



Psykologiska perspektiv på
hot och våld i skolan
– ur ett jämställdhetsperspektiv

Kunskapsöversikt

Rapport 2011:9

Kunskapsöversikt

Psykologiska perspektiv på hot och våld i skolan
- ur ett jämställdhetsperspektiv

Robin Knight, Sara Göransson och Magnus Sverke
Psykologiska institutionen, Stockholms universitet

Robin Knight är legitimerad psykolog och verksam som forskningsassistent vid Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.

Sara Göransson, fil dr i psykologi, är verksam som forskare vid Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.

Magnus Sverke är professor i arbets- och organisationspsykologi vid Psykologiska institutionen, Stockholms universitet. Han är också Extraordinary Professor vid WorkWell: Research Unit for People, Policy and Performance, North West University, Sydafrika.

Rapport 2011:9

ISSN 1650-3171

Förord

Arbetsmiljöverket har fått i uppdrag av regeringen att informera och sprida kunskap om områden av betydelse för arbetsmiljön. Under kommande år publiceras därför ett flertal kunskapsöversikter där välrenommerade forskare sammanfattat kunskapsläget inom ett antal teman. Manuskripten har granskats av externa bedömare och behandlats vid respektive lärosäte.

Rapporterna finns kostnadsfritt tillgängliga på Arbetsmiljöverkets webbplats. Där finns även material från seminarieserien som Arbetsmiljöverket arrangerar i samband med rapporternas publicering.

Den arbetsgrupp vid Arbetsmiljöverket som har initierat och organiserat framtagandet av översikterna har inletts av professor Jan Ottosson och övertagits av omvärldsanalytiker Magnus Falk. Samordningen har Johanna Värlander svarat för. Vi vill även tacka övriga kollegor vid Arbetsmiljöverket som varit behjälpliga i arbetet med rapporterna.

De åsikter som uttrycks i denna rapport är författarnas egna och speglar inte nödvändigtvis Arbetsmiljöverkets uppfattning.

Magnus Falk, fil.dr.

1. Inledning	4
1.1. Kunskapsöversiktens syfte	7
1.2. Metod.....	7
2. Definitioner och kategoriseringar	9
2.1. Övergripande termer.....	9
2.2. Våldets mönster och relationen mellan offer och förövare.....	10
2.3. Metoder att utföra våld.....	12
2.4. Lärares våld mot elever.....	15
2.5. Lärares utsatthet.....	16
2.6. Utsatthet bland olika grupper.....	16
2.6.3. Våld i ett könsperspektiv.....	17
2.6.2. Våld i ett åldersperspektiv.....	18
2.6.3. Våld i förhållande till etnicitet och socioekonomisk status.....	18
3. Varför uppstår våld i skolmiljö?	20
3.1. Individnivå.....	21
3.1.2. Offer.....	21
3.1.2. Förövare.....	22
3.2. Gruppnivå.....	24
3.3. Institutions- och organisationsnivå.....	27
3.4. Grannskapsnivån.....	28
3.5. Samhällelig/kulturell nivå.....	28
4. Konsekvenser	31
4.1. Offer.....	31
4.2. Förövare.....	34
4.3. Vittnen.....	35
4.4. Sammanfattning.....	36
5. Individens möjligheter att hantera våld	38
5.1. Hanteringsstrategier.....	38
5.2. Socialt stöd som skyddsfaktor.....	40
5.3. Omgivningens reaktioner.....	41
5.3.1. Åskådare/vittnen.....	42
5.3.2. Personalens reaktioner.....	42
6. Skolans möjligheter att hantera hot och våld	44
6.1. Interventionsprogram i skolvärlden.....	45
7. Slutsatser och rekommendationer	49
7.1. Sammanfattning.....	49
7.1.1. Definition och prevalens.....	49
7.1.2. Prevalens i förhållande till ett antal perspektiv.....	50
7.1.3. Möjliga förklaringar till att våld uppstår.....	50
7.1.4. Konsekvenser.....	51
7.1.5. Förebyggande och åtgärdande interventioner.....	51
7.2. Framtida utmaningar och forskningsbehov.....	52
7.3. Några viktiga metodologiska aspekter.....	53
7.4. Implikationer för skolan.....	54
7.5. Implikationer för beslutsfattare och Arbetsmiljöverket.....	56
Referenser	58

1. Inledning

Hot och våld är ett stort problem i samhället idag, och då inte minst i skolans värld. Under de senaste decennierna har en mängd nationella studier såväl som internationell forskning bedrivits och det finns nu ett behov av en kunskapsöversikt inom området som särskilt belyser ämnet. Resultat av tidigare forskning visar att pojkar och flickor (elever) respektive män och kvinnor (lärare) tycks drabbas något olika samt utöva olika typer av våld av delvis olika anledningar (se exempelvis Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008; Crick & Grotpeter, 1995; Espelage & Swearer, 2003). Därför skulle ämnet behöva belysas i ett könsperspektiv. Området omfattar hot och våld riktat mot lärare av andra lärare, rektorer, elever eller föräldrar samt hot och våld riktat mot elever av andra elever eller av lärare. Hur mycket forskning som har gjorts gällande elever och lärare som offer respektive förövare är mycket varierande. En kraftigt övervägande del av forskningen har ägnats åt våld mellan elever. Forskningens fokus har i ganska stor utsträckning varit mobbning, inte lika mycket andra typer av våld.

Mycket lite forskning har gjorts på våld mot eller utövat av lärare. Lärarna ses i forskningen oftast som en informationskälla om elevernas utövande av eller utsatthet för våld, eller som de som ska implementera olika åtgärdsprogram, men sällan som vittnen till eller offer för våldet (Galand, Lecocq & Philippot, 2007). Den forskning som ändå finns har i huvudsak fokuserat på prevalens (hur vanligt förekommande hot och våld i skolan är, och i vilka sammanhang), eller på vilka elevfaktorer som kan kopplas till fenomenet (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor & Zeira, 2004). Kunskap om hot och våld mot lärare kan tänkas i viss mån täckas av kunskapen om hot och våld i arbetslivet i stort. Tidigare forskning har i stor utsträckning fokuserat på att skilja ut olika former av våld från varandra och på att identifiera individuella förklaringar till våldet. Nutida forskning fokuserar snarare på de olika formerna av våld som uttryck för ett och samma fenomen i en specifik struktur. Merparten av forskningen är producerad i västländer. Vad man har fokuserat på skiljer sig åt geografiskt: I USA har man fokuserat på aggressivt beteende (förövarperspektiv), och i Europa på utsattheten (offerperspektiv) (Smith & Brain, 2000). De nordiska länderna har fokuserat på mobbning, medan de anglosaxiska främst studerat sexuella trakasserier (Menckel, 2000). I Sverige finns få studier på hot och våld i skolvärlden (Witkowska & Menckel, 2005) även om området fått ökad uppmärksamhet, framförallt i media under det senaste året. Vad forskarna har haft för fokus har fått konsekvenser för mätningar av prevalens, för vilka interventioner man har rekommenderat samt hur dessa har fallit ut.

Intresset för hot och våld i skolan tog fart ordentligt under 1990-talet (Furlong & Morrison, 2000). Området är mycket stort, och det råder inte någon enighet avseende vad som kan ingå i begreppet våld, eller hur detta sedan ska klassificeras. Det finns ett antal begrepp som återkommer, men de är inte alltid tydligt åtskilda, utan överlappar varandra. Dessutom har olika forskare valt att operationalisera, det vill säga ge konkreta, mätbara beskrivningar av de olika begreppen på olika vis i sina studier och undersökningar. Detta gör att det är svårt att sammanfatta resultaten. Vanligt förekommande begrepp är aggressivitet och aggressivt beteende, våld/skolvåld, mobbning, direkt och indirekt våld/aggressivitet, öppet våld/öppen aggressivitet, relationellt våld/relationell aggressivitet, socialt våld, cybervåld, trakasserier, störande beteende (eng. *disruptive behaviour*), samt – i Sverige – kränkande behandling. För denna kunskapsöversikts syfte gjorde vi en klassificering som innehåller ett antal begrepp som fångar olika aspekter av våld – vissa begrepp handlar mer om vilka metoder som används (fysiskt, verbalt, relationellt/socialt,

sexuellt och cybervåld samt hot) medan andra även omfattar andra aspekter såsom till exempel relationen mellan utsatt och förövare eller den utsattes identitet (direkt/indirekt våld, mobbning och trakasserier).

Området *mobbning* är förmodligen det största, och många refererar till Olweus arbete under 1970-talet (se exempelvis Olweus, 1978) som startpunkten för forskning inom detta område (se exempelvis Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Eriksson, Lindberg, Flygare & Daneback, 2002). Här har forskarna hunnit undersöka definition, prevalens samt tänkbara orsaker och konsekvenser av mobbning såväl som göra ett relativt stort antal interventionsstudier (Stassen Berger, 2007). Jämför man forskning om mobbning i skolan med forskning om mobbning i arbetslivet, så tenderar den förra att fokusera på individfaktorer, medan den senare vanligen tolkar problemet i organisatoriska termer (Schuster, 1996). Av naturliga skäl finns det mycket mindre forskning angående *cybervåld*, då detta är ett fenomen som kraftigt har ökat i takt med teknikens tillgänglighet. Det har också visat sig svårt att hitta forskning som specifikt riktar sig mot *hot*. Det verkar snarare ibland ingå som en del av andra typer av våld som utforskas.

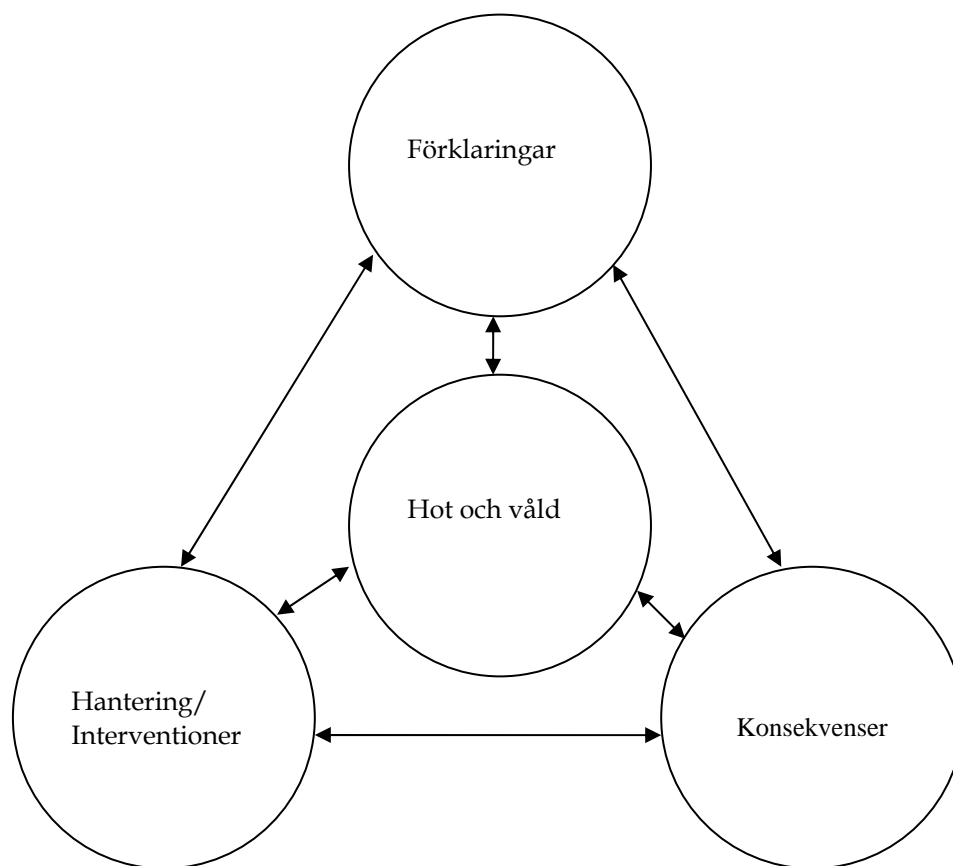
Ser man till forskningen gällande *trakasserier* fokuserade merparten av den länge på sexuella trakasserier, medan man först på senare tid även har börjat utforska trakasserier på grund av etnicitet och sexuell läggning. En stor del av tidigare forskning har fokuserat på fysiskt våld och också definierat våld och aggressivitet som just fysiskt (både utövande av och utsatthet för) och huvudsakligen på pojkar som förövare, utifrån fördomen att flickor inte är aggressiva (Björkqvist, 1994; Prinstein, Boegers & Vernberg, 2001). Detta innebär att forskarna länge förbiset hur flickor har uttryckt aggressivitet, till exempel genom indirekt våld/aggressivitet (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Crick & Bigbee, 1998; Hawker & Boulton, 2000). Detta glapp har sedan 1990-talet börjat fyllas igen och numera finns ett ganska stort antal artiklar om relationellt/socialt våld (Espelage & Swearer, 2003). Vad gäller sexuellt våld är forskningen begränsad i Sverige såväl som i andra skandinaviska länder, och när det gäller pojkars utsatthet finns det knappt några data alls i Europa. Män/pojkar ses nästan uteslutande som verkliga eller potentiella förövare (Witkowska, 2005). Det saknas studier med representativa urval, och fokus har främst legat på individen till nackdel för förståelsen för sexuellt våld som ett strukturellt problem i en kontext (Attar-Schwartz, 2009).

En annan svårighet med att sammanfatta resultaten är att det i de olika studierna varierar beroende på om det är utövandet av våld eller utsattheten för våld som är i fokus, något som påverkar slutsatserna vad gäller till exempel prevalens och olika interventioners effektivitet. När det gäller *utsatthet* för våld har både forskning och praktik fokuserat på en form av våld i taget, snarare än att ha ett bredare perspektiv (detta gäller inte bara hot och våld i skolan utan generellt i arbetslivet). Detta är problematiskt eftersom den som är utsatt oftast är det för flera typer av våld samtidigt (Felix, Furlong & Austin, 2009) och för att man då missar information om hur de olika delarna hänger ihop och påverkar varandra.

Det finns också ett antal olika strukturnivåer utifrån vilka det går att utforska och förstå området hot och våld (Henry, 2010). Den första nivån är *individnivån*. Här rymms våld elever emellan, liksom våld mellan lärare och elever. Den andra nivån är *gruppnivån*. De grupper som menas kan vara gäng, grupper av elever i skolan, men även lärare som grupp. Våld på denna nivå kan till exempel bero på hierarkiska strukturer som leder till trakasserier mellan grupper med olika status. Den tredje nivån är *institutions- eller organisationsnivån*. På denna nivå handlar våldet till exempel om lärandemetoder som upprätthåller förtryck och marginalisering, till exempel på grund av kön, etnicitet, ålder eller förmåga. Benbenishty och Astor (2005), vilka

främst forskat i Israel och USA, konstaterar exempelvis att visst våld är accepterat av skolans administration och av lärarna. Den fjärde nivån omfattar vad man närmast får kalla för *grannskapet*. Grannskap med mycket våld och kriminalitet, som är kaotiska och med en population i ständig förändring kan bli en destruktiv kontext för skolan där kaoset omkring sprider sig in i skolans miljöer. Den femte nivån är den *samhälleliga/kulturella nivån* som utövar ett slags strukturellt våld som bidrar till att mängder av människor socialiseras till brist på empati. Detta sker genom de kulturella normer som finns – i väst till exempel den rådande maskulinitetsnormen och den beundran för vinnare kombinerad med förakt för förlorare som finns (Henry, 2010). Vi kommer att se på förklaringar till att våld uppstår på samtliga dessa nivåer.

Utöver beskrivningar av och förklaringar till hot och våld, finns det ett stort antal artiklar som försöker svara på vad både utsattheten för och utövandet av våld kan ha för konsekvenser. Likaså finns ett relativt stort antal artiklar om vad som kan göras för att förebygga och/eller åtgärda problem med hot och våld samt viss forskning som handlar om individens strategier när han/hon utsätts, och vad som kan vara eventuella skyddsfaktorer för att bli utsatt eller för att inte drabbas av så svåra konsekvenser. För att få en fullständig bild av hot och våld är det nödvändigt att sätta alla dessa delar i relation till varandra, då de inte existerar var och en för sig i isolering, utan påverkar varandra i ett dynamiskt samspel (se figur 1).



Figur 1. Hot och våld sett i ett dynamiskt samspel med dess förklaringar och konsekvenser, samt vad individ såväl som omgivning gör för att hantera och förebygga det.

1.1. Kunskapsöversiktens syfte

Det övergripande syftet med denna kunskapsöversikt är att sammanställa psykologisk forskning om hot och våld i skolan. Vi har valt att bryta ner detta generella, övergripande syfte i ett antal delsyften. Mer specifikt är syftet med kunskapsöversikten att:

- På ett överskådligt sätt presentera och förklara ett antal av de begrepp som belysts inom forskningen, och peka på hur dessa hänger samman.
- Belysa hur förekomsten av hot och våld relaterar till ett antal olika perspektiv såsom köns-, ålders- och socioekonomiska perspektiv.
- Sammanställa vilka *förklaringar* som finns till att hot och våld uppstår.
- Sammanställa vilka olika slags konsekvenser hot och våld kan resultera i.
- Belysa vilken betydelse omgivningens reaktioner har.
- Lyfta fram hur olika sätt att försöka hantera utsatthet hos individen kan påverka konsekvenserna.
- Belysa interventioner mot hot och våld samt forskningen kring dessa.

Eftersom tidigare forskning visat på skillnader mellan pojkar och flickor respektive mellan manliga och kvinnliga lärare kommer vi att lyfta fram könsskillnader där vi dels har funnit underlag för det i den forskning vi har tagit del av, dels finner det aktuellt samt i möjlig mån i diskussion, implikationer och rekommendationer.

En sammanställning som denna underlättar för forskare och praktiker att se vad som gjorts och vad tidigare resultat tyder på, liksom var det finns kunskapsluckor. På basis av denna sammanställning kan rekommendationer för fortsatt forskning och för praktiskt arbetsmiljöarbete presenteras. Översikten mynnar ut i ett antal implikationer för skolan, politiker samt för Arbetsmiljöverket.

1.2. Metod

Då det numera finns en uppsjö av forskning inom området har vår litteraturgenomgång inte kunnat innefatta samtlig forskning som finns, utan har fått begränsas till ett så stort antal som möjligt av de mest citerade artiklarna, ett antal översikter, samt ett hundratal artiklar publicerade från 2005–2010 utifrån principen att ny forskning bygger vidare på vad man tidigare kommit fram till. I vår litteratursökning har vi valt ut de artiklar som på bästa sätt har motsvarat kunskapsöversiktens syfte och frågeställningar, vilket efter en bedömning av titlar motsvarade cirka 500 artiklar. Av dessa valdes sedan cirka 150 ut till läsning, med ledning av abstract och publikationstyp. Vidare kompletterades sökningen med att ta fram de oftast citerade artiklarna i området som bedömdes vara relevanta (cirka 60 stycken). Artiklarna är i huvudsak hämtade från databaserna ERIC, PsychINFO och PubMed. De sökord som använts är "aggress*", "violence" (våld), "bullying" (mobbing), "harassment" (trakasserier), "victimization" (utsatthet), "threat" (hot) och "cyberbullying" tillsammans med "school" (skola) och/eller "teacher" (lärare). Litteratursökningen gjordes under våren 2010. I oktober 2010 gjordes en kompletterande sökning i PsychINFO och ERIC för att hitta eventuella nya metaanalyser inom interventionsforskning, samt komplettera med eventuella nya artiklar som tillför central ny information för

översikten. Dessutom har i så stor utsträckning som möjligt referenslistorna i lästa artiklar genomsökts efter särskilt viktiga artiklar, översikter och metaanalyser. Endast artiklar skrivna på svenska eller engelska har använts. Ett antal böcker samt rapporter från Brå och Skolverket har lagts till litteraturlistan.

Alla typer av litteratursammanställningar eller kunskapsöversikter innebär en genomgång av ett urval av den befintliga litteraturen. Det gäller förstås även ett stort forskningsfält som "hot och våld i skolan", där det finns en uppsjö av litteratur. För att få en uppfattning om den stora mängd forskning som finns inom området kan nämnas att antalet träffar i *en* av databaserna (Psychinfo) för de valda sökorden (aggress*, violence, bullying, harassment, victimization, threat) var 130 581, varav 93 436 var granskade (peer-reviewed) artiklar och 3 014 utgjordes av böcker inom området (de resterande var främst bokrecensioner och kortare, icke-granskade artiklar). Om sökningen kombinerades med school eller teacher blev antalet träffar 103 505 (varav 73 530 var granskade artiklar och 2 553 var böcker).

2. Definitioner och kategoriseringar

Det finns många typer av aggressivitet och våld. Vi har valt att i denna rapport fokusera på de vanligast förekommande begreppen inom psykologisk forskning. Området är brett och begreppen många och inte sällan överlappar de varandra i större eller mindre utsträckning. Det finns ett antal metoder att utöva våld på – fysiskt, verbalt, relationellt/socialt, sexuellt och cybervåld samt hot – och ett antal begrepp som i viss mån även omfattar den relation som förövare och utsatt står i till varandra, eller som speglar ett mönster av handlingar eller offrets identitet – direkt/indirekt våld, mobbning och trakasserier. De lite mer innefattande typerna av våld (direkt/indirekt, mobbning och trakasserier) kan i olika utsträckning utövas genom de olika metoderna. Till exempel kan mobbning utföras fysiskt, verbalt, relationellt/socialt och via internet och/eller sms. Samtliga metoder av våld kan också utövas i form av enskilda incidenter utan att vara del av ett större mönster som mobbning eller trakasserier.

Då en så pass liten del av forskningen har fokuserat på våld där lärare är förövare eller utsatta tas dessa två aspekter upp under separata rubriker.

2.1. Övergripande termer

Ett antal termer kan ses som omfattande övriga begrepp. Aggressivitet, skolvåld och utsatthet är exempel på sådana övergripande termer som kan innefatta samtliga sätt att utöva våld såväl som de olika termer som speglar mönster och relation mellan förövare och offer.

I praktiken används inom forskningen om hot och våld i skolan termen *aggressivitet* ofta synonymt med våld (Gorski & Pilotti, 1993). Inom den psykologiska forskningen i stort omfattar termen mycket mer än så. Den kan också ses som den drivkraft som ligger bakom bland annat utövandet av *våld*. Aggressivitet kan i det här sammanhanget av forskningen om hot och våld i skolan övergripande beskrivas utifrån två kriterier: förövaren ska vilja tillfoga skada och den utsatta personen ska uppleva sig skadad (Bovaird, 2010). Denna definition verkar kunna passa för i princip all forskning vi har tagit del av, med undantag av sexuellt våld, där en del argumenterar för att offret inte ska behöva uppleva sig skadat (se exempelvis Witkowska, 2005). Det är relativt vanligt att skilja på proaktiv och reaktiv aggression (Crick & Dodge, 1996). Proaktiv aggression är när en individ riktar aggressiva beteenden mot en annan individ för att uppnå ett visst mål. Hit kan mobbning räknas, då mobbaren till exempel kan uppnå popularitet i gruppen genom att mobba någon. Den reaktiva aggressiviteten riktas mot en individ som följd av någon händelse som framkallade ilska eller frustration inom förövaren. Som exempel på detta kan fysiskt våld utövas i desperation, exempelvis av offer för mobbning i en pressad situation. Eftersom detta visar på att en person som blir utsatt för våld också själv kan ta till någon typ av våld, blir det svårt att dela upp individer i grupper av förövare eller offer med vattentäta skott däremellan. Det visar också att våld kan ses som en process som alstrar mer våld.

När det aggressiva beteendet äger rum i skolan benämns det ibland i forskningen som *skolvåld* (se exempelvis Benbenishty & Astor, 2005; Felix, Furlong & Austin, 2009). Traditionellt sett har skolvåld definierats som fysiska attacker, stölder och vandalism, något som utelämnar en stor del av det våld som försiggår i skolan, till exempel

mobbing och mer subtila former av våld. En mycket vidare definition omfattar alla situationer eller förutsättningar som skapar ett klimat där elever och lärare känner sig rädda eller hotade (Batsche & Knoff, 1994). Bureau of Justice Statistics och National Center for Education Statistics i USA genomför med jämna mellanrum undersökningar om förekomsten av våld i skolan i USA och fann 2009, att under skolåret 07–08 inträffade 43 fall av våld med dödlig utgång och 1,5 miljoner fall av icke dödligt våld i skolan. Den sistnämnda siffran motsvarar cirka 2,7 % av de barn och ungdomar mellan 5 och 18 år som går i skolan (Dinkes, Kemp, Baum & Snyder, 2009).

Om *utsatthet* (eng. *victimization*) skulle man kort kunna säga att begreppet belyser våld i offrets perspektiv. Det kan vara viktigt att göra skillnad på om offret blivit utsatt av en ensam förövare eller av en grupp, då det förmodligen påverkar graden av utsatthet som individen upplever (Rigby, 2003). Det finns forskare som anser att det är viktigt att göra skillnad på huruvida utgångspunkten för utsattheten är offrets grupptillhörighet eller personliga egenskaper (Brown, Chesney-Lind & Stein, 2007; Rigby, 2003) eftersom trakasserier på grund av grupptillhörighet är ett brott mot de mänskliga rättigheterna. Det går också att föreställa sig att individen påverkas på ett annat sätt om den grupp varur hans/hennes kulturella eller sexuella identitet har sin grund attackeras. Hur denna skillnad i så fall ser ut säger forskningen inte mycket om. Här finns ett behov att kvalitativt undersöka ämnet.

2.2 Våldets mönster och relationen mellan offer och förövare

Ett antal termer handlar mindre om det konkreta utförandet av våldet och mer om relationen mellan offer och förövare, eller om det mönster som våldet är del av.

Samtliga våldsamma beteenden kan vara *direkta* eller *indirekta*. Dessa termer handlar om relationen mellan offer och förövare på så sätt att de talar om huruvida offret vet vem förövaren är eller inte. Ofta ser man på *direkt våld* som fysiskt och verbalt våld där förövaren är synlig för offret, och på *indirekt våld* som detsamma som relationellt/socialt våld (Björkqvist, 1994; Eriksson et al., 2002; Espelage & Swearer, 2003). Då bortser man från att relationellt/socialt våld också kan rikta sig direkt från förövare till offer, till exempel genom att man talar om för någon att han/hon inte får vara med. Indirekt våld kan förstås som social manipulation där offret attackeras på omvägar, så att förövaren inte ska avslöjas. Det sistnämnda har blivit den viktigaste delen i definitionen av indirekt våld – att kunna göra någon illa utan att man själv identifieras (Björkqvist, 1994; Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988). En studie i England fann att 8,2 % av pojkarna och 10,2 % av flickorna utsatts för indirekt våld (Rivers & Smith, 1994).

Några termer pekar på att det våldsamma beteendet inte är en enskild incident, utan del av någonting större. Det kan till exempel handla om återkommande händelser av hot eller olika typer av våld eller att det speglar en maktrelation mellan offer och förövare som i sin tur kan handla om individuella egenskaper som grupptillhörighet.

Trakasserier har definierats som upprepade aktiviteter som syftar till att skapa mental eller fysisk smärta och som riktas mot en eller flera individer som av en eller annan anledning inte kan försvara sig (Björkqvist, Österman & Hjelt-Bäck, 1994). Denna definition överlappar i princip till fullo med den vanligaste definitionen av mobbing. Det finns forskare som lyfter fram vikten av att inte kalla trakasserier för mobbing, utan snarare att hänsyn bör tas till att trakasserier riktar sig mot ens

grupptillhörighet – såsom genus eller etnicitet – och alltså är ett brott mot de mänskliga rättigheterna (Brown, Chesney-Lind & Stein, 2007). Begreppet speglar alltså ett mönster av upprepade handlingar och av relationen mellan förövare och offer som tillhörande en majoritet respektive en minoritet.

Tidigare rådde viss oreda i hur *mobbning* skulle definieras, men i dagens läge är de flesta överens om att den lämpligaste definitionen är grundad i den som Olweus (1994) formulerade. Han menade att mobbning är medvetet aggressivt beteende som *upprepade gånger* riktas mot ett offer som inte på något bra sätt kan försvara sig. Senare forskare har understrukit vikten av maktaspekten, att offret ska uppleva sig vara underlägset/svagare än förövaren, då detta kan tänkas påverka konsekvenserna av utsattheten på ett annat sätt än om man attackeras av en jämlike på så sätt att man förmodligen känner sig mer hjälplös (Rigby, 2003). Den makt mobbaren har kan handla om fysiskt övertag eller socialt övertag, att vara fler eller att ha strukturell makt. Det kan även vara att mobbaren känner till offrets svagheter och använder sig av denna information för att göra offret illa (Craig & Pepler, 2007). En svårighet med definitionen av mobbning är att det är oklart om man med medvetenhet menar att man planerar att utföra handlingen eller att man är medveten om innebörden av handlingen och dess konsekvenser (Smith, 2004). En annan svårighet är att det inte finns någon konsensus gällande hur tidsaspekten operationaliseras – vad och hur ofta ”upprepade gånger” innebär (Swearer, Siebecker, Johnsen-Frerichs & Wang, 2010). Det kan också vara komplicerat att bedöma maktbalansen, särskilt vad gäller yngre barn (Mishna, 2004). Det finns heller inga tydliga kriterier utifrån vilka maktbalansen ska bedömas, eller definitioner av vad makt i detta sammanhang är (baserat på individuella egenskaper, sprungen ur grupptillhörighet etcetera). Ett ytterligare problem är att mobbningen i sig själv kan tänkas skapa/förstärka en maktobalans mellan utsatt och förövare (Eliasson, 2007). I definitionen finns ändå tre nyckelbegrepp som tycks accepteras av alla: repetition, skada och ojämlik makt.

Mobbning är ett socialt fenomen, som äger rum i relativt permanenta grupper där offret inte alltid har möjlighet att undvika förövarna och där mobbaren ofta får stöd av andra i gruppen (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). De olika roller eleverna kan ha är mobbare, offer, försvarare (av offret), medhjälpare (till mobbaren), förstärkare (av mobbaren) och passiv åskådare (även att vara inaktiv och ignorera vad som händer kan ge mobbaren intrycket att man samtycker till beteendet). Det är vanligare att flickor är försvarare eller passiva åskådare och vanligare att pojkar är förstärkare, medhjälpare och mobbare (Salmivalli et al., 1996). I Sverige är det 6 % av eleverna i årskurs 4–9 och cirka 2 % i gymnasiet som utsätts för mobbning (Skolverket, 2009a). En ofta citerad studie i USA fann att 10,6 % blir utsatta för mobbning, och 13 % är mobbare (Nansel et al., 2001). Hur många som spelar de andra rollerna i skeendet finns det mycket få studier på, varav ingen enligt vår kännedom är genomförd i Sverige.

Mobbning inom arbetslivet definieras något annorlunda. Då talar man inte lika mycket om maktaspekten utan om ihållande utsatthet för aggression, utfrysning eller hot (Hoel & Einarsen, 2010). I lagen talar man om kränkande särbehandling definierat som ”återkommande klandervärda eller negativt präglade handlingar som riktas mot enskilda arbetstagare på ett kränkande sätt och kan leda till att dessa ställs utanför arbetsplatsens gemenskap” (Arbetsmiljöverkets föreskrift AFS 1993:17, sid. 3). Det går att dela upp mobbning på arbetsplatsen i sex typer av beteenden (Fox & Stallworth, 2010): hotfullt eller skrämmande beteende (kan vara både verbalt och icke-verbalt), nedvärderande beteenden (förolämpningar till exempel), isolering (att exkluderas från möten, att inte få svar på telefonsamtal och email etc.), arbets sabotage (till exempel att attackera eller låta bli att försvara offrets idéer inför andra, att medvetet

förstöra, stjäla eller sabotera arbetsmaterial), skada av rykte (sprida skvaller, ta åt sig äran för offrets arbete), samt utnyttjande av makt (hota med förlust av jobb, starkt kritisera prestationer, tillämpa regler och bestraffningar inkonsekvent och att ställa orealistiska krav). I en nyligen publicerad studie från USA fann forskarna att cirka 65 % av alla lärare utsatts för mobbning ganska ofta eller extremt ofta (Fox & Stallworth, 2010). En studie av lärare i Turkiet (Cemaloglu, 2007) fann att det vanligaste att bli utsatt för var sådant som att någon undanhöll nödvändig information, att läraren beordrades till arbete under sin kompetensnivå, att arbetet nedvärderades och/eller att lärarens åsikter ignorerades.

2.3. Metoder att utföra våld

Våld kan yttra sig i olika fysiska, verbala, relationella/sociala och sexuella handlingar och beteenden som är mer eller mindre enkla att observera. Det kan röra sig om separerade händelser eller utgöra ett mönster av beteenden, som till exempel när det gäller trakasserier och mobbning. I vissa fall kan det vara svårt att avgöra om det rör sig om enbart enstaka incidenter, eller är ett uttryck för ett omfattande mönster av mer subtilt våld som inte har kunnat observeras. Ett annat problem är att det kan vara svårt att skilja ut våldshandlingar från vänskapligt retande eller lekfullt fysiskt beteende eller att se om personen, som utför handlingen, agerar i syfte att skada eller reagerar på en provokation eller i självförsvar.

Fysiskt våld kan definieras som en persons avsiktliga fysiska attack på en annan (Menckel, 2000). Exempel på de uttryck fysiskt våld kan ta är slag och sparkar, att låsas in mot sin vilja, bli knuffad, få en örfil, bli hotad eller skadad av vapen eller att få ägodelar förstörda eller stulna (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Felix, Furlong & Austin, 2009). I Sverige har prevalensen av grovt våld i skolan inte förändrats på något anmärkningsvärt sätt sedan mitten av 1990-talet. Däremot är siffrorna grundade på så pass små urval att det inte går att uttala sig helt säkert om huruvida våldet har ökat eller inte (Brå, 2009). Man har funnit att prevalensen av grovt våld i skolan är relaterad till förekomsten av mobbning. Ju mer mobbning som förekommer, desto fler grova våldsbrott begås (Brå, 2009). Alla elevers risk att utsättas ökar om mobbningen ökar, oavsett om de själva är offer för mobbning eller inte. Oavsett hur stort skolans problem med mobbning är, så har offer för mobbning större risk att bli utsatta också för grovt våld (Brå, 2009). Det finns studier som antyder att 5 % av eleverna i årskurs 4–6, 7 % i årskurs 7–9 och 2 % i gymnasiet utsätts för fysiskt våld (Skolverket, 2009a). Detta kan jämföras med en studie i England som fann att 29,4 % av pojkarna och 24 % av flickorna i årskurs 1-5 (*eng. primary school*) och 11,6 % av pojkarna och 4,8 % av flickorna i årskurs 6-8 (*eng. secondary school*) var utsatta för fysiskt våld (Rivers & Smith, 1994).

Verbalt våld innebär att förövaren använder sig av ord för att skada (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Dzuka & Dalbert, 2007; Hawker & Boulton, 2000). Det kan handla om att kalla offret för nedsättande saker, att retas och att säga elaka saker till offret. Andra exempel är förolämpningar, glåpord, att svära eller göra narr av någon. En del räknar hot till denna kategori, liksom att sprida rykten, förolämpa någon rasistiskt eller sexistiskt (Galand, Lecocq & Philippot, 2007; Olweus, 2010). Då blir överlappningen till andra kategorier som till exempel relationellt/socialt våld och trakasserier stor. I Skolverkets undersökning (2009a) mättes verbalt och relationellt/socialt våld i en sammanslagen kategori, och man fann att i årskurs 4–6 utsätts 7–8 %, i årskurs 7–9 5 % och i gymnasiet 2 % av eleverna. I England fann en

undersökning att 23,1 % av pojkarna och 24,4 % av flickorna i skolan utsatts för verbalt våld (Rivers & Smith, 1994).

Hot kan utföras verbalt i mer eller mindre tydlig form: det kan röra sig om allt från generella varningar ("Vänta bara...!") till mycket konkreta hot ("Vi ska slå dig på rasten"). Hot kan också utföras skriftligt (via brev, lappar, mejl etc.) och icke-verbalt genom exempelvis hotfulla blickar eller gester som att dra fingret över halsen. Hot kan vara indirekta, dvs. fall där avsändaren är okänd för offret, såväl som direkta. Att utsättas för hot följer liknande mönster som utsatthet för fysiskt våld, vilket betyder att de faktorer som påverkar hot förmodligen är desamma som de som påverkar fysiskt våld (Benbenishty & Astor, 2005). Ofta handlar det om hot om fysiskt våld, men det går också att tänka sig hot om sexuellt våld eller om att förövaren ska se till att den som utsätts blir utesluten etcetera. Pojkar utsätts oftare för hot än flickor (Benbenishty & Astor, 2005; Eliasson & Menckel, 2003). Möjligen går det att tänka sig att detta gäller framför allt hot om fysiskt våld, och att det är mer vanligt att flickor hotas med uteslutning. Det går också att tala om upplevelse av ett hot, utan att någon eller några individer har framfört några direkta hot eller betett sig hotfullt gentemot en själv. Det kan räcka med att det förekommer våld i skolan och att elever eller lärare har bevittnat eller på annat sätt fått höra om detta för att de ska uppleva ett hot och känna sig otrygga eller rädda. Delvis relaterat till detta är alltså om individen känner sig trygg i skolan, vilket en svensk studie från 2003 ändå visade att en klar majoritet av de svenska eleverna gör (Eliasson & Menckel, 2003). Internationellt har man däremot funnit att många elever är rädda för våld i skolan. En studie som jämförde hur många som var rädda för skolvåld i 33 länder fann att det var mellan 10 % (i Korea) och cirka 85 % (i Israel). Sverige deltog inte i studien, men i Finland var strax över 20 % av de tillfrågade eleverna rädda (Akiba, 2008). Nämnas bör att en skola i Finland utsatts för en skolskjutning under 2007, vilket eventuellt kan tänkas ha påverkat de finska elevernas svar. Dinkes et al. (2009) fann att cirka 5 % av eleverna mellan 12 och 18 år gamla i USA var rädda för att bli skadade eller attackerade i skolan.

Relationellt våld handlar om beteenden som skadar eller hotar att skada offrets relationer med andra barn och känsla av tillhörighet i gruppen (Crick & Grotpeter, 1995; Espelage & Swearer, 2003; Hawker & Boulton, 2000). Exempel på vad det kan handla om är att bli utsatt för uteslutning (Hawker & Boulton, 2000), ryktesspridning (Card et al., 2008) eller att hotas med att inte längre få vara vän med förövaren (Crick & Bigbee, 1998). Uteslutning kan definieras som att offret ignoreras, undviks eller att andra barn/ungdomar vägrar att umgås och samarbeta med henne/honom i klassrummet (Buhs, Ladd & Herald-Brown, 2010). Just denna del av relationellt våld är också en vanlig konsekvens av att man blir utsatt för någon annan typ av våld, vilken som helst. En studie i Israel fann att cirka 23 % av eleverna blivit utsatta för social isolering (uteslutning) den senaste månaden (Benbenishty & Astor, 2005). Många definierar relationell aggression som en typ av verbal aggression, men man kan tänka sig att det också går att förstöra relationer med hjälp av fysiskt våld eller hot därom (Espelage & Swearer, 2003). En del har föredragit termen socialt våld, då detta inkluderar även attacker mot en persons självkänsla och sociala status (Underwood, 2003). I denna kunskapsöversikt använder vi termen relationellt/socialt våld.

De flesta definitioner av *sexuellt våld* säger att förövaren ska ha makt över offret, att beteendet ska vara oönskat av den utsatta och att det får någon negativ konsekvens såsom skada, stress eller att det hindrar någon av offrets aktiviteter (McKinney, 1990). När det gäller sexuellt våld i skolan kan det vara bra att inte förutsätta att den utsatta ska kunna uttrycka att beteendet är oönskat, då vissa

handlingar av sexuellt våld såsom exempelvis att få sitt utseende betygsatt kan tänkas ha blivit normaliserat, och det kan vara svårt för elever att vända sig emot normen och kalla det för våld. Det förekommer att vuxna ser på exempelvis tafsande som en normal del i utvecklingen av ett konstruktivt förhållningssätt till sex och till det andra könet, och även då kan det vara svårt för offret att uttrycka sitt misstycke (Lahelma, 2002). En övergripande förståelseram är att sexuellt våld handlar om att förövaren vakar över och håller fast vid gränserna för genus/kön (Lahelma, 2002). När forskare / författare utgår från denna förståelseram används ofta istället termen sexuella trakasserier för att peka på att våldet tar sin utgångspunkt i grupptillhörighet, i detta fall genus/kön. En författare som undersökt sexuella trakasserier föreslog som en bättre definition olämpligt sexuellt beteende och/eller beteenden, som riktar sig mot offrets genus och som negativt påverkar elevens möjlighet att lära sig i en stödjande, respektfull och trygg miljö (Witkowska, 2005). Då denna studie utforskade de beteenden som ingår i sexuellt våld även med en annan förståelseram än den att förövaren syftar att upprätthålla genusordningen, skulle man kunna använda denna definition även för termen sexuellt våld. Det går att dela in sexuellt våld i tre grupper av beteenden (Fitzgerald, Gelfand & Drasgow, 1995):

- *Genustrakasserier* vilket innebär beteenden som uttrycker förolämpande, fientliga och nedsättande åsikter om en persons genus.
- *Oönskad sexuell uppmärksamhet*, vilket innebär förolämpande, oönskat och obesvarat beteende av sexuell natur.
- *Sexuellt tvång*, som innebär att man ser till att någon genomför sexuella tjänster genom att utlova belöning eller genom att tvinga sig till det med våld eller hot om våld.

Sexuellt våld kan röra sig om verbala, fysiska och icke-verbala (gester, visa bilder) handlingar. Fler och fler vill också räkna in ihärdiga och opassande försök av förövare att få sexuellt umgänge med andra elever, även om intentionen inte är att förnedra dem utan grundas i en sexuell önskan hos förövaren (Attar-Schwartz, 2009). Vad gäller sexuellt våld så har bara ett fåtal studier på barn och ungdomar utförts i Sverige. Exempelvis fann Witkowska (2005), som studerade förekomsten av sexuella trakasserier i skolan (hennes definition omfattade samtliga tre grupper av beteenden nämnda ovan), att beroende på vilket beteende man pratar om har mellan 4 % (förslag eller krav på sexuella tjänster) och 80 % (sexualiserad konversation) av flickor på högstadiet blivit utsatta. För pojkarna rör sig utsattheten mellan 1 % (tvingas till sex) och 71 % (sexualiserad konversation). Av flickorna är det mellan 2 % och 14 % som utsätts för sexuellt våld av en lärare, av pojkarna är det mellan 2 % och 9 %. Gällande de flesta beteenden var det oftare flickor som utsattes, med undantag av att någon visade pornografi och vissa fysiska beteenden såsom att få sina kläder slitna i, att någon trycker sig emot en eller tar på privata kroppsdelar. Dessa beteenden utsattes pojkar oftare för (Witkowska, 2005). Som en jämförelse kan nämnas en studie från Israel som fann att 25,6 % av eleverna i årskurs 7-11 hade utsatts för åtminstone ett oönskat beteende av sexuell art den senaste månaden (Attar-Schwartz, 2009). En stor undersökning i USA är den så kallade Hostile Hallways-studien som 2001 fann att 80 % av eleverna någon gång upplevt vad de benämner som sexuella trakasserier. I deras definition ingår två av punkterna i Fitzgerald, Gelfand och Drasgows definition – oönskad sexuell uppmärksamhet och sexuellt tvång (AAUW – American Association of University Women Educational Foundation, 2001).

Cybervåld, eller cyberbullying som det kallas inom forskningen, återigen förmodligen på grund av att begreppen våld och mobbning sammanblandas, innebär att förövaren använder elektroniska verktyg (exempelvis Internet, mobil) som kommunikation för att skada (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell & Tippett, 2008). Den onda avsikten, upprepningen och skillnaden i makt är enligt en del forskare lika viktiga komponenter i cyberbullying som i traditionell mobbning (Patchin & Hinduja, 2006). Ett problem med att använda den traditionella definitionen för mobbning är upprepandekriteriet. Även om förövaren bara utför en handling en enda gång kan resultatet (till exempel en förnedrande bild) skickas till en oerhört stor mängd människor med ett enda knapptryck. Någoting som publiceras på nätet kan ses och spridas av väldigt många människor, vilket leder till att offret förnedras igen och igen (Smith & Slonje, 2010). Former som denna mobbning kan ta är så kallad "flaming" (öppna attacker på en person), trakasserier, cyberstalkning (oönskad, tvångsmässig uppmärksamhet och förföljelse av någon via internet), förnedring, att förövaren manipulerar offret att avslöja saker för att sedan publicera dem på nätet (*outing, trickery*) och uteslutning (från exempelvis sociala medier). Förövaren kan också infiltrera offrets mejlkonto i syfte att därifrån i offrets namn skicka meddelanden som skapar problem för offret eller försätter henne/honom i fara, eller som skadar offrets rykte eller vänskapsrelationer (Willard, 2007). "Happy slapping" innebär att en person i underläge attackeras och att detta spelas in med kameran på mobilen. Filmen eller bilderna delas bland vänner, läggs upp på nätet eller distribueras elektroniskt (Calvete, Orue, Estévez, Villardón & Padilla, 2010).

Det som utmärker cybervåld är att det kan inträffa när som helst, vilket kan antas öka offrets känsla för utsatthet, och att det som skrivs/läggs upp på nätet eller på mobilen mycket snabbt kan spridas till en stor mängd människor (Kowalski & Limber, 2007). Förövaren är helt åtskild från sitt offer och de konsekvenser som det egna agerandet leder till, vilket kan tänkas underlätta för förövaren att bete sig på sätt som han/hon annars inte hade gjort (Ybarra & Mitchell, 2004). I Sverige utsätts mellan 5 och 12 % av eleverna i skolan för cybervåld (Skolverket, 2009a). Detta kan jämföras med cirka 4 % i USA (Dinkes, Kemp, Baum & Snyder, 2009) och med England där 29 % sade sig vara utsatta för online mobbning i en studie (Patchin & Hinduja, 2006).

2.4. Lärares våld mot elever

När lärare utövar våld mot elever kan det verbala våldet handla om att läraren skriker i vrede, använder sig av sarkasm eller förnedrar en elev (Riley, Lewis & Brew, 2010). Det fysiska våld som tas upp i forskningen är i stor utsträckning del av den bestraffning som lärare i många länder har laglig rätt att utöva och som kan dras mer eller mindre långt (Hyman & Perone, 1998). Man kan tänka sig relationellt/socialt våld som uttrycks genom att läraren till exempel ignorerar eleven eller baktalar eleven inför kollegor. Vad gäller sexuellt våld så är all sexuell kontakt mellan lärare och elev oacceptabel och bör ses som övergrepp (Benbenishty & Astor, 2005). I Sverige blir 2 % i mellanstadiet och 3 % i högstadiet och gymnasieskolan mobbade av en lärare (Skolverket, 2009a). Twemlow, Fonagy, Sacco och Brethour (2006) fann att 45 % av tillfrågade lärare i USA någon gång hade mobbat en elev. I Israel fann en studie att över 30 % av eleverna hade blivit emotionellt illa behandlade av någon personal i skolan, nära 25 % i klass 1-5 (*primary school*) och i klass 6-9 (*junior high school*) samt 18

% i gymnasiet (*high school*) hade blivit fysiskt illa behandlade och cirka 8 % i secondary school sexuellt utsatt av personal på något vis (Khoury-Kassabri, 2006).

2.5. Lärares utsatthet

En hel del forskning har gjorts på stress inom läraryrket. De problematiska situationer lärare kan möta i förhållande till elever och föräldrar kan beskrivas som stressorer, precis som våld inom personalgruppen är (Fox & Stallworth, 2010). Det kan tänkas vara en anledning till att det är svårt att hitta resultat angående just våld specifikt. Det är vanligast att elever är förövare, dvs. källan till sådan stressupplevelse, men det förekommer även att andra lärare och/eller föräldrar är det. Omkring 22 % av lärarna i årskurs 4–9 och cirka 13 % av gymnasielärarna i Sverige utsätts för våld, hot eller trakasserier i skolan (Skolverket, 2009a). Arbetsmiljöverket (2008) fann något annorlunda siffror; i deras undersökning var det 29 % av kvinnliga och 42 % av manliga lärare i mellan- och högstadiet samt 5 % av kvinnliga och 11 % av manliga lärare i gymnasiet som utsattes för våld. Antalet anmälningar om arbetsskador som handlar om lärare som utsatts för våld ökade mellan 2002 och 2006 från 58 till 103 anmälningar per år, en ökning motsvarande nästan 80 % för grundskolelärare. För gymnasielärare har siffran varit mer eller mindre konstant med strax över 20 anmälningar per år (Arbetsmiljöverket, 2008). Detta kan jämföras med vad Dinkes et al. (2009) fann gällande skolutåret 07-08, där 4 % av lärarna i USA berättar att de blivit utsatta av fysiskt våld av elever, och 7 % att de hotats med fysiskt våld. En studie i Israel fann att 14 % av eleverna svor åt eller förödmjukade någon lärare, cirka 7 % hade förstört någon lärares personliga tillhörigheter och under 4 % hade knuffat, slagit, bitit eller använt en stol mot en lärare (Khoury-Kassabri, Astor & Benbenishty, 2009). Även rektorerna kan tänkas vara de som utsätter lärarna, precis som chefer kan utsätta sina anställda i andra typer av verksamheter (se exempelvis Einarsen, 1999; Keashly, 1998), men i den forskning vi har tagit del av har vi inte kunnat hitta några siffror på hur vanligt eller ovanligt det är.

Definitionerna av våld mot lärare är mer eller mindre vida. En definition omfattar samtliga våldsbrott som kan ge upphov till fysisk skada, som riktas mot en eller flera personer och utförs i skolan eller under skolrelaterad aktivitet, med elever och utifrån kommande människor som förövare (Daniels, Bradley & Hays, 2007). En annan omfattar aggressivt beteende med intentionen att skada läraren och som elever medvetet utövar upprepade gånger över en viss tid (Dzuka & Dalbert, 2007), en definition som i hög grad överlappar definitionen för mobbning. Lärare själva kan definiera elevers dåliga uppförande som en typ av våld (Galand, Lecocq & Philippot, 2007). Vad gäller det grova fysiska våldet är det i Sverige relativt ovanligt att lärare utsätts. I en genomgång av resultaten av arbetsmiljöundersökningar (Arbetsmiljöverket/SCB) konstaterar Brå (2009) att om hänsyn tas även till vad man kallar "mildare" former av våld är högstadielärare de mest utsatta.

2.6. Utsatthet bland olika grupper

Forskningen försöker som regel sätta prevalensen av hot och våld i något eller flera sammanhang som kan tänkas belysa våldet på ett beskrivande eller förklarande sätt. Vilket eller vilka perspektiv som väljs påverkar vilka mönster prevalensen följer. De vanligaste sammanhangen att titta på är könsskillnader, ålderns påverkan på

prevalensen, etnicitet och/eller socioekonomisk status. Det förekommer också att man intresserar sig för den fysiska platsen där våldet äger rum. När det gäller det internationella perspektivet kan sägas att det är mycket svårt att på något meningsfullt sätt göra en översikt över prevalens av olika former av hot och våld funnen i olika länder, då urvalet för studierna, metoderna samt språket och dess betydelse skiljer sig för mycket länder emellan (Cook, Williams, Guerra & Kim, 2010; Stassen Berger, 2007). Över huvud taget skiljer sig studier åt i hur de har operationaliserat begreppen, vilka tidsramar de använder sig av och vilka källor de har frågat, vilket gör att jämförelser som handlar om prevalens är svårhanterliga.

2.6.3. Våld i ett könsperspektiv

Det är nödvändigt att skilja på vilken typ av våld det är vanligast att utföra om man är flicka eller pojke, liksom vad man som flicka eller pojke utsätts för. Inom detta område är forskningen spretig och pekar åt olika håll. Det har av många forskare länge antagits att pojkar är mer aggressiva än flickor och utövar mer våld oberoende av typ (se exempelvis Rivers & Smith, 1994). Många andra forskare har funnit att pojkar använder sig av fysiskt och/eller direkt våld mer, medan flickor använder sig av relationellt, indirekt våld och/eller cybervåld (se exempelvis Crick & Grotpeter, 1995; Putallaz, Grimes, Foster, Kupersmidt, Coie & Dearing, 2007). Ytterligare andra har i sina studier funnit motstridiga resultat eller inga samband alls mellan våld och kön (se exempelvis Card et al., 2008; Smith, et al., 2008). Varför det blir så spretiga resultat skulle kunna bero på att de olika studierna använder olika operationaliseringar (dvs. mäter förekomsten på olika sätt), vänder sig till olika åldersgrupper och att de reella skillnaderna ligger i gränsområdet för vad som blir statistiskt signifikant så att resultaten i studierna ibland blir signifikanta och ibland inte. För att skapa klarhet i detta skulle omfattande metaanalyser behövas som noga tar hänsyn till ålder och operationaliseringar, både för att inte jämföra äpplen och päron och för att inte utesluta vissa beteenden som hör till ett våldsuttryck. Trots denna spretighet verkar forskarsamhället hittills relativt överens om att det generellt går att säga att det är vanligare att pojkar använder sig av fysiskt våld än att flickor gör det (se exempelvis Card et al., 2008), och att det är vanligare att flickor använder sig av relationellt/socialt våld (se exempelvis Crick & Grotpeter, 1995). När Brå (2006, 2009) utforskade förekomsten av både "lindrigt" och "grovt" fysiskt våld fann de att pojkar var både mer utsatta och oftare förövare.

Åldern påverkar hur könsskillnaderna gällande fysiskt/direkt våld och relationellt/indirekt våld ser ut, på så sätt att i mellanstadieåldern verkar inga skillnader finnas och i tonåren ökar skillnaderna (Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988). Kanske kan detta bero på att det i tonåren blir viktigare att definiera sig själv sexuellt och i relation till det andra könet – och att man därmed försöker leva upp till en mer schablonartad bild av mannen respektive kvinnan. En annan möjlig förklaring till eventuella könsskillnader gällande vad man utövar för typ av våld skulle kunna vara att pojkar i högre utsträckning strävar efter att skaffa sig fysisk dominans och/eller för att tillägna sig saker, medan flickor generellt mer strävar efter att vara del av nära vänskapsrelationer (Crick & Grotpeter, 1995). Flickorna kan därför tänkas uppfatta det som mer effektivt att förstöra relationer när de vill någon annan illa. Detta antagande har stöd i en studie som fann att flickor i årskurs 4 och 10 upplevde fysiskt våld som mer skadande, medan de i årskurserna däremellan – en period då relationer och status i gruppen är mycket viktiga – upplevde relationellt våld som värre (Galen & Underwood, 1997).

Vad gäller utsatthet är resultaten också i viss mån motstridiga (Crick & Bigbee, 1998; Putallaz et al., 2007; Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006). Några har funnit att flickor oftare utsätts för både relationellt och direkt våld, medan andra har funnit att pojkar utsätts mer för antingen fysiskt våld, eller både relationellt och fysiskt/verbalt våld. Brå fann i sin undersökning 2009, när det gäller grovt fysiskt våld, att pojkar oftare är utsatta. Gällande sexuella trakasserier varierar resultaten angående huruvida pojkar eller flickor är den mest utsatta gruppen (Attar-Schwartz, 2009; Felix, Furlong & Austin, 2009). De typer av våld som flickor och pojkar i mer lika utsträckning utsätts för är social isolering, förödmjukelse och att sväras åt (Benbenishty & Astor, 2005). Även för att bringa reda i detta skulle det behöva genomföras fler metaanalyser.

Tidigare forskning visar att pojkar mobbar mer än flickor och att när en elev mobbar någon av det andra könet är det vanligare att det är pojkar som mobbar flickor (Sharp & Smith, 1991). När det gäller trakasserier på arbetsplatsen fann Björkqvist, Österman och Hjelt-Bäck (1994) att det oftare var kvinnor som blev trakasserade än män. Leyman (1992) fann att cirka 76 % av de manliga offren för mobbning på arbetet attackerades av andra män, medan cirka 21 % mobbades av både kvinnor och män och cirka 3 % av enbart kvinnor. Av kvinnorna var det cirka 40 % som attackerades av andra kvinnor och cirka 30 % av både kvinnor och män eller bara män.

2.6.2. Våld i ett åldersperspektiv

Det råder heller ingen enighet om i vilken ålder våld är vanligast, utan olika forskare kommer till olika resultat (för en översikt se exempelvis Stassen Berger, 2007). Vissa studier har funnit en ökning och topp av våldet under de tidiga tonåren följt av en minskning ungefär, när barnen/ungdomarna går i gymnasiet (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt, 2001). Andra studier har funnit att våld är vanligare i yngre åldrar (Khoury-Kassabri, Astor & Benbenishty, 2009) eller att det inte behöver vara någon större skillnad mellan olika åldrar (Felix, Furlong & Austin, 2009). Dessa olika resultat skulle kunna bero på att forskarna inte har haft samma definitioner och att olika former av våld har olika mönster i förhållande till barnets utveckling. De eventuella åldersskillnaderna som finns skulle kunna vara beroende av barnets utveckling på följande vis: När barnen är små och har låg verbal förmåga är direkt, fysisk aggression vanligare hos båda könen. I takt med att den verbala förmågan utvecklas så ökar också det verbala våldet. Med den sociala förmågan följer det relationella och det indirekta våldet vilket kulminerar under senare barndomen och adolescensen (Björkqvist, 1994). Som vi vet förekommer dock alla formerna även i vuxen ålder. Upplevelsen av våldet ändras också med åldern på så sätt att yngre barn och barn i gymnasieåldern upplever fysiskt våld som värre, medan barn i yngre tonåren upplever relationellt våld som värre (Galen & Underwood, 1997).

2.6.3. Våld i förhållande till etnicitet och socioekonomisk status

Det har gjorts en del studier om sambandet mellan etnicitet och våld. Sammantaget har dessa kommit fram till att etnicitet har ett lågt samband med fysiskt, verbalt, relationellt och sexuellt våld och trakasserier (AAUW, 2001). Till exempel mobbning är ett mycket vanligt fenomen i alla delar av världen, i samtliga skolor och klasser i skolan (Smith & Brain, 2000). Kulturen tycks alltså inte påverka förekomsten av mobbning. För samtliga typer av våld i skolan tycks det snarare vara den socio-

ekonomiska statusen som har betydelse (Benbenishty & Astor, 2005), och framförallt hur stora inkomstskillnaderna är i det område skolan ligger i. I en studie fann forskarna att där inkomstskillnaderna var stora var det 4-5 gånger vanligare att barn mobbade varandra än i områden där inkomstskillnaderna var små (Elgar, Craig, Boyce, Morgan & Vella-Zarb, 2009).

3. Varför uppstår våld i skolmiljö?

Då forskningen till stor del saknar prospektiva och longitudinella studier går det egentligen inte att ordentligt reda ut vad som är orsaker till och konsekvenser av olika typer av våld – vare sig när det gäller utövandet av hot och våld eller utsattheten för det. En omfattande mängd forskning har ändå bedrivits för att ta reda på vilka riskfaktorer som kan förknippas med våldsamt beteende och en mängd troliga faktorer har identifierats (för en översikt, se Eisenbraun, 2007 eller Stassen Berger, 2007). Det är bra att ha i åtanke att barns och ungdomars problembeteenden bäst förstås som del av ett syndrom, snarare än olika isolerade händelser (Bosworth, Espelage & Simon, 1999). Olika beteenden påverkar varandra och det kan finnas en mängd olika orsaker. Dessutom kan en mängd faktorer ha betydelse för den process där tänkbara orsaker leder till konsekvenser eller påverkar styrkan i dessa samband. Olika symptom kan vara både delförklaring till beteendet eller utsattheten och samtidigt en konsekvens därav (Crick & Bigbee, 1998). Exempelvis kan utanförskap göra att en elev blir utsatt samtidigt som det är en känd konsekvens av att ha blivit utsatt. Utanförskap i form av uteslutning kan dessutom vara en del av det våld man utsätts för. Bäst förstås det aggressiva beteendet om man lyfter blicken och sätter in det i sitt sammanhang av olika relationer och kontexter (Henry, 2010; Khoury-Kassabri, 2009). Generellt brukar förklaringar delas upp i individ-, grupp-, institutionell-/organisations-, grannskaps- samt samhälls-/kulturell nivå. Det är främst på individnivån som orsakerna tydligt skiljer sig åt för offer och förövare. På de andra nivåerna ligger samma variabler bakom både utsatthet och utövande av våld. Det sätt som dessa variabler påverkar individen till att antingen riskera utsatthet eller att bete sig aggressivt skiljer sig dock åt, vilket vi kommer att se i detta kapitel. Tabell 1 visar en sammanfattning av de olika variabler som kan vara del av den bakomliggande orsaksbilden till våld.

Tabell 1. Sammanfattning av förklaringar till att hot och våld uppstår som problem i skolan.

Individ		Grupp	Institution/ Organisation	Grannskap	Samhälle/Kultur
<i>Förövare:</i>	<i>Offer:</i>	Familj	Fysisk miljö	Fysisk miljö	Genusnormer
Biologi	Få vänner	Vänner	Organisationskultur	Socioekonomisk	Tillgång till vapen
Personlighet	Kroppsstorlek	Skolkamrater	Relationer	status	Konkurrens
Kognition	Sexuell läggning	- vilken roll	Kompetens hos de	Förekomst av	Grupperingar som
Empati	Underlägsenhet	tar de?	anställda att hantera	våld	ej respekteras av
Moralisk	Låg självkänsla		våld		majoriteten?
förmåga	Störande				Ny teknik och
	beteende				sociala medier

3.1. Individnivå

Det är viktigt att minnas att de flesta ungdomar som betar sig våldsamt eller blir utsatta är mycket olika varandra (Cornell & Williams, 2006). Det finns ändå vissa faktorer hos individen som ökar respektive minskar risken för att bli en förövare eller att bli utsatt (för en översikt se exempelvis Stassen Berger, 2007 eller Eisenbraun, 2007). Orsaksfaktorerna verkar likna varandra i hög utsträckning gällande de olika typerna av våld och därför redovisas resultaten efter huruvida man är offer eller förövare, och vi benämner våldet med de termer som används inom forskningen. Studierna inom detta område är i mycket hög utsträckning sambandsstudier av tvärsnittskaraktär, och det går inte i samtliga fall att säga säkert om dessa individuella faktorer skapar de våldsamma beteendena/utsattheten eller om det är beteendena/utsattheten som påverkar individen.

3.1.2. Offer

Forskningen pekar på att det lite grovt finns två typer av offer - passiva offer och aggressiva offer (Perry, Kusel & Perry, 1988; Unnever, 2005). De passiva offren är ofta svaga, hjälplösa och underlägsna, de anklagar sig själva för vad som händer dem och de har få vänner. De kan stå nära sina föräldrar och lärare, men tvivlar på att någon kan hjälpa dem. Passiva offer tenderar att dra sig undan, vara ängsliga, oroliga och deprimerade och har låg självkänsla. De är ofta försiktiga, känsliga och tystlåtna (Craig, 1998; Stassen Berger, 2007).

Aggressiva offer har inte studerats i lika hög utsträckning (Haynie, Nansel, Eitel, Davis Crump, Saylor, Yu & Simons-Morton, 2001). Liksom mobbare är de mer aggressiva än andra (Craig, 1998). De både attackerar andra och blir själva attackerade. De är impulsiva, störande och har låg social kompetens och problemlösningsförmåga. De förolämpar de som mobbar dem och försöker hämnas - utan framgång, vilket snarare ökar mobbningen och får andra barn att ta avstånd från dem (Mahady Wilton, Craig & Pepler, 2000; Salmivalli & Nieminen, 2002). Aggressiva offer har en reaktiv aggressivitet och kan uppleva även sådant som händer av en olycka eller är oskyldigt menat som medvetna attacker (Unnever, 2005). De är mycket emotionella och har ett hett temperament (Dodge, 1991). De är också något mer hyperaktiva än andra offer eller mobbare (Kumpulainen, Räsänen, Henttonen, Almqvist, Kresanov, Linna, Moilanen, Piha, Puura & Tamminen, 1998) och får inte lika bra resultat i skolan (Austin & Joseph, 1996).

Andra studier har inte haft fokus på dessa olika typer utan endast belyst generella riskfaktorer för att bli utsatt. Exempel på dessa är kroppsstorlek, att ha avvikande sexuell läggning (främst bland pojkar) samt att ha få vänner (Bontempo & D'Augelli, 2002; Olweus 1978; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999). Etnicitet såväl som kultur och både nationens och familjens ekonomi kan också vara relevant, men skapar inte på något oundvikligt sätt förövare eller offer (Stassen Berger, 2007). Det verkar då snarare handla om hur pass stora skillnaderna är mellan olika grupper och hur maktbalansen ser ut (Scherr & Larson, 2010), det vill säga stora kulturella skillnader i en grupp och ojämlik maktbalans mellan grupperna kan öka både risken för utsatthet och utövandet av våld. Det kan också i själva verket vara så att det är den lägre socioekonomiska statusen som minoritetsgrupper ofta har som är avgörande (Benbenishty & Astor, 2005).

Hur eleven reagerar på våldshandlingar av olika slag påverkar om han/hon blir ytterligare utsatt eller inte. Många barn svarar på "attacker" genom att inte bry sig,

andra genom att svara tillbaka eller hitta vänner, men även andra skyddande taktiker kan användas. Om barnet däremot är ovanligt oroligt, fientligt eller känsligt och har svårt att bemöta förövaren kan det framkalla upprepade attacker och att det blir avvisat, utstött av de andra barnen (Stassen Berger, 2007). Att vara utsatt för en typ av våld är också en riskfaktor för att utsättas ytterligare. Till exempel är det fler offer för "traditionell mobbning" som också utsätts för cyberbullying (Raskauskas & Stoltz, 2007). Det saknas dock breda studier som undersökt många olika typer av våld i samma undersökning. Risken att bli kroniskt utsatt skiljer sig inte nämnvärt mellan könen (Kochenderfer & Ladd, 1997).

3.1.2. Förövare

Möjliga riskfaktorer på individnivå för att börja utöva våld av något slag, som framkommit i forskningen, kan delas in i några olika kategorier: biologi, personlighet, social kognition, empatisk förmåga och moralisk kognition. Generellt gäller att den som har utsatts för våld, själv riskerar att ta till våldsamt beteende (Skolverket, 2009b; Calvete et al., 2010).

3.1.2.1. Biologi och personlighet

En del har sökt svaret på varför vissa är mer aggressiva än andra i vår *biologi*. Att höga nivåer av testosteron går att koppla till aggressivitet har enligt en del fått visst stöd i forskningen (se exempelvis Book, Starzyk & Quinsey, 2001) och av andra inget stöd alls (se exempelvis Björkqvist, 1994). Det verkar som att det finns ett svagt samband, både hos pojkar/män och hos flickor/kvinnor. Kön kan också vara en riskfaktor. Pojkar har i de flesta studier visats vara mer benägna att bete sig våldsamt. Det är också tänkbart att på grund av att flickor är fysiskt svagare än pojkar uttrycker de sin aggressivitet i relationellt våld snarare än genom fysiskt våld. En sista biologisk möjlig faktor är det medfödda temperamentet – att man är emotionell i kombination med att vara fysiskt aktiv (ha svårt att sitta still i klassrummet) och impulsiv (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999).

Merparten av forskningen som sökt efter förklaringar till våldsamt beteende i individens *personlighet* har fokuserat på mobbare. En något förenklad bild är att det finns två typer av mobbare (Pellegrini, Long, Solberg, Roseth, Dupuis, Bohn & Hickey, 2010; Vaillancourt, McDougall, Hymel & Sunderani, 2010b). Den ena typen har låg social kompetens och låg självkänsla, är kraftigt aggressiv och reaktiv, har få tillgångar och kompetenser samt använder sig av explicit maktutövande och blir illa omtyckt av sina jämnåriga. Denna kategori uppvisar alltså en del drag som stämmer med de drag som identifierats för så kallade aggressiva offer. Den andra typen är socialt begåvad, har en positiv, idealiserad bild av sig själv och till våld. De anser ofta att beteendet är acceptabelt, är ofta populära i kamratgruppen och använder aggressivitet för att uppnå sin vilja eller få makt i gruppen.

Mobbare verkar oftare än andra ha en negativ attityd gentemot sina jämnåriga (Lagerspetz, Björkqvist, Berts & King, 1982) och tycks generellt visa mycket lite av oro eller osäkerhet utåt (Craig, 1998; Olweus, 1995). De tenderar att vara mer utåtagerande och hyperaktiva än andra med undantag för aggressiva offer (Kumpulainen et al., 1998). De är inte bra på att samarbeta och är impulsiva (Haynie et al., 2001; Rigby, Cox & Black, 1997). Aggressiva ungdomar är inte så bra på att hantera frustration och har bristfälliga strategier för att hantera svåra situationer (Gorski & Pilotto, 1993), vilket skulle kunna resultera i att de använder sig av våldsamma metoder i frustrerande och på olika sätt utmanande situationer.

3.1.2.2. Emotionella och kognitiva faktorer

Ett område inom psykologin studerar *social cognition*, dvs. försöker förstå hur människor tankemässigt skapar mening i den information de har om sig själv och andra, liksom om de stimuli som de utsätts för i sociala situationer och i relationer (se exempelvis Fiske & Taylor, 1991). Till exempel har en del studier kommit fram till att aggressiva barn tenderar att tolka andras beteenden som mer fientliga än icke-aggressiva barn (Guerra & Slaby, 1989; Steinberg & Dodge, 1983), vilket naturligtvis påverkar hur de väljer att agera i situationen. De barn som reagerar impulsivt med ett aggressivt beteende (så kallad reaktiv aggression) tycks i högre grad tolka andra barns beteende som aggressivt och fientligt (Crick & Dodge, 1996).

Det finns också studier som antyder att en del mobbare möjligtvis inte förstår att de kanske gör någon illa med sitt beteende, medan andra kan känna ånger (Borg, 1998). Det tycks alltså finnas ett samband mellan mobbningsbeteende och den *empatiska förmågan* (Sutton, Smith & Swettenham, 1999), men fler studier behövs kring detta. Empati består dels av en förmåga att sätta sig in i en annans situation (en kognitiv förmåga), dels av förmågan att känna för och med en annan person (en emotionell förmåga) (Davis, 1983). Det saknas studier som bringat ordning i huruvida mobbare saknar den emotionella förmågan och/eller den kognitiva förmågan eller helt saknar empatisk förmåga. Ingen studie har heller undersökt om det är den bristande kognitiva eller emotionella förmågan som gör att en person mobbar, eller om det faktiskt är så att mobbaren utvecklar kognitiva och emotionella strategier för att hantera det faktum att han/hon betar sig illa mot andra. För att besvara frågan behövs longitudinella studier.

Ytterligare andra studier har fokuserat på vad som skulle kunna kallas för *moralisk cognition* (dvs. en moralisk aspekt av den sociala kognitionen) och undersökt vilket samband den har med aggressivt beteende (se exempelvis Bandura, 1999, 2002). Barn och ungdomar som är övertygade om att det är lämpligt att attackera andra när de förtjänar det har också närmare till att själva bete sig aggressivt (Bentley & Li, 1995; Calvete, 2008; Huesmann & Guerra, 1997). Sambandet kan också vara det omvända: att de som betar sig aggressivt i efterhand skapar övertygelsen att det var rätt och lämpligt. Bandura (1999, 2002) teoretiserade kring olika kognitiva strategier förövaren kan ta till. Ett sådant exempel är moraliskt rättfärdigande, dvs. att framställa att beteendet tjänar ett moraliskt eller ett socialt syfte och därför är acceptabelt. Det går också, enligt Bandura, att använda ett språk som får negativa handlingar att låta positiva, till exempel genom att kalla mobbning för skämtande, eller att göra en fördelaktig jämförelse med någonting mycket värre för att få det egna handlandet att framstå som mindre negativt. Dessutom går det att förminska betydelsen av ens egen roll i skeendet och till exempel lägga över ansvaret för mobbningen på de vuxna i skolan. Bandura tar även upp strategin att förneka eller förvrida de negativa konsekvenserna av beteendet. Slutligen kan förövaren även avhumanisera offret – och således uppleva att offret förtjänar att utsättas och själv är ansvarigt för att mobbningen äger rum. Exempelvis har en studie funnit att flickor generellt sett tycks vara mer benägna att använda moraliskt rättfärdigande för prosociala beteenden enbart, medan pojkar tycks göra det både för prosociala och aggressiva beteenden (Schonert-Reichl, 1999). Dessa könsskillnader förklaras inte i forskningen på något fullständigt sätt. En möjlig förklaring skulle kunna vara att pojkars aggressivitet är mer socialt accepterad och därmed ligger det närmare till hands att kunna bygga ett moraliskt rättfärdigande resonemang. Då flickors aggressivitet inte är lika socialt accepterad kan det eventuellt tänkas att de snarare skäms för sitt beteende.

3.1.2.3. Lärares våld mot elever

Det är fullt möjligt att det är samma mekanismer som ligger bakom lärares våld mot elever som elevers våld mot varandra, men den psykologiska forskningen har inte fokuserat på lärares våld mot elever. En del av de möjliga orsakerna till att läraren tar till våld kan ligga i lärarens personlighet och tidigare erfarenheter. Exempelvis kan läraren bete sig aggressivt på grund av att han/hon är avundsjuk på intelligenta elever, att han/hon njuter av att såra elevers känslor, är dålig på att sätta gränser, och att ta ansvar och exploderar under stress, eller känner sig överväldigad av elevernas problem (Benbenishty & Astor, 2005; Twemlow, Fonagy, Sacco & Brethour, 2006). Vidare kan elevens dåliga uppförande återuppliva lärarens egna erfarenheter av till exempel mobbning, vilket kan väcka ilska (Riley, Lewis & Brew, 2010). Andra möjliga orsaker kan snarare ses som destruktiva försök att styra i klassrummet. I brist på bättre strategier kan läraren använda våld och/eller hot om våld för att se till att lektionen blir som planerat och eleverna gör som de ska. Det våldsamma beteendet kan också komma ur att läraren har uppfattningen att elever med dåligt uppförande är dåligt uppfostrade eller ointelligenta och att våld är det enda som eleven förstår (Riley, Lewis & Brew, 2010; Twemlow et al, 2006).

3.2. Gruppnivå

För att förstå våldsamt beteende eller utsatthet hos barn och ungdomar är det viktigt att ta hänsyn till det sammanhang de befinner sig i. Deras sociala omgivning (lärare, kamrater, föräldrar) påverkar deras beteenden – antingen genom olika krav och förväntningar eller genom de känslor som barnet/ungdomen upplever i förhållande till relationen (Taki, 2010). Eleven kan tänkas bli stressad av att uppleva sig behöva vara på vissa sätt eller prestera vissa saker, bli ledsen eller känna sig missförstådd (Taki, 2010). Kamratgruppen har visats ha särskilt stort inflytande för förekomsten av i synnerhet mobbning (se exempelvis Salmivalli et al., 1996), men en del forskning har även fokuserat på familjens betydelse (se exempelvis Bowes, Arseneault, Maughan, Taylor, Caspi & Moffit, 2009; Perren & Hornung, 2005).

Det verkar finnas en ambivalens gällande hur pass stor vikt som ska läggas vid *familjens* påverkan. En del säger att det i princip går att bortse från det (Stassen Berger, 2007), samtidigt som det har forskats mycket om det (för en översikt se exempelvis Eriksson et al., 2002). Forskningen om *offers* familjer har kommit till olika resultat gällande passiva offer och aggressiva offer. Exempelvis är det vanligt att aggressiva offer har föräldrar som använder aggressiva, inkonsekventa och skymfande uppfostringsmetoder, att det förekommer mycket konflikter i familjen samt att föräldrarna är kyliga och oengagerade (Bowers, Smith & Binney, 1994; Schwartz, Dodge, Pettit & Bates, 1997). Att någon förälder misshandlar sitt/sina barn tycks ha samband med att barnen blir både passiva och aggressiva offer för mobbning (Shields & Cicchetti, 2001). Annan forskning har specialstuderat om det är så att det finns skillnader mellan familjer som är relaterade till kön. Exempelvis visar en studie att pojkar som utsätts för mobbning ofta har överbeskyddande föräldrar, särskilt mammor, medan flickor som utsätts ofta har avvisande mammor som hotar med att överge dem om de inte uppför sig (Finnegan, Hodges & Perry, 1998). Det gemensamma för båda dessa uppfostringsmetoder är att barnen lär sig att de är svaga och hjälplösa, något som i sin tur ökar risken för att bli utsatt (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 1998; Perry, Hodges & Egan, 2001).

När det gäller *förövarnas* familjer har den övervägande delen av forskningen beskrivit mobbares familjer, inte familjer till barn som utövar andra typer av våld. Mobbarens familj har som regel svårigheter av något slag (Eriksson et al., 2002). Det kan till exempel vara att föräldrarna missbrukar, mår psykiskt dåligt, har konflikter och kanske till och med själva brukar våld sinsemellan och/eller mot barnen (Oliver, Oaks & Hoover, 1994; Shields & Cicchetti, 2001). Många barn föds in i en våldsam miljö och får inte någon chans att lära sig andra sätt än våld att uttrycka starka känslor eller lösa problem på (Batsche & Knoff, 1994; Gorski & Pilotto, 1993). Det finns andra riskfaktorer som inte är fullt lika drastiska. Hur mycket/lite tid föräldrarna ägnar åt sina barn och hur pass god deras uppsikt över dem är, tycks också ha betydelse för huruvida de kommer att mobba andra (Espelage, Bosworth & Simon, 2000; Gorski & Pilotto, 1993).

Sammantaget tyder alltså forskningen på att familjen har viss betydelse, men att det är lite oklart hur stor den betydelsen egentligen är. Något som däremot har visat sig ha mycket stor betydelse för förekomsten av våld, och då särskilt mobbning, är kamratgruppen, de jämnåriga (se exempelvis Espelage & Swearer, 2003).

En förklaring till hur *kamratgruppen* kan påverka mobbning handlar om *identitet*. Till exempel är det, särskilt i tonåren, viktigt för barn att tillhöra en grupp som är homogen, dvs. att eleverna i gruppen ser ut och beter sig på likartade sätt. Om en ledande person i gruppen mobbar, så kommer resten av gruppen att forma sitt beteende efter denna person och också mobba mer (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999). Både pojkar och flickor upplever att gruppträck är en del i att de mobbar, gör löje av någon eller slåss (Wyatt, 2010). Gruppen kan också utesluta en elev och på olika mer eller mindre aggressiva sätt markera dennes skillnad från dem som ett sätt att stärka och behålla sin egen identitet och upprätthålla gruppens gränser och sammanhållning (Bukowski & Sippola, 2001). En del grupper bygger i grunden inte på kvalitativa vänskapsrelationer utan har en mer instabil grund. Då kan det för gruppen vara viktigt att hitta en gemensam aktivitet som skapar samhörighet och håller samman gruppen. Att mobba en annan individ kan fungera som en sådan sammanhållande aktivitet (Garandeau & Cillessen, 2006). En annan del av identiteten handlar i tonåren om att frigöra sig från vuxenvärlden, och då kan det för vissa elever kännas attraktivt att tillhöra en grupp som tydligt visar oberoende och avståndstagande till vuxenvärlden, till exempel genom att inte lyda och visa aggressivitet (Bukowski, Sippola & Newcomb, 2000; Haynie et al., 2001). För flickor har pojkvänsrelationer visats vara viktigt i detta identitetsskapande i gruppen, och därför handlar deras våld och aggressivitet ofta om det (se exempelvis Yubero & Navarro, 2006).

En annan förklaring till hur kamratgruppen kan påverka mobbning handlar om *makt* och status. Den som mobbar kan göra det för att öka eller hålla kvar sin status i den sociala hierarkin i skolan, vilket också har visat sig fungera (Bukowski, Sippola & Newcomb, 2000; Vaillancourt & Hymel, 2006). När populariteten ökar, ökar dessutom också både den öppna och den relationella aggressiviteten, kanske för att högre status underlättar mobbning (Cillessen & Mayeux, 2004). Något som bekräftar teorin om status som mål är att mobbarna väljer offer som är underlägsna, osäkra på sig själva, fysiskt svaga och redan har en position utan makt i gruppen, kanske till och med är uteslutna (Cullerton-Sen & Crick, 2005; Salmivalli & Isaacs, 2005; Schwartz, Dodge, Coie, Hubbard, Cillessen, Lemerise & Bateman, 1998). Detta gör det enkelt att visa sig dominant. En studie som undersökte vad elever själva tänker att aggressivt beteende kan ha för orsaker fann att pojkar som positivt värderar fysiskt våld (slagsmål) gör det då de tycker att det signalerar styrka och mod (Rauste-von Wright, 1989). Det är något som upplevs leda till högre status (Wyatt, 2010). Flickor däremot tycker att det är ett dåligt sätt att lösa konflikter på och föredrar verbala strategier. Verbalt våld

ansågs bland flickor kunna leda till ökad status och till de jämnårigas beundran, medan pojkar mer tycker att det verbala våldet är en normal del av hur man umgås (Rauste-von Wright, 1989). Det har även visats att flickor kan använda relationellt/socialt våld och hot därom för att öka sin egen status (Crothers, Field & Kolbert, 2005). Hur våld relaterar till status verkar alltså variera något beroende på kön och typ av våld.

Dessutom verkar det finnas två olika grupper aggressiva barn/ungdomar – de som är en central, påverkande del i kamratgruppen och de som är marginaliserade socialt (Farmer & Xie, 2007). Det är tänkbart att den sistnämnda gruppen motsvarar vad som kallas för aggressiva offer. Huruvida aggressivt beteende och våld leder till ökad status eller inte skulle kunna hänga ihop med hur pass socialt begåvat barnet/ungdomen är – om han/hon kan avläsa av situationen när det kommer att ge det önskade resultatet eller inte. Vissa forskare har sett att ett barn/en ungdom i en central social position som är socialt begåvat kan använda aggressivt beteende/våld för att minska bråk om positioner i gruppen, konflikter och att andra i gruppen beter sig illa och se till att en viss ordning bibehålls (Pellegrini & Long, 2002). Om positionerna i hierarkin i elevgruppen är oklara, och det finns individer som upplever att deras roll och rykte i gruppen är i fara, har man sett att våldet kan öka (Adler & Adler, 1995).

Eleverna i kamratgruppen kan ha olika *roller* eller funktioner i ett mobbnings-skeende och genom dessa påverka hur skeendet utvecklas (Salmivalli et al., 1996). De elever som fungerar som *medhjälpare* till mobbaren kan bidra till att mobbningen fortsätter och/eller blir värre genom att de aktivt engagerar sig i mobbarens beteenden, hjälper till och därmed belönar mobbaren som får feedback på att han/hon är en ledare som andra vill följa och på att andra tycker att hans/hennes beteende är rätt och bra. De elever som fungerar som *förstärkare* signalerar till mobbaren att de samtycker och att de står på mobbarens sida – inte genom att aktivt själva delta i mobbandet, men genom att på olika sätt heja på, skratta och ge positiv feedback (Salmivalli et al., 1996). Även de elever som är *passiva vittnen* spelar en viktig roll. Genom att inte ge någon respons alls, signalerar de ett tyst godkännande (Benbenishty & Astor, 2005). Pojkar är oftare medhjälpare och förstärkare och flickor är oftare försvarare eller passiva vittnen. De som är försvarare tillhör ofta de populära eleverna, de som står högt i den sociala hierarkin (Salmivalli et al., 1996). När de barn som är försvarare försöker stötta offret, lyckas de ofta stoppa mobbningen, om än tyvärr ofta med aggressiva metoder. Att elever inte ingriper oftare än de gör kan bero på att det är riskfyllt att ge sig på någon som sannolikt använder någon typ av våld tillbaka och som dessutom är populär (Putallaz et al., 2007). I vilken utsträckning dessa förklaringar gäller även för andra former av våld är ännu delvis oklart, och det krävs mer forskning för att svara på den frågan. Oron för vad som ska hända med ens plats i gruppen och önskan att vara populär kan också tänkas finnas med som en förklarande faktor vad gäller sexuellt tvång, där offret kanske lockas med att få bli flickvän/pojkvän i utbyte mot att han/hon ger efter. Även hot om att få sitt rykte förstört kan tänkas spela in, liksom naturligtvis hot om att bli skadad (Witkowska, 2005).

Mobbning äger relativt ofta rum inom *vänskapsdyader* (Vaillancourt et al., 2010b). Skillnaden i makt skulle kunna förklaras på så sätt att den ena har fler sociala tillgångar än den andra och lättare kan dra sig tillbaka ifrån eller avsluta vänskapsrelationen. Den underlägsna vännen blir beroende och kan tänkas gå med på att stå ut med att bli illa behandlad för att inte förlora sin vän. Att mobbaren och offret ofta är vänner är allvarligt, då en vän kan tänkas ha kunskap om offrets sårbara

områden och det kan vara svårt att komma undan mobbningen (Pepler, Craig & O'Connel, 2010).

3.3. Institutions- och organisationsnivå

Det går att dela in skolans miljö i två huvudgrupper: den psykosociala miljön (till exempel relationer inom och mellan elev- och personalgruppen, klassrumskultur, skolkultur, normer) och den fysiska miljön som omfattar de platser där våldet äger rum. Allmänt gäller att en mer positiv upplevelse av skolmiljön relaterar till minskat våld i skolan (Lindstrom Johnson, 2009).

Gällande den fysiska miljön kan en del faktorer ha påverkan på förekomsten av våld. Dessa faktorer kan utgöras av klassrummets/klassens storlek då det kan vara svårt för läraren att ha uppsikt och att utveckla goda relationer till alla eleverna (Khoury-Kassabri et al., 2004), vilken kondition den fysiska miljön är i och hur pass väl man ser efter den samt i vilken utsträckning det finns ställen på skolområdet där ingen i personalen har uppsikt (Wilcox, Augustine & Clayton, 2006). Skolans storlek är en omstridd orsaksfaktor där vissa kommer fram till att det har en påverkan (Bowes et al., 2009), och andra att det inte har det (Khoury-Kassabri et al., 2004). Vilka platser på skolan och skolgården där våldet äger rum har också undersökts. Ett gemensamt tema som då har framkommit är frånvaron av lärare (Astor, Meyer & Behre, 1999). Denna frånvaro kan tänkas bero på att lärarna först och främst upplever att det är i klassrummet som de har ett ansvar för hur eleverna beter sig. Ofta saknas det också riktlinjer för hur man som lärare förväntas bemöta våldsamma situationer utanför klassrummet (Astor, Meyer & Behre, 1999). Exempel på platser där våld mer vanligen förekommer är korridorer, rastgårdar, trappor, matsalar och parkeringsplatser (Astor, Meyer & Behre, 1999; Rivers & Smith, 1994) där det kan tänkas vara svårt att som lärare ha fullständig uppsikt även om man är närvarande. Indirekt och relationellt/socialt våld är mycket mindre tabubelagt än fysiskt våld och är mer subtilt och svårt att observera. Det kan göra att denna typ av våld äger rum även på platser där fysiskt våld inte vore möjligt och även i närvaro av vuxna (Underwood, Galen & Paquette, 2001). Benbenishty och Astor (2005) gjorde en indelning i "mindre allvarligt våld" och "mer allvarligt våld" och fann att förekomsten av mindre allvarligt våld, såsom vissa former av till exempel verbalt våld som att förolämpa någon, har liknande förekomst i olika skolor, medan mer allvarligt våld förekommer i mycket olika utsträckning i olika skolor oberoende av vilket uttryck (fysiskt, sexuellt etc.) våldet tar sig.

Gällande den psykosociala miljön har man funnit ett antal faktorer som tycks vara av betydelse, exempelvis hur relationerna mellan lärare och elever ser ut, om eleverna uppfattar dem som stöttande och om lärarna ofta interagerar med eleverna, om de bemöter eleverna på ett varmt sätt och har god uppsikt över och följer dem, samt hur lärarna hanterar olika incidenter (Astor, Benbenishty, Zeira & Vinokur, 2002; Benbenishty & Astor, 2005; Olweus, 1994). Om det förekommer mycket våld och aggressivitet i klassrummet kan detta leda till att lärarna blir kraftigt stressade, vilket skulle kunna vara en delförklaring till att de börjar behandla sina elever illa (Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Anderson, Metzger & Hammarstrom, 2006; Geving, 2007).

Det finns också ett antal faktorer som har med skolan som organisation att göra. Om skolan har en hög akademisk standard, om eleverna trivs, är engagerade i sin skola och deltar i beslutsfattande generellt och i utformandet av preventioner för våld

specifikt är detta relaterat till lägre nivåer av våld (Benbenishty & Astor, 2005; Brå, 2009; Garandau, Wilson & Rodkin, 2010). Vidare är det viktigt att den allmänna andan och kulturen är positiv, att det finns ett elevfokus i lärandet, samt att olika typer av våld i skolan inte har blivit normaliserat (Benbenishty & Astor, 2005; Lindstrom Johnson, 2009).

Lärare kan börja mobba elever om de har bristfällig utbildning i hur man disciplinerar eleverna, har för stora klasser, eller saknar stöd från administrationen (Twemlow et al., 2006). Vilka regler och policys skolan har gällande våld och disciplin påverkar också – att de är tydliga, kända, rättvisa, konsekventa och positiva leder till mindre våld (Benbenishty & Astor, 2005; Gorski & Pilotto, 1993; Lindstrom Johnson, 2009).

Lärare kan också utsättas för våld i skolans miljö, och de vanligaste förövarna är elever och därefter föräldrar till elever (May, Johnson, Chen, Hutchinson & Ricketts, 2010). Den vanligaste orsaken när föräldrar är förövare är meningsskiljaktigheter gällande disciplinfrågor och betygssättning, då lärarna kan sägas i hög utsträckning representera skolan som institution. Yngre, mer högt utbildade lärare tycks vara särskilt i riskzonen för att utsättas för våld av föräldrar och en tänkbar anledning är att högt utbildade lärare kan tänkas vara mer experimentella i klassrummet, något som kan vara provocerande (May et al., 2010).

3.4. Grannskapsnivån

Våldet i skolan är enligt många en spegling av våldet i den kontext som skolan är placerad i, genom att eleverna tar med det våld de lever med hemma och i sitt grannskap in i skolan och att även inkräktare från området kan göra det (Laub & Lauritsen, 1998). Det har visats att om man utsätts för våld och kriminalitet i sitt grannskap, så ökar risken att man utvecklar aggressivt beteende (Gorman-Smith, Henry & Tolan). Även lärarna i skolan kan påverkas av skolans grannskap. Houry-Kassabri (2009) fann att det i skolor i områden med låg socioekonomisk status (SES) var vanligare att lärare behandlade elever emotionellt, fysiskt och sexuellt illa. Vad gäller milda/måttliga former av våld så fann Benbenishty och Astor (2005) att faktorer utanför skolan inte hade någon särskilt stor påverkan. Sambandet mellan grannskap och våldsincidenter i skolan verkar alltså inte gälla på samma sätt för samtliga typer av våld. Då var det skolmiljön som var viktig. Astor & Benbenishty (2009) tar också upp att skolor i områden med låg socioekonomisk status eller med en hög andel elever från familjer med låg SES ofta har färre resurser än andra skolor, och därmed sämre möjligheter att förebygga våld i skolan. Den stress det kan innebära att leva i ett socialt utsatt område kan även tänkas minska möjligheten för föräldrarna att ha koll på sina barn, något som i sin tur påverkar deras beteenden och möjliggör ökat våldsamt beteende (Haapasalo & Tremblay, 1994). Kanske försöker en del föräldrar i dessa områden också att skydda sina barn genom att lära dem att bete sig aggressivt, trotsigt och misstänksamt (McEvoy & Welker, 2000), ett beteende som de sedan tar med sig till skolan.

3.5. Samhällelig/kulturell nivå

Samhället och kulturen vi lever i påverkar också förekomsten av våld och hur våldet tar sig uttryck. Denna påverkan kan ske via flera olika normer och förutsättningar

som vi till vardags är mer eller mindre medvetna om och uppmärksamma på. Typiskt för denna slags påverkan är också att det kan vara svårt att ensam bryta sig fri från den, då den sociala kostnaden kan bli stor och då vi själva ofta har inkorporerat normerna och attityderna som en självklar del av vår identitet.

De *normer kring manligt och kvinnligt* som råder i samhället påverkar förekomsten av våld över lag. Många pojkar socialiseras in i en maskulinitetsnorm som omfattar hårdförhet, aggressivitet, dominans och att inte uttrycka känslor eller visa svaghet (Brown & Tappan, 2008; Feder, Dean & Levant, 2007). För att vara manliga måste pojkarna dominera och se till att andra följer mallen (Brown, Chesney-Lind & Stein, 2007; Klein, 2006; Mills, 2001). Att bete sig aggressivt, inbegripet även incidenter av sexuella trakasserier, ses av stora delar av omgivningen som normalt beteende hos pojkar (Mills, 2001). Denna inställning gör att en stor del våldsamt beteende inte åtgärdas och därför kan eskalera ostört. Den gör också att man inte uppmärksammar hur dåligt utsatta pojkar kan må, vilket kan tänkas bidra till att de känner ilska och kommer till en punkt då de vill hämnas (Klein, 2006). När forskare, framför allt i USA, har undersökt så allvarliga våldsbrott som skolskjutningar har man funnit stöd för teorin om könsnormens vikt. Förövarna har i de flesta fall själva mobbats och blivit trakasserade på ett sätt som ifrågasatt deras manlighet bland annat genom att de kallats för homosexuella och utsatts för fysiskt våld eller sexuella övergrepp (Henry, 2010; Kimmel & Mahler, 2003; Vossekuil, Fein, Reddy, Borum & Modzeleski, 2002). Dessutom hade en majoritet av dem blivit avvisad av någon flicka och hade även denna flicka som huvudsakliga mål för sin handling. Att begå massmord i skolan blev således ett sätt att sätta stopp för sin plåga och hämnas på ett sätt som samtidigt återställde deras maskulinitet (Brown, Chesney-Lind & Stein, 2007; Klein, 2006; Perlstein, 1998). En studie som genomfördes 2005 fann att pojkar som mobbats genom att bli kallade för "bögar" drabbades av kraftigare negativa konsekvenser än pojkar som mobbats av andra anledningar (Swearer, Turner & Givens, 2008), vilket visar att rådande könsnormer även har effekter på hur allvarligt själva innehållet i våldet drabbar.

Flickor, däremot, socialiseras till att avskräckas från öppet våld, att öppet uttrycka aggressivitet eller ens konfrontera och gå i konflikt med någon, vilket skulle kunna förklara att de proportionellt sett använder sig mer av relationellt och indirekt våld (Putallaz et al., 2007; Underwood, 2003). En studie fann att flickor verkade uppleva att användandet av relationellt våld tillät dem att uttrycka sin aggressivitet och att uppnå status och makt. Genom det relationella våldet kunde de också leva upp till de vuxnas förväntningar på att inte vara öppet aggressiva, delaktiga i konflikter eller konfrontationer (Crothers, Field & Kolbert, 2005). På senare tid har könsnormen för kvinnor och aggressivitet komplicerats genom att skildrandet av våldsamma kvinnor har ökat kraftigt, inte sällan på ett sexualiserat eller trivialiserat sätt för att undvika att de bryter mot den traditionella kvinnlighetsnormen (Brown & Tappan, 2008). Att flickors aggressivitet sexualiseras och/eller trivialiseras kan också tänkas leda till att de inte tas på allvar, vilket skulle kunna få som effekt att de slutar uttrycka aggressivitet eller tar till starkare uttryck för att få respons.

Hur den *ekonomiska strukturen* ser ut kan också tänkas påverka på så sätt att skolor i områden med sämre ekonomi på grund av sämre resurser har sämre möjligheter att förebygga och åtgärda våld (Benbenishty & Astor, 2005). De svårigheter som kan uppstå i ekonomiskt hårt drabbade områden, såsom ökat våld, kan också tänkas spilla över in i skolan. Även hur stora skillnaderna i inkomst i ett samhälle är kan påverka förekomsten av våld. En studie kunde visa att stora inkomstskillnader kan skapa distansering mellan individer liksom en psykosocial miljö där man retas, förödmjucar varandra och avvisar några individer (Elgar et al., 2009).

Skillnader mellan olika grupper i samhället kan också påverka förekomsten av våld på andra sätt, till exempel genom att ett samhälle starkt uppmuntrar *strävan efter status, popularitet och makt* och högt värderar tävlan (Sutton, Smith & Swettenham, 1999; Vaillancourt et al., 2010b). Denna strävan och tävlan förutsätter en hierarki där några står över massan och några hamnar i botten. I detta samhällsklimat skapas spänningar mellan de som står högt i hierarkin och de som står lågt. I skolan kan det skapas spänningar mellan eleverna då alla uppmuntras att sträva efter att lyckas och skaffa sig status, samtidigt som skolan nekar uppfyllandet av detta för alla utom för en liten andel av eleverna (Gorski & Pilotto, 1993). En del sexuella trakasserier kan förstås inom ramen för tävlan om status och makt: för att garantera sin egen plats i hierarkin försöker pojkar/män utesluta kvinnor och flickor från högre platser i hierarkin (Gillander Gådin & Hammarström, 2000). Trakasserier mot framgångsrika flickor och kvinnor kan vara ett sätt att höja sin egen status i förhållande till dem (Bennett & Fineran, 1998; Witkowska, 2005). Detta synsätt torde gå att anamma gällande samtliga olika typer av grupperingar, såsom klass, sexuell läggning, etnicitet, inte bara kön.

Maktaspekten på våld går också att tillämpa när det gäller våld mot lärare av elever. När till exempel studenter på universitetet betar sig våldsamt mot lärare kan det bland annat tänkas ha att göra med att studenten anser att läraren har lägre social status (socioekonomisk status, genus, etnicitet), och då upplever eventuell kritik som ett hot mot den egna sociala identiteten (Lampman, Phelps, Bancroft & Beneke, 2009). Lampman et al. menar vidare att då kan studenten ta till någon form av trakasserande beteende, mobbning eller ohövligheter för att återställa ordningen. Det har inte forskats särskilt mycket inom detta område, varför hypoteserna bör ses som relativt tentativa, och det finns behov av ytterligare studier. Det har heller inte forskats särskilt mycket på andra förövare såsom rektorer eller andra lärare. Med tanke på hur vanligt våld mellan kollegor är generellt går det att anta att detta förekommer även i skolans värld, och kanske kommer framtida undersökningar göra att rangordningen, av vilka som vanligen är förövare att förändras.

Etniciteten kan spela in för förekomsten av våld genom att barn och ungdomar tillhörande minoritetsgrupper kan reagera på upplevd rasism och ojämlikheter med att anamma en oppositionskultur präglad av antisociala normer, inklusive aggressivitet (Fordham & Ogbu, 1986). Vilken etnisk grupp de tillhör spelar ingen roll, det viktiga är huruvida de är i minoritet eller majoritet i klassrummet (Kistner, Metzler, Gatlin & Risi, 1993). Det går också att föreställa sig att ju större skillnaderna är mellan de olika etniska grupperna gällande deras plats i och möjlighet att ta sig upp i hierarkin påverkar förekomsten av våld.

Våld i media och dess påverkan på barns tendenser till aggressivitet och våldsamt beteende är omdebatterat (för en översikt, se exempelvis Gunter, 2008). Att våld i data- och TV-spel kan vara en delorsak till aggressivt beteende hos såväl barn och ungdomar som vuxna har ändå belagts av vissa forskare (Anderson & Bushman, 2001). Medias påverkan kan tänkas bero på att våld idealiseras som problemlösningsmetod, och att film och TV visar våld utan att på samma ingående sätt visa de konsekvenser det kan få (Gorski & Pilotto, 1993).

4. Konsekvenser

Det finns en stor mängd forskning som visar på att olika typer av utsatthet för våld i andra sammanhang än i skolan kan ha starka negativa konsekvenser för den utsattes mentala och fysiska hälsa (för en översikt se exempelvis McDonald & Richmond, 2008; Robertiello, 2006). Det finns även en hel del forskning utförd på konsekvenser av våld i skolmiljö som visar på ett antal negativa konsekvenser. Det finns också forskning som visar att samtliga elever som utsätts för någon våldsamt incident inte behöver drabbas av några negativa konsekvenser. Exempelvis tycks det vara så att en relativt stor andel (cirka 40 %) av de som drabbas av cybervåld inte upplever sig bli påverkade alls (Patchin & Hinduja, 2006). Även om flertalet studier är av tvärsnittskarakter, finns det ett antal longitudinella studier som visar samband mellan våldet i skolan och dess konsekvenser för offren över tid (se exempelvis Dill, Vernberg, Fonagy, Twemlow & Gamm, 2004).

Det finns mer forskning om konsekvenser för offer (se exempelvis Felix & McMahon, 2006) men även ett ganska stort antal studier om konsekvenserna för förövare (se exempelvis Crick & Grotpeter, 1995; Crick, Ostrov & Werner, 2006; Prinstein, Boergers & Vernberg, 2001). Hur konsekvenserna ser ut har visat sig ha mer att göra med om man är offer eller förövare än vilken typ av våld det handlar om (Crick & Grotpeter, 1995; Prinstein, Boergers & Vernberg, 2001), även om vi också har sett att det finns ett antal likheter. För offren kan det spela roll om förövaren är flicka eller pojke. I en studie fann man exempelvis att offer som blev utsatta av en pojke löpte större risk att drabbas av beteendeproblem än om de blev utsatta av en flicka (Felix & McMahon, 2006).

Det tycks vara problematiskt att dela i konsekvenser i olika kategorier. Detta kan bero på att de olika typerna av konsekvenser inte står helt fria från varandra utan att de snarare kan uppstå både som en direkt konsekvens av våldet och genom förekomsten av andra konsekvenser eftersom, våldet och dess konsekvenser tycks påverka varandra i ett dynamiskt samspel. Ett tänkbart exempel på detta är att utsatthet för våld kan leda till depression och/eller till att resultaten i skolan blir sämre. Det kan också vara så att de depressiva symptomen gör att resultaten försämras, precis som att de försämrade resultaten kan tänkas leda till depressiva symptom (Schwartz, Gorman, Nakamoto & Toblin, 2005). Vi har ändå valt att för överskådlighetens skull göra en indelning i *emotionella* (t.ex. depression), *utåtriktade/beteendemässiga* (t.ex. missbruk), *sociala* (t.ex. ensamhet), *akademiska* (effekter på inlärningen) och *fysiska* konsekvenser. Eftersom konsekvenserna kan variera beroende på om man är offer eller förövare, sammanställer vi de tänkbara konsekvenserna för offer och förövare i separata avsnitt.

4.1. Offer

Majoriteten av forskningen om aggressivitetens tänkbara konsekvenser har gjorts inom området mobbning, medan inte fullt lika mycket är känt när det gäller konsekvenser av andra typer av våld. Inom mobbningsforskningen finns det tillräckligt med longitudinella studier för att visa att detta är ett fenomen som ger negativa konsekvenser, inte bara korrelerar med de tänkbara utfallen (Bond, Carlin, Thomas, Rubin & Patton, 2001; Dill et al., 2004; Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001). Överlag är konsekvenserna för hälsan mer negativa för flickor än för pojkar (Rigby,

1999; Bond et al., 2001) och aggressiva offer tycks drabbas mer än både förövare och passiva offer (Haynie et al., 2001). När det gäller kön kan man generellt säga att det är vanligare att flickor drabbas av emotionella svårigheter och att pojkar drabbas av utåtriktade eller beteendemässiga svårigheter som en konsekvens av våldet (Rose & Rudolph, 2006). Vidare har det visat sig att en del av de konsekvenser offren drabbas av – emotionella svårigheter och ensamhet – kan kvarstå ända in i vuxen ålder (Olweus, 1993; Tritt & Duncan, 1997). Vilken typ av våld man utsätts för kan också spela roll. De som utsätts för mobbning har visat sig uppleva ett större hot, känna en större förlust av kontroll över sin situation och bli mer deprimerade än de som utsätts för annat våld av jämnåriga (Hunter, Boyle & Warden, 2007). Det kan vara maktaspekten som avgör hur allvarliga konsekvenserna blir; även om individer utsätts för andra typer av våld upprepade gånger, så lider de som utsätts för mobbning fortfarande i högre grad av sämre psykologisk hälsa (Furlong, Sharkey, Felix, Tanigawa & Greif Green, 2010).

Att utsättas för våld i skolan har visat sig kunna leda till en mängd *emotionella konsekvenser* (Menckel, 2000; Menckel & Viitasara, 2000; Prinstein, Boergers & Vernberg, 2001). Exempelvis har vi funnit longitudinella studier som belägger sambandet mellan utsatthet för våld, å ena sidan, och depression, suicidalitet, ångest/oro och lägre självkänsla (för aggressiva offer) å den andra (Craig, 1998; Hanish & Guerra, 2002; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld & Gould, 2007; Pollastri, Cardemil & O'Donnell, 2010). Bland dessa finns en prospektiv studie som belägger sambandet med depression (Bond et al., 2001). Sambanden mellan våld och såväl depression som suicidalitet har i vissa studier framkommit som starkare för flickor än för pojkar (Bond et al., 2001; Craig, 1998; Klomek et al., 2007), eventuellt beroende på att flickor även anger högre grad av utsatthet för en rad andra riskfaktorer utöver utsatthet för våld (Lewinsohn, Rohde & Seeley, 1993). Om man jämför olika typer av våld är det endast sexuellt våld som i de studier vi läst *inte* har förknippats med självmord eller självmordstankar, men sambandet med depression är starkare för sexuellt och verbalt våld än för fysiskt våld (Felix, Furlong & Austin, 2009).

Att utsättas för våld, vilken typ det än må vara, kan leda till *utåtriktade eller beteendemässiga konsekvenser*, såsom att den egna aggressiviteten ökar och eventuellt leder till våldsamt beteende (Björkqvist, Österman & Hjelt-Bäck, 1994; Smith & Slonje, 2010; Swearer et al., 2010), något som kunnat beläggas i en longitudinell studie (Hanish & Guerra, 2002). Elever som utsätts för våld av skolans personal kan tänkas vända sig mot svagare elever för att ta ut sin frustration och önskan om hämnd (Khoury-Kassabri, 2009). Att man utvecklar missbruk är en annan möjlig konsekvens (Bontempo & D'Augelli, 2002; Smith & Slonje, 2010). Att bli utsatt för mobbning har även visat sig kunna leda till brottslighet, något som även detta har fastställts i longitudinella studier (Cullerton-Sen & Crick, 2005; Hanish & Guerra, 2002).

Det finns även *sociala konsekvenser* av att bli utsatt för våld. Exempelvis avvisas utsatta elever oftare än andra av sina jämnåriga, ett samband som är starkare för flickor (Crick & Bigbee, 1998). Mekanismerna bakom detta samband kan tänkas vara flera. Exempelvis kan en tänkbar anledning vara att den försämrade självbilden gör att barnet tänker att han/hon inte passar in och förtjänar att bli utsatt eftersom han/hon är en dålig människa, vilket gör att barnet blir otryggt i relation till andra och får svårt att vara säker i sitt beteende och att ta plats (Crick & Bigbee 1998; Vaillancourt et al., 2010b). Om offret istället har reagerat med att bete sig aggressivt, kan det vara grund till att han/hon blir avvisad (Crick & Dodge, 1994). Att bli utesluten kan i sin tur leda till att man blir ett accepterat offer för ytterligare våld – kanske på grund av det faktum att det uteslutna barnet inte har några allierade, och

det därför är lätt att ge sig på henne/honom utan att riskera några negativa konsekvenser själv. Det finns studier som antyder att en sådan utslutning signalerar att det är många som tycker illa om barnet, och att det aggressiva beteendet är berättigat (Buhs, Ladd & Herald-Brown, 2010). Det går också att föreställa sig att de jämnåriga tar avstånd, då de själva fruktar att bli utsatta om de förknippas med offret. Uteslutning är också ett viktigt exempel på relationellt/socialt våld och kan alltså vara både del av det våld man utsätts för och en konsekvens av våld, vilket dels visar på att våld kan vara en process där våld leder till mer våld, och dels att det är ett komplext område där det inte går att sätta vattentäta skiljelinjer mellan orsaker, förekomst och konsekvens utan blicken behöver lyftas för att ta in det fulla sammanhanget.

Många vuxna män som lider av kraftig blyghet och rädsla för intimitet – och som därför har mycket svårt att skapa relationer till kvinnor – var som pojkar drabbade av mobbning (Gilmartin, 1987). Hur det ser ut för motsvarande grupp kvinnor säger inte studien.

Våld och hot om våld kan även få konsekvenser för *inläringen* på olika sätt. Bland annat har det visat sig att elevernas engagemang och motivation kan påverkas av emotionella svårigheter, till exempel rädsla, depression, ensamhetskänslor och/eller att självkänslan försämras (Benbenishty & Astor, 2005; Juvonen, Nishina & Graham, 2000; Schwartz et al., 2005). Engagemanget kan i sin tur påverka vilka resultat eleven uppnår i skolan (Ma, Phelps, Lerner & Lerner, 2009). Sambandet mellan emotionella svårigheter och resultat i skolan har visat sig vara särskilt starkt för flickor, medan det för pojkar verkar vara de externaliserade svårigheterna som påverkar engagemanget (Hoglund, 2007). Det är dock viktigt att notera att inte alla som blir mobbade får dåliga resultat i skolan (Hanish & Guerra, 2002). Möjligen skulle detta kunna förklaras av att det egentligen är bakomliggande demografiska variabler eller tidigare betyg som förklarar de lägre skolresultaten. Det kan också tänkas vara så att elever som har högt engagemang i skolan inte påverkas just vad gäller skolresultaten (Ma et al., 2009).

Inläringen kan också påverkas av att elever som är rädda för att bli utsatta för våld kan börja ha sämre närvaro i skolan (Benbenishty & Astor, 2005). De som utsätts för sexuella trakasserier skolkar mest (Felix, Furlong & Austin, 2009) och det är vanligare att pojkar skolkar på grund av rädsla än att flickor gör det (Benbenishty & Astor, 2005). Rädslan kan också göra att man hoppar av skolan helt och hållet (Greenbaum, Turner & Stephens, 1988). Även elever som utesluts från kamratgruppen ligger i risk att börja dra sig undan från aktiviteter och från skolan över huvud taget i ett försök att skydda sig själva. De bjuds inte in till grupparbeten, och kan själva ha svårt att ta den plats som krävs för att ta del av inläringen i samarbete med andra (Buhs, Ladd & Herald, 2006). Även koncentrationsförmågan kan påverkas (Hanish & Guerra, 2002), genom att eleven blir tankemässigt och emotionellt upptagen av vad som händer, vad som eventuellt kan komma att hända, och hur detta ska hanteras.

Även lärare som drabbas av våld kan naturligtvis påverkas på liknande sätt i hur pass väl de kan utföra sitt arbete. Ser man på skolan som arbetsplats så kan den drabbas av stora kostnader på grund av personalomsättning, eftersom lärare som mobbas eller känner sig otrygga tenderar att i högre utsträckning vilja sluta på sitt arbete (Djurkovic, McCormack & Casimir, 2008; McCormack, Casimir, Djurkovic & Yang, 2009; Smith & Smith, 2006).

Att utsättas för våld kan också ha *fysiska* konsekvenser. Detta kan naturligtvis handla om de direkta skador eleven tillfogas vid fysiskt våld, men påverkan på det fysiska välmåendet kan även ske mer indirekt. Det finns till exempel samband mellan

våld generellt och olika psykosomatiska besvär såsom magont, huvudvärk, förlust av aptit och sömnbesvär (Lampman et al., 2009; Menckel, 2000). Man har vidare funnit att barn som mobbas fysiskt och verbalt oftare lider av förkylningar, hosta och ont i halsen oftare än andra (Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt, 2001). Den stress som det kan innebära att bli mobbad tycks också kunna påverka hjärnan via nivåerna av adrenalin och kortisol (Vaillancourt, Clinton, McDougall, Schmidt & Hymel, 2010a). Funktioner som blir påverkade är bland annat minne och koncentration (Squire, 1992), vilket är relevant för hur eleverna ska klara av skolarbetet. Denna negativa påverkan kan motverkas/åtgärdas med hjälp av oxytocin – ett hormon som har visats kunna spela en roll i att påverka hur en individ svarar beteendemässigt och fysiologiskt på stress genom sin påverkan på endokrina och beteendemässiga system (se exempelvis Windle, Shanks, Lightman & Ingram, 1997) som stimuleras bland annat av sociala relationer (Vaillancourt et al., 2010a; Windle, Kershaw, Shanks, Woods, Lightman & Ingram, 2004).

4.2. Förövare

Även att vara den som utsätter andra för våld har visats ha ett antal möjliga negativa konsekvenser, även om det inte har forskats lika mycket på detta som på hur offer påverkas. Ungdomar som mobbar fungerar sämre psykosocialt än andra ungdomar, och de elever som är öppet aggressiva drabbas av mer negativa konsekvenser än de som är relationellt aggressiva. Allra värst drabbas de som uppvisar båda typerna av aggressivitet (Crick, 1997; Haynie et al., 2001; Nansel et al., 2001). Vad gäller kön har en studie kunnat visa att flickor som utövade fysiskt och/eller verbalt våld ("*overt aggression*"; används jämförbart med direkt våld) hade ett antal beteendeproblem som kan antas påverka hur de fungerar i skolan, medan de flickor som utövade relationellt våld inte hade några anpassningsproblem (Putallaz et al., 2007).

Vad gäller *emotionella* konsekvenser visar forskningen på vissa samband med några metoder att utöva våld. Exempelvis har man funnit att de som utövar relationellt och/eller verbalt våld oftare ger uttryck för ångest/oro, depression och suicidalitet om än i lägre grad än för utsatta (Craig, 1998; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä & Rantanen, 1999; Swearer et al., 2010). Detta samband har styrkts även i longitudinell forskning (se t.ex. Craig, 1998). Hur det kommer sig att utövandet av våld kan leda till dessa konsekvenser är ännu inte fastställt i forskningen (Rigby, 2003).

Forskningen har funnit en rad *utagerande/beteendemässiga* problem som kan bli konsekvensen av att ha utövat våld i skolan. Ett exempel på detta är att förövaren utvecklar ett kriminellt beteende, missbruk och/eller får uppförandeproblem (Card et al., 2008; Nansel et al., 2001; Perren & Hornung, 2005).

Att utöva våld kan också få *sociala* konsekvenser. På vilket sätt individens relationer och sociala status påverkas är komplext. Vi har sett att elever som mobbar tenderar att uppnå status i kamratgruppen. De som använder sig av indirekt och relationellt våld har inte sällan en hög social kompetens och kan tillhöra en central grupp i skolan (Card et al., 2008; Cillessen & Mayeux, 2004). Samtidigt finns det studier som funnit att utövandet av både direkt våld och indirekt samt relationellt våld kan påverka ens sociala ställning negativt; de elever som utövar relationellt våld tenderar att vara mindre accepterade och omtyckta av sina jämnåriga och riskerar också att bli avvisade, särskilt om det gäller flickor (Cillessen & Borch, 2006; Crick & Grotpeter, 1995; Prinstein, Boergers & Vernberg, 2001). Här ser vi att uteslutning även

kan vara en konsekvens av att utöva våld. Att elevens sociala ställning påverkas både positivt och negativt behöver inte vara motsägelsefullt. Att vara omtyckt eller inte behöver inte nödvändigtvis ha att göra med hur populär man är, eller med hur mycket inflytande man har i elevgruppen i stort. Eventuellt skulle resultaten angående social ställning också kunna tänkas spegla det faktum att forskarna har studerat olika typer av aggressiva elever – att de som blir impopulära och avvisade i själva verket är aggressiva offer.

I viss mån kan förövarens sociala plats relatera till åldern. Vissa forskare har funnit att mobbning blir mer och mer maladaptivt med åldern, i takt med att offren börjar hitta vänner vilket gör att mobbaren förlorar sin centrala plats (Stassen Berger, 2007). Samtidigt har andra funnit att aggressiva barn kan vara fortsatt, till och med särskilt, populära i tonåren (Cillessen & Mayeux, 2004). Huruvida den mobbade eleven blir missanpassad eller fortsätter att ha en central position skulle kunna vara relaterat till huruvida han/hon har andra egenskaper som värderas högt av de jämnåriga, såsom till exempel att han/hon ser bra ut, är bra på sport eller kan få andra att skratta (Vaillancourt & Hymel, 2006). Även relationernas kvalitet tycks kunna påverkas. En studie fann att ungdomar som mobbar tenderar att få mindre hälsosamma kärleksrelationer – och att de beskriver dessa relationer som mindre intima, mindre tillgivna och mindre varaktiga än andra – men även vänskapsrelationerna tycks kunna påverkas och bli mindre tillgivna och varaktiga (Conolly, Pepler, Craig & Taradash, 2000).

Det finns studier som antyder att den som mobbar kan påverkas negativt av sitt beteende i form av *akademiska* konsekvenser av olika slag. De riskerar exempelvis att få lägre betyg och att själva börja tycka att de lyckas sämre i skolan, dvs. deras självförtroende vad gäller skolarbetet påverkas (Nansel et al., 2001; Ma et al., 2009). Dessa effekter behöver inte bli omedelbara. I lägre klasser kan mobbning elever lyckas bra (Woods & Wolke, 2004). Det skulle kunna vara så att deras utåtriktade beteenden och sämre relationer med jämnåriga på lite sikt skulle kunna påverka hur pass väl de kan fungera i skolan (Haynie et al., 2001). Sambandet mellan mobbning och lägre resultat i skolan skulle också kunna tänkas vara det omvända – att svårigheter i skolan gör att barnet/ungdomen börjar ge sig på någon annan för att dra undan uppmärksamheten från sina svårigheter (Ma et al., 2009). Hur sambandet ser ut har ännu inte fastställts i forskningen.

Det finns inga studier som fokuserat på *fysiska* konsekvenser av att vara förövare. Däremot kan man anta att det kan leda till en ökad risk för skador, till exempel genom slagsmål eller som sviter av ett missbruk.

4.3. Vittnen

Den stora merparten av forskningen har som sagt fokuserat på konsekvenser för dem som drabbas av våld av olika slag. Det finns också, som vi sett, en del forskning – om än inte på långa vägar lika mycket – när det gäller hur förövaren påverkas. Ett relativt nytt område för forskarnas intresse är hur de elever som blir vittnen till de olika typerna av våld påverkas. Även den elev som inte är aktivt engagerad i det våldsamma skeendet på något sätt kan komma att drabbas av en mängd negativa konsekvenser såsom rädsla, skuld, att lära sig att förhålla sig passivt till att andra far illa och att bli likgiltig (Benbenishty & Astor, 2005; Jeffrey, Miller & Linn, 2001; Nishina & Juvonen, 2005). Som vittne lär man sig också att det lönar sig med aggressivt beteende, att man gör bäst i att inte lägga sig i när någon blir utsatt, att

vuxna inte bryr sig om barn och att den som mobbas förtjänar det (Stassen Berger, 2007). Att vid upprepade tillfällen bevittna våld kan göra att det våldsamma beteendet normaliseras och uppfattas som adekvat (Ng-Mak, Salzinger, Feldman & Stueve, 2002). Förekomst av våld kan leda till otrygghet i skolan och upplevelser av psykisk stress hos alla elever, vilket i sin tur kan leda till att eleverna inte vill gå i skolan (Benbenishty & Astor, 2005). Som vi har sett går det att dela in de elever som blir vittnen eller åskådare till en händelse i olika roller: medhjälpare, förstärkare, försvarare och passiva vittnen. Forskningen kring konsekvenser har ännu inte hunnit titta på dessa grupper av vittnen separat. Det är dock möjligt att exempelvis försvarare som faktiskt påverkar förövaren så att den slutar med sitt våldsamma beteende faktiskt har positiva konsekvenser även för försvararen. Det är möjligt att konsekvenserna av detta är stärkt självkänsla och självförtroende samt en stark position bland dem som inte förespråkar våld. Det går förstås att tänka sig flera möjliga negativa konsekvenser av att vara försvarare också. Det saknas dock fortfarande forskning om civilkuragets goda konsekvenser.

4.4. Sammanfattning

Det finns en del likheter gällande vilka konsekvenser som offer och förövare drabbas av i samtliga kategorier av konsekvenser. Både offer och förövare riskerar exempelvis att drabbas av depressiva symptom, ångest och problem i kärleksrelationer. Sedan finns det även konsekvenser som kan drabba offer och förövare separat. Exempelvis tycks offer drabbas av psykosomatiska besvär, men inte förövare – och förövare tenderar att få problem även i vänskapsrelationer, vilket offer inte behöver få.

Tabell 2 visar en kort sammanfattning av de olika konsekvenser som förövare och offer kan drabbas av. Att det råder stora likheter kan tänkas bero på att dessa två grupper av individer inte går att helt separera från varandra (många är både offer och förövare; så kallade aggressiva offer). En tänkbar orsak kan också vara att människan reagerar på vissa sätt i olika typer av stressande situationer, och både att vara utsatt och förövare kan tänkas vara en typ av stressor. Vad gäller vittnen har det forskats mycket mindre, men även här har forskningen funnit ett antal negativa konsekvenser. Det tycks även som om vittnen kan drabbas av ett antal konsekvenser på vad som närmast skulle kunna kallas "normnivå", genom att deras normer kring våld kan förändras. Det är tänkbart att sådana normförändringar även kan gälla för förövare och offer, men det saknas ännu forskning om detta. Forskningen om konsekvenser av hot och våld i skolan har också till mycket stor del fokuserat på elevgruppen, varför tabellen visar på konsekvenser som tycks drabba elever. Det går att tänka sig att ett antal av dessa konsekvenser även kan drabba vuxna i personalgruppen som utsätts för, utövar eller bevittnar hot och våld.

Tabell 2. Sammanfattning av olika typer av konsekvenser som drabbar offer, förövare och vittnen med exempel.

	Internaliserande	Externaliserande	Sociala	Akademiska	Fysiska
<i>Offer och förövare</i>	Emotionella svårigheter: Depression Suicidalitet Ångest	Beteendeproblem: Kriminalitet Bruk/missbruk av alkohol och droger	Problem i kärleksrelationer	Sämre resultat i skolan	Skador
<i>Offer</i>	Låg självkänsla	Våldsamt beteende	Isolering	Skolk/ uppsägningar Frånvaro Koncentration försämrad Lägre engagemang Lägre motivation	Psykosomatiska besvär
<i>Förövare</i>		Uppförandeproblem	Problem i vänskapsrelationer	Lägre självförtroende gällande förmåga i skolan	
<i>Vittnen</i>	Rädsla Skuld Likgiltighet		Lär sig vara passiv när andra far illa	Olust att gå i skolan	

5. Individens möjligheter att hantera våld

Även om mobbning och annat våld över lag har negativa konsekvenser för dem som drabbas – liksom för förövarna själva – så är det också en hel del som klarar sig utan några bestående eller allvarliga men (Hoover, Oliver & Hazler, 1992). Detta kan bero på ett antal faktorer. En faktor är vilka strategier att hantera olika frustrerande/hotfulla/ skadande situationer som individen har till sitt förfogande (hanteringsstrategier), och hur duktig han/hon är i att använda sig av dem. En annan faktor är om individen har stöd från sina föräldrar, lärare och/eller vänner eller inte. En tredje faktor som påverkar hur individen lyckas hantera utsatthet, negativa konsekvenser och problembeteenden är hur omgivningen reagerar. Det mesta som finns i den psykologiska forskningen om hanterande av hot och våld i skolan gäller elever. Därför kommer framställningen i detta kapitel att i huvudsak fokusera på dem.

5.1. Hanteringsstrategier

En skillnad när det gäller huruvida en individ drabbas hårt av våld eller inte, kan vara vilka strategier att hantera svåra situationer (det som på engelska benämns *coping*) han/hon har till sitt förfogande. De olika hanteringsstrategier som finns kan vara varierande bra eller dåliga, när det gäller hur pass väl man undviker fortsatt utsatthet och/eller hur dessa kan mildra eventuella negativa konsekvenser oavsett om man fortsätter att bli utsatt eller inte (Kochenderfer-Ladd, 2004). En generell definition av hanteringsstrategier är att det är sätt att agera, känna och tänka för att bevara ett behagligt mentalt tillstånd när det av någon anledning hotas (Snyder & Pulvers, 2001). Det finns ett relativt stort antal sätt att kategorisera dessa strategier på. Inget är dock anpassat för just hot och våld i skolan utan teorierna på detta område gäller utsatthet för stress över lag (se exempelvis Lazarus & Folkman, 1984).

De flesta beskrivningar och klassificeringar av hanteringsstrategier innehåller två huvudgrupper: (1) strategier som på något sätt handlar om att individen försöker undvika problemet eller problemets konsekvenser och (2) strategier som handlar om att bemöta eller närma sig problemet och dess konsekvenser på olika sätt (se exempelvis Billings & Moos, 1981; Sveinbjornsdottir & Thorsteinsson, 2008). Exempel på strategier som syftar till att undvika är önsketänkande (att dagdrömma om en bättre plats och tid, försöka önska bort situationen), undvikande (låtsas att inget har hänt, undvika människor över lag, skolka) (Vitaliano, Russo, Carr, Maiuro & Becker, 1985) och att distansera sig från sina tankar och känslor (Snyder & Pulvers, 2001). Exempel på strategier som syftar till att närma sig och bemöta problemet är att söka socialt stöd eller hjälp från andra (Vitaliano et al., 1985; Lazarus, 1993), konfliktlösning, konfrontativ strategi (stå upp för sig själv, slå tillbaka), planerande problemfokusering (tänka ut vad som kan ändras i exempelvis det egna beteendet för att förändra situationen), positiv omvärdering (att utifrån erfarenheten förändras som person på ett bra sätt, hitta en ny tro) och självkontroll (hålla sina känslor för sig själv, försöka att inte reagera för fort) (Lazarus, 1993). Som framgår av exemplen kan samtliga strategier fokusera på själva problemet genom att antingen försöka förändra situationen eller hantera den som den är, eller fokusera på de känslor som situationen väcker och försöka kontrollera dem (Lazarus & Folkman, 1984). Strategierna kan

alltså placeras in i två dimensioner. Den ena dimensionen handlar om närmande/bemötande kontra undvikande och den andra om problem- kontra känslfokusering. I artiklarna om hot och våld i skolan förekommer inte samtliga nämnda typer av strategier, området verkar inte vara till fullo utforskat. Figur 2 sätter de olika typerna av hanteringsstrategier i ett sammanhang med exempel.

Figur 2. Exempel på olika hanteringsstrategier i förhållande till de olika kategorierna.



Det finns exempelstudier som kommit fram till att undvikandestrategier överlag tycks vara mer ineffektiva än problemorienterade strategier (se exempelvis Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002). När det gäller hot och våld är det möjligt att resultaten skulle kunna se något annorlunda ut. Ett undvikande av en akut våldssituation är förmodligen ett konstruktivt förhållningssätt. Situationens karaktär tycks vara avgörande för huruvida undvikande fungerar som strategi eller inte. I en situation såsom skolskjutningar där händelsen är isolerad är undvikande vanligt och nog det mest konstruktiva, medan i situationer där offret inte i längden kan undvika förövaren kan det vara mindre konstruktivt. Några andra strategier som har visat sig vara ineffektiva är att ge efter för förövarens krav (kan vara både passiv och aktiv, beteendemässig och emotionell strategi beroende på vad det gäller) och/eller att ge igen, att slåss (aktiv, beteendestrategi). Att söka hjälp (aktiv, beteendemässig, närmande strategi) och att försöka sig på att lösa problemet (förstå vad som föranledde utsattheten, försöka göra annorlunda, kognitiv strategi, aktiv, närmande) eller på konfliktlösning (aktiv, närmande, beteendemässig strategi) kan däremot minska risken för vidare utsatthet (Kochenderfer & Ladd, 1997; Schwartz, Dodge & Coie, 1993). Överlag har forskningen konstaterat att problemfokuserade strategier är mer effektiva (se exempelvis Snow, Swan, Raghavan, Connell & Klein, 2003). Andra studier har funnit att problemfokuserade strategier inte alltid hjälper, att de hjälper icke-offer att hålla sig borta från problem, men kan öka problemen för offer, särskilt för de flickor som har svårt att söka hjälp. Att denna typ av strategi inte alltid

fungerar kan tänkas ha att göra med att många av de barn som är utsatta kanske inte har de relationer till de andra som krävs för att få dem att lyssna, eller att de situationer de försöker hantera är för svåra och överstiger de förmågor barnet har (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002). Det finns också studier som lyfter fram betydelsen av känslfokuserade, emotionella strategier, exempelvis när situationen inte kan förändras och individen behöver fokusera på att förlika sig med vad som hänt (se exempelvis Terry & Hynes, 1998). En studie fann att kognitiva strategier som att försöka förändra negativa tankar och känslor snarare än att försöka förändra situationen kunde minska risken att utsatta elever tog till olika former av missbruk (Brady, Tschann, Pash, Flores & Ozer, 2009).

Somliga forskare har funnit att utsatta flickor oftare använder problemlösning och att söka socialt stöd som strategi än pojkar, medan pojkar generellt sett använder sig mer av konfrontativa strategier som till exempel att svära, kasta saker och slå tillbaka (Kochenderfer & Ladd, 1997; Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002). Oavsett om man är pojke eller flicka så tenderar upprepade och varaktiga utsatthet leda till att man mer och mer drar sig undan och försöker undvika potentiella incidenter eller blir mer och mer passiv (Felix & Greif Green, 2010).

Att söka hjälp hos någon – personal eller vän – kan vara en nödvändighet för att en situation ska landa i en bra lösning, men är också förenat med viss risk för offret att bli sett som en skvallrare, som svagt och osjälvständigt och kanske bli ytterligare utsatt. För att detta ska fungera som hanterandestrategi krävs att barnet på ett tillräckligt bra sätt har bedömt nödvändigheten av hjälp och inte ber om hjälp när det är onödigt, har valt rätt person att vända sig till och att behovet är formulerat på ett bra sätt. Det är mer accepterat att söka hjälp om incidenten inträffat när en lärare inte varit närvarande (Newman, 2008). Detta visar hur viktigt det är att lärare ingriper när de blir vittne till incidenter, eftersom det bland barnen/ungdomarna är mindre socialt accepterat att själva be om hjälp då. En studie utforskade hur elevens förmåga att söka hjälp på ett konstruktivt sätt påverkar henne/honom (Skinner, Edge, Altman & Sherwood, 2003). Om eleven på ett konstruktivt sätt söker hjälp kan det leda till att han/hon får mindre ångest, blir mindre rädd eller arg och får ökad insikt och kompetens att hantera dylika situationer samt en ökad känsla av att han/hon klarar av att hantera känslor. Om eleven istället använder sig av strategin i onödan kan det leda till att han/hon känner sig mindre självständig, får minskad känsla av kontroll etc. (Skinner et al., 2003). Att söka hjälp har visats fungera bättre för flickor än för pojkar, som kan tänkas förväntas klara av att reda ut situationen själva (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002).

5.2. Socialt stöd som skyddsfaktor

Hur pass tillgänglig omgivningen upplevs och vilket stöd den erbjuder tycks spela en viktig roll för att skydda såväl barn och ungdomar som vuxna från de negativa konsekvenserna av stressande livshändelser (Cobb, 1976; Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson & Rebus, 2005; Viswesvaran, Sanchez & Fisher, 1999). Stöd från *familjen* har till exempel kunnat visas minska den psykologiska påverkan av hot och våld (Howard, Budge & McKay, 2010). Socialt stöd innebär inte bara stöd i en akut situation, utan även den typ av stöd individen upplever sig ha kontinuerlig tillgång till i sin omgivning. Det finns inte så mycket forskning om vad socialt stöd har för effekt på just utsatthet för våld i skolan (Yeung & Leadbeater, 2010). Den forskning vi funnit rör det stöd som kommer från föräldrar, lärare och/eller vänner.

Emotionellt stöd från både föräldrar och lärare kan tänkas hjälpa utsatta elever genom att de upplevs som tillgängliga för att hjälpa eleven att lösa de konflikter han/hon har (Yeung & Leadbeater, 2010). En studie fann att oavsett om barnen/ ungdomarna är mobbare, passiva offer, aggressiva offer eller passiva vittnen så upplevde de i lägre utsträckning de depressiva symptom som kan vara konsekvensen av våld om de hade bra stöd från sina föräldrar. För alla utom för passiva offer så verkade stöd från läraren kunna ersätta avsaknad av stöd från föräldrar (Conners-Burrow, Johnson, Whiteside-Mansell, McKelvey & Gargus, 2009). Varför de passiva offren inte blev hjälpta av lärarens stöd är oklart och behöver utforskas närmare. När föräldrastödet var stort hade inte lärarstödet någon signifikant betydelse (Conners-Burrow et al., 2009).

Forskningen bekräftar också vikten av *vänner*. Offer som har en bästa vän tycks inte drabbas alls lika hårt, vare sig av emotionella eller utåtriktade svårigheter jämfört med dem utan en bästa vän (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999). Att byta vänner eller hitta nya och bättre vänner kan leda till att mobbningen upphör (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004). Att ha en vän som är mobbare kan förhindra utsatthet, då en potentiell förövare kan bli rädd för eventuella hämndaktioner. Att ha vänner som varken är mobbare eller offer kan förhindra utsatthet då dessa barn kan få mobbaren att avstå genom att det finns en risk att de till exempel uppmärksammar någon vuxen på vad som händer eller genom att mobbaren inte vill riskera att de andra barnen/ ungdomarna ska fördöma hans/hennes beteende (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999). Vänner kan också hjälpa den som mobbar genom att visa på hur en god relation ser ut och genom att bli mobbaren till hjälp i att utveckla empati (Bollmer, Milich, Harris & Maras, 2005).

Även för vuxna människor har det sociala stödet en stor betydelse. Forskningen om hur man hanterar stress i arbetet har funnit att socialt stöd kan minska de negativa konsekvenserna av stress och kan lindra hur allvarliga eller hotfulla man uppfattar att de förekommande stressorerna är (se exempelvis Sargent & Terry, 2000; Viswesvaran, Sanchez & Fisher, 1999). Det saknas dock i relativt hög utsträckning forskning angående det sociala stödets betydelse för lärare som utsätts för hot och våld. De studier vi har funnit har inte kunnat visa att socialt stöd fungerar som skydd mot negativa konsekvenser av skolvåld på lärares välmående. Detta skulle kunna bero på att det är de lärare som drabbas hårdast som både söker och får mest stöd, vilket antyder problem med att fastställa vad som är orsak och verkan i sammanhanget. Däremot tycks socialt stöd kunna få lärare att vara fortsatt engagerade i sitt arbete och stanna kvar i yrket genom att påverka eventuellt uppkomna känslor av likgiltighet (Galand, Lecocq & Philippot, 2007). Upplevt stöd från organisationen kan också påverka risken att läraren vill sluta på sitt jobb till följd av mobbning och tvärtom påverka läraren till att vilja vara kvar om stödet är gott (Djurkovic, McCormack & Casimir, 2008).

5.3. Omgivningens reaktioner

Omgivningens reaktioner och signaler har stor betydelse för om våldet fortsätter eller upphör, hur de inblandade ser på det som händer, samt deras känsla av trygghet. Många utsatta barn och ungdomar söker inte hjälp hos sin omgivning (Kanetsuna, Smith & Morita 2006). Huruvida ett barn berättar eller inte har att göra med vad barnet har för erfarenhet av hur omgivningen har reagerat på liknande situationer tidigare och vilka resultaten har blivit. Naturligtvis kan även de vuxnas benägenhet

att berätta om sin utsatthet också påverkas av omgivningens reaktioner på tidigare incidenter, dock finns ännu ingen forskning om detta inom området hot och våld i skolan.

5.3.1. Åskådare/vittnen

Gruppens reaktioner och ageranden är så viktiga att man bäst förstår åtminstone mobbning som ett gruppfenomen (Twemlow, Vernberg, Fonagy, Biggs, Mize Nelson & Sacco, 2010). Den grupp individer som finns runt förövaren och offret är olika typer av åskådare, som på olika sätt bidrar till att framkalla, uppmuntra eller motverka mobbningen liksom vi tidigare beskrivit om kamratgruppen som förklaringskontext (Salmivalli et al., 1996). Merparten av vittnen till mobbning ingriper inte för att hjälpa offret, utan tillåter, uppmuntrar eller till och med assisterar i mobbningen (O'Connell, Pepler & Craig, 1999). Att många åskådare blir passiva och inte ingriper kan tänkas bero på den likgiltighet som kan bli en emotionell konsekvens av att bli vittne till våld (Benbenishty & Astor, 2005). Passiviteten kan också bero på att de saknar bra strategier, inte litar på att lärare kommer att stötta dem eller är rädda för att själva råka illa ut om de blandar sig i (Craig, Pepler & Atlas, 2000). Ytterligare orsaker till att jämnåriga åskådare inte ingriper kan vara att den skada som åsamkas främst är psykisk och därmed lättare att förklara bort med att till exempel säga att det bara var på skoj eller att offret inte betar sig som han/hon borde och därför förtjänar att bli utsatt (Teräsahjo & Salmivalli, 2003). Rädsla att inte passa in och vilja att understryka tillhörighet i gruppen kan också vara orsak till att en åskådare inte gör något för att stoppa situationen (Garandau & Cillessen, 2006).

När det gäller lärare som mobbar elever blir andra lärare ofta passiva åskådare på grund av rädsla för att hamna i bråk med facket och/eller kollegor, och för att de känner att lojaliteterna till elever och till kollegor ligger i konflikt med varandra (Twemlow et al., 2006).

5.3.2. Personalens reaktioner

Då omgivningens reaktioner har visat sig vara viktiga bland annat för huruvida barn vågar berätta om sin egen eller andras utsatthet har en del studier fokuserat på hur skolans personal reagerar när de blir vittnen till eller får höra talas om incidenter av hot, våld och mobbning. Många utsatta elever upplever att skolpersonalen ger dålig respons, inte ser vad som händer eller ser men inte verkar bry sig (Hoover, Oliver & Hazler, 1992). Man har också funnit att lärare ingriper i långt ifrån alla incidenter av våld och mobbning (Craig, Pepler & Atlas, 2000). Arbetslivsinstitutet genomförde en undersökning 2001 som bland annat tog upp lärares reaktioner på fysiskt och verbalt våld. Denna undersökning fann att 45 % av svarande elever upplevde att lärarna sällan eller aldrig ser vad som händer när en elev utsätts för fysiskt eller verbalt våld (Eliasson & Menckel, 2003). Det mer subtila relationella våldet upptäckts också i mycket liten utsträckning av lärarna. De är inte medvetna om vad som händer, vilket förklarar att de inte ingriper (Cullerton-Sen & Crick, 2005). Att de inte är medvetna förklarar dock inte till fullo varför lärarna inte ingriper, dels eftersom många situationer av våld inte är särskilt subtila, och det då inte går att anta att lärarna inte är medvetna, dels för att även lärare som informerats om mobbning i viss utsträckning har funnits låta bli att göra någonting (Smith & Shu, 2000). Smith och Shu kom också fram till att i de fall lärare faktiskt ingriper, så avhjälper det situationen i cirka hälften av fallen och i cirka 16 % av fallen blir det värre, något som pekar på vikten av att

lärarna får tillgång till konstruktiva, fungerande strategier. Anledningar till att lärarna inte ingriper kan vara att de saknar stöd från administration och ledning eller att de riktlinjer som finns gällande hanterande av och ingripande i våldsamma situationer är oklara eller direkt motstridiga varandra (Astor, Meyer & Behre, 1999). I Sverige fann en studie att mer än hälften av eleverna tycker att lärarna ingriper i våldsamma situationer, medan cirka 20 % tycker att de sällan eller aldrig gör det (Eliasson & Menckel, 2003). Lärarnas attityd kan också spela roll. Exempelvis tenderar lärare att inte se utfrysning och exkluderande beteenden som mobbning lika mycket som de tycker att öppen aggressivitet är det, och därför försöker de inte lika ofta stoppa dem (Craig, Henderson & Murphy, 2000). Att eleverna uppfattar att lärarna inte ingriper, eller att de ingriper på ett sätt som gör situationen värre kan få som effekt att de drar sig för att berätta om incidenter; tilltron till att något positivt ska komma ur det är för liten.

Elever berättar mindre ofta om relationellt våld än om fysiskt våld. Detta kan bero på att det är svårare att formulera exakt vad det är som har hänt och kan uppfattas som subjektiva tolkningar, inte konkreta händelser (Rivers & Smith, 1994). Vad gäller cybervåld så berättar mindre än 9 % för någon vuxen att de blivit utsatta (Patchin & Hinduja, 2006) och bara cirka 64 % tror att de vuxna i skolan försöker stoppa den (Li, 2006). Anledningen skulle kunna vara att eleverna uppfattar de vuxna som okunniga om vad mobbningen handlar om eftersom de inte har samma tekniska kunskap som eleverna. Då cybervåld i stor grad inträffar utanför skolan, kanske de utsatta eleverna inte ser någon anledning att berätta om det för någon lärare, även om förövarna är klasskamrater eller skolkamrater (Smith & Slonje, 2010).

6. Skolans möjligheter att hantera hot och våld

Inom området hot och våld i skolan har forskningen under en lång tid – längre tid än när det gäller arbetslivet generellt – framfört teoretiskt grundade förslag på hur problem med våld, mobbning och trakasserier ska hanteras och även utfört ett antal studier av olika program för att förebygga och/eller åtgärda dessa problem. Internationellt har ett antal metaanalyser som ser över olika programs effektivitet utförts (se exempelvis Derzon, 2006; Ferguson, San Miguel, Kilburn & Sanchez, 2007; Wilson, Lipsey & Derzon, 2003). Det har också utförts en mängd studier av olika kvalitet. Det finns RCT-studier (*Randomized Controlled Trial*, dvs. studier med slumpmässigt urval och kontrollgrupp), longitudinella studier varav en hel del inte är inomindividmätningar utan studier av skolan som objekt, studier som bara har före- och eftermätning men ingen kontrollgrupp, samt fallstudier. Många använder sig av självskattningar, många även av externa skattningar (t.ex lärarskattningar av elever). De flesta studier grundar sig i frågeundersökningar (enkäter, intervjuer) men långt färre använder sig av direkt observation. I en starkt övervägande del av studierna är det forskare som genomför programmen eller forskarstödda lärare. Det finns inte lika många studier av program som redan implementerats och är en del av den vardagliga strukturen och sköts av personalen på skolan. Därför vet man egentligen inte särskilt mycket om hur effektivt programmen i "verkligheten" fungerar.

En kraftigt övervägande del av ovan nämnd forskning fokuserar på hot och våld mellan eleverna på skolan framför allt på mobbning. Mycket lite har studerats om hot och våld i personalgruppen på skolan och hur man bäst förebygger och åtgärdar dessa problem. Denna fråga kan säkerligen besvaras av den forskning som utförts gällande arbetslivet i stort, även om detta forskningsområde ännu är begränsat i sin omfattning (se kunskapsöversikt om hot och våld i arbetslivet; Göransson, Näsval & Sverke, 2011). Det går att föreställa sig att det finns både likheter och skillnader gällande hur man bör hantera våld hos elever och personal på skolan. Skillnader, då eleverna är minderåriga och inte kan förväntas ta likvärdigt ansvar som en vuxen och beroende på ålder och mognad inte har samma kognitiva och emotionella förmåga som en vuxen. Likheter, då de beteenden det handlar om kan vara desamma, och det mönster av orsaker som är bakomliggande också kan vara desamma.

Insatser för att hantera hot och våld kan delas upp i tre grupper: primära, sekundära och tertiära (Quick, Quick, Nelson & Hurrell, 1997; Tetrick & Quick, 2003). *Primära interventioner* sätts in innan det problem man vill komma åt har brutit ut, och är alltså förebyggande. Åtgärderna syftar till att minska risken för att i detta fall hot och våld ska börja förekomma i skolan. Exempel på primära interventioner är att arbeta med normer kring våld och kring hur man bemöter varandra i skolan, arbete med att ta fram policys och handlingsplaner och utbildning av personalen. *Sekundära interventioner* riktar sig till riskgrupper för att bli utsatt eller förövare och kan exempelvis handla om att individerna i riskgruppen får lära sig att hantera aggressivt beteende hos sig själva och hos andra eller att personal på skolan får lära sig tidiga signaler på vad som kan utvecklas till ett våldsamt skeende. *Tertiära interventioner* är de åtgärder som sätts in när problemet är ett konstaterat faktum och det är nödvändigt att ta hand om de konsekvenser det har lett till. Det kan handla om att se till att de som blivit utsatta får det stöd och den hjälp de behöver, både för att komma till rätta med situationen och för att kunna hantera de tankar och känslor som har

väckts. Det kan också handla om att stötta förövaren i att förändra sitt beteende så att det inte upprepas.

Interventionerna kan också rikta sig till olika grupper. Antingen riktar de sig mot så kallade högriskgrupper, de individer som bedöms vara i risk att antingen utsättas för våld eller själva bli förövare, eller så riktar de sig mot bredare grupper av individer. Det kan då röra sig om interventioner som riktar sig till hela elevgruppen, lärargruppen, hela skolan eller skolan inklusive föräldrar och delar av det omgivande samhället (så kallad "*whole school-approaches*") (se exempelvis Ttofi, Farrington & Baldry 2008). När det gäller program mot mobbning är idag interventionsprogram som riktar sig till hela skolan utifrån tanken att mobbning omfattar såväl vittnen som mobbare och offer det absolut vanligaste (Hazler & Carney, 2010).

6.1. Interventionsprogram i skolvärlden

Det finns en stor mängd program som på olika sätt syftar till att förebygga eller åtgärda våld, eller bådadera i elevgruppen. De riktar sig mot lite olika områden: till exempel fokuserar många på mobbning och en del på aggressiva eller störande (*disruptive*) beteenden. Dessutom finns program som försöker skapa konstruktiva relationer och förhållningssätt hos eleverna och som företrädarna kan tycka får som sekundär effekt att våldet minskar/förebyggs. Som exempel på det sistnämnda kan nämnas program som försöker skapa en god värdegrund (StegVis, Lions Quest/Det er mitt valg, Bygga Värdegrund), konfliktlösningsprogram (Medkompis, Nonviolent Communication, Kompissamtal) och kamratstödjarprogram (Friends, Hassela kamratstödsmodell, Mombus) m.fl. Ett antal program har även som uttalat syfte att minska förekomsten av våld.

Myndigheten för skolutveckling gav 2003 ut en skrift om arbete mot kränkande behandling (mobbning, rasism, främlingsfientlighet, diskriminering, sexuella trakasserier, homofobi) där de beskrev en mängd program som användes mot mobbning i skolor i Sverige. Dessa program utvärderades några år senare med syftet att fastställa vilka som kunde påvisa god vetenskaplig utvärdering (Myndigheten för skolutveckling, 2007). Enbart för ett program kunde företrädarna presentera någon vetenskaplig utvärdering - Olweus-programmet (se exempelvis Olweus & Limber, 2010). Denna metod fokuserar på den enskilda eleven och försöker både förebygga och åtgärda mobbning genom att se till att möjligheterna till mobbning minskar och att mobbade elever inte blir belönade för sitt beteende. De vuxna i skolan ska alla vara engagerade och fungera som rollmodeller. När mobbning upptäcks ska en individuell handlingsplan skapas med de inblandade och deras föräldrar. För att stötta och utveckla lärarna upprättas samtalsgrupper med regelbundna träffar (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Ttofi, Farrington och Baldry (2008) såg också över ett stort antal program mot mobbning, och kom fram till att de program som inspirerats av Olweus-programmet fungerade bäst för att minska både mobbning och utsatthet. I Norge gjordes en liknande utvärdering av Utdanningsdirektoratet (2006). Av de program som Myndigheten för skolutveckling undersökte så fann Utdanningsdirektoratet att programmen Stegivs (se exempelvis Frey, Bobbitt Nolen, Van Schoiack Edstrom & Hirschstein, 2005) och Lions Quest (Det er mitt valg) (se exempelvis Eisen, Zellman & Murray, 2003) inte var tillräckligt väl utvärderade, men att det fanns tillräckligt med underlag för att säga att programmen sannolikt får resultat.

En i svenska skolor mycket vanligt förekommande modell var vid tiden för Myndigheten för skolutvecklings undersökningar Farstamodellen som bygger på samtal med inblandade parter, men som inte har något vetenskapligt stöd och som fått mycket kritik, för att skolan har samtal med mobbade elever utan att underrätta deras föräldrar (Myndigheten för skolutveckling, 2007). Efter denna kritik har grundaren av metoden gjort som tillägg att det är möjligt att välja att underrätta föräldrarna redan samma dag som samtalet genomförs. En relativt vanlig kamratstödsmodell är den som stiftelsen Friends utbildar skolor i. Inte heller denna metod har i sin helhet blivit vetenskapligt utvärderad. Flera program arbetar med att lära eleverna samtala med varandra och/eller kring olika problemsituationer utifrån fastställda steg som ska hjälpa dem att förstå varandra, uttrycka känslor och komma fram till konstruktiva lösningar (t.ex. Medkompis, Nonviolent Communication). Andra arbetar på olika sätt med att hjälpa eleverna förhålla sig till olika situationer och etiska dilemman genom diskussioner och samtal (Bygga Värdegrund, StegVis) (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Inget av programmen arbetar på ett allomfattande sätt förebyggande och åtgärdande mot våld, utan skolorna får plocka ihop och kombinera ett antal olika metoder. Även om resultaten av olika interventioner varierar väldigt mycket, så är det möjligt att påverka såväl förekomst som konsekvenserna av hot och våld (Myndigheten för skolutveckling, 2007).

Efter detta fortsatte Skolverket (tidigare Myndigheten för skolutveckling) utforskandet av insatser mot mobbning med att själva tentera en utvärdering av de metoder mot mobbning och kränkningar som används oftast i Sverige (Skolverket, 2011). Då skolorna inte använder sig enbart av ett program, utan av flera, gick det inte att utvärdera programmen var för sig, utan forskarna fick utvärdera olika delkomponenter/insatser som programmen kan innehålla och ta reda på vilka av dessa som var effektiva. Resultaten gällande vilka interventioner som är effektiva visade sig skilja sig åt för flickor och pojkar på en generell nivå. Huruvida det rörde sig om fysisk eller social mobbning visade sig också ha betydelse. Ett intressant fynd var att fysisk mobbning bland flickor och social mobbning bland pojkar – det vill säga beteenden som enligt normen inte är könstypiska – kunde minska med hjälp av att personalen utbildades för att öka sin förståelse för mobbning och kränkningar. Social mobbning bland pojkar kunde också minska genom att det finns ett antal disciplinära strategier som lärarna sedan följer.

Några saker visade sig alltid vara viktiga. Exempelvis att införandet av olika insatser bör ha sin grund i en god kartläggning av hur problemen ser ut i elevgruppen. Vidare behöver insatserna följas upp systematiskt (inklusive elevernas situation). Arbetet måste även förankras i hela arbetsgruppen och elevgruppen, och det är bra om eleverna kan vara aktiva i det förebyggande arbetet med stöd av vuxna och till exempel hålla i aktiviteter som ska främja en positiv stämning i skolan. Det är också viktigt att arbetet är systematiskt och att skolklimatet överlag är gott. De insatser som skulle minska kränkningar hade lägre effekt än de som skulle minska mobbning. Det som här visade sig vara effektivt var att ha ett relationsfrämjande arbete mellan elever, disciplinära strategier, rastvaktsystem, kooperativ lag, rutiner för åtgärder för mobbade och mobbare samt ordningsregler som tagits fram i samarbete mellan elever och personal. Några typer av insatser visade sig inte ha någon effekt (relationsfrämjande insatser mellan elever och personal, användandet av pedagogiskt material och föräldrautbildning), och några insatser kunde få direkt kontraproduktiva effekter med ökad mobbning som resultat (särskilda schemalagda lektioner för samtliga klasser, elever som aktörer typ kamratstödjare, observatörer etcetera samt medling använt rutinmässigt). Samtliga de insatser som haft negativa konsekvenser kan dock användas i enstaka fall där det har identifierats särskilda

behov av det. Effekterna kan också tänkas se annorlunda ut för andra typer av våld än mobbning.

Någon liknande genomgång av arbete mot kränkande behandling i personalgruppen i skolan har inte genomförts, möjligen beroende på att arbetet med våld, mobbning och trakasserier bland vuxna i arbetslivet inte alls uppmärksammats i samma utsträckning hittills. Några utvärderingar av åtgärdsprogram mot kränkande behandling i personalgruppen verkar inte finnas på samma sätt som för elevgruppen.

Den internationella forskningen beskriver hur programmen kan angripa de problem de syftar till att åtgärda via olika källor. Ett antal riktar sig direkt till elever som redan uppvisar problem eller befinner sig i riskgruppen för att göra det – antingen i grupp eller individuellt. Det som har visat sig vara mest effektivt är att vända sig till dessa barn/ungdomar individuellt och att använda sig av beteendestrategier (Wilson & Lipsey, 2007). Några säger att denna typ av program är mest effektivt. Vilket helt enkelt skulle kunna bero på att denna grupp har störst marginaler för möjlig förändring, varför det blir lättare att uppnå signifikanta förändringar (Wilson, Lipsey & Derzon, 2003). Exempel på innehåll i dessa program som också fungerar är att lära barnen/ungdomarna att känna igen, förstå och hantera olika känslor, att lära ut konstruktiva problemlösningsmetoder och träning i social kompetens (Ronen & Rosenbaum, 2010; Wilson & Lipsey, 2007).

Ett antal andra programskapare riktar sina program till personalgruppen, främst lärarna, och försöker skapa förändring genom att hjälpa dem bättre hantera problemen. Fungerande exempel är att lärarna ska utgöra rollmodeller för barnen, att de ska få utbildning och träning i hur de på ett konstruktivt sätt fungerar som ledare i klassrummet, samt att de på ett konstruktivt, konsekvent, icke-bestrafande sätt ska korrigera oönskade beteenden hos eleverna (Roland, Bru, Vere Midthassel & Vaaland, 2010; Ttofi, Farrington & Baldry 2008).

Som nämnts ovan finns också skolbaserade program (*whole-school approaches* eller multimodala program som intervenerar på olika nivåer) som riktar sig till bredare målgrupper – antingen samtliga elever, eller också hela skolan (både elever och personal) – och vissa vill även arbeta med föräldrar och omgivande samhälle. Huruvida de har någon meningsfull inverkan eller inte, råder det delade meningar om (Ttofi, Farrington & Baldry, 2008; Vreeman & Carroll, 2007). En del har funnit att detta är den typ av program som fungerar bäst, medan andra har fått blandade resultat. Flera komponenter har visat sig fungera. Exempelvis är det viktigt att skolan har tydliga policys och procedurer så att alla vet vilka regler som gäller och hur de ska hantera olika typer av situationer om/när de uppstår (Ttofi, Farrington & Baldry, 2008). Även Skolverket (2011) kom fram till att det är viktigt att arbetet är systematiskt, och att arbetet är väl förankrat hos samtliga anställda och elever, vilket kräver just tydliga policys och procedurer. Andra komponenter som kan vara viktiga är föräldrautbildning och förbättrad uppsikt över skolgården (Ttofi, Farrington & Baldry, 2008). Detta resultat kan jämföras med Skolverkets (2011) studie i Sverige som fann att föräldrautbildning inte har någon effekt. Däremot hade rastvakter god effekt på åtgärdandet av mobbning bland flickor.

Oavsett vilka åtgärder man väljer är det viktigt att ha ett långsiktigt perspektiv och en bredd, så att man inte fokuserar på en enstaka sak utan har en kombination av åtgärder parallellt, eftersom en typ av våld påverkar förekomsten av andra typer av våld (Espelage & Swearer, 2003; Ttofi, Farrington & Baldry, 2008). Ett verktyg i arbetet med eleverna på skolan är att genom grupparbeten och genom att utöva demokratiskt beslutsfattande i klassrummet lära ut demokratiska värderingar i praktiken (Orpinas & Horne, 2006). Ett exempel är att eleverna tillsammans med läraren beslutar om de regler som ska gälla och vilka konsekvenserna blir om de inte följs. Detta stämmer

överens med vad Skolverket (2011) kom fram till. Det får positiva effekter om eleverna involveras i arbetet mot mobbning på ett sätt så att de är delaktiga med stöd av vuxna, men inte har något eget ansvar att rapportera eller åtgärda problemen själva. Då forskningen har kommit fram till att våld bäst förstås om det sätts i en större kontext och, särskilt då det gäller mobbning, ses som ett socialt fenomen blir det också viktigt att interventionerna omfattar såväl åskådare som mobbare och offer (Hazler & Carney, 2010; Li, 2006; Twemlow et al., 2010). Det anses också viktigt att lärarna förstår och utnyttjar sin potential som positiva rollmodeller när det gäller att forma positiva beteenden och ta avstånd från destruktiva handlingar (Olweus & Limber, 2010; Twemlow et al., 2010).

Det råder delade meningar angående vid vilken ålder det är mest effektivt att sätta in ett program. Någon tycker att det är bra att börja så tidigt som möjligt, och att många åtgärder fungerar bäst på lite yngre barn, medan andra har funnit att mellanstadieåldern är bästa perioden för implementering av åtgärder (Attar-Schwartz, 2009; Menckel, 2000; Ttofi, Farrington & Baldry, 2008). Vad gäller möjligheten att påverka problem med olika typer av våld generellt, har man funnit olika resultat. En del är optimistiska och visar på signifikanta resultat, medan andra är mer försiktiga och pekar på att när man omvandlar den statistiska signifikansen till vad den betyder i verklig förändring, är inte skillnaderna från före till efter intervention särskilt stora. De flesta hänvisar till att interventionsforskningen på området fortfarande är ung och att det är för tidigt att säga att programmen inte har tillräcklig effekt för att vara meningsfulla eller att veta i detalj vad som fungerar bäst (se exempelvis Merrell, Gueldner, Ross & Isava, 2008). Några studier och metaanalyser indikerar att beteendestrategier, kognitiva strategier och rådgivning kan vara bra åtgärder, liksom att det även kan fungera bra att arbeta för att förbättra prestationer i skolarbetet och förutsättningar för detta (Wilson & Lipsey, 2007; Wilson, Lipsey & Derzon, 2003). Något som har visat sig vara avgörande i princip i samtliga artiklar är att implementeringen av programmet ska hålla hög kvalitet. Detta är essentiellt oavsett vilket beteende man vill åtgärda och vilken typ av program man än väljer. Sammanfattningsvis kan sägas att detta verkar vara ett forskningsområde som har tagit ordentlig fart, men där det fortfarande finns väldigt mycket kvar att göra.

7. Slutsatser och rekommendationer

Hot och våld i skolan är ett reellt problem som drabbar såväl elever som lärare och är därför en viktig del av den psykosociala arbetsmiljön att se över för att elever ska kunna få den goda inlärningsmiljö de har rätt till och lärarna den trygga, goda arbetsmiljö de har rätt till. Syftet med denna kunskapsöversikt har varit att sammanställa psykologisk forskning om hot och våld i skolan. Där så är lämpligt har vi även beskrivit könsskillnader som observerats i litteraturen. Vi har beskrivit ett antal av de begrepp som används inom forskningen om hot och våld, satt dem i relation till varandra och framställt hur förekomsten av hot och våld går att förstå i ett antal olika perspektiv såsom exempelvis könspektivet (kap. 2). Vi har även sammanställt ett antal olika möjliga förklaringar till att hot och våld uppstår (kap. 3) samt vilka konsekvenser det kan resultera i för såväl den utsatte och förövaren som för vittnen (kap. 4). Vidare har betydelsen av omgivningens reaktioner och olika sätt för individen att hantera sin utsatthet belysts (kap. 5). Slutligen har ett antal svenska och internationella rapporter och studier som utvärderar interventioner mot hot och våld presenterats (kap. 6).

Som underlag till rapporten gjorde vi en genomgång av såväl den svenska som den internationella litteraturen om hot och våld i skolan med fokus på vad som publicerats inom den psykologiska och beteendevetenskapliga forskningen. Som ett resultat av genomgången har vi också identifierat ett antal luckor i forskningen och ger därför förslag på fortsatt forskning. I detta avslutande kapitel sammanfattar vi vad vi har funnit att forskningen har kommit fram till angående de frågeställningar vi arbetat med. Vi presenterar också ett antal praktiska implikationer och rekommendationer för skola, politiker och Arbetsmiljöverket.

7.1. Sammanfattning

Intresset för hot och våld i skolan tog fart ordentligt under 1990-talet och sedan dess har en betydande mängd internationell forskning och i viss mån även nationella studier bedrivits. Det skiljer sig kraftigt åt mellan olika delområden (typ av våld, vem som är offer och vem som är förövare) hur pass väl utforskade de är. En mycket stor del av forskningen har handlat om aggressivt beteende oavsett kontext eller om mobbning bland elever. Lärares utsatthet för hot och våld eller deras roll som förövare är betydligt mindre beforskat.

7.1.1. Definition och kategoriseringar

Inom området hot och våld i skolan finns en stor mängd olika begrepp. Att reda ut dessa olika begrepps betydelse och hur de hänger ihop och överlappar varandra är komplicerat, då de olika forskarna har valt olika termer att fokusera på och dessutom har definierat och operationaliserat dessa på lite olika sätt. Vi kom fram till att det går att dela in området i ett antal begrepp som visar på vilken metod man använder för att utöva våldet – fysiskt, verbalt, relationellt/socialt, sexuellt samt cybervåld och hot – och ett antal begrepp som säger något om det mönster som beteendena är en del av och/eller relationen mellan förövare och utsatt – trakasserier, mobbning och direkt/indirekt våld. De olika begreppen skiljer sig gällande hur mycket forskning som finns. Mobbning är utan tvekan det mest utforskade området, medan mycket få studier har

gjorts om hot. Cybervåld är en relativt ny företeelse och därför är forskningen inte lika långt kommen, men det är ett område som snabbt verkar öka i omfattning. Fysiskt och verbalt våld har beforskats under en längre tid än relationellt/socialt våld, kanske för att det har varit lättare att definiera och mäta.

Förekomsten av olika typer av hot och våld i skolan varierar kraftigt i olika studier, och i princip inga studier utforskar mer än ett fåtal aspekter av hot och våld samtidigt. De olika studierna skiljer sig också från varandra gällande hur begreppen har operationaliserats och vilken tidsram man använder sig av. Därför har det varit mycket svårt att utröna något om förekomst och att göra några säkra jämförelser mellan olika länder eller olika typer av våld.

7.1.2. Utsatthet bland olika grupper

Forskningen har länge förbisett flickors och kvinnors aggressivitet till förmån för pojkars och mäns aggressivitet, men detta hål i kunskapen börjar fyllas. I generella drag kan man säga att pojkar oftare än flickor utövar fysiskt, verbalt och direkt våld och att flickor proportionerligt sett tenderar att utöva indirekt och relationellt/socialt våld. Huruvida pojkar/män eller flickor/kvinnor oftare blir utsatta för olika typer av våld har forskningen än så länge inte kommit till någon konsensus om. Det verkar generellt sett luta åt att pojkar oftare utsätts för fysiskt våld och flickor oftare för relationellt/socialt våld. I vilken ålder olika typer av våld är vanligast råder det inte heller full enighet om. Gällande etnicitet och socioekonomisk status (SES) verkar det som att det är SES som är den avgörande faktorn, inte etnicitet, och då särskilt hur pass stora inkomstskillnaderna är i området där skolan ligger. Forskning på lärare, både som offer och förövare, saknas det i mycket stor utsträckning studier om.

7.1.3. Möjliga förklaringar till att våld uppstår

Då studierna till övervägande del är sambandsstudier av tvärsnittskaraktär är det svårt att ordentligt skilja ut vad som är orsaker till och vad som är konsekvenser av hot och våld. Det har ändå lagts fram ett antal olika försök att förklara varför våld uppstår i skolmiljö. Sammanfattningsvis går det att säga att våldsamt beteende, såväl som utsatthet, bäst förstås om man sätter in det i sitt sammanhang av olika relationer och kontexter. Vi har valt att använda oss av följande förståelsenivåer: individnivå, gruppnivå, institutionell/organisatorisk nivå, grannskapsnivå samt den samhällseliga/kulturella nivån.

- På *individnivå* har vi funnit fyra typer av aktörer inblandade i hot och våld i skolan: passiva och aggressiva offer samt två typer av förövare (forskningen gäller mobbare) – en typ som är kraftigt aggressiv, reaktiv och har låg självkänsla och social kompetens samt en typ som är socialt begåvad och har en positiv bild av sig själv och av våld. När det gäller förövare har litteraturen även fokuserat på den eventuella betydelse social kognition, empatisk förmåga och moralisk kognition kan ha. Lärares våld kan eventuellt förklaras med samma mekanismer som ligger bakom elevers våld.
- På *gruppnivå* har särskilt kamratgruppens betydelse lyfts fram som viktig. Kamraterna signalerar ofta godkännande till förövarna, dels genom att delta i eller heja på förloppet (genom att vara medhjälpare eller förstärkare), dels genom att förhålla sig passivt till det (som vittnen eller åskådare). En minoritet elever tar offret i försvar eller försöker stötta henne/honom på olika sätt.

- På *institutionell/organisatorisk* nivå tycks det som att både den fysiska och den psykosociala miljön i skolan spelar roll för förekomsten av hot och våld. Särskilt viktig verkar relationen mellan elever och lärare vara.
- På *samhällelig/kulturell* nivå finns det två normer som kan sägas vara särskilt bidragande till förekomsten av våld och hot samt till hur dessa kommer till uttryck – de rådande genusnormerna samt normen att individen bör sträva efter status, popularitet och makt – men att dessa saker endast kan uppnås av ett fåtal på bekostnad av andra. Även hur den ekonomiska strukturen och maktbalansen mellan olika etniska grupper ser ut kan spela roll.

7.1.4. Konsekvenser

Att hot och våld kan leda till en mängd negativa konsekvenser för samtliga inblandade har blivit fastställt av forskningen. Merparten av denna forskning är av tvärsnittskaraktär, vilket försvårar slutsatser om orsaksriktning, men det finns ett antal longitudinella studier som visat att sambanden mellan våld och antagna konsekvenser håller över tid. De som blir vittnen till våldet är den minst beforskade gruppen. Både offer och förövare kan råka ut för negativ påverkan på såväl mental och fysisk hälsa som på de sociala relationerna och skolarbetet. Vilka konsekvenser individen drabbas av och hur allvarliga de är påverkas av hans/hennes förutsättningar att hantera de incidenter han/hon blir utsatt för. Dessa förutsättningar består av de hanteringsstrategier som står till buds, vilket socialt stöd personen har samt hur omgivningen reagerar på de våldsamma/hotfulla beteenden han/hon blir utsatt för.

7.1.5. Förebyggande och åtgärdande interventioner

Detta är ett område som gällande elever har tagit ordentlig fart de senaste åren. Här finns en mängd studier av olika kvalitet. Trots detta anses forskningen inom detta område fortfarande vara ung och det är för tidigt att slutligt bedöma vilka program som är meningsfulla eller vad, i detalj, som fungerar bäst för att åtgärda olika typer av hot och våld. Merparten av programmen riktar sig mot mobbning inom elevgruppen. Inom övriga typer av våld – liksom när det gäller det våld som har personal som utsatt eller förövare – saknas det i hög grad forskning.

Det går att dela in insatser för att hantera hot och våld i tre grupper: primära eller förebyggande interventioner, sekundära interventioner vilka riktar sig till riskgrupper för att bli utsatt eller förövare samt tertiära interventioner, vilka sätts in när problemet är ett faktum och man behöver hantera de konsekvenser det har lett till. Naturligtvis är det viktigast att förebygga att hot och våld över huvud taget förekommer, men det är också viktigt att kunna sätta in åtgärder om det trots allt förekommer. De åtgärdsprogram som finns kan antingen riktas direkt mot de problemområden man vill åtgärda eller till att försöka skapa konstruktiva relationer och förhållningssätt och därigenom komma åt problemen indirekt.

I Sverige används en mängd program mot mobbning. Tyvärr har det visat sig att de flesta (alla utom ett i Myndighetens för skolutveckling undersökning år 2007) inte kan uppvisa någon vetenskaplig utvärdering av sin effektivitet. Skolverket (2011) har dock kunnat utvärdera de olika delinsatser som kan ingå i de olika programmen och funnit att ett antal är effektiva i arbetet mot mobbning och kan rekommenderas (exempelvis personalutbildning, att elever aktiveras med vuxnas stöd i det förebyggande arbetet samt att det finns god uppföljning och utvärdering av det arbete man

gör) och ett antal som inte kunnat visa resultat eller till och med visat negativa resultat och därmed bör undvikas (exempelvis användandet av pedagogiskt material, föräldrautbildning, särskilda schemalagda lektioner för alla klasser). Att arbetet är systematiskt, engagerar samtliga anställda och elever samt utvärderas kontinuerligt är viktigt. Den internationella forskningen har dessutom funnit att det är viktigt att det finns ett långsiktigt perspektiv i arbetet och att man har en bred ansats gällande hur man definierar det våld man vill åtgärda (Espelage & Swearer, 2003; Ttofi, Farrington & Baldry, 2008). Att inte bara fokusera på inblandade individer eller individer i risk, utan att också låta åskådare (vilka påverkar förekomst och bibehållande av våld och aggressiva beteenden) samt lärare (vilka är viktiga rollmodeller) vara del i arbetet mot hot och våld är också viktigt (Roland, Bru, Vere Midthassel & Vaaland, 2010; Ttofi, Farrington & Baldry 2008; Twemlow et al., 2010).

Någon genomgång av det arbete som görs mot hot och våld i personalgruppen på skolan har enligt vår vetenskap inte genomförts.

7.2. Framtida utmaningar och forskningsbehov

Den framtida forskningen inom området hot och våld i skolan står inför flera utmaningar. Dels saknas idag i hög utsträckning studier, metaanalyser och teoretiska texter som inbegriper det totala området skolvåld. Hittills har forskningen begränsat sina studier till en eller möjligtvis några få former av våld. För att öka förståelsen för detta fenomen behöver forskningen också ta reda på hur de olika formerna av våld hänger ihop och påverkar varandra. Dessutom behövs studier som utforskar vilken skillnad det egentligen gör om offret blir utsatt på grund av personliga egenskaper eller sin grupptillhörighet såsom genus eller etnicitet. En stor andel av forskningen handlar om den specifika formen mobbning, och det behövs fler studier gällande andra typer av våld. En andra uppgift för forskningen är att utöka kunskapsområdet gällande samtliga de roller som deltagare i situationer av våld och hot kan ha. Hittills har forskningen främst fokuserat på offer för hot och våld och i relativt stor utsträckning även förövare, men det behövs mer forskning om den roll som försvarare, förstärkare, medhjälpare och passiva vittnen spelar – både vad gäller förklaringar till varför olika individer tar olika roller, hur de kan påverka förloppet och vilka konsekvenserna av våldet och hotet blir för dem. Den forskning som finns angående vittnen i olika roller har fokuserat på mobbning, varför det finns ett behov av att utforska även andra typer av våld som eventuellt socialt fenomen. Dessutom tycks vår litteraturgenomgång visa att ett tydligt uttalat processperspektiv på våld, där våld inte är enskilda incidenter – utan ofta alstrar mer våld – saknas inom den psykologiska forskningen på området, vilket är en lucka som skulle vara önskvärd att fylla.

Överlag saknas longitudinella studier som följer individ över tid för att ordentligt klargöra kausaliteten i vad som är orsak till och vad som är konsekvens av våldet. Forskningen har också i hög utsträckning fokuserat på enkätstudier, varför det finns ett behov av att fylla på kunskap med hjälp av andra metoder såsom till exempel kvalitativa metoder, observationer, och i viss mån även enkäter som inte enbart innehåller självskattningsfrågor, utan även kamrat-, lärar- och föräldraskattning. Det finns också ett relativt stort behov av metaanalyser som är avancerade nog att kunna omfatta en viss komplexitet när det gäller vad området skolvåld innebär, men som samtidigt tar hänsyn till hur forskarna har operationaliserat sina begrepp och vilka tidsperspektiv de har använt. Metaanalyser behövs också för att undersöka

könsskillnader när det gäller vilken typ av våld som utövas och som individen blir utsatt för – i syfte att sammanfatta de spretiga resultat som tidigare studier kommit fram till.

Det är också viktigt att framtida forskning försöker fylla den stora kunskapslucka som finns i situationer där lärare är förövare eller offer och även annan personal på skolan såsom exempelvis rektor. Till exempel verkar interventionsstudier som utreder våld och hot inom personalgruppen på skolan saknas helt och hållet. Möjligen finns en del kunskap att hämta i den forskning som studerar lärare och stress, men vi anser att det finns ett värde i att lyfta ut hot och våld ur en allmän stresskontext och titta särskilt på det som eget fenomen. Detta gäller både hot och våld mellan elever och lärare och hot och våld mellan lärare eller mellan lärare och annan personal på skolan. Forskningen på elever och forskningen på lärare verkar skilja sig åt vad gäller vilka perspektiv och teoretiska modeller forskarna utgår ifrån, och möjligen skulle det gå att öka förståelsen för båda områdena genom att låna av varandras förståelsekontext och teoretiska modeller.

Mycket av den forskning som finns är gjord i USA – men också i Australien och England. Den svenska kulturen och den svenska skolan skiljer sig åt från dessa länder en del, varför det vore intressant att fördjupa sig både kvantitativt och kvalitativt i situationen i Sverige. Hur vanligt förekommande är till exempel de olika typerna av våld? Och hur ser kopplingen till köns/genusperspektivet ut just i Sverige där vi internationellt sett är mycket jämställda, och där det existerar alternativa manlighetsnormer till den tystlåtna, dominante aggressorn?

7.3. Några viktiga metodologiska aspekter

I vårt arbete med att sammanställa litteraturen har vi identifierat ett antal problem med att göra en sådan sammanställning. För det första är området, sin ungdom till trots, oerhört stort och komplext. Att det finns ett så oerhört stort antal artiklar har gjort att vi inte har haft någon rimlig möjlighet att ta till oss samtlig existerande forskning. Urvalet har gjorts efter relevanta kriterier – publikationsdatum, antal gånger artikeln blivit citerad av andra samt hur pass väl artikeln enligt abstract har svarat mot översiktens syfte. Trots detta urval har inte allt som skulle kunna ha inkluderats varit möjligt att läsa. Detta gör att det finns en liten risk att det finns ett antal olästa artiklar som motsäger vad vi i översikten har kommit fram till. En annan svårighet har varit att det inte verkar finnas någon enighet gällande vad som egentligen ingår i begreppet skolvåld. Också de gånger samma termer används i forskningen kan det fortfarande förekomma stora skillnader avseende vad som konkret menas. Detta gör att det kan vara svårt att på något lättillgängligt, meningsfullt sätt sammanfatta vad de olika studierna har kommit fram till. Jämförelser mellan studier har ibland varit omöjliga att göra. Att vissa typer av våld kan vara mycket subtila och svåra att få grepp om kan också tänkas ha påverkat de resultat de olika studierna har kommit fram till. Det är möjligt att det gällande relationellt/socialt våld finns ett mörkertal på grund av att eleverna/lärarna själva har svårt att sätta fingret på om det som inträffat har varit våld eller inte och för att det kan vara svårt att formulera frågor som fångar upp mycket subtila skeenden. Ytterligare en svårighet har varit att forskningen i så hög utsträckning har fokuserat på elever som inneburit att det har varit svårt att hitta information om hot och våld som drabbar och utövas av lärare i skolkontexten.

7.4. Implikationer för skolan

I svenska skolor idag gör man redan mycket av det som rekommenderas i forskningen. De problem som lärare upplever är att det är svårt att få tid till det under vardagen och att man saknar hjälp med att prioritera mellan utbildningsmålen och de sociala målen samt systematisering av det förebyggande arbetet (Brå, 2009). Man kan dela in arbetet i två kategorier:

Den första kategorin är *förebyggande (primära) interventioner*. De handlar dels om att skapa en positiv psykosocial miljö där elever och personal känner att de hör hemma och har en plats på skolan och ett gemensamt ansvar för att bidra till en trygg miljö (Brå, 2009), dels om att det finns möjligheter för eleverna att utvecklas positivt och bli bemötta efter sina förutsättningar. En viktig del i detta är att relationen och kommunikationen mellan elever och lärare är god. Relationen från lärarnas håll bör präglas av värme och intresse och av positiv förstärkning, så att samtliga elever får känna sig bra och tillräckliga i något sammanhang. Skolverket (2009b) konstaterar att ett aktivt elevvårdsarbete är viktigt i det förebyggande arbetet, då elever som begår grova våldshandlingar ofta har olika sociala och psykiska problem. Det är också viktigt att skolan har tydliga, konkreta, konsekventa regler och rutiner för hur elever och anställda förväntas bete sig och hantera olika situationer. Likaså är det viktigt att alla förstår reglernas och rutinernas användning i praktiken och att det erbjuds utbildning och träning i detta för den som upplever ett behov av det. Reglerna kan gärna ta sin utgångspunkt i ett policydokument gällande hot och våld där det på ett tydligt sätt definieras vad som menas med detta.

Den andra kategorin är interventioner när våld och hot om våld börjar bli eller redan är ett problem på skolan – *sekundära och tertiära interventioner*. Även i detta arbete är det viktigt att kunna ta sin utgångspunkt i regler vilka är konkreta och tydliga för alla inblandade. Då lärarna ofta är de som ska ta tag i uppkomna situationer direkt, är det viktigt att de har gott stöd i skolans ledning och känner sig trygga med att de får den uppbackning de behöver och att det finns strukturer för hur situationer följs upp och åtgärdas som de kan känna sig trygga med. Det skapar naturligtvis även trygghet hos eleverna på skolan att känna att skolan är bekväm med att ta hand om olika situationer och har den kompetens som krävs för att göra det på ett bra sätt. Personalen behöver också se till att eleverna inte lämnas utan uppsikt vissa tidpunkter eller på vissa platser. När det gäller mobbning är det viktigt att de interventioner som väljs inte bara fokuserar på att ta bort oönskade beteenden, utan även på att de alternativa beteenden som erbjuds mobbarna ger dem en vinst. Annars riskerar man att dessa elever är omotiverade till att följa programmet, eftersom mobbningsbeteenden har visat sig fungera ganska väl för att uppnå vissa vinster.

Vad gäller mobbning av lärare så kan skolan minska risken för personalbortfall genom att skapa en organisationskultur som signalerar att organisationen bryr sig om sina anställda och inte tolererar mobbning på arbetsplatsen (Rayner et al., 2002). Detta kräver att de överordnade inom skolan är medvetna om de ibland mycket subtila beteenden som mobbning kan bestå av och inte själva beter sig på det sättet (Fox & Stallworth, 2005). Även i syfte att minska mobbning mot lärare är det viktigt att ha bra policys som visar att denna typ av beteende är oacceptabelt. Det måste också göras klart hur utsatta ska kunna framföra klagomål, och hur detta följs upp och åtgärdas. Hanteringen måste ske på ett så pass känsligt sätt att offren förstår att organisationen verkligen bryr sig om, och inte bara agerar för att de enligt lagen måste det (Djurkovic et al., 2008).

För att interventionerna – oavsett om de är primära, sekundära eller tertiära – ska ha god effekt är en förutsättning att skolan grundar sitt urval av åtgärder på vetenskapligt utvärderade program i så hög utsträckning som möjligt och gör detta urval med utgångspunkt i en god kartläggning av skolans behov och förutsättningar, så att åtgärderna verkligen motsvarar de problem eller potentiella problem skolan har. Då forskning visat att upprepad och varaktig utsatthet leder till att vidare utsatthet hanteras på ett sämre sätt (exempelvis att visst våld leder till att individen mer och mer drar sig undan socialt och försöker undvika potentiella incidenter eller blir mer och mer passiv) är det viktigt att i interventioner vara snabbt upptäckta och agera vid olika typer av våld (Felix & Greif Green, 2010). I det här avseendet behövs utbildningar för både lärare och elever i att förstå vilka de olika aspekterna av våld är, och att konsekvenserna av långvarigt relationellt eller verbalt våld (som kanske hos gemene man kan tyckas vara mindre allvarligt) kan vara lika allvarligt och få lika negativa konsekvenser som en incident av fysiskt våld. Alla behöver utbildning i att se och upptäcka tidiga signaler på olika typer av våld och utbildning i hur detta ska hanteras.

Med tanke på de könsskillnader som finns när det gäller vilken typ av våld som vanligast utövas av flickor respektive pojkar skulle en infallsvinkel i interventionsprogram som exempelvis riktar sig till förövare- eller elever i riskgruppen att bli förövare – kunna vara att faktiskt erbjuda olika utbildningar för pojkar och flickor för att därigenom effektivisera utbildningarna. Det finns också indikationer från forskning som tyder på att flickor är bättre på att använda problemlösning som strategi i högre grad än pojkar, som använder mer konfrontativa strategier (Kochenderfer & Ladd, 1997; Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002). Interventioner skulle kunna ta fasta på detta och fokusera tydligare på att lära pojkar problemlösning istället för att svära, kasta saker och slå tillbaka. Flickor å andra sidan har en tendens att använda sig något mer av emotionella strategier som att exempelvis prata med någon eller bara gå därifrån (Waasdorp & Bradshaw, 2011). Gällande utsatthet har en annan ny intressant studie kunnat visa att vuxna kvinnor upplever stress direkt vid en händelse, exempelvis mobbning eller annan typ av våld, medan män tycks uppleva stress först då de gjort en bedömning gällande deras resurser att hantera situationen (Watson, Wah Goh & Sawang, 2011). Vår bedömning är dock att området *inte* är tillräckligt utforskat när det gäller könsskillnader för att det ska gå att utgå ifrån att samtliga flickor respektive pojkar passar bäst i ett program anpassat efter deras kön. En sådan uppdelning skulle grundas på att skillnaderna ligger just i könet snarare än i att det handlar om normer, inlärning och genus. Skolverkets utvärdering (2011) visade också att olika insatser har olika effekt både beroende på kön och på vilken typ av våld det gäller samt i viss mån även ålder. Vår rekommendation är därför snarare att exempelvis *typen* av våld, strategier för att bemöta och hantera olika typer av våld etcetera, ska vara grunden för eventuella grupperingar och att hänsyn tas till vad Skolverket (2011) kom fram till gällande effektiva och kontraproduktiva insatser när metoder väljs. Oavsett om det är flickor eller pojkar som utövar olika typer av våld, eller använder sig av respektive strategi, kan det alltså vara meningsfullt att i ett första steg kartlägga hur det ser ut och sedan gruppera dem utifrån det oavsett kön, och dela upp utbildningen så att exempelvis varje grupp får träna på den strategi de inte redan har tillgång till. Samtidigt är det viktigt att vara medveten om de köns- och genusnormer som finns i samhället och hur de kan påverka såväl lärare som elever för att kunna fånga upp dessa aspekter i elevernas beteenden och i arbetet med att förebygga och åtgärda hot och våld. Kunskapen om könsskillnader och samhällets normer när det gäller manligt och kvinnligt kan utgöra bra diskussionsunderlag, och vara en av flera möjliga tolkningsramar av händelser

och beteenden. Hur uppfattas exempelvis en flicka som är fysiskt våldsam? Är det acceptabelt att en pojke söker stöd och hjälp om han utsätts för relationellt våld?

Vi har sett att implementeringen är kraftigt avgörande för resultaten oavsett vilka åtgärder det gäller. För att implementeringen ska lyckas krävs att det finns en öppenhet i kommunikationen inom gruppen av anställda, att lärarna känner att de är viktiga i sin roll i interventionerna (Olweus & Limber, 2010), att de känner sig delaktiga i utformandet av programmet och anser att det kommer att underlätta deras jobb (Plog, Epstein, Jens & Porter, 2010). Dessutom måste samtliga inblandade få ordentlig utbildning och träning i vad de förväntas göra, tid måste avsättas till detta, såväl till genomförandet av interventionerna och som till handledning av till exempel skolpsykolog i de situationer eller perioder då detta behövs. För att skapa en långsiktighet i de resultat man vill uppnå med interventionerna anser vi att det är viktigt att också arbeta med skolans värdesystem i syfte att påverka attityder och normer som kan vara bakgrund till problemen. Detta gäller både i det förebyggande och i det åtgärdande arbetet. När man arbetar med att förändra värderingar är det viktigt att tydligt förankra vad de betyder konkret i det vardagliga arbetet/den vardagliga skolgången. Vi rekommenderar också att skolan genomför kontinuerliga utvärderingar av arbetet där man tar in såväl elevers som anställdas perspektiv. Det är en fördel om dessa utvärderingar är vetenskapligt grundade, så att skolan får kvalitetsmässigt god information om hur väl interventionerna fungerar.

7.5. Implikationer för beslutsfattare och Arbetsmiljöverket

Även om en stor mängd av de åtgärdsprogram som används inte har blivit gediget vetenskapligt utvärderade finns det numera flera program med gott vetenskapligt stöd (Elliott & Mihalic, 2004; Hahn et al., 2007; Wilson et al., 2003). För att skolorna ska ha möjlighet att följa de riktlinjer för arbetet, som har visat sig vara användbara, behöver politikerna se till att det avsätts resurser i budget för detta. Då den individuella skolans behov behöver styra urvalet av interventioner är det inte lämpligt att interventionsprogram definitivt bestäms på kommunnivå. Däremot bör kommunen, med fördel i samarbete med sakkunnig, sätta upp vilka kvalitetskriterier som skolan bör följa vid val av interventioner. För att garantera kvaliteten av de interventioner som används i kommunen, kanske fullmäktige eller nämnderna bör skaffa vetenskapliga mätinstrument för för- och eftermätningar samt för kontinuerlig uppföljning- eller åtminstone låta beställa sådana utvärderingar. En viktig del i detta utvärderande arbete är att också omvandla eventuell statistisk signifikans i reell förändring, det vill säga redovisa vad signifikansen betyder i antal minskade incidenter samt minskat antal offer och förövare.

Det har också visat sig att lärare upplever att det saknas träning i hur man hanterar sociala situationer och incidenter av olika slag i lärarutbildningen och att en del är osäkra på vad lagen säger om våldssituationer i skolan (Brå, 2009). För att få bukt med våld och hot om våld i skolan bör politikerna se till att det redan i lärarutbildningen ingår förberedelse för att kunna hantera dessa situationer. Det blir viktigt att fundera kring vilka kompetenser som ska komma med lärarrollen, och därmed ingå i lärarutbildningen, och vilka program skolan/kommunen väljer att implementera och erbjuda utbildning och träning i.

Ett annat tänkbart problem som behöver bemötas gällande hot och våld i arbetsgruppen är, att arbetsgivaren (med åtgärdande ansvar), skyddsombuden och de

fackliga representanterna också kan vara involverade i exempelvis mobbningen eller trakasserierna som pågår, eller åtminstone är del av den gruppdynamik som ligger till grund för problemen.

Lagstiftning är ett annat sätt att påverka problem. Sverige har en unik arbetsmiljölag som ger möjlighet att bemöta och arbeta med denna typ av incidenter och mönster. En positiv aspekt av lagens införande är att man nu i högre utsträckning är medveten om och kan tala om ett tabubelagt ämne. Dock har det framförts vissa problem med denna lags konkreta effekter (Hoel & Einarsen, 2010). Ett problem som tagits upp är att den är svårtydd och svår att applicera. En del anser att lagen är för vag. Det blir dels svårt att studera problemet, och det har av vissa upplevts som svårt att applicera lagen på specifika omständigheter, trots att de riktlinjer som medföljer är till hjälp. Ytterligare ett problem som tagits upp är att lagens existens har skapat hopp om hjälp och upprättelse hos utsatta, som de sedan inte har fått. Detta kan tänkas bero på flera saker. Kanske på nämnda svårighet att applicera lagen på specifika omständigheter, eller att lagen inte säger någonting om vilken hjälp som kan tänkas behövas (Hoel & Einarsen, 2010). Nämnas bör att det finns en del förslag beskrivna i Arbetsmiljöverkets föreskrifter AFS 1993:17 (om kränkande särbehandling i arbetslivet) och i AFS 1993:2 (Våld och hot i arbetsmiljön). I vilken mån kritiken gäller även dessa kompletterande dokument tas inte upp. Det kan vara så att arbetsgivare, i detta fall rektorerna, överlag inte har fått de verktyg och den utbildning de behöver för att kunna driva dessa frågor. Eventuellt skulle Arbetsmiljöverket kunna sprida information och kunskap om hot och våld i arbetslivet till rektorerna och se till att den utbildning, som såväl de vuxna skyddsombuden som elevskyddsombuden får innehåller (köns- och åldersanpassad) information om denna del av den psykosociala miljön för att kunna ta upp dessa frågor vid Arbetsmiljöverkets inspektioner. Även rektorerna kan tänkas behöva kunskap och utbildning om hot och våld i såväl elevgrupp som personalgrupp. En möjlighet skulle kunna vara att upprätta en enhet som kan ta emot och svara på frågor av rektorer och personal för att stötta dem i konkreta situationer. Fackliga representanter på arbetsplatsen är ytterligare en grupp som förmodligen är i behov av information och utbildning inom detta område.

Slutligen vill vi lyfta fram att våld och hot om våld är ett komplext område, och våld kan ta sig många uttryck. Uttrycken tycks skilja sig mycket mellan pojkar och flickor, män och kvinnor. Historiskt sett har det fysiska våldet betraktats som det problematiska och det som sätter spår, men det finns en del forskning som tyder på att andra former av våld kan vara minst lika allvarligt. Eftersom våldet drabbar olika vad gäller kön, är det viktigt att rikta uppmärksamheten mot all form av våld och hur både förövare och offer agerar och hanterar situationen. Det är delvis tabubelagt att prata om att förövare också behöver hjälp, men för att en hållbar god arbetsmiljö i skolan för både barn och vuxna ska komma till stånd krävs, att även de personer som utövar destruktiva beteenden såsom våld får det stöd de behöver för att hitta ett mer konstruktivt sätt och att de inte drabbas av allvarliga negativa konsekvenser av sitt beteende. En viktig del för beslutsfattare och myndigheter är att ha kunskap om dessa olika typer av våld, att de ofta drabbar könen olika och att de könsnormer som råder i samhället påverkar förekomst och former av våld, men att det till syvende och sist handlar om individen och hur han eller hon påverkas och uppfattar situationen oavsett kön.

Referenser

- AAUW – American Association of University Women Educational Foundation. (2001). *Hostile hallways: Bullying, teasing and sexual harassment in school*. Washington DC: American Association of University Women Educational Foundation. Tillgänglig på Internet: <http://www.aauw.org/learn/research/upload/hostilehallways.pdf>)
- Adler, P. A., Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, 58, 145-162.
- Akiba, M. (2008). Predictors of student fear of school violence: A comparative study of eighth graders in 33 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 51-72.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12, 353-359.
- Arbetsmiljöverket. (1993). *Kränkande särbehandling i arbetslivet*. Arbetsarkivstyrelsens Författningssamling 1993:17. Stockholm: Arbetsmiljöverket.
- Arbetsmiljöverket. (2008). Statistik om hot och våld i skolan. *Korta arbetsskadefakta*, 1/2008. Stockholm: Arbetsmiljöverket.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A. & Vinokur, A. et al. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education och Behavior*, 29, 716-736.
- Astor, R. A. Meyer H. A. & Behre, W. J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, 36, 3-42.
- Atlas, R. S. & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79, 407-420.
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8-11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Batsche, G. M. & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-173.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101-119.
- Becker, B. E. & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist*, 37, 197-214.
- Benbenishty, R. & Astor, A. (2005). *School violence in context. Culture, neighbourhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press.
- Bennett, L. & Fineran, S. (1998). Sexual and severe physical violence among high school students. Power beliefs, gender and relationship. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 645-652.
- Bentley, K. M. & Li, A. K. F. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11, 153-165.
- Berdahl, J. L., Magley, V. J. & Waldo, C. R. (1996). The sexual harassment of men? *Psychology of Women Quarterly*, 20, 527-547.
- Billings, A. G. & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 139-157.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-188.
- Björkqvist, K., Lagerspetz K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Hjelt-Bäck, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive behavior*, 20, 173-184.

- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J. & Maras, M. A. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 701-712.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K. & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480-484.
- Bontempo, D. E. & D'Augelli, A.R. (2002). Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior. *Journal of Adolescent Health*, 30, 364-374.
- Book, A. S., Starzyk, K. B. & Quincey, V. L. (2001). The relationship between testosterone and aggression: A meta-analysis. *Aggression and violent behavior*, 6, 579-599.
- Borg, M. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18, 433-444.
- Bosworth, K., Espelage, D. L. & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *The journal of early adolescence*, 19, 341-362.
- Bovaird, J. A. (2010). Scales and surveys. Some problems with measuring bullying behavior. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 277-292). New York: Routledge.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., Moffitt, T. E. (2009). School, neighbourhood and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48, 545-553.
- Bowers, L., Smith, P. K. & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle school. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232.
- Brady, S. S., Tschann, J. M., Pash, L. A., Flores, E. & Ozer, E. J. (2009). Cognitive coping moderates the association between violent victimization by peers and substance use among adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 34, 304-310.
- Brottsförebyggande rådet (Brå). (2006). *Ungdomar och brott åren 1995-2005. Rapport 2006:7*. Stockholm: Brottsförebyggande rådet.
- Brottsförebyggande rådet (Brå). (2009). *Grövre våld i skolan. Rapport 2009:6*. Stockholm: Brottsförebyggande rådet.
- Brown, M. L., Chesney-Lind, M. & Stein, N. (2007). Patriarchy matters: Toward a gendered theory of teen violence and victimization. *Violence against women*, 13, 1249-1273
- Brown, M. L. & Tappan, M. B. (2008). Fighting like a girl fighting like a guy: Gender identity, ideology and girls at early adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 120, 47-59 (Special issue 120: The intersections of personal and social identities).
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald-Brown, S. L. (2010). Victimization and exclusion. Links to peer rejection, classroom engagement, and achievement. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 163-172). New York: Routledge.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. I: J. Juvonen & S. Graham (red:er), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (s. 355-377). New York: Guilford Press.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K. & Newcomb, A. F. (2000). Variations in Patterns of Attraction to Same- and Other-Sex Peers during Early Adolescence. *Developmental Psychology*, 36, 147-154.
- Calvete, E. (2008). Justification of violence and grandiosity schemas as predictors of antisocial behaviour in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1083-1095.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229.
- Cemaloglu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: an analysis of various variables. *Social Behavior and Personality*, 35, 789-802.

- Cillessen, A. H. & Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of Adolescence*, 29, 935-959.
- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2004). From Censure to Reinforcement: Developmental Changes in the Association Between Aggression and Social Status. *Child Development*, 75, 147-163.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-134.
- Connors-Burrow, N. A., Johnson, D. L., Whiteside-Mansell, L., McKelvey, L. & Gargus, R. A. (2009). Adults matter: Protecting children from the negative impacts of bullying. *Psychology in the Schools*, 46, 593-604.
- Connolly, J., Pepler, D., Craig, W. & Taradash, A. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment*, 5, 299-310.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G. & Kim, T. E. (2010). Variability in the prevalence of bullying and victimization. A cross-national and methodological analysis. I: S. R., Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 347-362). New York: Routledge.
- Cornell, D. G. & Williams, F. (2006). Student threat assessment as a strategy to reduce school violence. I: S. R. Jimerson & M. J. Furlong (red:er), *Handbook of school violence and school safety* (s. 587-601). New York: Routledge.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and individual differences*, 24, 123-130.
- Craig, W. M., Henderson, K. & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: from research to practice. *Canadian Psychology*, 48, 86-93.
- Craig, W. M., Pepler, D. J. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22-36.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 610-617.
- Crick, N. R. & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development* 67, 993-1002.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M. & Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 131-142.
- Crothers, L. M., Field, J. F. & Kolbert, J. B. (2005). Navigating power, control, and being nice: Aggression in adolescent girls' friendships. *Journal of Counseling & Development*, 83, 349-354.
- Cullerton-Sen, C. & Crick, N. R., (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review*, 34, 147-160.
- Daniels, J. A., Bradley, M. C. & Hays, M. (2007). The impact of school violence on school personnel: implications for psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 652-659.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of south Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71-90.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K. & Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42, 691-706.

- Derzon, J. (2006). How effective are school-based violence prevention programs in preventing and reducing violence and other antisocial behaviours? A meta-analysis. I: S. J. Jimerson & M. J. Furlong (red:er), *Handbook of school violence and school safety* (s. 429-441). New York: Routledge.
- Dill, E. J., Vernberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W. & Gamm, B. K. (2004). Negative Affect in Victimized Children: The Roles of Social Withdrawal, Peer Rejection, and Attitudes Toward Bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 159-173.
- Dinkes, R., Kemp, J., and Baum, K. (2009). *Indicators of School Crime and Safety: 2009* (NCES 2010-012/NCJ 228478). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, DC.
- Djurkovic, N., McCormack, D. & Casimir, G. (2008). Workplace bullying and intention to leave: the moderating effect of perceived organisational support. *Human Resource Management Journal*, 18, 405-422.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I: D. J. Pepler & K. H. Rubin (red:er), *The development and treatment of childhood aggression* (s. 201-218). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dzuka, J. & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist*, 12, 253-260.
- Einarsen, S. (1999). "The nature and causes of bullying at work", *International Journal of Manpower*, Vol. 10, pp. 16-27.
- Eisen, M., Zellman, G. L., Murray, D. M. (2003). Evaluating the Lions-Quest "Skills for Adolescence" drug education program: Second year behavior outcomes. *Addictive Behaviors*, 28, 883-897.
- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and violent behavior*, 12, 459-469.
- Elgar, F. J., Craig, W., Boyce, W., Morgan, A. & Vella-Zarb, R. (2009). Income inequality and school bullying: Multilevel study of adolescents in 37 countries. *Journal of Adolescent Health*, 45, 351-359.
- Eliasson, M. & Menckel, E. (2003). *Ord och mening. Könsperspektiv på verbal aggression och våld mellan elever i grundskolan*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Elliott, D. S. & Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective intervention programs. *Prevention Science*, 5, 47-52.
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E. & Daneback, K. (2002). *Skolan – en arena för mobbning – en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Espelage, D. L., Bosworth, K. & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling och Development*, 78, 326-333.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M., (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Feder, J., Dean, J. & Levant, R. F. (2007). Boys and violence: A gender-informed analysis. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 385-391.
- Felix, E. D. & Greif Green, J. (2010). Popular girls and brawny boys. The role of gender in bullying and victimization experiences. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 173-185). New York: Routledge.
- Felix, E. D., Furlong, M. J. & Austin, G., (2009). A cluster analytic investigation of school violence victimization among diverse students. *Journal of interpersonal violence*, 24, 1673-1695.
- Felix, E. D. & McMahon, S. D. (2006). Gender and multiple forms of peer victimization: How do they influence adolescent psychosocial adjustment?, *Violence and Victims*, 21, 707-724.
- Felix, E. D. & McMahon, S. D. (2006). The role of gender in peer victimization among youth. *Journal of School Violence*, 6, 27-44.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J. C. & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32, 401-414.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1076-1086.
- Fiske, T. S., Taylor, S. E. (1991). *Social Cognition* (2:a upplagan). New York: McGraw-Hill Book Company.

- Fitzgerald, L. F., Gelfand, M. J. & Drasgow, F. (1995). Measuring sexual harassment: Theoretical and psychometric advances. *Basic and Applied Social Psychology*, 17, 425-445.
- Fordham, S. & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of acting White.", *The Urban Review*, 18, 176-206.
- Fox, S. & Stallworth, E. S. (2005). Racial/ethnic bullying: Exploring links between bullying and racism in the US workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 438-456.
- Fox, S. & Stallworth, E. S. (2010). The battered apple: An application of stressor-emotion-control/support theory to teachers' experience of violence and bullying. *Human Relations*, 63, 927-955.
- Frey, K. S., Bobbitt Nolen, S., Van Schoiack Edstrom, L., Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 171-200.
- Furlong, M. J. & Morrison, G. (2000). The School in School Violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 71-82.
- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D. & Greif Green, J. (2010). Bullying assessment. A call for increased precision of self-reporting procedures. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 329-345). New York: Routledge.
- Galen, B. R. & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- Galand, B., Lecocq, C. & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 465-477.
- Garandeau, C. F. & Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 612-125.
- Garandeau, C. F., Wilson, T. & Rodkin, P. C. (2010). The popularity of elementary school bullies in gender and racial context. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage, *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 119-136). New York: Routledge.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624-640.
- Gillander Gådin, K. & Hammarström, A. (2000). "We won't let them keep us quiet..." Gendered strategies in the negotiation of power--implications for pupils' health and school health promotion. *Health Promotion International*, 15, 303-311.
- Gilmartin, B. G. (1987). Peer group antecedents of severe love-shyness in males. *Journal of Personality*, 55, 467-489.
- Gorman-Smith, D., Henry, D. B. & Tolan, P. H. (2004). Exposure to community violence and violence perpetration: The protective effects of family functioning. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 439-449.
- Gorski, J. D. & Pilotto, L. (1993). Interpersonal violence among youth: A challenge for school personnel. *Educational Psychology Review*, 5, 35-61.
- Greenbaum, S., Turner, B. & Stephens, R. D. (1988). *Set straight on bullies*. Los Angeles: Pepperdine University Press.
- Guerra, N. G. & Slaby, R. G. (1989). Evaluative factors in social problem solving by aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 277-289.
- Gunter, B. (2008). Media violence: Is there cause for causality? *American Behavioral Scientist*, 51, 1061-1122.
- Göransson, S., Näsval, K., Sverke, M. *Psykologiska perspektiv på hot och våld i arbetslivet. Kunskapsöversikt för Arbetsmiljöverket*. Opublicerat manuskript. Stockholm: Arbetsmiljöverket.
- Haapasalo, J. & Tremblay, R. E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 1044-1052.
- Hahn, R., Fugua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., Johnson, R., Liberman, A., Moscicki, E., Price, L., Snyder, S., Tuma, F., Cory, S., Stone, G., Mukhopadhyaya, K., Chattopadhyay, S. & Dahlberg, L. (2007). Effectiveness of universal school-based programs

- to prevent violent and aggressive behavior: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 114-129.
- Hanish, L. G. & Guerra, N. D. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14, 69-89.
- Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J., (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Davis Crump, A., Saylor, K., Yu, K. & Simons-Morton, B., (2001). Bullies, victims and bully-victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Hazler, R. J. & Carney, J. V. (2010). Cultural variations in characteristics of effective bullying programs. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 417-430). New York: Routledge.
- Henry, S., (2010). School violence beyond Columbine. A complex problem in need of an interdisciplinary analysis. *American Behavioral Scientist*, 52, 1246-1265.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, M. & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Hoel, H. & Einarsen, S., (2010). Shortcomings of antibullying regulations: The case of Sweden. *European journal of work and organizational psychology*, 19, 30-50.
- Hoglund, W. L. G. (2007). School functioning in early adolescence: Gender-linked responses to peer victimization. *Journal of Educational Psychology*, 99, 683-699.
- Hoover, J. H., Oliver, R. & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Howard, K. A. S., Budge, S. L. & McKay, K., (2010). Youth exposed to violence: the role of protective factors. *Journal of community psychology*, 38, 63-79.
- Huesmann, L. R. & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408-419.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 797-810.
- Hyman, I. A. & Perone, D. C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36, 7-27.
- Jeffrey, L. R., Miller, D. & Linn, M. (2001). Middle school bullying as a context for the development of passive observers to the victimization of others. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 143-156.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A. & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kanetsuna, T., Smith, P. K. & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: Children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, 32, 570-580.
- Keashly, L. (1998). 'Emotional abuse in the workplace: Conceptual and empirical issues'. *Journal of Emotional Abuse*, 1: 85-117.
- Khoury-Kassabri, M. (2009). The relationship between staff maltreatment of students and bully-victim group membership. *Child Abuse and Neglect*, 33, 914-923.
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A. & Benbenishty, R. (2009). Middle eastern adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 159-182.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A. & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34, 187-204.
- Kimmel, M. S. & Mahler, M. (2003). Adolescent masculinity, homophobia and violence: Random School Shootings 1982-2001. *The American Behavioral Scientist*, 46, 1439-1458.

- Kistner, J., Metzler, A., Gatlin, D. & Risi, S. (1993). Classroom racial proportions and children's peer relations: Race and gender effects. *Journal of Educational Psychology, 85*, 446-452.
- Klein, J. (2006). An invisible problem: Everyday violence against girls in schools. *Theoretical Criminology, 10*, 147-177.
- Klomek, A. B., Marocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S. & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 46*, 40-49.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology, 9*, 59-73.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development, 13*, 329-349.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology, 38*, 267-278.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development, 72*, 134-151.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school children. *Journal of Adolescent Health, 41*, 22-30.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K. & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect, 22*, 705-717.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer - Ladd, B. (1998). Parenting behaviors and parent-child relationships: Correlates of peer victimization. *Developmental Psychology, 34*, 1450-1458.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 45-52.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior, 14*, 403-414.
- Lahelma, E. (2002). Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? *Gender and Education, 14*, 295-306.
- Lampman, C., Phelps, A., Bancroft, S. & Beneke, M. (2009). Contrapower harassment in academia: A survey of faculty experience with student incivility, bullying, and sexual attention. *Sex Roles, 60*, 331-346.
- Laub, J. H., Lauritsen, J. L. (1998). The interdependence of school violence with neighborhood and family conditions. I: D. S. Elliott, B. A. Hamburg & K. R. Williams. *Violence in American Schools* (s. 127-158). New York: Cambridge University Press.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine, 55*, 234-247.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.
- Lewinsohn, P. M., Rohde, P. & Seeley, J. R. (1993). Psychosocial characteristics of adolescents with a history of suicide attempt. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32*, 60-68.
- Leymann, H. (1992). *Från mobbning till utslagning i arbetslivet*. Stockholm: Norstedt.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools. A research of gender differences. *School Psychology International, 27*, 157-170.
- Lindstrom Johnson, S., (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of school health, 79*, 451-465.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2009). Academic competence for adolescents who bully and who are bullied: Findings from the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence, 29*, 862-897.
- Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M. & Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development, 9*, 226-245.
- May, D. C., Johnson, J., Chen, Y., Hutchinson, L. & Ricketts, M. (2010). Exploring parental aggression toward teachers in a public school setting. *Current Issues in Education, 13*, 1-34.

- McCormack, D., Casimir, G., Djurkovic, N. & Yang, L. (2009). Workplace bullying and intention to leave among school teachers in China: The mediating effect of affective commitment. *Journal of Applied Psychology*, 39, 2106-2127.
- McDonald, C. C. M. & Richmond, T. R. (2008). The relationship between community violence exposure and mental health symptoms in urban adolescents. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing* 15, 833-849.
- McEvoy, A., Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate. A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 130-140.
- McKinney, K. (1990). Sexual harassment of university faculty by colleagues and students. *Sex Roles*, 23, 421-438.
- Menckel, E. (2000). Threats, violence and harassment in school and work-life. I: S. Marklund (red.), *Worklife and health in Sweden*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Menckel, E. & Viitasara, E. (2000). Utsatt för hot och våld i vård och omsorg. En undersökning bland kommunalt anställda. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.
- Miller, T. W. & Kraus, R. F. (2008). School-related violence: Definition, scope and prevention goals. I: T. W. Miller (red), *School violence and primary prevention* (s. 15-24). New York: Springer Science + Business Media.
- Mills, M. (2001). Challenging violence in schools: An issue of masculinities. Buckingham: Open University Press.
- Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children och Schools*, 26, 234-247.
- Myndigheten för skolutveckling. (2007). Granskning av utvärderingar av program mot mobbning. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Olikas lika värde*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Newman, R. S. (2008). Adaptive and nonadaptive help seeking with peer harassment: An integrative perspective of coping and self-regulation. *Educational Psychologist*, 43, 1-15.
- Ng-Mak, D. S., Salzinger, S., Feldman, R. & Stueve, A. (2002). Normalization of violence among inner-city youth: A formulation for research. *American Journal of Orthopsychiatry*, 72, 92-101.
- Nishina, A. & Juvonen, J. (2005). Daily Reports of Witnessing and Experiencing Peer Harassment in Middle School. *Child Development*, 76, 435-450.
- O'Connell, P., Pepler, D., Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Oliver, R., Oaks, I. N. & Hoover, J. H. (1994). Family issues and interventions in bully and victim relationships. *School Counselor*, 41, 199-202.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Oxford: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. I: K. H. Rubin, J. B. Asendorpf (red:er), *Social Withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (s. 315-341). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D. (1994). Peer abuse or bullying at school: Basic facts and a school-based intervention programme. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 196-200.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. Some critical issues. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 9-33). New York: Routledge.
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program. Implementation and evaluation over two decades. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 377-401). New York: Routledge.

- Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington DC: American Psychological Association.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. & Brooks, F., (1999). School bullies, victims and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Pellegrini, A.D., Long, J. D., Solberg, D., Roseth, C., Dupuis, D., Bohn, C. & Hickey, M. (2010). Bullying and social status during school transitions. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 199-210). New York: Routledge.
- Pepler, D., Craig, W. & O'Connell, P. (2010). Peer processes in bullying. Informing prevention and intervention strategies. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 469-479). New York: Routledge.
- Perlstein, D. (1998). Saying the unsaid: Girl killing and the curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14, 88-104.
- Perren, S. & Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: Victims' and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology/Schweizerische Zeitschrift für Psychologie/Revue Suisse de Psychologie*, 64, 51-64.
- Perry, D. G., Hodges, E. V. E. & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence. I: J. Juvonen & S. Graham (red:er), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (s. 73-104). New York: Guilford Press.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Plog, A., Epstein, L., Jens, K. & Porter, W. (2010). Sustainability of bullying intervention and prevention programs. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 559-569). New York: Routledge.
- Pollastri, A. R., Cardemil, E. V. & O'Donnell, E. H. (2010). Self-esteem in pure bullies and bully/victims: A longitudinal analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 25, 1489-1502.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45, 523-547.
- Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L. & Hurrell, J. J., Jr. (1997). *Preventive stress management in organizations*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Raskauskas, J. & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Rauste-von Wright, M. (1989). Physical and verbal aggression in peer groups among Finnish adolescent boys and girls. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 473-484.
- Rayner, C., Hoel, H. & Cooper, C. L. (2002). *Workplace bullying. What we know, who is to blame and what can we do?* New York: Taylor & Francis Incorporated.
- Rigby, K. (1999). Peer victimisation at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 95-104.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 583-590.
- Rigby, K., Cox, I. & Black, G. (1997). Cooperativeness and bully/victim problems among Australian schoolchildren. *The Journal of Social Psychology*, 137, 357-368.
- Riley, P., Lewis, R. & Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26, 957-964.
- Rivers, I. & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.

- Robertiello, G. (2006). Common mental health correlates of domestic violence. *Brief Treatment and Crisis Intervention, 6*, 111-121.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. & VanAcker, R. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development, 15*, 175-204.
- Roland, E., Bru, E., Vere Midthassel, U. & Vaaland, G. S. (2010). The Zero programme against bullying: effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychological Education, 13*, 41-55.
- Ronen, T. & Rosenbaum, M. (2010). Developing learned resourcefulness in adolescents to help them reduce their aggressive behaviour: Preliminary findings. *Research on Social Work Practice, 20*, 410-426.
- Rose, A. J. & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*, 98-131.
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development, 76*, 1161-1171.
- 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*, 1-15.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*, 30-44.
- Sargent, L. D., Terry, D. J. (2000). The moderating role of social support in Karasek's job strain model. *Work and Stress, 14*, 245-261.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior, 32*, 261-275.
- Scherr, T. G. & Larson, J. (2010). Bullying dynamics associated with race, ethnicity, and immigration status. In: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 223-234). New York: Routledge.
- Schonert-Reichl, K. A. (1999). Moral reasoning during early adolescence: Links with peer acceptance, friendship and social behaviours. *Journal of Early Adolescence, 19*, 249-279.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools. *European Psychologist, 1*, 293-317.
- Schwartz, D., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boy's playgroups. *Child Development, 64*, 1755-1772.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A. H. A., Lemerise, E. A. & Bateman, H. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*, 431-440.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development, 68*, 665-675.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J. & Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology, 97*, 425-435.
- Sharp, S. & Smith, P. K. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield bullying project. *Early Child Development and Care, 77*, 47-55.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 349-363.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J. & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin, 129*, 216-269.
- Skolverket. (2009a). *Attityder till skolan 2009*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009b). *Grövre våld i skolan – stödmaterial (underhandsversion)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, D. L. & Smith, B. J. (2006). Perceptions of violence: The views of teachers who left urban schools. *The High School Journal, feb/mar*, 34-42.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health, 9*, 98-103.
- Smith, P. K. & Brain, P., (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive behavior, 26*, 1-9.

- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying : It's nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Smith, P. K. & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in english schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.
- Smith, P. K. & Slonje, R. (2010). Cyberbullying. The nature and extent of a new kind of bullying, in and out of school. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 249-262). New York: Routledge.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Snow, D. L., Swan, S. C., Raghavan, C., Connell, C. M. & Klein, I. (2003). The relationship of work stressors, coping and social support to psychological symptoms among female secretarial employees. *Work & Stress*, 17, 241-263.
- Snyder, C. R. & Pulvers, K. M. (2001). Dr Seuss, the coping machine, and "Oh, the Places You'll go." I: C. R. Snyder (red), *Coping with stress: Effective people and processes* (s. 3-29). Oxford: Oxford University Press.
- Squire, L. R. (1992). Memory and the hippocampus: A synthesis from findings with rats, monkeys and humans. *Psychological Review*, 99, 195-231.
- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental review*, 27, 90-126.
- Steinberg, M. S. & Dodge, K. A. (1983). Attributional bias in aggressive adolescent boys and girls. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1, 312-321.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J., (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Sveinbjornsdottir, S., Thorsteinsson, E. B. (2008). Adolescent coping scales: A critical psychometric view. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 533-548.
- Swearer, S. M., Siebecker, A. B., Johnsen-Frerichs, L. A. & Wang, C. (2010). Assessment of bullying/victimization. The problem of comparability across studies and across methodologies. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 305-327). New York: Routledge.
- Swearer, S. M., Turner, R. K. & Givens, J. E. (2008). "You're so gay!" Do different forms of bullying matter for adolescent males? *School Psychology Review*, 37, 160-173.
- Taki, M. (2010). Relations among bullying, stresses, and stressors. A longitudinal and comparative survey among countries. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 151-162). New York: Routledge.
- Terry, D. J., Hynes, G. J. (1998). Adjustment to a low-control situation: Reexamining the role of coping responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1078-1092.
- Terähsajo, T., Salmivalli, C. (2003). "She's not actually bullied": The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29, 134-154.
- Tetrick, L. E. & Quick, J. C. (2003). Prevention at work: Public health in occupational settings. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.). *Handbook of occupational health psychology*. DC: American Psychological Association.
- Tritt, C & Duncan, R. D. (1997). The Relationship Between Childhood Bullying and Young Adult Self-Esteem and Loneliness. *Journal of Humanistic Education and Development*, 36, 35-44.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P. & Baldry, A. C. (2008). Effectiveness of programmes to reduce school bullying. A systematic review. Västerås: Brå.
- Twemlow, S., Vernberg, E., Fonagy, P., Biggs, B. K., Mize Nelson, J., Nelson, T. D. & Sacco, F. C. (2010). A school climate intervention that reduces bullying by a focus on the bystander audience rather than the bully and victim. The Peaceful Schools project of the Menninger clinic and Baylor college of medicine. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 365-375). New York: Routledge.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C. & Brethour, Jr., J. R. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52, 187-198.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford Press.

- Underwood, M. K., Galen, B. R. & Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: why can't we all just get along? *Social Development, 10*, 248-266.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior, 31* (2), 153-171.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Tillgänglig på Internet
Internet:http://www.udir.no/upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/Forebyggende_innsatser_vurdering_programmer_laringsmiljo.pdf [Hämtad 10.10.04].
- Waasdorp, T. E. & Bradshaw, C. P. (2011). Examining student responses to frequent bullying: A latent class approach. *Journal of Educational Psychology, 103*, 336-352.
- Vaillancourt, T., Clinton, J., McDougall, P., Schmidt, L. A. & Hymel, S. (2010a). The neurobiology of peer victimization and rejection. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 293-304). New York: Routledge.
- Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2006). Aggression and Social Status: The Moderating Roles of Sex and Peer-Valued Characteristics. *Aggressive Behavior, 32*, 396-408.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S. & Sunderani, S. (2010b) Respect or fear? The relationship between power and bullying behavior. I: S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (red:er), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 211-222). New York: Routledge.
- Watson, S. B., Goh, Y. W. & Sawang, S. (2011). Gender influences on the work-related stress-coping process. *Journal of Individual Differences, 32*, 39-46.
- Wilcox, P., Augustine, M. C. & Clayton, R. R. (2006). Physical Environment and Crime and Misconduct in Kentucky Schools. *The Journal of Primary Prevention, 27*, 293-313.
- Willard, N. (2007). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. Tillgänglig på Internet:
<http://www.cyberbully.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf> [Hämtad 10.09.17].
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior. Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine, 33*, 130-143.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behaviour: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 136-149.
- Windle, R. J., Kershaw, Y. M., Shanks, N., Woods, S. A., Lightman, S. L. & Ingram, C. D. (2004). Oxytocin attenuates stress-induced c-fos mRNA expression in specific forebrain regions associated with modulation of hypothalamo-pituitary-adrenal activity. *Journal of Neuroscience, 24*, 2974-2982.
- Windle, S. J., Shanks, N., Lightman, S. L. & Ingram, C. D. (1997). Central oxytocin administration reduces stress-induced corticosterone release and anxiety behavior in rats. *Endocrinology, 138*, 2829-2834.
- Viswesvaran, C., Sanchez, J. I., Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 54*, 314-334.
- Vitaliano, P. P., Russo, J., Carr, J. E., Maiuro, R. D. & Becker, J. (1985). The Ways of Coping Checklist: Revision and psychometric properties. *Multivariate Behavioral Research, 20*, 3-26.
- Witkowska, E. (2005). Sexual harassment in schools. Prevalence, structure and perceptions. *Arbete och hälsa, nr 2005:10*, Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Witkowska, E. & Menckel, E. (2005). Perceptions of sexual harassment in Swedish high schools: experiences and schoolenvironment problems.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood, 85*, 197-201.
- Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology, 42*, 135-155.
- Vossekuil, B., Fein, R. A., Reddy, M., Borum, R. & Modzeleski, W. (2002). The Final Report and Findings of the "Safe School Initiative": Implications for the Prevention of School Attacks in the United States. Washington: Secret Service.
- Vreeman, R. C., Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 161*, 78-88.
- Wyatt, T. J. (2010). A sex-based examination of violence and aggression perceptions among adolescents: An interactive qualitative analysis. *The Qualitative Report, 15*, 823-851.

- Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2004b). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence, 27*, 319-336.
- Yeung, R. & Leadbeater, B. (2010). Adults make a difference: Protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioural problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology, 38*, 80-98.
- Yubero, S. & Navarro, R. (2006). Students' and teachers' views of gender-related aspects of aggression. *School Psychology International, 27*, 488-512.



ARBETSMILJÖ
VERKET

Arbetsmiljöverket
112 79 Stockholm
Besöksadress Lindhagensgatan 133
Telefon 010-730 90 00
Fax 08-730 19 67
E-post: arbetsmiljoverket@av.se
www.av.se

ISSN 1650-3171

This publication can be downloaded from
www.av.se/publikationer/rapporter/

Vår vision: *Alla vill och kan skapa en bra arbetsmiljö*