

Elever som hjälper utsatta för mobbning: Aspekter i skolmiljön som kan spela roll

Robert Thornberg

Institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL),
Linköpings universitet

När mobbning äger rum i skolan finns ofta andra elever i närheten som ser vad som händer. Hur dessa elever reagerar har betydelse för själva förekomsten av mobbning. I den här artikeln presenteras forskning som undersökt hur en del aspekter av skolkontexten hänger samman med hur elever som ser mobbning hjälper den utsatta, förblir passiva eller tar mobbarnas parti.

Inledning

Mobbning är kränkningar eller trakasserier som sker om och om igen mot en elev som är i ett maktunderläge gentemot den eller dem som utsätter hen (Hellström et al., 2021). När det inträffar i skolan är det vanligt att andra elever finns i närheten och ser vad som händer. De kan agera på olika sätt: som **medhjälpare** som ansluter sig till den eller dem som mobbar; som **förstärkare** som uppmuntrar och förstärker mobbningen genom att skratta och heja på de som mobbar; som **passiva vittnen** som håller sig undan och inte tar ställning för någon part; eller som **försvare** som på olika sätt försöker hjälpa den utsatte (Salmivalli, 2010). Studier har visat att mobbning hänger samman med hur elever reagerar och agerar när de ser sådana incidenter. Mobbning är mer förekommande i skolklasser där elever som blir vittnen till mobbning oftare tar mobbarnas parti och beter sig på sätt som uppmuntrar mobbningen medan den förekommer mer sällan i skolklasser där elever oftare tar den utsattes parti (Nocentini et al., 2013; Salmivalli et al., 2011). Därför är det angeläget att ta reda på vad som kan få elever att agera på olika sätt när de ser mobbning i skolan.

Forskning pekar på att elever som brukar försvara utsatta när de blir vittnen till mobbning oftare uppvisar vissa individuella egenskaper. Exempel på detta är högre grad av empati, social kompetens, ett vänligt sätt, tilltro till sina sociala färdigheter, att känna skuld om de inget gör som vittnen och tilltro till sin egen kapacitet att kunna hjälpa utsatta för kränkningar. De tenderar också att vara mindre benägna att rättfärdiga, ursäkt eller bortförklara kränkningar (för en forskningsöversikt, se Lambe et al., 2019). Individuella faktorer ger dock inte hela bilden utan det är viktigt att också titta på hur olika kontextuella faktorer hänger samman med hur elever beter sig när de ser mobbning. I denna artikel kommer jag att sätta fokus på några faktorer i skolkontexten: kvaliteten på lärar-elevrelationer, antimobbningssnormer i klassen, klassklimatet, klassens kollektiva moraliska disengagemang och klassens kollektiva tillit till att stoppa kränkningar.

Att ingripa vid mobbning innebär en risk för den som gör det. Elever som mobbar andra är vanligen mer aggressiva och har ofta hög social status och många vänner medan de som återkommande blir utsatta brukar ha lägst social status i klassen, få vänner och vara mer ensamma under rasterna. Trots att de som mobbar i regel har hög social status och mycket inflytande brukar de inte vara särskilt omtyckta av sina klasskamrater utan snarare tvärtom. Eftersom mobbare ofta befinner sig högt upp i hierarkin och kan vara snabba med att kränka eller ta till olika former av våld för att hävda sin position eller för att trycka ner andra kan det dock vara svårt för andra elever att ingripa.

I intervjuer med elever har vi funnit att rädsla för mobbarna, att själv tappa social status, vara den

”svaga” och bli utsatt för repressalier eller mobbning ofta beskrivs som motiv till att ta mobbarnas parti, att förbli passiv och att inte hjälpa den utsatte (Forsberg et al., 2014; Strindberg et al., 2020a, 2020b; Thornberg, Landgren et al., 2018). Därför är det kanske heller ingen slump att elever som oftare försvarar utsatta brukar ha hög social status och dessutom (och till skillnad från de som mobbar) vara omtyckta av sina klasskamrater. De har med andra ord vanligtvis ett högt socialt kapital. Här finns dock en åldersskillnad: statusen brukar vara hög hos de yngre försvararna medan den är mer genomsnittlig hos de äldre.

Med tanke på den makt och status som elever som mobbar ofta åtnjuter och den rädsla, oro och sårbarhet som elever kan känna inför tanken att stå upp för den utsatte så är det problematiskt att införa ett **kamratstödjarsystem** där exempelvis två elever i varje klass väljs ut för att ta ett särskilt ansvar om de ser att andra elever blir utsatta för mobbning eller kränkningar. Eftersom ett sådant system kan hota elever och elevgrupper med en stark social ställning så kan det bli effektivt motarbetat (Naylor & Cowie, 1999) där de som har fått rollen som kamratstödjare kan komma att bli förlöjligade och utsatta för sabotage av andra elever (Cowie, 1998). Utvärderingar har visat att kamratstödjarsystem är kontraproduktiva och ökar risken för mobbning (Skolverket, 2011; Ttofi & Farrington, 2011). Det är dessutom en risk att det leder till en så kallad **ansvarsförskjutning**, det vill säga att det stora flertalet elever inte känner något eget personligt ansvar för att hjälpa den utsatte utan lägger ansvaret på de få som är utnämnda till kamratstödjare. Insatser för att öka andelen som hjälper utsatta och minska andelen som tar mobbarnas parti behöver alltså **riktas mot hela skolklasser och samtliga elever**, inte mot ett fåtal. För att kunna utveckla sådana insatser behöver vi veta mer om vad det är för faktorer i skolmiljön som kan relateras till olika sätt att agera som vittne till mobbning. Forskare vid Linköpings universitet har varit involverade i en rad studier som har undersökt detta.

Lärar-elevrelationer

Det tycks av flera skäl vara viktigt att lärare aktivt bryr sig om sina elever, ser dem var och en, och utvecklar varma, respektfulla, stöttande och omtänksamma relationer till eleverna. Forskning har funnit att sådana **positiva lärar-elevrelationer** hänger samman med att elever är mer studieengagerade och presterar bättre i skolan (Roorda et al., 2017; Roorda et al., 2011), mår bättre (Sarkova et al., 2014), känner samhörighet med skolan (Allen et al., 2018) och att de i lägre grad ägnar sig åt stök, bråk och problembeteenden (Lei et al., 2016). Forskning har därtill funnit att elever som har bra relationer med sina lärare tenderar att i lägre grad mobba andra eller själva bli mobbade (Bae et al., 2019; Berchiatti et al., 2021; Ertesvåg, 2016; Thornberg et al., 2022). Lärare som är duktiga på att knyta an till, skapa och upprätthålla positiva, varma och stöttande relationer med elever har i regel färre problem med mobbning och andra former av kränkningar bland sina elever (Di Stasio et al., 2016; Dietrich & Cohen, 2021; Thornberg, Wänström, et al., 2018; Wei et al., 2010). I klasser med sådana lärare tenderar fler elever dessutom känna större sympati för utsatta (Waasdorp et al., 2019). I motsats till detta har lärare som återkommande bemöter elever på ett fientligt, hårt och kränkande sätt oftare problem med mobbning och kränkningar (Banzon-Librojo et al., 2017; Khoury-Kassabri, 2011; Marengo et al., 2018; Wei et al., 2010).

Vi har funnit att elever som upplevde mer positiva, varma och stöttande lärar-elevrelationer var mer autonomt motiverade att hjälpa utsatta för mobbning och mindre motiverade att hjälpa bara för att gynna sig själva (Iotti et al., 2020; Jungert et al., 2016). Ju mer autonomt motiverade eleverna i sin tur var, desto oftare hjälpte de utsatta elever när de blev vittnen till mobbning. (Jungert et al., 2016).

I en mindre studie med ca 330 elever i årskurserna 4–9 upptäckte vi att ju bättre relationer elever hade med lärare, desto vanligare var det att de hjälpte utsatta och desto ovanligare var det att de tog mobbarnas parti när de bevittnade mobbning i skolan (Sjögren et al., 2021b). Det är därför bra om lärare reflekterar över sina relationer med sina elever och hur detta kan hänga samman med hur eleverna agerar om de blir vittnen till mobbning och andra former av kränkningar i skolan

eftersom det tycks spela roll för vilket utrymme mobbning får i skolan.

För att summera: positiva, varma och stöttande lärar-elevrelationer kan länkas samman med:

- att elever mer sällan mobbar andra eller själva blir mobbade,
- att elever mer sällan tar mobbarnas parti som vittnen till mobbning,
- att elever oftare hjälper utsatta om de blir vittnen till mobbning, och
- att elever känner motivation att hjälpa utsatta för mobbning på ett sätt som de upplever kommer inifrån dem själva och är i linje med deras värderingar och självbild.

Antimobbningsnormer

Vilka normer som etableras i och genomsyrar skolan och klassen påverkar förekomsten av mobbning, våld och kränkningar. Mobbning förekommer mer sällan i skolklasser där elever är mer negativa till mobbning, det vill säga i skolklasser som i högre grad genomsyras av **antimobbningsnormer** (Duffy & Nesdale, 2009; Kohm, 2012; Salmivalli & Voeten, 2004). Även normer för hur man bör reagera som vittne tycks påverka. I en studie beskrev forskarna att i klasser där de flesta upplevde att normen i klassen var att man skulle försvara de som utsätts för mobbning var det också vanligare att elever hjälpte den utsatte när de såg mobbning (Kollerová, Yanagida, et al., 2018).

Vi genomförde en studie för att undersöka hur elever agerar när de ser mobbning i skolan. Vi fann att eleverna oftare hjälpte utsatta om **de själva uppfattade** att de flesta i klassen tyckte att mobbning var fel. Dessutom var det vanligare att elever hjälpte utsatta om **de tillhörde en skolklass där det fanns en utbredd uppfattning** om att de flesta i klassen tyckte att mobbning var fel. Med andra ord, elever var mer benägna att försvara utsatta för mobbning i klasser där man i hög grad delade uppfattningen att ens klass ogillade mobbning (Thornberg, Pozzoli et al., 2021). Normer som utvecklas i klassen har också betydelse för det sociala klimatet i klassen, det vill säga klassklimatet.

Klassklimat

Klassklimat kan definieras som kvaliteten på de kollektiva mellanmänniska relationerna bland eleverna som tillhör samma klass, vilket tycks ha betydelse för vilket utrymme mobbning kan komma att få i klassen. Ju mer positivt, sammanhållet, varmt och stöttande klassklimatet är, desto lägre är sannolikheten för att elever i klassen mobbar andra eller blir utsatta för mobbning (Dietrich & Cohen, 2021; Stefanek et al., 2011; Thornberg, Wänström, et al., 2018). I en studie som baserades på ett nationellt datamaterial fann vi att ett mer positivt klassklimat hängde samman med att färre elever blev mobbade eller hamnade i rollen "mobbare/offre", det vill säga både mobbade andra och själva blev mobbade (Thornberg et al., 2022).

I en studie intresserade vi oss för hur klassklimatet sammanhänger med hur elever betar sig om de blir vittnen till mobbning (Thornberg, Wänström et al., 2017). När vi gjorde en jämförelse mellan klasserna fann vi att ju mer omtänksamma, varma och stöttande lärare var gentemot elever i klassen, desto vanligare var det att klasskamrater tog rollen som försvarare och desto ovanligare var det att de förblev passiva när de blev vittnen till mobbning i skolan. Vidare kunde vi se att ju mer positivt skolklimat klassen hade (det vill säga ju bättre sammanhållning och ju mer omtänksamma, schyssta, och stöttande relationer mellan eleverna i klassen var), desto vanligare var det att elever tog rollen som försvarare och desto mer sällan förblev de passiva åskådare när de såg mobbning i skolan.

När vi vidare undersökte hur olika individfaktorer och klassfaktorer hängde samman med de två sätten att bete sig på som vittnen till mobbning så fann vi följande: Elever som hade en låg tilltro till sin kapacitet att försvara någon som utsätts för mobbning (en självbild som ofta gör att elever förblir passiva, se det kommande avsnittet om kollektiv tillit) var faktiskt mindre benägna att förbli

passiva vittnen om de gick i en klass som hade ett bättre klassklimat jämfört med om de gick i en klass med ett sämre klassklimat. Klassklimatet hängde fortfarande samman med att elever var mer benägna att försvara utsatta för mobbning medan kvaliteten på lärar-elevrelationen på klassnivå inte gjorde det när båda dessa särdrag hos skolklasser inkluderades i samma statistiska analys.

En möjlig förklaring till detta kan vara att relationen mellan hur bra lärare skapar positiva relationer till eleverna i klassen och elevers benägenhet att försvara utsatta elever är indirekt och går via klassklimatet. Det vill säga, ju bättre lärare knyter an till eleverna och skapar positiva, varma och stöttande relationer till dem i klassen, desto mer positivt, varmt och stöttande klassklimat har klassen. Ju bättre klassklimatet är, desto vanligare är det att elever i klassen tar utsattas parti om de blir vittnen till mobbning. Att lärare kanske främst påverkar förekomsten av mobbning indirekt via hur de påverkar klassklimatet är inte så konstigt eftersom den mesta mobbningen som äger rum i skolan sker under raster ute på skolgården och i skolkorridorer, och när lärare inte är närvarande samtidigt som andra elever är där och ser var som händer (se till exempel Hawkins et al., 2001). Om det är ett bra klassklimat som lärare har lyckats utveckla tillsammans med eleverna så är risken lägre för att elever ägnar sig åt mobbning under rasterna och chansen större att de ingriper för att hjälpa den utsatta om de bevittnar mobbning. Den förklaring som här återges är också i linje med de samband som vi fann på klassnivå: skolklasser som hade mer positiva, varma och stöttande lärar-elevrelationer tenderade att ha (a) ett mer positivt, varmt och stöttande klassklimat, och (b) fler elever som hjälpte utsatta om de blev vittnen till mobbning (Thornberg, Wänström et al., 2017). Dessutom hade sådana klasser en lägre förekomst av mobbning (Thornberg, Wänström, et al., 2018).

För att summera den forskning som här har redovisats: positivt, sammanhållet, varmt och stöttande klassklimat hänger samman med:

- att elever mer sällan mobbar andra eller själva blir mobbade,
- att elever mer sällan förblir passiva som vittnen till mobbning, och
- att elever oftare hjälper utsatta om de blir vittnen till mobbning.

Klassens kollektiva moraliska disengagemang

Mobbning är i grunden en moralisk överträdelse och i återkommande studier gjorda i Sverige har vi funnit att barn tycker att mobbning är en allvarlig överträdelse och fel oberoende av skolregler genom att hänvisa till den skada som den åsamkar den som utsätts (Thornberg et al., 2016; Thornberg, Pozzoli et al., 2017). Även om elever generellt sett tycker att mobbning är fel så kan många saker göra att de inte handlar i enlighet med detta. En bidragande orsak kan vara **moraliskt disengagemang** (även benämnd som "moralisk fränkoppling") som innebär att man rättfärdigar, ursäktar eller bortförklarar en inhuman, kränkande eller aggressiv handling så att den framstår som acceptabel eller i värsta fall även önskvärd. Det kan få människor att fortsätta med inhumana beteenden utan att tänka att det som de gör är fel och utan att känna skuld, ånger eller självkländer (Bandura, 2016). Moraliskt disengagemang uppstår när en eller flera av följande mekanismer aktiveras:

- **moraliskt rättfärdigande:** att tycka att det är okej att utföra en negativ handling för att man tänker att det görs för att uppnå ett gott ändamål eller ett högre syfte (till exempel: "det är rätt att skada en person om man gör det för att försvara sin kompis"),
- **förskönande omskrivning:** att kalla beteendet något som låter mer socialt acceptabelt (till exempel: "vi mobbar inte henne, vi skämtar ju bara med henne"),
- **fördelaktig jämförelse:** att jämföra en negativ handling med en värre handling och i den jämförelsen framstår den första handlingen som mindre allvarlig och mer acceptabel (till exempel: "det är mycket värre att misshandla en person än att bara reta en person"),
- **ansvarsförskjutning:** att frånsäga sig det egna personliga ansvaret och lägga över det på någon annan (till exempel: "han sa ju till mig att jag skulle reta henne – jag gjorde ju bara som han sa, så det är ju inte mitt fel, utan hans"),

- **ansvarsdiffusion:** att det personliga ansvaret "späds ut" i gruppen i samband med att det är flera närvarande (till exempel om det är flera som blir vittnen till mobbning) eller om man ingår i en grupp som beter sig illa mot någon annan (till exempel: "om mina vänner retar en person och jag är med mina vänner så är det ju inte mitt fel att jag också retar personen"),
- **förbise konsekvenser:** att bortse från eller förminska betydelsen av den skada som handlingen orsakar (till exempel: "att reta någon är inte så farligt – det är ju bara ord, och ord kan väl inte skada någon", "äh, lite får man väl tåla", eller "vi snackar ju bakom ryggen på henne så hon märker ju ändå inget"),
- **dehumanisering:** att betrakta den utsatte som någon som är mindre värd än vi andra och inte som en fullvärdig människa (till exempel: "han är ju inte som vi andra utan han är bara en värdelös tönt som ingen bryr sig om"), och
- **skuldbelägga offret:** att tänka att den utsatte får skylla sig själv (till exempel, "om man kommer till skolan med de där kläderna så får man faktiskt skylla sig själv om man blir mobbad").

Forskning har funnit att elever som i högre grad resonerar på sådana här sätt oftare agerar mer aggressivt eller kränkande (Gini et al., 2014), mobbar oftare andra i skolan och på nätet (Killer et al., 2019) och oftare tar förövarnas parti som vittnen till mobbning eller kränkningar (Bjärehed et al., 2020; Sjögren et al., 2021a, 2021b; Thornberg & Jungert, 2013; Troop-Gordon et al., 2019). De är dessutom mindre benägna att hjälpa den som utsätts (Killer et al., 2019). Även om forskningen i huvudsak har studerat moraliskt disengagemang som en psykologisk process hos enskilda elever börjar det även komma studier som undersöker hur moraliskt disengagemang som gruppfenomen hänger samman med mobbning.

Klassens kollektiva moraliska disengagemang är ett gruppfenomen på klassnivå och refererar till hur mycket eleverna sammantaget uppfattar hur vanligt det är att de i klassen tycker, tänker och resonerar på dessa sätt, det vill säga rättfärdigar, ursäktar eller bortförklarar kränkningar. De få studier som har genomförts har funnit att ju högre grad av kollektivt moraliskt disengagemang en klass har, desto vanligare är det att elever i klassen beter sig aggressivt (Gini et al., 2015), mobbar andra (Bjärehed, 2022; Bjärehed et al., 2021; Kollerová, Soukup, et al., 2018; Thornberg, Wänström et al., 2021; Thornberg et al., 2019) och blir utsatta för mobbning (Thornberg, Wänström et al., 2021). Vi har i enstaka studier även undersökt hur klassens kollektiva moraliska disengagemang hänger samman med vittnesbeteenden.

I en studie fann vi att ju högre grad av kollektivt moraliskt disengagemang en klass hade, desto vanligare var det att elever tog mobbarnas parti. I linje med tidigare forskning visade våra resultat också att elever oftare mobbade andra i klasser som präglades av hög grad av kollektivt moraliskt disengagemang och där klasskamrater oftare tog mobbarnas parti (Bjärehed et al., 2021). Fortsatta analyser av samma datamaterial visade att ju högre grad av kollektivt moraliskt disengagemang som präglade en klass, desto vanligare var det att eleverna tog förövarnas parti men också att de förblev passiva som vittnen till kränkningar och desto ovanligare var det att de ingrep för att hjälpa den som var utsatt för kränkningar. Dessutom fann vi att elever med högre grad av moraliskt disengagemang var mer benägna ta förövarnas parti som vittnen till kränkningar om de tillhörde en skolklass som hade en högre grad av kollektivt moraliskt disengagemang jämfört med om de tillhörde en skolklass som hade en lägre grad av kollektivt moraliskt disengagemang (Sjögren et al., 2021a).

För att summera det hela, högre nivåer av kollektivt moraliskt disengagemang i klassen (en utbredd uppfattning i klassen att de flesta klasskamraterna rättfärdigar, ursäktar eller bortförklarar kränkningar) kan länkas samman med:

- att elever oftare mobbar andra eller själva blir mobbade,
- att elever oftare tar mobbarnas parti som vittnen till mobbning,
- att elever oftare förblir passiva som vittnen till mobbning, och

- att elever mer sällan hjälper utsatta om de blir vittnen till mobbning

Klassens kollektiva tillit att stoppa kränkningar

Människors tilltro till sin kapacitet att utföra en viss handling kommer att påverka i vilken grad de också utför handlingen (Bandura, 1997). Forskning har exempelvis visat att elever oftare försvarar utsatta för mobbning om de har en större tilltro till sina sociala färdigheter (Patrick et al., 2019; Gini et al., 2008) men också till sin kapacitet att på ett effektivt sätt kunna försvara någon som är utsatt för våld, kränkningar eller mobbning (Doramajian & Bukowski 2015; Gini et al., 2022; Pöyhönen et al., 2012; van der Ploeg et al., 2017). Studier som genomförts av forskare vid Linköpings universitet har funnit att elever som har en större tilltro till sin kapacitet att försvara någon som är utsatt är också mer benägna att hjälpa utsatta när de blir vittnen till sådana händelser medan elever som har en lägre självtillit i att försvara en utsatt är mer benägna att förbli passiva och försöka hålla sig undan (Sjögren et al., 2020, 2021b; Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg et al., 2020; Thornberg, Wänström et al., 2017). Även om sambandet är betydligt svagare så har vi även funnit att låg tilltro till sin kapacitet att försvara utsatta hänger samman med att elever är mer benägna att ta mobbarnas parti (Sjögren et al., 2021b; Thornberg et al., 2020; Thornberg & Jungert, 2013).

En hög grad av **kollektiv tillit att stoppa kränkningar** i klassen innebär att det finns en stark gemensam tilltro inom klassen till att elever och lärare tillsammans kan få stopp på kränkningar, våld och mobbning. Om elever individuellt upplever att elever och lärare på skolan är bra på att få stopp på kränkningar så tycks de vara mindre benägna att använda våld eller kränka andra i skolan (Barchia & Bussey, 2011a) och mer benägna att som vittne till kränkningar ta de utsattas parti (Barchia & Bussey, 2011b). Medan dessa tidiga studier undersökte kollektiv tillit att stoppa kränkningar som elevers enskilda uppfattningar av sin skola och hur det sammanhänger med deras beteenden så har forskare vid Linköpings universitet undersökt kollektiv tillit att stoppa kränkningar som ett gruppfenomen. Mer bestämt har vi studerat hur den gemensamma tilltron inom skolklassen om att de tillsammans med lärare kan stoppa kränkningar hänger samman med förekomst av olika beteenden i relation till mobbning och kränkningar.

Sammantaget har vi funnit att i skolklasser som har en högre grad av kollektiv tillit att stoppa kränkningar är det vanligare att elever hjälper utsatta om de blir vittnen till kränkningar (Sjögren et al., 2020; Thornberg et al., 2020) medan de mer sällan förblir passiva (Sjögren et al., 2020) eller tar mobbarnas parti genom att skratta och heja på dem i sådana situationer (Thornberg et al., 2020). I en studie fann vi att i skolklasser där den kollektiva tilliten i att stoppa kränkningar minskade över tid skedde samtidigt en ökning av mobbning. Klassens gemensamma tilltro till sin kapacitet att tillsammans stoppa kränkningar tycks med andra ord spela roll för såväl förekomst av mobbning som för hur eleverna reagerar och agerar som vittnen till kränkningar.

Implikationer

En grundsten i ett gott lärarskap är att knyta an till, skapa och upprätthålla positiva, varma, omtänksamma och stöttande relationer till eleverna. Det är inte bara viktigt för att öka chanserna för att eleverna ska vara mer motiverade och engagerade i skolarbetet och prestera bättre i sina studier utan också för att minska risken för mobbning och en rad andra negativa beteenden. Detta finns det ett gott forskningsstöd för. Därutöver pekar våra studier på att bra relationer med lärare främjar elevers hjälpsamhet och stöd till de som utsätts för mobbning och samtidigt förebygger att de som vittnen ger bränsle åt mobbningen genom att ansluta sig till den eller genom att skratta och heja på de som utsätter eleven. Att bedriva ämnesundervisning och att etablera positiva relationer till eleverna ska alltså inte ses som en motsättning. Relationsarbetet är betydelsefullt för att optimera undervisningen och samtidigt för att arbeta främjande och förebyggande. I förlängningen behöver lärare och elever tillsammans utveckla ett positivt klassrumsklimat som präglas av värme, omsorg, stöd och respekt såväl som arbetsro och fokus på lärande.

I arbetet med att motverka mobbning behöver skolor och lärare rikta in sig mot att påverka vilka normer om våld, kränkningar och mobbning som breder ut sig bland eleverna och i skolklasserna. De behöver med andra ord ta ett aktivt ledarskap i klassen och utveckla samvaroregler tillsammans med eleverna, inklusive regler om mobbning, i syfte att påverka elevers värderingar i allmänhet och attityder till mobbning i synnerhet. Hur klasserna utvecklas i skolan kan inte lämnas vind för våg utan lärare måste aktivt ta ansvar för och påverka hur dessa grupper utvecklar sina gruppnormer, särskilt i början av höstterminen när eleverna kommer tillbaka efter sommarlovet, när klassen är nybildad eller när läraren är ny för klassen. Forskning har visat att viktiga delar i skolors arbete med att förebygga och motverka mobbning är att lärare utövar ett gott ledarskap i klassrummet och tillsammans med eleverna i varje klass utarbetar regler mot mobbning (Gaffney et al., 2021; Ttofi & Farrington, 2011).

En svensk utvärdering av skolors antimobbningsarbete fann att bland de saker som sammanhörde med låg förekomst av mobbning eller att mobbning minskade över tid var elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet, relationsfrämjande insatser mellan elever och att regler på skolan tas fram i samarbete mellan skolpersonal och elever (Skolverket, 2011). Vår och andras forskning som visar hur normer mot mobbning i klassen hänger samman med såväl förekomst av mobbning som med hur elever som blir vittnen reagerar och agerar understryker vikten av att lärare tillsammans med elever utarbetar regler i klassen om hur man ska vara mot varandra.

Antimobbningsarbetet är ingen "quick fix". Lärare behöver målmedvetet, ihärdigt och långsiktigt arbeta för att främja antimobbningsnormer i de klasser som de har. Regler för omtänksamma, schyssta, respektfulla och hjälpsamma beteenden mot varandra och regler mot kränkande behandling, trakasserier, våld och mobbning behöver språkliggöras och diskuteras i klassrummet och sedan upprätthållas tillsammans med eleverna. De kan inte skvalpa på ytan utan måste förankras i klassen och bli en del av de normer som genomsyrar dem som grupp. Såväl lärares ledarskap, inklusive deras relationsarbete med eleverna, och de normer som etableras, utvecklas och bibehålls i klassen kommer oundvikligen att påverka klassklimatet liksom i vilken grad mobbning ges möjlighet att få grogrund i klassen.

Lärare behöver arbeta tillsammans med eleverna för att skapa och bibehålla en god sammanhållning i klasserna där eleverna är omtänksamma, respektfulla, schyssta och stöttande mot varandra. Det gör skolan till en tryggare plats och minskar risken för mobbning samtidigt som det blir lättare för lärare att ägna sig åt undervisning på lektionerna och för eleverna att fokusera på lektionsinnehållet och sitt lärande. I sådana klasser är elever också mer benägna att hjälpa utsatta om de ser mobbning enligt de studier som vi har gjort.

En annan viktig aspekt av klassklimatet är att hålla nere det som kallas för kollektivt moraliskt disengagemang eftersom frånvaro eller låg nivå av det hänger ihop med att elever i lägre grad engagerar sig i mobbning som förövare, assistent eller hejklack till de som mobbar och i högre grad hjälper utsatta om de ser mobbning. Lärare behöver därför göra elever medvetna om de olika mekanismerna för moraliskt disengagemang, det vill säga moraliskt rättfärdigande, förskönande omskrivningar, fördelaktiga jämförelser, ansvarsförskjutning, ansvarsdiffusion, dehumanisering och att skuldbelägga offret, och vad dessa mekanismer gör med människor. De kan i sin undervisning (särskilt i de samhällsorienterade ämnena som samhällskunskap, historia och religionskunskap) men också i värdegrundsarbetet mer generellt hjälpa elever att identifiera, sätta ord på, avslöja och motsätta sig olika mekanismer av moraliskt disengagemang när de dyker upp.

Dessa mekanismer kan uppträda hos enskilda personer men också hos grupper som exempelvis en kompisgrupp eller en skolklass. Bandura (2016) som utvecklade begreppet moraliskt disengagemang beskriver hur moraliskt disengagemang kan bevitnas i krig och olika brott mot mänskligheten – samma mekanismer som vi också kan se i samband med kriminalitet, våld, trakasserier, kränkande behandling och mobbning. Dessa mekanismer kan dyka på skolgården, i skolkorridorerna och i den egna klassen. Lärare behöver därför hjälpa elever att se dem och vara tydliga med att mobbning och andra kränkningar aldrig är acceptabla i skolan och i den egna

klassen, att det aldrig går att rättfärdiga, ursäkt eller bortförklara sådana handlingar. Det finns all anledning att lärare tillsammans med elever bygger upp en gemensam självbild i klassen om att i vår klass bryr vi oss om varandra, är vi schyssta mot varandra och står tillsammans upp för vad som är rätt. Vår klass tar avstånd från elaka handlingar mot andra, från mobbning, trakasserier och kränkande behandling. Tillsammans hjälper vi elever som utsätts för mobbning och andra former av kränkningar.

Referenser

1. Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
2. 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. <https://doi.org/10.1177/0272431618776121>
3. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
4. Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. Worth Publishers.
5. 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. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03.001>
6. Barchia, K., & Bussey, K. (2011a). Individual and collective social cognitive influences on peer aggression: exploring the contribution of aggression efficacy, moral disengagement, and collective efficacy. *Aggressive Behavior*, 37, 107-120. <https://doi.org/10.1002/ab.20375>
7. Barchia, K., & Bussey, K. (2011b). Predictors of student defenders of peer aggression victims: empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 289-297. <https://doi.org/10.1177/0165025410396746>
8. 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. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1812077>
9. Bjärehed, M. (2022). Individual and classroom collective moral disengagement in offline and online bullying: A short-term multilevel growth model study. *Psychology in the Schools*, 59(2), 356-375. <https://doi.org/10.1002/pits.22612>
10. Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2020). Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and pro-aggressive bystander behavior. *Journal of Early Adolescence*, 40, 28-55. <https://doi.org/10.1177/0272431618824745>
11. 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. <https://doi.org/10.1177/0886260519860889>
12. Cowie, H. (1998). Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying. *Educational Research and Evaluation*, 4(2), 108-125. <https://doi.org/10.1076/edre.4.2.108.6958>
13. 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. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.002>
14. 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. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00059-x>
15. Doramajian, C., & Bukowski, W. M. (2015). A longitudinal study of the associations between moral disengagement and active defending versus passive bystanding during bullying

- situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61, 144-172.
<https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0144>.
16. Duffy, A. L., & Nesdale, D. (2009). Peer groups, social identity, and children's bullying behavior. *Social Development*, 18, 121-139.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00484.x>
17. Ertesvåg, S. K. (2016). Students who bully and their perceptions of teacher support and monitoring. *British Educational Research Journal*, 42, 826-850.
<https://doi.org/10.1002/berj.3240>
18. Forsberg, C., Thornberg, R., & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29(5), 557-576. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2013.878375>
19. Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37-56.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
20. Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93-105. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.05.002>
21. Gini, G., Pozzoli, T., Angeline, F., Thornberg, R., & Demaray, M. K. (2022). Longitudinal associations of social-cognitive and moral correlates with defending in bullying. *Journal of School Psychology*, 91, 146-159. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.01.005>
22. 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(3), 441-452. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9920-7>
23. Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40, 56-68.
<https://doi.org/10.1002/ab.21502>
24. Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
25. 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.
26. Iotti, N. O., Thornberg, R., Longobardi, C., & Jungert, T. (2020). Early adolescents' emotional and behavioral difficulties, student-teacher relationships, and motivation to defend in bullying incidents. *Child & Youth Care Forum*, 49, 59-75.
<https://doi.org/10.1007/s10566-019-09519-3>
27. Jungert, T., Piroddi, B., & Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence*, 53, 75-90.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.09.001>
28. Khoury-Kassabri, M. (2011). Student victimization by peers in elementary schools: Individual, teacher-class, and school-level predictors. *Child Abuse & Neglect*, 35(4), 273-282. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.01.004>
29. Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. J., & Hunt, C. (2019). A meta- analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive Behavior*, 45(4), 450-462. <https://doi.org/10.1002/ab.21833>.
30. Kohm, A. (2012). Childhood bullying and social dilemmas. Paper presented at American Educational Research Association 2012 Annual Meeting in Vancouver, Canada, April 13-17.
31. Kollerová, L., Yanagida, T., Mazzone, A., Soukup, P., & Strohmeier, D. (2018). "They think that I should defend": Effects of peer and teacher injunctive norms on defending victimized classmates in early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 2424-2439.
<https://doi.org/10.1007/s10964-018-0918-2>
32. Kollerová, L., Soukup, P., & Gini, G. (2018). Classroom collective moral disengagement scale: Validation in Czech adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 15, 184-191. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1292907>

33. Lambe, L. J., Cioppa, V. D., 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. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.007>
34. 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
35. 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(9), 1201–1217. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1481199>
36. Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: The perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22(4), 467–479. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0241>
37. 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. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.004>
38. Patrick, R. B., Rote, W. M., Gibbs, J. C., & Basinger, K. S. (2019). Defend, stand by, or join in? The relative influence of moral identity, moral judgment, and social self-efficacy on adolescents’ bystander behaviors in bullying situations. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 2051–2064. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01089-w>
39. Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21, 722–741. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x>
40. 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(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
41. 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. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
42. Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
43. Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246–258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
44. Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
45. 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. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965556>
46. 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. <https://doi.org/10.1002/pits.22412>
47. Sjögren, B., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2021a). Associations between students’ bystander behavior and individual and classroom collective moral disengagement. *Educational Psychology*, 41(3), 264–281. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1828832>
48. Sjögren, B., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2021b). Bystander behaviour in peer victimisation: Moral disengagement, defender self-efficacy and student–teacher relationship quality. *Research Papers in Education*, 36(5), 588–610. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1723679>
49. Skolverket (2011). Utvärdering av metoder mot mobbning (Rapport 353). Fritzes.
50. Stefanek, E., Strohmeier, D., van de Schoot, R., & Spiel, C. (2011). Bullying and

- victimization in ethnically diverse schools: Risk and protective factors on individual and class level. *International Journal of Developmental Science*, 5, 73–84.
<https://doi.org/10.3233/DEV-2011-11073>
51. Strindberg, J., Horton, P., & Thornberg, R. (2020a). Coolness and social vulnerability: Swedish pupils' reflections on participant roles in school bullying. *Research Papers in Education*, 35(5), 603–622. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615114>
52. Strindberg, J., Horton, P., & Thornberg, R. (2020b). The fear of being singled out: Pupils' perspectives on victimisation and bystanding in bullying situations. *British Journal of Sociology of Education*, 41(7), 942–957. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1789846>
53. Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36, 475–483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
54. Thornberg, R., Landgren, L., & Wiman, E. (2018). 'It depends': A qualitative study on how adolescent student explain bystander intervention and non-intervention in bullying situations. *School Psychology International*, 39(4), 400–415.
<https://doi.org/10.1177/0143034318779225>
55. Thornberg, R., Pozzoli, T., & Gini, G. (2021). Defending or remaining passive as a bystander of school bullying in Sweden: Moral disengagement and antibullying class norms. *Journal of Interpersonal Violence*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1177/08862605211037427>
56. Thornberg, R., Pozzoli, T., Gini, G., & Hong, S. J. (2017). Bullying and repeated conventional transgressions in Swedish schools: How do gender and bullying roles affect students' conceptions? *Psychology in the Schools*, 54, 1189–1201. <https://doi.org/10.1002/pits.22054>
57. Thornberg, R., Thornberg, U., Alamaa, R., & Daud, N. (2016). Children's conceptions of bullying and repeated conventional transgressions: Moral, conventional, structuring, and personal- choice reasoning. *Educational Psychology*, 36(1), 95–111.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2014.915929>
58. 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*. Advanced online publication.
<https://doi.org/10.1080/15564886.2022.2051107>
59. Thornberg, R., Wänström, L., Elmelid, 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. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09549-z>
60. Thornberg, R., Wänström, L., Gini, G., Varjas, K., Meyers, J., Elmelid, R., Johansson, A., & Mellander, E. (2021). Collective moral disengagement and its associations with bullying perpetration and victimization in students. *Educational Psychology*, 41(8), 952–966.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1843005>
61. 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, 49–52.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.002>
62. Thornberg, R., Wänström, L., & Hymel, S. (2019). Classroom social-cognitive processes in bullying: A short-term longitudinal multilevel study. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1752. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01752>
63. 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.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302499>
64. Troop-Gordon, W., Frosch, C. A., Totura, C. M. W., Bailey, A. N., Jackson, J. D., & Dvorak, R. D. (2019). Predicting the development of pro-bullying bystander behavior: A short-term longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 77, 77–89.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.004>
65. 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. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
66. van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers? *Journal of School Psychology*, 65, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.002>.
67. Waasdorp, T. E., Monopoli, W. J., Horowitz-Johnson, Z., & Leff, S. S. (2019). Peer sympathy for bullied youth: Individual and classroom considerations. *School Psychology Review*, 48, 193–206. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0153.V48-3>
68. Wei, H.-S., Williams, J. H., Chen, J.-K., & Chang, H.-Y. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review*, 32(1), 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.08.004>