

Lärar-elevrelationens betydelse i antimobbningsarbetet

Robert Thornberg

Institutionen för beteendevetenskap och lärande,
Pedagogik och didaktik, Linköpings universitet

Lärare som är varma, lyhörda och stödjande minskar risken för mobbning i skolan. Lärare som medvetet arbetar för att utveckla och bibehålla sådana relationer med sina elever gör skolan till en tryggare plats. Dessutom är det gynnsamt för elevernas skolprestationer.

Mobbning innebär att en eller flera personer vid upprepade tillfällen utövar våld mot, kränker eller fryser ut en annan person som befinner sig i ett maktunderläge gentemot dem. I en rapport från Friends[1] uppgav 10 procent av eleverna i åk 3-6 och 6 procent av eleverna i åk 7-9 att de blivit utsatta för mobbning under det senaste året. I flera av fallen hade mobbningen upphört inom några veckor, men 4 procent av alla elever på både mellan- och högstadiet rapporterade att de blivit utsatta för mobbning i flera månader eller längre. Vidare uppgav 6 procent av eleverna i åk 3-6 och 10 procent av eleverna i åk 6-9 att de blivit utsatta för kränkningar av någon i personalen under det senaste året.

Forskning har visat att utsatthet för mobbning under uppväxten ökar risken för depression, ångest och annan psykisk ohälsa både under uppväxten och i vuxen ålder.[2]

Förebyggande i det vardagliga arbetet

Det förebyggande arbetet är en central del i ett fungerande antimobbningsarbete. Ett antal förebyggande komponenter minskar effektivt risken för mobbning i skolan, med starkt stöd i forskningen:

- fler vuxna ute bland eleverna under rasterna eller på skolgården,
- utbildning av och information till föräldrarna om mobbningsarbetet i skolan,
- att göra eleverna delaktiga och engagerade i antimobbningsarbetet,
- att förbättra lärares ledarskap i klassrummet,
- att lärare och elever tillsammans i klasserna utarbetar regler mot mobbning.[3]

I en svensk utvärdering av 39 skolors arbete mot mobbning visade det sig att viktiga delar i det förebyggande arbetet var relationsfrämjande insatser mellan elever, elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet, personalutbildning rörande mobbning och ett rastvaktssystem (baserat på kartläggning av "farliga platser" och att det på rasterna anordnas aktiviteter av särskild personal).

Skolor som lyckats hålla mobbningen på en låg nivå utmärktes bland annat av att all personal var engagerad i arbetet, att arbetet var väl förankrat hos all personal och hos eleverna och att skolan präglades av ett bra skolklimat.[4]

Positiva, varma och stöttande lärar-elevrelationer

Förmåga att knyta an till, skapa och bibehålla positiva, varma och stödjande relationer till elever är essentiellt för ett gott lärarskap. Det finns ett tydligt samband mellan positiva, varma och stöttande lärar-elevrelationer och elever som är mer engagerade i och presterar bättre i sina studier.[5]

Forskning om så kallade effektiva lärare, det vill säga lärare vars elever presterar bättre än vad man kan förvänta sig utifrån deras socioekonomiska bakgrund och begåvning, har identifierat ett antal särdrag hos dessa lärare.

Ett av dessa särdrag är att de bemöter och behandlar elever med värme och respekt.[6] Elever som upplevs särskilt svåra att undervisa på grund av beteendeproblem, psykisk ohälsa eller svåra hemförhållanden lyckas betydligt bättre, både socialt och i skolan, om de möter lärare som förmår utveckla positiva, varma och stödjande relationer till dem.[7] Lärare som är omtänksamma, respektfulla, rättvisa och stödjande tenderar dessutom att ha mindre stök och bråk bland sina elever.[8]

Positiva, varma och stöttande lärar-elevrelationer är bland de viktigaste faktorerna som bidrar till att elever känner samhörighet med skolan.[9] I vår egen forskning har vi funnit att skolklasser med högre grad av positiva, varma och stöttande lärar-elevrelationer också tenderar att ha ett bättre socialt klimat bland eleverna. I dessa klasser var det dessutom mer sällsynt att elever rapporterade att de var utsatta för mobbing.[10] Skolor och skolklasser som har lärare som är varma, omtänksamma och stödjande har mindre problem med mobbing.[11] Lärare som medvetet arbetar för att utveckla och bibehålla sådana relationer med sina elever gör skolan till en tryggare plats.

Både värme och struktur

Lärare kan utöva olika typer av ledarskap i och utanför klassrummet.[12] Auktoritär lärarstil innebär att lärare kräver att eleverna ska lyda utan att ifrågasätta. Regler förklaras sällan eller aldrig. Deras attityd är "Gör det därför att jag säger det". De bestämmer regler utan utrymme för förhandling och kompromisser. Lärarna försöker forma och kontrollera elevernas beteenden genom strikta regler och begränsningar. Om en elev inte lyder så uppfattas det som att lärarens auktoritet utmanas. De svarar med bestraffning eller annan maktutövning. Relationen mellan lärare och elev präglas av en känslomässig distans. När de möter elever som inte lyder eller som uppvisar beteendeproblem så tenderar det uppstå negativa lärar-elevrelationer som präglas av maktkamp, ständiga konflikter, avståndstagande och brist på värme.

Eftergiven lärarstil innebär att lärare i princip låter eleverna göra vad de vill. De undviker att ställa krav, sätta upp regler och utöva kontroll. De har en hög grad av acceptans vad gäller elevers stökiga, bråkiga och aggressiva beteenden. De är positiva och varma i sina relationer med eleverna men agerar mer som om de vore en kompis med än lärare till eleverna. Gränssättning saknas.

Oinvolverad lärarstil innebär att lärare är oengagerade i eleverna och upplever sitt lärarskap som en börda. Här saknas både struktur och värme. Relationerna till eleverna präglas av en känslomässig distans.

Auktoritativ lärarstil innebär att lärare har höga förväntningar på eleverna (som de visar i ord och handling), ställer krav, sätter upp regler och förväntar sig att eleverna vill samarbeta. De upprätthåller resonabla och rättvisa regler på ett konsekvent, förklarande och rättvist sätt. De utvecklar positiva, varma och stöttande relationer med eleverna. De är lyhörda för elevernas åsikter och skapar ett visst förhandlingsutrymme.

Till skillnad från de övriga lärarstilarna ger auktoritativ lärarstil uttryck för hög grad av både sensitivitet och struktur (se figur 1). Sensitivitet handlar om att vara inkännande av och lyhörd för elevernas synpunkter, känslor och behov och associeras med omsorg, empati, stöd och ett engagemang i öppna och respektfulla diskussioner. Struktur i sin tur handlar om att lärare ställer höga krav och sätter upp regler som de upprätthåller på ett konsekvent, rättvist och förutsägbart sätt.[13] Auktoritativa lärare, det vill säga lärare som har hög grad av både sensitivitet och struktur, tenderar att ha elever som presterar bättre i skolan,[14] ha mindre stök i klassrummet[15] och färre elever som är involverade i mobbing.[16]

Figur 1. De två dimensionerna och fyra lärarstilarna för lärares ledarskap.

Hela skolor, inte bara lärare, kan förstås utifrån denna typologi. Medan eftergivna skolor riskerar att drabbas av alltför mycket oordning, stök och bråk så riskerar auktoritära skolor att uppfattas vara allt för strikta, omänskliga och orättvisa bland elever, vilket i sin tur riskerar att utlösa antagonistiska reaktioner och beteenden.[17] I motsats till detta tenderar auktoritativa skolor att ha elever som är engagerade i sina studier,[18] uppfattar reglerna som rättvisa och lärarnas auktoritet som legitima, beter sig mindre stökigt i klassrummen[19] och är i lägre grad involverade i mobbning.[20]

Implikationer

Sammantaget visar forskningen på betydelsen av att lärare medvetet arbetar för att skapa och bibehålla positiva, varma och stödjande lärar-elevrelationer för att minska risken för mobbning. Ett sådant relationsarbete utgör i sin tur en grundläggande komponent i en auktoritativ lärarstil och som också minskar risken för mobbning i skolan. Det innebär att lärare utövar ett ledarskap som bygger på:

- positiva, varma och stöttande relationer med eleverna,
- höga förväntningar på eleverna,
- arbetsro och regler som både förklaras och upprätthålls på ett konsekvent och rättvist sätt,
- att lärare är lyhörda för elevers synpunkter och skapar ett visst förhandlingsutrymme för eleverna.

När dessutom all personal på skolan har ett gemensamt auktoritativt (ej auktoritärt!) arbetssätt så bidrar detta till ett positivt skolklimat, trygghet för elever och minskad risk för förekomst av mobbning på skolan. Det är ingen "quick fix" utan ett professionellt, ihärdigt, medvetet och långsiktigt vardagsarbete som inte bara verkar förebyggande mot mobbning utan även är gynnsamt för elevers skolprestationer. Relationsarbetet är som sagt essentiellt i ett gott lärarskap.

NOTER

1. Friends, 2017
2. Copeland, Wolke, Angold & Costello, 2013; Evans-Lacko et al., 2017; Holt et al., 2015; Klomek, Sourander & Elonheimo, 2015; Lereya, Copeland, Costello & Wolke, 2015
3. Brottsförebyggande rådet, 2009
4. Skolverket, 2011
5. Allen et al., 2013; Quin, 2017; Mikk, Krips, Säälik & Kalk, 2016; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011
6. Thornberg, 2011; se även Hattie, 2009
7. Baker, Grant & Morlock, 2008; Hamre & Pianta, 2006; Hughes, 2011; Meeham, Hughes & Cavell, 2003
8. Lei, Cui & Chui, 2016; Quin, 2017

9. Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie & Waters, 2016
10. Thornberg, Wänström, Pozzoli & Gini, 2017
11. Barboza et al., 2009; Bjärehed, Thornberg, Wänström, Gini & Sjögren, 2017; Gregory et al., 2010; Richard, Schneider & Mallet, 2011; Thornberg, Wänström & Pozzoli, 2017
12. Hughes, 2002; Thornberg, 2014; Wentzel, 2002
13. Bear, Gaskins, Blank & Chen, 2011; Hughes, 2002; Thornberg, 2014
14. Gregory & Weinstein, 2004; Wentzel, 2002
15. Gregory & Weinstein, 2008
16. Gregory et al., 2010
17. Gregory & Cornell, 2009
18. Konold et al., 2014; Pellerin, 2005
19. Way, 2011
20. Cornell & Huang, 2016; Gerlinger & Wo, 2016; Gregory et al., 2010; Hung, Luebbe & Flaspohler, 2015; Konold et al., 2014

Referenser

1. Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psychology Review*, 42, 76-98.
2. Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2016). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*. Advance online publication: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-016-9389-8>
- 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.
3. Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A. & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101-121.
4. 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.
5. Berg, J. K. & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression towards teacher, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31, 122-139.
6. Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., Gini, G., & Sjögren, B. (2017). Bullying perpetration and victimization and their associations with warm student-teacher relationship, individual and collective moral disengagement, and collective efficacy in a

sample of Swedish fourth grade students: A multi-level analysis. Paper presented at the World Anti-Bullying Forum, Stockholm, Sweden, May 7–9, 2017.

7. Brottsförebyggande rådet (2009). Effekter av anti-mobbningsprogram: Vad säger forskningen? Stockholm: Fritzes.
8. Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70, 419–426.
9. 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.
10. Evans-Lacko, S., Takizawa, R., Brimblecombe, N., King, D., Knapp, M., Maughan, B., & Arseneault, 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.
11. Friends (2017). Friendsrapporten. Stockholm: PrintR.
12. 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.
13. Gregory, A. & Cornell, D. (2009). “Tolerating” adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory into Practice*, 48, 106–113.
14. 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.
15. 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.
16. 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.
17. 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). Bethesda: National Association of School Psychologists.
18. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London: Routledge.
19. 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.
20. Hughes, J. N. (2002). Authoritative teaching: Tipping the balance in favor of school versus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40, 485–492.
21. 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.

22. 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.
23. 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.
24. 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.
25. Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1311. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01311
26. Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: Two cohorts in two countries. *Lancet Psychiatry*, 2, 524-531.
27. Meeham, B. T., Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
28. Mikk, J., Krips, H., Säälik, Ü., & Kalk, K. (2016). Relationships between student perception of teacher-student relations and PISA results in mathematics and science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 1437-1454.
29. Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: Toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34, 283-303.
30. Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87, 345-387.
31. Richard, J. F., Schneider, B. H. & Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33, 263-284.
32. Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., 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, 493-529.
33. Skolverket (2011). Utvärdering av metoder mot mobbing (Rapport 353). Stockholm: Fritzes.
34. Thornberg, R. (2011). Forskning om effektiva skolor. I R. Thornberg & K. Thelin (red.), *Perspektiv på skolutveckling - med ansiktet vänt mot Europa* (s. 38-66). Stockholm: Lärarförbundet, Skolverket, Sveriges skolläraryrkeförbund.
35. Thornberg, R. (2014). *Det sociala livet i skolan: Socialpsykologi för lärare* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
36. Thornberg, R., Wänström, L., & Pozzoli, T. (2017). Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among children. *Educational Psychology*,

37, 524-536

37. Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T., & Gini, G. (2017). 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*. Advance online publication: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2017.1302499>

Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions. *Sociological Quarterly*, 52, 346-375.

38. Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.