



Gunilla Guvå

I den andra delen av forskningsserien om psykologi och skola är det gruppsykologiska perspektivet i fokus. **Robert Thornberg, biträdande professor i pedagogik** vid Linköpings universitet, beskriver de sociala roller som uppstår vid mobbningsituationer och redogör för varför både individuella och kontextuella faktorer måste beaktas för att förstå mobbning.

Gästredaktören och psykologen

Gunilla Guvå lyfter i sin text fram bristen på forskning om det gruppsykologiska perspektivet i skolan, vilket riskerar att åsikter som saknar vetenskapligt stöd – exempelvis om klasstorlekens betydelse – lyfts fram i debatten.

En faktor som har vetenskapligt stöd är lärarens betydelse i klassrummet.

Både individuella och sociala faktorer bakom mobbning

Vid mobbning i skolmiljö finns det, förutom de som initierar mobbning och de mobbade, även andra elever som på olika sätt är inblandade. För att förstå mobbning behöver man beakta och analysera såväl individuella som sociala och kontextuella faktorer, skriver här biträdande professor Robert Thornberg i del två i gästforskningsserien.

Mobbning definieras vanligen som kränkande eller aggressivt beteende som upprepar sig över tid och riktar sig mot individer som har en lägre eller svagare position än utövarna. I många fall är det ett strategiskt beteende som hjälper mobbare att tillfredsställa sina behov av dominans och erhålla makt och social status [1]. Elever som kan identifieras som typiska och centrala gruppmedlemmar är oftare engagerade i mobbning än andra. De som mobbar andra är visserligen mindre omtyckta men har ofta hög social status, och elever med hög status löper mindre risk att själva bli mobbade. De som blir utsatta för mobbning är vanligtvis de som har minst vänner och lägst social status i klasserna.

För att förstå mobbning behöver man beakta och analysera såväl individuella som sociala och kontextuella faktorer. I skolkontexten kan mobbning bland annat associeras med konstituerande

av kamratgrupper, sociala normer, grupstryck, skapande av kohesion, makt, social hierarki, stigma, social kategorisering, skol- och klassklimat [1]. När mobbning äger rum i skolan är vanligtvis även andra elever närvarande och ser vad som händer. Utöver de som initierar mobbning och de som blir mobbade finns det med andra ord andra elever som på olika sätt är inblandade i mobbningen.

De olika sociala roller som uppstår i mobbningsituationer har kallats för *deltagarroller* [2]. De uppstår i det sociala samspelet och avgörs både av individernas egna dispositioner och av sociala förväntningar i gruppen. Mot bakgrund av denna forskning beskrivs sex deltagarroller där de fyra sista beskriver olika sätt att agera på om man blir vittne till mobbning:

- *Offren*: att bli utsatta för mobbning.
- *Mobbarna*: att aktivt initiera och leda mobbning.
- *Medhjälparna*: att ansluta sig till mobbare.
- *Förstärkare*: att uppmuntra och förstärka





► mobbningen genom att skratta och heja på mobbarna.

■ *Passiva vittnen*: att hålla sig undan och inte ta ställning för någon part.

■ *Försvvararna*: att ingripa för att hjälpa den utsatte.

Vittnenas roll

Observationsstudier indikerar emellertid att elever som blir vittnen till mobbning sällan tar rollen som försvarare. Samtidigt har forskning visat att mobbning hänger samman med hur elever som ser mobbning betar sig. Mobbning är mer förekommande i skolmiljöer där elever som blir vittnen till mobbning i högre grad betar sig på sätt som uppmuntrar eller förstärker mobbningen medan mobbning är mindre förekommande i skolmiljöer

där elever som blir vittnen är mer benägna att säga ifrån och försvara offret [3]. Om elever dessutom upplever ett gruppträck som att man

inte ska hjälpa den utsatte i mobbning så är också sannolikheten mindre att de faktiskt hjälper offret när de blir vittnen till mobbning.

Vilka normer om mobbning som är utbredda i klassen eller kamratgruppen sammanhänger med både förekomst av mobbning och hur elever agerar om de ser mobbning. Elever är mer engagerade i mobbning när det i gruppen finns en allmän norm som påbjuder mobbning.

I vilken utsträckning mobbning bortrationaliseras, rättfärdigas eller förminsas har också betydelse för hur elever som ser mobbning betar sig. Begreppet moraliskt disengagemang används för att referera till en uppsättning sociala och psykologiska processer genom vilka individer kan fjärra sig från humana handlingar och istället bete

sig inhumant utan att känna ånger, skuld eller självkländer [4]. Moraliskt disengagemang innefattar enligt den här studien en eller flera av följande mekanismer:

■ *Moraliskt rättfärdigande*: att en inhuman eller kränkande handling rättfärdigas genom att åberopa goda syften, mål eller intentioner (till exempel "det är rätt att frysa ut en person som skapar dålig stämning i gruppen").

■ *Förskönande omskrivningar*: att använda ord för att benämna ett negativt beteende på ett sätt så att beteendet låter mindre negativt eller mer positivt och respektabelt (till exempel "det är inte mobbning, vi 'skojar' ju bara med honom").

■ *Fördelaktig jämförelse*: att få en dålig handling att verka mindre dålig genom att jämföra den med en värre handling (till exempel "det är ju inte så farligt att retas lite med en person om man jämför med att misshandla en person").

■ *Ansvarsförskjutning*: att uppleva eller mena att man själv inte har något personligt ansvar för beteendets konsekvenser eftersom man enbart följer direktiv, påbud eller normer från en eller flera andra (till exempel "ja, men skyll inte på mig, det var ju han som sa att jag skulle göra så").

■ *Ansvarsdiffusion*: att närvaron eller delaktigheten av en grupp skymmer det personliga ansvaret eller späder ut det i gruppen (till exempel "det är väl inte mitt ansvar när det finns flera andra personer här som skulle kunna göra något åt saken", eller "man kan ju inte skylla på mig, vi är ju en hel grupp").

■ *Förvränga konsekvenserna*: att minimera, ignorera eller förvränga beteendets negativa eller illagörande effekter (till exempel "att bli retad är väl inte så farligt, lite får man väl tåla", eller "det är väl ingen som tar skada av det, det är ju bara ord").

■ *Dehumanisering*: att inte se eller erkänna personens mänskliga kvaliteter och lika värde utan att istället betrakta offret som en lägre stående

"Vittnen till mobbning tar sällan rollen som försvarare"

Brist på forskning om grupp psykologiska perspektiv

Det saknas nästan helt forskning om gruppens betydelse för hur enskilda känner sig, betar sig och fungerar såväl känslomässigt som kognitivt, när det gäller skolan. Fokus inom forskningen har på senare tid riktats mer mot den relation som eleven utvecklats i förhållande till läraren [7, 10,

11], vilket i och för sig är oerhört viktigt i sammanhanget, men som alltid handlar det inte om antingen eller, utan om både och! Med ett Vygotsky-perspektiv skulle man kanske till och med kunna se gruppen som "huvudet högre", och att den enskilde eleven i social interaktion med en grupp kan få till stånd den

utvecklingszon som ger förutsättningar för lärande av ny kunskap. Gruppen kan med detta synsätt ses som ett stöd för elevers lärande och inte som det vanligtvis anses vara, ett hinder för den enskilde elevens kunskapsutveckling.

Den psykolog som ska tillföra forskningsbaserad kunskap till skolan har

och mindre värd person. I ett antal studier har man exempelvis funnit att elever som utsätts stigmatiseras genom att stämpas eller konstrueras som udda, annorlunda eller avvikande.

■ **Att skylla på offret:** att tillskriva offret orsaken sitt eget lidande (till exempel ”ja, men hon får ju skylla sig själv...”; ”har man på sig sådana kläder är det ju ens eget fel om man blir mobbad”).

Betydelsen av moraliskt disengagemang

Moraliskt disengagemang är positivt associerat med såväl mobbning [5], som att bete sig som medhjälpare eller förstärkare i samband med att bli vittne till mobbning [6, 7]. I kontrast till detta återfinns vi oftare låg grad av moraliskt disengagemang hos elever som försöker hjälpa den utsatte men även hos elever som förblir passiva åskådare [7] om de känner skuld för att de ingenting gör [8].

I en svensk studie fann forskarna att bland mekanismerna för moraliskt disengagemang spelade låg grad av ansvarsdiffusion, dehumanisering och att skylla på offret störst roll när det gällde att ta rollen som försvarare i mobbningsituationer [9]. Både individuellt moraliskt disengagemang och utbredning av kollektivt moraliskt disengagemang i klassen associeras med mobbning [6]. Även om elever inte rättfärdigar eller bortrationaliserar den mobbning som de blir vittne till är det inte sä-

kert att de ingriper eftersom ett sådant beteende kan vara riskfyllt. Man kan vara rädd för att göra bort sig inför de andra eller att själv bli utsatt. I en svensk studie fann vi hos elever med låga nivåer av moraliskt disengagemang att det som skilde mellan att uppträda som passivt vittne och att försöka hjälpa den utsatte var graden av *självförtroende* i den egna förmågan att kunna hjälpa mobboffer [7]. En låg social status i klassen försvårar också möjligheterna för elever att ta rollen som försvarare. Självförtroende i att motverka mobbning kan man dock arbeta med på gruppnivå. *Den kollektiva förtroendet* bland lärare och elever att tillsammans motverka mobbning är negativt associerat med mobbning [10].

I skolor och klassrum som kännetecknas av positiva, varma och stödjande lärare-elevrelationer har mobbning dessutom visat sig vara mindre förekommande [1]. Att utveckla ett positivt, varmt och omtänksamt skol- och klassklimat där mobbning inte förstärks av hur andra närvarande elever reagerar utan istället motverkas genom att elever bemöter mobbning med socialt ogillande och återkommande tar parti för den utsatte bör utgöra en central del i det preventiva antimobbningsarbetet – i synnerhet om man betraktar beteendet som en funktion av kontexten. ●

ROBERT THORNBERG

Biträdande professor i pedagogik



REFERENSER

1. Thornberg R (2013). *Det sociala livet i skolan: Socialpsykologi för lärare* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
2. Salmivalli C (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453–459.
3. Salmivalli C, Voeten M & Poskiparta E (2011). Bystander matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 668–676.
4. Bandura A (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193–209.
5. Gini G, Pozzoli T & Hymel, S (in press). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*.
6. Pozzoli T, Gini G & Vieno A (2012). Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggressive Behavior*, 38, 378–388.
7. 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.
8. Obermann M-L (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10, 239–257.
9. Thornberg R & Jungert T (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 40, 99–108.
10. Barchia K & Bussey K (2011). 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.

dock inte mycket till vetenskaplig grund att stå på när det gäller det grupp-psykologiska perspektivet, med risk för att hemfalla åt åsikter av olika slag gällande exempelvis klasstorleken som avgörande för hur grupper fungerar. Och antalet elever i en klass har också kommit att bli den stora frågan när det

gäller hur klasser fungerar, utan att vi egentligen vet om eller hur det påverkar gruppens dynamik eller klassrumsklimatet, som vi dock vet har betydelse för den enskilda elevens prestationer i skolan [7].

Enligt studien har klasstorleken liten betydelse medan de mest kraftfulla

faktorerna kan relateras till klimatet i klassrummet. Orsaken till avsaknad av forskning inom detta område kan vi bara spekulera i, men en anledning är säkert svårigheter att forska om komplexa fenomen som gruppens dynamik på ett mer vetenskapligt sätt.

Med hjälp av klassrumsobservatio-

► ner har klassrummets dynamik studerats och visat att det sociala spel som förekommer mellan elever i en klass är en betydande del av det som händer i klassrummet och att det kan handla om såväl mer negativa processer, som i sin mest destruktiva form kommer till uttryck i form av mobbning av olika slag, som av processer med stort pedagogiskt värde när det handlar om elevers utbyte av kunskap [3].

”Klasstorlek saknade betydelse för hur mycket man lär sig”

Klasstorlek eller läroämne saknade betydelse för elevernas sociala utbyte av lektionerna eller hur mycket man lär sig på lektionerna [6]. I stället handlade det om lärarens arbetsformer, som i sin tur påverkade elevernas möjlighet att utbyta tankar kring det som avhandlats på lektionen. Eleverna tillgodogjorde sig det läraren förmedlade bäst där de fått möjlighet att arbeta tillsammans med sina kamrater.

Samtidigt visar dessa studier att det gruppinriktade arbetssättet minskat till förmån för mer individualiserade arbetsformer, som kommit att ersätta den traditionella klassundervisningen. Dessa individinriktade arbetsformer har i sin tur tagit sig olika uttryck som läromedelsstyrda uppgifter i form av standardiserade fylla i-övningar, vilka

läraren ägnar sig åt att administrera i stället för att förmedla kunskap alternativt ”eget arbete”, som kräver mer av elevens eget ansvar för att planera – en utveckling från läraren och katedern till eleverna och deras bänkar.

Denna utveckling från klassundervisning till ett alltmer individualiserat arbetssätt innebär att läraren alltmer blir en administratör och att de som inte klarar av att hantera lärandet i denna form, antingen ”sitter och drömmer”, börjar vandra eller syssla med annat – med risk för ökande sociala klyftor [1, 5]. Genom minskning av så kallad klassundervisning har läraren förlorat som kunskapsförmedlare och möjligheterna till det ”kollektiva samtalet” minskat.

Läraren som gruppens ledare

I en forskningsöversikt [7] betonas betydelsen av klassrumsklimatet som en viktig påverkansfaktor för elevers lärande och kunskapsinhämtning. Ledarskapet i klassrummet anges också som en del i detta sammanhang. Ledarskapets betydelse för det sociala klimatet i en grupp har bland annat studerats av Kurt Lewin på 1950-talet, då intresset för grupp psykologisk forskning fick ett uppsving bland annat på grund av honom [6, 9].

I en av hans studier utsattes barn-

grupper för olika slags ledarskap som inte föga överraskande visade på stora skillnader i gruppklimatet mellan en så kallad demokratiskt styrd grupp och en så kallad auktoritärt styrd grupp. I den förstnämnda talade barnen om ”vi” och ”våra saker”, medan man i den sistnämnda pratade om ”jag” och ”mitt”, och där skapades även syndabockar. Lewin fick senare idén om en tredje ledarstil som han benämnde ”låt gå-ledarskap”, som var mer passiv och inte lade sig i, medan det demokratiska ledarskapet var mer aktivt [8, 9].

Lärarens betydelse för klimatet i undervisningssituationen har även kommit att betonas på senare tid av den amerikanske/israeliske psykologen Haim Ginott i hans bok *Teacher and Child* från 1972 [2] och nyligen även forskats på av Shane Harvey och Ivan Evans från Nya Zeeland.

De har i sina studier av erkänt duktiga lärare dragit slutsatsen att viktiga förmågor i detta sammanhang bland annat var förmågan att skapa tillitsfulla relationer till eleverna, vilket de beskriver i sin bok från 2012 *Warming the Emotional Climate of the Primary School Classroom* [2]. Ytterligare ett exempel är det interventionsprogram för lärare som forskare i USA (Jennings & Greenberg, 2011) utvecklat. CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education.) har även utvärderats med lovande resultat [2]. ●

GUNILLA GUVÅ

Psykolog och gästredaktör

REFERENSER

1. Carlgren I (1994). *Från klassundervisning till "eget arbete"*. Praxis 2. 9-14.
2. Gislason B (2013). *Att skapa goda förutsättningar för utveckling och lärande i skolan genom att främja lärares känslomässiga och sociala kompetenser*. Pågående specialarbete.
3. Granström K (2013). *Tre aspekter på lärarens ledarskap i klassrummet*. Berg G, Sundh F & Wede C (red). *Lärare som ledare – i och utanför klassrummet*. Studentlitteratur.
4. Granström K (2004). *Grupprocesser och social interaktion i klassrummet*. I *Forskning om grupper och sociala system*. Fog. Samlingsvolym 3. Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet.
5. Granström K (1998). *Stora och små undervisningsgrupper. Forskning om klasstorleken betydelse för elever och lärares arbetssituation*. Fog-rapport nr 37. Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet.
6. Granström K (1997). *Socialpsykologisk smågruppsforskning. I Sammanfogade texter om Grupper och Grupprocesser*. Fograpport. Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköping: Linköpings universitet.
7. Hattie J A (2008). *Visible learning*. London/New York: Routledge.
8. Lippitt R & White R (1943). *The "social climate of children's groups"*. R G Baker, J S Kounin & H-F Wright (red). *Child Behavior and Development*. New York: McGraw-Hill.
9. Näslund J (1996). *Kurt Lewins socialpsykologi och dynamisk grupp psykologi*. En jämförelse och diskussion om ledarens betydelse för förändring av en gruppens arbete. Fograpport nr. 31. Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköping: Linköpings universitet.
10. Pianta R C (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC:APA.
11. Skolverket *Inget slår en skicklig lärare*. Skolverket.