

Mälardalens högskola
Akademin för hållbar samhälls- och teknikutveckling

Mobbning i skolan: Svenska lärares och niondeklassares bedömning av olika mobbningsformer

David Axelsson och Emma Söderberg

C-uppsats i psykologi, VT 2010
Handledare: Jacek Hochwälder
Examinator: Anna-Christina Blomkvist

Mobbning i skolan: Svenska lärares och niondeklassares bedömning av olika mobbningsformer

David Axelsson och Emma Söderberg

Mobbning kan leda till långvariga psykosociala, psykiatriska och psykosomatiska problem och sker vanligtvis under skoltid. Tidigare studier har visat att elever och lärare kan bedöma mobbning olika beroende på mobbningsform. Hur individen bedömer situationer är beroende av en mängd kognitiva processer och synen på vad som är mobbning bidrar till om man ingriper eller inte. En surveyundersökning genomfördes på 268 högstadiel elever och 70 lärare. En enkät beskrivande olika mobbningsituationer utformades i syftet att se om det fanns skillnader i dessa gruppers bedömning av olika former av mobbning. Resultatet visade att lärare, särskilt äldre lärare, bedömde samtliga mobbningsformer mer som mobbning än eleverna. Eleverna bedömde fysisk mobbning mer som mobbning än övriga mobbningsformer. Mobbningsituationer innehållande flera aktiva angripare sågs mer som mobbning än situationer med en aktiv angripare. Kognitiva processer vilar på individens kunskap, föreställningar, förväntningar och mål, något som kan bidra till elevers och lärares olika bedömning av mobbning.

Keywords: bullying, perceptions, teachers, students, comparison

Inledning

Forskning inom området mobbning visar att både mobbare och mobbade riskerar att utveckla psykosociala och psykiatriska problem som kan vara ihållande långt in i vuxenlivet (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001). Mobbing i skolåldern har visat sig höra samman med depression, ensamhet, låg självkänsla, ångest, skamkänslor och relationssvårigheter både i unga år och i vuxen ålder hos den utsatte (Carlisle & Rofes, 2007; Fox & Boulton, 2005; Hawker & Boulton, 2000; McCabe, Miller, Laugesen, Antony, & Young, 2010; Rigby, 2003). Mobbing påverkar den mobbades självupplevelse mycket negativt och det är inte ovanligt med psykosomatiska sjukdomar eller andra besvär såsom huvudvärk och magont (Eriksson, Lindberg, Flygare, & Daneback, 2002; Olweus, 1998). Både mobbaren, den utsatte samt vittnen till trakasserier och aggressivt beteende löper ökad risk för självmordsförsök och självmord (Evans, Marte, Betts, & Silliman, 2001). Skolan är den plats där den mesta av all mobbning försiggår (Olweus, 1998).

Definitioner av mobbning

Den av forskare accepterade och vedertagna definitionen av mobbning innebär direkt eller indirekt aggressivt beteende, såsom fysiska, verbala eller sociala angrepp som avser att orsaka skada eller obehag. Beteendet skall också, för att vara mobbning, ske vid upprepade tillfällen och uppstå där det finns en obalans i maktförhållande mobbare och mobbad emellan (Olweus,

1998). Vad gäller aspekten av upprepning i definitionen av mobbning inkluderar många forskare enbart de fall där det rör sig om multipla kränkningar (Eriksson, Lindberg, Flygare, & Daneback, 2002) medan andra menar att också enstaka händelser kan vara indikatorer på mobbning (Boulton, Trueman, & Flemington, 2002; Guerin & Hennessy, 2002). Det finns dock studier som visar på att elever inte anser att mobbning behöver vara varken upprepad eller intentionell för att räknas som mobbning (Guerin & Hennessy, 2002; Vaillancourt, McDougall, Hymel, Krygman, Miller, Stiver & Davis, 2008).

Förutom mobbaren och den mobbade, finns en tredje deltagare i mobbning – medlöparen. Medlöparen finns med som mobbarens stöd eller hjälper mobbaren genom att göra något aktivt, som att delta eller uppmuntra till mobbningen, eller genom att låta bli att göra något, som att titta på eller titta bort (Coloroso, 2004; Olweus, 2003). Olweus utarbetade den s.k. mobbningscirkeln, som illustrerar att mobbningsituationer oftast innehåller fler inblandade än bara mobbaren och den utsatte. En *mobbare* spelar en aktiv roll och är den som tar initiativ till mobbningen. *Efterföljare* är en typ av medlöpare som enligt Olweus är den grupp eller de individer som också aktivt deltar i mobbningen, utan att starta den. *Anhängare* är en annan typ av medlöpare och består av passiva mobbare som stödjer mobbningen, utan att vara de som aktivt utför den eller deltar i den (Coloroso, 2004; Olweus, 2003). I skolklasser där mobbning förekommer har merparten av eleverna en tydlig roll i förhållande till mobbningen. Eleverna är också ofta medvetna om vilken den egna rollen i mobbningsituationen är (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996).

Hunter, Boyle och Warden (2007) har formulerat tre typer av den maktobalans som är inbegripen i definitionen av mobbning – dessa tre är *fysisk styrka*, *gruppstorlek* och *popularitet*. Skillnader i fysisk styrka innebär att mobbaren är större eller fysiskt starkare än den mobbade. Gruppstorlek innebär hur många angripare som utsätter en individ för kränkningar – ju fler angripare desto större maktobalans mobbare och utsatt emellan. Maktobalans vad gäller popularitet innebär en skillnad i status eller popularitet mellan mobbare och mobbad. Obalans i maktförhållandet behöver således inte bestå av att en mobbare är fysiskt större eller längre än den mobbade, utan kan komma av att en grupp elever ”ger sig på” en ensam individ eller att en grupp elever står bakom mobbaren eller undviker att ingripa i situationen, något som ger passivt stöd åt mobbaren (Atlas & Pepler, 1998).

En individ anses mobbad när denne är föremål för andras, i regel samma individers, avsiktliga försök att sära eller skada genom någon form av social isolering, psykningar eller fysiska övergrepp (Eriksson, Lindberg, Flygare, & Daneback, 2002). *Verbal mobbning* kan vara lättare än exempelvis fysisk mobbning att komma undan med och kan med hjälp av exempelvis viskningar pågå utan att någon utomstående märker det. Om omgivningen väl börjat acceptera eller tolerera verbal mobbning, så kan den bli normaliserad och därmed än svårare att upptäcka (Bengtsson & Svensson, 2006; Coloroso, 2004). Direkt verbal mobbning kan vara att hota, håna eller att säga elaka och obehagliga saker som den andre inte tycker om att höra (Olweus, 1998) men till kategorin hör också att skicka anonyma lappar, hotbrev, e-post eller använda telefonen för anonyma samtal eller textmeddelanden (Coloroso, 2004). Indirekt verbal mobbning kan exempelvis innebära att sprida rykten (Fleming, & Towey, 2002). Av inrapporterad mobbning är direkta verbala övergrepp den vanligaste formen av mobbning bland både pojkar och flickor (Boulton, Truman, & Flemington, 2002; Bradshaw, Sawyer & O’Brennan, 2007; Coloroso, 2004; Guerin & Hennessy, 2002; Rigby & Johnson, 2006).

Fysisk mobbning är den mest synliga formen av mobbning, och kan därför vara lättast att identifiera. Trots detta så består andelen unga som själva rapporterar in fysisk mobbning av mindre än en tredjedel av all rapporterad mobbning (Coloroso, 2004). Direkt fysisk mobbning är exempelvis att slå, sparka, knuffa eller att hålla fast någon. Att stjäla eller förstöra tillhörigheter räknas också som direkt fysisk mobbning. Indirekt fysisk mobbning kan vara att

få någon annan att ge sig på en person. Fysisk mobbning är mycket vanligare bland pojkar än bland flickor (Olweus, 1998).

Social mobbning eller utfrysning är en mindre tydlig form av mobbning som ofta kan vara svår att upptäcka utifrån (Olweus, 1998). Social mobbning förekommer som mest i pubertetsåldern (Coloroso, 2004) och är näst efter verbal mobbning den vanligast förekommande (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2007). Direkt social mobbning kan exempelvis vara obscena gester, medan indirekt social mobbning kan vara att en person utesluts ur kamratgrupper och aktiviteter eller att vänskapsförhållanden manipuleras, som att någon lägger beslag på någon annans bästa vän (Fleming, & Towey, 2002; Olweus, 1998). Indirekt mobbning är vanligast förekommande bland flickor (Olweus, 1998; Reid, Mosen & Rivers, 2004).

Elevers och lärares perspektiv på mobbning

Flera undersökningar visar på brister i både lärares och elevers medvetenhet om vilka beteenden som kan räknas som mobbningsbeteenden. Det finns framförallt en ofullständig kunskap hos lärare och elever som rör *indirekta* former av mobbning (Atlas & Pepler, 1998; Reid, Mosen, Rivers, 2004). I en undersökning av Boulton, Trueman, & Flemington (2002) visade det sig att inte mer än en femtedel av eleverna klassade utfrysning som en form av mobbning. Fler undersökningar visar också på hur social mobbning inte verkar uppmärksammas - endast en liten andel av *både* elever och lärare (6,1%) ansåg att social utfrysning var att räkna som mobbning. Märkbart var dock att det procentuellt sett var dubbelt så många lärare som elever som ansåg att social utfrysning var mobbning (Naylor, Cowie, Cossin, de Bettencourt, & Lemme, 2006). Social mobbning har också enligt lärare bedömts vara den minst allvarliga formen av mobbning (Ellis & Shute, 2007). Dock visar forskningsresultat lite olika tendenser i frågan om vad elever och lärare räknar som mobbning. Boulton, Bucci och Hawker (1999) jämförde svenska och engelska elevers syn på, och attityder till mobbning. Över hälften av deltagarna menade att social utfrysning kan vara mobbning. Ungefär hälften av deltagarna, främst flickorna, tyckte att mobbning kan vara att skratta åt någon och kalla någon för namn, dvs. verbal mobbning. Större delen av de medverkande ansåg *inte* att fysiskt våld eller fysisk aggression måste vara inblandat för att något skall räknas som mobbning.

I en studie om lärares och annan skolpersonals kunskaper kring att känna igen mobbning (Hazler, Miller, Carney, & Green, 2001), visade resultaten att konflikter som innefattade fysiska element signifikant ökade troligheten att lärarna och den övriga skolpersonalen skulle tolka en situation som mobbning, till skillnad från de situationer som innefattade verbala eller sociala faktorer. Detta handlade till stor del om att den fysiska faktorn ofta kopplades samman med en högre allvarlighetsgrad än vad verbala eller sociala attacker gjorde. Även situationer där det *inte* rörde sig om mobbning misstolkades ofta som mobbning då den fysiska faktorn var inblandad. Lärare och elever har visat sig ha överensstämmande syn när det kommer till fysisk mobbning (Menesini, Fonzi & Smith, 2002). Studien visade dock på skillnader mellan lärare och elever vad gällde verbala attacker och social utfrysning, där lärare tenderade att fokusera mer på den fysiska mobbningen, och inte uppmärksamma verbal och social mobbning i samma utsträckning som eleverna.

I en annan undersökning (Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005) påpekade lärarna att det fanns en skillnad mellan deras egna uppfattningar och elevernas, och att elevernas uppfattningar inte alltid var valida. Vissa lärare menade att deras egen syn var objektiv, särskild när det gällde verbal eller indirekt mobbning. En lärare menade att det som av eleven upplevdes som utfrysning, inte alltid överensstämde med det läraren tyckte var verkligheten.

Läraren pekade på att det dock inte gick att missta sig på att ett slag eller en knuff var mobbning.

Vad gäller skillnader mellan könen, har flickor visat sig bedöma mobbning som allvarligare än pojkar. Pojkar tenderar att underskatta mobbningens allvar och dess negativa följder (Athanasias & Deliyanni-Koumitzis, 2010; Menesini, Eslea, Smith, Genta, Giannetti, Fonzi & Costabile, 1997). Kvinnliga lärare har också visats bedöma mobbning allvarligare än sina manliga kollegor. Sammanfattningsvis går det att se både likheter och skillnader mellan lärares och elevers syn på olika mobbningsformer. Lärare verkar dock enligt ovanstående studier oftare uppmärksamma fysisk mobbning än social mobbning, medan det hos elever inte verkar finnas några tydliga mönster i vad som räknas som mobbning.

Att ingripa i mobbning

Bengtsson och Svensson (2006) menar att det i tillsynsbeslut och domar går att utläsa en bristande förmåga eller vilja att identifiera och vidta åtgärder i mobbningssituationer på skolor. Lärare har ofta dålig kännedom om förekomsten av mobbning på den egna skolan, och elever menar att lärare är förhållandevis dåliga på att tala om och ingripa i mobbning (Eriksson, Lindberg, Flygare, & Daneback, 2002). Enligt Lahelma (2004) rapporterade elever att lärare inte uppmärksammade och diskuterade mobbningssituationer på skolan när de förekom, något som lärarna själva ansåg sig göra.

Storleken på mobbningsproblemen i en skola kan till stor del handla om skolpersonalens insatser, med betoning på lärarnas attityder, rutiner och beteenden gentemot mobbning. Elevers inställning och beteende gentemot mobbning kan också spela en avgörande roll. Reaktioner från elever som inte deltar i mobbningen kan ha en betydande inverkan på mobbningens utveckling (Olweus, 1998).

I en undersökning av Olweus uppgav majoriteten av de mobbade eleverna på högstadiet att lärarna bara "någon enstaka gång eller nästan aldrig" gjorde något för att förhindra mobbningen (Olweus, 1998). Fler studier visar att elever inte tror att lärare har något intresse av att ingripa vid mobbningssituationer (Rigby & Bagshaw, 2003). Andra resultat visar tvärtom att elever har större tilltro till lärare som ingripare i mobbning än vad de har för sina jämlingar. Menesini et al. (1997) visade på att elevers generella uppfattning var att lärare så gott som alltid ingrep, till skillnad från skolkamraterna som så gott som aldrig sades ingripa när det gällde mobbningssituationer. Ju äldre eleverna var, desto mindre benägenhet hade de att motverka mobbning. Det var mer troligt att äldre elever skulle delta i mobbningen, än ingripa för att motverka den. Äldre elever hade samtidigt uppfattningen att andra elever inte skulle ingripa eller hjälpa till om de själva blev mobbade.

Förutom mobbaren och den utsatte, involverar en mobbningssituation också andra deltagare. Atlas och Pepler (1998) fann, genom att videofilma elever på skolgården och i klassrummet, att andra elever var inblandade i mobbningen i en klar majoritet av fallen. Inblandningen skedde antingen genom att andra elever deltog på ett aktivt sätt såsom att hjälpa till att slå eller håna den utsatte, eller genom att passivt stå vid sidan och se på utan att ingripa. Klasskamrater fanns närvarande i så gott som varje mobbningssituation, men ingrep endast i en av tio situationer. Lärare ingrep vid ungefär hälften av de tillfällen då de var närvarande. Fler studier visar liknande resultat - en undersökning av omgivande personers involvering i mobbning visade att mobbaren stöddes av andra barn aktivt eller passivt under merparten av tiden en mobbningssituation pågick, genom att de fysiskt eller verbalt medverkade i mobbningssituationen eller såg på utan att ingripa. Omgivande personers involvering var dock inte bara negativ. I ungefär 25 % av den tid mobbningssituationerna

pågick, så stöddes offret på ett aktivt sätt genom att andra ingrep, distraherade mobbaren eller på annat sätt försökte bekämpa mobbningen (O'Connell, Pepler & Craig, 1999).

Forskning visar på att lärares syn på vad som är mobbning i hög grad förutsäger om de ingriper i en mobbningsituation eller inte (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). En mobbningssituations allvarlighetsgrad har också visat sig vara den viktigaste prediktorn för hurvida en lärare ingriper i mobbning (Yoon, 2004). Hur lärare bedömer en mobbningsituation är därför av stor betydelse.

Tidigare studier har visat att social mobbning enligt lärare är någonting elever bör lösa på egen hand (Ellis & Shute, 2007). Craig, Henderson och Murphy (2000) menade att lärare oftare stämplade handlingar och interaktioner som involverade fysisk aggression som mobbning. Dessa sågs också som mer allvarliga och mer värda uppmärksamhet och ingripanden än verbala mobbningsbeteenden. Fler studier tyder på samma sak - människor är mindre benägna att bry sig, förebygga eller ingripa i situationer där det finns en potentiell risk för att social och verbal mobbning uppstår, medan de är mer benägna att överreagera i situationer där det finns en potentiell risk för fysisk skada (Hazler et. al., 2001; Menesini, Fonzi & Smith, 2002).

I en studie om lärares uppfattningar kring mobbning (Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005) visade sig lärarna vara omedvetna om mobbningen i tio av sjutton fall. Det som gjorde att lärarna kände till sju fall av den pågående mobbningen, var att de utsatta eleverna vid åtminstone ett tillfälle berättat om en mobbningsincident för en lärare. Det tedde sig både förvirrande och komplext för lärarna i undersökningen att identifiera vad som var mobbning, och man menade också att elever oftast skickades till rektor som följd av *fysisk* mobbning.

De forskningsresultat som hittills presenterats visar tendenser på att lärare oftare ingriper gentemot fysisk mobbning, och att den typen av mobbning ofta tenderar att ha högst allvarlighetsgrad bland lärare och skolpersonal. Detta kan ses som förbryllande då över två tredjedelar av all rapporterad mobbning består av andra former av mobbning än den fysiska (Coloroso, 2004).

En kognitiv aspekt av olika perspektiv på mobbning

Inom kognitiv psykologi finns ett antal begrepp som är relevanta för hur en individ bedömer situationer i omgivningen, exempelvis mobbningsituationer. *Mentala representationer* kan beskrivas som inre bilder av hur någonting är, både konkreta ting såsom ett verktyg eller en möbel, men också mer abstrakta företeelser, som hur kärlek eller mobbning ser ut. *Kategorisering* innebär att individens upplevelser delas in i grupper i vilka objekten delar specifika karakteristika (Smith & Kosslyn, 2009). Exempelvis delar fysisk, verbal och social mobbning vissa karakteristika som gör att de räknas till huvudgruppen mobbning. Meningen med kategorisering är att individen skall kunna dra slutsatser utifrån sin kunskap om tillräckligt många komponenter finns med för att något skall likna, eller vara, exempelvis mobbning. Ett *schema* består av strukturerad information hos individen om hur en situation brukar gå till och hur man relaterar till situationen i fråga. Sinnesintryck och perception (varseblivning) ger råmaterialet för kognition, det vill säga vårt tänkande. Kognitiva processer börjar omedelbart arbeta med detta inkommande "råmaterial". Genom att vi analyserar inkommande stimuli genereras en tolkning av den yttre världen samtidigt som tidigare kunskap hos individen vägleder dessa både medvetna och icke-medvetna processer. En sådan varseblivningsprocess kallas *top-down*. Top-down-processen – som är en inifrån- och utprocess - drivs av individens kunskap, föreställningar, förväntningar och mål (Smith & Kosslyn, 2009). Sammanhanget och det man redan vet påverkar med andra ord det man ser och hur man tolkar detta något, exempelvis en mobbningsituation.

Olika föreställningar finns kring hur en mobbare, en mobbad samt en mobbningsituation ser ut. Ungdomars och lärares förklaring till mobbning ligger ibland i den utsattes beteende eller egenskaper, såsom att den utsatte är svag, bräcklig, annorlunda eller kanske ”störande” och ifrågasättande (Coloroso, 2004; Fors, 1995; Fox & Boulton, 2005). Den utsattes gensvar på mobbningen, såsom om denne säger ifrån eller inte, utgör ibland grund till huruvida själva situationen bedöms som mobbning eller ej. En följd av detta synsätt är att fokus försvinner från mobbaren och dennes handlingar, och istället läggs på den mobbade och dennes egenskaper, vilket försvårar för en konstruktiv förändring av situationen (Fors, 1995). Ett annat hinder för att komma tillrätta med mobbning är att mobbning ofta är svår för lärare att upptäcka och definiera (Atlas & Pepler, 1998). Dels krävs att en lärare uppmärksammar en mobbningsituation, dels att denne också bedömer situationen som mobbning.

För att lättare kunna fastställa huruvida ett beteende eller en situation är mobbning, så krävs kunskap om vad mobbning är och hur den kan te sig. För att sedan kunna stoppa mobbningen, så måste samtliga inblandade ha en gemensam uppfattning om att det är mobbning som pågår (Fors, 1995).

Hur och om man bedömer någonting som en mobbningsituation är alltså beroende av en mängd kognitiva funktioner och processer, exempelvis *om* man lägger uppmärksamhet på någonting och i sådana fall *vad*, men också på individuella mentala representationer och scheman kring vad mobbning är och hur mobbning ser ut - något som utmynnar i en tolkning av situationen. Det kan med andra ord finnas lika många synsätt på vad som är mobbning som det finns lärare och elever. Författarna anser dock att sådant som ålder, erfarenhet och ansvar kan påverka och ha del i hur individen tolkar sin omvärld och vill därför undersöka om dessa två, inom skolan verkande, grupper gentemot varandra kan skilja sig åt vad gäller perspektiv på mobbning.

Lagar och riktlinjer för ingripande i mobbning

Enligt Skollagens antimobbingsparagraf skall verksamheten i skolan utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar, och var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för den gemensamma miljön.

Särskilt skall den som verkar inom skolan:

1. främja jämställdhet mellan könen
2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden (Lag 199:886, SFS 1985:1100, 1. kap, 2 §)

Att förebygga, förhindra och uppmärksamma tendenser till mobbning är en del av det ansvar som vuxna verkande inom skolans värld har, och passivitet eller tolerans i sådana sammanhang ses som något som inte bör accepteras (Bengtsson & Svensson, 2002; Marklund, 2007).

I en studie från Skolverket (2009) ansåg 80 % av lärarna att de hade tillräckligt med kunskap och kompetens för att motverka mobbning på sin skola. Trots att alla inom skolan enligt lag aktivt ska verka för att förhindra mobbning och annan kränkande behandling, så har andelen mobbade elever inte minskat nämnvärt under de senaste åren. 30 % av högstadieläverna uppgav att mobbning ”ofta” eller ”ibland” förekom på skolan. 6 % av högstadieläverna uppgav att de kände sig mobbade eller trakasserade (Skolverket, 2009). Det

är framförallt elever i högstadiet som uppger att någon i klassen är mobbad (Statistiska centralbyrån, 2009).

Lärare kan felaktigt och omedvetet uppmuntra till mobbning, genom att inte säga ifrån när de blir vittnen till att elever retas eller ägnar sig åt andra beteenden som skulle kunna klassas som mobbning. Eleverna ges då utrymme att fortsätta med negativa beteenden som inbegriper, eller kan leda till, mobbning (Bengtsson & Svensson, 2006; Espelage & Swearer, 2003; Fors, 1995). Eftersom läraren är myndig och har en plikt att anmäla mobbning, så kan det ses som ett problem om vissa typer av beteenden som av elever uppfattas som mobbning, går läraren förbi. För att kunna ingripa eller rapportera mobbning, eller för att undvika att bli medlöpare eller mobbare, kan det vara viktigt att också elever känner igen mobbningsbeteenden och bedömer både fysisk, verbal och social mobbning som allvarlig och värd att ingripa i.

Syfte och frågeställning

Vad författarna erfarit har få svenska kvantitativa, jämförande studier gjorts och publicerats, om de skillnader som kan finnas mellan elevers och lärares bedömning av olika former av mobbning. Studiens syfte var därför att ta reda på hur svenska skolungdomar i årskurs 9 samt högstadielärare bedömde olika mobbningssituationer, vad gäller fysisk, verbal och social mobbning samt situationer innehållande en aktiv angripare (mobbare + passiva anhängare) respektive flera aktiva angripare (mobbare + efterföljare).

- Finns det någon skillnad mellan lärare och elever, oavsett kön, vad gäller i hur stor utsträckning en situation bedöms som mobbning?
- Finns det någon skillnad i kön, oavsett om man är lärare/elev, vad gäller i hur stor utsträckning en situation bedöms som mobbning?
- Hur rankar manliga lärare, kvinnliga lärare, manliga elever och kvinnliga elever olika former av mobbning, vad gäller vilken form av mobbning (fysisk, verbal, social mobbning) som mest respektive minst räknas som mobbning?
- Hur rankar manliga lärare, kvinnliga lärare, manliga elever och kvinnliga elever mobbningssituationer innehållande olika antal aktiva angripare (mobbare + aktiva efterföljare respektive mobbare + passiva anhängare)? Vilka situationer rankas mest respektive minst som mobbning?
- Finns det någon skillnad vad gäller lärares ålder i vilken form av mobbning (fysisk, verbal, social) som mest respektive minst räknas som mobbning?
- Finns det någon skillnad vad gäller lärares ålder i vilken form av angripare (mobbare + efterföljare respektive mobbare + passiv anhängare) som mest respektive minst räknas som mobbning?

Metod

Deltagare

Studien utfördes på elever i årskurs 9 samt lärare på fyra högstadieskolor i en mellanstor stad i Svealand ($n=343$). Skolorna valdes utifrån tillgänglighet. I studien deltog totalt 272 skolungdomar i årskurs 9 ($M=16.06$, $SD=0.39$), varav 119 unga män och 135 unga kvinnor samt 18 elever som ej angett kön. Antal lärare som deltog i studien var 71 i åldrarna 28-65 ($M=46.66$, $SD=10.39$), varav 50 kvinnor och 20 män, samt en lärare som ej angett kön. Fem

respondenter (fyra elever, en lärare) besvarade enkäten knapphändigt, och togs av den anledningen helt bort inför analysen. Ur resterande 338 enkäter fattades totalt 24 svar på påståenden, vilka kompletterades genom att medelvärdet för respektive påstående matades in. Totalt bestod studien därmed av 338 deltagare varav 268 skolungdomar och 70 lärare.

Material

Som material till studien utformades en enkät bestående av 27 frågor, varav 24 påståenden. Enkäten inleddes med 3 frågor avsedda att fastställa respondentens kön, ålder samt huruvida denne var lärare eller elev (oberoende variabler). 24 påståenden var utformade som mindre scenarion rörande fysisk, verbal och social mobbning. 12 av dessa scenarion innehöll en grupp eller flera personer som aktiva angripare, det vill säga mobbare och efterföljare. Resterande 12 scenarion innehöll *en* aktiv angripare med en grupp anhängare i bakgrunden, det vill säga mobbare och passiva anhängare. De 24 påståendena utformades utifrån *Adolescent Peer Relations Instrument – APRI* (Parada, 2000). APRI är ett instrument framställt för att mäta huruvida någon utsatts för, eller utsatt andra, för olika former av mobbning. APRI innehåller 36 påståenden – 18 för huruvida respondenten utsatt någon annan för olika mobbningsituationer, och 18 för huruvida denne själv blivit utsatt för olika mobbningsituationer. Dessa situationer översattes av författarna och modifierades för att passa den aktuella studien.

För att fastställa lärares och elevers syn på olika situationer rörande fysisk mobbning skapades ett index bestående av 8 påståenden utifrån APRI, från att ha varit ur mobbare och mobbads perspektiv ("jag har slagit eller sparkat en annan elev hårt", "jag har blivit slagen eller sparkad") till ett mer neutralt perspektiv. Ett exempel på påstående gällande fysisk mobbning var "En elev slår eller sparkar en annan elev hårt, medan andra elever ser på". Cronbach's alpha för fysisk mobbning var .92. Detsamma gjordes sedan för indexen verbal mobbning (7 påståenden) samt social mobbning (9 påståenden). Ett exempel på påstående ur indexet verbal mobbning var "En elev kommenterar en annan elevs utseende på ett elakt sätt medan andra elever tittar på". Exempel på påstående ur indexet social mobbning var "En elev får andra att ignorera en annan elev". Cronbach's alpha för verbal mobbning var .91, och för social mobbning .93. 12 av påståendena konstruerades så att de innehöll mobbning av en grupp aktiva elever - mobbare och efterföljare. Cronbach's alpha för detta index var .94. De andra 12 påståendena innehöll mobbning utförd av en mobbare och passiva anhängare. Cronbach's alpha för detta index var .94. De två formerna av angripare fördelades lika på fysisk mobbning, med 4 påståenden för varje angriparsform. Verbal mobbning innehöll 3 påståenden med en aktiv angripare och 4 påståenden med flera aktiva angripare. Social mobbning innehöll 5 påståenden med en aktiv angripare och 4 med flera aktiva angripare. Slutligen skapades ett index för total mobbning som bestod av samtliga 24 påståenden. Indexen för mobbningsformerna och angriparna var studiens beroende variabler.

Dessa sammanlagt 24 påståenden randomiserades ordningsmässigt för att deltagarna inte skulle känna igen temat för varje typ av mobbning och börja tänka i termer av fysisk, verbal och social mobbning, något som kunde ha påverkat spontaniteten i svaren. Svartalternativen för de 24 mobbningspåståendena var indelade i en tiogradig likertskala där 0 = "inte alls" och 9 = "mycket väl".

Enligt Olweus (1998) definieras mobbning som innehållande både direkt och indirekt beteende (fysisk, verbal och social mobbning), en obalans i maktförhållandet mellan mobbare och den utsatte, samt att incidenterna i fråga bör ske vid upprepade tillfällen. Många forskare använder denna definition, medan andra menar att det räknas som mobbning även om incidenten endast sker vid ett enstaka tillfälle (Boulton, Trueman, & Flemington, 2002;

Guerin & Hennessy, 2002; Vaillancourt et al, 2008). Respondenterna ombads i enkäten att tänka sig att situationerna skett vid upprepade tillfällen. Skillnaden i maktbalans fanns i påståendena med i form av att *en* individ var utsatt av *flera* angripare, oavsett om angriparna var aktiva eller passiva. Med enkäten medföljde ett försättsblad innehållande etiska förehavanden, information om undersökningen samt undersökningsledarnas kontaktuppgifter.

Procedur

En pilotstudie genomfördes på 15 personer för att kontrollera hur påståendena uppfattades och om det fanns något som behövdes korrigeras. Smärre korrigeringar i formalia utfördes efter pilotstudien.

Kontakt med elever och lärare möjliggjordes genom rektors godkännande på var och en av de fyra högstadieskolorna. Efter rektors godkännande författades ett informationsmail till de berörda skolornas kontaktpersoner. I mailet presenterades författarna samt studiens innehåll, syfte och tillvägagångssätt. Kontaktuppgifter till författarna lämnades.

På varje av de fyra skolorna tillfrågades samtliga klasser i årskurs 9. Detsamma gjordes för lärare på de fyra skolorna. I två av skolorna samlades samtliga i årskurs 9 i vardera skolas aula. I två av skolorna samlades varje niondeklass i respektive klassrum. Inför varje utdelande av enkäten ombads eleverna att sprida ut sig i lokalen, för att minska risk för socialt önskvärda svar samt att undvika att deltagarna kunde avslöja varandras svar. Undersökningsledarna, en man och en kvinna, presenterade sig samt informerade deltagarna om att enkäten undersökte elevers bedömning av situationer. Deltagarna meddelades att syftet var att undersöka vilka situationer som kan räknas som mobbning. Därefter hölls muntliga instruktioner för att fylla i enkäten. Deltagarna ombads läsa de skriftliga instruktionerna och informationen på försättsblad och enkät noggrant innan de besvarade enkäten. Författarna bad deltagarna att inte ta kontakt med varandra, inte titta på varandras enkäter samt att svara personligt och så sanningsenligt som möjligt på frågorna. Eleverna garanterades anonymitet samt att medverkan var frivillig och att det när som helst gick att avbryta sitt deltagande om man så önskade.

Lärare på två av skolorna blev tilldelade enkäter i var skolas personalrum i samband med en lärarkonferens. På de resterande två skolorna blev lärare tilldelade enkäter i personalrum efterhand som de fanns tillgängliga. På båda skolorna skedde detta under en förmiddag. Undersökningsledarna inledde med att presentera sig, och informerade om att enkäten innehöll olika situationer som deltagarna ombads bedöma. Lärarna fick samma muntliga och skriftliga information som eleverna. Både elever och lärare meddelades muntligt och skriftligt att de kunde kontakta undersökningsledarna i samband med datainsamlingen eller via e-post, om de hade några som helst frågor eller kände att de behövde prata om något. Undersökningsledarna hade vid samtliga datainsamlingstillfällen tillgång till olika stödorganisationers kontaktuppgifter.

Enkäterna lämnades vid varje insamlingstillfälle tillbaka till undersökningsledarna när var deltagare ansåg sig klar, dock tog inte någon deltagare längre tid på sig än 15 minuter. Det tog totalt mellan 10-20 minuter att genomföra varje insamling beroende på om det var i ett klassrum, ett personalrum eller i aula. Samtliga deltagare tackades för medverkan efter varje insamlande av enkät. Ingen belöning utgick till studiens deltagare.

Resultat

En pearsonkorrelation utfördes för att kontrollera samband mellan samtliga sex index (fysisk mobbning, verbal mobbning, social mobbning, en aktiv angripare, flera aktiva angripare samt total mobbning). Tabell 1 visar korrelationen mellan indexerade variabler. Resultatet visade att samtliga index korrelerade och att korrelationerna var signifikanta på 1-% nivå. Förutom total mobbning hade social mobbning och mobbning med *en* aktiv angripare högst korrelation. Lägst korrelation fanns mellan indexen verbal mobbning och social mobbning.

Tabell 1

Pearsonkorrelationer mellan indexerade oberoende variabler

Index	1	2	3	4	5	6
1. Fysisk mobbning	-					
2. Verbal mobbning	.88**	-				
3. Social mobbning	.90**	.87**	-			
4. En aktiv angripare	.94**	.91**	.96**	-		
5. Flera aktiva angripare	.95**	.95**	.92**	.91**	-	
6. Total mobbning	.96**	.95**	.97**	.98**	.98**	-

** $p < .01$

Syn på mobbning hos lärare och elever

Sex tvåvägs variansanalyser för oberoende mätningar utfördes för att undersöka i hur stor utsträckning olika mobbningssituationer ansågs vara mobbning utifrån indexen fysisk mobbning, verbal mobbning, social mobbning, en aktiv angripare, flera aktiva angripare samt total mobbning, beroende på om respondenten var lärare eller elev oavsett kön, samt om respondenten var man eller kvinna oavsett om denne var lärare eller elev (se Tabell 2).

Tabell 2

Medelvärden (och standardavvikelser) för i hur stor utsträckning en situation ansågs vara mobbning, fördelat på lärare och elever samt kön

Variabel	Lärare	Elever	Unga män/män	Unga kvinnor/kvinnor
Fysisk mobbning	7.92 (1.64)	6.70 (1.93)	6.46 (2.16)	7.34 (1.65)
Verbal mobbning	7.95 (1.67)	6.30 (1.83)	6.12 (2.12)	7.06 (1.65)
Social mobbning	7.94 (1.47)	6.41 (1.96)	6.29 (2.17)	7.06 (1.74)
En aktiv angripare	7.77 (1.60)	6.33 (1.92)	6.15 (2.18)	7.00 (1.68)
Flera aktiva angripare	8.10 (1.48)	6.62 (1.83)	6.45 (2.08)	7.31 (1.59)
Total mobbning	7.94 (1.52)	6.47 (1.82)	6.30 (2.07)	7.15 (1.60)

Not.¹ Skalan gick från 0 (= inte alls) till 9 (= mycket väl).

Not.² N = 320.

Mobbningstyp. Resultatet för *fysisk mobbning* visade på en signifikant skillnad mellan lärare och elever ($F_{1, 316} = 14.38, p < .001, \eta^2 = .04$) och mellan kön ($F_{1, 316} = 10.20, p = .002, \eta^2 = .03$) vad gäller i vilken utsträckning respondenterna kände igen situationerna som mobbningssituationer. Ingen signifikant interaktionseffekt fanns av kön och huruvida respondenten var lärare eller elev ($F_{1, 316} = 0.486, p = .486$). Vad gällde *verbal mobbning* fanns också signifikanta skillnader mellan lärare och elever ($F_{1, 316} = 31.14, p < .001, \eta^2 = .09$) samt mellan kön ($F_{1, 316} = 11.69, p = .001, \eta^2 = .04$). Dock förelåg ingen signifikant interaktionseffekt ($F_{1, 316} = 0.619, p = .432$). För *social mobbning* fanns signifikanta skillnader både vad gällde lärare och elever ($F_{1, 316} = 25.89, p < .001, \eta^2 = .08$) samt kön ($F_{1, 316} = 6.28, p$

= .013, $\eta^2 = .02$). Ingen signifikant interaktionseffekt fanns av kön och huruvida respondenten var lärare eller elev ($F_{1, 316} = 0.236, p = .627$).

Antal aktiva angripare. Vad gäller mobbningsituationer med *en aktiv angripare*, så återfanns signifikanta skillnader mellan lärare och elever ($F_{1, 316} = 21.28, p < .001, \eta^2 = .06$) och mellan kön ($F_{1, 316} = 9.80, p = .002, \eta^2 = .03$). Ingen signifikant interaktionseffekt förelåg ($F_{1, 316} = 0.784, p = .376$). I mobbningsituationer med *flera aktiva angripare* fanns också skillnader mellan lärare och elever ($F_{1, 316} = 26.99, p < .001, \eta^2 = .08$) samt kön ($F_{1, 316} = 8.93, p = .003, \eta^2 = .03$). Det fanns dock ingen signifikant interaktionseffekt av kön och huruvida respondenten var lärare eller elev ($F_{1, 316} = 0.171, p = .679$).

Total mobbning. En signifikant skillnad fanns vad gäller total syn på mobbning mellan både lärare och elever ($F_{1, 316} = 25.27, p < .001, \eta^2 = .07$) och mellan kön ($F_{1, 316} = 9.88, p = .002, \eta^2 = .03$). Ingen signifikant interaktionseffekt förelåg ($F_{1, 316} = 0.454, p = .501$). Sammanfattningsvis visar resultaten att samtliga typer av mobbning (fysisk, verbal och social mobbning) och samtliga former av angripare (en aktiv angripare samt flera aktiva angripare) rankades högre av lärare än av elever och högre av unga kvinnor/kvinnor än av unga män/män.

Syn på mobbning inom varje respondentgrupp

För att undersöka i hur stor utsträckning olika mobbningsituationer ansågs vara mobbning, beroende på om respondenten var manlig elev, kvinnlig elev, manlig lärare eller kvinnlig lärare, så genomfördes åtta envägs variansanalyser för beroende mätningar med efterföljande post hoc-tester med Bonferroni-korrektion. För varje av de fyra respondentgrupperna gjordes dels en variansanalys för de tre mobbningstyperna, dels en variansanalys för de två formerna av angripare.

Tabell 3

Medelvärden (och standardavvikelser) för i hur stor utsträckning en situation ansågs vara mobbning, fördelat på lärare och elever samt kön

Variabel	Elever		Lärare	
	Unga män (n=116)	Unga kvinnor (n=135)	Män (n=20)	Kvinnor (n=49)
Fysisk mobbning	6.34 (2.08)	7.01 (1.73)	7.18 (2.54)	8.23 (0.95)
Verbal mobbning	5.94 (2.00)	6.62 (1.62)	7.18 (2.54)	8.27 (1.02)
Social mobbning	6.11 (2.14)	6.66 (1.77)	7.36 (2.07)	8.17 (1.07)
En aktiv angripare	6.00 (2.12)	6.61 (1.69)	7.00 (2.37)	8.08 (1.03)
Flera aktiva angripare	6.27 (2.01)	6.93 (1.61)	7.49 (2.28)	8.35 (0.91)

Not. Skalan gick från 0 (=inte alls) till 9 (=mycket väl)

Manliga elever. Resultatet för manliga elever visade på en signifikant skillnad mellan fysisk, verbal och social mobbning ($F_{2, 230} = 9.438, p < .001, \eta^2 = .15$) gällande i vilken utsträckning situationerna bedömdes som mobbning. Efterföljande post hoc-test (Bonferroni) visade på en signifikant skillnad mellan fysisk och verbal mobbning samt mellan fysisk och social mobbning ($p < .05$). Däremot fanns ingen signifikant skillnad mellan social och verbal mobbning. Mellan de två angriparvariablerna fanns en signifikant skillnad ($F_{1, 115} = 8.000, p = .006, \eta^2 = .07$).

Kvinnliga elever. För kvinnliga elever fanns en signifikant skillnad mellan fysisk, verbal och social mobbning ($F_{2, 268} = 12.551, p < .001, \eta^2 = .18$). Efterföljande post hoc-test (Bonferroni) visade på en signifikant skillnad mellan fysisk och verbal mobbning, samt mellan fysisk och social mobbning ($p < .05$). Ingen signifikant skillnad fanns mellan social

och verbal mobbning. Signifikanta skillnader fanns också mellan angripbarvariablerna ($F_{1, 134} = 27.316, p < .001, \eta^2 = .17$). Sammanfattningsvis visar resultaten för såväl manliga elever som kvinnliga elever att situationer innehållande fysisk mobbning rankades mer som mobbning än både social och verbal mobbning. Situationer innehållande flera aktiva angripare rankades också mer som mobbning än situationer innehållande en aktiv angripare.

Lärare. Inga signifikanta skillnader fanns mellan fysisk, verbal och social mobbning hos vare sig manliga lärare ($F_{2, 38} = 0.441, p = .647$) eller kvinnliga lärare ($F_{2, 96} = 0.492, p = .613$). Däremot fanns en signifikant skillnad mellan angripbarvariablerna gällande hur mycket situationerna bedömdes som mobbning hos både de manliga lärarna ($F_{1, 19} = 8.527, p = .009, \eta^2 = .31$) och de kvinnliga lärarna ($F_{1, 48} = 17.377, p < .001, \eta^2 = .27$), där situationer innehållande flera aktiva angripare rankades högre än situationer innehållande en aktiv angripare. Sammanfattningsvis visar resultaten för lärare att lärare inte rankade fysisk, verbal eller social mobbning olika högt, men att situationer med flera aktiva angripare rankades högre av båda manliga och kvinnliga lärare, än situationer innehållande en aktiv angripare.

Åldersskillnader hos lärare i syn på mobbning

För att undersöka om det fanns någon skillnad i huruvida man bedömde en situation som mobbning beroende på ålder hos lärare, så genomfördes två tvåvägs variansanalyser för blandade mätningar. Lärarna delades först upp i två åldersgrupper utifrån medianen, 28-47 år ($n=31$) samt 48-65 år ($n=31$). Den första variansanalysen undersökte hur lärarna bedömde fysisk, verbal och social mobbning, beroende på ålder. Den andra variansanalysen undersökte om lärarna skilde sig åt i hur de bedömde mobbningssituationer med en respektive flera aktiva angripare, beroende på ålder.

Tabell 4

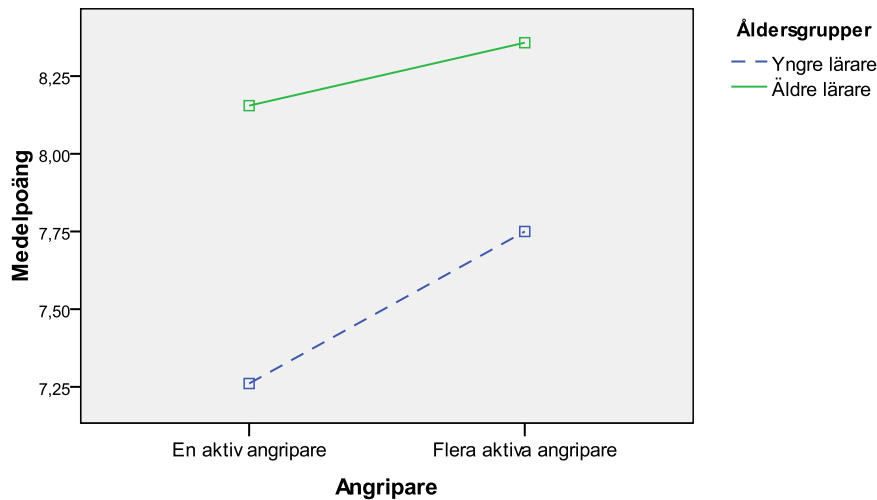
Medelvärden (och standardavvikelser) för i hur stor utsträckning man anser att en situation beskriver mobbning, uppdelat på två ålderskategorier hos lärarna

Variabel	Yngre lärare	Äldre lärare
Fysisk mobbning	7.47 (1.81)	8.24 (1.53)
Verbal mobbning	7.62 (1.87)	8.20 (1.59)
Social mobbning	7.44 (1.87)	8.32 (0.91)
En aktiv angripare	7.26 (1.85)	8.16 (1.36)
Flera aktiva angripare	7.75 (1.81)	8.36 (1.18)

Not¹. Skalan gick från 0 (= inte alls) till 9 (= mycket väl)

Not². Yngre lärare = 28-47 år. Äldre lärare = 48-65 år.

Resultatet visade att det inte fanns någon signifikant skillnad mellan fysisk, verbal och social mobbning beroende på om lärarna var yngre eller äldre ($F_{1, 120} = .147, p = .863$). Däremot fanns en signifikant skillnad mellan yngre och äldre lärare i hur man bedömde en mobbningssituation utifrån antalet aktiva angripare ($F_{1, 60} = 23.645, p < .001, \eta^2 = .28$). En signifikant ordinal interaktionseffekt (se Figur 1) av ålder och hur man bedömer en mobbningssituation utifrån antalet aktiva angripare förelåg ($F_{1,60} = 4.064, p = .048, \eta^2 = .06$).



Figur 1. Bedömning av i hur stor utsträckning en situation är mobbning utifrån antal aktiva angripare, hos två åldersgrupper bland lärarna. Skalan gick från 0 (= inte alls) till 9 (= mycket väl).

Interaktionen visar att äldre lärare bedömer samtliga situationer mer som mobbning än de yngre lärarna, oberoende av antalet aktiva angripare. Skillnader i bedömning minskar när antalet aktiva angripare går från en till flera. Både yngre och äldre lärare bedömer situationer innehållande flera aktiva angripare mer som mobbning, än situationer innehållande en aktiv angripare.

Diskussion

Syftet med studien var att undersöka om det förelåg en skillnad mellan lärare och elever gällande i vilken utsträckning olika mobbningssituationer sågs som mobbning. Av intresse för författarna var också att undersöka hur en sådan eventuell skillnad kunde se ut med avseende på olika mobbningstyper, här *fysisk, verbal och social mobbning*, samt mobbning med olika antal aktiva angripare (mobbare med passiva anhängare respektive mobbare med efterföljare). Vidare undersöktes också skillnader mellan yngre och äldre lärare i bedömningen av olika former av mobbning samt bedömningen av mobbning med olika antal aktiva angripare. Genomgående i studien undersöktes könsskillnader bland både elever och lärare. Av 22 tester återfanns högre skattningar från kvinnor i 14 av fallen, varav 12 var signifikanta på 1 %-nivå och resterande 2 på 5 %-nivå.

På frågan om elever och lärare bedömer mobbning på olika sätt (oavsett kön) fann författarna att det fanns en skillnad mellan lärare och elever vad gäller i hur stor utsträckning en situation bedöms som mobbning. Lärarna rankade alla former av mobbning oavsett antal aktiva angripare, högre än vad eleverna gjorde. Top down-processen, som är en varseblivningsprocess, vilar på individens kunskap, föreställningar, förväntningar och mål och har alltså del i hur individen bedömer en situation (Smith & Kosslyn, 2009). Enligt författarna skulle resultatet ovan kunna bero på att lärare kan vara mer upplysta om definitioner av mobbning, det vill säga ha mer kunskap än eleverna, och därför ta mer i beaktande i sina kategoriseringar av mobbning än vad eleverna gör. Kunskap och erfarenhet i sin tur, är förmodligen en konsekvens av att lärarna är äldre och därmed tillhör en annan generation än eleverna. Både lärare och elever kan ha som mål att bidra till en trivsamt skola, men lärare kan

dock vara mer benägna att urskilja olika situationer som mobbning då en trivsamt skolmiljö är en del av lärarnas plikt. Den största skillnaden mellan lärare och elever återfanns för indexet verbal mobbning. Tidigare studier visar att elever ofta exkluderar vissa typer av mobbningsbeteenden och istället bedömer dessa som icke-mobbning (Esbensen & Carson, 2009). Detta kan enligt Esbensen och Carson bero på att elever inte vill klassificera en situation som mobbning om de själva brukar bli utsatta för den. Att eleverna har bedömt verbala mobbningsbeteenden som minst beskrivande mobbning i den aktuella studien tror författarna kan bero på flera saker. Det kan dels finnas en kunskapsbrist hos eleverna vad gäller vilka situationer som kan räknas som verbal mobbning. Resultatet kan också betyda att verbala mobbningsbeteenden har blivit normaliserade bland eleverna, och att många elever utsätts för denna form av mobbningsbeteende dagligen, utan att eleverna själva bedömer beteendet som mobbning.

Skillnader mellan kön fanns (oavsett om man var lärare eller elev) vad gäller i hur stor utsträckning en situation bedömdes som mobbning. Resultaten visar att kvinnor såg alla former av mobbning samt situationer innehållande både en och flera aktiva angripare, mer som mobbning än vad männen gjorde. Enligt Cohen (refererad i Pallant, 2007) visar etakvadrat $<.05$ på en liten effekt, $<.14$ på en medelstor effekt samt etakvadrat över $.14$ på en stor effekt. Dessa riktlinjer används också i den aktuella studien. Effekten av kön oavsett om man var lärare eller elev, var således genomgående liten. Tidigare studier har visat att kvinnliga elever oftare än manliga elever ser mobbning som allvarlig, och att kvinnliga elever har större empati för offret än manliga elever (Athanasias & Deliyanni-Koumitzis, 2010; Menesini et al., 1997). Kvinnliga lärare har visats bedöma mobbningssituationer som allvarligare än vad manliga lärare gör (Ellis & Shute, 2007). Resultaten i denna studie kan till viss mån sägas gå i linje med ovan nämnda forskning. Även om författarna till denna studie inte uttryckligen mäter allvarlighetsgrad i olika former av mobbning, så antas ändå att ju mer en respondent tycker att en social samspelesituation är mobbning, desto allvarligare kan denne se på situationen i fråga.

Resultaten i denna studie visar också att både manliga och kvinnliga elever rankar fysisk mobbning högre än både social och verbal mobbning. Effekten kan sägas vara stor vad gäller både de manliga elevernas ($\eta^2 = .15$) och de kvinnliga elevernas ($\eta^2 = .18$) bedömning av mobbningsformerna. Det fanns dock ingen signifikant skillnad i hur vare sig manliga eller kvinnliga lärare rankade de olika formerna av mobbning. Den minsta medelvärdeskillnaden mellan lärare och elever återfanns för just indexet fysisk mobbning. Tidigare forskning har visat att både elever och lärare oftare uppmärksammar fysisk mobbning än vad de uppmärksammar social och verbal mobbning (Menesini, Fonzi & Smith, 2002). Detta stämmer alltså överens med elevernas svar i vår studie, medan lärarnas svar inte var signifikant. Tidigare studier har visat att elever och lärare inte uppmärksammar social mobbning i samma utsträckning som andra mobbningsformer (Boulton, Trueman, & Flemington, 2002; Ellis & Shute, 2007), något som därmed inte får stöd i denna studie. Att eleverna bedömer fysisk mobbning mer som mobbning än de andra mobbningsformerna tror författarna kan vara en följd av att det är den form av mobbning som är mest synlig och också ger mest synliga och direkta konsekvenser. En aspekt av lärarnas svar som kan ses som god, är att de inte skilde på olika mobbningsformer, utan bedömde alla formerna av mobbning som lika mycket mobbning. Särskilt de kvinnliga lärarna har genomgående höga medelvärden vad gäller samtliga former av mobbning. Då elever har mer insyn än lärare i den ibland subtila mobbning som pågår (Atlas & Pepler, 1998; Menesini, Fonzi & Smith, 2002; Salmivalli et al., 1996), kan det vara nödvändigt att elever vet hur mobbningssituationer ser ut och därmed känner igen dessa. Genom detta kan elever undvika rollen som medlöpare och istället anmäla och rapportera in misstänkta fall av mobbning. Det kan ses som betungande att eleverna, särskilt de manliga, i denna studie erhållit medelvärden som ligger nära skalans mitt vad

gäller samtliga former av mobbning. Detta kan tolkas som att de manliga eleverna inte i lika stor utsträckning som de andra respondentgrupperna bedömer mobbningsituationer som mobbning, något som också kan innebära att de inte ingriper i lika stor utsträckning. Har unga män mindre kunskap och annorlunda referensramar än övriga respondentgrupper i studien om hur en mobbningsituation ser ut, eller kan det vara så, då mobbning är vanligare bland unga män än bland unga kvinnor (Rigby & Slee, 1991; Statistiska centralbyrån, 2005), att de unga männen blivit mer förhårdade inför mobbning och skapat andra, mindre omfattande, kategoriseringar för vad mobbning är? Studier har visat att mobbningsituationer oftast innehåller andra människor än bara mobbaren och den utsatte (Atlas & Pepler, 1998; O'Connell, Pepler & Craig, 1999). Att också manliga elever tolkar både fysisk, verbal och social mobbning som mobbning får därför betydelse för att kunna stoppa mobbningen.

Både elever och lärare (oavsett kön och ålder) rankade situationer innehållande *flera* aktiva angripare mer som mobbning, än situationer innehållande *en* aktiv angripare. Effekten visade sig vara stor både hos kvinnliga elever ($\eta^2 = .17$), manliga lärare ($\eta^2 = .31$) och kvinnliga lärare ($\eta^2 = .27$). Äldre lärare rankade mobbningen högre än de yngre lärarna, oavsett antalet aktiva angripare, men en signifikant interaktionseffekt visade att skillnaden mellan äldre och yngre lärare minskade när antalet aktiva angripare gick från en till flera. Effekten av lärarnas ålder visade sig också vara stor ($\eta^2 = .28$). Skillnaderna mellan yngre och äldre lärare kan precis som skillnaderna mellan lärare och elever, bero på att de äldre lärarna torde ha mer levd erfarenhet än de yngre. De äldre lärarnas eventuellt bredare kunskap och föreställningar om mobbning kan innebära fler aspekter av hur mobbning kan se ut, något som kan bidra till att de rankar mobbning med olika antal angripare högre än de yngre lärarna. Maktobalans i aspekten ”flera mot en” (gruppstorlek) verkar alltså uppmärksammas speciellt om dessa ”flera” är aktiva och syns i mobbningen. Att en situation innehållande *en* aktiv angripare och flera passiva angripare inte bedöms vara mobbning i samma utsträckning tror författarna kan bero på att situationen kan misstas för att vara en ”en-mot-en”-konflikt på lika villkor, det vill säga att konflikten inte har en maktobalans. En problematik i detta kan vara att mobbning med ”bara” en aktiv angripare inte uppmärksammas som mobbning i samma utsträckning som situationer innehållande flera aktiva angripare, och därmed går obemärkt förbi. Maktobalansen kan te sig mer dold i dessa situationer men ändå finnas där i form av de passiva angriparna. Att en grupp personer är med i en mobbningsituation utan att aktivt delta, anser författarna kan vara minst lika allvarligt som att flera aktiva angripare utsätter någon för mobbning.

Undersökningen var begränsad till att innefatta fysisk, verbal och social mobbning som mobbningsformer. Trots att mobil- och internetmobbning är andra existerande mobbningsformer som delvis ingår i definitionen av indirekt verbal mobbning, valdes att inte lägga till dessa former av mobbning i enkäten. Då studien innefattar dels lärare, ansåg författarna att det kan vara svårt att lägga allt ansvar på lärare att kontrollera elevers mobiltelefoner och e-post för att upptäcka mobbning, varpå denna form av mobbning inte togs med i enkäten. Dessa former av mobbning fanns heller inte i Adolescent Peer Relations Instrument (Parada, 2000). Författarna fann motsägande resultat i tidigare forskning vad gällde elevers syn på mobbning. Istället för att använda sig av hypoteser föll valet därför på flertalet frågeställningar – detta också grundat i att ingen tidigare forskning hittats kring huruvida lärare i olika åldrar bedömer mobbning på olika sätt, eller hur mobbning bedöms utifrån antalet aktiva angripare.

Den av forskare vedertagna definitionen av mobbning skall dels innehålla aspekten av maktobalans mellan mobbare och mobbad (Olweus, 1998). Författarna valde att innefatta gruppstorlek, det vill säga ”flera mot en”, för att visa på maktobalansen i enkäten. Detta för att den typen av maktobalans på ett mer smidigt sätt går att innefatta i korta påståenden, än att exempelvis beskriva statusskillnader mellan mobbare och mobbad. Då aspekten av

maktobalans genom gruppstorlek användes i studien, behövde olika former av gruppmobbing inbegripas i enkäten. Förutom att den aktiva mobbaren förekommer i varje påstående, fördes det också in endera passiva anhängare eller aktiva efterföljare. I enkäten fördelades *flera aktiva angripare* jämnt över de tre mobbningsformerna (4 påstående med flera aktiva angripare för varje mobbningsform). *En aktiv angripare* är ojämnt fördelade över mobbningsformerna, och inbegripen i fyra av åtta påstående för fysisk mobbing, men i tre av sju påstående för verbal mobbing och i fem av nio påstående för social mobbing, något som beror på att de inte kan fördelas jämnt då verbal och social mobbing ej har ett jämnt antal påstående. Även om ingen signifikant skillnad å andra sidan förelåg mellan social och verbal mobbing vad gäller deltagarnas bedömning, samt att angriparvariablerna var jämnt fördelade för fysisk mobbing, så kan skillnader i bedömningen av mobbningsituationer med en respektive flera aktiva angripare påverkats av vilken mobbningsform de tillhört. En följd av detta kan vara att social mobbing skattades lägre än verbal mobbing, än vad som annars kunnat bli fallet. Det är inte omöjligt att deltagarna hade en något allvarligare syn på social mobbing i relation till verbal mobbing, än vad som framkommit i undersökningen.

För att få med mobbingens aspekt av upprepning, ombads respondenten att tänka sig att varje situation skett vid upprepade tillfällen. Det finns dock studier som visar att elever inte anser att mobbing behöver vara upprepad för att räknas som mobbing (Vaillancourt, McDougall, Hymel, Krygman, Miller, Stiver & Davis, 2008). Vissa av de kriterier som forskare utgår från behöver alltså inte vara uppfyllda, då det kan räcka att individen som blivit utsatt känner en rädsla för att situationen *skall* upprepas (Guerin & Hennessy, 2002). Författarna noterade detta men valde ändå att inbegripa de aspekter som de flesta forskare använder i definitioner av mobbing, det vill säga, också aspekten av upprepning.

Enkätens påstående hade kunnat kompletteras med hur den utsatte känner sig efter att ha blivit angripen. Författarna anser dock att man bör vara aktsam på att bedöma mobbing utifrån om den utsatte meddelar sig vara utsatt för mobbing, då studier visar att många ungdomar som mobbas ofta väljer att hålla detta för sig själva och lida i tystnad, utan att förtälja sin situation för lärare (Cassidy, 2009; Lahelma, 2004; Salmivalli, 1996).

I enkäten efterfrågades inte i vilken mån deltagarna ansåg att mobbing förekom på den egna skolan. Förekomsten av mobbing på skolan skulle kunna inverka på bedömningen av olika mobbningsformer, utefter erfarenheten av dessa på skolan. Inga jämförelser *mellan* skolor gjordes i bedömningen av mobbing, då det skulle vara svårt att få fram signifikanta resultat eftersom antalet lärare på varje skola var relativt få. Utifrån studiens syfte fanns heller inget intresse att göra jämförelser mellan skolor.

Elever och lärare meddelades att de kunde ta kontakt med undersökningsledarna personligen eller via e-post för att ställa frågor eller för att prata om vad helst som respondenterna upplevde att de behövde prata om. Undersökningsledarna hade tillgång till olika stödorganisationers kontaktuppgifter om det skulle visa sig att någon elev eller lärare blev negativt berörd av något eller några påstående i enkäten, eller om de upplevde att de behövde stöd av något slag. Inga deltagare visade sig behöva sådant stöd från undersökningsledarna.

En av grundförutsättningarna för att datainsamlingen skulle kunna genomföras på de olika skolorna, var att enkäten enligt flera rektorer inte fick ta för lång tid att besvara. Många mobbningsenkäter uppfattas för långa och omfattande, vilket kan bidra till trötthetseffekter och "ja"-sägare bland respondenterna, något som kan sänka validiteten (Bond, Wolfe, Tollit, Butler, & Patton, 2007). Valet av Adolescent Peer Relations Instrument att utgå från grundas i att instrumentet innehåller relativt kortfattade mobbningsscenarion samt att både fysisk, verbal och social mobbing fanns med i instrumentet. De scenarion som finns i APRI återfanns också i andra mobbningsformulär, såsom exempelvis Olweus Bully/Victim

Questionnaire. Då enkäten skapats utifrån vedertagna definitioner av mobbning, bör detta genererat en relativt hög begreppsvaliditet. Författarna försökte förenkla ”svåra ord” efter översättningen, utan att orden skulle tappa sin innebörd. Översättningen och omformuleringen kan dock påverkat begreppsvaliditeten negativt.

Alla mobbningsindex korrelerade med varandra. De fem mobbningsindexens höga korrelationer med total mobbning beror på att dessa index tillsammans *utgör* indexet total mobbning. Exempelvis utgör indexet *en aktiv angripare* (12 påstående) hälften av kategorin total mobbning, vilket borde generera en hög korrelation. Höga korrelationer mellan övriga index skulle också kunna medföra liknande mönster i resultaten, det vill säga att skillnaderna mellan indexen inte blir så stora.

Männen hade mer spridda svar vad gäller hur de bedömde mobbningen, än kvinnorna. Bland både männens och kvinnornas svar fanns en tydlig topp, men männens fördelning av svaren var något bredare än kvinnornas. Bland de manliga deltagarna fanns individer som genomgående hade avvikande poäng på flera av mobbningsindexen, och som rankat mobbningen lägre än majoriteten. Sådana avvikande svar återfanns också bland kvinnorna, men dessa svar var till skillnad från männens sällan från samma individer. Då männen var färre än kvinnorna, och då särskilt de manliga lärarna som bestod av enbart 20 individer, så påverkar ett avvikande svar bland männen medelvärden (och standardavvikelsen) i större utsträckning än bland kvinnorna. En följd av skillnaden i antal deltagare mellan grupperna och den påverkan av varianserna som detta fick, bidrog till att Levene’s homogenitetstest gav signifikanta resultat. Detta var dock något som inte förändrade utgången då undersökningens resultat var mycket signifikanta ($p < .01$).

För att undvika en eventuell takeffekt och för att kunna få ut fler nyanser i svaren, även om alla situationer i enkäten beskriver mobbning, bildades en niogradig svarsskala. För att värna om validiteten uppmanades respondenterna både i den muntliga och skriftliga informationen/presentationen till ärliga och personliga svar, snarare än allmänna svar utifrån vad mobbning är. Bland lärare kan det ändå tänkas uppkomma socialt önskvärda svar, då de befinner sig i en ansvarsposition och kanske kan uppleva att de ”bedöms” i sin yrkesroll. Detta kan öka risken för takeffekt och vara en av anledningarna till att de kvinnliga lärarna genomgående har höga medelvärden oberoende av mobbningsform och antal aktiva angripare i situationerna.

Då eleverna kommer från olika högstadieskolor, skulle resultaten eventuellt kunna gälla också andra niondeklassare på andra skolor. Eleverna är homogena vad gäller ålder, och respondentantalet relativt stort. Lärarna är däremot spridda vad gäller ålder, och färre än eleverna. Insamlad data kommer dock från olika skolor och är strikt avgränsad till högstadielärare, något som eventuellt kan öka generaliserbarheten. Fler studier som undersöker skillnader i hur svenska lärare och elever bedömer mobbning skulle dock behövas för att kunna jämföra och generalisera resultaten från denna studie. Generaliserbarheten kan också påverkas av att påståenden i en enkät inte ger lika mycket information om en situation som verkligheten gör. Tillräcklig information anses dock ha givits för att påståendena per definition skall kunna klassas som mobbning, innehållande den av forskare etablerade definitionen av mobbning.

Respondenterna gavs samma skriftliga och muntliga instruktioner inför ifyllandet av enkäten. Enkäten besvarades dock under något olika förhållanden vilket kan ha påverkat förutsättningarna för en god reliabilitet, då platsen för datainsamlingen innehöll olika antal respondenter beroende på om det var i aula, klassrum eller personalrum.

Studiens praktiska betydelse och förslag på framtida forskning

Studien har bidragit till att ge en bild av hur olika mobbningssituationer bedöms av lärare och elever på svenska skolor. Studien har visat att elever i mindre utsträckning än lärare bedömer mobbningssituationer som mobbning, oavsett mobbningsform och antal aktiva angripare. Elever bedömer mobbningssituationer innehållande fysisk mobbning mer som mobbning än mobbningssituationer innehållande social och verbal mobbning. Manliga elever bedömer samtliga mobbningssituationer, oavsett mobbningsform eller antal aktiva angripare, mindre som mobbning än övriga respondentgrupper. Särskilt bättre verkar de kvinnliga lärarna vara på att känna igen mobbning. Både elever och lärare, oavsett kön och ålder, anser att mobbningssituationer innehållande flera aktiva angripare i större utsträckning är mobbning än situationer med en aktiv angripare. Äldre lärare bedömer mobbningssituationer oavsett antal aktiva angripare mer som mobbning än yngre lärare.

Denna studie kan ha viss praktisk betydelse då dess resultat tyder på att elever i mindre utsträckning än lärare bedömer mobbningssituationer som mobbning. Elever bör kanske få mer information i skolorna om definitionen av mobbning, samt vilka beteenden som räknas som mobbning. Vikten av att ingripa i mobbningssituationer oavsett om mobbarna är aktiva eller passiva bör kanske också framhållas mer i skolorna, då denna studie fann att mobbningssituationer innehållande passiva anhängare i mindre utsträckning bedömdes som mobbning.

I framtida forskning skulle det vara intressant att studera hur svenska lärare och elever hanterar olika former av mobbning. Även om lärare enligt denna studie verkar vara bättre än elever på att känna igen olika mobbningssituationer, så skulle det vara intressant att se hur lärare faktiskt ingriper i olika mobbningssituationer. Då lärares ingripanden eller passivitet gentemot mobbning kan spegla elevers attityder till mobbning (Bengtsson & Svensson, 2006) och denna studie visar att åtminstone de manliga eleverna rankar mobbningssituationer relativt lågt, så kan det vara intressant att lägga mer fokus på att undersöka lärares ingripanden i mobbning.

Då tidigare studier visar att det kan te sig både förvirrande och komplext för lärare att identifiera vad som är mobbning (Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005) så skulle mer fokus i framtida studier kunna läggas på eleven som medlöpare i mobbning och dennes ingripanden, då elever oftast vet vilken roll de har i förhållande till en mobbningssituation (Salmivalli et al., 1996). Exempelvis skulle man kunna undersöka vilka olika roller elever på svenska skolor brukar ta i förhållande till en mobbningssituation, inte bara om de är mobbare eller mobbade.

Referenser

- Athanasziades, C., & Deliyanni-Koumitzis, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools, 47*, 328-341.
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research, 92*, 86-99.
- Bengtsson, H., & Svensson, K. (2002). *Ansvar och sekretess i förskola, skola och fritidshem*. (5:e uppl). Stockholm: Liber AB.
- Bond, L., Wolfe, S., & Tollit, M., Butler, M., & Patton, G. (2007) A comparison of the gatehouse bullying scale and the peer relations questionnaire for students in secondary school. *Journal of School Health, 77*, 75-79.

- Boulton, M. J., Bucci, E. & Hawker, D. D. S. (1999). Swedish and English secondary school pupils attitudes towards, and conceptions of, bullying: concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 277-284.
- Boulton, M. J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: age and sex differences. *Educational Studies*, 28, 353-370.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36, 361-382.
- Carlisle, N., & Rofes, E. (2007) School bullying: Do adult survivors perceive long-term effects? *Traumatology*, 13, 16-26.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12, 63-76.
- Coloroso, B. (2004). *The Bully, the Bullied, and the Bystander*. New York, NY: HarperCollins Publishers, Inc.
- Craig, V. M., Henderson, H., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.
- Ellis, A. A., & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 649-663.
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E., & Daneback, K. (2002). *Skolan – en arena för mobbning*. Stockholm: Skolverket.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Evans, W. P., Marte, R. M., Betts, S., & Silliman, B. (2001). Adolescent suicide risk and peer-related violent behaviors and victimization. *Journal of Interpersonal Violence*, 116, 1330-1348.
- Fleming, M., & Towey, K. J. (2002, May). Youth Bullying. Paper presented at *Educational Forum on Adolescent Health*. Hämtad 19 maj, 2010, från <http://www.ama-assn.org/ama1/pub/upload/mm/39/youthbullying.pdf>
- Fors, Z. (1995). *Makt, maktlöshet, mobbning*. Stockholm: Liber AB.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problem of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328.
- Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 249-262.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43, 133-146.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., & Warden, D. (2007) Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 797-810
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453.
- Lahelma, E. (2004). Tolerance and understanding? Students and teachers reflect on differences at school. *Educational Research and Evaluation*, 10, 3-19.

- Marklund, L. (2007) *Skolmedling i teori och praktik*. (Licentiate's dissertations). Uppsala University, Department of Law. Hämtad 26 april, 2010, från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-7966>.
- McCabe, R. E., Miller, J. L., Laugesen, N., Antony, M. M., & Young, L. (2010). The relationship between anxiety disorders in adults and recalled childhood teasing. *Journal of Anxiety Disorders*, 24, 238-243.
- Menesini, E., Fonzi, A., & Smith, P. K. (2002). Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 393-406.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behaviour*, 23, 245-257.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 718-738.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and associations with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285, 2094-2100.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., de Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 553-576.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Olweus, D. (1998) *Mobbning i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra*. (2:a uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Olweus, D. (2003) A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60, 12-17.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual* (3rd ed.). Berkshire: Open University Press.
- Parada, R. (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimisation of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual*. Publication Unit, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, University of Western Sydney.
- Reid, P., Monsen, J., & Rivers, I. (2004). Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools. *Educational Psychology in Practice*, 20, 241-258.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583-590.
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflicts in schools. *Educational Psychology*, 23, 535-546.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, 425-440.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Skollag* (SFS 1985:1100). Stockholm: Justitiedepartementet.
- Skolverket. (2009). *Attityder till skolan 2009: elevernas och lärarnas attityder till skolan*. Stockholm: Fritzes.
- Smith, E.E., & Kosslyn, S.M. (2009) *Cognitive Psychology: Mind and Brain*. New Jersey: Pearson Education.

- Statistiska centralbyrån. (2009). *Barn idag – en beskrivning av barns villkor med barnkonventionen som utgångspunkt*. Hämtad 27 maj 2010, från http://www.scb.se/statistik/_publikationer/LE0102_2007I08_BR_A40BR0902.pdf
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development, 32*, 486-495.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children, 27*, 37-45.