

Åskådarnas roll i skolors arbete mot mobbning: Betydelsen av tillit att försvara och moraliskt disengagemang

Björn Sjögren

Linköping University

Mobbning sker oftast inför en publik bestående av jämnåriga kamrater, så kallade "åskådare". Forskning visar att en effektiv metod för att minska förekomsten av mobbning kan vara att få fler åskådare att hjälpa dem som utsätts. Skolors förebyggande arbete kan dra nytta av detta genom att använda åtgärder som ökar sannolikheten att åskådarna på olika sätt tar ställning för dem som utsätts. Två sådana åtgärder som kan ha stor betydelse är (1) att stärka elevernas tilltro till sin förmåga att försvara dem som blir utsatta, (2) att motverka elevers tendenser att fjärma sig från sin moraliska kompass.

Åskådarnas roll i skolors arbete mot mobbning: Betydelsen av tillit att försvara och moraliskt disengagemang

Björn Sjögren, Linköpings universitet

Mobbning och åskådarbeteenden

Under de senaste decennierna har mobbningsforskningen alltmer fokuserat på den sociala kontexten. Vid de flesta mobbningsituationer närvarar jämnåriga (Craig et al., 2000; Jones et al., 2015) som kan ta olika typer av åskådarroller (Salmivalli, 2014). **Medhjälpare** och **understödjare** (kan med en samlingsterm betecknas som **pro-aggressiva åskådare**) tar ställning för de som utsätter genom att haka på respektive förstärka de som utsätter, de **passiva** håller sig undan eller betraktar mobbningen neutralt och **försvvararna** tar ställning för de som utsätts. Forskning visar att mobbning är vanligare där åskådare stödjer mobbare och mindre vanlig där de stöttar de utsatta (e.g., Denny et al., 2015; Kärnä et al., 2010). Dessutom visar observationsforskning att åskådare som aktivt tar parti för de som utsätts ofta lyckas stoppa mobbningsituationen (Hawkins et al., 2001).

För att förklara den höga närvaron och viktiga rollen av åskådare vid mobbningsituationer har forskare framhåvt den instrumentella roll som mobbning kan ha (Volk et al., 2014). Att utsätta andra för mobbning kan vara ett sätt att stärka sin ställning och status inom kamratgruppen (e.g., Ellis et al., 2012; Salmivalli, 2014), och för att nå detta mål fordras en publik. Att utsätta andra för mobbning kan också ha en funktion för den grupp man är en del av, såsom att stärka sammanhållningen eller den sociala identiteten (Tajfel & Turner, 2004).

Till skillnad från tidigare forskning, som fokuserade på individen (t.ex. personliga egenskaper hos dem som utsatte andra eller själva blev utsatta), innebär ett åskådarperspektiv att hela kamratgruppen måste beaktas i skolors förebyggande arbete. Att som åskådare till exempel skratta eller heja på mobbning innebär positiv återkoppling och fungerar som belöning åt dem som utsätter. Om många åskådare istället tar de utsattas parti får mobbningen knappast en statushöjande funktion, och kan till och med innebära ett socialt straff (Saarento & Salmivalli,

2015). Att arbeta med åskådarna är redan en komponent i flera antimobbingsprogram, till exempel KiVa-programmet utvecklat vid Åbo universitet (Sainio et al., 2020). Tanken med den typen av program är alltså att förebygga eller minska förekomsten av mobbning genom att färre åskådare ska bete sig passivt eller pro-aggressivt, och att fler istället ska försvara dem som utsätts.

Själv tillit att försvara och moraliskt disengagemang

För att effektivt integrera åskådare i skolans förebyggande arbete mot mobbning är det viktigt att förstå vilka faktorer som hänger ihop med och påverkar elevernas benägenhet att anta olika åskådroller. Vid Linköpings universitet har forskningsgruppen för skolmobbingsforskning varit drivande i att bidra till denna kunskapsutveckling.

En central faktor är elevers **själv tillit att försvara** mobbningsutsatta. Själv tillit, som generellt kan definieras som tillit till sin förmåga att framgångsrikt utföra de handlingar som krävs för att uppnå ett visst mål, har visat sig vara en betydelsefull faktor inom många av livets domäner (Bandura, 1997). Samtidigt som de flesta elever anser att mobbning är fel och sympatiserar med de utsatta (e.g., Eslea & Smith, 2000; Pouwels et al., 2018a; Thornberg et al., 2017) är det relativt få som aktivt tar ställning för dem (e.g., Jones et al., 2015; Pouwels et al., 2018a; Salmivalli et al., 1996). Inom skolmobbningens domän kan låg själv tillit att försvara vara en betydelsefull faktor för att förklara detta avstånd mellan attityd och beteende. Tendensen att inte ingripa förstärks troligtvis även av att elever som utsätter andra ofta har en hög social status och att det kan innebära en social risk att sätta sig upp mot dem (Pouwels et al., 2018b; Pozzoli & Gini, 2021). I linje med detta har vi i flera studier med svenska elever i olika åldrar funnit ett starkt samband mellan hög själv tillit att försvara och att faktiskt försvara medan låg själv tillit är starkt associerat med att som åskådare agera passivt (e.g., Sjögren et al., 2021a; Sjögren, Thornberg & Pozzoli, 2024; Thornberg et al., 2020). Låg själv tillit är däremot endast i låg grad eller inte alls associerat med att ta ställning för dem som utsätter (Sjögren et al., 2021a; Sjögren, Thornberg, Kim et al., 2024).

En viktigare faktor för om elever tar ställning för dem som utsätter är **moraliskt disengagemang**, som innebär att man fjärrar sig från sin inre moraliska kompass genom att rättfärdiga beteenden (t.ex. mobbning) som man egentligen tycker är fel och på så sätt kan undvika negativa känslor som skuld och skam (Bandura, 2016). Moraliskt disengagemang kan rikta in sig mot **själva beteendet** (t.ex. "det är okej att slå någon som snackar skit om ens kompisar"); **aktörskapet** (t.ex. "om vi är flera som fryser ut en person så är det ju inte mitt fel"); **konsekvenserna av beteendet** (t.ex. "de som blir retade blir väl inte speciellt ledsna för det") eller **de utsatta** (t.ex. "det är okej att mobba personer som är mindre värda än oss andra") (för en uttömmande genomgång, se Bandura, 2016). De flesta elever skattar lågt på påståenden om moraliskt disengagemang, men det förekommer ändå en variation som samvarierar med hur man beter sig som åskådare. Flera av våra studier visar att elever med större benägenhet att fjärma sig från sin moraliska kompass, oftare som åskådare hakar eller hejar på dem som utsätter (Bjärehed et al., 2020; Sjögren et al., 2021b; Thornberg & Jungert, 2013). Däremot verkar låg grad av moraliskt disengagemang bara vara svagt eller inte alls associerat med att försvara dem som blir utsatta (Sjögren et al., 2021; Sjögren, Thornberg, Kim et al., 2024). När det gäller kopplingen mellan moraliskt disengagemang och att vara passiv som åskådare tecknar forskningen en blandad bild där det verkar föreligga ett svagt positivt (Luo & Bussey, 2023) eller inget samband (Killer et al., 2019).

Den sociala kontextens betydelse

Själv tillit att försvara och moraliskt engagemang är två individfaktorer då de avser i vilken grad varje elev har tillit till sin förmåga respektive är benägen till att fjärma sig från sin inre moraliska kompass. Hur elever agerar som åskådare bör dock förstås som ett komplext samspel mellan individuella och kontextuella faktorer (Lambe et al., 2019). I linje med detta kan tillit till att försvara och moraliskt disengagemang även undersökas på klassnivå.

Kollektiv tillit att försvara avser klassens gemensamma tro på sin förmåga att stoppa mobbning, vilket är mer än bara summan av elevernas självtillit (Bandura, 2000). Även om kollektiv tillit att försvara har studerats i mindre utsträckning än självtillit pekar ett par av våra studier på att elever i högre grad tar ställning för dem som utsätts i klasser där det råder en hög grad av kollektiv tillit (Sjögren et al., 2020; Thornberg et al., 2020). Tvärtom verkar pro-aggressiva åskådarbeteenden vara mer vanliga i klasser där det råder en låg grad av kollektiv tillit, särskilt bland elever med låg självtillit och högt moraliskt disengagemang (Thornberg et al., 2020).

Kollektivt moraliskt disengagemang avser hur mycket eleverna sammantaget uppfattar hur vanligt det är att de i klassen rättfärdigar mobbning. Precis som för kollektiv tillit innebär kollektivt moraliskt disengagemang inte summan av varje elevs egen tendens till moraliskt disengagemang utan fås genom att fråga eleverna om hur stor andel av eleverna i klassen man uppskattar vara benägna till olika typer av rättfärdiganden. Ett par studier pekar på att ju högre grad av moraliskt disengagemang en klass har, desto vanligare är det att eleverna som åskådare tar ställning för dem som utsätter eller förblir passiva och desto ovanligare är det att eleverna tar ställning för dem som utsätts (Bjärehed et al., 2021; Sjögren et al., 2021b). Pro-aggressiva åskådarbeteenden var särskilt utbredda bland elever som både själva var benägna och gick i klasser som var benägna till moraliskt disengagemang (Sjögren et al., 2021b).

Implikationer

I de flesta mobbningsituationer finns jämnåriga närvarande som tar olika åskådarroller. För att minska mobbning bör skolor sträva efter att färre åskådare agerar passivt eller pro-aggressivt och att fler försvarar de utsatta. Två viktiga faktorer att fokusera på i detta arbete är tillit att försvara och moraliskt disengagemang, både på individ- och klassnivå. En hög tillit att försvara är starkast kopplat till att ta ställning för dem som utsätts medan en hög grad av moraliskt disengagemang är starkast kopplat till att ta ställning för dem som utsätter.

För att öka elevers tilltro till sin förmåga att ta ställning för dem som blir utsatta är det viktigt att kombinera kunskapshöjande insatser om olika sätt att försvara på (t.ex. att direkt gripa in, att hämta hjälp från vuxna eller att i efterhand trösta dem som har blivit utsatta) med rollspel och andra praktiska aktiviteter som ger möjlighet att öva på olika sätt att försvara. Sådana aktiviteter bör inte enbart rikta in sig mot hur enskilda elever utan hur hela klassen kan försvara. För att stärka klassens kollektiva tillit att försvara är det också viktigt att främja utvecklingen av ett stödjande klassrumsklimat och positiva relationer mellan elever och lärare som bygger sammanhållning och förtroende (Hymel et al., 2015).

För att minska moraliskt disengagemang bör elever medvetandegöras om människors utbredda tendens att, åtminstone ibland, rättfärdiga negativa beteenden i olika sammanhang (Bandura, 2016), inklusive mobbningsammanhang (Killer et al., 2019). Elever kan engageras i aktiviteter som diskussioner och rollspel som syftar till att minska deras egen grad av moraliskt disengagemang och till att skapa en klassrumsmiljö där eleverna uppfattar sina klasskamrater som moraliskt engagerade (Gaffney et al., 2021). Ett tillvägagångssätt som har visat sig minska såväl moraliskt disengagemang som förekomsten av mobbning är att använda barnlitteratur som utgångspunkt för sådana aktiviteter (Wang & Goldberg, 2017).

Referenser

1. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
2. Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
3. Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. Worth.
4. 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. *The Journal of Early Adolescence*, 40(1), 28-55. <https://doi.org/10.1177/0272431618824745>
5. 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(17-18), NP9576-NP9600. <https://doi.org/10.1177/0886260519860889>
 6. Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
 7. Denny, S., Peterson, E. R., Stuart, J., Utter, J., Bullen, P., Fleming, T., Ameratunga, S., Clark, T., & Milfont, T. (2015). Bystander intervention, bullying, and victimization: A multilevel analysis of New Zealand high schools. *Journal of School Violence*, 14(3), 245-272. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.910470>
 8. Ellis, B. J., Del Giudice, M., Dishion, T. J., Figueredo, A. J., Gray, P., Griskevicius, V., Hawley, P. H., Jacobs, W. J., James, J., Volk, A. A., & Wilson, D. S. (2012). The evolutionary basis of risky adolescent behavior: Implications for science, policy, and practice. *Developmental Psychology*, 48(3), 598-623. <https://doi.org/10.1037/a0026220>
 9. Eslea, M., & Smith, P. K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 207-219. <https://doi.org/10.1007/BF03173175>
 10. 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>
 11. 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>
 12. Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008>
 13. Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Turner, H. A. (2015). Victim reports of bystander reactions to in person and online peer harassment: A national survey of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2308-2320. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0342-9>
 14. 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>
 15. Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261-282. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0052>
 16. Lambe, L. J., Della Cioppa, V., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 51-74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.007>
 17. Luo, A., & Bussey, K. (2023). Moral disengagement in youth: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 70, Article 101101. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101101>
 18. Pouwels, J. L., van Noorden, T. H. J., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2018a). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development*, 27, 732-747. <https://doi.org/10.1111/sode.12294>
 19. Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2018b). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 64-70. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.10.003>
 20. Pozzoli, T., & Gini, G. (2021). Longitudinal relations between students' social status and their roles in bullying: The mediating role of self-perceived social status. *Journal of School Violence*, 20(1), 76-88. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1850462>
 21. Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201-205.

- <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>
22. Sainio M., Herkama S., Turunen T., Rönkkö M., Kontio M., Poskiparta E., Salmivalli C. (2020). Sustainable antibullying program implementation: School profiles and predictors. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 132–142. <http://dx.doi.org/10.1111/sjop.12487>
 23. Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
 24. Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:13.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:13.0.CO;2-T)
 25. 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(11), 1710–1723. <https://doi.org/10.1002/pits.22412>
 26. Sjögren, B., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2021a). 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>
 27. Sjögren, B., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2021b). 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>
 28. Sjögren, B., Thornberg, R., Kim, J., Hong, J. S., & Kloo, M. (2024). Basic moral sensitivity, moral disengagement, and defender self-efficacy as predictors of students' self-reported bystander behaviors over a school year: a growth curve analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1378755. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1378755>
 29. Sjögren, B., Thornberg, R., & Pozzoli, T. (2024). Reciprocal longitudinal associations of defender self-efficacy with defending and passive bystanding in peer victimization. *Psychology in the Schools*, 61(5), 1766–1788. <https://doi.org/10.1002/pits.23134>
 30. Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In J. T. Jost & J. Sidanius (red.). *Political psychology: Key readings* (s. 276–293). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16>
 31. 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>
 32. 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>
 33. Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., & Espelage, D. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 63, 49–62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.002>
 34. Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327–343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
 35. Wang, C., & Goldberg, T. S. (2017). Using children's literature to decrease moral disengagement and victimization among elementary school students. *Psychology in the Schools*, 54(9), 918–931. <https://doi.org/10.1002/pits.22042>