fram betydelsen av elevernas delaktighet i det förebyggande arbetet.

Som jag ser det är elever alltid delaktiga i sociala skeenden i skolan. Jag skulle vilja påstå att skolmiljöer där elever inte görs delaktiga i skapandet och upprätthållandet av ett skolklimat fritt från våld och kränkning är en riskabel skolmiljö. – Kommentarer?

5) I beskrivningen av hur åtgärdsprogrammet implementerats framgår att i skolor där ledning och lärare upplever sina arbetsmiljöer som lugn och trivsamt, var man mindre benägen att använda sig av programmet. Hur ska vi förstå detta? Betyder det att programmet betraktas som något utanför den ordinarie verksamheten? Om det är så, vad får

det för betydelse i ett förebyggande perspektiv? Ska vi betrakta ditt åtgärdsprogram som ett program för sanktioner och åtgärder när mobbning redan inträffat snarare än som ett program för att förebygga? I så fall, hur skulle det kunna kompletteras för att också fylla den funktionen?

När mobbning är ok. Om mobbning som uttryck för kollektiv kunskap och delade värdesystem

Solveig Hägglund, professor, Karlstads universitet, Sverige

Introduktion

Vi som deltar i den här konferensen har ett gemensamt uppdrag under de här två dagarna, nämligen att bidra till en samlad och kritisk genomlysning av kunskapsläget när det gäller mobbning och kränkningar i skolan. I uppdraget ingår att identifiera kunskapsluckor och att föreslå riktningar för fortsatt forskning och kunskapsutveckling. Jag är glad över att jag på det här sättet fått möjlighet att delta i detta viktiga arbete.

Kanske kan vi säga att vi har ett särskilt kunskapsarv att förvalta och utveckla i våra nordiska länder när det gäller mobbningsforskning. De första konceptualiseringarna och mer genomgripande studierna genomfördes ju här. Främst tänker jag på det arbete som påbörjades under ledning av Dan Olweus, vars forskning från slutet av 60-talet och fortfarande har inspirerat och inspirerar såväl forskares som politikers och pedagogers arbete, här hos oss liksom i andra länder världen runt.

Men också andra forskningstraditioner än den som utvecklats genom Olweus arbete finns representerade på kartan över vad vi kan kalla kunskapsläget. Här finns till exempel forskning och dokumenterad försöksverksamhet som direkt eller indirekt uppmärksammar mobbning och kränkningar i skolan i ett folkhälsoperspektiv (Laflamme m.fl. 2002), i ett sociologiskt perspektiv (Eriksson, 2001), i ett individuellt maktperspektiv (Björk, 1999, Fors, 2002), i ett genus-etniskt-socio-ekonomiskt perspektiv (Osbäck, Holm & Wernersson, 2003), i ett genus-makt perspektiv (Kamperin, 2002), i ett socio-kulturellt perspektiv (Hägglund, 1996, Bliding, 2002), i ett förskoleperspektiv (Pettersen, 1997), och i ett barnrättsperspektiv (Elheim, 2002), för att nämna några av de sammanhang där mobbning och kränkningar i skolan teoretiskt och/eller empiriskt diskuterats under senare år.

Kritik har framförts mot den forskning som explicit riktats mot mobbningsområdet där man hävdat att den teoretiskt och "paradigmatiskt" har varit alltför homogen och alltför upptagen av individuella aspekter av problemet. En breddning av forskningsansatserna vad gäller såväl teoretiska som metodologiska utgångspunkter har efterlysts av några (Eriksson m.fl. 2002, Hägglund, 1996,). Andra har visat på det problematiska i att gängse definitioner av mobbning och dess innebörder inte tillräckligt har förankrats i en konkret och socialt mycket komplex skolvardag (Bliding, 2003, Persson, 2000). Bristen på studier som belyser förhållningssätt till mobbning i ett pedagogiskt professionellt perspektiv har också påpekats (Frånberg, 2003).

Ett förhållandevis stort antal studier har genomförts för att kartlägga och beskriva förekomst och utbredning av mobbning och kränkningar i skolan. Ofta har enkäter använts och inte så sällan har det rört sig om ganska stort upplagda undersökningar. Myndigheter och organisationer med särskilt ansvar för barns och ungas uppväxtmiljöer, inte bara de pedagogiska (till exempel Skolverket, Barnombudsmannen, BRIS), har ofta varit initiativtagare till dessa studier och uppdragit åt forskare och forskargrupper att genomföra dem. Resultaten har sedan använts som underlag för barnpolitiska och skolpolitiska beslut om reformer, utredningar eller andra åtgärder, till exempel satsningar på lokala försöksverksamheter och utvecklingsprojekt.

I stor utsträckning har kunskapsbehov och frågor identifierats i ett politiskt-ideologiskt och/eller praktiskt sammanhang. Kontinuitet i kunskapsutvecklingen har upprätthållits genom politiska och praktisk/metodiska diskurser snarare än genom inomvetenskapliga processer. För kunskapsutvecklingens villkor kan detta vara ett problem. Jag menar att det fortsättningsvis finns skäl att hitta former för en mer långsiktig och hållbar dialog mellan forskare, politiker och pedagogiskt verksamma grupper - inte för att dialogen i sig leder till mer eller bättre förankrad kunskap, men för att den skulle hjälpa till att identifiera och tydliggöra de tre arenornas mandat och ansvar vad gäller nödvändiga, men olika, aspekter av kunskapsutvecklingens procedurer och resultat.

Jag skulle vilja sammanfatta bilden av kunskapsläget så här. Mobbningsforskning är ett litet, förhållandevis exklusivt forskningsområde som bedrivits under relativt lång tid men i begränsad omfattning och hittills i en förhållandevis snäv teoretisk/metodisk tradition. Den kunskap som vuxit fram och dokumenterats genom detta arbete har fått god spridning och kommit till nytta i många skolors arbete för att åtgärda och förhindra mobbning. De kritiska synpunkter som nu förs fram - och som är ett naturligt inslag i all kunskapsutveckling - signalerar att det finns frågor och problem som återstår att besvara respektive lösa, och att det finns en beredskap från forskarhåll att ta itu med detta. De förslag till fördjupade och breddade forskningsansatser som föreslagits i aktuella kunskapsöversikter och andra rapporter handlar framför allt om att mer ingående än hittills problematisera och kontextualisera mobbning. Uttryckt på ett annat sätt: att beskriva dess sociala, kulturella, institutionella och historiska ekologi.

I min presentation kommer jag att belysa och diskutera en för mig central aspekt av denna "mobbnings ekologi", nämligen hur de sociala och kulturella mekanismer ser ut som bidrar till att normalisera kränkningen, våldet, uteslutningen, ignoransen eller utfrysningen. Som gör att mobbningshandlingen ur barnens "inifrånperspektiv" kan uppfattas som "ok". Som innebär, att trots att vi vet att barn och unga vet, att man inte ska göra andra människor illa, så händer precis just detta. Som jag ser det är innehållet i de trassliga och komplicerade system av kunskaper, föreställningar, normer och värderingar som barn tillsammans utvecklar, upprätthåller och förändrar i sin gemensamma skolvardag, innehållet i dessa är en nyckel till sådan kunskap. Det kan till exempel handla om vem som har rätt att i första hand använda redskap och utrustning, hur man ska förhålla sig till lärare och vad man kan ha dem till, hur man blir populär och får status bland jämnåriga och hur man förhåller sig till och förstår skolans krav på prestation och kriterier för bedömning.

Det finns ett oändligt antal frågor och villkor som barn tillsammans behöver reda ut för att bringa ordning och förutsägbarhet i sin gemensamma vardag, en ordning som bestäms, upprätthålls och förändras av dem själva genom handlingar och interaktioner över lång tid. Sådana system av "sanningar" kan teoretiskt beskrivas som sociala repre-

sensationer av skolans vardagstillvaro (Hägglund, 2000, 2001, 2002). Betecknande för sociala representationer är att de uppstår mellan människor, när de talar och samspelar med varandra över tid, snarare än i enskilda individers tankar och funderingar. De är giltiga, användbara och begripliga i en konkret grupp människors gemensamma vardagstillvaro, till exempel i en skolklass. Omkringliggande kultur och institutionella regler, till exempel ordningsregler för skolgården, eller attityder till invandrare, integreras i representationerna - dock inte "rätt av" utan i modifierade, tolkade versioner. En systematisk satsning på att beskriva innehåll i sådana här komplicerade system av barns och ungas sociala representationer av skolvardagen och dess relation till hur mobbning och kränkningar hanteras, menar jag skulle vara ett viktigt bidrag till den förtätning och fördjupning av kunskapsläget som den här konferensens initiativtagare frågar efter.

Jag kommer att presentera tre möjliga utgångspunkter för en närmare granskning av elevers gemensamma kunskaps- och värdesystem, system som jag alltså menar säger något om "mobbningens ekologi". Den första handlar om *social delaktighet*, den andra om *makt* och den tredje - som är lite mer komplicerad och där dimensionerna social delaktighet som makt ingår - handlar om hur mobbning och kränkningar normaliseras, något jag betecknar "*banal mobbning*". Jag stöder mina resonemang på erfarenheter från forskningsprojekt som jag själv och andra har genomfört - eller håller på att genomföra - i förskole- och skolmiljöer. Undersökningarnas fokus har varierat - några har handlat om barns sociala utveckling och dess villkor, andra om värdesocialisation och sociala interaktionsmönster. Gemensamt för dem är att de dels vilar på ett forskningsparadigm som återfinns inom nyare barnforskning och som innebär att betrakta barn och unga människor betraktas som aktörer och som subjekt i de vardagssammanhang de ingår, t.ex. i skolan, dels att de frågor och problem som varit i fokus på ett eller annat sätt har handlat om interaktion, samspel och kommunikation mellan små och stora människor (se vidare t.ex. Corsaro, 1997; James, Jenks & Prout, 1998; Qvortrup m.fl., 1993).

Social delaktighet och dess villor

Idén om att man ska ha någon att vara tillsammans med är mycket grundläggande. Det normala är att vara tillsammans (Hägglund, 1999). Särskilt i åldrarna 10-13 är etablerandet av kamratrelationer, dess regler och villkor centralt. Intressant i det här sammanhanget är att mobbning och kränkningar också tycks vara särskilt vanligt i just den här åldersgruppen. Om det är så, vad kan det bero på? Finns det kanske en särskild sorts, "ålderstypisk" mobbning som uppstår och finner sin näring i det faktum att kamratprojektet är ovanligt intensiva och sköra under de här åren? Eller kan det vara så att dessa år representerar en period i barnens gemensamma tillvaro när mobbningens sociala - eller snarare antisociala - karaktär blir särskilt tydlig just därför att "det sociala projektet" är som mest dynamiskt? Som gör att den markering av utanförskap som mobbningshandlingen utgör, blir så framträdande?

Frågorna kan inte besvaras men utvecklas något med hjälp av några aktuella studier där varierande åldersgrupper ingår. I en undersökning av skolans informella miljöer och förekomsten av kränkande handlingar, liksom i en pågående avhandlingsstudie vid Göteborgs universitet (Bliding m.fl., 2002, Bliding, 2002) finns empiriska resultat från samtal med elever, samtal vars innehåll preliminärt - och försiktigtvis - kan tolkas på ett sätt som har relevans för frågan om hur förekomst av mobbning kan förstås i ljuset av elevers pågående, gemensamma sociala projekt i skolan över längre tid.

Den dagliga samvaron i skolan leder till att kamratstrukturer etableras och tar form. Särskilt märkvärdigt är det kanske inte att konstatera att när barn berättar om olika kamratgrupperingar på sin skola är de mycket initierade och kan i detalj beskriva vem som tillhör vilken gruppering, vem som brukar byta grupp och - vem som inte tillhör någon grupp. På frågor om hur det kommer sig att det finns barn som inte kommer med i kamratgrupper av olika slag och som kanske också utsätts för kränkningar, resonerar eleverna lite olika beroende på hur gamla de är. Det förefaller som om yngre barn (6-9) kan förklara varför somliga elever hamnar utanför grupperingarna genom att tillskriva dem vissa egenskaper eller attribut, till exempel utseende, sätt att vara. De använder också förklaringar som innebär att den som är utanför inte vill eller inte anstränger sig tillräckligt för att få delta. De lite äldre barnen (11-13) vet också väl vilka som är utanför, men de lägger också värderande synpunkter på detta faktum. Resonemangen går ut på att den som inte är med, den som är utanför, har misslyckats att bli accepterad som vän och är därför inte värd samma respekt som de som lyckats. I några grupper där barnen talar om "de misslyckade", tillskrivs dessa ett mindre värde och en lägre status, något som i sin tur tycks legitimera ignorans, uteslutning och kränkningar. Bland de äldre eleverna, elever från år 8, finns motsvarande kunskap om vilka elever som är utanför kamratgrupperingarna som hos de yngre barnen, men här kunde vi också notera en tendens till att inte se att dessa elever blir utsatta för mobbning och kränkningar. I den aktuella studien var det inte förrän under gruppsamtalens lite mer ingående diskussioner om hur det kom sig att de här eleverna hade hamnat utanför, som slutsatsen drogs att de nog faktiskt själva hade deltagit i handlingar som kunde betecknas som mobbning mot de aktuella eleverna.

De här exemplen visar varianter på hur elever kollektivt återger bilder av vilka som hör till och vilka som inte hör till de sociala gemenskaperna på den egen skolan, hur de förklarar detta och vad de tycker om dem som är utanför. Jag har skissat tre olika sätt att förhålla sig - att tillskriva den som är utanför någon egenskap som förklarar varför det sker, att hävda att den som är utanför inte klarat av att bli socialt accepterad och därför inte heller är värd samma respekt som de som lyckats och, den tredje varianten, att inte se den som är utanför. Sammantaget gäller att eleverna i de här samtalen ger uttryck för ett gemensamt system av social kunskap som går ut på att alla inte kan bli socialt accepterade, någon eller några kommer alltid att hamna utanför och dessa får i princip skylla sig själva.

Att det finns en inbyggd normalitet i vår kultur som betonar social tillhörighet är inget nytt. Ensamhet ses som icke-acceptabelt, i synnerhet om den inte är självvald, och människor som inte "har någon" är det synd om. Den som utsätts för mobbning i skolan - oavsett vilken form - utsätts aktivt för en markering av icke tillhörighet. Hon/han blir stämplad som ensam inom ramen för klassens eller skolans formella sociala gemenskap. Från mobbningsoffrets perspektiv innebär detta självklart en stark upplevelse av misslyckande, att inte duga, att inte vara värdig, och kanske av skam, något som också vissa forskare har uppmärksammat. Från ett annat perspektiv, från dem som lyckas med sitt "tillsammansprojekt", kan den gemensamma föreställningen om vad som gäller bidra till att den situation som den kränkte befinner sig i inte betraktas som uppseendeväckande - det är snarare en följd av att hon/han inte lyckats bli accepterad. I enlighet med teorin om sociala representationer delar också den mobbade denna insikt och för såväl henne/honom som de övriga, kan mobbningshandlingen och dess markering av utsatthet och utanförskap, vara ett sätt att bekräfta att den är "sann". Eftersom x mobbas är x misslyckad och eftersom x är misslyckad mobbas x....

Skolan som plats för att initiera och upprätthålla den här sortens kollektiva föreställningar om den sociala gemenskapens villkor behöver kommenteras. Jag har tidigare hävdat att skolan är en socialt farlig och riskabel plats, på grund av dess samhällsuppdrag att differentiera och urskilja prestationers och individers olika kvaliteter (Hägg-lund, 1996). Möjligen är det så att skolans budskap om att det finns en "gräns för god-känd" vävs in i den ständigt pågående konstruktionen av gemensamma kunskaps- och värdesystem bland eleverna. Möjligen är det också så att institutionella normer och tra-ditioner, när de förankras och tolkas av elever i deras gemensamma vardagstillvaro, kan komma att få just det innehåll jag beskrivit. Ett sådant sätt att förstå de här mekanismer-na stämmer väl med Corsaros teori om tolkande reproduktion (Corsaro, 1997).

Den här betraktelsen över hur kollektiva föreställningar om social delaktighet och dess villkor kan underblåsa, legitimera och normalisera mobbningshandlingar och kränk-ningar i skolan illustrerar betydelsen av de sociala dimensionerna, med betoning på "gemenskapsnormen", i mobbningsens ekologi. Nästa aspekt handlar om makt.

Makt och tolkningsföreträdare

Flera forskare har pekat på betydelsen av maktstrukturer och makthierarkier i samband med mobbning och kränkning (Björk, 1999; Fors, 2002; Frånberg, 2003). Mobbningssi-tuationen som ett maktspel, mobbningsoffrets maktlöshet, maktpositioner i grupper där mobbning förekommer och strukturella makthierarkier har lyfts fram som betydelsefulla komponenter för att förstå mobbningshandlingar, dess orsak och förlopp. Utan tvekan kan vi slå fast att mobbning och kränkande handlingar per definition innebär en stark markering av makt respektive maktlöshet. Någon eller några har makt att utsätta någon annan för förnedring och/eller våld mot dennes vilja och utan att den som blir utsatt kan värja sig eller fly från situationen.

Att makt är ett centralt tema i skolsammanhang är inget nytt. Det faktum att barnet inte själv kan bestämma om eller när hon/han skall vara i skolan är till exempel ett oomtvist-ligt men inte särskilt ofta problematiserat faktum. Frågor om elevinflytande, elevdemo-kрати och ansvar för eget lärande och arbetsplanering har undersökts i ett stort antal stu-dier. I en undersökning av innehåll i förskolebarns lek visade det sig intressant nog att makt gestaltades i lekarna och att även små barn laborerar med frågor om maktpositio-ner och inflytande (Löfdahl, 2002).

Här ska jag diskutera betydelsen av makt i relation till mobbning och kränkning i sko-lan, delvis med anknytning till de sociala dimensioner som jag nyss talade om. Det finns nämligen i de studier jag refererar till en tendens till att se de egna föreställningarna, reglerna, normerna och "sanningarna" som något som alltid kan omprövas, ifrågasättas och läggas åt sidan av individer och grupper med större inflytande och makt över skol-vardagen. I en förhållandevis samstämmig bild framträder här ålder som ett mycket vik-tigt kriterium för makt.

Äldre elever får bestämma över yngre när det gäller platser, redskap och utrymmen. De har också tolkningsföreträdare när det gäller regler, värderingar och "sociala sanningar". Det är innehållet i de äldre elevernas argument och förklaringar som gäller. I studien om informella miljöer finns exempel från gruppsamtalen på resonemang där man menade att huvudregeln är att "alla ska få vara med på rasterna" - *om de själva vill* och *om de äldre inte bestämmer annorlunda*. I ett socialisationsperspektiv är det naturligtvis inte märkligt att äldre elever fungerar som förebilder och visar de yngre vad som gäller. Det

som är intressant i de frågor vi intresserar oss för här och nu är hur föreställningar om makt och tolkningsföreträdere interagerar med föreställningar som har med värden och moral att göra. Det faktum att äldre och yngre barn delar skolvardagen, inklusive händelser där enskilda elever utsätts för kränkningar eller mobbning innebär, att även om det finns flera tolkningsramar för vad som händer och varför, kommer de som företräds av elevgrupper med makt - särskilt de som i kraft av sin ålder innehar en maktposition - att bestämma vad som är "sant", att bli den som gäller.

Låt mig ta en teoretisk modell som stöd för mitt fortsatta resonemang. Enligt den s.k. domänteorin (Turiel, 1989; Colnerud & Thornberg, 2003) utvecklar barn kunskap om dels moraliska värden, moraliteter, dels kunskap om sociala konventioner, dvs kunskap om "hur vi gör hos oss". Dessa två "domäner" kan det individuella barnet laborera med beroende på situation och sammanhang. Medan moraliteten är grundläggande och abstrakt är konventionen föränderlig, konkret och svårare att bryta. I de kända Milgram-studierna visade det sig till exempel att så länge försöksledaren fanns på plats tenderade försökspersonerna att fortsätta med den uppenbarligen plågsamma behandlingen av osynliga personer. Den sociala konventionen, den sociala överenskommelsen om att följa försöksledarens order, förhindrade dem att sluta, trots att de i princip inte ville skada någon. När försöksledaren försvann från rummet var de betydligt mer benägna att avsluta behandlingen. Den sociala överenskommelsen kunde brytas och värdeprincipen följdes istället.

Den här teorin och den forskning som utvecklat den, handlar visserligen om individers moralutveckling, men frågan är om man inte skulle kunna pröva att se elevers kollektiva utveckling av vardagsmoral i skolan, inklusive förhållningssätt till mobbning och kränkningar, på ett likartat sätt. Särskilt om vi integrerar de föreställningar om makt och tolkningsföreträdere som jag nyss nämnde. Antag att det finns en grundläggande gemensam princip, en kollektiv moralitet, som innebär att man inte ska skada någon annan, inte göra någon illa. Och antag att det finns gemensamma sociala konventioner, sociala överenskommelser, sociala representationer, till exempel om att äldre elever bestämmer över yngre, eller att det lärare gör alltid är rätt. Detta skulle kunna innebära att det konventionellt kan uppfattas som ok att göra någon illa eller ironisera, tränga ut eller sår någon, om det riktas mot någon som är yngre än den som utför kränkningen. Likaså skulle det av konventionella skäl kunna uppfattas som ok om en lärare ironiserar över en elev som glömt gympakläder eller kommit för sent. Sociala överenskommelser skulle alltså kunna användas för att villkora tillämpningen av grundläggande moraliska värden och principer.

Här vill jag göra en kort återkoppling till den sociala dimensionen av mobbning som jag talade om för en stund sedan: Om det är så att det finns en åldersavhängig förändring av föreställningar om social status och socialt värde, från att kunna förklara varför någon är utsatt för ensamhet till att osynliggöra dem som inte är med, kan man kanske fundera över vilka konsekvenser äldre elevers ställning som förebilder och som de som har tolkningsföreträdere får för den "kollektiva sociala logik" som har relevans för förekomst av mobbning och kränkning i skolan.

Som jag ser det behöver detta undersökas närmare. Studier av maktstrukturer i skolkontext och dess konsekvenser för relationen mellan principer om grundläggande mänskliga värden å ena sidan och kontextbundna sociala överenskommelser å den andra, skulle kunna ge oss ökade insikter om komplexiteten och dynamiken bakom det faktum att

mobbing och kränkande handlingar förekommer, trots att vetenskapen om att man inte ska göra andra illa otvetydigt finns hos de inblandade.

"Banal mobbing"

Den tredje aspekten som jag vill lyfta fram är kanske den viktigaste. Den handlar om vad det är som gör att mobbing och kränkningar i skolmiljö inte så sällan betraktas som en del av den normala skolvardagen för dem som vistas där, att beskriva de mekanismer som leder till att antisociala och kränkande handlingar "banaliseras". De två dimensioner som jag hittills talat om, social delaktighet och makt, är antagligen nödvändiga men inte tillräckliga pusselbitar i detta komplicerade skeende. Jag har lånat begreppet banal från den brittiske socialpsykologen Michael Billig (Billig, 1995) och hans "banal nationalism", och från den tyska filosofen Hanna Arendt (Arendt, 1963; Villa, 1999) och hennes "banal ondska". Jag ska kort beskriva deras respektive betydelser.

Michael Billig visar i sin bok, som just heter "Banal nationalism", hur nationalistiska tankar blir en vana, något naturligt och oreflekterat i den nordamerikanska kulturen. Han gör det genom att beskriva hur nationalistiska symboler, särskilt den amerikanska flaggan, används som medier för att ständigt påminna om de nationella värden man kollektivt lärt sig värna om. Han visar hur upprepade "flaggningar" (inte bara med flaggan) systematiskt nöter in och upprätthåller ett tänkande hos den amerikanska allmänheten som innebär att man ser den egna nationen som självklart överlägsen andra och betraktar kritik mot detta det överlägsna, som allvarligt avvikande och onormalt. Det banala innebär här att nationalism uppfattas som av gud givet och därför aldrig behöver ifrågasättas. Banalitetens verktyg, om vi kan kalla det så, är upprepning och åter upprepning.

Hanna Arendt utvecklar i sin bok om rättegången mot Eichman efter andra världskriget sitt "banal" begrepp genom att reflektera omkring vad som fick honom att ställa upp på de vedervärdigheter som förintelsen innebar. Hon menar att han inte i första hand var en kugge i ett allmänt förintelsemaskineri som utan egen vilja tvingades följa ledaren, något som andra har hävdad, utan att han kom att omfattas av föreställningen om att somliga människor är onödiga, utbytbara och inte fullvärdiga som mänskliga varelser. Det banala i detta är enligt Arendt den konsekvens som följer av en sådan föreställning. Om någon inte behövs finns ingen andledning att varken behålla honom levande eller att beklaga hans lidande. Han är i den meningen ingen.

Så, vad menar jag då med att hävda att det finns något som kan kallas "banal mobbing" vars mekanismer vi behöver undersöka närmare? Jag tror att vi skulle kunna fortsätta kunskapsbygget omkring mobbing och kränkningar i skolan genom att granska just de två mekanismer som Billig och Arendt lyfter fram; vana och upprepning som ett sätt att forma grupperns föreställningar om vad som är sant och falskt, rätt och fel, respektive förekomsten av en kollektiv idé om att det finns människor som är överflödiga och "onödiga". Kan det möjligen vara så att när mobbing och kränkningar i skolan upprepas över tid, när det blir vardagsmat att jämnåriga utsätts för lidande och skador, när sådana handlingar blivit en vana - då finns också den kollektiva föreställningen att detta är det normala och därför inte så mycket att bry sig om där. Då kan vi säga att mobbing är banalt. Och när föreställningar om att de elever som misslyckats med att bli socialt accepterade inte har samma värde som de som lyckats, och att de därför är "socialt onödiga" i gemenskapen, när sådana föreställningar slagit rot i en skolkultur, då har också mobbing blivit något banalt.

Till sist

Jag har i min presentation koncentrerat mig på några av de aspekter av mobbning och kränkningar i skolan som jag själv finner angelägna att fortsätta undersöka. Det torde ha framgått att jag inte betraktar mobbning som en isolerad företeelse. Det tror jag inte är möjligt om man vill förstå dess rötter och utbredning. Mobbning och kränkande handlingar ingår som en del av skol- och elevkulturer. Eftersom dessa är föränderliga - inte minst därför att det ständigt sker ett utbyte av dem som befolkar dem, kan man aldrig veta från ett år till ett annat hur de gemensamma kunskaps- och värdesystemen på en bestämd skola ser ut. Men man kan ta reda på och klarlägga om vissa innehållsliga aspekter har större relevans än andra för att förstå den sociala och kulturella logik som reglerar graden av kollektiv acceptans för mobbning och kränkningar. I min presentation har jag pekat på det sociala, det maktrelaterade och det banala som tänkbara utgångspunkter för ett sådant arbete.

Med nödvändighet blir forskarens dokumentation av sitt arbete inte direkt tillgänglig i det praktiskt pedagogiska arbetet i skolan. När jag inledningsvis efterlyste former för en mer långsiktig dialog mellan forskare, politiker och lärare tänkte jag i termer av att det generella, abstrakta och sammanfattade som jag som forskare kan bidra med, måste prövas och tolkas av dem som kan följa de skeenden jag talar om över lång tid i ett konkret sammanhang. Inte bara för att följa upp och se om den generella modellen stämmer eller ej, utan också för att kunna avgöra när och på vilket sätt elevers kollektiva "sanningar" kan och bör diskuteras, kritiseras och påverkas. Både i dialoger mellan forskare, politiker och lärare och i dialoger mellan elever och lärare, behövs ord och begrepp för att underlätta kommunikationen. Som forskare ser jag det som en av mina viktigaste uppgifter i den fortsatta kunskapsutvecklingen på det här området att sätta ord på komplexa skeenden och deras relevans för antisociala tendenser i skol- och elevkulturer. Hit hör begrepp som klargör de aspekter av "mobbningens ekologi" som jag lyft fram här och som handlar om hur gemenskapsnormer upprätthålls, vilka sociala konventioner som kan tänkas "förmörka" grundläggande värdeprinciper och hur antisociala och anti-humana handlingar och värderingar banaliseras i skol- och elevkulturer.

Förhoppningsvis kan detta stimulera till fortsatt arbete och dialog.

Referenser

- Arendt, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem. A report on the banality of evil*. New York: Viking Press
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. London: Sage Publications
- Björk, G. O. (1999). *Mobbning - en fråga om makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Bliding, M. (2003). Vad betyder mobbning? Om mobbningsbegreppet och den praktiska vardagen. Göteborg: I B. Andersson & S. Hägglund (red.) *Barnets rättigheter*. Göteborgs universitet: Värdegrunden, Rapport 4, 205-224
- Bliding, M., Holm, A.-S., Hägglund, S. (2003). *Kränkande handlingar och informella miljöer. Elevperspektiv på skolans miljöer och sociala klimat*. Stockholm: Skolverket.
- Colnerud, G. & Thornberg, R. (2003). *Värdepedagogik i internationell belysning*. Skolverket. Forskning i fokus, nr 7.

- Corsaro, William A. (1997) *The Sociology of Childhood*. Thousands Oaks, California: Pine Forge Press
- Elheim, C. (2002). Håltakonventionen - en projektpresentation. I B. Andersson & S. Hägglund (red.) *Barnets rättigheter*. Göteborgs universitet: Värdegrunden, Rapport 4.
- Eriksson, B. (2001). Mobbning: en sociologisk diskussion. *Sociologisk forskning*. 2, 8-44.
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E., Daneback, K. (2002). *Skolan - en arena för mobbning -en forskningsöversikt och diskussion om mobbning i skolan*. Stockholm: Skolverket
- Fors, Z. (2002). Makt, Maktlöshet och mobbning. I Menckel, E. (red). *Vänskap vinner. Om mobbning och kränkande behandling i skolan. Dokumentation från en idé- och kunskapskonferens*. Halmstad: Högsolan i Halmstad. sid 141-155
- Frånberg, G.-M. (2003). *Mobbning i nordiska skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet, Temanord 2003-508.
- Hägglund, S. (1996:14). *Perspektiv på mobbning*. Göteborg. Institutionen för pedagogik.
- Hägglund, S. (1999). Peer-relationships and children's understanding of peace: A socio-cultural perspective. In A. Raviv, L. Oppenheimer & D. Bar-Tal (eds). *Children's and adolescents' understanding of war, conflict and peace: International perspectives*. Jossey Bass. 190-208
- Hägglund, S. (2000). Social responsibility in the class-room: The presence of social representations in communication and interaction. I M. Chaib. & B. Orfali (eds.) *Social representations and communicative processes*. Jönköping University Press
- Hägglund, S. (2001). Syrener och fotbollsplaner -barns bilder av sin skolmiljö. I Sandqvist, Karin (red) *Ungdom -hela livet. En vänbok till Bengt-Erik Andersson*. Stockholm:HLS Förlag. sid 55-66.
- Hägglund, S. (2002). "När var tar sin ..." Några tio-åringar om kamratrelationer i skolan *Locus. Tidskrift för forskning om barn och ungdomar (4) 01*. Stockholm: Lärarhögskolan
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press
- Laflamme, L., Engström, K., Hallqvist, J., Tingberg, M. (2002). Mobbning i skolan och risk för fysisk skada - en studie i Stockholm. I E. Menckel (red). *Vänskap vinner. Dokumentation från en idé och kunskapskonferens*. Halmstad: Högsolan i Halmstad
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek - en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad: Karlstad University Studies 2000:28.
- Osbäck, C., Holm, A.-S., Wernersson, I. (2003). *Kränkningar i skolan. Förekomst, former och sammanhang*. Göteborg: Värdegrunden, Rapport nr 4.

- Persson, A. (2000). *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersen, R. J. (red) (1997). *Mobbning i barnehagen*. Oslo: SEBU Forlag (Senter for barnehageutvikling)
- Turiel, E. (1989). Domain-specific social judgements and domain ambiguities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 89-114.
- Villa, D. R. (1999). *Politics, philosophy, terror. Essays on the thought of Hannah Arendt*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Qvortrup, J. , Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (eds) (1994). *Childhood matters.: Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.

Frågor som ställdes av Jessica Lerche,
progektchef, Finland i samtalet efter föreläsningen.

Solveig Häggglund granskar tre aspekter som utgångspunkter för en närmare granskning av elevers gemensamma kunskap- och värdesystem:

1. Social delaktighet
2. Makt/maktlösheten
3. Banal mobbning, dvs. om hur mobbning/kränkande beteende tenderar att normaliseras

Reflektion till fråga 1

De vuxnas lyhördhet och beteendemönster/handlingar av avgörande betydelse för beteende bland barnen i grupp, ss. grundklimatet, skollädaingen/ledarskapet och attityderna/värderingarna/engagemanget hos de vuxna. Ju mera konflikter som existerar i en grupp/sammanslutning i kombination med ett dåligt ledarskap, desto mera tendenser att avleda den negativa energin och börja söka av en syndabock, för att må bättre i gruppen. Detta fenomen ser vi överallt i samhället.

Även i den finlandssvenska riksomfattande utredning om hur våra skolor/föräldraföreningar tacklar mobbning (Lerche 2002), så framkom tydligt diskrepansen mellan skolans uppfattning om beredskap, förmåga till information och samarbete i relation till föräldrarnas och elevernas uppfattningar om detta. Mycket olika uppfattningar rådde mellan dessa parter. Behov av en klarare uttalad dialog och interaktion mellan alla dessa parter efterlyses.

Fråga 1

- Har du för avsikt att också undersöka de vuxnas påverkan – föräldrar, lärare - i sammanhanget. Detta eftersom de vuxna ofta är de som o/medvetet skapar grunden för mobbningen?

Fråga 2 om social delaktighet

- Har man undersökt skillnaderna effekterna på handlingsprogram (för att förebygga och motverka mobbning och ensamhet/utanförskap) som utformas 1) en-

hetsvis eller har mera 2) övergripande karaktär, där flera intressenter har medverkat i planeringen, och vilka ev. olika efterverkningar dessa olika typer av program har?

Fråga 3 om makten

- Vilka metoder och former borde man ta i bruk för att bättre lyckas medvetandegöra och påverka den informella kulturen i skolan – de informella kollektiva normerna och maktstrukturen?

Fråga 4 om banal mobbning

- A) Har du för avsikt att identifiera/definiera de försvarsmekanismer som aktiveras hos barnen för att förklara uppkomsten av sk. banal mobbning?
- B) Vilka arbets- och didaktiska metoder kunde ev förebygga/förhindra att detta fenomen lyckas utvecklas hos barnen? Kunde vara intressant att undersöka ifall empati-, social-/rollträning, kompisamtal, vänelevsverksamhet m.m. lyckas motverka uppkomsten att mobbningen sas banaliseras hos barnen/eleverna?

Reflektioner över presentationer av nordisk forskning om mobbning i skolan.

Inga Wernersson, professor vid Göteborgs universitet

Presentationerna på konferensen första dag handlade dels om försök att placera fenomenet ”mobbning i skolan” i ett vidare sammanhang med det främsta syftet att förstå fenomenets art och karaktär, dels om försök att finna modeller för åtgärder mot dess förekomst och konsekvenser.

Följande reflektioner görs från en ”informerad outsiders” perspektiv där mina personliga referensramar utgörs främst av arbetet med en nyligen genomförd kartläggning av kränkningar i skolan och en lång erfarenhet av forskning om könsmönster i skolan och konsekvenser för individen av könstillhörighet.

Nedan tas några teman upp som jag uppfattar vara centrala för den fortsatta forskningen. Trots att forskning om mobbning i skolan är jämförelsevis väl avgränsat så illustrerade Solveig Häggglund, Dan Olweus, Kenneth Reinicke, Christina Salmivalli, Vanda Sigurgeirsdottir och deras diskutanter att såväl ”mobbning” i sig, som ”mobbningsforskning” ingår i komplexa sammanhang som givetvis inte här kan hanteras uttömmande.

Begreppet ”mobbning”

”Mobbning” kan förstås ur ett generellt, närmast moralfilosofiskt, perspektiv och skrivas in i frågeställningar som handlar om hur vi skall bära oss åt för att leva väl med varandra. Då berörs ”eviga” frågor om hur vi organiserar vårt sociala liv, hur vi skapar och efterlever lagar, regler, normer och värderingar som reglerar våra rättigheter och skyl-

digheter mot varandra. Det handlar då också om vår förmåga till hantering av våra egna känslor och inlevelse i andras.

Den definition av begreppet ”mobbing” som frekvent används i forskningen, särskilt det åtgärdsinriktade arbetet, är dock mycket snävt: ”En elev blir mobbad när han eller hon upprepade gånger eller under viss tid utsätts för negativa handlingar från en eller flera andra elever.”

och

”...det måste finnas en viss obalans i styrkeförhållandet (ett asymmetriskt maktförhållande).” (Olweus, 2003)

I de presentationer som är mer orienterade mot att förstå och förklara fenomenet har vidare, mer glidande och mindre precisa definitioner använts eller snarare – mobbing blir en aspekt av ett vidare fenomen som generellt kan betecknas som ”negativa sociala handlingar”.

Fördelen med en snäv och precis definition är uppenbar både i forskningssammanhang och när det gäller konkreta åtgärder. Lektion nummet ett i grundkursen i forskningsmetod tordet ex mycket väl kunna vara: Avgränsa din frågeställning och precisera dina begrepp så att vi vet vad vi talar om! Samtidigt blir den snäva definitionen problematisk om den begränsar möjliga frågeställningar till fall som kan uppfattas vara ganska extrema. Med en snäv definition är det kanske bara toppen på isberg som låter sig beskrivas och analyseras. Man minskar möjligheten att fånga nyanser. Motsvarande fördelar och nackdelar finns även i den vardagliga användningen av begreppet.

En väsentlig forskningsuppgift borde därför vara att runt det väldefinierade mobbningsbegreppet, som inte bör förkastas bara för att det inte i alla avseenden är fulländat, utveckla en ”familj” av begrepp som kan ge den fortsatta teoriutvecklingen djup och bredd och därmed bli en bas för nyanserade empiriska beskrivningar.

Skolmobbing och annan mobbing

Mobbing tenderar att framstå som ett specifikt skolproblem och även om det också finns forskning om fenomenet på t ex arbetsplatser framstår ”skolmobbningsforskning” som ett avgränsat fält. Detta är i sig inte förvånande eftersom skolmiljön är så central i alla barns och ungdomars liv och eftersom ett uttalat ansvar ges till vuxna/lärare att elever inte skall fara illa. Skolan förväntas dessutom vara en förebildlig social miljö, som i sig är en del av fostran. Det finns också en ”idyllisering” av barndomen som gör att vi gärna vill se de platser och sammanhang där barn vistas som skyddade och skyddande. Även om det är en vacker tanke så är det också självbedrägeri. I skolan pågår ”allt” det – gott och ont – som sker mellan människor och det kan vara fruktbart att jämföra kränkningar och mobbing i skolan, med motsvarande företeelser i andra typer av miljöer.

Tendensen att innesluta mobbningsfenomenet i skolsammanhanget förefaller också kunna leda till att vuxna ”idealiserar”. Vuxna kan visserligen beskrivas som hjälplösa inför problemen, men det finns ibland också en undertext som antyder att vi vuxna har lämnat det ”vilda” som mobbing representerar och beter oss klokt och moget mot varandra. Även om vuxna i allmänhet bättre än barn lärt sig undvika de grövsta formerna för kränkning (och möjligen ersatt dem med mer subtila, men inte mindre skadliga) så

är vi alla ständigt involverade i sociala skeenden där olika slags kränkningar finns som ett hot och mer eller mindre frekvent uppträder konkret. Inte ens lärarrummen torde vara befriade från detta! Om mobbning görs till enbart ett elev-/skolproblem missar vi inte bara potentiellt fruktbara jämförelsemöjligheter i forskningen, utan också inlevelsemöjligheter i praktiken.

Samtidigt som det är väsentligt att vidga frågeställningarna så är det också viktigt att de alldeles specifika villkoren för kränkningar och mobbning i just skolan även fortsatt studeras. Skolan har t ex, som en av sina framträdande samhällsfunktioner, att bedöma och sortera. Skolan är i vissa delar samhällets verktyg för prognostisering av ”winners” och ”losers”, vilket kanske har betydelse för formerna för elevernas sätt att hantera varandra.

Individperspektiv eller grupperspektiv?

I presentationerna och diskussionerna ställdes vid några tillfällen ”individperspektiv” mot ”grupperspektiv”. Här finns en uppenbar kontrovers inom fältet - och kontroverser inom vetenskaplig forskning är bra om de leder till att alla spetsar sina argument och går till botten med sina begrepp. Det är dock i detta fall inte helt klart vad motsättningen egentligen handlar om. Definitionsmässigt handlar mobbning om relationer och beskrivs som grupprocesser av alla. Möjligen kan alla också acceptera antaganden både om att alla kan bli ”offer” respektive ”mobbare” om man hamnar i fel situation och om att vissa individer löper större risk i fler situationer än andra. Därmed rör, möjligen, motsättningen de yttersta orsakerna till mobbning och kan bli en subtil fråga av ”hönan-och-ägget”-karaktär. Kanske är dock motsättningen viktig om den handlar om olika förhållningssätt avseende det ”ödesbestämda” (givna egenskaper) kontra individens alternativt våra gemensamma möjligheter att styra och förändra? Möjligen bör man – om det överhuvudtaget är intressant att lägga ner arbete just på problemet vad som är den ”yttersta orsaken” – också ställa sig frågan: Är ”beständiga individuella egenskaper” mer determinerande än vårt uteslagna behov av social gemenskap och de sociala spel och maktkamper som detta genererar?

Forskningsmässigt borde det vara värdefullt att studier med individen i fokus och studier av grupper/sociala sammanhang kompletterar varandra snarare än ställs mot varandra. Individens samtidiga totala beroende av och avståndstagande från gruppen/kollektivet är, enligt mitt sätt att se, en av de mest spännande frågorna inom beteendevetenskaperna och högst intressant också i detta sammanhang.

Köns-/genusperspektivet

Kön är helt grundläggande som social kategori och ingen slipper undan att på många olika sätt förhålla sig till sin egen och andras könstillhörighet. Inom mobbningsforskningen är det helt uppenbart att det finns både empiriska och teoretiska skäl att gå vidare med en tydlig fokusering av betydelsen av kön. Könsskillnader beskrivs alltid både avseende frekvens och form för mobbningen, men också avseende omgivningens reaktioner på olika handlingar. Flickorna mobbar mera sällan, men när de gör det är det mycket värre än de värsta pojkarna tycks t ex vara en vanlig uppfattning. Mobbning och annan ”antisocial” verksamhet har också beskrivits som på flera sätt en normal del av pojkarnas fostran av sig själva och varandra till maskulinitet. Pojkars mobbning av

flickor kan t ex vara uttryck för markering av överordning, men också markering av rädsla för att vara/uppfattas som feminin d v s icke-maskulin.

Mobbning kan alltså förstås som rationellt ur ett manligt könsperspektiv. Eftersom flickor och pojkar tenderar att mobba på olika sätt kan det öka insikterna om fenomenet i dess helhet att studera dessa olikheter mer ingående. Är flick- och pojkmobbning former för ett och samma grundfenomen eller åtskilda företeelser t ex därför att orsaker och motiv är olika? Om mobbning kan förstås rationellt ur ett "maskulinitetsperspektiv" – handlar det då om en brist på social kompetens hos pojkar eller är det tvärtom i sig en social kompetens t ex ett effektivt sätt att utöva makt? Hur skall åtgärdsprogram utformas så att de passar olika typer av problem, om det är olika typer av problem, är också en fråga som bör ställas.

Så fort man argumenterat för "studier av kön och könsskillnader" måste man ta ett steg tillbaka och uppmärksamma de problem som dikotomiseringen av flickor och pojkar innebär. Samtidigt som den kan vara nödvändig för att kunna tala om t ex vilka konsekvenser könstillhörigheten har för individen, så innebär själva "talandet" att föreställningen om skillnader förstärks. Det blir också lätt en ofruktbar kamp om, i fallet mobbning, vilken kategori som är mest ond respektive god eller har det värst eller bäst. Man bör dock kunna pröva analysmodeller där man utgår från antaganden om allmänmänskliga – icke primärt könsrelaterade – handlingsmöjligheter i kombination med antaganden om könsspecifika villkor som leder till att en för både flickor och pojkar möjlig potential utvecklas hos den ena kategorin, men inte hos den andre. Därmed kan endimensionell polarisering undvikas. Det är inte säkert det vore så bra att mobbningsprogram levereras i en ljusblå och en rosa variant!

Mer forskning om bland annat relationen mellan maskulinitet och mobbning, antagonism mellan könskategorierna och pojkar respektive flickmobbning som uttryck för olika allmänmänskliga tendenser skulle kunna ge intressanta insikter.

Behov av integritet och längtan efter tillhörighet

"Människa är människas glädje" och "människan är människans varg" är talesätt som uttrycker det motsägelsefulla i vårt behov av varandra. Forskare som studerar de sociala sammanhang som formas i skolan beskriver hur centralt det är för barn och unga att höra till en grupp och att bli bekräftad av andra. Makten att utesluta och innesluta kan ses som en central faktor relaterad till kränkningar och mobbning. Människor, unga såväl som vuxna, ägnar en betydande del av sin energi åt att kämpa för tillhörighet och för positioner i de makthierarkier som alla grupper formar. Värdet av tillhörigheten kan också antas öka om risken för uteslutning är påtaglig. Parentetiskt kan det tyckas märkligt att dessa processer är så framträdande idag när samtidigt "individualism" och "individualisering" framställs som självklara ideal. Det kan finnas ett ständigt närvarande hot mot individen om att inte "få vara med", men det kan också vara ett hot mot gruppen då någon väljer eller förefaller välja att *inte* vara med! Intervjustudier tycks dock peka på att det finns en viss respekt för den självvalda ensamheten, men inte för den påtvingade. Ur "åtgärds perspektivet" kan det vara lockande att försöka skapa tillhörigheter för alla, att se till att den mobbade får en kompis. Mot bakgrund av den betydelse som tillhörigheten ges kan man dock anta att sådana försök måste göras med största försiktighet. Det kanske för vissa individer kan bli en kränkning i sig att bli placerad i en "artificiell" gemenskap? Vidare studier av dessa fenomen är både teoretiskt och praktiskt värdefulla.

Åtgärdsprogram

Socialantropologen John Ogbu har sagt ungefär att ”barn som växer upp tillsammans med någorlunda välfungerande vuxna kommer själva att bli välfungerande vuxna”. Han ställer sig därmed frågande inför den västerländska tendensen att uppfatta fostran som en serie problem som kräver särskilda ”tekniska” lösningar och kontrasterar dessa mot vad man skulle kunna kalla ”organsiska” former. Åtgärdsprogram mot mobbning är just ett exempel på tekniska lösningar och ser man till det faktiska innehållet i dem så förefaller de delvis handla om vad som kan uppfattas som ganska basala regler för mänsklig samvaro. Respekt, värme, inlevelse, konsekvens, förmåga att hantera egna känslor och insikt om andras är exempel på vad man vill betona i skolmiljön för att motverka mobbning. Man kan, som ”outsider” fråga sig om det då bör handla om särskilda ”program” och inte om förändringar i miljön i sig? Naturligtvis är det en subtil skillnad mellan det ena och det andra. Kanske kan man också se det så att ”evidensbaserade tekniska lösningar” är de ”organiska” former som är karaktäristiska för vår kultur? Det är kanske inte givet att de är i absolut mening mer ”effektiva” än former som används i andra kulturella sammanhang, men kanske är de våra former?

En fråga av intresse avseende specifika program är i vilken utsträckning och i vilka delar de är generellt användbara. Olika åtgärder, vilken form de än ges, måste ha legitimitet hos alla inblandade – både hos vuxna i och utanför skolan och hos barn/ungdomar. I vilken utsträckning kräver detta anpassning till specifika situationer och tidpunkter? Exempel finns där ungdomar ifrågasätter sina lärares ansträngningar därför att de former och exempel som presenteras inte har någon mening i de ungas värld. Dock, att det är viktigt att eleverna har stor delaktighet i utformningen av åtgärder tycks vara något som det råder konsensus om.

Den sista frågan jag vill ta upp handlar om huruvida man skall ägna sig åt ”symtombehandling” respektive ”gå till roten för det onda”. Normalt önskar man ju undanröja orsakerna till uppkomsten av problem hellre än att bara lindra deras konsekvenser. Om det emellertid är så att just mobbningsfenomenet måste förstås som en integrerad del av vårt vanliga, normala liv tillsammans så kan det vara svårt att i *grunden* ändra villkoren för uppkomsten av extrema kränkningar. Det kan vara mer fruktbart att se arbetet som ”lindring” än som ”bot”, men det kan också vara precis tvärtom. Detta är också något som behöver bearbetas genom fortsatt forskning och utvecklingsarbete.

Avslutningsanförande

Solweig Eklund, vice ordförande, Lärarförbundet, Sverige

Det har fallit på min lott att säga något på slutet av denna konferens utifrån ett lärarperspektiv.

Jag kan konstatera att det är likartade frågor som kommer upp på de olika posters som är ett resultat av ert arbete i grupperna. Flera efterlyser utbildning och mer forskning. Det är något som ni delar med lärarna. Med de ökade kraven i skolan följer också behovet av mer kunskap. Det som kännetecknar dagens skola är att alla barn och ungdomar går i skolan och därmed är skolan viktig för alla. Urvalsskolan har vi lämnat. Alla elever bör nå godkänt nivå och allt fler bör studera på högskolan.

Den grundläggande frågan är: Vad handlar skolan egentligen om? Skolan är till för att utveckla gemensamma värden och för att kunna få ett meningsfullt liv. Skolan skall vara meningsfull under skoltiden och det är på det sättet som skolan blir meningsfull för livet. Det är inte rätt att låta eleverna vänta. Intresset för studier grundläggs också i att de upplever meningsfullhet. Dessutom finns det skäl att tro att skolan därmed blir effektivare och att inga skolår går förlorade.

I detta perspektiv ska inga elever behöva uppleva mobbning eller annan kränkande behandling under sin skoltid. Inga Wernersson framhöll tidigare idag att det handlar om hur vi skall leva med varandra. Och för att göra oss medvetna om alla dessa aspekter vill jag verkligen understryka behovet av att se på mobbningproblematiken utifrån ett tvärvetenskapligt perspektiv. Jag tror också att det vore en fördel om vi kunde använda en hel familj av begrepp som IW föreslog.

De senaste dagarnas diskussioner om både skärpt lagstiftning och skadestånd i samband med mobbning skärper ytterligare kraven på ökade kunskaper hos både elever och lärare. Det förebyggande arbetet måste helt enkelt intensifieras.

Under senare år har lärarorganisationerna i Norden diskuterat och formulerat sin egen yrkesetik. Andra yrkesprofessioner som t ex läkare har tagit upp yrkesetiken långt före lärarna. Det finns säkert många skäl till det. Jag vill komma tillbaks till att yrket blir mer och mer komplext genom att alla barn går i skolan som ett huvudskäl till behov av en egen yrkesetik. Dessutom växer kunskapsmassan och genom decentraliseringen läggs mer och mer avgörande direkt i lärararbetet.

Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund har fastställt yrkesetiska principer. Yrkesetiken är formulerad i relation till eleverna, läraren och i relation till samhällsuppdraget. Det handlar om ett professionellt bemötande över huvudtaget. I grunden handlar det om vilket samhälle vi vill ha. Det handlar om det samlade ansvaret för elevernas kunskaps- tillväxt och personliga utveckling. Det ligger ett stort yrkesetiskt ansvar i vad eleverna lär och i hur elever blir bemöta. Men det handlar också om att ta ansvar för sin egen kunskaps- tillväxt och personliga utveckling som lärare. Man har ansvar för att delta i kompetensutveckling och delta i kunskapsproduktion inom sitt eget yrkesområde.

Det kan inte nog understrykas hur viktigt det är att lärarna själva deltar i forskning på sitt eget område. Det kan ske genom att lärare och forskare samarbetar eller genom att lärarna själva blir forskare. Överhuvudtaget behövs det praktisknära forskning och då inte minst inom mobbning. Det vore verkligen välkommet med forskningsprogram som

var praxisnära och som på ett påtagligt sätt ökade kontakterna mellan forskarvälden och skolan. Det skulle också påskynda en utveckling av skolans organisation och stimulera lärare till specialisering. Vissa lärare kunde vara experter inom ämnen eller ämnesområden och andra inom t ex mobbning eller genus.

Yrkesetiska diskussionerna skall också ses i relation till organisation, kunskap, tid och resurser. Om lärarna har en alltför stor arbetsbörda och litet eget inflytande på sitt arbete påverkar det lärarens möjligheter att alltid bemöta eleverna på det mest korrekta sätt. På så sätt bör de yrkesetiska principerna användas för en konstruktiv diskussion om lärarnas förutsättningar och hjälpa till att avslöja och undanröja både dåliga attityder och strukturer i arbetet.

Lärarförbundet har givet ut en del skrifter och ordnat konferenser kring dessa frågor. Flera skrifter som *Genuspraktiken* och *Rasim och främlingsfientlighet* har väckt stort intresse även utanför skolan. Lärarförbundet arbetar efter att medlemmarna skall uppleva medlemskapet som viktigt i yrkesutövningen och därför engagerar vi oss i frågor kring yrkesutveckling på många sätt.

6 Seminarie anteckningar

Tema 1

Utvikling av sosial kompetanse og forebygging
av problematferd hos førskolebar/barnehagebarn

Poster för Tema 1

1. "Effektstudier" av program/tiltak – implementeringsstrategier
2. Muligheter for et samarbeid med lærerutdanning
3. Komparative studier
4. Forskning om tidlig intervensjon – forebygging og håndtering i barnehagen
5. Utfordre forskningsrådene plus bruke etablerte nettverk

Kari Lamer gjorde en grundlig gjennomgang av utgangspunkter og innhold i "*Du og jeg og vi to!*" – *Et rammeprogram for sosial kompetensutveckling i barnehagen*. Se utførlig abstract på annet ställe i konferensmaterialet.

Kari menade att en viktig del i utvecklingen av rammeplanen var att utveckla och tydliggöra begreppet social kompetens som en fruktbar begreppsmässig ram for arbetet med att främja en sådan kompetens. Hon betonade att visionen i "*Du og jeg og vi to*" till syvende og sist var att bidra till att varje enskilt barn lær hævda sig själv och sina meninger och stå emot negativ gruppress och mobbning av andra barn.

Kari betonade en *aktiv* lærarroll, som delvis går på tvärs mot traditionen, samt betydelsen av *refleksjonskompetens*. Vidare menade hon att den *prosociala* utvecklingen var mycket viktig och fullt möjlig att stödja även i mycket tidig ålder.

Kari redogjorde även för resultat från några undersøkingar av effekter av arbeidet med rammeplanen og hævde at resultatene tyder på at systematisk og forebyggende arbeide med sosial kompetens är intressant i ljust av den pågående "mobbedebatten",

Seminariedeltagarna enades om att följande forskningsfrågor og aktiviteter var angelägna liksom etablerandet av ett nordiskt nätverk för forskning med anknytning till social utveckling og mobbningproblematik.

1. "Effektstudier" av program/tiltak og implementeringsstrategier.
2. Muligheter till ett samarbeide med lærarutbildningen.
3. Komparativa studier.
4. Forskning om tidlig intervensjon - "forebygging og håndtering i barnehagen".

Tema 2

Mångkulturalitet och mobbning i skolan

Poster för Tema 2

Vilka forskningsfrågor är mest angelägna?

- a) Mobbning – rasism vilken relation?
- b) Drivkrafter i ett nationellt perspektiv
- c) Relationen mellan familj – samhälle – skola
- d) Institutionell rasism etikettering – grupper
- e) Mer kvalitativ forskning
- f) Praxisnära forskning
- g) Höj statusen för skolforskning

Vilket ansvar har vi som sitter här?

- Doktorander forskning
- Lärarutbildning
- Starka elevperspektiv
- Kompetensutveckla lärare på fältet
- Praxisnära forskning
- Ledarskap
- Familj – skola – samhälle

Hur kan ett nordiskt samarbete byggas upp?

- a) Nordisk forskargrupp söker medel (NMR)
- b) Uppföljande konferens om ett år
- c) Erfarenhetsutbyte

Inledning

Gaby inledde med att berätta om kunskapsöversikten som man är i färd med att sammanställa på pedagogiska institutionen vid Umeå universitet. Swede Kid är en mötesplats på nätet för yngre barn och de som arbetar i skolan. Man vill få fram barns egna upplevelser av rasism. En stor studie görs av detta.

Camilla beskrev några av de teman som kommit fram vid intervjuer av medverkande på webbplatsen. Det som berörts var bl a

- Uppenbara och mindre uppenbara effekter av rasism
- Att alltid behöva vara uppmärksam/ på sin vakt
- Att anpassa sig hårt för att anpassa sig till samhället. T ex att på samma gång vara "supersame" och supersvensk
- Vikten av språk
- Komplexiteten i "oss" och "dem"
- Att vara starkt motiverad för att bli framgångsrik
- Att lära sig olika strategier för att överleva trakasserier:

- 1) Inte låtsas om det, vara tyst
- 2) Bemöta det med skämt. Skoja om det
- 3) Aggressivt konfronterande

Diskussion

Mobbning är ett alltför omfattande begrepp. Det tar in allt. En diskussion pågår i Sverige om att ändra ”mobbing” till ”kränkande handling”. En kränkande handling kan upplevas oerhört svårt. Man kommer att ändra orden i styrdokument. Ordet ”kränkande handling” tar också med känslan. Bra om dessa idéer kommer in i ”bullying” = mobbing.

EU har definierat bullying eller mobbing.

Det är ett stort gap i Sverige mellan forskare och praktiker. Någon framförde tveksamhet inför att skilja mellan teori och praktik. Då hamnar vi i metoder och metodtips. När det gäller mobbing finns en flora av råd. Man måste lämna betraktelsesättet att få beskrivet hur förutbestämda egenskaper skapar ett mobboffer.

Ser man på vad man gör så handlar det om att bygga upp respekt.

Ett angreppssätt (Norge) handlar om att stärka föräldrarna i att vara förälder. Som lärare måste du ha en begreppsapparat som gör att du måste reflektera. Det kan ge oss en grund för förståelse. Att vara professionell i skolan är att ha ett gott teoretiskt underlag för att använda i praktiken.

Föräldrar – skola – barn – de tre viktiga parterna. Man måste lyfta blicken från ett skolperspektiv till ett samhällsperspektiv. En kritik är att det inte behandlas väl i lärarutbildning. Lärarna ska kunna hantera begreppet ”etiska dilemman”. Att kunna ta ställning till ett problem som inte har någon lösning. Vad har jag för redskap som lärare att klara av detta så att det inte drabbar alla inblandade.

Elever inkluderas i arbetsmiljölagen. Det finns ett tema *Skolliv* på Arbetsmiljöinstitutet.

Hur kan rektorer bidra? Förbereder rektorsutbildningen för detta? Man vill ha en fasthet i strukturen,. Mera forskning.

En undersökning av elevers upplevelser skulle kunna påverka lärare.

Frågor: Vilket ansvar har vi som sitter här?

Stödja doktorander i rasism. Jobba med lärarutbildningarna. Mer forskning. Fältet måste vara praxisnära.

Hålla fokus på elever i alla led i skolan. På ett nationellt plan: stärka sakkunskapen i skolan. Inte mista fokus på det psykosociala området.

Göra skolan mer medveten om att stärka elevperspektivet. Betrakta inte skolan som ett slutet rum.

Vilka forskningsfrågor är mest angelägna?

Mobbning / rasism och vilken relation dessa fenomen har till varandra. Vad gör att vi mobbar? Är rasism olika i olika länder.

Minoriteter betraktas som ett problem

Det är en form av institutionell rasism att skolan sorterar, sätter in i fack. Vi bidrar till sortering.

Vi måste höja statusen för skolmiljöforskning.

Hur kan ett nordiskt samarbete byggas upp?

En grupp forskare som kan söka pengar hos Nordiska Ministerrådet

En uppföljande dag på denna forskarkonferens. Nordiska Ministerrådet har ett ansvar att följa upp arbetet. Myndigheten i Sverige har ett initialt ansvar.

Tema 3

Genusforskning relaterad till mobbning

Poster för Tema 3

- Vidare begrepp/fler vetenskapliga fält
- Kränkning i relation till bakomliggande kultur
 - Ungdomskultur
 - Patriarkalkultur
 - Förakt för svaghet
 - Hierarkisk skolan (prestationsinriktad)
- Lyfta fram elevperspektiv och lärarperspektiv. Kunskapsbefrukning
- Pengar till forskning, samverkan
- Viktig med åldersperspektiv
- Klassrumsnära forskning

Gruppen förde en relativt fri diskussion i förhållande till de frågeställningar som angetts. Mötet inleddes med att var och en presenterade sin gärning i relation till gruppens tema.

Þorlákur berättade om den satsning på antimobbningsarbete på Island som han arbetar med. F n ingår ca 30 % av landets grundskolor i ett projekt som till stora delar utgår från Dan Olweus program. Satsningen innefattar en kartläggande och en åtgärdsinriktad fas. Projektet antas vidgas till att involvera ytterligare skolor under hösten 2004.

Christina berättade om sitt avhandlingsarbete som delvis utgår från den kränkingsstudie som Centrum för värdegrundsstudier vid Göteborgs universitet, CEVS, genomfört på Skolverkets, och i förlängningen regeringens, uppdrag. De delar som Christina planerar att fördjupa gäller elevperspektiv som vittnar om kränkningar som ett delvis ”normalt” inslag relaterat till acceptans, positionering och makt. Kön- och sexualitetsaspekter har visat sig centrala. Christina är intresserad av den livsförståelse som uttrycks i ungdomars berättelser om kränkning.

Inga berättade om ett pågående forskningsprojekt som hon just nu arbetar med. Projektet har den övergripande och preliminära rubriken "Förändrade genusordningar?". Göteborgs universitet samarbetar i detta projekt med Umeå och Malmö Högskola.

Solveig berättade om sitt särskilda ansvar för genusrelaterade frågor inom Lärarförbundet.

Gunilla informerade om regeringens uppdrag till skolmyndigheterna om satsningar på skolprojekt då det gäller jämställdhet men också vidare demokratifrågor och fält kopplade till mänskliga rättigheter. Utredningen arbetar efter direktiven Diskriminering och annan kränkande behandling inom skolväsendet mm. (Dir. 2003:114) och ska komma med förslag till regler som främjar lika rättigheter och motverkar diskriminering och annan kränkande behandling. Den senaste tiden har myndigheten för skolutveckling arbetat med stödmaterialet *Jag är starkare än du tror – Hur skolor stöttar flickor och möter familjer*. Gunilla informerade även om den utredning som just nu pågår då det gäller eventuellt förändrad lagstiftning beträffande kränkande behandling i skolan.

Anna-Karin berättade om sitt pågående arbete vid CEVS, Göteborgs universitet. F n arbetar man med en utbildning av genuspedagoger. Tidigare har det också varit aktuellt att fördela resurser till skolor som sökt medel för att särskilt arbeta med att stärka flickors självförtroende. Anna-Karin uppmärksammade även risken att sådana satsningar i sig kan konservera könsmonster.

I de vidare diskussionerna uppmärksammades några frågor särskilt:

Problemet att man med mobbning riskerar förstå allt för begränsade fenomen diskuterades återigen. Christina berättade att man i kartlägningsstudien visat att skilda grupper tenderar att vara överrepresenterade beroende på om mobbning eller kränkning i en vidare mening fokuseras. Istället för pojkar och yngre elever visar det sig att flickor och äldre elever är särskilt utsatta för kränkningar (upprepat slag, begränsad tidsperiod). Gruppen menade att det bl a av ovanstående skäl är viktigt att frågor om kränkningar och mobbning bearbetas flervetenskapligt d v s belyses ur flera perspektiv.

Bl a Þorlákur betonade vikten av uppmärksamma kränkningar och mobbning genom att bättre förstå den sociala miljö och den kultur som utgör elevernas vardag. I relation till gruppens tema lyftes patriarkala kulturmönster fram. Utöver de specifika värderingar som kan antas påverka könsrelaterade kränkningar diskuterades förakt för svaghet i relation till kränkningar generellt. Fenomenet synliggörs bl a i skolans egen prestationsinriktade och hierarkiska verksamhet.

När det gäller forsknings- och kunskapsbehov framöver betonade gruppen vikten av att ta till vara de kunskaper som såväl elever som lärare har då det gäller dessa frågor. Det behövs ett större kunskapsutbyte mellan t ex lärare och forskare där respekten för varandras skilda professioner upprätthålls.

Det är också viktigt i kränkningssammanhang, precis som i annan forskning, att vara försiktig med generella sanningar om "barn och ungdomar". Det är väsentligt att i större utsträckning visa på de *skilda förhållanden* som gäller olika åldrar, men också inom ramen för samma ålderskategori. Ett sätt att synliggöra detta är att i större utsträckning än vad som gjorts inom fältet bedriva klassrumsnära forskning. Förutom att synliggöra variationer skulle detta t ex kunna belysa eventuella kopplingar mellan skolans lärande uppgift och kränkningar. Om det är riktigt att kränkningar är inbäddade i kulturen och därmed svåra att uppmärksamma för de som ingår i kulturen, lärare och elever, skulle

observationsstudier också därför vara att föredra. Att genomföra detta på nordisk bas skulle vara mycket intressant.

Av flera gruppmedlemmars erfarenhet kunde man emellertid lära att det faktiskt krävs pengar för att förverkliga goda intentioner.

Tema 4

Klassrumsforskningen och frågor om mobbning

Poster för Tema 4

Forskningsförslag:

Titel. Vad händer i nordiska klassrum?

Syfte: Begreppsutveckling med relevans för skolmobbning och våld.

Steg:

1. "State of the Art"
 - Forskning
 - Praktik
 - Policy} Med relevans för skolmobbning och våld.

Exempel:

- Klassrumsforskning - metoder, paradigmer, teorier
 - Definitioner och aktiviteter...
 - Intervention – policies för implementering – utvärdering
2. Definition av specifika projekt, minst ett gemensamt, flera för varje land.
 3. Documentation av resultaten i en gemensam bok.

Marie Bliding presenterar sin forskning "Mobbning" och kränkande handlingar – redskap och konsekvenser i barns relationsprojekt -

En kort sammanfattning

Skolan utgör en central arena för socialt samspel och för barns etablerande, upprätthållande och utveckling av sociala relationer. Flera åtgärder har vidtagits för att försöka motverka problemet med mobbning i skolan. I skollagen och i läroplanen har skrivits in att ingen i skolan får utsättas för mobbning. Regeringen har fördelat medel till flera stora projekt för att ytterligare kartlägga förekomsten av problemet, sammanställa forskningsöversikter samt driva kampanj mot mobbning. Trots dessa satsningar vet vi fortfarande lite om problemets gestaltning och konsekvenser i skolvärden.

När barn utesluter varandra från gemenskapen, till exempel genom utestängning från aktiviteter eller kränkande handlingar, uppmärksammas detta som ett problem i skolan. Ibland betecknas dessa handlingar som mobbning, ibland inte. Hur skolan hanterar problem med barns sociala relationer i skolan och vilka konsekvenser det får i barnens relationsskapande praktik skulle vara av vikt och intresse att studera vidare.

Skolans vardag

- Vad är mobbning?
- Fokus? (Vad ska vi studera?)
- Vilka forskningsfrågor är mest angelägna?
- Vilka forskningsmetoder använder vi?
- Har vi gjort vår grundläggande hemläxa?
- Är de befintliga metoder vi använder utvärderade?
- Hur går det till när barn etablerar, upprätthåller, utvecklar sociala relationer i skolan?

Dessa är några frågor som diskussionen utgick ifrån.

Barn arbetar med sina relationer hela tiden och dessutom arbetade med skolarbete. Genom interaktion och social praktiken blir individen en del av barngruppen. Handlingar som kan definieras som mobbning betraktas som redskap för barns interagerande för att etablera, upprätthålla och utveckla relationer till varandra. Inneslutning eller uteslutning är då ofrånkomliga. När barn utesluter varandra från gemenskapen uppmärksammas detta som ett problem i skolan. Ibland betecknas dessa handlingar som mobbning, ibland inte. Hur begreppet används får in sin tur konsekvenser för hur problemet bemöts och hanteras i skolans vardag.

Diskussionerna fortsatte med funderingar över:

- Hur skapar vi organisationer?
- Hur kan olika metoder användas för att utvärdera kompisamtal?
- Varför går det att implementera vissa program i vissa skolor och andra inte?

Det visade sig att en undersökning med elevers perspektiv om lärarens roll i klassrummet och skola som arbetsplats inte var populär bland lärarna, eftersom de gjorde motstånd mot att svara. Retrospektive studier där de äldre barnen frågas om hur de upplevt skolan bakåt i tiden skulle vara till hjälp.

Lärare tycker att Farsta – modell fungerar bra men Olweus tyckte annorlunda. Det är svårt att visa med hårddata vad som hänt. Viktigt att först visa med kvantitativa studier vad som fungerar sedan använda kvantitativa studier.

Forskning på klassrumsnivå kan vara relaterad till skolnivån. Vi skulle kunna identifiera de problem vi har – på vilka teorigrund står de? Sedan bör vi integrera stora kvantitativa studier med mindre kvalitativa studier. Sist men inte minst bör vi påverka politiker. Det är skillnad mellan klassrumsforskning och forskning om hur barn tänker. Vet vi vad lärare gör i klassrummet?

Nya områden som är viktigt att fokusera är klassrumsnivån i förhållande till skolnivån. Men vi måste ställa andra sorts frågor, hur mobbning fungerar som begrepp till exempel. Att höra elevernas och lärarnas uppfattning om Farsta och Højstad metoderna, som är de som används mest, skulle vara nyttigt samt jämföra skillnad mellan dem och uppfattningar om andra metoder.

Nordiskforskningsprogram

I Sverige står våld och genus/köns makt på dagordningen. Eftersom varje land är en specifik del i Norden måste vi tala med alla våra regeringar om kränkande behandlingar och mobbning som ibland inkluderar våld.

Några saker som bör studeras i varje land.

- Metoder, program – konsekvenser.
- Lagar – fackföreningar.
- Lärarnas yrkesetik.
- Lärarens ansvar för sin egen kompetens.

Läraryrket blir mer och mer komplex. Det är ett yrke med höga krav och stort ansvar, som är stimulerande och ger möjligheter för utveckling.

Strategier för ett nordiskt forskningsprogram måste skapas där följande frågor tas upp:

- Vad gör lärarna egentligen i de nordiska länderna?
- Vad händer i nordiska länder?

Önskemål:

- Större samröre mellan forskar och lärare
- Praxisnära forskningsformulerade frågor om lärarnas egen vardag
- Kollegial handledning

Tema 5

Yrkesetiska frågor för lärarna och hur man förebygger och hanterar mobbning i skolan.

Poster för Tema 5

Läraryrket – emotionell och social kompetens

Professions utveckling – makt (maktmissbruk)

Rettsliggöring/juridisering

Komparativ forskning

Skolledares ansvar för att integrera arbetet i hela skolvardagen

Nedan kommer en sammanfattning av de teman som diskuterades under mötet:

Vid tal om åtgärds paket mot mobbning i skolan handlar det oftast om att något ska *tillföras*, läggas till. Kanske är det i stället något som skall *tas bort*? Empiriska data tyder, enligt Colnerud, på att lärare genom sitt sätt att bemöta eleverna kan ”trigga” till mobbning. Detta kan exempelvis ske genom att lärare använder maktspråk på olika sätt, genom ironi eller sarkasmer. Det kan också ske genom att sättet att ge feedback på, sårande eller uppmuntrande. Ett annat vanligt sätt är om läraren rangordnar elever efter pre-

stationer, offentliggör resultat på prov etc. Genom att *ta bort* denna medverkan skulle man kanske kunna förhindra mobbning.

Colnerud refererar till Alan Tom ("Teacher as a moral craft") och pekar på två viktiga dimensioner i lärarens yrkesutövande. Läraren har;

1. Moraliskt ansvar för relationen till eleverna.
2. Moraliskt ansvar att innehållet i undervisningen är värdefullt och meningsfullt både i nuet och i framtiden för eleverna.

Ytterligare ett tema som diskuterades i gruppen handlade om makt och maktlöshet.

Gentemot eleverna har läraren en överordnad position och det är de som har den formella makten. Risker med detta kan vara att lärare, som ovan nämnts, utövar denna makt på felaktigt sätt. I lärarnas yrkesetiska riktlinjer står att lärare har ett gemensamt ansvar och att man ska ingripa när någon kollega uppträder kränkande mot någon elev. Trots detta tycks många lärare undvika att ingripa mot kollegor som gör etiska övertramp mot eleverna. Colnerud beskriver här den så kallade "kollegiala paradoxen", vilken avser att lärare tycks ha lättare att kritisera kollegor som är tillmötesgående mot eleverna än kollegor som kränker eleverna.

Kollegialitet är viktigt, men får aldrig gå före elevernas rätt. I och med lärarens maktposition i förhållande till eleverna är risken för övertramp och maktmissbruk stor. Läraren får därför inte vara en ensam person. I diskussionen betonades att detta är en gemensam fråga för lärarna och att man i det etiska arbetet på skolan måste bygga på att man är en grupp. Att man har regler som man bestämt tillsammans och att alla har ansvar för att hålla reglerna. Professionens ansvar handlar om att stötta och hjälpa varandra. Här bör också skolledningens ansvar betonas. Det är deras uppgift att integrera etikarbetet i hela skolvardagen.

Ytterligare en paradox nämndes i samband med makt; Trots sin makt känner sig många lärare maktlösa. Maktlösheten kan upplevas i förhållande till såväl myndigheter som till klassen, vissa elever etc.

Lärare upplever sig ofta inte som auktoriteter. Man utför ett arbetet tillsammans med eleverna, man är jämlikar i klassrummet. Risken i detta kan vara att lärarna glömmer den makt de verkligen har, eller vet inte hur de ska använda den. Enligt forskaren Jackson (i "Moral life in school") underskattar lärare ofta effekterna av vad de säger och gör. I sin maktlöshet kan lärare medverka till mobbning. De kan inte hindra mobben. Den upplevda makten måste därför åter till läraren.

I diskussionen betonades vid upprepade tillfällen lärarens centrala roll i skolan och att läraren är den viktigaste förändringsagenten. Eleverna kan sägas vara en produkt av läraren, vilken i sin tur är produkt av sin lärarutbildning. Det är därför av stor vikt att det satsas på lärarutbildningen, inte minst vad det gäller social och emotionell kompetens. Det är också viktigt att satsa på professionsutveckling. Den professionella självkänslan hos lärarna behöver höjas, så att maktlösheten inte tar över och lärarna abdikerar inför mobbningen. För att de ska få tillbaka sin auktoritet behöver professionsnivån lyftas. Staten kan exempelvis markera detta genom lagstiftning.

I skolan står ofta resultat och sortering i fokus. I diskussionsgruppen framhölls att respekt och människovärde behöver lyftas fram ytterligare. Nyckeln till detta är reflekterande lärargrupper. Man borde utveckla begreppsapparaten ytterligare, speciellt beträffande emotionalitet (kontra rationalitet). Detta är mycket viktigt när man håller på med

relationer. Förbättrad etisk praxis efterfrågades. Viktigt att kvalitetsgranskningar inte bara kommer att gälla matte, no-ämnen etc.

Goda resultat av åtgärdsprogram behöver inte bero på att programmet som sådant egentligen är så bra. Det kan snarare vara så att effekten av programmet kommer sig utav att det givits uppmärksamhet och tid/utrymme till lärare att engagera sig.

(”Man undersöker resultat, men inte varför resultaten ser ut som de gör”.) Risken finns att lärare avhänder sig mandat då hon/han ”köper” ett åtgärdsprogram rakt av. Viktigt är därför att åtgärdsprogrammet inte bara tas emot som färdiga ”paket” utan att det växer fram hos lärarna själva och att de gör metoden till sin. Viktigt att skapa en tillitsfull relation till eleven utifrån ett barnperspektiv.

I gruppen poängterades att mobbning i skolan inte är en enskild företeelse utan en spegling av samhället i övrigt. Vi kan inte förvänta oss att barn ska klara av det vi själva inte gör.

De yrkesetiska riktlinjer som tagits fram av svenska lärarfackförbund utgår från lärares erfarenheter och ska vara självklarheter. De svenska lärarförbunden håller även utbildningar för lärare om de etiska principerna.

Många lärare upplever att de har mindre tid med eleverna i dag. De har ofta en splittrad arbetssituation och upplever sig som offer för beslut och krav uppifrån, för nedskärningar och tidspress. Kraven på lärarna ändras ofta. Risken är att ämnesfokusering, svårigheter att flytta i scheman etc. sker på bekostnad av omsorgsarbetet. Det är ett stort problem om antimobbningsarbetet måste ”samsas” i schemat med geografi, matte etc. Lärare hinner i tidspressen inte se de tysta, osedda barnen. Mobbning väcker ofta ångest hos lärarna.

Någon i gruppen efterfrågade ett bättre civillkage hos lärarna.

”Juridiceringen” av fenomen i skolan tycks öka. I vissa fall handlar det mer om juridik i stället för pedagogik (”man ringer till polisen när man har med åttaåringar att göra”, skadeståndskrav etc.). Risken är att det låser lärarnas arbete och att man förlitar sig på ”rätt eller fel”, ”fria eller fälla”. Frågan är vad som egentligen händer när en ny yrkeskår träder in i skolan. En överhängande fara kan vara att den som har skickligast advokat ”vinner” och att man mäter i pengar.

Ytterligare en fara med ”juridiceringen” av skolan är att lärare kan komma att förlita sig för mycket på lagarna. Åtgärdsprogram blir papperskonstruktioner och det blir i stället juristerna som får avgöra tvistefrågor.

Intressant forskningsfråga; Vad händer när vi ”juridicerar” en verksamhet?

På senare tid har det varit en del uppmärksammade rättsfall där mobbade elever krävt skolor på skadestånd. Hur påverkar detta lärarna? Vad ligger bakom de olika ”rättsfallen”?

Sammanfattningsvis:

Lärare är nyckelpersoner - Vi förslår studier av de fenomen som motverkar resp främjar deras betydelse för mobbningens förekomst.

Läroarutbildningen lägger grunden. Vi föreslår studier av hur läroarstudenter utvecklar teoretisk, men framför allt känslomässig beredskap för att motverka och hantera mobbning.

Juridicering/Rättsgjøring av skolans problem ökar. – Vi föreslår studier av vad som händer när juridiken ges företräde framför pedagogiska och psykologiska problemlösningssmodeller.

Tema 6

Skoleudvikling i retning af en nul-vision om mobning. Konfliktløsning i skolen/skolens sociale liv.

Poster för Tema 6

Vigtige forskningsspørgsmål:

1. Kvalificering af lærere
 - Hvad sker, når lærere har fået ny kundskab? Anvendes den eller ej? Og hvorfor?
 - Hvad sker der i lærernes praktiske møder med konflikter og mobning?
 - Hvordan får vi kundskab til og udbredelse af den gode praksis?
 - Forskning i effekten af kollegarejledning
2. Udnyttelse af børns egne resurser
 - Effekten af den stigende grad af voksenorganisering af børns hverdag
3. Implementering/forankring over tid
 - Hvor dan skal strukturerne indrettes for at få forankring over tid? Endring tager tid!
 - Forholdet mellem skolen. Forstået snævert og skolens interesser – ansatte, ledelse, elever og forældre

Diskussionen inleddes med att alla deltagarna i gruppen presenterade sig och olika projekt de arbetade med.

Lotte Christe presenterade sitt projekt ”Skolens sociala liv” och boken ”Grib konflikten – om konstruktiv konflikthåndtering i skolen”. Detta projekt blev utgångspunkten för diskussionen. Projektet gick ut på att inspirera alla skolans vuxna alltså inte bara lärarna att inkludera konflikthantering i arbetet med att utveckla skolans sociala liv. En liten grupp fick också utbildning i konflikthantering. Alla i gruppen var överens om att marginalisering kan leda till kriminalitet. Viktigt att utgå från den kultur som råder i skolan och se hur den kan förändras och varför den behöver förändras. Vuxna har en mycket viktig och ansvarsfull roll som förebilder. I det danska projektet vannade sig lärarna att få tid till att reflektera tillsammans. Samtalet är viktigt. Betydelsen av samtal och reflektion återkom deltagarna i gruppen till ofta. Diskuterades hur viktigt det var att arbeta

med skolan som helhet för att få till förändringar. Att lära känna sig själv och förstå sitt eget agerande och känslor kan kännas obehagligt och konfliktfullt att ta till sig, men om man inte är benägen att förändra sig själv så kan det bli omöjligt att delta i förändringsarbete.

Vilka faktorer hämmar eller främjar hur man tar till sig ett nytt handlingsprogram diskuterades samt att vara observant på små till synes ”oskyldiga signaler” på mobbning. Att göra något innan det gått för långt. Att ge lärarna möjlighet till reflektion och samtal att dela med sig av erfarenheter från andra skolor. Att visa på vad elever och föräldrar kan göra för att motverka mobbning. Man gör ofta det felet att se skolan som ett avskärmat socialt fenomen som inte har något med världen utanför att göra. Alla som kommer till skolan vuxna och elever har något redan med sig i bagaget av upplevelser både bra och dåliga, konflikter som inte är lösta mm.

Man borde tala mer om att utgå från att se positiva lösningar än att utgå från att allt är negativt och hopplöst.

Rektorn är oerhört viktig. Det är han eller hon som sätter klimatet. Alla var eniga om att de olika ländernas utbildningsdepartement alltför mycket betonade fackkunskap som det viktigaste att undervärdera det sociala klimatet betydelse för inläring. En otrygg elev lär sig sämre än en trygg och en otrygg lärare är en sämre pedagog än en lärare som är trygg i sig som person.

Att kunna nå en nollvision om mobbning måste man titta ut från skolan och se vad är det för värderingar som finns. Är det tillåtet att behandla dem illa och nedlåtande som kommer från andra kulturer, ser annorlunda ut, är arbetslösa, handikappade, gamla och sjuka. Flera i gruppen tyckte att man allt för lätt isolerade skolan från omvärlden.

Vi enades om följande åtgärder som skulle behövas för att arbeta mot en nollvision – se postern!

Tema 7

Kommunikationen i mobbningssituationer.

Poster för Tema 7

Temagruppen identifierar de mest angelägna forskningsfrågorna?

Vilka forskningsfrågor är mest angelägna?

- Att identifiera mobbning som kommunikationsprocess
- Hur kan vi identifiera och förmedla till elever och lärare sådana kommunikations attityder och värderingar som kan stödja icke-kränkande behandling?
- Vilka är långtidseffekterna av mobbning när det gäller e.ex. uppfattningen av sig själv och relationer till andra?

Hur kan ett nordiskt samarbete se ut?

- Nordisk forskningsgrupp, ett representant från varje land
- Nordisk forskarskola
- Expertgrupp och expertbank
- Gemensamma publikationer
- Konferenser (tvärvetenskapliga och mindre forskarmöten)
- Gemensamma webbsider

Prof. Pörhölä berättade om sin forskningsgrupp bestående av fem forskare. Forskargruppen undersöker mobbning i ett bredare perspektiv och vill öka kunskapen om mobbning.

Inom kommunikation är mobbning dåligt utforskat. Forskningsgruppen intresserat sig för kommunikationen i mobbningssituationer: utbyte av meddelanden, interpersonella relationer, gruppprocesser och hur mobbning kan hanteras på ett bra sätt.

Vad gör barnen? Vad säger de? Hur tolkar de kommunikationen? Man kan utrusta barnen med kunskap om hur de kan försvara sig mot mobbning.

Mobbning sker mellan två personer i ett interaktivt förhållande där en har makt och en är undergiven. Den som förlorar har ingen möjlighet att avsluta relationen. Människan söker sig till relationer där båda parterna har lika mycket makt. Hur utvecklas då en relation i maktobalans mellan två barn?

Mobbningen är gruppprocess där det finns olika roller. Hur formas rollerna i gruppsituation? Hur kan dessa roller ändras av kommunikativa processer? Intressant i sammanhanget är begreppet gruppstruktur. Varför börjar gruppen mobba? Gruppens inre kohe-sion är viktig för varje grupp att uppnå. Mobbningen kan fylla funktion som gruppkli-ster.

Vilka vändpunkter kan man hitta i offrets liv? Kan offret kommunicera för att ändra situationen?

Vad sker i själva mobbningssituationen? Den är så kort men så kraftfull? Vad är det för saker man inte gör? Hur överskrider man en gräns?

Sanna Karhunen fortsatte med att beskriva sin forskning. Hon är intresserad av tre frågor.

1. Vad är mobbningskommunikation?

Sanna försöker identifiera hur mobbningskommunikationen ser ut verbalt och innehållsmässigt. Hur kommuniceras det vidare?

2. Hur kan barn försvara sig?

3. Försvaras metoder

Barn undviker att berätta om att de är mobbade eftersom de skäms för det. Men vilka försvarsstrategier ha de? Varje strategi innebär både möjligheter och risker? En aggressiv försvarsmekanism är inte lösningen. Den fungerar inte! Likaså är total undergivenheten dålig strategi!

De samlade intresserade sig för finska erfarenheter av hur man arbetar med barn för att förebygga våld.

Aggressivitetsovningar har vunnit stor mark i Finland. Barnen lär sig reagera när de blir påhoppade.

Finska utb.dep. samlar in berättelser om mobbning. Av dessa framgår tydligt att flickor är duktiga på att utesluta någon i gruppen under en viss tid. "Next day it could be you!"

Gruppen kom fram till att barn bör undervisas i försvarsstrategier och att denna undervisning bör vara integrerat i undervisningen.

Virpi Poyhunen berättade att forskningen har intresserat sig mest för omedelbara effekter av mobbning. Virpi fortsatte med att kort berätta om sin forskning om hur mobbning påverkar offret långsiktigt. Hur påverkas självuppfattningen och uppfattningen av den andra personen? Är mobboffren oftare deprimerade? Resultaten visar inte på detta, men mer data samlas in. Kan långsiktiga effekter vara en myt?

7 Abstract - finsk forskning

Mental health correlates of involvement in bullying and truancy

Riittakerttu Kaltiala-Heino, MD, BSc, DrMedSci, Psychiatric Treatment and Research Unit for Adolescent Intensive Care, Tampere University Hospital, Tampere and *Matti Rimpelä*, MD, DrMedSci, National Development and Research Centre for health and Welfare (STAKES), Helsinki

A series of three studies is presented on unfavourable school-related behaviours and mental health. We assessed involvement in bullying, truancy, and illness-related absence from school using data from School Health Promotion Study, which is a classroom survey among 14-16-year-old adolescents about health, health behaviour and school experiences. The Study has been carried out annually since 1995 with increasing number of participants so that in the most recent data, about 50 000 adolescents have responded per year. The measures were self reports on frequency and role in involvement in bullying during present term (no / at least weekly, victim only / at least weekly, bully only / at least weekly, bully-victim), truancy (no / once / twice / three or more times past month) and absence due to being ill (no / once / twice / three or more times past month) and self reports on a variety of symptoms: depression, anxiety, psychosomatic symptoms, alcohol use, substance use, eating disorders. Involvement in bullying was associated with both internalizing and externalizing problems. Internalising symptoms were equally common among bullies and victims and most common in bully-victims. Externalising problems were less common in victims, increased among bullies, and most common in bully-victims, as compared with non-participants. Both truancy and absences due to illness were associated with all kinds of mental health problems studied. The results were mainly similar among boys and girls. Involvement in bullying and frequent absence from school due to any reason should be seen as indicators of increased risk of mental disorders, and interventions should be targeted at adolescents involved in these school-related problem behaviours.

Viestintä koulukiusaamisprosessissa

Sanna Karhunen, Jyväskylän yliopisto

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella kiusaamistilanteiden sisältämää viestintää ja vuorovaikutusta puheviestinnän näkökulmasta. Tässä kongressissa esittelen pro gradu – työni aineistosta saamani tuloksia, joiden pohjalta suunnittelen parhaillaan jatkotutki-

musta. Tutkimus on osa professori Maili Pörhölän johtamaa tutkimushanketta ”Henkinen väkivalta vuorovaikutussuhteissa”.

Viestinnällistä tutkimusta kiusaamisesta on kovin vähän, vaikka kyseessä on varsin vuorovaikutuksellinen ilmiö. Viestinnällinen tutkimus kuitenkin tukee erinomaisesti aiempaa koulukiusaamiseen liittyvää tutkimusta ja tarjoaa lisätietoutta koulukiusaamisesta aivan uudesta näkökulmasta. Kiusaamiseen läheisesti liittyviä viestinnän tutkimusalueita ovat esimerkiksi verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä ja niiden tulkinta, vastavuoroisuus viestintäsuhteissa, erilaiset vuorovaikutusprosessit, viestintästrategiat ja –orientaatiot.

Päättökysymyksiä pro gradu –työssäni on kaksi. Ensimmäisessä keskitytään kiusaamistilanteiden sisältämään viestintään ja erilaisiin merkkijärjestelmiin. Tavoitteena on selvittää, millaista viestintää on koulukiusaaminen ja millaisia erilaisia muotoja se saa kiusaamistilanteissa. Toisen tutkimuskysymyksen avulla perehdytään puolustautumiseen kiusaamistilanteissa. Tutkimuksessa tarkastellaan kiusattujen selviytymis- ja puolustautumisstrategioita. Kiusaaminen kohdistuu toistuvasti samaan henkilöön. Näin ollen kiusatun on valittava strategia selvitäkseen jatkuvista hyökkäyksistä jollakin tavalla. Olennoista onkin tietää, kuinka kiusatut puolustautuvat ja mitä erilaisista selviytymis- ja puolustautumisyrittäyksistä seuraa.

Koulukiusaamistilanteiden viestinnällinen tutkiminen on erittäin haastavaa. Autenttisia koulukiusaamistilanteita on äärimmäisen vaikea tutkia, eivätkä koululaiset halua niistä kovin mielellään puhua. Toisaalta esimerkiksi kyselylomakkeilla ei saada selville kovin tarkasti varsinaisten kiusaamistilanteiden sisältämää monitasoista viestintää ja sen merkitystä. Näin ollen kokeilen työssäni erilaisten laadullisten tutkimusmenetelmien yhdistämistä, jotta tutkimuskysymyksiin saataisiin relevantteja vastauksia. Työssäni pyrin kehittämään ja soveltamaan erilaisia tutkimusmenetelmiä kiusaamistilanteiden viestinnälliseen tutkimiseen ja pyrin kiinnittämään erityistä huomiota metodeihin, niiden toimivuuteen ja siihen, millaista aineistoa erilaiset metodit tuottavat.

Pro gradu –vaiheessa aineistoni jakaantuu kolmeen osaan: haastatteluihin, avoimiin kyselylomakkeisiin sekä lyhyeen ainekirjoitukseen. Aineiston keruu on tehty kahdessa osassa. Ensin kerättiin 12 haastattelua, joissa seitsemäsluokkalaisia lapsia haastateltiin heidän kokemuksistaan koulukiusaamistilanteista. Lapsia pyydettiin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti koulukiusaamistilannetta, jossa he olivat olleet mukana, jonka he olivat nähneet tai josta he olivat kuulleet. Erityisesti vastaajia pyydettiin kertomaan kiusaamistilanteen etenemisestä ja sen sisältämästä viestinnästä.

Näiden haastattelujen pohjalta suunnittelimme tutkimusryhmässämme lisäaineiston keruun. Tästä aineistosta toinen puoli koostuu kysymyslomakkeista, joissa vastaajille kuvataan kiusaamistilanne kiusatun näkökulmasta. Vastaajaa pyydetään asettumaan kiusatun asemaan ja heitä kehoitetaan kuvailemaan keinoja ja puolustautumisstrategioita, joiden avulla he voisivat selvitä kiusaamistilanteesta. Lisäksi heitä kehoitetaan arvioimaan kuvailemiensa keinojen toimivuutta ja puolustautumisen onnistumismahdollisuuksia. Toinen puoli lisäaineistosta käsittää lyhyitä ainekirjoituksia. Ainekirjoituksessa vastaajat saavat vapaasti kirjoittaa koulukiusaamistapahtumasta ja sen kulusta. Vastaajia pyydetään kuvailemaan runsaasti tilannetta ja sen sisältämää viestintää.

Kiusaamistilanteiden havaittiin sisältävän runsaasti suoraa verbaalista aggressiota, joka on yksilön minäkuvaa uhkaavaa viestintää. Viestintäkäyttäytyminen määritellään aggressiiviseksi, jos se sisältää fyysistä tai symbolista (esim. sanallisia loukkauksia) voi-

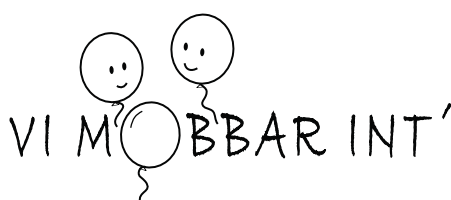
mankäyttöä, jonka tarkoituksena on jollakin tavalla satuttaa vuorovaikutuskumppania. Viestintä koulukiusaamistilanteissa pitää kuitenkin sisällään varsin erilaisia kiusaavia viestejä, joista osa voidaan luokitella edellä kuvatun kaltaiseksi suoriksi verbaalisiksi hyökkäyksiksi kiusattua kohtaan. Nämä viestit ovat selkeitä rakenteeltaan ja ne kohdistuvat selkeästi kiusattuun. Kiusaamistilanteiden ulkopuolella olevien henkilöiden, kuten opettajien, on hyvin helppo tunnistaa tämänkaltaisia viestejä.

Osa kiusaamisviesteistä kuitenkin on hyvin salakavalasti rakennettuja ja monitulkintaisia viestejä, jotka perustuvat taitavalle argumentaatiolle. Näille viesteille on tyypillistä sisällön, ilmaisun ja mahdollisesti myös kontekstin välinen ristiriita. Viesti vaikuttaa näennäisesti ulkopuolisesta viattomalta mutta todellisuudessa se saakin ryhmässä aivan toisenlaisen, loukkaavan ja satuttavan merkityksen. Tällaisia viestejä on kiusaajaryhmän ulkopuolisten jäsenten erittäin vaikea havaita ja todentaa.

Vastaajien näkemykset erilaisten selviytymis- ja puolustautumisstrategioiden toimivuudesta ovat varsin yhteneviä. Huonoon lopputulokseen vastaajien mielestä johtivat vastaaminen aggressiolla, alistuminen tai rohkeuden puutteesta johtuva kyvyttömyys toimia millään tavalla. Sen sijaan taitava puolustautumisstrategioiden käyttö ja varmuus omasta selviytymisestä tilanteessa näyttävät ennustavan myönteistä lopputulosta kiusatulle. Mitä vähemmän kiusatun nonverbaalinen viestintä on ristiriidassa puolustautumisstrategian ja siihen liittyvän viestinnän kanssa ja mitä enemmän kiusattu pystyy viestimään varmuutta, sitä todennäköisempää lasten näkemysten mukaan puolustautumisen onnistuminen on.

Vi mobbar int'

Jessica Lerche, ped.mag., projektchef, Yrkeshögskolan Arcada-Nylands svenska yrkeshögskola, Esbo



Vi mobbar int' - en riksomfattande finlandssvensk undersökning om hur skolpersonalen uppfattar åtgärder, metoder och problem vad gäller intervention och prevention kring mobbning.

Inom ramen för det allfinlandssvenska projektet Vi mobbar int' utfördes vintern 2002 en riksomfattande kartläggning av de finlandssvenska grundskolornas beredskap att motverka och hantera mobbning samt hur skolorna uppfattar sina egna förutsättningar. Som datainstrument användes en omfattande enkät inkluderande såväl slutna som öppna frågor och påståenden. Även Hem och skola-föreningar och elevkårernas uppfattningar om skolans antimobbningsarbete utreddes som relevant jämförelsematerial.

Kartläggningen utfördes p.g.a. att man inom projektet upplevde det vara viktigt att följa upp vilka aktiviteter och åtgärder/metoder skolorna tillämpade i arbetet mot mobbning och hur man i skolorna uppfattat att dessa fungerat, t.ex. hur skolvisa handlingsprogram, antimobbingsgrupper, samtals- och förebyggande metoder och vänelevsverksamhet verkställts och huruvida de gett några resultat. Samtidigt var man intresserad av att få veta om vilka problem och svårigheter lärarna och skolpersonalen möter i antimobbingsarbetet i våra skolor idag.

En motsvarande undersökning har inte genomförts tidigare i Finland. I de flesta mobbningsrelaterade undersökningar har man frågat eleverna om deras åsikter och uppfattningar, medan den här enkäten har främst fokuserat på de personer eller grupper i skolan (lärare, rektorer, elevvårdsgrupper, antimobbningsteam) som är ansvariga för eller på annat sätt engagerade i antimobbingsarbetet.

Av 324 grundsskolor besvarade 187 enkäten (svarsprocent 58 %) och av 185 Hem och skola-föreningar 75 (svarsprocent 41%).

Projektet 'Vi mobbar int' är ett gemensamt treårigt projekt för de olika aktörerna kring antimobbingsarbetet i de finlandssvenska skolorna.

Några axplock av resultaten

Under slutet av 1990-talet och början av 2000-talet har skolorna infört nya metoder för att motverka mobbning. De som är verksamma inom skolvärlden börjar ha en känsla för vilka slags åtgärder som ger utdelning.

Hur vanligt anser man att mobbning är i grundskolorna?

Drygt hälften (54 %) av grundskolorna anser att mobbningen varken ökat eller minskat under de senaste fem åren. 18 % anser att mobbningen minskat en aning och 13 % att mobbningen minskat mycket. Bara 8 % av skolorna uppger att mobbningen ökat en aning. Resultatet är rätt positivt. De olika metoderna för att motarbeta mobbning som tagits i bruk de senaste åren har sannolikt inverkat positivt på mobbningsproblemet. Skolorna uppger att de viktigaste orsakerna bakom resultatet är:

Att medvetenheten kring mobbningsproblemet ökat i skolorna och att man blivit mer lyhörd för att upptäcka mobbningsfall

Att skolornas målmedvetna arbete med frågan gett utdelning, bl.a. handlingsplaner (87 % har en handlingsplan mot mobbning), antimobbningsteam (68% har utsedda team som ansvarar för att mobbning åtgärdas), sänkt tröskel för elever att rapportera om mobbning. Arbetsmetoder utformade av de svenska experterna Karl Ljungström (den s.k. Farstametoden) och Gunnar Höistad, är de metoder man använder främst i samband med intervention av mobbning.

Att man satsat på bättre samarbete skolor och föräldrar emellan och att man i ökad grad engagerat eleverna i mobbningsfrågan

De viktigaste metoderna för att motverka mobbning som grundskolorna uppger är;

Handlingsplaner och en gemensam linje bland de olika aktörerna upplevs som den bästa metoden att motverka mobbning. Man är generellt sett nöjd med sin plan och uppger att den fungerar väl.

Resurser i form av tid och personal är mycket viktiga, fastän de för tillfället är allt för knappa.

Att engagera eleverna i antimobbningsarbetet är mycket viktigt. Skolorna satsar allt mer på elevdiskussioner, att skapa vi-anda, empati och vänelevsverksamhet.

Ökad medvetenhet och lyhördhet för mobbningsfall, samt snabbt ingripande.

Hem och Skola-föreningarna förde fram åtgärder motsvarande punkterna 1-4.

Samarbetet mellan lärare och föräldrar är kritiskt, speciellt då mobbningsfall uppdagas. Skolan upplever att de samarbetat och informerat rätt aktivt kring antimobbningsarbetet, medan föräldraföreningarna uppfattar samarbetet och informationen som bristfällig och otydlig.

De vanligaste problemen är enligt grundskolorna:

Problem med föräldrarna då barn misstänks för att mobba. Föräldrarna har ofta svårt att erkänna problemen då lärare kontaktar dem och de börjar då agera självständigt utan att samarbete med skolan.

Att effektivt upptäcka mobbning är svårt eftersom en stor del av mobbningen, speciellt den psykiska, är dold. Barn förstår inte alltid allvaret i mobbningen. Barnens gruppdynamik är sådan att man inte avslöjar mobbningsfall för lärarna. För att råda bot på detta satsar man på elevaktiverande verksamhet. (Vänelevsverksamheten är den vanligaste förebyggande metoden som uppgavs.)

En del barn som mobbar har klara problem och att råda bot på deras situation kräver olika stödåtgärder

Upplevd tid och resursbrist. Skolorna är överlag missnöjda med resurstilldelningen för antimobbningsarbete. Man efterlyser ersättning för arbete mot mobbning.

Oenighet beträffande misstänkta mobbningsfall. Ofta är det svårt att bedöma ifall ett fall är mobbning och hur allvarlig situationen är (oenighet i tolkningar).

Hem och Skola-föreningarna upplevde att de är rätt dåligt insatta i skolans antimobbningsarbete och uttryckte svårigheterna att kunna bedöma vad som är mobbning och vad som inte är det. Ett annat problem som de framförde var att skolorna inte alltid tar kontakten med föräldrarna på allvar, att det brister i kopplingen och kommunikationen mellan hemmet och skolan. Nästan ingen av föräldraföreningarna uppgav t.ex. att de deltagit eller blivit hörda i samband med utarbetningen av skolans handlingsplan. Det visade sig att samarbetet mellan lärare/skolpersonal och föräldrar är kritiskt, speciellt då mobbningsfall uppdagas.

En sammanställning över resultaten av utredningen finns att tillgå i rapportform via projektets webbplats, www.vimobbarint.nu.

Miten viestinnän tutkimus auttaa ymmärtämään koulukiusaamista?

Maili Pörhölä, puheviestinnän professori, Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos

Koulukiusaaminen on toistuvaa ja pitkäkestoista henkistä väkivaltaa, jossa uhrille suunnattu tai häntä koskeva viestintä on aggressiivista, loukkaavaa tai nöyryyttävää. Vaikka koulukiusaamiseen ei viestinnän tutkimuksissa ole kiinnitetty vielä paljonkaan huomiota, kyse on varsin viestinnällisestä ilmiöstä. Aikaisempien tutkimusten pohjalta voidaan päätellä, että kiusaaminen toteutuu vuorovaikutustilanteissa viestinnän keinoin, se kytkeytyy ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin ja on tavoitteellista viestinnällä vaikuttamista. Kiusaamisen taustalla näyttää vaikuttavan joukko viestinnällisiä ominaisuuksia, viestintäasenteita ja -odotuksia sekä viestintätavoitteita, joiden suhteen yksilöt eroavat toisistaan. Lisäksi kiusaaminen kytkeytyy ryhmän sisäisiin ja ryhmien välisiin vuorovaikutussuhteisiin sekä ryhmän muotoutumisprosesseihin ja on yhteydessä ryhmän rooleihin, normeihin ja ryhmän sisäisiin rakenteisiin. Tällaiset ryhmälle ominaiset piirteet tuotetaan vuorovaikutustilanteissa viestinnän keinoin. Toisaalta ryhmän ominaispiirteet puolestaan vaikuttavat siihen, millaista viestintä ryhmässä on.

Koulukiusaamista voidaan tarkastella useista viestinnän näkökulmista ja erilaisten vuorovaikutusta kuvaavien teorioiden avulla. Viestinnän teorialla auttavat ymmärtämään kiusaamista ja syrjintää osana lasten jokapäiväistä kanssakäymistä, siihen kuuluvaa viestintää ja vuorovaikutusprosesseja. Kiusaamista voidaan lähestyä esimerkiksi tarkastelemalla viestinnän sisältämiä kielellisiä (sanat, lauseet) ja ei-kielellisiä (esim. ääni, eleet, ilmeet, kosketus, tilankäyttö) merkkejä sekä niille annettuja merkityksiä ja tulkintoja kiusaamistilanteissa. Kiusaamista voidaan tarkastella myös kahdenvälisissä vuorovaikutussuhteissa ilmenevänä ongelmana, ryhmissä ja yhteisöissä esiintyvänä vuorovaikutusmuotona sekä yksilölle ominaisena viestintäkäyttäytymisenä. Toisaalta viestinnän tutkimuksen keinoin voidaan myös löytää puolustautumiskeinoja henkistä väkivaltaa vastaan sekä keinoja kiusaamisen uhrien auttamiseksi ja tukemiseksi.

Johtamani tutkimusryhmän päätavoitteena on lisätä ymmärrystä niistä vuorovaikutusprosesseista, jotka kytkeytyvät erilaisissa ihmissuhteissa esiintyvään henkiseen väkivaltaan (koulukiusaamiseen, työpaikkakiusaamiseen, sukupuoliseen häirintään ja rasistiseen syrjintään). Tarkastelemme henkisen väkivallan kehittymistä ihmissuhteissa sekä koulun että työelämän konteksteissa. Näkökulmat yhdistetään selvittämällä kiusaamisen elinkaarta koulusta työelämään sekä tutkimalla kouluaikana koetun henkisen väkivallan jälkivaikutuksia uhrin myöhempiin vuorovaikutussuhteisiin (esim. luottamukseen vuorovaikutussuhteissa) ja viestintäasenteisiin (esim. halukkuuteen tai pelkoon olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa erilaisissa viestintätilanteissa). Lisäksi pyrimme löytämään viestinnällisiä keinoja puolustautua kiusaamista vastaan sekä keinoja osoittaa viestimällä tukea kiusaamisen uhrille.

Etsimme tutkimusryhmässämme vastauksia mm. seuraaviin kysymyksiin: millaista viestintää kiusaamistilanteissa esiintyy; millaisella viestinnällä voi puolustautua kiusaamista vastaan; miten kiusaajan ja kiusatun väliset vuorovaikutusprosessit muotoutuvat heidän tuttavuutensa aikana sellaisiksi, että heidän välilleen kehittyy kiusaamissuhde; millainen tehtävä ja tarkoitus kiusaamisella on ryhmässä ja miten kiusaajan ja kiusatun roolit muotoutuvat ryhmän viestinnässä; millainen on uhrin tukiverkosto; millaista tukea uhri saa ja millaista tarvitsee; muuttuuko kiusaaminen koulusta työelämään siirryttäessä;

mitä vaikutuksia koulussa koetulla kiusaamisella on uhrin viestintäasenteisiin, käsitykseen itsestään viestijänä, sekä vuorovaikutussuhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen myöhemmissä elämän vaiheissa; millainen on kiusaamisen elinkaari. Käytämme aineistonkeruuseen sekä määrällisiä (kyselylomakkeet) että laadullisia (esim. tutkimushaastattelut, kirjoitustehtävät, eläytymismenetelmä, episodimenetelmä) tutkimusmenetelmiä.

Tutkimusryhmääni kuuluu tällä hetkellä ohjaajan eli minun lisäksi neljä tutkijaa. Heistä Sanna Karhunen esitteli omaa tutkimustaan Tukholman konferenssissa teemaryhmässämme ”Kommunikationen i mobbningssituationer”. Minun oma tutkimukseni painottuu koulukiusaamisen seurauksien tarkasteluun sekä kouluaikana että myöhemmissä elämänvaiheissa. Tukholman konferenssissa esittelin teemaryhmässämme sitä, millaisista viestinnän näkökulmista koulukiusaamista voidaan tutkia ja millaista tukea viestinnän teorian tuovat kiusaamisen tarkasteluun.

Yhteystiedot:

Jyväskylän yliopisto,

Viestintätieteiden laitos

PL 35, 40014, Jyväskylän yliopisto

Puhelin: +358 14 2601523; 040 741 6885

Sähköposti: porhola@jyu.fi

Koulukiusatut kymmenen vuotta myöhemmin

Virpi Pöyhöne & Christina Salmivalli. Turun Yliopisto, Psykologian laitos

Koulukiusaamisen välittömien vaikutusten tutkiminen on viimeaikoina ollut vilkasta. Tiedetään, että kiusatuksi joutumisella on monenlaisia kielteisiä vaikutuksia yksilön elämään. Kuitenkin kiusatuksi joutumisen pitkäaikaisvaikutuksista on olemassa erittäin vähän tutkimustietoa ja etenkin prospektiivisen tutkimusasetelman käyttö on ollut hyvin vähäistä. Onkin tärkeää tarkastella, vaikuttaako kouluaikainen kiusatuksi joutuminen yksilön elämään vielä vuosien jälkeen ja minkälaisia mahdolliset vaikutukset ovat. Tässä tutkimuksessa käsitellään entisten koulukiusattujen kokemuksia itsestään ja muista, noin kymmenen vuotta kiusaamisen jälkeen. Oletamme, että vaikka kiusaamisesta on kulunut huomattavasti aikaa, entisten koulukiusattujen kokemukset itsestään ja muista ihmisistä ovat erilaisia kuin nuorten aikuisten, jotka eivät joutuneet kiusaamisen kohteeksi. Tarkoituksena on siis selvittää, eroavatko aiemmin koulukiusattujen sosiaaliset tavoitteet sekä heidän käsityksensä itsestä ja vuorovaikutuskumppaneista niiden nuorten aikuisten käsityksistä, joita ei ole koulukiusattu sekä ovatko he masentuneempia kuin kontrolliryhmä.

Aiempia tutkimuksia

Olweus (1993) tutki entisiä koulukiusattuja ja totesi näiden olevan ikätovereitaan masentuneempia. Lisäksi kiusatuilla oli ikätovereitaan huonompi itsetunto. He eivät kuitenkaan olleet ahdistuneempia, pidättyväisempiä tai epävarmempia suhteessa muihin ihmisiin. Aiemmissä tutkimuksissa on myös todettu mm. ryhmään kuulumisen ja molemminpuolisen ihmissuhteen suojaavan kiusaamisen kielteisiltä vaikutuksilta. (Hodges et al. 1999). On kuitenkin epäselvää suojaavatko nämä tekijät myös kiusaamisen pitkäaikaisilta vaikutuksilta.

Suhdeskeemat

Suhdeskeemat ovat pitkäkestoiseen muistiin tallentuneita käsityksiä itsestä ja muista ihmisistä. Ne sisältävät myös skriptejä odotettavissa olevista vuorovaikutusmalleista. Suhdeskeemat aktivoituvat tiettyssä tilanteessa ja ohjaavat sosiaalista havaitsemista ja toimintaa. Ne voivat siis ohjata sosiaalisen tiedon käsittelyä eri tavalla erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Priming -menetelmän avulla voidaan aktivoida tiettyyn ihmissuhteeseen tai vuorovaikutustilanteeseen liittyviä suhdeskeemoja. Aktivoitaessa suhdeskeeman yksi elementti päästään käsiksi myös sen muihin osiin. (Baldwin 1992). Näin ollen aktivoitaessa koulu aikaan liittyviä suhdeskeeman osia voidaan ajatella koko skeeman aktivoituvan.

Sosiaaliset tavoitteet

Sosiaalisten tavoitteiden kautta pyritään selvittämään käyttäytymisen takana olevia motiiveja; mitä yksilö toiminnallaan pyrkii saavuttamaan tai välttämään. Toisin sanoen yksilön sosiaaliset tavoitteet kuvastavat missä määrin yksilö tavoittelee valta-asemaa, valtaa ja statusta (agentic goals) tai läheisyyttä ja positiivisia ihmissuhteita (communal goals). (Locke 2000).

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää

1. Ovatko entiset koulukiusatut masentuneempia kuin vertailuryhmä?
2. Miten entisten koulukiusattujen ja vertailuryhmän suhdeskeemat eroavat toisistaan?
3. Miten entisten koulukiusattujen ja vertailuryhmän sosiaaliset tavoitteet eroavat toisistaan?
4. Jos seurauksia on nähtävissä, ovatko ne voimakkaampia niillä koehenkilöillä joiden koulu aikaisia muistoja aktivoidaan ennen kyselylomakkeiden täyttämistä?

Metodit

Koulu aikana kiusatuksi joutuneet tunnistettiin toveriarvion perusteella (kriteerinä oli, että vähintään 30 % luokkatovereista nimesi oppilaan systemaattisen häirinnän kohteeksi) vuonna 1993–1994 kerätystä aineistosta. Kiusaaminen määriteltiin ”Yksi lapsi altistuu toistuvasti yhden tai useamman lapsen häirinnän ja hyökkäysten kohteeksi, häirintä tai hyökkäykset voivat olla esimerkiksi nimittely tai vitsailu lapsen kustannuksella, ryhmän ulkopuolelle jättäminen, tavaroiden ottaminen tai jokin muu käyttäytyminen

jonka tarkoituksena on loukata toista.” (Salmivalli et al. 1996). Vertailuryhmän jäseniä ei kiusattu toveriärvion eikä heidän itsensä mukaan lainkaan. Koehenkilöt olivat tuolloin peruskoulun kuudennella luokalla eli 12–13-vuotiaita. Tällä hetkellä he ovat siis 20–21-vuotiaita nuoria aikuisia. Tutkimus toteutettiin postikyselynä, joka lähetettiin yhteensä 116 nuorelle, joista (56 oli miehiä ja 60 naisia). Kyselyyn vastasi 51 % koehenkilöistä (58), näistä 31 oli koehenkilöitä ja 28 kuului kontrolliryhmään.

Masennusta kartoitettiin Beckin masennus inventoorin (Beck’s depression inventory, BDI) Muokatulla versiolla, jossa on valittu alkuperäisistä 21 itemistä 13 toisiksi lievintä itemiä, jotka on sijoitettu viisi-portaiselle asteikolle.

Suhdeskeemoja kartoitettiin sekä Rosenbergin itsetuntokyselyn muokatun version (”self-osa) että”generalized others” kyselyn avulla (”other-osa”). Näistä jälkimmäinen on kehitytty tämän tutkimuksen tarkoituksiin.

Sosiaalisten tavoitteiden selvittämiseksi käytettiin Locken (2000) sosiaalisten arvojen kyselyä (Circumplex scales of interpersonal Values, CSIV), joka koskee tyypillistä vuorovaikutusta yksilön ollessa vertaisryhmässä. Kysely koostuu 64 väittämästä, joiden tärkeyttä vastaaja arvioi viisiportaisella likert-asteikolla.

Ennen varsinaisten kyselylomakkeiden täyttämistä Koehenkilöt vastasivat kolmeen priming-kysymykseen. Sekä entiset kiusatut että kontrolliryhmä jaettiin kahtia; priming- ja ei-priming ryhmiin. Näistä priming-ryhmälle lähetettiin koulu-aikaan liittyviä kysymyksiä (esim. ”Mitä koulua kävit ala-asteella”) ei-priming ryhmän kysymykset liittyivät tähän hetkeen (esim. Miten asut tällä hetkellä?”).

Tulokset

Alustavien tulosten mukaan entiset kiusatut eivät eroa ikätovereistaan suhdeskeemojen, sosiaalisten tavoitteiden tai masentuneisuuden suhteen. Myöskään priming-ilmiötä ei aineistossa ollut nähtävissä. Tutkimuksen otoskoko jäi pieneksi ja keräämme tällä hetkellä lisää aineistoa. Tavoitteena on kasvattaa otoskokoa lieventämällä identifikaatio kriteeriä: kiusatuiksi luokitellaan ne, jotka vähintään 15 % luokkatovereista (neljä tai enemmän luokkatoveria) nimesi uhreiksi. Suurempi otoskoko mahdollistaa myös mahdollisten suojaavien tekijöiden tarkastelun esim. ovatko kiusaamisen vaikutukset yhteydessä torjunnan asteeseen tai ystävyys-suhteen laatuun. Myös sosiaalisten tavoitteiden ja suhdeskeemojen sisältöjen tarkastelu on mielekkäämpää otoskoon ollessa suurempi.

Lisä tietoja e-mail: virpi.poyhonen@utu.fi

Viitteet:

- Baldwin, M. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.
- Hodges, E.V.E., Boivin, M., Vitaro F., Bukowski, W.M.(1999). The power of friendship: Protecting against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Locke K. (2000). Circumplex scales of interpersonal values: Reliability, Validity and Applicability to interpersonal problems and personality disorders. *Journal of personality Assessment*. 75(2), 249-167.

- Olweus, D (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. Rubin & J.B. Asendorpf (eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björqvist, K., Öserman, K., Kaukiainen A., (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*. 22(1), 1-15.

8 Abstract - isländsk forskning

Mobbing i skolen

Elín Einarsdóttir, spesialpedagog/skolerådgiver, Digranesskóli, Kópavogur

Mitt navn er Elín Einarsdóttir og jeg kommer fra Island. Jeg har studert både i Norge og i Island og kommer til å bruke norsk i nordisk sammenheng. Jeg har en blandet bakgrunn av spesialpedagogikk og almann skolerådgivning og har nu B.A. grad fra Islands lærerhøgskole.

I 1996 reiste jeg sammen med min mann til Norge for å studere videre og kom i kontakt med Erling Roland i Stavanger. Da var boken *Mobbing i skolen* av Erling Roland og Grete Sörensen Vaaland nettopp kommet i norske skoler og jeg tilsammen med min mann, pedagog Guðm. Ingi Leifsson oversatte boka til islansk. Det islanske lærerbokforlag, Námsgagnastofnun har gitt ut boka og i følge har jeg forelest om mobbing i skolen for islanske lærere. Siste høst reiste jeg på fire lærerkonferanser i forskjellige landsdeler i Island hvor lokale lærerlag var ansvarlige.

I boken *Mobbing i skolen* følger 2 forskjellige spørreskjemaer til bruk for fagpersoner i skolene. En av dem er egnet for en kort kartlegging av klassemiljøet. Den brukes oftest i mitt arbeid både når det gjelder forebyggende arbeid mot mobbing og når det er behov for et formelt tiltak. I forbindelse med dette spørreskjemaet har man satt i gang arbeid i skolen som bygger på Rolands metoder. Det andre spørreskjemaet er en oversettelse av skjema fra Roland som heter *Skolemiljø 95*.

Siste høst ble satt i gang undersøkelse bygget på *skolemiljø 95* som befinner sig i boken "Saman í sátt" en oversettelse fra *Mobbing i skolen* av Roland og Vaaland.

Samplet var 98 elever i Digranesskole.. De kom fra 5 klasser i 5. og 8. klasse. Der av 2 femte klasser og 3 ottende klasser.

Måleinstrument: Spørreskjemaet *skolemiljø 95* av Erling Roland m.fl.

Der kan man finne bakgrunnsopplysninger om elevtall, klasse, kjønn, hvor lenge eleven har vært i skolen og bodd i skoleområdet. Videre spør man om familiebakgrunn og om foreldrenes yrke. Så er det en del spørsmål gjeldende fakta og elevenes forhold til klassen, undervisningen, lærere, medelever, skoleleksjer, hjelpsomhet, trivsel i skolen, familien, oppførsel og mobbing.

Metode: Skolerådgiver var ansvarlig for undersøkelsen som fandt sted i Digranesskole høsten 2002 i klasserommene.

Ennå har man ikke gjort undersøkelsen ferdig, men de første resultater viser at:

Elevenes trivsel i alle klassene er bra. 90% sagde at de enten trivdes godt eller veldig godt på skolen. Og 89% sagde at de trivdes godt eller meget godt i undervisningstimene og i friminuttene.

Elevene svarte sjenerelt at de ikke ofte hadde opmerket mobbing i skolen men når man sammenligner de 5 klassene vises det at i 8K er man oftest vitne om mobbing mens elever i 5K ser sjeldnest til mobbing. (Forskjellen er signifikant) Videre vises det at elever i 5K står oftest (signifikant)sammen med mobberne i forhold til de andre klassene.

Elevene i 5K står oftest i mot nye klassekamerater.

Tackling Bullying in Your School

Sigríður Dís Gunnarsdóttir náms- og starfsráðgjafi, Garðaskóla v/Vífilstaðaveg

Sigríður Dís Gunnarsdóttir is a student counsellor at Garðaskóli, Garðabær, Iceland. She leads the intervention project *Against Bullying in Garðabær* that is conducted in the three primary and lower secondary schools in Garðabær. Garðabær is a town of 8000 people in the vicinity of Reykjavík.

Preparation of the project started in February 2003. The aim of the project is to increase awareness among school staff, parents and pupils of bullying problems and to focus on preventive work against bullying. The program is based to a large extent on *Tackling Bullying in Your School* (1994) by P.K. Smith and S. Sharp, which was translated into Icelandic and adapted by Ingibjörg Markúsdóttir (2000). All school staff received a copy of this handbook.

To assess the effectiveness of the intervention, a questionnaire was distributed to pupils, aged 9 to 15 years, in the three participating schools in April, 2003. The questionnaire included questionnaires about bullying victimisation and perpetration, coping strategies when victimised and pupil-reactions when others are bullied. Teachers also filled in questionnaires about the extent of bullying among pupils in their classes, with the collaboration with the heads of years and student counsellors. This study is conducted with the collaboration of Ragnar Ólafsson at the Educational Testing Institute, Iceland. Preliminary results were presented to all school staff in August 2003. Questionnaires will be administered on a yearly basis to assess the effectiveness of the intervention. Vanda Sigurgeirsdóttir conducted a questionnaire study among teachers in the participating schools to assess how well equipped they felt to address bullying incidents and to identify areas where greater support was needed. The long-term aim is to improve the social milieu for the schools, and that awareness and action against bullying becomes a permanent and integral part of the schoolwork and the wider learning environment in Garðabær.

9 Abstract - dansk forskning

Skole og Samfunds aktiviteter i forbindelse med forebyggelse af mobning og fremme af trivsel i skolen.

Niels-Christian Andersen, sekretariatschef, Skole og Samfund

Skole og Samfund er den danske folkeskoles bestyrelses- og forældreorganisation.

Som sådan har vi beskæftiget os med forebyggelse af mobning i mange år. For ca. 10 år siden udgav vi hæfterne "En skole uden mobning" for hhv. elever og forældre. Disse hæfter er siden revideret flere gange og udsendes stadig til mange skoler.

I 1999 gennemførte Skole og Samfund en større undersøgelse af elevernes arbejdsmiljø i den danske folkeskole. Over $\frac{3}{4}$ af de adspurgte skolebestyrelsesmedlemmer og skoleledere mente ikke, mobning var noget større problem på deres skole.

Undersøgelsen kan læses i sin helhed her: <http://www.skolesamfund.dk/sw358.asp>.

Samme år udsendte Skole og Samfund sammen med Undervisningsministeriet og Danmarks Lærerforening en "mobbe-mappe" til alle landets folkeskoler. Mobbemappen indeholdt de to ovennævnte hæfter til forældre og elever, et hæfte til lærerne (udarbejdet af Danmarks Lærerforening), samt et spørgeskema til undersøgelse af mobningens omfang.

I 2000 fulgte vi dette initiativ op med en lille opfølgningsundersøgelse. Den viste, at landets skolebestyrelser nu var langt mere opmærksom på forebyggelse af mobning end tidligere, idet 60 % af de adspurgte skolebestyrelser havde beskæftiget sig med mobning inden for det seneste år – 60 % oven i købet flere gange.

Undersøgelsen kan læses her: http://skolesamfund.synkron3-2.dir.dk/graphics/sos/Dokumenter/Skolernes_mobningsberedskab.doc.

Vi har siden været optaget af at forankre bekæmpelsen af mobning i skolens hverdag.

I 2002 fremsendte vi således et forslag til Undervisningsministeriet om en certificeringsordning for mobningsfrie eller trivselsfremmende skoler – et forslag, som vi stadig arbejder aktivt for at fremme.

I de seneste måneder har undertegnede været aktiv i en lille arbejdsgruppe, som forsøger at få dannet en national koalition til fremme af en trivselsfremmende skole. Alt tyder på, at dette vil lykkes i løbet af efteråret.

Der er i Danmark primært behov for forskning i effekterne af de forskellige tiltag, der iværksættes på skolerne for at bekæmpe mobning. Der er endvidere behov for undersøgelser af, hvilke faktorer i skolen, der virker hæmmende eller fremmende for mobning (fx skolestørrelse, skolens beliggenhed, antallet af elever i klasserne osv).

Konflikthåndtering i skolen – den kulturelle udfordring i skolens sociale liv

Lotte Christy, konsulent och projektleder, Det Kriminalpræventive råd, Glostrup.

Det kriminalpræventive Råd i Danmark har i samarbejde med Center for Konfliktløsning gennemført et udviklingsprojekt med konfliktløsning på tre skoler fra 2000 til 2002. Der er på baggrund af projektet udgivet en inspirationsbog 'Grib konflikten' til lærere, pædagoger, seminarier m.fl. samt en projekt- og evalueringsrapport 'Skolens sociale Liv'.

Projektet har arbejdet med træning i konflikthåndtering og mægling samt opbygning af sociale kompetencer med det formål, "...at det store flertal af (i princippet alle) elever i de danske skoler bliver i stand til at håndtere egne og andres aggressioner, vrede, konflikter og følelser så hensigtsmæssigt, at de får en handlekompetence, der giver dem basis for at vælge "et godt liv" ("Sundhed for alle", WHO).

Der har været lagt vægt på

- ledere, lærere og pædagoger som rollemodeller
- kulturudvikling på flere niveauer med et langsigtet perspektiv

De væsentligste konklusioner er:

- at der, hvor eleverne har modtaget undervisningen i konflikthåndtering har det påvirket deres adfærd i en positiv og konstruktiv retning i forhold til konfliktløsning.
- at de fleste af de lærere og pædagoger, der har deltaget i projektet, har tilegnet sig andre holdninger og anden adfærd overfor dagliglivets konflikter. Et tendens, der ikke blot er synlig i fokusgruppeinterviewene, som blot en meget lille del af skolens lærere og pædagoger har deltaget i, men som også er et af de gennemgående resultater fra spørgeskemaundersøgelsen. I den forbindelse skal det dog lige nævnes, at der skal tages højde for skolernes forskellige svarprocenter.
- at der ikke hersker tvivl om, at projektet har sat sig tydelige spor i samtalekulturen. Det har introduceret nye måder, som fællesskabet og den enkelte kan forholde sig til konflikter på, rumme forskelligheder og yderligere konsolidere skolernes demokratiske dannelseskulturer.
- at resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen viser, at alle tre skoler har en meget klar positiv indstilling til og vurdering af de redskaber, projektet tilbyder, dog med variationer inden for de tre skoler. Det ser foreløbig (ud fra resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen) ud til at, den forholdsvis lille del, der er mere skeptiske og forbeholdne over for projektet findes blandt dem, der har modtaget mindre undervisning, samt blandt lidt flere pædagoger end lærere.
- at dette projekt har efterladt sig tydelige spor i skolernes sociale liv og dermed styrket den demokratiske kultur og handlekompetence i forhold til konfliktløsning hos såvel lærere, pædagoger som elever.

Forskning om mobning ved Afdeling for Social Medicin, Københavns Universitet

Pernille Due, forskningslektor & Bjørn Holstein, professor ved Københavns Universitet, Institut for Folkesundhedsvidenskab, København N

Afdeling for Social Medicin er en del af Institut for Folkesundhedsvidenskab ved Københavns Universitet. Afdelingens forskning drejer sig om sociale forholds indflydelse på folkesundheden, især de mekanismer, der fører til social ulighed i sundhed. Mobning betragtes her som et eksempel på social udstødning og negative sociale relationer, som har en negativ indflydelse på sundheden. Vi arbejder med følgende **datasæt**:

1. Skolebørnsundersøgelsen, det danske bidrag til det internationale forskningsprojekt Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC), a WHO collaborative international study. HBSC omfatter gentagne tværsnitsundersøgelser af repræsentative udsnit af 11-15-årige skoleelever, som gennemføres i mange lande i Europa samt Israel, Canada og USA. Undersøgelsen rummer data om mobning fra undersøgelserne i 1994 (n=4.046), 1998 (n=5.205) og 2002 (n=4.800). Den internationale datafil rummer data om mobning fra 23 lande i 1994, n=104.000, 28 lande i 1998, n=123.000, og 35 lande i 2002, 35 lande, n=140.000.
2. Skolelederundersøgelsen 2002 omfatter data fra lederne af et repræsentativt udsnit på 100 skoler om skolens ressourcer og politikker, herunder indsatsen mod mobning.
3. The Danish Longitudinal Health Behaviour Study (DLHBS) er en longitudinel undersøgelse af sundhed, sundhedsadfærd og sociale forhold i et repræsentativt udsnit af befolkningen i fem kohorter født 1920, 1930, 1940, 1965 og 1975. Baselineundersøgelse 1990 (n=2.800), første follow-up undersøgelse 1994 (n=2.400) og anden follow-up undersøgelse 2002 (n=1.900). Data er indsamlet med postudsendte spørgeskemaer. Undersøgelsen i 2002 rummede retrospektive spørgsmål om mobning i skoletiden.

Vi arbejder med følgende **problemstillinger**:

- a) Prævalensen af a) at mobbe andre og b) at blive mobbet (1, 2, 3)
- b) Forekomsten af mobning blandt skoleelever i 28 lande (4)
- c) Mobning som determinant for helbredsproblemer og risikoadfærd (4, 5, 6)
- d) Social ulighed i mobning (7, 8)
- e) Mobning som determinant for lægemiddelbrug (9)
- f) Indsats mod mobning i skolerne, herunder associationen med prævalensen af mobning (10).

Referencer

1. Due P, Holstein BE. Sundhed og trivsel blandt børn og unge. København: FADLs forlag, 1997.
2. Rasmussen M, Due P, Holstein BE. Skolebørnsundersøgelsen 1998. København: Komiteen for Sundhedsoplysning, 2000.

3. Due P, Holstein BE. Skolebørnsundersøgelsen 2002. Københavns Universitet, Institut for Folkesundhedsvidenskab 2003 (internetversion, se www.hbsc.dk).
4. Due P, Holstein BE, Lynch JW, Diderichsen F, Gabhain SN, Scheidt P, Currie CE and the Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group. Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. Indsendt til Eur J Public Health, 2003.
5. Due P, Holstein BE, Jørgensen PS. Mobning som sundhedstrussel blandt store skoleelever. Ugeskrift for læger 1999; 161: 2201-6.
6. Due P, Holstein BE, Jørgensen PS. Mobning har alvorlige konsekvenser. Pp 63-74 i: Jørgensen PS, Holstein BE, Due P, red. Sundhed på vippen. København: Hans Reitzels forlag 2001.
7. Due P. Parents' socioeconomic position and bullying among school-children: an international survey (manuscript in preparation).
8. Due P, Lynch J, Holstein BE, Modvig J. Health inequalities among a nationally representative sample of Danish adolescents. The role of different types of social relations. J Epid Community Health, in press.
9. Holstein BE, Hansen EH, Due P. Bullying as determinant of medicine use among school-children (manuscript in preparation)
10. School policies against bullying and their association with the prevalence of bullying in Danish schools (manuscript in preparation).

Børnerådet, Børnepanelet og mobning

Sören Gade Hansen, Cand jur og *Thomas Willer*, Cad scient soc, Børnerådet, København

Børnerådet er en permanent, uafhængig statsinstitution, etableret af Socialministeren i 1994, der har til opgave at arbejde for børns rettigheder, samt at sætte fokus på og informere om børns forhold i samfundet. Rådet skal inddrage børns synspunkter i arbejdet og skal kunne yde rådgivning til myndighederne om spørgsmål, der vedrører børn og unges vilkår, bl.a. i lovgivningsspørgsmål. Rådet vurderer de forhold, børn i Danmark lever under, i lyset af bestemmelser og intentioner i FN's Konvention om Barnets Rettigheder, og det er et centralt udgangspunkt for Børnerådets arbejde, at børn har ret til at udtrykke deres synspunkter og til at blive hørt.

Børnerådet er ikke en forskningsinstitution, men har i kraft af Børnerådets Børnepanel en særlig adgang til viden om børn og unges forhold og synspunkter. Panelet blev etableret i 1998 og omfatter fra august 2003 ca. 1500 elever i 7. klasse (13 – 14 år) på 75 skoler, repræsentativt udvalgt af Danmarks Pædagogiske Universitet. De besvarer 2-4 gange om året spørgeskemaer om emner, der har eller vil få betydning for børn i Dan-

mark, og som aktuelt indgår i Børnerådets arbejdsplan. Som noget nyt sendes og besvares spørgeskemaerne via Internettet.

Eleverne i panelet orienteres om resultatet af undersøgelsen i et nyhedsbrev, der udsendes elektronisk. Til den voksne offentlighed formidles resultaterne gennem en Børnepanel Rapport-serie.

I 1998 besluttede Børnerådet at iværksætte en indsats mod mobning i skolerne. En spørgeundersøgelse i Børnepanelet bekræftede billedet i WHO's HBSC-tal. Resultaterne fra undersøgelsen indgik som en del af materialet i bogen "Mobbedreng", der i 1999 blev distribueret til landets ca. 2500 grundskoler. Børnerådet henvendte sig samtidig til regeringen og Folketinget med notatet "Det handler om værdighed. Børnerådets bud på en offentlig mobbepolitik", der bl.a. fremsætter krav om en egentlig arbejdsmiljøpolitik for børn og unge i institutioner og skoler og videre understreger behovet for en intensiveret forskning. – Børnerådet har siden da medvirket til udgivelsen af en række materialer, bl.a. video-undervisningsfilm, med relation til emnet, bl.a. i samarbejde med Det Kriminalpræventive Råd.

I 2003 er Børnerådet indgået i et samarbejde med forældreorganisationen Skole & Samfund og med Dansk Center for Undervisningsmiljø om projektet "Nationalt Samarbejde for Social Trivsel og mod Mobning i Grundskolen". Inspirationskilden er bl.a. det norske Det store Opdraget – Manifest mot Mobbing. En nærmere projektbeskrivelse kan læses i DCUMs oplæg til konferencen. En udløber af dette samarbejde forventes at blive en ny undersøgelse af problemet i Børnepanelet, bl.a. med fokus på at kortlægge sociale relationer og processer i skolen, der kan føre til mobning i børnegruppen, samt omfanget og karakteren af skolernes indsats for social trivsel.

En presentation av arbetet vid Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM)

Mia Malmstrøm, Konsulent, cand.mag., Dansk Center for Undervisningsmiljø

Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) er et uafhængigt, statsligt center, som i april 2002 blev oprettet i medfør af Lov om Elevers og Studerendes Undervisningsmiljø. Det er en bredt formuleret lov, der giver elever og studerende ret til et sikkerheds- og sundhedsmæssigt fuldt forsvarligt miljø i skolen, som også skal fremme muligheder for udvikling og læring.

Centret er landsdækkende og skal rådgive uddannelsesinstitutionerne om undervisningsmiljøets fysiske, psykiske og æstetiske dimensioner. Centret skal indsamle og formidle viden på området. Dette arbejde sker i høj grad via vores hjemmeside www.dcum.dk, men vi afholder også kurser, laver udviklingsarbejder og undersøgelser.

Centralt i centrets arbejde er også metodeudvikling til og praksisformidling af skolernes arbejde med undervisningsmiljøvurderinger (UMV'er). Loven forpligter skolerne til at lave UMV'er, og dette arbejde understøtter centret ved at udvikle og stille redskaber til rådighed (vejledning, spørgeskemaer, evalueringservice, kurser m.m.).

Udover at rådgive og formidle på et bredt niveau i forhold til undervisningsmiljø og UVM, har centret også nogle specifikke indsatsområder. Et af de vigtigste er mobning. Vi får mange henvendelser fra elever, lærere og forældre om mobning. Er der mobning i en klasse, påvirker det elevernes trivsel negativt og reducerer dermed også deres muligheder for udvikling og læring. Derfor har DCUM igangsat en række specifikke indsatser på området.

Udviklingsprojekt om mobning

Rådgivende Sociologer er de udførende på projektet. Første del er afsluttet og omfatter en undersøgelse af en række skolespecifikke kendetegns betydning for mobning og kriminel adfærd blandt elever. Undersøgelsen er foretaget på tre forskellige folkeskoler og består af en spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne i 5. – 10. klasse, en spørgeskemaundersøgelse blandt forældrene samt en spørgeskemaundersøgelse blandt lærerne. Undersøgelsen har vist, at der som antaget er en klar sammenhæng mellem en række skolespecifikke kendetegn og graden af mobning på en skole. Resultaterne giver således nogle indikatorer for, hvordan skolen som helhed og lærerne og eleverne i særdeleshed kan påvirke trivslen og dermed også graden af mobning blandt eleverne. Hvis finansieringen til anden del af projektet falder på plads, skal der udvikles et elektronisk system, så alle skoler/klasse/elever kan udfylde spørgeskemaer via vores hjemmeside og straks derefter få udskrevet en rapport med resultaterne. I det elektroniske system skal der også være vejledningsmateriale og pædagogiske dialogværktøjer. Værktøjerne henvender sig både til elever, lærere og forældre og bearbejder således forskellige niveauer i mobningsproblematikken med sit kontekstuelle fokus på systemers indbyrdes påvirkning i en skolekultur.

National koalition mod mobning

I Danmark er der ikke tidligere sket en samlet koordinering af indsatsen på mobningsområdet, og der har heller ikke tidligere været et fælles nationalt forum for erfaringsudveksling, debat og samarbejde. Vi har ladet os inspirere af arbejdet i Norge med deres nationale manifest mod mobning. DCUM har taget initiativ til at samle grundskolens aktører i et gensidigt forpligtende nationalt samarbejde for at fremme den sociale trivsel og forhindre mobning i skolen. Vi har holdt indledende møder med alle grundskolens parter, og til efteråret afholder vi et arbejdsseminar, hvor vi samler parterne for at blive enige om et mere specifikt indhold i et nationalt samarbejde og en koordineret indsats.

Udviklingsprogrammet "En skole i bevægelse"

Forligspartierne til folkeskoleforliget har vedtaget et udviklingsprogram for den danske folkeskole på en række områder. Punkt 4 hedder "Tryghed for alle" og handler bl.a. om mobning i skolen. DCUM er blevet involveret i udførelsen af programmets mobningsprojekter. Det betyder, at vi p.t. er i gang med at udarbejde projektbeskrivelse på en række projekter, der skal løbe over de næste tre år. Udover det arbejde, som DCUM allerede har igangsat på området, skal der bl.a. laves modelprojekter til at fremme elev-elev forholdet som en forebyggende indsats mod mobning. Læs eventuelt forligsteksten på www.uvm.dk.

Undervisningsmateriale om undervisningsmiljø gennem elevinvolvering

Siden efteråret 2002 har DCUM arbejdet på et projekt om 5. – 8. klasse elevers undervisningsmiljø. Det tager udgangspunkt i otte workshops på otte forskellige skoler, hvor vi har lavet forløb af varierende karakter. Fælles for alle processer er, at de metodisk tager udgangspunkt i Appreciative Inquiry og de idéer om forandringsprocesser, der ligger til grund for teorien. To af de helt centrale dimensioner i denne måde at arbejde med børnene på er 1) at tage udgangspunkt i det, der fungerer og derudfra skabe konstruktive forandringer og 2) at lade børnene selv være de centrale aktører, der knytter undersøgelses- og forandringsproces sammen i en voksende indsigt.

Vi har erfaret, at noget af det, som børnene lægger allermest vægt på, når de skal indkredse og fortælle om, hvad der giver en god skole, er forholdet til kammeraterne og lærerne. På den måde har børnene arbejdet med emner som venskab, samarbejde og den gode lærer ud fra en anerkendende vinkel, som medfører en konstruktiv måde at arbejde med emnet mobning på. Workshopperne har som overordnet struktur bestået af en opdagelsesfase, en undersøgelsesfase og en drømmefase samt en handlingsbaseret opsamlingsfase. På baggrund af erfaringerne med workshopperne bliver der p.t. udviklet en film henvendt til eleverne, en elevbog, en lærervejledning samt webmateriale, så man rundt om på landets grundskoler kan sætte gang i konstruktive forandringsprocesser med det formål at bevidstgøre om og forbedre undervisningsmiljøet.

I kraft af de beskrevne arbejdsopgaver og arbejdsområder, som DCUM har, ser vi den nordiske forskerkonference som en oplagt mulighed for at komme i dialog med andre aktører på mobningsområdet – både i forhold til fremtidig forskning og videreudvikling af praksis. Vi ser det som et konstruktivt redskab til at skabe en kontinuerlig dialog og diskussion i Norden om krænkende adfærd og mobning, hvor vi hver især kan bidrage med forskellige tilgange, udgangspunkter og erfaringer.

Forskning i børns trivsel og mobning blandt børn og unge

Jill Mehlbye, docent, AKF, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, København

AKF, s forskning om børn og unge har koncentreret sig både om skolemæssige og sociale problemstillinger. Der har været fokus på den forebyggende og behandlende indsats over for udsatte grupper af børn og unge, der har været fokus på børn og unges læsefærdigheder og deres generelle skolefærdigheder samt deres generelle trivsel. Der er her især tale om lokale undersøgelser dels med udgangspunkt i deres skoleliv og dels med udgangspunkt i deres fritidsliv.

Undersøgelserne peger i retning af (Mehlbye m.fl.2000 og Mehlbye og Jensen 2003), at omkring 5 - 10 % af børnene og de unge har problemer med deres lærere (samt ofte også andre voksne) samt problemer med deres kammerater, ligesom de også oplever, at de bliver mobbet af deres kammerater. Det samme billede går igen i fritidsbeskæftigelsen (Mehlbye og Jensen, 2003), hvor de også ofte ikke er særlig aktive og har svært ved

at begå sig socialt. Hjemme trives de heller ikke. Der er således gennemgående en mindre gruppe børn, som er marginaliserede og har vanskeligheder både i forhold til andre børn og voksne, hvilket går ud over hele deres livssituation i skole, fritid og hjemme.

De børn og unge, der ofte oplever, at de bliver mobbet har også en ringere grad af selvtillid og de oplever, at deres helbredsstatus er dårligere end dem, der slet ikke bliver mobbet (Mehlbye m.fl. a, 2000) .

Hvad angår fritidssituation oplever især børn og unge af indvandrere, at deres situation er svær, og ofte er de ikke ret meget sammen med danske børn, og deres fritidsaktiviteter går generelt i en helt anden retning end danske børns (Mehlbye m.fl. 1994 og Mehlbye og Jensen 2003). Blandt denne gruppe viser en undersøgelse en tendens til, at de i højere grad end danske børn og unge føler sig mobbet (Mehlbye m.fl.b 2000), mens en anden undersøgelse, der viser, at dette slet ikke er tilfældet (Mehlbye, 1994).

I Danmark er der taget en del lokale initiativer for at imødegå mobning især i skolerne - der er behov for evaluering af disse. Men vi ved meget lidt om problemets omfang og karakter blandt førskolebørn.

Et andet uopdyrket område i Danmark - er mobning og krænkende behandling blandt børn og unge på døgninstitutioner, dvs. hvor børn med store sociale problemer mødes og lever sammen med andre børn og unge med sociale problemer, og hvor problematikken med krænkere og ofre vil være særlig udtalt.

Litteratur:

Mehlbye, Jill og Ulla Højmark Jensen (2003): *Børn og unges fritid i Frederiksberg Kommune*. AKF Forlaget

Mehlbye, Jill, P. Hagensen. T. Halgreen a. (2000): *Et godt skoleliv - udvikling og læring blandt skoleelever i Vejle Kommune*. AKF forlaget

Mehlbye, Jill og P. Hagensen, T. Halgreen b (2000): *Børn og unges fritidsaktiviteter og fritidsønsker i Brøndby Kommune*. AKF Forlaget

Mehlbye, Jill (1994): *Tosprogede børn og unge i Albertslund Kommune*. AKF Forlaget.

10 Abstract - norsk forskning

Selvrealisering og dannelse.

Ett program for utvikling av sosial kompetanse i skole og klasserom

Kristen Dalby, seniorkonsulent, Stiftelsen IMTEC og *Thomas Nordahl*, Forsker/Dr.polit, NOVA

Stiftelsen IMTEC (International Movement Towards Educational Change) har i samarbeid med NOVA (Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring) utviklet et forskningsbasert utviklingsprogram som ønskes iverksatt i de skandinaviske land. Programmet baseres på nyere forskning knyttet til utvikling av sosial kompetanse og på nyere forskning knyttet til endringsarbeid og implementering i skolen.

Programmets målsetting er knyttet til sentrale mål i formålsparagrafer og læreplaner for de skandinaviske land.

Sentralt i dette programmet står tre prinsipper:

- Det er den enkelte skole som er enhet for forandring. Programmet vil derfor ta utgangspunkt i den situasjon og utfordring som den enkelte skole står i, og ikke i en bestemt metode som skal implementeres på hver skole
- Utvikling av sosial kompetanse er et avgjørende virkemiddel for å forebygge og intervenere i forhold til mobbing og asosial atferd.
- Læring av prososial atferd er nødvendig for å etablere gode læringsmiljøer i skolen og en positiv sosial og personlig utvikling for elevene

Prosjektet er inndelt i tre faser.

Fase 1: Kartlegging. Kartleggingen vil foregå på følgende områder:

- elevbakgrunn
- lærerbakgrunn
- skolekarakteristikk
- det psykososiale miljø
- skolens verdier
- organisering av lærerarbeidet

Fase 2: Utviklingsprosjekt på den enkelte skole. Den enkelte skole utvikler sitt prosjekt på basis av kartleggingen/analysen som er gjennomført. Fordi skoler er ulike vil også skolens utviklingsprosjekt variere. I selve utformingen av utviklingsprosjektet vil skole, med elever, personale, foreldre og det kommunale støtteapparat være sentrale, med veiledning fra IMTEC/NOVA.

Fase 3: Evaluering. Den eksterne evalueringen vil bli gjennomført av NOVA/IMTEC. Evalueringen vil bestå av to deler:

- en evaluering av den enkelte skole
- en samlet evaluering og sammenligning av de skoler som har deltatt i prosjektet.

Evalueringen vil baseres på spørreundersøkelser, intervju, observasjon, statistikk og dokumentvurderinger. Evalueringen vil foregå løpende under utviklingsprosjektet og dermed også fungere som hjelp i prosessen.

Det planlegges å etablere et nettverk mellom skoler som er med i prosjektet. Dette nettverket skal baseres både på elektronisk hjelpemidler, men også fysiske møteplasser.

Prosjektet planlegges gjennomført med 5 skoler fra hvert av landene som deltar.

Utvikling av sosial kompetanse hos barn i barnehagen/ førskolen v/ førsteamanuensis

Kari Lamer, Høgskolen i Oslo

Rammeprogrammet "*Du og jeg og vi to*" er utviklet for å ivareta og fremme sosial kompetanse hos barn og med utgangspunkt i den nordiske barnehagemodellen som kontekst. Programmet kan også anvendes i barneskolen.

Utgangspunkt

- Sosial kompetanse er viktig for å verdsettes av venner og integreres i barnehagens og skolens sosiale miljø
- Det er viktig for å forebygge og intervenere i forhold til mobbing og problematferd
- Sosial kompetanse er viktig for at barna skal få en positiv sosial selvoppfatning
- Tiltak må rettes mot enkeltindivider, grupper av individer og miljøet som helhet.
- En aktiv voksenrolle i forhold til barnas sosiale samspill trer frem som et nødvendig alternativ til barnehagens tradisjonelle pedagogikk for å fremme sosial kompetanse.
- En intervensjon må påvirke utviklingsprosesser i hele organisasjonen og dessuten verdiene og praksisen til de profesjonelle og andre som er involvert. Varige endringer forutsetter et miljø og en organisasjon som er støttende tvers igjennom.
- Den enkelte barnehage er utgangspunktet for forandring. For å oppnå en organisasjon der aktørene selv kan ta ansvar for sin egen og andres læring, er det gunstig å starte med en overflatelæring på tvers av organisasjoner som i sin tur gradvis øker

personalets evne til å initiere endringer og tiltak med utgangspunkt i behovene innenfor egen organisasjon.

- Aksjonsforskning er sentralt i utvikling og løpende evaluering av tiltak. Den har stor verdi i forhold til både å fremme, evaluere og modifisere intervensjoner som svar på de ulike fenomenene som fremstår som interessante, og som svar på de kontekstuelle betingelsene.

Mål

"Du og jeg og vi to" er utviklet på grunnlag av nyere forskning både om sosial kompetanse og om intervensjoner og endringsarbeid i organisasjoner. Det er et prosess- og utviklingsorientert program der person- og miljøsentrerte betraktninger integreres. Målsettingen er å bidra til å ivareta og fremme barnas sosiale kompetanse, inkludert risiko-barn og barn med spesielle behov, samtidig som også en positiv sosial selvoppfatning hos det enkelte barnet skal ivaretas. Basert på den forutsetningen – og den målsettingen – at barnehagen skal ha en organisasjonskultur som gjennomsyres av prosesser som til enhver tid ivaretar og fremmer barnas sosiale kompetanse, er hensikten med programmet todelt. Det skal for det første være et konkret hjelpemiddel eller læremiddel som kan anvendes som grunnlag for det praktisk-pedagogiske arbeidet med å fremme barnas sosiale kompetanse, og for det andre er det også utviklet for å fremme personalets egen kompetanse og handlingsberedskap for dette arbeidet. Bare på den måten får man et personale som styrer *etter* programmets mål samtidig som man unngår at de styres *av* målene, slik tilfellet ofte er i mer oppskriftspregede programmer.

Innhold

"Du og jeg og vi to" beskrives som et rammeprogram fordi intensjonen er at det skal representere en integrert faglig mål- og begrepsramme. Innenfor en slik ramme gis det *forslag* til innhold, metoder og arbeidsmåter som personalet skal planlegge og arbeide selvstendig fra.

Operasjonalisering av begrepet sosial kompetanse:

Det er stor uenighet på feltet om innholdet i sosial kompetanse. Sentralt i utviklingen av *"Du og jeg og vi to"* sto derfor en operasjonalisering som kunne danne en fruktbar begrepsmessig ramme for det praktisk pedagogiske arbeidet. Analysene resulterte i en teoretisk operasjonalisering til de fem innholdsområdene *empati og rolletaking - prososial atferd – selvkontroll - selvhvdelse - lek, glede og humor*.

Et helhetlig læringsbegrep – i syntesen av omsorg, utvikling og læring

Som grunnsyn kan et *helhetlig læringsbegrep* stilles opp mot et syn der pedagogisk virksomhet primært dreier seg om å strukturere og formidle en bestemt kunnskapsmasse i løpet av et avgrenset tidsrom. Søkelyset rettes mot formelle så vel som uformelle læringsprosesser og mot resultatene av dem.

Ett program – tre hefter

Det helhetlige læringsbegrepet er den direkte bakgrunnen for at programmet består av tre hefter;

- *Temaheftet* gir forslag til hvordan man kan gjennomføre læringssituasjoner for hele barnegruppen som er planlagt og strukturert på forhånd, nemlig såkalte Temasamlinger
- *Basisheftet* sikter spesielt mot opplæringen av hele personalgruppen i nyere og grunnleggende pedagogiske perspektiver om oppdragelse og små barns læring
- *Her-og-nå-heftet* inneholder en innføring i tiltak orientert mot å fremme et godt sosialt miljø generelt og aktuelle tiltak rettet mot enkeltbarn eller grupper av barn spesielt.

En gradvis implementering skjer ved at personalet først begynner å arbeide og lære med utgangspunkt i *Temaheftet* og *Basisheftet*. Og når de har økt sin kompetanse gjennom disse to heftene, er tiden inne for å benytte denne kompetansen i et mer selvstendig og didaktisk arbeid med basis i *Her-og-nå-heftet*.

Systematisk gjennomføring og evaluering

- Våren 1992: En første utgave av programmet ble prøvd ut i samarbeid med personalet i fem barnehager. Resultatet ble økt fokus på personalets egen kompetanseheving
- 1993/94: En ny og sterkt revidert andre utgave ble prøvd ut i 17 barnehager. Søkelyset ble rettet mot innovasjonsprosesser i personalgruppen. Uformelle observasjoner, dagbøker, spørreskjemaer og jevnlig prosjektmøter på bånd, ble benyttet i innsamling av data. Kompetanseheving, økt bevisstgjøring, økt handlings- og endringskompetanse, økt refleksjon over egen væremåte og økt skolering av personalet ble resultatet.
- 1995-1997: Endelig utgave av rammeprogrammet (jf. Lamer 1997 a,b,c) prøves ut i 18 barnehager (N=1100 barn i alderen 3-6 år).
- 2001-2004: Rammeprogrammet prøves ut i 7 barnehager med en like stor kontrollgruppe (N=700 barn i alderen 2-6 år). 4 av 6 planlagte datainnsamlinger er gjennomført.

De to siste studiene er longitudinelle. Fokus i begge er en empirisk tilnærming til innholdet i sosial kompetansebegrepet og til barnas utvikling av sosial kompetanse og reduksjon av problematferd. *Spørreskjema* basert på barnehageskalaen til Gresham og Elliots "Social Skills Rating System Questionnaires" - SSRS (1990) er anvendt og med de pedagogiske lederne som informanter. Dataene er under bearbeidelse.

Litteratur:

- Gresham, F.M. og S.N. Elliot (1990): *Social Skills Rating System*. American Guidance Service, Circle Pines, Minn.
- Lamer, K. (1990): *En, to, tre – ingen flere med! Om verdiformidling i oppdragelsen*. Universitetsforlaget, Oslo. Svensk oversettelse: *Du får inte vara med!* Studentlitteratur, 1991
- Lamer, K. (1992): Tale er gull, taushet er tull! Om behovet for å gjøre førskolelærernes tause kunnskap synlig. Foredrag ved Norsk Lærerslags 100-årsjubileum. *Bedre skole*, nr. 4/92, s. 97–115.

- Lamer, K. (1995a): Barn i risikozonen og behovet for sosial kompetanseutvikling i barnehagen. I: V. Bunkholdt og E. Larsen (red.): *Metodisk barnevernsarbeid*, Tano, Oslo, s. 192–206.
- Lamer, K. (1997a): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*, Oslo, Univ.forlaget
- Lamer, K. (1997b): *Du og jeg og vi to! Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling. Håndboka*. Oslo, Universitetsforlaget
- Lamer, K. (1997c): *Du og jeg og Truls og Trine. Barneboka*. Oslo, Universitetsforlaget

Bullying in Nordic Schools

Unni Vere Midthassel, associate professor, Centre for Behavioural Research, Stavanger University College

Bullying has been identified as a problem in schools across countries and there is an understanding among scholars that schools and teachers are important in order to prevent, discover and handle bullying in a qualified way. Thus, work to stop bullying is a matter for the whole school community.

Handling bullying and building relationships

The work in schools to stop bullying implies teacher development in several ways:

1. Knowledge about bullying, how to recognise it and how to intervene.
2. Knowledge about how to build social relationships with the students as individuals and the social management of the student group.
3. Knowledge about how to build trust and cooperation with their parents.

Furthermore, individual teachers' attitudes as well as their actions are important. It cannot be taken for granted that teachers' actions reflect their theoretical knowledge.

A whole-school approach

To be a school society that prevents and have good strategies to stop bullying, require more than individual teachers' knowledge and actions. It requires a shared understanding among staff and a joined action to develop learning environments which all students find safe and developing. There have to be norms among all school members according to no tolerance of bullying and a shared understanding of what this requires of actions and routines to enhance safety and learning for all students.

The principal has a responsibility to initiate and stimulate school development work that emphasises non-tolerance against bullying. Experiences from a solid amount of school improvement work from several countries show that to improve schools, involvement from all members of the organisation is needed. The teachers have to have access to knowledge and they need the opportunity to discuss with colleagues to develop a shared understanding on their role as teachers in a school that prevent bullying. The students and their parents need to take part in discussions regarding their role and their actions.

Simultaneous with the development of life in school, there is a need to focus on routines and organising of the school. An examination of the structures may reveal organising or routines that need to change in order to stop bullying.

Zero- a program against bullying

Zero is one of two Norwegian programs against bullying. The other is The Olweus Program. Zero is developed and is run by Centre for Behavioural Research, Stavanger University College. 183 schools take part in the program this school year and 48 consultants support the schools with courses and advice. The program has a whole-school approach involving all staff, the students and parents. A Teacher's book is central in the program. The book emphasises actions to stop and prevent bullying, building relationships to students and parents and cooperation between teachers, parents, students and the leadership of the school.

In Zero each school has a project group that entails: principal, teachers, parents from the parent council and students from the student council.

The schools in Zero are organised in groups of three to five schools. The project groups from these schools meet six times a year to seminars. Twice a year all the teachers join a course. Throughout the year the schools are supposed to carry out activities in the classrooms, the schoolyard, in meetings with the parents, and among the staff.

"The staff in each school is supposed to develop an action plan through discussion among staff. A template and description of work procedures is a part of the Zero material. This action plan will be binding for the school's prevention, inspection and intervention of bullying also after the program period."

The student council are supposed to be active in the anti-bullying work in school and there is a booklet containing suggestions for the council's work. All the material in Zero can be found on the webaddress: www.spespedtorget.no

Research in Zero

Questionnaires have been filled in by students in the schools from grade two to ten in May 2003. These are now being analysed and fed back to the schools. This survey will be repeated next spring.

Questionnaires have also been filled in by a number of staff in each school, concerning the school's previous work on bullying, collaboration among staff and the motivation for working on the program.

In addition, some of the schools will be followed in the process and interviews carried out. We will try to capture the work in some of the schools that have not been working actively with bullying previously and some that have worked systematic in this area for years.

Det store oppdraget

Jan G. Mossige, seniorrådgiver hos barneombudet i Norge.

Etter mange år med henvendelser til Barneombudet om mobbing i skolen, var det klart at det måtte gjøres noe nytt for å få slutt på denne type overgrep. Til tross for at det i mange år var bevilget mye penger for å bekjempe mobbing, samt utarbeidet gode anti-mobbe-programmer, viste det seg at mobbing i skolen økte. Derfor tok Barneombudet initiativet til et Manifest Mot Mobbing.

Den 23. september i fjor undertegnet den norske statsministeren manifestet. Ved sin signatur ga han et løfte til alle norske elever om at ingen av dem skulle bli utsatt for mobbing i fremtiden: Senest innen to år skulle en null-visjonen om mobbing være en realitet. Bak dette løftet sto også de andre manifestpartnerene representert ved leder for Kommunenes Sentralforbund, leder for Utdanningsforbundet, leder for Foreldreutvalget For Grunnskolen og Barneombudet.

I disse dager er det ganske nøyaktig et år siden *Manifest Mot Mobbing* ble undertegnet. Er man kommet noe nærmere realisering av nullvisjonen på denne tiden – eller er intensjonene med manifestet i ferd med å løpe ut i sanden?

Kunnskap om mobbingens ødeleggende effekt for klasse- og skolemiljø og kjennskap til hvordan mobbing skal gjenkjennes og håndteres er viktige forutsetninger for at nullvisjonen skal realiseres. Det er samtidig nødvendig at skolene ikke bare engasjerer seg i kortvarige kampanjer, men forankrer anti-mobbearbeidet slik at det blir forpliktende for alle berørte parter i lang, lang tid. Foruten skolens ansatte, er disse partene elever, foreldre og skoleeier – dvs. kommune/ fylkeskommune. Derfor har Barneombudet tatt initiativ til *Det Store Oppdraget*.

I høst vil lederne for alle elevråd i Norge bli bedt om å kontakte ordfører, rektor og leder for foreldrenes samarbeidsutvalg, (FAU), for å undertegne et lokalt *Manifest Mot Mobbing*. De partene som undertegner, forplikter seg til å sørge for at det blir arbeidet kontinuerlig for å fjerne mobbing fra skolen. De enkelte klassetillitsvalgte elevene får dessuten et oppdrag som går ut på at alle lærere, foreldretillitsvalgte og elevtillitsvalgte skal signere et tilsvarende manifest som skal gjelde for hver enkelt klasse.

Dermed vil statsministerens løfte til hver enkelt elev om en mobbefri skole bli formidlet fra de sentrale manifestpartnerene til alle landets ordførere, rektorer, FAU-ledere og elevrådsledere og videre til samtlige norske skoleelever. Det Store Oppdraget går altså ut på å forplikte alle aktører i skolen til å få slutt på mobbing, samt melde tilbake til Barneombudet om noen ikke tar sitt ansvar på alvor. Selv om det er et voksenansvar å fjerne mobbing, er det liten tvil om at elevene selv kan ha en viktig oppgave med å overvåke at de voksne tar ansvaret på alvor. Det Store Oppdraget blir et viktig tiltak for å realisere nullvisjonen og samtidig en formidabel test på elevdemokratiets styrke.

Takket være Manifest Mot Mobbing, er det rettet stor oppmerksomhet mot mobbing i skolen. Særlig har mediene fulgt opp temaet. Det har vært produsert fjernsynsprogrammer og utallige artikler i lokale-, regionale- og riksdekkende aviser. Det vakte stor oppmerksomhet at både konge og statsminister hadde mobbing som hovedtema i sine respektive nyttårstaler.

Oppmerksomheten mot mobbing som har ledsaget *Manifest Mot Mobbing* er i seg selv svært viktig. Men den viktigste konsekvensen av manifestarbeidet så langt er forandringen av opplæringsloven som går ut på at alle elever har fått en individuell rett til ikke å bli mobbet.

Tidligere var det slik at skolene skulle arbeide for å sikre elever mot mobbing – noe som kan minne om å arbeide for en nulltoleranse: Man gjorde så godt man kunne og håpet på det beste!

Nå er det altså slik at det er utviklet prosedyrer for å sikre at ingen elever blir mobbet. I korthet går disse ut på at foreldrene som mener at deres barn blir mobbet, kan henvende seg til skolen og be om en redegjørelse for hvordan skolen akter å stoppe overgrepene. Skolens svar på denne henvendelsen er å regne som et enkeltvedtak i henhold til forvaltningsloven. Hvis skolen unnlater å svare, er dette også å regne som et enkeltvedtak. Dermed har foreldrene adgang til å klage hvis de ikke er fornøyd med skolens redegjørelse. Klageinstansen er Fylkesmannen og hvis foreldrene får medhold i klagen, må skolen sette i verk nødvendige tiltak uansett hvor kostbare disse måtte være.

Forandringene i opplæringsloven trådte i kraft 1. april i år. Dette innebærer at nullvisjonen om mobbing må realiseres umiddelbart. Det kan faktisk bli svært kostbart for de skolene som nøyer seg med en nulltoleranse i forhold til mobbing. Dette betyr i sin tur at nullvisjonen må være en realitet lenge før manifestperioden er over. Det kan faktisk være både umoralsk og direkte ulovlig å nøye seg med nulltoleranse.

Bullying in Nordic Schools

Erling Roland, professor, Centre for Behavioural Research, Stavanger University College

I would welcome a Nordic initiative to co-operate on research and practical efforts to reduce bullying among the pupils. Eventually, such a Nordic program could include other behavioural and emotional problems as well. There seems to be several ways forward.

- A. In dept comparative studies in all the Nordic countries to further investigate the psychological and social backgrounds of bullying
- B. A survey, equally conducted, in all the countries to reveal prevalence and variations according to context.
- C. Evaluation of approaches to prevent and combat bullying, and recommendations.
- D. Description of national policies to reduce bullying, and recommendations

A-D could include other related problems as well.

Among these possible alternatives, I would recommend B, C, and D, conducted in co-operation by researchers in the Nordic countries. A stirring committee should be set up.

OECD work

Together with professors Morita (Japan), Pepler (Canada) and Smith (UK), I have been asked to assist the OECD in preparing a policy paper for their educational board on possible approaches to reduce School Bullying and Violence (SBV) in the OECD area. The board will probably make a decision in October 03. Our suggestions are broadly in accordance with B, C, and D.

Work in the Nordic countries could be integrated in an OECD initiative, and by this be instrumental also to OECD work. A contact with the OECD is therefore recommended.

Professional Interests

Since about 1980, I have conducted research, mostly data based, on bullying and related issues. I have also been involved in three national programs in Norway to reduce bullying in schools.

1983: The first national program

1996-97: The second national program

2003: Zero (ongoing at 183 schools)

My position is professor of educational psychology and director of Centre for Behavioural Research, Stavanger University College, Norway.

Selected references

- Roland, E. (1993). Bullying. A developing tradition of research and management. In D.P. Tattum (Ed.). *Understanding and Managing Bullying*. Oxford: Heinemann Educational.
- Roland, E. (1995). Elevkollektivet. Stavanger: Rebell forlag.
- Roland, E. & Vaaland, G. (1996). Mobbing: En lærerveiledning. Oslo: KUF.
- Roland, E. (1997). Mobbing. Håndbok til foreldre. Stavanger: Rebell forlag.
- Roland, E. & Munthe, E. (1997). The 1996 Norwegian Program for preventing and managing bullying in schools. *The Irish Journal of Psychology*, 18, 2, 233-247.
- Roland, E. (1998). School Influences on Bullying. Durham: University of Durham, 1998 (Ph.D).
- Bru, E., Boyesen, M., Munthe, E. & Roland, E. (1998). Perceived Social Support at School and Emotional and Musculoskeletal Complaints among Norwegian 8th Grade Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42, 4, 339-356.
- Roland, E. (2000). Bullying in School: Three National Innovations in Norwegian Schools in 15 Years. *Aggressive Behavior*, 26, 135-143.
- Fandrem, H. & Roland, E. (2000). Strategier for lokalt utviklingsarbeid i Samtak. *Skolepsykologi*, 5, 19-32.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001) Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462

- Roland, E., Bjørnsen, G. and Mandt, G. (2001) Tackling Violence in Schools: A Report from Norway. London: Goldsmiths College.
<http://www.goldsmiths.ac/connect/reportnorway.html>
- Roland, E. (2002). Mobbing gjennom mobiltelefon. *Spesialpedagogikk.*, 3, 3-8.
- Roland, E. (2002). Bullying, Depressive Symptoms and Suicidal Thoughts. *Educational Research*. 44, 55-67.
- Roland, E. (2002). Aggression, Depression and Bullying Others. *Aggressive Behavior*, 28, 198-206.
- Roland, E. & Galloway (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-313.
- Roland, E. & Vaaland, G. (2003). Zero, SAF's program mot mobbing. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Roland, E. & Galloway (in print). Professional Cultures in Schools with High and Low Rates of Bullying.
- Roland, E. & Galloway (in print). Bullying and Improved Classroom Management.

Elevar som offer og mobbare på skulen

Mona E. Solberg, doktorgradskandidat, HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen

Frå forskingsarbeidet mitt har eg valt ut nokre problemstillingar som knyter seg til:

- 1) Måling av omfanget av mobbing (både det å bli mobba og å mobba andre)
- 2) Elevar som er både offer og mobbar på skulen (provoserande eller aggressive mobbeoffer).

Datagrunnlaget for doktorgradsprosjektet kjem frå "Det nye Bergensprosjektet mot mobbing" og er stilt til disposisjon av professor Dan Olweus. Metode: Spørjeskjema frå 5171 elevar i alderen 11-15 år (5. – 9. kl.) frå 37 skular i Bergen kommune.

Framstillinga i samandraget er generell og utan tilvisingar til konkrete kjelder. Det er gjort bevisst for å få meir plass til meir generelle resonnement. For dei som ønskjer å vita kva for litteratur eg byggjer på nedanfor viser eg til artikkel som eg har skrive saman med Dan Olweus. (Publisert i *Aggressive Behavior* i år: "Prevalence Estimation of School Bullying With the Olweus Bully/Victim Questionnaire", s. 239 -268.)

Omfanget av mobbing og måleproblematikk

I mobbeforskinga er det eit problem at estimering av prevalens byggjer på svært ulike datakjelder og målemetodar. Dette har vanskeleggjort samanlikningar frå ulike undersøkingar (f. eks. mellom grupper, land og over tid). I mange tilfelle er det vanskeleg å avgjera i kva grad dei rapporterte skilnadene skuldast ulike målemetodar og i kva grad det er tale om reelle skilnader. Å finna fram til både fornuftige og praktiske kriterier når

ein skal differensiera mobbeoffer og mobbarar frå resten av elevgruppa, er eit svært viktig arbeid.

I utgangspunktet er det ikkje sjølvstykke kor mykje mobbing ein elev må ha opplevd for å tilhøyrast kategorien mobbeoffer. Det er ei rekkje ulike vurderingar som ligg bak eit slikt val. Slike viktige vurderingar har fått liten plass i litteraturen. Det er behov for ei grundig og meir empirisk basert drøfting av val av skjæringspunkt (cutoff). Når det gjeld Olweus sitt spørjeskjema konkluderer vi med at grensa bør setjast mellom kategoriane "en sjelden gang" og "2 – 3 ganger i måneden" både for jenter og gutar. Denne konklusjonen byggjer vi på ei rekkje avvegingar der konseptuelle, empiriske og strategiske vurderingar inngår (Solberg & Olweus, 2003).

Sjølvrapportering har vore den mest brukte datakjelda ved estimering av omfanget av mobbing i skulen. Dei seinare åra har det blitt publisert stadig fleire studia som byggjer på kameratvurderingar. Spørsmålet om kva for ein metode som er best eigna til å identifisera mobbeoffer og mobbarar er difor blitt aktualisert. Blant studia som har brukt både sjølvrapportering og rapportar frå kameratar, er det ikkje konsistente funn når det gjeld grad av samsvar mellom dei to datakjeldene (uttrykt i korrelasjonar). Det er heller ikkje semje om korleis ein skal tolka ein slik korrelasjon og kva for metode som gjev mest valide resultat.

Det er behov for fleire studia som gjer bruk av meir enn ei datakjelde for å få ei nærare avklaring på desse spørsmåla. Etter vårt syn har spørsmålet om den best eigna metoden nær samanheng med problemstillinga. Dersom ein ønskjer å estimera prevalens ved skular eller større geografiske område, er det gode grunnar for å byggja på sjølvrapportering gjennom spørjeskjema (for ei nærare drøfting sjå Solberg & Olweus, 1993).

Det er også behov for studia som ser nærare på eventuelle feilkjelder i samband med måling av prevalens. Problem med eventuell over- og underrapportering er eit komplisert felt som ikkje er tilstrekkeleg kartlagt enno.

Provoserande/aggressive mobbeoffer (bully-victims).

Elevar som er mobbeoffer, men som samtidig deltek i mobbing av andre elevar, er ei elevgruppe som det er gjort forholdsvis lite forskning på. I litteraturen er det til dels motstridande funn når det gjeld storleiken på denne gruppa. Nokre rapporterer stor overlapping mellom mobbeoffer og mobbarar, medan andre finn at det er lite. Men også her står ein ovanfor problemet med store variasjonar i datakjelder og målemetodar som vanskeleggjer samanlikningar på tvers av studia (jfr. prevalensproblematikken ovanfor).

Det synest likevel vera semje om at aggressive mobbeoffer er ei elevgruppe som kjem svært dårleg ut på ei rekkje ulike skalaer som måler psykososial tilpassing. Det er behov for forskning som skaffar fram meir kunnskap om denne elevgruppa: Kva kjenneteiknar denne gruppa samanlikna med elevar som berre er offer, berre er mobbar eller som står heilt utanfor mobbeproblematikken? Kva kjenneteiknar jenter som er provoserande mobbeoffer samanlikna med gutar i denne kategorien? Dette er eksempel på problemstillingar som inngår i ein artikkel som vert sendt til publisering denne hausten.

Forskningsbasert kunnskap om mobbing i innovativ praksis

Sandra Val Flaatten og Torunn Tinnesand, Lillegården kompetansesenter, Norge

Lillegården kompetansesenter er ett av 15 kompetansesentre innenfor Statlig spesialpedagogisk støttesystem (www.statped.no). Gjennom prosjektorganisert innovativ praksis bistår kompetansesenteret skoleeiere, skoler og pedagogisk-psykologisk tjeneste i deres utvikling innenfor området læringsmiljø og problematferd. Vår praksis er basert på et bredt spekter av teori og forskningsbasert kunnskap. Senteret samarbeider med ulike forskningsmiljøer samt universitet og høyskoler.

Innholdet i dette abstract er utarbeidet på bakgrunn av våre erfaringer med anvendelse av forskningsbasert kunnskap i innovativ praksis. Med utgangspunkt i egen praksis identifiserer vi problemstillinger som ønskes belyst gjennom ny forskning på temaene mobbing, vold og krenkende handlinger.

I rapporten "Mobbing i nordiska skolor" peker Gun-Marie Frånberg på at nordisk forskning om mobbing frem til 1980-tallet var kjennetegnet av en psykologisk orientert tilnærming (Frånberg 2003:9 og 19). De siste tjue årene har det derimot vært en bevegelse i retning av å trekke inn også andre fagområder og perspektiv i formuleringen av antakelser om hvorfor mobbing skjer. Fokus er ikke lenger alene rettet mot egenskaper og personlighetstrekk ved de som er involvert i mobbing (offer og plager/e), men også mot mobbing som et kontekstuellt betinget fenomen hvor sosiale, relasjonelle, organisatoriske, faglige og politiske forhold har betydning. Eksempel på dette er maktperspektivet, kjønnsperspektivet, rolleteori og skolens som sosialt system.¹ Dette har bidratt til å skape større bredde i mobbeforskningen, noe som har ført til utvidet kunnskap om sammenhenger mellom ulike individuelle, sosiale og kontekstuelle faktorer som påvirker og opprettholder mobbing. Denne kunnskapsbredden kan deretter danne grunnlag for hensiktsmessige strategier for å forebygge og redusere mobbing.

Den faglige horisonten i forskningen på mobbing kan etter vår mening gjøres enda bredere ved å legge økt vekt på samfunnsmessige forhold, barn og unges egenart som grupper i samfunnet og andre metodiske tilnærminger enn den kvantitativt orienterte.

Med utgangspunkt i Berger og Luckmanns tese om at individ og samfunn gjensidig konstituerer hverandre², vil det være interessant å øke kunnskapen om hva forhold i det senmoderne samfunnet har å si for utvikling av verdier og holdninger hos barn og unge, så vel som voksne. Holdninger og verdier inngår som sentrale bestanddeler i kulturbegrepet. Skolen utgjør et dynamisk kulturlandskap der både bevisste og ubevisste verdier og normer utvikler seg, fester seg, endrer seg og blir skiftet ut. Hvilken betydning har disse prosessene i forhold til det å skulle forklare, forebygge og håndtere mobbing? Og hvilken funksjon har egentlig skolen som arena for formidling og bevaring av ønskede og uønskede former for kultur blant barn, unge og voksne? Solveig Hägglunds forskning "om mobbing som uttryck för kollektiv kunskap og delade värdesystem" innebærer interessante utgangspunkt for videre forskning.

¹ Frånberg, Gun-Marie (2003): *Mobbing i nordiska skolor. kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbing i nordiska skolor*, Temanord 2003:508, Århus

² Berger, Peter L. og Thomas Luckmann (1990): *Den samfundsskabte virkelighed*, Lindhardt og Ringhof, Viborg, 6. oplag

I spenningen mellom kultur og individ formes og utvikles barn og unges identitet. Som deltakere i et verdippluralistisk samfunn vil den kulturelle overleveringen av mening være mangfoldig, og individet må selv velge hvilke verdier som gir mest mening i eget liv. Hvilken betydning har skolen som arena for barn og unges generelle identitetsdanning og –utvikling, generelt og mer spesielt i forhold til utvikling av negativ atferd?

De voksne i skolen befinner seg til daglig i spenningsfeltet mellom oppgaver knyttet til danning og utdanning. Hvordan opplever de å være aktører i dette spenningsfeltet? Og hvilken betydning har spenningsforholdet for idealet om kontinuerlig vokseninnsats mot mobbing og andre former for krenkende handlinger i skolen? Dessuten er det grunn til å anta at voksne opplever formidling av overordnede verdier og normer til barn og unge som vanskelig; det finnes få absolutte svar på hva som er rett og galt i ulike situasjoner. Hvordan opplever lærere (og andre voksne) sin rolle som sosialiseringssagenter sett i lys av dette? Hvilken prioritet gir de formidling og praktisering av overordnede og ønskede verdier, normer og holdninger? Er det en opplevd spenning mellom hva de ønsker å gjøre og hva de faktisk får gjort? Politiske signaler om vektlegging av danning og utdanning veksler stadig, noe som innebærer at den enkelte skole og lærerne må gjøre sine prioriteringer og valg. Hvilken betydning får forskjellig vektlegging på danning og utdanning for omfanget av mobbing, vold og krenkende handlinger i skolen?

Etiske refleksjoner i voksenmiljøene står helt sentralt i arbeidet mot mobbing, vold og krenkende handlinger. Om de ulike programmene for forebygging og håndtering av mobbing skal bli noe mer enn en "happening", må det samtidig arbeides med å videreutvikle en sunn og sterk skolekultur med enighet om å praktisere et felles sett med overordnede verdier og normer.

Skolekulturen påvirker og påvirkes av elev- og lærerroller, og relasjoner mellom disse rollene. Vi imøteser ny forskning og kunnskap om sosiale og kulturelle forhold som har betydning for elev- og lærerroller i vårt senmoderne samfunn. Kvalitative forskningsbidrag vil være nødvendig for å belyse viktige sammenhenger på dette feltet. En slik metodisk tilnærming vil kunne supplere kvantitativt orienterte tilnærminger og gi oss en ny form for kunnskap om mobbing, vold og krenkende handlinger.

Mobbing som fenomen må sees i sammenheng med andre former for krenkende handlinger.

I sammenheng med dette er det interessant å rette oppmerksomhet mot begrepsparet inkludering - ekskludering. Begrepet ekskludering har tradisjonelt vært forbundet med stigmatisering og marginalisering av bestemte grupper i samfunnet. Inkludering derimot, handler om holdninger og en forståelsesmåte som skal bidra til det motsatte av ekskludering. Det er nærliggende å relatere prinsippet om inkludering til temaområder som etikk og filosofi, kommunikasjon, ledelse og sosial læring. Men ikke minst hører inkludering også tett sammen med grunnleggende menneskelige behov for respekt, anerkjennelse og tilhørighet. Hvilken betydning kan systematisk arbeid med inkluderende prosesser i skolen tenkes å ha for omfanget av mobbing og krenkende handlinger?

De fremtidige utfordringene knyttet til temaene mobbing, vold og krenkende handlinger - både i forskning og praksis - vil for det første være å arbeide med utgangspunkt i individet som en rasjonell aktør som aktivt utfører handlinger i og gjennom sitt sosiale miljø. For det andre vil det være å løfte frem nettopp det sosiale miljøets betydning i arbeidet mot mobbing og krenkende handlinger. Det er vanskeligere å mobbe i et sosialt miljø.

jø som praktiserer nulltoleranse enn om det ikke var slik. Vi må også ta utgangspunkt i at mobbing best kan forebygges og håndteres gjennom et helhetlig perspektiv og bredspektrede tiltak. Ensrettede handlingsstrategier fører sjelden frem til et godt resultat – verken på kort eller lang sikt.³

Porsgrunn, 1. oktober 2003

³ Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet (2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*, Oslo

11 Abstract - svensk forskning

”Mobbning” och kränkande handlingar – redskap och konsekvenser i barns relationsprojekt

Marie Bliding, doktorand vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik

Skolan utgör en central arena för socialt samspel och för barns etablerande, upprätthållande och utveckling av sociala relationer. Delar av detta samspel kan innebära att barn utesluts ur olika aktiviteter, grupper och gemenskap, kränks eller ”mobbas” av andra barn, vilket idag har uppmärksammats som ett väsentligt problem i skolan. Förekomsten av mobbning och kränkande behandling i skolan har fokuserats i ett flertal kartläggningar de senaste åren, som visat på att mellan två och tio procent av tillfrågade barn uppgett sig vara mobbade. (Osbeck, Holm, & Wernersson, 2003; Skolverket, 1999, 2000). Flera åtgärder har vidtagits för att försöka motverka problemet med mobbning i skolan. I skollagen (1 kap 2§) och i läroplanen (Lpo 94/98) har skrivits in att ingen i skolan ska utsättas för mobbning. Regeringen har tilldelat medel till flera stora projekt för att ytterligare kartlägga förekomsten av problemet (Osbeck et al., 2003), sammanställa forskningsöversikter och exempel på handlingsprogram (Eriksson, Lindberg, Flygare, & Danebäck, 2002; Frånberg, 2003; ”Uppdrag till statens skolverk angående mobbning m.m. i skolan,” 2002) samt driva kampanj mot mobbning, till exempel i form av ”antimobbningsprojektet Tillsammans” (www.tillsammans.gov.se).

Trots dessa satsningar vet vi fortfarande lite om problemets gestaltning och konsekvenser i skolvardagen. Nationell och internationell forskning om mobbning domineras av ett psykologiskt perspektiv där individen ställs i fokus och där mobbning ses som ett aggressivt beteende. Dess orsaker förläggs hos de individuella aktörerna och deras olika bakgrund och karaktär (Olweus, 1992, 2002; Smith et al., 1999). I de flesta fall har undersökningarna en kvantitativ ansats med betoning på enkätdata. Två svenska avhandlingsstudier representerar en mer kvalitativ orientering och fokuserar maktaspekter mellan de inblandade (Björk, 1995; Fors, 1993). Några forskare har använt sociometriska metoder för att identifiera olika roller i en mobbningssituation och undersöka dessa i relation till social status i kamratgruppen (Asher & Coie, 1990; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, & Kaukiainen, 1996). Behovet av studier, som i större utsträckning än hittills uppmärksammar sociala och kulturella dimensioner i situationer där barn utesluts ur gemenskap eller utsätts för kränkande handlingar, har påtalats av flera forskare (Bliding, 2001, 2002b; Eriksson et al., 2002; Frånberg, 2003; Hägglund, 1996; Persson, 2000).

I ett pågående avhandlingsprojekt vid Göteborgs universitet har en skolklass (skolår fyra) följts under ett års tid i syfte att utifrån barnens perspektiv studera de skeenden och interaktioner som ingår i barnens ”relationsprojekt” över tid (Bliding, 2001, 2002a). Preliminära resultat visar på komplexiteten i barnens arbete med att skapa och upprätt-

hålla sociala relationer och att inneslutande och uteslutande handlingar är ofrånkomliga och centrala inslag. (Bliding, 2001, 2002a; Bliding, Holm, & Hägglund, 2002; Bliding & Hägglund, 2002). I projektet betraktas handlingar av inneslutning och uteslutning som medierade i specifika kontext i skolan. En skolkontext utgör därmed en arena för barns kategorisering och differentiering av varandra. I gruppens interaktion konstrueras och bekräftas kategorier för vem som ska få vara med och vem som inte ska få vara det. Handlingar som kan definieras som mobbning betraktas härmed som redskap för eller konsekvenser av barns interagerande för att etablera, upprätthålla och utveckla relationer till varandra.

När barn utesluter varandra från gemenskapen, till exempel genom utestängning från aktiviteter eller kränkande handlingar, uppmärksammas detta som ett problem i skolan. Ibland betecknas dessa handlingar som mobbning, ibland inte. Beteckningen mobbning blir därmed ett effektivt redskap för att kunna hantera problem i skolan. Hur begreppet används får i sin tur konsekvenser för hur problemet bemöts och hanteras i skolans vardag (Bliding, 2002b). Hur skolan hanterar problem med barns sociala relationer i skolan och vilka konsekvenser det får i barnens "relationsskapande" praktik skulle vara av vikt och intresse att studera vidare.

Referenser

- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Björk, G. (1995). *Mobbning - Ett spel om makt*. Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Bliding, M. (2001, 15-18 mars). *Inneslutandets och uteslutandets praktik - barns relationer i en skolklass*. Paper presenterat på NFPF:s kongress, Stockholm.
- Bliding, M. (2002a). Inneslutandets och uteslutandets praktik. I E. Menckel (Red.), *Vänskap vinner. Om mobbning och kränkande behandling i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Bliding, M. (2002b). Vad betyder mobbning? Om mobbningsbegreppet och den praktiska vardagen. I B. Andersson & S. Hägglund (Red.), *Barnets rättigheter* (Rapport 4). Göteborg: Värdegrunden Göteborgs universitet.
- Bliding, M., Holm, A-S., & Hägglund, S. (2002). *Kränkande handlingar och informella miljöer. Elevperspektiv på skolans miljöer och sociala klimat*. Stockholm: Skolverket.
- Bliding, M., & Hägglund, S. (2002, 18-22 juni). *Social exclusion and diversity. Children's negotiations and agreements in school settings*. Paper presenterat på ISCRAT's kongress, Amsterdam.
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E., & Danebäck, K. (2002). *Skolan - en arena för mobbning - en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Stockholm: Liber.
- Fors, Z. (1993). *Obalans i makt. Fallstudier av mobbning*. Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Frånberg, G-M. (2003). *Mobbning i nordiska skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. (TemaNord 2003:508). Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
- Hägglund, S. (1996). *Perspektiv på mobbning* (1996:14). Göteborg: Institutionen för pedagogik.
- Olweus, D. (1992). *Mobbning i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Olweus, D. (2002). Mobbning i skolan: Grundläggande fakta, ett effektivt åtgärdsprogram och en ny nationell storsatsning i Norge. I E. Menckel (Red.), *Vänskap vinner. Om mobbning och kränkande behandling i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Osbeck, C., Holm, A-S., & Wernersson, I. (2003). *Kränkningar i skolan: förekomst, former och sammanhang* (Rapport 5). Göteborg: Värdegrunden Göteborgs universitet.
- Persson, A. (2000). *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22, 1-15.
- Skolverket. (1999). *Läget i grundskolan 1999*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2000). *Attityder till skolan 2000* (197). Stockholm: Skolverket.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (Red.). (1999). *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Uppdrag till statens skolverk angående mobbning m.m. i skolan, U2002/760/S (2002).

Moraliska dimensioner i läraryrket.

Gunnel Colnerud, docent i pedagogik vid Linköpings Universitet

Gunnel Colnerud har ägnat huvuddelen av sin forskning åt moraliska dimensioner i läraryrket.

Colneruds tidiga arbeten om lärares yrkesetik tog sin utgångspunkt i läraryrkets professionalisering och frågor kring konstruktionen av lärares professionalism. Boken *Respekt för lärare* skriven 1993 tillsammans med Kjell Granström behandlar yrkesetik och yrkesspråk som två element i lärares professionella utveckling. Boken har givits ut i en reviderad, delvis nyskriven, version 2002 under namnet *Respekt för läraryrket*. Efter att ha ägnat stort intresse åt professionaliseringsfrågorna fördjupades Colneruds intresse för yrkesetikens innehåll i lärares arbete. Avhandlingen, *Etik och praktik i läraryrket*, och efterföljande artiklar dryftar olika aspekter på vad som kan anses vara etiskt signifikant i lärares vardagsarbete.

Ett yrkesetiskt problemområde som Colnerud ägnat ett fördjupat intresse är den kollegiala lojalitetens imperativ, dvs att lärare tycks undvika att ingripa eller invända mot kollegor som begår etiska övertramp mot eleverna – trots att de känner sig moraliskt bundna till det. Colnerud har tillämpat teorin om whistleblowing-fenomenet och funnit den relevant. Vidare har hon, genom empiriska upptäckter, avtäckt ett fenomen – *den kollegiala paradoxen* – vilket avser att lärare tycks ha lättare att kritisera kollegor som är tillmötesgående mot eleverna än kollegor som kränker eleverna.

Den empiriska, deskriptiva forskningen har givit upphov till flera metafrågor kring den yrkesetiska forskningens ärende bl a motsättningen mellan regeletik och dygdetik och polemiken mellan omsorgsetik och rättviseetik. Hennes nuvarande ståndpunkt är synt-

etikerns. Ingen etisk doktrin kan ensam ge vägledning till utövarna av en komplex praktik.

Colneruds forskningsintresse har utvecklats vidare från att ha varit fokuserat kring yrkesetik till att också beröra den etik lärare förmedlar och gestaltar. Genom lanseringen av begreppet värdegrund och det stora genomslag som det fått har hon tagit sig an nya frågor kring läraryrkets etiska dimensioner i termer av lärares moraliska praktik, t ex lärarens fostrande roll i ljuset av den ökade datoranvändningen i skolan.

Hur värdepåverkan sker och kan förstås behandlas i kunskapsöversikten *Värdepedagogik i internationell belysning*. Idén till boken föddes när värdegrundsfrågorna tenderade att i den svenska diskursen behandlas som vore de både nya och uteslutande svenska. Genom att inventera internationell forskning från de senaste trettio åren kan vi få ett vidare perspektiv på lärares värde – och normpåverkan.

Ett annat bidrag till den svenska värdegrundsdiskursen ger Colnerud genom att visa den stora variation av praktiker och forskning som sorteras under begreppet värdegrundsfrågor. Hon visar hur det går att differentiera mellan olika kategorier av värdepedagogiska insatser liksom olika kategorier av forskning kring värdepedagogisk forskning.

Mobbning: Teori och praktik

Zelma Fors, fil dr vid Forskningsstation Mösseberg, Falköping

Forskningsområdet har varit mobbning med inriktning på fallbeskrivningar och kvalitativ metod med fokus på relationer och makt. Yrkesverksam som psykolog på skola och ungdomsmottagning samt arbetat med kompetensutbildningar för främst skolpersonal kring mobbning, skolfrånvaro, värdegrund och suicidprevention. Utför för närvarande uppdragsforskning för Västra Götalands regionen och Statens Folkhälsoinstitut avseende kvalitetsindikatorer på ungdomsmottagningar på Forskningsstation Mösseberg, Falköping.

MOBBNING: Teori och praktik

I Sverige har forskning om mobbning haft konsekvenser i den praktiska skolvardagen. Med införande av Lpo -94 förväntas alla skolor ha en plan på hur de skall hantera mobbning och kränkande handlingar.

Under 90-talet har begreppet kränkande behandling introducerats som begrepp som kan överordnas begreppet mobbning. Motiveringar till detta har varit att man känner sig kränkt av ett enstaka tillfälle och att det räcker med att den som blir utsatt för en kränkning ska känna sig kränkt. Definitionerna av kränkande behandling och mobbning i sig kan medföra olika fokus i den praktiska vardagen. Det är en avgörande skillnad mellan mobbning och enstaka kränkning. De systematiska och över tid upprepade överfallen som innefattas i mobbning ger helt andra konsekvenser än enstaka kränkningar. Mobbning medför förvärvade tillitsbaserade skador för de inblandade eleverna och specifikt för eleven som de negativa handlingarna riktas mot. Forskning om självmord hos ung-

domar (Åkerman, 2002) visar att ungdomar som gjort allvarliga självmordsförsök har en erfarenhet av mobbning i skolan.

Min forskning utgörs av fallbeskrivningar och kvalitativ metod. De i mobbningen involverade eleverna, deras föräldrar och berörd skolpersonal intervjuades. Tillvägagångssättet var att intervjua, analysera och samt presentera förslag till möjliga handlingsalternativ för att stoppa mobbningen. Utgångspunkten i analysen av fallen var relationen mellan offer och plågåre som formulerades i termer av makt och känsla.

Resultaten visar att mobbningen kan förstås ur individens, relationens, gruppens och organisationens perspektiv. I ett av fallen illustreras att mobbningen förstärktes av att en lärare deltog i mobbningen, att föräldrar hade olikartad förståelse av de handlingar som förekom mellan eleverna. Dessutom förstärktes mobbningen av formuleringar i skolans plan mot våld och mobbning. Analys av maktspelet inom klassen och i skolsystemet var nödvändigt för att kunna förstå mobbningen och kunna föreslå åtgärder.

Åtgärderna innefattade gemensam förståelse av de beskrivna handlingarna, aktivt vuxenstöd till offret, samtalsstöd till de involverade eleverna, arbete med den psykosociala miljön i klassen och på skolan, utbildningsinsatser för föräldrar och lärare samt en omarbetning av planen för våld och mobbning.

Då mobbningen medför skador hos en enskild person är ett individperspektiv nödvändigt likaväl som ett grupp- och organisationsperspektiv. Att utgå ifrån att barnet eller ungdomen ska känna sig kränkt då allvarliga övergrepp sker inom skolan är att förlägga ansvaret på barnet eller ungdomen. Med den utgångspunkten är värdegrunden och de normer som förmedlas inom skolorganisationen aktuella forskningsområden.

Framtida forskningsområden:

- Hur inverkar främjande av tillitsbaserade normer och handlingar på en skola utvecklingen av kränkningar och mobbning?
- Vilka faktorer i den psykosociala skolmiljön medverkar till att mobbning och kränkande handlingar utvecklas?
- Hur inverkar vuxnas ledarskap på förekomst av mobbning bland elever?
- Hur förändras barns och ungdomars självbild under en pågående mobbning.
- Hur förhindra att förvärvade tillitsskador uppstår hos elever och skolpersonal i skolmiljön?
- Hur förstå skolans position i ett föränderligt samhälle med fokus på mobbning och kränkande handlingar?

Fors, Zelma; Obalans i makt. Fallstudier av barnmobbning. 1993. Avhandling Psykologiska Institutionen, Göteborgs Universitet.

Fors, Zelma; Makt, maktlöshet, mobbning. 1995. Liber Utbildning.

Fors, Zelma; Barnmobbning. Kvinnoröster från grundskolan. 1996. Intervjuundersökning. Arbetsrapport.

Fors, Zelma; Hjälpesagan. En metod att utveckla barns inre kompetens, 1997

Arbetsrapport.

Fjellman, Lars och Fors, Zelma; Skolvägran. En handledning för skol- och elevvårdspersonal. Stadskansliet, Göteborg. 1998.

Ahlin- Åkerman, Britta; Hur vi upptäcker sårbara elever. NASP 2002 rapport nr 2.

Skolans texter mot mobbning, reella styrdokument eller hyllvärmare?

ISSN: 1402-1544 * ISRN: LTU-DT—03/25—SE

Arne Forsman, universitets adjunkt vid Institutionen för lärarutbildning, Luleå tekniska universitet

Mobbning av elever betraktas som ett av skolans allvarligaste problem. Kanske så många som 100 000 elever berörs som offer, förövare eller så kallade medlöpare. Konventioner, lagtexter, förordningar, läroplaner samt övriga styrdokument för skolans verksamhet uttalar att ingen elev skall behövas utsättas för någon form av kränkande (sär-) behandling. Statsmakterna föranstaltar att kommuner, rektors-områden eller motsvarande samt alla skolor skall upprätta handlingsplaner för att förebygga och åtgärda mobbning. Intresset för forskning inom området ökar och det finns ett antal samhälleliga organisationer som kan vara skolan behjälplig i deras arbete mot mobbning.

Studiens syfte är att beskriva, analysera och tolka innebörden i vad som kommer till uttryck i skolrelaterade texter mot mobbning. Texternas kopplingar görs till de dekret, konventioner, lagar, förordningar och andra styrdokument som inramar och är grunden för skolans verksamhet. Vidare undersöks hur forskning inom området återfinns i texterna samt hur skolan ser på de samhälleliga organisationer som arbetar mot mobbning i skolan. Innehållet i samtliga kommunala skolplaner i Norrbottens län, ett rektorsområde och en enskild skolas text i varje kommun som berör mobbning utgör studiens empiriska material. Tolkningen sker enligt hermeneutisk metod.

Kopplingen till konventioner med flera styrdokument finns i de flesta av de totalt 42 texterna. I flera texter är dessa summariskt återgivna utan att specifikt relateras till ett mobbningssammanhang. Forskningsanknytningen är otydlig och i de fall sådan förekommer går denna att relatera Olweus åtgärdsprogram, Pikas GB-metod eller Ljungströms Farstamodell. Skolans syn på vad mobbning är, i de fall begreppet definieras, överensstämmer i stort också med någon av ovanstående forskares uppfattningar. Skolans möjligheter att utnyttja samhälleliga organisationer i sitt arbete mot mobbning finns endast undantagsvis noterad.

Genom studien framkommer att några texter torde kunna vara goda instrument i skolans antimobbningsarbete. Några kommuner har mer genomarbetade, kommunövergripande planer mot mobbning med utvärderings- och uppföljningsklausuler medan begreppet mobbning över huvudtaget inte berörs i ett antal av de infodrade texterna. Många handlingsplaner, modeller, metoder, åtgärdsprogram eller motsvarande uppvisar stora brister innehållsmässigt och torde på grund av deras begränsade omfattning vara otillräckliga

som verktyg i skolans arbete mot mobbning. Kompetensutveckling av skolpersonalen finns noterad i ett par texter. Det saknas överlag fungerande rutiner för registrering av mobbningsfall.

Min bedömning är att lärare ute på fältet inte har och att blivande lärare vid lärarutbildningsinstitutioner inte får tillräckliga kunskaper i och omkring mobbningens mekanismer. Brister i dokumentation av mobbningsfall torde inverka negativt på Skolverkets och kommunernas möjligheter att rikta insatser mot mobbning, till stort men för berörda elever. Texternas innehåll torde dock inte ge full rättvisa åt det engagerade arbete som enskilda personer utför inom skolans värld för att förebygga och åtgärda mobbning.

En nationell kartläggning av kränkande behandling i skolan relaterat till kön/genus, sexualitet och etnicitet

Ann-Sofie Holm, doktorand vid Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås

Under 2001-2002 genomförde jag tillsammans med professor Inga Wernersson, Göteborgs Universitet och doktorand Christina Osbeck, Karlstad Universitet en nationell kartläggning av kränkande behandling i skolan. I undersökningen fokuserades särskilt kränkande behandling relaterat till kön/genus, sexualitet och etnicitet. Resultaten av denna undersökning redovisades i en Skolverksrapport⁴ och en rapport för Värdegrunden, Göteborgs Universitet⁵.

I mitt fortsatta forskningsarbete som doktorand kommer jag att studera *Ungdomars skolvardag i könsperspektiv – varierande villkor och identiteter*. Studien ingår som ett delprojekt inom forskningsprogrammet "Förändrade köns/genusordningar i skola och utbildning. Policy, perspektiv och praktik", vilket är ett samarbetsprojekt mellan Högskolan i Borås, Göteborgs Universitet, Malmö Högskola och Umeå Universitet.

Projektet tar sin utgångspunkt i en nyligen genomförd kunskapsöversikt om könsmönster i skolan (Öhrn, 2002). Denna visar på ett starkt behov av vidare studier om hur kön formas i skolan och klassrumskontexten. De senaste åren har inneburit stora förändringar inom skolan, inte minst i undervisningsformer, kamratrelationer och språkbruk. Min delstudie syftar till att mot bakgrund av dessa förändringar undersöka högstadieselevs relationer och erfarenheter av sin skolvardag, bl.a. hur olika kamratkulturer utvecklas i skolan och hur flickor respektive pojkar ser på möjligheter och begränsningar för egen del och hur detta påverkar konstruktionen av kön.

Även om studien inte specifikt fokuserar kränkningar kommer dessa naturligtvis att ingå som en del i undersökningen. Enligt resultaten i den ovan nämnda kartläggningen

⁴ Skolverket. (2002). *Relationer i skolan – en utvecklande eller destruktiv kraft*. Rapportering av regeringsuppdrag 2002-11-11. Stockholm: Skolverket.

⁵ Osbeck, C, Holm, A-S., & Wernersson, I. (2003). *Kränkningar i skolan. Förekomst, former och sammanhang*. (Värdegrunden, nr 5.) Göteborgs Universitet, Centrum för Värdegrundsstudier.

används kränkningar som en viktig del i upprätthållandet av den sociala hierarkin i gruppen/klassen. Särskilt sexuellt relaterade kränkningar och homofobi kan ses som ett sätt att säkerställa denna. Inte sällan bortförklaras kränkningarna med att vara av ”skämtsam karaktär”. Intressant vore att studera hur skolungdomarna själva resonerar omkring detta och vilka frågor de lyfter fram som väsentliga i skolvardagen.

I min studie kommer jag inledningsvis att använda mig av observationer och intervjuer, för att senare följa upp dessa med en enkätundersökning. De studerade förhållandena kommer i första hand att studeras ur ett genusperspektiv, men även social bakgrund kommer att beaktas.

Mobbning i ett sociologiskt och socialpsykologiskt perspektiv

Odd Lindberg, fil dr vid Institutionen för beteende,- social och rättsvetenskap, Örebro universitet

Inledning

Det saknas i forskningslitteraturen en närmare analys av skamkänslor i relation till mobbning när det gäller såväl offer som förövare. Birgit Häggkvist (2001) har i en debattartikel i tidskriften *Ordfront* påtalat detta. Hon säger;

Skammen är central i mobbningen. Desto märkligare är det att när Olweus skall förklara varför Olle tiger om att han blir mobbad har skammen ingen plats (a.a.:28).

I presentationen nedan görs ett försök att tentativt fördjupa diskussion kring ett antal sociologiska och socialpsykologiska begrepp som möjligtvis kan bidra till förståelsen av vissa dimensioner i mobbningsprocessen.⁶

Följande kommer att diskuteras

- Relationen mellan erfarenheter av skamkänslor och individens självuppfattning
- Relationen mellan erfarenheter av skamkänslor och individens sociala band.
- Relationen mellan erfarenheter av skamkänslor och aggressivitet

Skam

Låt oss först närmare presentera begreppet skam och också särskilja det från begreppet skuld.⁷ Skuld är en oro som skapas ur rädslan för överträdelser av normer och värderingar (Giddens, 1991). Skulden genereras ur individens tankar kring handlingar som

⁶ Nedanstående presentation bygger på en litteraturoversikt kring mobbning i skolan som genomfördes på uppdrag av skolverket (Eriksson m.fl. 2002) Forskningsöversikten bygger på dryga hundralet artiklar, och böcker av vilka flertalet är publicerade mellan 1998 – 2001. För en närmare beskrivning av urval, databaser samt sökschema se Eriksson mfl. ⁶ (2002:23ff)

⁷ Det bör påpekas att en viss överlappning mellan begreppen finns.

inte svarar upp mot omgivningens normativa förväntningar. Begreppet skam refererar till en familj av emotioner som har andra specifika karakteristika (Retzinger, 1991). De olika emotionerna som inryms i termen innehåller en skala från känslor av lättare obehag i vissa sociala situationer och förlägenhet, till mer intensiva former som förnedring och kränkning. Skam påverkar identiteten direkt därför att känslan av skam innebär en oro kring den egna livsberättelsens tillräcklighet. Det är genom denna livsberättelse som individen strävar efter att upprätthålla en sammanhängande biografi. Känslor av skam skapas ur känslan av individuell otillräcklighet. Skam måste förstås i relation till jagets integritet medan skuld skapas genom känslan (eller tankar) av att ha handlat fel. En individ som utsatt för mobbning känner förmodligen djupa skamkänslor dvs. att han eller hon känner sig förnedrad, otillräcklig och oduglig. Det är den mer intensiva formen för skamkänslor som här kommer att diskuteras i relation till mobbning.

Skam och tillit är länkade till varandra eftersom erfarenheten av skam kan hota eller förstöra tilliten. Om andras uppfattning, till exempel i ord eller handling, inte överensstämmer med de uppfattningar som individen trodde att andra hade, kan detta äventyra de tillitsfulla relationer som tidigare har byggts upp. Den tillit som barn utvecklar till omgivningen, som en del av erfarenheten av en kontinuerlig och sammanhängande livsvärld, skapar förväntningar på den egna livsvärlden. Om sådana förväntningar störs, genom tex. fysisk åga eller mobbning, kan resultatet bli att tilliten förloras. Med referens till Lynd (1958) hävdar Giddens (1991) att skamkänslorna leder till att "Vi blir främlingar i en värld där vi trodde vi hörde hemma" (Lynd, 1958:46, i Giddens, 1991:66). Vi blir oroliga därför att vi upptäcker att vi inte kan lita på de existentiella frågorna, det vill säga vem är jag och var hör jag hemma? Det är sådana frågor vi ställer oss när det inträffar kritiska händelser i livskarriären (Layder, 1997). Att erfara skam är en smärtsam och negativ känsla. Layder (1997:17) menar att känslor av skam och stolthet är knutna till känslor av underlägsenhet och överlägsenhet, vilka även hör samman med maktrelationer.

I forskningslitteraturen finner vi att individen påverkas mycket negativt av mobbning, såväl på kort som lång sikt. Mobbningen, dvs. avvisningen av omgivningen, leder till depressioner, ångest, dålig självkänsla och ibland självmord (Rigby & Slee 1999; Carney 2000). Det är också vanligt att framförallt pojkar inte berättar att de blivit utsatta för mobbning (Eriksson mfl 2002). Om individen berättar för föräldrarna eller andra i omgivningen så deklarerar hon också öppet att hon inte duger, att hon inte blir accepterad av andra elever, vilket ytterligare förstärker förnedringen och skammen. Detta vill individen självfallet undvika eftersom hennes identitet då ytterligare skulle bli föremål för angrepp, alltså berättar hon inte. En möjlig tolkning är att de underliggande mekanismerna som utlöser depressioner, ångest, och dålig självkänsla, kan vara oförlösta skamkänslor. Det yttersta steget i syfte att slippa smärtan som avvisningen innebär blir självmordet.

Skam och sociala band

Enligt Retzinger (1991) skapas, bibehålls, förstörs och återskapas sociala band mellan människor genom interaktion. Känslor, speciellt stolthet och skam spelar i denna process viktiga roller. Skamkänslor och känslor av stolthet är länkade till kvaliteten på individens sociala band (Scheff, 1997). Skamkänslor innebär en negativ självvärdering och stolthet en positiv. Dessa känsloupplevelser hjälper också människan att tolka den situation som hon befinner sig i.

Begreppet sociala band är abstrakt och inte helt enkelt att precisera. Det indikerar något som händer mellan individer, det vill säga något relationellt. Scheff (1997) menar att det finns två system i mellanmännsliga relationer som är avgörande för hur det sociala samspelet utvecklas. Systemen är kommunikationssystemet och emotionssystemet. Det är framförallt verbala symboler och relationens emotionella betydelse som är avgörande för hur de sociala banden utvecklas mellan individer eller grupper. När det gäller att skapa eller bibehålla sociala band, spelar känslan av stolthet en viktig roll. Stabila sociala band kan oftast förklaras med ömsesidigt förtroende och tillit som vuxit fram mellan människor. Känslor av skam å andra sidan signalerar ett hot mot dessa band. Känslor och kvaliteten på de sociala banden är produkter av våra sociala relationer, eller snarare, de är våra sociala relationer. Ett typiskt försvar mot skammen är att individen försöker fly från erfarenheterna av skam för att slippa uppleva smärtan som avvisningen innebär. Individer som ständigt erfar fördjupade skamkänslor försöker hålla sig undan sammanhang där dessa kan uppstå. Skamkänslorna kan således förklara varför elever skolkar, säger till sina föräldrar att de är sjuka och håller sig undan platser på skolan där de kan tänkas bli utsatta för mobbning. I detta sammanhang existerar förstås även rädslan av att bli utsatt. Offren utsätts även för negativ ryktesspridning vilket ytterligare förstärker skammen och möjligheter att upprätthålla sociala band med andra ungdomar. Individen måste därför sätta igång ett reparationsprojekt. Projektet innebär ett försök att rädda identiteten som ständigt står under attack från omgivningen. En möjlighet är att söka sig till andra som av olika anledningar är utanför, tex ungdomar som är involverade i kriminalitet eller missbruk. Alltså konstruera nya sociala band i kontexter där den egna identiteten inte utsätts för attacker. En annan möjlighet är en självvald isolering. Ytterligare en utväg är självmordet.

Skam och aggression

Intressant är också Retzingers (1991) diskussion om förhållandet mellan skam och vrede. Det är, hävdar hon, ovanligt att hitta utdragen vrede utan förekomsten av skam och tvärtom. Men det är enbart ett fåtal studier som explicit framhäver skammens framträdande plats och dess roll i konflikter och fysiska våldshandlingar. Skammen orsakad av faktiskt eller i fantasin uppfattad avvisning förekommer alltid vreden. Erfarenhet av skam upplevs också ofta som ett angrepp som kommer från den andra. Individer som erfar skamkänslor känner att det egna jaget är målet för den andres fientlighet. Om individen förnekar eller förtränger skamkänslorna kan detta leda till en upptrappning av vreden som kan övergå till aggressivitet, raseri eller ursinne mot såväl familj som andra i omgivningen. Det tycks inte vara ovanligt att många som blir utsatta för mobbning visar aggressiva tendenser. Personen maskerar således skammen med aggression vilket genererar en ökande och genomträngande förbittring gentemot såväl föräldrar som andra.

Om vi granskar mobbarens uppväxtförhållanden och personlighet så finner vi följande beskrivningar i forskningslitteraturen. De som mobbar kommer från familjer med svårigheter av något slag. Det finns tecken som tyder på att auktoritära föräldrar producerar mobbare eftersom de är aggressiva förebilder (Baldry & Farrington 1998). Mobbare kan komma från hem, där föräldrarna föredrar fysiska medel i uppfostran. Föräldrarna är ibland fientliga och förkastande, har dålig utvecklad problemlösningsförmåga och lär barnen att slå tillbaka vid minsta provokation (Batche & Knoff 1994). Flera författare menar att mobbare ofta har en idealiserad bild av sig själva som duktiga, framgångsrika och begåvade. Mobbare är impulsiva och har ett starkt behov av att dominera andra och

använder tvång för att få sin vilja fram (Baldry & Farrington 1998; Craig & Pepler mfl 2000). I en studie av finska tonåringar mellan 14-16 år visar att depressioner, oro, psykosomatiska symptom och ätstörningar var lika vanligt förekommande bland mobbare som bland offer (Kaltiala-Heino m.fl. 2000) Mobbningsbeteendet har också betraktats som ett sätt att stärka en negativ självkänsla. Olweus (1991, 1994) har kritiserat denna uppfattning. Han har jämfört mobbare med andra barn med avseende på oro (anxiety) och osäkerhet (insecurity). Enligt resultaten var mobbare varken oroliga eller osäkra under den tuffa ytan utan uppvisade ett bra självförtroende. Frågan är hur vi skall tolka Olweus resultat utifrån beskrivningen av mobbarnas uppväxtförhållande, och psykosomatiska tillstånd i relation till Scheffs (1997) diskussion kring begreppen skam och sociala band.

Barn som växer upp i familjer där fysisk bestraffning och förkastande är vanligt känner sig ofta kränkta vilket kan leda till känslor av skam. Detta leder vidare till otrygga sociala band mellan barnet och föräldrarna. Barnet känner sig också alienerad i familjen. Scheff talar om två olika typer av hot mot de sociala banden i en familj.

Threats to secure bond can come in two different formats; either the bond is too loose or too tight. Relationships in which the bond is too loose are isolated: there is mutual misunderstanding or failure to understand or mutual rejection. Relationships in which the bond is too tight are engulfed: at least one of the parties in the relationship, say the subordinate, understands and embraces the standpoint of the other at the expense of the subordinates own beliefs, values or feelings (Scheff 1997:77).

I en familj där föräldrarna föredrar fysisk bestraffning, är fientliga och har dålig problemlösningsförmåga upplever sig barnen, om vi använder Scheffs begrepp, uppslukade (engulfed) och blir tvungen att acceptera de vuxnas ställningstagande på bekostnad av egna känslor och värderingar.

En möjlig tolkning är i motsats till Olweus (1994) att mobbaren genom att ha varit utsatt för kränkningar vilket genererat skamkänslor och instabila sociala band till föräldrarna, faktiskt har en negativ självuppfattning. Mobbaren försöker sedan stärka denna självuppfattning genom aggressiva handlingar och genom att dominera och förödmjuka andra. Scheff använder uttrycket "the drive for power".

In the emotional dynamics if insecure bonds, feelings of complete alienation from others or self generates feelings of rejection (shame) so overwhelming that they are bypassed, surfacing only as aggressively active and/or hostile behaviour (Scheff 1997:87).

Som tidigare nämnt så menar flera forskare att mobbare uppvisar en aggressiv personlighet. I diskussionen ovan har gjorts ett försök att visa på vilka mekanismer som kan förklara aggressiviteten. Med hjälp av den teoretiska tolkningsramen så finner vi möjligtvis upphovet till aggressiviteten i barnets interaktion med föräldrarna. Interaktionen skapar skamkänslor som successivt fördjupas. Nästa steg är att han eller hon dominerar och kränker andra vilket kan påverka den egna självkänslan positivt. Möjligtvis är det så att även mobbaren ingångsätter ett reparationsprojekt i syfte att rädda sin egen identitet. Projektet består i att dominera andra i ett sammanhang där det finns åskådare. Han eller hon får även makt att dominera andra eftersom omgivningen är rädda för att själva

bli utsatta. En utgångspunkt som alltså inte riktigt sammanfaller med Olweus (1994) resultat.

Angelägna forskningsfrågor

Följande frågor ses som viktiga att närma undersöka. Är skamkänslor och de instabila sociala banden till föräldrarna mekanismer som förklarar mobbarens aggressivitet? Är skamkänslor de underliggande mekanismer som förklarar offrets psykosomatiska tillstånd? Leder fördjupade skamkänslor till aggressivitet i andra kontexter när det gäller såväl de utsatta som förövarna? Är skamkänslor ett hot mot offrets sociala band till andra människor i andra kontexter? Genererar skamkänslor som uppstått i relationen med föräldrarna eller på grund av mobbning till svårigheter senare i livskarriären, t.ex. självuppfattning, relationer, och att vistas i olika grupper?

När det gäller metodval så är det inte givet att frågorna ovan är möjliga att besvara med hjälp av surveyundersökningar, utan att mer intensiva studier måste användas i syfte att fånga de mekanismer som förklarar individernas emotionella erfarenheter och handlingar.

Kvinnliga och manliga lärares förhållningssätt till anti-demokratiska beteenden i skolan – ett feministiskt aktions- forskningsprojekt

Agneta Lundström, doktorand i pedagogiskt arbete vid Nationella genusforskar skolan vid Umeå universitet

Syftet med min studie är att utifrån lärares egna berättelser, reflektioner och känslor i förhållande till det pedagogiska arbetet med att motverka kränkande behandling, mobbning och våld undersöka deras förhållningssätt och att aktivt utmana för-givet-tagna föreställningar ur ett feministiskt perspektiv.

Mina forskningsfrågor är;

1. Hur förhåller sig kvinnliga och manliga lärare till flickor och pojkar när de utmanar demokratiska regler i skolan?
2. Finns det någon skillnad i hur kvinnor och män förstår och känner när de aktivt motverkar kränkande behandling av flickor och pojkar?
3. Vad är likt i hur de förstår, känner och gör?
4. Hur kan existerande teorier och strategier för att konfrontera anti-demokratiskt beteende förstås och utvecklas med hjälp av ett feministiskt perspektiv?

Plan för hösten -03 och våren -04. II Huvud-studie

Manliga pedagoger

Kvinnliga pedagoger

Dag I • Kartlägga erfarenheter • Metod – runda • Skapa rollspel utifrån fingerade situationer – agera, reflektera • Videoinspela allt men fokusera rollspelsdelen och reflektionerna som underlag för forskning • Be pedagogerna föra dagbok mellan träffarna	Dag I • Kartlägga erfarenheter • Metod – runda • Skapa rollspel utifrån fingerade situationer – agera, reflektera • Videoinspela allt men fokusera rollspelsdelen och reflektionerna som underlag för forskning • Be pedagogerna föra dagbok mellan träffarna
Dag II • Jag sammanfattar från förra gången. • Metod – runda (vad har hänt sen förra träffen?) • Nya dilemman – rollspel eller andra metoder för att kunna arbeta direkt med dessa problem. • Reflektion • Utmaning ur ett feministiskt perspektiv	Dag II • Jag sammanfattar från förra gången. • Metod – runda (vad har hänt sen förra träffen?) • Nya dilemman – rollspel eller andra metoder för att kunna arbeta direkt med dessa problem. • Reflektion • Utmaning ur ett feministiskt perspektiv
Dag III • En summerande runda – Vad har hänt? • Hur förstår/känner varje individ det? • Har nya dilemman uppstått? • Vilken är din personliga/professionella profil i förhållande till det pedagogiska arbetet med ”antidemokratiska beteenden” Vad behöver utvecklas? • Kollektiv profil?	Dag III • En summerande runda – Vad har hänt? • Hur förstår/känner varje individ det? • Har nya dilemman uppstått? • Vilken är din personliga/professionella profil i förhållande till det pedagogiska arbetet med ”antidemokratiska beteenden” Vad behöver utvecklas? • Kollektiv profil
Dag IV Kvinnliga och manliga pedagoger möts tillsammans. Jag summerar vad jag har uppfattat hittills och förber runda i grupp(könsblandat) Pedagogernas feed-back på mina tankar. Bandinspelade. Dag V bestämmer vi över tillsammans.	

Forskningsprojekt beräknas pågå till 2006 och är delvis finansierat av nationella genusforskarskolan och delvis av lärarutbildningsfakulteten.

Vidga perspektivet! – Om att se mobbning i skolan i ett arbetsmiljö- och samhällsperspektiv

Ewa Menckel, professor, Arbetslivsinstitutet och Högskolan i Halmstad

Mobbning som fenomen finns i de flesta kulturer. När vi möter det i skolan känns det extra svårt. Skolans huvudmål är kunskap men för att nå kunskap krävs också trygghet (1). Alla barn har rätt att känna trygghet. Mobbning måste stoppas, förebyggas och minska i skolan. Om detta är alla ense. Men varför händer ingenting? Vad kan forskningen bidra med?

Vid sin genomgång och kritiska granskning av hittillsvarande forskning inom området kunde Eriksson m fl. konstatera att forskningen nästan uteslutande finns inom disciplinerna psykologi och pedagogik (2). Detta innebär ett individualistiskt synsätt på mobbningsproblematiken. Mobbningsforskningen är således huvudsakligen inriktad på fenomenets frekvens och hur frekvensen fördelar sig i enlighet med aktörernas egenskaper. Till största delen består forskningen av kvantitativa, hypotesprövande studier. För att öka kunskapen om mobbning i skolan behövs ett vidgat synfält och etablerandet av en vetenskaplig diskussion och en tydlig begreppslig plattform (3).

Den nu genomförda forskningskonferensen om mobbning i skolan (september 2003 i Stockholm) visade också att synfältet för forskning och praktiskt arbete behöver vidgas. Flera av de studier som presenterades från de nordiska länderna visade ett individorienterat perspektiv även om studier kring grupper och grupprocesser och lärarnas roll också fanns med. Under årens lopp har många olika åtgärder och stora satsningar genomförts i de aktuella länderna. Trots detta konstateras att mobbningsfrekvensen i stort sett är konstant över tid (4).

I Sverige omfattas alla elever sedan 1991 av arbetsmiljölagen och av de föreskrifter och regler om arbetsmiljön som finns. Detta innebär att elever, på samma sätt som vuxna i arbetslivet, har rätt till en god arbetsmiljö, där de kan utvecklas både intellektuellt och socialt och inte löper risk att skadas eller utsättas för kränkande handlingar, mobbning och våld. Oftast är det rektor eller skolledaren som är formellt ansvarig för arbetsmiljön i skolan. Studier har visat på sambandet mellan den fysiska och psykosociala miljön i skolan och risken att skadas (5,6,7). Detta tillsammans med skolans ansvar för att skapa en trygg skolmiljö visar betydelsen av att vidga forskningen om mobbning till att omfatta hela skolans miljö. Elevers berättelser om skolans formella och informella miljöer visar också på att det är viktigt att ta in skolans totala miljö i arbetet (8,9).

För eleverna är skolan oftast den första kontakten med ett eget ”arbetsliv”. Den miljö de upplever i skolan bidrar till att forma deras uppfattning om hur ett vuxet arbetsliv kommer att gestalta sig (3). Skolan är också en del av samhället och hur det ser ut i samhället återspeglar sig – liksom andra samhällsfenomen – i skolan. Detta talar också för att perspektivet såväl vad gäller forskning som praktiskt arbete mot mobbning måste vidgas till att omfatta hela skolmiljön och hur olika samhällsfenomen kan påverka skolmiljön.

Den avgörande svårigheten när det gäller att komma igång med forskning kring mobbning och trakasserier är att det finns för få forskare inom området (3). För att komma igång med och upprätthålla en vetenskaplig diskussion behövs nätverk mellan forskare och mellan forskare och praktiker. Det behövs också att anslagsgivande forskningsfonder och andra ser mobbning och trakasserier i skolan som viktiga områden där mer kun-

skap behövs. Insatser för att i lärarutbildningarna ta in skolans arbetsmiljö (inklusive mobbning) är ytterligare förslag för att vidga synfältet. Därtill behövs forskning och praktiskt systematiskt arbete för att initiera, dokumentera och bedöma olika insatser för att motverka mobbning.

"I skolorna försöker vuxna motverka mobbning. Men i Farmen uppmanar man till det. Hur tror ni att barn tar emot ett sådant budskap?"

Linda 12 år.

Referenser

- Östros T. Arbetet mot mobbning är en del av den normala skolverksamheten. I: Menckel E (red). Vänskap Vinner. Om mobbning och kränkande behandling i skolan. Dokumentation från en idé- och kunskapskonferens. Högskolan Halmstad, Sverige 2002.
- Eriksson B, Lindberg O, Flygare E och Daneback K. Skolan – en arena för mobbning. En forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan. Skolverket, Stockholm 2002.
- Menckel E (red). Vänskap Vinner. Om mobbning och kränkande behandling i skolan. Dokumentation från en idé- och kunskapskonferens. Högskolan Halmstad, Sverige 2002.
- Frånberg G-M. Mobbning i nordiska skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor. Nordiska Ministerrådet, Köpenhamn 2003: 508.
- Laflamme L. Menckel E och Aldenberg E. The physical and psychosocial environments in Swedish schools: quality aspects and relations to pupil-injury determinants as perceived by school principals. WORK – a journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation 11, 1998, 57-65.
- Laflamme L. Menckel E och Aldenberg E. Violence in the Swedish school environment: extent of the problem and its manifestations. WORK – a journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation 11, 1998, 143-153.
- Laflamme L. och Menckel E. Pupil injury risks as a function of physical and psychosocial environmental problems experienced at school. Injury Prevention 7, 2, 2001, 146-149.
- Menckel E och Witkowska E. Allvar eller på skämt? En nationell undersökning av språkbruk och sexuella beteenden bland gymnasieelever. Arbetslivsinstitutet, Stockholm 2002.
- Bliding M, Holm A-S, Hägglund S. Kränkande handlingar och informella miljöer. Elevperspektiv på skolans miljöer och sociala klimat. Skolverket, Stockholm 2002.

Kränkningar; Kunskapsbehov och angelägna forskningsfrågor

Christina Osbeck, doktorand vid Karlstads universitet, Institutionen för samhällsvetenskap

Följande tankar grundar sig framförallt på en studie om kränkande behandling som jag under förra året genomförde tillsammans med doktorand Ann-Sofie Holm, Högskolan i Borås och professor Inga Wernersson, Göteborgs universitet, vetenskaplig ledare för studien. Kränkande behandling relaterades här särskilt till kön/genus, sexualitet och etnicitet. Huvudstudien var en nationell enkätundersökning men också kompletterande kvalitativa studier genomfördes.⁸

Förståelse av företeelsen och bedömning av relevant forskningsperspektiv

Ett viktigt resultat, som framkom ur intervjuer med elever i skolår åtta, är att kränkningar ur elevperspektiv inte bör förstås som en *särskild form* av handlingar, utan istället kan beskrivas som en av flera handlingar/företeelser som syftar till upprätthållande av kulturella normer som bygger social hierarki. Det förefaller alltså viktigt att studera kränkningar ur ett vidare perspektiv där värdesocialisation och t ex kamratkultur och är i fokus.

Kontexten för vår forskning är skolan. Inte bara kamratkulturen är värdesocialiserande eller kränkande i denna kontext, vilket är viktigt att uppmärksamma i högre grad än vad som hittills gjorts. Värdesocialisation pågår (avsiktligt och oavsiktligt) kontinuerligt och överallt i skolan. Vår undersökning har pekat på att skolmiljön som sådan kan uppfattas kränkande genom t ex förekomst av såväl pornografiskt som rasistiskt material. Också skolans egen undervisning kan vara kränkande genom att den osynliggör eller marginaliserar redan utsatta grupper som t ex homosexuella. Det finns alltså flera olika processer som samverkar när det gäller ifrågasättandet av principen om alla människors lika värde.

Hur det *kränkande är sammanflätat med det vardagliga* är alltså ett viktigt område att uppmärksamma och närmare undersöka. Ett belysande exempel är genusidentitet. I vår undersökning beskrivs det av de intervjuade eleverna som viktigt att vara sexuellt attraktiv som flicka. Detta kan bidra till en hög social position i gruppen. I detta sammanhang kan t ex en tafsning samtidigt uppfattas som både en sexuell kränkning och ett kvitto på sexuell attraktion som i sin tur kan befästa social position. Resultatet bekräftades i enkätundersökningen. Den vanligaste förklaringen till att man blivit utsatt för en sexuell kränkning av fysisk art var att man trodde att förövaren velat flirta. Att många kränkande handlingar uppges ske på skämt, vilket även andra studier visat, kan också ses som exempel på hur inbäddade kränkningar är. Ytterligare ett paradoxalt exempel, som vi snarare noterat än utrett gäller ”kränkarkompetenser”. Inlevelseförmåga, fysiska-

⁸ Osbeck, C. Holm, A-S. & Wernersson, I. (2003). *Kränkningar i skolan. Förekomst, former och sammanhang*. (Värdegrunden, nr 5). Göteborg: Göteborgs universitet, Centrum för Värdegrundsstudier.

och språkliga resurser förefaller vara betydelsefulla för kränkaren att ha tillgång till. Samtidigt är dessa kompetenser sådana som behövs för att hjälpa och stötta varandra.

Ytterligare exempel samt metodfrågor

Av flera olika skäl kan det vara motiverat att i större utsträckning undersöka kränkningar med hjälp av observationer, inte minst observationer i klassrum. På vilket sätt hänger t ex skolans dubbla uppgift att lära men också sortera samman med kränkningar? Kan elever tänkas bli "tränade" i kränkning i klassrummet? Vår studie har visat ca 15 % av de kränkningar som upprört eleverna mest skett i klassrummet. Kränkande benämningar som har med elevens studiekapacitet att göra, en frekvent kategori som framkommit trots att den inte särskilt efterfrågats, förekommer ofta i klassrummet.

Observationer förefaller också motiverat då studien gett indikationer på att diskriminering av underordnade grupper kanske inte alla gånger uppfattas som kränkningar. Det finns skäl att tro att de i viss utsträckning kan ha blivit "självklara" och därför inte uppfattas. I en sådan situation kan självrapporterade metoder, t ex enkäter och intervjuer, som bekant bidra till konstruktion av "självklarheter" och osynliggörande, istället för att verka avslöjande.

Metodutveckling av kvantitativa instrument är också motiverat för att kunna göra bättre kartläggningar. Detta gäller inte minst mått för komplicerade fenomen så som "klass" / socioekonomisk status eller skolfaktorer, d v s åtgärder på skolnivå som ev kan motverka kränkningar. Mer forskning av fallstudiekaraktär och aktionsforskningskaraktär behövs säkerligen också för bättre förstå sådana faktorer inte minst eftersom deras effekter förefaller mycket kontextbundna.

Mångkulturalitet och mobbning i skolan

Gaby Weiner, professor och *Camilla Hällgren*, doktorand vid Umeå universitet

This presentation will consider the relationship between bullying and racist attitudes and behaviour. It will highlight, in particular, how racism and xenophobic beliefs of teachers, parents and students, can contribute to a bullying culture. It will draw on a recent interview study with 30 minority young people between the ages of 14 and 30 about their negative experiences of being the 'other' in Swedish schooling, society and culture (Hällgren, 2002). One key finding is that adults, whether teachers or parents, rarely intervene to defend these young people from the everyday bullying and /or racial harassment and abuse with which they are confronted. A key task of the workshop will be to discuss the development of strategies whereby racial bullying in schooling and outside, can be challenged and diminished by responsible adults and well and pupils and students.

12 Program

Moderator för programmet är:

Annika Andrae Thelin, Sverige och Gun Andersson, Finland

Onsdag den 24 september

- 09.30 - 10.30 Registrering och kaffe
- 10.30 – 11.00 Välkommen och inledning
Thomas Östros, utbildnings- och forskningsminister, Sverige
- 11.00 – 11.45 Mobbing som gruppfenomen
*Christina Salmivalli, PsT Dosentttr,
Psykologian laitosa, Turun Yliopisto, Finland*
Diskutand, Mona Solberg, cand polit, Norge
- 12.00 Lunch
- 13.15 – 14.00 "Vad står i vägen för att lärare kan förebygga, upptäcka och stoppa mobbing? En undersökelse blandt 600 lärare i 21 skola på Ísland."
*Vanda Sigurgeirsdottir, adjunkt,
Kennarahaskoli Íslands, Ísland*
Diskutand, Ewa Menckel, professor, Sverige
- 14.00 - 14.45 "Dreng, mobning og maskulinitet"
*Kenneth Reinicke, fil dr.
Center for ligestillingsforskning, Roskilde, Danmark*
Diskutand, Erling Roland, professor, Norge
- 14.45 – 15.15 Kaffepaus
- 15.15 – 16.00 Mobbing i skolan: Några utvalda probleställningar och en kritisk efterskrift.
*Dan Olweus, forsknings professor,
Universitet i Bergen, Norge*
Diskutand, Solveig Hägglund, professor, Sverige
- 16.00 - 16.45 När mobbing är ok. Om mobbing som uttryck för kollektiv kunskap och delade värdesystem.
*Solveig Hägglund, professor,
Karlstads universitet, Sverige*
Diskutand, Jessica Lerche, profektchef, Finland
- 16.45 – 17.30 Frågor och kommentarer till föreläsarner från auditoriet
- 19.30 Middag

Torsdag den 25 september

08.30 – 09.00	Reflektioner över gårdagens forskningspresentationer <i>Inga Wernersson, professor, Göteborgs universitet, Sverige</i>
09.00 – 11.00	Tematiska diskussioner med diskussions ledare
11.00 – 12.00	Sammanfattning och avslutning <i>Solweig Eklund, första vice ordförande, Lärarförbundet, Sverige</i>
12.00	Lunch

Tematiska diskussioner

- Tema 1) Utvikling av sosial kompetanse og forebygging av problematferd hos
förskölebar/barnehagebarn
Diskussionsledare: *Kari Lamer, førsteamanuensis och Hege Knudsmoen, Læringssenteret, Norge*
Birgitta Lidholt, Sverige, för anteckningar
- Tema 2) Mångkulturalitet och mobbning i skolan
Diskussionsledare: *Gaby Weiner, professor och Camilla Hällgren, doktorand vid Umeå universitet, Sverige*
Margot Blom, Sverige, för anteckningar
- Tema 3) Genusforskning relaterad till mobbning
Diskussionsledare: *Thorlaku Helgason fræðslustjóri i Árborg, Island*
Christina Osbeck, Sverige, för anteckningar
- Tema 4) Klassrumsforskningen och frågor om mobbning
Diskussionsledare: *Marie Bliding, doktorand vid Göteborgs universitet, Sverige*
Agnet Lundström, Sverige, för anteckningar
- Tema 5) Yrkesetiska frågor för lärarna och hur man förebygger och hanterar mobbning i skolan
Diskussionsledare: *Gunnel Colnerud, docent vid Linköpings universitet, Sverige*
Ann-Sofie Holm, Sverige, för anteckningar
- Tema 6) Skoleudvikling i retning af en nul-vision om mobning. Konfliktlösning i skolen/skolens sociale liv
Diskussionsledare: *Lotte Christe, Konsulent, Danmark*
Gunilla Englund, Sverige, för anteckningar
- Tema 7) Kommunikationen i mobbningssituationer. (Finsk tolk finns under seminariet)
Diskussionsledare: *Maili Pörhölä, PhD professor och Sanna Karhunen, Opiskelija vid Jyväskylän universitet, Finland*
Damra Muminovic, Sverige, för anteckningar

Under arbetet i temagrupperna diskuteras:

1. Hur går vi vidare?
2. Vilka forskningsfrågor är mest angelägna?
3. Hur gör vi för att få igång forskning inom dessa forskningsområden?
4. Vilket ansvar har vi som sitter här?
5. Hur kan ett nordiskt samarbete byggas upp?

Punkterna 2, 4 och 5 redovisas på posters under sammanfattningspasset

kl. 11.00 – 11.30

Sitter du fast i byråkratin?

Då kan Hallå Norden hjälpa dig. Vi svarar på frågor i samband med flyttning, resor, pendling eller studier och lotsar dig vidare i systemen.

Du är välkommen att kontakta Hallå Norden när du har frågor om formaliteter i samband med gränsarbete, studiemedel, värdering av studier, sjukvård, sjukförsäkring, föräldrapenning, rätten att använda ditt modersmål vid myndighetskontakter, pensioner intjänade i annat nordiskt land, medborgarskap inom Norden, införsel och registrering av bil med mera.

Hallå Norden är Nordiska ministerrådets informationstjänst för privatpersoner som rör sig mellan de nordiska länderna och på ett eller annat sätt hamnar snett i byråkratin. Vid brister i regelverken rapporteras dessa vidare till myndigheterna i Norden.

YTTERLIGARE INFORMATION
om Hallå Norden finner du på
www.hallonorden.org

Du kan också kontakta oss
på telefon eller via e-post:

SVERIGE
+ 46 8 506 113 23
halla@norden.se

DANMARK
+ 45 70 20 10 93
info@hallonorden.dk

FINLAND
+ 358 201 98 00 88
hallo@pohjola-norden.fi

ISLAND
+ 354 511 18 08
hallo@norden.is

NORGE
+ 47 210 219 99
hallo@norden.no



Nordisk Ministerråds og Nordisk Råds publikationer kan bestilles hos:

BELGIEN & LUXEMBOURG

Jean de Lannoy
Avenue du Roi, 202, 1190 Brussels
Tel +32 (0)2 538 5169 Fax +32 (0)2 538 0841
jean.de.lannoy@euronet.be

CANADA

Renouf Publishing Company Ltd
5369 Canotek Road, Ottawa, Ontario K1J 9J3
Tel + 1 (613) 745 2665 Fax + 1 (613) 745 7660
order.dept@renoufbooks.com
www.renoufbooks.com

DANMARK

Svensk-Norsk Bogimport A/S
Esplanaden 8 B, 1263 København K
Tel +45 33 14 26 66 Fax +45 33 14 35 88
snb@bog.dk
www.snbog.dk

ESTLAND

Astro Raamatud AS
Pärnu mnt 142, 11317 Tallinn
Tel +372 654 8485 Fax +372 654 8475
book@astro.ee

FINLAND

Akademiska Bokhandeln
PB 128, Centralgatan 1, 00101 Helsingfors
Tel +358 9 12141
akatilau@akateeminen.com
www.akateeminen.com

FRANKRIG

Librairie LAVOISIER
14, rue de Provigny, 94236 Cachan Cedex
Tel +33 (1) 4740 6700 Fax +33 (1) 4740 6702
group@lavoisier.fr
www.lavoisier.fr

FÆRØERNE

H.N. Jacobsens Bókahandil
Postboks 55, 110 Tórshavn
Tel +298 31 10 36 Fax +298 31 78 73
hnj-bokh@post.olivant.fo

HOLLAND

De Lindeboom Internationale Publicaties b.v.
M.A. de Ruyterstraat 20 A, NL-7482 BZ Haaksbergen
Tel +31 (0)53 5740004 Fax +31 (0)53 5729296
books@delindeboom.com
www.delindeboom.com

ISLAND

Mál og Menning
Laugavegi 18, 101 Reykjavík
Tel +354 (9)515 2500 Fax +354 (9)515 2505
verslun@mm.is

KINA

C N P I E C
Europe Division 16 Gongti East Road
P.O. Box 88, Beijing
Tel +86 10 50 66 688-8 Fax +86 10 50 63 101

LETLAND

Jana Rozes Gramātnica
Kr. Barona iela 5, 1011 Rīga
Tel +371 (0)2 284288 Fax +371 7 370 922

LITAUEN

Penki Kontinentai
A. Stulginskio 5, 2001 Vilnius
Tel +370 (5) 2664540 Fax +370 (5) 2664565
books@5ci.lt
www.books.lt

NORGE

Akademika A/S
Postboks 84 Blindern, 0314 Oslo
Tel +47 22 85 30 30 Fax +47 22 85 30 80
bloken@sio.uio.no
www.akademika.no

RUMÆNIEN

Euromedia s.r.l.
Str Dionisie Lupu nr 65, 70184 Bucuresti
Tel + 40 1 614 06 64 Fax + 40 1 312 96 46

STORBRITANNIEN

The Stationery Office
P.O. Box 276, London SW8 5DT
Tel +44 870 600 5522 Fax +44 870 600 5533
customer.services@tso.co.uk
www.tso.co.uk/bookshop

SVERIGE

Fritzes
Kundservice, 106 47 Stockholm
Tel +46 (0)8 690 9190 Fax +46 (0)8 690 9191
order.fritzes@nj.se
www.fritzes.se

TYSKLAND

UNO-Verlag GmbH
Am Hofgarten 10, 53113 Bonn
Tel +49 (0)228 949020 Fax +49 (0)228 9490 222
info@uno-verlag.de
www.uno-verlag.de

UNGARN

Euro Info Service
PO Box 1039, 1245 Budapest
Tel +36 (1) 329 2487 Fax +36 (1) 349 2053
euroinfo@euroinfo.hu

USA

Bernan
4611-F Assembly Drive, Lanham MD 20706-4391
Tel +1 (301) 459 7666 Fax +1 (301) 459 0056
query@bernan.com
www.bernan.com

ÅLAND

Lisco bok- och pappershandel
Skarpansvägen 25, Box 8, 22101 Mariehamn
Tel +358 (0)18 17 177 Fax +358 (0)18 19 771
info@lisco.fi