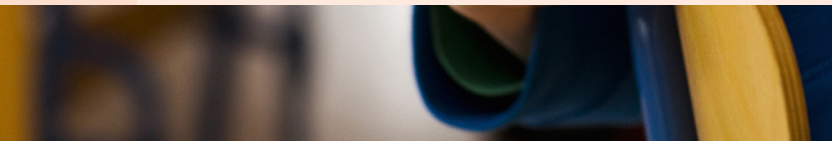




FORSKNING  
FÖR SKOLAN

## Skapa trygghet för lärande

Om skolans arbete mot mobbning,  
trakasserier och kränkande behandling





# Skapa trygghet för lärande

Om skolans arbete mot  
mobbing, trakasserier och  
kränkande behandling

*Skolverket*

**Beställningsadress:**

Skolverkets publikationsservice

Telefon: 08-527 332 00

**E-post:** [publikationsorder@skolverket.se](mailto:publikationsorder@skolverket.se)

[www.skolverket.se/publikationer](http://www.skolverket.se/publikationer)

**Beställningsnr:** 22:1600

**ISBN:** 978-91-7559-520-7

**Grafisk form:** AB Typoform

**Foto omslag:** Lena Granefelt/Johnér bildbyrå

**Tryck:** Stibo Complete, 2022

**Upplaga:** 3.000 ex

# Förord

Det är varje elevs rätt att vara trygg i skolan. Trygghet är också en förutsättning för att kunna lära sig och utvecklas så långt som möjligt. Att förhindra mobbning, trakasserier och kränkande behandling är därför en central del i att främja en likvärdig utbildning för alla elever.

Att skapa en utbildning som är trygg för varje elev är ett gemensamt ansvar, som omfattar var och en som arbetar i skolan. Kunskap från forskning kan bidra till att göra arbetet både mer samordnat och effektivt.

Med den här kunskapsöversikten vill vi bidra med bästa tillgängliga kunskap om vad som faktiskt är framgångsrikt i arbetet för en skola där alla elever är trygga. Den är skriven för dig som arbetar i skolan, med eleverna, i skolledning eller på huvudmannanivå. En gemensam kunskapsbas är viktig i dialogen mellan verksamhetens olika delar och nivåer, och i det systematiska arbetet med att utveckla utbildningen mot målen.

Kunskapsöversikten är framtagen och skriven av Robert Thornberg, Ylva Bjereld och Björn Sjögren, alla från Linköpings universitet. Författarna ansvarar självständigt för innehållet och de slutsatser som dras. En vetenskaplig kvalitetsgranskning har gjorts av Björn Johansson, Örebro universitet.

*Anders Palm*

TF. AVDELNINGSCHEF

*Helena Höglund*

UNDERVISNINGSRÅD

# Innehåll

<b>Förord</b> .....	3
<b>1. Inledning</b> .....	6
Syftet med denna kunskapsöversikt .....	7
Trakasserier, sexuella trakasserier och kränkande behandling .....	7
Mobbning .....	9
Våld .....	11
Kränkningar .....	12
Vikten av att motverka kränkningar bland barn och unga .....	14
Antimobbningsprogram .....	15
<b>2. Ett socialekologiskt perspektiv     på kränkningar i skolan</b> .....	19
Risker med att lägga ansvar och skuld hos eleven .....	20
Den socialekologiska modellen fångar komplexiteten ...	21
<b>3. Främjande och förebyggande arbete</b> .....	29
Det som förebygger kränkningar kan även främja och förebygga andra områden .....	29
Det komplexa samspelet .....	30
Vetenskapliga utvärderingar av arbetet mot mobbning i skolan .....	31
”Hela skolan”-ansats .....	34
<b>4. Betydelsen av sociala relationer</b> .....	38
Skolklimat .....	38
Positiva lärar-elevrelationer .....	45
Positiva elev-elevrelationer och positivt klassklimat .....	51

Normer och regler för studiero och ett positivt skolklimat .....	53
Trygghet .....	62
Vuxennärvaro .....	64
Involvering av vårdnadshavare .....	67
<b>5. Auktoritativa lärare och skolor .....</b>	<b>72</b>
Bakgrunden till auktoritativt ledarskap .....	72
Auktoritativt ledarskap i och utanför klassrummet .....	77
Auktoritativa skolor .....	81
<b>6. Upptäckande och kartläggande arbete .....</b>	<b>85</b>
Det upptäckande arbetet .....	85
Kartläggning .....	95
Summering av upptäckande arbete .....	113
<b>7. Åtgärdande arbete .....</b>	<b>115</b>
Konfrontativa och icke-konfrontativa insatser .....	117
Följa upp elever som blivit utsatta .....	131
<b>8. Att arbeta systematiskt på vetenskaplig grund – en sammanfattning .....</b>	<b>135</b>
Främja och förebygga .....	136
Upptäcka och kartlägga .....	139
Åtgärda .....	140
Slutord .....	142
<b>Slutnoter .....</b>	<b>144</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>154</b>

# Inledning

Kränkningar i skolan är ett problem som har identifierats över hela världen, så även i Sverige. Trots att förekomsten av mobbning i svenska skolor har legat lågt i internationella jämförelser<sup>1</sup> så visar senare mätningar en ökning.<sup>2</sup> Vad denna ökning av mobbning i svenska skolor beror på finns det inte någon forskning som visar. Av skollagen framgår tydligt att frågan angår alla som arbetar i skolan:

## **Syftet med utbildningen i skolväsendet**

**4 §** Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära.

Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.  
(...)

## **Utformningen av utbildningen**

**5 §** (...) Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling. (...)

I läroplanernas inledande delar utvecklas och konkretiseras skollagens skrivningar om syftet och utformningen av utbildningen. Mot bakgrund av skollagen och



läroplanerna kan slutsatsen dras, att för att uppnå syftet med utbildningen behöver värdegrunden genomsyra och prägla skolans hela verksamhet. Eleverna behöver vara trygga och arbetsmiljön präglas av studiero, likabehandling och frihet från kränkningar. För att uppnå detta krävs ett brett värdegrundsarbete som involverar alla som arbetar i skolan.

## **Syftet med denna kunskapsöversikt**

I denna kunskapsöversikt presenteras internationell och nationell forskning som sätter fokus på hur skolan på ett effektivt sätt kan motverka kränkningar genom att arbeta främjande, förebyggande och åtgärdande. Kunskapsöversikten redogör för det aktuella kunskapsläget, identifierar faktorer i skolmiljön som ökar respektive minskar risken för kränkningar i skolan och på nätet samt vad vi kan lära oss av studier som undersökt om metoder och arbetsätt leder till en minskning av kränkningar när de införs i skolor. Kunskapsöversikten vänder sig till all personal inom grundskolan, fritidshemmet, gymnasieskolan och motsvarande skolformer. Syftet är att bidra med en vetenskaplig grund för att utveckla arbetet med att främja ett positivt skolklimat, trygghet och studiero samt förebygga och motverka kränkningar.

## **Trakasserier, sexuella trakasserier och kränkande behandling**

Det finns många ord och begrepp för att beskriva kränkningar som sker bland elever. De tre juridiska termer som används i skollagen och diskrimineringslagen<sup>3</sup> för

att reglera skolans arbete mot barns och elevers utsatthet för kränkningar i skolan är trakasserier, sexuella trakasserier och kränkande behandling. *Trakasserier* är agerande som kränker en elevs värdighet och som har samband med någon av de sju skyddade grunderna i diskrimineringslagen:

- Kön.
- Könsoverskridande identitet eller uttryck.
- Etnisk tillhörighet.
- Religion eller annan trosuppfattning.
- Funktionsnedsättning.
- Sexuell läggning.
- Ålder.

*Sexuella trakasserier* är agerande av sexuell natur som kränker en elevs värdighet. Trakasserier och sexuella trakasserier är två former av diskriminering som definieras i diskrimineringslagen och som skollagen hänvisar till. Skollagen tar därtill upp och definierar *kränkande behandling* som agerande som kränker en elevs värdighet utan att det rör sig om diskriminering enligt diskrimineringslagen. I samtliga fall handlar det om beteenden som är oönskade av den som blir utsatt.

Medan skollagen, diskrimineringslagen och läroplaner för den svenska skolan länge har fokuserat på dessa tre juridiska termer så är det främst mobbning och våld som träder fram som centrala termer i den internationella forskningen, liksom i FN:s arbete med att uppnå de globala målen via UNESCO:s (United Nations Educational

Scientific and Cultural Organization) arbete med att motverka kränkningar i skolan.<sup>4</sup> Termen våld ingår dock i läroplanerna för grundskolan, gymnasieskolan och motsvarande skolformer sedan 2022. Nu beskrivs att alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling aktivt ska motverkas. Intolerans, förtryck och våld, till exempel rasism, sexism och hedersrelaterat våld och förtryck, ska förebyggas och bemötas med kunskap och aktiva insatser.

## Mobbning

Traditionellt sett brukar *mobbning* definieras som ett beteende med avsikt att skada eller åsamka obehag, som upprepas och utspelar sig över viss tid och där den som blir utsatt är i ett maktunderläge i relation till den eller dem som utsätter personen.<sup>5</sup> Även om mobbning ofta definieras i termer av avsikt att göra någon illa, upprepning och maktobalans så finns det en pågående debatt bland forskare om denna definition där inte minst avsiktskriteriet ifrågasätts.<sup>6</sup> Det kanske inte alltid är självklart för elever eller skolpersonal var gränsen går mellan att skoja och att med avsikt göra en annan person illa. I stället argumenterar de som problematiserar avsiktskriteriet för att det är viktigare att beakta om beteendet gör skada och hur den som utsätts upplever situationen. Andra menar att de flesta som mobbar nog, trots allt, är mer eller mindre medvetna om att den som de utsätter far illa eller att deras beteenden är oönskade.

Vidare har även kravet på upprepning debatterats i forskningslitteraturen. Hur många incidenter krävs för

att ett beteende ska anses ha upprepat sig över tid? Var går gränsen? Upprepning kan dessutom ta lite andra former i relation till nätmobbning. En enda handling, till exempel en kränkande text, bild eller film som läggs ut på nätet, kan över en längre tidsperiod ses av flera och spridas genom att andra delar innehållet. På så sätt upprepar sig handlingen över tid.<sup>7</sup> När det gäller maktobalans i mobbning kan den komma till uttryck på olika sätt. Det kan handla om att de som utsätter en person är fler i antal. Det kan också röra sig om fysisk maktobalans (till exempel storlek, ålder och styrka), psykologisk maktobalans (till exempel självförtroende, kvickhet och verbala, sociala eller manipulativa färdigheter) och social maktobalans (till exempel social status, antal vänner och grupptillhörighet). Forskning har visat att elever som mobbar andra elever tenderar att ha hög social status medan de som utsätts för mobbning tenderar att ha en låg social status.<sup>8</sup>

Problemet med att tydligt kunna definiera vad som är mobbning gäller naturligtvis inte endast begreppet mobbning. Tolkningssvårigheter och gråzoner kan även uppträda i relation till termerna trakasserier, sexuella trakasserier och kränkande behandling. Vad menas egentligen med att kränka en elevs värdighet? Vad betyder värdighet? Hur kan vi ringa in detta begrepp? Hur bedömer vi när värdigheten kränks? Det gäller i synnerhet om den som utsätts har svårt att verbalisera och kommunicera sin upplevelse i termer av kränkt värdighet. Även om begreppet mobbning inte används i den svenska lagstiftningen så är innebörden ändå inkluderad i skollagen och diskrimineringslagen. Detta eftersom mobbning handlar om att en

elev utsätts för trakasserier, sexuella trakasserier eller kränkande behandling (beroende på handlingens innehåll) vid upprepade tillfällen och där den som utsätts är i ett maktunderläge i relation till den eller dem som utsätter eleven.

## Våld

Ett annat begrepp som används i litteraturen, och där det finns olika synsätt på hur det ska definieras, är *våld*. Det är dock viktigt att vara medveten om att begreppet våld inte är begränsat till fysiskt våld eller till våld som kriminell handling enligt brottsbalken. Det kan ses som allt från subtil försummelse, en hastig knuff, en nedsättande kommentar, hot, självmord och sexuella övergrepp till omfattande och långvariga krig, terrorattacker och folk-mord.<sup>9</sup> En vid definition av våld mot barn och unga inbegriper ”alla former av fysiskt och psykiskt våld, skada eller övergrepp, vanvård eller försummelse, misshandel eller utnyttjande, däribland sexuella övergrepp, oavsett ålder på förövare”,<sup>10</sup> vilket också innebär att såväl vuxna som barn kan utsätta barn för våld. I den internationella litteraturen används termen *skolvåld* (”school violence”) för att avgränsa våldsbegreppet till våld som sker på skolan, vilket omfattar våld mellan elever men även våld mellan skolpersonal och elever.<sup>11</sup>

Johansson med flera föreslår en inkluderande definition av skolvåld som omfattar ”samtliga handlingar eller situationer som leder till ett skolklimat där elever och lärare känner sig rädda och otrygga”.<sup>12</sup> Detta innefattar allt från lindriga till allvarliga former av fysiskt våld,

verbala och relationella former av våld eller kränkningar (till exempel att bli kallad elaka saker, ryktesspridning och utfrysning), sexuella anspelningar och trakasserier samt hot om våld. Skolvåld inrymmer ”en rad våldshandlingar, från mer subtila, enskilda handlingar och händelser till grövre, mer systematiska handlingar och händelser som återkommer över tid”.<sup>13</sup> Många menar att mobbning har fått en särställning när det gäller forskning om skolvåld,<sup>14</sup> vilket innebär att mycket av den forskningsbaserade kunskapen som har utvecklats om skolvåld bygger just på forskning om mobbning.

## Kränkningar

I likhet med Skolverkets stödmaterial *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda*<sup>15</sup> används i denna kunskapsöversikt termen *kränkningar* som övergripande begrepp för trakasserier, sexuella trakasserier, kränkande behandling, mobbning och våld. Kränkningar kan komma till uttryck som fysiskt våld (till exempel slå, sparka, knuffa hårt eller hålla fast en person mot dennes vilja), verbala kränkningar (till exempel reta eller använda nedsättande ord mot någon), sexuella trakasserier, hot, ryktesspridning eller utfrysning. Kränkningar kan ske vid enstaka tillfällen eller vara mer återkommande och systematiska. De kan vara iögonfallande och tydliga men även mer dolda och subtila. Kränkningar kan ske i det dagliga sociala samspelet i skolan och på nätet utan tydliga gränser. De kan ske i alla sammanhang där eleverna samspekar.

När det gäller relationen mellan skolan och nätet tecknar forskningen följande bild. För det första finns det ett

tydligt samband mellan mobbning i skolan och mobbning på nätet.<sup>16</sup> Det innebär att elever som utsätter andra på skolan tenderar att också göra det på nätet och elever som blir utsatta för mobbning på skolan tenderar att även bli det på nätet. På så sätt blir nätmobbning i flera fall en förlängning av den mobbning som sker i skolan. Mobbning kan även inledas på nätet och sedan fortsätta in i skolan. Detta är viktigt att ta i beaktande i det främjande, förebyggande och åtgärdande arbetet i skolan, och det visar på betydelsen av att skolan samarbetar med hemmen. För det andra – och trots nätmobbningens massmediala uppmärksamhet – är mobbning i skolan vanligare än nätmobbning bland elever,<sup>17</sup> så även i Sverige.<sup>18</sup>

Under covid-19-pandemin vistades färre elever i skolan och i en del länder övergick skolor i hög grad till distansundervisning, vilket tillfälligt påverkade förekomsten av mobbning i skolan. I en kanadensisk studie där mobbning uppmättes före och under pandemin bland cirka 6 500 elever i åldrarna 8–19 år fann forskarna en tydlig minskning av skolmobbning men även en marginell minskning av nätmobbning. Vid båda tillfällena var dock skolmobbning vanligare än nätmobbning.<sup>19</sup> I amerikanska nationella mätningar med elever i åldrarna 13–17 år fann forskarna att skolmobbningen minskade markant under pandemin medan nätmobbning tycktes befinna sig på ungefär samma nivå som innan. Medan mobbning i skolan var vanligare än nätmobbning innan pandemin så fann de att dessa båda former av mobbning var ungefär lika vanliga under pandemin.<sup>20</sup>

## Vikten av att motverka kränkningar bland barn och unga

Att som elev vara utsatt för kränkningar i skolan innebär inte bara ett direkt lidande utan kan också kopplas till en ökad risk för psykisk ohälsa.<sup>21</sup> Till exempel har forskning funnit att utsatthet för mobbning i skolan ökar risken för låg självkänsla,<sup>22</sup> depression, ångest,<sup>23</sup> självska debeteende,<sup>24</sup> självmordstankar och -beteenden,<sup>25</sup> posttraumatiskt stressyndrom<sup>26</sup> och psykosomatiska problem.<sup>27</sup> Att vara mobbad i skolan hänger även samman med ökad skolfrånvaro,<sup>28</sup> lägre studiemotivation<sup>29</sup> och sämre skolprestationer<sup>30</sup> och äventyrar därmed elevens möjligheter att uppnå kunskapsmålen. I till exempel en svensk studie fann forskarna att utsatthet för mobbning var en riskfaktor för underkända betyg.<sup>31</sup> Elever som utsätts för mobbning i skolan löper dessutom en ökad risk för psykisk ohälsa i vuxen ålder.<sup>32</sup> I en studie fann forskarna att utsatthet i skolan även ökade risken för ekonomiska problem i vuxna år.<sup>33</sup>

Elever som mobbar andra elever indikerar också en ohälsosam utveckling. Risken för att begå våldshandlingar och brott och att hamna i missbruk och kriminalitet senare i livet är förhöjd hos denna grupp.<sup>34</sup> Elever som i stor omfattning begår våldshandlingar i skolan löper ökad risk för att senare i livet uppvisa psykisk ohälsa och dåliga skolprestationer samt vara involverade i brott och kriminalitet.<sup>35</sup> Det är därför viktigt att skolan tidigt identifierar och fångar upp dessa elever. Det förebyggande och åtgärdande arbetet mot mobbningen i skolan är även viktigt för att minska risken för grövre våld. Enligt en



rapport från Brottsförebyggande rådet är risken för att utsättas för grövre skolvåld högre för elever som ofta ser mobbning i sin skola.<sup>36</sup>

Mobbning kan betraktas som särskilt allvarliga fall av det som lagstiftningen benämner som trakasserier, sexuella trakasserier och kränkande behandling, eftersom forskning har påvisat en så kallad *doserings effekt*.<sup>37</sup> Det innebär att ju mer frekvent och långvarigt elever är utsatta för mobbning och ju tydligare maktobalansen är, desto större är riskerna för de negativa effekterna.<sup>38</sup> Därför behöver mobbning i skolan särskilt uppmärksammas och motverkas. Utöver det personliga lidandet och de individuella negativa effekterna på kort och lång sikt får förekomst av kränkningar i skolan även samhällsekonomiska konsekvenser. Exempelvis pekar en svensk socioekonomisk analys på stora samhällsekonomiska kostnader som ett resultat av mobbning i skolan, i synnerhet de långsiktiga effekterna i vuxenlivet: produktionsförluster, försörjningskostnader och samhällets insatser för att hantera psykisk ohälsa och andra problem.<sup>39</sup>

## Antimobbningsprogram

Om vi tittar i backspegeln ser vi att det växte fram ett antal antimobbningsprogram och en marknad för dessa i Sverige redan under 1980-talet.<sup>40</sup> Ett av problemen har dock varit att alltför få huvudmän och skolor lyckats urskilja och använda vetenskapligt utvärderade program. En del skolor kom att använda program som inte hade utvärderats vetenskapligt eller metoder inom programmen som i utvärderingar och studier visat

sig vara ineffektiva (exempelvis att använda ämnet livskunskap) eller faktiskt ökar risken för mobbning (till exempel kamratstödjarsystem där ett fåtal i varje klass väljs ut till kamratstödjure).<sup>41</sup> Det finns en rad antimobbingsprogram som har utvärderats med hjälp av vetenskapliga metoder.

Sammantaget tecknar forskningen en bild av att en del antimobbingsprogram har kapacitet att minska förekomsten av mobbning i skolan, men att effekten i regel är liten eller måttlig.<sup>42</sup> I exempelvis en nyligen genomförd analys av 100 utvärderingsstudier fann forskarna att mobbning (själva utförandet) i genomsnitt minskade med cirka 19–20 procent och utsatthet för mobbning med cirka 15–16 procent.<sup>43</sup> Det betyder att skolor som inför sådana program visserligen bidrar med att minska risken för mobbning jämfört med skolor som inte gör det, men att effekten är så pass modest att en större andel av den mobbning som äger rum på skolorna fortsätter trots att programmen har implementerats. Dessutom visar forskningen att effekten i hög grad varierar mellan studier, utvärderingsdesign, antimobbingsprogram, åldersgrupper, länder och skolor. Det innebär bland annat att det finns utvärderingar där programinförande inte resulterat i någon minskning av mobbning. Det betyder att även om en skola inför ett vetenskapligt utvärderat antimobbingsprogram så är det inte självklart att det leder till en minskning av mobbning på den enskilda skolan.

Ett skäl till detta kan vara låg programtrogenhet, det vill säga att lärare och annan inblandad skolpersonal inte genomför programmet i enlighet med dess intentioner och instruktioner. Men en kanske viktigare förklaring är

just att effekten, enligt analyser av utvärderingar, varierar avsevärt, vilket delvis kan förklaras av skillnader i skolors nationella och lokala förutsättningar. Insatser som tycks fungera relativt bra på en skola kan fungera mindre bra eller inte alls på en annan skola. Om en huvudman eller en skola implementerar ett vetenskapligt utvärderat antimobbingsprogram så blir det alltså viktigt att de själva fortlöpande utvärderar detta i den egna verksamheten genom att regelbundet kartlägga förekomsten av mobbning i skolan – och inte tar någon effekt för given. För att kort summera: om man som huvudman eller skola väljer att implementera ett antimobbingsprogram är det viktigt att tänka på flera saker:

- Välj ett program som är vetenskapligt utvärderat.
- Var medveten om att effekten i dessa utvärderingar i regel är låg eller måttlig och dessutom varierar mellan studier. En bidragande faktor är den lokala kontexten.
- Var medveten om att även de program som visat sig ha effekt är långt ifrån tillräckliga.
- Utvärdera kontinuerligt hur programmet fungerar i den enskilda skolan.

Ett program kan inte ersätta lärares och annan skolpersonals dagliga arbete med att främja en positiv, trygg och inkluderande skola där elever inte bara tillägnar sig ämneskunskaper, utan också demokratiska värden och normer och utvecklas till ansvarskännande individer och medborgare. Oavsett om en skola implementerar ett program, inrättar ett antimobbningsteam (eller liknande) eller har särskilt utbildade programinstruktörer, så har

varje enskild lärare och annan skolpersonal som möter elever ett ansvar att i den dagliga verksamheten arbeta främjande och förebyggande. De har dessutom skyldighet att vidta åtgärder om de får kännedom om förekomst av kränkningar.

Mot bakgrund av att omfattande antimobbningsprogram har låga eller måttliga effekter och ofta är kostsamma och krävande i termer av personalutbildning och -engagemang argumenterar en del forskare för vikten av att i stället titta närmare på specifika arbetsätt och insatser för att analysera vilken effekt de har.<sup>44</sup> Denna kunskapsöversikt fokuserar därför på arbetsätt och insatser som, enligt vetenskapliga studier, påverkar eller kan kopplas samman med förekomsten av kränkningar.

## LÄSTIPS



Johansson, B. & Å. Källström, K. (red.). (2019). *Barns och ungas utsatthet: Våld och kränkningar i barns och ungas relationer*. Studentlitteratur.

Skolverket (2019). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda: Hur skolan kan arbeta mot diskriminering och kränkande behandling*. Skolverket.

Smith, P. K. & O'Higgins Norman, J. (red.). (2021). *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (Vol. 1 & Vol. 2). Wiley Blackwell.

# Ett socialekologiskt perspektiv på kränkningar i skolan

Ett vetenskapligt förhållningssätt inbegriper att lärare och andra professioner i skolan kritiskt reflekterar över vilka antaganden och teorier som vägleder dem i deras verksamhet och i vilken grad dessa vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. En rad studier har exempelvis uppmärksammat att när lärare och annan skolpersonal – inklusive mångprofessionella team – ställs inför elever som på olika sätt utmanar skolan, finns det en tendens att förlägga förklaringarna till problemen hos de enskilda eleverna ("within-child explanations") eller deras familjer.<sup>45</sup> Detta är naturligtvis inget som endast förekommer i skolans värld utan knyter an till ett mänskligt och mycket välkänt fenomen som inom socialpsykologin kallas för det *grundläggande attributionsfelet*: en tendens att tillskriva eller förklara andras handlingar som orsakade av inre faktorer (till exempel personlighetsdrag) och samtidigt förbise hur situationen och andra yttre faktorer kan ha orsakat eller bidragit till handlingarna.<sup>46</sup> Sådana förklaringar till sociala fenomen och mänskliga beteenden kallas för *individuell reduktionism*.

## Risker med att lägga ansvar och skuld hos eleven

Att förklara exempelvis kränkningar som att de enbart är orsakade av elevers individuella särdrag riskerar att leda till att vi ensidigt lägger ansvar och skuld hos eleverna. En yttersta konsekvens av detta kan vara den problematiska uppfattningen att den som blir utsatt får skylla sig själv ("blaming the victim"). Om vi förklarar kränkningar mellan elever genom att påstå att de enbart beror på hur föräldrarna uppfostrar sina barn riskerar vi att ensidigt lägga ansvar och skuld hos föräldrarna. En annan risk med att ensidigt uppehålla sig vid förklaringar som lägger orsaken hos elever eller deras familjer är att det kan bidra till en uppfattning om att lärare och annan personal på skolan inte kan göra så mycket för att motverka kränkningar.

Oldenburg med flera fann exempelvis i en studie att det var fler elever som var utsatta för mobbning i skolklasser där lärare var benägna att förklara mobbning som något som orsakas av saker som låg utanför lärarnas kontroll. Det kan till exempel handla om att lärarna trodde att mobbning berodde på att utsatta elever betar sig "fel" eller provocerar fram mobbning eller att föräldrar brister i att lära sina barn om hur de ska bete sig.<sup>47</sup>

Om vi tror att kränkningar endast orsakas av individfaktorer och andra faktorer utanför skolan hjälper det oss inte att reflektera över och analysera hur skolan som organisation, kultur och kontext kan bidra till dessa handlingar bland elever. Om vi däremot kan identifiera faktorer i skolan (lärares arbete, klassrummet, skolklassen, raster, skolklimat, regler etcetera) som ökar respektive minskar risken

för förekomsten av kränkningar, ger det oss kunskaper att utveckla skolverksamheten i syfte att motverka kränkningar mer effektivt.

## **Den socialekologiska modellen fångar komplexiteten**

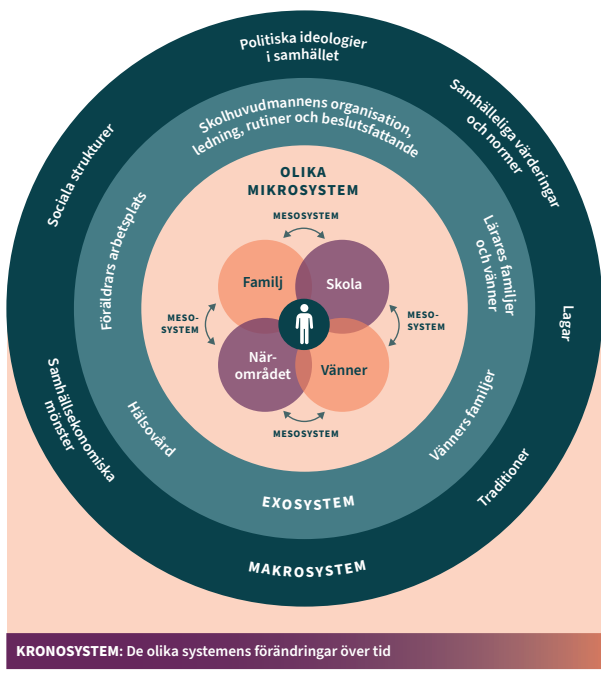
En förklaringsmodell som kan bidra till ökad förståelse av hur kränkningar kan uppstå, fortgå, förändras och upphöra och som ger fler verktyg i arbetet med att motverka dem i skolan är det *socialekologiska perspektivet*, med rötter i Bronfenbrenners teoretiska arbete om barns och ungas utveckling och lärande.<sup>48</sup> Detta är ett teoretiskt perspektiv som tar hänsyn till flera olika förklaringsnivåer och har en stark ställning i det internationella forskningsfältet om mobbning bland barn och unga.<sup>49</sup> Det socialekologiska perspektivet betonar att kränkningar måste förstås som sociala fenomen som uppstår, upprätthålls och förändras över tid som ett resultat av det komplexa samspelet mellan individuella och kontextuella faktorer.<sup>50</sup> Det bortser alltså inte från individuella aspekter eller familjesituationen, men framhåller att vi behöver inkludera fler faktorer för att bättre förstå och förklara elevens prestationer, mående, sociala relationer och beteenden i skolan.

En mängd andra mer specifika vetenskapliga teorier (exempelvis om kognitiva processer, personlighetsegenskaper, samhällsnormer, social status, skolkultur, gruppprocesser, identitet, familjesituation, kamratkulturer, media, lärarskap med mera) kan därför inkluderas och tillämpas inom ramen för det socialekologiska

perspektivet.<sup>51</sup> Det utgör även en teoretisk grund för forskningen att identifiera riskfaktorer och skyddande faktorer för kränkningar i skolan och på nätet som tar hänsyn till både individen och den komplexa sociala kontexten.<sup>52</sup> Hur elever utvecklas och fungerar tillsammans är med andra ord beroende av samspelet mellan deras individuella särdrag och den omgivande miljön. De individuella särdragen innefattar bland annat biologiska/genetiska faktorer, personlighetsdrag, kognitiva, emotionella och sociala färdigheter. Den omgivande miljön kan enligt det socialekologiska perspektivet delas in i fem olika nivåer eller system: mikrosystemet, mesosystemet, exosystemet, makrosystemet och kronosystemet.

Figuren på nästa sida föreställer den socialekologiska modellen. Eleven är i mitten. Utöver de fyra mikrosystem som finns på bilden kan ytterligare mikrosystem vara en del av elevernas liv, till exempel kamratgrupper utanför skolan, en fritidsgård, andra hem som eleven ofta vistas i eller en eller flera idrottsklubbar. Figuren har vidareutvecklats från Berk,<sup>53</sup> Eggen och Kauchak<sup>54</sup> och Woolfolk.<sup>55</sup>





## Mikrosystemet finns nära eleven

Mikrosystemet är det system som ligger närmast och som individer har direktkontakt med. För elever innefattar det en rad olika mikrosystem där framför allt familjen, skolan, klassen och kamratgrupper spelar en viktig roll.

## Mesosystemet beskriver samspel mellan mikrosystem

Mesosystemet inbegriper samspel och relationer mellan olika mikrosystem som eleven aktivt deltar i. Vilka regler (till exempel om skärmtid eller hur länge man får vara

ute på kvällar) som eleven har i sin familj kan exempelvis skilja sig från hur flertalet andra elever i klassen eller i en specifik kompisgrupp har det. Mikrosystemen kan utifrån det komma att påverka varandra och elevens situation och relationer i de olika mikrosystemen. Det kan exempelvis leda till ökade konflikter om skärmtid eller om hur sent man ska få vara ute på kvällarna i familjen, eller till att eleven missar saker som andra kompisar gör tillsammans i kompisgruppen. Mesosystemet handlar med andra ord om hur olika aspekter från olika mikrosystem samspelar med varandra och hur sådana samspel påverkar elevens utveckling och exempelvis ökar eller minskar risken för att elever kränker andra eller blir utsatta för kränkningar i ett visst mikrosystem, till exempel i skolklassen eller i en kompisgrupp.

### **Exosystemet finns bortom elevens mikrosystem**

Exosystemet är en tredje nivå och refererar till miljöer bortom elevens direkta mikrosystem och som kan påverka processerna i mikrosystemen. Om vi utgår från en enskild elev kan exempel på exosystem vara klasskamraters hemsituation, föräldrars arbetsplats, processer som äger rum i den samlade elevhälsan, samtal i personalrummet, beslut som skolledningen fattar eller lärares hemsituation. Exosystem påverkar eleverna indirekt genom att de påverkar deras mikrosystem.

### **Makrosystemet genomsyrar samhället**

Den fjärde nivån är makrosystemet och refererar till sociala strukturer i samhället och kulturella och samhälleliga ideologier, normer och föreställningar som

påverkar sociala processer och aktiviteter som äger rum i de för eleverna mer närliggande systemen. Detta inbegriper samhällsliga strukturer, ideologier och normer som (re)producerar sociala orättvisor, ojämlikhet, diskriminering, våld och förtryck mot olika grupper i samhället. Detta kan även påverka elevers sociala relationer och förekomst av mobbning i skolan. Exempelvis har forskning visat att hbtq-elever<sup>56</sup> och elever med olika typer av funktionsnedsättningar<sup>57</sup> är överrepresenterade som utsatta för mobbning. Enligt en metaanalys av Myers med flera är hbtq-elever i högre grad utsatta för mobbning, våld, sexuella trakasserier, stöld, homofobiska trakasserier och könsrelaterade trakasserier än icke-hbtq-elever.<sup>58</sup> I västvärlden finns dominant ideal, normer och diskurser om utseende, kropp, hälsa och fetma som tenderar att marginalisera och stigmatisera personer med fetma.<sup>59</sup> I relation till detta har forskning också visat att övervikt och fetma ökar risken för att bli mobbad i skolan,<sup>60</sup> vilket även svenska studier har pekat på.<sup>61</sup>

En viss ökad risk för utsatthet för mobbning i skolan har också kunnat relateras till lägre socioekonomisk bakgrund,<sup>62</sup> men här är den internationella forskningen motstridig och i en senare metaanalys var socioekonomisk bakgrund varken relaterad till utsatthet för kränkningar mer generellt eller till utsatthet för mobbning mer specifikt. Däremot fann forskarna att riskerna för att bli utsatt för kränkningar och våld (men inte specifikt för mobbning) i skolan ökade om skolan låg i ett socialt utsatt område.<sup>63</sup> Samhällsliga och kulturella faktorer och förutsättningar kan variera mellan länder och därför är det viktigt att ta reda på hur det kan se ut i Sverige. I ett par

studier genomförda i Sverige och i Norden har forskarna kunnat relatera utsatthet för mobbning till lägre socioekonomisk bakgrund.<sup>64</sup> I exempelvis en svensk studie fann forskarna att ungdomar som lever i ekonomiskt svagare hushåll och i familjer med endast en förälder löper en ökad risk för att bli mobbade i skolan.<sup>65</sup> Forskning om huruvida mobbning kan relateras till etnicitet har också lett fram till motstridiga resultat,<sup>66</sup> men enligt en rapport från UNESCO visar data från Europa och Nordamerika att utlandsfödda elever i högre grad utsätts för mobbning än infödda elever.<sup>67</sup>

### **Kronosystemet handlar om tid och förändring**

Kronosystemet slutligen representerar tid och förändring liksom elevens egen livshistoria i de olika systemen, som långsamma eller snabba, mindre eller större förändringar över tid. Exempel på sådana processer inom mikrosystemet kan vara skolklassens utveckling, förändringar i kompisgrupperingar eller sociala hierarkier över tid. Andra exempel som omfattar flera system kan vara politiska eller samhällsekonomiska förändringar som kan leda till ökad psykisk ohälsa eller psykosocial stress för förälder, elev eller lärare.

### **Skolmiljön**

I denna kunskapsöversikt kommer vi att särskilt titta på forskning om hur olika faktorer i skolmiljön hänger samman med kränkningar. I skolkontexten utgör i synnerhet skolklassen, informella kompisgrupper och samspel med lärare och andra vuxna i och utanför klassrummet de mikrosystem som har en direkt påverkan på elever.

Bortom detta finns andra faktorer i skolan som organisation som påverkar (och påverkas av) dessa mikrosystem men som utifrån elevernas position kan ses som exosystem som därmed indirekt påverkar elever. Det kan till exempel vara sociala processer, normer och beslutsfattande i skolledningen, personalmöten och elevhälsan.

Politiska beslut i regering och riksdag som förändrar lagstiftning och andra styrdokument som rör skolan inbegrips i makrosystemet och påverkar det lokala arbetet på skolan. Det kan även relateras till kronosystemet i termer av förändring över tid. I relation till detta har svenska forskare bland annat uppmärksammat juridifieringens problematiska konsekvenser för skolans arbete med att motverka kränkningar i Sverige. Med *juridifiering* avses ”att situationer som tidigare hanterats som exempelvis moraliska, psykologiska eller sociala problem har kommit att behandlas som juridiska frågor”.<sup>68</sup> Forskare menar att detta har lett till att det åtgärdande arbetet med dokumentation och anmälningar har satts i centrum i stället för det främjande och förebyggande arbetet.<sup>69</sup> Enligt Berg och Arneback har lärarprofessionen i sitt arbete med att motverka kränkningar fått “en alltmer *bevakande funktion* i den dagliga verksamheten”.<sup>70</sup> Skolpersonal gör dessutom olika tolkningar och tillämpningar. De beskriver också hur svårt det är att i den vardagliga verksamheten hinna dokumentera och anmäla allt som kan uppfattas som trakasserier och kränkande behandling och hur de i stället prioriterar de fall som de bedömer som mest allvarliga.<sup>71</sup>

Mot bakgrund av att det åtgärdande arbetet med dokumentation och anmälningar har hamnat i förgrunden behöver vi peka på det internationella forskningsläget som betonar att det främjande och förebyggande arbetet är grundläggande och helt avgörande för att motverka kränkningar i skolan. Att på vetenskaplig grund arbeta främjande och förebyggande är mer effektivt än att arbeta åtgärdande, men alla dessa komponenter är nödvändiga.<sup>72</sup> I denna kunskapsöversikt ges det främjande och förebyggande arbetet en särskild uppmärksamhet. Forskning om hur olika aspekter av skolmiljön hänger samman med elevers välmående, trygghet och positiva utveckling och med förekomst av kränkningar presenteras. En sådan översikt ger en vetenskaplig grund för det främjande och förebyggande arbetet i skolan.

## LÄSTIPS



Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53, 257–264.

Peguero, A. A. & Hong, J. S. (2020). *School bullying: Youth vulnerability, marginalization, and victimization*. Springer.

Thornberg, R. (2015). The social dynamics of school bullying: The necessary dialogue between the blind men around the elephant and the possible meeting point at the social-ecological square. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 3, 1–41.

## Främjande och förebyggande arbete

Det *främjande* arbetet i skolan syftar till att skapa en positiv, hälsosam, trygg och tillitsfull arbetsmiljö för alla elever och all skolpersonal och som ger de bästa förutsättningarna för alla elever att lära och utvecklas.<sup>73</sup> Det *förebyggande* arbetet i skolan handlar om att identifiera och avvärja risker<sup>74</sup> för kränkningar och diskriminering såväl som för psykisk ohälsa och negativ utveckling. I denna kunskapsöversikt ligger fokus primärt på kränkningar. I forskningslitteraturen kallas det främjande arbetet ibland för *promotion* medan det förebyggande arbetet vanligen benämns *prevention* (till exempel våldsprevention eller mobbningsprevention). Både det främjande och det förebyggande arbetet involverar all skolpersonal och sker kontinuerligt i skolans vardag, både på lektionstid och i andra situationer och på andra platser i skolan.

### Det som förebygger kränkningar kan även främja och förebygga andra områden

Forskare använder ibland termen *multifunktionalitet* när de pekar på att samma processer kan öka risken för olika problem (till exempel sämre skolprestationer, psykisk ohälsa och mobbning), men omvänt gäller också. Med hänvisning till lärares höga arbetsbelastning och krav

på dokumentation är det en fördel att identifiera och använda arbetssätt och insatser som inte enbart minskar risken för exempelvis kränkningar utan som samtidigt även minskar risken för andra problem och ökar chanserna för en rad positiva effekter. Det handlar till exempel om förbättrade skolprestationer, fler omtänksamma beteenden och förbättrad psykisk hälsa.<sup>75</sup> I denna forskningsöversikt beskrivs hur en rad grundläggande arbetssätt och insatser i skolvardagen fungerar både främjande (ökar chanserna för att elever presterar bättre i sitt skolarbete, känner sig mer trygga och uppträder mer omtänksamt och respektfullt mot andra) och förebyggande (minskar riskerna för att elever utvecklar psykisk ohälsa och utsätts för eller utsätter andra för kränkningar).

## Det komplexa samspelet

Det socialekologiska perspektivet framhåller också det komplexa samspelet mellan individuella och kontextuella faktorer. Det är sällan som vi kan tala om enkla orsak-verkansamband mellan två variabler. Inom ramen för socialekologisk teori menar forskare snarare att många olika faktorer är inblandade och att de ömsesidigt påverkar varandra. Lärarens ledarskap påverkar elevernas beteenden, men samtidigt påverkar elevernas beteenden lärarens ledarskap. Därtill påverkas båda dessa saker, och hur de påverkar varandra, av en rad andra faktorer, till exempel

- lärarens värderingar, attityder, kunskaper, färdigheter, tillit till sin förmåga att utöva ledarskap i klassrummet, grad av stress och privata omständigheter utanför skolan



- elevers bakgrund, familjesituation, attityder, motivation, hälsa, sociala färdigheter, kamratrelationer och tidigare skolprestationer
- sociala normer, grupprocesser och socialt klimat i klassen
- relationer, processer och kultur i arbetslag och hos skolpersonalen för hela skolan
- skolans och klassrummets fysiska miljö och tillgång till olika materiella resurser
- skolan som organisation, inklusive skolledningens arbete och hur elevhälsoarbetet är organiserat
- sociala särdrag och processer i närsamhället och i skolans upptagningsområde
- processer och beslut i utbildningssystemets olika nivåer ända upp till makronivå.

I stället för att anta att en elev ensidigt påverkas av skolan så kan vi tala om *transaktioner* mellan elev och skola, vilket innebär att påverkansprocesserna är ömsesidiga och interaktiva, i vilka elever, lärare och kontexter formar varandra.<sup>76</sup>

## **Vetenskapliga utvärderingar av arbetet mot mobbning i skolan**

I Sverige genomförde Skolverket för mer än 10 år sedan en utvärdering av 39 skolors arbete mot mobbning. Forskarna Flygare, Frånberg, Gill och Johansson identifierade ett antal insatser som hängde samman med låg eller minskad förekomst av mobbning.<sup>77</sup> Internationellt

har systematiska sammanställningar och analyser gjorts av vetenskapliga utvärderingar av olika antimobbningsprogram.<sup>78</sup> Sammantaget pekar dessa utvärderingar på att följande förebyggande insatser är mest betydelsefulla:

- Personalutbildning rörande mobbning och kränkningar och hur detta kan motverkas.
- En ”hela skolan”-ansats, vilket innebär att all skolpersonal är involverad i antimobbningsarbetet, och har en gemensam policy för att motverka mobbning.
- Mångprofessionellt kooperativt team (antimobbningsteam, likabehandlingsgrupp, trygghetsteam eller liknande) som består av både lärare och personal med specialistkompetens, som skolpsykologer, kuratorer, specialpedagoger och skolsköterskor.
- Att upprätthålla hög kvalitet på lärares ledarskap i klassrummet.
- Relationsfrämjande insatser mellan elever.
- Elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet (vilket *inte* inkluderar kamratstödarsystem som i stället hänger samman med att pojkar i högre grad utsätts för mobbning).
- Skolregler som är framtagna i samarbete mellan skolpersonal och elever.
- Att lärare och elever tillsammans i klasserna utarbetar regler mot mobbning som sedan upprätthålls.
- Att engagera elever i diskussioner om mobbning, både inom ramen för undervisningen och i grupper utanför

lektionstid under ledning av lärare eller annan utbildad personal.

- Regelbunden kartläggning av elevernas situation beträffande mobbning och kränkningar, vilken används som underlag för utförandet av det fortsatta anti-mobbningsarbetet.
- Att det finns ett system av personal som befinner sig bland eleverna på rasterna och som bygger på kartläggning av otrygga platser och att det på rasterna anordnas aktiviteter av särskild personal.
- Att skolan anordnar särskilda temadagar eller möten med elever om mobbning och som vanligtvis innefattar en presentation av hur utbredd mobbningen är på skolan baserat på en elevenkät.
- Information på föräldramöten om skolans arbete mot mobbning samt att vårdnadshavare erbjuds utbildning om mobbning.

Notera att en del av insatserna eller arbetssätten ovan både är främjande och förebyggande (till exempel relationsfrämjande insatser mellan elever) medan andra har i uppgift att vara främjande, förebyggande och åtgärdande (till exempel mångprofessionellt kooperativt team). Både den svenska utvärderingen och metaanalysen av internationella interventionsstudier pekar på behovet av att lärare och annan skolpersonal ges möjlighet till personalutbildning rörande kränkningar. Att motverka kränkningar som mobbning i skolan är en mångfacetterad uppgift som skapar flera utmaningar. Det finns ett behov ute på skolorna av att öka kunskaperna om kränkningar och

dess olika former, faktorer som ökar respektive minskar risken för deras förekomst i skolan och hur de kan förebyggas och åtgärdas med arbetssätt och insatser som vilar på vetenskaplig grund.<sup>79</sup> Föreliggande kunskapsöversikt är ett bidrag till detta. Vad forskningen sammantaget visar är vikten av att alla i skolan deltar i dess främjande och förebyggande arbete. Att rektorer, lärare, elevhälsa, elever och annan skolpersonal skapar en positiv och trygg skola tillsammans.

## ”Hela skolan”-ansats

I Skolverkets utvärdering av skolors arbete mot mobbning drog forskarna slutsatsen att skolor som lyckats hålla mobbning på en låg nivå bland annat utmärktes av att all personal var engagerad i arbetet och att arbetet var väl förankrat hos all personal och hos eleverna.<sup>80</sup> Systematiska utvärderingar av olika antimobbingsprogram har funnit att en av de insatser i programmen som hänger samman med en minskning av mobbning är att skolan har en gemensam policy för att motverka mobbning och att all skolpersonal är involverad i antimobbingsarbetet.<sup>81</sup>

Såväl den svenska utvärderingen som internationella utvärderingar av antimobbingsprogram visar på vikten av en ”hela skolan”-ansats (”whole school approach” på engelska) där skolan har en gemensam policy, all skolpersonal är engagerad, eleverna är delaktiga och där arbetet är förankrat hos både personal och elever. Detta är också i linje med det socialekologiska perspektivet.<sup>82</sup> En ”hela skolan”-ansats utgår från att alla aspekter av skolmiljön kan påverka eleverna, liksom att eleverna påverkar varandra och skolmiljön. En sådan ansats innehåller därför

en kombination av flera strategier (vilket exempelvis listan över arbets sätt och insatser i föregående kapitel tecknar) och flera nivåer: skolnivå, klass- och klassrumsnivå, kompisgruppsnivå och individnivå. Den uppmuntrar både lärares, annan skolpersonals, elevers och föräldrars deltagande i arbetet.<sup>83</sup>

Forskning framhåller betydelsen av att hela skolan arbetar på ett gemensamt sätt för att motverka kränkningar i skolan. Det innebär att arbetet inte kan reduceras till skolledningen, en likabehandlingsgrupp eller några enstaka ”eldsjälar” bland skolpersonalen. Det är viktigt att alla lärare och annan skolpersonal är involverade i det främjande och förebyggande arbetet. Att alla ”drar åt samma håll”. En förutsättning för detta är att man tillsammans på skolan också har utvecklat en gemensam policy för att främja en positiv skola och motverka alla former av kränkningar. En sådan policy ska vila på vetenskaplig grund och vara väl förankrad hos skolpersonalen. För att göra arbetet så effektivt som möjligt är det också viktigt att både elever och vårdnadshavare involveras, vilket vi återkommer till. I sin tematiska analys av regelbundna granskningar av skolors arbete med trygghet och studiero framhåller Skolinspektionen att de skolor som lyckas väl gör följande:

- **De involverar hela organisationen i arbetet:** Hela skolan och alla delar (klassrummen, korridorer, matsal och skolgård, arbetsplatsförlagt lärande med mera) omfattas av arbetet. Diskussionerna finns på klassrums-, lärarlags- och skolnivå. Både personal och elever involveras och är delaktiga i arbetet för trygghet och studiero.

- **De arbetar systematiskt:** Trygghet och studiero främjas och upprätthålls genom kartläggning (återkommande elevenkäter) som ligger till grund för förändringsarbete och åtgärder.
- **De låter organisationen bära ansvaret:** Ansvaret för trygghet och studiero hamnar inte hos enskilda lärare eller annan personal på skolan. I stället är hela skolan bärare av gemensamma arbets- och förhållningssätt. Skolan arbetar för att skapa en samsyn och de gemensamma arbets- och förhållningssätten resulterar i tydlighet, enhetlighet och förutsägbarhet för eleverna. De ger dessutom lärarna en grund att stå på så att den enskilde läraren inte behöver lösa alla problem på egen hand.
- **De arbetar både ”här och nu” och med långsiktighet:** Skolorna arbetar med trygghet och studiero i vardagen. De arbetar målmedvetet och långsiktigt. De fångar tidigt upp negativa tecken, hanterar situationerna i vardagen och gör insatser för att förebygga.
- **De har en rektor och skolledning som aktivt driver arbetet:** Rektor/skolledning är initiativtagare och en tydlig drivkraft.

Hos de skolor som lyckas väl tecknar Skolinspektionen en bild av ett systematiskt, målmedvetet, ihärdigt och långsiktigt förbättringsarbete där alla är involverade. Rektors ansvarstagande är av stor vikt när det gäller att initiera och organisera arbetet, göra uppföljningar och säkerställa att organisationen stödjer lärarna.<sup>84</sup> I en tidigare granskning drar Skolinspektionen<sup>85</sup> slutsatsen att lärares arbete med att skapa ett tryggt och positivt

klassrumsklimat som präglas av studiero påverkas av flera faktorer i skolan samt i vilken grad rektor tar ansvar för att utveckla och förbättra dessa. Det inkluderar arbetet med värden och normer, det främjande och förebyggande arbetet som elevhälsan bedriver och hur skolan tar ansvar för att samtliga elever får det stöd som de behöver. Det är viktigt att rektor säkerställer att skolans processer, rutiner och överenskommelser är tydliga för lärarna. Rektorerna behöver se till att det finns väl fungerande forum för lärare för att diskutera och komma överens om gemensamma förhållningssätt och strategier. I båda rapporterna från Skolinspektionen<sup>86</sup> framkommer det att ett framgångsrikt arbete med trygghet och studiero förutsätter att hela skolan är med. En ”hela skolan”-ansats omfattar en rad olika insatser. I de två nästkommande kapitlen kommer vi därför att titta närmare på faktorer som enligt forskning tycks främja elevers positiva utveckling och förebygga kränkningar.

## LÄSTIPS



Skolinspektionen (2020). *Skolors arbete med trygghet och studiero: En tematisk analys utifrån beslut fattade inom regelbunden kvalitetsgranskning 2018–2019*. Skolinspektionen.

Skolverket (2019). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda: Hur skolan kan arbeta mot diskriminering och kränkande behandling*. Skolverket.

Thornberg, R. (2020). *Det sociala livet i skolan: Socialpsykologiska perspektiv*. Liber.

# Betydelsen av sociala relationer

I det här kapitlet tittar vi närmare på hur viktigt arbetet med sociala relationer är i skolan, såväl mellan lärare och elever som mellan elever. Detta utgör grunden för det främjande och förebyggande arbetet och omfattar ett positivt skolklimat, lärares ledarskap, ett bra socialt klimat i undervisningsgrupper i skolan och fritidshemmen, arbetet med normer och regler, att skapa trygga skolor, en hög vuxennärvaro under rasterna och att involvera vårdnadshavare. Även om forskningen främst har studerat relationer mellan lärare och elever är det rimligt att anta att resultaten är överförbara på all skolpersonal som möter och samspekar med elever i skolvardagen.

## Skolklimat

I den här kunskapsöversikten görs skillnad mellan begreppen klassrumsklimat, klassklimat och skolklimat. Begreppet *klassrumsklimat* tar sikte på sammanhang där en grupp elever deltar i undervisning under ledning av en lärare. Med begreppet *klassklimat* avses interaktionen mellan elever i undervisningsgruppen – faktorer som påverkar såväl undervisningssituationen i klassrummet som utbildningen i övrigt, så som skolklimatet i korridorer och på raster. Med *skolklimat* avses slutligen



utbildningen i sin helhet, det vill säga allt som sker under skoldagen inom verksamheten, vilket innefattar klassklimat och klassrumsklimat.

En grundläggande aspekt av en ”hela skolan”-ansats är det gemensamma arbetet med att utveckla och bibehålla ett positivt skolklimat.<sup>87</sup> Skolverkets utvärdering av skolors antimobbingsarbete visade att skolor som var framgångsrika med att hålla nere förekomsten av mobbing bland annat kännetecknades av ett bra skolklimat.<sup>88</sup> Skolklimat handlar om hur elever och skolpersonal upplever skolans sociala miljö, en upplevelse som reflekterar normer, attityder, mål och dagliga interaktioner bland och mellan elever och skolpersonal.<sup>89</sup> Ett *positivt skolklimat* innefattar

- positiva, omtänksamma och stöttande relationer mellan elever och mellan skolpersonal och elever
- elevers upplevelse av att reglerna på skolan är rimliga och rättvisa och upprätthålls på ett konsekvent och rättvist sätt
- att skolan upplevs som en trygg och säker plats
- att eleverna uppskattar och känner en samhörighet med skolan.<sup>90</sup>

Arbetet med att skapa ett positivt skolklimat är ett tydligt exempel på multifinalitet, det vill säga att samma processer – i detta fall skolklimatet – inte enbart påverkar i vilken utsträckning kränkningar förekommer i skolan utan också påverkar en rad andra saker. Ett positivt skolklimat är exempelvis centralt för skolans kunskapsuppdrag eftersom det hänger samman med att elever presterar bättre i

skolan och samtidigt minskar eller motverkar den negativa påverkan som lägre socioekonomisk bakgrund har på elevers skolprestationer.<sup>91</sup> En relativt ny studie som omfattar 5 745 elever i årskurs 9 vid 97 svenska högstadieskolor visade också på det positiva sambandet mellan ett bra skolklimat och elevers skolprestationer.<sup>92</sup> Dessutom visar forskning att ett positivt skolklimat hänger samman med bättre psykisk hälsa bland elever.<sup>93</sup> Forskning som studerat skolor över tid visar att skolor som genomsyras av mer positivt skolklimat tenderar att ha färre beteendeproblem (vilket här innefattar en rad antisociala beteenden som kränkningar, våld, kriminalitet samt utagerande och stökiga beteenden) vid en senare tidpunkt.<sup>94</sup>

Forskning visar också att ett mer positivt skolklimat korrelerar med mindre förekomst av våld<sup>95</sup> och mobbning på både skolan<sup>96</sup> och på nätet.<sup>97</sup> I motsats till detta hänger ett mer negativt skolklimat samman med att skolor har fler problem med kränkningar, inklusive mobbning.<sup>98</sup> I en svensk studie fann forskarna att skolor som kännetecknades av hög sammanhållning, ömsesidig tillit och god ordning tenderade att ha lägre förekomst av mobbning.<sup>99</sup> En nyligen publicerad amerikansk studie som omfattade 64 670 elever i åldrarna 11–18 år från 107 skolor rapporterade dessutom att i skolor med ett bättre skolklimat var eleverna mer benägna att ingripa och hjälpa utsatta om de blev vittnen till mobbning.<sup>100</sup> Relationen mellan ett positivt skolklimat och färre kränkningar är ungefär lika stark oberoende av elevernas ålder eller var i världen studierna har genomförts.<sup>101</sup>

Eftersom hbtq-elever i högre grad tenderar att uppleva skolklimatet som mer otryggt, fientligt och skadligt än elever

som inte tillhör denna grupp<sup>102</sup> är arbetet med ett positivt och inkluderande skolklimat särskilt betydelsefullt för dem. I skolor som har ett mer positivt skolklimat tenderar hbtq-elever rapportera en bättre psykisk hälsa.<sup>103</sup> Risken för självmordstankar och -försök<sup>104</sup> och utsatthet för trakasserier är lägre samtidigt som de har lättare att få vänner bland elever som inte tillhör denna minoritet,<sup>105</sup> även om forskning också visar att ett positivt skolklimat inte självklart leder till att hbtq-elever blir mindre utsatta för trakasserier.<sup>106</sup> Det är grundläggande men löser inte allt. Ju fler vuxna på skolan som hbtq-elever kan identifiera som tillförlitliga och stöttande gentemot dem som minoritets elever, i desto lägre grad känner de sig otrygga i skolan, desto mindre benägna är de att vara frånvarande från skolan på grund av känslor av otrygghet, och desto högre grad av samhörighet känner de med sin skola.<sup>107</sup> Den forskning som återges här har använt förkortningen hbtq. Numera inkluderas allt oftare arbetet för personer med intersexvariation i arbetet för hbtq-personers lika rättigheter och möjligheter. Därför har ett *i* lagts till i förkortningen hbtqi, som till exempel i regeringens handlingsplan för hbtqi-personers lika rättigheter och möjligheter.<sup>108</sup>

Att det finns ett samband mellan skolklimat och förekomst av kränkningar innebär inte nödvändigtvis att ett bättre skolklimat *orsakar* lägre förekomst av kränkningar, eller vice versa. Det finns dock stöd i forskningen för att sambandet går åt båda hållen, det vill säga att ett bättre skolklimat kan leda till lägre förekomst av kränkningar, men också att en lägre förekomst av kränkningar kan leda till ett bättre skolklimat.<sup>109</sup> Utifrån det socialekologiska

perspektivet så kan de olika mikrosystemen i skolan antas påverka varandra och påverkas av andra system utanför skolan. Bradshaw och kollegor<sup>110</sup> menar att arbetet med skolklimat är centralt för att förbättra skolprestationer, mental hälsa, mångfald och frågor som rör jämlikhet och likabehandling och samtidigt minska förekomsten av kränkningar, antipluggkultur och psykisk ohälsa. Den samlade forskningen pekar på att alla dessa saker hänger samman med skolklimatet, som kan betraktas som elevers och skolpersonals psykosociala arbetsmiljö, även om det naturligtvis ska förstås bildligt i relation till eleverna.

I arbetet med att främja ett positivt skolklimat finns ingen "quick fix". Det kräver ett medvetet, långsiktigt och ihärdigt arbete från skolledningen, alla lärare och all annan skolpersonal och att arbetet sker tillsammans med elever och deras vårdnadshavare. Därigenom är det en grundläggande del av en "hela skolan"-ansats.<sup>111</sup> Skolan behöver utarbeta en gemensam policy för att främja ett positivt skolklimat. Rektors ledarskap spelar en viktig roll. Det är avgörande att rektorer utövar ett pedagogiskt ledarskap och drivs av ett engagemang, har mål och visioner. De behöver inkludera och engagera medarbetarna i processen och göra dem delaktiga i beslut, vara väl införstådda med skolans behov och konsultera skolpersonal, elever och vårdnadshavare. Skolan behöver formulera gemensamma visioner, värden och mål som lärare och annan skolpersonal efterlever och upprätthåller på ett konsekvent sätt i praktiken och i samspelet med eleverna. Återkommande personalmöten krävs där all skolpersonal deltar för att tillsammans identifiera problem och i ett öppet och tillåtande samtalsklimat föreslå och

diskutera lösningar. Detta kan då även inkludera att man skapar mindre grupper av personalen som implementerar olika lösningar som man kommer fram till.<sup>112</sup>

### **Elevinflytande och tillitsfulla relationer gynnar skolklimatet**

Vidare visar forskning att skolklimatet kan förbättras när skolor skapar möjligheter för elever att få föra fram sina åsikter, få inflytande och få vara med att bestämma om tillvaron på skolan, till exempel om sådant som skolregler liksom regler och rutiner i klassrummet.<sup>113</sup> Exempelvis kan skolans elevråd arbeta med att identifiera problem i skolan och bidra i skolans systematiska arbete för olika lösningar. Vikten av elevers inflytande och delaktighet på både skol- och klassrumsnivå har framkommit i flera studier. Det är inte bara utvecklande för elevers ansvarstagande och sociala, kommunikativa och demokratiska lärande, utan är även gynnsamt för deras skolprestationer och har dessutom positiva effekter på lärarelevrelationerna och på skolklimatet.<sup>114</sup> I en forskningsöversikt konstaterar forskarna<sup>115</sup> att elever som upplever att de på ett meningsfullt sätt involveras i skolan genom att exempelvis få hjälpa till med att bestämma klassrumsregler och få uttrycka sina åsikter under lektionerna också känner en starkare samhörighet med sin skola och upplever att relationerna med lärarna är mer respektfulla.

Lärares relationsarbete med elever och ledarskap i och utanför klassrummet påverkar också skolklimatet. Lärarna kan bidra med att förbättra skolklimatet genom att tydligt visa eleverna att de bryr sig om dem och tillsammans med eleverna skapa och bibehålla ett positivt

klassrumsklimat som präglas av såväl värme, stöd och ömsesidig respekt som studiero och tydliga regler och förväntningar på hur man ska uppträda i klassrummet.<sup>116</sup> Ett positivt klassrumsklimat som präglas av att läraren har ett varmt och stöttande ledarskap har visat sig minska risken för att elever använder våld, kränker andra elever<sup>117</sup> eller blir kränkta av andra elever.<sup>118</sup>

Att tillsammans med eleverna arbeta för att främja och bejaka mångfald, överbrygga skillnader mellan olika sociala grupper eller kategorier och ha en tydlig skolpolicy mot diskriminering och trakasserier främjar också ett positivt skolklimat. Pedagogiska insatser för att främja elevers etiska, sociala och emotionella lärande (etik, värderingar, hur man är mot varandra, empati, konflikt-hantering, att kunna stå emot grupstryck etcetera) utgör också en viktig del i att skapa och bibehålla ett positivt skolklimat. Andra aspekter som främjar ett positivt skolklimat är att upprätthålla en ren, städad, inbjudande och välbehållen fysisk skolmiljö (skolbyggnad, skolgård, klassrum, korridorer, toaletter etcetera). Klotter, vandalism, trasiga fönster, skräp och liknande bidrar till ett mer negativt skolklimat och till sociala normer som uppmuntrar antisociala beteenden.<sup>119</sup> Insatser som i hög grad vilar på kameraövervakning, metalldetektorer och vakter eller säkerhetspersonal har visat sig vara ineffektiva. En tyngdpunkt på sådana insatser tycks i stället ha effekten att elever känner sig mindre trygga och engagerade i skolan.<sup>120</sup>

Skolklimat är ett komplext begrepp bestående av många olika delar som hänger samman och ömsesidigt påverkar såväl varandra som förekomsten av kränkningar.

Att arbeta förebyggande genom att stärka det sociala skolklimatet kan därför innebära många olika saker, som exempelvis att arbeta med relationer, samhörighet, trygghet, attityder och normer. En viktig del i detta arbete är hur lärare etablerar och bibehåller relationer till eleverna.

## Positiva lärar-elevrelationer

*Positiva lärar-elevrelationer* är en grundsten i ett positivt skolklimat och kännetecknas av en hög grad av värme, stöd, tillit och ömsesidig respekt. Det handlar om att lärare aktivt bryr sig om sina elever, ser dem var och en och utvecklar och bibehåller omsorgsfulla, stöttande och respektfulla relationer till eleverna.<sup>121</sup> Forskningen har studerat relationer mellan lärare och elever, men det är sannolikt att resultaten gäller för all skolpersonal som träffar och arbetar med elever i den dagliga verksamheten. Liksom för skolklimatet generellt pekar forskningen på att kvaliteten på lärar-elevrelationer hänger samman med en rad saker, inte enbart med förekomst av kränkningar i skolan. Forskning visar att lärare som förmår utveckla positiva lärar-elevrelationer också tenderar att ha elever som är mer studiemotiverade<sup>122</sup> och engagerade i skolarbetet och som presterar bättre i skolan.<sup>123</sup> Den effekten gäller oavsett om eleverna går i grundskolan eller på gymnasiet och är dessutom starkare för elever med en lägre socioekonomisk bakgrund.

Positiva, varma och stöttande lärar-elevrelationer är bland de viktigaste faktorerna som bidrar till att elever känner samhörighet med skolan<sup>124</sup> och är en viktig förutsättning för ett positivt och stöttande klassrumsklimat.<sup>125</sup>

De hänger även samman med elevers välmående och självkänsla<sup>126</sup> och med mindre stök, bråk och beteendeproblem.<sup>127</sup> De utgör en grundbult i skolans värdegrundsarbete och kan relateras till att elever uppträder mer pro-socialt, det vill säga agerar mer omtänksamt, stöttande och hjälpsamt mot andra.<sup>128</sup> I en studie som omfattade tiotusentals elever från 22 europeiska länder fann forskarna att ju mer positivt eleverna upplevde relationen till sina lärare, desto mer upplevde de att deras klassrum hade ett öppet diskussionsklimat och inbjöd till undersökande frågor och diskussioner på ett respektfullt och inkluderande sätt.<sup>129</sup> Elever med bättre relationer till sina lärare och till sina jämnåriga är också mer positivt inställda till att engagera sig i samhällsfrågor, vilket är en viktig förutsättning för deras framtida deltagande i samhällslivet.<sup>130</sup> Med särskild relevans för denna kunskapsöversikt har forskningen därutöver funnit att elever som erfar positiva, varma och stöttande lärar-elevrelationer i lägre grad är involverade i mobbning.<sup>131</sup>

Motsatsen är *negativa lärar-elevrelationer*, som utmärks av maktkamp, ständiga konflikter, avståndstagande och brist på värme. Ett sådant relationsmönster riskerar att skapa fientlighet och få elever att fortsätta med och dessutom utöka ett påbörjat antisocialt beteendemönster, inklusive kränkningar. Sådana relationer påminner om det som i litteraturen kallas för *tvingande samspelsmönster*, vilket har visat sig vara en riskfaktor i hemmet som ökar risken för att elever utvecklar antisociala och kränkande beteendemönster.<sup>132</sup> Forskning har funnit att lärare som återkommande bemöter elever på ett fientligt, hårt och kränkande sätt tenderar att ha elever som känner



ett lägre förtroende för dem<sup>133</sup> och oftare är utsatta för kränkningar av andra elever i skolan,<sup>134</sup> inklusive att vara både utsatt för mobbning själv och utsätta andra för mobbning.<sup>135</sup>

När det gäller det negativa sambandet mellan kvaliteten på lärar-elevrelationer och kränkningar så finns det stöd i forskningen för att sambandet går åt båda hållen. Det innebär att bättre lärar-elevrelationer kan leda till lägre förekomst av kränkningar, men också att lägre förekomst av kränkningar kan leda till att eleverna upplever sina relationer till lärarna som bättre.<sup>136</sup> Att bygga positiva, varma och stöttande lärar-elevrelationer är särskilt viktigt för elever som utmanar skolan genom att återkommande bryta mot regler och uppträda störande, trotsigt, utagerande och kränkande. Positiva lärar-elevrelationer fungerar som en skyddande faktor som minskar risken för att de ska utveckla ännu allvarligare beteendeproblem med tiden och i stället ökar chanserna för att de ska lyckas i skolan och fungera allt bättre socialt.<sup>137</sup>

Kvaliteten på relationerna mellan elever och lärare påverkas av många faktorer. Arbetet med att stärka lärar-elevrelationer är därför en komplex uppgift. Internationellt finns en mängd olika program som helt eller delvis har som fokus att förbättra lärar-elevrelationer. Ett exempel är det amerikanska programmet SW-PBIS (School-Wide Positive Behavioral Intervention and Support),<sup>138</sup> som även håller på att utvärderas i Sverige.<sup>139</sup> Ett alternativ till hela program är att fokusera på enskilda faktorer, eller en kombination av enskilda faktorer, som kan stärka lärar-elevrelationer. Ett sådant fokus kan vägledas av en

nyligen publicerad metaanalys som dels identifierade ett flertal verksamma program men som också tittade närmare på programmens olika komponenter.<sup>140</sup>

De program som var mest framgångsrika med att skapa positiva relationer mellan elever och lärare inkluderade i högre utsträckning så kallade *direkta-proaktiva* komponenter. Dessa komponenter omfattar olika strategier där lärare arbetar aktivt och framåtsiktande för att bibehålla eller öka graden av värme, stöd, tillit och ömsesidig respekt i sina relationer med eleverna. Bland de vanligare direkta-proaktiva strategierna var att ge uppskattning, visa respekt, tillbringa tid med eleverna en och en och att ha fler positiva än negativa interaktioner med varje elev. Utöver direkta komponenter rymde programmen även sådant som att visa förståelse för en elevs perspektiv efter en konflikt liksom att stärka lärar-elevrelationer genom att bland annat etablera klassrumsregler (se även avsnittet ”Regler och riktlinjer”). De 44 komponenter som identifierades kan ses som ett smörgåsbord av *potentiella* arbetssätt, som får väljas ut, prövas och anpassas till varje skolas unika kontext.

## Vad säger eleverna?

Enligt kvalitativa studier upplever elever att bra lärare är sådana som bygger relationer med elever,<sup>141</sup> är duktiga på att undervisa<sup>142</sup> och på att hantera stökiga beteenden i klassrummet.<sup>143</sup> Elever menar att bra lärare är vänliga, snälla, omtänksamma, engagerade, respektfulla och pålitliga. De behandlar elever som individer och utvecklar positiva relationer till dem.<sup>144</sup> Samtidigt är de bra på att skapa studiero och ordning i klassrummet på ett omtänksamt och rättvist sätt. De kan vara stränga om det behövs, så länge de inte är för stränga.<sup>145</sup> I kontrast till detta förknippar elever dåliga lärare med respektlöshet, inkonsekvens, otillförlitlighet och orättvisa.<sup>146</sup>

Bear<sup>147</sup> argumenterar för att lärare behöver agera som förebilder som visar på kvaliteter som hjälper till att bygga och bibehålla positiva relationer. Bear poängterar att elever tycker om och uppskattar lärare som är omtänksamma, snälla, medkännande, respektfulla, förstående, tålmodiga, humoristiska, rättvisa, vänliga, pålitliga och professionella. De föredrar lärare som (a) förmedlar värme, omsorg och respekt, (b) är bra på att skapa ordning och studiero i klassrummet, (c) inte skämmer ut eller förödmjucar elever inför klassen, (d) inte ger hårda straff, särskilt inte för mindre förseelser, (e) är duktiga på att göra lektionerna intressanta och roliga genom att använda humor, motivera och engagera elever och själva kunna mycket och vara engagerade

i sin undervisning, (f) är sensitiva och lyhörda för elevernas olika behov, och (g) involverar föräldrarna i elevernas utbildning. Följande tips ger Bear till lärare för att främja elevrelationerna:

- Hälsa på eleverna när de anländer till skolan eller klassrummet.
- Ät lunch tillsammans med eleverna, även om det bara sker ibland.
- Ge positiva kommentarer till elevernas arbeten.
- Var lyhörd för elevernas studierelaterade, känslomässiga och sociala problem eller bekymmer genom att lyssna, visa empati och bistå med hjälp och stöd när det behövs.
- Var en positiv förebild som visar andra respekt och omsorg; bibehåll ditt lugn även om du är arg eller frustrerad.
- Var generös med att ge beröm men på ett uppriktigt sätt.
- Sträva efter att bibehålla en positiv lärar-elevrelation även i samband med gränssättning och korrigeringar av dåligt uppförande (till exempel genom att försöka korrigera eleven privat i stället för publikt om möjligt, betona elevens styrkor samt fokusera på beteenden och inte på eleven som person).
- Lägg ner tid på att lära känna var och en av eleverna.
- Sträva efter att ge varje enskild elev uppmärksamhet.

## Positiva elev-elevrelationer och positivt klassklimat

Enligt Skolverkets utvärdering av skolors antimobbningsarbete hänger relationsfrämjande insatser mellan elever samman med låg eller minskad förekomst av mobbning.<sup>148</sup> Liksom lärar-elevrelationer kan positiva elev-elevrelationer definieras som relationer som utmärks av en hög grad av värme, stöd, tillit och ömsesidig respekt.<sup>149</sup> Positiva elev-elevrelationer är hälsosamma och kopplas samman med elevers välmående och självkänsla.<sup>150</sup> Elevers relationer med sina jämnåriga utgör därtill en viktig utvecklingskontext som påverkar deras beteenden, tankar och sociala färdigheter.<sup>151</sup>

Den samlade kvaliteten på elev-elevrelationer i en skolklass kan kallas för *klassklimat*. Ett positivt klassklimat innebär att relationerna mellan eleverna i klassen är vänliga, omtänksamma, stöttande och respektfulla. Klassen genomsyras av en bra sammanhållning. I klasser som kännetecknas av ett positivt klassklimat förekommer exempelvis mer negativa attityder till våld<sup>152</sup> och mer pro-sociala beteenden.<sup>153</sup> Ju mer positivt klassklimatet är, desto lägre är förekomsten av kränkningar bland eleverna i klassen.<sup>154</sup> I klasser där klassklimatet präglas av större omtanke och omsorg mellan eleverna är det färre elever som utsätts för mobbning.<sup>155</sup> I kontrast till detta ökar både ett negativt klassklimat och en hög förekomst av mobbning i klassen risken för psykisk ohälsa hos eleverna.<sup>156</sup>

Sammantaget pekar dessa studier på betydelsen av att lärare målmedvetet arbetar för att utveckla och bibehålla ett positivt klassklimat i de klasser som de ansvarar för och arbetar med. Ett sätt för lärare att främja

ett positivt klassklimat är att utöva ett varmt, omtänksamt och stöttande ledarskap i och utanför klassrummet. Studier visar att i klasser där relationerna mellan lärare och elever är positiva är det vanligare att även relationerna mellan eleverna är positiva,<sup>157</sup> vilket ger exempel på att olika delar av skolklimatet hänger samman och påverkar varandra. Det är rimligt att anta att lärare som medvetet utvecklar relationer med sina elever som är positiva, varma, omsorgsfulla, stöttande och respektfulla bidrar till att positiva, stöttande, omtänksamma och respektfulla relationer utvecklas mellan elever i klassen, vilket i sin tur minskar risken för förekomst av kränkningar.<sup>158</sup> För att främja ett positivt klassklimat är det alltså viktigt att lärare skapar och bibehåller positiva relationer med sina elever.

Oavsett om lärare undervisar yngre eller äldre elever kan de bidra till ett positivt klassklimat genom att tillsammans med eleverna etablera och upprätthålla ett positivt, tryggt, omtänksamt och stöttande klassrumsklimat under lektionerna. I ett sådant klassrumsklimat kan lärare och elever i högre grad ägna sig åt lektionsinnehållet och det hänger därför samman med att eleverna dessutom presterar bättre i skolan.<sup>159</sup> I arbetet med att utveckla och bibehålla ett positivt klassrumsklimat under lektionerna, ett positivt klassklimat i skolklasserna och ett positivt skolklimat i hela skolan behöver lärare hantera normer och regler som en del av det pedagogiska arbetet.

## Normer och regler för studiero och ett positivt skolklimat

*Normer* kan definieras och förstås på olika sätt beroende på vilket teoretiskt perspektiv som används. De kan till exempel definieras som attityder och beteendemönster som är allmänt delade och utbredda i en grupp eller i ett samhälle och som reglerar och skapar förväntningar på hur man ska tycka och bete sig i olika situationer.<sup>160</sup> Ibland görs en skillnad mellan injunktiva normer och deskriptiva normer.<sup>161</sup> *Injunktiva normer* refererar till vad medlemmarna i en grupp, exempelvis en kamratgrupp eller en skolklass, tycker är rätt och fel. Det handlar om utbredda attityder eller uppfattningar om vad man bör och inte bör göra och mäts vanligtvis genom att undersöka hur utbredda olika attityder är i gruppen. Till skillnad från detta refererar *deskriptiva normer* till vad medlemmarna i gruppen faktiskt gör. Deskriptiva normer representerar vilka handlingar som är vanliga i en grupp eller i ett samhälle och mäts i regel genom att undersöka hur utbredda olika beteenden är i gruppen.

Normerpåverkar hur vi ser på vår verklighet, hur vi tänker om saker, om andra och om oss själva, och hur vi beter oss. De reglerar den sociala tillvaron, skapar ordning och gör olika sociala situationer, egna och andras uppträdanden mer förutsägbara. I makrosystemet, det vill säga på samhälls nivå, finns normer som bidrar till att vissa grupper i samhället privilegieras och uppfattas som ideal eller norm medan andra grupper marginaliseras och diskrimineras. Sådana normer kan i olika grad påverka de sociala relationerna i skolan. Som tidigare

nämnts är exempelvis hbtq-elever och elever med olika funktionsnedsättningar i högre grad utsatta för mobbning,<sup>162</sup> vilket pekar på dessa normers inflytande i skolan. Det motiverar ett värdegrundsarbete med att synliggöra och problematisera normer som bidrar till att elever utsätts för trakasserier och andra former av diskriminering i skolan.<sup>163</sup> Mot bakgrund av detta behöver skolpersonalen utgå från ett demokratiskt och normmedvetet förhållningssätt och verka för mänskliga rättigheter, barns rättigheter som uttrycks i FN:s barnkonvention, allas lika värde och att varje elev respekterar andras egenvärde. Normer har en central plats i skolans värdegrundsarbete. Ibland använder forskare termerna normer och regler synonymt, ibland görs en åtskillnad mellan dem. I denna kunskapsöversikt används termen regler som en underkategori till termen normer och utifrån distinktionen formella och informella normer.<sup>164</sup>

*Formella normer* är nedskrivna eller klart uttalade och kan därför i detta sammanhang förstås som *regler*. I den internationella litteraturen om lärares ledarskap och skolors arbete med att skapa och upprätthålla ett positivt skolklimat, ordning, trygghet, studiero och grundläggande värden används oftast termen regler för att hänvisa till formella normer i skolan och klassrummet.<sup>165</sup> Exempel på detta är de *skolregler* som kommuniceras i tal eller skrift. Skolregler kan ses som uttalade uppförandekoder som föreskriver önskvärda och förbjudna eller icke-önskvärda beteenden i skolan och som alla lärare på skolan förväntas upprätthålla.<sup>166</sup> Lärares ledarskap, skolregler och klassrumsregler handlar inte enbart om att skapa ordning och studiero så att undervisning kan



ske och eleverna kan tillägna sig kunskaper i de olika ämnena. Regler bygger på, gestaltar och förmedlar värden. De utgör därför en oundviklig del av det dagliga värdegrundsarbetet. I en ”hela skolan”-ansats behöver arbetet med skolregler drivas av rektor men tillsammans med lärare och elever. Reglerna bör vara ett fåtal som alla kan komma ihåg och vara väl förankrade hos eleverna, vilket förutsätter att elever involveras i skolans regelarbete. I en utvärdering av skolors arbete med trygghet och studiero fann Skolinspektionen följande:

Granskningen visar att på skolor där reglerna är många till antalet och rektors styrning av arbetet med normer och värden är svagt utvecklat är också ordningsreglerna sämre förankrade hos eleverna. Motsatt tycks få ordningsregler kopplat till att det råder en samsyn kring värderingar och överenskommelser, innebära att fler elever respekterar reglerna.<sup>167</sup>

*Informella normer* är outtalade och icke nedskrivna normer för hur man bör och inte bör bete sig i olika situationer. De som efterlever informella normer är ofta inte särskilt medvetna om dem utan dessa är mer underförstådda. De bara finns där och reglerar vår sociala tillvaro och våra beteenden i olika situationer utan att vi tänker så mycket på dem.<sup>168</sup> Normer och sociala relationer i skolan påverkar ömsesidigt varandra. Stämningen och det sociala klimatet påverkas med andra ord av vilka normer och regler som etableras i skolan, klassrummet, klassen och olika kompisgrupper.<sup>169</sup> De bidrar till hur trygghet, engagemang och relationer utvecklas.

Vilka normer och regler som är rådande i skolan eller i klassen påverkar också förekomsten av kränkningar, och förekomsten av kränkningar påverkar i sin tur normerna. I en studie var förekomsten av fysiskt våld lägre i skolor där normer som favoriserar icke-våld rådde bland elever jämfört med skolor där normer som favoriserar våld var mer utbredda.<sup>170</sup> Kränkningar förekommer i lägre grad i skolklasser där negativa attityder till kränkningar är mer utbredda.<sup>171</sup> I klasser med negativa attityder till kränkningar är elever mer benägna att försvara dem som blir utsatta för kränkningar.<sup>172</sup> Ju mer utbredda *antimobbning*snormer är i en skolklass, desto vanligare är det att elever reagerar med att ta den utsattes parti och desto ovanligare är det att de förblir passiva om de blir vittnen till mobbning.<sup>173</sup> Forskning har dessutom funnit att mobbning tenderar att vara vanligare i skolklasser där elever oftare tar mobbarnas parti genom att skratta och heja på dem och mer sällan tar de utsattas parti genom att hjälpa dem och säga ifrån.<sup>174</sup> Normer i skolklassen påverkar med andra ord inte bara i vilken grad elever kränker andra utan också hur elever som blir vittnen till kränkningar tenderar att reagera och i vilken grad de uppmunt- rar eller motverkar kränkningar genom sitt agerande.

En aspekt av klassklimatet är *kollektiv tillit till att stoppa kränkningar*. En hög kollektiv tillit betyder att det inom klassen finns en stark gemensam tilltro till att elever och lärare tillsammans kan få stopp på kränkningar, mobbning och våld. I ett par svenska studier fann forskarna att ju högre grad av kollektiv tillit som finns i skolklassen till att stoppa kränkningar, desto vanligare är det att elever tar den utsattes parti,<sup>175</sup> och desto ovanligare är det

att de förblir passiva åskådare<sup>176</sup> eller skrattar och hejar på dem som utför kränkningarna.<sup>177</sup> Ett fåtal studier har även studerat skillnader mellan skolklasser när det gäller att *rättfärdiga, normalisera eller bortförklara kränkningar*. I skolklasser där detta är mer utbrett förekommer också kränkningar<sup>178</sup> och mobbning<sup>179</sup> i högre grad. Dessutom hänger det samman med att elever oftare tar förövarnas parti<sup>180</sup> eller förblir passiva åskådare<sup>181</sup> och mer sällan tar den utsattes parti<sup>182</sup> om de blir vittnen till kränkningar eller mobbning.

Det främjande och förebyggande arbetet behöver därför rikta in sig på både regler (formella normer) och de mer outtalade och förgivettagna normerna (informella normer). Normer och regler i skolan, klassen och klassrummet, och hur regler upprätthålls, utgör en grundläggande komponent av skolklimatet, klassklimatet och klassrumsklimatet. Vilka normer och regler som etableras kommer att bidra till i vilken grad kränkningar äger rum i skolan och i klassen. Att skapa och upprätthålla ett klimat på skolan där kränkningar inte uppmuntras är en betydelsefull del i arbetet för en skola utan våld.<sup>183</sup> Skolregler framtagna i samarbete mellan skolpersonal och elever är ett av de inslag i skolors antimobbningsarbete som Skolverket fann hänga samman med låg eller minskad förekomst av mobbning.<sup>184</sup>

*Policy* är ett system av principer (formella normer) som har fastställts på nationell, kommunal eller lokal nivå eller på skolnivå och som reglerar eller vägleder verksamheten. Policy är med andra ord ett paraplybegrepp som inkluderar lagar, föreskrifter, riktlinjer och regler som fastställts av ett styrande organ. Skolpersonal och elever

upplever generellt att en skolpolicy kan bidra till att motverka kränkningar.<sup>185</sup> Skolor med policyer som inkluderar skrivningar om att hbtq-elevs rättigheter ska skyddas och som specifikt uttrycker ett förbud mot kränkningar relaterade till sexuell läggning och könsidentitet har ofta lägre nivåer av kränkningar riktade mot hbtq-elever än vad skolor utan en sådan policy har.<sup>186</sup> På skolor där tydliga policyer etablerats är skolpersonal mer benägna att ingripa, och dessutom mer effektivt, mot kränkningar.<sup>187</sup> Det pedagogiska arbetet med att utveckla gemensamma skolregler för den sociala samvaron är en del av ”hela skolan”-ansatsen och bör ses som en ständigt pågående och levande process som bör involvera all skolpersonal, men även eleverna. Det är också viktigt att skolregler om hur man beter sig mot varandra följs upp och utvärderas och vid behov revideras. Skollagens och diskrimineringslagens krav om bland annat aktiva åtgärder och arbetet mot kränkande behandling synliggör behovet av ett systematiskt och regelbundet arbete.

”I en studie av Perkins, Craig och Perkins (2011) lät man elever på ett antal skolor besvara en enkät om förekomst av mobbning på skolan och om deras attityder till mobbning och vad de tror att andra elever på skolan tycker om mobbning. Därefter fick eleverna ta del av resultatet som visade att en tydlig majoritet av alla elever på skolan hade negativa attityder till mobbning. Mot bakgrund av utfallet sattes det också upp ett flertal affischer på skolan som deklarerade resultatet (till exempel ’95 % av eleverna på [skolans namn] säger att elever INTE ska retas på ett elakt sätt, kalla andra för saker som man blir ledsen för eller sprida elaka berättelser om andra elever’; ’De flesta eleverna (3 av 4) på [skolans namn] fryser INTE ut andra från gruppen för att få dem att känna sig ledsna’). I uppföljande mätning 12–18 månader senare fick eleverna besvara samma enkät samt i vilken grad de tyckte att de hade sett uppsatta affischer om det tidigare resultatet. Perkins et al. fann en minskning av såväl promobbningssnormer som förekomst av mobbning bland eleverna. Skillnader mellan de olika skolorna visade dessutom att ju fler affischer eleverna uppfattade att de sett om vad elever på skolan tycker om mobbning, desto lägre grad av promobbningssnormer och mindre förekomst av mobbning på skolan rapporterades i de anonyma enkäterna. Resultatet indikerar således att ett medvetet arbete med de sociala normerna om mobbning bland elever har potential att minska själva förekomsten av mobbning på skolan.”<sup>188</sup>

Förutom regler och en policy mot kränkningar som gäller för hela skolan är det viktigt att lärare tillsammans med elever utvecklar samvaroregler i den egna skolklassen. Reglerna kan finnas nedskrivna och uppsatta någonstans i klassrummet.<sup>189</sup> Det är en central del i arbetet med att etablera ett positivt klassklimat som präglas av positiva elev-elevrelationer liksom ett positivt klassrumsklimat som präglas av såväl omtanke, respekt, stöd, inkludering och trygghet som ordning och studiero. Regelarbetet är ett pedagogiskt arbete. Lärare behöver ha ett pedagogiskt och förklarande arbetssätt till regler. De behöver regelbundet ta upp reglernas innebörd och varför de behövs<sup>190</sup> och säkerställa att reglerna är rimliga och rättvisa och upprätthålls på ett rimligt och rättvist sätt.<sup>191</sup>

I samband med att höstterminen börjar efter sommarlovet slut är det en god idé att klasslärare initierar ett samtal om regler och ett arbete med att ta fram dessa tillsammans med eleverna för att skapa studiero i klassrummet och ett positivt klimat i klassen. Exempelvis skulle läraren kunna fråga klassen: "Hur ska vi ha det i vår klass för att vi ska trivas tillsammans, skapa studiero och må bra när vi är i skolan under detta läsår?" Elever skulle kunna diskutera detta i smågrupper och komma fram till förslag på regler, men även diskutera varför var och en av de regler som de föreslår är viktiga. "Varför är just den här regeln viktig?" I helklass skulle läraren tillsammans med eleverna, utifrån de olika förslagen från grupperna, sedan kunna komma fram till en uppsättning regler. Ämneslärare skulle på liknande sätt kunna initiera ett arbete för att etablera klassrumsregler genom att ställa en fråga av typen: "Hur ska vi ha det på våra lektioner under detta

läsår för att få så bra lektioner som möjligt där vi alla kan trivas och göra framsteg?”

Regler och rutiner i klassrummet ska vara ändamåls-  
enliga och ha tydliga avsikter och inte bara finnas till för  
att utöva makt och kontroll över elever. Klassrumsregler  
kan definieras som påståenden som lärare ställer sig bakom  
och presenterar som beskrivningar av acceptabla och oac-  
ceptabla beteenden. De representerar ett socialt kontrakt  
som har etablerats mellan lärare och elever.<sup>192</sup> Arbetet med  
regler i klassen och i klassrummen är – tillsammans med  
att etablera positiva lärare-elevrelationer och främja positiva  
elev-elevrelationer – centrala för att skapa ett bra klasskli-  
mat och klassrumsklimat som präglas av trygghet, omtanke,  
respekt, tydliga förväntningar och studiero.<sup>193</sup>

Med relevans för denna kunskapsöversikt visar den  
samlade forskningen att en verksam förebyggande insats  
i skolors antimobbingsarbete är att lärare och elever till-  
sammans i klasserna utarbetar regler mot mobbning.<sup>194</sup>  
Till exempel rekommenderar Olweus följande fyra så  
kallade *antimobbingsregler* för hela skolan och för varje  
skolklass och klassrum, vilka lärare kan ha i bakhuvudet  
och som de skulle kunna föreslå om de inte spontant före-  
slås av eleverna själva:<sup>195</sup>

1. Vi ska inte mobba andra.
2. Vi ska försöka hjälpa elever som blir mobbade.
3. Vi ska försöka inkludera elever som lämnats utanför.
4. Om vi vet att någon utsätts för mobbning ska vi berätta om det för en vuxen på skolan och en vuxen därhemma.

En förutsättning i ett sådant regelarbete är ånyo det undervisande inslaget. Lärare behöver göra elever medvetna om vad mobbning är liksom andra negativa handlingar som trakasserier, sexuella trakasserier och kränkande behandling. Elever behöver få veta hur sådana handlingar kan komma till uttryck så att de kan känna igen dem. De behöver även förstå vilka konsekvenser handlingarna kan leda till hos de som blir utsatta för att ytterligare förstå vikten av regler mot dem. Även om det är nödvändigt med vissa negativa regler, det vill säga regler som föreskriver vad man *inte* får göra (i synnerhet ”inte-regler” om trakasserier, kränkande behandling, våld och mobbning) är rekommendationen att merparten av reglerna (i skolan, i klassen och i klassrummet) är positiva regler, det vill säga regler som föreskriver önskvärda beteenden som främjar det sociala klimatet i skolan, i klassen och i klassrummet.

## Trygghet

Trygghet i skolan handlar om i vilken grad eleverna känner sig psykologiskt och fysiskt trygga och säkra i skolan.<sup>196</sup> Enligt skollagen ska utbildningen utformas så att alla elever tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero. De flesta elever känner sig trygga i skolan, men Skolinspektionens senaste skolenkät visar att en av tio elever i årskurs 5 och en av sju elever i årskurs 9 känner sig otrygga.<sup>197</sup> Att känna sig otrygg i skolan är relaterat till elevers hälsa och studieresultat. Jämfört med elever som känner sig trygga mår otrygga elever sämre,<sup>198</sup> har fler symtom på psykisk ohälsa<sup>199</sup> och presterar sämre



i skolan.<sup>200</sup> En studie undersökte hur tryggheten i flera hundra skolor utvecklades över en femårsperiod.<sup>201</sup> Forskarna fann att i de skolor där tryggheten ökade förbättrades elevernas studieresultat, vilket pekar på att ett sätt att stärka elevernas lärande kan vara att arbeta för en trygg skolmiljö.

När det gäller förekomsten av kränkningar visar forskning på ett negativt samband mellan kränkningar och trygghet: ju tryggare eleverna känner sig i skolan, desto lägre är förekomsten av kränkningar.<sup>202</sup> Forskning som har undersökt vad som kan minska risken för att utsättas för nätmobbning visar på flera faktorer, inklusive ett positivt skolklimat, socialt stöd och sociala färdigheter, men en skolfaktor som framför allt tycks minska risken för utsatthet är att känna sig trygg i skolan.<sup>203</sup> I en kanadensisk studie som omfattande tiotusentals elever fann forskarna att trygghet i skolan var en av de starkaste skyddsfaktorerna mot både skolmobbing och nätmobbing.<sup>204</sup> En rimlig utgångspunkt är att det föreligger en ömsesidig påverkan mellan hur väl skolan lyckas bli en plats där elever känner sig trygga och förekomst av kränkningar.<sup>205</sup> Arbetet med att motverka kränkningar i skolan behöver sålunda rikta in sig på att både främja elevers upplevelser av att skolan är en trygg och säker plats och att förebygga förekomsten av kränkningar på skolan.

I Skolinspektionens rapport ”Skolors arbete med trygghet och studiero”<sup>206</sup> lyfts flera utmärkande drag fram för skolor som är framgångsrika i sitt arbete för trygghet och studiero. Här framhålls exempelvis vikten av att å ena sidan involvera hela organisationen i arbetet och å andra sidan ha en skolledning som tar ansvar för att aktivt

initiera och driva arbetet för trygghet i skolan. Arbetet för och diskussioner om trygghet bör finnas på skolans alla nivåer, som i klassrummen, bland lärarlagen, i korridorerna och på skolgården. Vidare behöver det finnas en systematik, både vad gäller det förebyggande och det åtgärdande arbetet. Skolor som är framgångsrika i sitt trygghetsarbete inser också värdet av och arbetar för att främja positiva och tillitsfulla relationer mellan elever och mellan elever och skolpersonal.

## Vuxennärvaro

När det finns fler vuxna som rör sig bland eleverna under rasterna så är förekomsten av kränkningar lägre i skolan.<sup>207</sup> Hög vuxennärvaro ger dessutom en ökad trygghetskänsla för den som blir utsatt.<sup>208</sup> Risken för att kränkningar ska ske är olika stor under dagen. Att identifiera tidpunkter på dagen där risken för kränkningar är hög, till exempel under lunchrasten när många elever möts, kan vara värdefullt för att då kunna sätta in extra vuxna som håller särskild uppsikt under den tiden.<sup>209</sup> I en utvärdering av flera antimobbingsprogram framkom det att risken för mobbning minskade med över 20 procent i skolor där vuxennärvaron på skolgården var väl planerad, där platser med särskilt hög risk för mobbning identifierats och där personal uttryckligen fått övervakning av skolgård som arbetsområde.<sup>210</sup>

I Skolinspektionens rapport om skolors arbete med trygghet och studiero framgår att eleverna själva uppskattade hög vuxennärvaro: ”Eleverna berättar att de tycker om den höga vuxennärvaron. De känner att det

finns vuxna att vända sig till om något händer och att de vuxna bryr sig om eleverna”.<sup>211</sup> Det ökade tryggheten. Dessutom innebar det att personalen också snabbt kunde agera och ingripa om konflikter, osämja eller kränkningar uppstod på skolgården eller i korridorerna.

I intervjuer med elever som varit mobbade i skolan framgick det att ökad vuxennärvaro hade upplevts som positivt och minskat antalet kränkningar som eleverna utsattes för. Men att helt förlita sig på aktiv vuxennärvaro är inte en, i ett längre perspektiv, tillräcklig åtgärd. Det fanns exempel på hur en förstärkt vuxennärvaro som enda åtgärd till slut bidrog till ett utanförskap då den utsatta eleven upplevde det som svårt att utveckla nya vänskaper med en vuxen ständigt närvarande. Aktiv vuxennärvaro upplevdes som effektivt för att öka tryggheten och minska kränkningarna, men inte som en åtgärd som löste det grundläggande problemet med utsattheten.<sup>212</sup> Intervjuer med utsatta pekar på vikten av att göra mer aktiva insatser i klassen för att bryta en utsatt elevs utanförskap. Hög vuxennärvaro under raster ökar förutsättningarna för skolan att förebygga kränkningar men också för att upptäcka och ingripa vid kränkningar. Men hög vuxennärvaro i sig angriper sällan grundproblemen bakom exempelvis mobbning i en skolklass. I exempel 1 beskriver en elev hur vuxennärvaron som enda lösning till slut bidrog till känslan av utanförskap.

## Exempel 1

Marcus berättar hur han blev utsatt för mobbning under hela sin skolgång. När han gick i lågstadiet och mellanstadiet var en av de vanligaste åtgärderna från skolan att öka vuxennärvaron runt honom för att stoppa kränkningarna. I början upplevde han det som positivt, men efter ett tag började han erfara att vuxennärvaron bidrog till att han isolerades så mycket att han hindrades att leka med sina jämnåriga.

”De skulle göra vad de kunde, vilket var att fortsätta isolera mig. Och skicka med rastvakter. Och man vill ju liksom inte ha en, behöva ha en vuxen människa som går efter en för att se till så man inte blir slagen och så där. Men så fick det bli. Och ja, till slut satt jag bara och ritade. Jag pallade inte ens att gå ut på rasterna.”<sup>213</sup>

I linje med vad detta kapitel har beskrivit behöver de lärare och annan skolpersonal som rör sig bland eleverna under rasterna vara positiva, varma, omtänksamma, respektfulla och engagerade. De behöver också vara uppmärksamma på vad som händer och tydligt ingripa om kränkningar uppstår. I en kanadensisk studie intervjuades ett flertal elever i olika åldrar och med olika sociala bakgrunder om vad de upplevde som ineffektivt antimobbningsarbete i skolan. Bland de saker som eleverna pekade ut var när lärare misslyckas med att upptäcka mobbning på rasterna för att de är

distraherade av sina mobiltelefoner eller för att de står och pratar med sina kollegor, men också när lärare ingriper för sent på grund av att de är distraherade.<sup>214</sup>

Även när vuxna är närvarande så uppfattar de inte alltid när elever blir kränkta. Lago och Elvstrand<sup>215</sup> fann i sin studie om elevers sociala relationer på fritidshem att det som vid en första anblick inte tolkas som en problematisk situation kan vara problematiskt för eleven om händelserna fortgår eller upprepas, exempelvis när eleven måste ta den tråkigaste uppgiften, som ingen annan vill ha, för att få vara med i leken. Fritidshemmens utformning ger elever goda möjligheter att inkludera varandra i lek. Samtidigt finns det en risk att det uppstår sociala relationer och processer som systematiskt exkluderar elever med motiveringen att eleven inte passar in i leken eller att det inte finns plats för en till. Att fritidshemmen erbjuder styrda aktiviteter med vuxennärvaro som komplement till elevstyrda aktiviteter kan fungera som skyddande för utsatta elever.

## **Involvering av vårdnadshavare**

Att inkludera vårdnadshavare som en del i arbetet mot kränkningar är något som görs allt oftare.<sup>216</sup> Det vanligaste är att vårdnadshavare involveras antingen i form av skriftlig information som skickas hem, eller via möten på skolan.<sup>217</sup> Det finns också skolor som förser vårdnadshavare med online-resurser i form av exempelvis informationssidor om kränkningar<sup>218</sup> eller som utbildar vårdnadshavarna i workshops om kränkningar och relaterade ämnen.<sup>219</sup> Att involvera vårdnadshavare har

generellt ett samband med lägre förekomst av kränkningar och sambandet finns oavsett skolstadium.<sup>220</sup> Nedan följer en kort genomgång av olika sätt att involvera vårdnadshavare, och hur de hänger samman med förekomsten av kränkningar.

### **1. Skriftlig information – färre kränkningar**

Att skicka hem skriftlig information är det vanligaste sättet att inkludera vårdnadshavare i arbetet mot kränkningar. Informationen kan handla om olika kränkningsrelaterade frågor, som till exempel hur arbetet mot kränkningar på skolan bedrivs eller om pågående åtgärder. Informationen förmedlas vanligen genom nyhetsbrev, broschyrer eller handböcker. Att skicka hem skriftlig information till vårdnadshavare sammanhänger med minskad förekomst av kränkningar på skolor.<sup>221</sup>

### **2. Föräldramöten – blandade resultat**

Föräldramöten om kränkningar kan ha olika fokus och upplägg. Vanliga punkter som tas upp kan vara att informera om vad kränkningar är och hur förekomsten av kränkningar ser ut på den specifika skolan samt en diskussion om det. Möten kan också inriktas mot hur vårdnadshavare på olika sätt kan försöka förebygga och minska risken för att barnen blir utsatta eller utsätter andra elever för kränkningar. Forskning har visat på blandade resultat av att bjuda in vårdnadshavare till sådana möten.<sup>222</sup> I en större studie fann forskarna att föräldramöten hänger samman med minskad förekomst av kränkningar,<sup>223</sup> medan två andra stora studier inte kunde hitta något sådant samband.

De fann i stället att trots att vårdnadshavare bjudits in till att aktivt delta i möten på skolan så hade förekomsten av kränkningar inte minskat.<sup>224</sup>

### **3. Andra sätt att involvera vårdnadshavare**

#### **– begränsad forskning och blandade resultat**

Det finns program mot kränkningar som har involverat vårdnadshavare på andra sätt än med skriftlig information och föräldramöten. Eftersom det inte är lika vanligt så är forskningen om hur väl de fungerar inte heller lika omfattande. En studie har utvärderat hur väl det fungerar att involvera vårdnadshavare genom att förse dem med online-resurser. Vilken typ av resurs varierade men handlade främst om att digitalt få möjlighet att läsa om kränkningar, i vissa fall med tillhörande övningar. Att enbart involvera föräldrar genom online-resurser bidrog inte till att kränkningar på skolor minskade.<sup>225</sup> En annan studie undersökte program som hade workshoppar, där vårdnadshavare fått utbildning om kränkningar och diskuterat det i relation till föräldraskap och kommunikation med barnen. Studien visade att sådana workshoppar hade ett samband med lägre förekomst av kränkningar.<sup>226</sup>

Det finns inga självklara svar på varför resultaten är blandade i relationen mellan att involvera vårdnadshavare och förekomst av kränkningar, men en anledning kan vara att det varierar mellan skolor och de specifika omständigheter som råder på skolan. En mer aktiv involvering av vårdnadshavare har inte visat på ett bättre resultat än insatser som kräver mindre involvering från vårdnadshavare. Skriftlig information är något som kan nå alla

vårdnadshavare så länge den förmedlas på ett språk vårdnadshavaren förstår. Materialet har en potential för tillgänglighet och stor spridning. Även om det är rimligt att anta att en mer aktiv involvering från vårdnadshavare också skulle minska kränkningar i högre grad så finns det inget tydligt forskningsstöd för det, vilket förbryllar forskare. Gaffney med flera föreslår som möjlig förklaring att vårdnadshavare till elever som är inblandade i kränkningar kanske har större frånvaro från sådana möten än vad andra vårdnadshavare har.<sup>227</sup> I en kanadensisk studie där vårdnadshavare intervjuades ansåg visserligen de flesta att de hade ett stort ansvar för att upptäcka om deras eget barn var involverat i kränkningar, men flera vårdnadshavare poängterade också att kränkningar inte är särskilt allvarliga, utan snarare en betydelsefull och normal del av att växa upp.<sup>228</sup> Det är möjligt att vårdnadshavare som inte ser kränkningar som särskilt problematiska inte heller prioriterar att aktivt delta på möten som skolan ordnar om kränkningar. Det blir då kanske endast de redan engagerade vårdnadshavarna som deltar.

I sin granskning av skolors arbete med trygghet och studiero visar Skolinspektionen på betydelsen av att skolan samarbetar med vårdnadshavare. Vårdnadshavare bör bjudas in vid skolstart som ett led i att främja trygghet. Samarbetet kan också handla om arbetet med att förebygga kränkningar på nätet.<sup>229</sup> Samverkan mellan hem, skola och andra aktörer är en viktig pusselbit i det främjande och förebyggande arbetet, men mer forskning behövs för att tydligare utreda vilka faktorer som är mest verksamma och hur samordning bäst kan organiseras. Forskning visar att föräldrautbildning, hembesök och



information till föräldrar leder till en ökning av ett positivt föräldraskap och att föräldrar i högre grad samtalar med sina barn om mobbning. Detta har visat sig bidra till en minskning av mobbning.<sup>230</sup>

## LÄSTIPS



Bear, G. G. (2020). *Improving school climate*. Routledge.

Hirsh, Å. (2020). *Relationellt ledarskap i klassrummet: Så skapas magi*. Natur & Kultur.

Karlberg, M. & Samuelsson, M. (red.) (2021). *Ledarskap, sociala relationer och konflikthantering för lärare*. Natur & Kultur.

Skolforskningsinstitutet (2021). *Främja studiero i klassrummet – lärares ledarskap* (Systematisk forsknings-sammanställning 2021:02). Skolforskningsinstitutet.

## Auktoritativa lärare och skolor

Lärares ledarskap är en grundbult för att skapa studiero i klassrummet och för att bedriva en effektiv undervisning.<sup>231</sup> Men hur lärare utövar sitt ledarskap påverkar inte bara elevers skolprestationer utan även hur elever mår och hur de agerar gentemot varandra i skolan, vilket även inkluderar förekomst av kränkningar. I lärares ledarskap knyts undervisning och värdegrundsarbete tydligt samman. Det utgör en central komponent i skolans främjande och förebyggande arbete. Genom sitt dagliga ledarskap påverkar lärare elevers sociala utveckling liksom grupp-utvecklingen och det sociala klimatet i klassrummet och i klassen. Även om den forskning som finns studerar lärares ledarskap och förhållningssätt är dess resultat vägledande för all skolpersonal som möter och interagerar med elever i skolvardagen. Fler än lärare står för ledarskapet, och det inbegriper alla vuxna i skolan.

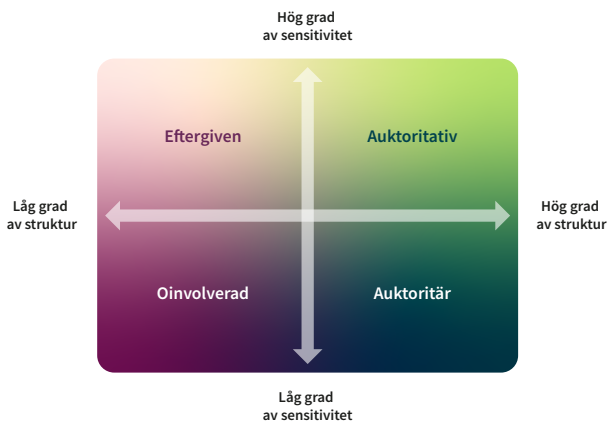
### Bakgrunden till auktoritativt ledarskap

Forskning har visat att lärare som utövar ett auktoritativt (inte att blanda ihop med auktoritärt) ledarskap och en ”hela skolan”-ansats som strävar efter att göra skolan till en auktoritativ skola, är en viktig grund i skolors främjande och förebyggande arbete. Detta är relativt ny

forskning som har sina rötter i studier om föräldraskap, som delar in föräldraskapet i fyra olika föräldrastilar utifrån två grundläggande dimensioner.<sup>232</sup>

Trots att det föreligger tydliga skillnader mellan att vara förälder och att vara lärare eller ha en annan professionell roll i skolan, så skildrar forskningen också grundläggande likheter. Både vårdnadshavare och skolpersonal som dagligen möter elever utgör betydelsefulla vuxna med uppgiften att skapa goda förutsättningar för och påverka de unga i deras utveckling och lärande. Modellen av de två dimensionerna och de fyra stilarna, som beskrivs nedan, har visat sig representera såväl föräldraskap som lärares arbete och ledarskap. Så även om det är föräldrastilar som inledningsvis beskrivs, så har forskare på senare tid funnit det relevant att också studera lärares ledarskap och skolors arbete utifrån denna modell.

Den ena dimensionen kallas för *struktur* (eller ”kravställande”) och hänvisar till i vilken grad vuxna sätter upp krav och förmedlar tydliga förväntningar på och normer för hur barnen bör bete sig. Hög grad av struktur handlar om att ställa höga krav och förväntningar på barnen och sätta upp regler som också upprätthålls. Den andra dimensionen benämns *sensitivitet* (eller ”lyhörighet”) och handlar om i vilken grad vuxna är varma, empatiska, omtänksamma, respektfulla, stöttande, inkännande och lyhörda för barnens behov, känslor, tankar, synpunkter och åsikter.<sup>233</sup> Om dessa två dimensioner korsläggs framträder fyra typer av föräldrastilar.



De fyra föräldrastilarna beskrivs generellt. Det betyder att det i verkligheten finns en variation inom varje föräldrastil liksom överlappningar mellan dem. *Auktoritär* föräldrastil innebär hög grad av struktur och låg grad av sensitivitet. Auktoritära föräldrar kräver att barnen ska lyda utan att ifrågasätta. De är stränga, bestämda och strikta i sitt föräldraskap. Regler bestäms av föräldrar utan utrymme för kompromisser och för barnen att få inflytande eller möjlighet till förhandling. Regler förklaras sällan eller aldrig. Om barnet ifrågasätter så svarar föräldrarna i stil med ”gör det därför att jag säger det”. Föräldrarna försöker att styra barnens beteenden och få dem att lyda genom hot och bestraffning om de bryter mot reglerna. Lydnad och respekt för vuxna betonas. Om barnet inte lyder så uppfattas det som att föräldrarnas auktoritet utmanas, och de svarar med bestraffning. Relationen mellan förälder och barn kännetecknas av en emotionell distans.

Motsatsen till auktoritär föräldrastil är *eftergiven* föräldrastil, som präglas av låg grad av struktur och hög grad av sensitivitet. Dessa föräldrar är otydliga vuxna som undviker att ställa höga krav, sätta upp regler och utöva kontroll. I stor utsträckning tillåts barnen att göra vad de vill och fatta sina egna beslut. De vuxna uppvisar en hög grad av acceptans i relation till barnens impulsiva och aggressiva beteenden. Barnen kan alltså få utrymme att uppträda mycket stökigt, bråkigt och kränkande utan att föräldrarna säger till. Till skillnad från de auktoritära föräldrarna kännetecknas deras fostran och relation till barnen av värme och acceptans. *Oinvolverad* föräldrastil innebär låg grad av både struktur och sensitivitet. De vuxna är oengagerade och minimalt involverade i barnens liv och upplever sin fostransroll som en börda. Relationen till barnen präglas av en känslomässig distans.

*Auktoritativ* föräldrastil, slutligen, refererar till att föräldrar ställer krav och sätter upp regler och förväntar sig att barnen vill samarbeta, men till skillnad från auktoritära föräldrar så lyssnar de i mycket högre grad till barnens känslor och synpunkter. Auktoritativa föräldrar förklarar sina skäl och synpunkter för barnen och öppnar samtidigt upp för ett visst utrymme av förhandling. Fostran bygger främst på att föräldrarna samtalar och resonerar tillsammans med barnen. De försöker att få barnen att förstå varför de förväntar sig ett visst beteende och ogillar ett annat genom att förklara och göra barnen uppmärksamma på vilka konsekvenser ett visst beteende kan få för andra. Det kan till exempel handla om att ställa frågor som: "Hur skulle du känna dig om någon sa så till dig?", "Hur tror du att hon känner sig när ni gjorde så mot henne?" De

uppmuntrar sina barn att förklara sina skäl och att delta i beslutsfattanden. Respekt för både barn och vuxna betonas. Relationen till barnen präglas av känslomässig värme och närhet.

Enligt den samlade forskningen är auktoritativ föräldrastil (som alltså inte ska sammanblandas med auktoritär föräldrastil) den mest positiva och hälsosamma föräldrastilen för barns och ungas utveckling. I jämförelse med jämnåriga tenderar barn och unga till auktoritativa föräldrar ha en bättre självkänsla, psykisk hälsa och självkontroll. I det sociala samspelet är de oftare vänliga, socialt kompetenta och prosociala, det vill säga visar hjälpsamhet och omsorg för andras väl i handling.<sup>234</sup> De tenderar också att prestera bättre i skolan<sup>235</sup> och ha färre anpassningssvårigheter och beteendeproblem.<sup>236</sup> Dessutom pekar forskning på att barn och unga till auktoritativa föräldrar i lägre omfattning är inblandade i eller utsatta för mobbning.<sup>237</sup> Det är alltså inte bara främjande (en friskfaktor) för positiv utveckling utan också förebyggande (en skyddande faktor) i relation till psykisk ohälsa, mobbning och en rad andra negativa beteenden.

Även om skillnader i kulturella kontexter, till exempel mellan etniska grupper inom länder och mellan olika regioner i världen, föreligger och påverkar både föräldrar och barns utveckling, så visar en systematisk analys av över 400 studier, en så kallad metaanalys, att auktoritativ föräldrastil generellt sett är gynnsam för barns och ungas utveckling runt om i världen. Analysen visar också att exempelvis auktoritär föräldrastil hänger samman med sämre skolprestationer och högre förekomst av psykisk ohälsa och beteendeproblem

i Nordamerika, Europa (inklusive Ryssland), Östasien, Sydasiien, Mellanöstern och Nordafrika.<sup>238</sup>

Samtidigt är det viktigt att påminna om att föräldrar inte är den enda faktorn som påverkar barns utveckling. Andra faktorer i barns liv (till exempel genetiska faktorer, kamrater, lärare, andra vuxna och olika medier) kan komma att antingen dra åt samma håll eller motverka den påverkan som föräldrarna har. Därför ska inte relationen mellan föräldrastil och olika utfall hos barnen ses som enkla och oundvikliga orsak-verkansamband. På grund av att barns utveckling är en produkt av ett komplext samspel mellan individuella och kontextuella faktorer kan olika föräldrastilar snarare ses som frisk- och riskfaktorer: Auktoritativ föräldrastil ökar chanserna för att barn presterar bättre i skolan, mår bättre och utvecklar social kompetens och minskar riskerna för att barn mår psykiskt dåligt, betar sig antisocialt och involveras i mobbning. Men detta kan motverkas såväl som förstärkas av andra faktorer i barnens liv.

## **Auktoritativt ledarskap i och utanför klassrummet**

Det är naturligtvis, som tidigare sagts, stora skillnader mellan att vara lärare eller ha en annan professionell roll i skolan, och att vara förälder. Samtidigt föreligger generella likheter i det att föräldrar och lärare är betydelsefulla vuxna som elever dagligen möter och interagerar med. Både föräldrar och lärare förväntas påverka elevers socialisation, utveckling och lärande. I sitt föräldraskap respektive lärarskap kan de variera i såväl sensitivitet som struktur, och

de kan båda beskrivas i termer av auktoritär, eftergiven, oinvolverad och auktoritativ.<sup>239</sup> Som tidigare nämnts har skol- och mobbningsforskare på senare tid börjat studera lärares ledarskap utifrån typologin om föräldrastilar. Auktoritativa lärare utövar ett ledarskap som präglas av hög grad av såväl värme och sensitivitet som struktur. Wentzel<sup>240</sup> beskriver auktoritativa lärare på följande sätt:

- De upprätthåller resonabla och rättvisa regler på ett konsekvent, förklarande och rättvist sätt.
- De har höga förväntningar på eleverna, vilket de också förmedlar i ord och handling.
- De arbetar för att eleverna ska kunna uppträda mer självständigt och med en god självreglering, till skillnad från auktoritära lärare som uteslutande styr och motiverar eleverna genom yttre kontroll och övervakning.
- De utvecklar positiva, varma och stöttande relationer med eleverna.
- De är lyhörda för elevernas åsikter och argument och skapar ett visst förhandlingsutrymme.

Auktoritativa lärare är varma, inkännande, omtänksamma, respektfulla och lyhörda i samspelet med eleverna samtidigt som de är tydliga vuxna som sätter gränser, bibehåller ordning och skapar en trygg studiero i klassrummet tillsammans med eleverna. De påminner om det som Frelin kallar *varma kravställare* med vilket hon avser lärare som ”samtidigt som de har höga förväntningar på eleverna bryr de sig om och bemöter elevernas behov”.<sup>241</sup> När forskare i kvalitativa studier ber elever beskriva hur bra lärare ska vara, så motsvarar det bilden



av auktoritativa lärare: vänliga, snälla, rättvisa, bryr sig om, visar respekt och utvecklar positiva relationer med eleverna samtidigt som de upprätthåller ordning i klassrummet och i klassen på ett omtänksamt, rättvist och bestämt sätt. De kan vara stränga när det behövs, men de ska inte vara för stränga, enligt elevers röster.<sup>242</sup>

De studier som hittills gjorts vittnar om att en auktoritativ lärarstil tycks vara både främjande och förebyggande. Sammantaget visar dessa studier att i ju högre grad lärare utövar en auktoritativ lärarstil i samspelet med eleverna, desto större är chanserna för att de har elever som

- uppskattar skolan<sup>243</sup>
- är mer studiemotiverade<sup>244</sup>
- har en större tilltro till sin kapacitet att klara av skolan<sup>245</sup>
- är mer ansvarstagande<sup>246</sup>
- har en större tilltro till lärare<sup>247</sup>
- presterar bättre i skolan<sup>248</sup>.

Forskningsresultaten indikerar alltså att lärare som utövar ett auktoritativt ledarskap i och utanför klassrummet arbetar främjande och utgör en friskfaktor för elevernas utveckling och lärande. Samtidigt indikerar studier att en auktoritativ lärarstil också representerar ett förebyggande arbete: när lärare utövar ett auktoritativt ledarskap tenderar problemen inom några områden att minska. Det gäller bland annat

- psykisk ohälsa bland elever<sup>249</sup>
- att elever betar sig trotsigt och stökigt på lektioner<sup>250</sup>

- att elever är involverade i kränkningar, våld och mobbing.<sup>251</sup>

I en metaanalys undersöktes betydelsen av klassrumsklimatet på ett sätt som ligger nära ett auktoritativt ledarskap.<sup>252</sup> Forskarna menar att klassrumsklimatet utgörs av tre centrala komponenter. *Didaktisk stöttning* refererar till särdrag i lärares undervisning som förser elever med varierad undervisning, god återkoppling, metoder för att öka deras kritiska tänkande och som kommunicerar höga och tydliga förväntningar på eleverna. Det inkluderar anpassningar och formativ bedömning. *Socioemotionell stöttning* hänvisar till särdrag i klassrumssituationen som främjar och stöttar elevernas emotionella välbefinnande, vilket innefattar värme/omsorg, trygghet, samhörighet och positiva lärar-elevrelationer och elev-elevrelationer. *Klassrumsorganisering* refererar till lärares arbete med att etablera klassrumsregler och -rutiner och skapa och bibehålla ordning och studiero i klassrummet. Medan socioemotionell stöttning kan relateras till sensitivitet så kan klassrumsorganisering relateras till struktur. Didaktisk stöttning kan i sin tur relateras till både sensitivitet (att vara lyhörd för elevers behov när det gäller lärande, kunskap och anpassning av undervisningen) och struktur (kommunikation av höga och tydliga förväntningar).

Samtliga tre komponenter hänger samman med att elever är mer motiverade och engagerade, presterar bättre i skolan samt uppvisar bättre sociala färdigheter och färre antisociala beteenden. Dessutom hänger didaktisk stöttning och socioemotionell stöttning samman

med lägre grad av psykisk ohälsa och stress hos elever. Dessa samband gäller oavsett om eleverna är yngre skolbarn eller skolungdomar, och oavsett deras socioekonomiska bakgrund. Inte heller spelar andelen elever med utländsk bakgrund in med undantag av motivation och engagemang. Klassrumsklimatet har en ännu starkare relation till elevers motivation och engagemang när fler elever har utländsk bakgrund. Metaanalysen visade med andra ord att ett positivt klassrumsklimat som präglas av hög grad av såväl sensitivitet (värme, lyhördhet, stöttning) som höga förväntningar och struktur fungerar både främjande och förebyggande. Sammantaget pekar forskningen på det auktoritativa ledarskapets multifinalitet, det vill säga att det hänger samman med en rad gynnsamma aspekter för eleverna, däribland en minskad risk för att utsätta andra för eller själv bli utsatt för kränkningar.

## **Auktoritativa skolor**

Eftersom elever möter fler än en lärare och annan skolpersonal i skolan och eftersom elever och skolklasser är inbäddade i en större social kontext, nämligen hela skolan, har forskare fört fram vikten av att inte enbart enstaka lärare utan att hela skolan har ett gemensamt auktoritativt förhållnings- och arbetssätt i relation till elever och till beteenden som utmanar skolan.<sup>253</sup> Enligt Gregory och Cornell<sup>254</sup> riskerar eftergivna skolor att drabbas av alltför mycket stök och oordning medan auktoritära skolor lätt uppfattas som alltför strikta och orättvisa av elever och därför kan leda till antagonistiska reaktioner och

beteenden. En *auktoritativ skola* kännetecknas av att alla lärare och all annan skolpersonal gestaltar och förmedlar

- **en hög grad av sensitivitet**, det vill säga är varma, omtänksamma, respektfulla och inknäande
- **en hög grad av struktur**, det vill säga är tydliga vuxna som upprätthåller regler på ett schysst, rättvist och bestämt sätt i samspelet med eleverna och konsekvent ingriper i samband med att elever uppträder respektlöst eller kränkande.

I en auktoritativ skola kan elever känna att alla anställda på skolan genuint bryr sig om dem, vill dem väl och lyssnar på dem. Eleverna får vara med och diskutera vilka normer som finns och ska finnas på skolan och bestämma regler. Lärare och all annan personal skapar, tillsammans med eleverna, en gemensam känsla av samhörighet, ett positivt skolklimat och en trygg skola. Elevers delaktighet och inflytande är sålunda en central del i en auktoritativ skola, vilket inte ska blandas samman med att skolan är eftergiven, det vill säga att lärare och annan skolpersonal är kravlösa och låter eleverna hitta på vad som helst och göra vad som helst. Lärare och skolpersonal *leder* arbetet och efterfrågar skälen bakom exempelvis förslag på regler och rutiner som elever för fram. De vinnlägger sig också om att pedagogiskt arbeta med normer och hur man är mot varandra, förklarar poängen bakom förväntningar och regler och ser till att grundläggande värden och normer som skolan har att följa också efterlevs.

Forskningen om auktoritativa skolor är relativt ny och primärt begränsad till USA och till skolformer som i svenska förhållanden motsvarar senare delen av mellan-

stadiet, högstadiet och tidiga gymnasieår. Medan tidigare redovisad forskning i kunskapsöversikten beskriver den enskilda lärarens betydelse eller effekter på klassrumsnivå beskriver forskning om auktoritativa skolor hur effekten ser ut på skolnivå, det vill säga när jämförelser görs mellan skolor utifrån i vilken grad all personal på en skola arbetar auktoritativt. Vad forskningen hittills har funnit är att i ju högre grad skolor är auktoritativa, desto vanligare är det att elever

- är mer engagerade på lektionerna och i sina studier<sup>255</sup>
- presterar bättre i skolan<sup>256</sup>
- upplever att reglerna på skolan är bra, legitima och rättvisa<sup>257</sup>
- känner sig trygga i skolan.<sup>258</sup>

Dessa forskningsresultat indikerar att en auktoritativ skola fungerar som en främjande faktor i elevernas utveckling och lärande. I linje med ett socieologiskt perspektiv är barns och ungas utveckling en produkt av ett komplext samspel mellan individuella och kontextuella faktorer. Lärare och annan skolpersonal är med andra ord inte de enda faktorerna som påverkar eleverna. Inte heller föräldrarna eller kamraterna. Däremot kan skolor och dess personal välja i vilken grad de vill utgöra en frisk- respektive riskfaktor i elevernas utveckling genom hur de utövar sitt ledarskap, enskilt och tillsammans. Utöver att vara främjande är auktoritativa skolor också förebyggande. Forskning pekar på att i mer auktoritativa skolor är risken lägre för att elever

- har problem med psykisk ohälsa<sup>259</sup>

- ägnar sig åt missbruk<sup>260</sup>
- uppträder stökigt i klassrummet<sup>261</sup>
- skolkar från lektioner<sup>262</sup>
- blir avstängda från skolan<sup>263</sup>
- uppvisar ett intresse för att ansluta sig till kriminella gäng<sup>264</sup>
- utsätts för sexuella trakasserier<sup>265</sup>
- är involverade i eller utsatta för kränkningar, våld och mobbning.<sup>266</sup>

Ett skolledarskap som tillsammans med lärare och annan skolpersonal målmedvetet och ihärdigt arbetar för att skapa och bibehålla en auktoritativ skola bidrar till att minska risken för våld och kränkningar, inklusive sexuella trakasserier och mobbning. Samtidigt bidrar det till att minska risken för psykisk ohälsa och en rad negativa beteenden. Detta samtidigt som skolan blir mer gynnsam för elevers lärande, utveckling och välbefinnande. Dessutom har studier funnit att ju mer auktoritativa skolor är, desto lägre är risken för att lärare utsätts för våld och kränkningar av elever. I auktoritativa skolor känner sig lärare mer trygga och mindre oroad.<sup>267</sup>

## Lästips



Bear, G. G. (2020). *Improving school climate*. Routledge.

Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare: Professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Liber.

# Upptäckande och kartläggande arbete

En av svårigheterna med att åtgärda kränkningar är att de många gånger är dolda för vuxna. De sker när vuxna inte är närvarande, eller när de trots sin närvaro inte upptäcker kränkningen. I en forskningsöversikt om skolklimat framhåller Bradshaw med flera<sup>268</sup> att många lärare är omedvetna om hur allvarliga och utbredda kränkningarna på den egna skolan är. De är ofta ineffektiva när det gäller att identifiera mobbningsfall. Att många kränkningar förblir okända för vuxna är givetvis problematiskt då en förutsättning för att vuxna ska kunna agera är att de har kännedom om kränkningar. Den som blir utsatt för mobbning utan vuxnas kännedom får ensam hantera de känslor som följer av att ha blivit utsatt. Det upptäckande och kartläggande arbetet på skolor är därför en viktig grundsten i både det förebyggande och åtgärdande arbetet mot kränkningar.

## Det upptäckande arbetet

Kränkningar mellan elever sker oftare under raster än i undervisningssituationer.<sup>269</sup> Som tidigare nämnts är därför hög vuxennärvaro bland elever under raster en betydelsefull komponent i arbetet med att motverka

kränkningar i skolan. Hög vuxennärvaro minskar förekomsten av mobbning. Eftersom kränkningar oftare sker under raster och i situationer där vuxna inte är närheten innebär en ökad och utspridd vuxennärvaro färre tillfällen för kränkningar. Många elever undviker att kränka andra elever om vuxna är i närheten och har uppsikt. Dessutom ökar en hög vuxennärvaro möjligheten för skolpersonalen att upptäcka kränkningar under raster – kränkningar som görs på grund av att elever inte varit medvetna om eller inte brytt sig om skolpersonalens närvaro och uppsikt. Samtidigt kan det finnas en risk att närvarande personal inte alltid ser eller uppfattar en pågående kränkning som en kränkning.

En anledning till att vuxna kan bevittna kränkningar utan att förstå att det handlar om sådana hänger ihop med normer om hur en utsatt elev ska agera. Den som blir utsatt kan uppleva en mängd känslor som ilska, skam, rädsla eller ledsamhet, men känslorna går inte alltid att se för den som iakttar händelsen. Trots det finns det förväntningar om vilka typer av känslor den utsatta ”borde” uppleva. Förväntningarna skiljer sig också till viss del baserat på normer om beteende kopplat till kön.<sup>270</sup> Många som blir kränkta reagerar dock inte på ett sätt som, i betraktarens ögon, överensstämmer med förväntningar om hur utsatta ska reagera.<sup>271</sup> För vuxna kan det då vara svårt att bedöma vad som faktiskt är kränkningar och vad som är skämt. Det finns forskning som visar att hur den som blir utsatt reagerar beteendemässigt och emotionellt har betydelse för om lärare väljer att agera på kränkningen. När en elev som blir utsatt inte



visar känslomässig påverkan (till exempel gråter) så är lärare mindre benägna att avbryta den pågående kränkningen och kan inte avgöra om den som blir utsatt far illa av situationen eller inte.<sup>272</sup> Exempel 2 illustrerar en sådan händelse som ägde rum på högstadiet.

## Exempel 2

Linda beskriver hur lärare på skolan många gånger bevittnade när hon blev mobbad utan att ingripa. Hennes intryck var att lärarna inte tycktes förstå att hon blev mobbad eller tog skada av kränkningarna, eftersom hon inte synligt reagerade känslolöst.

”Någonting som lärarna också anmärkte på, det var liksom att jag sällan grät eller blev arg, riktigt. Och det var ju för att jag visste att de här tjejerna ville ha reaktioner. Så jag kunde sitta när de sa så här:

’Ja du är dum i huvudet.’

Jag bara: ’Okej.’

’Ja du är en hora.’

’Okej.’

’Ingen tycker om dig.’

Jag bara: ’Nej okej.’

Så jag satt bara helt kallt och svarade på allting de sa. Och då tyckte inte lärarna att det var, att det var farligt typ. För att jag inte satt och stortjöt. Förrän det blev för mycket.”<sup>273</sup>

## **Att skilja mellan mobbning och konflikt, mellan kränkning och ”skojbråk”**

En annan aspekt som kan försvåra för vuxna att ingripa mot kränkningar är att det ibland är svårt att göra skillnad på vad som är en konflikt mellan jämlika elever och vad som är mobbning. Att göra skillnad på konflikt och mobbning är viktigt i det åtgärdande arbetet, eftersom de bör hanteras på olika sätt. Handlar det om en konflikt där eleverna är mer jämbördiga parter i relation till varandra så kan de tillsammans bidra med att försöka hitta lösningar på konflikten. Handlar det däremot om mobbning där det finns en maktobalans mellan de inblandade så blir en gemensam lösning inte realistisk.<sup>274</sup> I exempel 3 återges en situation där läraren misstar en kränkning för en konflikt.

### Exempel 3

Marcus blev mobbad under större delen av sin skolgång. Han berättar om en händelse i mellanstadiet när han under en idrottslektion blev nedbrottad och slagen av en annan elev. Idrottsläraren förstod inte att situationen inkluderade en maktobalans utan bemötte den i stället som en konflikt mellan två lika parter. Både Marcus och eleven som hoppat på honom hölls som ansvariga för situationen.

”Och alla hade ju hört att jag inte hade gjort det, men ingen ställde sig på min sida, för jag var ju den impopulära lilla, jag vet inte, någonting. Och, ja så fick han (läraren) ju dra den här:

’Ja, nu får ni be om ursäkt till varandra’.

Den där som aldrig fungerar. Som skolorna drar än idag. Och de är ju bara ännu mer terror. Att behöva stå och stirra sin mobbare i ögat, personen som sekunderna innan har suttit gränsle på en och slagit en i ansiktet. Det är ingen trevlig känsla. Man vill bara vara så långt ifrån den personen som det kan gå.”<sup>275</sup>

Dessutom kan mobbning och andra former av kränkningar vara subtila och tvetydiga för utomstående. Det kan vara svårt för vuxna att skilja mellan kränkningar och ”skojbråk”, det vill säga att vissa beteenden som kan te sig som fysiska eller verbala kränkningar egentligen bara är lek eller på skoj, och vice versa.<sup>276</sup> I till exempel

en mobbningsituation kan elever vara skickliga på att dölja detta när en vuxen anländer. Innan en lärare eller annan skolpersonal kommer fram till dem kan de som mobbar hota den utsatta eleven och få denne att hålla med om att de bara leker. I en sådan situation kan den vuxna exempelvis ställa detaljerade frågor om leken för att syna trovärdigheten i påståendet om att de leker, men även gå i väg med eleven som misstänks vara utsatt genom att säga något i stil med: ”Jag skulle behöva prata med dig om en sak” eller ”Jag skulle behöva få hjälp av dig med en sak”. På så sätt kan den vuxna samtala med den elev som misstänks vara utsatt utan att de andra eleverna är närvarande.<sup>277</sup>

### **Tecken på att en elev kan vara utsatt för mobbning**

Både elever som utsätts för och elever som blir vittnen till mobbning berättar ogärna om mobbningen för skolpersonal av bland annat rädsla för repressalier och låg tilltro till att vuxna kan stoppa den. Mot bakgrund av det framhåller Bear<sup>278</sup> att skolpersonal, men även föräldrar och elever, bör kunna känna igen tecken på att en elev kan vara utsatt för mobbning. Bear lyfter fram följande varningssignaler. Att eleven

- har sår, blåmärken eller andra skador som eleven inte kan förklara eller har förstörda, stulna eller ”försvunna” kläder, elektroniska tillhörigheter, böcker eller andra saker
- känner sig sjuk eller låtsas vara sjuk för att undvika skolan, till exempel ofta huvudvärk eller magont
- tappar intresse för skolan eller skolarbetet eller har sjunkande betyg

- ofta har mardrömmar eller sömnsvårigheter
- undviker sociala situationer eller plötsligt förlorar vänner
- visar känslor av hjälplöshet eller minskad självkänsla
- uppvisar självdestruktiva beteenden, självskadebeteenden eller självmordsbeteenden.<sup>279</sup>

En tydlig och negativ förändring av elevens psykiska hälsa, som en ökning av depressiva symtom, ångest, nya rädslor, ensamhet och självmordstankar kan vara tecken på utsatthet. Det gäller även beteendeförändringar som plötslig eller ökad irritabilitet, försämrad koncentration, skolvägran, missbruk samt långa och ologiska vägar till och från skolan.<sup>280</sup> Dessa varningssignaler behöver inte betyda att en elev är utsatt för mobbning men det finns anledning till oro. Andra möjliga förklaringar kan också tänkas ligga bakom. Oavsett behöver vuxna reagera och agera på dessa signaler. Det är också viktigt att vara medveten om att utsatthet för mobbning inte behöver ”synas” på den som är utsatt. Därför är det inte tillräckligt att gå på kända varningssignaler.

### **Att berätta om utsatthet**

Även om det är svårt att upptäcka kränkningar så har lärare och annan skolpersonal en avgörande roll i det upptäckande arbetet eftersom den största delen av kränkningarna sker i skolan, eller på väg till och från skolan. Enligt studier upplever dock elever att det ofta är svårt att prata med lärare om kränkningar.<sup>281</sup> Elever som är utsatta för mobbning tenderar dessutom att ha sämre relationer

med lärare jämfört med elever som inte är utsatta.<sup>282</sup> När kränkta elever inte berättar om vad som har hänt för en vuxen så befinner de sig i en utsatt situation där de själva tvingas hantera kränkningen och de känslomässiga konsekvenserna.

En vanlig strategi på skolor är att allmänt uppmana dem som blir utsatta för kränkningar att berätta för en vuxen. Trots sådana uppmaningar är föräldrar och lärare många gånger osäkra på om elever är kränkta.<sup>283</sup> Tidigare forskning har visat att 25–50 procent av de elever som utsätts för mobbning inte berättar om det för någon vuxen.<sup>284</sup> I en studie fann forskarna att elever som var utsatta för mobbning var mindre benägna att söka hjälp och berätta för någon vuxen om sin utsatthet om de upplevde brist på socialt stöd omkring dem och om de kände svag samhörighet med skolan. Forskarna fann dessutom att elever med sämre psykisk hälsa, inklusive psykologisk stress, depressiva symtom, självskadebeteende och självmordsbeteende, var mindre benägna att söka hjälp och berätta för vuxna om sin utsatthet för mobbning.<sup>285</sup> Detta kan sättas i relation till forskning som visar att elever som är utsatta för mobbning löper ökad risk för psykisk ohälsa.

Elever som inte själva har blivit mobbade menar att de skulle söka hjälp av en lärare om de blev kränkta i betydligt större utsträckning än de elever som faktiskt är utsatta.<sup>286</sup> Att berätta om mobbning och trakasserier kan vara svårt eftersom det involverar starka känslor som skam<sup>287</sup> och maktlöshet.<sup>288</sup> I exempel 4 beskriver en elev att han inte har berättat om mobbning för att han inte ville bli sedd som en utsatt person.

## Exempel 4

Charlie blev utsatt för mobbning under högstadiet och gymnasiet. Han berättar om varför han, under högstadiet, inte ville tala om det för någon.

”Alltså jag vet att jag är en stark person men jag är väldigt svag också men, att jag, jag gillar att framstå som stark. Jag hatar, alltså fortfarande, jag hatar att prata om hur jag mår, för tillfället. Jag kan prata om gamla saker, men jag vill inte prata om nuläget. Det är alltid så, jag vill liksom framstå som väldigt glad och positiv och stark, en stark person.”<sup>289</sup>

En annan anledning till att kränkta elever inte berättar om det för en vuxen är att de är oroliga för hur de vuxna ska ta emot deras berättelse.<sup>290</sup> I intervjuer med elever som har blivit utsatta för mobbning framkommer en bild av misstro mot vuxna. Misstron kan gestaltas på olika sätt, dels som en fruktan att vuxna inte ska ta kränkningarna på allvar och kanske anta att eleven överdriver allvaret i situationen, dels som en oro för att vuxna ska anklaga den utsatta eleven för att själv vara en del av problemet, att den utsatta har sig själv att skylla. Även om vuxna tar kränkningarna på fullt allvar så är de utsatta eleverna ändå inte alltid säkra på att de vuxna ska hjälpa dem. Elever uttrycker också en oro över att hjälpen ändå inte skulle förbättra situationen, som i värsta fall till och med kan förvärras.<sup>291</sup> Om elever som utsätts för mobbning upplever att skolan tolererar mobbning och tror att

skolpersonalen ser mellan fingrarna, eller gör för lite för att stoppa den, så minskar deras motivation för att söka hjälp hos skolpersonalen.<sup>292</sup>

Med tanke på elevers stora svårigheter att berätta om kränkningar så är det av stor vikt att berättelserna tas på allvar när elever väl berättar. Elever som har blivit utsatta för mobbning har i intervjuer beskrivit det som positivt när den vuxna som de har berättat för har tagit sig tid att lyssna, och inte skuldbelagt den utsatta eleven.<sup>293</sup> Det är inte självklart att mobbningen upphör bara för att den som är utsatt berättar om det för en vuxen en gång. Därför är den vuxnas bemötande viktigt, så att eleven vågar vända sig till personalen om utsattheten fortsätter. Negativa erfarenheter från att berätta om kränkningar kan medföra att det enda handlingsalternativ som eleven upplever sig ha är att försöka hantera kränkningarna själv.<sup>294</sup> Det händer att vuxna känt till att elever utsatts för mobbning, men sedan trots att situationen blivit hanterad och utagerad. I stället för att upphöra har mobbningen fortsatt utan vuxnas kännedom, ibland under flera år.<sup>295</sup>

Även elever som inte är direkt involverade kan berätta om vad som hänt för en vuxen. Elever som har blivit kränkta tycker ofta att det är betydligt lättare att berätta om det för en kompis än för en vuxen.<sup>296</sup> En del skolor har därför en brevlåda där elever anonymt kan lämna information om kränkningar som inträffat. Brevlådan töms regelbundet av exempelvis skolans trygghetsteam eller motsvarande. En sådan brevlåda kan vara både fysisk och digital.



## Kartläggning

Med tanke på att kränkningar i hög grad sker under raster, på skolgården, i korridorer och i andra sammanhang där vuxna inte är på plats och eftersom många elever som utsätts inte berättar om sin utsatthet för skolpersonalen är det viktigt att skolor systematiskt kartlägger förekomst av kränkningar. Det räcker inte att skolpersonalen förlitar sig på vad de ser eller inte ser i skolvardagen och under raster.

En av slutsatserna i Skolinspektionens granskning av skolors arbete för att säkerställa trygghet och studiero är att rektorns styrning och uppföljning behöver förbättras och fördjupas på flertalet skolor. Vikten av kartläggning (elevenkät, klassrumsbesök och samtal med lärare och elever) lyfts fram. Tillsammans med lärare och annan skolpersonal behöver rektor analysera och söka orsaker till bristande trygghet och studiero på flera plan. I Skolinspektionens analys av skolors arbete med trygghet och studiero framkom att skolor som lyckades väl med detta arbete bland annat genomförde kontinuerlig kartläggning (i synnerhet elevenkäter) som sedan analyserades och låg som underlag till det fortsatta arbetet.<sup>297</sup>

## Ur Skolinspektionens rapport *Skolors arbete med trygghet och studiero från 2020, om skolor som klarar arbetet med trygghet och studiero väl:*

”På dessa skolor utmärks arbetet av systematik och kontinuitet. Arbetet för trygghet och studiero tar sin utgångspunkt i en för skolan gemensam förståelse för den rådande situationen. Nulägesbilden uppdateras kontinuerligt och arbetet är ständigt pågående. Skolorna håller sig både uppdaterade om nuläget på skolnivå och fångar upp de signaler som kommer från enskilda individer. Återkommande elevenkäter ger en övergripande bild av situationen på skolan. Med resultaten som utgångspunkt beslutar man om och genomför utvecklingsinsatser för att förbättra arbetet och därigenom elevernas trygghet och förutsättningar för studiero. Ofta kompletteras bilden från elevenkäterna med information från trygghetsvandringar och elevintervjuer.”<sup>298</sup>

”Skolornas hantering av resultaten från trygghetsmätningar och liknande visar att arbetet sker på såväl elev- som rektorsnivå. Arbetsgången kan då vara att svaren sammanställs klassvis och analyseras tillsammans med mentorn och att eleverna sedan får komma med förslag på förbättringsåtgärder. Förslag som rör situationen i klassen tas omhand av mentorn och förslag som rör situationen på skolan i stort förs vidare till elevrådet. I arbetslagen

diskuterar lärarna klassernas förslag och arbetslagen redovisar i sin tur till skolledningen. Vi har också sett exempel där hela skolan får ta del av och arbeta vidare med resultaten genom att de diskuteras i elevhälsan, elevrådet, personalgruppen och i skolrådet. Skolorna värnar om elevernas medverkan och tar deras åsikter på allvar. Bland annat genom att de problem eller förslag som eleverna lyfter leder till konkreta åtgärder. Exempelvis har flera skolor infört fler planerade rastaktiviteter som ett svar på att elever upplever sig vara ensamma eller otrygga under raster och rastscheman har lagts om för att skapa mer utrymme på skolgården och därmed mindre risk för konflikter.”<sup>299</sup>

I Skolverkets utvärdering av skolors antimobbningsprogram<sup>300</sup> fann forskarna att följande hängde samman med låg eller minskad förekomst av mobbing:

- Regelbunden kartläggning av elevernas situation beträffande mobbing och kränkningar, vilken används som underlag för utförandet av det fortsatta antimobbningsarbetet.
- Ett system för skolpersonals närvaro och uppsikt under raster baserat på kartläggning av otrygga platser och att det på rasterna anordnas aktiviteter av särskild personal.

Utöver kartläggning av kränkningar och mobbning visade utvärderingen betydelsen av att även kartlägga på vilka platser i skolan som elever känner sig minst trygga, och använda denna information som ett underlag för rastverksamheten.

## Enkäter

Den dokumentation som görs i skolan i samband med upptäckta fall av kränkningar kan utgöra en del av underlaget för att få en uppfattning om förekomst av kränkningar. Samtidigt ger en sådan dokumentation en alldeles för begränsad och inkomplett rapportering. En omfattande del av de kränkningar som pågår mellan elever upptäcks inte av skolpersonalen och dokumenteras inte på det sättet. Ett sätt att göra kartläggningar på är att låta eleverna anonymt besvara en enkät en gång per termin eller år. Anonyma elevenkäter har en kapacitet att fånga upp beteenden som skolpersonalen har svårt att upptäcka.<sup>301</sup> En sådan enkät bör omfatta ett formulär om kränkningar, inklusive mobbning, och ett formulär om skolklimatet. I takt med att skolor är bättre utrustade med datorer och andra digitala enheter som surfplattor är webbaserade enkäter att föredra. Flertalet system som tillhandahåller en digital plattform för att konstruera och distribuera enkäter gör det också möjligt för användare att enkelt exportera insamlade data direkt till ett statistikprogram med vilket statistisk bearbetning och analys av data därefter kan göras. Det är mer kostnadseffektivt och tar bort risken för felinmatning av data jämfört med att låta elever besvara pappersenkäter där deras svar sedan måste överföras manuellt till ett statistikprogram

av personal. Att arbeta med enkäter som en metod för att kartlägga kränkningar fyller i huvudsak två funktioner:

- 1. Ger en aktuell bild över kränkningar på skolan.** Med en väl utvecklad enkät blir det möjligt att få veta hur vanligt det är med kränkningar, vilken typ av kränkningar det är som förekommer och var någonstans de förekommer (på nätet, i korridoren, omklädningsrummet etcetera). Det går också att ta reda på om kränkningar är vanligare i vissa årskurser eller bland flickor, pojkar eller andra. Mobbning är en särskilt allvarlig form av kränkningar, på grund av den doseringseffekt som forskningen har visat på: att kränkningar tenderar att ha mer negativa effekter på ungas utveckling ju mer de upprepas över tid, och om den utsatta är i ett maktunderläge.<sup>302</sup> Därför är det också lämpligt att använda en enkät som även kan kartlägga mobbning.
- 2. Kan visa om åtgärder har fungerat.** Att regelbundet genomföra enkäter ger en god möjlighet att identifiera problem och att följa upp ifall det förebyggande och åtgärdande arbetet har haft någon effekt. Beroende på kartläggningens utfall finns då möjlighet att förändra eller stärka åtgärder där kränkningar kvarstår. Om sedan den förändrade eller stärkta åtgärden fått någon effekt kan nästa uppföljande enkät svara på. Utifrån en helhetsbild av verksamheternas regelbundna kartläggningar kan också ansvarig huvudman planera och genomföra insatser och utvecklingsarbete utifrån de behov som identifieras.

## Definitionsbaserad eller beteendebaserad enkät?

I den internationella litteraturen om mobbning finns det två huvudtraditioner för att konstruera en mobbningsenkät där elever svarar på frågor om sin egen utsatthet och om de har utsatt andra. Den ena använder en så kallad *definitionsbaserad ansats*, vilket innebär att formuläret inleds med att definiera mobbning för att säkerställa att eleverna har en korrekt uppfattning om vad mobbning är innan frågor om den ställs. Om en enkät exempelvis ställer frågan ”har du blivit mobbad under det senaste halvåret” eller ”känner du dig mobbad” utan att först förklara för eleven vad mobbning är, finns en risk att svaren kan komma att bygga på elevens subjektiva missuppfattningar om vad som är mobbning. Med andra ord föreligger en risk att enkäten inte mäter det som den avser att mäta. Denna kritik kan också riktas mot enkäter som utan definitioner använder termer som ”kränkande behandling” eller ”trakasserier” i frågorna till eleverna. Efter att en definition av mobbning har presenterats i enkäten tillfrågas eleverna hur ofta de har varit utsatta för mobbning respektive mobbat andra under ett visst tidsspänn, exempelvis under det senaste halvåret.

Den andra traditionen använder en så kallad *beteendebaserad ansats*, vilket innebär att ordet mobbning inte nämns och definieras. I stället presenteras en lista på beteenden, exempelvis ”blivit retad och kallad för elaka saker” och ”blivit slagen och sparkad” med flera, och eleverna ombeds ta ställning till hur ofta de har varit utsatta för var och en av dem under ett visst tidsspänn.<sup>303</sup> I en beteendebaserad enkät är det möjligt att kartlägga hur

utbredda olika former av mobbning är: fysisk, verbal, relationell och materiell mobbning.

Typiska svarsalternativ för både den definitionsbaserade och den beteendebaserade ansatsen är: "Har inte hänt mig"/ "Jag har inte gjort det", "Bara någon enstaka gång", "Två eller tre gånger i månaden", "Ungefär en gång i veckan" och "Flera gånger i veckan". För att avgöra om en elev har utsatts för mobbning är det vanligt att dra gränsen vid "Två eller tre gånger i månaden". Det innebär att om elever uppger att de utsätts för mobbning i en definitionsbaserad enkät alternativt för minst ett av beteendena i en beteendebaserad enkät minst 2–3 gånger i månaden så klassificeras de som utsatta för mobbning. Motsvarande gäller för att klassificera elever som mobbar andra.<sup>304</sup> Gränsdragningen är samtidigt godtycklig eftersom man skulle kunna tänka sig en ännu striktare tolkning, till exempel att bli utsatt minst ungefär en gång i veckan för att klassificeras som utsatt för mobbning. Man kan även tänka sig en mer inkluderande gränsdragning som exempelvis minst 2–3 gånger över en termin. Oavsett var mobbningen har ägt rum, exempelvis på nätet, kan den mätas med hjälp av antingen en definitionsbaserad eller beteendebaserad enkät. Detsamma gäller i utformandet av enkäter som avser att mäta kränkningar mer generellt eller trakasserier och kränkande behandling mer specifikt.

Kritik som riktats mot den definitionsbaserade ansatsen är att det inte kan tas för givet att eleverna som svarar på formuläret läser, tar till sig av eller utgår från den definition som ges i inledningen. De kan mycket väl ändå utgå från sina egna uppfattningar om vad mobbning

är.<sup>305</sup> Ordet ”mobbing” är dessutom negativt laddat och förknippat med stigma, vilket ökar risken för underreportering.<sup>306</sup> Den beteendebaserade ansatsen har i sin tur blivit kritiserad för att inte mäta utsatthet för mobbing utan snarare utsatthet för aggressiva handlingar, våld eller kränkningar mer generellt och förbiser exempelvis maktobalansen som ingår i definitionen av mobbing eftersom ingen definition ges och de beteenden som beskrivs är olika aggressiva beteenden eller kränkningar.<sup>307</sup> I andra beteendebaserade formulär har dock definitionskriterier för mobbing byggts in i formuläret utan att själva ordet mobbing nämns.<sup>308</sup> I exempelvis en enkät som har konstruerats av forskare vid Linköpings universitet byggs maktobalansen in i den inledande frågan: ”Tänk på de tre senaste månaderna. Hur ofta har en eller flera elever som är starkare, mer populära eller bestämmer mer än du gjort följande saker i skolan?”<sup>309</sup> En beteendebaserad enkät kan också hjälpa elever att skatta hur ofta de utsatt andra för eller själva blivit utsatta för beteenden som de kanske inte annars skulle associera med mobbing, som exempelvis ryktesspridning eller att återkommande inte få vara med i gruppen.

### Att tänka på vid enkäter

Nedan följer några rekommendationer i samband med enkäter som metod för kartläggning av kränkningar:

- **Använd en tillförlitlig enkät.** Rekommendationen till huvudmän och skolor är att i första hand använda etablerade och välgjorda enkäter för att kartlägga kränkningar, inklusive mobbing.<sup>310</sup> Den enkät som användes i Skolverkets utvärdering av skolors anti-



mobbningsarbete 2011 är ett exempel på ett beteendebaserat formulär som med hjälp av följdfrågor gör det möjligt att kartlägga både kränkningar mer generellt och mobbning specifikt.<sup>311</sup>

- **Använd specifika frågor.** För att svaren från enkäten på ett bra sätt ska kunna fungera som ett underlag för skolans arbete mot kränkningar krävs det att frågorna som ställs är väl genomtänkta. Svaren syftar antagligen inte bara till att få reda på hur vanligt förekommande kränkningar är, utan också mer detaljerad information om vilken typ av kränkningar som förekommer samt var och när de sker. Detta är viktigt att tänka på om huvudmän eller skolor väljer att konstruera sin egen kränkningenkät eller vill inkludera frågor i tillägg till en etablerad enkät.
- **Fråga vid rätt tidpunkt.** Kränkningar äger rum mer eller mindre ofta på olika delar av kalenderhalvåret. Det är därför viktigt att vid en kartläggning inte dela ut enkäten till eleverna i för nära anslutning till skollov. Direkt efter sommarlovet är det till exempel ofta betydligt mindre kränkningar än senare in på höstterminen. Om det på skolan finns en tanke om att till exempel ha en regelbunden kartläggning av kränkningar så bör den varje år eller termin genomföras vid samma tidpunkt, och inte strax efter skollov.
- **Skapa en trygg miljö där enkäten besvaras.** Flytta isär eleverna så att de inte kan se varandras svar. Tydliggör att enkäten är anonym. Se till att eleverna har gott om tid på sig för att svara på frågorna.

- **Få så många som möjligt att svara.** Elever som regelbundet utsätts för kränkningar har en högre frånvaro i skolan än sina jämnåriga.<sup>312</sup> Det är därför viktigt att låta de elever som varit frånvarande vid enkättillfället få möjlighet att svara på frågorna vid ett senare tillfälle. Annars finns risken att enkätsvaren ger en mer positiv bild av kränkningar på skolan än vad som faktiskt är fallet.

### **Kartlägg skolklimatet**

I tillägg till att kartlägga förekomst av kränkningar, inklusive mobbning, är en kartläggning av skolklimatet ett viktigt underlag för skolans främjande och förebyggande arbete. I en sådan enkät ställs frågor till eleven om sådant som hur de upplever lärar-elevrelationer, elev-elevrelationer, regler, trygghet och samhörighet. En elevenkät om skolklimat kan även kompletteras med en lärarenkät om skolklimat. I den internationella forskningen finns ett flertal olika enkäter eller formulär som avser att mäta skolklimat,<sup>313</sup> men dessa skulle behöva översättas till svenska för att kunna användas i svenska skolor. Merparten av dem skulle också behöva revideras och anpassas till hur elever och skolpersonal pratar om skolan i Sverige.

Ett exempel på ett formulär som skulle kunna översättas till svenska är enkäten *What's Happening In This School (WHITS)*.<sup>314</sup> Denna enkät består av 49 påståenden om skolan som elever ombeds skatta. Enkäten omfattar sex områden med åtta påståenden för varje område. De sex områdena kan sammanfattas på följande sätt: I vilken grad upplever elever (1) att lärare stöttar dem, (2) att de har bra relationer med andra elever, (3) samhörighet med skolan, (4) att

skolan bekräftar deras kulturella bakgrund, (5) att reglerna på skolan är tydliga, bra och skapar trygghet, och (6) att de kan vända sig till skolpersonal och berätta om sina problem.

I Sverige har Grosin utvecklat ett formulär för elever och ett formulär för lärare om skolans så kallade pedagogiska och sociala klimat (PESOK)<sup>315</sup> som bygger på forskning om vad för faktorer i skolan, i undervisningen och hos lärare som hänger samman med att elever presterar bättre i sina studier.<sup>316</sup> Elevformuläret omfattar 57 påståenden och lärarformuläret 95 påståenden som de svarande tar ställning till. Elevformuläret utgörs av åtta områden: (1) att lärare har positiva *förväntningar* på eleven, (2) att elever *uppfattar att positiva normer vägleder lärarna* och deras undervisning och arbete i skolan, (3) *lärares stöd*, (4) att *undervisningen* uppfattas som positiv, bra och begriplig, (5) *elevers delaktighet och inflytande*, (6) *miljön i skolan*, (7) att elever upplever att det finns ett bra *utbyte mellan hem och skola*, och (8) att *skolledningen* är intresserad av eleverna och hur de har det under lektionerna och på skolan.

Lärarformuläret omfattar 13 områden: (1) att rektor och personal har positiva *förväntningar* på elever, (2) *enhetlighet inom kollegiet* om mål, förväntningar, krav, normer och förhållningssätt, (3) att skolans arbete med *regler, uppförande och ordning* fungerar väl, (4) *elevfokuserat arbetssätt* som innebär att lärare är respektfulla och lyhörda för eleverna och ger dem inflytande och ansvar, (5) *grundläggande antaganden* hos skolpersonalen om att elever kan lära sig ämnesinnehåll och uppnå kunskapsmål oavsett deras bakgrund, (6) *skolans aktivitet gentemot*

hemmen, (7) *lärarsamverkan och samarbete*, (8) *lärarnas arbetsmiljö*, (9) *lärarnas självtillit och utveckling*, (10) att *undervisningen* på skolan håller hög kvalitet så att eleverna lyckas med sitt lärande, (11) att skolan genomför regelbunden *utvärdering* av elevers resultat som underlag för det fortsatta arbetet, (12) att *rektor* uppfattas ta ett tydligt *pedagogiskt ledarskap*, och (13) att *skolledningen* är tillgänglig för lärare och lyssnar på dem.

Forskare vid Linköpings universitet har tagit fram en elevenkät som avser att mäta i vilken grad lärare utövar ett auktoritativt ledarskap och i vilken grad klassklimatet är positivt<sup>317</sup>. Formuläret består av 15 påståenden som eleverna ombeds ta ställning till (se rutan). Påståendena 2, 5, 10 och 13 avser att mäta i vilken grad elever upplever att lärare är varma, omtänksamma och stöttande, det vill säga *lärares sensitivitet* i samspel med eleverna. Påståendena 4, 7, 11 och 14 avser att mäta i vilken grad elever upplever att lärare ställer krav och upprätthåller ordning, studiero och regler, det vill säga *lärares struktur* i samspel med eleverna. Påståendena 1, 3, 6, 8, 9, 12 och 15 avser att mäta i vilken grad elever upplever ett *positivt klassklimat* i den egna klassen. Genom att ta fram medelvärden kan skolan kartlägga elevskattningar av auktoritativt lärarskap och klassklimat för varje klass, men även göra en sammanställning för varje årskurs och stadium och för hela skolan.

## Om din klass och dina lärare: Hur mycket håller du med om detta?

	stämmer inte alls						stämmer mycket bra
1. I vår klass är eleverna schyssta mot varandra	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. Våra lärare bryr sig verkligen om oss elever	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. I vår klass kan alla elever känna sig trygga	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4. Våra lärare skapar ordning och arbetsro i klassrummet	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5. Våra lärare ger verkligen oss elever bra stöd och hjälp	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6. I vår klass kommer vi elever bra överens med varandra	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
7. Våra lärare ställer tydliga krav på oss elever	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
8. I vår klass är eleverna snälla och trevliga mot varandra	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
9. Det är en väldigt bra stämning i vår klass	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
10. Våra lärare lyssnar på eleverna när de har problem	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
11. Våra lärare har bra koll på oss elever	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
12. I vår klass är eleverna omtänksamma mot varandra	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
13. Våra lärare tycker om oss elever	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
14. Våra lärare är bra på att få oss elever att följa reglerna	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
15. Eleverna i vår klass behandlar varandra med respekt	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

### Enkäters begränsningar

Med hjälp av enkäter kan man ta fram siffror, exempelvis hur många procent av eleverna som rapporterar att de är utsatta för mobbning. Det kan i sin tur ge intryck av att detta är exakta mätningar, vilket det naturligtvis inte är. Vilka procenttal man får fram är bland annat avhängigt av hur enkäten är utformad, vilket innehåll texten har, hur enkäten läses och tolkas av eleverna och vilka gränsvärden som används i enkäten för att klassificera elever som exempelvis utsatta för mobbning. Enkäter ger ingen exakt avbild av verkligheten utan snarare skattningar av den, vilket forskare kallar för estimeringar. En möjlig felkälla är att elever vill framstå som bättre än de är, så kallade sociala önskvärldhetseffekter, men risken för detta

minskar om enkäten besvaras anonymt. Andra möjliga felkällor är att elever minns fel, missuppfattar ord eller textpartier i enkäten eller svarar slarvigt eller felaktigt med flit.

En annan begränsning med enkäter är att de ställer krav på läsförmåga. För yngre elever kan därför enkäter behöva åldersanpassas genom att vara kortare, ha ett enklare språk och tydligare svarsalternativ. Om den digitala plattform för webbenkäter som huvudmannen eller skolan har tillgång till gör det möjligt att en talsyntes eller röst läser upp texten i enkäten kan det ytterligare anpassa enkäten för de yngsta eleverna i grundskolan. Ett alternativ till enkäter är strukturerade intervjuer, vilket innebär att en vuxen läser upp frågorna och svarsalternativen. Eleverna väljer de svarsalternativ som de instämmer med mest. Utöver att strukturerade intervjuer tar betydligt mer personaltid i anspråk så ökar också risken för att elever ger mindre ärliga svar, det vill säga en ökad risk för sociala önskvärldhetseffekter, jämfört med anonyma enkäter.

## **Analys och uppföljning**

Kontinuerlig information baserad på systematisk kartläggning utgör underlag för rektor, elevhälsopersonalen och den särskilda grupp på skolan som arbetar för att främja trygghet och förebygga och åtgärda kränkningar. Samtidigt behöver lärare och annan skolpersonal också få ta del av inte bara det samlade enkätresultatet för hela skolan (skolnivån) utan även enkätresultaten på årskursnivå och för den eller de klasser som de arbetar med (klassnivån). Det ger återkoppling till och underlag

för lärare i deras ledarskap och fortsatta arbete med att främja positivt klassklimat och klassrumsklimat och motverka kränkningar.

Genom att kartläggning och analys sker kontinuerligt en gång per termin eller en gång per år kan huvudman, skolledning, elevhälsopersonal samt lärare och annan skolpersonal få information om huruvida förändring sker över tid. Det gäller såväl kvaliteten på skolklimatet och lärares ledarskap, så som det upplevs av elever, som förekomst av mobbning och andra former av kränkningar. Förändringar och icke-förändringar över tid kan tydligt åskådliggöras med hjälp av diagram. Om särskilda insatser har gjorts eller om ett nytt arbetssätt har implementerats, kan dessa exempelvis ställas mot om någon positiv förändring har skett beträffande skolklimatet eller om kränkningar har minskat på skolan. Skolpersonalen behöver samtidigt påminna sig om att mätningarna inte ger en exakt bild utan är sårbara för en rad felkällor, vilket tidigare nämnts. De är estimeringar baserade på hur eleverna har besvarat enkäten och inte en exakt avbild av verkligheten.

Förklaringar till hur det ser ut på skolan, enligt enkätresultaten, kan inte ensidigt reduceras till skolpersonalens insatser utan är, liksom elevers handlingar, en produkt av ett komplext samspel mellan individuella och kontextuella faktorer. I linje med det socialekologiska perspektivet påverkar inte bara skolpersonal utan även elever, vårdnadshavare, organisatoriska faktorer, ekonomiska resurser, upptagningsområde, närsamhälle, media etcetera skolklimatet och förekomst av olika former av kränkningar. Det är därför viktigt att inte skuldbelägga

lärare och annan skolpersonal för dåliga siffror utan i stället konstruktivt använda underlaget som utgångspunkt i ett gemensamt förändringsarbete.

Presentation av enkätresultatet på skolnivå bör också ges till alla elever på skolan under särskilda temadagar eller möten med elever. På så sätt får elever en bild av hur klimatet på skolan upplevs av eleverna samt hur vanligt det är med olika former av kränkningar på skolan baserat på elevenkäten. Detta är en del av att hålla eleverna kontinuerligt informerade och involverade i det främjande och förebyggande arbetet. Detta är också ett underlag som bör presenteras och diskuteras i elevrådet.

Om presentationen ges kollektivt för alla elever på en temadag, i en aula eller liknande så kan exempelvis förekomst av mobbning beskrivas för hela skolan, men även på stadienivå, om det finns fler än ett skolstadium på skolan, och årskursnivå. Men den bör inte presenteras på klassnivå eftersom enskilda elever då kan känna sig utpekade inför hela skolan. I värsta fall kan vissa elever uppleva att anonymiteten åsidosätts, vilket i sin tur kan leda till att tilliten till skolpersonalen sänks liksom intentionen eller viljan att svara sanningsenligt vid nästkommande enkätutskick.

Vidare kan resultat från analyser av enkätdata på skol-, studie- och årskursnivå användas av klasslärare eller klassmentor som ett diskussionsunderlag i samband med klassråd eller mentorstid. Enkätdata om klassklimatet kan ingå, men känsliga uppgifter om kränkningar avgränsat till den enskilda klassen bör inte presenteras för eleverna, i synnerhet när det gäller mobbning och trakasserier.



Deras anonymitet försäkras i samband med att de fyller i enkäten och behöver därför skyddas.

Slutligen bör enkätresultaten även kommuniceras till vårdnadshavarna som en del i den kontinuerliga och skriftliga information som de får av skolan kring skolans främjande och förebyggande arbete. De kan därtill presenteras i ett föräldramöte som en utgångspunkt för att diskutera arbetet med att skapa en bra och trygg skola för eleverna och motverka alla former av kränkningar. Vårdnadshavare kan ställa frågor och komma med inspel. Det kan också öppna upp för en dialog om hur föräldrar kan samtala med sina barn om skolsituationen därhemma och hur vårdnadshavare och skolpersonal tillsammans kan verka för en trygg skola som ger alla elever bästa förutsättningar för utveckling, lärande och välmående.

### **Att använda statistikprogram**

Det finns webbenkätssystem som gör det möjligt för användare att exportera insamlad information till ett statistikprogram. Det kan underlätta i arbetet med att analysera resultaten av enkäter. För att kunna bearbeta och analysera enkätdata är det önskvärt med grundläggande kunskaper i statistik och kompetens inom det statistikprogram som används. Detta är nödvändigt för att kunna ta fram uppgifter om skolklimat, klassklimat, mobbning etcetera som mäts genom olika skattningsformulär, ta fram medelvärden och procenttal, göra jämförelser mellan olika grupper (till exempel kön, ålder, årskurs, stadium) och åskådliggöra resultaten i tydliga tabeller och diagram.

Arbetet med att analysera data via statistikprogram kan ske på skolnivå, det vill säga att det görs av personal på den enskilda skolan. Bear<sup>318</sup> rekommenderar att ett tvärprofessionellt team som särskilt arbetar för att främja ett positivt skolklimat och trygghet och med att motverka kränkningar på skolan också ansvarar för enkäten och hanterar, analyserar och rapporterar data till övriga på skolan. Det är också möjligt att en huvudman som får ansvar för flera skolor inrättar en arbetsgrupp som ansvarar för webbenkäten och analyserar enkätdata på huvudmannanivå.

Resultaten av analysen kan presenteras på och avpassas till flera nivåer. Om exempelvis en arbetsgrupp på kommunnivå handhar enkäten och analyserar enkätdata, kan denna grupp redogöra för hur skolklimatet och förekomst av olika former av kränkningar ser ut på de olika skolorna för de anställda inom kommunen som ansvarar för skolverksamheten. Det utgör ett underlag för kommunens eller huvudmannens fortsatta främjande, förebyggande och åtgärdande arbete. Underlaget kan hjälpa till att peka ut behov för särskilt riktade satsningar. Den kontinuerliga och systematiska datainsamlingen, analysen och presentationen fungerar som en del av det systematiska kvalitetsarbetet som helhet.

Vid ett sådant tillvägagångssätt är det viktigt att varje enskild skola också får återkoppling när det gäller skolklimat, hur elever upplever lärares och annan skolpersonals ledarskap (sensitivitet och struktur) och hur utbredda olika former av kränkningar är. I relation till den enskilda skolan behöver även uppgifter tas fram på årskurs- och klassnivå för att kunna identifiera om det

finns årskurser eller klasser som har större problem med exempelvis klassklimatet eller kränkningar.

### **Trygghetsvandring**

En stor del av kränkningar på skolor sker under raster. Att förbättra skolmiljön genom att kartlägga och identifiera särskilt utsatta platser kan vara verkningsfullt för att minska förekomsten av mobbning på skolan.<sup>319</sup> Trygghetsvandringar är en metod för att identifiera otrygga platser i offentliga miljöer. Utgångspunkten är att involverade personer har den största kännedomen om platsen och att deras erfarenheter och synpunkter därför ska användas i ett förändringsarbete.<sup>320</sup> På en skola är det eleverna själva som har bäst kännedom om vilka platser som upplevs som otrygga. På skolor kan därför trygghetsvandringen användas för att utifrån ett trygghetsperspektiv kartlägga skolans inom- och utomhusmiljö. Såväl yngre som äldre elever kan delta i trygghetsvandringar. Eleverna kan också få i uppdrag att fotografera platser som känns trygga respektive otrygga.

### **Summering av upptäckande arbete**

- Vuxna behöver arbeta aktivt för att upptäcka kränkningar – många elever berättar inte när de blir utsatta.
- Det går inte alltid att se på den som blir kränkt att den inombords blir arg, rädd eller ledsen.
- Lyssna utan att skuldbelägga när elever berättar om kränkningar.

- Var uppmärksam på om en elev fortsätter att bli kränkt, trots att situationen tros vara löst.
- Genomför regelbundet enkäter för att kartlägga kränkningar av elever och hur skolklimatet uppfattas av dem.

## LÄSTIPS



Frisén, A., & Berne, S. (2016). *Nätmobbing: Handbok för skolan*. Natur & Kultur.

Hamburger, M. E., Basile, K. C., & Vivola, A. M. (2011). *Measuring bullying victimization, perpetration, and bystander experiences: A compendium of assessment tools*. Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control and Division of Violence Prevention.

Myndigheten för delaktighet (2020). *Skapa en trygg skola: Genom trygghetsvandringar med elever med funktionsnedsättning* (Nummer 2020:3).

Skolverket (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbing: Metodappendix och bilagor till rapport 353*. Skolverket.

## Åtgärdande arbete

Så här långt har det i kunskapsöversikten presenterats olika faktorer som har ett samband med lägre förekomst av kränkningar och som förebygger att kränkningar uppstår. Men skolor behöver även hantera kränkningar som skolpersonal upptäckt eller fått kännedom om. Det *åtgärdande* arbetet syftar, enligt Skolverket, till att snabbt kunna åtgärda fall av kränkningar och säkerställa att det inte händer igen.<sup>321</sup> I forskningslitteraturen kallas åtgärder i detta sammanhang vanligtvis för *interventioner* och refererar till alla slags insatser som lärare och annan skolpersonal gör för att hantera kränkningar som de ser eller på annat sätt får kännedom om. Dessa kan inkludera sådant som att *involvera andra vuxna*, till exempel kontakta och involvera vårdnadshavare till den som kränker eller till den som har blivit utsatt, eller att diskutera fallet med kollegor eller annan skolpersonal. Interventioner inbegriper även att *arbeta med den utsatta eleven*, till exempel att främja dennes självkänsla, relationer och kapacitet att kunna stå upp för sig själv och att följa upp och vara lyhörd för dennes mående och livssituation. Slutligen omfattar interventioner att *arbeta med eleven eller eleverna som har utfört kränkningen*, till exempel att göra dem medvetna om den utsattas situation och främja deras förmåga till empati och medkänsla, och att *disciplinera eleven eller eleverna som har utfört kränkningen*, till exempel att ha allvarliga

samtal, sätta gränser och tydligt kommunicera att beteendet inte tolereras på skolan.<sup>322</sup> Det kan förekomma att elever som utsätter andra för mobbning också själva kan ha blivit utsatta för mobbning. Dessa utgör en särskilt sårbar grupp.<sup>323</sup> Om en elev upptäcks mobba en annan elev och samtidigt bli mobbad av en, två eller flera andra elever så behöver alltså båda mobbningsfallen hanteras och utredas.

Olweus och Limber har tagit fram följande förslag på hur lärare eller annan skolpersonal som blir vittne till mobbning bör agera utifrån följande steg:<sup>324</sup>

1. Stoppa mobbningen.
2. Stötta eleven som har blivit utsatt.
3. Till dem som har mobbat eleven: namnge beteendet som mobbning och hänvisa till antimobbningsreglerna.
4. Uppmuntra andra elever som har sett vad som hänt med uppskattning om de har försökt att hjälpa eller stötta den utsatta eleven eller informera dem om hur de kan agera i framtiden.
5. Utfärda omedelbara och lämpliga påföljder för de elever som har mobbat.
6. Vidta åtgärder för att se till att den utsatta eleven skyddas från fortsatt mobbning.

Samma forskare framhåller att när man ingriper och samtalar med elever som har mobbat en annan elev så är det viktigt att

- göra det så tidigt som möjligt
- titta eleverna i ögonen

- vara tydlig och fokusera på konkreta beteenden (inte vara vag och svepande; fokusera på vad eleven gör, inte på hur eleven "är")
- vara fast och bestämd och inte själv uppträda kränkande i situationen
- inte komma med tomma hot som bara undergräver ens trovärdighet på sikt.

Vad som kan vara lämpliga påföljder är sådant som man behöver diskutera och komma fram till gemensamt på skolan så att all skolpersonal agerar på ett likartat och konsekvent sätt.<sup>325</sup> Fortfarande är det oklart hur effektiva olika åtgärder är. Som Johander med flera<sup>326</sup> påpekar har den stora mängden utvärderingsstudier som genomförts undersökt effekten av *hela* program mot kränkningar i skolan. Det innebär att de inte skiljer mellan de förebyggande och åtgärdande insatserna. Därför finns det fortfarande relativt lite kunskap om vilka effekter olika typer av åtgärder har när det gäller deras kapacitet att hantera, följa upp och få stopp på upptäckta fall av kränkningar.

## **Konfrontativa och icke-konfrontativa insatser**

Inom forskningslitteraturen om antimobbningsprogram är det två huvudsakliga insatser som har studerats: konfrontativa insatser och icke-konfrontativa insatser.<sup>327</sup> Det mest effektiva åtgärdande arbetet tycks vara när lärare och annan skolpersonal kombinerar konfrontativa insatser där de tydligt fördömer själva beteendet utan att skuldbelägga

eleven och icke-konfrontativa insatser som syftar till att öka empatin hos de som utsätter, för den som är utsatt.

### **Konfrontativa insatser**

Johander med flera<sup>328</sup> förklarar att i *konfrontativa insatser* betonas en tydlig gränssättning för oacceptabelt beteende genom att skolpersonalen talar om för förövarna att de har fått kännedom om deras beteende, att det inte tolereras och omedelbart måste upphöra. I samband med åtgärdande insatser mot mobbning måste insatsen, enligt Olweus, leda till tydliga konsekvenser för den elev som utsatt en annan elev och det måste göras tydligt för eleven att sanktionen är en konsekvens av dennes beteende.<sup>329</sup> I en svensk kontext måste konfrontativa insatser vara förenliga med skollagen och inte stå i konflikt med varken barns rättigheter eller skolans skyldigheter att informera vårdnadshavare.

En kritik mot konfrontativa insatser är att det finns en risk att skolan glider över i ett mer auktoritärt ledarskap med hårda straff eller sanktioner i kombination med brist på omsorg och respekt för elever som gjort andra elever illa. Det kan bidra till mer antagonistiska reaktioner hos dessa elever och till negativa bieffekter på relationerna som skolpersonalen har till dem. Straff eller sanktioner talar om att ett beteende är fel men gör inte mycket för att förändra elevernas sätt att tänka och känna. De inrymmer inga pedagogiska insatser som syftar till att förändra de kognitioner och emotioner som ligger bakom elevernas negativa beteenden. Inte heller hjälper straff eller sanktioner eleverna att utveckla omsorg gentemot andra och lära dem prosociala, alternativa handlingar.



## Icke-konfrontativa insatser

I *icke-konfrontativa insatser* försöker skolpersonal öka förövares empati för den elev som de har utsatt genom att göra dem uppmärksamma på elevens situation, utan att skuldbelägga förövaren eller förövarna. Målsättningen är att få dem att dela skolpersonalens bekymmer om vad som har hänt och vilka konsekvenser det har fått för den utsatta och få dem att föreslå lösningar för att förbättra situationen.<sup>330</sup> Icke-konfrontativa insatser har sina rötter i gemensamma-bekymmer-metoden<sup>331</sup> och stödgruppsmetoden.<sup>332</sup> Gemensamt för båda metoderna (och till skillnad från konfrontativa insatser) är att de inte omfattar några sanktioner eller negativa konsekvenser för den eller dem som har mobbat en annan elev. Individuella samtal och gruppsamtal med den eller de elever som har mobbat och eleven som har blivit utsatt för mobbning genomförs. Målsättningen med gruppsamtalen är att tillsammans komma fram till en gemensam förståelse för att situationen är obehaglig och smärtsam för den som är utsatt och att något måste göras för att förändra detta. I stället för att klandra och bestraffa de som har mobbat eleven så involveras de i att hitta lösningar tillsammans med skolpersonal och (beroende på metodval) den utsatta eleven.

Samtidigt har det riktats kritik mot de icke-konfrontativa insatserna. Kritiken går ut på att dessa insatser är oetiska eftersom de innehåller manipulativa inslag: de vuxna håller inte eleven öppet ansvarig för vad som har hänt, trots att de uppfattar att så är fallet.<sup>333</sup> De insatser som innebär att ha gruppsamtal med både den som är utsatt och den eller

de som har mobbat är också problematiska eftersom den utsatta eleven är i ett maktunderläge och kan känna sig rädd eller uppleva ett starkt obehag i en sådan situation. I värsta fall kan ett sådant gruppsamtal utgöra en arena för fortsatt mobbning, trots skolpersonalens närvaro. Icke-konfrontativa insatser behöver dock inte innebära gruppsamtal där både utsatt elev och de som har utfört kränkningarna deltar samtidigt.

### **Tidiga studier om konfrontativa insatserns betydelse**

I tidiga metaanalyser framträder konfrontativa insatser som ett av de effektiva arbetssätten i antimobbningsprogram.<sup>334</sup> Johander med flera<sup>335</sup> påpekar dock svårigheten med att kunna urskilja just de konfrontativa insatserna från andra verksamma insatser eller arbetssätt i programmen. Vidare påpekar de att icke-konfrontativa insatser inte fanns med i metaanalysen. I en senare metaanalys undersöktes både konfrontativa och icke-konfrontativa insatser och i resultatet fann forskarna att medan konfrontativa insatser kunde relateras till en minskning av andelen elever som mobbar så var icke-konfrontativa insatser orelaterade till andelen elever som mobbar.<sup>336</sup> Dessutom fann forskarna i Skolverkets<sup>337</sup> utvärdering av svenska skolors arbete mot mobbning att följande åtgärdande insatser sammanhänge med låg eller minskad förekomst av mobbning:

- Tydliga rutiner för att hantera, utreda och följa upp elever som blivit mobbade och elever som utfört mobbningen samt för bearbetning av och stöd till de inblandade.

- Välutvecklade rutiner för att dokumentera den utredning, de åtgärder och de uppföljningar som ska göras om mobbning eller kränkningar identifieras.
- Disciplinära strategier som lärare finner stöd i och agerar i enlighet med, exempelvis angående vilka påföljder eller konsekvenser som oacceptabelt beteende får.

Den sista punkten om disciplinära strategier refererar till konfrontativa insatser. Typiska disciplinära strategier och påföljder eller sanktioner i samband med mobbning är individuella allvarliga samtal med elever som har mobbat en annan elev, information till deras föräldrar och uppföljningssamtal. Disciplinära strategier och påföljder ska alltså inte här tolkas som juridiska utan snarare pedagogiska åtgärder. De disciplinära insatserna utgör en del av värdegrundsarbetet eller vad som i Skolverkets utvärdering benämns *fostrande insatser*. Insatserna syftar såväl till att få stopp på mobbningen som till gränssättning och att tydligt kommunicera till elever att mobbning är oacceptabelt och inget som skolan kommer att tillåta.

I Skolverkets utvärdering är disciplinära strategier inte begränsade till skolpersonalens agerande gentemot mobbning och andra former av kränkningar, utan avser arbetet med regler och påföljder mer generellt. Disciplinära strategier innebär att det finns strategier för hur skolpersonal ska agera om elever inte handlar på ett för skolan acceptabelt sätt. I skolor med lägre förekomst av mobbning finns det formella strategier för hur skolpersonalen agerar och en hög grad av samstämmighet hos lärare som försöker agera utifrån de formella strategierna. Detta kan relateras till både en ”hela skolan”-ansats

och en hög grad av struktur, som bland annat kännetecknar auktoritativa skolor. I skolor som präglas av ett positivt skolklimat, inklusive trygghet och studiero, och där lärare utövar ett auktoritativt ledarskap är förutsättningarna bättre för lärare att agera när de ser eller får kännedom om mobbning och andra kränkningar.

### **Studier som jämfört konfrontativa och icke-konfrontativa insatser**

För att försöka kunna uttala sig säkrare om hur verksamma konfrontativa respektive icke-konfrontativa insatser är, jämfört med varandra och i relation till mobbning, genomförde forskare i Finland en vetenskaplig utvärderingsstudie där 78 skolor deltog och randomiserades till två grupper.<sup>338</sup> Båda skolorna implementerade samma antimobbningsprogram, men hälften av dem fick instruktioner att hantera upptäckta fall av mobbning med konfrontativa insatser medan den andra hälften fick instruktioner att arbeta med dessa utifrån icke-konfrontativa insatser.

I samtliga skolor etablerades ett team bestående av tre lärare (eller annan skolpersonal) som hanterade alla fall av mobbning som upptäcktes på skolan. Vid varje ärende organiserades en rad samtalsmöten. Först genomfördes ett individuellt möte med eleven som blivit utsatt och därefter ett individuellt möte med eleven som utfört mobbningen. Om flera elever varit inblandade följdes de individuella samtalen sedan upp med ett gruppmöte med de elever som utsatt eleven. Dessa möten ägde rum så fort som möjligt efter att fallet hade upptäckts. Utöver detta samtalade klassläraren med ett par klasskamrater om

incidenten. De som klassläraren här valde ut var klasskamrater som läraren uppfattade som omtänksamma, hjälpsamma och stöttande elever. I samtalet uppmunttrade klassläraren eleverna att stötta den utsatta eleven. Cirka två veckor efter denna intervention organiserade teamet individuella uppföljningsmöten med eleven som blivit utsatt och med den eller de som utfört mobbningen. Under uppföljningsmötet berättade den som varit utsatt om och i så fall hur situationen hade förändrats. Om mobbningen hade upphört så innebar uppföljningsmötet med eleven som hade mobbat ett tillfälle för skolpersonal att ge positiv återkoppling. Om situationen inte hade förbättrats diskuterades i stället vilka ytterligare steg som skulle vidtas.

I samtalen med elever som hade utsatt andra för mobbning hade teamet antingen en konfrontativ eller en icke-konfrontativ ansats beroende på vilken grupp som skolan hade randomiserats till. Vid båda typerna av samtal inledde de vuxna mötet med att tala om att en elev har blivit utsatt för mobbning och att detta är ett problem. I den konfrontativa ansatsen hölls eleven öppet och tydligt ansvarig för vad som hade hänt och blev ombedd att omedelbart upphöra med sitt beteende.

De lärare som tillämpade den icke-konfrontativa ansatsen skuldbelade inte eleven utan delade i stället med sig av sina bekymmer och sin oro rörande den utsatta eleven: "Jag har hört att denna elev har det jobbigt. Vad tänker du om det? Vad skulle kunna göras för att förbättra situationen?" Eleven inbjöds till att komma med förslag på vad som skulle kunna förbättra situationen för den utsatta eleven. Till skillnad från exempelvis

gemensamt-bekymmer-metoden hölls inga gruppsamtal mellan den utsatta eleven och den eller de som utfört mobbningen med syfte att exempelvis försöka reparera eller medla. Ett sådant upplägg är snarare utformat för att hantera konflikter och tar inte hänsyn till att mobbning är ett maktövertagande gentemot en elev som är i en sårbar position.<sup>339</sup>

I den första analysen<sup>340</sup> undersöktes 339 identifierade mobbningsfall. Forskarna fann att i 78,2 procent av dessa fall rapporterade de utsatta eleverna att mobbningen hade stoppats efter interventionen. I 19,5 procent av fallen rapporterade eleverna att mobbningen hade minskat. I 2,5 procent av fallen hade situationen inte förändrats och i ett fall (0,3 procent) hade situationen förvärrats. När det gäller effekten av de två typerna av insatser fann forskarna inga signifikanta skillnader mellan konfrontativa och icke-konfrontativa insatser. De fann dock att elevernas ålder hade betydelse. Medan den konfrontativa ansatsen ledde till ett bättre resultat bland elever i tonåren så förelåg inga signifikanta skillnader mellan de två typerna av insatser hos de yngre eleverna. En möjlig förklaring som forskarna föreslår är att yngre elever inte alltid är lika medvetna om den utsatta elevens lidande, vilket skulle kunna göra dem mer mottagliga för insatser som går ut på att öka deras medvetenhet och empati för den utsatta.

I ytterligare en analys från den vetenskapliga utvärderingen<sup>341</sup> studerades 341 mobbningsfall, men här var fokus på de som hade mobbat. De fick anonymt besvara en enkät efter mötet med teamet. Forskarna fann att det inte spelade någon roll om skolan hade fått instruktionen att

arbeta konfrontativt eller instruktionen att arbeta icke-konfrontativt i relation till i vilken grad eleverna trodde att samtalen med teamet skulle förändra deras beteenden.

Det är även intressant att titta på hur eleverna själva upplevde mötena (oavsett om teamet var instruerat att arbeta konfrontativt eller icke-konfrontativt). Ju mer eleverna upplevde att lärarna hade försökt att öka deras empati under samtalen, liksom ju mer de upplevde att lärarna tydligt fördömde mobbningsbeteendet, desto mer benägna var de att tro att de skulle komma att ändra på sitt beteende. I vilken grad eleverna upplevde att lärarna klandrade eller skuldbelade dem hängde dock inte samman med i vilken grad de trodde att de skulle komma att förändra sitt beteende.

Tron på att de skulle förändra sitt beteende var som starkast när de upplevde att lärarna *både* fördömde beteendet och försökte öka deras empati snarare än när lärarna enbart arbetade med en av dessa två aspekter under samtalet. Utifrån sina resultat drog forskarna slutsatsen att det som är verksamt i konfrontativa insatser inte är att skuldbelägga eleven utan snarare att tydligt fördöma själva beteendet. Effektivast verkar det vara när det dessutom sker i kombination med insatser som syftar till att öka empatin för den som är utsatt, det vill säga ett slags kombination av konfrontativa och icke-konfrontativa insatser.

I en senare finsk studie ingick över 1 000 skolor som alla hade implementerat samma antimobbningsprogram.<sup>342</sup> Antimobbningsteamerna fick skatta hur de hade arbetat med mobbningsärendena under det senaste året. I studien rapporterade också elever via enkät om de hade

utsatts för mobbning under det aktuella året samt om och hur skolpersonalen hade hanterat detta. De som svarade ja på båda fick även rapportera om mobbningen hade upphört, fortsatt eller blivit värre som en följd av skolpersonalens insatser. Dessutom fick teammedlemmarna själva skatta hur väl de hade lyckats få stopp på mobbningen under samma år som en följd av samtalen med de inblandade. Resultatet visade att det inte förelåg några signifikanta skillnader mellan att konsekvent arbeta konfrontativt, att konsekvent arbeta icke-konfrontativt och att antingen arbeta konfrontativt och icke-konfrontativt beroende på mobbningsfallen. Inget av dessa tre åtgärdande arbetssätt trädde fram som bättre än de två andra, vare sig utifrån utsatta elevers rapporter om huruvida interventioner ledde fram till att mobbningen upphörde eller teammedlemmarnas egna skattningar om hur väl de hade lyckats få mobbningen att upphöra. Om skolorna inte organiserade uppföljningsmöten eller om uppföljningsmöten bara ägde rum ibland så uppfattades samtalen som mindre effektiva av teammedlemmarna själva. I skolor där team rapporterade att de bara hade uppföljningsmöten ibland var det färre utsatta elever som rapporterade att mobbningen upphörde som en följd av interventionerna jämfört med skolor där teamen konsekvent och systematiskt hade uppföljningsmöten.

Om skolpersonalen genomförde konfrontativa eller icke-konfrontativa insatser verkade med andra ord spela mindre roll. Viktigare var att skolorna organiserade uppföljningsmöten i samtliga mobbningsärenden. ”När uppföljningar är organiserade för de med sig budskapet till de mobbande barnen (från det första mötet)



att de vuxna tar mobbningen på allvar. En medvetenhet om att deras beteenden kommer att övervakas, vilket är mindre troligt vid engångsdiskussioner, är förmodligen nödvändig för att förövare ska upphöra med sitt mobbningsbeteende”.<sup>343</sup> Uppföljningsmöten signalerar att de har skolpersonalens ögon på sig och att skolpersonalens åtgärdande insatser därmed inte är en engångsföreteelse som sedan rinner ut i sanden.

Johander med flera<sup>344</sup> genomförde en experimentell studie där elever fick se ett videoklipp som illustrerar ett tänkt scenario där deltagarna hade varit inblandade i mobbning. En grupp elever fick se en ett videoklipp där lärare agerade konfrontativt i termer av att tydligt fördöma mobbningsbeteendet. I videoklipppet sa läraren ”...därför att din klasskamrat har blivit mobbad och jag vet att du har varit inblandad... Mobbning är absolut förbjudet, och detta måste omedelbart få ett slut. Mobbning tolereras inte på denna skola. Du måste omedelbart sluta med att mobba”. En annan grupp elever fick se ett videoklipp där lärare agerade icke-konfrontativt i termer av att försöka öka empatin för den utsatte. Läraren sa: ”...därför att jag är mycket ledsen och bekymrad över din klasskamrats situation... Jag tror att det måste vara ganska hemskt att gå till skolan när det händer sådana här saker. Det måste verkligen kännas dåligt. Om det hände dig, skulle inte du må väldigt dåligt?”.

En tredje grupp fick se ett videoklipp som kombinerade båda insatserna. Läraren sa: ”...därför att din klasskamrat har blivit mobbad och jag vet att du har varit inblandad... Jag tror att det måste vara ganska hemskt att gå till skolan när det händer sådana här saker. Det

måste verkligen kännas dåligt. Om det hände dig, skulle inte du må väldigt dåligt? Mobbning är absolut förbjudet, och detta måste omedelbart få ett slut. Mobbning tolereras inte på denna skola. Du måste omedelbart sluta med att mobba”. Forskarna fann att gruppen elever som exponerades för det tredje videoklipppet (en kombination av fördömande och empatifrämjande) rapporterade att de var mest benägna att ändra på sitt beteende medan benägenheten var likvärdig för de två andra grupperna.

### **Vikten av att kombinera de två insatserna och att ha systematiska uppföljningar**

Sammantaget pekar de finska studierna på två viktiga saker. För det första tycks det vara mer effektivt om lärare och annan skolpersonal kombinerar konfrontativa och icke-konfrontativa insatser. De behöver vara tydliga med att fördöma mobbningsbeteendet, förmedla att detta inte tolereras på skolan och att de inblandade måste sluta med det omedelbart. Samtidigt behöver skolpersonalen i sina samtal med elever som mobbar också uppmärksamma dem på den utsattes situation och lidande, som personal förmedla hur bekymrade de är över detta och försöka främja elevernas medkänsla och empati för den som är utsatt. Utöver att vara tydliga med att mobbningen måste upphöra med detsamma så verkar det vara effektivt att också fråga de elever som har utsatt en annan elev efter förslag på hur situationen kan förbättras för den utsatta. Kombinationen av konfrontativa och icke-konfrontativa insatser ligger också i linje med resultaten i Skolverkets utvärdering från 2011.<sup>345</sup> För det andra visar den finska forskningen på betydelsen av att ha täta och

systematiska uppföljningsmöten. Sammantaget tecknar detta också en bild av ett auktoritativt ledarskap och en auktoritativ skola. Dimensionen struktur i auktoritativt ledarskap innefattar bland annat krav, höga förväntningar, rättvisa regler, gränssättning och att ha uppsikt över elevers beteenden.

### **Skillnad mellan tvingande och konfrontativ kontroll**

Som tidigare nämnts omfattar auktoritativt ledarskap hög grad av både sensitivitet och struktur. Ett annat ord för struktur i litteraturen är *kontroll* och refererar till i vilken grad lärare ställer krav och upprätthåller regler, ordning och positiva beteenden samt hanterar och stoppar oacceptabla beteenden.<sup>346</sup> Inom ramen för ett auktoritativt ledarskap ingriper lärare och annan skolpersonal för att sätta gränser. Det inrymmer något som i litteraturen kallas konfrontativ kontroll, och ska inte blandas ihop med tvingande kontroll.

- **Tvingande kontroll** ("coercive control" på engelska) sammankopplas i stället med ett auktoritärt ledarskap där lärare ingriper och utövar makt på ett sätt som är mer nyckfullt, inkonsekvent, godtyckligt, okänsligt för elevernas synpunkter och perspektiv, manipulativt, fientligt, aggressivt, oresonabelt och kränkande.
- **Konfrontativ kontroll** ("confrontative control" på engelska) förknippas som sagt med ett auktoritativt ledarskap som innebär att lärare ingriper och sätter gränser på ett konsekvent, rättvist, förutsägbart och resonabelt sätt. De är samtidigt lyhörda för elevernas perspektiv, har deras behov för ögonen och för resonande och förklarande samtal med eleverna.<sup>347</sup>

Enligt Bear,<sup>348</sup> som hänvisar till ett auktoritativt ledarskap hos lärare, ska konfrontativ kontroll inte enbart ha som mål att få elever att upphöra med antisociala beteenden. Den ska även syfta till att utmana elevers tankar och känslor som hänger samman med antisociala beteenden (till exempel våld eller mobbning), som att skylla på andra, komma med bortförklaringar, handla impulsivt eller i affekt (ilska) etcetera. Avsikten med konfrontativ kontroll är att hjälpa elever att utveckla tankemönster och känslor som motverkar antisociala beteenden och som främjar prosociala beteenden. Trots att auktoritativa lärare uppmuntrar elever att uttrycka sina åsikter och aktivt delta i beslutsfattareprocesser, så accepterar de aldrig handlingar som skadar eller kränker andra.<sup>349</sup>

Det icke-konfrontativa inslaget i termer av att försöka öka elevers empati för den utsatte är också en självklar del i ett auktoritativt ledarskap och går då ofta under benämningen *induktion*. Induktion innebär i det här sammanhanget att lärare samtalar och resonerar med eleverna för att förklara *varför* vissa normer och beteenden förväntas och andra behöver motverkas. De förklarar regler och varför de finns. De uppmärksammar eleverna på egna och andras känslor liksom på de konsekvenser som deras beteenden har för dem själva eller för andra personer. Till exempel: "Hur tror du att det känns för Kim när ni gång på gång säger att han inte får vara med?" eller "Hur skulle du känna dig om någon gjorde så mot dig?".

Induktion innefattar även att öppna upp för och locka fram idéer, resonemang och förslag på goda lösningar från eleverna under samtalen. Det är ett sätt att ingripa i situationer som innebär att lärare och annan skolpersonal

uppmärksammar eleverna på de konsekvenser som deras kränkningar har för den som blir utsatt.<sup>350</sup> Enligt Hoffman<sup>351</sup> fyller induktion två viktiga funktioner i samband med ett ingripande när en elev har kränkt eller gjort en annan elev illa. Dessa pekar samtidigt på brister i ett ledarskap som enbart förlitar sig på sanktioner/straff: induktion (a) uppmärksammar eleverna på den utsattas lidande och appellerar till deras empati, och (b) tydliggör för eleverna vilken roll som deras handlingar har i orsakandet av den utsattas lidande.

## **Följa upp elever som blivit utsatta**

Att bli utsatt för kränkningar i skolan ökar risken för psykisk ohälsa och andra negativa följder. Elever som utsatts för mobbning löper särskilt stor risk att både på kort och lång sikt utveckla psykisk ohälsa, psykosociala problem och försämrade skolprestationer.<sup>352</sup> Därför är det viktigt att skolor i sitt åtgärdsarbete också följer upp de utsatta eleverna. I en norsk kunskapsöversikt från Læringsmiljøsentret<sup>353</sup> ges följande rekommendationer till huvudmän och skolor:

- Vidta åtgärder för att öka skolans och lärarens och övrig skolpersonals kunskaper om mobbningens negativa konsekvenser för de utsatta och höja deras kompetens i att identifiera elever som drabbats av skadliga effekter av att ha blivit utsatta.
- Utveckla system för att fånga upp elever som behöver hjälp efter att ha blivit utsatta.

- Vidta åtgärder med syfte att öka lärares kompetens i att förstå den sociala dynamiken mellan elever och kunna använda denna kompetens för att främja en bättre social inkludering av elever som varit utsatta.
- Ge professionellt stöd till elever som har utsatts för mobbning.
- Gör en uppföljning i samband med ökad skolfrånvaro som en följd av psykosomatiska eller diffusa hälsoproblem.
- Vidta åtgärder för att säkra ett gott samarbete mellan skola och hem bland elever som har blivit utsatta.
- Utveckla modeller för samarbete mellan skola och hälsovård för elever som drabbats av allvarliga skadliga effekter efter att ha blivit utsatta för mobbning.

Elevhälsans personal bör kopplas in i samband med att skolan följer upp elever som blivit utsatta. Den norska kunskapsöversikten framhåller betydelsen av att involvera vårdnadshavare i åtgärderna för elever som utsatts för mobbning. Det behöver utarbetas ett system för att ge stöd och vägledning till familjer till barn och unga som varit utsatta för mobbning.<sup>354</sup> Vid allvarliga skadliga effekter av utsatthet, som till exempel depression,<sup>355</sup> självmordsbenägenhet<sup>356</sup> och posttraumatiskt stressyndrom,<sup>357</sup> behöver elever ges psykoterapeutiska insatser.<sup>358</sup>

### **Summering av åtgärdande arbete**

- Ha tydliga rutiner för att hantera, utreda och följa upp elever som blivit utsatta och elever som uppträtt kränkande.

- Tillämpa ett auktoritativt (ej auktoritärt, eftergivet eller oinvolverat) ledarskap och kombinera konfrontativa och icke-konfrontativa insatser i arbetet med elever som utsatt andra för kränkningar.
- Var tydliga med att fördöma kränkningen, förmedla att detta inte tolereras på skolan och att de inblandade måste sluta med detta omedelbart.
- Uppmärksamma elever som utsatt andra på den utsattas situation och lidande, förmedla oro över detta, och försök främja deras empati för den utsatta.
- Ha täta och systematiska uppföljningsmöten med elever som utsatt andra.
- Öka kompetensen hos skolpersonal och utveckla system för att kunna identifiera och fånga upp elever som behöver hjälp efter att varit utsatta för mobbning och andra former av kränkningar som har haft skadliga effekter för dem.
- Involvera elevhälsans personal vid uppföljning av utsatta elever och tillhandahåll professionellt stöd till dessa elever. Elever som lider av allvarliga problem som en följd av utsatthet behöver kunna ges psykoterapeutisk hjälp.
- Informera och involvera vårdnadshavare.
- Utarbeta ett system för att ge stöd och vägledning till familjer vars barn har blivit utsatta för mobbning.



Bear, G. G. (2020). *Improving school climate*. Routledge.

Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing: En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Læringsmiljøsentret.

Skolverket (2019). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda: Hur skolan kan arbeta mot diskriminering och kränkande behandling*. Skolverket.



## **Att arbeta systematiskt på vetenskaplig grund – en sammanfattning**

Arbetet med att främja ett positivt skolklimat och motverka alla former av kränkningar i skolan behöver vara en del av skolans och huvudmannens systematiska kvalitetsarbete. Det kan till exempel inte frikopplas från en analys av kunskapsresultatet utan behöver ses som en integrerad del i skolans måluppfyllelse. Detta arbete inrymmer ingen ”quick fix” utan kräver ett målmedvetet, ihärdigt och långsiktigt arbete. Förklaringar till varför kränkningar äger rum i skolan kan inte reduceras till orsaker hos individuella elever eller deras familjesituation. I enlighet med det socialekologiska perspektivet är kränkningar en produkt av ett komplext samspel mellan individuella och kontextuella faktorer, vilket det finns ett mycket starkt forskningsstöd för. Detta perspektiv bortser inte från individuella aspekter eller familjesituationen, men tydliggör att flera faktorer behöver inkluderas för att få en bättre bild av och mer effektivt kunna motverka kränkningar bland elever. Denna kunskapsöversikt har fokuserat på forskning som beskriver hur kränkningar kan relateras till olika aspekter av skolmiljön eftersom det är sådant som huvudmän och skolor kan arbeta med att förändra i syfte att förebygga kränkningar.

I kunskapsöversikten har särskild tonvikt lagts på det främjande och förebyggande arbetet. Flera exempel på *multifinalitet* har visats, det vill säga att samma processer kan påverka flera olika saker samtidigt. En grundläggande arbetsätt och insatser i skolvardagen fungerar både främjande och förebyggande. Det främjande arbetet ökar chanserna för att elever presterar bättre i sitt skolarbete, mår bättre, känner sig tryggare och uppträder mer omtänksamt och respektfullt mot andra. Det förebyggande arbetet minskar riskerna för att elever utvecklar psykisk ohälsa, utsätts för eller utsätter andra för kränkningar.

## Främja och förebygga

Forskningen pekar på att ett effektivt främjande och förebyggande arbete förutsätter en *"hela skolan"-ansats* som innebär att hela skolan arbetar på ett gemensamt sätt för att skapa ett positivt skolklimat och motverka kränkningar. Skolan utvecklar en gemensam policy, all skolpersonal är involverad, eleverna görs delaktiga och arbetet är väl förankrat hos såväl personal som elever.

Alla på skolan behöver tillsammans arbeta för att skapa och bibehålla ett *positivt skolklimat* eftersom forskning visar att det hänger ihop med att elever mår bättre och presterar bättre i skolan samtidigt som förekomsten av kränkningar och en rad andra antisociala beteenden är lägre. Detta arbete inkluderar att lärare och annan skolpersonal aktivt verkar för att tillsammans med elever utveckla ett positivt klassklimat i undervisningsgruppen och ett positivt klassrumsklimat på lektionerna. Skol-

klimatet utgörs av flera aspekter som ömsesidigt påverkar varandra och som mer eller mindre överlappar varandra. Insatser behöver riktas mot dessa aspekter:

- *Utveckla positiva lärar-elevrelationer.* Det främjar elevers studieengagemang, skolprestationer och välmående och ett positivt klassklimat samt förebygger beteendeproblem och kränkningar.
- *Arbeta för att främja positiva elev-elevrelationer och ett positivt klassklimat.* Det främjar elevers välmående och omsorg om varandra samt förebygger kränkningar och psykisk ohälsa.
- *Utveckla ett positivt, varmt, stöttande och respektfullt klassrumsklimat med fokus på lärande tillsammans med eleverna.* Det främjar elevers studiemotivation, studieengagemang, skolprestationer, välmående och sociala färdigheter samt förebygger kränkningar och andra antisociala beteenden.
- *Utarbeta skolregler i samarbete mellan skolpersonal och elever* som syftar till att främja ett positivt skolklimat, positiva relationer, trygghet, ordning och studiero och som samtidigt uttrycker ett förbud mot kränkningar, inklusive mobbning och trakasserier.
- *Utarbeta regler för klassen och för klassrumsvistelsen tillsammans med eleverna* för att främja ett positivt klassklimat och klassrumsklimat, arbetsro och trygghet och för att förebygga kränkningar.
- *Verka för trygghet på skolan.* Det främjar elevers studieprestationer och välmående samt förebygger kränkningar.

- *Hög vuxennärvaro bland elever under raster.* Det främjar trygghet och förebygger kränkningar.
- *Involvera vårdnadshavare i arbetet mot kränkningar.* Det förebygger kränkningar.
- *Utöva ett auktoritativt ledarskap (ej att blanda samman med auktoritärt) och etablera en auktoritativ skola.* Det främjar elevers studiemotivation, studieengagemang, studieprestationer, välmående, sociala färdigheter och tilltro till skolpersonalen. Samtidigt förebygger det kränkningar, psykisk ohälsa, beteendeproblem och kriminalitet.

Lärare och annan skolpersonal behöver vara varma, omtänksamma, stöttande och respektfulla och samtidigt ha höga förväntningar. De behöver också ställa krav, sätta upp regler tillsammans med elever och skapa ordning och studiero i och genom sitt ledarskap, bemötande och samspel med eleverna. Att etablera och målmedvetet upprätthålla ett auktoritativt ledarskap och en auktoritativ skola utgör grunden för såväl effektiv undervisning som skolans arbete med att förbättra skolklimatet och motverka kränkningar. Skolans insatser för att motverka kränkningar är i grunden ett pedagogiskt arbete och ett elevhälsoarbete. Ett ineffektivt arbetssätt är att utgå från en ”vänta-och-se-modell”, det vill säga en avsaknad av främjande och förebyggande insatser och att all tonvikt läggs på att åtgärda kränkningar när de upptäcks eller kommer till skolpersonalens kännedom. Framgångsrika insatser förutsätter ett främjande och förebyggande arbete som vilar på vetenskaplig grund. Denna kunskapsöversikt bidrar med att förmedla en sådan vetenskaplig grund.

## Upptäcka och kartlägga

Forskning visar att en omfattande del av de kränkningar som sker mellan elever inte kommer till skolpersonalens kännedom. De sker i hög grad under raster, på skolgården, i korridorer och på andra platser med låg vuxen närvaro. Att se till att *fler vuxna befinner sig bland eleverna på rasterna*, att *kartlägga otrygga platser* och säkerställa att personalen har uppsikt över dessa platser är insatser som både förebygger och ökar sannolikheten för att upptäcka kränkningar. Trots det kan kränkningar ibland vara *svåra att identifiera* även om personal är på plats. Det kan vara svårt att skilja mellan mobbning och konflikt och mellan kränkningar och ”skojbråk”. Kränkningar kan vara subtila och tvetydiga för utomstående. Elever som mobbar en annan elev kan hota och skrämman den utsatta eleven till tystnad om personal närmar sig dem. Det är också vanligt att utsatta elever inte berättar om sin utsatthet för vuxna på grund av skamkänslor, misstro mot vuxna och rädsla för represalier från förövarna. Det finns vissa *varningssignaler* som kan indikera att en elev är utsatt för mobbning, exempelvis oförklarliga personskador, ägodelar som är förstörda, stulna eller försvunna och en tydlig försämring av elevens psykiska hälsa, studieengagemang, skolprestationer och sociala relationer. Utsatthet för mobbning behöver dock inte ”synas” på den som är utsatt. Därför kan inte skolpersonalen förlita sig på vad de ser eller inte ser i skolvardagen och under raster.

Ett effektivt främjande, förebyggande och åtgärdande arbete förutsätter att det görs en *kontinuerlig och systematisk kartläggning* beträffande skolklimat och

förekomst av olika former av kränkningar. Ett relativt kostnadseffektivt sätt att göra kartläggningar på är att *låta eleverna anonymt besvara en enkät en gång per termin eller år*. Det är viktigt att de enkäter som används är välgjorda och tillförlitliga för att få en så tillförlitlig kartläggning som möjligt. I tillägg till detta kan även skolpersonal besvara en enkät om skolklimatet. Enkäter ger ingen exakt avbild av verkligheten utan snarare skattningar av den, så kallade estimeringar. Det bör finnas personal på huvudmannanivå och på skolnivå som har tillräckliga kunskaper om enkätens olika delar och om statistik samt det statistikprogram som används för att hantera och analysera enkätdata och sammanställa resultaten till olika grupper eller nivåer i organisationen, inklusive skolledning, skolpersonal, elever och vårdnadshavare. Resultaten utgör ett underlag och vägledning för det fortsatta främjande, förebyggande och åtgärdande arbetet. Utöver kontinuerliga anonyma enkäter till elever och skolpersonal utgör *dokumentation* av upptäckta och åtgärdade kränkningar också ett underlag. Eftersom en omfattande del av kränkningar på skolor sker under raster kan skolmiljön förbättras och kränkningar förebyggas genom kartläggning och identifiering av särskilt utsatta platser. *Trygghetsvandringar* är en metod för att identifiera otrygga platser i offentliga miljöer.

## Åtgärda

När det gäller åtgärder vid upptäckt mobbning pekar forskningen på två grundläggande sätt som skolpersonal kan ingripa på i relation till den eller de som utför

kränkningarna: konfrontativa och icke konfrontativa insatser. De studier som har gjorts pekar på två saker:

För det första tycks det vara mer effektivt om skolpersonal kombinerar dessa typer av insatser. De behöver vara tydliga med att fördöma kränkningen, utan att skuldbelägga. Samtidigt behöver skolpersonalen i sina samtal med elever som kränker också uppmärksamma dem på den utsattas situation och lidande, och försöka främja elevernas medkänsla för den som är utsatt. Utöver att vara tydliga med att kränkningen måste upphöra med detsamma så verkar det vara effektivt att också fråga de elever som har utsatt en annan elev efter förslag på hur situationen kan förbättras för den utsatta.

För det andra är det viktigt att man organiserar täta och systematiska *uppföljningsmöten* med de inblandade.

Slutligen måste skolpersonal också *följa upp elever som har blivit utsatta*. Elever som blivit mobbade behöver ges professionellt stöd. Ett effektivt arbete innebär att skolor utvecklat system för att fånga upp elever som behöver hjälp efter att ha blivit utsatta. Elevhälsans personal behöver kopplas in och vårdnadshavare involveras. Ett system för att ge stöd och vägledning till familjer till barn och unga som varit utsatta för mobbning behöver utarbetas. Vid allvarliga skadliga effekter av utsatthet bör elever ges psykoterapeutiska insatser.

På en övergripande nivå behöver huvudmannen eller skolan vidta åtgärder för att öka skolpersonalens kunskaper om mobbningens negativa konsekvenser för de utsatta och öka deras kompetens i att bättre kunna identifiera utsatta elever. Åtgärder behöver även vidtas för att öka skolpersonalens kompetens i att förstå den sociala

dynamiken mellan elever och kunna använda denna kompetens för att främja en bättre social inkludering av elever som varit utsatta.

## **Slutord**

Det finns flera faktorer som hänger ihop med elevers skolprestationer, och därmed i vilken grad eleverna uppnår kunskapsmålen. Det är bland annat skolklimat, klass- och klassrumsklimat, relationer mellan skolpersonal och elever och lärares ledarskap. Dessa faktorer hänger dessutom samman med elevers inblandning i och utsatthet för mobbning och andra former av kränkningar. De hänger också ihop med elevers psykiska hälsa och välmående. Arbetet med att främja ett positivt skolklimat och förebygga, upptäcka, kartlägga och åtgärda mobbning och andra former av kränkningar ska alltså ses som en del av det systematiska arbetet med att utveckla utbildningen mot målen. Enligt skollagen ska verksamheten vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Kontinuerlig kartläggning är ett viktigt underlag för det fortsatta arbetet och kan användas för att systematiskt bepröva erfarenheter. Denna kunskapsöversikt ger en samlad bild av internationell och nationell forskning som, tillsammans med de vetenskapliga begreppen och hur de hänger samman med varandra och med kränkningar, erbjuder en vetenskaplig grund för huvudmäns och skolors arbete med att motverka kränkningar bland elever.



## LÄSTIPS



Skolverket (2020). *Att ställa frågor och söka svar – samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.* Skolverket.

# Slutnoter

1. Chester et al., 2015; Craig et al., 2009; UNESCO, 2019
2. Bjereld et al., 2020; Folkhälsomyndigheten, 2018; Friends, 2022; SCB, 2020
3. Diskrimineringslag 2008:567; Skollag, 2010:800
4. UNESCO, 2019, 2021
5. Hellström et al., 2021
6. Hellström et al., 2021; Horton, 2021
7. Hellström et al., 2021
8. Berger & Caravita, 2016; Olthof et al., 2011; Pouwels et al., 2016, 2018
9. Hammarén, 2019
10. Jernbro & Janson, 2017, s. 6
11. Jimerson & Furlong, 2006; Polanin et al., 2021; White, 2019
12. Johansson et al., 2019, s. 49
13. Johansson et al., 2019, s. 49
14. Johansson et al., 2019; Lester et al., 2017; Lunneblad, 2019; UNESCO, 2019
15. Skolverket, 2014, 2019
16. Chen et al., 2017; Estévez et al., 2020
17. Modecki et al., 2014; Olweus, 2017; Shin et al., 2016; Zych et al., 2015
18. Folkhälsomyndigheten, 2018
19. Vaillancourt et al., 2021
20. Patchin, 2021
21. Polanin et al., 2021; Stefanny et al., 2021
22. Tsaousis, 2016
23. Moore et al., 2017
24. Heerde & Hemphill, 2019
25. Holt et al., 2015; Katsaras et al., 2018
26. Nielsen et al., 2015
27. Gini & Pozzoli, 2013; Moore et al., 2017
28. Fry et al., 2018
29. Samara et al., 2021
30. Fry et al., 2018; Samara et al., 2021
31. Johansson et al., 2017
32. Evans-Lacko et al., 2017; Farrington et al., 2012; Klomek et al., 2015
33. Brimblecombe et al., 2018

34. Bender & Lösel, 2011; Farrington & Ttofi, 2011; Farrington et al., 2012; Kim et al., 2011; Klomek et al., 2015; Olweus, 2011; Polanin et al., 2021; Ttofi et al., 2012; Ttofi et al., 2016; Vrijen et al., 2021
35. Polanin et al., 2021
36. Brottsförebyggande rådet, 2009
37. Klomek et al., 2015
38. Malecki et al., 2015; Oblath et al., 2020; Van der Ploeg et al., 2015; Woo et al., 2019; Ybarra et al., 2014
39. Nilsson Lundmark et al., 2016
40. Nordgren, 2009
41. Myndigheten för skolutveckling, 2007; Skolverket, 2009, 2011; Ttofi et al., 2008, 2011
42. Gaffney et al., 2021a; Jiménez-Barbero et al., 2016; Lee et al., 2015; Ng et al., 2022
43. Gaffney et al., 2021a
44. Gaffney et al., 2021b
45. Farrell et al., 2009; Hjärne & Säljö, 2008; Klingner & Harry, 2006; Knotek, 2003; Thornberg, 2014
46. Hogg & Vaughan, 2018
47. Oldenburg et al., 2015
48. Bronfenbrenner, 1979
49. Cross et al., 2015; Espelage, 2014; Gaffney et al., 2021b; Lambe et al., 2019; Mayer et al., 2021; Mishna, 2012; Penguero & Hong, 2020; Thomas, 2021
50. Espelage, 2014; Thornberg, 2015
51. Mishna, 2012; Thornberg, 2015
52. Thomas, 2021
53. Berk, 2012, s. 26
54. Eggen och Kauchak, 2016, s. 58
55. Woolfolk, 2020, s. 73
56. Gower et al., 2018; Turanovic et al., 2020
57. Thornberg, 2016
58. Myers et al., 2020
59. Lupton, 2013
60. van Geel et al., 2014
61. Annerbäck et al., 2014; Bejerot et al., 2013
62. Tippett & Wolke, 2014
63. Turanovic et al., 2020
64. Bejerot et al., 2013; Låftman et al., 2017; Nordhagen et al., 2005
65. Låftman et al., 2017
66. Xu et al., 2020
67. UNESCO, 2019

68. Lunneblad & Johansson, 2019, s. 39–40
69. Bergh & Arneback, 2016; Hult & Lindgren, 2016; Lindgren et al., 2021; Lunneblad & Johansson, 2019; Refors Legge, 2021; Thornberg, 2019
70. Bergh & Arneback, 2016, s. 24
71. Hult & Lindgren, 2016; Lindgren et al., 2021; Lunneblad & Johansson, 2019
72. Mayer & Jimerson, 2019; Smith & O'Higgins Norman, 2021
73. Skolverket, 2019, s. 16
74. Skolverket, 2019, s. 52
75. Bottiani et al., 2019
76. Bottiani et al., 2019
77. Skolverket, 2011
78. Gaffney et al., 2021b; Ttofi & Farrington, 2011; Ttofi et al., 2008
79. Jämför Oldenburg et al., 2016
80. Skolverket, 2011
81. Gaffney et al., 2021b; Ttofi & Farrington, 2011; Ttofi et al., 2008
82. Richard et al., 2011; Valle et al., 2020
83. Valle et al., 2020
84. Skolinspektionen, 2020
85. Skolverket, 2016
86. Skolinspektionen, 2016, 2020
87. Richard et al., 2011; Sood et al., 2021
88. Skolverket, 2011
89. Thapa et al., 2013
90. Bear et al., 2011; Thornberg, 2020
91. Berkowitz et al., 2017
92. Hultin et al., 2019
93. Aldridge & McChesney, 2018
94. Reaves et al., 2018
95. Steffgen et al., 2013
96. Cook et al., 2010
97. Guo, 2016
98. Turanovic et al., 2020
99. Olsson et al., 2017
100. Waasdorp et al., 2022
101. Steffgen et al., 2013
102. Scherr & Mayer, 2019
103. Ancheta et al., 2021
104. Ancheta et al., 2021
105. Espelage et al., 2019
106. Ioverno & Rusell, 2021

107. Scherr & Mayer, 2019
108. Handlingsplan för hbtqi-personers lika rättigheter och möjligheter, (Regeringskansliet, Arbetsmarknadsdepartementet, 2021), sid 5.
109. Camerini et al., 2020
110. Bradshaw et al., 2021
111. Bradshaw et al., 2021
112. Voight & Nation, 2016
113. Voight & Nation, 2016
114. Mager & Nowak, 2012
115. Voight & Nation, 2016
116. Voight & Nation, 2016
117. Thomas et al., 2011
118. Shechtman, 2006
119. Bradshaw et al., 2021; Voight & Nation, 2016
120. Bradshaw et al., 2021
121. Hamre & Pianta, 2006; Wubbels et al., 2015
122. Martin & Collie, 2016; Scales et al., 2020
123. Quin, 2017; Roorda et al., 2011; Roorda et al., 2017
124. Allen et al., 2018
125. Jennings & Greenberg, 2009
126. Sarkova et al., 2014
127. Lei et al., 2016; Quin, 2017
128. Longobardi et al., 2021; Obsuth et al., 2017
129. Maurissen et al., 2018
130. Wanders et al., 2020
131. Aldridge et al., 2018; Bae et al., 2019; Berchiatti et al., 2021; Chen, Chen et al., 2021; Demol et al., 2020; Di Stasio et al., 2016; Dietrich & Cohen, 2021; Ertesvåg, 2016; Espelage et al., 2015; Longobardi et al., 2018; Richard et al., 2011; Serdiouk et al., 2016; Sulkowski & Simmons, 2018; ten Bokkel et al., 2022; Thornberg et al., 2022; Thornberg, Wänström, Pozzoli et al., 2018; Wei et al., 2010; Zhao et al., 2021
132. Crosswhite & Kerpelman, 2009
133. Banzon-Librojo et al, 2017
134. Banzon-Librojo et al., 2017; Khoury-Kassabri, 2011; Longobardi et al., 2022; Marengo et al., 2018; Wei et al., 2010
135. Marengo et al., 2018
136. Demol et al., 2020; Leadbeater et al., 2015
137. Baker et al., 2008; Hamre & Pianta, 2006; Hughes, 2011; Meeham et al., 2003
138. Sugai & Horner, 2006
139. Nylén et al., 2021
140. Kincade et al., 2020

141. Arthur & Hannah 2015; Egeberg & McConney 2017; Power et al. 2018; Raufelder et al. 2016; Rudduck & Flutter 2004; Strikwerda-Brown et al. 2008; Thornberg, Forsberg et al., 2021
142. Egeberg & McConney 2017; Raufelder et al. 2016; Rudduck & Flutter 2004; Thornberg, Forsberg et al., 2021
143. Egeberg & McConney 2017; Raufelder et al. 2016; Thornberg, Forsberg et al., 2021
144. Krane et al. 2017; Power et al. 2018; Raufelder et al. 2016; Strikwerda-Brown et al. 2008; Thornberg, Forsberg et al., 2021
145. Egeberg & McConney 2017; Power et al. 2018; Raufelder et al. 2016; Thornberg, Forsberg et al., 2021
146. Krane et al. 2017; Power et al. 2018; Raufelder et al. 2016; Strikwerda-Brown et al. 2008; Thornberg, Forsberg et al., 2021
147. Bear, 2020
148. Skolverket, 2011
149. Thornberg, Wänström, Pozzoli et al., 2018
150. Sarkova et al., 2014
151. Brechwald & Prinstein, 2011; Rubin et al., 2008
152. Henry et al., 2011
153. Barry & Wentzel, 2006
154. Dietrich & Cohen, 2021; Stefanek et al., 2011; Thornberg et al., 2022; Thornberg, Wänström, Pozzoli et al., 2018; Wang et al., 2022
155. D'Urso et al., 2022
156. Meilstrup et al., 2015
157. Dietrich & Cohen, 2021; Henry et al., 2011; Kiuru et al., 2015; Thornberg et al., 2022; Thornberg, Wänström & Pozzoli, 2017; Thornberg, Wänström, Pozzoli et al., 2018
158. Dietrich & Cohen, 2021; Thornberg et al., 2022; Thornberg, Wänström, Pozzoli et al., 2018; Wang et al., 2022
159. Hattie, 2009; Kyriakides, Christoforou & Charalambous, 2013; Sortkær & Reimer, 2018; Wang et al., 2020
160. Hogg & Vaughan, 2018; Veenstra et al., 2018
161. Cialdini et al., 1990, 1991; Lilleston et al., 2017; Veenstra et al., 2018
162. Gower et al., 2018; Thornberg, 2016; Turanovic et al., 2020
163. Se t.ex. Björkman & Bromseth, 2019; Hill, 2021
164. Angelöw & Jonsson, 2000; Thornberg, 2020
165. Emmer & Evertson, 2009; Emmer & Sabornie, 2015; Levin & Nolan, 2010; Woolfolk, 2021
166. Emmer & Everson, 2009
167. Skolinspektionen, 2016, s. 13-14.
168. Thornberg, 2020
169. Bradshaw et al., 2021
170. Henry et al., 2011

171. Swearer & Hymel, 2015; Thornberg, 2020
172. Lambe et al., 2019; Machackova, 2020
173. Lucas-Molina et al., 2018; Pozzoli et al., 2012; Thornberg, Pozzoli et al., 2021
174. Kärnä et al., 2010; Nocentini et al., 2013; Salmivalli et al., 2011; Thornberg & Wänström, 2018
175. Sjögren et al., 2020; Thornberg, Wänström et al., 2020
176. Sjögren et al., 2020
177. Thornberg, Wänström et al., 2020
178. Gini et al., 2015; Thornberg, Wänström & Pozzoli 2017
179. Bjärehed et al., 2021; Kollerová et al., 2018; Thornberg, Wänström, Pozzoli et al., 2018; Thornberg, Wänström et al., 2021
180. Bjärehed et al., 2021
181. Gini et al., 2015
182. Gini et al., 2015; Kollerová et al., 2018
183. Pearce et al 2011
184. Skolverket, 2011
185. Hall, 2017
186. Abreu et al., 2016; Espelage et al., 2019; Hall, 2017
187. Hall, 2017
188. Thornberg, 2020, s. 278
189. Ttofi, Farrington, 2009
190. Skolforskningsinstitutet, 2021
191. Bear, 2020
192. Alter & Haydon, 2017
193. Bear, 2020; Emmer & Sabornie, 2015; Skolforskningsinstitutet, 2021
194. Gaffney et al., 2021b; Ttofi & Farrington, 2011; Ttofi et al., 2008
195. Olweus & Limber, 2007
196. Cornell et al., 2021
197. Skolinspektionen, 2021
198. Nijs et al., 2014
199. Fite et al., 2019
200. Kutsyuruba et al., 2015
201. Kraft et al., 2016
202. Zych, Farrington, et al., 2019
203. Kowalski et al., 2014
204. Konishi et al., 2017
205. Elsaesser et al., 2013; Varjas et al., 2009; Yablon & Addington, 2018
206. Skolinspektionen, 2020
207. Kern et al., 2020; Ttofi & Farrington, 2011, 2012; Skolverket, 2011
208. Bjereld et al., 2019
209. Ttofi & Farrington, 2009

210. Flygare, Gill, & Johansson 2013; Skolverket, 2011
211. Skolverket, 2020, s. 18
212. Bjereld et al., 2021
213. Bjereld et al., 2021
214. Cunningham et al., 2016
215. Lago & Elvstrand, 2019.
216. Chen, Zhu et al., 2021
217. Gaffney et al., 2021; Huang et al., 2019; Ttofi & Farrington, 2009, 2011, 2012
218. Ng et al., 2022
219. Huang et al., 2019
220. Huang et al., 2019
221. Gaffney et al., 2021; Huang et al., 2019; Ttofi & Farrington, 2009, 2011, 2012
222. Gaffney et al., 2021; Huang et al., 2019; Ng et al., 2022
223. Huang et al., 2019
224. Gaffney et al., 2021; Ng et al., 2022
225. Ng et al., 2022
226. Huang et al., 2019
227. Gaffney et al., 2021
228. Mishna et al 2020
229. Skolinspektionen, 2020
230. Chen, Zhu et al., 2021
231. Emmer & Sabornie, 2015; Freiberg, 2013; Skolforskningsinstitutet, 2021; Wang et al., 2020
232. Larzelere et al., 2013
233. Larzerele et al., 2013; Thornberg, 2020
234. För en forskningsöversikt, se Thornberg, 2020, s. 83–84
235. Piquart, 2016
236. Piquart, 2017
237. Baldry & Farrington, 2005; Georgiou et al., 2017; Lereya et al., 2013
238. Piquart & Kauser, 2018
239. Bear et al., 2011; Walker, 2009; Wentzel, 2002
240. Wentzel, 2002
241. Frelin, 2012, s. 39
242. Krane et al., 2017; Power et al., 2018; Raufelder et al., 2016; Thornberg et al., 2020a
243. Baker et al., 2009
244. Aldhafri & Alrajhi, 2014; Wentzel, 2002
245. Walker, 2008
246. Wentzel, 2002



247. Gregory & Weinstein, 2008
248. Gregory & Weinstein, 2004; Kiuru et al., 2012; Wentzel, 2002
249. Ertesvåg & Havik, 2021; Lau et al., 2018
250. Gregory & Weinstein, 2008
251. Ertesvåg & Havik, 2021; Kloo et al., 2021; Lau et al., 2018; Thornberg, Wänström & Jungert, 2018; Wang et al., 2022
252. Wang et al., 2020
253. Gregory & Cornell, 2009
254. Gregory & Cornell, 2009
255. Huang & Cornell, 2016; Konold et al., 2017, 2018; Pellerin, 2005
256. Huang et al., 2017; Konold et al., 2018
257. Way, 2011
258. Fisher et al., 2018
259. Cornell & Huang, 2016; Lau et al., 2018
260. Lau et al., 2018
261. Way, 2011
262. Keppens & Spruyt, 2019; Pellerin, 2005
263. Heilbrun et al., 2018; Huang & Cornell, 2018
264. Cornell & Huang, 2016
265. Crowley et al., 2019
266. Cornell & Huang, 2016; Cornell et al., 2015; Fisher et al., 2018; Gerlinger & Wo, 2016; Gregory et al., 2010; Hung et al., 2015; Konold et al., 2014, 2017; Lau et al., 2018
267. Berg & Cornell, 2016; Gregory et al., 2012
268. Bradshaw et al., 2021
269. Craig et al., 2000; Mulryan-Kyne, 2014; Vaillancourt et al., 2010
270. Wrede, 2015
271. Rose et al., 2006
272. Mishna et al., 2006; Sokol et al., 2016
273. Bjereld et al., 2021
274. Se exempelvis Thornberg 2020
275. Bjereld et al., 2021
276. Hyndman, 2021; Thornberg, 2020
277. Thornberg, 2020
278. Bear, 2020
279. Bear, 2020, s. 132
280. Vanderbilt & Augustyn, 2010
281. Dowling & Carey, 2013; Hunter & Borg, 2006; Oliver & Candappa, 2007
282. Aldridge et al., 2018; Bea et al., 2019; Bjereld et al., 2017; Chen et al., 2021; Demol et al., 2020; Hellfeldt, 2016; Marengo et al., 2018; Sulkowski & Simmons, 2018; Thornberg et al., 2022; Zhao et al., 2021

283. Bjereld et al., 2015; Mishna et al., 2005, 2006
284. Se till exempel Black et al., 2010; Boulton et al., 2017; Fekkes et al., 2005; Frisén et al., 2008; Matuschka et al., 2022; Skrzypiec et al., 2011
285. Matuschka et al., 2022
286. Boulton et al., 2017
287. Bjereld, 2018; deLara, 2012
288. Mishna & Alaggia, 2005
289. Bjereld, 2018
290. Bjereld, 2018; Mishna & Alaggia, 2005; deLara, 2012
291. Bjereld, 2018
292. Unnever & Cornell, 2004
293. Bjereld et al 2020
294. Bjereld 2018
295. Bjereld 2018; Thornberg 2015
296. Oliver & Candappa. 2007
297. Skolinspektionen, 2020
298. Skolinspektionen, 2020, s. 15
299. Skolinspektionen, 2020, s. 14
300. Skolverket, 2011.
301. Cornell & Huang, 2019
302. Malecki et al., 2015; Oblath et al., 2020; Van der Ploeg et al., 2015; Woo et al., 2019; Ybarra et al., 2014
303. Green et al., 2013; Hunter et al., 2021
304. Bjereld et al., 2020; Olweus, 2013; Vivolo-Kantor et al., 2014
305. Greif & Furlong, 2006
306. Felix et al., 2011; Jia & Mikami, 2018; Mehari & Doty, 2021
307. Bovaird, 2010; Olweus, 2010
308. Felix et al., 2011; Varjas et al., 2009
309. Thornberg, Wänström, & Jungert, 2018
310. Se till exempel Hamburger et al., 2011; Skolverket, 2011
311. Skolverket, 2011
312. Cross et al., 2015
313. Grazia & Molinari, 2021; Lewno-Dumdie et al., 2020; Wang & Degol, 2016
314. Aldridge & Ala'I, 2013
315. Grosin, 2004; Hultin et al., 2019; Hultin et al., 2018
316. Se till exempel Grosin, 2003; Thornberg, 2011
317. Thornberg, Wänström, & Jungert, 2018
318. Bear, 2020
319. Ttofi & Farrington 2011
320. Myndigheten för delaktighet, 2020

321. Skolverket, 2019, s. 127
322. Bauman et al., 2008
323. Se till exempel Holt et al., 2015
324. Olweus & Limber, 2007, s. 87–88
325. Olweus & Limber, 2007
326. Johander et al., 2021b
327. Johander et al., 2021b
328. Johander et al., 2021b
329. Olweus, 2001,
330. Johander et al., 2021
331. Eng. "Shared Concern Method"; Pikas, 1998, 2002
332. Eng. "Support Group Method; Maines & Robinson, 1992; Robinson & Maines, 2008
333. Se Garandeanu et al., 2014
334. Ttofi & Farrington, 2011
335. Johander et al., 2021b
336. Gaffney et al., 2021b
337. Skolverket, 2011
338. Garandeanu et al., 2014
339. Garandeanu et al., 2014
340. Garandeanu et al., 2014
341. Garandeanu et al., 2016
342. Johander et al., 2021b
343. Johander et al., 2021b, s. 307, vår översättning
344. Johander et al., 2021a
345. Skolverket, 2011
346. Walker, 2009
347. Bear, 2020; Thornberg, 2020
348. Bear, 2020
349. Bear, 2020
350. Bear, 2020; Gibbs, 2019; Thornberg, 2020
351. Hoffman, 2000
352. Fry et al., 2018; Moore et al., 2017; Heerde & Hemphill, 2019; Holt et al., 2015; Katsaras et al., 2018; Polanin et al., 2021; Samara et al., 2021; Stefanny et al., 2021
353. Breivik et al., 2017
354. Breivik et al., 2017
355. Moore et al., 2017
356. Holt et al., 2015; Katsaras et al., 2018
357. Nielsen et al., 2015
358. Breivik et al., 2017

# Referenser

- Abreu, R. L., Black, W. W., Mosley, D. V., & Fedewa, A. L. (2016). LGBTQ youth bullying experiences in schools: The role of school counselors within a system of oppression. *Journal of Creativity in Mental Health, 11*(3-4), 325–342.
- Aldhafri, S., & Alrajhi, M. (2014). The predictive role of teaching style on Omani students' mathematics motivation. *International Education Studies, 7*(6), 135–144.
- Aldridge, J., & Ala'i, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools, 16*, 47–66.
- Aldridge, J. M. & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic review. *International Journal of Educational Research, 88*, 121–145.
- Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research, 21*(2), 153–172.
- Allen, K. A., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G., & May, F. (2021). Impact of school-based

- interventions for building school belonging in adolescence: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 1–29.
- Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 40, 114–127.
- Ancheta, A. J., Bruzzese, J-M., & Hughes, T. L. (2021). The impact of positive school climate on suicidality and mental health among LGBTQ adolescents: A systematic review. *Journal of School Nursing*, 37, 75–86.
- Angelöw, B. & Jonsson, T. (2000). *Introduktion till socialpsykologi* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Annerbäck, E-A., Sahlqvist, L. & Wingren, G. (2014). A cross-sectional study of victimisation of bullying among schoolchildren in Sweden: Background factors and self-reported health complaints. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42, 270–277.
- Arbetsmarknadsdepartementet (2021) *Handlingsplan för hbtqi-personers lika rättigheter och möjligheter*.
- Arcadepani, F. B., Eskinazi, D. Y. G., Fidalgo, T. M., & Hong, J. S. (2021). An exploration of the link between bullying perpetration and substance use: A review of the literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22, 207–214.
- Arthur, A., & Hannah, E. (2015). Perspectives of older adolescents on intellectual engagement and re-connecting with secondary school. *Canadian Journal of Action Research*, 16(2), 42–69.

- Bae, H., Choo, H., & Lim, C. Y. (2019). Bullying experience of racial and ethnic minority youth in South Korea. *Journal of Early Adolescence*, 39, 561–575.
- Baker, J. A., Clark, T. P., Crowl, A. & Carlson, J. S. (2009). The influence of authoritative teaching on children's school adjustment. *School Psychology International*, 30, 374–382.
- Baker, J.A., Grant, S. & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23, 3–15.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263–284.
- Banzon-Librojo, L., Garabiles, M. R., & Alampay, L. P. (2017). Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. *Journal of Adolescence*, 57, 18–22.
- Barry, C. M., & Wentzel, K. R. (2006). Friend influence on prosocial behavior: The role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental Psychology*, 42(1), 153–163.
- Bear, G. G. (2020). *Improving school climate*. Routledge.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J. & Chen, F. F. (2011). Delaware school climate survey–student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49, 157–174.

- Bejerot, S., Plenty, S., Humble, A. & Humble, M. B. (2013). Poor motor skills: A risk marker for bully victimization. *Aggressive Behavior*, 39, 453–461.
- Bender, D. & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 99–106.
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate: Aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31, 122–139.
- Berger, C., & Caravita, S. C. S. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence*, 46, 45–56.
- Berchiatti, M., Badenes-Ribera, L., Galiana, L., Ferrer, A., & Longobardi, C. (2021). Bullying in students who stutter: The role of the quality of the student–teacher relationship and student’s social status in the peer group. *Journal of School Violence*, 20, 17–30.
- Bergh, A., & Arneback, E. (2016). Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden? *Utbildning & Demokrati*, 25, 11–31.
- Berk, L. A. (2012). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (7th ed.). Pearson.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations

- between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87, 425–469.
- Bjereld, Y. (2018). The challenging process of disclosing bullying victimization: A grounded theory study from the victim's point of view. *Journal of Health Psychology*, 23(8), 1110–1118.
- Bjereld, Y., Agustine, L., & Thornberg, R. (2020). Measuring the prevalence of peer bullying victimization: Review of studies from Sweden during 1993–2017. *Children and Youth Services Review*, 119, Artikel 105528.
- Bjereld, Y., Daneback, K., & Mishna, F. (2021). Adults' responses to bullying: The victimized youth's perspectives. *Research Papers in Education*, 36(3) 257–274.
- Bjereld, Y., Daneback, K., & Petzold, M. (2017). Do bullied children have poor relationships with their parents and teachers? A cross-sectional study of Swedish children. *Children and Youth Services Review*, 73, 347–351.
- Bjereld, Y., Daneback, K., Gunnarsdottir, H., & Petzold, M. (2015). Mental health problems and social resource factors among bullied children in the Nordic Countries: A population based cross-sectional study. *Child Psychiatry and Human Development*, 46(2), 281–288.
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2021). Individual moral disengagement and bullying



among Swedish fifth graders: The role of collective moral disengagement and pro-bullying behavior within classrooms. *Journal of Interpersonal Violence*, 36, NP9576–NP9600.

- Björkman, L. & Bromseth, J. (2019). *Normkritisk pedagogik: Perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur.
- Black, S., Weinles, D., & Washington, E. (2010). Victim strategies to stop bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(2), 138–147.
- Bottiani, J. H., Heilbrun, A., & Bradshaw, C. F. (2019). Models of health promotion and preventive intervention. I M. J. Mayer, & S. R. Jimerson (red.), *School safety and violence prevention: Science, practice, policy* (s. 71–94). American Psychological Association.
- Boulton, M., Boulton, L., Down, J., Sanders, J., & Craddock, H. (2017). Perceived barriers that prevent high school students seeking help from teachers for bullying and their effects on disclosure intentions. *Journal of Adolescence*, 56, 40–51.
- Bovaird, J. A. (2010). Scales and surveys: Some problems with measuring bullying behavior. I S. R. Jimerson, S. W. Swearer, & D. L. Espelage (red.). *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (s. 277–292). Routledge.
- Bradshaw, C. P., Cohen, J., Espelage, D. L., & Nation, M. (2021). Addressing school safety through

- comprehensive school climate approaches. *School Psychology Review*, 50, 221–236.
- Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 166–179.
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing: En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Læringsmiljøsentret.
- Brimblecombe, N., Evans-Lacko, S., Knapp, M., King, D., Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2018). Long term economic impact associated with childhood bullying victimisation. *Social Science & Medicine*, 208, 134–141.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human developments: Experiment by nature and design*. Harvard University Press.
- Brottsförebyggande rådet (2009). *Grövres våld i skolan* (Rapport 2009:6). Fritzes.
- Calvo-Morata, Antonio, Alonso-Fernández, Cristina, Freire, Manuel, Martínez-Ortiz, Iván, & Fernández-Manjón, Baltasar. (2020). Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review. *Computers and Education*, 157, Artikel 103958.
- Camerini, A. L., Marciano, L., Carrara, A., & Schulz, P. J. (2020). Cyberbullying perpetration and

victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies. *Telematics and Informatics*, Artikel 49101362.

Candelaria, Ashley M, Fedewa, Alicia L, & Ahn, Soyeon. (2012). The effects of anger management on children's social and emotional outcomes: A meta-analysis. *School Psychology International*, 33(6), 596–614.

Chen, J.-K., W, S.-C., Chen, Y.-W., & Huang, T.-H. (2021). Family climate, social relationships with peers and teachers at school, and school bullying victimization among third grade students in elementary schools in Taiwan. *School Mental Health*, 13(3), 452–461.

Chen, L., Ho, S. S. & Lwin, M. O. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society*, 19, 1194–1213.

Chen, Q., Zhu, Y., & Chui, W. H. (2021). A meta-analysis on effects of parenting programs on bullying prevention. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1209–1220.

Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S. & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *European Journal of Public Health*, 25, 61–64.

Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the

- concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015–1026.
- Cialdini, T., Kallgren, C. A., & Reno, R. R. (1991). A focus theory of normative conduct: A theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 24, 201–234.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.
- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 2246–2259.
- Cornell, D., & Huang, F. (2019). Collecting and analyzing local school safety and climate data. I M. J. Mayer, & S. R. Jimerson (red.), *School safety and violence prevention: Science, practice, policy* (s. 151–175). American Psychological Association.
- Cornell, D. G., Mayer, M. J., & Sulkowski, M. L. (2021). History and future of school safety research. *School Psychology Review*, 50(2-3), 143–157.
- Cornell, D., Shukla, K. & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate:

A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, *107*, 1186–1201.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., the HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group & the HBSC Bullying Writing Group (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, *54*, S216–S224.

Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, *21*, 22–36.

Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 109–117.

Crosswhite, J. M. & Kerpelman, J. L. (2009). Coercion theory, self-control, and social information processing: Understanding potential mediators for how parents influence deviant behaviors. *Deviant Behavior*, *30*, 611–646.

Crowley, B. Z., Datta, P., Stohlman, S., Cornell, D., & Konold, T. (2019). Authoritative school climate and sexual harassment: A cross-sectional multilevel analysis of student self-reports. *School Psychology*, *34*, 469–478.

Cunningham, C. E., Mapp, C., Rimas, H., Cunningham, L., Mielko, S., Vaillancourt, T. & Marcus, M. (2016).

- What limits the effectiveness of antibullying programs? A thematic analysis of the perspective of students. *Psychology of Violence*, 6, 596–606.
- DeLara, E. (2012). Why adolescents don't disclose incidents of bullying and harassment. *Journal of School Violence*, 11(4), 288–305.
- Della Cioppa, V., O'Neil, A., & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61–68.
- Demol, K., Leflot, G., Verschueren, K., & Colpin, H. (2020). Revealing the transactional associations among teacher-child relationships, peer rejection and peer victimization in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(11), 2311–2326.
- Di Stasio, M.R., Savage, R. & Burgos, G. (2016). Social comparison, competition and teacher–student relationships in junior high school classrooms predicts bullying and victimization. *Journal of Adolescence*, 53, 207–216.
- Dietrich, L., & Cohen, J. (2021). Understanding classroom bullying climates: The role of student body composition, relationships, and teaching quality. *International Journal of Bullying Prevention*, 3, 34–47.
- Diskrimineringslagen (2008:567). Hämtad från Sveriges riksdags webbplats den 20 augusti 2021: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567\\_sfs-2008-567](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567)

- Dowling, M., & Carey, T. (2013). Victims of bullying: Whom they seek help from and why: An Australian sample. *Psychology in the Schools, 50*(8), 798–809.
- D’Urso, G., Symonds, J., Sloan, S., & Devine, D. (2022). Bullies, victims, and meanies: The role of child and classmate social and emotional competences. *Social Psychology of Education, 25*, 293–312.
- Egeberg, H., & McConney, A. (2017). What do students believe about effective classroom management? A mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *Australian Educational Researcher, 45*(3), 1–22.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2016). *Educational psychology: Windows on classrooms* (10th ed.). Pearson.
- Elsaesser, C., Gorman-Smith, D., & Henry, D. (2013). The role of the school environment in relational aggression and victimization. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(2), 235–249.
- Elvstrand, H., & Lago, L. (2019). Jag har oftast ingen att leka med: Social exkludering på fritidshem. *Nordic Studies in Education 39*, (2), 104–120.
- Emmer, E. T. & Evertson, C. M. (2009). *Classroom management for middle and high school teachers* (8:e uppl.). Pearson.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (red.). (2015). *Handbook of classroom management* (2:a uppl.). Routledge.

- Ertesvåg, S. K. (2016). Students who bully and their perceptions of teacher support and monitoring. *British Educational Research Journal*, 42(5), 826–850.
- Ertesvåg, S. K., & Havik, T. (2021). Students' proactive aggressiveness, mental health problems and perceived classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 1–20.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53, 257–264.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Thornberg, R. (2015). Understanding ecological factors associated with bullying across the elementary to middle school transition in the United States. *Violence and Victims*, 30(3), 470–487.
- Espelage, D. L., Valido, A., Hatchel, T., Ingram, K. M., Huang, Y., & Torgal, C. (2019). A literature review of protective factors associated with homophobic bullying and its consequences among children & adolescents. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 98–110.
- Estévez, E., Cañas, E., Estévez, J. F., & Povedano, A. (2020). Continuity and overlap of roles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying in adolescence: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, Artikel 7452.
- Evans, Caroline B.R, Fraser, Mark W, & Cotter, Katie L. (2014). The effectiveness of school-based



- bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 532–544.
- Evans-Lacko, S., Takizawa, R., Brimblecombe, N., King, D., Knapp, M., Maughan, B. & Arsenuault, L. (2017). Childhood bullying victimization is associated with use of mental health services over five decades: A longitudinal nationally representative cohort study. *Psychological Medicine*, 47, 127–135.
- Farrell, P. T., Howes, A. J., Jimerson, S. R., & Davies, S. M. (2009). Promoting inclusive practice in schools: A challenging role for school psychologists. I T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (red.), *The handbook of school psychology* (4:e uppl., s. 821– 839). Wiley.
- Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 90–98.
- Farrington, D. P., Lösel, F., Ttofi, M. M. & Theodorakis, N. (2012). *School bullying, depression and offending behaviour later in life: An updated systematic review of longitudinal studies*. Brottsförebyggande rådet.
- Fedewa, A. L., & Ahn, S. (2011). The effects of bullying and peer victimization on sexual-minority and heterosexual youths: A quantitative meta-analysis of the literature. *Journal of GLBT Family Studies*, 7(4), 398–418.
- Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, S. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in

- bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81–91.
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 37, 234–247.
- Fisher, B. W., Viano, S., Curran, F. C., Pearman, F. A., & Gardella, J. H. (2018). Students' feelings of safety, exposure to violence and victimization, and authoritative school climate. *American Journal of Criminal Justice*, 43, 6–25.
- Fite, P. J., Poquiz, J., Díaz, K. I., Williford, A., & Tampke, E. C. (2019). Links between peer victimization, perceived school safety, and internalizing symptoms in middle childhood. *School Psychology Review*, 48(4), 309–319.
- Fleisher, W. P., & Schwartz, L. (2003). Mental health sequelae of bullying: A review and case report. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 12, 13–17.
- Flygare, E., Gill, P., & Johansson, B. (2013). Lessons from a concurrent evaluation of eight antibullying programs used in Sweden. *The American Journal of Evaluation*, 34(2), 170–189.
- Folkhälsomyndigheten (2018). *Skolbarns hälsovanor i Sverige 2017/18: Grundrapport*. Folkhälsomyndigheten.

- Fraguas, D., Díaz-Caneja, M. C., Ayora, M., Durán-Cutilla, M., Abregú-Crespo, R., Ezquiaga-Bravo, I., Martín-Babarro, J., & Arango, C. (2021). Assessment of school anti-bullying interventions: A meta-analysis of randomized clinical trials. *JAMA Pediatrics*, 175(1), 44–55.
- Franck, E. (2001). Högskolan – utmanare och utmanad när samhället förändras. I Högskoleverket (red.), *Sju inlägg om högskolemässighet: Ribban på rätt nivå* (s. 21–28). Högskoleverket.
- Freiberg, H. J. (2013). Classroom management and student achievement. I J. Hattie & E. M. Anderman (red.), *International guide to student achievement* (s. 228–230). Routledge.
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare: Professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Liber.
- Friends (2022). *Mobbningens förekomst: Tre barn utsatta i varje klass*. Friends.
- Frisén, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-year-olds' perception of bullying: Definitions, reasons for victimisation and experience of adults' response. *Educational Studies*, 34(2), 105–117.
- Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., Florian, L. & McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 75, 6–28.

- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 134–153.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 111–133.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021a). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews, 17*, Artikel e1143.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021b). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology, 85*, 37–56.
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Differential effects of the KiVa antibullying program on popular and unpopular bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*(1), 44–50.
- Garandeau, C. F., Vartio, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2016). School bullies' intention to change behavior following teacher interventions: Effects of empathy arousal, condemning of bullying, and blaming of the perpetrator. *Prevention Science, 17*(8), 1034–1043.

- Georgiou, S. N., Ioannou, M. & Stavriniades, P. (2017). Parenting styles and bullying in school: The mediating role of locus of control. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5, 226–242.
- Gerlinger, J., & Wo, J. C. (2016). Preventing school bullying: Should schools prioritize an authoritative school discipline approach over security measures? *Journal of School Violence*, 15, 133–157.
- Gibbs, J. C. (2019). *Moral development & reality: Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt* (4:e uppl.). Oxford University Press.
- Gini, G. & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132, 720–729.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Bussey, K. (2015). The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: A multilevel analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 441–452.
- Gower, A. L., Rider, G. N., McMorris, B. J. & Eisenberg, M. E. (2018). Bullying victimization among LGBTQ youth: Critical issues and future directions. *Current Sexual Health Reports*, 10, 246–254.
- Grazia, V., & Molinari, L. (2021). School climate multidimensionality and measurement. A systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36, 561–587.

- Green, J. G., Felix, E. D., Sharkey, J. D., Furlong, M. J., & Kras, J. E. (2013). Identifying bully victims: Definitional versus behavioral approaches. *Psychological Assessment, 25*, 651–657.
- Greenwood, L., & Kelly, C. (2019). A systematic literature review to explore how staff in schools describe how a sense of belonging is created for their pupils. *Emotional and Behavioural Difficulties, 24*(1), 3–19.
- Gregory, A. & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research, 19*, 405–427.
- Gregory, A. & Weinstein, R. S. (2008). The discipline gap and African Americans: Defiance or cooperation in the high school classroom. *Journal of School Psychology, 46*, 455–475.
- Gregory, A., & Cornell, D. (2009). “Tolerating” adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory into Practice, 48*, 106–113.
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education, 118*, 401–425.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T-H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102*, 483–496.

- Greif, J., & Furlong, M. (2006). The assessment of school bullying: Using theory to inform practice. *Journal of School Violence*, 5, 33–50.
- Grosin, L. (2003). Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling. I Myndigheten för G. Berg & H.-Å. Scherp (red.), *Skolutvecklingens många ansikten* (Forskning i fokus, nr. 15, s. 137–177). Myndigheten för skolutveckling.
- Grosin, L. (2004). *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor* (Forskningsrapport 71). Stockholms universitet.
- Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools*, 53(4), 432–453.
- Hall, W. (2017). The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(1), 45–69.
- Hammarén, N. (2019). What is the most violent thing to do? Mapping the definitions and complexities of violence. I J. Lunneblad (red.), *Policing schools: School violence and the juridification of youth* (s. 17–31). Springer.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. I G. G. Bear & K. M. Minke (red.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (s. 59–71). National Association of School Psychologists.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haught, D. J. (2016). *Bullying prevention in special education: A multimethod investigation of evidence-based programs and practices* (doktorsavhandling). University of Colorado at Boulder.
- Heerde, J. A. & Hemphill, S. A. (2019). Are bullying perpetration and victimization associated with adolescent deliberative self-harm? A meta-analysis. *Archives of Suicide Research*, 23, 353–381.
- Heilbrun, A., Cornell, D., & Konold, T. (2018). Authoritative school climate and suspension rates in middle schools: Implications for reducing the racial disparity in school discipline. *Journal of School Violence*, 17, 324–338.
- Hellfeldt, K. (2016). *The hurt self: Bullied children's experiences of social support, recognition and trust at school* (doktorsavhandling). Örebro universitet.
- Hellström, L., Thornberg, R., & Espelage, D. L. (2021). Definitions of bullying. I P. K. Smith & J. O'Higgins Norman (red.), *The Wiley-Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (Vol. 1, s. 3–21). Wiley-Blackwell.
- Henry, D. B., Farrell, A. D., Schoeny, M. E., Tolan, P. H., & Dymnicki, A. B. (2011). Influence of school-level variables on aggression and associated



- attitudes of middle school students. *Journal of School Psychology, 49*(5), 481–503.
- Hill, H. (2021). "Normkritisk vaccination": Normkritik och normkritisk pedagogik i Skolverkets rapporter och råd 2009 – 2014. *Pedagogisk forskning i Sverige, 26*, 38–60.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Hoffman, L. M. (2000). *Empathy and moral development*. Cambridge University Press.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2018). *Social psychology* (8:e uppl.). Pearson.
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., Wolfe, M. & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics, 135*, e496–e509.
- Holzberger, D., Reinhold, S., Lüdtke, O., & Seidel, T. (2020). A meta-analysis on the relationship between school characteristics and student outcomes in science and maths: Evidence from large-scale studies. *Studies in Science Education, 56*, 1–34.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311–322.

- Horton, P. (2021). Critique of the bullying research program. I P. K. Smith & J. O'Higgins Norman (red.), *The Wiley-Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (Vol. 1, s. 60–75). Wiley-Blackwell.
- Houchins, D. E., Oakes, W. P., & Johnson, Z. G. (2016). Bullying and students with disabilities. *Remedial and Special Education, 37*(5), 259–273.
- Huang, F. L., & Cornell, D. G. (2016). Multilevel factor structure, concurrent validity, and test-retest reliability of the high school teacher version of the Authoritative School Climate Survey. *Journal of Psychoeducational Assessment, 34*, 536–549.
- Huang, F. L., & Cornell, D. G. (2018). The relationship of school climate with out-of-school suspensions. *Children and Youth Services Review, 94*, 378–389.
- Huang, F. L., Eklund, K., & Cornell, D. G. (2017). Authoritative school climate, number of parents at home, and academic achievement. *School Psychology Quarterly, 32*, 480–496.
- Huang, Y., Espelage, D., Polanin, J., & Hong, J. (2019). A meta-analytic review of school-based anti-bullying programs with a parent component. *International Journal of Bullying Prevention, 1*(1), 32–44.
- Huang, H., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2013). Understanding factors associated with bullying and peer victimization in Chinese schools within ecological contexts. *Journal of Child and Family Studies, 22*(7), 881–892.

- Hughes, J.N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *Elementary School Journal*, 112, 38–60.
- Hult, A., & Lindgren, J. (2016). Med lagen som rättensnöre – kunskapsformer i lärares arbete mot kränkande behandling. *Utbildning & Demokrati*, 25, 73–93.
- Hultin, H., Eichas, K., Ferrer-Wreder, L., Dimitrova, R., Karlberg, M., & Galanti, M. R. (2019). Pedagogical and Social School Climate: Psychometric evaluation and validation of the student edition of PESOC. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63, 534–550.
- Hultin, H., Ferrer-Wreder, L., Eichas, K., Karlberg, M., Grosin, L., & Galanti, M. R. (2018). Psychometric properties of an instrument to measure Social and Pedagogical School Climate among teachers (PESOC). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62, 287–306.
- Hung, A. H., Luebbe, A. M., & Flaspohler, P. D. (2015). Measuring school climate: Factor analysis and relations to emotional problems, conduct problems, and victimization in middle school students. *School Mental Health*, 7, 105–119.
- Hunter, S., & Borg, M. (2006). The influence of emotional reaction on help seeking by victims of school bullying. *Educational Psychology*, 26(6), 813–826.

- Hunter, S. C., Noret, N., & Boyle, J. M. (2021). Measurement issues relevant to questionnaire data. I P. K. Smith & J. O'Higgins Norman (red.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (Vol. 1, s. 179–195). Wiley Blackwell.
- Hyndman, B. (2021). Bullying in the school playground: Design and supervision. I P. K. Smith & J. O'Higgins Norman (red.), *The Wiley-Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (Vol. 2, s. 303–316). Wiley-Blackwell.
- Ioverno, S., & Rusell, S. T. (2021). Homophobic bullying in positive and negative school climates: The moderating role of gender sexuality alliances. *Journal of Youth & Adolescence*, 50, 353–366.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The pro-social classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jernbro, C., & Janson, S. (2017). *Våld mot barn 2016: En nationell kartläggning*. Stiftelsen Allmänna Barnhuset.
- Jia, M., & Mikami, A. (2018). Issues in the assessment of bullying: Implications for conceptualizations and future directions. *Aggression and Violent Behavior*, 41, 108–118.

- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., & Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, *61*, 165–175.
- Jimerson, S. R., & Furlong, M. J. (red.). (2006). *Handbook of school violence and school safety*. Routledge.
- Johander, E., Trach, J., Turunen, T., Garandeanu, C. F., & Salmivalli, C. (2021a). Cognitive empathy moderates the relative effectiveness of different targeted interventions to bullying. Paper presented at the 25th Workshop on Aggression. University of Turku, Finland, Nov. 4th–6th, 2021.
- Johander, E., Turunen, T., Garandeanu, C. F., & Salmivalli, C. (2021b). Different approaches to address bullying in KiVa schools: Adherence to guidelines, strategies implemented, and outcomes obtained. *Prevention Science*, *22*, 299–310.
- Johansson, B., Flygare, E. & Hellfeldt, K. (2017). *Godkänd eller icke godkänd? En studie om hur erfarenheter av mobbning, skolk och socialt umgänge inverkar på elevers skolprestationer* (Working Papers and Reports Social Work 10). Örebro universitet.
- Johansson, B., Hellfeldt, K., & Flygare, E. (2019). Utsatthet i skolan. I B. Johansson & Å. Källström (red.), *Barns och ungas utsatthet: Våld och kränkningar i barns och ungas relationer* (s. 47–61). Studentlitteratur.

- Katsaras, G. N., Vouloumanou, E. K., Kourlaba, G., Kyritsi, E., Evagelou, E. & Bakoula, C. (2018). Bullying and suicidality in children and adolescents without predisposing factors: A systematic review and meta-analysis. *Adolescent Research Review*, 3, 193–217.
- Kennedy, R. S. (2020). A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical. *Aggression and Violent Behavior*, 55, Artikel 101485.
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2019). The school as a socialization context: Understanding the influence of school bonding and an authoritative school climate on class skipping. *Youth & Society*, 51, 1145–1166.
- Kern, L., Simonsen, B., & Wilkinson, S. (2020). A review of behavior-based interventions that address bullying: Aggressive, and inappropriate student behavior during recess. *Education and Treatment of Children*, 43, 377–391.
- Khoury-Kassabri, M. (2011). Student victimization by peers in elementary schools: Individual, teacher-class, and school-level predictors. *Child Abuse & Neglect*, 35, 273–282.
- Kim, M. J., Catalano, R. F., Haggerty, K. P. & Abbott, R. D. (2011). Bullying at elementary school and problem behaviour in young adulthood: A study of bullying, violence and substance use from age 11 to age 21. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 136–144.

- Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research, 90*(5), 710–748.
- Kiuru, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., & Niemi, P. (2015). Elementary school teachers adapt their instructional support according to students' academic skills: A variable and person-oriented approach. *International Journal of Behavioral Development, 39*, 391–401.
- Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Niemi, P., Viljaranta, J., Lyyra, A.-L., Leskinen, E., Tolvanen, A., & Nurmi, J. E. (2012). The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of School Psychology, 50*, 799–823.
- Klingner, J. K., & Harry, B. (2006). The special education referral and decision-making process for English language learners: Child study team meetings and placement conferences. *Teachers College Record, 108*, 2247–2281.
- Kloo, M., Thornberg, R., & Wänström, L. (2021). Associations between authoritative teaching and forms of bullying victimization within classrooms. Paper presented at the 3rd World Anti-Bullying Forum, Stockholm, November 1–3, 2021.
- Klomek, A. B., Sourander, A. & Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on

- psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *Lancet Psychiatry*, 2, 930–941.
- Knotek, S. (2003). Bias in problem solving and the social process of student study teams: A qualitative investigation. *Journal of Special Education*, 37, 2–14.
- Kollerová, L., Soukup, P., & Gini, G. (2018). Classroom collective moral disengagement scale: Validation in Czech adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(2), 184–191.
- Konold, T., Cornell, D., Huang, F., Meyer, P., Lacey, A., Nekvasil, E., Heilbrun, A., & Shukla, K. (2014). Multilevel multi-informant structure of the authoritative school climate survey. *School Psychology Quarterly*, 29, 238–255.
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *AERA Open*, 4(4), 1–17.
- Konold, T., Cornell, D., Shukla, K., & Huang, F. (2017). Racial/ethnic differences in perceptions of school climate and its association with student engagement and peer aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1289–1303.
- Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International*, 38(3), 240–263.



- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073–1137.
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal, 53*(5), 1411–1449.
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P.-E. (2017). “You notice that there is something positive about going to school”: How teachers’ kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth, 22*(4), 377–389.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education, 3*(2), 103–135.
- Kyriakides, L., Christoforou, C. & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education, 36*, 143–152.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders’ behaviors moderate the effects

- of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261–282.
- Lambe, L. J., Della Cioppa, V., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 51–74.
- Lancaster, M. (2018). A systematic research synthesis on cyberbullying interventions in the United States. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 21(10), 593–602.
- Larzelere, R. E., Morris, A. S. & Harrist, A. W. (red.). (2013). *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development*. American Psychological Association.
- Lau, C., Wong, M. & Dudovitz, R. (2018). School disciplinary style and adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 62, 136–142.
- Leadbeater, B., Sukhawathanakul, P., Smith, D., & Bowen, F. (2015). Reciprocal associations between interpersonal and values dimensions of school climate and peer victimization in elementary school children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 480–493.
- Lee, S., Kim, C-J., & Kim, D. H. (2015). A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of Child Health Care*, 19(2), 136–153.
- Lei, H., Cui, Y. & Chiu, M.M. (2016). Affective teacher–student relationships and students’ externalizing

- behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, Artikel 1311.
- Lereya, S. T., Samara, M. & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37, 1091–1108.
- Lester, S., Lawrence, C., & Ward, C. L. (2017). What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 187–223.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (6:e uppl.). Pearson.
- Lewno-Dumbdie, B. M., Mason, B. A., Hajovsky, D. B., & Villeneuve, E. F. (2020). Student-report measures of school climate: A dimensional review. *School Mental Health*, 12, 1–21.
- Lilleston, P. S., Goldmann, L., Verma, R. K., & McCleary-Sills, J. (2017). Understanding social norms and violence in childhood: Theoretical underpinnings and strategies for intervention. *Psychology, Health & Medicine*, 22(Suppl. 1), 122–134.
- Lindgren, J., Hult, A., Carlbaum, S., & Segerholm, C. (2021). To see or not to see: Juridification and challenges for teachers in enacting policies on degrading treatment in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65, 1052–1064.

- Longobardi, C., Ferrigno, S., Gullotta, G., Jungert, T., Thornberg, R., & Marengo, D. (2022). The links between students' relationships with teachers, likeability among peers, and bullying victimization: The intervening role of teacher responsiveness. *European Journal of Psychology of Education, 37*, 489–506
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence, 63*, 1–10.
- Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., & Fabris, M. A. (2021). Student-teacher relationship quality and pro-social behaviour: The mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. *British Journal of Educational Psychology, 91*, 547–562.
- Lucas-Molina, B., Giménez-Dasí, M., Fonseca-Pedrero, E. & Pérez-Albéniz, A. (2018). What makes a defender? A multilevel study of individual correlates and classroom norms in explaining defending behaviors. *School Psychology Review, 47*, 34–44.
- Lunneblad, J., & Johansson, T. (2019). “Vi kan ju inte polisanmäla allt som händer i skolan”: Skolan, lagen, våldet och dialogen. *Nordic Studies in Education, 39*, 39–52.
- Lupton, D. (2013). *Fat*. Routledge.
- Låftman, S. B., Fransson, E., Modin, B. & Östberg, V. (2017). National data study showed that adolescents

living in poorer households and with one parent were more likely to be bullied. *Acta Pædiatrica*, 106, 2048–2054.

Ma, T-L., Meter, D. J., Chen, W. T., & Lee, Y. (2019). Defending behavior of peer victimization in school and cyber context during childhood and adolescence: A meta-analytic review of individual and peer-relational characteristics. *Psychological Bulletin*, 145, 891–928

Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school: A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7, 38–61.

Malecki, C. K., Demaray, M. K., Coyle, S., Geosling, R., Rueger, S. Y., & Becker, L. D. (2015). Frequency, power differential, and intentionality and the relationship to anxiety, depression, and self-esteem for victims of bullying. *Child & Youth Care Forum*, 44, 115–131.

Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R., & Longobardi, C. (2018). Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 38, 1201–1217.

Martin, A. J. & Collie, R. J. (2016). The role of teacher–student relationships in unlocking students’ academic potential: Exploring motivation, engagement, resilience, adaptability, goals, and instruction.

- I K. R. Wentzel & G.B. Ramani (Red.), *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (s. 158–177). Routledge.
- Matuschka, L. K., Scott, J. G., Campbell, M. A., Lawrence, D., Zubrick, S. R., Bartlett, J., & Thomas, H. J. (2022). Correlates of help-seeking behaviour in adolescents who experience bullying victimisation. *International Journal of Bullying Prevention*, 4, 99–114.
- Maurissen, L., Claes, E., & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: how the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21(4), 951–972.
- Mayer, M. J., & Jimerson, S. R. (red.). (2019). *School safety and violence prevention: Science, practice, policy*. American Psychological Association.
- Mayer, M. J., Nickerson, A. B., & Jimerson, S. R. (2021). Preventing school violence and promoting school safety: Contemporary scholarship advancing science, practice, and policy. *School Psychology Review*, 50, 131–142.
- Meeham, B.T., Hughes, J.N. & Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145–1157.
- Mehari, K. R., & Doty, J. L. (2021). Bullying conceptualization in context: Research and practical implications. *Human Development*, 65, 160–165.

- Meilstrup, C., Ersbøll, A. K., Nielsen, L., Koushede, V., Bendtsen, P., Due, P., & Holstein, B. E. (2015). Emotional symptoms among adolescents: Epidemiological analysis of individual-, classroom- and school-level factors. *European Journal of Public Health, 25*(4), 644–649.
- Mishna, F. (2012). *Bullying: A guide to research, intervention, and prevention*. Oxford University Press.
- Mishna, F., & Alaggia, R. (2005). Weighing the risks: A child's decision to disclose peer victimization. *Children & Schools, 27*(4), 217–226.
- Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2006). Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers, and principals. *Victims & Offenders, 1*(3), 255–288.
- Mishna, F., Sanders, J., McNeil, S., Fearing, G., & Kalenteridis, K. (2020). “If somebody is different”: A critical analysis of parent, teacher and student perspectives on bullying and cyberbullying. *Children and Youth Services Review, 118*, Artikel 105366.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education, 28*(4), 718–738.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*, 602–611.

- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry, 7*, 60–76.
- Mulryan-Kyne, C. (2014). The school playground experience: Opportunities and challenges for children and school staff. *Educational Studies, 40*, 377–395.
- Myers, W., Turanovic, J. J., Lloyd, K. M., & Pratt, T. C. (2020). The victimization of LGBTQ students at school: A meta-analysis. *Journal of School Violence, 19*, 421–432.
- Myndigheten för delaktighet (2020). *Skapa en trygg skola. Genom trygghetsvandringar med elever med funktionsnedsättning* (nummer 2020:3). Myndigheten för delaktighet.
- Ng, E. D., Chua, J. Y. X., & Shorey, S. (2022). The effectiveness of educational interventions on traditional bullying and cyberbullying among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 23*(1), 132–151.
- Nielsen, M. B., Tangen, T., Idsoe, T., Matthiesen, S. B. & Magerøy, N. (2015). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school: A literature review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 21*, 17–24.
- Nijs, M. M., Bun, C. J., Tempelaar, W. M., de Wit, N. J., Burger, H., Plevier, C. M., & Boks, M. P. (2014). Perceived school safety is strongly associated with



- adolescent mental health problems. *Community Mental Health Journal*, 50(2), 127–134.
- Nilsson Lundmark, E., Nilsson, I., & Wadeskog, A. (2016). *Se till mig som liten är: Socioekonomisk analys av mobbningens effekter*. Friends.
- Nocentini, A., Menesini, E., & Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of Adolescence*, 36(3), 495–505.
- Nocentini, A., Zambuto, V., & Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and information and communication technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 52–60.
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H. & Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: A population-based study. *Child: Care, Health & Development*, 31, 693–701.
- Nucci, L. (2006). Classroom management for moral and social development. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 711–731). Lawrence Erlbaum Associates.
- Nylén, K., Karlberg, M., Klang, N., & Ogden, T. (2021). Knowledge and will: an explorative study on the implementation of school-wide positive behavior support in Sweden. *Frontiers in Psychology*, 12, Artikel 618099.

- Oblath, R., Green, J. G., Guzmán, J., Felix, E. D., Furlong, M. J., Holt, M., & Sharkey, J. (2020). Retrospective perceptions of power imbalance in childhood bullying among college students. *Journal of American College Health*, 68, 891–899.
- Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2017). A non-bipartite propensity score analysis of the effects of teacher-student relationships on adolescent problem and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(8), 1661–1687.
- Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37, 64–72.
- Oldenburg, B., van Duijin, M., Sentse, M., Huitsing, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 33–44.
- Oliver, C., & Candappa, M. (2007). Bullying and the politics of ‘telling’. *Oxford Review of Education*, 33(1), 71–86.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & Van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, 339–359.

- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbning*. Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (2001). *Mobbning i skolan* (2:a uppl.). Liber.
- Olweus, D. (2010) Understanding and researching bullying: Some critical issues. I S. R. Jimerson, S. W. Swearer, & D. L. Espelage (red.). *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (s. 9–33). Routledge.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 151–156.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780.
- Olweus, D. (2017). Cyberbullying: A critical overview. I B. J. Bushman (red.), *Aggression and violence: A social psychological perspective* (s. 255–240). Routledge.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program: Teacher guide*. Hazelden.
- Park, M. A., Golden, K. J., Vizcaino-Vickers, S., Jidong, D., & Raj, S. (2021). Sociocultural values, attitudes and risk factors associated with adolescent cyberbullying in East Asia: A systematic review. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 15(1), Artikel 5.
- Patchin, J. W. (2021). Bullying during the COVID-19 pandemic. Hämtat från Cyberbullying Research

- Center den 5 oktober 2021: <https://cyberbullying.org/bullying-during-the-covid-19-pandemic>
- Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S., & Falconer, S. (2011). Current evidence of best practice in whole-school bullying intervention and its potential to inform cyberbullying interventions. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 21*(1), 1–21.
- Peguero, A. A. & Hong, J. S. (2020). *School bullying: Youth vulnerability, marginalization, and victimization*. Springer.
- Pikas, A. (1998). *Gemensamt Bekymmer metoden*. AMA Dataservice förlag.
- Pikas, A. (2002). New development of the Shared Concern Method. *School Psychology International, 23*, 307–326.
- Pinquart, M. & Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 24*, 75–100.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*, 475–493.
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology, 53*, 873–932.

- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotzinger, J. K., Spinney, E., Ingram, K. M., Valido, A., Sheikh, A. E., Torgal, C., & Robinson, L. (2021). A meta-analysis of longitudinal partial correlations between school violence and mental health, school performance, and criminal or delinquent acts. *Psychological Bulletin, 147*, 115–133.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior, 42*, 239–253.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2018). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior, 43*, 64–70.
- Power, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N., & White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: What do students tell us? *Australian Educational Researcher, 45*(4), 515–531.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research, 87*(2), 345–387.
- Raufelder, D., Nitsche, S., Breitmeyer, L., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of 'good' and 'bad' teachers: Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research, 75*, 31–44.

- Rawlings, J. R., & Stoddard, S. A. (2019). A critical review of anti-bullying programs in North American elementary schools. *Journal of School Health, 89*(9), 759–780.
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N. & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior, 39*, 100–108.
- Refors Legge, M. (2021). *Skolans skyldighet att förhindra kränkande behandling av elever: En rättsvetenskaplig studie* (Doktorsavhandling i rättsvetenskap med inriktning mot offentlig rätt vid Stockholms universitet 2021). Stockholms universitet.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect, 34*, 244–252.
- Richard, J., Schneider, B., & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International, 33*(3), 263–284.
- Roorda, D.L., Jak, S., Zee, M., Oort, F.J. & Koomen, H.M.Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students’ engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review, 46*, 239–261.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Rose, M., Nadler, J., & Clark, J. (2006). Appropriately upset? Emotion norms and perceptions of crime victims. *Law and Human Behavior*, 30(2), 203–219.
- Rubin, K.H., Bukowski, W., Parker, J., & Bowker, J.C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. I Damon, W. & Lerner, R. (red.), *Developmental psychology: An advanced course*. Wiley.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. Continuum.
- Samara, M., Nascimento, B. D. S., El-Asam, A., Hammuda, S., & Khattab, N. (2021). How can bullying victimisation lead to lower academic achievement? A systematic review and meta-analysis of the mediating role of cognitive-motivational factors. *Environmental Research and Public Health*, 18, Artikel 2209.
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Madarasova Geckova, A., Katreniakova, Z., van den Heuvel, W., & van Dijk, J. P. (2014). Adolescents' psychological well-being and self-esteem in the context of relationships at school. *Educational Research*, 56(4), 367–378.
- Scales, P.C., van Boekel, M., Pekel, K., Syvertsen, A.K. & Roehlkepartain, E.C. (2020). Effects of developmental relationships with teachers on middle-school

- students' motivation and performance. *Psychology in the Schools*, 57, 646–677.
- SCB (2020). *Genomförandet av Agenda 2030 i Sverige: Statistisk lägesbild 2019* (reviderad 23 mars 2020). Stockholm: SCB.
- Scherr, T. G., & Mayer, M. J. (2019). Supporting at-risk and marginalized students. I M. J. Mayer, & S. R. Jimerson (red.), *School safety and violence prevention: Science, practice, policy* (s. 121–147). American Psychological Association.
- Serdiouk, M., Berry, D., & Gest, S. D. (2016). Teacher-child relationships and friendships and peer victimization across the school year. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 63–72.
- Shechtman, Z. (2006). The relationship of life skills and classroom climate to self-reported levels of victimization. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28, 359–373.
- Shin, H. H., Braithwaite, V. & Ahmed, E. (2016). Cyber- and face-to-face bullying: Who crosses over? *Social Psychology of Education*, 19, 537–567.
- Sjögren, B., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2020). Associations between individual and collective efficacy beliefs and students' bystander behavior. *Psychology in the Schools*, 57, 1710–1723.
- Skolforskningsinstitutet (2021). *Främja studiero i klassrummet – lärares ledarskap* (Systematisk forsknings-sammanställning 2021:02). Skolforskningsinstitutet.



- Skolinspektionen (2016). *Skolors arbete för att säkerställa studiero – det räcker inte att det är lugnt, eleverna måste lära sig något också*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2019). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förutsättningar och arbetsformer i grundskolan*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2020). *Skolors arbete med trygghet och studiero: En tematisk analys utifrån beslut fattade inom regelbunden kvalitetsgranskning 2018–2019*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2021). *Skolenkäten 2021: Resultatredovisning för Skolenkäten*. Skolinspektionen.
- Skollagen (2010:800). Hämtad från Sveriges riksdags webbplats den 20 augusti 2021: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Skolverket (2009). *På tal om mobbning – och det som görs*. Fritzes.
- Skolverket (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning (Rapport 353)*. Fritzes.
- Skolverket (2012). *Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (dnr 2012:1700)*.
- Skolverket (2014). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda: Hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar*. Skolverket.

- Skolverket (2019). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda: Hur skolan kan arbeta mot diskriminering och kränkande behandling*. Skolverket.
- Skolverket (2020a). Ett vetenskapligt förhållnings-sätt. Hämtat från Skolverkets webbplats den 6 oktober: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beproavad-erfarenhet/ett-vetenskapligt-forhallningssatt-i-skolan>
- Skolverket (2020b). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Hämtat från Skolverkets webbplats den 1 oktober 2021: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beproavad-erfarenhet/det-har-ar-vetenskaplig-grund-och-beproavad-erfarenhet#h-Beprovaderfarenhet>
- Skrzypiec, G., Slee, P., Murray-Harvey, R., & Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: Does it matter and how do students cope? *School Psychology International*, 32(3), 288–311.
- Smith, P. K., & O'Higgins, J. (2021). *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (Vol. 2). Wiley Blackwell.
- Sokol, N., Bussey, K., Rapee R. M. (2016). The impact of victims' responses on teacher reactions to bullying. *Teaching and Teacher Education*, 55, 78–87.
- Sood, S., Kostizak, K., Mertz, N., Stevens, S. Rodrigues, F., & Hauer, M. (2021). What works

to address violence against children (VAC) in and around schools. *Trauma, Violence & Abuse*. Förhandspublicering online.

- Sortkær, B. & Reimer, D. (2018). Classroom disciplinary climate of schools and gender – evidence from the Nordic countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 29, 511–528.
- Stefanny, C., Magson, N. R., Kakar, V., & Rapee, R. M. (2021). The bidirectional relationships between peer victimization and internalizing problems in school-aged children: An updated systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 85, Art. 101979.
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300–309.
- Strikwerda-Brown, J., Oliver, R., Hodgson, D., Palmer, M., & L. Watts, L. 2008. Good teachers/bad teachers: How rural adolescent students' views of teachers impact on their school experiences. *Australian Journal of Teacher Education* 33(6), 29–43.
- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245–259.
- Sulkowski, M. L., & Simmons, J. (2018), The protective role of teacher–student relations against peer

- victimization and psychosocial distress. *Psychology in the Schools*, 55, 137–150.
- Tanrikulu, Ibrahim. (2018). Cyberbullying prevention and intervention programs in schools: A systematic review. *School Psychology International*, 39(1), 74–91.
- ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2022). The role of affective teacher–student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School Psychology Review*. Förhandspublicering online.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Thomas, D. E., Bierman, K. L., Powers, C. J., & The Conduct Problems Prevention Research Group (2011). The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive–disruptive behavior. *Child Development*, 82(3), 751–757.
- Thomas, H. J. (2021). Ecological and psychological perspectives of bullying. I P. K. Smith & J. O'Higgins Norman (red.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (Vol. 2, s. 727–744). Wiley-Blackwell.
- Thornberg, R. (2011). Forskning om effektiva skolor. I R. Thornberg & K. Thelin (red.), *Med ansiktet vänt mot Europa: Perspektiv på skolutveckling* (s. 38–66). Lärarförbundet, Sveriges skollärares förbund & Skolverket.

- Thornberg, R. (2014). Consultation barriers between teachers and external consultants: A grounded theory of change resistance in school consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24, 183–210.
- Thornberg, R. (2015). The social dynamics of school bullying: The necessary dialogue between the blind men around the elephant and the possible meeting point at the social-ecological square. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 3, 1–41.
- Thornberg, R. (2016). Mobbning och funktionsnedsättning. I A.-L. Eriksson Gustavsson, K. Forslund Frykedal & M. Samuelsson (red.), *Specialpedagogik – i, om, för och med praktiken* (s. 103–115). Liber.
- Thornberg, R. (2019). The juridification of school bullying in Sweden: The emerging struggle between the scientific-based pedagogical discourse and the legal discourse. I J. Lunneblad (red.), *Policing schools: School violence and the juridification of youth* (s. 113–126). Springer.
- Thornberg, R. (2020). *Det sociala livet i skolan* (3:e uppl.). Liber.
- Thornberg, R., Forsberg, C., Hammar Chiriac, E., & Bjereld, Y. (2020). Teacher–student relationship quality and student engagement: A sequential explanatory mixed-methods study. *Research Papers in Education*. Förhandspublicering online.

- Thornberg, R., Pozzoli, T., & Gini, G. (2021a). Defending or remaining passive as a bystander of school bullying: The role of moral disengagement and antibullying class norms. *Journal of Interpersonal Violence*. Förhandspublicering online.
- Thornberg, R., Wegmann, B., Wänström, L., Bjereld, Y., & Hong, J. S. (2022). Associations between student-teacher relationship quality, class climate, and bullying roles: A Bayesian multilevel multinomial logit analysis. *Victims & Offenders*. Förhandspublicering online.
- Thornberg, R., & Wänström, L. (2018). Bullying and its association with altruism toward victims, blaming the victims, and classroom prevalence of bystander behaviors: A multilevel analysis. *Social Psychology of Education, 21*(5), 1133–1151.
- Thornberg, R., Wänström, L., Elmeliid, R., Johansson, A., & Mellander, E. (2020). Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Social Psychology of Education, 23*, 563–581.
- Thornberg, R., Wänström, L., Gini, G., Varjas, K., Meyers, J., Elmeliid, R., Johansson, A., & Mellander, E. (2021). Collective moral disengagement and its associations with bullying perpetration and victimization in students. *Educational Psychology, 41*, 952–966.

- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology, 63*, 49–62.
- Thornberg, R., Wänström, L., & Pozzoli, T. (2017). Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children. *Educational Psychology, 37*(5), 524–536.
- Thornberg, R., Wänström, L. & Jungert, T. (2018). Authoritative classroom climate and its relation to bullying victimization and bystander behavior. *School Psychology International, 39*, 663–680.
- Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T., & Gini, G. (2018). Victim prevalence in bullying and its association with teacher–student and student–student relationships and class moral disengagement: a class-level path analysis. *Research Papers in Education, 33*(3), 320–335.
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. *American Journal of Public Health, 104*, e48–e59.
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 31*, 186–199.

- Ttofi, M., & Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13–24.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. *New Directions for Youth Development*, 133, 85–98.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 405–418.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 31, 8–27
- Turanovic, J. J., Pratt, T. C., Kulig, T. C., & Cullen, F. T. (2020). *Individual, institutional, and community sources of school violence: A meta-analysis*. Office of Justice Programs.
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.



- UNESCO (2021). What UNESCO does on school violence and bullying. Hämtat den 13 september 2021 på UNESCO:s webbplats: <https://en.unesco.org/themes/school-violence-and-bullying/action>
- Unnever, J. D. & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373–388.
- Uppsala universitet. (u.å.). *IBIS-programmet*. Hämtad 5 oktober, 2021, från <https://www.edu.uu.se/samverkan/ibis>
- Waasdorp, T. E., Fu, R., Clary, L. K., & Bradshaw, C. P. (2022). School climate and bullying bystander responses in middle and high school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 80, Artikel 101412.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., Short, K., Sunderani, S., Scott, C., Mackenzie, M., & Cunningham, L. (2010). Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 40–54.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Krygsman, A., Farrell, A. H., Landon, S., & Pepler, D. (2021). School bullying before and during COVID-19: Results from a population-based randomized design. *Aggressive Behavior*, 47(5), 557–569.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *Journal of Experimental Education*, 76, 218–240.

- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory into Practice, 48*, 122–129.
- Valle, J. E., Williams, L. C. A., & Stelko-Pereira, A. C. (2020). Whole-school antibullying interventions: A systematic review of 20 years of publications. *Psychology in the Schools, 57*(6), 868–883.
- Van der Ploeg, R., Steglich, C., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). The intensity of victimization: Associations with children's psychosocial well-being and social standing in the classroom. *PLoS One, 10*, Artikel e0141490.
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health, 20*, 315–320.
- Wanders, F. H., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., & Van der Veen, I. (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education, 35*(3), 266–286.
- Wang, C., Li, B., Zhang, L., Liu, Y., & Xu, P. (2022). Prosocial behavior and teachers' attitudes towards bullying on peer victimization among middle school students: Examining the cross-level moderating effect of classroom climate. *School Psychology Review*. Förhandspublicering online.
- Wang, M-T. & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcome. *Educational Psychology Review, 28*, 315–352.

- Wang, M-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review, 57*, Artikel 100912.
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence, 8*(2), 159–176.
- Waters, S., Cross, D., & Shaw, T. (2010). Does the nature of schools matter? An exploration of selected school ecology factors on adolescent perceptions of school connectedness. *British Journal of Educational Psychology, 80*(3), 381–402.
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions. *Sociological Quarterly, 52*, 346–375.
- Veenstra, R., Dijkstra, J. K., & Kreager, D. A. (2018). Pathways, networks, and norms: A sociological perspective on peer research. I W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (red.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2:a uppl., s. 45–63). The Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*, 287–301.
- White, J. (2019). *Addressing school violence and bullying: Evidence review*. NHS Health Scotland.

- Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M., & Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior, 19*, 423–434.
- Voight, A., & Nation, M. (2016). Practices for improving secondary school climate: A systematic review of the research literature. *American Journal of Community Psychology, 58*, 174–191.
- Woo, J., Chang, S. M., Hong, J. P., Lee, D-W., Hahm, B-J., Cho, S-J., Park, J-I., Jeon, H. J., Seong, S. J., Park, J. E., & Kim, B-S. (2019). The association of childhood experience of peer bullying with DSM-IV psychiatric disorders and suicidality in adults: Results from a nationwide survey in Korea. *Journal of Korean Medical Science, 34*, Artikel e295.
- Woolfolk, A. (2020). *Educational psychology* (14th ed). Pearson.
- Wrede, O. (2015). *The role of emotions in judgments of crime victims* (doktorsavhandling). Göteborgs universitet.
- Vrijen, C., Wiertsema, M., Ackermans, M. A., van der Ploeg, R., & Kretschmer, T. (2021). Childhood and adolescent bullying perpetration and later substance use: A meta-analysis. *Pediatrics, 174*, Artikel e2020034751.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & van Tartwijk, J. (2015). Teacher–student relationships and classroom management. I E.T.

- Emmer & E.J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., s. 363–386). Routledge.
- Xu, M., Macrynika, N., Waseem, M., & Miranda, R. (2020). Racial and ethnic differences in bullying: Review and implications for interventions. *Aggression and Violent Behavior, 50*, Artikel 101340.
- Yablon, Y. B., & Addington, L. A. (2018). Students' feeling of safety in school: Does frequency of victimization matter? *American Journal of Criminal Justice, 43*(1), 26–38.
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health, 55*, 293–300.
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 37*, 36–51.
- Zhao, Y., Hong, J. S., Zhao, Y., & Yang, D. (2021). Parent-child, teacher-student, and classmate relationships and bullying victimization among adolescents in China: Implications for school mental health. *School Mental Health, 13*(3), 644–654.
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019a). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 4–19.

- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Rey, R. D. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 1–21.
- Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 20*, 3–21.



Hur kan skolan lyckas i arbetet mot mobbning?

I denna kunskapsöversikt har forskare sammanställt de viktigaste gemensamma nämnarna för vad som faktiskt fungerar.

Ur en stor mängd forskning framträder några tydliga drag som kännetecknar en skola som kan bli framgångsrik i det vardagliga arbetet mot mobbning, trakasserier och kränkande behandling. Samma faktorer hänger ihop med elevers psykiska hälsa och välmående och dessutom i vilken grad de når målen för utbildningen. Det handlar om skolklimat, ledarskap och relationer samt att personalen kontinuerligt undersöker och utvecklar arbetet.

Den här kunskapsöversikten vänder sig till alla som är verksamma inom skolan. Den vinner på att läsas och diskuteras tillsammans. Arbetet mot alla former av kränkande behandling behöver ske samordnat och med samsyn, på alla nivåer i organisationen.

*Skolverket*

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)