

DOKTORSAVHANDLING

Skolans texter mot mobbning

- reella styrdokument eller hyllvärmare?



ARNE FORSMAN

Institutionen för lärarutbildning



Institutionen för lärarutbildning

Skolans texter mot mobbning

-reella styrdokument eller hyllvärmare?

av

Arne Forsman

Akademisk avhandling
som, med vederbörligt tillstånd av Filosofiska
fakultetsnämnden vid Luleå tekniska universitet för
avläggande av Filosofie doktorsexamen, kommer att
offentligen försvaras i föreläsningssal A 1545, Luleå
universitet, onsdagen den 18 juni 2003, kl. 13.00

Fakultetsopponent:
Professor Sven-Erik Hansén, Pedagogiska fakulteten,
Åbo akademi, Vasa, Finland.

Handledare:
Docent Eva Alerby, Institutionen för lärarutbildning,
Luleå tekniska universitet

Biträdande handledare:
Professor Tomas Kroksmark, Högskolan för lärande
och kommunikation, Jönköping

Skolans texter mot mobbning

reella styrdokument eller hyllvärmare?

Arne Forsman

Institutionen för lärarutbildning

Luleå tekniska universitet

Skolans texter mot mobbning
reella styrdokument eller hyllvärmare?

Abstract

The aim of this doctoral thesis is to describe, analyse and interpret what is expressed in the comprehensive school's texts against peer bullying. Express in this study means how international conventions, laws and school documents, research in the field and organisations against peer bullying, influence the content of the school texts against peer bullying. Texts consisting of plans, program methods and models against bullying from the school boards in the municipalities of the county of Norrbotten and one school district's and a local school's text in every municipality are objects for the analysis. The concept of bullying is discussed and the nature of measure program and how researchers construct these is shown. The analysis and the interpretation are based on a hermeneutic approach.

Theories of attribution and coping are discussed in order to explain and understand the nature and the underlying mechanisms within the victim, the perpetrator and the school system that enable bullying to occur and continue. In some municipalities, contrary to legislation, texts about bullying are missing. Deficiencies in authority control are noted.

Some texts have clear connections to overall ruling documents and research in the topic and a few of them could be useful tools in the school's preventive and proceeding mission against bullying. Just in some texts the possibility to use the organisations in society, which struggle against peer bullying, is mentioned. The texts have an instrumental and individualistic view of bullying and consist in many cases of more or less brief manuals. In order to make the school's preventive and measure task against peer bullying more efficient development of the school staff competencies and skills is needed in the fields of psychology, sociology and special education.

Swedish text with English summary

Keywords: text, peer bullying, hermeneutic, action plan, measure program, method and model against bullying, theory of attribution, coping theory

Innehållsförteckning

Förord

Bakgrund	15
Inledning	15
Allmänt om mobbning i svensk skola	17
Syfte	27
Teoretisk ansats samt metoder för urval och genomförande	29
Inledning	29
Teoretisk ansats	29
Urval av texter	30
Skolans texter	32
Metod för urval av kommuner, rektorsområden och skolor	33
Bortfall	34
Tidsplan	34
Metod för genomförande, samman- ställning, analys och tolkning av texterna	35
Beskrivning, analys och tolkning av texter	37
Inledning	37
Allmänt om beskrivning, analys och tolkning av texter	38
Hermeneutik och hermeneutisk metod vid beskrivning, analys och tolkning av texter	49
Hermeneutikens stammar	50
Den objektiverande hermeneutiken	53
Den aletiska hermeneutiken	57
Den existensiella hermeneutiken	58
Den poetiska hermeneutiken	66
Misstankens hermeneutik	68
Den praktiska hermeneutiken	72
Den metodologiska hermeneutiken	76
Hermeneutisk formalistisk teori	78
Hermeneutisk strukturell teori	79
Andra metoder vid tolkning av texter	80
Sammanfattning	83

Mobbning	89
Inledning	89
Vad är mobbning?	89
Generella kriterier för mobbning	96
Definitioner av mobbning	99
Inledning	99
Definitioner av mobbning	100
Sammanfattning	105
Konventioner, lagstiftning och styrdokument	109
Inledning	109
Fem internationella överenskommelser	109
Skollag och förordningar	112
Skolans värdegrund och uppgifter.....	118
Arbetsmiljölag och författningssamlingar	122
Kommunernas och skolornas skyldigheter	125
Sammanfattning	128
Allmänt om åtgärdsprogram	131
Inledning	131
Allmänt om åtgärdsprogram	132
Åtgärdsprogram, metoder och modeller mot mobbning	139
Inledning	139
Olweus åtgärdsprogram mot mobbning	140
Pikas Gemensamt-Bekymmer-metod	143
Ljungströms Farstametod	147
Staffs Mombusmodell.....	149
Österholmsmodellen	150
Sammanfattning	151
Intresseorganisationer och föreningar mot mobbning	153
Inledning	153
Rädda Barnen	153
Barnombudsmannen.....	154

Barnens Rätt I Samhället	156
Föreningen Mot Mobbning	156
Intresseorganisationen Friends	158
Tillsammans	159
Sammanfattning	160
Förklaringsgrunder och strategier	
vid mänsklig samlevnad	161
Inledning	161
Attributionsteori	162
Copingteori.....	168
Röster från forskningsfältet.....	175
Inledning	175
Dan Olweus kvantitativa forskning	
om mobbning	175
Zelma Fors fallstudier av mobbning och makt.....	182
Gunilla Björks syn på maktens	
betydelse i mobbningskontexten	185
Peter Paul Heinemanns syn på grup-	
pens betydelse i mobbningskontexten	195
Nya grepp inom forskningen	
omkring mobbning.....	210
Sammanfattning	216
Kommunernas, rektorsområdenas och skolornas	
texter om mobbning i skolan.....	219
Introduktion av avsnittet	219
Kommunala texter för att förebygga	
och åtgärda mobbning inom den	
kommunala skolverksamheten.....	220
Inledning	220
Kommunala texter för att förebygga och	
åtgärda mobbning i skolan	220
Sammanfattning	230
Rektorsområdenas texter för att	
förebygga och åtgärda mobbning	
inom rektorsområdet	233
Inledning	233
Rektorsområdenas texter	
mot mobbning.....	233

Sammanfattning	244
Skolornas texter för att förebygga och åtgärda mobbning inom den enskilda skolan	247
Inledning	247
Skolornas texter mot mobbning	248
Sammanfattning	254
Sammanfattning och konklusioner av beskrivning, analys och tolkning av de studerade texterna mot mobbning	257
Diskussion	261
Inledning	261
Studiens textmässiga och innehållsliga disposition	262
Val av forskningsområde	262
Avhandlingens pedagogiska eller psykologiska hemvist?	264
Den teoretiska ansatsens utnyttjande vid analys och analys av texterna	268
Konventioner, lagtexter, förordningar och skolans värdegrund i skolans texter mot mobbning	275
Skoltexternas forskningsanknytning till mobbning	278
Skolans utnyttjande av organisationer som arbetar mot mobbning	282
Sammanfattning och konklusion	283
Summary	289
Referenser	303
Bilagor	313

Förord

Jag tror inte på slumpen utan vill hellre se att allt har en mening. Möjligheten att få skriva en doktorsavhandling just om mobbning känns särskilt meningsfullt eftersom jag känner mycket för den situation utsatta barn lever i.

Mobbning bland elever betraktas som skolans största problem. Jag har som behandlande psykolog under årens lopp mött många som farit illa på grund av de övergrepp de utsatts för under sin skoltid. Även om såren läkt ut finns ärran kvar och smärtan av kränkningarna gör sig för många mobbade påmind och kan kännas lika intensiv decennier senare. Mobbarens plågoris spelar ofta en mindre roll, det är istället vuxenvärldens uraktlåtenhet att inte vilja se som gör mest ont.

Min förhoppning är därför att innehållet i denna studie kommer att få praktiska konsekvenser i skolans förebyggande och åtgärdande arbete mot mobbning. För egen del ser jag också att en filosofie doktorsexamen kan innebära stora möjligheter för mig att påverka tingens ordning inom undervisning och utbildning.

Jag vill tacka min handledare docent Eva Alerby och min biträdande handledare professor Tomas Kroksmark som fann möjligheter i svårigheter. De har under resans gång varit det mycket välbehövliga stöd som möjliggjort min forskning och mitt skrivande till färdig produkt. Den uppbackning och hjälp jag fått av mina arbetskamrater, min arbetsledning och filosofie doktor Kerstin Öhrlings mycket noggranna granskning av mitt manuskript har också varit av stort värde. Även till mina vänner vid universitetets tryckeri vill jag rikta ett stort tack. Min vän Anders Pettersson har på ett föredömligt sätt bildmässigt sammanfattat avhandlingens innehåll.

Bakgrund

Under denna rubrik introducerar jag mina bevekelsegrunder att närmare studera mobbning¹ i skolan². Fenomenet mobbning diskuteras sedan allmänt och undersökningens syfte presenteras. När jag diskuterar personer kommer jag i möjligaste mån att referera till maskulinum, bland annat av det skälet att mobbning är mer frekvent bland pojkar.

Vad mobbning är och generella kriterier för att kalla något förhållningssätt för mobbning är belyst ur olika aspekter och begreppet mobbning definieras.

Även lagstiftning som reglerar skolans verksamhet, gällande förordningar och styrdokument, de fem internationella överenskommelserna vilka ligger till grund för de nya läroplanerna för den obligatoriska skolan samt skolans värdegrund redovisas i bakgrunden.

Utdrag ur kommunala skolplaner och skolornas skyldigheter är dokumenterade. Sedan 1991 sorterar eleverna under Arbetsmiljölagen och denna samt dess författningssamlingar återges i delar.

I bakgrunden redovisas också vad åtgärdsprogram innebär och hur forskare utvecklat olika åtgärdsprogram eller handlingsplaner för att förebygga och åtgärda mobbning.

Ett antal intresseorganisationer vilkas syften är att arbeta mot mobbning finns dessutom medtagna.

Inledning

Barn och ungdomars rätt till utbildning och en trygg uppväxt är fastställt i de internationella konventionerna om de mänskliga rättigheterna och Skolverket tar speciellt upp det som gäller elever i *Skolan och värdegrunden*

¹ Genomgående användes det försvenskade uttrycket mobbning utom i de fall där källan använt annan terminologi.

² Skolan som begrepp inkluderar förvisso också förskola och fritidsverksamheten samt gymnasieskolan. I en vidare bemärkelse faller sameskolan, särskolan och andra specialskolor samt friskolan under begreppet. I denna studie, om ej annat framkommer, innefattas begreppet skola av den obligatoriska skolan från år 1 till och med år 9.

(Skolverket, 1998). I den svenska lagstiftningen är barns deltagande i skolgång samtidigt en skyldighet. Den värdegrund skolan vilar på och skolans läroplaner och de planer, metoder, modeller och program mot mobbning som utarbetas skall garantera att skolan är en trygg miljö för eleverna att vistas i.

Mobbning av och mellan elever, trots dessa konventioner, lagar och övriga styrdokument till deras skydd, börjar betraktas som skolans största problem (SOU 1997, 2002; Skolverket, 1997, 1998, 1999a, 1999c, 1999d; Utbildningsdepartementet, 2000a, 2000b). Kanske så många som 100 000 elever berörs av mobbning varje år (Olweus, 1998, Skolverket, 1999a). Det råder en osäkerhet om antalet ökar men uttrycken verkar ha blivit grövre (Skolöverstyrelsen, 1988; Skolverket, 1997, 1999a, 1999 c). Medias bevakning av flera uppseendeväckande fall har höjt allmänhetens och ansvarigas medvetenhet om problemet. Intresset för att forska inom området är sedan 90-talet avsevärt större.

Allvarliga brister uppdagas i vissa skolpolitikernas, skolledares och skolans viljeinriktning och kompetens att åtgärda uppmärksammade missförhållanden och att aktivt förebygga att elever förnedras genom olika former av trakasserier, övergrepp och kränkningar. Skolans högsta tillsynsmyndighet, Skolverket, ser sig därför föranledd att kraftfullt markera mot detta åsidosättande och negligierande av skollag och förordningar (Skolverket, 1997, 2001). I en senare rapport (Skolverket, 2002) framkommer forskningsresultat som kan tyda på att den negativa trenden med kränkningar och trakasserier inom skolan håller på att brytas. Fortfarande får emellertid alltför många illa i skolan varje år på grund av ansvarigas uraktlåtenhet att agera mot mobbning av elever i skolan.

Med erfarenheter från den egna skoltiden, och i min kliniska verksamhet som psykolog samt som lärarutbildare har jag fått många insikter i hur illa unga människor kan fara på grund av att de varit utsatta för mobbning i skolan. Inom barnpsykiatri behandlade jag skador som dessa övergrepp orsakat. Då, på tidigt sjuttital, fanns lite kunskap om mobbning. Som skolpsykolog mötte jag ett flertal elever vilka var utsatta för olika former av kamratförtryck och så här i efterhand ser jag att den hjälp de kunde få mer byggde på medmänsklighet och mindre på vetenskapligt förankrad metodik.

Åren i skolan kan för vissa sammanfattas som ett långt och utdraget lidande. Från min vuxenpsykiatriska praktik och under ett decennium som familjerådgivare kan jag konstatera att skoltidens kränkningar och

Bakgrund

trakasserier lever kvar i de vuxnas medvetande, som en hämsko mot deras välbefinnande.

Ofta frågar jag mig varför skolan inte bättre kan uppfylla sina förpliktelser om en skola fri från mobbning. ”Såren har läkt men ärrn finns kvar, de smärtar och hindrar mig fortfarande”, ungefär så sa en tidigare mobbad till mig en gång. Genom många studentutsagor sedan 1990, då jag anställdes vid lärarutbildningarna inom Luleå tekniska universitet, får jag bekräftat genom deras erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen att uppenbar och grov mobbning fortfarande får passera mer eller mindre opåtalat från skolans sida. *Mobbad, det har jag inte märkt* kan stå som ett talande exempel (Larsson, 2000).

Sätter inte dekretet i lagar och förordningar och de ofta tvingande intentionerna i de texter som reglerar skolans verksamhet sina spår inom skolans verksamhet? Tar inte skolan till sig och brukar de rön från forskning som visar att det såväl går att förebygga mobbning som att effektivt åtgärda sådan. Nyttjar skolan de resurser som organisationer har att erbjuda till hjälp i deras arbete mot mobbning är exempel på frågor jag ställer mig.

Denna framlagda studie i pedagogik syftar till att beskriva, analysera och tolka vad som kommer till uttryck i den obligatoriska skolans texter i form av handlingsplaner, åtgärdsprogram, metoder, modeller med flera mot mobbning. Sådana har jag insamlat från kommunalt skolansvariga samt olika lokala skolenheter i Norrbottens län och jag gör sedan en innehållsanalys och tolkning av texterna. Materialets dokumenterade syn på och förhållningssätt mot mobbning i skolan jämför jag med styrdokumentens texter samt vad forskare inom området påvisar.

Det finns ett antal organisationer mot mobbning som erbjuder skolan sina tjänster. Därför undersöker jag också skolans intresse av att använda sig av dessa för att förebygga och beivra mobbning.

Tolkningen av texternas mening sker företrädesvis genom hermeneutisk metod och vad denna innebär kommer att framgå längre fram i studien.

Allmänt om mobbning

Ingen som varit verksam i eller haft någon kontakt med den obligatoriska svenska grundskolan kan ha undgått att åtminstone ha fått kännedom om någon elev som varit utsatt för mobbning. Det kan till exempel handla om att en elev blivit trakasserad, förnedrad, utestängd från klass- eller kamratgemenskapen, kränkt eller psykiskt eller fysiskt skadad av andra elever under sin skoltid.

Dagligen utsätts tusentals elever, siffrorna varierar utifrån olika undersökningsresultat, för dessa eller andra former av mobbning varje år (Olweus, 1998; Barnombudsmannen, 1997; Skolverket, 1997, 1999a, 1999d, 2000, 2001). Att problemet med mobbning i skolan varit väl känt sedan decennier tillbaka gör detta missförhållande än mer allvarligt.

Enligt Folkhälsoinstitutet (1999) är en medicinsk åkomma som drabbar fler än två procent av befolkningen att betrakta som en folksjukdom. Kan skadeverkningarna för de kanske upp till tio procent mobbade eleverna likställas med detta?

Under senare år riktas på förekommen anledning allt större intresse mot mobbning och våld i skolmiljön. Mobbade och före detta mobbade elevers berättelser och framträdande i media har gett mobbningen "ansikten". Det så kallade "Grumsfallet", "Sävarfallet", "Överkalixfallet (-n)" och den balettdansande pojken vid en stockholmsskola som blev allvarligt skadad efter en misshandel utförd av andra elever i skolans lokaler torde många ha stiftat bekantskap med genom den publicitet som de fått i riksmidia (www.skolverket.se).

Skolverket uttrycker en berättigad oro över att flera undersökningsresultat talar för att mobbning är den främsta anledningen till att många elever känner sig otrygga och mår dåligt i skolan (Utbildningsdepartementet, 2000a; Skolverket, 1997, 1999a, 1999c, 2002; SOU, 2002). I sin skrift *Så kan skolan förebygga våld hot och mobbning* tar också Lärarförbundet (2000) problemen på allvar. Lärarförbundet sammanför dessa tre typer av kränkningar och övergrepp utan att närmare försöka särskilja dem. Att föra samman sådant som hellre faller inom, respektive utom brottsbalkens bestämmelser är de dock inte ensamma om vilket jag senare kommer att visa exempel på.

Många problem och mycket av det våld och de konflikter som finns i skolan kan ses som en avspiegling av problemen i samhället. I den offentliga debatten framförs till och med uppfattningar att skolan kan liknas vid den enklav i samhället där våld och fysiska, psykiska och verbala

Bakgrund

kränkningar fått och får grassera opåtalat och utan konsekvenser (Dagens Eko, 2001 09 24).

Den ökande stressen, otryggheten och anonymiteten som är en av flera grogrunder till mobbning och den tilltagande sociala och socioekonomiska segregationen utanför skolan (Einarsen, Raknes, Matthiesen & Hellesøy, 1998) återfinns också i skolans värld. Tendenser till segregerade utbildningskarriärer har blivit allt mer tydliga (Skolverket, 2000, 2002).

Så länge samhället, vari skolan inkluderas, kan liknas vid en djungel med hårda villkor, så länge rättfärdigas på mycket tveksamma grunder urval och sortering av elever i skolan (Arnman & Jönsson, 1985). Persson (2000) menar att den ständiga kompetensutvecklingen och det livslånga lärandet som skolan för fram tenderar att förvandlas till en livslång, otillräcklig och ångestskapande levnadsbetingelse för många elever, ju högre upp i utbildningshierarkin, desto mer påtagligt. En sådan frustrerande miljö är ett starkt incitament för att mobbning skall inträffa (Skolöverstyrelsen, 1988, Sandström, 2000).

Behovet att kunna erbjuda eleverna en trygg och utvecklande skolmiljö framstår därför som desto viktigare för att de skall uppnå skolans uppställda ambitioner, såväl beträffande de kunskapsinhämtande som de personlighetsutvecklande målen. Behovet av fler vuxna i skolan visar sig vara en bra förutsättning och är ett av flera medel för denna måluppfyllelse (Olweus, 1998, Skolverket, 1999d, SOU, 2002). De senaste åren börjar fler kommuner i allt högre grad anställa fler personer inom skolan. En ökning av antalet kompetenshöjande tema- och utbildningsdagar för personalen, vilka bland annat skall riktas mot skolans mobbningsproblem, är en annan insats som skolansvariga rekommenderar (Skolverket, 1999a, 1999d, 1999e, 2000, 2001, 2002; SOU, 2002). Det finns dock kommuner, trots så kallade Wärnersson-pengar³, som istället drar ned på personalresurser, bland annat genom ökad förtätning i barngrupper och klasser.

För många elever ger erfarenheterna av att vara utsatta för övergrepp i skolmiljön liten anledning till att stämma in i den vanligt förekommande sången vid vårterminens slut om "... den ljusnande framtid är vår". De kan istället ha levt eller lever i en ständig ovisshet och otrygghet inför vilket helvete och vilka pinor morgondagens skolväg, lektioner eller raster har eller kan komma att ha. Kanske det enda säkra är att de vet att de

³ Förra utbildningsminister Wärnersson tillsköt extra pengar till de kommuner som var villiga att öka personaltätheten.

kommer att kränkas och förnedras även under nästa dag i skolan. Helger och ledigheter kan för dem utnyttjas till att försöka mobilisera krafter inför nästkommande veckas eller termins plågoris. Tid för läsläsning och annan förkovran är försumbar och någon bästis att dela sina bekymmer med existerar vanligtvis inte i deras sinnesvärld (Larsson, 2000).

Det finns elever som tvingas göra en "Golgatavandring" från den första till den sista skoldagen, även inför passivt betraktande eller aktivt blundande skolpersonal (Rannelid, 1997). Skadorna efter den fysiska och psykiska misshandel dessa elever får utstå på grund av mobbning syns inte alltid utanpå (Larsson, 2000) men ärren, har även jag fått bekräftat, finns för all framtid ristade i deras mer eller mindre knäckta själar.

I media fastslår barnpsykiatrisk expertis att skadorna efter mobbning kan som följd leda till mycket invalidiserande, långvariga post-traumatiska reaktioner, till exempel i form av allvarliga konvulsioner och förlamningstillstånd. Enbart återkomsten till den ort där en tidigare mobbad pojke haft sin skolgång resulterade i svårhävda kramper enligt den läkare som rapporterade i ovan nämnda mediainslag (Rapport TV 2, 2002, 21 mars).

Schenström och Krauklis som forskat om den nya folksjukdomen utbrändhet menar att mobbning på arbetsplatsen, som skolan också är, är en av de farligaste stressorerna människan kan utsättas för. Enligt deras nomenklatur är dock begreppet *mentala och känslomässiga utmattningssyndromet* hellre att föredra. Effekterna av detta mentala och känslomässiga utmattningssyndrom, som är ett tillstånd där individen totalt slutar att fungera, drabbar också den mobbade. Mobbning får dessutom mycket snabbt en psykiskt självplågande verkan som inte ens under sömnen låter den drabbade vara ifred (Schenström & Krauklis, 2002). Effekterna av grov mobbning kan jämföras med de skador som incest eller andra sexuella övergrepp orsakar (Ljungström, 1989; www.tillsammans.gov.se).

Den mycket omfattande forskning Olweus bedrivit (Olweus, 1973, 1983, 1991, 1994, 1996, 1998, 1999) visar att skolan är den plats där mobbning bland elever är mest frekvent. Även vägen till och från skolan är ett riskmoment, inte minst på grund av att där kan den mobbade inte räkna med samma möjlighet till hjälp som han kan, eller borde kunna få i skolan. Vanligtvis mobbar äldre elever de yngre och pojkar mobbar mer och är också mer utsatta för mobbning än flickor, särskilt under senare skolår. Pojkarna mobbar också mer synligt och direkt jämfört med flickorna som hellre utesluter och förtalar, bakom ryggen, på den som blir

Bakgrund

föremål för trakasserierna. Enligt eleverna gör lärarna förhållandevis lite för att stoppa mobbning i skolan (Skolverket, 1999d). Ett fåtal föräldrar till barn som mobbas och ändå färre bland dem som har barn som mobbar vet om eller har talat med sina barn om saken (Olweus, 1998; Pikas, 1998). Erling (2002) visar att ungefär en tredjedel av de mobbade barnen berättar för sina föräldrar och fler föräldrar än tidigare diskuterar mobbning i skolan med sina barn. Det mediala intresset och medias bevakning torde ha betydelse för denna ökning.

Forskarna inom fältet har olika uppfattningar, inte bara om frekvens, utan också var mobbning är mest förekommande. Deras syn på den mobbade och mobbaren samt åtgärderna för att bryta beteendet skiljer sig också åt. Uppfattningen att mobbning sker oftare i urban miljö och i skolor med många elever jämfört med landsbygdens mindre anser sig Olweus inte kunna belägga i sin forskning (Olweus, 1998, 1999). Naturligtvis finns det dock fler mobbare och mobboffer i de större skolorna genom deras högre antal elever.

Jag kan till och med tänka mig, beträffande miljön, att i det enskilda fallet kan det vara precis tvärtom. På mindre orter kan sociala konventioner och ensidiga beroendeförhållanden, då främst från offret och dennes familjs sida gentemot mobbarens föräldrar, leda till att mobbningen fortsätter opåtalat under flera år. Å andra sidan visar Fishers och Lundgrens rapport om *Utbildningsvillkor i glesbygd* (Skolverket, 2002) på en god stämning i mindre skolor där elever, föräldrar och lärarna känner varandra och där lärarna jobbar i arbetslag. En arbetsmiljö där den anställde har nära och personliga relationer till övriga inom arbetsplatsen (som skolan är för eleverna) är en god förutsättning att inte utsättas för mobbning (Berlin & Engqvist, 1998).

Skolverket (2000, 2002) och Heinemann (1987) förfäktar en motsatt uppfattning gentemot Olweus (1998) i frågan om mobbningens frekvens i stad contra glesbygd. Heinemann ställer sig helt avvisande att den större skolans högre anonymitet och fler friktionsytor inte har en mer negativ betydelse beträffande förekomst av mobbning. De är dock överens med Olweus (1998, 1999) om att lärarnas attityder till mobbningsproblem och deras agerande vid mobbningssituationer är av avgörande betydelse för företelets utveckling och omfattning. Även Barnombudsmannen (www.bo.se), Larsson (2000) och Scherp (2000) lyfter fram lärarens stora betydelse.

Flera undersökningar (Heinemann, 1972, 1987; Leymann, 1986; Pikas, 1997, 1998; Fors, 1993, 1994; Björk, 1999; Larsson, 2000) visar

inte entydigt att offrets personlighet eller konstitution har avgörande betydelse för att utsättas för mobbning. I denna fråga anmäler Olweus avvikande mening. Bergecliff (1999), samt Aarland (1988) i viss mån, anser sig också ha belägg för att pojkar med större fysisk styrka än mobbarna och med en förmåga att säga ifrån, i högre utsträckning klarar sig från kamraternas förtryck.

Även om inre och yttre avvikelser i enskilda fall spelar roll och att så kallade provocerande eller passiva mobboffer i högre grad riskerar att mobbas så kan tillfälligheter ofta spela en viktig roll. Mobbare verkar vara mer aggressiva och positivare till våld än de flesta andra elever. Olweus (1991) analyserar stresshormon och genom projektiva testmetoder⁴ kommer han fram till att mobbare, jämfört med kontrollgruppen, i gemen har liten ångest eller känslor av egen mindervärdighet och osäkerhet. Jag hävdar emellertid att det kan vara av intresse att närmare undersöka vad som är orsak och verkan innan en etikettering sker utifrån sådana test.

Allt fler forskare betraktar mobbning som ett gruppfenomen, inte minst på grund av att mobbaren, uttryckt ur sitt sammanhang, mestadels inte längre är den tuffe individen han eller hon nyss varit i mobbningsituationen (Heinemann, 1972, 1987; Ljungström, 1989; Fors, 1993, 1994; Olsson, 1998; Pikas, 1998; Björk, 1999; Larsson, 2000).

Gruppdynamiken har alltså stor betydelse och mekanismerna bakom fenomenet "groupthink"⁵ kan ytterligare eskalera en mobbningsituation. I detta gruppänkande finns en känsla av den egna osårbarheten som grundas på att vad gruppen gör har ett gott moraliskt syfte eftersom de övriga synbarligen ställer upp. Själv censuren är mycket verksam för att ytterligare undanröja tvivel medan illusionen att man själv och alla andra tycker lika, får stort utrymme i grupper (Janis, 1973; Banyard & Hayes, 1994; Rosander, 2003). De kopplar inte specifikt sina studier till mobbning men jag hyser ingen tvekan om att denna mekanism inte skulle kunna vara verksam även i en mobbningsituation.

⁴ ... psykologisk undersökningsmetod, som består i att den som testas får till uppgift att beskriva eller tolka en bild, föreslå repliker åt personer på bilder, sätta samman föremål och figurer till situationer, varefter psykologen tolkar det hela som projektioner av den undersöktes inre behov, konflikter, attityder och känslor (Egidius, 1995, s. 212).

⁵ Sättet en ... grupp människor blir avskilda från verkligheten som ett resultat av deras eget speciella samförstånd. Groupthink i denna betydelse innebär att deltagarna i gruppen fattar kollektiva beslut som är farliga eller förödande för dem beslutet berör eftersom gruppen undviker att ifrågasätta sina egna antaganden eller att ta i beräkning ovälkomna realitetsaspekter vilka eljest kunnat få betydelse för agerandet (Banyard & Hayes, 1994, s 423).

Bakgrund

Gruppen skapar och håller gärna fast vid negativa stereotypier där offret tillskrivs sådana och eventuella tveksamheter blir snabbt bortrationaliserade. De tveksamma eller rena avvikarna från normerna inom gruppen utsätts ofta för ett starkt grupptryck och riskerar i förlängningen själva bli mobboffer (Olsson, 1998). Uttrycket "Den som inte är med oss är emot oss" kan höra hemma här. En mobbningsgrupp tenderar också att bli väldigt sluten och att isolera sig från kollektivet. Mobbgruppen undviker också att "skylta" alltför öppet med sina trakasserier (Heinemann, 1987).

I samband med kriget i Irak våren 2003 ser åtminstone jag klara likheter till groupthink med den amerikanske presidenten George W. Bush uttalanden om möjliga negativa konsekvenser av andra nationers och länders bristande stöd för hans politik.

Barnombudsmannen samt organisationen Rädda Barnen uttalar inför riksdagens skoldebatt 2002-01-23 att riksdagens ledamöter kraftfullt skall verka för en nolltolerans inför problemet med mobbning (www.bo.se). Barnombudsmannen uppmärksammar också att de bland eleverna allt fler förekommande mobiltelefonerna alltmer börjar användas för att skicka SMS-meddelanden med kränkande innehåll till utsatta elever.

Substansen i före detta utbildningsminister Wärnerssons uttalande att Skolverket "... med kraft kommer att verka för att förbättra arbetsmiljön i skolorna ..." (Dagens Eko 2001 10 18) kan komma att få stor betydelse för eleverna. Jag förmodar att detta särskilt skulle kunna gälla elever som nu på olika sätt far illa i skolan och däri inbegrips de som utsätts för mobbning. Någon tydlig och mer generell förändring har ännu inte kunnat påvisas.

Utbildningsministerns uttalande är direkt riktat såväl till skolpolitiker som till all personal som verkar i skolan. Än en gång påtalas kravet om skolors upprättande av åtgärdsprogram och efterlevandet av handlingsplaner i syfte att åtgärda och förebygga mobbning. Ett annat resultat av Wärnerssons och utbildningsdepartementets intentioner är det riksomfattande projektet *Tillsammans*. (www.tillsammans.gov.se). Detta projekt får läsaren stifta närmare bekantskap med längre fram i texten.

Nuvarande utbildningsministern Östros uttrycker också i olika sammanhang offentligt regeringens oro inför det dåliga psykosociala klimatet i skolan och ställer i utsikt att ytterligare resurser skall skapas för att förbättra utsatta elevers situation i skolan (Menckel, 2002).

Med anledning av problemen med mobbning i skolan har ett antal intresseorganisationer bildats. Flera av dem som *Föreningen mot mobbning*

(FMM) och *Tillsammans* samt organisationen *Friends* har det primära syftet att förebygga och bekämpa mobbning inom skolan. Organisationen *Rädda Barnen* (RB) och den av regeringen utsedde *Barnens ombudsman* (BO) samt *Föreningen Barnens Rätt I Samhället* (BRIS) ägnar också stor kraft för att vara språkrör för och hjälpa barn som utsätts för mobbning inom skolan. Dessa organisationer med breda erfarenheter och kunskaper om mobbning bedömer jag har en stor utnyttjandepotential i skolornas arbete mot mobbning.

En av de viktigaste valfrågorna vid det senaste riksdagsvalet var de politiska partiernas löften om just sådana skolsatsningar. Under *DN debatt* (2003 05 14) återges Östros uttalande om att staten kommer att stärka greppet över skolan genom fördubblade resurser inom Skolverket för regelbundna granskningar, kontroller och tillsynsinsatser, både på kommunal nivå och i enskilda skolor. Vid tillsynen och kontrollen av vissa religiösa så kallade friskolor verkar denna satsning vara mycket motiverad (TV 1 *Debatt* 2003-05-05).

Skolverkets tidigare undersökningar av mobbning visar, som tidigare nämnts, inte entydigt om mobbningen ökat i frekvens (Skolverket, 1999d, 2000b). Det är nämligen svårt att jämföra olika undersökningar som berör mobbning eftersom frågor och svarsalternativ i olika svarsenkäter sällan är identiska. Medvetenheten, och därmed anmälningsbenägenheten har i alla fall ökat (Menckel, 2002) men mycken så kallad dold mobbning uppdagas aldrig och registreras därför inte i statistiken (Pikas, 1998; www.bo.se; Skolverket, 1999d). Lundgren (2001) konstaterar också att det är sällsynt att mobbningsfall anmäls vidare.

För att få en större klarhet uppdrog regeringen åt Skolverket (2002) att redovisa en brett upplagd studie som skulle undersöka förekomsten av rasism, etnisk diskriminering, sexuella trakasserier och annan könsrelaterad mobbning i skolan. I uppdraget ingick även att redovisa vilka insatser som måste vidtas.

I denna studie, som delvis är retrospektiv, framkommer att nio procent av de tillfrågade eleverna varit utsatta för mobbning tre år tidigare. Analysen av det aktuella läget på "mobbningsfronten" visar att tre procent anser sig vara utsatta för mobbning under det senaste året, alltså en klar minskning. Ingen begreppsdefinition av mobbning är emellertid gjord utan det var eleverna själva som stod för en sådan och minnet kan vara bedrägligt att förlita sig till. Det som betecknas som mobbning av en elev behöver inte heller betyda detsamma för en annan. Dubbelt så många, sex

Bakgrund

procent, upplever att de blivit illa behandlade av kamrater ”flera gånger eller ofta” under det senaste skolåret.

Mycket alarmerande anser jag att fjorton procent av eleverna uppger i undersökningen att de ofta känner obehag eller oro inför skoldagen och en av tjugo elever har ”ibland eller nästan alltid” varit rädd i skolmiljön. Det senare måste betyda att fler än en elev i varje klass hyser en sådan känsla. Proportionellt är det fler pojkar med annan etnisk bakgrund och elever med sämre socioekonomisk status, vilket ibland kan vara synonymt, som blir mobbade och som själva mobbar, jämfört med ”svenska” elever. Det finns följaktligen anledning att befara att mobbningen av denna kategori av elever kan öka ytterligare såvida inte skolan tar till krafttag för att bryta denna oroväckande trend.

Skolverkets studie visar att god trivsel i skolmiljön förhindrar mobbning vilket är en bekräftelse av tidigare studier (Skolverket, 1999d, 1999e, 2000). Små skolor och undervisningsgrupper har också ett positivt samband till minskad mobbning, i strid med Olweus (1998) tidigare refererade uppfattning. Även utbyggda sociala nätverk med välfungerande arbetslag och goda möjligheter till kommunikation befinner vara befrämjande för goda relationer elever emellan. Tidigare påtalat behov av fler vuxna i skolan återkommer även i denna studie.

Skolor som utvecklar och arbetar efter förebyggande program, uppvisar också en lägre frekvens av mobbning. Däremot framkommer generella brister i skolornas arbete med psykosociala relationer och insikter i uppväxtvillkorens betydelse för efterlevande av normer och regler. En majoritet av eleverna uppger att de saknar och efterlyser fler etiska diskussioner om jämställdhet, maktstrukturer, sex och samlevnad, etnicitet och rasism. De värdegrundsfrågor som skolorna uppger sig satsa stort på berör i alltför liten grad de mer djupgående etiska och moraliska frågorna och problemställningarna i elevernas vardagsliv och i samhället och världen i stort (Skolverket, 2002). Från Utbildningsdepartementets Värdegrundsprojekt *Hej Skolministern* finns också elevernas eget stöd för detta (Utbildningsdepartementet, 2000).

Sammanfattningsvis konstaterar Skolverket (2002) att skolorna generellt lagt och lägger ned stor möda i att förbättra det psykosociala klimatet. Samtidigt anser Skolverket att det behövs ytterligare insatser för att kunna komma tillrätta med förekommande avarter i form av nedsättande och kränkande tillmälen och negativa och skadliga psykiska och fysiska förhållningssätt elever emellan. I vissa skolor tycks sådana beteenden falla inom normalvariationen för det sociala umgänget.

Forskarna anser att ett önskvärt förhållningssätt elever emellan inte skulle kunna komma till stånd förrän skolpersonalen och framför allt undervisande lärare införlivat bättre kunskaper, särskilt inom områdena socialpsykologi och ungdomskulturer. Lärarutbildningarna och lärarnas fackliga organisationer måste ta ett större ansvar för att höja lärarprofessionens kompetens i detta avseende. Lärarförbundet (2000) stödjer också dessa tankar.

En framkomlig väg anser Skolverket (2002) är att lyfta fram etiken och stärka skolans arbete med demokratin och värdegrunden. En annan var att se undervisning, lärande, psykosocial utveckling och hälsa som ömsesidiga, kommunicerande kärn. Om demokratin stärks motverkas tendenser till mobbning och villkoren för elevernas lärande förbättras. Skolledarna behöver framledes ett bättre stöd än för närvarande från sina huvudmän för att kunna utveckla den pedagogiska verksamheten (Ibid).

Jag kan konstatera att forskning om mobbning i svensk skola har pågått i mer än 30 år. Det senaste decenniet visar allt fler forskningsresultat på ett antal möjliga orsaker och relativt överensstämmande förklaringsgrunder till mobbning samt hur denna skulle kunna åtgärdas och förebyggas. Skolans lärare behöver dock en omfattande kompetensutveckling bland annat i elevsocialt arbete. Skolverkets utvecklingsprojekt för lärare, den så kallade Ylva-pengautvärderingen⁶ (Skolverket 2002) visar goda resultat när det finns tillräckligt avsatt tid, en klar förankring inom personalgruppen och ett stöd från ledningens sida.

Regeringen börjar ställa tydligare krav på ansvariga att öka ansträngningarna att förebygga och åtgärda mobbning. Ett allt större antal skolor har också på ett seriöst sätt anammat Skolverkets tvingande direktiv och upprättat och utvecklat mer effektiva handlingsplaner och åtgärdsprogram för att som slutligt mål förebygga mobbning. Skolverket kommer framgent från denna satsning vid skolorna att lyfta fram goda exempel på arbetsätt och åtgärdsprogram som minskar mobbningen i skolan (Skolverket, 2001).

Erling (2002) ställer sig tveksam till om skolors handlingsprogram mot mobbning verkligen kommer att fungera som tänkt är. Visserligen kan de vara vederhäftigt skrivna och de tar upp etik, värderingar och konflikthantering. Men budskapet når uppenbarligen bara, som Erling säger i artikeln, ”de redan frälsta”. Vålartade elever blir allt mer vålartade

⁶ Benämningen hänсыftar till utbildningsminister Ylva Johansson. De så kallade Ylva-pengarna var 75 miljoner kronor från regeringen som fördelades på 168 projekt för att utveckla lärarnas yrkesroll och att finna nya samverkansformer med Högskolan.

Bakgrund

medan åtgärderna och handlingsprogrammen har liten påvisbar effekt på mobbarna. Fastän en tredjedel av barnen informerar såväl föräldrar som lärare om att de varit utsatta för mobbning får de inte fått tillräcklig hjälp. Erling ställer krav på att handlingsprogrammen mot mobbning måste utvärderas bättre och att konsekvensanalyser med tydliga sanktioner måste genomföras. Rubriken på artikeln har också den passande formuleringen ”Fina mobbningsplaner blir bara hyllvärmare”.

Men frågeställningen eller konstaterandet huruvida skolors åtgärdsprogram och handlingsplaner blir hyllvärmare eller rena pappersprodukter är inte tillräcklig. Av större intresse är att på ett djupare, mer analyserande och tolkande plan undersöka: *Vad står egentligen i dessa program och planer? Är de på något sätt relaterade till rådande lagar och förordningar och till forskning inom området och hur utnyttjas externa resurser i skolans arbete mot mobbning.*

Föreliggande studie i pedagogik avser att belysa och gestalta dessa texter och därmed är det dags att tydliggöra studiens syfte.

Syfte

Det övergripande syftet med denna studie är att beskriva, analysera och tolka innebörden av vad som kommer till uttryck i skolrelaterade texter mot mobbning.

De undersökta kommunala skolplanerna, rektorsområdenas och enskilda skolornas handlingsplaner, åtgärdsprogram, metoder, modeller för att förebygga och åtgärda mobbning i den obligatoriska skolan samt återgivna konventioner, lagar, förordningar, författningssamlingar och forskning inom begreppet mobbning betraktas i detta sammanhang som texter. Med skolrelaterad text avses texter inom den obligatoriska skolan.

Studien avser att undersöka vad som gestaltats i ovanstående skolrelaterade texter avseende deras kopplingar till:

- De dekret och intentioner i konventioner, lagar, förordningar och andra styrdokument som inramar och är grunden för skolans verksamhet.
- Forskning inom området.
- Intresseorganisationer inom området.

Teoretisk ansats samt metoder för urval och genomförande

Inledning

Under denna rubrik redovisas studiens teoretiska ansats samt metoder för urval och genomförande av undersökningen i den textmässiga väg som för denna avhandling, från ett planeringsskede och fastställande av dess forskningsfråga, över metoderna för genomförande, analys och tolkning, fram till ett resultat och en avslutande diskussion.

Först följer en diskussion av vald teoretisk ansats vid tolkning av texter som metod. Sedan ges en allmän introduktion av tillvägagångssättet vid planeringen, genomförandet, analysen och tolkningen samt sammanställningen av de resultat vilka i den avslutande diskussionen besvarar undersökningens frågeställning. Det empiriska materialet i form av de kommunala, rektorsområdesvisa och de enskilda skolornas texter diskuteras. Till sist redovisas hur urvalet av kommunernas, rektorsområdenas och de enskilda skolorna skett, samt metod för genomförande av tolkning och analys av infödrade dokument. En tidsplan för undersökningen är också upptagen.

Teoretisk ansats

För att svara mot ambitionen i avhandlingens syfte tillgriper jag i huvudsak en hermeneutisk ansats vid tolkningen av texterna. Hermeneutisk teori och metod kommer också att presenteras utförligt längre fram i studien.

Vid de tillfällen jag använder annan teoribildning för min tolkning anger jag detta. Skälet till preferensen att använda hermeneutisk teori och metod som tolkningsbas är att denna teori, med dess fördelar när det finns en förförståelse av kontexten, medger goda möjligheter att motivera den valda tolkningen av de undersökta texternas innehåll. Min kännedom om texternas ofta mycket komprimerade form förutsätter en god förförståelse

hos uttolkaren för att kunna uttyda innebörden och meningen hos åtminstone några av dem.

Grunden för den hermeneutiska metoden vid texttolkning är att förståelsen av en text bygger på att denna tolkas. Förståelse och tolkning är alltså oupplösligt förenade i själva läsakten. Tolkningen ger läsaren en möjlighet att upptäcka den eventuella dubbelheten i det texten uttrycker och att avtäcka dunkelheten och skingra de dimmor som förhindrar textens underliggande mening att framträda i ett objektvt ljus.

Bland forskare pågår kontinuerligt diskussioner där de analyserar, tolkar, kritiserar, värderar och tillämpar och bygger vidare på andra forskares mer eller mindre väl underbyggda utsagor. Inte ens den franske filosofen och psykoanalytikern Lacán (1862–1934), vilken nogsamt undanbad sig eftermälen får gå fri. Spaltmetrar av texter fyller nu forskarbibliotekens hyllor med tolkningar av vad *de* anser Lacán egentligen menade med det ena eller andra. Trots Pikas (1998) uttalande att denne inte velat referera till andra forskare lyckas inte heller han att uppfylla sitt löfte. Detta väcker frågan om vad det sagda och skrivna betyder i det ena eller andra sammanhanget.

Urval av texter

Det övergripande syftet med denna studie är att beskriva, analysera och tolka vad som gestaltas i kommuners, rektorsområdets och enskilda skolors texter för att förebygga och åtgärda mobbning.

Genom olika web-sökmotorer har jag tagit fram forskningsdokumentation om mobbning i den svenska grundskolan. De övergripande dokumenten i form av internationella konventioner, styrdokument för skolans verksamhet, förordningar och lagstiftning jag studerar och de avsnitt som specifikt eller generellt berör mobbning återger jag i del eller helhet. Urvalet av forskarna sker genom att jag väljer de mest förekommande och allmänt kända forskarna inom diskursen⁷ som undersöker mobbning i skolan. Jag redovisar även vad mobbning enligt forskarna är och vilka intresseorganisationer mot mobbning som finns

⁷ (Diskurs) ”Framställning enligt visst sätt att tänka på ett visst område ... beroende på vilken diskurs man befinner sig när man resonerar eller tänker, framträder det vi kallar verklighet olika” (Egidius, 1995 s. 48).

samt vilken syn på åtgärder mot mobbning som dessa och andra inom diskursen har. Detta för att sedan kunna göra jämförelser med vad som framkommer i kommunernas, rektorsområdenas och skolornas texter som berör mobbning. Forskarnas, lagstiftningens, samt olika organisationers definitioner av begreppet mobbning finner jag också relevant att redovisa. Utdrag och längre stycken ur bakomliggande, för studien relevanta styrdokument, lagar och förordningar är också medtagna.

Avsnittet om åtgärdsprogram redovisar jag för att ge en allmän uppfattning av vad åtgärdsprogram är och vilket syfte ett sådant har. Vad olika forskare specifikt menar med begreppen åtgärdsprogram, handlingsplaner, metoder och modeller för att förebygga och åtgärda mobbning finner jag också värdefullt att återge. Forskarnas teoretiska förklaringsgrunder till mobbning studerar jag för att kunna jämföra dem med det empiriska materialets framkomna uppfattningar.

Ett avsnitt inriktar jag på att motivera och diskutera valet av hermeneutisk teori som metod vid analys och tolkning av de texter som ingår i undersökningen. Jag kommer att ta mig friheten i min dialog med texten att göra utvecklingar och associationer där jag finner detta befogat.

I ett annat avsnitt redovisar jag vad attribution är och hur det, med tillämpning av attributionsteori, är möjligt att förklara och tillskriva orsaker till skeenden. Jag tar även upp den närrelaterade teorin om coping. Med utgångspunkt från teorierna belyser jag hur individer kan handskas med och agerar, såväl vid neutrala vardagssituationer som vid de tillfällen där någon utsätts eller utsätter andra för kränkande särbehandling och övergrepp. Möjligheter kommer att finnas, utifrån dessa teorier, att jämföra de narrativa inslagen i forskningsrapporterna och om och hur skolan i sina texter i så fall gör sådana kopplingar.

Innehållsanalysen och tolkningen av det empiriska materialet, i form av de kommunala skolplanerna, rektorsområdenas och de enskilda skolornas texter, sammanställer jag inom kategorier och analysen och tolkningen sker i enlighet med avhandlingens syfte och metod.

I den avslutande diskussionen kommer frågeställningen i avhandlingen att besvaras. Där redovisar jag om, och i så fall på vilket sätt, forskning och teorier om mobbning, etablerade metoder för att förebygga och åtgärda mobbning samt kopplingar till lagstiftning och andra styrdokument har gestaltats och kan återfinnas i de undersökta kommunernas, rektorsområdenas och de enskilda skolornas texter att förebygga och åtgärda mobbning i skolan. Av intresse är också att visa på

vilket sätt skolan utnyttjar den resurs som intresseorganisationerna har att erbjuda.

Strävan är att inte negativt peka ut eller positivt lyfta fram någon enskild kommuns, något rektorsområdes eller skolas handlingsplan eller motsvarande. Inriktningen i föreliggande innehållsanalys och tolkning är istället att se de stora dragen eller mönstren och strukturerna i kommunernas, rektorsområdenas och de enskilda skolornas texter om mobbning.

Skolans texter

Jag väljer att i denna undersökning betrakta all refererad och relaterad text som empiriskt material i den meningen att texterna samlats in, beskrivits och blivit föremål för analys och tolkning. I föreliggande undersökning är dock, om inte annat anges, skolans styrdokument och lagstiftning och förordningar rörande skolan, forskning inom området samt infodrade texter i form av planer med flera om mobbning att betrakta som det huvudsakliga empiriska materialet. Förutom kommunernas texter mot mobbning, är ett rektorsområdes och en skolas text utvalt att ingå i undersökningen.

Innehållet i dessa dokument, med sin mening uttryckt i längre eller kortare meningar, ibland enkla begrepp, vill jag definiera som bitar av data som inte primärt varit avsedda för jämförelser med något annat. De är tänkta att leva sitt eget liv och är så utformade att deras innebörd skall kunna vara användbara verktyg eller instrument i det, enligt lag och förordning föreskrivna arbetet mot mobbning inom skolan.

Textinnehållet i samtliga dokument förutsätts stå för mer eller mindre objektiva värderingar och skall relateras till de viljeinriktningar som är emanerade från de uppfattningar olika beslutsfattare, sakkunniga, forskare med flera har. Dokumenten har också en speciell orsak och ett specifikt syfte i den aktuella politiska, sociala, kulturella eller ekonomiska kontext de skapats i. Ytterst är de konsekvensen av regeringens uttalade målsättning och vision att skapa en skola där begreppet mobbning framledes inte skall ha någon plats i skolans vokabulär. Inte minst forskningen och de utredningar som gjorts visar att vägen dit är lång, mycket lång och för det stora antal elever som utsätts för mobbning kanske den uttalade visionen hellre ter sig som en illusion.

Metod för urval av kommuners, rektorsområdets och skolors texter

Populationen för undersökningen innefattas av texter som berör mobbning inom grundskoleverksamheten i Norrbottens läns fjorton kommuner⁸. De kommunala dokumenten samt ett rektorsområdes och en enskild skolas handlingsplan, åtgärdsprogram eller motsvarande mot mobbning som valts ut i respektive kommun utgör det empiriska materialet, inalles 42 dokument (Bilaga 1). Ett antal av dessa har också någon form av kompletterande material, till exempel i form av bilagor eller hänvisningar. De tillägg som jag anser är relevanta för undersökningens syfte inkluderas i undersökningen. Detta kompletterande material redovisas inte som bilaga.

För att få en uppfattning om omfattningen av mobbning i länet har jag från samtliga kommuners skolförvaltningar infordrat statistik på antal anmälningar om mobbning eller kränkande särbehandling under åren 2000 till och med 2002. Även Skolverket med sin länsövergripande funktion lämnar efter min begäran upplysningar om antal anmälningar om mobbning (kränkande behandling) som kommit dem till del under nämnda tidsperiod.

Urvalet av rektorsområden och enskilda skolor i respektive kommun har skett enligt telefonkatalogens (2002) uppställning under dess rubrik *Samhälls- och kommuninformation*. Det först uppställda rektorsområdet och den först angivna enskilda skolan i rektorsområde två, enligt kommunens indelning i rektorsområden och skolor, tillsammans med de kommunala skolplanerna bildar populationen. I glesbygdskommuner med ett fåtal skolor sker urvalet genom att den först uppställda 1-6-skolan eller 7-9-skolan väljes ut att representera undersökningsmaterialet.

Via telefon eller e-post har skolkontoren, de utvalda rektorsområdena och de enskilda skolorna tillfrågats och efter begäran tillsänt sina texter som berört mobbningsarbetet. På grund av dröjsmål med inlämning har denna urvalsprincip inte alltid kunnat följas. Överlag har framlagd begäran om material bemötts med välvilja. Vid några tillfällen har personal haft lite kännedom om skolans skrivna material mot mobbning.

Två kommuners rektorsområdes- och enskilda skolors texter för att förebygga och åtgärda mobbning är identiska med respektive kommuns. Analogt hänvisar rektorsområdet och den enskilda skolan i dessa

⁸ De texter som studeras finns redovisade under bilaga 1.

kommuner till det gällande dokumentet mot mobbning, som antagits av kommunfullmäktige och som gäller för samtliga skolor i denna kommun. Analyserna och tolkningarna av såväl rektorsområdenas som skolornas efter lokala behov modifierade modeller och planer mot mobbning i dessa kommuner redovisas under respektive kategorier. Några kommuners skolförvaltningar har även vidarebefordrat material från samtliga rektorsområden och skolor och dessa ingår inte i min studie.

Bortfall

Två enskilda skolors texter om mobbning hade inte kommit mig tillhanda i april månad och redovisas därför som bortfall i undersökningen.

Tidsplan

Själva skrivandet av avhandlingen och litteraturstudierna påbörjades under mars månad år 2002. Ett förberedande forskningsseminarium tog senare plats där bland annat forskningsfrågan fick sin första utformning. Jag tog sedan kontakter med kommunerna, rektorsområdena och de utvalda skolorna och flertalet skickade omgående sina åtgärdsprogram, måhända en indikation på den betydelse de tillmäter undersökningen. Under senare delen av maj månad detta år sammanställde jag delar av avhandlingens bakgrund vilken jag vid ett seminarium presenterade för forskarkollegorna inom institutionen för att få deras kommentarer.

En första version av forskningsfrågan fastställdes också vid detta tillfälle. Jag beivrade en riksomfattande konferens om mobbning i augusti månad för att få ytterligare influenser till avhandlingsarbetet. Ett seminarium vid Helsingfors universitet anordnades i början av oktober för en kritisk granskning av materialet i dess dåvarande skick. Ett andra seminarium i mitten av mars månad 2003 lade grunden för den slutliga bearbetningen av materialet.

Metod för genomförande, sammanställning, analys och tolkning av texterna

De kommunala, rektorsområdenas samt de enskilda skolornas texter för att förebygga och åtgärda mobbning har insamlats och studerats innehållsmässigt. Sammanfattande beskrivningar, analyser och tolkningar och faktiska återgivanden gör jag för att påvisa likheter och skillnader i uppställning och textmässigt innehåll inom, det vill säga horisontellt, mellan de tre kategorierna. Deras kopplingar till styrdokumentet och forskningen inom området har identifierats och dokumenterats för att under kommande diskussionsavsnitt närmare kommenteras. Även en vertikal redovisning sker för att spåra influenser nedåt, från kommunens, över rektorsområdets och ned till den enskilda skolans text.

Samtliga insamlade planer och program studeras och tolkas med avseende på huruvida och i så fall på vilket sätt uttryck, utdrag, återgivningar eller intentioner från konventioner, lagar, förordningar och styrdokument samt rön från forskningen inom området kan återfinnas i planerna och programmen. Dokumentation av intresseorganisationernas roll i mobbningskontexten är redovisas också.

I redovisningen av framkomna tolkningar använder jag företrädesvis kvalitativa benämningar vid angivande av antal. Detta motiveras av min tolkningsansats och av att många planer och program innehållsligt och textmässigt är allmänt hållna. Det är inte heller möjligt att strikt kategorisera innebörderna i de texterna anger. I de fall jag bedömer att detta tillför mer information anger jag emellertid exakt antal uppfattningar, slutsatser och andra fakta som framkommer. Vid tolkningen av resultaten är min målsättning att ha en generös attityd (Starrin & Svensson, 1994) beträffande relevansen till studiens syfte. Om möjligt hänför jag därför hellre textens innehåll till mobbning och efterfrågande kopplingar än att jag väljer att utesluta en sådan koppling. Jag utnyttjar även möjligheten till att föra en dialog med texten i form av egna utvecklingar och kopplingar till andra aspekter än de som texterna gestaltar för att göra mina tolkningar såväl mer förståeliga som generaliserbara. Diskussionsanalysen och tolkningen av innehållet i texterna följer inte slaviskt innehållsförteckningens uppställning.

Min förförståelse säger mig att vid tolkningen av skoltexterna mot mobbning torde en top-down strategi vara lätt att försvara. I min studie innebär denna hypotes att kommunen, med stöd av konventioner står för strukturen och de övergripande riktlinjerna i form av konventioner, lagar

Skolans texter mot mobbning

och förordningar samt skolans värdegrund. Rektorsområdena kan utveckla dessa och ange teori- och forskningsanknytningarna och de mer preciserade riktlinjerna till skolorna. De enskilda skolenheterna skulle mer i detalj och efter lokala förutsättningar och behov kunna formulera förhållningssätt och metoder för att uppnå målet om en skola fri från mobbning.

Beskrivning, analys och tolkning av texter

Inledning

Syftet med föreliggande studie är, som tidigare framkommit, att beskriva, analysera och tolka vad som kommer till uttryck i de utvalda kommunernas, rektorsområdenas och de enskilda skolornas texter för att förebygga och åtgärda mobbning. Studien beskriver dessa texters kopplingar till de konventioner, lagar, föreskrifter och förordningar med flera som inramar och utgör grunden för skolans verksamhet.

Hur forskning inom området används i det förebyggande och åtgärdande arbete mot mobbning blir också föremål för analys och tolkning, inte minst på grund av läroplanens föreskrivande text att skolan undervisning skall bygga på vetenskap och beprövad erfarenhet (Utbildningsdepartementet, 2000) utvecklar jag sedan.

Texterna i studien kan nästan undantagslöst beskrivas som brukstexter, alltså sådana som inte hör skönlitteraturen till. Sådana texter är beskrivningar, utredningar och förklaringar som nyttjas i det praktiska vardagslivet. Dessa kan vara konventioner, formulär, skoltexter, avhandlingar, forskningsartiklar, lagar och förordningar (Hellspong, 2001).

Nedanstående avsnitt inleds med en allmän diskussion om analys och tolkning av texter. Därefter sker en redovisning av hermeneutisk teori med dess koppling till texttolkning. Även formalistiska, komparativa och strukturella aspekter blir belysta och jag gör kopplingar till annan teoribildning och aktuella samhällsliga fenomen.

Min strävan är att knyta teorierna till de teorier och den forskning samt till det syfte och den metod som studien bygger på. Den textanalytiska och tolkande ansatsen, inte konsekvent genomförd, är att åtskilt presentera de olika forskarnas uppfattningar om hermeneutikens, strukturalismens och formalismens ontologi och metodologi. Avsnittet avslutas med en kortare sammanfattning.

Allmänt om beskrivning, analys och tolkning av texter

För mig innebär en textmässig beskrivning och redovisning av ett studerat fenomen att jag gestaltar innehållet i texten och redogör för min analys som ligger till grund för den senare tolkningen av textens mening. Jag använder då vedertagna begrepp, liknelser och metaforer och texten kan relateras och jämföras med något annat som möjliggör eller underlättar läsarens förståelse.

Textanalys ser jag som ett sammanfattande begrepp över ett antal metoder att lösa upp eller sönderdela texten i dess beståndsdelar för att utreda vad texten säger. Analysen av en text blottar begripligheten samtidigt som den möjliggör en kritisk och ifrågasättande granskning vad orden och raderna betyder och vad som finns, kan finnas eller skulle finnas för att möjliggöra en plausibel eller vederhäftig tolkning.

Att läsa en text är att tolka den (Hellspong, 2001) och den som inte lider av lässvårigheter och ordblindhet eller är drabbad av skador i exempelvis Brocas eller Wernickes area⁹ kan tyda och översätta orden och meningarna eller deras andemeningar till det budskap som texten förmedlar (Eriksson, 1998).

Hellspong redovisar närmare ett trettiotal metoder att analysera och tolka brukstexter. Metoderna kan sägas ha mer som förenar än sådant som skiljer dem åt. Av betydelse för denna studie är främst hermeneutiska metoder men även strukturell och formalistisk genreanalytisk samt komparativ analysmetod för tolkning av text torde kunna bli användbara (Hellspong, 2001).

Ong och Postman, vilka jag endast tillfälligtvis gjort bekantskap med, hävdar båda två (Ong, 1988; Postman, 1993) att läsande av en text också är något mer. Att läsa innebär att bli invigd i ett tänkande och att ta in inom sig en diskurs och dessutom att också kunna generalisera och abstrahera textens innehåll. Med risk att gå händelserna i förväg tror jag att deras uppfattningar, inte minst beträffande generaliseringsaspekten, kommer att bekräftas i denna studie.

Forskning handlar bland annat om att analysera och tolka framkomna resultat och forskning är i sig en analyserande och tolkande aktivitet som

⁹ Forskarna Broca respektive Wernicke har givit namn till två typer av skador som drabbar läsförståelsen och tolkningen av skriftliga respektive muntliga budskaps tolkande och förmedling (Eriksson, 1998)

initieras, utvecklas och evalueras av uttolkaren (forskaren). Analysens och tolkningens primära syfte (och resultat) är att klargöra budskapets mening och innebörd. All analys och uttolkning sker enligt någon metod, ytterst att metoden som sådan inte definieras. Valet av metod, för att denna skall ge en vetenskaplig grund, måste vara teorigenererad. Detta medför att all forskning, med dess analyserande och tolkande innebörd alltid genereras genom en metod. Metoden i sig, som nämnts, är också teorigenererande och kan därför aldrig ses helt frikopplad från någon form av teori, eftersom antaganden och definierade begrepp bestämmer förutsättningarna för analysen och sätter ramarna för tolkningen av det utforskade objektet (Ibid).

Bland andra Selander (1986) anser att vid en analys och tolkning av en text gäller att kunna använda befintlig kunskap för att begrepp och uppfattningar skall kunna preciseras så att nya empiriska studier skall kunna sättas in en allt mer utvecklad kunskapsstruktur. Det krävs också att kunna tolka innehållet så förutsättningslöst som möjligt för att få en säker förståelse av textens budskap. Ett annat krav är att kunna omsätta tolkningen av denna kunskap och förståelse i ett sammanhang så att tolkningen också får praktiska konsekvenser (Selander, 1986).

Osökt återkommer Erlings (2002) fråga om skolans texter om mobbning inte är mer än något slag av hyllvärmare. Även Egerblad och Tiller (1998) reser frågan om möjligheterna (eller riskerna) att forskningsrapporter generellt fyller funktionen av vara dammsamlare. De menar, som förklaring, att forskningens problemställningar ligger i många fall långt från skolans vardag och att mötena mellan teori och praktik är alltför få. Skollagskommittén (SOU, 1999), som jag tolkar det, stödjer Egerbladhs och Tillers uppfattning, menar att skolans lärare och ledare behöver mer av teoretisk underbyggnad för att sådana möten skall kunna fylla sin funktion.

Ett annat kriterium för samhällsvetenskaplig forskning, som är allmänt vedertaget, är att forskning inte enbart skall ge svar på frågeställningar utan forskningen skall även kunna resa nya frågor. Dessa kan till exempel handla om hur konsekvenserna av resultatet eller delar av detta, kan bli föremål för fördjupade undersökningar framgent.

Texten, som kan vara det skrivna eller talade ordet eller en social handling, är i inte fakta eller data i sig utan enbart en text. Fakta ur texten, som är det egentliga resultatet, framkommer först genom tolkningsprocessen (Melin & Lange, 2000).

I studien motsvaras fakta av mobbningsdiskursen och hur de däri ingående texterna ger sin syn på olika aspekter inom mobbningen. Detta kan också betraktas som ett resultat. Där för jag iockså in mina tolkningar och reflektioner. Texterna är vidare konventioner, lagar och förordningar, forskning inom mobbning, skolans läroplaner och organisation. Tolkningarna av skolans handlingsplaner och åtgärdsprogram eller motsvarande som upprättas för att förebygga och åtgärda mobbning i den obligatoriska skolan är att betrakta som studiens huvudsakliga resultat.

Melin och Lange (2000) menar att för att kunna tolka texter måste ett helhetsgrepp tas på text- och stilanalysen. De använder sig av begreppen makro- och mikrotemata och det är viktigt att undersöka såväl författarens intentioner som förväntade aspekter hos mottagaren och tolkaren av texten.

I denna studie hänsyftar makrotemat till mobbningsdiskursen och mikrotemata är olika aspekter inom denna diskurs. Mina skäl att välja forskningsområde finns som framgått inledningsvis redovisade. Längre fram i studien kommer jag att ytterligare motivera mina utgångspunkter och förhållningssätt till syfte, urval av empiri samt val av metoder. I den efterföljande diskussionen kommer analysen och tolkningen av det empiriska materialet, det vill säga de studerade texterna, också att redovisas med kopplingar till bakgrunden, syftet och de metoder som använts i studien. Där kommer även de slutsatser jag drar av studien att framgå.

En text behöver inte vara kontroversiell eller tvetydig för att tolkningsproblem skall uppstå. Vad är textens outtalade eller omedvetna budskap, vilket är dess huvudsakliga syfte och vad skall betraktas mer som utfyllnad av textmassa, så kallade transportsträckor? Finns underliggande syften och hur ser själva innehållsstrukturen ut är andra exempel på frågor som kan uppkomma vid tolkningen av till synes självklara och banala texter (Hellspong & Ledin, 2000).

De studerade texterna i avhandlingen, särskilt styrdokumentet med deras övervägande normativa karaktär, torde ha klara budskap. Såväl dessa som forskningen inom området har också, mer eller mindre tydligt angivet eller underförstått, uttalade syften med sina skrivningar.

Analys och tolkning av en text, enligt bland andra Nyström (2001), innebär paradoxalt nog att såväl komma närmare texten som uttolkaren arbetar med och att samtidigt distansera sig från densamma. Begreppet närmare i detta sammanhang kan liknas med att förstå det som texten förmedlar. Distanseringen innebär exempelvis att uttolkaren förflyttar sig utanför texten genom att studera den från andra vinklar, aspekter och

förutsättningar och tolkningen kan därigenom täcka större aspekter än det som texten i sig uttalar. Själva analysarbetet är ibland ganska tekniskt till sin natur och det kräver inte sällan att uttolkaren tvingas till att koncentrera sig på detaljer i texten. Nyckelord bör eller kan därför tolkas så att dessa får en vidare mening, både ur mikrotemat och makrotemat, till exempel i form av enskilda forskningsrön och specifika åtgärder, respektive konklusioner. I analysen och tolkningen selekteras vanligtvis ett par aspekter i textmassan som är av intresse, medan andra får mindre uppmärksamhet. Vid denna rationella metod, föranledd av till exempel stora textmassor eller tidspress, finns emellertid alltid risken att textens helhet går förlorad (Nyström, 2001).

I denna studie torde denna risk vara mindre eftersom temat är klart angivet och texterna mot mobbning som skolan författar består överlag av normativa begrepp och komprimerade sentenser och satser. Tidspressen däremot lär vara en bister verklighet för de flesta forskare, inbegripet min egen. Denna kan minimeras genom en i förväg bestämd strategi för begränsning av antal aspekter som skall undersökas. Väl medveten om min förförståelse inom mobbningsdiskursen och mobbningens effekter för de drabbade kommer jag att ta till mig Nyströms påpekande om närhet och distans. Jag har också i förväg gjort ett planeringsschema, väl medveten om talesättet ”en god pedagog följer sedan inte sin planering”.

Ingen analysmodell kan emellertid ge en heltäckande bild av en text. Det är bara att tänka på kombinatoriken i det trettioåttio modeller som Hellspong (2001) anger för att nå en sådan ödmjuk insikt vid ett analys- och tolkningsarbete av det skrivna ordet. Lincoln och Gubas (1985) kriterier för att analysmodellerna i denna studie skall vara varandra ömsesidigt uteslutande torde i praktiken vara omöjliga att uppnå till fullo.

Jag anser att det är viktigt att uppmärksamma att även om enbart ett enda ord ändras, läggs till eller tas bort, så kan innebörden i ett helt stycke bli diametralt motsatt vad den var, innan så skedde. Det är också av värde för mig att vara medveten om, och hur perspektivförflyttningar och fokusfixeringar kan förändra bilden och tolkningen av texten. Det som är för ögonen liggande kan påvisa en sak och vid studium av bakgrunden kan en helt annan tolkning bli uppenbar.

Rubins vaser kan vara ett av flera synliga exempel på hur en bild helt byter skepnad vid växling av fokus från figur till bakgrund. Problemet med vasen (eller profiler av ansikten) är att försökspersoner har skilda uppfattningar om vad som skall anses vara figur respektive bakgrund. Insikten att myntet har två sidor, kan vara till hjälp vid en

mobbningssituation, det vill säga att kunna växla fokus mellan den mobbades analys och tolkning av förloppet, och förövarens. Eftersom inget bara finns där utan allt har en förhistoria och upprinnelse är en sådan medvetenhet också av värde. ”Bråket började med att Olle retades tillbaka” kan vara ett exempel på anamnesens viktiga roll i ett mobbnings-sammanhang. Om försöksledaren (eller varför inte Pikas (1998) mobbningssterapeut) ger en association till det ena eller andra alternativet blir försökspersonen (mobbaren/mobboffret) receptiv i den kommande tolkningen. Effekten blir desto tydligare ju mer försöksledaren betraktas som en auktoritet (Festinger, 1975). Huruvida upphovsmännen till de i denna undersökning studerade texterna betraktas som auktoriteter av uttolkaren skolan och om deras inställningar får effekter i texterna kanske framgent kan visa sig.

Konventionstexterna och mycket i skolvärldens texter som handlar om förtryck och rättigheter anser jag är exempel på en medveten styrning av associationer även om denna möjlighet är mycket större i narrativa material. Känslengagemanget och moraliserandet framträder exempelvis ganska tydligt i *Konventionerna om de mänskliga rättigheterna* och *Skollagen* (Skolverket, 1999b) och i *Skolan och värdegrunden* (Skolverket, 1998). Även Pikas (1998), Olsson (1998) och Heinemann (1987) drar sig inte för att uttrycka sitt hjärtas mening om konsekvenserna av mobbning. Larsson (2000) i sin populärvetenskapliga framställning tillhör också dem som inte skränder på orden i sin kritik av skolans tafatta och undermåliga mobbningsarbete.

Även om det semantiskt starkt laddade ordet mobbning skapar associationer är inte bara de emotionellt färgade bilderna olika för dem som läser texten. Själva begreppet innebär också att skilda personer lägger olika innebörder i vad som mobbning skall betecknas av. Ingen människa är tabula rasa och vad som läggs in i begreppet och hur detta formuleras, definieras och tolkas beror mycket på de tidigare erfarenheterna var och en har i sitt livs ryggsäck. Detta kan bli ytterligare beslyst i samband med redovisningen av definitionerna av begreppet mobbning.

Det finns många andra faktorer än den rent teoretiska basen vid tolkningen av innehållet i en text som forskaren bör ha god kontroll över. Först och främst den egna *biasen*, det vill säga den egna snedvridna tolkningen, och att inte bara äga insikt i, utan även ha viss kontroll över de egna fördomarna. Lincoln och Guba (1985) kallar denna felkälla för *belief bias*. Den som säger sig vara helt fördomsfri borde ha all anledning att vara något mer självkritisk. Information bedöms olika beroende på om

denna talar för eller emot den egna uppfattningen. Stöd för den egna övertygelsen underkastas ofta en mindre kritisk granskning och många tenderar att ifrågasätta eller negligera sådant som avviker från det de själva tyckt. Inte minst Festinger (1957) påvisar det ofta omedvetna och subtila motståndet hos individen att acceptera en värld som är inkongruent med dennes uppfattning.

Även Popper (1963) varnar för att individens slutsatser till stor del styrs av de implicita teorier han har och att individer tenderar, ibland helt omedvetet, att söka få dessa bekräftade. Denna bristfälliga konfirmering eller bekräftelse utgör en naturlig del i en mer eller mindre uppenbar dogmatisk, renlärig attityd¹⁰, något som inte är ovanligt hos en mindre erfaren eller bevandrad forskare. Vid exempelvis en textanalys gäller det att befria sig från en sådan barlast och istället förvärva en kritisk attityd, vara sin egen kritiska granskare, eller "djävulens advokat" som det också brukar kallas. Enligt Popper skall en forskare inte i första hand försöka konfirmera sina hypoteser utan i stället ifrågasätta validiteten och tillförlitligheten i de rön som framkommer. Det går alltid att finna någon form av bekräftelse på sina teorier men det går aldrig att helt bevisa att en teori är hundra procentigt sann eller säker vid alla tillfällen (Ibid). I en sådan uppfattning finns också klara kopplingar till attitydteori. Carlsson, Nowak och Wärneryd (1966) visar på ett övertygande sätt på mekanismerna bakom attityder och deras förändringar.

Att ha kännedom om "den egna smutsiga byken", det vill säga de tillkortakommanden människan ej vill vidkänna sig själv och som han inte har kontroll över, anser jag vara en annan, icke föraktfull tillgång vid analys och tolkning av en text. *Haloeffekten*, det vill säga det första intryckets betydelse inför en professionellt designad och presenterad textmässig layout, alternativt ett ostrukturerat textmaterial kan också styra respektive tolkningar. Det reflektiva inslaget i en innehållsanalys måste alltså inte bara vara stort utan även ha ett djup och sträcka sig längre än vad sunt förnuft har att säga.

Reflektion i detta sammanhang står för att tolka den egna tolkningen och kritiskt granska de givna och för handen liggande premisserna för tolkningsbasen (Alvesson & Sköldbberg, 1994). Vid tolkningen är det viktigt att reflektera hur den personliga och intellektuella involveringen

¹⁰ Allport menar att attityder är relativt stabila förhållningssätt gentemot andra individer, företeelser och aktiviteter och attityden innehåller en intellektuell, en emotionell och en handlingskomponent. När dessa tre komponenter är i samklang föreligger en kongruent attityd (Allport, 1954).

påverkar interaktionen med det som skall beforskas. Hur jag som forskare använder språket för att formulera det jag observerar bör vara en ledstjärna i tolkningen. Huruvida texten talar sitt tydliga språk eller får uttolkarens subjektiva benägenhet ett fritt spelrum att förstora eller negligera sådant som ingått, respektive varit utanför den egna referensramen (eller attityden) är ytterligare en annan betydelsefull faktor att vara medveten om (Ibid).

Tolkningsprocessen i en textanalys börjar vanligtvis med att forskaren ställer frågor till den föreliggande texten (Alvesson & Sköldberg, 1994). Detta förutsätter att tolkaren har ett inre eller yttre motiv behov att söka och finna svaren samt är väl bevandrad inom området. Vilken eller vilka är intentionerna med texten? Är texten hämtad från en primär eller sekundär källa, är den normativ eller narrativ och vad blir i det ena eller andra fallet källans värde? Är materialet tendensiöst och är detta då tydligt uttalat eller subtilt? Vem är sagesmannen och vilket syfte kan ses eller skönjas bakom formuleringar och slutsatser som presenterats? Finns annan empiri som stöder dessa? Hur aktuell och från vilka geografiska, kulturella, sociala, politiska, ekonomiska, ideologiska och historiska kontexter hämtas materialet från? Alla dessa frågor är av betydelse vid texttolkning (Ibid). Även May (2001) framför en liknande strategi vid tolkning av texter.

Som framgår så formulerar jag en övergripande och motiverad frågeställning för denna undersökning i tidigare angiven syftesformulering. Flera av de andra frågorna lär få sin aktualitet längre fram i min studie.

När texten uppfyller ställda anspråk på giltighet och tillförlitlighet blir tolkningens värde (självklart) högre och större än om så inte skulle vara fallet. Skulle däremot det sist nämnda gälla kommer tolkarens empatiska förmåga att bli av avgörande betydelse. Genom att gå in som imaginär deltagare i textens meningsfulla handlingar kan uttolkarens empatiska förmåga avtäcka det dolda budskapet och blåsa liv i *död* (egen kursivering) materia och få denna att blomma upp till en fullkomlighet av förståelse och mening (Alvesson & Sköldberg, 1994).

En sådan megalomanisk uppfattning må stå för dem själva. Eller kanske det handlar om definition och operationalisering och ytterst en tolkning av begreppet död. Den så kallade Mr X, en av de första hjärttransplanterade patienterna i Sverige, visade upp sig som ett levande bevis på att han i realiteten hade gått *ad mortem* eftersom dödsbegreppet på den tiden inföll i samband med att bärarens hjärta slutat slå.

Tolkarens empatiska förmåga att interpolera och göra kopplingar mellan dessa interpoleringar mellan text och tolkning leder vidare till att

spinna ett nät av mer eller mindre provisoriska semantiska noder av fakta (Alvesson & Sköldbberg, 1994). I den fortsatta processen sammanställs provisorier; det imaginära nätet, till att avstyrka och i det optimala fallet, att bestyrka de framkomna, alltid justerbara fakta till mer tillförlitliga sådana. Kommande led i processen blir att undersöka de medverkande aktörernas grundläggande förståelsesituation och då i mer existentiella termer. Dessa kan vara autencitet, val och beslut, frihetsgrader, emotionell färgning av förståelse, möjligheter och hinder samt intentionala tids- och rumsvärldar med flera (Ibid).

Lund, Montgomery och Waern (1992) visar med stöd från annan forskning att människans associativa strukturer är hierarkiskt ordnade i form av noder. Detta ser jag som ett stöd för den praktiska hermeneutikens uppfattning vilken jag senare mer ingående kommer att redogöra för. Människan inordnar begrepp och representationer i över-, mellan- och underordnade kategorier och upprättar länkar som representerar begrepp eller kategorier av ting. Ytterst kan individen även ha registrerat särdrag, så kallade cues, hints och critical incidents som kan bestå av enbart fragment eller enstaka ord vilka kan utlösa en fullständig tolkning av hela satsen, på gott eller ont (Ibid).

Fallbeskrivningar från fältet (Larsson, 2000) visar att mycken mobbning kan uppdagas genom just denna typ av registrering. Mina erfarenheter är att skolans personal i viss utsträckning tar detta *ad notam*. Denna koppling gör dock inte Larsson utan hon ställer sig kritisk till skolpersonalens intresse och engagemang att följa upp registrerade incidenter och klara mobbningsfall. Jag kan tänka mig att erfarna lärare genom åren bygger upp omfattande så kallade porträtt- eller situationsgallerier av svåra situationer och en aktionspotential startar när liknande bilder och situationer av mobbning medvetandegörs intellektuellt och emotionellt. Beroende på personlighet sitter "startknappen" så att säga i huvudet eller i magen och när dessa organ reagerar kan detta vara en signal för innehavaren att något inte står rätt till.

Ovanstående kan som framgår kopplas samman med psykologins teorier om mentala representationer och associativa strukturer. Lund et al. (1992) visar att forskarvärlden inte är helt överens huruvida det finns mentala, inre representationer av bilder. Hermeneutiken har inte heller tagit klar ställning i frågan. Men klart är att vi kan föreställa oss saker och ting som inte finns närvarande för våra sinnen. Enligt Lund et al. (1992) är vad vi kallar mentala representationer en form av tyst kunskap av språkligt formulerade fakta. Som de också påpekar finns forskare som tvärtemot

menar att de mentala bilderna är ett slags analoga representationer som skapas på grundval av tidigare perceptuella erfarenheter. Hur som helst, människans perceptuella erfarenheter, till exempel av skriven text, påverkas även av den semantiska laddningen i orden. Denna kan förvisso variera, inte minst mellan generationer.

Vid en verbal framställning av en text eller ett språkbruk blir frågan än mer intressant. Vuxenvärldens oftast helt förkastliga uppfattning av det grova bruket av verbala kränkningar bland ungdomar möter liten förståelse och tolkas annorlunda inom de grupper detta förekommer. Kulturella värderingar medför också att samma sats, intonation eller gest kan uppfattas mycket olika i skilda kulturer.

Redan Wundt (1832-1920) (Roediger, Capaldi-Deutsch, Paris & Polivy, 1991) kunde på 1800-talet i sitt psykologiska laboratorium visa att det fanns en distinktion mellan inre och yttre associationer. De inre är ord som förknippas med varandra i kraft av sin mening eller innebörd, till exempel klocka – ur eller i form av under – och överordnade begreppspär, exempelvis riesenschnauzer – hund. Förknippandet kan också inbegripa substantiv som skapar associativa adjektiv som kopplingen mellan orm och giftig, obehaglig eller farlig. Yttre associationer är ord som av rena tillfälligheter blivit förknippade med varandra. En sådan kan vara Irland och regn, en annan kvinna och mindre och svagare än en man (Ibid). Hur bedrägliga sådana associativa tolkningar kan vara ser jag i det faktum att de flesta ormar faktiskt inte är giftiga och det finns subkulturer som dansar med skallerormen runt nacke och hals och upphöjer den till ett högre väsen. Även om de flesta män är större än det täcka könet finns miljoner kvinnor på denna planet som är starkare och längre än motsvarande antal män.

Inom mobbningsdiskursen finns exempel på sådana generaliseringar eller associationer. Som läsaren kommer att finna längre fram i texten existerar delade meningar inom skolvärlden, dels om kränkande särbehandling och mobbning är samma eller skilda företeelser, dels huruvida det ena begreppet är underordnat det andra. Såväl Olweus (1994) som Fors (1993, 1994) och Olsson (1998) skapar i sina texter en i och för sig tveksam association mellan mobbare och plågare.

Mobbning kan visserligen beskrivas som en form av plåga men jag tycker att det är att göra väl så enkelt för sig om mobbaren patologiseras på detta sätt. Ett sådant synsätt förutsätter enligt min mening en medveten intention att just plåga. Jag tror också att det är svårt att sätta distinkta gränser mellan att exempelvis vara en riktig retsticka eller en plågare av

andra. Forskarnas definitioner av mobbning kanske kan ge en klarare innebörd av begreppets innebörd och mening.

Som framgår finns delade meningar om värdet i begreppet associativa strukturer. Förförståelsen spelar en mycket stor roll vid skapandet av inre och yttre associationer. Informationen i en text blir associativt förknippad med den kontext den kodades in i och därför väcks den lättast till liv i en efterkommande liknande situation eller kontexter. Ibland räcker det enbart med ett specifikt ord eller en enstaka mening för att aktiveringen skall starta och den efterföljande tolkningen infinner sig. Ett klassiskt exempel från skönlitteraturen är Marcel Prousts (1993) beskrivning i sin romansvit *På spaning efter den tid som flytt* av hur smaken av en kaka väckte tydliga minnen av hans barndom. Likaså i samma roman framkallar inträdet i barndomens rum starka luktkänslor.

Hermeneutik och hermeneutisk metod vid analys och tolkning av text

En teoretisk ansats för att tolka och förstå inte bara innehållet utan även den bakomliggande meningen i en text är hermeneutiken. Hellspong (2001) menar att hermeneutiken är konsten att förstå det vi läser. Som en parentes kan jag tillfoga att den nu bortgångne pedagogen Paulo Freire, i samband med sin föreläsning vid Luleå tekniska universitet år 1997, upphöjde den pedagogiska tillämpningen till ett konststycke.

Hermeneutikens ursprung emanerar från den grekiska mytologin. Guden Hermes var utsedd av "överguden" Zevs till att verka som gudarnas budbärare och Hermes förde gudarnas budskap från Olympen till människorna på jorden. På tillbakavägen tog han med sig folkets frågor till gudarna. Oraklet i Delphi tolkade sedan gudarnas, ibland väl så dunkla budskap och svar till teori och efterkommande praktik som antikens människor sedan kunde rätta sig efter.

I den hermeneutiskt grundade ansatsen för tolkning föreligger som synes tre möjliga felkällor. Den första är Hermes tolkning av vad de andra gudarna faktiskt menar, den andra är hur oraklet förstår den hermeneutiska tolkningen och till sist, det som får den slutgiltiga betydelsen för praxis, hur människorna uppfattar det oraklet haft att förtälja

Så kan det också vara med innehållsanalys av texter; hur källan tolkas av författaren och hur dennes utsagor i sin tur tolkas av dem som studerar texten. Hermeneutiken kan ses som ett verksamhetsområde med klara paralleller till Hermes uppgift. Analys och tolkning handlar ytterst om att göra det obegripliga begripligt, att översätta dunkla formuleringar till mer lättillgänglig prosa och att avtäckta den inre meningen i ett till synes banalt budskap (Selander, 1986).

Problemet med förvrängning av ett budskap blir bara större, ju fler händer materialet passerar genom. Inom kommunikationsforskning är detta ett välkänt faktum (Ellmin, 1985; Lind & Lisper, 1990; Nilsson, 1993; Nilsson & Waldermarsson, 1994). Även forskare inom mobbningsdiskursen, exempelvis Pikas (1999) och Ljungström (1989, 1997) påpekar också hur viktigt det är med källkritik redan vid anskaffandet av information vid mobbning.

Jag kan tycka att det ofta kan vara en utopi att ens kunna uppfylla det första kravet, nämligen utgångspunkten eller det exakta återgivandet av originalkällan. Den tidsbundna semantiska laddningen och den ofta oklara

operationaliseringen av förekommande begrepp kan också göra tolkningen problematisk.

Att klargöra mening är tolkningens primat och forskning kan ses som en i grunden tolkande aktivitet. Denna insikt i att allt forskningsarbete ytterst står och faller med uttolkaren, vilken ofta interagerar med och studerar andra uttolkare, är nyckeln som öppnar låset till en kvalificerad metodsyn. Metoden kan därför aldrig frikopplas från teorin eftersom antaganden och begrepp ”til syvende og sisd” bestämmer tolkningarna och gestaltningarna av objektet för studien. Hermeneutisk ansats blir därför en viktig reflektionsform (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Vid redovisningen av en tolkning av en text anser jag att det är det viktigt att vara medveten om forskningens politiska och ideologiska karaktär. Den samhällsvetenskapliga forskningen, inom vilken studien ingår, är ett socialt fenomen som tillhör en politisk och social kontext. I föreliggande studie, som avser att gestalta mobbningsrelaterade texter, är det inte möjligt eller önskvärt att ”gjuta olja på vågorna”. Mitt medvetna förhållningssätt är tvärtom att utmana existerande förhållanden inom skolans mobbningsdiskurs. Mina tolkningar, likväl alla andras, är inte, kan inte och kommer inte att vara politiskt och ideologiskt neutrala. Med mina rötter inom psykologin och psykiatrin ligger därför *Misstankens hermeneutik* (Alvesson & Sköldberg, 1994) mig nära hjärtat. Andra uttolkare må dra sina slutsatser och min ambition är att i möjligaste mån sträva efter att tydligt motivera de tolkningar och kopplingar jag kommer att göra i texterna och mellan texterna och studiens syfte.

Hermeneutikens stammar

Ur den en hermeneutiska roten har framvuxit en objektiverande stam, en aletisk med dess tre grenar, samt en praktisk hermeneutisk stam. Den aletiska hermeneutikens grenar är den existentiella, den poetiska och misstankens hermeneutik. Den existentiella grenen är samtidigt synonym med vad som kallas den filosofiska eller ontologiska hermeneutiken (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Enligt Selanders tolkning och förståelse av hermeneutiken finns två huvudsakliga traditioner vilka skiljer sig från varandra i synen på hermeneutikens mening och innehåll. Skiljelinjen mellan huvudfårorna är indelningen i en metodologiskt och en ontologiskt inriktad hermeneutik.

Den senare motsvaras av det som också kallats den existentiella eller filosofiska hermeneutiken. Under dessa två former finns dock ett antal hybrider eller inympningar och specifika hermeneutiska tolkningssystem vilka direkt riktar sig till olika tolkningspraxis. Även Selander anser att den sammantagna bilden av hermeneutiken måste uppfattas som mångfasetterad (Selander, 1986).

Det är viktigt, även om det kan vara mycket svårt, att sträva efter att ange vilken hermeneutisk ansats som används vid exempelvis texttolkning, eller exegetik, som detta i en vidare bemärkelse också kallas. Ett problem är nämligen att de olika inriktningarna, eller vinklingarna av hermeneutiken, inte är varandra uteslutande i alla avseenden. Inte heller upphovsmännen till de olika inriktningarna, ändå färre bland forskarna inom den hermeneutiska diskursen, avgränsar entydigt den ena stammen eller grenen från den andra (Selander, 1986). Lincoln och Guba (1985) torde också kunna ha synpunkter på denna kategoriindelning av hermeneutiken. Jag väljer därför att i mina tolkningar försöka se och sammanföra substansen i texterna från de olika hermeneutiska ansatserna och att göra kopplingar till annan teoribildning vid de tillfällen detta kan tillföra mer information.

Som en logisk följd av ovan vill jag visa att hermeneutisk teori också har klara beröringspunkter till gestaltteori med dess metod för analys och tolkning av helhet och delar. Wertheimer (1880–1943) betraktas allmänt som gestaltteorins fader (Roediger et al. 1991). Gestaltteorins främsta användningsområde är inom perceptionsforskning och psykoterapi men kan också vara användbar vid textanalys och texttolkning (Westen, 2002). Gestalt kommer från det tyska verbet *gestalten* vilket betyder helhet eller mönster. Den gestaltpsykologiska teorin vände sig emot strukturalismens alltför analytiska, djuppenetrerande och introspektiva tolkning av känslor, föreställningar och upplevelser av objekt, eller varför inte texter.

En annan skillnad mellan gestaltteorin och strukturalismen (Gustavsson, 1999) är att den senare inte vill vidkännas att enskilda delars förändring drastiskt kan påverka totaliteten. Ett postulat inom gestaltteorin är nämligen att helheten är mer än de enskilda delarna sammantaget, ett annat är att om en del förändras, så förändras också helheten (Ibid).

En grundförutsättning för hermeneutiken (Alvesson & Sköldberg, 1994), i likhet med ovan nämnda gestaltteori, är dess uppfattning att meningen hos en del endast kan förstås genom att denna kopplas samman med den helhet denna del ingår i. Samtidigt består helheten av de däri ingående delarna. Därför föreligger samma meningsfulla

beroendeförhållande mellan helhet och del; den så kallade hermeneutiska cirkeln. Cirkeln pekar på sambanden mellan det som skall tolkas, den förförståelse som finns och den aktuella kontext tolkningen sker inom. Den hermeneutiska cirkeln måste kopplas till ett motiveringssammanhang och där skall framkomma hur tolkningar av meningsfulla fenomen kan och bör motiveras.

Dilemmat med det till synes motsägelsefulla förhållandet i det hermeneutiska cirkelresonemanget har lösts av Radnitzky (Alvesson & Sköldberg, 1994) genom att cirkeln förvandlas till en spiral. Denna kallas den objektiverande hermeneutikens spiral. Strategin är att börja i en del och tentativt försöka sätta den i samband med helheten. Helheten blir därigenom belyst och sätter i det optimala utfallet den ursprungliga delen i ett progressivt tydligare sammanhang till helheten. Genom att på detta sätt gå fram och tillbaka mellan helhet och delar skapas möjligheter att slutresultatet av tolkningen leder till en adekvat och internt väl relaterad bild eller uppfattning.

Vid en tolkning av en text enligt den hermeneutiska ansatsen tas fasta på en enskild sats för att sedan undersöka dess relation till helheten. Om det finns en sådan utgår tolkaren därefter från den enskilda satsen till övriga satser för att successivt arbeta sig upp för spiralen eller inom cirkeln, fram till den punkt en helhetsförståelse uppnås. Varje enskild sats bildar i sin tur en mer eller mindre löst sammanfogad större cirkel och tillvägagångssättet för tolkningen är detsamma som vid den enskilda satsens tolkning (Ibid).

Skillnaden mellan den hermeneutiska cirkeln och spiralen vid texttolkning och analys är att i den cirkulära analysen och tolkningsprocessen pendlar uttolkaren mellan textens delar och dess helhet. I den hermeneutiska spiralen, borrar sig tolkaren in vid någon punkt och söker sig inåt och utåt, uppåt och nedåt och skapar en progressivt ökad förståelse, då i form av en uppåtgående spiral. Syftet är dock detsamma (Ibid).

Såväl cirkel- som spiralmetodiken har många likheter med vanlig problemlösning. Bland andra menar Lund et al. (1992) att det första steget för att lösa ett problem är att definiera detta och ta in information om problemet. Vid en innehållsanalys av en text är detta synonymt med studium av texten. Då skapas ett initialt kunskapsstillstånd som består av erhållen information. I föreliggande studie representeras kunskapsstillståndet av de studerade styrdokumenterna för skolans verksamhet och övriga texter samt de utvalda skoltexterna för att

förebygga och åtgärda mobbning. Det initiala kunskapsståndet, textmassan, definierar tillsammans med den kognitiva förförståelse tolkaren har till buds den problemrymd som skall beforskas. Ovan nämnda stegvisa problemlösning är endast en metod, andra metoder är att utnyttja algoritmer, arbeta enligt heuristisk metod eller tillämpa en uttömmande sökning (Lund et al, 1992; May, 2001). Det låter sig inte alltid göras att slaviskt följa en enda metod vid problemlösning om syftet är att nå den totala meningen av ett problem eller en text.

Ricoeur (1978) ser en annan lösning på problemet med hermeneutikens cirkelresonemang. Han betraktar hellre cirkeln som en båge mellan förklaring och förståelse. Någonstans i mitten av denna, blir det alltså, *enligt mitt sätt att se det*, inte möjligt att tolka och diskriminera mellan vad som tillhör det ena eller andra. Mitt observandum tycker jag inte Ricoeur själv fäster något större avseende vid. En *förklaring* kan vara att i praktiken är förklaring och förståelse inte varandras motsatser. Ricoeur menar också att när de vetenskapliga förklaringarna inte är tillräckliga får det logiskt förståeliga ta över (Ricoeur, 1992). Som synes är det svårt att skilja mellan de olika begreppen och detta problem tar den objektiverande hermeneutiken upp.

Innan jag lämnar över nästa avsnitt till läsaren vill jag göra en koppling till mobbningsproblematiken. I en mobbningsituation när diskrimineringsmöjligheterna mellan straff och icke straff är svårbestämda, finns en risk att den mobbade drabbas av totalt kaos, logiken sätts ur spel och han eller hon riskerar att bli helt handlingsförlamad, ytterst drabbas av en psykisk kollaps. Björk (1999) informerar senare om hur mobbare kan använda sig av denna strategi när det gäller att få makt över och skada sina offer. Denna inlärda hjälplöshet (Seligman, 1975) hos offret blir särskilt tydlig om mobbningen är mycket grav och pågår under längre tid.

Den objektiverande hermeneutiken

Den moderna hermeneutiska ansatsens tillblivande kan ses som en reaktion mot den dåtida positivistiska synen på vetenskap. Hermeneutikerna ville jämföra och samtidigt särskilja humaniora och samhällsvetenskap med naturvetenskapen. Skillnaden skulle vara att naturvetenskapen bättre kunde förklara orsaker medan kulturvetenskapen lättare skulle förstå meningar (Egidius, 1986, Helenius, 1990). Jag noterar

att vare sig Egidius eller Helenius problematiserar betydelsen av adjektiven *bättre* och *lättare*. Bättre och lättare i förhållande till vad, kunde vara en lämplig fråga att ställa till dem.

Förståelsen och meningen skapas inom forskaren genom dennes kongeniala och intuitiva inkännande i de agerande individernas beteenden eller vid en textanalys, textens inneboende mening. Genom detta jämförelse med naturvetenskapen ärvs emellertid en del av dennas problematik, särskilt subjekt- objektrelationen (Helenius, 1990).

I ett texttolknings-sammanhang gäller detta tolkarens förhållande till den text som skall uttolkas. Trots denna åtskillnad mellan ett forskande subjekt och ett utforskat objekt menar den objektiverande hermeneutiken, att det finns en relativ objektivitet beträffande förklaring i den hermeneutiska ansatsen (Ibid). Även här finns anledning att uppmärksamma begreppet relativ.

Betti är den nutida främste företrädaren för den objektiverande hermeneutiken enligt Alvesson och Sköldböck (1994). Med all respekt för primärkällans värde väljer jag ändå att inte studera Bettis skrifter på det tyska originalspråket utan istället förlitar jag mig på Alvesson och Sköldböcks tolkning av Bettis syn på hermeneutiken. Betti ställde redan under 60-talet upp fyra huvudkriterier, benämnda kanons som hermeneutiken skulle infogas under. Kanon ett och två skall hänföras till undersökningens objekt, tre och fyra sätter subjekten, det vill säga forskaren och tolkaren under lupp.

Det första kriteriet berör objektets hermeneutiska autonomi. Översatt till tolkning och analys av texter betyder detta att det som i texten skall förstås, då måste förstås utifrån de intentioner texten sagt sig ha och det texten själv uttalar. Tolkningen kan därmed tyckas självklar och given men problemet med denna kanon är att det saknas ett övergripande kriterium för hur källan och därmed tolkningen skall värderas.

Bettis andra kanon handlar om meningens koherens; den så kallade totalitetsprincipen, eller meningen om den harmoniska helheten. I varje undersökt företeelse förutsätts finnas en genomströmd helhet i meningarna som i det ideala fallet avspeglar sig i varje enskild del. Ösökt associerar jag Bettis andra kanon till böckernas bok, "I begynnelsen var ordet och ordet var hos Gud och ordet var Gud" (Bibeln, 1993, Johannesevangeliet). Koherens-kriteriet innebär vidare att när flera motstridiga, men i övrigt adekvata tolkningar av sanning och mening föreligger, så gäller den tolkning som uppfattats som mest rationell.

Precis som Alvesson och Sköldberg (1994) uttrycker kan i en textanalys delen utgöras av ett ord, en sats eller en mening och så vidare. Helheten kan vara texten och i en vidare mening författaren bakom, diskursen eller den politiska, sociala eller historiska kontexten. Läroplanstexters politiska och ideologiska innebörd, som ett exempel, är dock ofta kompromisser mellan de olika politiska partiernas värdegrunder. Meningssubstansen i en text kan alltså vara väl så utspädd genom alla kompromisser och resultatet kan i det mest ogynnsamma fallet liknas vid en Potempinkuliss.

Med stöd av bland andra Janis teori om grupptänkande kan jag se att rationaliteten ha olika utgångspunkter vilka kan göra koherenskriteriet ganska meningslöst. Förlitandet på "koherenskanonens" effektivitet i en mobbningskontext måste jag starkt ifrågasätta. Vid mobbning är det nämligen mycket vanligt att den mobbade gruppen, som alibi för sitt agerande, åberopar och själva bekänner sig till tveksamt underbyggda rationalitets- och majoritetsuppfattningar (Janis, 1973). Med Heider (1956) i spetsen uppmärksammar attributionsforskningen, med dess postulat om *det fundamentala attributionsfelet*, att det finns fog att bättre skottställa den andra kanonen i det "bettiska kanonbatteriet". Även Heinemanns uppfattning (Heinemann, 1987) om människans bristande rationalitet förstärker åsikten att Bettis andra kanon riskerar att inte träffa målet.

Betti ser texten som paradigmet för den hermeneutiska tolkningen. Texten är även förlagan för tolkning av de handlingar den beskriver, vilka i interpretationen av texten sätts i ett större sammanhang. Genom tillämpningen av denna andra kanon kan den hermeneutiska ansatsen finna två områden. Dels som metod för tolkning av texter i alla dess former, dels kan ett hermeneutiskt förhållningssätt tillämpas för att förstå meningen av vad som sker ute på praktikens arbetsfält. Olika aktörers handlande, från enskilda individers till nationers agerande, tolkas olika i skilda frågor. Det bästa sättet för att förstå relationen mellan ett hermeneutiskt studium av diskurs och praktik är att kombinera dessa båda vägar till tolkning. Praktiken står för det omedelbara, diskursen står för det förmedlade (Alvesson & Sköldberg, 1994). Beträffande mobbning i skolan så kan jag konstatera att konventioner, lagar och förordningar och läroplaner visar en sak och verkligheten något helt annat.

Kanon nummer tre, som behandlar förståelsens aktualitet, kan också diskuteras och kritiskt granskas. Förståelsen, som Alvesson och Sköldberg tolkar Bettis tredje kanon, skall ses som en skapande, re-produktiv akt som innebär att forskaren införlivar objektets mening utifrån dess historiska

sammanhang. Alla tolkningar är dock oundvikligen kontaminerade av forskarens referensram och den historiska kontextens mer eller mindre vedertagna tolkning. Tolkningen besitter därigenom endast en relativ objektivitet, aldrig en absolut. Fler än jag har väl uppmärksammat de mer eller mindre pompösa vägstenar där den utmejslade skriften säger att ”Friherre NN byggde denna väg”. Vid analys och tolkning av en sådan text kräver kanon tre att forskaren/tolkaren är medveten om och tar vederbörlig hänsyn till det faktiska förhållandet. En god förståelse av sanningen bakom texterna på de flesta av dessa stenar är att det, med stor sanningslikhet, var dagsverkande bönder och arbetare inom friherrens domäner som i sitt anletes svett bröt marken och anlade vägsträckningen. Friherre NN själv, *på* sin höjd, gjorde förmodligen inte mycket mer än transpirerade *från* sin höjd på andra sidan av vägrenen. En alternativ, mer övergripande tolkning är att texten står för den samhälls- och människosyn som rådde vid den aktuella tidpunkten.

Ovanstående kanon om förståelsens aktualitet ger mig som synes ånyo ett berättigande att infoga kompletterande kommentarer i löpande text.

Den hermeneutiska meningskorrespondensen mellan forskaren och det beforskade materialet är laddad i Bettis sista kanon. Vid en textanalys och tolkning måste en slags resonans med textmassan upprättas. Det måste finnas en överensstämmelse mellan de intentioner, idéer, åsikter eller postulat som texten uttryckt och forskarens egna uppfattningar; en form av empatisk förmåga (Alvesson & Sköldberg, 1994). Forskaren har då att mentalt förflytta sig in i och internalisera texten inom självet¹¹ för att nå dess innersta mening. Det torde emellertid vara minst lika viktigt, vilket inte framkommer i Alvessons och Sköldbergs text, att även kunna röra sig ut ur texten. För att försöka eliminera, eller åtminstone minska risken att empatiskt förlora sig i en del texters förföriskt känslöppelade innehåll måste en texttolkare, som jag också avser att göra, växelvis inta ett ”von oben-perspektiv”, väl medveten om och utom räckhåll för textens farliga underströmmar.

Alvesson och Sköldberg menar att genom att formulera idealtyper och utföra komparativa undersökningar kan ovan nämnda resonans eller kongenialitet upprättas på en överindividuell nivå. Det kan till exempel röra förhållande till institutioner och strukturer och andra sociala former vilka då förutsätts, eller ändå bättre, befunnits besitta en relativ objektivitet

¹¹ Begreppet självet står här som en sammanfattning av den psykoanalytiska indelningen av personligheten.

och självständighet (Alvesson & Sköldberg, 1994). Detta utgångsläge gäller även i denna undersökning även om något av mina argusögon alltid kommer att vara på sin vakt.

Den aletiska hermeneutiken

Den aletiska hermeneutiken har i vissa stycken en diametralt motsatt uppfattning gentemot tidigare relaterade objektiverande hermeneutik med dennas syn på objekt och subjekt och synonymerna förståelse och förklaring. Enligt aletisk hermeneutik är förståelse inget exceptionellt som uppnås som kulmen på ett vetenskapligt slitgöra i en studerkammare utan är ett grundläggande förhållningssätt som forskaren har att leva och verka efter (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Aletikerna menar att det är den basala förståelsen som är utgångspunkten för forskningen om varat. Inriktningens benämning härrör från grekiskan ordet *alatheia* som bäst kan översättas med ofördoldhet. Begreppets funktion är att avslöja eller uppenbara något som tidigare varit (för-) dolt. Att avslöja det fördolda har högre dignitet för aletikerna än korrespondensen mellan det subjektiva tänkandet och den objektiva verkligheten som objektiveringshermeneutikerna var mer intresserade av (Ibid). Bäva månede reklambyråerna om mänskligheten skaffar sig kompetens att avslöja det sublimes i säljannonserna är en reflektion jag kan göra här. När det gäller skolans texter finns anledning att reflektera över det fördolda i värdegrundstexten som säger att skolans värdegrund skall vila på kristen etik och västerländsk humanism. Detta kommer jag att diskutera längre fram i min studie.

Åtminstone under dygnets vakna timmar navigerar människan i en, i mitt tycke, ibland mycket omtumlande och förvirrande omvärld. För att inte överväldigas av alla intryck måste individen ständigt sortera, kategorisera och förstå vad som sker så att han eller hon kan finna någorlunda plausibla och acceptabla förklaringar till alla skeenden som individen är involverad i (Antonovsky, 1991). Det finns klara likheter med så kallad copingteori (Banyard & Hayes, 1994) och attributionsteori (Heider, 1957) samt Kellys *Personal Construct Theory* (Kelly, 1995). Kelly menar att alla människor i olika grad och kompetens är deltagande forskare i den kontext de ingår i. Längre fram i studien kommer jag också att utveckla innebörden i dessa teorier.

Uppfattningen hos de yngre åldrarnas barn att de bedriver forskning i skolan har alltså ett visst berättigande. En skillnad mellan novisen eller amatören och den etablerade forskaren är dock att den sist nämnda har ett tydligt och medvetet uppsåt och en preciserad och vetenskaplig metod. Forskaren evaluerar och diskuterar också forskningens utfall enligt vetenskap och beprövad erfarenhet.

Den aletiska hermeneutiken (Alvesson & Sköldberg, 1994) har kommit att omfatta tre underavdelningar (grenar) med skilda tyngdpunkter och utan absoluta gränser dem emellan. En förgrundsfigur inom den existentiella hermeneutiken är Heidegger. Gadamer, Heideggers decipel, anses också vara företrädare för den filosofiska eller ontologiska hermeneutiken vilka är andra synonyma begrepp till den existentiella hermeneutiken. Ricoeur tillskrivs som huvudperson för den poetiska hermeneutiken och Marx, Nietzsche och Freud står som galjonsfigurer för den så kallade misstankens hermeneutik. Dessa tre underavdelningar, den existentiella, den poetiska hermeneutiken och misstankens hermeneutik går bortom subjekt- och objektsproblematiken och strävar efter att hitta det underliggande, fördolda i materialet (Ibid).

Den existentiella hermeneutiken

Den existentiella hermeneutiken intresserar sig för att förstå skeendena i den ”verkliga världen” framför abstraktioner, rationaliseringar och teoribyggen. Heidegger ses som företrädare för denna gren inom den aletiska hermeneutiken. Han försöker också ställa de allra djupast reflekterande frågorna om *varats vara*, om det som tidigare bara tagits för givet i historien och den mänskliga utvecklingen, utan att detta blivit föremål för någon vidare kritisk reflektion. Ju mer människan strävar efter att förstå omvärlden genom teoretiska begrepp och teknikaliteter, desto mer fjärrar homo sapiens sig och glömmer bort det väsentliga, *i världen varat* (Skirbeck & Gilje, 1995).

Enligt Skirbeck och Gilje lyfter Heidegger fram devisen att vi måste lyssna på språket för att nå ett djupare plan av förståelse. Såväl i det skrivna som talade språket blottlägger eller öppnar sig författaren inför mottagaren genom att meddela något om sig själv. Jag anser att det är viktigt att vara

uppmärksam på om detta blottläggande har ett medvetet och manipulativt syfte eller ej.

I en textanalys gäller det att söka olika former av så kallade spänningar i texten och inta ett kritiskt förhållningssätt till dessa (Skirbeck & Gilje, 1995). Det spända eller fördolda kan vara allt från ren gallimatias, sarkasmer och ironi till utelämnande av viktig information eller fördolt tendensiösa inslag. Vid en närmare granskning kan texten också innehålla sådant som kan tolkas som inkongruenser eller dubbla budskap, intet förpliktande cirkelresonemang eller liknande tveksamheter. Det kan även vara sublimt presenterade oförsämdheter, negativ kritik eller ett fördömande och ifrågasättande av tingens ordning, till exempel agitatoriska undertoner vilka förmenats författaren att uttrycka i klartext. En sådan, som författarna kallar den, dekonstruktionism möjliggör ett avslöjande av det fördolda i texten (Ibid). Därmed får Derrida en given plats.

Derrida (1991) har inom forskarvärlden gjort sig mest känd som dekonstruktivist, det vill säga att söka interna motsättningar inom texten, framför allt mellan textens yt- och djupplan. Även han angriper Bettis koherenskriterium eftersom dekonstruktivismen innebär att alla begrepp, inkluderande sanningsbegreppet blir upplösta (Ibid).

Derrida måste göra en logisk kullerbytta när han menar att ingen sanning existerar? Framhärdat han att ingen sanning existerar motsäger han ju sig själv och blir självrefererande inkonsistent, såvida inte hans sanning är det enda undantaget. Som jag ser det har Derrida rätt (sant i) om han menar att ingen sanning är universell, allra minst utifrån en tidsaspekt eller kultur och jag inser då samtidigt att jag delar Derridas öde att bli inkonsistent. Hanterandet av detta dilemma skulle kunna vara att förlita sig på en *ad hoc-strategi*.

Beträffande tveksamheter i texten är det inte möjligt för mig att gå händelserna i förväg huruvida textanalysen i denna studie kan kopplas till ovanstående. Heideggers tidigare refererade uppfattning om att forskaren (och det beforskade) i sitt språk blottlägger och öppnar sig inför mottagaren är dock något som mer borde diskuteras vid all forskning, inte minst ur ett etiskt perspektiv. Ett för mig känt exempel är Eliassons och Nygrens studie av psykiatriska verksamheten (PV) i Luleå (Eliasson & Nygren, 1980). Forskarna fick access till data de eljest inte skulle ha fått om de i förväg varudeklarerat sin och studiens politiska hemvist. Den beforskade personalen lämnade en mängd material som inte var direkt relevanta till studien men som sedan av forskarna användes i avhandlingens

sedermåra uttalade politiska syfte. Att en intern skuggutredning som senare gjordes visade att samma data, med en annan teoretisk utgångspunkt, gav ett närmast diametralt motsatt resultat är en annan historia. Vid insamlandet av data till denna studie har det därför varit viktigt för mig att redogöra för avhandlingens syfte och hur data kommer att redovisas. Däremot har jag inte funnit anledning att närmare informera om min politiska tillhörighet. En aletisk hermeneutisk uttolkare av det omedvetet fördolda budskapet i min text kanske finner svaret.

Gadamer (1995) är framför allt inspirerad av Heideggers filosofiska texttolkning. Han menar att förstå en text är att förstå vad texten påstår och förståelsen av meningen av en text är lierad med att förstå de sanningsanspråk som texten reser. Detta bokstavliga eller textpositivistiska förhållningssätt att förstå textens mening gäller naturligtvis inte om texten är ett skämt utan att detta framgår eller om innehållet är totalt utan sans och mening. Att sätta sig in i en text är inte heller samma sak som att förstå författarens själsliv utan det innebär att bli klar på textens mening (Ibid). Detta står dock i kontrast till Heideggers uppfattning av författarens blottläggande av sig själv i texten enligt min uppfattning.

Redan nu, utan att ha närmare studerat skolans texter, kan jag konstatera att de olika slag av texter som berör skolans antimobbningsprogram inte fyller Gadamers kriterier på texters efterrättelser. Omkring etthundratusen elever i den obligatoriska skolan (Olweus, 1998; Skolverket, 1997, 1999a, 1999c) utsätts för mobbning trots alla påfordrande och tvingande pålagor att detta inte får ske. På förekommen anledning, särskilt beträffande offentliga och officiella texter, borde de ålägganden som texten själv påtalar få en bättre måluppfyllelse som också visar sig i praktiken.

Gadamer (1995) menar att vi som förförståelse utgår från att meningen i språkets text är fullkomligt. Här ingår som jag ser det, två språkfilosofiska poänger. För det första är språket inte endast bestämmande för texter utan också för människans förståelse rent generellt och därmed även den livsvärld mänskligheten lever och frodas i. Språk i denna bemärkelse är den nedärvda meningshorisont individen socialiseras inom och indoktrineras i och som, i form av att vara en förmedlare, ger förståelse för mänskligheten och omvärlden. För det andra så ligger meningen hos en text inte i texten själv utan meningen skapas via var och ens unika meningshorisont. Att förstå textens meningsfullkomlighet innebär att komma fram till de frågor som texten skall vara ett svar på.

Tolkaren kommer dock aldrig enligt Gadamer, hur väl denne än satt sig in i textens meningshorisont, att nå dess fullständiga mening. Textläsande och språk överhuvudtaget ökar emellertid förståelsen och skapar en bildning och en läroprocess genom den meningshorisont som bildas (Gadamer, 1995). Även om tolkaren inte skulle nå mer än halvvägs hävdar jag rent att slutresultatet oftast inte är att förakta eftersom tolkaren nått en djupare mening och förståelse genom att konglomeratet av den egna och textens meningshorisont omformat tolkarens referensbakgrund, ett "gadamiskt" begrepp som kan jämföras med förståelse.

Skirbeck och Gilje (1995), vilka forskar inom filosofins historia, anför i detta sammanhang att när text och uttolkare i stort delar samma meningshorisont är tolkningsutrymmet och förutsättningarna för tolkningen av uppenbara skäl tämligen goda. Idealtillståndet skulle vara en horisontsammansmältning (Ibid).

Även om kloning inte längre är en utopi är en sådan av praktiska och etiska skäl inte realistisk för att fullständigt förstå en annans meningshorisont. Paradoxen vid en sammansmältning av meningshorisonten är att intet nytt tillförs och tolkningen skulle vara förspild möda, eller...? Värdet av en sådan sammansmältning ligger däremot i om en ny och utvidgad meningshorisont skapas med en text som har sammansmältningens kvalitet. Denna aspekt tar dock Skirbeck och Gilje inte upp. Skulle motsatsen gälla krävs att kunna skilja på vad den egna meningshorisonten är, ställa denna åt sidan och istället försöka tränga in i den textuella meningshorisonten.

Heideggers och Gadamers resonemang om att språkets inneboende innehållsvaliditet skall ifrågasättas i ett vetenskapligt sammanhang framkommer också vid min tolkning. Mitt utgångsläge är att föreliggande texter som jag analyserar och tolkar har ett seriöst innehåll. De förutsätts även ha varit föremål för en noggrant vedertagen granskning.

I den av media styrda världen konfronteras vi allt som oftast med "sanningar" och tveksamma omskrivningar av verkligheten där det underliggande egentliga syftet mer eller mindre avsiktligt utelämnas. Det är också viktigt att vara medveten om det förekommande talesättet "tagit del men ej förstått". Dåvarande moderat skolministern Unckel lyckades på sin tid fabricera en promemoria som vid en snabb okulärbesiktning tedde sig formellt saklig. En mer kritisk granskning avslöjade emellertid att budskapet och innehållet saknade reell substans och närmast tedde sig obegripligt. Från antiken finns det berömda griffetalet över Cesar vari även Brutus, Cesars baneman, å ena sidan hyllades som Roms räddare och

å andra sidan, fördolt, ”mellan raderna”, framställdes som den lönnmördare han faktiskt var. En klassiker inom vetenskapens värld är de forskningsresultat som Sir Cyril Burt redovisade i sina tvillingstudier. Burt, en forskare höjd, eller varför inte höjd över alla misstankar, blev till och med adlad för sina vetenskapliga bedrifter innan det uppdagades att han själv fabricerat rådata. En annan prominent forskare som under antaget namn skickade in en artikel till den ansedda forskningstidskriften *The Lancet* fick denna refuserad. När han sände in densamma under eget namn höjdes artikeln till skyarna.

Av de senare exemplen drar åtminstone jag slutsatsen att författarens status och renommé kan få större betydelse för tolkningen än själva innehållet i texten. Som någon sagt, problemet är inte problemet utan problemet är hur detta löses. Inom skolans värld skulle förmodligen ett större utnyttjande av detta statustänkande i ett indoktrinerande syfte kunna bli mycket värdefullt inom mobbningskontexten. Det finns väl få föräldrar som inte hört sina barn säga att ”Fröken har sagt det” och lika känt måste vara att tolkningen av frökens utsaga, av de tidigare skolårens barn, betraktas som ”kungsord”.

Gadamer vänder sig emot att hermeneutiken primärt skall ses som en metod. Historien verkar inom och påverkar oss, översatt enligt Gadamer vokabulär, *Wirkungsgeschichte* (Gadamer, 1995). Jag bekänner mig också till uppfattningen att det inte finns någon allenagörande, historielös metodik som kan frigöra individen från sin egen livshistoria så att han kan betrakta verkligheten från ett obefläckat ”von oben-perspektiv”. Däremot torde en metod och en metodbeskrivning vara en såväl framkomlig som nödvändig väg för att belysa sanningen, beaktande just denna metods förtjänster och tillkortakommanden.

Sanningen eller tanken med stort T låter sig näppeligen inramas i en generell metod enligt Gadamer. Möjligtvis kan *en* Sanning eller *en del* av Tanken uppenbaras genom en specifik metod, men metoden kan aldrig framlägga och uppenbara *hela* Sanningen (egna kursiveringar). För Gadamer är den ontologiska frågeställningen om förståelsens och sanningens väsen det centrala. Hermeneutiken är något mer än hermeneutiska cirklar, spiraler och bågar och något mer än besittandet på empatisk förmåga och inlevelse. Gadamer vill lyfta fram en annan bild av förståelsens (inre) väsen och dess grundläggande förutsättningar för att därigenom sätta tidigare fokusering på metoden i andra hand. Möjligheten till detta är att omforma den rådande metodologiska hermeneutiken till en filosofisk sådan (Ibid). Skirbeck och Gilje ser också denna väg att inordna

hermeneutiken i ett större, filosofiskt och historiskt sammanhang (Skirbeck & Gilje, 1995).

Uppfattningen att, oavsett vilken metod som används vid tolkning kommer varje ny tolkares unika förförståelse att inverka, ansluter även jag mig till. Av detta följer att alla successiva tolkningar av en text eller ett fenomen är kontaminerade av tolkarens livshistoria. Det som är avgörande är tolkarens förmåga att separera vad som tillhör honom och vad som är textens mening och att det i tolkningen framgår vad som den egna förförståelsen tillför i tolkningen av texten. Jag gör alltså Gadamer inställning att vi lär (tolkar) som vi lever till min egen. Med en koppling till mobbningskontexten menar Heinemann (1987) dock att livet för en mobbad inte behöver resultera i ett utökat och positivt utvecklande lärande. En sådan person kan decennier senare vara fast i det ursprungliga traumat.

Människan kan enligt Gadamer (1995) förbättra sitt lärande i sökandet efter universums mening eller åtminstone meningen och förståelsen för det egna livet genom att alltid eftersträva att söka denna sanning med stort S. Det kan dock krävas tillgång och bruk av ett flertal metoder. (Ibid).

En stilla nåd att bedja om kan tyckas för dem som har fullt upp med att införskaffa livets nödtröst eller vars huvud är upptaget av tankar att undslippa mobbnings plågor. De mänskliga incitamenten är också mer komplicerade och divergerade och uniciteten i tid och rum är alltför mångfaldig för att sanningssökandet alltid skall stå i första rummet. Med åren kommer klokskap sägs det, åtminstone inom vissa områden. Denna befrämjas om det finns en ödmjukhet inför att ingen kan pretendera att sitta inne med sanningen med stort S i denna tidlösa tillvaro längs livets stig. All förståelse är alltid historiskt tidsbestämd och därför kan tolkningsprocessen aldrig ta slut. I tyskan finns ett begrepp ”Den Sieger ist immer recht”, också detta en sanning med modifikation eftersom smolken i många segrares bågare har alltefter tidens gång blivit alltmer uppenbar. Uttrycket att ”det enda som är bestående är förändring” kan jag hellre anse vara på sin plats i detta sammanhang.

Den filosofiska eller existentiella hermeneutiken har att söka sig mot djupet, mot ursprunget, mot ontologin. Gadamer (1995) menar att den metodologiskt inriktade hermeneutiken bottenar i ett feltänkande som leder till ett självbedrägeri. Vi kan aldrig förvänta oss att det finns en metod som för alla tolkare ger den fullständiga tolkningen, höjd över alla tvivel (Ibid).

Däremot, i likhet med Poppers falsifieringsteori (Popper, 1963) går det att diskutera mer eller mindre metodologiskt lämpliga och giltiga förhållningssätt till tolkning. Jag delar Gadamers (1995) slutsats om att försöken att upprätthålla en distans till omvärlden och sina egna värderingar är en tveksam strategi när det faktiskt är så att först genom den egna relationen till verkningshistorien blir en tolkning möjlig.

Vid tolkningarna av kommunernas, rektorsområdenas och skolornas ofta mycket komprimerade texter torde denna relation till verkningshistorien vara av stor betydelse. Forskaren Olweus stora påverkan inom skolans mobbningsdiskurs bedömer jag har kommit för att stanna ytterligare en tid, på gott och ont förstås.

Gadamer uttalar att det är våra (för-) domar som konstituerar vår tillvaro. Det är emellertid många gånger befrämjande att ha fördomar eftersom dessa ger tanken en riktning och verkligheten en struktur. När fördomen exempelvis möter en text så konfronteras den med textens innehåll. Tolkningen av texten kan bekräfta fördomen eller ger en möjlighet att sätta densamma på prov. I det senare fallet sker en mer aktiv och utvecklande process som kan resultera i att tolkningen föregås av ett kritiskt reflekterande tänkande. (Gadamer, 1995).

Detta låter betryggande eftersom livet obevekligt utrustar alla av kvinna född, inbegripet dem som förlösts med kejsarsnitt, med fördomar. Även Taylor visar, å ena sidan, på nödvändigheten av och det uppbyggliga i att ha positiva illusioner om sig själv och andra, å andra sidan karaktäriserar hon sådana som ett kreativt självbedrägeri (Taylor, 1989). Att placera sig mitt emellan Bibelns *Tomas tviolare* (Bibeln, 1993) och det oskuldsfulla barnet som tror gott om allt och alla är dessvärre, hävdar jag, inte heller ett allmängiltigt idealtillstånd.

Eftersom det är bekräftat att mobbning i skolan är ett stort problem, trots uttryckliga förbud, borde ett ändå tydligare framlyftande av de positiva fördomarna om den inneboende styrkan i konventioner, värdegrunden och lagar med flera samt tron på människans godhet kunna reducera mobbningen i skolan. Stöd för detta finns också bland eleverna själva och skolans lärare (SOU, 2002). Nere på brukarnivån, i Pikas (1998) texter, kan jag också tolka in ett sådant förhållningssätt, åtminstone beträffande mobbningsterapeutens attityder mot mobbaren. Även Ljungström (1989) visar i sin metod att tron på mobbarens egen förmåga att bryta ett destruktivt beteende är en framkomlig väg för mobbningens upphörande.

Beträffande språket menar Gadamer (1995) att detta är människans sätt att göra verkligheten, såväl den yttre som inre, mer begriplig och insatt i ett meningsfullt sammanhang. Det är först genom språket som vi ser världen och kan börja tänka över den. Tidigare har Vygotskij (1981), i strid mot piagetansk uppfattning, framfört att språket formulerar tanken. Danielsson och Liljeroth (1987) återger i berättelsen om den så kallade elefantmannen i 1800-talets London hur denne, när han fick någon att tala med, får sitt huvud fullt av tankar om sig själv och omvärlden, tankar som bara trillade ut ur munnen på honom. I ett textsammanhang anser jag att lyssnandet på den egna rösten i den verbaliserade monologen inte heller är att förakta som ytterligare ett sätt att förstå vad texten uttrycker och vilken dess mening är.

Gadamer hävdar att allt vi uppfattar om verkligheten tar vägen över språket, men språket är dessutom något mer, det är själva vägen (Gadamer, 1995). Detta kan ses som ett stöd för den kulturhistoriska teorin med dess syn på relationen språk och tanke (Jerlang et al. 2001).

Talaren är kusken i fordonet på vägen. I dialogen med andra sätter körkarlen språket och historien i rörelse längs denna väg genom livet. Ett centralt begrepp i min metafor för texttolkning är *förståelsehorisonten*, det vill säga det kusken "ser" under resans gång. Den omgivande terrängens topografi längs vägen blir den förståelsehorisont inom vilken denne körkarl gör sina tolkningar. Hindren finns där som gropar och stenar eftersom det är få förunnat att färdas på bred och rak (tillrättalagd) asfalterad väg genom livet. Horisonten blir samtidigt en avgränsande ram mot det kusken inte kan se eller har förstått; det okända. Inom ramen, ibland ytterligare inskränkt av en *passé partout* till exempel i form av fördomar, finns den arena som skapar relationer mellan de olika tingen som kusken vet något om. Hans förförståelse om den bortomliggande vyn och hans förhoppningsvisa behov att vidga förståelsehorisonten kan leda till att han söker efter vad som kan finnas utanför ramen; bortom de skymmande buskagen längs färdvägen. Kan han röja bort textens döljande sly så kan kanske havet bortom nuvarande synfält blir uppenbart för honom. I efterhand så vet han, eller åtminstone på goda grunder kan anta, av den undermedvetna lukten av tång, att stranden, vattnet, båtarna och fåglarna funnits där hela tiden. Kanske silvertärnan rop redan gett insikt om det som finns bortom de skylande buskridåerna?

Huruvida innebörden i detta bildspråk kan appliceras i denna studie kanske texterna för uttolkaren framledes må uppenbara. Hur som helst, ovanstående stycke kan ses som en introduktion av den poetiska

hermeneutiken och som ett exempel på att de olika grenarna av hermeneutiken sitter på samma stam.

Den poetiska hermeneutiken

Dess främste företrädare torde vara Ricoeur. Han intresserar sig för metaforens och berättandets hermeneutiska problematik (Ricoeur, 1978). Metaforer uppfattas ofta som något verbalt. Språket är dock i första hand bildligt och det finns alltid en mer eller mindre tydlig poetisk aura av bilder runt ord. Det ligger också nära till hands att uppfatta metaforbildning som ett aspektseende; att se något som något annat (Ricoeur, 1992).

Inom mobbningsforskningen använder flera forskare, bland andra Erling (2002), Larsson (2000), Persson (2000), Björk (1999), Fors (1993;1994), Heinemann (1972;1987), och Pikas (1987,1998) metaforer och några av dem utnyttjar fallbeskrivningar i sin metodik.

Ricoeur (1992) menar att de metaforiska uttrycken talar om och ger tolkningen av världen en djupare dignitet. Detta gäller alla litterära texter, alltså inkluderande såväl narrativa som deskriptivt normativa, fiktiva och icke-fiktiva sådana. Stödet för denna uppfattning ligger i att handlingsintrigen i texter inte är autentisk utan transempirisk, det vill säga intrigen är inte "se-bar" utan interpolerad genom språket. För Ricoeur blir texten både i bokstavlig och i bildlik bemärkelse av central betydelse. Det bildlika är i form av att texten står som en modell för tolkning av socialt handlande. En generell och en specifik symboltolkning och semantik i politiska, kulturella, historiska aspekter insemineras eller inympas på så sätt i den hermeneutiska tolkningen av en text (Ibid).

Läsaren av denna avhandling torde redan ha återfunnit mycket av Ricoeurs syn på metaforer och symboliska liknelser i texten i mitt sätt att uttrycka mig, och mer lär komma. Det kanske dessutom till och med är möjligt att se likheter i andemeningen i mina kommentarer i texten med skalden Heidenstams dikt om *Våran prost*, åtminstone utifrån följande strof "Han talte till lärde män på latin och med bönder på bönders vis". Den akademiska forskningens tredje uppgift är nämligen att även rikta sig till dem i samhället, utanför universitetet, som kan ha intresse av texten och

som kan ha nytta av att relatera innehållet i studien till den verklighet skolan ”mitt i byn”¹² lever i.

Vad slag av text och bild de tolkande individerna väljer ut eller har preferens för beror på de olika subjektiva bevekelsegrunder den enskilde individen har. Sådana kan dock styras utifrån författarens motiv och är också ofta styrda av den samhälliga kontext författaren är satt att verka inom. Redan i inledningen av studien framgår var jag står i detta avseende. En vinjett i en text, till exempel laddad med semantiskt starka ord kan genom sin känslomässighet frammana en viss bild. Den fortsatta tolkningen blir sedan styrd och är motståndskraftig till senare perspektivförskjutningar, den så kallade haloeffekten. Den narrativa texten torde vara särskilt känslig för uttolkaren. Officiella dokument däremot saknar i princip narrativa inslag och kan därför lättare tolkas ”rakt upp och ned”. Det sist nämnda förutsätter dock att begrepp och liknande i texten har samma betydelse för uttolkaren.

Ricoeur (1992) hävdar att det grundläggande i det narrativa inte enbart består av att lägga episoder till varandra utan berättelsen konstruerar en meningsfull entitet genom att episoderna sammanlänkas i tiden. Förutom att både metaforen och det narrativa uttrycker en språklig fantasi eller föreställning så påverkar de varandra ömsesidigt. Metaforen i berättelsen måste sättas i ett sammanhang. Den kan ses som en bakgrund till den text den är en del av och omvänt, berättelsen påverkas av metaforen. Vi får alltså ett hermeneutiskt brospann, den ricoeurska bågen, där delarna ingår och påverkar helheten, och omvänt.

En viktig tillämpning av metaforbegreppet är analysen av de så kallade rotmetaforerna. Dessa är beteckningen för de metaforer som ligger under hela diskurser. Inom mobbningsdiskursen finns ett antal rotmetaforer, Eriksson et al (2002), Björk (1999) och Fors (1993) har talat om spel och arenor. Heinemann (1987) har beskrivit barn som den mänskliga pyramidens bas och sett mobbningen som ett drama. Ranelid (1997) har skönlitterärt skrivit om den mobbades Golgatavandring för att ta ytterligare exempel.

¹² Begreppet mitt i byn framförde dåvarande skolministern Ylva Johansson och står som begrepp för att skolans undervisning skall integreras och vara delaktig i samhällslivet Utbildningsdepartementet, 1998)..

Misstankens hermeneutik

Under samlingsbegreppet misstankens hermeneutik förändras synen på psykoanalysen genom det narrativa perspektivet. Freud, Marx och Nietzsche kopplas ofta samman med denna gren av hermeneutiken (Alvesson & Sköldberg, 1994). Text- och språktolkningen, med inriktning på berättelser och mönster i förtäljandet kommer att stå i centrum.

Freuds teori om psykiska mönster handlar om förmedling. Teorin visar hur psyket utvecklas genom socialisationen och individen styrs inte bara av vilja och medvetenhet utan också av stora mått av undermedvetenhet och olika försvarsmekanismer (Jerlang et al., 2001).

För Ricoeur (1992) är psykoanalysens fundamentala begrepp id, ego och superego, eller det medvetna och det undermedvetna, med detet i mitten, inte fundament, utan mer eller mindre medvetna tolkningar av begreppen. Ricoeur menar att Freuds undermedvetna inte existerar som en entitet utan är tillskrivna meningar (Ibid).

Att inte ens Freud diskuterat det motsägelsefulla i att ett neutrum; detet (id), faktiskt är den mest drivande kraften inom det mänskliga psyket må ursäktas Ricoeurs underlåtenhet i detta avseende. För mig kan dock Ricoeurs invändning om Freuds undermedvetna liknas med att "slå in öppna dörrar". Naturligtvis måste tolkningen av det undermedvetna ses som tillskrivna meningar även om just Freuds syn på och tolkningar av det undermedvetna inte alltid stod i relation till den tidsanda och diskurs som rådde under den aktuella epoken och i det Wien där han fann sitt levebröd som privatpraktiserande psykoanalytiker.

Som ännu ett exempel på hur tolkningar kan skilja sig från varandra, beroende på teori, är behaviorismens och socialpsykologins alternativa tolkningar till Freuds berömda fallbeskrivning av Lille Hans (Freud, 1992). Att lika väl förklara meningen bakom Lille Hans fobi som emanerad utifrån en mer eller mindre generaliserad betingad rädsla för hästar eller att det i grunden handlar om en form av *Model Guided Learning* är bara ytterligare ett bevis på att var och en är salig i sin tro (Banyard & Hayes, 1994).

Psykoanalysen skall alltså enligt Ricoeur vara en tolkning av uttryckens meningar. Psykoanalytisk teori och terapi har dock mig veterligen aldrig utgett sig utgå från fakta i detta ords positivistiska bemärkelse. Terapins fokus ligger på den analyserades upplevda livshistoria och psykoanalytikerns uppgift, som oraklet i Delphi, är att tolka denna till en förståelig och sammanhängande berättelse med förklarliga och

förståeliga orsakssamband. Via tolkningen av livshistorian ges analysanden insikt i bakomliggande orsaker och förståelse för upplevda, vanligtvis traumatiserande och invalidiserande beteenden och känslor. Valet att förändra sin livssituation och i så fall hur skall läggas på analysanden helt och hållet.

Jag delar däremot Ricoeurs uppfattning om att frågan om tolkningarnas giltighet och tillförlitlighet bör lösas genom immanenta kvalitetskrav stödda av stringent argumentation som skall utmynna i vilken av motstridiga tolkningar som kan anses vara mest plausibel och rimlig (Ricoeur, 1992).

Jag kan till yttermera visso se Ricoeurs diskussion som en form av cirkelresonemang, visserligen ett oantastligt sådant. Det enda analysanden faktiskt kan veta något om är det egna tillägnet och de efterföljande effekterna av (den mest plausibla och rimliga?) tolkningen. Utfallet av någon alternativ tolkning som ännu inte testats kan däremot ingen yttra sig om. Så kallade placeboeffekter torde kunna ha stor inverkan här, man ser det man vill se eller tror på.

Crafoord (1994) i *Människan är en berättelse*, påvisar hur varje individ bär på, inte bara sitt eget livs historia utan axlar också sina föräldrars och andra anförvantes förväntningar och förhoppningar, ibland generationer tillbaka. Trots att dessa ofta är omedvetna och oralt outtalade hos givarna så kommer denna börda att få stor påverkan på det mottagande lilla barnets utveckling från vaggan, säkerligen också redan under graviditeten, och fram till träfrackens iklädande. För att förstå en annan människa räcker det inte att endast undersöka livshistorian från partus. Det krävs ofta att gå generationer bakåt i tiden för att finna mening i den tillvaro som individen befinner sig i. Äldre kineser verkar till del ha förstått detta eftersom de räknar barnets ålder från konceptionen, alltså nio månader innan födelsen. Så kan jag också se på texter. Många normativa texter, till exempel dem som har med etik och moral att göra, har överlevt sig själva vilket inte minst den populära TV-serien *Robinson* visar på ett tydligt sätt. Kanske bröderna Grimms sagor (1970) borde få en ny renässans?

Beträffande mistankens hermeneutik finns än en gång anledning för mig att återerindra om kriterier för tolkning. Den grundläggande förutsättningen för en giltighetsprövning av psykoanalytisk analys ligger långt tidigare än vad Alvesson och Sköldberg (1994) anför. Även om psykoanalys är en lång och mycket kvalificerad behandlingsform kan inte ens de som utbildat sig till experter på andras undermedvetna, helt befria

sig från den förförståelse som det egna, unika livet givit dem, egen psykoanalytisk terapi till trots.

Denna brist är dock uppmärksammas och de institutioner som utbildar psykoanalytiker har många diagnoskriterier gemensamt. DSM IIR-manualen¹³ är ett sådant instrument för att fastställa en diagnos. Då kan risken istället uppkomma att det blir viktigare att etikettera än att kunna tolka för att hjälpa den andre att förstå så att han eller hon senare kan göra mer eller mindre medvetna val i livet. Det finns också vissa skillnader i tolkning och förståelse beroende på analytikerns egen skolning. Har analytikern gått igenom en "gammel"-freudiansk, en nyfreudiansk skola eller har utbildningen präglats av jungiansk teori eller teorier som andra discipliner till Freud utvecklats? Kulturella aspekter har också betydelse, en amerikansk psykoanalytiker i den västkustamerikanska kontext han verkar inom torde ha högre preferens för vissa tolkningar på patologi jämfört med en som verkar i och vars rötter finns i norra Skandinavien (Pervin & John, 1997). Från min vuxenpsykiatriska praktik finner jag belägg för sådana kulturella konsekvenser.

Beträffande etikettering torde det framledes bli intressant att studera hur de undersökta texterna handskas med detta fenomen. Beroende om tolkaren av en text har sin tolkningsgrund förankrad i den ena eller andra stammen eller grenen av den hermeneutiska teorin så kommer tolkningen av samma text att se olika ut. Skolans preferenser för den ene eller andre forskarens syn på mobbning kan få betydelse för synen på mobbningsarbetets karaktär.

Förutom hos Olweus som främst har en kvantitativ ansats i sin forskning om mobbning finns många exempel bland de övriga forskarna inom mobbningsdiskursen vilka tillskriver det undermedvetna en betydelse. Heinemann (1987), Pikas (1998) och Björk (1999) framför samtliga kraven om att människor som arbetar med mobbningsproblematik borde ha en mer kvalificerad psykologisk kompetens. Leymann (1986, 1989) som dock främst intresserar sig för vuxenklientelet, sällar sig också till denna skara. Även Skolverket (1997, 2001, 2002) och Utbildningsdepartementet (2000) noterar att sådana brister i skolpersonalens utbildning måste åtgärdas.

Psykoanalytisk teori kan som tidigare framkommit inrangeras under den misstankens hermeneutik, som förutom hos Freud återfinns i Marxs och Nietzsches synsätt. Gemensamt för dessa herrar är att de trängde

¹³ Diagnostisk och Statistisk Manual för mental ohälsa som ursprungligen utvecklades av American Psychiatric Association 1987 (Banyard & Hayes, 1994).

bakom och avslöjade vad de uppfattar som ett illusoriskt självmedvetande, lokaliserat till ett underliggande omedvetet eller i bästa fall förmedvetet plan som styr individen dit det vill (Alvesson & Skoldberg, 1994). Navigationsförmågan bland livets kobbar och skär är hos människorna kraftigt nedsatt så länge de lever kvar i sin illusoriska värld. (Miss-) Uppfattningen bland skolpersonalen och skolledare om att "Vi har ingen mobbning på min skola" kan vara en sådan, på lösa grunder byggd illusion. Många mobbade elever däremot, även utan utbildning i psykoanalys, berövas eller kanske hellre befrias från denna illusion. Jag kommer att ta upp "detta med illusioner" längre fram i texten (Larsson, 2000)..

För Freud (1923) finns kraften i libidon, den energikälla som har starka kopplingar till sexualdriften. I sekelskiftets Wien var detta inte *comme il faut* att torgföra. Naturligtvis finns också den motsatta kraften, destrudo, men Freud har gjort sig mest känd genom att i offentlighetens ljus lyfta fram den först nämnda. Enligt Miller (1989) lämnar han dock detta arbete mindre än halvgjort genom att inte stå upp för den mobbning i form av sexuella trakasserier och övergrepp som han genom sina patienter fick kunskap om.

Marx intresse ligger på det ekonomiska planet där han reagerar mot den ojämlika makten och socioekonomiska skiktningen i samhället. I sin skrift *Kapitalet* (1932) visar han hur det är möjligt att förena psykoanalysen med marxistiska tankegångar så att detta utmynnar i så kallad kritisk teori, ett klart hot mot det kapitalistiska samhället.

Nietzsche slutligen för fram alla människors mer eller mindre medvetna och tillstådda vilja till egen makt. Hans nihilistiska inställning till varat kan uppfattas som skrämmande för det religiösa etablissemanget eftersom Nietzsche menar att kyrkan genom detta får en orättfärdig makt över folket (Skirbeck & Gilje, 1995).

Nämnda företrädare för misstankens hermeneutik vill alla gå bortanför det de uppfattar som en idylliserande och icke problematiserande och konfliktfri tolkning av verkligheten och vardagen för människorna. De sökte att avslöja myten om människans ädla natur och de goda motiven hos alla. De vill även tolka dessa myter för att skapa förståelse för de, främst hos Marx och Nietzsche, maktmässiga bevekelsegrunder som styr individens val i livet.

Heinemanns (1972, 1987) syn på myten om människans godhet kan relateras till ovanstående. Trots att Fors (1993) och Björk (1999) tydligt

för fram maktperspektivet i mobbning undviker de att djupare teoretisera eller koppla detta till Nietzsches eller Marx samhällsteorier.

Jag kan likna styrdokumentet som reglerar skolans verksamhet med en så kallad Sörgårdenidyll. Allas rätt till trygghet garanteras i texterna och att ingen får utsättas för förtryck i någon form framkommer med all önskvärd tydlighet. Visioner om den goda skolan där de att inte kommer att fara illa har säkerligen också många barn inför skolstarten. De goda och förpliktande intentionerna och etiketteringarna i texterna är en sak, den dagliga verkligheten med det stora antal elever som far illa på grund av mobbning inom skolan är en annan. Ovanstående kan ses som en förutfattad diskvalifikation av texternas värde men faktum kvarstår, oavsett om mobbning i skolan sker tack vare eller trots alla texter som är instrument för att förebygga och förhindra mobbning. Desto intressantare kan det bli att komma förbi och bakom vad texterna (egentligen) uttrycker.

Den praktiska hermeneutiken

Den praktiska hermeneutiken är den tredje varianten av hermeneutisk teori. Leonardo da Vinci men även Popper lär ha sagt att ”det finns inget så praktiskt som en bra teori”. Detta kan tolkas som att en teoris värde ligger i dess användbarhet, inom hermeneutiken exempelvis som metod för tolkning och förståelse av mening. I den vincianska och popperska uppfattningen ligger för mig även att ha insikt i varje teoris svagheter och en vetskap om de tillfällen eller de förutsättningar där teorin inte är applicerbar, något som inte minst den sanne positivisten Popper (1963) tar fasta på. Enligt Poppers uppfattning ligger en teoris värde lika mycket i de kända fall då teorin inte gäller och hans metod är att försöka falsifiera teorierna i största möjligaste mån.

I relationen praktik och teori är praktiken teorins korrelat. Vid de fall då karta (teori) och terräng (empiri) inte stämmer överens måste den dynamiska terrängen (empirin) vara överordnat kartan (teorin) hävdar jag. Denna metafor säger å andra sidan inte att den mer statiska kartan (teorin) behöver vara felaktig, åtminstone inte vid den tidpunkt då den ritades och under förutsättning att dess symboler är allmänt vedertagna.

Förklaringen kan vara så enkel att kartbladet blivit inaktuellt efter dess tryckning och distribution. Statens Vattenfallsverks stora vattenspeglar har dränkt renarnas kalvningsland och vägar har brutits i tidigare orörd natur. Det kan även vara så att efter en snörik vinter följd av en riktigt blöt sareksommar¹⁴ förvandlas den på kartan, vid normalvattenstånd utmärkta rännilen, till ett forsande vattendrag som inte bara vuxit i flöde utan även ändrat fåra och som dessutom plötsligt är behängd med livsfara att korsa. Med denna bildlika beskrivning transformeras risken att alltför dogmatiskt lita på en teori, inklusive den hermeneutiska.

Så här rätt upp och ned kanske en mindre insatt och reflekterande person tycker att Popper för ett cirkelresonemang mellan det preskriptiva, det vill säga det normativa och det deskriptiva, där teorins validitet inte granskas. Men värdet i Poppers tankegångar är att de kan utvidga tolkningen av en teori. När det gäller kartbladet är det ett faktum. Jag anser att detta synsätt också utökar möjligheterna att se eljest icke uppenbarade dimensioner eller intentioner i en text.

Relationen mellan teori och praktik är utgångspunkten för den praktiska hermeneutiska teorin (Alvesson & Sköldberg, 1994). De två tidigare stammarna anför förvisso sina respektive svagheter och den praktiska teorin, väl medveten om dessa, sätter i sitt kombinerade av dem sin fokus just på tillämpningen. Den objektiverande hermeneutiken tar, som tidigare anförts, cirkeln som sin grundläggande symbol, Radnitzky införde begreppet spiral och Ricoeur väljer att beskriva relationen mellan förståelse och tolkning i form av en hermeneutisk båge. Helhets- och delcirkelresonemanget finns inom den objektiverande hermeneutiken och cirkelns koppling mellan förförståelse-förståelse är av intresse för den aletiska hermeneutiken. En hermeneutisk process bör i praktiken använda sig av såväl den objektiverande som den aletiska metoden för att vara heltäckande (Ibid).

Den praktiska hermeneutiken inkorporerar därför dessa inriktningar inom sitt hägn. Det behövs en insikt i hur helheten och delarna ömsesidigt påverkar varandra för att kunna förstå. Nästa steg blir att omsätta förståelsen i praktiskt handlande. Samtidigt är en oomkullrunkelig och otvetydig förståelse inte något som plötsligt och klart springer fram som ur en källas klara vatten. Förutsättningen för förståelse ligger i att en viss grad av förförståelse funnits för handen. Inte ens en heuristisk insikt

¹⁴ Inom Sareks nationalpark kan längs Rapadalen falla 1000 mm regn under ett par korta sommarmånader.

eller en så kallad aha-upplevelse kan sväras fri från förförståelseaspekten (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Ödman (1979) sätter upp fyra kriterier för en god tolkning av den praktiska hermeneutiken Dessa är tolkningsmönster, texten, dialogen och själva tolkningen. Det finns inga distinkta gränser kriterierna emellan och de förutsätter varandras existens. Den praktiska hermeneutiken kan inte heller sägas ha monopol på dem utan dessa kan återfinnas i de flesta texttolkningsteorier och metoder vilket bland andra Hellspong (2001) nogsamt påpekar. Kriterierna är alla behäftade med betänkligheter av olika slag; för mycket och för lite skämmer. Men skillnaderna är att betrakta som relativa, inte absoluta (Ödman, 1979).

Den praktiska hermeneutikens syn på tolkning ger min studie av de olika texterna många frihetsgrader, omvänt stringensen i tolkningen av texterna kan bli lidande.

Det första kriteriet enligt Ödman berör tolkningsmönstren vilka motsvaras av den teoretiska uppbyggnaden. Ödman använder begreppen inre och yttre kontroll för tolkningsmönstren. Den inre kontrollen avgör om det finns en inre konsistens, det vill säga att det inte existerar logiska kullerbyttor i tolkningen. Den yttre kontrollen fastställer huruvida det finns underbyggda saksål i det skrivna som möjliggör preferens för den ena eller andra tolkningen av texten.

Tolkningensmönstret utvecklas och fördjupas i dialog med texten, och tolkarens förföreställningar som Ödman kallar förförståelsen, ställs hela tiden under en kritiskt granskande lupp. Studiet av texten utmynnar därmed i en relativt säker tolkning som åtminstone lyfts upp till en nivå över det sunt förnuft omedelbart ger. Allteftersom tolkningen fortskrider berikas och justeras tolkningsmönstret. Nya fakta tillkommer som ändrar eller förstärker tolkningsinriktningen (Ibid).

I dialogen med texten intar den praktiske hermeneutikern varken en monologisk hållning till materialet, liknande positivistens, med dennes diskreta variabler för kategorisering av absoluta mönster, eller förhåller sig aktivt receptiv, som tolkaren med sin nisch inom *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967). Metoden vid tillämpandet av denna kartläggningsmetod innebär att systematiskt gruppera och omgruppera data till dess att alla möjliga aspekter av företeelsen blivit täckta. Data systematiseras genom användandet av kvaliteter inom olika nivåer. Den första består av begreppet som då står för företeelsen i dess helhet. Detta begrepp indelas sedan i olika kategorier där varje kategori har olika dimensioner vilka i sin tur också har skilda kvaliteter. *The discovery of Grounded Theory*, med dess

receptiva empiriska uppbyggnad har dock på senare tid också ifrågasatts, inte minst av Glaser själv.

Den praktiske hermeneutikern ställer istället frågor till texten och lyssnar i dialogform till vad materialet har att berätta. Frågorna emanerar från tolkarens förståelse (eller föreställningar) och följdfrågorna kommer att utvecklas, specificeras och omformuleras under processens gång. Ödman rekommenderar en dialektik mellan distans och familjaritet och han räds inte när aspekterna börjar glida in i varandra. Jag hävdar att jag i denna studie anammar Ödmans rekommendation i detta avseende.

Ett annat sätt att registrera tolkningsmönstret kan motsvaras av det positivistiska sättet att sammanställa resultatet i form av kategorier och numerärer (Ödman, 1979). Detta sätt att registrera återfinns också i min studie.

Kategorisering eller numerära angivelser kan tyckas vara, om inte en mer tillförlitlig metod, så en metod som kan bli praktiskt användbar på ett tydligt och överskådligt sätt. Uppnåendet av kravet att kategorierna skall vara varandra uteslutande kan emellertid vara ouppnåeligt, särskilt i större undersökningar (Lincoln & Guba, 1985) och detta torde också gälla vid en hermeneutisk tolkning av en text. Inom mobbningsdiskursen använder främst Olweus (Olweus, 1994, 1998, 1999) sig av kategorier när han undersöker faktorer som är av betydelse inom mobbningskontexten. Han har också fått berättigad kritik för detta (Aarland, 1988; Persson, 2000).

Under hela uttolkningsprocessen formuleras kontinuerligt deltolkningar. Urvalet av dem sker från vissa bakgrundsföreställningar. I föreliggande studie utgörs de av de fakta som till exempel konventionerna, lagtexterna och värdegrunden ger uttryck för. Det finns även möjlighet att i analysen av studiens texter att gå ytterligare ett steg, nämligen att söka ursprunget i form av de ideologier som varit utgångspunkten för de kontexter som skolans läroplaner ursprungligen emanerar från (Ödman, 1979). Detta berör jag endast översiktligt under rubriken *Åtgärdsprogram* samt vid några tillfällen när jag diskuterar de internationella konventionerna och skolans läroplaner.

Talesättet ”två steg framåt, ett tillbaka och stunder av på stället marsch” torde ha sitt berättigande vid tolkning av texter, inkluderande denna studies. Tolkningsmönstren, texten, dialogen och själva tolkningen kommer då att interagera sinsemellan under tolkningsprocessen.

När exempelvis skogsterrängen (empirin i form av texterna) och kartan (teorierna för tolkning) inte stämmer överens har terrängen tolkningsföreträde för att fastställa kartans värde och därmed dess

användbarhet. Det gäller dock att vara medveten om, och också att fastslå huruvida tolkningen av skogen sker med hjälp av påsatta jägar-, jägmästar- eller konstnärsögon och om det huvudsakliga syftet enbart är skogsskövlarens klippintresse för snabba pengar. Det sist nämnda kan omtolkas till huruvida studien renderar till en doktorshatt med allt vad detta innebär eller om den dessutom tillför forskarvärlden och skolan värdefulla kunskaper inom mobbningsdiskursen. Framtiden lär kunna utvisa vad som blir fallet.

Den metodologiska hermeneutiken

Som framgår av den semantiska betydelsen är den metodologiska hermeneutiken främst intresserad av att finna metoder för att göra de mest giltiga tolkningarna (Selander, 1986). Jag väljer att i stort förlita mig på Selander eftersom mina tolkningar av Schleiermachers tyska framställning torde bli mindre säkra på grund av mina begränsade tyska språkkunskaper. Skirbeck och Giljes (1995) uppfattningar och återgivande av den schleiermachiska synen på hermeneutiken överensstämmer med Selanders, vilket enligt Bettis andra kanon ger mig ett visst stöd för detta val.

Schleiermacher (1768-1834) anses vara den som skapat den metodologiska inriktningen inom hermeneutiken. Grunden för tolkningen är kännedom om språket och kulturen vid en given tidpunkt. Enligt Selander (1986) framhåller Schleiermacher vikten av att tolkaren har en medvetenhet om vilken diskurs som gällde när texten upprättades.

I studien torde därför mitt besittande av kulturkompetens inom skolans arena och kunskap om vetenskaps- och läroplansteori samt insikter i mobbningens psykologiska mekanismer vara av stort värde.

Symmetrin mellan det (texten) som tolkas och tolkarens förförståelse är, enligt Selanders uppfattning av Schleiermachers metodsyn, ett skäl till att varje tolkning måste underställas en metodologisk medvetenhet. Tolkaren, särskilt i ett historiskt material, har att frigöra sig från den nuvarande kulturen och istället placera sig själv i den kontext som rådde när texten upprättades. Det behöver dock inte betyda att ”det som var bra på Moses dagar” därför skall accepteras idag. Däremot är det synnerligen viktigt att notera sådana förbehåll i den mån dessa uppträder. Individens egen medvetenhet om sina attityder kommer också att spela en stor roll.

En upplevd inkongruens i tolkningen kan naturligtvis också vara ett tecken på att individen inte frigjort sig från de för stunden rådande värderingarna, syn- och förhållningssätten.

Även Schleiermachers hermeneutiska metodsyn på texttolkning har tydliga beröringspunkter till det gestaltteoretiska förhållningssättet. Schleiermacher för in relationen mellan delar och helhet som en metod. Han menar att man *svårligen* (egen kursivering) kan förstå de enskilda delarna eller sentsenserna i en text om man inte åtminstone har en *viss förförståelse* (egen kursivering) om innebörden i den helhet som de ingående delarna tillsammans skapat.

Utan att Selander nämnvärt berör dilemmat måste Schleiermachers resonerande om helhetens avgörande betydelse och den samtida svårigheten att få grepp om helheten innan samtliga delar fallit på plats medföra komplikationer vid texttolkning. För att uppnå full begriplighet i texttolkningen krävs å ena sidan att delarna i texten ingår i såväl ett inbördes som ett allomfattande sammanhang. Å andra sidan kan kanske en mer precis definition och operationalisering av begreppen *svårligen* och *viss förförståelse* leda Schleiermachers resonemang till bevis. För Schleiermacher bildar ju detta sammanhang den tidigare beskrivna hermeneutiska cirkeln. Som jag ser det har Schleiermacher i ovanstående resonemang, med Selanders goda minne, valt att ha en "bakdörr öppen" när och om definitioner och operationaliseringar blir ohållbara eller alltför begränsande.

Inom sin tolkningsram inför Schleiermacher begreppet *intuition*. Han undviker emellertid att psykologisera och lämnar över (den intuitiva?) valmöjligheten att uppfatta begreppet till tolkaren.

Tanken uppkommer hos mig att det som kallas för livlig fantasi borde kanske hellre betecknas som en hög intuitiv förmåga? I varje fall ger Wedin (2003) stöd för en sådan tanke. Jag kan också tänka mig att det finns likheter mellan intuitionen och det som kallas tyst kunskap, alltså en kunskap som inte direkt går att härleda till något bestämt.

Det intuitiva kan vara en plötslig eller direkt uppfattning eller ingivelse att agera, ibland emot bättre (logiskt) vetande, som är svår att härleda. Intuitionen kan också vara ett ekonomiskt sätt att skapa en helhetsbild utan att för den skull ha kontroll över eller kännedom om alla dess detaljer. Slutligen kan intuitionen vara de i ryggmärgen intrinsikala förhållningssätten eller tankebanorna som en individ har.

Det är dock inte främst det intuitiva sinnestillståndet utan det idémässiga innehållet i de av de intuitiva känslorna uppkomna tankarna

som, enligt Schleiermacher, är tolkningens mål (Selander, 1986). Enligt honom skall meningen i sändarens tanke intuitivt avkrypteras och identifieras av mottagaren. Men om människan aldrig kan möta ett budskap, opåverkat av historiens vingslag, blir det svårt att föra Schleiermachers resonemang till bevis. Meningen kan aldrig, för evinnerlig tid, låsas vid en särskild plats i tid och rum, lika lite som intuitionen kan göra anspråk på detta. Selander ser uppenbarligen därför hellre Schleiermachers syn på mening som ett spektrum, vari ingår alla tänkbara meningar som rimligen kan uttolkas från ett budskap.

Genom att använda musiken som en metafor utvecklar Selander denna tanke. Olika tolkningar av ett notstycke förhåller sig mer som ett spektrum av förståelse och upplevelse, med en gemensam bas, än som en samling missuppfattningar bredvid den enda riktiga tolkningen. Likaså måste begreppet spektrum rimligen stå för det faktum att det ändå kan finnas ett förbehåll till en entydig och absolut tolkning (Selander, 1986). Som framgår har även Selander en (oblockerad?) bakdörr att tillgå.

Detta dilemma finns i all kvalitativ forskning. Eneroths fråga ”Hur mäter (tolkar) man vackert” har sitt berättigande fortfarande två decennier senare (Eneroth, 1984).

Hermeneutisk formalistisk teori

Inom det Gustavsson (1999) definierar som hermeneutisk formalistisk teori blir texten en autonom och organisk helhet. Tolkningen av den enskilda delen i texten är beroende av textens egen kontext och omvänt. Dess totala innebörd, det vill säga innehållet, är samtidigt beroende av de delar som ingår i texten. Formalistisk ansats utgör inte en accentuering av textens form på innehållets bekostnad utan formen ses som en meningsbärande struktur. Textens mening ligger i dess uppbyggnad och med detta följer att man inte kan söka eller förklara textens intention eller innehåll utanför texten själv (Ibid).

Applicerandet av ett sådant synsätt på de undersökta texternas textmässiga layout kan diskuteras. Dessa är nämligen till stora delar mycket strukturerade och formaliserade och tolkningen enligt en formalistisk ansats torde inte tillföra mycket mer än vad texten i sig ger uttryck för.

Samtidigt finns vissa klara likheter mellan gestaltteoretiskt synsätt och den formalistiska ansatsen beträffande analys av texter. Båda teorierna ger läsaren (tolkaren) möjlighet, genom läsarens förförståelse och förhoppningsvis adekvata tolkningsmönster, att lägga till sådant som kompletterar och fyller ut texten till en meningsfull entitet. Risken är dock uppenbar att tolkarens subjektivitet får alltför stor plats. Gränserna mellan det gestaltteoretiska formalistiska förhållningssättet att tolka är som framgår inte absoluta. Vid tillfälle där den ena teorins metod inte till fullo kan förklara textens innebörd torde dock tillgången till den andra kunna tjäna som ett värdefullt komplement.

Hermeneutisk strukturell teori

Även en strukturell ansats skulle kunna tillämpas på det undersökta materialet. Strukturalismen, ursprungligen en psykologisk teori undersöker komponenterna i individens mentala perception. Teorin har grundats utifrån de laboratorierön Wundt (1832–1920) gjorde vid studier av hur människor uppfattar och tolkar sensoriska intryck (Roediger et al. 1991).

Den tidiga strukturalismen sysslade med tre frågeställningar; vilka är de empiriska beståndsdelarna, hur är dessa sammanfogade eller kombinerade med varandra och slutligen, vad får individen att göra den ena eller andra tolkningen av det han exponeras inför. Strukturalismen anser vidare att det finns tre grundläggande komponenter som påverkar perceptionen och medvetandet. Dessa benämns *sensations* som bland annat styr våra känslor, *images* vilka kan beskrivas som minnen och slutligen *affections* som är de emotionella reaktioner vilka uppstår i mötet med objektet (texten) (Ibid). Likheten med attitydens uppbyggnad är som synes mycket stor.

Jag vill likna *sensations* vid innehållsanalys av en text med tolkarens bias eller haloeffektpåverkan. *Images* rör förförståelsen i vid bemärkelse och *affections* kan jämföras med tolkarens empati. För att nå pudelns kärna, det vill säga att fullt och klart kunna göra en tolkning av sinnesintrycken vid en textmässig innehållsanalys skall alla *sensations*, *images* och *affections* genomgå en analytisk introspektion. Den efterföljande tolkningen blir ett integrerat konglomerat av de tre komponenterna sammantagna. Med en strukturanalytisk ansats torde det

vara möjligt, om läsaren tillåter uttrycket, att ”finna många saker på ett järnspekt”, analogt kan varje ord i texten bli värd en egen litania. Beträffande innehållsanalysen och tolkningen av de undersökta texterna finns en uppenbar risk med en renodlad strukturanalytisk ansats; ”man ser till sist inte skogen för alla träd”.

Förhoppningsvis medveten om nämnda betänkligheter lyfter Gustavsson (1999) ändå fram den hermeneutiska strukturella analysens förtjänst med att sätta relationen mellan föremål och fenomen i främsta rummet, inte föremålen och fenomenen i sig. Strukturen är den helhet där delarnas funktioner är definierade utifrån sina relationer till övriga delar och helheten dessa ingått i. Strukturen kan bara förändras internt, och då utan att hota den (mest) objektiva tolkningen av sammanhanget och innebörden i texten (Ibid).

Ett sådant vinklat synsätt kan vara tillämpligt vid föreliggande analys och tolkning av texterna eftersom de kan ses som kodade system av interrelaterade begrepp och ord. Tolkarens besittande av kodnyckeln bland övriga nycklar i knippan, till exempel dennes kulturkompetens, blir då en avgörande faktor för tolkningens tillförlitlighet och validitet.

Gustavsson (1999) menar sammanfattningsvis att varje text kan behandlas som en självständig enhet, alternativt som en mer eller mindre relevant del i en rådande, övergripande diskurs. Inget av förhållningssätten är suveränt det andra. En underförstådd förutsättning för en analys och tolkning av en text är att utgå från att läsaren/tolkaren och författaren är någorlunda jämbördiga agenter inom den kulturella, politiska och sociala kontext som texten emanerar från. Ju bättre överensstämmelse det finns mellan läsaren och författaren inom aktuell diskurs, desto större kodningsmöjlighet och säkrare tolkning. Varje text har ett innehåll och betyder något och det ideala förhållandet råder när författaren och läsaren av texten har samma mening och tolkning av betydelsen av detta innehåll (Ibid).

Andra metoder vid tolkning av texter

Även Alvesson och Sköldberg tar upp ett antal kompletterande metodstrategier vid tolkning av texter. Det går exempelvis att sätta ett snävt fokus på innehållet på utsagor som då beskrivs så detaljerat som

möjligt, i ytterlighetsfallet återges ordagrant, så kallad textpositivism (Alvesson & Sköldbberg, 1994).

Jag ser emellertid nackdelen med denna strategi vid analys av texters innehåll. Tolkningen och analysen riskerar att bli alltför begränsad och tolkningen kommer förmodligen inte att tillföra något annat eller mer än vad den studerade texten i primärkällan uttrycker. Likheten mellan denna ansats och hermeneutisk formalistisk metod kan enligt mitt förmenande stå som ett uttryck för olika forskares behov att inmuta en egen nisch.

En annan metod enligt Alvesson och Sköldbberg är det fördelade författarskapet där uttolkaren har att välja mellan att kraftfullt redigera, särskilt i en omfattande textmassa eller återge densamma i ett mer eller mindre oredigerat skick. Den senare varianten har som synes stora likheter med ovan redovisade textpositivism (Ibid). Denna metod torde vara helt nödvändig vid de i studien ingående texterna som är omfattande till sin karaktär. Jag kan också tänka mig nödvändigheten av denna strategi om texterna som studeras varierar mycket i omfång.

Den tredje strategin eller metoden är att uttolkaren, inför sin tolkning, noggrant redovisar sina preferenser, bevekelsegrunder och förutfattade meningar (Alvesson & Sköldbberg, 1994). Problemet här hävdar jag kan bli att resultatet mer handlar om sagesmannen, mindre om innehållet i det som beforskas. Men å andra sidan är en sådan varudeklaration att likna vid ett anständighetskrav, kopplat till forskningsetiska kriterier, särskilt vid tolkning av texter som berört kontroversiella aspekter. Min strävan är att göra min forskningsansats tydlig för läsaren.

Ytterligare en strategi som Alvesson och Sköldbberg tar upp är en variant av föregående. Här gäller det att rensa bort teoretisk och annan barlast så att man gör empirin full rättvisa. Precis som författarna själva anger är detta en ohållbar strategi eftersom utan språklig och teoretisk förankring kan man inte göra någon reflektion eller tolkning (Ibid). Men innan deras uppfattning dumpas bör nog begreppet barlast först operationaliseras. Min egen kommer jag att belysa i den efterföljande diskussionen.

Som en bra förutsättning för reflektion i samspelet mellan det empiriska materialet och tolkningar av detsamma ser jag bredden och variationen i tolkningsrepertoaren. Även om tyngdpunkten vid tolkningarna av de undersökta texterna förankras vid hermeneutisk teori och metod utesluter jag inte möjligheten att ett flertal andra förhållningssätt kan vara att föredra. Vid ett sådant förfarande är dock

riskan stor att allt kan teoretiseras samtidigt som betydligt mindre kan härledas till åtminstone *en* empiriskt testbar teori. I diskussionsavsnittet kommer empirin att vägas mot teorier och forskning som är relaterade till studiens forskningsfråga. Precis som Larsson-Swärd (1995) anser beträffande åtgärdsprogram, så skall principerna styra tolkningen av texterna, inte strypa den.

Däremot torde inte skådespelaren Gösta Engströms sätt, att med cirkelsågens hjälp omskapa och foga samman pusslets bitar (givna kriterier och fakta) till ett slutligt mönster (tolkning av en text mot mobbning), vara att rekommendera. Men så kan det bli om inte hänsyn tas till befintliga faktorer i en mobbningskontext genom att istället slaviskt följa någon vedertagen metod eller modell. Om modellen är tagen och metoden fastställd att arbeta efter, tolkas exempelvis de berörda individernas och den uppkomna situationen helst i enlighet med sådant som passar in i modellen. En riklig utrustning av fördomar och brister i reflektiv förmåga underlättar också sådana misstag.

Vikström (2002) varnar för lärares benägenhet att förlita sig på fastställda manualer och ”göra-program” hellre än att ta hänsyn till verkligheten och själva utveckla sådana som är anpassade till den aktuella praktiken. Inom mobbningskontexten finns, som senare redovisas, ett antal färdiga åtgärdsprogram och liknande mot mobbning.

May (2001) menar att dokument inte talar för sig själva utan de behöver placeras i en teoretisk referensram för att förståelsen och tolkningen av innehållet skall vara tillförlitlig och trovärdig. Min teoretiska referensram är angiven och som kommer att framgå vid tolkningen av de föreliggande texterna följer jag Mays uppfattning enligt ovan.

De steg May rekommenderar vid texttolkning är att börja med en problemformulering; vad vill tolkaren veta? Sedan skall följa en genomgång av texten för att finna relevanta aspekter som matchar problemformuleringen utifrån fastställda urvalsmetoder. Därefter sker tolkningen och den efterföljande analysen. En metod är att undersöka frekvens av uttryck, speciella fraser och vissa ord för att därigenom identifiera dess egenskaper. Det antal gånger ett ord, ett uttryck eller en fras återkommer kan vara en indikator på dess betydelse; en analysteknik som kan förstärka både reliabiliteten vid kvantitativa analyser eller tillförlitligheten vid kvalitativa och det substantiella värdet hos data som klassificeras. Utgångsläget är att det föreligger en korrespondens mellan den transformerade redovisningen och textens ursprungliga innebörd (Ibid).

Det kan också hända, som tidigare påpekats, att ett enda ord eller fras förmedlar en innebörd som inte alls står i proportion till dess frekvens, omvänt att textens budskap drunknar på grund av författarens nedpräntade verbala inkontinens. Ett kvalitativt tillvägagångssätt kan i ett sådant fall fånga betydelsen av sådana isolerade eller översvämmande referenser. Denna metodik och detta synsätt kommer också att återfinnas i studien.

Sammanfattning

Hermeneutik är ett mångtydigt begrepp och det är inte möjligt att tala om hermeneutik annat än på flera olika plan. Ett sådant är det ontologiska eller (allmän-) filosofiska planet, ett annat ett vetenskapsfilosofiskt och metodologiskt plan och ett tredje plan skulle kunna vara metodens eller metodikens plan. Inom det pedagogiska fältet kan hermeneutiken dessutom ses dels som en forskningsmetod, dels som ett didaktiskt sätt att undervisa. Från Schleiermachers dagar då hermeneutiken blott var en metodik för tolkning av texter har den även alltmer accepterats som en allmän filosofi, som ett sätt att betrakta och förstå omvärlden (Skirbeck & Gilje, 1995).

Under det hermeneutiska paraplyet finns ett flertal olika teorier och metoder att analysera och tolka texter. Men som framgått kan texttolkning också ske med hjälp av andra teorier och metoder (Hellspong, 2001). De refererade författarna och forskarna har inte alltid samma uppfattningar och tolkningar om hur hermeneutiken skall beskrivas och hur dess indelningar i olika typer eller skolor skall ställas upp. Hermeneutik i sig handlar om tolkning och mycket av det som skiljer dem åt kan ses som nyanser i en gemensam meningsbärande struktur. En anledning till att jag sätter fokus på hermeneutisk teori är teorins grundtanke att tolkaren alltid förstår något utifrån de förutsättningar och den förförståelse som finns för handen.

Ingen av de presenterade metoderna är heltäckande för att ta fram allt innehåll och alla aspekter, nyanser och intentioner en text kan ha inneboende inom sig. Metoderna kan inte heller sägas vara varandra uteslutande. Olika forskare menar liknande saker även om begreppen skiftar. Det kanske handlar om att, som forskare, inmuta en egen nisch inom en diskurs och det kan också bero på att olika forskare belyser fler eller andra aspekter än vad deras kollegor inom diskursen gör.

Hermeneutiken har inmutat sitt eget territorium och samtidigt är gränserna omkring detta tämligen oklara. Det måste därför ligga i sakens natur att det finns tendensiösa inslag där de olika skolorna inom den hermeneutiska genren polemiserar gentemot varandra. Objektivisternas, aletikernas och praktikernas tolkningar av hermeneutiken präglas också av deras olika referensramar vars utgångspunkt finns i den förförståelse var och en besitter. Hermeneutiken är subjektiv och kontextuell till sin natur och ser kunskap som relationell, invävd i ett föränderligt nätverk. Tolkningen och förståelsen, hermeneutikens centrala begrepp, måste relateras till det språkbruk och den allomfattande kontext som tolkaren befinner sig inom.

Som forskningsområde intresserar sig hermeneutiken för det ömsesidiga förhållandet mellan delar och den helhet dessa bildar samt hur detta skall förstås och tolkas. Målet för hermeneutisk forskning, som för all forskning, är att finna nya kunskaper och utveckla metoder för detta. Centrala begrepp är empati och forskarens intuitiva tolkningsförmåga vilka, särskilt vid osäkra eller ofullständiga källor, kan vara av avgörande betydelse. Genom dialogen mellan forskaren och det beforskade uppstår meningsfullheten där förståelsen relateras till den kontext processen verkar inom. Som förhoppningsvis framkommit försöker jag ständigt föra en dialog med texten.

Ingen individ är tabula rasa, det vill säga ett oskrivet kort, och den hermeneutiske forskaren som befinner sig i den krävande tolkningsprocessen är behängd med de kunskaper, erfarenheter, fördomar och värderingar livet givit eller ”prackat” på honom. Vissa är förhoppningsvis befrämjande men i det enskilda fallet kan till exempel hängslen (den forskningsmässiga ansatsen) istället för bältet som håller upp byxorna (kontexten och diskursen) bli det avgörande. Det kan också vara svårt att ta fram den mest giltiga och tillförlitliga tolkningen under de skylande klädesplaggen (fördomarna).

Den hermeneutiska forskningen anser att det inte är allom givet att någon annan kan tolka eller förstå exempelvis en text bättre än författaren själv, men att den som tolkar texten kan förstå den annorlunda eller på ett annat sätt. Validitet i hermeneutisk forskning skiljer sig därigenom från den positivistiska uppfattningen som säger att man undersökt det man haft för avsikt att studera. Den hermeneutiska validiteten är istället att uppnå förståelse och se meningen, tanken eller idén i det som studeras.

Såväl den hermeneutiska som den positivistiska forskningen anser att textinnehållet är ett empiriskt tillgängligt objekt genom att detta kan

belysas med historiska förklaringar och värdegrundsmässiga ställningstaganden. När det gäller att analysera och tolka de olika texterna som innefattar mobbningsdiskursen krävs alltså att läsaren är någorlunda bevandrad i bakgrunden till de olika texternas uppkomst, vilket är en viktig förutsättning för en behövlig förförståelse. Att, som Heinemann (1987) med flera inom mobbningsdiskursen säger, ha en bred teoretisk förankring är en annan god förutsättning för behållningen av det studerade.

Ett problem vid tolkning av kvalitativa material uppstår när motstridiga uppgifter framkommer eller när underlaget verkar osäkert eller tvetydigt. Den ”verklighet” som satts på pränt i en text är lite att göra åt. Hermeneutiken försöker lösa detta problem genom en rigorös källkritik. Källkritiken av stor betydelse och är kanske hermeneutikens bästa tillgång. Alla källor är giltiga om de hjälper forskaren att förstå och finna meningen i det undersökta. Är källan äkta, och i så fall är den narrativ eller normativ, eller som de objektiverande hermeneutikerna säger, en kvarleva från något som faktiskt har hänt? Genom att en forskare, som i detta fall, vid innehållsanalys av en text inte iakttar verkligheten direkt utan i stället går genom mediet text uppstår ett treledat förhållande i form av verklighet, källa och forskare. Viktiga aspekter inom källkritiken är äkthetsgrad, tendens- eller biaspåverkan, samtidighets- samt beroendenaspekter (Selander, 1986; Egidius, 1986; Helenius, 1990; Dahlberg, 1993; Alvesson & Sköldberg, 1994; Gustavsson, 1999).

Men källor springer som bekant ur underjorden, även om uppkomsten lika gärna kan ske från skyn, och det kan ibland vara stora svårigheter att härleda dess ursprung. Nedtecknade vandringsräpner kan vara sådana exempel. På Island aktiveras en del gejsrar med såpa för att studera eruptionen och åtminstone dessa källors ursprungliga natur och innehåll är då kontaminerade och eruptionen måste betraktas som artificiell. Denna metafor är blott ett exempel av många som kan visa på giltighetsproblemen med att referera till en källa.

Refererande till Bettis första kanon är också nedtecknade kvarlevor mer giltiga än berättande källor. Fallbeskrivningar innehåller vanligtvis mer information och denna kan naturligtvis skifta i värde. Exempel på dessa båda typer förekommer i studien av mobbningsforskarnas texter.

Bettis andra kanon om totalitetsprincipen rör uppgiftslämnarens grad av medvetet eller omedvetet intresse att vinkla informationen och dennes subjektiva benägenhet att rationellt värdera substansen i dragna slutsatser. Poppers tidigare varning kan här vara på sin plats. Alltför mycken

forskning redovisar de lyckliga utfallen, det vill säga när resultaten bekräftar uppställda hypoteser eller givit otvetydiga svar på upprättade frågeställningar. Ett aktuellt problem inom forskarvärlden är så kallad uppdragsforskning där det ibland framkommer tydliga beställarbehov som ställer forskarens etik och moral på prov. En studies värde, för att relatera till positivisten Popper, borde ligga lika mycket i dess påtalade brister och svagheter som i dess framhävde förtjänster, en uppfattning som kanske inte alltid delas av beställaren vid uppdragsforskning.

Vid en kvalitativ ansats i samband med texttolkning kan också kanon tre vara mycket aktuell. Hur många led har informationen passerat innan den nått den aktuella källan? Slutligen spelar den tidigare nämnda meningskorrespondensen stor roll och kanon fyra kan tillämpas. Den innebär att forskaren kompletterar tidigare nämnda kontroller om källans äkthet med bedömningen av den egna graden av empati. Empatin möjliggör exempelvis att tolkaren kan fylla ut och berika en mycket strukturerad och komprimerad text. I ytterlighetsfallet kan dock för mycket empati resultera i en alltför okritisk tolkning. Som framgår enligt ovan kan, med tidigare påtalade förbehåll, alla texttolkande kanoner finna sin tillämpning i studien.

Vid innehållsanalysen och tolkningen av en text är det viktigt att uttolkaren gör kvalitativa synteser för att sammanfatta textens betydelse för påverkan av läsaren. I den avslutande processen får dessa data meningsinnehåll utifrån den teoretiska bakgrund forskningen utgår från. Att upprätta kategoriseringar kan vara underlättande även vid en kvalitativ studie. Om eventuella svagheter i kategoriindelningen finns bör för trovärdighetens skull sådana noteras.

Den kvalitativa tolkningen bygger på ett processtänkande och att texten ingår i en social kontext där författaren betraktas som en självmedveten aktör som riktar sig mot ett auditorium under specifika och givna förutsättningar. Forskaren väljer ut relevanta aspekter i texten och sätter samman de olika delarna för att skapa tendenser, mönster, sekvenser, meningar och strukturer. Processen som består av dekonstruktion och tolkning leder till en rekonstruktion som ger möjlighet att bryta ned många tidigare fördolda antaganden. Därigenom avslöjas deras egentliga innebörd. Strävan i studien skall vara att arbeta efter dessa riktlinjer.

Vid tolkningen och analysen av texternas innehåll i mobbningsdiskursen i föreliggande undersökning torde ingen av de ovan redovisade teorierna vara de andra markant överlägsna. Det finnes mer som förenar än vad som skiljer åt samtidigt som ingen av teorierna helt

och fullt kan täcka alla aspekter i en innehållsanalys i texter. Mina kopplingar till hermeneutiken torde ha framkommit genom de utvecklingar jag gjort i texten. Jag kommer vid min analys och tolkning av skoltexterna samt i den efterföljande diskussionen att mer ingående ange hur jag utnyttjar den hermeneutiska teorins stammar och grenar.

Tidigare har jag påpekat vikten av att operationalisera och definiera begrepp. Studien handlar om mobbning och nu är det dags att också mer precist ange vad mobbning är och vilka kriterier olika forskare med flera lägger in i begreppet.

Mobbning

Inledning

Under denna rubrik diskuterar jag allmänt begreppet mobbning. Jag tar sedan upp vilka generella kriterier som måste anses vara uppfyllda för att beteckna trakasserierna, övergreppen och integritetskränkningarna som mobbning samt hur olika forskare, myndigheter, intresseorganisationer och författare definierar begreppet.

Av den anledning att fler pojkar mobbar och blir mobbade kommer jag att där så är möjligt referera till han när mobboffer och mobbare förs på tal.

Vad är mobbning?

Att barn kan vara oacceptabelt dumma och elaka mot varandra är förmodligen inte något som bara hör vår tid till. Mobbning som fenomen i den betydelsen har nog alltid funnits i relationer barn emellan. Förr kallade vi sådana avarter av mänskligt beteende för retande, kamratförtryck, kränkningar, nollning, livning, pennalism, trakasserier, utfrysning, översitteri med mera.

Ordet mobbning gjorde sitt inträde i den pedagogiska och samhällseliga debatten i tidigt 70-tal och begreppet täcker det mesta av ovanstående (Heinemann, 1987). "Kärt barn har många namn" kan sägas, men det finns nyanser och mer eller mindre tydligt avgränsade skillnader. Pennalism sammankopplas vanligtvis med invigningsriter vilka bland andra Guillou beskriver vid den internatskola hans föräldrar placerade honom i (Guillou, 1981). Nollning för att exempelvis "välkomna" förstaringare i gymnasiet kan fortfarande ha inslag av pennalism eller kamratförtryck. Så kallade nolleperioder förekommer bland annat vid Luleå tekniska universitet för att introducera nya studenter i deras framtida universitetsstudier. Dessa har också utvecklats till att resultera i företrädesvis positiva erfarenheter. Fram till andra världskriget, som ett mer eller mindre accepterat förhållningssätt, var det inte ovanligt att

nyinryckta inom det militära systemet utsattes för så kallad livning. Äldre kamrater och högre befäl behandlade värnpliktiga och befäl i lägre rang under deras utbildning, ibland på ett rent sadistiskt sätt, i ett tveksamt syfte att härda eller uppfostra. Från arbetslivet har begreppet kränkande särbehandling myntats och detta är synonymt, i en del fall anses det vara överordnat mobbningsbegreppet. Även om det inte är alldeles lätt att göra kopplingar mellan TV-serien *Robinson* och mobbning är det intressant att notera att i den kontexten premieras intriger och tveksamma utstötningmekanismer framför den mer lämplige kandidatens kvaliteter.

Ursprungligen kommer begreppet mobbing från latinets *Mobile Vulgus*; den lättrorliga gruppen. Det var Heinemann (1972) som försvenskade begreppet till mobbning. Mobbning kännetecknar han som allt från en relativt oskyldig grupp till en samlings massivt och grovt attackerande individer. Han varnar emellertid för att klumpa ihop all mellanmännisklig tarvlighet, aggressivitet och destruktiva beteenden under begreppet mobbning.

Med så vida definitioner försvinner vuxenvärldens entydiga ansvar för barns livsmiljö i skolan återigen ut i det ovissa och dunkla, där man egentligen inte kan göra så mycket åt saken (Heinemann, 1987, s. 187).

I engelskan motsvaras mobbning av ordstammen *mob* varifrån verbet *mobbing*; att förtrycka, kan härledas. *Mob* sammankopplas emellertid i USA vanligtvis till maffiaverksamhet. Den som sett den populära TV-serien *Sopranos* kanske erinrar sig detta. Den engelska motsvarigheten till det svenska begreppet mobbning är *bullying*. *Peer bullying* betecknar det förtryck som såväl ett enskilt barn som en grupp barn riktar mot ett eller flera andra barn. I engelska språket användes även begreppet *harassment*, i skolsammanhang ofta *peer harassment*. Begreppet *Discrimination*, ibland också begreppet *victimization* kan förekomma när mobbningen riktas mot vuxna (Sharp & Smith, 1998; Björk, 1999).

Kopplingar till begreppet *victimization* återfinnes hos Leymann (1986) vilken i sin forskning visar att en del människor, också av helt irrelevanta skäl, utses av andra till offer eller syndabockar och därigenom blir föremål för omgivningens negativa sanktioner. I arbets- och föreningsliv med dåligt fungerande ledarskap och organisation är risken större att sådant skall inträffa (Berlin & Engqvist, 1998; Einarsen, Raknes, Matthiesen & Hellesøy, 1998).

Även Thylefors (1999) får i sin forskning om mobbning och utstötning i arbetslivet den så kallade offer- eller syndabocksteorin

bekräftad. En dåligt fungerande grupp kan behöva en syndabock att kanalisera sin frustration gentemot. Även inom barngrupper kan bland annat av detta skäl syndabockar utses. Vissa får sedan genom hela skoltiden bära hundhuvudet och skulden för allt dåligt som inträffat i deras omgivning. Sådana barn riskerar också i större grad att bli mobboffer, som en självuppfyllande profetia, när de inte klarat av att visa att de är värda större respekt från andra (Larsson, 2000).

När det gäller väldigt unga barns oacceptabla beteenden mot andra barn är det mycket tveksamt om begreppet mobbning är det mest adekvata och att etikettera små barn som mobbare måste ifrågasättas. Det borde också vara bekant att även olika utvecklingspsykologiska skolor är överens om att barn bara hunnit börja utveckla rudiment till ett så kallat överjag eller samvete innan vid fyra- femårsåldern. Små barn förstår intellektuellt och känslomässigt inte att de är dumma eller konsekvenserna av att de gör andra illa. Dessutom är små barns övergrepp mot andra sällan medvetet onda eller särskilt planerade och utstuderade. Heinemann (1987) med sin mer pessimistiska syn på barns inneboende godhet anför dock en viss reservation till denna mer altruistiska och ansvarsbefriande uppfattning.

Exempelvis i England finns en ganska allmänt utbredd uppfattning att barn kan liknas vid monster. Sereny i *Mary Bell* (Sereny, 1994) och *Ohörda rop* (Sereny, 1999) och i samband med att den tvååriga James Bulger dödades och sedan kastades på ett järnvägsspår diskuterar denna brittiska syn på barn. Hon vill hellre förklara barns destruktiva och i och för sig brottsliga handlingar, med den socioekonomiska, kulturella och psykosociala miljö dessa barn växer upp i. Analogt med det brittiska domstolsväsendets uppfattning dömdes de två gärningsmännen, som var i tioårsåldern när de begick gärningen, till mycket långvariga fängelsestraff. Denna syn verkar dessbättre inte ha slagit igenom i den brittiska mobbningsdiskursen (Sharp & Smith, 1996). Det finns dessutom goda utsikter att pojkarna, efter flerårig rehabilitering, åter kommer att få friheten. Även i Sverige fanns inslag av denna syn i samband med den mycket omtalade händelsen när den fyraårige pojken Kevin dödades av två något äldre pojkar. Mycket på grund av en enskild polismans insats kunde debatten vinklas mot att se det inträffade i ljuset av pojkarnas uppväxtförhållanden, mindre att de hade en inneboende ondskas inom sig. Min uppfattning, med stöd av FN:s Barnkonvention (Skolverket, 1999d) är att barn inte hör hemma inom rättsväsendet. När barn begår grövre brott måste andra samhällsfunktioner ta sitt ansvar.

Pikas (1998) refererar till Lorenz vilken använder begreppet mobbning när han beskriver fåglars utstötningsmekanismer mot varandra på grund av konkurrens om livsutrymme eller som en reaktion på avvikelser. Lorenz brukar också termen när det handlade om fåglar i grupp som i ett berättigt syfte attackerade eller mobbade en inkräktare i färd att plundra deras bon. Notera att sympatin läggs här på mobbarna. Persson (2000) polemiserar utifrån begreppet social kompetens om oklarheterna när ett gruppträck kan anses berättigt och när ett sådant måste hänföras till förtryck och mobbning.

Enligt Pikas och även Böhm (1998) och Levi (1998) som studerar mänskliga relationer, ville Lorenz förklara att mobbning har en genetisk grund. Även om så kan vara fallet anser dock dessa tre att en sådan genetisk disposition har underordnad betydelse för mobbningens förekomst när det handlar om homo sapiens. Olweus (1998) har tidigare varit inne på att såväl offrets som mobbarens beteenden till del kan förklaras av genetiska personlighetskaraktäristika.

Granér (1994) menar att mobbning kan nästan alltid ses som en konsekvens av utdragna och mindre professionellt hanterade konflikter på grund av dåliga relationer och bristande kommunikation. Ett dåligt fungerande ledarskap och en organisation med olika brister som skapar en social arbetsmiljö med destruktiva inslag kan i många fall vara den bakomliggande förklaringen till dessa kommunikations- och relationsproblem och dåligt lösta konflikter (Einarsen et al., 1998).

Det finns en mängd olika konflikter, vilka var och en för sig kan utvecklas till en mobbningssituation. Konflikten kan initialt vara av pseudokaraktär, det vill säga en konflikt för konfliktens egen skull. Denna kan återfinnas i ungdomars sätt att testa gränser, exempelvis genom provokationer. Sätts detta i system mot en underlägsen motpart kan detta till sist utvecklas till mobbning.

Rollkonflikten kan kopplas till den så kallade Jantelagen¹⁵. Den som, även med rätt, framhäver sina förtjänster och sig själv alltför mycket i andras ögon, eller uppfattas som dryg och överlägsen, ”sej selv nock” kan riskera att bli mobbad (Aarland, 1995). Tydligt är begreppet lagom bäst även i Norge.

Behovskonflikten, enligt Granér (1994) som utvecklas till en mobbningssituation kan exempelvis härledas från att mobbaren för sin

¹⁵ Jantelagen lär ha sitt ursprung i den norska byn Jante och ”lagen” säger att ingen får framhäva sig själv och sina förtjänster. Om så skulle ske kan omgivningen reagera direkt och nedvärdera och diskvalificera sagesmannen, såväl som person som i sak.

egen dåliga självkänslas skull, för sin rädsla att själv bli angripen eller att inte få sina behov tillfredsställda, mobbar en annan. Angrepp är bästa försvar eller identifikation med angriparen hade kanske Freud kallat denna försvars- eller anpassningsmekanism¹⁶.

Intresse- värderings- eller sakkonfliktens övergående till att bli personkonflikt som sedan utvecklas till mobbning har ofta sitt ursprung i maktförhållanden där den svage blir mobboffret (Fors, 1993, 1994; Björk 1999). Inte förrän kränkningarna och övergreppen börjar ske öppet brukar avslöjandet om mobbningen komma i dagen (Einarsen et al. 1998; Berlin & Enqvist, 1998; Larsson, 2000). Ganska vanligt är att åtgärderna mot mobbning blir som att släcka eldens uppflammande lågor medan glöden blir kvar och fortsätter att pyra till nästa tydliga uppflammande mobbningsbeteende (Granér, 1994). Såväl Einarsen et al., Larsson (2000), som Berlin och Engqvist redovisar flera exempel på att detta faktiskt sker.

Ljungström (1997) introducerar ett nytt begrepp, *trobbling*. Förekomsten av helt odiskutabel mobbning endast står för en liten del av allt strul i form av ohörsamhet, destruktiv opposition och andra former av sabotage eller störande inslag från elevers sida gentemot andra eller mot lärare i undervisningen. Han anser att det nya begreppet *trobbling* i dessa fall har ett berättigande om den destruktiva aktiviteten, det vill säga *trobblingen*, utförs av en enskild och är under en kortare tid. Ljungström fastställer emellertid inte vad ”kortare tid” innebär.

Persson (2000), som behåller det engelska verbet, anser att ”... mobbing blivit ett ord vars beskrivningsdomän ökat i takt med uppmärksamheten”. ”... tenderar att beskriva en allt större del av det mellanmänniska våldet” (s. 103). Persson, i likhet med Heinemann (1987), varnar för att praktiskt taget allt våld inom skolans område innefattas i en mobbningsdiskurs. Det finns en uppenbar risk att begreppets känslomässiga och därmed handlingsmässiga attitydkomponenter därmed förlorar sina semantiska laddningar. Kanske är

¹⁶ Sigmund Freud (1856 – 1939) anses vara den som ”myntat” detta begrepp. När någon känslomässigt utsätts för ett trauma som personen inte adekvat kan handskas med inträder olika slag av Abwehrmekanismen som Freud kallade dem. Inom mobbning är exempelvis förnekande och projicering vanligt förekommande (Pervin & John, 2001). Förnekande innebär att man för sig själv och andra förnekar händelser, fakta eller känslor man inte vill kännas vid (Egidius, 1995 s. 84). Projicering eller projektion innebär en överföring av psykiska behov, känslor, attityder (ofta omedvetna) på personer och föremål i omgivningen (Egidius, 1995 s. 213).

detta en del i förklaringen till att vissa skolor inte agerar tillräckligt kraftfullt (Persson, 2000).

Från polismyndigheternas sida framförs behovet av en tydligare skiljelinje mellan vad som definieras som mobbning och vad som enligt brottsbalken skall rubriceras som misshandel, olaga hot och tvång. Möjligheterna att ingripa och vidta åtgärder enligt SOL mot de minderåriga, respektive Brottsbalken mot de straffmyndiga eleverna skulle då vara större. Samma slutsats dras av *Kommittén mot barnmisshandel* (SOU, 2001).

Den kanadensiske psykiatrikern Hare (1997) diskuterar begreppen psykopati och psykopat och hans forskningsrön torde kunna sättas i samband med grav mobbning (bullying). Psykopati diagnostiseras som en mycket grav personlighetsstörning. Denna diagnos kännetecknas av psykopatens speciella beteendemönster och karaktärsdrag som de flesta av oss anser är klandervärda. Psykopaten saknar främst en grundläggande empatisk förmåga som är förutsättningen för att kunna relatera till andra på ett respektfullt och icke integritetskränkande sätt. Hare liknar psykopaten vid ett samhälles bestialiska vilddjur som charmar och manipulerar för att sedan kränka, plåga och trampa ned andra för sin egen narcissiska¹⁷ behovstillfredsställelse skull. I avsaknad av ånger eller skuld känslor utnyttjar, intrigerar och manipulerar han (eller hon) andra människor och bryter mot samhällets alla normer och sociala scripts¹⁸ utan att ens fundera över det tveksamma i ett sådant beteende.

Det finns inga entydiga belägg huruvida denna störning, vars tecken kan börja bli synliga före skolåldern, i sin grund är genetiskt betingad. Men allmänt anses att miljön spelar stor, ofta avgörande roll för dess uppkomst och konsekvenser. Naturligtvis ligger det nära till hands att psykopaten också utvecklas till en mobbare. Prognosen för behandling är mycket dålig om denna inte sätts in före 12 års ålder (Ibid).

¹⁷ Denna personlighet bygger på myten om den grekiske gudasonen Narcissos som älskade sig själv till den milda grad att när han speglade sig i källans vatten själv föll i och drunknade. En annan version är att han försmäktades av hunger. Den narcissistiska personligheten kännetecknas av en överlägsenhetskänsla gentemot andra och ett behov av deras ständiga bekräftelse att vara ofelbar. Narcissisten saknar själv och klarar ej av andras kritik eller framgångar och inget pris är egentligen för högt för att nå egen behovstillfredsställelse (Baron & Byrne, 2002).

¹⁸ Med scripts menas i detta sammanhang en serie av beteendemönster som är gängse förekommande och allmänt accepterade i den aktuella situationen (Pervin & John, 2001, s.508).

Min erfarenhet ger vid handen att välbegåvade och verbala barn (och vuxna) med inslag av denna personlighetsstörning ofta vet hur de skall dölja sin störning och hur de ska föra sig i sociala sammanhang för att sedan i egensyfte kunna utnyttja sin omvärld. Det finns elever som under skoltiden mobbat klasskamrater och som först i mogen ålder förstår att de, av olika skäl, varit omedvetna redskap för "oskyldige" keruben långt bak i klassrummet, vilken varit den riktige mobbaren. Det är därför mycket svårt, även för en klasslärare, att upptäcka den riktige mobbaren, allra helst om denne spelar rollen av den "grå eminensen"¹⁹ mycket väl. Från min egen psykologpraktik vet jag också att det inte är ovanligt att en person hellre förnekar en objektiv verklighet än att utsätta sig för risken att omvärdera sina personliga konstruktioner gentemot en annan människa eller den värdegrund som personen byggt upp sin tillvaro omkring.

Naturligtvis finns det ytterst få renodlade psykopater och deras patologi behöver inte automatiskt innebära att de aldrig kan ta ansvar för sin störning och att de för den skull alltid blir mobbare i skolan. Men utan att generalisera alltför vidlyftigt menar jag att mobbare i gemen måste ha *någon* form av störning som lånar dem till att kränka andra människors integritet.

Kelly (1955) menar människan har en benägenhet att inte vilja se ondskan och patologin hos den andre, särskilt när det gäller barn. Teorin bygger på att individens uppfattning om sig själv och andra är grundade på de erfarenheter han har om sig själv och sin omgivning. Av erfarenheterna skapar individen så kallade personliga konstruktioner (*personal constructs*) för att kunna definiera och relatera känslö- och värdemässigt till sin omvärld. De flesta har personliga konstruktioner att barn inte är eller kan vara grymma. I en situation där det inte går att förneka att barn mobbar andra barn stämmer inte deras konstruktioner med den brutala och nakna verklighet de konfronteras emot. Mobbning berör djupt basala värderingar och kan vara mycket ångestskapande på grund av att konstruktionen, och därmed föreställningsvärlden saknas att ett mobbande barn kan vara så oerhört grymt mot sitt offer. Det ligger då nära till hands att bagatellisera och rationalisera hellre än att ta till sig insikten att barn, också i en skolmiljö, kan ha en sådan störning som yttrar sig att de utan samvetsbetänkligheter och skuld känslor kan utföra mycket grova

¹⁹ Med begreppet grå eminens menas i detta fall den av lärare beskrivne eleven med kerubansikte, ofta välbegåvad och socialt bevandrad, som från sin plats på ett subtilt sätt får andra elever att utföra kränkningar och trakasserier mot någon som han fattat antipati emot.

övergrepp mot andra barn. Huruvida en personlighetsstörning befriar från ansvar låter jag vara osagt men förståelsen att så kan vara fallet är inte bara ångestdämpande utan ger större möjligheter att åtgärda mobbningen.

En förklaring bland flera andra till att det finns lärare som värjer sig och inte vill se de fulla konsekvenserna av mobbning kan ligga i att ångesten blir för stark därför att de, som många andra, saknar konstruktionen att barn kan vara oerhört grymma mot andra (Heinemann, 1987). Eftersom lärare i sin utbildning får otillräcklig psykologisk kunskap i och förståelse för mobbningens mekanismer blir också ett sådant förhållningssätt än mer förståeligt (Skolverket, 1999d; SOU, 2002).

Generella kriterier för begreppet mobbning

För att kalla något för mobbning måste åtminstone tre kriterier vara uppfyllda. Men som framkommer enligt nedan har ytterligare aspekter i begreppet sitt berättigande.

För det första skall mobbning innehålla någon form av våld, direkt eller indirekt, av fysisk och/eller psykisk karaktär. Några forskare går dock inte längre i sin definition än att kalla våldet för en negativ handling. Mobbning i form av subtilt, indirekt psykiskt våld, som att den mobbade till exempel fryses ut eller görs till en icke-existerande person, kan också vara mycket svår att upptäcka och åtgärda (Heinemann, 1987; Ljungström, 1997; Pikas, 1987, 1998; Olweus, 1991, 1998, 1999).

För det andra anser i princip alla forskare, med dokumenterat intresse att studera mobbning, att detta våld skall vara systematiskt och utsträcka sig över tid. Talesättet "En svala gör ingen sommar" gäller och likväl bildspråket "Många bäckar små gör en stor å". En låg exponering av integritetskränkande handlingar eller "psykningar" i form av kränkningar eller trakasserier kan nämligen vara lika förödande som ett tydligt direkt våld för den som drabbas. Effekterna kan faktiskt bli mer förödande eftersom den mobbade till sist uttömmar alla reservkrafter och drabbas av det som allmänt kallas utbrändhet eller psykisk utmattning (Krauklis & Schenström, 2002).

En i grunden helt oacceptabel företeelse, som ostörd får pågå tillräckligt lång tid, kan också till sist leda till att inte bara offret utan även omgivningen börjar uppfatta beteendet som ett tämligen normalt inslag i

tillvaron; man blir hemmablind. Det allt grövre språkbruket mellan eleverna i skolan kan vara ett talande exempel för detta (www.bo.se).

Kriterium nummer tre är att våldet utövas mot en eller flera, av en eller flera. Forskarna är inte helt ense om mobbning alltid skall ses som ett gruppfenomen och att enstaka mobbare (Olweus, 1973; Fors, 1993; Olsson, 1998; Björk, 1999), skall vara undantag som bekräftar regeln. Allt fler ansluter sig dock till uppfattningen att mobbning hellre skall betraktas som ett gruppfenomen, även om de så kallade medlöparna (Olsson, 1998) spelar en mycket passiv roll.

Forskare har inte heller studerat nämnda grå eminensers betydelse särskilt mycket. Aarland (1988) visar att "prototypen" kan vara en utåt välanpassad, inte sällan högrepresterande elev med en god position i elevgruppen. Har dessutom eleven stor manipuleringsförmåga kan kamraterna springa dennes ärenden och som dennes hejdukar mobba andra under lång tid utan att varken de eller läraren genomsådardetta.

En gemensam svårighet som de tre kriterierna delar är var "cut off-gränsen" skall sättas för vad som kan anses falla inom, respektive utanför begreppet. Toleransen för jargong och umgängesformer varierar nämligen mycket i olika skolkontext (Svedberg & Zaar, 1988). Tolkningsföreträdet hos den utsatte skall dock vara stort (Pikas, 1998; Björk, 1999).

Det kan till och med förekomma mobbning utan att de ansvariga är riktigt medvetna om att de, per definition, utsätter andra för upprepade kränkningar eller negativa särbehandlingsar. Mobbning i dess renodlade form måste nämligen alltid betraktas som ett intentionellt handlande i syfte att skada. Ibland kanske inte detta är meningen även om verkan blir densamma. Ett offers direkta förnekande att vara utsatt för mobbning är inte heller ovanligt. Mest tydligt är detta bland vuxna män (Einarsen et al., 1998). Men även pojkar i tonåren verkar ha svårare att erkänna för sig själva att de mobbas, allra helst om mobbaren är av det motsatta könet (Pikas, 1998).

I princip alla forskare inom mobbningsdiskursen är eniga om att mobbning inte föreligger när kontrahenterna, jämbördiga i status, rang, fysik och intellekt, "trackar" och är "lika goda kålsupare" bakom sina skäl att fysiskt och psykiskt attackera varandra. Tillfällen när båda är beredda att ta en strid, utan påverkan från den omgivande gruppen tillhör alltså inte kategorin mobbning. Ett fjärde kriterium skulle alltså kunna gälla när det finns en ojämlikhet eller obalans i makt- eller styrkeförhållandet i något avseende mellan den som drabbas och den som utövar våldet, till den drabbades nackdel (Olweus, 1991; Fors, 1993, 1994; Björk, 1999).

Tidigare fanns uppfattningar och åsikter, kanske mest tydligt hos Olweus (1993), att personlighetsdrag hos de som mobbas enkelt kunde förklara orsakerna till varför att just de blev utsatta för andras förtryck. Senare forskning, bland andra Pikas (1998) och Thylefors (1999) visar emellertid att offrets personliga karaktäristika inte alls behöver vara avgörande för att mobbning skall förekomma. Heinemann (1987) och kanske ändå hellre Leymann (1986) går så långt att de nästan helt förkastar personlighetsfaktors betydelse för såväl förekomsten av mobbare som mobboffer. Det vore, menar de (precis som jag), att göra problematiken alltför enkel. Den av ovanstående forskare som problematiserar mer omkring detta är Leymann genom att denne tar in attributionsteorin (som läsaren senare får stifta bekantskap med) som en förklaring till varför många, inklusive mobbrna själva, lägger förklaringen och skulden för sin mobbning på offret.

Alla kan utsättas för mobbning och tillfälligheter och omständigheter, ofta multipla sådana, är istället utlösande faktorer. Några forskare inom mobbning identifierar en typ av mobboffer som själva aktivt medverkar till att konflikter och spänningar uppstår och därigenom löper större risk att bli utsatta för kamraternas förtryck. Olweus (1998) kallar dem provokativa mobboffer och Pikas (1998) använder i detta sammanhang begreppet provocerande mobboffer medan Heinemann (1987) kallar dem för kroniker.

Det finns också en enighet i uppfattningen om att offret, det vill säga den som mobbas, skall ha stort tolkningsföreträde. Eftersom upplevelsen av mobbning är subjektiv till sin karaktär anser jag att det är mycket viktigt att mobbningens förlopp och substans förankras i objektiva realiteter och sätts i ett holistiskt perspektiv. Kanske främst Ljungström (1989) trycker på vikten av att införskaffa tillförlitliga bakgrundsdata.

Genom mina kontakter med skolan framkommer att det verkar finnas en liten kategori av elever som ständigt, som om de vore styrda av en inre, icke hanterbar eller konstruktiv drivkraft, lyckas väcka aggressioner och ta fram det sämsta hos dem de umgås och kommer i kontakt med. Upprepningstvånget hos dessa elever leder därför till att de ofta, och ibland ganska förståeligt, drabbas av enskilda eller grupper missnöje och negativa sanktioner. Björks åsikt att alla inblandade, inklusive mobboffret, bär ett ansvar för det som skett kan vara på sin plats här (Björk, 1999). I skolmiljön vilar dock alltid ansvaret på de vuxna, ytterst på skolledningen. Heinemann (1987), Olweus (1998), Pikas (1998) och Björk (1999) kommer senare i studien att ges tillfälle att utveckla sina uppfattningar och

ge plausibla förklaringar till varför vissa elever ständigt råkar illa ut och utsätts för kamraternas repressioner.

Ytterligare en aspekt som måste tas i beaktande är de fall där mobbningen varit av sådan karaktär att det istället skall falla under brottsbalkens lagrum. Lagerman och Stenberg (2001) kategoriserar i deras uppställning ärekränkning, olaga hot, sexuellt ofredande, misshandel och förtal eller förolämpning med illustrativa exempel på sådana fall. Några av dessa former av ”mobbningsfall” anmäls och vissa blir föremål för sociala myndigheters åtgärder eller går till rättslig prövning. Det senare förutsätter emellertid att svaranden är minst femton år och därmed straffmyndig.

Att precisera vad som avses med mobbning och hur mobbning definieras är som synes mycket viktigt för att inte riskera att farhågorna infrias om att allt våld inom skolan kommer att falla under en mobbningsdiskurs, något som bland andra Persson (2000) och Heinemann (1987) förebådar. Under nedanstående rubrik ger jag därför ett klarläggande av olika forskares, myndigheters och intresseorganisationers definitioner av begreppet mobbning.

Definitioner av mobbning

Inledning

Intresseorganisationer som Barnens Rätt I Samhället (BRIS), Föreningen mot mobbning (FMM), Stiftelsen friends med flera samt Barnombudsmannens (BO) och Rädda Barnens (RB) engagemang har satt press på skolansvariga, ytterst på regeringsnivå, att agera för att förebygga och åtgärda mobbning. Dessa organisationer besitter också en stor och troligtvis otillräckligt, från skolans sida, utnyttjad kunskapspotential och resurs avseende mobbning. Av dessa skäl är de medtagna under denna rubrik.

För studien är det viktigt att sedan kunna relatera de vedertagna begreppen till hur skolan i sina texter definierar mobbning.

Definitioner av mobbning

Nationalencyklopedins (1998) definierar Olweus uppfattning om mobbning på följande sätt:

... att en eller flera individer upprepade gånger och under viss tid tillfogar en annan individ skada eller obehag. Mobbning förutsätter en viss obalans i styrkeförhållandena: den som blir utsatt, mobboffret, har svårt att försvara sig mot den eller dem som angriper. Mobbning kan ske direkt, med fysiska eller verbala medel, eller indirekt, t.ex. genom social isolering ("utfrysning") (CD-ROM).

I svenska akademins ordlista (1998) definieras mobbning med "... mobba (är att) utesluta från kamratkretsen och illa behandla, förtrycka ..." (s. 124).

Förtryck, som anses vara ett mycket starkt begrepp, brukar hellre förknippas med att människor av politiska, etniska, religiösa skäl hindras i sina mänskliga rättigheter. Men för många forskare och några intresseorganisationer är begreppen mobbning och förtryck synonyma (Svenska akademins ordlista, 1998, s. 124).

I Egidius Termlexikon definieras mobbning som "... trakasserier mot en eller några få individer i form av avvisande hållning, fysiskt eller psykiskt våld" (Egidius, 1995, s. 172).

Heinemann anses allmänt vara den som införde begreppet mobbning i svenskt språkbruk. I den klassiska utgåvan *Mobbning, gruppvåld bland barn och vuxna* definierar han dock inte specifikt begreppet. Mobbning "... täcker in hela skalan från ett godartat småretande till en aggressiv massattack" (Heinemann, 1972, s. 9). Ett andra viktigt kriterium för honom är också det faktum som redan återfinnes i bokens titel, nämligen att mobbning är ett gruppvåld. Genom att Heinemann också anger att våldet skall vara satt i system över en längre tid så innefattar hans definition även det tredje kriteriet vilket gäller tidsaspekten.

Pikas (1998) definition av mobbning är som följer:

Mobbning är medvetna, icke-legitima fysiska eller psykiska angrepp och/eller uteslutningar ur gemenskapen, som riktas mot en enskild person i underläge av en grupp vars medlemmar förstärker varandras beteende i interaktion (Pikas, 1987, s. 9).

Pikas förtydligar sin definition av mobbning som "... olagligt gruppvåld" (s. 14). Detta gruppvåld indelar han i underkategorier, dels ett gruppvåld "

Mobbning

... som drivs av en önskan att vålla den utsatte obehag", dels ett "... olagligt gruppvåld som riktar sig mot någons provokativa beteende" och slutligen föreligger mobbning " ... när en gruppmedlem utsätts mer än andra för tråkningar och samtidigt utesluts från en attraktiv samvaro" (s. 15).

Olweus är den tredje i raden och samtidigt den mest publicerade forskaren inom området. I mångas ögon, även internationellt, framstår han som en föregångsman i att forska om mobbning. Hans forskning sträcker sig nära 30 år tillbaka i tiden. År 1994 blev han i den prestigefyllda Londontidningen *The Times* betecknad som "... världens ledande auktoritet när det gäller mobbning" (Olweus, 1994). Hans första definition av mobbning löd:

Med utpräglad hackkyckling menar vi en pojke, som under ganska lång tid blivit utsatt för andras aggression, det vill säga att pojkar och eventuellt flickor från den egna klassen eller kanske från andra klasser ofta bråkar eller slåss med eller kanske retar och hånar honom (Olweus, 1973, s. 11).

Här jämför Olweus alltså att vara mobbad med att vara hackkyckling och detta leder mig till associationen om Darwins "struggle for life" eller "the fittest survival". Reminiscenser av den så kallade social-darwinismen gör sig fortfarande påmind i dagens samhälle och det går att tolka att Olweus med sin definition tar avstånd från denna. Definitionen från 1973 ändrade Olweus senare till "En person är mobbad när han eller hon, upprepade gånger och under viss tid, blir utsatt för negativa handlingar från en eller flera personer" (Olweus, 1994, s. 4). Olweus menar att begreppet "negativa handlingar" måste utvecklas. Själv säger han att dessa är alla varianter av beteenden som skadar den som utsätts för dem.

Fors (1993) tar honom på orden och utgår från Olweus senare definition. Hon gör emellertid vissa modifieringar och:

...väljer att specificera de negativa handlingarna med att de syftar till att skada offrets själv, kroppsgränser och personliga tillhörigheter. ...att benämna den som utför de negativa handlingarna med plågarare istället för mobbare (Fors, 1993, s. 4).

Björk, liksom Fors (1993), för in ett tydligt maktperspektiv i sin syn på mobbning. Hon utgår från Olweus definition och väljer att inte specifikt definiera en egen. Istället ser hon begreppet mobbning som en form av spel med olika regler för de inblandade.

Skolans texter mot mobbning

Mobbning som socialt fenomen tycks vara inte bara upprepning utan en intentionell, meningsbärande och i visst avseende regelstyrd aktivitet. Beteendet följer ett visst tänkande, vilket indikerar att någon typ av spel pågår, ett spel med regler som verkar ändras hela tiden (Björk, 1999, s. 23).

Goldinger (1973; 1989) resonerar omkring begreppet mobbning och hennes mindre precisa definition av mobbning kan sammanfattas som en grupps negativa påverkan under lång tid mot en eller andra.

Thylefors (1987) definierar mobbning som en kollektiv försvars- eller triggerreaktion vilken inträffar när en formellt oskyldig gruppmedlem (syndabock) av olika skäl utses till måltavla för gruppens missnöje. Denna mobbning kan ses som en form av projektion och i mindre väl fungerande organisationer med dålig ledning är risken stor att sådant kan inträffa.

Ljungströms definition av mobbning är "... en kollektiv försvarsmekanism, psykiska trakasserier över tid" (Ljungström, 1993, s.8). Han behåller som synes den engelska beteckningen mobbing i sin framställning av företeelsen I andra sammanhang använder emellertid Ljungström sig av det försvenskade ordet mobbning (Ljungström, 1997). Skolmobbning anser Ljungström föreligger när en eller flera elever, fysiskt och/eller psykiskt trakasserar annan/andra elever. Han lägger stor vikt vid att trakasserierna måste vara systematiska och under längre tid. Tidsaspekten kan enligt Ljungström ha omfattningen om minst en vecka till år av trakasserande.

Norrmannen Aarland (1988) intar en radikal ståndpunkt. Han "... påstår att problemet mobbning inte existerar, men att det finns otaliga varianter på mobbningsproblem, aggressionsproblem, samlevnadsproblem och handlingsproblem" (s. 13). Motiveringen till denna uppfattning är att fenomenet mobbning, där den kvantitativa forskningen har monopol på tolkning och förklaring, bara har sin existens i form av siffror, statistik och slutsatser. Det är en verbal och konstruerad verklighet som inte säger något om det liv eleverna lever i skolans miljö. Varje mobbningsituation är unik och genom att statistiskt bearbeta forskningsrön blir kartan (teorierna) istället för terrängen (empirin) mest giltig och tillförlitlig.

Roland (1983) definierar rent generellt, liksom sin norske landsman Björndell (1987), mobbning som "ett långvarigt fysiskt och psykiskt våld som en eller flera personer utsätter någon eller några andra för".

Höistad, en fjärde norsk forskare, indelar mobbning i tre typer; dels psykisk, dels verbal och slutligen fysisk mobbning. Hans definition lyder "En grupp som trakasserar en eller flera" (Höistad, 1994, s. 11). Men en enskild person kan också plåga en annan och han kompletterar

definitionen med "När en person blir systematiskt utsatt av en eller flera". (Höistad, 1999, s. 41).

Malthén anser att "Mobbning föreligger när en individ (eller flera individer) gång på gång och över tid utsätts för kränkande behandling från flera andra individer som samverkar kring handlingen" (Malthén, 1998, s. 163).

Persson (2000) som en av de socionomer som forskar inom mobbningsdiskursen, väljer att behålla den engelska terminologin och "... mobbing (definieras) som ett av individen upplevt negativt grupptryck. Mobbing består av två variabler; grupptrycket respektive individen som blivit utsatt för det" (s. 119). Avgörande för att individens eller individers möte med gruppen skall definieras som mobbing beror dels på gruppens attityder, dels beroende av hur den/de individer attityderna riktas emot väljer att uppfatta dem. Persson konstaterar att med denna definition följer faktiskt att ett befogat grupptryck kan definieras som mobbing och att ett patologiskt sådant inte alltid behöver betraktas som mobbing. Hur grupptryck och påverkan värderas beror på de inblandades personligheter, vilka attityder dessa har och den sociala positionen och kontexten.

Staff (1997) utgår i mångt och mycket från offrets synvinkel. En del människor tål mer av provokationer medan andra tål knappt något alls innan de upplever sig kränkta eller orättmätigt förfördelade. Av det skälet anför Staff en vid syn för vad som skall definieras som mobbing. "Det finns många olika definitioner av mobbing. För mig är det egentligen ganska enkelt. Mobbing är när någon får illa" (s. 13).

Larsson (2000) definierar mobbing som:

... av aggressivitet framkallade, systematiskt upprepade kroppsliga eller känslomässiga kränkningar av en person som har en svagare social position i den grupp han tillhör än den som kränker. Mobbarens uppsåt är att skada (s. 21).

Einarsen, Raknes, Mathiesen och Hellesøy vilka mest studerar vuxenmobbing i en numerärt mycket omfattande norsk arbetsplatsundersökning menar att grunden för mobbing ligger i dåligt lösta konflikter. De hävdar att parallellen till svenska förhållanden är mycket god. När konflikten eskalerar så att en eller flera av de inblandande känner sig systematiskt angripen och får svårt att försvara sig kan detta kallas för mobbing (Einarsen et al. 1998).

Berlin och Enqvist (1998) vilka företrädesvis också undersöker mobbing på vuxnas arbetsplatser uttalar kortfattat att "Mobbing kan

definieras som upprepade kränkande handlingar mot en person som har svårt att försvara sig" (s. 8).

Organisationen Rädda Barnens (RB) uppfattning är att mobbning kan definieras på olika sätt, beroende på vem som frågar. Organisationens definition är ändå ganska entydig:

Man kan säga att när en eller flera personer kränker någon räknas det som mobbning. Det kan ske på olika sätt t ex. genom att håna, slå, sparka, hota, utesluta någon från gemenskapen, baktala eller hindra någon från att få vänner. Även retsamhet som återkommer och väcker obehag räknas som mobbning

(<http://www.rb.sveprog/mobbning/faktaMobbning.htm>).

Föreningen Mot Mobbning (FMM) är en av initiativtagarna till att informera om och bekämpa mobbning i skolan. Redan 1972 definierar föreningen mobbning som "... en för individen menlig obalans i styrkeförhållandet med planlagt och systematiskt förtryck under en viss tid" (www.algonet.se).

Stiftelsen Friends antog 1997 nuvarande definition av mobbning; "Mobbning är ingen engångsföreteelse, utan en systematisk kränkning av en person" (www.friends.a.se).

Psykologtidningen (8/98) låter i detta nummer flera forskare diskutera temat mobbning. Fokus i artiklarna är satt på vuxenmobbning som dock har klara beröringspunkter med mobbning mellan barn. För att definiera trakasserier och kränkningar eller annat våld som mobbning måste angreppen ske systematiskt, under lång tid. Inte alltid är det medvetna målet med mobbning att stöta ut den drabbade, men vanligtvis får mobbning denna effekt. Mobbning skall ses som en konfliktbelastad kommunikation mellan två parter varav den ena parten befinner sig i ett underläge gentemot den andra. Den ena parten eller båda parter kan bestå av flera individer.

Riksdagens utbildningsutskott konstaterar redan år 1986 i sitt betänkande att mobbning är ett vittomfattande begrepp där forskarnas definitioner mer eller mindre väl täcker begreppets innebörd. Vilken definition som är den mest fruktbara har mindre betydelse jämfört med att skolor arbetar efter någon modell för att förebygga och åtgärda mobbning (UbU 1986/87:5).

I riksdagens debatt om mobbning framhölls att diskussionerna i grund och botten handlar om rätten att få vara den man är och bli respekterad för sin person och sina känslor. Det är de vuxnas ansvar att skapa en sådan

Mobbning

miljö i skolan så att elever visar respekt för varandra, för sina och andras lärare samt övrig skolpersonal. I debatten betonas med enfaset skolledarnas och skolpolitikernas särskilda ansvar att skapa ett sådant. Det viktigaste i det förebyggande arbetet är att säkerställa en god personaltäthet med engagerade vuxna för vilka eleverna känner respekt och har förtroende för (Riksdagens debatt 2002-01-23). De tidigare nämnda Wärnerssonpengarna var tänkta att möjliggöra denna utökning av personalresurser.

Arbetsmiljölagen (AML, 2001) ser mycket allvarigt på mobbning och i Arbetarskyddsstyrelsens författningssamling likställes mobbning med kränkande särbehandling.

Kränkande särbehandling föreligger först när personkonflikter förlorar sin prägel av ömsesidighet och när respekt för människors integritet glider över till icke-etiska handlingar (AFS 1993:17, s. 6).

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan konstateras att forskarnas och föreningarnas definitioner av mobbning mer eller mindre precist innefattas av de tidigare nämnda kriterierna våld, systematik och utsträckning över tid. Maktperspektivet och ojämlikheten (Fors, 1993, 1994; Björk, 1999) är underförstått i några definitioner medan uppsåtet att skada inte är särskilt uppmärksammat. Särskilt inom arbetslivet vill man jämställa och se kränkande särbehandling synonymt med mobbning. Stöd för detta finns i Arbetsmiljölagen och om den åsikten får gehör återstår att finna i skolans texter om mobbning.

Samtidigt verkar forskarnas, organisationernas och myndigheternas definitioner av och syn på mobbning leva sida vid sida utan att ha någon större kommunikation med varandra. "Brasklapparna" om mobbning verkar vara mer skapade av den uppmärksamhet fenomenet fått mindre att de har att göra med företeelsen som sådan och forskningen inom området. Som Persson (2001) påpekar riskerar allt våld inom skolan att innefattas i en mobbningsdiskurs. Han polemiserar bland annat om ett för individen, men i alla andras ögon berättigat negativt grupptryck kan betraktas som mobbning. Har det istället med kamratfostran att göra och vilka kriterier

gäller när en sådan socialiserande funktion passerar gränsen för det önskvärda och acceptabla?

Inom skolforskningen kan klar skiljelinje göras mellan Olweus syn på mobbning, som också till vissa delar innefattas i Fors (1994), Björks (1999), Olssons (1998) uppfattningar jämfört med Pikas (1998) samt till stor del även Heinemanns (1987) uppfattning. De först nämnda har en tydligt individualistiskt våldsfördömande perspektiv medan särskilt Pikas men även Heinemann framhåller de kollektivistiskt våldsdifferentierande mobbningsmekanismerna.

Det som i övrigt skiljer de olika forskarnas och övrigas definitioner från varandra är att betrakta som nyanser. Några är vida i sin syn på kravet av våldsinslag vilka åskådliggörs med olika former av negativa handlingar. Exempelvis täcker Heinemanns definition från 1987 hela skalan från ett småretande till aggressiva massattacker. Om möjligt är Staffs (1997) ändå vidare genom att han anser att allt ont som vederfares någon är mobbning. Andra inför ett konfliktperspektiv utan att tydligt ange om alla typer av sådana ingår. Flertalet av definitionerna anger inte klart när graden eller kvaliteten av konflikterna och provokationerna övergår till att bli mobbning. Några för i detta sammanhang fram den drabbades tolkningsföreträde vilket kan ställa till med vissa problem när det handlar om så kallade provokativa och provokativa mobboffer.

Ingen av forskarna, förutom Lagerman och Stenberg (2001), gör någon tydlig distinktion mellan våldsinslaget i mobbning och sådant som faller under allmänt åtal, som ren misshandel, olaga hot, utpressning och så vidare. De flesta definierar våldet som ett gruppvåld och det finns dem som anser att mobbning också kan utföras av en enskild. Likaså finns en skillnad i definitionerna beträffande intentionerna. Ett par lyfter fram mobbarens medvetna syfte att skada, andra sätter fokus på den mobbades upplevelser.

Beträffande tidsaspekten finns inte heller något entydigt eller absolut mått. Ljungströms definition (1997) att mobbning kan anses föreligga efter en veckas trakasserier och utsträckas i tid över år torde vara den mest heltäckande. I princip samtliga definitioner för fram kravet på systematik, det vill säga upprepade mobbning, i sina definitioner. Nästan alla för explicit eller mer eller mindre underförstått in ett makt- eller ojämlikperspektiv där den drabbade befinner sig i ett underläge, mest tydligt hos Fors (1993) och Björk (1999).

I denna studie definierar jag mobbning mellan elever i skolan som en situation där:

Mobbning

Mobbning föreligger när en eller flera elever under skolpliktig tid utsätter enskild eller flera elever, vilka befinner sig i någon form av underläge, för återkommande reella fysiska, psykiska och socialt kränkande särbehandlingar över tid i ett medvetet och oskäligt uppsåt att skada.

Som framgår täcker denna definition kriterierna, våld, systematik och kontinuitet. I definitionen ingår även en maktaspekt och ett uppsåt.

När nu begreppet mobbning belysts ur ett flertal aspekter kan det vara dags att studera vad lagstiftning och andra skolan tillhöriga tyrdokument mot mobbning har att förtälja.

Konventioner, lagstiftning och styrdokument

Inledning

Skolan sorterar under FN:s konventioner om mänskliga rättigheter. Skollagen (SFS, 1997) uttrycker vad som är tillåtet och förbjudet i svensk skola. Arbetarskyddsstyrelsens författningssamlingar Arbetsmiljölagen (AFS, 1999: 6) i tillämpliga delar samt Socialtjänstlagen är andra styrdokument som anger vilka rättigheter och skyldigheter skolan respektive skolans elever har att rätta sig efter. Den nuvarande *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet* (Lpo 94/98) föreskriver mer i detalj vad som gäller.

Under denna rubrik redovisas relevanta utdrag ur konventionerna, lagstiftningen och de förordningar som kan relateras till skolans verksamhet för att förebygga och åtgärda mobbning.

Fem internationella överenskommelser

Nedan redovisas utdrag ur Skolverkets skrift *Överenskomet* (Skolverket, 1999). Skriften tar upp de fem internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna. Dessa är:

FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna
Konventionen om barns rättigheter
Rekommendation om utbildning för internationell förståelse
Deklarationen och rekommendationer om undervisning i miljöfrågor
Salamancadeklarationen

Redan 1890 tog ”kämpen för barnens rättigheter”, Ellen Key i boken *Barnets århundrade* upp barns rätt till lagligt skydd. Hennes vision är att 1900-talet skulle bli det sekel där barns rättigheter juridiskt och i handling bevakas och tillvaratas och där vuxenvärldens godtycke får liten plats (Key, 1996). Att Key, enligt mitt förmenande, å andra sidan sympatiserade med

den nationalsocialistiska ideologin om etnisk renhet och bortrensning av individer som bedömdes besitta undermåliga gener är en annan historia.

Hennes tankar återfinns i *Genèvedeklarationen* som antogs av Nationernas Förbund (NF) år 1924. Nationalförsamlingen i Förenta Nationerna (FN) antog 1959 enhälligt *Förklaringen om barns rättigheter* att få utvecklas normalt, såväl fysiskt som psykiskt. Barn bör vara de första att få hjälp i nödsituationer och deras uppfostran skall inriktas mot att de i framtiden skall bli goda samhällsmedborgare. *Konventionen om barnets rättigheter*, i dagligt tal kallad Barnkonventionen, är ett tvingande instrument till barns skydd, inkluderande skyddet mot våld och alla slags former av kränkande behandling. Konventionens tredje artikel uttalar att medlemsstaterna skall "... tillförsäkra barnet sådant skydd och omvårdnad som behövs för dess välfärd". Direkt riktat mot skolan uttalas att "Konventionsstaterna skall vidta alla lämpliga åtgärder för att säkerställa att disciplinen i skolan upprätthålls på ett sätt som är förenligt med barnets mänskliga värdighet ...". (Barnkonventionen, Artikel 28)

Genèvedeklarationen och *Förklaringen om barns rättigheter* visar sig i realiteten ofta uddlösa och mindre eller till intet förpliktande. Barns utnyttjande i krig (Modigh, 1999), sexuell exploatering av barn (Socialstyrelsen, 1999) eller varför inte medias återkommande rapportering av de multinationella företagens utnyttjande av barn vilka tvingas till slavarbete istället för att gå i skola är ett par i raden av exempel på stater och länder vilka ogenerat och med Förenta Nationernas goda minne bryter mot konventionerna. Barnens lidande i det krig i Irak som fick sin start i mars månad 2003 visar med all tydlighet att världens tekniskt mest utvecklade nation prioriterar andra mål än att inte döda och skada tusentals oskyldiga barn. Den reflektion jag kan göra är att när världssamfundet, vari Sverige ingår, inte lyckas skydda barnen mot sådana flagranta övergrepp blir det mer förståeligt om problemet med mobbning får en betydligt mindre dignitet.

Inte heller Sverige med dess myndigheter vars uppgift är att tillvarata barns och ungdomars intressen kan undgå negativ kritik. I februari månad 2002 uppmärksammas vid ett par tillfällen i TV att flickor och pojkar inkvarterade i flyktingförläggningar, med stor sanningslikhet utnyttjats mot sin vilja i prostitution. Att Migrationsverket, som är en statlig myndighet, ansvarar för barnens placering gör avslöjandet desto mer prekär. Samtidigt måste sägas att Sverige allmänt betraktas som ett föregångsland rörande tillvaratagande av barns rätt och skydd, bland annat beträffande synen på aga. I skolan förbjöds agan 1952 och 1979 fastställdes i Föräldrabalken

(FB) (6. kap. 1. § FB) att ”Barn får ej utsättas för kroppslig bestraffning eller annan kränkande behandling”. Paragrafen ansågs intill förevarande år vara mycket av en så kallad gummiparagraf. År 2002 har dock domstolarna fört till prövning och även fått fällande domar i ett par fall, bland annat under åtalsrubriken fridskränkning. När det gäller mobbning fick också den mobbade flickan i det så kallade Grumsfallet rätt mot kommunen. Trots att domstolen finner att flickan mobbats under en följd av år och att kommunen varit försumlig och därmed ansvarig för att mobbningen fått fortgå så friade dock högre instans kommunen från resta skadeståndsanspråk. Här föreligger uppenbarligen en diskrepans mellan rättskipning och rättsuppfattning (www.skolverket.se).

*Salamanca*deklarationen påbjuder att barn med behov av särskilt stöd, vilket måste inkludera mobbade elever, skall erbjudas kontinuerligt stöd. Så långt som möjligt, och med tillförande av erforderliga resurser, skall eleverna gå kvar i den ordinarie klassen. Endast när alla möjligheter prövats och befunnits överksamma kan placering av dessa ”behovsbarn” i annan klass eller skola bli aktuell. Ett viktigt skäl är då att en sådan förflyttning bedömts vara till gagn för barnets eller andra barns bästa.

Omflyttningar av mobbade elever och trots det folkpartistiska skolborgarrådet Björklunds hårt drivna tes att mobbare skall byta skola, är enligt min kännedom sådana åtgärder inte praxis. Larsson (2000) och Persson (2000) visar emellertid att sådant kan förekomma. Samtidigt måste erinras om att det saknas någon mer omfattande forskning om vilka effekterna är vid en förflyttning av elever på grund av mobbning. Av detta kan slutsatsen dras att skolan klarar av att lösa uppkomna behov av särskilt stöd i mobbningsärenden, en form av Pikas (1998) ”happy end-lösning”. Sarkastiskt uttryckt kan sägas att om inte förr, så når skolans kontinuerliga ”stöd” för den mobbade en naturlig lösning efter den nioåriga skolans slut. Det finns dock en annan, mer seriös och av forskning stödd alternativ tolkning, nämligen att mobbade elever inte får sina behov tillgodosedda (Skolverket, 1997, 1999a, 1999d; Utbildningsdepartementet, 2000a; SOU, 2002). Ett ytterligare verifierande av den senare tolkningen kan kanske också framkomma genom min studie av skolans texter mot mobbning.

Sverige, i likhet med övriga konventionsstater, skall enligt fastställda tidsintervall redovisa och rapportera till vilken grad och på vilket sätt gjorda åtaganden uppfyllts och rapporterna skall finnas tillgängliga för allmänheten. I Sverige svarar främst Socialstyrelsen, Skolverket, Barnombudsmannen (BO), Brottsförebyggande rådet (BRÅ) samt

intresseorganisationer som Rädda Barnen (RB), Röda Korset (RK), Barnens rätt i samhället (BRIS), Föreningen mot mobbning (FMM), Stiftelsen Friends med flera för underlag till denna rapportering. Den parlamentariska Barnkommittén har tillsammans med Barnombudsmannen lagt fram förslag om hur barnkonventionens satsar bättre skall kunna implementeras i kommuner och skolor. En konstaterad svaghet är att det finns brister i samordningen mellan kommunernas olika förvaltningar, men även inom förvaltningen har samma problem förekommit (SOU 1997:116).

Skollag och förordningar

Enligt regeringsformen, som är en av våra grundlagar, fastslås att alla som omfattas av skolplikten äger rätten att kostnadsfritt få en grundläggande utbildning i den obligatoriska skolan. Denna rättighet återges mer utförligt i Skollagen (SFS, 1997) där det tydligare framgår att alla barns rätt till utbildning och undervisning tillika en skyldighet. I Skollagens så kallade portalparagraf (1. kap. 2§ andra stycket) framkommer att:

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd (SFS 1997: 1100).

En harmonisk utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar innebär bland annat en frånvaro av mobbning under skoltiden.

Med förskolan, den obligatoriska 9-åriga skolplikten och gymnasial utbildning, vistas nästan alla barn i praktiken minst tolv år i skolmiljön. Begreppet barn innefattar åldrarna från noll till aderton år och under denna tid skall de stå under vuxenvärldens skydd och ansvar. Detta ansvar under deras skoltid regleras i Skollagen och i skolans olika styrdokument och förordningar. Som tidigare framgått berör studien endast det obligatoriska skolväsendet, det vill säga åren ett till och med nio.

Barn och unga är i realiteten, åtminstone när det gäller mobbning, i stort utelämnade till vuxenvärldens mer eller mindre godtyckliga villkor

och attityder²⁰, lagar, styrdokument och förordningar till trots. Som elever med en obligatorisk skolplikt är de nämligen under sin skoltid ytterst beroende av de vuxnas förhållningssätt. Skolpersonalens uppfattningar om vad de själva definierar som mobbning blir därför mycket avgörande. Deras tolkning av styrdokumenten samt deras engagemang att åtgärda och förebygga att elever far illa är, enligt bland andra Scherp (2000), en av de mest avgörande faktorerna för elevers väl och ve. I strid med gällande förordningar uppdagas allvarliga brister härvidlag trots att varje skola skall ha upprättade texter, vilka definierar begreppet och som innehåller anvisningar om åtgärder för att beivra mobbning. Till och med vid tillfällen när vuxna med sitt förstånd och sina känslor i behåll borde ha förstått att trakasserierna och kränkningarna måste betecknas som mobbning så agerar de inte alltid därefter (Heinemann, 1987; Skolverket, 1997, 1999d; Olweus, 1998; Larsson, 2000).

Rent hypotetiskt skulle, om skolan bättre klarar av att efterleva och följer upp sitt lagstadgade ansvar skulle flera tiotusentals elever kunna besparas många svåra upplevelser på grund av trakasserier och kränkande behandling. En trygg undervisningsmiljö för dessa utsatta elever skapar även bättre förutsättningar för deras lärande. Utbildningsutskottet (Utbildningsdepartementet, 2000b) som är Sveriges högsta politiska organ för skolfrågor konstaterar att:

... vissa kommuner lever inte upp till de bestämmelser rörande bland annat mobbning. ... ansvarsfördelningen ... kan upplevas otydlig. Betänkandet uttalar också behovet av att ... skärpa rektors och lärares ansvar för skolans handlingsprogram mot mobbning (UbU 5 1997/1998, s. 31-32).

Skollagen skall reglera och sätta ramarna kring verksamhetens innehåll och kvalitet i den av statsmakten fastställda obligatoriska skolan, förskolan, fritidshemmets pedagogiska verksamhet, gymnasieskolan samt de frivilliga skolformerna. Andemeningen eller intentionerna i Skollagen skall explicit eller implicit återfinnas i alla förordningar som berör skolans verksamhet och en av skollagens portalparagrafer stipulerar att:

²⁰ Begreppet attityd i detta sammanhang utgörs av aktörernas förhållningssätt till mobbning som fenomen. Attityden omfattar en kognitiv, en emotionell och en så kallad handlingskomponent och en kongruent (hel) attityd föreligger när de tre komponenterna är i harmoni med varandra (Banyard & Hayes, 1994).

Skolans texter mot mobbning

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar i skolan bemöda sig om att hindra varje försök att utsätta andra för kränkande behandling (Skollagen 1997: 1100, 1. kap., 2 §).

Kränkande behandling är per definition liktydigt med mobbning om denna är systematisk, intentionell och utsträckt i tiden. Skollagens andra paragraf är en skärpning av tidigare formulering och i kommentarerna till lagändringen framhålls vikten att snabbt och aktivt agera även vid enbart tecken på vantrivsel, oro, bråk och liknande vilket kan vara alarmerande incitament till en senare mobbning. Propositionen 1992/93:220, *En ny läroplan*, som föreligger tillägget i lagtexten, framhåller också att skolan och läraren har ett stort och aktivt ansvar för att reagera, förebygga och ingripa mot alla slag av trakasserier och kränkningar av person. Passivitet eller tolerans i dessa sammanhang skall aldrig accepteras är ett otvetydigt annat budskap till de i skolan verksamma.

Ett annat styrinstrument för skolan är läroplanen. *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet* (Utbildningsdepartementet 2000 c) lyfter fram och förtydligar innebörden i och åtgärderna mot mobbning. Även här är textens syfte klart och entydigt och mobbning omnämnes specifikt.

Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Ingen i skolan skall utsättas för mobbning. Tendenser till trakasserier skall aktivt bekämpas. Främlingsfientlighet och intolerans skall bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser (Utbildningsdepartementet 2000c, s. 5).

Läroplanen, med stöd av skollagen, föranstaltar vidare att alla som arbetar i skolan skall:

1. aktivt motverka trakasserier och förtryck av individer eller grupper
2. visa respekt för den enskilda individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningsätt

I begreppet aktivt motverka ligger ett krav på skolans personal att lägga sig vinn om att anstränga sig att upptäcka tecken på mobbning i förebyggande syfte och inte endast försöka åtgärda redan pågående sådan. Alla inom skolan har således ett stort ansvar och detta ansvar är

ytterligare accentuerat för lärarna och skolans rektor eller arbetsledare.

”Läraren skall”;

3. uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling.

4. tillsammans med eleverna utveckla regler för samarbetet och samvaron i den egna gruppen.

Skolledningen, vanligtvis rektor har det yttersta ansvaret inom den enhet han eller hon är chef för och under rubriken *Rektors ansvar* framgår att:

5. upprätta, genomföra, följa upp och utvärdera skolans handlingsprogram för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling, såsom mobbning och rasistiska beteenden bland elever och anställda (Utbildningsdepartementet 2000c, s. 18 ff.).

Föregående utdrag är ett förpliktande budskap till skolan och till alla som är verksamma där, vilket då även inkluderar eleverna. Uppdraget innebär att skapa och vidmakthålla en trygg och utvecklande arbetsmiljö i skolan genom att aktivt förebygga och arbeta förebyggande mot mobbning. Skollagen och de övriga övergripande styrdokumenterna uttalar tydligt att övergrepp och missförhållanden i olika former med kraft skall beivras. Som framgått finns alltså "på papperet" ett fullgott skydd för utsatta elever i form av lagar och förordningar vilka reglerar vad skolan bör och skall göra för att tillvarata deras rättigheter.

I styrdokumenterna uttalas ofta relativt detaljerat hur undervisningen skall bedrivas för att främja elevernas fostran till fullgoda samhällsmedborgare. Här vilar i praktiken den direkta skyldigheten på lärarna att de skall motverka mobbning och skapa tolerans, förståelse och ett gemensamt ansvarstagande. De möter ju eleverna dagligen och är modeller för hur man skall förhålla sig gentemot varandra (Scherp, 2000).

Formuleringarna i Skollagen och andra styrdokument samt nollvisionen att ingen elev skall behöva gå till skolan med oron eller vetskapen att bli utsatt för våld i någon form kan tyckas vara utopiskt för många drabbade. Forskning visar att för kanske 100 000 elever är detta mål mycket avlägset (Olweus, 1998; Skolverket, 2002). Ibland dagligen framkommer i media nya upprörande fall av mobbning i skolan.

Från utbildningsdepartementets *Värdegrundsprojekt* med rubriken *Hej skolministern* som innehåller barns och ungas berättelser om värde och värdegrund framkommer "Att varje människa kan känna sig trygg i skolan är väldigt viktigt för att skapa en människa med stort självförtroende som kan ge sig ut i vuxenlivet". Så insiktsfullt skrev alltså en elev till Skolverket (Utbildningsdepartementet, 2000a, s. 7). Denna lagstadgade och grundläggande förutsättning gäller med all tydlighet inte för de kanske etthundratusen mobbade eleverna vilka istället kan leva i en ständig vånda och ängslan inför vilka övergrepp och kränkningar morgondagen eller redan nästa rast har att bjuda på (Rannelid, 1997).

I den förnyade lärarutbildningen, som för närvarande håller på att införas i Sveriges utbildningsäten för lärarutbildning, framhålls att i lärarrollen ingår mer än tidigare att "... iscensätta en verksamhet som innebär att elever och lärare utvecklar en ömsesidig respekt" (SOU, 2002: Regeringens proposition 1999/2000:135, s. 8). Läraren skall, i lagtexternas och förordningarnas anda, verka och ansvara för att eleverna inom sig tillägnat grundläggande demokratiska värden och läraren skall utveckla sin personlighet till en auktoritet som eleverna respekterar. Remissinstanserna konstaterar samfällt att "Kunskaper i mobbning, gruppdynamik och konflikthantering behöver större utrymme" (s. 84) samt att "...det socioekonomiska perspektivet betonats för lite" (SOU 2002: Regeringens proposition 1999/2000:135, s. 87).

Varje skola skall föra statistik över såväl fysiska som psykiska skador som inträffar under skoldagen och annan verksamhet i skolans regi (Skollagen, 1997; AML, 1997). Under mina år som lärarutbildare vid Luleå tekniska universitet (Ltu) får jag återkommande av lärarstuderande vid institutionen för lärarutbildning från deras verksamhetsförlagda praktik information om att praktikskolornas intresse för dokumentation av arbetsmiljörelaterad statistik verkar vara lågt prioriterad (personlig kommunikation).

Denna statistik tjänar som underlag för bedömning av skaderisker för att förebygga sådana samt för att utveckla skolans arbetsmiljö. Underlaget bör även vara intressant för kommunen i egenskap av att vara skolans huvudman. En tillförlitlig statistik över mobbning och våld i skolan skulle även kunna vara ett viktigt informations- besluts- och aktionsunderlag för Skolverket som är den högsta tillsynsmyndigheten för den obligatoriska skolan. År 2003 har en särskild tillsynsenhet inom Skolverket etablerats, för Norrbottens del med säte i Sundsvall.

Beträffande skolans rättigheter (och skyldigheter) säger Grundskoleförordningen (SOU, 1994: 1194) att en lärare har att uppmana en elev som beter sig olämpligt eller gör sig skyldig till en mindre förseelse att ändra sitt beteende. Handläggandet av elevärenden rörande underåriga som är av sådan karaktär att skolan inte har kompetens eller av andra skäl har svårigheter att handskas med dem kan, ibland skall, överföras till sociala myndigheter eller barnpsykiatrisk expertis. Den senare möjligheten förutsätter vanligtvis frivillighet. Skolan kan enligt Skollagen 10 kap 2 § Skollagen 1997: 1100 (SOU, 1995), eller Socialtjänstlagen (SOL) eller enligt Lag om vård av unga (LVU) i ytterlighetsfallen vidta tvingande åtgärder (Sjölund, 1998).

Inför riksdagsvalet i september månad år 2002 var särskilt Folkpartiet inne på att via skollagen införa hårdare sanktioner mot mobbade elever. En sådan kan vara avstängning, förflyttning till annan skola eller placering av eleven, genom exempelvis Statens Institutionsstyrelse (SIS), i ungdomshem, eller via socialtjänsten i familjehem, skoldaghem eller liknande. Strävan skall alltid vara att samarbeta med elevens vårdnadshavare.

Återkommande avslöjas dock i media helt olämpliga så kallade paragraf 12-hem²¹. Placerade elever, istället för god socialisering, får skolning i kriminalitet och det uppdragas att personalen besitter stora brister i såväl kompetens som personlig lämplighet i denna grannliga uppgift. I *Psykologtidningen 5/03* ger forskaren Dåderman svidande kritik mot dessa behandlingshem vilka hon menar överlag saknar bra behandlingsmetoder (Dåderman, 2003).

Folkpartiets uppfattning kan jag uppfatta som en form av kapitulation inför det våld som förekommer i skolan. Samhälle och skola har faktiskt klara riktlinjer och direktiv för vad som kan accepteras och vilka förhållningssätt elever emellan som är önskvärda eller acceptabla. Men som framkommer enligt ovan och av det som redovisas under nästa avsnitt kan steget mellan de skrivna orden och tillämpningarna av dem vara mycket stort.

²¹ För ungdomar som behöver särskilt noggrann tillsyn finns dessa särskilda ungdomshem, såväl öppna som slutna, med akut- utrednings- och behandlingsenheter. Placeringen kan vara en akut insats eller en tvingande åtgärd för att bryta ett långvarigt eller eskalerande destruktivt beteende. Behandlingstiden kan sträcka sig över flera år (Socialtjänstlagen, 2000).

Skolans värdegrund och uppgifter

Skolans uppgift är att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv grundas på. Utbildningsdepartementet (2000c) betonar i läroplanen (Lpo 94) och i den senare Lpo 94/98 att skolan skall förmedla en fastställd värdegrund till dess elever. I läroplanen betonas ytterligare vikten av att skolan inte bara skall förmedla kunskaper till eleverna och främja ett lärande utan även ha till uppgift att fostra dem till demokratiska medborgare, helt i enlighet med tidigare referat ur Skollagen.

Skolan skall dessutom överföra vårt kulturarv och språk, våra värden, traditioner och kunskaper från en generation till kommande släkten. Värdegrunden påtalar att skolan skall främja förståelse för andra människor och lägga sig vinn om att eleverna utvecklar en egen förmåga till inlevelse och empati. Alla tendenser till främlingsfientlighet och intolerans mot så kallade avvikare skall beivras och bemötas på ett kraftfullt sätt.

Den ökade mobiliteten inom det svenska samhället och internationaliseringen länder emellan innebär att skolan för eleverna kommer att bli en viktig social och kulturell mötesplats där allas lika värde skall respekteras. Värdegrunden definieras som och skall lyfta fram:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och förtryckta är de värden skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Utbildningsdepartementet 94/98, s. 5).

I regeringens utredning *En värdegrundad skola – idéer om samverkan och möjligheter* (Utbildningsdepartementet, 1997: 57) framkommer att "värdegrunden" inte är ett särskilt känt och tydligt definierat begrepp för skolans personal, dess elever och övriga i samhället. Utredningens förslag till definition av värdegrunden överensstämmer visserligen helt med den första meningen i Lpo 94. Men utredningen reserverar sig, som jag också anser helt berättigat, beträffande skrivningen om den etiska förvaltningen "... av kristen tradition och västerländsk humanism".

Bland andra Sigurdson (2002) uttrycker i detta sammanhang att "Däremot verkar värdegrunden i sig inte vara västerländskt humanistisk eller kristen ..." (s. 13). Sigurdson menar att skolans värdegrund uttrycker

att skolan inte bara måste vara mer öppen för skilda värderingar utan även uppmuntra att sådana får komma fram inom värdegrundens ram. Strävan skall vara att undervisningen är såväl allsidig som saklig och skolan har att hjälpa alla elever att fatta, uttrycka och stå för personliga ställningstaganden (Ibid).

Värdegrundens fastställande av en likvärdig utbildning innebär emellertid inte att undervisningen bör eller skall utformas och utföras på samma sätt överallt eller att skolans resurser måste vara jämnt fördelade. Att reflektera, ta ställning och göra aktiva val, till exempel i form av den så kallade ”döda musens pedagogik”²², allt till elevernas fromma betonas särskilt i skolans värdegrund. I kravet på den likvärdiga utbildningen skall köns lika värde också tas upp. Skolan har vidare att tydligt klargöra vilka rättigheter och skyldigheter den och eleverna samt deras målsmän och föräldrar har gentemot varandra. Tid för reflektion efterfrågas starkt av lärare själva vilket bland annat framkommer i Alerbys och Alerby och Pellis studier av skolans arbete med värdegrunden (Alerby, 2000; Alerby & Pelli, 2003).

Även Zackari och Modigh (2000) menar att begreppet värdegrund är mycket komplext och måste problematiseras. Det är viktigt att göra en distinktion mellan de värderingar som uttrycker principiella etiska ställningstaganden och normerna som säger hur vi skall agera i enlighet med dessa ställningstaganden. Värdegrunden såsom den uttrycks i läroplanen innehåller dessa båda moment. De normativa inslagen är ofta distinkta och återkommande. De grundläggande värderingarna anger och påverkar normsystemet. Normerna i sig, liksom värdena i läroplanen, är till sin natur abstrakta och allmänt formulerade. De skall befästa våra attityder vilka i deras tur styr vårt förhållningssätt i skolans psykosociala kontext.

Zackari och Modigh diskuterar också värdegrundsbegreppet utsträckning till begreppen etik²³ och moral, vilka i sig är varandra

²² Uttrycket ”Den döda musens pedagogik” lär emana från ett tillfälle när en klass som skulle ut på en tipspromenad i naturen fann en död mus (eller var det en tvärstrimmig åkersork?) liggande på stigen. Skulle läraren välja att genomföra tipspromenaden enligt sin planering eller låta barnens intresse och frågor om musen och dess hädangång ta över?

²³ Etik är läran om vad det är som gör vissa handlingar moraliskt riktiga och andra moraliskt förkastliga ... ; en av etikens olika grenar är *moralvetenskapen* som ägnas åt studiet av moraliska ställningstaganden och moraliska föreställningars psykologiska, biologiska och sociala bakgrund; en annan gren är den *normativa etiken* som har till uppgift att ge svar på vilken moral som är den mest välgrundade (Egidius, 1995, s. 61)

överlappande. Etik handlar framför allt om reflektionen över mänskliga värderingar och deras grund. Etiken berör det samhället betraktar som gott och ont, det vill säga vilka värden individerna har att ansluta sig till respektive ta avstånd ifrån. Den enskilde personens eller gruppens moral visar sig i den praktiska handlingen som därigenom relateras till och värderas enligt gällande normer. Här återfinns en tydlig koppling till fenomenet mobbning där de etiska och moraliska perspektiven får sina gestaltningar. Allmänt kan sägas att moral och normer är mer tids- och kulturbundna än etiken och de värden som återfinns i värdegrunden. En ytterligare distinktion är att normer mer kan ses som rättesnören i vardagens trivialiteter medan regler är absoluta i sina krav på efterrettelser (Ibid).

Bortgångne Nobelpristagaren i litteratur, bodensonen Eyvind Jonsson, lär ha yttrat att ”Det som inte handlar om livets trivialiteter är strunt”. Det kan ligga mycket i ett sådant påstående eftersom det torde vara få förunnat att som antikens Herkules eller TV- seriens Herkules Jansson kunna utföra storverk efter storverk. Jag anser också att samhället långsiktigt har mer att vinna genom att hellre förlita sig till effekterna av skolans vardagliga slit med att bibringa eleverna hyfs och vett och en god värdegrund. Det som sås under de nio åren skördar vuxenvärlden.

Olweus (1998) och Brottsförebyggande rådet (Martens, 1992) konstaterar att en mobbare som grundskolan inte lyckas omvända eller får att upphöra med sina övergrepp på andra elever i hög grad utvecklar sin karriär i vuxen ålder till att bli barn- och kvinnomisshandlare och annan kriminalitet.

Redan 1971 förebådar Toffler (Toffler, 1971) det scenario som andra framtidsforskare (Frykman & Lövgren, 1985; Ziehe, 1989; Fornäs (i Fornäs & Ganetz & Holmqvist, 1989) samt Trondman, (1991a, b) nu lyfter fram. Dagens ungdomar lär sig att relationer ofta är kortvariga och ytliga. Kamrater kommer och kamrater går och därför är investeringsviljan i att etablera djupare relationer och lösa konflikter lägre. Det är istället mycket lättare att stöta ut andra ur en gemenskap än att anstränga sig för att få kollektivet att fungera.

Koskinen (1995) diskuterar också hur dagens samhällsregler och gällande värderingar blir mer komplexa och gränserna mellan vad som skall anses som rätt och fel alltmer diffusa. Som av en händelse appellerar för mig Koskinens resonemang till de delade meningarna huruvida USA: s och Storbritanniens anfall mot Irak är ett brott mot folkrätten. Oklarheten där verkar vara universell.

En förklaring till den osäkra grund etiken och lag och rätt står på menar Koskinen är den snabba teknikutvecklingen, till exempel gentekniska landvinningar som möjliggör manipulation med arvsmassor. Andra faktorer är den ökande pluralismen och internationaliseringen där olika kulturers och religioners värderingar blivit en smältdegel varur en gemensam substans eller värdegrund skall utvinnas. Koskinen konstaterar med rätta att detta kommer att bli en värdig utmaning för dagens skola.

Hedin och Lahdenperä (2000) poängterar i deras fördjupningsrapport vilken är inom ramen för Utbildningsdepartementets *Värdegrundsprojekt*, att upptagandet av etiska frågor inom undervisningen är villkorslöst och att ingen möda får förspillas för att ständigt gestalta etiska frågor. Effekterna av samma krav som Utbildningsdepartementet (1997: 57) ställde tre år tidigare har alltså inte fått avsedd verkan.

Det etiska perspektivet i värdegrunden är av stor betydelse för många av de frågor som tas upp i undervisningen. Etiken har fungerat som ett rättesnöre i den svenska undervisningen sedan folkskolestarten 1842. Från att dana kristna människor, tydligast i 1919 års läroplan (Kungliga Skolöverstyrelsen, 1919), har perspektivet förskjutits till att fostra patriotiska medborgare i kungariket Sverige, över till rationellt och ”rätt” tänkande individer och som i den senaste läroplanen, demokratiskt och internationellt orienterade människor. Det nya, efter införandet av Lpo 94 och Lpo 94/98, är att behovet av värdegrundsfrågor i skolans undervisning i dess kamp mot mobbning accentueras i högre grad än tidigare (Utbildningsdepartementet 2000c).

Skolverket (1999b) menar att den etiska grunden är en förutsättning för medvetna personliga ställningstaganden. Målet för skolan måste vara att utveckla elevernas förmåga att göra etiska överväganden som har sin upprinnelse i såväl kunskaper som värderingar. I undersökningen visar det sig att många elever är i besittande av sunda etiska och moraliska värderingar. De har dock svårt att stå upp för dessa i verkliga situationer när de ställs inför kravet att varudeklarerat sig och öppet stå för sina uppfattningar. Skälet därtill är att elevernas värderingar saknar en djupare personlig förankring vilket i sin tur beror på att de i alltför liten utsträckning får möjlighet att träna sig i att argumentera och offentligt ta eget ansvar för sina ställningstaganden.

Undersökningen visar även att eleverna själva vill ha mer tid för värdegrundande samtal och en närmare relation till de vuxna där etiska problemställningar, värden och normer skulle få stor plats. Lärarna är

emellertid osäkra i hur etikarbete i skolan skulle genomföras och efterlyser förutom mer tid, fler och större kompetenshöjande insatser (Ibid).

Dessa inställningar hos både elever och lärare måste betraktas som ett mycket fördelaktigt utgångsläge för att arbeta med fostran och normbildning och annat som hör värdegrunden till, inte minst ur ett mobbningsperspektiv. Ett anført hinder, som i mycket annat, är en avsaknad av tid och pengar. Lösningen borde kunna vara att statmakterna ser detta som en inbesparing på sikt och tillskjuter medel tillskjuter medel och, om uttrycket tillåts, ”smider medan järnet är varmt”.

Som en viktig förutsättning för det behövliga behovet av framlyftandet av värdegrundfrågor i undervisningen anser eleverna vara en kunnig och intresserad skolledare. Sådana saknas emellertid i stor utsträckning. Många skolledare prioriterar hellre de rena ämneskunskaperna, betygsättning och prov och kursplaner framför etik- och moralundervisning. I de fall etiska frågor taggs upp utgår dessa mer från ett vuxenperspektiv och alltför lite orsakstänkande och djupare förklaringsgrunder lyfts fram för reflektion och problematisering. (Skolverket, 2000; Alerby, 2000).

Andersson (2000) menar att det kritiska tänkandet och den konstruktiva, reflekterande diskussionen kan ses som värdegrundens livsnerv och kärna. Det är mycket viktigt att sådana diskussioner förankras i skolans vardag. I annat fall riskerar begreppet värdegrund att gå samma öde till mötes som många andra språkliga begrepp i skolans värld. De blir till floskler eller till intet förpliktande honnörs- eller modeord som går in i det ena och ut ur det andra örat. Vissa värdegrundstexter kanske som hyllvärmare (Erling, 2002) eller dammsamlare (Egerbladh o Tiller, 1998) pryder sin plats i en bokhylla?

Andersson exemplifierar inte närmare vilka dessa språkliga begrepp skulle vara. Styrdokumentens anvisningar kräver en ständig dialog mellan skolans aktörer där även lärarutbildare och forskare inom området måste med- och samverka.

Arbetsmiljölag och författningssamlingar

Förskolan och sedan den obligatoriska skolan är för många elever det första mötet med världen utanför hemmet och familjen. Sedan 1991 är alla elever från och med förskoleklassen likställda med arbetstagare och är

följaktligen underställda tillämpliga bestämmelser i Arbetsmiljölagen (AML) och Arbetarskyddsstyrelsens författningssamling (AFS). Intressant att notera är att beslutsfattarna noggrant undvikit att relatera denna uppfattning till barnarbete, vilket som känt är, är förbjudet enligt lag.

Arbetsmiljölagen fastställer ramarna för Arbetarskyddsstyrelsens föreskrifter vilka mer i detalj anger kraven och skyldigheterna beträffande arbetsmiljön. Mobbning är ett arbetsmiljöproblem och lagtexten om kränkande särbehandling, som är liktydigt med mobbning, omfattar därmed även eleverna. Kränkande särbehandling är:

Kränkande särbehandling föreligger först när personkonflikter förlorar sin prägel av ömsesidighet och när respekt för människors integritet glider över till icke-etiska handlingar (AFS 1993: 17, s. 6).

Ytterst är det kommunfullmäktige i varje kommun som i lagens anda beslutar och ansvarar för elevernas arbetsmiljö. Vissa frågor är delegerade till exempelvis skolstyrelser och skolnämnder. Inom den enskilda skolan åvilar detta ansvar rektor eller arbetsplatschefen. För att följa Arbetsmiljölagens intentioner skall rektorn, som i detta fall också är elevernas arbetsgivare, regelbundet följa upp elevernas (arbetstagarnas) arbetsmiljö genom internkontroller. Dessa interna kontroller som återfinns i Arbetarskyddsstyrelsens författningssamling anses vara det viktigaste förebyggande instrumentet mot en dålig arbetsmiljö (AFS 1999: 6). Författningssamlingen, som alltså även gäller skolans område, säger att:

§ 1 Dessa föreskrifter gäller all verksamhet där arbetstagare kan utsättas för särbehandling. Med kränkande särbehandling menas återkommande klandervärd negativt präglade handlingar som riktas mot enskilda arbetstagare på ett kränkande sätt och kan leda till att dessa ställs utanför arbetsplatsens gemenskap.

§ 2 Arbetsgivaren skall planera och organisera arbetet så att kränkande särbehandling så långt som möjligt förebyggs.

§ 3 Arbetsgivaren skall klargöra att kränkande särbehandling inte accepteras i verksamheten.
(AFS, 1999: 6)

Som tidigare framgått jämställs kränkande särbehandling med mobbning och lagen ålägger arbetsgivaren, för skolans del vanligtvis en rektor eller skolledare, att tillse att ingen mobbning må förekomma inom skolan.

Den i AFS ovan angivna interna kontrollen återopas också i skolans styrdokument. Dessutom finns i läroplanerna för det obligatoriska skolväsendet ett uppföljnings- och utvecklingskrav:

Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas. Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 7)

Enligt Arbetsmiljölagen skall i skolan finnas av eleverna utsedda elevskyddsombud. Rektor eller skolledaren ansvarar för deras kompetensutveckling och möjligheter att verka i denna befattning. Många skolledare, enligt bland andra Barnombudsmannen, tar dock lätt på detta förläggande. Barnombudsmannen kräver därför ett starkare skydd för barnen och trycker på att elevskyddsombuden bör få en starkare roll. I nuvarande lagtext saknar de förslags- och beslutanderätt i skyddskommittén, har inte facklig tillhörighet och elever upp till år 6 saknar rätt att utse skyddsombud. Lagen är också skriven utifrån ett vuxenperspektiv vilket bör åtgärdas (www.bo.se).

Folkhälsoinstitutets rapport om skolans psykosociala klimat (Folkhälsoinstitutet, 1997:15) bygger på en kartläggning under perioden 1990-1995 av samtliga kommunala grund- och gymnasieskolor i ett riksrepresentativt urval av kommuner i Sverige. Samplet utgjordes av 1000 skolor. Syftet är bland annat att öka kunskapen om hälsofrämjande faktorer och förhållanden i skolans psykosociala och fysiska miljö.

Rapporten tar inte explicit upp fenomenet mobbning men några frågeställningar berör våld och konflikter mellan eleverna. I kommunerna uppger nästan hälften av de vuxna att de i hög grad registrerar bråk och aggressivt beteende mellan eleverna och i nära 40 procent av skolorna finns låg vuxennärvaro under rasterna. Fysiskt våld mellan eleverna är ett mycket begränsat problem. Endast en procent av skolorna anser att våld var ett stort problem. I dessa "vårdskolor" anser hälften av dem att våldet ökat i måttlig eller hög utsträckning. Var femte skola inom denna grupp uppger att våldet i viss mån ökat mellan åren 1990 -1995.

Sammanfattningsvis konstaterar rapporten att elevernas arbetsmiljö i stort fungerar tillfredsställande. Det som inte fungerar är elevmedverkan i arbetsmiljöfrågor och elevskyddsutbildning. Bristande lärartäthet och alltför små personalresurser anförs i fler än en tredjedel av de undersökta skolorna som ett problem (Ibid).

Kopplingen mellan få vuxna och mobbning är väl känd och inte minst Olweus (1998, 1999) och Skolverket (2000) påpekar detta förhållande. Ett större antal vuxna i skolan skulle alltså kunna minska möjligheterna till mobbning och förbättra elevernas psykosociala situation.

Folkhälsoinstitutet tycker jag skulle kunna serva kommunerna med en uppsjö av rapporter som visar vilken ekonomisk vinst kommunen skulle göra om arbetsmiljön förbättrades, såväl för eleverna som för personalen i skolorna. Likaså skulle Skolverket kunna göra en drive och påvisa hur inlärning och lärande gynnas av en lugn och trygg undervisningsmiljö.

Kommunernas och skolornas skyldigheter

Skolan är Sveriges största arbetsplats. Ingen annan samhällsinstitution utövar ett så stort inflytande på det uppväxande släktet under så lång tid som skolan gör. Inom grundskolan finns omkring 1000 000 elever och cirka 100 000 lärare och personal ur olika personalgrupper är verksamma inom fler än 5000 grundskolor.

Statsmakterna hade tidigare stark kontroll över skolan och styrde verksamheten mycket i detalj. Motivet bakom detta var regeringens uttalade mål att garantera alla elever en likvärdig utbildning, oavsett etnisk och geografisk härkomst, kön, religion eller socioekonomisk bakgrund (Skolöverstyrelsen, 1980). Denna målsättning gäller fortfarande.

Arnman och Jönsson (1985) visar på ett övertygande sätt att skolan kan liknas vid ett klassamhälle där devisen ”Gånge rik till och fattig ifrån” råder. Undantag som kändisadvokaten Henning Bergström från Bureå bekräftar bara detta faktum. Med stöd av den alarmerande rapporten (Skolverket, 2002) om hur elever med invandrarbakgrund missgynnas i det svenska skolväsendet kan på goda grunder antas att segregationen inte är mindre än vid den tidpunkt lundaforskarna genomförde sin undersökning.

Organisationen Rädda Barnen påpekar också att det gäller att födas i rätt familj och på rätt plats. Många barn diskrimineras dagligen på grund av sitt ursprung. Alla har inte tillgång till modersmålsundervisning. Var femte elev med utländsk bakgrund lämnar grundskolan utan behörighet till gymnasiala studier. På drygt tjugo år har alltså inte heller Skolverket

lyckats att uppfylla Skolöverstyrelsens ambition och vision. Såväl i egenskap av mobbare och mobboffer finns en överrepresentation bland elever med annan etnisk bakgrund (www.rb.se).

Jag och framför allt de elever med invandrarbakgrund som skolan också hjälpt att lära sig läsa svenska språket kan bara konstatera att Skolöverstyrelsens skriftliga vision fortfarande i mycket är en illusion. Vid en föreläsning som jag bevistade under 1990-talet uttalade umeåprofessorn Daniel Kallos ungefär följande svidande vidräkning gentemot skolan "Det elever i skolan kan, kan inte med säkerhet sägas vara skolans förtjänst. Det elever inte kan, enligt skolans uppställda mål, måste betraktas som en effekt av skolans undervisning". Nu råkar Kallos vara professor i pedagogik och har själv ansvarat för skolutveckling varför denna brist, även för hans del, borde leda till ett visst mått av självkritik.

Det under 60-talet, i mångas tycke, ibland in absurdam reglerande regelverket visade successivt sig alltmer otympligt och ohanterligt och den stora frihet som gavs "på papperet" i 1980 år läroplan blir också alltmer en chimär. Den oklara ansvarsfördelningen inom den tidens skola bidrog också till en allmän föreställning att skolans verksamhet var mycket svår att påverka. Läroplanen för grundskolan, Lgr 80, upplevdes med tiden alltmer oklar och mindre specifikt riktad till skolans företrädare (Utbildningsdepartementet, 1979). Adressaterna ansågs vara alltför anonyma och budskapen och intentionerna för allmänt hållna.

Som en reaktion mot detta kom behovet under 80-talet att rationalisera och effektivisera skolans verksamhet. En minskning av administrationen med dess centralstyrning skulle lösgöra medel som skulle sättas in i driften. Decentraliseringstanken som uttalas i den kommande *Läroplan för den obligatoriska skolan, förskolan och fritidshemmet* skulle också för medborgarna möjliggöra en bättre insyn i skolans arbete (Utbildningsdepartementet, 2000c). Kommunerna skulle därigenom få ett större och tydligare ansvar för skolutvecklingen. Kommunaliseringens huvudsyfte är att detta brukaransvar ger en bättre överblick och ett helhetstänkande omkring barn och ungdomars möjligheter till sitt lärande och personliga växande. Den negativa kritiken lät inte vänta på sig. Många av de kvalitetsbrister skolan uppvisar, bland annat beträffande mobbningen i skolan, kanske har sin grund i denna kommunalisering. Skolverket menar emellertid att på sikt kommer kommunaliseringen att innebära fler fördelar än den tidigare centrala styrningen (www.skolverket.se).

I kommunaliseringen av skolan åläggs alla kommuner att ha ett särskilt organ eller en förvaltning som ansvarar för skol- och

utbildningsfrågor. Ibland kan även barnomsorg, kultur- och fritidsfrågor sortera under samma förvaltning eller organ. Denna kan exempelvis heta *Barn och ungdomsförvaltningen* (BUF) eller *Barn och utbildningsnämnden* (BUN). Kontroll- och tillsynsmyndighet för kommunernas skolverksamhet är som nämnts Skolverket med dess lokala kontor i varje län samt den, för Norrland nyinrättade tillsynsenheten i Sundsvall.

Kommunerna är enligt förordning om kvalitetsredovisning och kvalitetsutveckling inom skolväsendet (SFS, 1977: 702) skyldiga att årligen upprätta skriftliga sådana för sin verksamhet. Förvaltningarna eller nämnderna för skolfrågor skall kontinuerligt upprätta, följa upp och vid behov revidera de kommunala styrdokumentet för skolverksamheten. En obligatorisk revidering, efter genomförd utvärdering, skall ske efter vart annat eller vart tredje år. Dessa styrdokument (Bilaga 1:1) i föreliggande studie är rubricerade som:

*Skolplan,
Skolplan för Förskola och Skola
Barn- och utbildningsplan
Utbildningsplan
Barn- och grundskoleplan
Verksamhets- och skolplan
Handlingsplan*

Ovan nämnda planer kan betecknas som kommunala policydokument för skolans verksamhet. Där skall framgå vilken värdegrund, vilka intentioner och lång och kortsiktiga mål som den aktuella enheten har att uppnå eller skall sträva efter samt hur verksamheten kommer att utvärderas.

I åläggandet ingår för rektorsområdena och enskilda skolor i kommunerna att upprätta lokala planer av liknande slag. Det skall finnas en specifik handlingsplan för att förebygga och åtgärda mobbning (Skolverket, 2001). Barnombudsmannen konstaterar att många skollärare har låg prioriteringsgrad för upprättandet av antimobbningsplaner och att på vissa håll ändå lägre ambition att efterleva innehållet i dem (www.bo.se). Denna studie kan visa om det finns upprättade texter för att förebygga och åtgärda mobbning och hur gestaltningarna av innehållet i dessa är utformade.

Kvalitetsredovisningsförordningen får enligt *Betänkande av 1999 års skolkommitté* en ny lydelse från och med hösten 2001 (SOU 2002: 121). Där fastställs att:

Kvalitetsredovisningen är inte längre ett led i uppföljningen och utvärderingen av skolplanen respektive arbetsplanen, i stället av verksamheten.

Kvalitetsredovisningen skall innehålla en redovisning för vilka åtgärder skolan respektive skolhuvudmannen ”avser att vidta” om inte målen nåtts. Tidigare skulle redovisas vilka åtgärder som ”behövs”. Denna förändring är en viktig skärpning genom att på ett annat sätt än tidigare kräva att något görs om målen inte nås (SOU 2002: 121, s. 128).

Dessa skärpningar från 1997 års betänkande är föranledda av en växande insikt om att skolplaner och arbetsplaner har begränsad effekt på verksamheten. Kommittén finner också att tidigare saknas dokumentation av åtgärder som genomförts och att i andra fall finnes inga analyser och värderingar av de resultat som presenteras (SOU, 2001: 121).

Ingen av de föreliggande texterna i min studie torde ha hunnit ta hänsyn till de ovan redovisade nya kraven eftersom materialet framlades för granskning och beslut till statsrådet och chefen för Utbildningsdepartementet Thomas Östros i december 2002.

Sammanfattning

Som framgår enligt ovan finns ett dokumenterat fullgott skydd för elever i skolan. Ytterst har statsmakterna ratificerat de internationella överenskommelser om barns rättigheter som Förenta Nationerna fattat. I realiteten har dock konventionerna om barns rättigheter liten betydelse när det gäller att skydda barn från att exploateras eller fara illa på olika sätt.

Skolans verksamhet regleras genom skollagen och denna jämte skolans värdegrund uttalar entydigt att alla elever har rätt till en skolgång fri från förtryck i någon form. Skollagen bestämmer också påföljder för dem som bryter mot dess paragrafer. Detta gäller såväl huvudmännen som de enskilda eleverna.

Sedan 1991 faller eleverna också under Arbetsmiljölagens bestämmelser som är ytterligare ett skyddsnät för elever i riskzonen för att utsättas för

övergrepp. Elevernas lagstadgade medverkan beaktas inte i någon nämnvärd grad (www.bo.se).

Högsta myndighet för att tillvarata elevernas intressen och utöva tillsyn och kontroll över kommuner, rektorsområden och enskilda skolor är Skolverket. Sedan 2002 har en särskild tillsynsenhet upprättats, med säte i Sundsvall för Norrlandsregionen. En lokal enhet finns i Luleå.

Tillämpningen av skolans värdegrund vilken bygger på kristen tradition och västerländsk humanism visar i praktiken sig ganska oklar, såväl för skolans personal som för eleverna. I det föränderliga samhälle som nu råder finns ett stort men mindre tillgodosett behov bland eleverna att diskutera frågor om etik och moral. Lärarkåren känner också osäkerhet hur dessa frågor skall tas upp i undervisningen och efterlyser kompetenshöjande åtgärder.

Kommunerna är ålagda att upprätta texter som skall tillvarata elevernas intressen och skydda dem mot kränkande särbehandling i alla dess former. Kvaliteten på dessa är skiftande och skolansvariga visar på vissa håll mindre intresse för att upprätta sådana. Enhetlighet i rubriceringen av dessa texter saknas vilket kan skapa en viss förvirring.

Trots detta reglerade skyddsnet visar det sig att den av statsmakterna uttalade målsättningen om en mobbningsfri skola fortfarande kommer på skam. Det framkommer också, allt från FN-konventionerna ned till enskilda skolors texter mot mobbning, att dessa i många stycken är uddlösa verktyg för att skydda barn att utsättas för olika former av övergrepp och kränkningar.

Fortfarande är det mycket svårt för mobbade elever att få sin sak prövad eller att skolorna och berörda kommuner ställs till ansvar för brister i hanteringen av mobbningsärenden. Det betänkande som framlades av 1999 års skollagskommitté, där kraven på verksamhetsredovisning skärps, har hittills haft små möjligheter att nå någon genomslagskraft (SOU, 2002).

Eftersom någon djupare framlagd analys och tolkning inte gjorts av vad som kommer till uttryck i de texter som omfattar mobbning inom Norrbottens läns skolväsande anser jag att denna studie har ett berättigande.

Skolan har så kallade åtgärdsprogram riktade mot, som ordalydelsen nu är, "elever i behov av särskilt stöd" (Skolverket, 2001). Även om skolorna skall upprätta texter som specifikt gäller mobbning i skolan torde en beskrivning av vad åtgärdsprogram generellt innebär vara av intresse för den kommande studien av skolans texter mot mobbning.

Allmänt om åtgärdsprogram

Inledning

Åtgärdsprogram har funnits som begrepp sedan mitten av -70-talet i samband med riksdagens beslut att reformen om "Skolans inre arbete" (SIA) genomfördes (Skolöverstyrelsen, 1980). SIA-utredningen menar vid denna tidpunkt att det var dags att fokusera på skolans verksamhet, dess struktur och organisation istället för den enskilde eleven som, enligt tidigare uppfattning, skulle botas eller anpassas i systemet.

Begreppet *elever med svårigheter* omformulerades i enlighet med dessa intentioner till *elever i svårigheter*. Fokus skiftas alltså från att det var eleven som var problemet till att det var elevens situation i skolan som var det problematiska. Utredningen betonar helhetsperspektivet mycket starkt. Åtgärderna inriktas på såväl eleven som skolans organisation. Innehållet i undervisningen, arbetsätt, arbetsformer samt grupprelationer var områden som också krävde en översyn.

Arbetet med att upprätta och arbeta med åtgärdsprogram är hela skolans ansvar, även om den enskilde, behövande eleven står i fokus. Skolöverstyrelsen (SÖ), som den högsta tillsynsmyndigheten för skolan hette på den tiden, konstaterar att skolledningens engagemang och stöd är de mest avgörande förutsättningarna för ett gott resultat (Skolöverstyrelsen, 1980). Denna uppfattning gäller än idag (SOU, 2002).

Skolverket som nu är skolans högsta tillsynsmyndighet har utvecklat synen på behovet av att upprätta åtgärdsprogram men vad som skiljer åtgärdsprogram och handlingsplaner och liknande mot mobbning är fortfarande oklar i skolvärlden.

Under denna rubrik genomgås vad åtgärdsprogram är och jag väljer att till stor del utgå från Larsson-Swärds uppfattning. Hennes syn på åtgärdsprogram är applicerbar på mobbningsproblematiken. En koppling görs till olika forskares förslag och erfarenheter av att utarbeta och arbeta efter åtgärdsprogram. Skolans skyldigheter enligt olika lagtexter tas upp och utvärderingar av genomförda åtgärdsprogram redovisas.

Under denna rubrik finnes även mina egna kommentarer och synpunkter på behovet och värdet av att upprätta åtgärdsprogram.

Allmänt om åtgärdsprogram

Behov av ett åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd börjar ofta med att skolpersonal eller föräldrar känt en oro eller osäkerhet inför en elevs skolsituation. Eleven kan också själv ha blivit bekymrad över sin situation eller utveckling och på olika sätt gett personalen signaler om att allt inte står rätt till. Generella erfarenheter visar att ju tidigare åtgärder kunnat sättas in, desto mindre risk för negativ utveckling och behov av resurser. Ordspråket ”Bättre stämma i bäcken än i ån” får här sitt berättigande (Larsson-Swärd, 1999). Bland andra visar Skolverkets undersökningar att skolan alltför ofta väntar med att vidta åtgärder (Skolverket, 1997, 2001).

I Grundskoleförordningen fastslås att:

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt framkommit att eleven behöver särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och dennes vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetandet av programmet (Grundskoleförordningen, 1995, 5 kap).

Även socialtjänstlagens principer (Socialstyrelsen, 2001), vilka kan fungera som stöd och ge riktlinjer för insatser inom skolans område, anger i lagens tolfte paragraf att:

Socialnämnden skall verka för att barn och ungdomar växer upp under trygga och goda förhållanden, i nära samarbete med hemmen främja en allsidig personlighetsutveckling och en gynnsam fysisk och social utveckling hos barn och ungdom, med särskild uppmärksamhet följa utvecklingen hos barn och ungdomar som visat tecken till en ogynnsam utveckling, och i nära samarbete med hemmen sörja för att barn och ungdomar som riskerar att utvecklas ogynnsamt får det skydd och det stöd de behöver ... (SOL § 12).

Med stöd av socialtjänstlagen kan alltså upprättandet av åtgärdsprogram för elever i svårigheter också ske i förebyggande syfte. Inom mobbningsdiskursen är kanske Olweus (1994) den forskare som tydligast visar på denna möjlighet att följa grundskoleförordningens och socialtjänstlagens ovan uttalade intentioner beträffande mobbning i skolan. Förebyggande åtgärder bör inte heller vara förbehållet mobbning utan skulle kunna tillämpas inom skolan vid alla situationer där det finns fog att anta att problem kan uppstå.

Den första åtgärden inför upprättandet av ett åtgärdsprogram när misstanke eller vetskap om exempelvis mobbning föreligger är att göra en pedagogisk kartläggning där problemet ringas in. I denna kartläggning dokumenteras vilka behov som den enskilde eleven har utifrån sitt uppvisade beteende. Samtal med alla berörda ger en möjlighet att få en mer fullständig bild av den aktuella eleven, det psykosociala sammanhanget och problemet. Eftersom alla elever ingår i någon form av grupp bör även den aktuella gruppens konstellation och klimat utredas närmare. Ibland kan det vara nödvändigt att anlita social, medicinsk eller psykologisk expertis därför att problemen kan vara ganska komplicerade och kräver professionell kompetens. Skolans förhållningsätt eller attityder till elever i svårigheter konkretiseras också i relationen mellan denne, elevens målsmän och all skolpersonal (Larsson-Swärd, 1999).

Varje skola har sin egen kultur eller pedagogiska kod som kan vara avgörande för vilka problem som finns samt hur dessa definieras (Arnman & Jönsson, 1985; Svedberg & Zaar, 1988). Inom någon skola kan klimatet vara tämligen hårt med tuff jargong och hårdhänta beteenden eleverna emellan hör vardagen till. I en sådan skola kanske förehavanden som per definition är mobbning också får passera mer eller mindre opåtalat. I den allmänna debatten har också framförts att det inte skadar att elever härdas och förbereds inför inträdet i en vuxenvärld som kan vara väl så hård och tuff. En sådan attityd finner jag sakna stöd i skolans värdegrund och jag bedömer att benägenheten att skolor uppförstorar och ”gör en höna av en fjäder” vara betydligt mindre än att skolan överreagerar. Inte minst Skolverkets egna undersökningar (Skolverket, 1997, 2000) talar för detta.

Efter kartläggningen är det viktigt att analysera resultaten för att sedan kunna formulera ett konkret och utvärderingsbart mål. Skolledningens engagemang och stöd anses vara grundläggande förutsättningar för att nå goda resultat. Målet och åtgärderna för att uppnå detta måste betyda samma sak för samtliga berörda. Persson (2002) och Skolverket (Skolverket, 1999e, 2001, 2002) finner att det föreligger stor risk för att hamna i rutiner till exempel i form av samma åtgärder oavsett person och situation.

Alla åtgärdsprogram skall innehålla uppföljning och utvärdering av gjorda insatser och dessa skall redan initialt ha ett fastställt datum för upphörande och detta skall ske inom överskådlig tid. Uppföljningen skall också fylla det viktiga syftet att kunna korrigera ”färdriktningen”. Såväl uppföljning som den avslutande utvärderingen bör ske med samtliga involverade för att minimera risken för informations- och tolkningsmissar

(Larsson-Swärd). Skolverket (1997, 2000) konstaterar även i ovanstående aspekter att det ofta slarvas med uppföljningsrutinerna

Larsson-Swärd (1999, 2001) skriver dels om åtgärdsprogram för barn i behov av särskilt stöd, dels mer specifikt om åtgärdsprogram när barn utsätts för sexuella övergrepp. Sexuella övergrepp, undantaget våldtäkter eller motsvarande grova sexuella förbrytelser, kan ses som en av flera varianter av integritetskränkningar och innefattas därmed i mobbningsbegreppet. Bland andra har Ljungström (1987) har tidigare anfört en sådan uppfattning.

Larsson-Swärd rekommenderar bland annat olika tekniker som intervjuer, enkäter, dag- eller loggboksanteckningar och personalkonferenser för att upptäcka eller för att verifiera eller falsifiera misstankar och funderingar eller mer eller mindre vetenskapligt uppställda hypoteser huruvida någon elev far illa. Att föra löpande protokoll och att utföra systematiska observationer är andra exempel på tekniker för datainsamling och dokumentation.

En metod som lämpar sig väl vid genomförandet av ett åtgärdsprogram, såväl i förebyggande som åtgärdande eller behandlande syfte är att låta yngre eleverna rita, måla och berätta, dramatisera i form av rollspel, läsa berättelser eller sagor. Min bedömning är att hennes åtgärdsprogram kan vara goda vägledningar i skolpersonalens arbete med barn i utsatta situationer, där mobbning är en sådan.

Larsson-Swärd betonar helhetssynen i sin uppfattning om åtgärdsprogrammets innehåll, helt i enlighet med SIA-reformens intentioner och SOL: s principer. Elevens totala situation i den sociala kontexten eller sammanhanget måste noggrant kartläggas, det vill säga att dess familjebild, skolsituation, fritid, sociala relationer och elevens personliga förutsättningar också tas i beaktande. Denna strävan eller princip bakom åtgärdena skall vara att normalisera en "icke-normal" situation, vilken i den enskilda skolan, enligt Arnman och Jönsson (1985) samt Svedberg och Zaar (1988), kan te mycket olika.

En annan princip enligt Larsson-Swärd, är strävan efter integrering. Översatt till en mobbningsituation skulle detta kunna betyda att mobbningen upphört och att den utsatte och även mobbaren finns kvar i samma miljöer under minst acceptabelt likartade levnadsbetingelser som de övriga som vistas där. Här finns några förekommande och diametralt motsatta uppfattningar. En del debattörer, som tidigare nämnde folkpartisten Björklund, hävdar i olika offentliga sammanhang att mobbare

hellre skall förflyttas till annan skola. Reaktionerna att problemet då bara flyttas har inte låtit vänta på sig.

Någon egentlig utvärdering av sådana förflyttningar saknas också (Larsson, 2000). Varje mobbningsituation är unik varför schablonmässiga förflyttningar av den ene eller andre inte torde vara att föredra som generell åtgärd i fastställt åtgärdsprogram. Larsson visar på exempel där den mobbade fått byta skola utan att situationen för mobboffret förbättrats. Mina egna erfarenheter överensstämmer med Larssons. Jag har å andra sidan personlig kännedom om fall där en förflyttning av den mobbade eleven faktiskt inneburit en klart förbättrad situation för denne.

Ytterligare en princip är den närbesläktade, den så kallade närhetsprincipen. Insatserna skall ske i så nära anslutning till elevens vardagsmiljö som möjligt. Möjligheten till andra alternativ eller undantag måste dock alltid hållas öppen, ”Principerna skall stimulera utvecklingen, inte strypa den” (Larsson-Swärd, 1995, s. 14). Som en bekräftelse på Skolverkets kritik (Skolverket, 2001, 2002) framför Larsson-Swärd kravet på kontinuitet i åtgärdsprogrammet. Hon betonar även programmets behov av flexibilitet och möjlighet till inriktningskorrigeringar genom kontinuerliga uppföljningar eller avstämningar. Paus, Haugsgjerd och Urdal visar i deras fallbeskrivning på värdet av att se möjligheterna i svårigheterna och att anpassa åtgärderna därefter (Paus & Haugsgjerd & Urdal, 1982).

För programmets upprättande kan behövas information som har att göra med personers integritet och därför är garantin för och behovet av sekretess vid upprättande av åtgärdsprogram mycket viktig. Inom skolan gäller som huvudregel offentlighet och öppenhet, det vill säga att information kan föras vidare inom linjen och vara offentlig såvida inte exempelvis 7. Kapitel, § 9 i Sekretesslagen tar över (Olsson, 2001). Där skiljer man mellan så kallat rakt och omvänt skaderekvisit. Det raka skaderekvisitet innebär att om informationen inte bedöms vara till men för den informationen gäller så kan informationen, trots sekretessen, föras vidare till sådana som i ärendets handläggning skulle kunna vara betjänta av densamma. Vid det omvända skaderekvisitet är sekretessen däremot absolut (Ibid).

Larsson-Swärd (1999) menar att det därför är viktigt att etablera upparbetade rutiner för samarbete med andra myndigheter och institutioner som Socialförvaltning, barnmedicinsk och barnpsykiatrisk klinik eller rådgivningsbyrå. Pressen på dessa institutioner är sedan år

tillbaka mycket stark vilket innebär att oskäligen väntetider även vid akuta behov kan uppstå.

Min erfarenhet och den kännedom jag har av barnpsykiatri och socialtjänsten i länet säger att det inte heller finns någon garanti att dessa myndigheter och institutioner har egen expertis inom mobbningsområdet. Alternativet kan vara att vända sig till de intresseorganisationer som fokuserar sig på att arbeta med mobbningsproblematik. Sekretesskravet kan vid sådana fall begränsa skolans möjligheter att specifikt lyfta fram den enskilda elevens situation.

Enligt Föräldrabalk och Skollag har föräldrar och målsmän det yttersta ansvaret för sina barns skolsituation. Det är därför ytterst viktigt att all samverkan och alla kontakter, särskilt utanför skolan, sker i samråd med elevens vårdnadshavare eller målsmän, vilka vanligtvis också är elevens föräldrar. I åtgärdsprogrammet skall alltså en form av kontrakt upprättas mellan berörda föräldrar, deras barn och skolan. Detta ömsesidiga, moraliskt förpliktande kontrakt skall ge både skolan och föräldrar och elever en trygghet i att hela tiden veta vad som sagts, gjorts och planerats och vem som ansvarat för fattade beslut och vilka som delgivits denna information.

Professor Bengt Persson menar vid sin föreläsning under kulturdagarna 2002 11 21 vid Luleå tekniska universitet att skolan ofta brister i detta avseende. I de fall ett upprättande av ett kontrakt förekommer är de nedtecknade åtgärderna ofta alltför allmänt hållna, mindre förpliktande och schabloniserade.

Som bekant sorterar skolans personal under SOL:s 71 § som är den paragraf som reglerar anmälningsskyldigheten i de fall misstanke föreligger om att barn far illa eller misshandlas i hemmet. Min rekommendation är att låta sunt förnuft råda när en osäkerhet finns huruvida ett barn lever under sådana omständigheter att skyldigheten att anmäla är ett tänkbart alternativ. Skolans personal har då möjligheter att dryfta sin oro eller sina *funderingar* om en icke identifierbar elevs situation med andra instanser utan att de bryter mot tystnadsplikten. Först när oron uttryckts som misstanke om barnmisshandel eller bedömningen att barn far illa av andra skäl på ett sådant sätt att det finns skäl att anta att sociala nämnden kommer att vidtaga åtgärder tar anmälningsskyldigheten över och sekretessen bryts.

I den statliga utredningen *Slutbetänkande av Kommittén mot barnmisshandel* (SOU, 2001) finns också ett förslag till en ändring i skollagen som följer:

Förskoleverksamheten, skolan och barnomsorgen skall i frågor som rör barn som far illa eller riskerar att fara illa samverka med samhällsorgan, organisationer och andra som berörs (SOU 2001: 72, s. 377).

De slutsatser jag kan dra av kommitténs förslag är att gå detta igenom kan detta innebära att anmälningsskyldigheten utvidgas till att även gälla missförhållanden utanför hemmet. Redan nu är dock begreppet hem mycket oprecist och praxis är att anmälningsskyldigheten föreligger när barn på olika sätt far illa, oavsett varhelst sådant förekommit.

Mobbade barn är naturligtvis en kategori av barn som far illa och kommittén menar att mobbning i skolan primärt faller under dess ansvar. Först när skolan gjort allt som stått i dess makt för att åtgärda mobbningen utan att lyckas blir en sådan samverkan tvingande.

Sekretesslagens möjlighet till trygghet att informationen inte missbrukas och problemet med att lagen kan förhindra tagandet av nödvändiga kontakter är intimt förknippade med den relation som finns mellan berörda. I en mobbningsituation kan den misstänkte eller identifierade mobbaren och offret samt deras föräldrar, av förståeliga skäl, uppfatta sig som parter mot varandra (Olsson, 2001).

Mina erfarenheter är att det hinder som sekretessen kan innebära är ofta konstruerad och att skolan inte alltid ser sekretesslagens möjligheter. Om elever, föräldrar och målsmän får förtroende för och känner utredarens eller behandlarens goda vilja att komma tillrätta med en svår situation så blir sekretessen och tystnadsplikten mindre betydelsefull och ses som underordnad målet.

När kartläggningen är genomförd utformas riktlinjer för åtgärdsprogrammets genomförande med koppling till olika teoretiska synsätt. Som kommer att framgå under nästa avsnitt så kanske någon skola med mobbningsproblem arbetar efter *Gemensamt-Bekymmer-metoden* (GBm) enligt Pikas modell (Pikas, 1998), en annan kan i sitt åtgärdsprogram utgå från Olweus forskningsrön och syn på åtgärder (Olweus, 1998, 1999). Ytterligare en tredje skola kanske upprättar egna, mer eller mindre teoretiskt och forskningsmässigt grundade metoder och rutiner för att arbeta med den skolans speciella mobbningsproblematik.

Oavsett vilket typ av åtgärdsprogram den enskilda skolan väljer skall detta innehålla miljöinriktade åtgärder där själva skolsituationen har sin givna plats. Men även hur elevens situation ter sig utanför skolan är av

intresse. Hur samarbetet med hemmet och myndigheter och organisationer skall ske måste också finnas angivet i programmet (Persson, 2002; Skolverket, 2002).

Allsidigheten, såväl positiva egenskaper som försvårande aspekter beträffande berörda elever samt helhetsperspektivet skall tydligt framgå i programmet. En minimering av inblandade agenter för att underlätta samverkan och genomförande av åtgärderna är att rekommendera (Larsson- Swärd ,1999, 2001).

Inom mobbningskontexten betonar också bland andra Ljungström (1989) och Pikas (1998) att undvika alltför många personers inblandning vid det direkta åtgärdandet och behandlingen av mobbning. Eftersträvans- och uppnåendemålen skall preciseras och en tidsplan innehållande ”uppföljningsstationer” skall anges. Metoderna för genomförande måste vara preciserade och ansvarsfördelningen skall också återfinnas i det skrivna dokumentet. Resultatet skall alltid dokumenteras (Skolverket, 2001).

Larsson-Swärd (1999), Olsson (1998), Pikas (1998), Larsson (2000) med flera betonar att mobbning kan inrymma mycket svår inter- och intrapsykisk problematik. Skolan har sällan egna experter som arbetar med mobbning. Mina decennielånga erfarenheter från psykologiskt och psykosocialt behandlingsarbete säger att ett anständighetskrav gentemot behandlande personal måste vara säkerställandet av en så kallad back-up eller debriefing. Många mobbningsärenden väcker nämligen mycket starka känslor och möjligheten att få hjälp att bearbeta dessa är synnerligen viktig.

Kanske denna brist är en av flera förklaringar till att lärare undviker att engagera sig och agera vid situationer där elever utsätts för mobbning? Handednings- eller konsultationsmöjligheter borde vara ett krav, vilket ännu inte beaktas, särskilt när mobbningen blir föremål för åtgärder som sträcker sig över tid. Handedningen eller konsultationen från externt experthåll kan exempelvis inriktas för att hjälpa skolans behandlande personal att bli mer professionellt bli medvetna om och skickligare att handskas med sina egna avvärjnings- eller försvarsmekanismer.

Det finns dessutom ett antal intresseorganisationer med stor kompetens inom mobbningsfronten som erbjuder skolan sina tjänster. Dessa kommer läsaren att få stifta en närmare bekantskap med längre fram i studien.

Åtgärdsprogram, metoder och modeller mot mobbning

Inledning

Som framgått tidigare är skolor skyldiga att upprätta åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. Elever som mobbas (och mobbar?) i skolan ingår i den grupp av elever i svårigheter och de är i behov av särskilt stöd. Skolan är ålagd att upprätta handlingsplaner mot mobbning (Skollagen, 1997: 1100; Utbildningsdepartementet 1997: 15; Skolverket 2000, 2001, 2002; AFS, 1999: 6).

Begreppet handlingsplan gäller alltså vid mobbning men det råder i praktiken ingen enighet hur texter som innehåller förebyggande och åtgärdande metoder mot mobbning skall rubriceras. Som senare framkommer finns det kommuner, rektorsområden och skolor som använder begreppet modell eller metod och andra kallar riktlinjerna mot mobbning för handlingsprogram eller åtgärdsplan. Utbildningsutskottet (Utbildningsdepartementet, 1998, UbU 5 1997/1998) och Stiftelsen Friends rubricerar åtgärder mot mobbning som handlingsprogram. Några slår för säkerhets skull ihop begreppen utvecklings- och handlingsplan i ambitionen för att arbeta med mobbningsproblematiken i skolan.

Den förförståelse inom diskursen jag besitter samt de träffar jag erhållit via olika web-sökmotorer under begreppen *handlingsplan/åtgärdsprogram/modeller/metoder mot mobbning* för svenska förhållanden ger vid handen att nedanstående åtgärdsprogram, modeller och metoder mot mobbning är de mest kända. I "folkmun" och ute på fältet relateras också dessa program, modeller och metoder till, och kan också vara synonyma eller intimt förknippade med de forskare som konstruerat dem. Särskilt gäller detta Olweus åtgärdsprogram mot mobbning (Olweus, 1998). Därför väljer jag att koppla texterna till deras upphovsmän.

Det finns också enskilda skolor som särskilt hörsammar regeringens uppmaning att utveckla egna planer, metoder, program och modeller och som vill sprida dessa till en vidare krets av brukare. En sådan skolas modell är därför medtagen som ett exempel på hur ett lokalt utvecklingsarbete mot mobbning kan gestaltas.

Nedanstående redovisning syftar till att ge ett underlag inför beskrivningen, gestaltningen och tolkningen av de kommunala, rektorsområdenas och skolornas upprättade texter mot mobbning.

Olweus åtgärdsprogram mot mobbning

Olweus (1991) har utarbetat ett *Åtgärdsprogram* för att förebygga och bekämpa mobbningsproblem i skolan. Nedanstående bygger i huvudsak på Olweus åtgärdsprogram från 1994 och 1998 (Olweus, 1994, 1998).

Det främsta syftet med Olweus åtgärdsprogram är att ”minska eller helt förhindra existerande mobbningsproblem i och utanför skolan, och att förebygga uppkomsten av nya sådana problem” (Olweus, 1994, s. 48). Programmet reviderade Olweus senast 1998 (Olweus, 1998) men originalversionens inriktning och innehåll kvarstår i allt väsentligt. Såväl Olweus åtgärdsprogram som dennes forskning har ett fåtal referenser till annan forskning inom området.

Genom att införa och arbeta efter hans åtgärdsprogram kan den enskilda skolan, enligt Olweus, radikalt förbättra inte bara arbetsbetingelserna i klasserna utan även skapa gynnsammare inlärningsförutsättningar. Den utvärdering som Olweus själv gör i en rad skolor visar enligt honom på en mer än 50-procentig minskning av mobbningsproblemen. Bekämpningen av mobbning ledde dessutom till en markant nedgång i asociala beteenden i form av skolk, vandalisering och stölder. Relationerna mellan eleverna eller klassernas sociala klimat, som Olweus kallar det, och elevernas trivsel förbättras också klart i och med programmets genomförande i de aktuella skolorna (Olweus, 1998).

Enligt åtgärdsprogrammet är det naturligt att först och främst vinkla fokus mot det som betecknas som direkt mobbning, det vill säga öppet negativa eller aggressiva beteenden mot en annan elev. Det är dock lika viktigt att minska och förebygga olika former, som utfrysning och isolering, vilka är inslag i den indirekta mobbningen. En annan allmän förutsättning är att handhavandet av åtgärdsprogrammet bygger på en medvetenhet om mobbningsproblemet och ett engagemang hos utövarna för att lösa detta. Det åtgärdande och förebyggande arbete är att på olika sätt åstadkomma bättre kamratrelationer i skolan och skapa förhållanden som gör det möjligt för mobbade och mobbade elever att trivas och fungera bättre i och utanför skolmiljön.

Olweus åtgärdsprogram inriktas dels på åtgärder på skolnivå, dels åtgärder på klassnivå och slutligen åtgärder som inriktas mot individen. Som en första åtgärd på skolnivå rekommenderar Olweus att göra en undersökning och kartläggning om förhållanden inom "mobbningsfronten" i den aktuella skolan. Målgruppen skall vara samtliga elever och åtgärderna syftar till att skapa betingelser som skall minska mobbningen vid skolan som helhet. På skolnivån skall en del av åtgärderna också ha ett förebyggande syfte. Kartläggningen skulle kunna ske genom att eleverna anonymt får besvara en enkät om mobbning.

Denna syn stämmer väl överens med Larsson-Swärds (1999) uppfattning. Min bedömning är att enbart detta att skolledningen visar sin viljeinriktning och ett genuint intresse för att arbeta mot mobbning får ett stort symbolvärde som kan ge positiva effekter, inte bara i personalens utan även i elevernas beredskap och medvetenhet att förhålla sig på ett anständigt sätt gentemot varandra.

En studiedag om mobbning vid den aktuella skolan kan vara starten enligt åtgärdsprogrammet. Förutom skolledningen, elevvårdsteam och personal från skolhälsovården bör representanter för eleverna och föräldrarna medverka. Utifrån resultaten av kartläggningen är målet med studiedagen att komma fram till en övergripande och långsiktig plan för att förhindra och förebygga kränkande behandling och trakasserier mellan elever. Olweus trycker på konkretionen, inte bara i målformuleringarna i planen utan även hur gemensamt fastställda åtgärder och principer skall formuleras. Det är en stor fördel om man på studiedagen kommer fram till vissa mått av kollektiv förpliktelse och ansvar för det valda åtgärdsprogrammet.

Som en åtgärd rekommenderar Olweus en ökad tillsyn av elevernas aktiviteter i skolan, eftersom den mesta mobbningen förekommer där. Särskilt ett fungerande rastvaktsystem har haft positiv effekt i att förhindra mobbning. Men det avgörande är dock lärarnas förhållningssätt och Olweus har förespråkat att hellre agera och ingripa för ofta än för sällan. Underlåtenhet från skolans sida att ingripa mot även enbart tendenser till mobbning kan innebära att detta uppfattas som ett sanktionerande av trakasserier och att mobbarna fått skolans tysta mandat att fortsätta.

Många elever som mobbas i skolan utsätts också för trakasserier på vägen till och från skolan (Olweus, 1998). Att upprätta en kontakttelefon, öppen för alla, där avdelad personal under bestämda telefontider kunde ta emot samtal är en annan möjlighet att göra skolan uppmärksam på mobbning och tillvarata drabbade elevers intressen. Föräldrarnas betydelse

kan aldrig överskattas och samarbetet med hemmen och föräldramöten där mobbning diskuterats har också haft goda effekter. *Hem- och Skola-föreningarna* har också en viktig funktion att fylla. Skolan skulle kunna bilda miljöutvecklingsgrupper med tio till tolv intresserade och engagerade personer i varje grupp för att formulera en gemensam policy gentemot mobbning.

Åtgärderna på klassnivå kan börja med att man tar upp problemet i grupp med samtliga direkt berörda. Inom klassen utarbetar man ett antal enkla, konkreta regler om hur man skall förhålla sig gentemot varandra. Olweus föreslår som exempel för utformandet av sådana den videokassett han själv framtagit. Att utgå från barn- och ungdomslitteratur och att arbeta med rollspel kan vara andra eller kompletterande alternativ. Berömmets betydelse när elever handlar konstruktivt i konflikter och mobbningsituationer får inte underskattas. Även negativa sanktioner kan ha sitt berättigande när det gäller att bryta ett akut destruktivt beteende. På denna nivå skall kollektivet, det vill säga den enskilda klassen engageras, till exempel i form av klassråd.

En effektiv metod som Olweus förespråkar är inläring genom samarbete (cooperative learning). Som namnet angett handlar det om samarbete som i Olweus åtgärdsprogram är av en speciell karaktär. Designen är att eleverna får arbeta med gemensamma uppgifter i små grupper, sittandes i en ring. Uppgifterna skall utformas så att det skapas ett positivt, ömsesidigt beroende mellan deltagarna i arbetet med dem. Det är gruppens prestation som gäller och varje medlem har ett individuellt ansvar för redovisningen. Metoden, enligt Olweus, har haft gynnsamma effekter, inte bara ur inläringssynpunkt utan även gett synergieffekter inom ett flertal andra områden. De elever som deltagit blev nämligen mer accepterande och positiva mot varandra och också mer hjälpsamma, stödjande och toleranta mot andra. Olika samarbetsövningar och arbetsuppgifter skapade ett ömsesidigt positivt beroende inom gruppen och detta kunde genom olika elevkonstellationer utökas till att beröra samtliga i klassen.

Även på klassnivån måste föräldrarna engageras. De kan till exempel inbjudas till föräldramöten där mobbning diskuteras. Lärarens viktiga uppgift blir att skapa ett så öppet klimat för föräldrar och målsmän att de kan diskutera även det egna barnets mindre goda sidor och tillkortakommanden i sitt beteende. Detta kommer att göra det möjligt för föräldrarna att bli engagerade och delaktiga i det gemensamma målet att få en välfungerande klass för sina barn. Redan när skolans verksamhet

reglerades av läroplanen från 80-talet (Lgr 80), då Olweus genomförde sin forskning, uttalades att:

... skolan har skyldighet att visa mer aktivitet (i sådana frågor). Skolan måste då själv aktivt söka kontakt med föräldrarna för att nå det nödvändiga samarbetet. Ansvar för satt kontakter kommer till stånd vilar på skolan (Utbildningsdepartementet, Lgr 80, s. 25).

Slutligen, på individnivå anser Olweus att samtal med mobboffer och mobbare snabbt måste komma till stånd. För mobbaren måste allvarliggöras att mobbning är en oacceptabel handling och att sådan omedelbart måste upphöra. Om det rör sig om flera mobbare så skall dessa inte ges möjlighet att konferera med varandra innan samtalen genomförts. Beträffande mobboffret är det mycket viktigt att försäkra denne skydd mot fortsatta trakasserier. Även på denna nivå skall föräldrarna naturligtvis informeras. Inte bara offrets utan även mobbarnas föräldrar kan behöva stöd och hjälp att bearbeta och ta ställning till en förhoppningsvis ovan och tidigare okänd situation. Olweus betonar att ovan nämnda insatser inte får bli engångsföreteelser utan att olika sammankomster för uppföljning och utvärdering måste ske.

Pikas Gemensamt-Bekymmer-metoden

Pikas (1998) har utarbetat en handbok med ovanstående titel för att införa ett paradigmskifte²⁴ i behandling av skolmobbning. Han väljer medvetet att vara mycket restriktiv i att utlämna namn och att ange referenser till andra forskare inom nischen mobbning, undantaget de forskare vilka arbetar efter hans metod. Skälet därtill är rädslan att den negativa kritik han skulle kunna rikta mot andra skulle kunna uppfattas som personangrepp.

Redan 1975 hade Pikas utarbetat sin första metod för att bekämpa mobbning, *Suggestiv Tillsägelsemetoden* (STm) (Pikas, 1975).

²⁴ Med begreppet paradigm menar Pikas rådande mönster av föreställningar, försanhållanden och tanke- och handlingsvanor som dominerar inom ett visst diskussionsområde (Pikas 1998, notsida 1). Med metodparadigm inom området mobbningsbekämpning i skolan avser Pikas de handlingsmönster som utgår från skolpersonalens föreställningar om mobbare och deras offer (Ibid, notsida 1).

Paradigmskiftet var att suggestion och tillsägelse, främst gentemot mobbarna, ersattes med synen på att mobbning är ett gemensamt problem för samtliga involverade. Det hade även visat sig att STm: s suggestiva kraft kunde vara alltför kortvarig och att mobbaren på ett mindre konstruktivt och inte avsett sätt kunde skuld- och skambelastas för sitt beteende, något som Pikas kraftfullt varnar för. Pikas drog också slutsatsen att ytterligheten av suggestiva tillsägelsemetodens användande kunde bli att STm-läraren i sin tur mobbade mobbaren genom att införa ett bakomliggande hot ”om .., så ...”.

Nedanstående redovisar Pikas modell *Gemensamt-Bekymmer-metoden* (GBm), som är den nya metodens arbetsnamn. Den är inte användbar för att rädda vad Pikas kallar totalhavererade klasser eller att lösa lärares disciplinproblem och metoden avser inte att eliminera vandalism och skadegörelse från elevernas sida. Den är inte heller specifikt inriktad på att arbeta med så kallade struliga elever eller klara av kriminella problem. ”Handboken” för GBm är omfattande, oerhört detaljerad och informativ och är kompletterad med ett stort antal noter som tjänar som referenser och en möjlighet till fördjupad information.

Om mobbningen behandlas som en konflikt mellan parter där läraren eller mobbningsterapeuten går in som en medlare så finns goda förutsättningar till en så kallad båda-vinner-lösning, till gagn inte bara för direkt berörda utan för hela den aktuella kontexten.

Det finns en skiljelinje i sättet att arbeta mellan en mobbningsterapeut, som Pikas kallar behandlande lärare, och en psykoterapeut. Även om det en mobbningsterapeut gör kan liknas med det psykoterapeutiska behandlingsarbetet så finns avgörande olikheter. Mobbningsterapeuten, likväl som psykoterapeuten, måste vara mycket klar över och ta ansvar för gränserna för sitt mandat och sin kompetens men det finns inget krav att ha genomgått egen psykoterapi. Till skillnad från en psykoterapeutisk kontakt, som bygger på frivillighet, får och skall mobbningsterapeuten enligt GB-metoden icke ombedd gå in i mobbningsgruppens dynamik. Ett rotande i bakomliggande familjehistoria som eventuell förklaringsgrund är inget att sträva efter och ligger därför utanför mobbningsterapeutens ”här och nu mandat”. Utlevelser av känslor i samtalskontakten har inte heller samma egenvärde som vid psykoterapeutisk behandling. Inom mobbningsterapin är fenomenen med

så kallad överföring och motöverföring²⁵ också vanligtvis mindre förekommande och skall generellt inte användas som instrument i behandlingen.

Pikas förhållningssätt enligt ovan tolkar jag som en stor insikt i det vanskliga att personer utan psykoterapeutisk kompetens går in och "kvackar" inom psykologins och psykoterapins område.

Gemensamt-Bekymmer-metoden bygger på att bryta upp dynamiken inom mobbningsgruppen genom individuella samtal med gruppens individer i en äkta tvåvägskommunikation med ett ömsesidigt givande och tagande deltagarna emellan. Den lösgjorda energin skall sedan genom gruppsamtal inriktas på en konstruktiv båda-vinner-lösning.

Metoden är uppbyggd i fem faser med underliggande olika steg i processen. Jag har vissa svårigheter att uttyda när fas ett övergår till fas två och när fas två upphör och fas tre tar vid. Innan metoden sätts i verket har naturligtvis tillräcklig information insamlats. Pikas har särskilt betonat värdet av att ha ett ostört rum att föra samtalen i. Mina egna erfarenheter av att svåra samtal av privat natur kan föras med elever i korridorer och personalrum gör att jag tycker att Pikas har fog för ett sådant, i och för sig självklart påpekande.

Under den första fasen i GBm skall som det första steget ett förtroende mellan berörda etableras. Mobbningsterapeuten är alltid ensam. Han eller hon skall sträva efter att förstärka samtalspartners minsta yttrande som ligger i linje med att det inträffade är ett gemensamt problem för de berörda. Det är viktigt att de mistänkta mobbarna själva får komma med konstruktiva lösningar på problemet. Avslutningsvis utmynnar den första fasen i att ett gruppmöte planeras.

Ett sådant måste alltid föregås av att terapeuten, i avskild och lugn miljö, först enskilt träffar den eller dem som utsatts för trakasserier och får deras upplevelser av mobbningen. Mobbningsterapeuten måste kunna trygga och övertyga den utsatte i det konstruktiva med ett kommande gruppsamtal. Det huvudsakliga syftet med samtalet med offret är att få tid att lyssna och sätta sig in i dennes sätt att känna och tänka om sin roll i det som pågått. Inför fortsättningen av behandlingen är det viktigt att kunna avgöra om den utsatte kan anses vara ett klassiskt oskyldigt eller ett

²⁵ Överföring av känslor och förhållningssätt som man haft under tidigare relationer, vanligtvis gentemot föräldrar, på nya relationer, överföringssystemet utnyttjas systematiskt vid psykoanalys (Egidius (1995), s. 297).

Motöverföring (av) en psykoterapeuts omedvetna reaktioner mot sin klient, i synnerhet på dennes överföring (Ibid, s.175).

provokativt mobboffer. Till brukarnas hjälp har Pikas konstruerat en figur vilken beskriver ett kontinuum av olika karaktäristika mellan dessa extremer av mobboffer.

För att förberedelserna inför det gemensamma mötet tillsammans med den mobbade skall ge bästa resultat är det säkrast att ett sådant inte sker förrän under en tredje fas och då först enbart med de misstänkta mobbarna. Där tillvaratas och utnyttjas de realistiska förslag till lösningar som förhoppningsvis redan funnits som embryon hos dem i de tidigare samtalen. Deltagarna får en aktiv hjälp från terapeuten att uttala de konstruktiva meningar de sedan tänker säga till den mobbade. Om terapeuten inte lyckas med att skapa en design för samlevnad som utesluter mobbning arrangeras inget möte med den mobbade under denna fas.

Pikas kallar den fjärde fasen för toppmötet. Det är viktigt att resultatet av detta blir att såväl det före detta offret som de före detta mobbarna kommer längre än att ”med läpparna” lova att följa beslutade regler och förhållningssätt. De skall även ha bibringats insikten att tolerans för den andres övertramp och tillkortakommanden är nödvändig för en framtida någorlunda naturlig och otvungen samvaro. Vid detta möte upprättas ett så kallat kommunikationskontrakt där det åligger envar att framledes konstruktivt säga ifrån och själv försöka stävja en uppseglande konflikt. Detta skriftliga och av parterna undertecknade kontrakt om ömsesidigt förpliktande och tillbörlig kommunikation blir i det lyckade fallet resultatet av den genomförda förhandlingen. Är den mobbade en mycket svag person i något avseende så kan en annan framkomlig väg vara att vädja till de före detta mobbarnas känslor för fair play. En sådan vädjan i denna svåra situation kan appellera till mobbares samtida behov av att, åtminstone utåt eller opportunt kunna visa sig vara generösa, till och med mot en i deras tycke ganska provocerande och besvärlig person.

Här framkommer Pikas goda förtrogenhet om det mänskliga psyket och mänskligt beteende. Jag håller inte heller för osannolikt att reminiscenser av en sådan gest av storhet och generositet förpliktat och kan komma att inverka på ett positivt sätt under den fortsatta kontakten med mobboffret. De allra flesta, så ock elever, mår bra av att kunna vara eller åtminstone visa sig storsinta mot andra, särskilt om dessa är i ett underläge och inte utgör något hot mot dem.

Under den avslutande femte fasen i GB-m utmynnar det optimala utfallet i att det före detta offret och de före detta mobbarna fortsättningsvis lever i god sänja med varandra och att tidigare trakasserier blir förpassade till historien. Processen skall alltså resultera i en ömsesidig

större fördragsamhet beträffande den ene och den andres knepigheter och ett klart fastställande var gränsen går för vad som skall anses vara ett acceptabelt beteende i deras relationer.

Minsta-Gemensamma-Bekymmer-metoden når enligt Pikas ibland "happy-end"-lösningar där den initiala konflikten blir löst och kommande sedan blivit konstruktivt hanterade. Det finns naturligtvis också fall där endast grundnivån för metoden uppnås, nämligen att mobbningen upphör och att parterna, som de då blivit gentemot varandra, ingår i någon form av väpnat stillestånd i sina fortsatta kontakter med varandra.

Efter den femte fasen återstår att följa upp processen genom fortsatta kontakter med berörda. Enligt Pikas kan det räcka med några ord i förbigående och om något alarmerande skulle inträffa kan metoden alltid återupprepas.

Pikas erbjuder sig själv att komma till intresserade skolor för att utbildas dessa i sin metod.

Ljungströms Farstametod

Den tredje metoden som jag väljer att presentera är den av Ljungström utvecklade och beprövade *Farstametoden* (Elevvårdsbyrån, ANT-info. Stockholms skolor. 89, 1989). Denna består av ett utbildningspaket i tre delar. I den första delen ingår en studieplan, del två är en handledning för den tredje delen som redovisar själva mobbningsbehandlingen. Farstametoden bygger till vissa delar på Pikas tidigare modell för mobbningsbehandling (Pikas, 1987). Det finns även, som framkommer, likheter med Olweus åtgärdsprogram mot mobbning. Farstametoden riktar sig från dåvarande lågstadium till gymnasieskolans årskurser.

Syftet med metoden är att medhelst en kraftfull intervention stoppa mobbningen omedelbart, "Bättre att stämma i bäcken än att försöka dämna i ån". Ljungström tar dock i sin manual upp ett antal förebyggande åtgärder i form av klassamtal om mobbning. Andra sätt för att förebygga mobbning kan vara dramaövningar med olika konfliktsituationer, att styra kamratval vid gruppindelningar och att arbeta på andra sätt med integration så att inga elever riskerar komma utanför gemenskapen. Det är särskilt viktigt att uppmuntra alla elevers civilkurage genom att göra dem berörda så att de kommer att reagera på ett hedersamt

sätt när de ser att någon utsätts eller utsätter andra för öppna trakasserier eller sublima kränkningar.

Utgångspunkten för Farstametoden är att bilda en behandlingsgrupp om två till fem personer inom ett rektorsområde. Urvalet skall grundas mer på intresse och förmåga än på någon specifik yrkesroll. Han lämnar frågan obesvarad om hur mycket gruppen skall informera övrig personal om sin funktion och sina åtgärder. Metoden skall ses enbart som ett förslag där intresserade skolor själva måste modellera den efter sina egna förutsättningar.

Tillvägagångssättet vid upptäckt mobbning av elever är att behandlingsteamet direkt kontaktas. Någon däri kollar sedan upp substansen i lämnade uppgifter och om fog finnes skall ytterligare information samlas in. Visar sedan underlaget att det handlar om mobbning är det viktigt att inte förvarna den eller de utpekade mobbarna utan de skall hämtas utan förvarning från klassrummet. Motivet bakom detta är att de utpekade inte skall få möjlighet att konferera med varandra och bygga upp ett försvar.

Strategin vid de kommande samtalen, där helst två ur mobbningsteamet deltar, är att inte låta de som utpekats som mobbare få kännedom om vilken information utredarna besitter. Tanken bakom detta förhållningssätt är att den utpekade mobbaren är medveten om möjligheten att avslöjas som lögnare. Risker att betraktas som mindre trovärdig om den misstänkte skulle välja att försöka manipulera genom att bluffa eller ljuga bedömer Ljungström är en verksam spärr mot oärlighet. Eventuell information till mobbarnas föräldrar får bero till efter samtalens avslutande och om mobbningen direkt upphör skall ärendet läggas till handlingarna. Ljungström preciserar emellertid inte tidsdräkten efter vilken föräldrarna skall informeras.

Ovanstående som jag ser det, måste vara en mycket grannlaga uppgift. Möjligheten att situationen utvecklas till ett förhör där skevheten i maktkonstellationen mellan den misstänkte mobbaren och de vuxna är uppenbar. Av skolpsykologen i en kommun som arbetar efter Farstamodellen (modifierad) har jag fått veta att skolorna har en medvetenhet om denna risk och att de kan handskas väl med detta ojämberdiga förhållande av makt som ett problem.

Ett antal allmänna principer vid behandling av mobbning tas upp i Farstametoden. Det handlar ju inte om vanligt skolarbete och därför måste stora krav ställas på att skydda den personliga integriteten. Om mobbningen inte snabbt kan åtgärdas eller spontant upphör måste

personliga möten anordnas mellan personalen. Föräldrarna vilka vanligtvis varit mer eller mindre ovetande kommer sannolikt att reagera kraftigt när det uppdagas att deras barn, utan deras vetskap, mobbats eller är en mobbare. En beredskap måste därför finnas inför ett ifrågasättande från föräldrarna i och med att dessa inte omedelbart informeras, särskilt om mobbningen fortfarande pågår och skolan under längre tid känt till detta.

Slutligen betonar Ljungström risken för att mobbningsoffret av flera olika skäl, till exempel att det ”blir etter värre”, försöker förhindra fortsatt utredning och behandling. Detta skall inte accepteras och behandlarna får inte vekna eller ge efter inför den mobbades böner att låta saken bero.

Som jag förstår det är enligt Farstametoden skolans ställningstagande att alltid agera (och kraftfullt) inte förhandlingsbart. Om mobbningen upphör ger detta förhoppningsvis denne elev mer hanterbara erfarenheter den dag eleven framledes ånyo konfronteras med en mobbningsituation.

Farstametoden visar sig särskilt effektiv när behandlarna har tillgång till mycket förhandsinformation. Vanligtvis lyckas samtalet för mobbaren allvarliggöra det förkastliga i hans beteende. Ljungström menar, precis som Pikas (1998) att inga moralkakor, skam- eller skuldbeläggande av mobbaren får ske. En annan vanlig reaktion blir att mobbaren efter sådana samtal känner lättnad, respekt för och tacksamhet gentemot behandlarna som reagerar i sak men inte dömer ut honom som person eller avser att straffa honom. Behandlarna klargör också tydligt vad som gäller i fortsättningen, ger konkreta förslag till förändrat beteende och meddelar att de kommer att följa utvecklingen framgent.

Staffs Mombusmodell

Staff (1997) ser modellen *Mombus* som bra ett verktyg för att förebygga mobbning. Modellen riktar sig till elever i åren 1 till 6 i grundskolan. Eleverna får ett medlemskort och får undervisning i lag och rätt. Två elever i varje klass utses till ”MOMBUSAR” som skall hjälpa till mot mobbning och ta särskild hand om ensamma elever.

Modellen beskrivs som ett instrument som verkar långsiktigt och som alla klasser kan använda allteftersom arbetet fortskrider. Förutsättningarna för ett effektivt utnyttjande ligger i ett gemensamt förhållningssätt hos samtliga berörda. Det är skolpersonalen som måste ta ansvar för att initiera

arbetet och synliggöra den bakomliggande konflikten. I arbetet med modellen krävs att behandlarna har god kompetens och att de klarar av att stoppa och förebygga uppkommen destruktiv aggressivitet. Inga moralkakor och pekpinningar är tillåtna utan arbetet präglas av ödmjukhet och positivism. Gruppträck eller hot om repressalier är också förbjudet eftersom sådant enbart är negativt och skapar låsningar i bearbetningsprocessen. Inom arbetet med Mombus ingår att bilda föräldragrupper som till exempel arbetar i studiecirkelform. Eleverna får prova på att veckovis vara så kallade mobbningsombudsmän. Varje vecka diskuteras i klassen, genom lärarens försorg, gjorda erfarenheter. Samtalen skall fokuseras på frågor om kamratskap och trivsel, varför man retas eller slåss och hur det kan kännas att vara utanför en gruppgemenskap. Elevernas egna förslag till lösningar har stort värde. Sådana frågor, menar Staff, måste ständigt hållas aktuella för att mobbning skall kunna förebyggas.

Österholmsmodellen

Lagerman och Stenberg (2001) har utarbetat ett material med ovanstående titel. Detta presenteras som en handbok för vad de kallar *Österholmsmodellen*, efter Österholmskolan i Stockholm, för att förebygga och åtgärda mobbning i skolan. Modellen som till stora delar bygger på Farstamodellens metodik har resulterat i en mer än 80-procentig minskning av mobbning i den skola där modellen använts sedan 1989.

Modellen bygger på beprövad erfarenhet och forskningsrön inom mobbning. I modellen relateras till Mombus, Farstametoden samt Olweus åtgärdsprogram mot mobbning. En så kallad lathund finns som stöd för de samtal som skall föras med mobbarna.

I modellen finns bland annat en lärarhandledning, teoretiska kopplingar till mobbningsproblematik samt enkäter, enskilda övningar och övningar i grupp vilka befunnits vara mycket effektiva i det förebyggande och mobbningsförhindrande arbetet. Dessa enkäter och övningar står skolorna fritt att kopiera.

Lagerman och Stenberg gör en klar åtskillnad mellan konflikter och mobbning. Denna är att i konflikten är de inblandade relativt jämstarka medan mobbningen karaktäriseras av att samma person alltid befinner sig i

ett underläge. Författarna varnar också för tendensen att skolan gärna blundar för mobbning genom att kalla det inträffade för en konflikt.

Sammanfattning

Gemensamt för de relaterade forskarnas handlingsplaner, program, metoder eller modeller är att de såväl inriktas till att åtgärda pågående mobbning som att förebygga att mobbning sker. Även om Olweus, Pikas och Ljungström i sina manualer anger att dessa måste betraktas som riktlinjer är de mycket strukturerade och styrda i detalj för vad behandlarna skall göra och säga i olika situationer. Ljungströms Farstametod är den mest normativa och innehåller en mängd anvisningar om hur samtalsledaren skall säga för att korrigera elevers olämpliga beteenden.

Särskilt Pikas GB-modell, Farstametoden samt Österholmsmodellen kan också ses som handböcker med ganska preciserade steg och åtgärder som brukarna bara har att tillämpa.

Såväl Olweus åtgärdsprogram som Pikas GB-modell är mycket omfattande i deras förslag på och uppfattningar om det förebyggande och det åtgärdande arbetet. Olweus åtgärdsprogram är det mest utvärderade. Forskare som Aarland (1988) och Persson (2000) ifrågasätter att Olweus själv utvärderar sitt program och ställer sig också tveksamma till om de enkäter Olweus använder kan ge en rättvisande bild av mobbningens frekvens och karaktär.

De mer omfattande programmen med flera har en instrumentell syn på mobbning och individperspektivet är tämligen dominerande. Främst i Pikas metod går att utläsa en individcentrerad psykologisk teoribildning men varken han eller någon av de övriga upphovsmännen lyfter i nämnvärd grad fram annat än den egna forskningen och teoribildningen.

Reaktionen från skolans sida när mobbning inträffat är kanske mest snabb och kraftfull vid tillämpning av Farstametoden. Enligt Staffs Mombusmodell har det långsiktiga arbetet den högsta prioriteten. Farstametodens ”förhörsmetodik” ifrågasättes kraftigt av Fors (1993).

Alla har lyft fram respekten för samtliga inblandade, inklusive mobbaren och att undvika att söka syndabockar. Forskarna ser mobbning som ett gruppfenomen och Olweus (1998) och Ljungström (1989)

förordar, som ett av flera sätt, att lösa problematiken i klasskontexten. Pikas däremot varnar för tron på klassamtalens effektivitet att stoppa mobbning och tillsammans med Staff menar han att sådana hellre skall ha en allmän karaktär. Stöd för en sådan uppfattning kan återfinnas hos Heinemann (1987).

Samtliga poängterar skolpersonalens och de enskilda lärarnas betydelse och att ett föräldraengagemang är nödvändigt. Olweus, Pikas och Ljungström allra tydligast, anser dock att om skolan själv kan lösa mobbningen kan föräldrarna hållas utanför. En annan allmän uppfattning är att mobbningsproblematiken och skolans värdegrund ständigt måste hållas aktuell.

Lagermans och Stenbergs Österholmsmodell borde, som den handbok den är, vara av intresse för de skolor som söker en lättillgänglig guide i deras mobbningsarbete.

Men det är inte bara forskare som intresserat sig för att förebygga mobbning. Det finns också ett antal organisationer vilka på ett förtjänstfullt sätt arbetar för att förebygga mobbning och hjälpa de utsatta barnen. Mer om detta följer i nästa avsnitt.

Intresseorganisationer och föreningar mot mobbning

Inledning

Utifrån antalet intresseorganisationer- och föreningar som arbetar mot mobbning kan slutsatsen dras att många samhällsmedborgare ser mycket allvarligt på detta problem. Några av nedanstående organisationer och föreningar bildades mer eller mindre spontant av eldsjälar och deras verksamhet bygger till stor del på frivillig basis. Inom organisationerna och föreningarna finns anställda och frivilliga medarbetare med gedigna erfarenheter av mobbning bland barn. Statsmakterna ser också att de fyller en viktig funktion och ger dem ett odelat stöd för sin verksamhet. Staten bidrar också ekonomiskt till driften i några fall.

Åtminstone någon av nedanstående organisationer och föreningar samt deras verksamheter kan anses vara allmänt kända bland barn och ungdomar. De flesta barn och ungdomar vet också hur de skall kunna ta kontakt med dem och det skadar inte att skolpersonalen ytterligare informerar om deras existens för skolans elever.

Organisationerna besitter stor kunskap inom området och fyller ett stort behov för utsatta barn. De försöker också göra sin stämma bättre hörd inom skolans värld, till gagn för eleverna, genom att på flera olika sätt erbjuda sina tjänster till skolan.

Rädda Barnen

Den internationella organisationen *Save the Children*, i Sverige *Rädda Barnen* (RB) kämpar för barn rättigheter. Dess strävan är att Barnkonventionens intentioner om respekten för varje barns integritet och värde efterföljes, att barn får ett reellt inflytande i frågor som berör dem och att det skapas möjligheter för och en framtidstro hos alla barn att utvecklas på ett gynnsamt sätt.

Organisationen är politiskt och religiöst obunden med 85000 medlemmar i cirka 30 lokalavdelningar i Sverige. Rädda Barnen i Sverige verkar tillsammans med 30 systerorganisationer inom *International Save the Children Alliance* i fler än 100 länder. Där bedriver de olika projekt för att tillvarata och skydda barns intressen över hela världen (www.rb.se).

Rädda Barnen går aktivt in i samhällsdebatten i frågor som rör barn och dess aktiviteter mot mobbning sker genom att organisationen anordnar seminarier och utarbetar program mot mobbning. De menar att stärka förmågan att visa respekt för varje enskild individ är en förutsättning för att förverkliga varje barns rätt till lika värde.

Organisationen har enbart i Sverige ett väl utvecklat kontaktnät med närmare 4000 personer. Föräldrar och barn kan kontakta Rädda Barnen via dess hjälptelefon. Antalet samtal som rör mobbning i skolan har de senaste åren ökat markant och organisationen upplever att den fyller en mycket viktig funktion för de mobbade barnen vilka ibland inte har någon annan att vända sig till i en svår livssituation.

Rädda barnen tar fram och erbjuder material kring frågor som rör mobbning för att ge råd och stöd till skolans elever och skolpersonalen för att stoppa alla former av mobbning. Materialet kan beställas, ofta utan kostnad för skolan (www.rb.se)

Barnombudsmannen

Sveriges barnombudsman (BO), som för närvarande är en kvinna av regeringen utsedd, har sedan 1993 att tillvarata barns och ungdomars intressen och rättigheter. Staten finansierar tjänsten och driften av barnombudsmannens verksamhet. Denna utgår ifrån FN:s konvention om de mänskliga rättigheterna. Regeringen utser ombudsmannen för en period av sex år. I Lag om ombudsman (SFS 1993: 335) finnes verksamheten reglerad och dess första paragraf lyder:

Barnombudsmannen har till uppgift att bevaka frågor som rör barns och ungdomars rättigheter och intressen. Ombudsmannen skall särskilt uppmärksamma att lagar och andra författningar samt deras tillämpning stämmer väl överens med Sveriges åtaganden enligt Förenta Nationernas konvention om de mänskliga rättigheterna (Lag om Barnombudsman, 1 §).

Barnombudsmannen är fristående, självständig, samt religiöst och partipolitisk neutral. Befattningshavaren sorterar under sekretesslagen gentemot sina informatorer och uppgiftslämnare såvida inte annat överenskommes. Organisationen fungerar även som remissinstans för lagstiftning som berör unga men utövar ingen tillsyn över andra myndigheter och agerar inte i enskilda fall.

Mobbning är en av organisationens huvudfrågor och Barnombudsmannen tar Olweus definition till sin egen. Närmare 75000 personer ringde år 2001 till "BO direkt" och de fler än 6000 brev som organisationen fick från 13-åringar det året visar att ombudsmannen har en viktig funktion att fylla. Många av kontakterna barnen tar med Barnombudsmannen handlar om olika upplevelser av mobbning. Fortfarande är skolorna inte i någon nämnvärd grad intresserade av att utnyttja Barnombudsmannens tjänster beträffande mobbningsproblematik (www.bo.se).

En av de viktigaste uppgifterna för Barnombudsmannen är att vara språkrör för barn och att uttala sig i den allmänna debatten speciellt i frågor som berör utsatta barns situation samt skapa opinion för de spörsmål som telefonsamtalen och breven belyser. Samarbetet med andra myndigheter och organisationer som arbetar med barn- och ungdomsfrågor är stort och tillsammans med dem skall Barnombudsmannen infodra data som sammanställs, analyseras och dokumenteras för publicering.

Stor vikt fästes vid att låta barnen och ungdomarna komma till tals och uttrycka sin mening i aktuella frågor som egna erfarenheter av mobbning via enkäter, brev- och telefonkontakter, Internet med mera. Barnombudsmannen har cirka 120 kontaktklasser i landet som kontinuerligt besvarar enkäter om aktuella frågeställningar och organisationen medverkar också i intresserade skolors arbete mot mobbning.

Barnens Rätt I Samhället

Föreningen Barnens Rätt I Samhället (BRIS) är liksom en politiskt och religiöst obunden förening som bildades 1971 efter en uppmärksam dödsmisshandel av en treårig flicka. Insikten om barns utsatthet ledde till att dess mål är att verka för att stödja barn i svårigheter. Ett exempel är de insatser organisationen gjorde för att driva fram Antiagalagen från 1979. Verksamheten bedrivs med stöd av ideella krafter, donationer och medlemsavgifter.

I likhet med RB och BO arbetar även BRIS för att förbättra utsatta barns villkor genom en omfattande opinionsbildning, informations- och upplysningsverksamhet. Mest känt är kanske Barnens Hjälptelefon och numera finns även en linje för vuxna som behöver få tala ut eller få råd och stöd i olika frågor som rör barn. Första halvåret 2001 registrerades fler än 100 000 samtal till föreningen, en kontinuerlig ökning jämfört med de föregående åren. Andelen samtal med mobbningsproblematik har kontinuerligt ökat och utgjorde år 2001 nära en femtedel av samtliga.

Förutom en oroväckande tendens till så kallade busringningar har samtalen enligt en upprättad gradering ofta varit av "allvarlig" och "mycket allvarlig karaktär". Det kan ytterst röra sig om suicidfunderingar och att barnen utsatts för olika former av övergrepp. Många av barnen har inte haft någon annan vuxen att anförtro sig till. De har inte heller känt till var och till vem i övrigt de kunnat vända sig för att få hjälp i sin svåra livssituation.

Inte heller BRIS upplever något större intresse från skolans sida till att samarbeta omkring mobbning i skolan (www.bris.se).

Föreningen Mot Mobbning

Föreningen Mot Mobbning (FMM) är även den en ideell, politiskt och religiöst obunden förening. Mer eller mindre spontant bildades föreningen 1992 och bestod initialt av föräldrar till mobbade barn vilka ansåg att skolan inte tillräckligt tillvaratar barns rättigheter att inte utsättas för mobbning. I sin rikstäckande organisation har Föreningen Mot Mobbning minst två centrala jourtelefoner samt lokala kontaktombud på flera platser

Intresseorganisationer och föreningar mot mobbning

i landet dit inte bara föräldrar till mobbade barn kan ringa. Som framgått av namnet arbetar föreningen mot mobbning vilket sker på flera sätt. I stadgarna framgår att föreningens ändamål är:

Att verka för att det finns en handlingsplan som visar hur man förebygger, diagnostiserar och aktivt motverkar alla former av kränkande behandling där verksamhet för barn och ungdomar bedrivs.

Att sprida kunskap om mobbning och våld genom seminarier och föreläsningar.

Att verka för att kunskaper om mobbning och våld obligatoriskt skall ingå i utbildningen för alla som skall arbeta med barn och ungdomar.

Att lyssna och ge råd och stöd till drabbade personer samt i mån av behov hjälpa till att bilda nätverk på orten.

Att verka som en resurs till skolan med flera och hemmet samt att vara ett språkrör där det sker läsningar.

Att genom löpande kontakter med massmedia verka för att mobbning inte tystas ned.

Att verka för att människor är rädda om varandra, inte för varandra.
(Stadgar för Föreningen Mot Mobbning, FMM, 2001-05-19, 2 §)

Lika lite som tidigare nämnda organisationer upplever Föreningen Mot Mobbning att skolor i landet visar aktivt intresse eller att de uttrycker ett behov av ett närmare samarbete med föreningen (www.algonet.se).

Intresseorganisationen Friends

Initiativtagare var en före detta mobbad elev som år 2000 genom sitt starka personliga engagemang mot mobbning i skolan fick myndigheternas stöd att bilda en stiftelse som aktivt skulle arbeta mot mobbning. Nästan alla medarbetare har egna erfarenheter av mobbning. Friends syfte är:

att förebygga och minska mobbningen i skolan

att förebygga och minska annat fysiskt och psykiskt våld i skolan
att sprida kunskap om mobbning för ökad förståelse och eftertanke

att sprida humana, demokratiska och jämlika värderingar
(www.friends.se).

Stiftelsens medlemmar arbetar aktivt ute i skolor för att hjälpa så många som möjligt att starta upp aktiva program mot mobbning i form av handlingsprogram. Organisationen har dock kunnat konstatera att år 2001 hade endast sju av tio skolor ett sådant.

Vanligtvis inleder Friends sitt arbete vid skolorna med en kortfattad information inför hela skolan. Därpå hålls diskussioner om mobbning i alla klasser. I det förebyggande arbetet ingår bland annat att utveckla ett så kallat kompisstödssystem där Friends ansvarar för utbildningen av eleverna som skall ingå i dessa. Skolpersonalen får också en utbildningsdag för att bredda sina kunskaper om ämnet och under denna dag betonas den betydelse de som vuxna har för att förebygga och åtgärda mobbning. Skolan får även ett arbetsmaterial som utformats i samma syfte.

Friends vill också hjälpa elever till att ha civilkurage att våga säga ifrån vid elakheter och orättvisor och att elever tillsammans med sina föräldrar och övrig skolpersonal tar sitt personliga ansvar och använder sina möjligheter till att skapa ett gott, mobbningsfritt skolklimat.

Organisationen finns till hands för back up, såväl för skolpersonalen som för kompisstöderna i deras arbete.

Jämfört med de tidigare nämnda organisationerna och föreningarna börjar Friends få ett visst fotfäste i skolan. Allt fler skolor upptäcker möjligheten att använda Friends i studie- och kompetensutvecklingsdagar med syfte att förebygga och åtgärda mobbning. Vid några tillfällen när det handlat om akuta insatser mot mobbningsproblem i en skola har

organisationen också blivit ombedd att ställa sin kompetens till förfogande (www.friends.se).

Tillsammans

Tillsammans är ett antimobbningsprojekt som utbildningsminister Östros tillskrivits äran att ha startat år 2001. Projektet slutfördes år 2002 och mycket talar för att det kommer att fortsätta i någon form och då med en större satsning på ett utökat samarbete med föräldrar.

Bakgrunden till projektet är det så kallade värdegrundsåret som inleddes 1999 i Sveriges skolor. Tillsammans syftar till att initiera diskussioner om de värdegrundsfrågor som skall genomsyra skolans verksamhet och målet är att skapa en skola fri från mobbning och kränkande behandling av såväl elever som övrig skolpersonal. Eftersom ansvaret för mobbning i första hand vilar på de vuxna i skolan vänder sig projektet främst sig till skolans personal. Det riktar sig också till eleverna och deras föräldrar eftersom det krävs ett sådant samarbete för att upptäcka, åtgärda och förebygga mobbning i skolan.

Utbildningsdepartementet ansvarar för projektet och det finns ett etablerat samarbete med en mängd organisationer vilka på olika sätt arbetar för barns och ungdomars bästa. Projektet är upplagt med konferenser och föreläsningsserier, musik- teaterföreställningar samt TV-program som tar upp mobbningsproblemet. Framledes är avsikten att upprätta ett antal Värdegrundcentra för forskning om värderingar och det tredje avslutande steget kommer att bli att ta fram ändå bättre handlingsplaner för att arbeta med direkta åtgärder mot mobbning.

Intresset för projektet är stort med en kvarts miljon besökare på projektets webbplats. Enbart projektledaren, under de två år projektet varit igång, har besökt 400-talet skolor och föreläst om mobbning för tusentals lärare, elever och föräldrar (www.tillsammans.gov.se).

Sammanfattning

Alla intresseorganisationerna är partipolitiskt och religiöst obundna. Medarbetarna besitter stora kunskaper och erfarenheter av hur svår vissa barns livssituation är och flera av organisationerna och föreningarna erbjuder skolan sina tjänster och åtgärdsprogram eller motsvarande, för att förebygga och beivra mobbning inom skolan.

Deras gemensamma mål är att vara språkrör för och tillvarata barns intressen och rättigheter, att sprida information och skapa opinion för förebyggande och förbättrande åtgärder i utsatta barns situationer. Barn i svårigheter har, och utnyttjar också i hög grad möjligheten att vända sig till organisationerna för att få råd och hjälp.

Särskilt Föreningen Mot Mobbning, Friends och Tillsammans arbetar aktivt ute i skolorna med olika antimobbingsprojekt. Frekvensen av och karaktären i de kontakter barn tar med organisationerna visar tydligt att dessa fyller en viktig och stor funktion. Statsmakten uppmärksammar också de lovvärda insatserna och stödet därifrån för organisationerna och föreningarnas verksamhet är gott och torde utökas framledes eftersom mobbning i skolan är dess största problem.

Skolorna utnyttjar inte, med undantag av *Tillsammans*, i någon större utsträckning dessa organisationer tjänster. Jag har ingen direkt uppfattning till varför skolorna inte använder sig av dessa organisationers tjänster. Inte heller nästa avsnitt besvarar frågan men där får läsaren stifta bekantskap med två teorier som också skulle kunna fylla viktiga funktioner i skolans mobbningsarbete.

Förklaringsgrunder och strategier vid mänsklig samlevnad

Inledning

För att kunna förstå och förhålla sig till en många gånger förvirrande, för en mobbad mycket traumatiserande omvärld, bemödar sig individen efter att få ett sammanhang i sin tillvaro. Människan eftersträvar att kognitivt förstå orsakssammanhang, särskilt i svåra livssituationer och att i någorlunda känslomässig och handlingsmässig balans förhålla sig till dessa.

Antonovsky (1991) har myntat begreppet *KASAM* (Känslan Av SAMmanhang) vilket innehåller komponenterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Begripligheten står för individens möjlighet att uppleva sig finnas i en given kontext där personen förstår och någorlunda kan förutse vad som komma skall. Hanterbarheten innebär att kunna modifiera sitt beteende på ett acceptabelt sätt efter denna verklighet. Meningsfullheten ger det skedda och det egna beteendet en acceptabel och förhoppningsvis positiv mening.

Nedanstående beskriver först det som allmänt kallas attributionsteori. Enligt denna teori strävar människan efter att nå en sammanhängande förståelse och förklaring av alla verklighetens dimensioner och skeenden. Mer eller mindre begripligt dagtingar individen med sitt samvete och sina försvarsmekanismer för att få ihop sitt eget eller andras förhållningssätt till en sammanhängande och förklarlig enhet.

Efter attributionsteorin redovisas copingteorin vilken handlar om hur individen utifrån olika strategier hanterar och modifierar denna verklighet genom att fatta det ena eller andra beslutet för sitt agerande.

Båda teorierna är användbara såväl för att förklara och förstå mobbning som att behandla problematiken.

Jag kommer i min redovisning att utgå från föreläsarna för respektive teori och göra relevanta kopplingar till olika forskare inom mobbningsdiskursen och jag tar mig dessutom friheten att själv utveckla min syn på dessa båda teorier.

Attributionsteori

Attributionsteorin är en psykologisk och socialpsykologisk teori som beskriver och förklarar individers olika sätt att tillskriva (från latinets attribuere) sig själva eller yttre faktorer orsaken till egen framgång eller det egna misslyckandet. Teorin kan ge förklaringar till varför individen agerar som han/hon gör i olika situationer. Ett värde i teorin är att den kan hjälpa oss att finna de bakomliggande orsakerna till egna och andra människors tankar, känslor och beteenden. Därmed har teorin ett stort praktiskt förklaringsvärde och kan också appliceras i pedagogiska sammanhang. Att lära sig själv hur och varför man attribuerar på ett visst sätt i en mobbningsituation kan inte bara göra situationen mer förståelig utan även visa på det egna mönstret i attribuerandets (sköna) konst. I en pedagogisk kontext som en undervisningssituation, där relationerna mellan aktörerna som känt är inte alltid fortlöper smärtfritt, anser jag att utnyttjandet av attributionsteorin är ett bra verktyg för att lösa uppkomna knutar och konflikter.

Heider (1958) är en av de första som vetenskapligt intresserar sig för att studera människans orsaksföreställningar och han anses allmänt som upphovsmannen till attributionsteorin. Enligt Heider strävar människan efter att kunna betrakta världen och sätta det som däri tilldrager sig, i ett begripligt sammanhang. Attributioner är alltså de föreställningar vi utvecklar om orsakerna till våra bedömningar, känslor och beteenden utifrån det vi drabbas eller kommer i åtnjutande av.

Det finns enligt Heider två typer av attributioner, dels interna sådana som innebär att alla orsaker till vad som sker och har skett har sitt ursprung inom individen själv, dels externa attributioner där orsakerna ligger i själva situationen och är utanför individens kontroll och möjligheter att påverka. Forskningen om attributioner behandlar dels vad som leder fram till olika slag av attributioner, dels vilka konsekvenser dessa attributioner kan få för våra kognitiva och emotionella reaktioner och för vår motivation att agera därefter (Ibid).

Det som främjar en positiv självbild tycks vara att individen attribuerar framgångar och positiva bekräftelser till egenskaper inom sig själv och att misslyckanden och tillkortakommanden hellre förklaras av yttre omständigheters inverkan. Inom forskningen kallas detta för självtjänande bias, det vill säga att människan helst vill se sina positiva fördomar om sig själv bekräftade. En sådan positiv inställning, ju yngre, desto mer betydelsefull, är befordrande för självkänsla och välbefinnande

(Claezon, 1996; Taylor, 1989). Många mobbade berövas snabbt denna självtjänande bias och far därmed illa på grund av trakasserier från andra.

Men naturligtvis finns det gränser för omgivningens acceptans av alltför stora och tydliga uttryck av omnipotens eller megalamani. En elev som alltid, i alla sammanhang och överallt attribuerar sina misslyckanden till faktorer utanför honom riskerar med stor sanningslikhet att dra på sig kamraternas ogillande och avståndstagande, i ytterlighetsfallet bli ett provocerande eller kroniskt mobboffer. Exempelvis Pikas (1998) och Aarland (1988) tar upp risken av alltför stor självhävdelse.

Hur individen attribuerar kan vara avgörande inte bara för den mentala hälsan utan även för vissa sjukdomars uppkomst såsom depression, ångest- och missbruksproblem (Lundh et al, 1992). En förklaring till dysfunktionellt fungerande är enligt teorin att vissa människor attribuerar sina tillkortakommanden som orsakade av mer eller mindre permanenta brister i den egna kompetensen och karaktären, brister som på ett hämmande eller invalidiserande sätt påverkar välbefinnandet. En andra förklaring är att individen ser sig som ett hjälplöst offer, utelämnad till en destruktiv yttre värld, omöjlig att kontrollera eller styra och där individen kastas som ett rö, för en ofast bitande och nyckfull motvind, ibland gränsande till stormstyrka.

Seligman (1975) och i Sarafino (2002), studerar sambandet mellan attributionsmönster och depression, finner att den som mer eller mindre konsekvent attribuerar sina misslyckanden till sina inre egenskaper eller personlighetsfaktorer riskerar att gå in i en depression. Exempel på sådana attributioner om det egna diskvalificerandet kan vara "Det beror på min inkompetens", till egenskaper som är stabila och oföränderliga; "Jag är bara så dålig", över till att dessa misslyckanden spänner globalt över livets alla områden; "Det spelar ingen roll för hur jag än gör så drabbas jag alltid". Sådana orsaksförklaringar kan dock kännas bättre för en helt knäckt individ jämfört med inga alls. En elev med ovanstående eget förvärvade eller av andra pålagda uppfattningar om sig själv riskerar naturligtvis att bli ett tacksamt offer för kamraters ovilja. Han kommer troligtvis inte att försvara sig och gå till motangrepp och passiviteten får stå som en bekräftelse att han förtjänar det andra består honom med.

Det finns ett antal olika kognitiva metoder för att hjälpa människor att förändra sina dysfunktionella attributionsmönster. Vid behandling av depressioner försöker man få patienten att omattribuera från sin uppfattning att han eller hon har sig själv att skylla och att det inte går att ändra på förhållandena.

Terapeuten arbetar då med att hjälpa den depressive att få insikt i den självtjänande biasen och att se fler egna möjligheter att ta kontroll över och förändra tidigare negativa, inre, stabila och globala föreställningar om det egna förhållningssättet och karaktären. (Banyard & Hayes, 1994).

Beck anses vara den som formulerat och mest undersökt begreppet ”The Unhappy Triad”; jag är dålig, alla vill mig illa och omvärlden har inget gott att erbjuda mig”. Dessbättre har Beck tillsammans med Meichenbaum konstruerat en behandlingsform, *Stress Inoculation Programme*, som är ett slags vaccin mot en fortsatt nedvärdering av sig själv. Den kognitiva psykoterapin är särskilt lämplig vid behandling av personer med god intellektuell och verbal förmåga, som drabbas av detta ”olyckliga triangelsyndrom” (Banyard och Hayes, 1994).

Inom mobbningsforskningen är främst Olweus (1998) den som tar upp att mobboffer kan ha depressiva personlighetsdrag i sin karaktär och att detta kan vara en del av förklaringen till mobbning. Oavsett det berättigade i Olweus uppfattning torde ett mer holistiskt perspektiv på mobbningsens uppkomst och fortlevande vara en mer mobbningsförhindrande väg att fokusera på än den mobbades personlighetskaraktäristika. Inte minst klinikerna Heinemann (1987) och Leymann (1989) förordar hellre ett sådant synsätt. Det finns också anledning till att fundera över om depressiviteten mer än orsakad av mobbningen, mindre ett immanent personlighetsdrag.

Det tycks finnas en generell beredvillighet att attribuera ansvar för sådant som går riktigt snett till det ofta ogrundade antagandet om vissa andra människors dispositioner att alltid och överallt ställa till det för sig. Ju mer det egna beteendet kan uppfattas som skamfyllt, desto lättare är det att projicera skulden på den andre. I en mobbningskontext ligger det därför nära till hands för mobbaren att anse att den drabbade på grund av sin karaktär eller sitt beteende har sig själv att skylla. Inom mobbningsforskningen finns också ett visst stöd för en sådan uppfattning hos Olweus (1999) och även Pikas (1998) och Björk (1999) är inne på samma sak. Såväl Pikas som Björk menar dock i andra sammanhang att attribuerandet av skulden på offret allvarligt bör ifrågasättas.

När det gäller ansvaret för det egna agerandet, att man mobbar, är det också vanligare att rationalisera och förklara beteendet utifrån externa, situationella egenskaper vilka helst skall kasta ljuset på sådant som gör mobbningen inte bara förståelig och ursäktlig utan även försvarbar.

Leymann (1986, 1989) sällar sig till uppfattningen att människor i gemen minimerar slumpens eller tillfälligheternas roll vid tillkomsten av

vissa händelse. De flesta tycks inte ta behövlig notis till det faktum, eller ha insikten att mänskligt beteende i hög grad påverkas av externa faktorer som individen har liten kontroll över. Detta har kallats *det fundamentala attributionsmisstaget*. För Leymann är begreppet victimization synonymt med mobbning och Leymann menar att detta fundamentala misstag i sin tur förklarar att många blivit och förblir framgent "victims of bullying and harassment". Även Thylefors (1999) visar att syndabockar kan utses på grund av helt ovidkommande, externa faktorer.

Leymanns fokus är på offren, offersituationerna och deras konsekvenser för de utsatta. Han hävdar att det finns en stor okunskap hos myndigheter, chefer och allmänhet om mekanismerna bakom mobbning. Attributionerna från omgivningen till mobbning, kanske på grund av ovilja att se den egna delen eller ansvaret, kan vara diffust pålagda och uttryckta karaktärssegenskaper hos offret eller förövaren. Ibland till och med så långsökt som ett negativt biologiskt arv som yttrar sig i ett medfött beteende hos den mobbade. Med naturens ordning måste en sådan uppfattning innebära att den mobbade själv skapar mobbningssituationen, en uppfattning som Leymann med kraft vänder sig emot (Leymann, 1989).

Översatt till ett skolsammanhang kan attributionsteorin förklara att offret inte bara stigmatiserar sig själv utan även stigmatiseras och viktimeras av omgivningen. Skolans uraktlåtenhet (www.bo.se; Skolverket, 2002) att reagera aktivt och adekvat, till exempel på grund av bristande insikt i attributioners inverkan kan resultera i att offret utsätts för ytterligare en kränkning. Samhällets och när det gäller skolan, dess sätt att mindre professionellt handskas med mobbning och bemöta offren kan alltså innebära att dessa blir utsatta för en mängd traumatiserande följdhändelser. Dessa är ofta skapade genom negativa fördomar om den drabbade, och leda till händelser som kan vara minst lika allvarliga som själva nyckelhändelsen. Sådana myter, om de upprepas tillräckligt ofta, får till sist karaktären av sanningar och i en sådan känslomässigt pressande situation som mobbning innebär får det reflektiva tänkandet, både hos offret och omgivningen, litet utrymme att verka inom.

Berlin och Engqvist (1998) beskriver i sin mobbingsspiral hur dåligt fungerande organisationer med mindre kompetenta chefer är grogrunden för mycken mobbning inom arbetslivet. Parallellen till skolmobbning är slående och de utlösta mekanismerna som ligger till grund för attributionsteorin skördar många offer i sådana organisationer och vid ett sådant ledarskap.

Lund et al. (1992) studerar skillnaden mellan människors benägenhet att attribuera sina egna och andras handlingar. Människor tycks vara benägna att attribuera det egna agerande till situationen och andras handlande till personlighetsvariabler: ”Jag var dum mot dig för att jag hade en dålig dag och du betar dig illa mot mig eftersom du är en ond människa”. Många förövare av kränkningar motiverar och förklarar också sitt beteende med att de provocerats av yttre omständigheter som de haft lite kontroll över, eller att offret genom sin personlighet och beteende närmast tvingat dem till mobbning; ”Det började med att Kalle slog tillbaka”. En förklaring till denna utanförhållande individ- och situationspreferens och aktörs- och observatörsskillnad är att den handlande personen har sin uppmärksamhet främst riktad mot omgivningen, medan den som bevittnar tillställningen har uppmärksamheten riktad mot personen.

En annan skillnad mellan dessa två typer av självattributioner är grad av förmåga. Personlighets- eller karaktärsdraget, uppfattas som, men kan också vara en mer stabil och konstant egenskap än grad av ansträngning i situationen vilken istället är påverkbar och därmed samtidigt möjlig att själv kontrollera. För ett mobboffer med en sedan tidigare låg självkänsla ligger det dock närmare till hands att se mobbningen som en effekt av att han eller hon inte är värd ett bättre öde. En sådan karaktärs- eller personlighetsattribution ökar risken för att just den personen utsätts för mobbning i en så tuff och konkurrensutsatt miljö som skolan kan vara. I förlängningen kan ett självförakt utvecklas som sedan görs till den självuppfyllande profetian att han till sist tycker sig förtjäna mobbarnas behandling. Det är också sällan fruktbart att be den mobbade att anstränga sig mer genom att försvara sig eller ge igen med samma mynt mot mobbarna. Förutom att sådana råd riskerar att trappa upp våldet så kan de vara integritetskränkande mot en person som är främmande inför utövande av eget våld som en lösning vid en konfliktsituation.

Den könsskillnad som innebär att mobbade pojkar hellre attribuerar till ansträngning och flickor till den personlighetens brister är mig veterligen inte satt i relation till mobbning. En kvalificerad gissning är att kommande forskning, om teorin stämmer, skulle kunna påvisa att flickor far mer illa än pojkar när de mobbas.

De refererade forskarna Olweus (1998), Pikas (1998), Ljungström (1989) och Björk (1999), utan att de explicit gör kopplingar till attributionsteori, tar upp värdet att främst få mobbarna att se det egna ansvaret i situationen. Att bibringa förövarna insikter i den drabbades upplevelser av kränkningarna och övergreppen kan också skapa en större

förståelse och empati, en vaccination mot bristande empati och avhumanisering av offret. En sådan ansats torde även vara effektiv för mobbade elever med god realitetsuppfattning.

Individen reagerar somatiskt och emotionellt vid en sådan personlig kris som mobbning innebär. De synliga tecknen är ofta mycket tydliga beteendeförändringar. Hur skolans personal attribuerar dessa kroppsliga och själsliga reaktioner borde vara mer kopplat till mobbningsproblemen i skolan än vad för närvarande är fallet. Olweus (1998) kallar dessa tecken för sekundära reaktioner. När objektiva data från hälsoundersökningar utesluter en primär somatisk förklaring bör skolan i högre grad attribuera hur elevens situation ter sig och om mobbning förekommer, bättre förstå och hjälpa den drabbade att attribuera sina kroppsliga och mentala symptom till mobbningen. Krauklis och Schenströms forskning visar att syndromet psykisk utmattning, som kan vara en följd av långvarig mobbning, också leder till somatiska ohälsotillstånd. (Krauklis & Schenström, 2002).

Inom skolans värld torde finnas ett försumbart antal skolpsykologer och skolkuratorer och om möjligt ändå färre lärare med denna, för mobboffret välbehövliga kognitiva psykoterapeutiska kompetens. Bland andra Pikas (1998) varnar därför alltför jagstödande och uppmuntrande lärare att pressa ett ”i botten kört” mobboffer till att spotta i nävarna och komma igen och anstränga sig ytterligare för att undslippa kamraternas plågor. Däremot torde uppmuntran av positiv attribution, såväl till den egna förmågan som till ökad generositet mot ett mobboffer, vara befrämjande för att bryta ett mobbningsbeteende hos förövaren.

Attributionsteorin har också sitt berättigande vid återfall av mobbningsbeteenden, ”Rom byggdes inte på en dag”. Pågår mobbningen under mycket lång tid eller om exempelvis mobbaren är gravt emotionellt störd eller offret kroniskt eller provokativt bör man kalkylera med återfall utan att för den skull diskvalificera insatserna eller kasta in handduken. Såväl Ljungström (1987) som Olweus (1998) och Pikas (1998) pekar på detta genom att ange att, om deras metod, program och modell inte fungerar, så kan man göra om behandlingen igen.

Copingteori

”Coping är en engelskspråkig term för konstruktivt hanterande av situationer och uppgifter i motsats till anpassning av existerande förhållanden”. I direkt översättning betyder ordet ”ta itu med”, ”tävla” eller ”strida” (Egidius 1995, s. 40).

Egidius definition kan jag dock inte anse vara helt adekvat eftersom definitionen inte operationaliserar vad ”anpassning” egentligen står för. Att anpassa sig kan till exempel innebära att acceptera en, i alla andras ögon, helt oacceptabel situation. Men han skall ha min eloge i den senare följande definitionen av copingmekanism som mer faktiskt klargör vad coping handlar om.

Copingmekanism, teknik att klara svåra eller besvärande situationer, antingen undanlidande och undflyende, t.ex. i dagdrömmar, eller aktivt genom att säga ifrån och vara resolut; ordet används mer för att beteckna sätt att anpassa sig än konstruktivt hantera situationer på det sättet coping står för (Ibid, s.40).

Coping är en dynamisk process som förändras allteftersom, beroende på föreliggande villkor och appraisal. Numera ses inte coping som ett homogent begrepp utan betraktas mer som en dialektik mellan disposition och bedömning av en situation. Även kulturella och sociala miljöfaktorer inverkar (Pervin & John, 2001).

Min syn på coping är att människan använder sina kognitiva och emotionella strukturer, sin perception, och mentala representationer och den egna minneskapaciteten inför allt nytt individen går till mötes. Imperfekt övergår i presens och människan predestinerar och prognostiserar ett futurum utifrån gjorda erfarenheter. Aktuella problem försöker människan vanligtvis lösa allteftersom de dyker upp och olika beslut fattas utifrån olika strategier i ett livets spel som i mångt och mycket går ut på att minimera förluster och maximera vinster.

Ett mobboffer får fler incitament för att reflektera i sådana termer än dem som förskonats från förföljelser och integritetskränkande trakasserier från omgivningen. En utsatt person kan också tvingas till att söka en djupare mening med livet, jämfört med den ”vars åker alltid är skuren”. Även för mobbaren, med sitt behov att förtrycka någon i hans ögon tjänlig person, kan också det medvetna copandet få stor plats i

ambitionerna att finna mer och fler utstuderade kränkningar gentemot sitt offer. I tillvaron copar människan hela tiden, mer eller mindre omedvetet, genom resan i livet.

Två skolor eller inriktningar har utvecklats, en intraindividuell med anknytning till så kallad traitteori²⁶ och en interindividuell med en mer processinriktad syn på copingen (Banyard & Hayes, 1994). Dispositions- eller traitteoretikerna kan härledas till den psykoanalytiska skolan, vilken bland annat stipulerar att individen har en stabil preferens för tillgripandet av specifika försvarsmekanismer och copingtekniker. "Kontextgänget" antar en mer appraisalbaserad²⁷ copingmodell. Copingen enligt detta synsätt är mer situationsorienterad och ses som en respons på en stressfylld situation. Traitperspektivet utgår från att det finns en korrespondens mellan personlighetsegenskaperna och de efterföljande beteendena. Teorierna kan karaktäriseras utifrån deras syn på uppkomsten av coping, dess disposition och den omkringliggande kontexten (Ibid).

Traitteorin har varit föremål för mycken empirisk prövning och befunnits vara ett god prognostiskt instrument för hur personen senare kommer att bete sig i olika situationer (Ibid). Naturligtvis har jag ingen önskan att alla elever skall traittestas men jag tror att kunskapen om denna teori också för skolpersonal skulle kunna vara av värde i deras möte med elever i svåra situationer.

Copingteorierna har stor betydelse för synen på människan som en adaptiv varelse som interagerar i miljön. Tillämpningen av begreppet bygger på antagandet att den mänskliga organismen reagerar och agerar därefter inför de påfrestningar av olika slag som individen exponeras för. Initialt söker många som trakasseras och kränks ett socialt stöd från omgivningen, åtminstone i form av förståelse. Ett annat sätt kan vara att gå i konfrontation, att ta strid för att upprätthålla sin integritet.

Att distansera sig, att förneka, att försöka glömma eller negligera upplevelsen så att denna synbart passerar obemärkt är inte heller ovanligt vid sådana starka påfrestningar som mobbning kan innebära (Larsson, 2000).

Strategin vid en konfliktsituation kan alltså vara att aktivt undvika hotet genom att till exempel undvika kontakt eller helt isolera sig,

²⁶ Traitteorin har ansett att personligheten utgöres av fem egenskaper; traits. Dessa är neuroticism, extroversion, öppenhet, samarbetsförmåga och samvetsgrannhet. Varje egenskap kan indelas i grad av stabilitet (Eysenck, 1981).

²⁷ Uppskattningen av värdet eller kvaliteteten hos en person eller ett ting (Collins English Dictionary, s. 69).

alternativt att ta tjuren vid hornen som Björks mobbade Nora gjorde genom att identifiera sig med angriparen (Björk, 1999). Att försöka undvika källan till den stress man upplever eller att bokstavligen fly är också en vanligt förekommande metod för den som mobbas. Ytterligare ett sätt är att, med självbehärskningsens svåra konst, försöka kontrollera eller eliminera själva upplevelsen av påfrestningen. Kopplingar till Olweus sekundära tecken (Olweus, 1998) har i detta sammanhang sitt berättigande hävdar jag.

Att som copingstrategi helt inför sig själv och andra förneka sig vara utsatt mobbning blir ett högt pris den utsatte har att betala. Detta är dock inte helt ovanligt för det maskulina könet och detta kan spåras ganska långt ned i åldrarna (Einarsen et al., 1998). Heinemann menar å andra sidan att det som brister hos mobbaren är just självbehärskningsen (Heinemann, 1987).

Forskningen om coping visar att en del som utsätts för andras missnöje kan axla ansvaret och bördan genom att själva ta på sig skulden. För en del, när pressen blivit för stor, återstår bara eskapismen eller drömmen om underverket som skall befria dem från förtrycket. Att mobboffer stänger ute omvärlden och går in i sig själv har bland andra Larsson (2000) kunnat konstatera.

Uppbyggandet av mer eller mindre långsiktiga strategier för att lösa befintliga eller tänkbart uppkommande problem och inställningen att "det man förlorar på gungan tjänar man på karusellen" visar sig framkalla mindre obehag och mer positiva känslor än de tidigare nämnda copingstilarna (Perski, 1999). "Tänkande Augustar och Lottor", om uttrycket tillåts, kan arbeta med planmässig problemlösning där de "betar av" problemrymden stegvis, scannar eller gör en uttömmande sökning för sitt agerande (Lund et al, 1992). Kanske är denna planmässiga copingstrategi mer utmärkande för mobbaren än för offret som får satsa all energi för att undvika den psykiska kollapsen.

Copingteorin har klara likheter med kriteori där själva krisen eller den utlösande händelsen inte är mest betydelsefull för utfallet. Det är istället den aktuella livsperioden, krisens personliga betydelse och omgivningens reaktioner som blir mest avgörande (Cullberg, 1972). Detta kan ses som ett observandum inför att alltför schablonmässigt bygga upp och förlita sig på en handlingsplan mot mobbning och strikt arbeta efter en uppgjord mall (Persson, 2002). Dessa rön ger också ytterligare stöd för Scherps uppfattning om lärarrollens och omgivningens stora betydelse (Scherp, 2000).

Vid coping används olika försvars-, anpassnings- eller avvärjningsmekanismer som Freud (1923) kallar sättet att hantera en kris. Coping kan alltså ses som en strategi att hantera hot och möjligheter och vi har olika tillgång till copingresurser i form av nämnda mekanismer. Att i sin "ryggsäck" ha mängder av anpassningsmekanismer är dock inte någon garanti för god coping vid en kris. En del kan spela virtuost med enbart ett fåtal medan andra reagerar med automatisk reflexmässigt och stereotyp på samma sätt inför alla situationer. Avgörande vid all krisbearbetning är hur dessa anpassningsmekanismer användes i den för handen gällande kontexten.

Livskriser inbegriper ibland nära sociala kontakter vilka kan leda till långvariga och fördjupade relationer. Olweus (1998), Pikas (1998) samt Staff (1997) med flera visar att etablerandet av sociala nätverk och socialt stöd inte bara är mobbningshinder utan även lindrande i de fall mobbningen ändå fortgår. Denna palliativa form är dock inte att kommendera i det långsiktiga perspektivet hävdar jag.

Vid mötet med en mobbad, trots insikten att krisen mobbning är mycket smärtsam, kan goda sociala kontakter med den utsatte framledes leda till ett positivt utfall. Utvecklandet av nya copingförmågor kan förbättra relationerna med nära och kära och en större förmåga att uppskatta det goda i livet. Naturligtvis är detta en liten tröst för den drabbade i här- och nusituationen. Leymann (1989), som tidigare framgått, men även Berlin och Engqvist (1998) ställer sig mera tveksamma till att resultatet blir detta. I vuxenvärlden är många mobbades "nära och kära" myndigheter, facket och "bibeltrogna jurister" som saknar djupare kunskaper om den totala innebörden av traumat mobbning. I skolvärlden saknar mobbade barn ofta "en när och kär lärare" (Larsson, 2000).

Ändamålsenlig och situationsanpassad coping kan innebära att individen genom sitt förhållningssätt ökar möjligheten att klara av det inre eller yttre hotet, som rädslan eller ångesten inför att bli mobbad. Om hotet bedöms som stort och den egna förmågan att klara av det som liten ökar stressen markant. Blir ångesten alltför starkt, eller om det finns ett flertal i och för sig icke direkt relaterade men kumulerande hotbilder finns den uppenbara risken att copingstilen blir mer stereotyp, primitiv och ineffektiv.

En annan vanlig, fast oftast omedveten strategi, särskilt vid utdragen eller långvarig mobbning är inlärdd hjälplöshet. Seligman (1975) menar att inlärdd hjälplöshet är ett passivt beteende som människan intar när de inte agerar utåtriktat aktivt utan hellre passivt finner sig i en mycket obehaglig

situation. För mobboffer i skolan kan detta förklaras med att de upplevt tidigare rop på hjälp till vuxenvärlden som verkningslösa och risken för eskalering av våldet som stor om de skulle försöka att aktivt agera på nytt (Skolverket, 2001; Lärarförbundet, 2000). De ser inte heller några alternativ som åtminstone kunde underlätta eller flytta fram smärtan som mobbningen kommer att skapa. Elever i skolan är skyldiga att vara där. De kan inte fly även om konsekvensen skulle bli ett rent helvete från dag ett och alla dagar minst nio år framöver.

Upplevelsedimensionerna av inlärd hjälplöshet kan också relateras till attributionsteorins interna eller externa orsaker (det vill säga person eller situation), stabiliteten eller instabiliteten i konsekvenserna över tid (kommer detta alltid att ske?), och slutligen, om det handlar om globala, alltid rådande konsekvenser (detta händer mig överallt). Vid mobbning är det inte heller ovanligt att copingen till följd av den inlärd hjälplösheten leder till att offret accepterar att han eller hon bär ansvaret för och skulden till att andra beter sig som de gör. Många mobboffer vet av egen erfarenhet att de inte självklart kan räkna med att få stöd från vuxenvärlden. Avsaknaden av tilliten och tron på ett skyddande socialt nätverk kan också bidra till och förstärka utvecklandet av denna inlärd hjälplöshet.

Björks utnyttjande av strategianalytisk teori i hennes forskningsmässiga angreppssätt pekar just på det förödande att offrets tro, gärningsmannens och medlöparnas vetskap om att någon hjälp för offret inte kommer att stå till buds i en mobbningssituation leder till att offret tappar tron på att vuxenvärlden kommer att ingripa (Björk, 1999). Att förlita sig till den egna råa styrkan och möta våld med våld kan för några då bli en sista utväg. Bland andra konstaterar Leymann (1989) och Bergecliff (1999) att en god fysisk och psykisk kondition ger en viktig copingmöjlighet för vissa för att bemöta eller stå ut med mobbning. Tjejer i några skolor, för att värja sig mot sexuella övergrepp, får lära sig de elementära grunderna i självförsvarets ädla konst. Att införa detta i skolor överlag för att förhindra mobbning, och då för både pojkar och flickor, torde knappast vara varta en lösning mot mobbning.

Taylor (1989) visar att graden av *positive illusions* om sig själv som person och den egna förmågan kan bli avgörande om det kommer att gå en väl i livet. Bandura talar om *Self efficacy beliefs* som kan översättas med självkänsla och handlingskraft (Bandura, 1973). God förmåga att lösa problem är en annan tillgång men denna egenskap kan också komma till korta i den starka kris mobbning innebär.

En ytterlighet är det så kallade Maskrosbarnet vilket trots enorma påfrestningar lyckas rida ut alla livets stormar och tack vare eller trots kriserna det upplevt utvecklas till en väl integrerad människa i vuxen ålder. En avgörande förutsättning för detta barn är dock att det åtminstone finns en positiv vuxenfigur som ser barnet och bekräftar detta (Lönnroth, 1990). Denna förutsättning, till exempel i form av en "seende" lärare finns inte för alla elever som mobbas i skolan (Skolverket, 2000; www.bo.se). Men priset för maskrosbarnets akungesaga, "Mot alla odds" (Claezon, 1996) kan bli högt i form av senare depressioner i livet. När den drabbade ridit ut stormen och för första gången i sitt liv, tillsammans med fru och barn, har möjlighet att slappna av i Ikeafotöljen *Vilan* brukar alla undanträngda känslor göra sig påminda.

Jag ställer mig också tveksam till den amerikanska TV-stjärnan Rikki Lakes sätt att förevisa mobbningsproblematik. Att som i H.C. Anderssons saga *Den fula ankungen* (Andersen, 1995) låta den tidigare mobbade svanen (mobboffret som blivit vacker som en dag) chikanera den tidigare mobbaren offentligt verkar mer handla om hämnd.

Röster från forskningsfältet

Inledning

Läsaren har redan stött på och ”hört flera av rösterna” tidigare i studien. Nu ges en möjlighet till att stifta en närmare bekantskap med några av dem.

Under denna rubrik redovisas ett antal forskares förklaringsgrunder till mobbningens orsaker och verkan. Forskningen om mobbning i Sverige är intimt förknippad till de personer som utför den. Av det skälet väljer jag därför att i de underliggande rubrikerna använda namnen på forskarna för att sedan utveckla deras syn på mobbning och presentera deras forskningsresultat.

Skälet till att Pikas utelämnas under detta avsnitt är att denne medvetet undviker att referera till annan forskning och teori. Företrädarna för införandet av mer sociologisk teori och metodik inom mobbningsforskningen ser detta som ett nytt grepp och de ges av den anledningen vederbörligt textutrymme.

Vid redovisningarna gör jag också kopplingar till annan forskning och teori som är i enlighet eller avvikande till vad den refererade personens forskning framlägger.

Avsnittet avslutas med en kortare sammanfattning.

Dan Olweus kvantitativa forskning

Olweus (1973, 1991, 1994, 1996, 1998, 1999) är nestor bland svenska forskare och den som gjort de mest omfattande kvantitativa studierna, och då i ordets rätta bemärkelse, av mobbning i skolan. Företrädesvis är Olweus senare forskning, och den som mer berör svenska förhållanden, underlag för min redovisning.

I början av 80-talet gjorde han en stor enkätundersökning i årskurs 3 – 9 i 60 skolor i Göteborg, Malmö och Västerås. Materialet bestod av ett självskattningsformulär och hans utvärdering av det åtgärdsprogram som

sedan följde har utsatts för viss kritik bland annat för att Olweus själv stod för denna. Samma material distribuerades och besvarades 1983 av cirka 130 000 norska skolelever i årskurs 2–10 (Olweus, 1994).

I den så kallade Bergenundersökningen från 1985 vilken berör 2500 elever ingick även tusentals målsmän och flera hundra lärare. Kritiken från bland andra Aarland (1998) och Persson (2000) mot Olweus forskning består främst i att denne i förväg själv anger definitionen av mobbning och fastställer exempel på situationer som han anser vara mobbning. Respondenternas eventuella egna avvikande uppfattningar ges inte utrymme eller får komma till tals i nämnvärd grad.

Förekomsten av mobbning inom skolan måste sättas i ett större sammanhang därför att detta faktiskt berör några av våra mest centrala värderingar och rättigheter menar Olweus. Konventioner, lagtexter och inte minst läroplanerna uttalar den villkorlösa rätten varje elev skall ha att känna sig trygg inom skolan. Garantin att inte utsättas för övergrepp eller kränkningar i någon form under de år eleverna underställs utbildningsväsendets villkor måste bättre säkerställas inför hotet att skolan eljest blir en plats där olika mobbningsbeteenden firar sina triumfer och skördar sina offer (Olweus, 1998).

De forskningsresultat han successivt tar fram omkring skolmiljön och elevers inre och yttre attribut skulle utgöra underlag för applicerbara teorier för att förstå och förebygga och åtgärda mobbning. Bland de slutsatser Olweus tidigt lyfter fram (Olweus, 1994) är att ett kännetecken hos mobbare skulle vara deras tydliga aggressivitet, såväl mot mobboffren som mot lärare och föräldrar. Mobbare har också en mer positiv inställning till våld och använder våld som en copingstrategi att lösa konflikter. Det starka behovet av att dominera och bristande empatisk förmåga hos mobbare visar sig också vara förklaringar till att vissa elever mobbar andra. Olweus förkastar de kompenstationsteorier (Olsson, 1998) som uttalar att mobbare i grund och botten är osäkra personer vilka kompenserar den egna rädslan att bli angripen genom att själv gå till anfall; identifikation med angriparen. Istället framkommer i Olweus forskning bilden att mobbare, om de skulle avvika självförtroendemässigt, gör detta i positiv bemärkelse. Många mobbare är nämligen ofta mycket populära bland klasskamraterna och är fysiskt mer välutvecklade än sina offer, en väl så viktig statussegenskap under skoltiden. Den tidigare så starka uppfattningen (Olweus, 1994) att mobboffrets personlighet har en avgörande betydelse reviderar Olweus i viss mån i sin senare forskning (Olweus, 1999).

”Man kan se mobbning som del av ett mer allmänt mönster av antisocialt eller regelbrytande beteende” (Olweus, 1998, s. 26). Stöd för denna teori kan också återfinnas i brottsstatistiken. Tidigare skolmobbare har som vuxna fyra gånger så hög nivå av relativt allvarlig kriminalitet som en kontrollgrupp (Martens, 1992). Förmågan till att känna och uttrycka empati är lägre hos mobbare än i en kontrollgrupp. Mobbare tilldelar ofta sig själva monopol på agendan och genomdriver egna opportuna villkor i den psykosociala kontexten (Olweus, 1998).

Beträffande uppväxtförhållanden undersöker Olweus mobbarnas uppväxtvillkor och får dessas betydelse för mobbningen befasta (Olweus, 1999). Fyra faktorer anser han vara av betydelse och utslagsgivande för mobbningens förekomst. För det första är en upväxtmiljö där det brister i vårdnadshavarnas värme och engagemang en riskfaktor för mobbning. Brist på gränssättande en annan och ”... för lite kärlek och omsorg och för mycket frihet under uppväxtåren bidrar starkt till ett aggressivt reaktionsmönster” (Ibid, s. 30). En plausibel tolkning är att Olweus med ”för mycket frihet” menar bristande socialisering.

Många mobbare växer upp i miljöer där fysisk bestraffning eller andra liknande maktorienterade uppfostringsmetoder är vanligt förekommande vilket stöder Olweus i hans teori om att våld föder våld. Slutligen är förekomsten av ett aktivt och hetsigt temperament en faktor som kan bidra till att förklara varför vissa barn och andra inte, utvecklas till att bli mobbare. Olweus kan genom sina forskningsresultat i hög grad utesluta socio-ekonomiska faktorerens betydelse som förklaringsgrunder till mobbning. Mobbarna rekryteras ”såväl från slott som koja”, mobboffren likaså.

Som torde vara allom bekant är inte ens kungabarnens skola, den Lundbergska, förskonad från kamratförtryck, pennalism och organiserade trakasserier. Samtidigt finns socialt, ekonomiskt eller kulturellt marginaliserade grupper, som samebarn vid en skola i norra Sverige och romiska elever i Malmöregionen, vilka återkommande i media säger sig vara negativt segregerade och utsatta för storsamhällets repressiva krafter.

Olweus (1998, 1999) menar att teorier om gruppmeکانismer har sitt berättigande i de fall där flera individer deltar i mobbningen mot enskild eller andra. Å andra sidan sker all mobbning i skolan inom ett kollektiv. Utan att exempelvis relatera till exempelvis Janis (1973) teori om *Groupthink* eller någon annan vedertagen gruppteori lutar sig Olweus mer och mer mot uppfattningen att mobbning i hög grad bör ses som ett

gruppfenomen. Det är också svårt att finna exempel från Olweus senare forskning där inte ett grupperspektiv kan skönjas.

En verksam mekanism inom teorin om groupthink är att medlemmarnas självkritik och hämningar försvagas eller avtrubbas, något som inträffar vid mobbning även där våldsinslagen tenderar att bli grövre och grövre "under resans gång". En annan är den minskade känslan av det individuella ansvaret och ytterligare en är deltagarnas successivt ökade uppfattning att offret förtjänat sitt öde, ytterst att mobbarna tyckt att de gjort en "Gudi behaglig gärning". Det sist nämnda underlättas ibland genom en del mobboffers egna, allt mer internaliserade uppfattningar att de inte är värda ett bättre öde, en form av självuppfyllande profetia.

I sin doktorsavhandling visar också Rosander (2003) att när en grupp "spårar ur" kan detta bero på ett felaktigt grupptänkande. Under vissa omständigheter stänger medlemmarna av all ifrågasättande information utifrån och attribuerar genom att envist hålla fast vid en orimlig handlingslinje. Rosander studerar bland annat lärarlag och han finner att grupptänkande uppstår när det saknas tydliga metoder och normer för det egna arbetet. Gruppen tar då gärna fasta på den första idén om vad som är orsak och verkan (attribuerar) och arbetar ofta med skyggglappar utifrån denna ofta mycket dåligt underbyggda hypotes. I Rosanders forskning framkommer dock inte om just sådana lärarlag saknar handlingsplaner för exempelvis handhavandet av konflikter och mobbning. Men som Persson (2002) visar föreligger det en uppenbar risk att hamna helt fel när det finns en schablon att främst förlita sig till. Kartan kan då lätt ta över terrängen, i detta sammanhang blir schablonen det verkligheten fogas inom.

Med facit i hand kan också grupper och gruppsvariga åtminstone inom skolvärlden ha svårigheter att erkänna att de gjort något fel eller att acceptera att någon skugga skall falla över deras handel och vandel i ärenden där elever farit illa. Det finns dem som varit utsatta för mobbning i skolan som inte ens förunnats en ursäkt från de ansvariga huvudmännen vilka istället framhärdar att de gjort allt som stått i deras makt att göra i den uppkomna situationen.

Många undersökningar påvisar att både barn och vuxna kan komma att agera mer aggressivt efter att de exponeras inför en aggressiv modell (Bandura, 1973; Olweus, 1999). Har då åskådarna (eleverna) en positiv värdering av modellen (mobbaren) blir mobbningen kvalitativt grövre och kvantitativt mer frekvent, en form av eskalering. De som sannolikt blir mest påverkade av mobbaren är de elever vilka själva känt sig osäkra och osjälvständiga, med tveksam status inom gruppen, men som själva skulle

vilja hävda sig mer. Inom sociologin kallas detta fenomen för social smitta (Baron & Byrne, 2003). I Sverige har begreppet ibland använts vid studier av gängkriminalitet (Martens, 1992).

Olweus relaterar och hänvisar också till internationell forskning utan att ange referenser. Där framkommer att barn och ungdomar vilka exponeras mot mycket medialt våld via TV, video och bio kan bli mer aggressiva och mindre empatiska, ytterligare två faktorer som är mobbningsbefrämjande (Olweus, 1999). Stöd för detta återfinnes bland annat hos Bandura särskilt om våldsverkaren är en auktoritet, våldet anses ha ett berättigande och när personen synbarligen gillar utövandet. Effekterna är långverkande och yngre barn påverkas i högre grad än äldre (Bandura, 1973).

Beträffande mobboffret framför Olweus sin tes om primära och sekundära tecken med vilken han anser sig kunna prognostisera huruvida vissa elever riskerar att mobbas eller inte. Någon koppling till traitteori (Eysenck, 1981 i Banyard & Hayes, 1994) eller annan teori saknas emellertid. Tecknen hos primärt mobbade elever är att de ofta blivit retade, kränkta, hånade, förödmjukade, utskrattade, skrämde, förnedrade, hotade och hunsade av annan eller andra. Listan på trakasserier och övergreppen är mycket mer omfattande än vad ovan redovisas. Om sådana primära tecken förekommer finns anledning att undersöka om det kan handla om mobbning.

De sekundära tecknen kan vara utanförskap, att väljas sist i gruppssammanhang, nedstämdhet och försämrade studieresultat, med flera. Det går inte heller att utesluta att mobbning äger rum, även om eleven själv inte berättar, om denne får kläder och ägodelar förstörda, saknar kamrater eller åtminstone en god vän och istället isolerar sig i hemmet. En ovilja att gå till skolan, psykosomatiska symptom, försämrade skolprestationer med mera kan också vara alarmsignaler, allra helst om detta plötsligt börjar uppträda. Alla tecken på humör- och beteendeförändringar samt konkreta tecken på skador av fysisk och egendomskaraktär bör testas för att bekräfta eller utesluta förekomsten av mobbning. Uppdelningen i primära respektive sekundära tecken kan dock ifrågasättas utifrån liknelsen om hönan och ägget; vad kommer först?

Andra vanliga tecken på mobboffer är att de generellt är svagare än sina jämnåriga. De kan även ha en negativ självuppfattning om sina fysiska och intellektuella kvaliteter som gör dem till tacksamma objekt för mobbarna. Ovan nämnda elever ingår i Olweus kategori passiva

mobboffer. Som en kompensation kan de hellre söka sig till vuxna där hotbilden mot den egna integriteten inte existerar på samma sätt.

Elever som mobbas kan vara mycket duktiga i skolarbetet men vanligare är att "skörden" efter år av mobbning resulterar i att de presterar under sin kapacitet eller inget alls. Larssons forskning påvisar samma effekter (Larsson, 2000).

I sina undersökningar efter en teori om mobbningens förekomst, orsaker och verkan studerar Olweus också en markant typ av elever som återkommande hamnar i konflikter och utsätts för omgivningens repressalier, de så kallade provocerande mobboffren. Dessa kan uppvisa en kombination av ängslighet och aggressivt beteende som leder till att de ständigt blir föremål för kamraternas negativa sanktioner. Grupptricket, från början kanske både till del berättigat och förståeligt, mot en sådan elev (oftast en pojke) kan bli oerhört starkt när denne genom exempelvis sin hyperaktivitet och motoriska oro hela tiden stör och provocerar de andra. Repressalier från de övriga låter sällan vänta på sig och uttrycken för irritationerna kan senare utvecklas till mobbning. Det är inte heller ovanligt att sådana elever har låg impuls kontroll, får kraftiga affektutbrott och försöker ge igen, vanligtvis med dåligt resultat. Om lärare missar den bakomliggande mobbningen, vilket förekommer och som kan vara den största anledningen till den mobbades "frispel", kan lärarna istället reagera med aktivt ogillande mot det faktiska mobboffret. Denna riska är särskilt om den mobbade i sin tur ger sig på andra, svagare elever, en så kallad hackkycklingmentalitet (Olweus, 1973). Detta skeende är synonymt med vad som händer vid en andra stigmatisering (Leymann, 1986; 1989, Björk, 1999).

Förekomsten av mobbning beror inte bara på ovan nämnda faktorer. Den mest avgörande faktorn är skolpersonalens, särskilt lärarnas attityder och rutiner till mobbning och personaltätheten är betydelsefull för om mobbning kan ske (Olweus, 1998, 1999). Också Scherp (2000) visar i sin undersökning om elevernas arbetsätt att lärarens inverkan är oerhört viktig inte bara för skolprestationerna utan även för det psykosociala klimatet i klassen. Attitydbegreppet preciserar och evaluerar Olweus inte närmare utan använder detta enbart i dess allmänna betydelse. Även om spridningen är stor finner Olweus att lärarkollektivet som grupp mestadels inte nämnvärt reagerar och aktivt ingriper, även i odiskutabla fall av mobbning. Avsaknad av eller otillräcklig utbildning om mobbning, skolledningens bristande intresse och vissa åtgärdsprogram allmänt och mindre eller till intet förpliktande direktiv samt de enskilda lärarnas brister

i civillikage anger han som andra förklaringar till att så många elever far illa i dagens skola (Olweus, 1998). Skolverket (1997, 1999 a, c, d, e, Skolverket, 2000) och Barnombudsmannen (www.bo.se) konstaterar i stort samma sak.

I sin forskning intresserar sig Olweus även för föräldrarna och målsmännen. Slutsatsen av detta är att "Föräldrar till barn som blir mobbade och i synnerhet föräldrar till barn som mobbar andra, i mycket begränsad utsträckning vet om eller talar med barnen om saken" (Olweus 1994, s. 15). Senare undersökningar tyder dock på att diskussioner i hemmen om mobbning i skolan ökat markant (Skolverket, 1999 a, c, d, e; Utbildningsdepartementet, 2000 a). Föräldrar är numera på ett helt annat sätt medvetna om problemet vilket är en bra början för att också kunna förbättra utsatta elevers skolsituation (Erling, 2002).

Fors (1993) och Persson (2001) visar att engagerade föräldrar till mobbade barn löper risk att betraktas som överbeskyddande, en i och för sig generellt tveksam slutsats skolan kan dra. En sådan attityd gör det lättare för skolan att förklara och förstå varför "Kalle" mobbas av sina kamrater. Det kan dock istället hellre vara så att dessa skolpoliser till föräldrar talat för döva öron under en längre tid. När de till sist, i sin förtvivlan över att inget händer, tar sitt föräldraansvar som "överrockar" på skolvägen och under rasterna för att skydda sina barn riskerar de att stämplas som överbeskyddande, både av skolan och av andra föräldrar. En följdteffekt kan också bli att mobbningen förstärks när mobbarna märker att de utan påföljder kan fortsätta med sina trakasserier.

Genom sina undersökningar (Olweus, 1994, 1998, 1999) får Olweus belägg för sin uppfattning om den fysiska miljöns betydelse. I sitt åtgärdsprogram (Olweus, 1998) mot mobbning pekar han på en mängd arkitektoniska saker som kan underlätta respektive försvåra mobbning inom skolans inner- och ytterområden. Det kan exempelvis gälla bättre kontroll vid toaletter eller undanröjandet av döda vinklar och prång som förhindrat insyn. Ett fungerande rastvaktsystem och ökad lärar- eller vuxentäthet i skolan visar sig också vara mycket förebyggande medel mot mobbning.

Zelma Fors fallstudier av mobbning och makt

Fors (1993, 1994), som tagit intryck av Olweus forskning, menar att det är svårt att finna någon enhetlig teori om mobbning. Hon väljer därför att hämta sina teoretiska utgångspunkter från olika teoribildningar och den objektrelationistiska teorin får stort utrymme. Hon (Fors, 1993) utgår från fem fall av konstaterad mobbning där de mobbade intervjuas och får fylla i självskattningsformulär. Vidare intervjuar hon och gör andra datainsamlingar med totalt 25 elever från dåvarande låg-, mellan-, och högstadiet samt vardera tjugotalet föräldrar och lärare. Sitt val av en objektrelationistisk teori (Mahler, Pine & Bergman, 1984; Stern, 1991, 1992) grundar hon på denna teoris antagande att det tidiga relaterandet mellan moder och barn grundlägger barnets senare orientering i livet.

Hennes tolkning av den objektrelationistiska teorin är att denna kan förklara mobbningen genom hur individen lärt sig att relatera till andra och till situationer. Ur ett maktteoretiskt perspektiv kan mobbningen förklaras med hur individen väljer att använda sig själv och andra som instrument i en relation. Mobbare kan, för sin egen självkänslas skull och sitt behov av makt, behöva någon i lägre rang att relatera till, en person som denna makt kan utövas emot (Fors, 1993). Jag kan konstatera att skillnaden mellan alla andra människors relationsbehov är att mobbningsrelationen alltid är av negativ karaktär.

Mahlers teori är emellertid ifrågasatt (Jerlang et al., 2001). Representativiteten i urvalet och därmed generaliseringsmöjligheterna är diskutabla. Teorins tes om barnets autistiska fas får inte heller allmän acceptans. Även föräldrars erfarenhet av nyfödda, förutom någon promille diagnostiserade, är att det är allt annat än autistiska. Å andra sidan så är det allom accepterat inom forskarvärlden att tidiga barndomsupplevelser spelar en stor roll för hur individen utvecklas. Hela den psykoanalytiska skolbildningen bygger på denna förutsättning och inte minst Crafoord (1994) påvisar detta. Däremot betraktas Sterns forskning allmänt som vederhäftigt underbyggd och tillförlitlig. Stern (1995) menar att alla värderingar och föreställningar, så ock om det första objektets (mamman), härstammar från tidens kulturella och personliga krav och förväntningar.

Fors (1993, 1994) fokuserar på relationerna mellan den mobbade och mobbaren, deras föräldrar och skolpersonalen. Denna kännetecknas av både en känslomässig och en maktaspekt där styrkeförhållandet är ojämnt i den bemärkelsen att offrets makt och möjlighet att undvika mobbning vanligtvis är betydligt mindre. Emotionellt har *plågaren* (egen kursivering),

som Fors (och tidigare Olweus, 1998, samt Olsson, 1998) kallar mobbaren, en känsla av att agerandet är både förståeligt och försvarbart.

En sådan vokabulär kan jag finna tveksam eftersom denna demoniserande etikettering av den som mobbar kan skapa associationer till sadism. Å andra sidan kan uttrycket försvaras eftersom det är viktigt att kalla saker vid deras rätta namn och tvivels utan plågas många mobbade av den behandling de får utstå och lika tydligt är att vissa utövare, åtminstone synbart, verkar känna tillfredsställelse av att plåga genom att förtrycka och förnedra andra.

Precis som Olweus (1999), Heinemann (1987) och Pikas (1998) utgår även Fors (1993, 1994) från att mobbning sker i en social kontext. Hennes slutsatser är att det går att identifiera fem olika typer av fall. En typ är grupporienterad mobbning med individuella motiv där till exempel kamratrelationer är en avgörande faktor för att mobbning kan uppstå och fortsätta. Lojaliteten mellan mobbaren och medlöparna är ibland så stark att dessa till och med kan förstärka mobbarens beteende.

Den andra typen av mobbning kan enkelt, men kanske något vårdslöst, förklaras med så kallad personkemi. Mobbarens och offrets personligheter går bara inte ihop. För den ene eller den andre alltför stort maktövertag kan mobbningen komma ”som ett brev på posten”. En liten tröst i denna liknelse är att numera kan vi inte alltid lita på posten. Det finns alltså möjligheter att brister i personkemin inte automatiskt behöver leda till mobbning.

En tredje typ är grupp- och organisationspräglad mobbning som Fors (1993, 1994) återfinner i det fall en förälder förgäves försökt få hjälp för sitt mobbade barn. Ett mycket olyckligt utfall kan resultera i att en sådan förälder, som från början inte varit överbeskyddande, ser sig tvungen att till och med vistas i skolan eller klassrummet för att skydda sitt barn. Överreaktioner från såväl föräldern som barnets kamrater och deras föräldrar samt skolpersonalen kan då lätt uppkomma. Fokus brukar också skifta från elevens situation till då tillkomna konflikten mellan dennes förälder och andra föräldrar eller skolledningen. Utifrån min praktik som psykolog och med stöd av Larsson (1998), Olweus (1999) Persson (2001) kan jag bekräfta Fors uppfattning.

Den fjärde typen är kanske den mest maktorienterade. Där har kontrahenterna initialt fört kampen om hegemonin och när den ene förlorar sin makt blir mobbningen från den andre en naturlig följd. Om förloraren inte blir helt knäckt så kan han eller hon komma tillbaka och

genom intriger, manipulation och värvande av legionärer och hejdukar kan rollerna ånyo bli ombytta.

Den sista typen av mobbningsfall är en liknande form av grupporienterad mobbning där de mest populära eleverna omväxlande mobbar och hjälper offret. Inom denna typ av mobbning finner Fors (1993, 1994) att både mobbarens och offrets personligheter präglats av en specifik aggressivitet.

Samma resultat kommer också Olweus fram till. Bristen på kontroll av denna aggressivitet lyfter också han fram som en starkt bidragande faktor till mobbning (Olweus, 1998, 1999). Heinemann talar i detta sammanhang om bristande självbehärskning (Heinemann, 1987).

Det torde dock, enligt Fors (1993) vara mer konstruktivt att förstå mobbningsrelationer i termer av sådana psykodynamiska begrepp som projektion, projektiv identifikation och splitting²⁸ än att se mobbningen som en konsekvens av bristande aggressionskontroll. Fors anser sig ha belägg för att också förstå mobbningsbeteendet, såväl hos mobbaren som hos offret, som ett, i ett tidigare utvecklingskede nödvändigt beteende, vilket på ett mindre adekvat och ändamålsenligt sätt upprepas i mobbningsituationen. Detta är samtidigt ett stöd för hennes objektrelationistiska forskningsansats (Ibid). I hennes avhandling (Fors, 1993) finner jag dock inget tydligt stöd för denna slutsats.

I sina fem fallbeskrivningar visar Fors hur vuxenvärldens olika sätt att förhålla sig till mobbning har avgörande betydelse, inte bara för dess uppkomst utan också för mobbningens utveckling och fortlevande. Hon håller för troligt att till exempel beskyddande maktrelationer mellan vuxna och barn kan positivt förändra processen. En manipulerande maktrelation kan däremot leda till att mobbningen fortsätter. Såväl offrets som plågårens identitet påverkas av den krissituation mobbningen innebär men den sociala omgivningens reaktioner på förloppet får också stor, ibland helt avgörande betydelse (Fors, 1993).

Enligt kristeoretisk uppfattning (Cullberg, 1972), som är allmänt vedertagen, påverkas krisens förlopp inte bara av åldern och den personliga betydelsen krisen har för den drabbade utan även omgivningens reaktioner får konsekvenser för krisens utfall. Jag menar att ju yngre individen är, desto viktigare roll spelar omgivningens attityder.

Fors (1993, 1994) konstaterar att samtliga i hennes undersökning ingående mobboffer genom mobbningen utvecklar en stark identitet som

²⁸ Splitting i detta avseende betyder att se allting i ett ”svart eller vitt perspektiv”.

sådana. De har varit medvetna om att de varit offer och försöker på olika sätt att handskas (copa) med situationen. Även mobbarna har varit medvetna om sin diskutabla roll men försöker att ge socialt accepterande förklaringar för att försvara sina beteenden.

Gunilla Björk och hennes syn på maktens betydelse i mobbningskontexten

Björk väljer också att följa upp Olweus stora undersökning från 1983/84 med en studie av den psykosociala miljöns och maktens betydelse för att mobbning skall uppstå, utvecklas och fortleva. Själv säger hon att hennes forskning ligger "någonstans" mellan Pikas och Olweus i den meningen att Pikas utarbetat en metod och Olweus har bedrivit ett mycket brett upplagt forskningsprogram. Även Fors (1993) genom sin forskning väcker hennes intresse och influerar henne att studera maktrelationer kopplade till mobbning (Björk, 1999).

Björks teoretiska angreppssätt är en så kallad strategianalys vilken hon i sin tur hämtar från den franske organisationssociologen Crozier (Crozier, 1973 i Björk, 1999). Björks första utgångspunkt är teorins doktrin att "makt utvecklas som resultat av en specifik och ömsesidig påverkansprocess i varje mänsklig relation" (s. 35). Makten utvecklas som en del i ett socialt sammanhang och är hela tiden i fas med detta. På så sätt kan makten lika mycket vara ett resultat av den sociala processen inom vilken maktstrukturen utvecklas och verkar, som att själva makten är det fenomen som skapar och utgör en del av denna sociala relation.

Enligt teorin postulerar hon att alla organisationer är skapade av människor och befolkas av sådana med kött och blod. Hon utvecklar och fördubblar denna synbara självklarhet med att säga att organisationens psykosociala klimat dessutom bestäms av vad aktörerna inom den gör den till. Den strategianalytiska teorins bas för allt mänskligt beteende är frihet till handling, vars ramar sätts av de möjligheter som den sociala interaktionen har att bjuda (Björk, 1999). I varje situation finns en möjlighet att välja, också det en ytterligare självklarhet enligt min uppfattning.

För den mobbade eller vilken person som helst som är i ett underläge kan dock handlingsutrymmet och friheten att välja vara mycket begränsad

och valet kan stå mellan ”pest eller kolera”. En mobbad kan i det enskilda fallet nästan helt sakna möjligheter till att själv skapa en reellt förbättrad situation. De egna resurserna är otillräckliga eller förmågan till att utnyttja dem minimal (Björk, 1999). Larsson (2000) visar också i sin fallbeskrivning på ett sådant exempel.

Även mobbaren kan vara ofri genom att vara fast i och underställd omgivningens förväntningar på hur han eller hon skall agera. Mobboffer får ibland betala ett högt pris för gruppens förväntningar på mobbaren. Grupstrycket kan ytterst tvinga mobbaren till att trakassera en annan, ett beteende som han troligen inte uppvisat om pressen inte varit så stor (Björk, 1999).

Vid sidan av frihet som en viktig princip för individens handlingsutrymme och beteende finns principen om den begränsade rationaliteten. För den mobbade kan den sekventiella strategin att agera mer eller mindre vara satt ur spel. Vid mobbning framkommer ofta bevis på mycket en begränsad rationalitet i den meningen att många mobbade faktiskt inte drar sig ur en mobbningsituation medan de fortfarande har möjlighet till det. Förklaringen kan i vissa fall vara mycket enkel. I en organisation, eller varför inte i en mobbningsgrupp kalkylerar den mobbade åtminstone initialt och mer eller mindre medvetet över vilka eventuella faror eller möjligheter den ena eller andra copingstrategin kan ge. Den tilltagande frustrationen genom mobbarens och gruppens stängningar av sådana möjligheter kan leda till att mobbningsoffret till sist ger upp sina försök att undkomma utan istället passivt accepterar den fortsatta ordningen (Björk, 1999).

Utän att Björk noterar detta ser jag kopplingen till Seligmans ”inlärda hjälplöshet” (Seligman, 1975; Sarafino, 2002). Mobbaren sätter agendan och spekulerar desto mer, ofta mycket medvetet i sitt mobbningsspel över att stänga möjligheterna för offrets handlingsalternativ och hur nya attacker, gärna från ett nytt och oväntat håll skall kunna genomföras. Linds forskning (Lind, 2000) visar att detta sätt, *social closure*, att bevaka och förstärka sina intressen tillämpas för att stärka sammanhållningen och behålla makten. I mobbningsspelet finns, som Björk tidigare påpekat, ett stort inslag av makt.

Björk ansluter sig till tanken att individen fattar sina beslut sekventiellt, ett åt gången. De flesta modifierar (copar) också sitt beteende allteftersom situationen fortskrider, i syfte att åtminstone minimera förlusten, i den mobbade fall gäller det ofta att slippa lindrigast möjligt undan. Alexandersson (1994) finner i sin forskning att en lärare under en

enda skoldag kan fatta tusentals beslut. Det vore väl underligt om inte också många elever tillägnat sig en liknande förmåga i den dynamik som skoldagen kan innehålla. Särskilt för mobbaren torde ett omfattande beslutsregister eller en mångfald copingstrategier vara nödvändiga för mobbningsspelets utveckling och fortskridande.

En för mobbaren eller den omgivande gruppen vanligt förekommande regel i mobbningskontexten är att moral- och etikbegrepp är opportunt utbytbara eller kan upphöra att gälla. I mobbningskontexten finns ofta en (a-?) social regel som säger ”Den som inte är med oss”, vilket också skulle kunna förklara en del medlöparens situation. Även Olsson (1998) ger stöd för denna uppfattning. En medlöpare kan förmås av den verkliga mobbaren, ibland gestaltat i den grå eminensens skepnad, eller grupstrycket att utföra våldshandlingar som klart strider mot den egna moralkodexen. Är hotet eller löftet dessutom förenat med fördelar med att ställa upp blir det såväl mer verksamt som opportunt försvarbart. Om handlingsutrymmet är mycket begränsat och konsekvenserna av en vägran ödesdiger, behövs, förutom stort civillurage, fysisk styrka eller omgivningens stöd för att inte låna ut sig som mobbarens handgångne man eller kvinna (Björk, 1998).

Parallellen till vad som under våren 2003 sker utrikespolitiskt i samband med USA:s och Storbritanniens med fleras krig mot Irak är slående. En intressant fråga att undersöka skulle kunna vara vilka signaler om ”maktens rättigheter” George W. Bush skickar till dagens skolelever.

Björk väljer att exemplifiera med ett utdrag ur Jonas Gardells bok *En komikers uppväxt* där mobboffret på mobbarnas order, i strid mot egen moraluppfattning, närmast misshandlade en klasskamrat som stod lägre ned i hierarkin. Inom strategianalysen är maktbegreppets karaktär mycket betydelsefull. Björk citerar också Morgan (1986) ”Power is the medium through which conflicts of interest are ultimately resolved” (s. 40).

I den pågående Irakkonflikten demonstrerar USA och Storbritannien sin makt genom att starta ett krig utan att ha FN:s mandat. Där finns, som jag ser det, ingredienser av det motsatta slaget; ”Medierna är makten som vinner konflikter”. Makten kan dessbättre också ha andra ansikten. Jag tänker då på Mahatma Gandhis fredsrörelse mot vilken det brittiska imperiet till slut stod sig slätt.

Till skillnad från traditionella psykologiska teorier (utan att ange vilka dessa nu är) drar Björk slutsatsen, åberopande den strategianalytiska teorin, att makt är en grundläggande relationsegenskap som enbart uppkommer i den psykosociala kontexten. Makt framväxer ur den för handen rådande

situationen och är inte något som följer med människan som packningen i en ryggsäck under individens vandring i de sociala miljöerna. Makten överförs inte heller automatiskt till andra relationer och sociala kontext (Björk, 1999).

Jag kan då konstatera att Björk alltså förkastar att makt kan ärvas över generationer och inom familjer och av enskilda individer. Enligt denna uppfattning skulle exempelvis den så kallade Bonnierdynastin och konungahuset utgöra regelns bekräftande undantag?

En annan källa till makt som Björk nämner är osäkerhetens gissel, och denna anser jag kan mycket väl relateras till en mobbningsituation. Precis som hon skriver ser jag också att frustrationen, på grund av osäkerheten inför vad som kommer, kan vara lika smärtsam som själva övergreppen. Efter långvarig mobbning vet förvisso offret alltför väl att pinorna kommer, men inte alltid hur dessa blir orkestrerade. Många mobbare har nämligen en stor repertoar att spela från och förmågan till att komponera nya melodier av förnedring kan också vara imponerande. Detta kan kopplas till den del av behavioristisk teori som behandlar diskriminationsinlärning. När en utsatt person inte längre kan diskriminera mellan kamp- och flyktstimuli eller beteenden som renderar antingen straff eller belöning kan ytterst ett psykiskt sammanbrott inträffa (Banyard & Hayes, 1994).

Fallbeskrivningar (Heinemann, 1987; Engqvist & Berlin, 1998; Einarsen et al., 1998; Larsson, 2000) av långvarig mobbning visar också på eskalerande mönster i grovhet, en så kallad offensiv maktstrategi där mobbaren hela tiden tänjer på gränserna för det tillåtna. Precis som vissa gärningsmän vid sexuella övergrepp (som kan vara en form av mobbning) tenderar mobbaren, när han överträtt ett tabu utan att ”gudarnas straff faller över honom”, att upprepa gärningen, gärna mer utstuderat och sofistikerat allt grövre och mer frekvent.

Björk berör begreppet social kompetens utan att utveckla detta nämnvärt. Begreppet är i och för sig inte heller helt enkelt att definiera vilket inte minst Persson (2000) visar. Offrets eventuella besittande av social kompetens menar Björk har vanligtvis litet värde i en mobbningsituation medan mobbarens förmåga, eller makt att utveckla sina sociala relationer är ofta avgörande för det maktspelet i form av kränkningar han presterar. En god social kompetens skapar många relationer, möjliggör allianser, ökar utsikterna till mer offensivt spel. Risken att en mobbningsarena stängs på grund av bristen på kollaboratörer minskar också. En socialt kompetent mobbare utnyttjar opportunt de

officiella spelreglerna när dessa är till hans fördel, bortser från desamma om de ej gynnar hans sak och skapar nya regler när sådana är behövliga för mobbningsspelets kontinuitet. Denna kontroll över regler, ofta direkt relaterat till makt, är kanske den viktigaste ingrediensen för en mobbare. Björk anger inte vari skillnaden mellan regler och normer ligger när hon visar att även eljest gällande normer sättes ur spel i mobbningsituationen (Björk, 1999). Det är möjligt att uttyda att gränsen mellan dessa två begrepp i Björks framställning är flytande.

Utan att heller nämnvärt fördjupa sig relaterar Björk också till attitydbegreppet. Hennes strategianalytiska ansats utgår från att attityder uppstår i varje ny relation. Detta är en diametralt motsatt uppfattning till vad hon kallar traditionellt socialpsykologiskt synsätt som hävdar att attityden uppstått i mötet med det förflutna. Vad hon menar med traditionellt socialpsykologiskt lämnar hon emellertid därhän.

Björks tolkning av den strategianalytiska teorin är att den, tvärtemot de traditionella socialpsykologiska teoriernas syn, lyfter fram situationens betydelse som betydelsefull vid attitydpåverkan. Enligt Björk skapas attityden prospektivt och attitydbegreppet kommer att referera till det situationella jämfört med det individuella. I en strategianalys ligger förklaringsvärdet i att attityderna hos den enskilde aktören avslöjar det aktuella tillståndet i ett handlingssystem genom de många hänsynstaganden som skett (Björk, 1999).

Det är oklart vilka socialpsykologiska teorier hon hännyftar till. Poängen, som åtminstone jag finner det svårt att sätta i ett sammanhang, är att den uppkomna attityden då kommer att representera framtiden i och med den förhandling, det vill säga maktspelet mellan parterna, som ägt rum. Däremot kan jag förstå hennes resonemang att förklaringsvärdet hos attityder, enligt "traditionell socialpsykologi" skulle ligga i det faktum att de antas avslöja permanenta individuella dispositioner för agerandet. Jag finner att så är det ju alltid och stöd för "traditionell socialpsykologi" gav bland andra Festinger redan 1957 (Festinger, 1957).

Björk förkastar alltså, enligt min åsikt, den livslånga indoktrineringen av attitydens intellektuella, känslomässiga och handlingsmässiga komponenter i människans förhållningssätt. Aktörens val av attityd, enligt hennes uppfattning, är mer flexibelt och helt beroende av vilka möjligheter som gynnar fortsatt, ändrat eller utvidgat maktspel. Men hur "... attityder till de möjligheter ..." (Björk, 1999, s. 153) i sin tur uppstår vidareutvecklar hon inte. Det är inte heller möjligt att se om, och i så fall hur Björks syn på åsiktsförändringar skiljer sig från den allmänt vedertagna

synen på attityder som föregångsmannen inom området, Festinger, för fram i sin konsonansteori (Festinger, 1957).

Vidare anser Björk (1999) att mobbning inte är en konflikt och inte heller ett tecken, dock utan att ange vad hon menar med tecken. En förklaring till att det kan vara svårt att göra något åt mobbning är att "... mobbningen på sina håll betraktas som en konflikt, och därmed något som behöver döljas" säger Björk (s. 155). Samma uppfattning för också bland andra Lagerman och Stenberg fram (Lagerman & Stenberg, 2001). Å andra sidan tillstår Björk att även om mobbning inte är detsamma som en konflikt så kan det möjligen bli så, om konflikten inte fått en konstruktiv lösning. Många andra forskare, exempelvis Pikas, (1998), Granér (1994), Aarland (1995), Einarsen et al. (1998) har samma uppfattning att konflikter kan utvecklas till mobbning och de gör, också som Lagerman och Stenberg, en bodelning mellan dessa två begrepp.

Mobbning, påpekar Björk, till skillnad från den vanligtvis kortvariga konflikten, är till sin natur såväl långvarig som plågsam. Inte minst med stöd av oräkneliga fallbeskrivningar av mobbning (Leymann, 1986, 1989; Berlin & Enqvist, 1998; Einarsen et al., 1998; Larsson, 2000) och som familjerådgivare har jag fått många exempel på hur konflikter i relationer kunnat präglas av mycken plåga parterna emellan, under flera decennier ibland. Hennes syn att mobbning till skillnad från konflikten "... riktas mot en enda person" (Björk, 1999, s. 156), är också en uppfattning hon bättre borde ha fört till bevis innan jag gör den till min egen.

I en av sina fallbeskrivningar visar Björk att makten kan utgöra ett synligt bevis på en viss uppnådd frihet, även för den som mobbas. Men för den mobbade flickan Nora (i Björks fallbeskrivning) som fick makt över sina plågoandar genom att ge igen med råge, blev priset dyrt, eftersom ett sådant förhållningssätt inte var förenligt med denna flickas natur. Hennes mycket kraftfulla markeringar blev också snabbt förutsägbara och därmed förlorade hon sin erövrade makt. Mobbarna kunde förutse vad som komma skulle och utnyttjade en form av jiu-juitsiteknik; hon föll på sitt eget grepp. Björk visar också hur skolan kan missa att se de verkliga förhållandena bakom en mobbad elevs beteende och istället utnyttjar den organisatoriska inramningen och sin repressiva makt gentemot mobboffret. Nora som börjat ge igen mot plågoandarna blir därigenom dubbelt stigmatiserad och maktlös genom att läraren alltför oreflekterat och snabbt utser henne till syndabock (Ibid). Hennes uppfattning överensstämmer väl med Thylefors (1999) forskning om syndabockar och offers dubbla stigmatisering som bland andra Heinemann (1987) för fram.

En annan universell sanning som Björk anför är att med makt följer även ett visst ansvar. För den formella makten, det vill säga skolan och de vuxna där, är detta ansvar givetvis större jämfört med den eller dem som endast har en informell makt. Ansvaret gäller både själva maktutövandet och konsekvenserna av detta (Ibid).

För en mobbad elev under en stark psykisk stress och med mer eller mindre utslagen rationalitetsförmåga kan ett sådant krav på andra att ta ansvar för sina handlingar kopplas till liknelsen om en tulipanmaros; den är lätt att säga men svår att göra.

Björk anför också att "En möjlighet inför framtiden är att de vuxna genom ökad kunskap tar ett större ansvar för de händelser och situationer och inte minst de beslut som uppkommer i samband med spelen" (Björk, 1999, s. 159). Med detta resonemang blir makt och ansvar synonyma och såväl makten som ansvaret kopplar hon till skolpersonalens kompetensutveckling. Denna uppfattning har också ett brett stöd inte minst från Skolverket (Skolverket, 1999a, 2000) och remissinstansen för den nya lärarutbildningen (SOU, 2002).

Skuldbegreppet i en mobbningsituation avhandlar Björk kortfattat genom att anmoda ansvariga att intressera sig mer för grunderna i alla fattade och genomförda beslut, mindre att finna syndabockar. Det är nämligen mycket svårt att såväl reda ut den kollektiva skulden som att konstruktivt bearbeta en sådan. Såväl Pikas (1998) som Heinemann (1987) delar hennes uppfattning om klassamtalens begränsade värde.

Vidare menar Björk att "Ett öppet sökande efter de attityder och värderingar som utgör grunden för varje beslut skulle kunna ge många uppslag och kanske öka förutsättningarna för ett gemensamt framtida handlande" (Björk, 1999, s. 158).

I den förnyade lärarutbildningen (Skolverket 2000), i de rapporter (Skolverket, 1995; Utbildningsdepartementet 1998) och bland de forskare (Alerby, 2000; Andersson, 2000; Hedin & Lahdenperä, 2000) vilka berör värdegrunden i sina studier finns stöd för hennes uppfattning.

Jag håller också för troligt att om samtliga inblandade före sina ställningstaganden i en mobbningsituation haft tillfälle att redovisa sina attityder och diskutera andra alternativ så skulle mycken mobbning kunna undvikas. Lagerman och Stenbergs (2001) Österholmsmodell samt Staff (1997) praktiserar denna metod med goda resultat.

Även Skolverket (2002) konstaterar att dagens skola visar låg prioriteringsgrad för att skapa ett sådant forum. Detta uraktlåtande kanske kan förklara att så många faller offer för mobbning? Första steget för att

undvika en begynnande viktimisering kan enligt mitt förmenande vara att läraren tog sina tidiga iakttagelser på allvar och använde sig av dem i sin pedagogik. ”Att fånga fågeln i flykten” kanske är en relevant liknelse? Nästa steg kan vara att en regelbunden samtalskontakt på tu man hand med de viktigaste aktörerna kommer till stånd. Det interpersonella mötets betydelse bör mer ställas i relation till värdet i den kollektiva undervisningen.

Att testa gränser genom att göra gränsöverskridanden anser jag tillhör människans natur. Detta gränsöverskridande kan förklara att utvecklingen inom livets alla områden, på gott och ont, gått framåt. Utopin eller visionen för 100 år sedan att människan skulle kunna nå månen är en närmast rutinerad verklighet idag. Välbeställda personer kan köpa en biljett tur och retur och NASA, USA, planerar nu den första bemannade färden mot planeten Mars. Ett gränsöverskridande av normer och regler kan jag, precis som Björk (1999) anför, se som mobbningens förutsättning. Dessa normativa regler, som tillkommit som en trygghets- och säkerhetszon, skapar paradoxalt nog ett antal osäkerhets- eller gråzoner. Inte minst oklarheten i vad som faller under mobbningsbegreppet bidrar till denna osäkerhet. De allra flestas omedelbara insikt och självklara regel är att det är fel att mobba en annan. Förbudet som är uttryckt i alla styrdokument har dock aldrig förhindrat mobbning. I mobbningsituationer kan istället doktrinen ”Regler är till för att överträdas” skapas. Vissa mobbare kan jag också likna med sensationssökare, det mest förbjudna blir det som ger den högsta ”kicken”, ”flowét”, ”peakén” och vad detta kan kallas. Överskridandet och åsidosättandet av regler och gränser ger mobbaren en god möjlighet att öka det egna handlingsutrymmet, den egna friheten och därmed också makten.

Roos (1986) i Björk (1999) menar att det är inom dessa gränser och regler som mobbningen tar sin utgångspunkt för att sedan bli gräns- och regelöverskridande. Björk citerar också och ställer sig bakom och citerar Flyvbergs (Flyvberg, 1993 i Björk, 1999) uttalande: ”Mot bakgrund av det finns det all anledning att i mobbnings-sammanhang ifrågasätta betydelsen av att sätta gränser” (Flyvberg, 1993, s. 36). Stöd för denna, i mångas ögon hädiska tanke, finns också hos Olweus (1999) vilken menar att ett utmärkande drag hos mobbare är just att de är regelbrytare. Gränssättande kanske hellre skapar mobbarens behov att överträda dem, precis som jag ovan påpekar. Skall vi sluta upp med att moralisera och istället erkänna faktum att mobbaren är en regelbrytarexpert med ett perfekt ”know how”

frågar Björk sig. Många mobbare avläser direkt spelet om hegemonin, identifierar handlingsutrymmet och agerar därefter i den aktuella situationen (Björk, 1999).

En alternativ strategi, som jag ser det, kan vara att ersätta mobbarens behov av ökad makt och större handlingsutrymme med andra, mer konstruktiva kulminationsupplevelser i olika projekt där alla medverkandes känslor av samarbetets och gemenskapens goda värde skulle bli det dominerande. Det finns också en tydlig anmodan till samma tankegångar hos Olweus (1999) rekommendation att låta eleverna jobba inom den så kallade cooperative learning-metoden.

I likhet med exempelvis Pikas (1998) och Einarsen et al (1998) konstaterar Björk att många som mobbas får skam- och skuldkänslor (Björk, 1999). Om övergreppen kan liknas vid emotionella våldtäkter och övergår det som inrymmes i deras personliga konstruktioner (Kelly, 1955) kan skammens tystnad bli total. Offrens och övrigas tiggande kan ibland ses som en garanti eller förutsättning för att övergreppen ostört får fortsätta. Men vuxenvärldens underlåtenhet att ingripa får inte försvaras av att den mobbade och övriga inblandade tiger eller att övergreppen mestadels sker i det fördolda. En lärares uttalande om att ”detta hade jag ingen aning om” (Larsson, 2000) är i många fall ingen acceptabel ursäkt. Jag vill istället tolka denna aningslöshet som lärarens egen och mer bekymmersamt, troligtvis omedvetna inkompetensförklaring av denna aspekt inom sin lärarroll.

Ett annat tabu som måste brytas är det delikata problemet att få vuxna i skolan att ta till sig insikten och börjar våga prata om att kamrater kan förtrycka andra och att detta faktiskt kan ske här och nu, i just den skolan och klassen eleverna vistas i. Heinemanns (1987) och kanske även Hares (1997) uppfattningar i frågan kanske kan bidra till att avdemaskera fördomarna om barns inneboende godhet.

Hänvisande till Skolverket (1995) drar Björk i sin forskning slutsatsen att förändrade villkor till det bättre, för kommunikation och sociala föreställningar bland skolpersonalen, är mycket verksamma i att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning i skolan. Om mobbning å andra sidan får fortsätta under längre tid finns risken att eleverna tappar tilliten till vuxenvärlden. Detta kan i sin tur resultera i bristande respekt hos de unga gentemot de vuxna, särskilt om dessa tidigare betraktats som auktoriteter och så kallade gate-keepers mot mobbning. Än värre är att tron på de goda intentionerna att hjälpa de drabbade skamfilats eller

riskerar att försvinna helt. Då kan skolmiljön bli anarkistiskt och reinkarnationen av ett helvete (fast så uttrycker sig inte Björk) (Ibid).

Jag kan sympatisera med ovanstående resonemang. Vid många mobbningsfall, med facit i hand, har det funnits signaler (Larsson, 2000) som tytt på att eleven mobbas och där offrets beteende (Olweus, 1998) och mobbarens göranden och låtanden skulle ha tagits på större allvar.

När hoppet om en rättfärdig värld överger eleven riskerar skolan också att förlora många elever med goda utbildningsförutsättningar vilka i vuxenlivet skulle (hypotetiskt) kunnat tillföra samhället stora värden.

Jag kan här se parallellen till den tämligen utbredda misstron mot det politiska etablissemanget. Det finns en förekommande uppfattning att för vissa politiker finns förbehållet så kallade gräddfiler med diverse privilegier där vanliga människor icke göra sig besvär. Uppenbara missförhållanden som uppdragas lämnas utan åtgärd och ”den lille mannen” får på sin höjd, som Sancho Pancho, slåss mot väderkvarnar och riskerar i slutändan att bli en rättshaverist (Leymann, 1987; Berlin & Enqvist, 1998). Kanske grundläggs mångas bristande tilltro till samhället och det politiska systemet och deras uppgivenhet eller minskade ambitioner att påverka den rådande ordningen i samhället redan i den skola där, med skolledningens och övrig personals goda minne, regler och påföljder gäller för vissa och för andra inte.

Skolans dokument är mestadels otvetydiga i hur vi skall förhålla oss gentemot varandra. Som skolledare för en organisation, som kan vara ett rektorsområde, eller som klasslärare för ett antal elever är det kontrollen och handhavandet över reglerna som ger största handlingsutrymmet och möjligheten till utövandet av ”den goda makten”. Inte minst Skolverket (1997, 1999a, 1999d) konstaterar att denna kontroll brister i skolan.

Björk rekommenderar skolans vuxna att skapa fler tillfällen till dialog och reflektion om regler och goda förhållningssätt kamrater emellan. I dialogen och reflektionen sker mötena mellan ”subjekten” inom kollektivet och ett personligt möte med det egna jaget eller självet för var och en av aktörerna. Men först måste skolpersonalen själva ”vara ense om tagen” och ha en gemensam strategi för att uppnå den anbefallda nollvisionen mot mobbning (Arbetslivsinstitutet, 2002). En skolinkluderande text i form av en handlingsplan mot mobbning är en sådan möjlighet till en gemensam strategi. Björk konkluderar sin forskning med att:

Den kanske allra viktigaste slutsatsen från denna undersökning är det delade ansvaret. Ingenting av parterna i en mobbningsituation är helt maktlös och ingen är heller utan ansvar. Men med den formella makten följer ett särskilt ansvar. Att våga se över det egna maktutövandet är att ta sin del av det ansvaret (s. 171).

Tidigare har dock Björk uttalat att mobboffrets makt i det enskilda fallet kunnat betraktas som försumbar.

Peter Paul Heinemann och dennes syn på gruppens betydelse i mobbningskontexten

Kanske har den nyligen bortgångne Peter Paul Heinemann gjort sig mest känd som "radiodoktorn" under 70-talet i ett på den tiden populärt och uppskattat radioprogram där lyssnare fick skicka in brev som han sedan besvarade.

Som skolläkare har han haft möjlighet att studera mobbade elever och deras offer. Hans fokus är inställt på ett individ- och gruppmoraliskt perspektiv. Inte heller Heinemann teoretiserar nämnvärt i sin syn på mobbningsens uppkomst, fortlevande eller hur detta destruktiva beteende i form av gruppvåld kan brytas och förebyggas. Forskningsansatsen är induktiv, det vill säga att utgå från empirin för sedan skapa en teori. Hans forskning bygger på den dolda observationens metod, kombinerad med intervjuer med de i mobbningskontexten ingående aktörerna (Heinemann, 1987).

I den då aktuella läroplanen, Lgr-80 finns förvisso uttalat hur elever skall förhålla sig gentemot varandra. Heinemann är med sin forskning på 60- och 70-talet före sin tid. Utan att då kunna referera till Lgr -80 lyfter han fram många av de frågor rörande etik och moral och de värdegrundsfrågor som senare togs i allas mun. En ytterligare accentuerad av skolans ansvar för värdegrundsfrågor, precis som Heinemann förutspår, har också skett efter millennieskiftet (Skolverket, 1999a, 2001).

Mobbning är ett grupphenomen med en av gruppen styrd dynamik. Precis så uttrycker också exempelvis sig Pikas (1998), Lagerman och Stenberg (2001) och Persson (2001) och särskilt Persson sympatiserar med Heinemanns uppfattning av gruppdynamikens effekter. I sin forskning

anför Heinemann en djuppsykologiserande och reflekterande ton. Genom exempel och illustrationer i form av berättelser och fallbeskrivningar sätter han mobbning, som han ser som ett mellanmänniskt beteende, i en samhällelig kontext. Tillägandet av hans ofta psykologiserande tankar torde vara betydligt större för den som är bevandrad inom psykologisk teoribildning, allra helst på grund av bristen på referenser till de områden han berör. Stort utrymme ägnar Heinemann åt att ta upp och polemisera omkring de mest subtila formerna av mobbning, till exempel det tvetydiga skrattet, som för den det riktas emot kan vara väl så kränkande och dessutom hart när omöjligt att försvara sig emot.

I sin forskning, i bästa fall populärvetenskapligt framställd, pekar Heinemann (1987) på fördelen med observatörsrollen där han som forskare är den osynlige observatören av skeenden mellan barn och barngrupper. Att ikläda sig rollen som dold observatör möjliggör en större insyn i vad som faktiskt sker eftersom barn tidigt lär sig att ”visa vackersidan utåt”, allra helst om de är medvetna om att vuxna iakttar dem.

Det är viktigt med fördjupade studier och professionellt ledd forskning om mobbning hävdar Heinemann. Sökarljuset skall sättas den viktigaste faktorn i skolans värld, nämligen de individer som befolkar den och de roller dessa spelar, eller tvingas att spela i den psykosociala miljö de placeras i. Vid mobbning ser mobbaren inte den drabbade som människa med känslor och behov utan offret förtingligas, avhumaniseras eller objektifieras. Så gör även barn när de mobbar (Ibid). Det framkommer dock inte helt klart hur långt ned i åldrarna Heinemann vill lägga detta ansvar på barn.

Samma mekanism av objektifiering och avhumanisering kan vi se när det gäller apartheid och judeförföljelser (Heinemann, 1987). Själv kan jag i detta sammanhang tillfoga den etniska rensningen på Balkan för några år, med dess övergrepp mot människor från andra befolkningsgrupper. Då reagerade många, med all rätt, men att barn dagligdags i skolan avhumaniseras på samma sätt tar vi fortfarande efter millennieskiftet, trots Heinemanns påpekande för fler än femton år sedan, alltför liten notis om.

Heinemann lyfter fram sin syn på barn och mänskligheten enligt nedan:

Barn är inte bara grymma, de är bara precis så djävliga som resten av mänskligheten. Barn ter sig värre, därför att vi oreflekterat sammankopplar råhet och brutalitet med storvuxna gangsterfysionomier. Det är naturligtvis bara sentimentalt pjosk. Alla plågoandar har varit barn. Barn utgör den mänskliga

pyramidens bas. Allt som kommer senare finns redan där. Det är genant att behöva påpeka det (Heinemann, 1987, s. 13).

Om man vill förändra de mänskliga villkoren måste man börja med barnen menar Heinemann. Den prioriteringen är biologiskt motiverad. ”Det skall böjas i tid, det som krokigt skall bli” (Heinemann, 1987, s. 173). Eljest bryts det tvärt av eller kan bli mycket svårt att påverka, tillägger han.

En sådan attityd, lösryckt ur ett sammanhang, kan emellertid också falla under definitionen av barnmisshandel enligt socialtjänstlagens sjuttioförsta paragraf (SOL, 2001), vilket naturligtvis inte är Heinemanns avsikt. Han för istället fram sin starka tro på det uppväxande släktets möjligheter att skapa en humanare värld. Heinemann förmedlar ett stort mått av kärlek och ombryende till dessa samhällets minsta som har alltför få vuxna som värnar om deras möjligheter till en god utveckling.

Det är ändå en ganska mörk och samtidigt realistisk bild av samhället som Heinemann (1987) målar upp även om han ser möjligheter till en förändring för att skapa en bättre värld. I sin realism trycker han på det långsiktiga planerandets betydelse och ställer sig mycket skeptisk till ”de snabba klippens tid” med dess kortsiktiga perspektiv. Redan under 1980-talet påpekar han att få mänskliga problem är större eller kräver större uppmärksamhet än just mobbning. Östros påpekande (Menckel, 2002) om mobbning som skolans största problem är alltså ingen nyhet.

I det urbaniserade samhället, med dess konkurrens och ökade friktion mellan människor finns grogrunden för mobbning (Heinemann, 1987). Även om skolan tagit detta *ad notam* så är det tveksamt om den faktiska mobbningen minskat i omfattning sedan dess (Utbildningsdepartementet, 2000 a)

Mobbningsbeteendet förstärks i miljöer som präglas av distanslöshet, likgiltighet, anonymitet och integritetsförakt. För många barn, enligt Heinemann, dominerar upplevelsen av skolan av just sådana intryck. Den fientlighet och den ängslan som är skapad av trakasserier och kränkningar bryter ned en del och många fler deformerar och invalidiseras för resten av livet. Utan att teoretisera lyfter Heinemann fram det angelägna behovet av en attitydförändring för att minska omfattningen av de dagliga övergreppen vissa elever utsätts för. Satsades resurser till att utveckla mellanmänsklig umgängesförmåga under frivilliga och medvetna former skulle man inte ”... behöva invänta den dag då polismakten etablerar sig med lokalstationer på varje större läroanstalt” (Heinemann, 1987, s. 33).

Denna dystra profetia kanske fick sitt embryo år 2002 i och med att civilklädd polis då inkopplades för att kontrollera elevers identitet och förhindra bråk i en skola i Göteborg. I USA är beväpnade vakters kontroll i skolor mycket vanligt förekommande.

I undertiteln till sin klassiska bok *Mobbning* (Heinemann, 1987) ”gruppvåld bland barn och unga” anger han sin syn på mobbningens natur. Redan vid födseln införlivas människan i en gemenskap. Erfarenheterna av grupptillhörighet individen bär med sig kommer sedan att påverka hans införlivande i världen i stort och i den, inte heller frivilligt valda kamratgruppen i skolan. Liknande uppfattning företräds bland andra av Miller (1989) och Crafoord (1994).

Grupper består alltid av enskilda individer och även den mobbade är en gruppvarelse som personligen får betala ett alltför högt pris för sitt kontaktsökande. Individens grundläggande behov av att tillhöra en grupp, att få vara tillsammans med andra i en gemenskap är samtidigt förutsättningen för mobbning. ”Utan detta behov skulle mobbleken hos barn knappast förekomma” (Heinemann, 1987, s. 19).

Heinemann (1987) refererar till historien, till primitiva kulturer, till Frans G. Bengtssons *Röde Orm*, till riddartidens ideal och till Vilda Västerens hjältar. Där regleras förhållningssättet människor emellan genom riter och ritualer, sederegler och hövlighetsmanér. Risken att bli avklädd eller förlora sitt ansikte totalt, eller kränkt av sin omgivning på annat sätt var inte så stor. I 1980-talets samhälle och skola fick en sådan hövlighet och respekt inför andra alldeles för liten plats hävdar Heinemann och tillägger att mobbning kan enkelt förklaras som en brist på hyfs och vett. Elever som inte i skolan får träna sig i att visa hövlighet inför mötet med andra, eller visa respekt för sina medmänniskor, är inom riskzonen för att utvecklas till mobbare. Får de inte heller lära sig tygla den egna aggressiviteten, alltså självbehärskningens svåra konst, blir risken större. Gruppdynamikens effekter kan kumulera den enskilde individens aggression eller skapa sådana negativa synergieffekter så att en mobbgrupp eller varför inte en pöbel uppstår (Ibid). Som tidigare framgått verifierar bland andra Janis (1973) forskning om grupptänkande Heinemanns slutsatser om gruppdynamik.

I ett av sina exempel beskriver Heinemann det kroniska mobboffret vars situation är jämförbar med Olweus (1998) och Pikas (1998) provocerande mobboffrets, fast kanske ändå värre. ”Kronikerns” situation är sådan att han misslyckas att få en acceptans av det kollektiv han ingår i och som han behöver för sin egen existens. I ytterlighetsfallet blir han en

form av persona *non grata*; alltså en icke önskvärd person. Hans ständigt provocerande förhållningssätt gentemot de andra tvingar dem till sist till ett aktivt val med negativa sanktioner som följd. Kronikern besparar sig därigenom ett ändå värre öde, att bli helt ignorerad och osynliggjord. Heinemann menar att om vi, som är trygga inom oss själva och känner god gemenskap i den grupp vi tillhör, vore födda med en större generositet eller i stånd att tillägna oss en sådan, så skulle det finnas betydligt färre kroniska mobboffer (Heinemann, 1987).

Även om genforskningen lyckas lösa problemen med den donerade cellens åldrande bedömer jag Heinemanns tankar om tillägnandet av en mer human socialisering av det uppväxande släktet som en framkomligare väg för att fullfölja hans ambitioner att skapa ett mer humant samhälle.

Heinemann (1987) lägger sig vinn om att sätta in mobbningen i ett vardagssammanhang, en åsikt jag delar med honom. Hans sätt att visa detta exemplifierar han bland annat genom att lyfta fram den vanligt förekommande skolgårdsmobbningen. Trakasserierna och övergreppen kan vara så känslomässigt lågmälda och subtila att de för den ouppmärksamme passerar obemärkt. Mycken mobbning kan också vara halvt omedvetna handlingar från förtryckarna i den meningen att mobbarna inte riktigt har insikt i hur integritetskränkande och sårande deras agerande är för den utsatte (Ibid). En del mobboffer är också enligt min och andras erfarenheter (Leyman, 1986, Einarsen et al., 1998) skickliga i att inte bjuda publiken på sin smärta, även om ett sådant förhållningssätt kan liknas vid en Pyrrusseger.

En farlig mobbare är provokatören enligt Heinemann. Denne besitter en människosyn som bygger på förakt för den han anser vara lägre stående. I skolan utvecklas redan i de första årsklasserna statushierarkier bland eleverna. Provokatören styrs ett inre behov av att starta konflikter för att själv få utlopp för sina känslor och för att kunna njuta av andras lidande. De är också ofta experter i att rekrytera hantlangare för sitt smutsiga värv. När de får andra med sig har det utvalda mobboffret, som oftast är långt ned på statusskalan, ingen egentlig möjlighet att värja sig. Många skolslagsmål beror mer på hetsen och gruppptrycket iscensatt av sådana provokatörer, mindre på ett reellt behov från kontrahenterna att ge den andre stryk. Okunskapen, parad med en aningslöshet hos de vuxna om mobbningsspelets sublima mekanismer är alltför stor för att de skall kunna förstå mobbningsspelets ingredienser. Det finns därför en uppenbar sannolikhet att detta eller andra slagsmål åter iscensätts redan nästa rast (Heinemann, 1987).

Likheten med Hares (1997) uppfattning om durkdrivna psykopater framkommer här men Heinemann ställer inte någon sådan diagnos. Guggenbühl (1998) skriver om våldets kusliga fascination i samband med mobbning. Om detta ostört får fortsätta så riskerar provokatören och dennes hejdukar till sist att fascineras till den grad att de fastnar i sitt destruktiva beteende att skrämma och skada andra. Detta fenomen kan också iakttas inom ungdomsgången som ibland tar över Stockholms innerstad och tunnelbanestationer. Om dådkraften sviktar finns alltid Rohypnol att tillgå, allra bäst då kombinerad med en pilsner (Dåderman, 2003).

Heinemann (1987) illustrerar känslornas betydelse med en, inte alldeles lättolkad figur där begreppen älska och hata utgör varandras motpoler. Neutralläget kallar han nonchalans som är den nivå där individen förblir helt känslomässigt oberörd eller nollställd. Att leva under höga och intensiva känslolägen, åtminstone av negativ karaktär, blir i längden outhärdligt, ett faktum och en känsla som mobbade elever alltför väl känner till (Ibid). Krauklis och Schenström (2002) visar senare att det finns klara kopplingar mellan det psykiska utmattningssyndromet och långvarig psykisk stress.

De flesta ungdomar lever dessbättre på den känslomässigt acceptabla nivån som Heinemann betecknar som tolerans. För den mobbade kan ibland dennes tolerans- eller acceptansnivå, ”man vänjer sig till sist”, jämföras med de flesta andras känslor av obehag eller avsky; känslomässiga nivåer som finns högre upp i Heinemanns figur.

Mobboffer har en svår börda att balansera, nämligen den välgrundade rädslan att något obehagligt kommer att hända. Det gäller inte ”om, utan när” och när är ”när när”? Rädslan finns i skolmiljön som en realitet för en del elever på Heinemanns tid och enligt Skolverkets undersökning (2002) bär åtminstone en elev i varje klass fortfarande på denna. Barnombudsmannen i sin publicerade undersökning visar år 2003 att rädslan inför en i deras ögon skrämmande och hotfull omvärld i avsevärd grad upptar många barns tankar och inre bilder (www.bo.se).

Heinemann (1987) refererar till skolforskning som visar att två olika slag av rädsla utvecklas under skollåren. Dels en rädsla för andra barn, dels rädslan för vuxna. Någonstans vid dåvarande mellanstadiet (år 4) korsar kurvorna för dessa två rädslor varandra. Barn från förskola upp till lärarhögskola blir successivt mindre rädda för andra barn medan förhållandet är det motsatta vad gäller rädslan för vuxna. Rädslan för andra barn kan förknippas med rädslan för det okända och oberäkneliga. Barn

vid skolstarten kan känna en sådan rädsla vid mötet med ett myller av andra som de då möter och som de inget känner till om (Ibid).

Ett välkänt faktum är att ju yngre barnen är, desto mindre vet de. Ju mindre de vet desto större utrymme får fantasierna. Föreställningsrymden för rädda barn kan därför innehålla många skrämmande inslag.

Tvärtemot Olweus (1998) uttalar Heinemann (1987) att mobbningslekar och förtryck av de små och svagare mer hör till storskolornas anonyma miljö. I den lilla byskolan har de flesta åtminstone ett hum om vem den andre kan vara och om det på något sätt finns en relation är risken för avhumanisering med påföljande mobbning mindre.

Fisher och Lundberg bekräftar i rapporten *Utbildningsvillkor i glesbygd* Heinemanns attityd om den lilla skolans fördel i fråga om mobbning (Skolverket, 2002). Men som jag tidigare påpekat så kan mobbningen i den lilla skolan vara mer skadlig jämfört med mobbningen som sker i den stora skolan. I den lilla skolan finns inte samma möjligheter att dra sig undan och den mobbades nakenhet och sårbarhet kan bli mycket mer tydlig och inbjudande till fortsatta övergrepp. I små byar kan också olika beroendeförhållanden mellan familjer vara anledningar till att inget eller lite görs för att åtgärda en mobbningsituation.

Heinemann åberopar inte någon källa när han diskuterar hur elever låter sig tystas inför en mer eller mindre befogad rädsla för gruppens reaktioner. Precis som Ljungström (1989), Fors (1993) och Olsson (1998) och vad Björk (1999) senare anser, så välkomnar Heinemann en större satsning från skolans sida för att utveckla elevernas civilkurage. Personligen tycker jag att ett skapande av ett ökat civilkurage borde innefatta lärarkåren också.

En betydelsefull aspekt inom mobbning är ansvars- och skuldfördelningen. Heinemann (1987) vill förklara gruppens mobbning mot annan eller andra med att inom gruppen har det egna ansvaret minimerats, och därmed skingras och sprids skuldfrågan ut på ett diffust sätt. I en grupp som mobbar ligger det nära till hands att ingen enskild mobbade gruppmedlem behöver känna individuellt ansvar eller skuld. Om offret dessutom avkläds allt mänskligt värde så försvinner lätt eventuellt resterande dubier om det förkastliga i det egna beteendet. Naturliga spärrar mot att skada ligger lägre hos grupper och de släpper och överträds tidigare. Skulle offret vara obetydligt och försvarslöst kan detta förstärka gruppens reaktioner (Ibid).

Samma mekanismer kan jag se i vuxenvärlden. Förutom så kallade huliganer kan publiken till ett idrottsevenemang eller ett politiskt möte

förvandlas till en mobb, ytterst att de springer *domare Lynch* ärenden. Det vore intressant att veta hur många av dem som grips av grupphysterin som varit mobbare som barn.

Heinemann (1987) anger att denna utspädning av skuldfrågan inom gruppen som mobbar är av de viktiga faktorerna i mobbspelet. I undersökningar av mobbgrupper i klasser som han däremot refererar till, dock utan att ange källor, framkommer att de största mobbarna försöker förneka sin skuld. Istället lägger de sig vinn om att lyfta fram offrets positiva kvaliteter, en form av täckreaktion. Medlöparna betar sig på liknande sätt. Mobbarnas och medlöparnas opportunistiska uppfattningar är ett försök att få utredarna att tro att dessa har fel eller bibringats förutfattade meningar om dem. Endast från dem som har civilkuraget att aktivt ta avstånd från mobbningen kan man förvänta sig uppriktiga svar. Liknande resultat kommer också fram i de kroniska och länge inkörda fallen (Ibid).

Mätmetod och verklighet för att upptäcka och förstå mobbning genom exempelvis enkäter bommar varandra med en perfektion som är systematisk enligt Heinemann (1987). Verkligheten riskerar alltså att anpassas till denna systematik för att kunna utvärderas direkt. Denna tolkningsmodell är otillräcklig och riskabel eftersom allt handlar om spärrar och censur. Undersökningstekniken av starkt laddade komplex måste gå till på ett annat sätt menar Heinemann utan att för den skull utveckla sina tankegångar hur detta i så fall skulle kunna ske. Om svårighetsgraden menar han, kan man bilda sig en uppfattning om genom att studera vittnespsykologi, förhörsteknik, psykoanalytisk terapi och brottsutredningar (Ibid). Inte minst trovärdigheten i vittnesutsagor från barn, främst vid misstanakar om sexuella övergrepp, har på senare år blivit en mycket kontroversiell fråga.

Martens (1992) finner att självbekännelser, framförallt beträffande skuld- och skamfyllda brott, av uppenbara skäl, inte är särskilt frekventa. Att tillstå att man trakasserar och plågar någon annan genom att mobba hävdar jag faller inom denna kategori. Det finns inte heller någon enkel metod för kommunikation med barn i svåra ångest- och skuldsituationer och utan särskild utbildning inom området finns stora risker att slutsatserna som dras av sådana samtal inte är helt tillförlitliga. Det är ett svårt och tidskrävande arbete när det gäller att få fram tillförlitliga individuella explorationer. När mobbningsproblematiken berör samtliga 25 elever i en klass eller om flera olika skolklasser är involverade kan det te sig som ett

närmast hopplöst företag. Det torde finnas lärare som vid sådana tillfällen kastar in handduken redan innan gongongen ljuder för första rondan.

Utan att närmare referera till personlighetspsykologisk teoribildning tar Heinemann upp människors konstitutionella olikheter. Dessa olikheter torde enligt honom hellre bero på uppfostran eller socialisering eller, som han själv betonar, "... träning i behärskning av de egna impulserna" (Heinemann, 1987, s. 75), än på något genetiskt arv, som han tidigare spekulerat i. Det finns inte heller någon garanti för att den mest tolerante i en stressfylld situation i sitt agerande inte passerar gränsen för vad som kan anses vara acceptabelt. Det är alltså tämligen ofruktbart att enbart syssla med mobboffrens och mobbarnas personligheter. Heinemann ägnar också av detta skäl stort utrymme för att diskutera gruppen och dess betydelse vid mobbning. Han varnar för det negativa grupptricket och det tveksamma kravet på konformism som skola och barnsomsorg tidigt utsätter barnen för.

Stå-uppkomikern Ronny Eriksson oroar sig för att alla original, som tidigare ofta kunde återfinnas i små byar och ute i obygdan, håller på att försvinna. Tankeväckande konstaterar han i detta sammanhang att snart återstår bara blåkopior av det mänskliga släktet.

En annan faktor Heinemann (1987) varnar för är vuxenvärldens alltför accepterande och förstående attityder till att barn faktiskt utsätter andra barn med det ena eller andra handikappet eller tillkortakommandet för tråkningar. Det är som om en del vuxna totalt glömmer bort allas rätt att bli accepterade, oavsett om de råkar vara feta, lytta eller halta. Det finns alltför många vuxna som rättfärdigar barns kränkningar av andra genom att låta sådana passera, eftersom det var ju ändå inte så illa menat. Förklaringen till denna passivitet kan vara att vuxenvärlden också objektiverar och avhumaniserar den som utsatts för kränkningen (Ibid).

Grupptricket enligt Heinemann riktas vanligtvis, men inte alltid, mot objektiva avvikelser och avvikande beteenden gentemot gruppens eller ledarens standard. Dessa har dock ingen triggereffekt till att utlösa mobbning i de fall avvikaren har något att sätta emot, en slutsats som också Bergecliff (1999) senare kunnat dra. Heinemann finner i sina observationer att den elev som saknar sådana egenskaper riskerar att det lilla självförtroende han eventuellt haft, snabbt bryts ned, allra helst om ingen anledning för en mobbare är så futtig och simpel att den inte kan ses som ett incitament till att förnedra och kränka den andre.

Schemat över de faktorer han anser vara de viktigaste i mobbningsspelen är tänkt att användas som en analys för

samspelesituationer. Rent allmänt åberopas socialpsykologin som beskriver olika gruppbildningar för att undersöka och kartlägga dessas beteenden och samspelesituationer. Heinemann vill erinra att sådana samband kan bli mycket komplicerade att studera och dokumentera. Inte minst behövs en uppsjö av facktermer, symboler, diagram och begreppsdefinitioner som inte alltid är så lättillgängliga. Hans sätt att lösa detta dilemma är att lämna teorierna och istället utgå från observerade samspelesituationer där olika gruppfaktorer placeras in i analys-schemat. Vilken analysmetod han använt sig av preciserar han dock inte.

Heinemann fäster som sagt stor vikt vid gruppens betydelse för mobbning (Heinemann, 1987). Som exempel kan en löst sammanfogad grupp vid ett yttre tryck som skapar irritation, sammansvetsas till en samverkande grupp. Gruppen kanaliserar frustrationen och riktar den mot en icke-medlem eller någon i gruppen som av andra skäl ådrar sig gruppens missnöje. Ett sådant urladdningsbeteende definierar Heinemann som mobbning. I skolan kan en elev riskera att drabbas av denna urladdning, enbart genom att befinna sig på fel plats vid fel tidpunkt.

I vuxenvärlden är detta ett faktum vilket bland annat det så kallade Sturecompagnietdramat visar. När gärningsmännen upplevde sig förorättade av en ordningsvakt dödade de inte bara denne utan ytterligare tre oskyldiga personer. En av mördarna, Zaethreus, menade inför media lakoniskt ”att man får räkna med att sådant händer om man råkar befinna sig på fel plats vid fel tidpunkt”. Jag vet dock inte om denne under sin skoltid spelat rollen som mobbare.

Inom den lojalt samarbetande gruppen, där incitamentet också kan vara något som skapar missnöje och irritation, resulterar ofta behovet av sammanhållning i att gruppmedlemmarna tävlar med varandra i att få bekräfta sina egna och de andras upplevda kränkningar. Skulle det gälla en skolklass och handla om en kollektivt upplevd oförrätt som klassen drabbas av, riskerar den som ifrågasätter validiteten i klassens tolkningar att på ett påtagligt sätt få klä skott för gruppens ogillande.

Den hårt sammansvetsade gruppen släpper lika lite in en ny medlem som att den skulle acceptera att någon lämnar densamma. I en tonårsgrupp kan de som skaffar sig en käresta utanför gruppen, ibland även inom gruppen, riskera att få mycket ovet för en sådan illojal handling. Bettelheim (1970) i Heinemann (1987) förklarar intensiteten i detta samspel mellan individerna i tonårsgruppen med att gruppen övertar föräldrarnas och familjens roll. I exempelvis kibbutzgrupper av barn eller tonåringar är sammansvetsningen så stark att utbrytningsförsök sällan

förekommer eftersom den som lämnar vet att han eller hon då kommer att få vara ensam. I kibbutzgruppen förekommer emellertid sällan förälskelser eftersom barnen hellre betraktar varandra som syskon.

Av de ovan beskrivna grupperna är den hårt sammansvetsade gruppen den som snabbast och hårdast mobbar men även den lojalt samarbetande gruppen kan mobba om den provoceras alltför mycket eller konfronteras med ett yttre akut hot.

I den anonyma skaran behövs vanligtvis starkare incitament innan en grupp bildas och ett mobbningsbeteende uppstår (Heinemann, 1987). Här talar Heinemann emot sig själv eftersom han tidigare ansett (Heinemann, 1972) att ur den anonyma skaran kan utvecklas en pöbel vars primitiva reaktioner snabbt, reflexmässigt, enhetligt och direkt kan riktas mot ett objekt, förlåt person, som ådragit sig den nybildade gruppens misnöje.

Ett annat belysande exempel på risken att mobbas är Heinemanns redovisning av en pojke som kommer från miserabla hemförhållanden varifrån han inte fått ett uns av självförtroende. Kanske enda garantin för att en sådan pojke inte kommer att bli mobbad i skolan är en inkännande och förstående lärare som "ser" eleven och som kan sätta gränser mot klasskamraternas förtryck (Heinemann, 1987).

Denna uppfattning kan jag uppfatta som ytterligare ett uttryck för Heinemanns bristande illusioner om den goda skolan.

Vi får inte heller får blunda för det sociala arvet betydelse menar Heinemann (1987). Den allmänt kände barnläkaren och psykoterapeuten "Skå-Gustav"Jonsson²⁹ begreppsligade sociala faktorerers inverkan på utvecklingen till det nu allmänt vedertagna begreppet *det sociala arvet*. Mina erfarenheter sammanfaller med Larssons (Larsson, 2001) som också visar att flera barn i en familj, allt eftersom kan bli mobboffer i skolan.

Beträffande gruppkonstellationer ser jag möjligheter att tolka in, som i allting annat, för- och nackdelar med självvalda grupper. I skolans värld är ekonomiska skäl ett tungt vägande urvalskriterium, inte minst när det gäller klasskonstellationer. Klimatet i en grupp där medlemmarna väljer varandra på grund av ömsesidig attraktion eller intresse är naturligtvis att föredra. Låter man eleverna själva välja finns emellertid risken att detta urvalsförfarande leder till att de mindre populära och kompetenta eleverna blir sist valda. Dessa kan uppfattas och uppfattar sig själva till sist som ett

²⁹ Gustav Jonson var barnläkare vid barnbyn Skå och han fann tillsammans med bland andra Anna-Lisa Kälvesten ett samband hos dessa problempojkar till deras familjebakgrund och den problematik de företedde, det sociala arvet (Vinterhed, 1977).

irriterande påhäng och de får framledes, eller ger sig själva inte chansen att bevisa sina dolda kvaliteter.

Självvalda grupper och grupper som konstitueras genom professionen kan tillämpa olika former av stängning (*social closure*) mot såväl utanförstående individer som andra grupper om de uppfattas vara konkurrenter till eller utgöra ett hot mot den egna gruppens ställning (Lind, 2000). Ett exempel på en sådan form av stängning är exklusion, ett handlingsval som överordnade kan rikta mot dem som är lägre i rang. Det kan handla om att stärka sammanhållningen inom den egna gruppen för att bevara sin hegemoni. Ett motsatt förhållande är demarkation, en företrädesvis horisontellt riktad utestängning som riktas mot närliggande underordnade i syfte att uppnå extern kontroll visavi dessa (Ibid).

Exkluderingen och demarkeringen förutsätter makt och i mobbspelet kan jag mycket väl tänka mig att dessa strategier kan vara verksamma. Eleverna är inte alltid medvetna om de bakomliggande faktorerna och troligtvis är det lika illa ställt för en del lärare eftersom utestängningar av vissa elever från en större klassgemenskap inte är ovanligt (Skolverket, 2002).

Heinemann infogar i sin publikation från forskningen om mobbning dels en förälders upplevelse av sitt barns mobbning, dels ett mobboffers minnen och känslor under och efter tiden mobbningen pågick. Förälderns version stämmer väl överens med den forskning som finns inom fältet. Mamman får sent veta vad som pågått under längre tid, trots att skolan redan året innan noterat att dottern trakasserades av klasskamrater. Flickan själv, som brukligt är, hade inget berättat för föräldrarna. Men hon företedde alla symptom som kunde tala för att hon mobbas; en tilltagande dålig självkänsla, koncentrationssvårigheter, nervositet och isolationstendenser. I detta urval från Heinemann slutar historien lyckligt genom att föräldern hade ett enskilt, allvarligt och klarläggande samtal med ledaren för gruppen som mobbat.

Det finns en utbredd övertro på gruppterapi som behandling vid liknande mobbningsituationer enligt Heinemann. När eleven sitter i ett klassrum innebär detta att gruppen är upplöst och omvandlad till ett antal separata individer. Dessa kan förvisso påverkas genom att samtalen om den inträffade mobbningen kan öka deras känsla av skuld men en sådan är privat och individuell. Det finns inte heller någon garanti att gruppsamtalen förhöjt retningsströskeln utan det kan stället vara tvärtom, att den fortsatta mobbningen inte bara utlöses tidigare utan även att den tenderar att bli grövre. Heinemann skriver:

Mekanismen tycks vara att de personer som verkligen påverkats av motindoktrineringen och alltså upplever en ökad och aktualiserad skuld känsla inför ett återfall, rationaliserar sina upplevelser till att på något sätt vara mobboffrets fel, med ökad uppdämd aggressivitet som följd (Heinemann, 1987, s. 133).

Ovanstående citat går med lätthet att förklara med hjälp av attributionsteorin (Heider, 1958) men Heinemann lägger inte fram denna koppling. Även här skiljer sig Heinemann från Olweus (1999) uppfattning om grupp- och klassamtalens stora värde för attitydpåverkan. Pikas (1998) och Björk (2001) delar hans mer ifrågasättande syn i detta avseende.

Den andra berättelsen som Heinemann bjuder läsaren på innehåller de flesta ingredienserna av utstuderad och grov mobbning. Här med en (representativ?, se Skolverket, 1997) lärare som saknar förmåga att förhindra en fortsättning av mobbningen av en elev, trots välmenande försök till räfst och rättarting i klassen. Reaktionen blir istället den eskalering Heinemann varnar för. Hotet från lärarens sida om kollektiva bestraffningar förvärrar också situationen än mer, precis som Heinemann förutspått. Troligtvis självupplevt skulle Gardell (1992) också kunna bekräfta att så kan ske.

Strategin enligt Heinemann (1987) skulle istället ha varit att genom observationer skaffa sig en bild av samspelens rollfördelningar och helt privat, kanske i hemlighet bearbeta ledarna till att börja med. Att skapa en verklig relation, som också Pikas (1998) anser, är dock en förutsättning för att dessa skall ändra sitt beteende. Ersättningsupplevelser skulle kanske kunna ge gruppen samma intensiva känsla av samverkan som mobbningsbeteendet gjort. Detta arbete från skolans sida måste emellertid ske i den vardagliga situationen, inte tillrättalagt via en rektorsexpedition. Som tidigare framgått är Olweus (1998) också inne på samma tanke.

Mobboffret i Heinemanns beskrivning verkade nu i vuxen ålder som skolledare och hade att handha en akut mobbningsituation i denna yrkesroll. Heinemann drar den generaliserande slutsatsen att trots att denne mycket väl vet vad mobbning är så gör denna insikt inte honom till en mer kompetent aktör att hantera situationen. Tvärtom, trots sin medvetenhet och känslighet inför mobbningsproblematik som borde ha fått honom att agera kommer han att undvika att se problemet (mobbning). Han gör istället kränkningen av den aktuella eleven till en icke-händelse, precis som hans egen lärare en gång gjorde. Heinemanns lakoniska slutsats blir ”Men han har inte lärt sig något nytt. Ingen annan

heller” (Heinemann, 1987, s. 137). Det ursprungliga traumat som aldrig bearbetades lever kvar och skolledaren internaliserar sin tidigare lärares handlingsförklaring inom sig och gör denna till sin egen (Ibid). Ånyo rinner tanken upp om behovet av någon form av psykoterapi för lärare.

I den allmänna debatten om mobbning förs diskussioner huruvida man fortsättningsvis skall låta den mobbade eller mobbaren vara kvar i klassen eller ej. Även i åtgärdsprogram har integreringsaspekten belysts (Larsson-Swärd, 1999). Heinemann tar upp detta i sin diskussion huruvida handikappade eller avvikande elever av något slag skall vara integrerade i så kallade normalklasser, med risken att utsättas för mobbning, eller om sådana elever mår bäst av att segregeras. Hans erfarenhet är att en mycket starkt avvikande elev kan skapa en positiv känsla i en grupp där eleven ingår om denne inte stör alltför mycket och om eleven kan appellera till gruppens generositet och omhändertagandebehov. En lindrigt avvikande elev, som på olika sätt ställer till med problem för gruppen, riskerar däremot att frysas och stötas ut. I sådana fall sätter grupper vanligtvis cut off-gränsen för acceptabelt beteende betydligt lägre än vad konsekvenserna av avvikelserna kan svara upp till (Ibid).

Metoder för observation i opinionsmätande och attitydforskande undersökningar av skolbarn i grupp eller enskilt är dels tekniskt svåra att genomföra, dels kan de vara mycket svårtolkade. Däremot har en tränad observatör eller gruppleddare möjligheten att hela tiden korrigera gruppens ”färdriktning” och fånga upp de till synes oskyldiga men i realiteten långt ifrån riskfria beteenden som gruppdynamiken frigör. En forskare utifrån har sämre utgångspunkter än den ordinarie ledaren i den grupp som skall beforskas. Att ha så kallad kulturkompetens och att få tillgång till information i egenskap av deltagande observatör av gruppen ger däremot gruppleddaren möjlighet att såväl formulera de rätta frågeställningarna som att tolka resultaten på ett adekvat sätt (Ibid). Men det gäller förstås att ha någorlunda insikt i ”sin egen smutsiga byk”, det vill säga en medvetenhet om haloeffektens betydelse, de egna fördomarna och den egna biasen.

Som deltagande forskare får man mycket information om den naturliga kontexten genom att studera hur en grupps urvals- och beteendefunktioner fungerar, speciellt om man valt att utföra observationerna dolt. Hög- och lågstaturelever blir snabbt identifierade och man får inte bara kännedom om vilka som ses som outsiders och vilka som är hackkycklingar. Den dolda observationstekniken ger även kunskap om mobbgruppens olika ledare och hur dessa intrigerar och manipulerar samspelet (Heinemann, 1987).

Jag vet inte om Heinemann läst *Pesten* (Camus, 1992). Där skriver denne att det bästa sättet att lära känna en stad är att dolt och på håll studera hur man älskar, arbetar och dör i den. För mig finns paralleller mellan Camus och Heinemanns sätt att finna ut vad som egentligen sker i den givna kontexten.

Med erfarenheter från sin dolda observationsteknik håller Heinemann fast vid sin uppfattning av mobbning också kan förklaras utifrån skolans storlek och fysiska beskaffenhet. Hans bestående intryck är att:

... stora asfalterade skolgårdar vid jätteskolor utgör den sämsta miljön och presenterar de flesta fallen av svår mobbning, medan problemen både i intensitet och antal sjunker kraftigt ju mindre själva skolan är och ju bättre skolgården är utrustad (Heinemann, 1987, s- 157).

Heinemann tar självkritiskt upp den dolda observationsmetodens etiska dilemma, nämligen att förhålla sig passivt även när upprörande fall av mobbning utspelats inför hans ögon. Hans deklarerade avsikt är att, utifrån ett etologiskt perspektiv³⁰ för att undvika interferens, dolt observera barn i deras vardagsmiljö. Metoden möjliggör bäst att få veta mer om vilka mekanismer och vilka processer som är verksamma vid mobbning. Den dolda observationen ger den mest ocensurerade bilden och säkraste empirin av barns beteende gentemot varandra. Resultatet blir en mer giltig och tillförlitlig teoribildning (Heinemann, 1987) även om priset för detta, i mitt tycke, macchiavelliska förhållningssätt kommer att betyda ett förlängt lidande för det mobbade barnet.

Som jag ser det finns också alltid risken att någon uppmärksam mobbare eller medlöpare, eller varför inte offret själv, trots allt ser den dolde observatören och tolkar dennes passivitet och underlåtenhet att ingripa som en acceptans och ett mandat att fortsätta med övergreppen. Det är möjligt att tolka att Heinemann mer eller mindre accepterar att barn alltid kommer att behöva denna form av kontroll. Men jag hävdar att han ändå hellre tror på möjligheten att skolan och vuxenvärlden kan indoktrinera barn så att deras samvete i större utsträckning än för närvarande förbjuder dem att låta mindre lämpliga beteenden passera det tillåtnas gräns.

³⁰ ... hur enskilda människors beteenden formas i kontakt med miljön... (Egidius, 1995, s. 62).

Nya grepp inom forskningen omkring mobbning

Den forskning som hittills dominerar diskursen inom mobbning sker nästan uteslutande inom disciplinerna psykologi och pedagogik. Fokus har mestadels varit att sätta mobbningsproblematiken i ett individualistiskt perspektiv. De sociologiskt och socialpsykologiskt inriktade forskarna Eriksson, Lindberg, Flygare och Danebäck (2002) menar att ett större införande av sociologisk teori och metodik skulle berika forskningsfältet och innebära ett värdefullt komplement till de psykologiska och pedagogiska teorierna som forskningsfältet nu kännetecknas av.

Dessa sociologer anser att forskningen har fram till dags dato mestadels haft en kvantitativ och hypotesprövande ansats och att den kännetecknas framför allt av studier om mobbningens frekvens och hur denna fördelar sig i enlighet med aktörernas personliga egenskaper. Denna studie skulle då utgöra ett undantag kan jag konstatera.

Erikson et al. (2002) vill ta reda på om mobbning i skolan är att betrakta som ett organisatoriskt fenomen. En sådan forskningsansats skulle också kunna påvisa huruvida mobbning är att betrakta som ett enhetligt fenomen eller om dynamiken hellre skall uppfattas som mångfasetterad. Genom olika fallbeskrivningar i form av livs- och situationsberättelser kan en sådan metodik också påvisa om det finns en rad interaktiva processer och mekanismer som forskningen om mobbning hittills inte ägnat tillräcklig uppmärksamhet åt (Ibid). Stöd för deras uppfattning återfinnes också hos Persson (2000), även denne sociolog. I detta avseende hävdar jag att min studies syfte är i linje med forskarnas uppfattningar.

Att bland andra Larsson (2000), Björk (1999), Fors (1993) och Heinemann (1987) använder sig av fallbeskrivningar har tydligen inte varit tillräckligt. Inom vuxenmobbningen finns Thylefors (1999), Berlin och Engqvists (1998) och Einarsen et al. (1998) samt Leymanns (1986, 1989) forskning att nämna som ytterligare exempel på utnyttjande av fallbeskrivningar.

Eriksson och hans forskarkollegor presenterar en sociologisk diskussion omkring ramarna och formerna för mobbning. Forskarna lyfter fram andra arenor än skolans, som fängelsets, fartygets, militärkasernens, sjukhuskliniken och utbildningsinstitutionens som de vill koppla till det nya greppet inom mobbningsdiskursen. De diskuterar gemensamma och avvikande karaktäristika inom skolan och de andra arenorna som mobbningen kan förekomma inom (Ibid).

I alla arenor finns ett administrativt och ett socialt system. Det administrativa systemet består av juridiska bestämmelser som bildar grunden för organisationens verksamhet. För skolan är detta system främst underordnat Skollagen, läroplanerna, Arbetsmiljölagen och Socialtjänstlagen. Skolans värdegrund är också direkt kopplad till ideologin via skolans lagar och förordningar och det sociala systemet skapas inom det administrativa systemets ramar. Formellt, genom skolplikten, sorteras individen in i det sociala nätverket och informellt sker konstellationer genom olika intresse- och kamratgrupper. Mobbning som fenomen kan relateras till det spänningsfält som uppstår mellan dessa två system. Det administrativa systemet är det som upprätthåller sammanhangen. För skolan är detta ytterst de olika lagrum som är grunden för dess verksamhet (Eriksson et al., 2002).

De sociala aktörerna är skolledarna och deras handgångna män (och kvinnor), hierarkiskt ordnade från rektor till undervisande lärare, vilka har den tätaste kontakten med eleverna, ned till skolans servicepersonal. Verksamheten omramas och definieras genom läroplanen, de schematekniska dispositionerna, logistiken och så vidare. Skiktningen inom personalgrupperna och klasserna skapar informella system där vissa enheter kan gå ”som på räls” medan andra kontinuerligt, av olika anledningar, måste bli föremål för kursändringar. Beroende på de informella systemens olikheter skapas spänningar dem emellan. Kedjans utformning och räckvidd skapas genom det administrativa systemet och hur de sociala länkarna utformas. I varje kedja är den svagaste länken avgörande för dess motstånd till bristning. I skolan torde den enskilde eleven vara den svagaste länken. Vid stark emotionell kyla, vid kraftiga eller opåkallade ryck när det sociala systemet inte fungerar tillräckligt bra, försvagas sammanhållningen i elevernas länkar till varandra och tidigare fungerande elevkonstellationerna brister (Ibid).

Jag kan se att det finns många exempel på hur ovidkommande faktorer kan skapa spänningar i skolkedjan. Auktoriteter, goda karismatiska ledare eller Caligula-reinkarnationer inom ledarskiktet och lärarkåren får stor betydelse. Även inom skolors personalgrupper finns dessa grå eminenser, vilka utan giltiga sakskaäl eller egentliga mandat skaffar sig gräddfiler, tar sig rättigheter och ordnar med privilegier kollegor inte ens kunnat drömma om. Ett vanligt fenomen är att alla är överens om att så inte får vara fallet, att regler, bestämmelser och överenskommelser skall följas och att undantag ändå skall gälla dem.

Samma uppfattning framkommer hos Eriksson et al. Det informella administrativa systemet skapas och formas framledes av de ingående aktörerna. I ett klassperspektiv formas sociala subgrupper som kan skapa spänningar inom klassen. En homogen klass kan i sig också utgöra en subgrupp gentemot övriga klasser. Det gemensamma för sådana grupperingar är att dessa producerar vissa gemensamma värden som gruppen, eller klassen, har att försvara inför andra intressenter. Vissa konstellationer vill också utöka sin värderingssfär till att denna skall gälla alla andra. Värdena kan definieras som förtroende, gillande, upplevelsemässig spänning, grupptillhörighet och identitet (Eriksson et al., 2002). Inom mobbningskontexten är det inte alltför långsökt att se mobbgruppens behov av egen definierad trygghet och upplevelsemässig spänning som några bevekelsegrunder för att utsätta andra för kränkningar och särbehandling.

Liknande tankar har tidigare Svedberg och Zaar (1988) framfört. Det pedagogiska kraftfältet enligt dem består av den ideologiska, den juridiska och den ekonomiska sfären vilka tillsammans konstituerar organisationen. Men inom och mellan dessa sfärer finns ett informellt system som kan vara mer verksamt än det formella. Det informella systemet eller kraftfältet, består av de däri ingående individerna med deras personlighetskaraktäristika och deras attityder till relationer, till fostran och utbildning och till juridik och ekonomisk planering. Dynamiken i detta dolda pedagogiska kraftfält är det som får den största betydelsen för verksamheten, tvingande lagtexter och förordningar till trots (Ibid).

Informella sociala system medför att det finns ett socialt ansvar för varandra, inte att man har civilrättsliga relationer till övriga. För elever under femton år gäller dessutom att de inte är straffmyndiga. De som är inom det sociala systemet behandlar varandra annorlunda jämfört med hur de behandlar dem som är utanför. Tidigare refererad forskning (Heinemann, 1972, 1987) bekräftar Erikssons och de övrigas uppfattning. Gruppkonstellationer inom skolan lever dock inte ett eget liv. Den sociala gruppen ingår i det administrativa systemet och bildar ett ömsesidigt förbund.

Aktörerna i det sociala systemet har vad Eriksson et al. (2002) kallar in-teckningar i detsamma, samtidigt som systemet har liknande in-teckningar i aktörerna. Skillnaden mellan in-teckningarna är att det informella sociala systemet bildas genom differentiering medan nivelleringen är det som skapar det administrativa systemet. Inom ett

socialt system finns ett visst frirum att välja in vissa och utesluta andra, något som även Lind (2000) tidigare påpekar.

Skolklassen i den obligatoriska skolan formeras på administrativ väg där administrativa rutiner är avgörande för vilka som placeras var. När den administrativa indelningen skett uppkommer den tidigare nämnda sociala differentieringen (Eriksson et al, 2002).

Precis som ”det går att leda en häst till vattnet utan att lyckas förmå den att dricka” fungerar klassens sociala konstellation. Det är knappast möjligt att fullt ut tvinga en grupp att acceptera en ny medlem. Synbart kan det tyckas att det lyckas, men då troligtvis på bekostnad av det sociala systemets sammanbrott. Utestängningen och uteslutningen av den icke önskvärde kan istället ske fördolt.

Eriksson et al. polemiserar mot den tidigare mobbningsforskningens begränsning till skolans arena. Den forskning som faktiskt sker inom arbetslivet uppfattar de närmast som försumbar utifrån antalet undersökningar som publicerats inom denna arena. De vill ändå visa, med stöd av dessa fåtaliga rapporter, att skolan inte har monopol på de karaktäristika som utmärker mobbningen i form av interaktionistiska osäkerheter, maktmässiga lakuner, rivaliteter och konkurrensförhållanden med flera. Istället kan det vara så att osäkerheten är större i mindre välorganiserade livsområden som hur man bor, fritidsutbud och andra socialt interagerande levnadsfaktorer. Rivaliteter, konkurrens och ojämlika maktförhållanden inom och mellan etniska grupper är påtagligt större än vad som framkommer i skolans värld (Ibid).

Jag ställer mig inte helt bakom Eriksson et al. i deras uppfattning att forskning om mobbning i arbetslivet fört en tynande tillvaro. Det finns ett antal exempel på denna forskning varur Leymann (1989) uppskattar att tre och en halv procent av de arbetsföra mobbas och Einarsen et al. (1998) samt Berlin och Enqvist (1998) går också i god för att en sådan uppfattning. Thylefors (1999) som forskar inom vården visar hur vissa blir mobboffer genom att de utses till syndabockar inom organisationen eller verksamheten. Krauklis och Schenström (2002) visar att konkurrensen om karriärutrymme inom utbildning och arbetsliv skördar fler offer i form av så kallad utbrändhet eller psykisk och fysisk utmattningssyndrom än vad skolans mobbning åstadkommer.

Trots att alltså skolan inte är den enda arena där komplementära och antagonistiska personligheter och intressen möts riktas litet intresse emot exempelvis universitetet, som om ingen mobbning skulle förekomma inom denna kunskapens högborg. Andra arenor av intresse enligt Eriksson

och dennes kollegor är åldringsvården, idrottsrörelserna, fängvården och andra institutioner där sammanslutningen är tydlig och interaktionen mellan deltagarna stor.

Den analys som Eriksson och hans team gör inom skolans och arbetslivets arenor visar att dessa åtminstone har fyra framträdande gemensamma egenskaper. För det första så har aktörerna en begränsad valmöjlighet att välja samarbetspartners. Begränsningen är dock större inom skolan där eleverna placeras i grupper, främst utifrån ålder och geografisk hemvist. De allt fler etablerade fristående skolorna kanske förändrar dessa urvalsprinciper. Min begränsade erfarenhet och kunskap av exempelvis åldrings- och kriminalvård innebär att jag låter denna uppfattning stå oemotsagd.

För det andra är tidsdräkten långvarig, för skolans del med den nioåriga skolplikten. Skolan erbjuder förvisso ett minst nioårigt perspektiv, i realiteten tolv år, men jag vill framhålla att mobiliteten i samhället och skolnedläggningar innebär samtidigt att fram-tiden (egen kursivering) kan te sig oviss. Inom arbetslivet finns enligt mitt förmenande ett försumbart antal så kallade hoppjerkor. På samma gång är dock tidsperspektivet inom arbetsmarknaden obestämt vilket inte minst rationaliseringar (läs uppsägningar av arbetskraft) särskilt inom de stora företagskoncernerna är tydliga exempel på.

Den tredje aspekten är det begränsade friutrymmet som finns inom skolan och arbetslivet. Skolplikten är inte förhandlingsbar och den begränsade arbetsmarknaden medger inte alternativ att byta ett jobb utan vidare. Även ofrivillig arbetslöshet är ett väl så verkligt spöke för många. Att själv säga upp sig låter sig av ekonomiska skäl inte göras för de flesta människor.

Skolan och arbetslivet delar också dessa framträdande egenskaper med många andra arenor. Institutionsvård, till exempel inom åldringsvården, innebär ofta längre tidsperioder. Inom dessa är även kamratvalsmöjligheterna tämligen begränsade, man får hålla till godo med sänggrannen ”fyran tre”³¹ som också placerats där och kommit i åtnjutande av vårdens och behandlingens privilegier (Eriksson et al, 2002).

Enligt forskarna rör den fjärde aspekten begreppet godtycklighet. Inom skolans arena och arbetsplatsen finns en godtycklighet, såväl beträffande antal aktörer som deras närvaro. En skolklass kan lika gärna bestå av plus eller minus en eller ett par elever. Samma förhållande gäller

³¹ Begreppet står för en förekommande beteckning av patienten NN i säng nummer 3 i sal 4 inom sjukhuset eller lasarettet.

också arbetsplatsen och än viktigare, det spelar liten roll vem eller vilka aktörerna är (Ibid).

Även denna sista aspekt på gemensamma karaktäristika i skola och arbetsliv som skiljer dem från andra organisationer eller arenor vill jag ifrågasätta. Det finns stipulerade delningstal för antal elever i olika åldersklasser. Detta kan visserligen frångås men ofta finns övergripande faktorer, till exempel ekonomiska eller just i form av personlighetskaraktäristika, som faktiskt avgör om klassen skall bestå av sexton eller aderton elever, och om i så fall extra personalresurser skall tillskjutas. Inom skolan får dock ideologier och lagar ofta stryka på foten när kommunernas skattkistor sinar (Fredriksson & Zaar, 1988; Arnman & Jönsson, 1985). I den kärva ekonomiska situation Sverige befinner sig i sedan ett antal år tillbaka har utökningen eller förtätningen av elevantalet blivit ett alltmer förekommande förhållningssätt för att klara skolans ekonomi. Godtyckligheten vid tjänstetillsättningar kan också diskuteras. Via annonser och head-hunters söker organisationer och företag ofta efter en speciell person med den eller den utbildningsmässiga kvalifikationen eller personligheten, som skall matcha arbetslaget.

Eriksson et al. (2002) berör deltagarnas numerär i olika arenor. Exempelvis inom arenan familj är antalet medlemmar sällan godtyckligt. Vissa vänskapsgrupper är också oftast begränsade till numerären. Begreppet familj är numera ett vanskligt samlingsbegrepp hävdar jag eftersom det finns tiotals olika konstellationer av familjebildningar.

Det gemensamma inom skolan och arbetslivet beträffande dessa fyra egenskaper är, menar Eriksson och de övriga, är att dessa inte spontant uppstår i ett socialt sammanhang. De är istället underkastade någon form av makt och det finns ofta repressiva sanktioner mot den som inte följer maktutövarnas anvisningar och intentioner.

Mina mångåriga erfarenheter av att arbeta inom en stor organisation är samtidigt att kriterierna för vilka individer kärntruppen skall utgöras av, kan vara mer godtyckliga. Återkommande omorganisationer kan också vara ett belysande exempel på hur antal och specifika individer skiftar allt eftersom förhållandena i företagen eller organisationerna förändras. De som lyckats avancera inom hierarkin sitter vanligtvis säkrare än dem som fortfarande är kvar på ”det nedersta pinnhålet”. Grundläggs denna tingens ordning tidigt genom skolans socialisation och är i så fall detta önskvärt är en fråga som jag ställer mig i detta sammanhang.

Toffler (1971) varnade redan på den tiden att samhället kommer att utvecklas till att människor och relationer blir utbytbara. Mobiliteten

innebär att barn redan tidigt blir medvetna om riskerna att engagera sig i andra och att relationer kan upphöra från dag till annan. Ett sådant samhälle anser jag utgör en riskfaktor för mobbning eftersom individens investeringsvärde blir mindre, ”man bryr sig inte”.

Forskarna (Eriksson et al., 2002) lägger fram ett antal frågeställningar. Har valmöjligheten att dra sig ur en kontext betydelse för frekvensen mobbning? Förhindrar hög personalomsättning mobbning? Hur påverkas mobbning inom institutioner, som den militära eller kriminalvården, av modererade disciplin- och närvaroregler? Är det så att mängden mobbning skiljer sig mellan olika sorters arenor beroende på deras variationer i möjligheten till val av partners, tidsdräkt, frivillighet och konsekvenser av byten? Dessa frågor lämnar de över till forskarvärlden att besvara efter behov och intresse.

Deras övergripande fråga var huruvida mobbning i skolan kan hanteras som ett organisatoriskt fenomen. Mobbningsforskningen, enligt deras undersökning (Eriksson et al, 2002) har överhuvudtaget inte ställt denna kärnfråga. Själva väljer de också i detta sammanhang att mer diskutera detta faktum framför att föra fram en egen uppfattning.

Jag menar dock att det är möjligt, i Björks (1999), Olweus (1998), och i Heinemanns (1987) forskning samt Skolverkets rapporter (Skolverket, 1997, 2000, 2001) om mobbning att se att en dåligt fungerande skolorganisation lättare skapar mobbningsproblem. De fallbeskrivningar som exempelvis Larsson (2000) och inte minst de utredningar som Skolverket (1997, 1998, 1999a, c, d, Skolverket, 2002; SOU, 2002) har gjort tycker jag också med all önskvärd tydlighet visar att fenomenet mobbning i skolan *inte bara* är ett organisatoriskt problem utan också samtidigt ett ledarskapsproblem eftersom organisation och ledarskap är ömsesidigt beroende av varandra.

Sammanfattning

Mobbning i skolan ses av forskare som en kränkning av samhällets grundläggande värderingar. Att involvera all skolpersonal, elever och föräldrar i diskussioner och studiecirkelar om värdegrunden är en framkomlig väg för att skapa en skolmiljö där elever kan känna sig trygga och skyddade mot trakasserier. Forskarna efterlyser rent generellt mer kompetenshöjande insatser riktade mot skolans personal. Några lyfter fram

behovet av såväl mer sociologisk som psykologisk mobbningsrelaterad teori. Mobbning kan förstås och förklaras utifrån gruppkonstellationer och den sociala kontexten. I mindre grad än Olweus (vars forskning dominerar fältet) vill de andra "dra så stora växlar" beträffande betydelsen av personlighetskaraktäristika för mobbning även om såväl offrets som mobbarens personlighet kan spela roll. Flera konstaterar dock att vissa elever, av olika skäl, i högre utsträckning riskerar att utvecklas till mobbare eller att bli mobbade. De refererade forskarna har sett mobbning som en form av aggressivt beteende från mobbarens sida gentemot offret. Olweus lyfter tydligare än övriga fram den fysiska miljöns och socioekonomiska faktors betydelse för mobbning. Mobbning förklaras också utifrån ett maktperspektiv som en ojämlig maktkonstellation mellan offer och förövare.

Olweus (1999) har gjort de största undersökningarna och han har byggt sina teorier och slutsatser på ett mycket omfattande empiriskt material. Han har haft en kvantitativ metod och utfört undersökningarna främst i form av enkäter. Aarland (1995) men även Persson (2000) riktar kritik mot Olweus kvantitativa metoder.

Fors (1993) utgår från en objektrelationistisk teori och menar att mycken mobbning kan härledas till den tidiga mor-barnrelationen. Hon har ett mycket tydligt maktperspektiv och anser sig kunna identifiera fem olika typfall av mobbning. Hennes empiriska material, bestående av intervjuer, är tämligen begränsat.

Björk (1999) lägger sig vinn om att relatera mobbning till psykologisk teoribildning och menar att en strategianalytisk ansats bäst kan förklara mobbning som fenomen i den svenska skolan. Även Björk har intervjuer som metod. Strategianalysen, kopplad till mobbning, bygger på makt, frihet och handlingsutrymme, kontroll och påverkansmöjligheter i den psykosociala situationen där mobbaren mer eller mindre fritt kunnat disponera över dessa variabler.

Heinemann (1987) är den som tydligast visar på att mobbning är en form av gruppvåld, även i de fall en enskild mobbare kan identifieras. Hans metod är den dolda observationen, kombinerad med intervjuer. Även om priset innebär att offret får utstå trakasserierna och inte får hjälp i den aktuella situationen försvarar han observatörrollens passiva förhållningssätt. Han varnar för att de subtila kränkningarna, vardagsmobbingen, blivit så allmänt förekommande att ansvariga och inblandade inte längre ser dess uttryck. Främst Olweus uppfattning om att behandla mobbning i en klasskontext anser Heineman vara felaktigt och

han menar, tvärtemot Olweus forskningsrön, att stora skolor skapar större anonymitet och därmed mer mobbning.

Det nya grepp som Eriksson et al. (2002) framför verkar vid en närmare betraktelse inte vara så revolutionerande eller stå för ett alltför radikalt nytänkande. Många av deras synpunkter på en förändrad syn på mobbning har också andra forskare tidigare berört. Även deras kritik mot den dominerande individualistiska synen motsägs av att det finns forskare som lyfter fram grupperspektivet. De skall dock ha eloge för påpekandet att mobbningen måste sättas in i en vidare samhällelig kontext. Införandet av social, socialpedagogisk och socialpsykologisk teori torde också vara befruktande för forskningens vidkommande. Även deras teoretiska förankringar och referenser till forskning inom området är betryggande.

Eriksson och de övriga lyfter inte i någon nämnvärd utsträckning fram vilka möjligheter som skulle kunna stå till buds för de viktigaste aktörerna, nämligen lärarna och olika utbildningsinstitutioner för skolpersonal, för att dessa bättre skulle kunna hantera mobbning i skolan.

Kommunernas, rektorsområdenas och skolornas texter om mobbning i skolan

Introduktion av avsnittet

Föreliggande redovisning, i enlighet med studiens syfte, beskriver, analyserar och tolkar vad texterna i de ovan rubricerade kategorierna uttrycker. Beskrivningen, analysen och tolkningen görs till deras kopplingar till konventioner, lagar och förordningar och styrdokument, samt hur forskningsrön och teorier inom området återfinns eller gestaltas i dem. Jag undersöker även hur texterna ser på de organisationer i samhället som kan vara skolan behjälplig i deras arbete mot mobbning.

I redovisningen strävar jag efter att använda beteckningarna *text/texter*. Dessa står då som synonym till alla beteckningar som kommunerna, rektorsområdena och de enskilda skolorna använder för att uttrycka sin policy, allmänt beträffande verksamheten och specifikt beträffande mobbningsdiskursen.

Materialet som är föremål för analysen omfattar Norrbottens läns fjorton kommuners kommunala riktlinjer för skolan. Ett rektorsområdes och en enskild skolas texter som rör mobbning är dessutom utvalt i varje kommun. Detta för att i en senare sammanfattning också möjliggöra en beskrivning, analys och tolkning om och i så fall hur de kommunala intentionerna inympats inom de lägre nivåerna av den kommunala skolverksamheten.

I beskrivningen av texterna kommer jag att ta upp texternas omfattning, uppbyggnad och hur innehållet är kopplat till syftet med undersökningen. Det ingår inte i undersökningens syfte att relatera till en identifierad kommun, rektorsområde eller enskild skola. Av det skälet finns inte hänvisningar till dessa källor eller referenser till förekommande citat som jag återger för att beskriva, tolka eller exemplifiera det sagda i texten.

Det faktiskt återgivna, sammanställda och tolkade innehållet i de kommunala, de rektorsområdesvisa och de enskilda skolornas texter redovisas som tre separata resultat. De tre kategorierna av texter granskas också vertikalt på samma sätt. Resultatet av den vertikala granskningen återfinns löpande i texten. Till varje delresultat finns en sammanfattande

kommentar. På grund av flertalet texters komprimerade innehåll i form av enstaka satser, får en komparativa textanalysmetoden få i dessa redovisningar bitvis ett större utrymme, på bekostnad av de hermeneutiska texttolkningsmetoderna.

Avsnittet avslutas med en övergripande konklusion och tolkning av den sammantagna beskrivningen, analysen och tolkningen av de studerade texterna. Där redovisas också mycket kortfattat tillämpningen av den hermeneutiska teorins tillämpning vid tolkningsprocessen.

Kommunala texter för att förebygga och åtgärda mobbning inom den kommunala skolverksamheten

Inledning

De kommunala texterna för skolan är basen för och anger riktlinjerna för kommunernas skolverksamhet. Denna vilar på de tre benen ideologi, juridik och ekonomi. Av uppenbara skäl riskerar gången stundtals att bli haltande. I en kärv ekonomisk situation finns alltid risken att såväl ideologin som juridiken får stryka på foten. Allmänt känt måste vara att särskilt elever med olika slag av funktionshinder inte får det stöd och den hjälp de enligt lag har rätt till. Vid sådana tillfällen avslöjas att tillsynsmyndigheten Skolverket som en ganska tandlös tiger eftersom kommunerna uppenbarligen kan förmena behövande elever ett lagstadgat stöd.

Kommunala texter för att förebygga och åtgärda mobbning i skolan

Texterna för den övergripande ideologiska och politiska inriktningen och de däri ingående pedagogiska målen fastställs av respektive kommuns fullmäktige, vanligtvis enligt förslag från kommunens Barn- och

utbildningsnämnd eller dess motsvarighet. Målen skall vara i enlighet med konventioners, lagars och förordningars intentioner och tvingande förpliktelser. Skolan är en demokratisk institution vari ingår att ingen får utsättas för kränkande behandling; en synonym till mobbning. De ekonomiska förutsättningarna sätter också sina ramar runt verksamheten. En väl genomtänkt skolstrategi bör ha en buffert som ger möjligheter att prioritera och omprioritera, samtidigt som juridiken öronmärker vissa åtaganden skolan har att stå upp för.

Beteckningarna för de i studien ingående kommunala skoltexterna (Bilaga 1:1) är:

<i>Skolplan,</i>	(fem kommuner)
<i>Barn- och utbildningsplan</i>	(tre kommuner)
<i>Utbildningsplan</i>	(två kommuner)
<i>Barn- och grundskoleplan</i>	(en kommun)
<i>Verksamhets- och skolplan</i>	(en kommun)
<i>Utvecklingsplan/handlingsplan</i>	(en kommun)
<i>Verksamhets och skolplan</i>	(en kommun)

De kommunala texterna har underrubriker eller hänvisar till kompletterande material, exempelvis *Vårdplan för kommun X*, *Skolvårdsplan för kommun Y* och komplementen *Skolvårdsplan för kommun Z*, *Kvalitetspolicy för kommun* med flera. Det finns också exempel på att planerna för ungdom, kultur och fritid, respektive att gymnasium och vuxenutbildning ingår i den kommunala skolkontexten. I de olika kommunerna är dokumentens tidsaxel mellan två till fyra år. Skollagens möjligheter att delegera ansvaret för verksamheten till rektor eller skolledare inom sitt rektorsområde nedtecknas i flera texter och däri inkluderas även målsättningen för och handhavandet av frågor som rör mobbning.

Det finns kommuner som i sina texter framhåller värdet och i något fall, det nödvändiga behovet att hålla texternas ambitioner, rekommendationer och förpliktelser ständigt aktuella. Från skolans högsta tillsynsmyndighet, Skolverket, är kommunerna, inklusive dess skolor, ålagda att årligen upprätta skriftliga kvalitetsredovisningar "... som ett led i den kontinuerliga uppföljningen och utvärderingen av kommunens utbildningsplan och skolornas arbetsplaner". I texterna kan detta formuleras som "Inför varje nytt budgetår sker uppföljning gentemot uppställda mål". Även möjligheten att revidera dem under löpande tid

fastslås till exempel i form av att: ”Riktad uppföljning, alternativt utvärdering av specifikt område”. Dessa bestämmelser återfinns bland annat i SFS (1995), Skolverket (1999d), SOU (2002). Bland dessa kommuner, varav en inte alls berör mobbning i sin text, sägs att resultatet av denna uppföljning är grunden för utvecklingsarbetet inom varje rektorsområde. Som tidigare framgått accentueras detta krav genom *Betänkande av 1999 års skollagskommitté* (SOU, 2002: 121). Eftersom denna ändring framlades i december 2002 och beslut trädde i kraft efter årsskiftet så finns av förklarliga skäl inte denna skärpning medtagen i texterna.

Under rubriken *Uppföljning/Utvärdering* skriver en kommun bland annat att behovet av särskilt stöd skall följas upp och utvärderas via en kvartalsvis återkommande redovisning. Denna tar också upp vilka åtgärder från skolans sida som erfordras för en fortsatt utveckling. Kommunen nämner inte ordet mobbning i sin text men det finns en passus som uttalar ”(utveckla förmågan) ... att hantera konflikter” och en konflikt kan som tidigare nämnts eskalera och utvecklas till ren mobbning. Jag tolkar ovanstående formulering som en möjlighet och inte som något absolut att inkludera mobbade elever.

I en annan kommun gäller i stort den text som fullmäktige beslutade om 1996. Denna kommuns text om mobbning är den mest omfattande och genomtänkta av samtliga studerade. Dokumentet har inte varit föremål för revidering förrän år 2002 då ett tillägg om åtgärder mot kränkande särbehandling infördes. De övriga kommunala texterna kan ha flera år på nacken utan en sådan löpande revidering. Det verkar alltså som om uppföljningskontrollen har vissa brister.

Omfångsmässigt varierar texterna som rör mobbning från två till 30-talet sidor. Den minst omfattande sammanfattas under rubriken *Barn- och grundskolenämndens mål*, tillika dess *Barn- och grundskoleplan* på två A4-sidor. I denna plan finns begreppet mobbning inte omnämnt. Omkring hälften av texterna har en layout i A5-format och textmassorna, med ”mycket luft”, är tämligen begränsade i sitt omfång. Några planers texter och bilder anser jag mycket professionellt utformade genom sina matchande flerfärgtryck och illustrationer till texten. En sådan ekonomisk satsning kan uppfattas stå för kommunens syn på skolans verksamhet, den appellerar sannolikt bättre till läsarens intresse än de planer som saknar en sådan layout.

En kommunal skolplan skall i texten uttrycka *alla* ambitioner och *alla* fastställda mål inom *samtliga* områden som berör skolans verksamhet. Det

säger sig självt att en tvåsidig skolplan då inte kan ägna stort textutrymme specifikt åt mobbning.

De olika dokumentens texter kan också ganska enkelt göras tillgängliga via Internet och i nästan alla av kommunerna realiserades detta senast under år 2002. Det finns också texter som redovisar fler än ett syfte genom att de på samma gång fyller funktionen av att vara ett lättillgängligt informationsmaterial till kommunens alla innevånare och då främst elevernas föräldrar och målsmän. Detta måste ses som god möjlighet för intresserade att ta del av den kommunala skolpolicyn. En av dessa kommuner skriver:

I din hand ser du en förkortad version av X kommuns skolplan. Denna utgåva vänder sig till föräldrar, elever, anställda och en intresserad allmänhet. Den kompletta skolplanen finns tillgänglig vid alla skolor.

Fenomenet mobbning återges i de kommunala texterna främst i form av korta sentenser och satsar där det exempelvis framgår att skolan skall "Aktivt motverka alla former av kränkande särbehandling såsom mobbning och rasistiska beteenden" och det finns exempel på att mobbning är ett område som skall prioriteras. Denna utvidgade syn på vad mobbning är, som återfinns i några texter, går att härleda till Skolverkets (Skolverket, 2002) och regeringens (Utbildningsdepartementet, 1997: 57) samt flertalet forskares uppfattningar i frågan. Det finns i några fall förtydliganden att detta också inkluderar könsmobbing.

En kommuns "skraddarsydd" variant av Farstamodellen (Ljungström, 1989), innehållande inslag av Pikas (1998) och Olweus (1998) syn (och Fors (1993, 1994) som dock inte refereras till) beträffande mobbningsbekämpning gäller för samtliga rektorsområden och skolor i den kommunen. Satsningen på denna modell är grunden för ett omfattande utbildningsarbete inom kommunen. I skolplanens text framgår att samtliga rektorsområden har genomfört utbildningsdagar för sin personal och de upprättade mobbningsteamerna vid skolenheterna har fått extra utbildning i bland annat samtalsmetodik. Den uttalat modifierade Farstametoden att förebygga och bekämpa mobbning efter lokala förutsättningar har också stöd av ovan nämnda forskare. Texten tar upp så gott som alla aspekter på vad mobbning är. Den beskriver de medverkande agenterna, mobbningens bakgrundsfaktorer och förklaringsgrunder, samt hur problematiken kan förebyggas och åtgärdas. Där finns även kopplingar till konventioner, lagar, läroplaner och

förordningar som reglerar skolans verksamhet samt utdrag såväl ur Arbetsmiljölagen som ur Socialtjänstlagen. Denna kommun har också år 1996 framtagit kommunövergripande planer för *SANT-utbildning* (Sniffning, Alkohol, Narkotika och Tobak) där utbildning om mobbning och krishantering inkluderas. Under förutsättning att intentionerna i denna modell följs finns ingen tvekan om att kommunen rustat sig med ett mycket användbart verktyg att förebygga och åtgärda mobbning.

Fullmäktige i denna kommun beslutade år 2001 att rektorerna årligen skulle revidera respektive områdes rutiner och handlingsplaner beträffande kränkande särbehandling och mobbning. Det är oklart om begreppen skiljer sig från varandra eller om de skall betraktas som synonyma. Upprättade riktlinjer sker i samråd med skolpersonal och elevrepresentanter vilket jag tolkar som ett uttryck för delaktighet. Det finns dock tecken som tyder på att kommunen själv, vid endast ett tillfälle, reviderat sin egen plan mot mobbning. Även i ett par andra fall skriver kommuner om att engagera och samråda med såväl föräldrarepresentanter som elever inför varje ny årsplan för, eller kvalitetsredovisning av verksamheten. Där framkommer emellertid inte i någon av texterna om så också blivit fallet.

Kommunernas texter lyfter särskilt fram det förebyggande och åtgärdande arbetet mot mobbning när de uttrycker kravet på skolenheters upprättande av planer eller program mot mobbning. I vissa fall anges också en ganska detaljerat beskriven arbetsgång när misstanke eller vetskap om att mobbning föreligger. Tydliga intryck främst från Olweus åtgärdsprogram (Olweus, 1998) eller Farstametoden (Ljungström, 1989) kan identifieras och ett par kommuner refererar också till dessa forskare.

I hälften av de kommunala texterna saknas tydliga anvisningar hur mobbning skall förebyggas och beivras. Flertalet anger endast allmänt eller kort och koncist att skolorna är skyldiga att upprätta handlingsplaner eller liknande mot mobbning.

Med koppling till verksamhetens värdegrund föranstaltas vanligtvis som åtgärd att "Handlingsplaner för att motverka alla former av kränkande behandling utarbetas" och en kommun anger "... att mobbning och utanförskap aktivt motarbetas" och att "åtgärdsprogram skall upprättas för varje sådan elev (med svårigheter)". Denna skrivning tolkar jag som att detta också gäller för mobbade elever.

En tolkning är att rektorsområdena och de enskilda skolorna har fria händer vid val av metod, precis som sig bör, och en annan tolkning är att

vissa kommuner inte lägger ned stor möda på att skriftligt uttrycka sina ambitioner beträffande mobbning i skolan.

I samband med att mobbning berörs i ett kommunalt dokument framkommer senare att "I alla mobbningsplaner skall särskilt långsiktigheten och elevers och personals medverkan och samsyn beaktas". Det är möjligt att här göra en koppling till Pikas (1998), Ljungström (1987) och Scherp (2000) eller varför inte Staff (1997) vilka samtliga poängterar hur viktigt det är att dra in all personal och alla elever i skolans arbete att motverka mobbning. Alexandersson (1994) betonar också värdet av allas delaktighet i skolans arbete. Under rubriken *Individuella utvecklingsplaner* anger en kommun att en sådan skall upprättas som grund för barns och ungdomars utveckling. Det är dock inte möjligt att utläsa att planen också skulle kunna gälla mobbade och mobbande elever, allra minst på grund av att just denna kommun inte med ett ord tar upp mobbningsproblematiken i sin text.

Det finns alltså kommunala texter där ordet mobbning över huvud taget inte nämns. Under rubriken *Nationella strävansmål* skriver visserligen en av dessa i sin skolplan att barn och elever ska utveckla sin förmåga att hantera konflikter. Olösta konflikter, enligt de flesta av de refererade forskarna, innebär en risk att utvecklas till mobbning. I detta sammanhang nedtecknar kommunen också skolans viktiga folkhälsoarbete för att främja en god fysisk och psykisk hälsa. Där fastslås att all personal har skyldighet att till socialförvaltningen anmäla när de misstänker att något barn får illa.

Mobbning faller förvisso under en sådan beteckning men i lagen finns inte uttalat skyldigheten att mobbningsärenden med automatik skall anmälas till sociala myndigheter. Allmänt förespråkar också forskningen och Skolverket (2001) att skolan i första hand själv skall ta ansvar för sina mobbningsproblem. Utifrån den av Skolverket (2000) med flera konstaterade uraktlåtenheten från skolans sida att agera vid mobbning kanske denna kommun ändå skall honoreras för sitt allvarliggörande av mobbning.

I ytterligare andra kommunala dokument visar texten att åtgärdsprogrammen, som skall upprättas för varje enskild elev i svårigheter av något slag, också kan gälla mobbade och mobbande elever.

Alla texter som tar upp mobbning definierar också begreppet. De handlar främst om kränkningar (som faller in under definitionen av mobbning) av annan person på grund av kön, ras, kultur eller religion. I de fall begreppet definieras mer specifikt överensstämmer detta väl med främst Olweus (1998), Ljungströms (1989) eller Pikas (1998) definitioner

och i ett par fall anges också källan. Arbetsmiljölagens definition av mobbning återfinns också i några av texterna. Likaså finns, i de fall exemplifieringar gjorts av vad mobbning är, respektive inte är, klara kopplingar till den generella synen på mobbningsbegreppets substans.

Andemeningen i de kommunala texterna beträffande synen på barn och mobbning inom skolan stämmer också mycket väl överens med olika skrivningar i de lagar och förordningar med flera som reglerar skolans verksamhet. Efterlevandet av lagar och andra styrdokument samt de nationella målen återfinns i den nedtecknade kommunala styrningen av skolorna och detta relateras inte överallt till mobbning.

Skolansvariga och verksamma på alla nivåer inom skolan har att rätta sig efter FN:s deklamationer (inom skolans område), Skollagen, Arbetsmiljölagen och deras förordningar samt skolans läroplaner vilka mer i detalj reglerar skolverksamheten. Detta anges också i flera texter, i flera fall i form av överskådligt schematiska uppställningar och det förekommer citat ur skolans olika läroplaner. Det finns emellertid kommuner som över huvud taget inte refererar till Skollagen eller övriga lagar och förordningar när de skriver om demokrati, personlig utveckling och respekten för andra människor och deras kulturella, religiösa, sociala och språkliga olikheter och likheter.

Skolverket, med dess övergripande funktion, kan ses som den förmedlande länken mellan dessa och kommunernas Barn- och utbildningsnämnder, skolförvaltningar eller liknande, som handhar och ansvarar för skolfrågor. Denna funktion uppmärksammas i två kommuner. Den ena kommunen skriver "Förskolan och skolan ska följas upp och utvärderas av både stat och kommun och de lokala enheterna". En kommun uttrycker koncist detta med att "Regering och riksdag beslutar om vissa regler och bestämmelser (för skolan)". Under rubriken *Skollag och förordningar* skriver samma kommun "Regering och riksdag beslutar också om nationella mål, riktlinjer samt om skolans innehåll". Ett par kommuner återger också explicit 2 §, Skollagen och andra, utan att referera till dessa styrdokument anger viljeinriktningen i form av att kommunen skall "... aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och kränkande beteende".

De kommunala dokumentens texter uttalar i olika ordalydelser skolans ansvar att tillgodose varje elevs rätt till trygghet, respekt och förståelse för sin person. Det finns exempel på att elevens rätt att inte utsättas för mobbning, förtryck, diskriminering och kränkande behandling inte på något sätt satts på pränt. Ungefär en av tre relaterar till skollagen i

samband med problemet med mobbning i skolan. I ett par texter finns även utdrag från läroplanstexter och kursplaner som jag kan koppla till skolans syn på förtryck, trakasserier och kränkningar vilken faller under definitionen av mobbning. Med hänvisning till Lpo 94 framkommer i en text att i de nationella eftersträvansmålen ingår att "Utveckla sin förmåga ... att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt att ta ansvar för gemensamma regler". Enligt många forskare, exempelvis Granér (1994), Malthén (1998) och Einarsen et al. (1998), kan mobbning även beskrivas eller betraktas som en form av konflikt. Så gott som alla forskare är också överens om att dåligt lösta konflikter kan utmynna i en mobbningsituation.

Barnkonventionen återges i ungefär hälften av texterna, antingen som en referens eller genom att olika skrivningar om barns rättigheter och skydd återfinns som utdrag. De internationella överenskommelserna omnämns i samband med intentionerna att just sätta barnets intressen i främsta rummet. *Barnkonventionens Artikel 3* återges som säger att vid alla åtgärder som rör barn skall barnets bästa komma i första rummet. Koncist och kortfattat formuleras detta i en kommunal text med att "Barnkonventionens intention skall beaktas". Flertalet av de kommunala dokumenten berör skyddet mot någon form av kränkningar eller diskriminering på grund av hudfärg, ras, religion eller kön. Det går att tolka in en möjlig koppling mellan Barnkonventionen och mobbning, genom formuleringen "Ingen får diskrimineras", ett påpekande som dessutom har sina rötter i Skollagen.

Överlag betonas en helhetssyn på barn eller elever och flertalet av texterna tar specifikt upp vikten av att se till barnets totala situation, inte bara i skolan utan även under fritiden och i hemmet. Detta ligger i linje med de övergripande styrdokumenterna när det exempelvis gäller barn i behov av särskilt stöd och den forskning som Olweus (1998) redovisar. I kommunernas skrivningar om åtgärder för mobbade elever, i några fall gäller detta även mobbade elever, återkommer helhetssynens betydelse ändå tydligare.

Värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som skall präglade skolans verksamhet. Denna värdegrund och värdegrundsfrågorna uppmärksammas och får stort utrymme, även i de till omfånget kortfattade planerna. Jämställdheten mellan könen poängteras och nästan alla kommunala texter tar upp och betonar behovet av att "Grundläggande värden och värderingar tydliggörs i den dagliga verksamheten". En kommun noterar att år 2002 utnämns till värdegrundsåret vilket kanske

kan förklara värdegrundens stora utrymme. Flera relaterar skolans värdegrund till mobbning och trakasserier och det finns påpekanden att mobbning inte bara är en kränkning av den gemensamma värdegrunden utan mobbning är även ett brott mot gällande lagar och förordningar. En liknande uppfattning har bland andra Olweus (1998). Ett antal rättsfall (www.skolverket.se) visar också på att grav mobbning är ett lagbrott som kan falla under statens domvärjor. Under denna i texterna återkommande värdegrundsrubrik tar en kommun upp att "Individens lärande i rättskänsla, tolerans och ansvarstagande ..." skall vara ett ständigt mål att sträva efter. Hur målet skall uppnås utvecklar inte denna kommun.

Att skolan och eleverna sorterar under arbetsmiljölagens bestämmelser noteras också i den kommun som anbefaller den kommunövergripande policyn mot mobbning. Denna kommun kopplar dessutom Arbetsmiljölagen till mobbning och är den andre av två som i skrift stadfäster skolans skyldighet att utse elevskyddsombud från och med år 7. Precis som lagen föreskriver anges att de av elever utsedda skyddsombuden årligen skall utbildas genom skolledningens försorg. I enlighet med lagen fastslår också denna kommun, även i denna aspekt som den enda, att allvarlig mobbning skall anmälas till Arbetsmiljöverket. Kommunen utfäster också att minst en skola " ... har senast år 2003 anslutits sig till Folkhälsoinstitutets nätverk Hälsofrämjande skolor och kommer att arbeta utifrån begreppet *KASAM*, det vill säga *Känslan Av SAM*manhang (Antonovsky, 1991).

Flera kommuner noterar arbetsmiljöns betydelse och rent konkret föranstaltar en av dem att "Särskild arbetsmiljögrupp bildas för att åstadkomma förbättringar inom såväl fysisk som psykisk arbetsmiljö". Särskilt Olweus (1998) och även Heinemann (1987) samt Fischer och Lundberg (Skolverket, 2000) visar på den yttre miljöns betydelse för att mobbning kan ske eller ej. I ytterligare en kommuns psykosociala utvecklingsplan, där mobbningsbekämpning också tas upp, finns visserligen en passus om förekomsten av elevskyddsombud, och det går inte att utläsa eller tolka att denna funktion kopplas till mobbning.

Skolornas och de kommunala skyldigheterna återges i alla kommunala texter, i några får detta också ett proportionellt stort utrymme. Fokus sätts emellertid mer på verksamhetsutveckling och kvalitetsgranskningar av andra pedagogiska mål än att arbeta förebyggande och åtgärda mobbning i skolan. En viss koppling kan dock göras till den allmänt uttalade målsättningen av att hjälpa elever i behov av särskilt stöd.

Endast i en kommuns dokument är det möjligt att utläsa att mobbade elever hänförs till denna kategori.

Jag tolkar att elevinflytandet och demokratifrågorna prioriteras högt och får också vederbörligt utrymme i flertalet av de kommunala texterna. Nästan alla har rubriken *Medinflytande* eller liknande. Där påtalas, ofta ganska utförligt, att eleverna inte bara har rätt till sådant utan att denna rättighet dessutom skall uppmuntras från skolans sida. De skall tränas till att ta ett större ansvar för att med stigande ålder få ett alltmer reellt inflytande i skolans vardag. Formerna kan vara via elevråd, klassråd, programråd eller skolråd eller som en kommun uttrycker detta; genom mixade arbetslag bestående av elever, föräldrar och personal i syfte att utveckla undervisningens kvalitet.

Alla dessa ambitioner eller åtgärder kan kännas igen i den forskning som tidigare redovisats och i de framlagda förslag på åtgärder som flertalet av de refererade forskarna har. Olweus (1998), Heinemann (1989) och Pikas (1998) varnar för det dyra pris bristen på delaktighet och medinflytande kan få, bland annat ur en mobbningsaspekt. Olweus ser allas delaktighet i undervisning och lärande som ett verksamt medel mot mobbning och de övriga två deklarerar att en av flera förklaringar till mobbning kan sökas i elevernas brist på medinflytande. En kommun gör dåvarande lektorn i pedagogik, nuvarande pedagogikprofessor Mikael Alexanderssons syn på behovet av elevernas delaktighet till sin egen (Alexandersson, 1997). Kommunen skriver att det är barnens och ungdomarnas delaktighet vilken tillsammans med lärarnas professionalitet som utgör grunden för en medveten och föränderlig skola. Det är dock inte möjligt att tolka att kommunen relaterar detta till mobbning.

Nästan alla kommuner lyfter fram kravet och behovet på en allmän kompetensutveckling av skolpersonalen. Trots att mobbning skulle vara ett prioriterat område så omnämns, med ett undantag, inte kompetensutveckling specifikt i samband med kraven att förebygga och åtgärda mobbning inom skolan. En kommun framhåller att fastän all personalen i alla dess skolor redan besitter särskild kunskap om mobbning, skall möjligheter säkerställas för ytterligare kompetensutveckling inom området. En annan kommun skriver i sin plan att all personal varje år skall ha en dags fortbildning i enlighet med de behov som framkommit rent generellt eller specifikt för det enskilda rektorsområdet eller den enskilda skolan. Detta kan generöst tolkas som en form av utvärdering. Skulle behovet av kompetensutveckling inom mobbningsområdet föreligga torde det vara möjligt att tolka att en sådan då kommer att gå av stapeln.

Vid det fåtal fall där kompetensutveckling för personalen nedtecknas uttalas i mycket allmänna ordalag att det råder en forskande och reflekterande kultur i respektive kommuns skolor. Utifrån tolkningen av texten i de aktuella dokumenten, satt i ett sammanhang, är det dock svårt att kunna verifiera och värdera deras uppfattningar. Flera av kommunerna förbinder sig vid en mer eller mindre medveten strävan att skapa större möjligheter till forskning för att höja personalens allmänna utbildningsnivå och i en text finns också en plan för detta. Endast undantagsvis återfinnes någon konsekvensanalys eller uppföljnings- eller utvärderingsklausul av utfallet av de kommunala satsningarna på personalens utbildningsnivå.

Ingen av kommunerna visar på möjligheten till att samarbeta med någon intresseorganisation mot mobbning och inte i något av de kommunala dokumentens texter rörande mobbning finns dessa organisationer upptagna.

Sammanfattning

Inledningsvis framkommer vid analysen och tolkningen av texterna att de flesta kommunerna förpliktar sig att verka för och efterleva såväl de internationella konventioner som tillvaratar barns rättigheter och intressen som de lagtexter och förordningar vilka ingår i värdegrunden för en demokratisk skola.

Vid mina samtal med de kommunala skolkontoren framkommer att det inte överallt finns rutiner för att registrera mobbningsstatistik och några torde ha stora svårigheter att ta fram en sådan. För att kunna ge exakta besked om antalet mobbningsfall måste exempelvis alla anmälningar först genomgå och sorteras i kategorier. Genom en kontakt framkommer också att det görs åtskillnad mellan mobbning och kränkande särbehandling och att en exakt redovisning från den kommunen kräver en manuell genomgång av alla ärenden som anmälts till förvaltningen. Detta bekräftar min förförståelse att kommunerna på vissa håll saknar en tillförlitlig uppfattning om hur omfattande problemet med mobbning är inom kommunen. Detta måste i sin tur betyda att kommunerna saknar ett viktigt underlag för bedrivandet av skolverksamheten.

Att arbeta för att åtgärda och förebygga mobbning ses som ett prioriterat område. Särskilt en kommun ägnar stort utrymme åt frågan. I denna tolkning av prioritering är det underförstått att de skrivningar som nästan alla kommuner har om demokrati och människovärde också omfattar mobbning. Det finns emellertid också kommunala dokument där ordet mobbning lyser med sin nedpräntade frånvaro. Det är inte heller nedtecknat i samtliga dokument att rektorsområdena och skolorna, enligt skolans lagar och förordningar, är skyldiga att upprätta planer, program eller liknande för att förebygga och åtgärda mobbning. Eftersom detta krav torde vara väl känt på lokal nivå lär denna uraktlåtenhet inte få några större negativa konsekvenser. Samtidigt kan detta tolkas som att de kommunala beslutsfattarna tar väl så lätt på skolans största problem.

Skolans värdegrund, vilken i sin tur bygger på såväl internationella som nationella styrdokument med flera, får ett proportionellt stort utrymme i de kommunala dokumenten. De internationella och nationella konventionerna och lagtexterna samt läroplanerna uttrycker var för sig eftersträvansvärda och för skolan förpliktande demokratiska och etiskt förhållningssätt. Däri ingår även respekten för andra och förbudet att på något sätt skada sina medmänniskor. Etiken och jämställdheten får egna rubriker i flera dokument, även de som är begränsade till omfattning. De allmänna kraven på mer av moral och etik kanske är hörsammade av kommunerna på detta sätt (Hedin & Lahdenperä, 2000). Det är samtidigt möjligt att tolka efterrättelsen av dessa styrdokument som ett uttryck för kommunernas ambitioner att skapa en mobbningsfri skola.

De rapporter som Skolverket centralt och lokalt (Skolverket, 1999a, c, d; Skolverket, 2000, 2002) samt Utbildningsdepartementet (2000a) och Barnombudsmannen (www.bo.se) gjort visar på medinflytandets stora betydelse även när det gäller mobbning. I ett par kommunala texter framkommer också detta på ett tydligt sätt.

Refererandet och relaterandet till teorier och forskning förekommer endast sparsamt. Trots detta är det i vissa texter möjligt att göra kopplingar till de intentioner och faktiska slutsatser och rön som forskning och teorier inom mobbningens sfär gett upphov och kommit fram till. Behovet av fort- och vidareutbildning av personalen, utan att detta direkt kopplas till mobbning, uppmärksammas och stadfästes i flera kommuner. Likaså påtalas krav på kvalitetskontroll, utvärdering och uppföljning men där framgår att detta mer är kopplat till kunskapsuppnåelse, mindre att detta också gäller mobbningsproblematik.

Rent allmänt tolkar jag bristen på forskningsanknytning i texterna som att detta bekräftar mina fördomar om kommunala lekmannapolitikernas bristande kunskaper om just forskning och vetenskap. En sådan brist bör inte bara stämna kommunfullmäktige till eftertanke. I sakens natur ligger dock att de kommunala dokumenten skall vara kortfattade och koncisa. De skall endast, som vissa texter också påpekar, ange färdriktningar och möjligheter till att skapa ett friutrymme för rektorsområdenas och skolornas lokala inriktning, prioritering och utformning av skolverksamheten. Som exempel skriver en kommun att den:

... har inte som målbild att beskriva och benämna all verksamhetsdelar utan vill istället lyfta fram och fokusera kring riksgiltiga mål som ställts upp i de nationella styrdokumenterna ...

Flerparten av de kommunala skoltexterna är uppställda i stolpform och många av dem är allmänt hållna i så kallade att- satsar eller telegramstil vilket förutsätter en god förförståelse för att kunna utläsa och kunna tolka innebörden i dem. Av ovan nämnda skäl begränsas därigenom möjligheten att göra några mer djupgående tolkningar av vad de studerade texterna beskriver och uttrycker beträffande den kommunala synen på mobbning.

Inte i någon av de kommunala texterna finns anvisningar att utnyttja de möjligheter som samhällets olika organisationer mot mobbning erbjuder. Deras existens torde vara känd och kanske föreligger även här brister på kunskap om dessa organisationers möjligheter att vara skolan till hjälp.

Rektorsområdenas texter för att förebygga och åtgärda mobbning inom rektorsområdet

Inledning

Inom varje kommun i Norrbottens län är skolorganisationen vanligtvis uppbyggt i form av rektorsområden med en rektor eller skolledare som chef och ytterst ansvarig för verksamheten. Skolorna indelas i vissa kommuner i rektors- eller skolområden och i vart och ett av dessa finns en rektor eller områdesansvarig som chef.

Rektorsområdena och skolområdena i sin tur inlemmar ett antal skolor inom sitt hägn. Det finns i de befolkningsmässigt stora kommunerna exempel på att ett rektorsområde enbart består av en elevmässigt stor skola. Där ingår ofta elever tillhöriga de tidigare eller senare åldrarna. I några av de mindre kommunerna kan rektorsområdet utgöras av en enda enskild skola med ett mindre antal elever och där kan i vissa fall såväl förskolan som gymnasieskola ingå.

Rektor (skolledare, områdeschef) delegeras vanligtvis genom det kommunala skoldokumentet det övergripande ansvaret för det egna och underställda skolenhetens upprättande och kontinuerliga uppföljande samt reviderandet av handlingsplaner eller liknande som rör mobbning.

Nedanstående redovisning beskriver, analyserar och tolkar innehållet i de texter om mobbning som berör den de större skolenheterna men som framgår av bilaga (bilaga 1) kan planerna, metoderna, programmen eller modellerna även innefatta förskolans eller gymnasieskolans förhållningssätt i mobbningsfrågor.

Rektorsområdenas texter mot mobbning

De i undersökningen ingående planerna, metoderna, programmen eller modellerna varierar i omfång mellan endast en sida text i form av ett fåtal kortfattade satser till 40-talet sidor text med en mer eller mindre bred meningshorisont. Den mest omfattande texten får stort utrymme i sin redovisning av det skälet att denna har mycket att förtälja och kan ses som

ett exempel på ett väl presenterat dokument att förebygga och beivra mobbning inom rektorsområdet.

Från några rektorsområden medsänds också bilagor med ett utvidgande eller förtydligande innehåll som jag också studerat. Vid de fall endast referenser angetts tar jag inte dessa i beaktande eftersom min begäran, precis som till kommunen och den enskilda skolan, var att ansvarig skulle tillsända det material de har för att förebygga och åtgärda mobbning.

Texterna från rektorsområdena (Bilaga 1:2) som tar upp mobbning har rubricerats som:

Handlingsplan mot mobbning (två rektorsområden)
Handlingsplan
Handlingsplan mot kränkande särbehandling
Övergripande plan för att motverka mobbning
och andra negativa handlingar
Handlingsplaner för att förebygga och motverka mobbning
Mobbningplan
Anti-mobbningsplan
Stoppa mobbning. Handlingsplan
Arbetsplan för arbetsenhet 3 – 6
Handlingsplan vid mobbning eller kränkande särbehandling
Lokal arbetsplan mot mobbning
Lokal styrelse
Elevhälsa

Som synes jämställer några rektorsområden mobbning med kränkande särbehandling och andra negativa handlingar. Det finns rektorsområden som behåller den engelska termen mobbing. För enkelhetens skull kommer allt skriftligt material om mobbning från de utvalda rektorsområdena i möjligaste mån enbart kallas för texter.

Ett rektorsområde för in Ljungströms begrepp *trobbling* (Ljungström, 1987) i sin utvidgande text och visar på gränslinjen mellan detta och mobbning. Samtidigt säger denna plan ”Att bli mobbad och trobbad är att bli kränkt och förnedrad”.

De utvidgande eller förtydligande bilagorna som bifogas till flertalet av rektorsområdenas texter kan gälla rektorsområdets elevhälsa, dess lokala styrelse eller arbetsmiljöplan, eller hänvisningar till Arbetsmiljölagen och

Arbetskyddsstyrelsens författningssamlingar. Eftersom en text för elevhälsan i en kommun är under bearbetning bifogar detta rektorsområde sin folder om *Kränkande särbehandling i arbetslivet*. Den helt riktiga motiveringen är att denna i tillämpliga delar också gäller för grundskolans elever. Ett rektorsområde bifogar en sammanfattande *Barnchecklista* som skall följas vid alla ärenden som berör barn, från ärendets början till dess slut. Beslutsfattarna skall alltid fråga sig, innan beslut fattas, huruvida beslutet och dess konsekvenser gagnar barns intressen; utvecklingsmässigt, socialt, emotionellt, kulturellt, religiöst och så vidare. Ett sådant förhållningssätt låter också betryggande och uppfyller de krav som kan ställas på ett åtgärdsprogram (Larsson-Swärd, 1999; Persson, 2001). Den text som rubriceras som *Handlingsplan mot kränkande särbehandling* jämför i texten detta begrepp med mobbning och det framgår inte klart i alla texter hur dessa ställer sig till begreppen mobbning contra (kränkande) särbehandling.

Under rubriken *Värdegrunden* infogar ett rektorsområde sin *Övergripande plan för att motverka mobbning och andra negativa handlingar*. Vid ett annat rektorsområde, under rubrikerna *Utvecklingsplan för elevrådet* samt *Lokal styrelse* finns också dess mobbningsplan. Slutligen tar ett rektorsområde upp mobbning och kränkande särbehandling under rubriken *Elevhälsa*. Som ett komplement i denna plan finns också en kortfattad instruktion för och information om mobbningsteamet vid rektorsområdet. Särskilt rektorsområdena med färre antal elever anger på liknande sätt om de har ett speciellt mobbningsteam och de trycker på att detta skall komma till föräldrarnas kännedom.

Med några undantag finns texter som sätter mobbningsproblematiken i sammanhang till allas rättigheter, skyddet för barn och rätten till och behovet av en trygg och god arbetsmiljö för eleverna. Trots att den gällande läroplanen borde ligga närmare den dagliga verksamheten i skolan åberopar endast ett par planer Lpo 94:s intentioner och dekret.

I majoriteten av texterna går det inte att ta miste på allvaret i den förkastliga inställningen till att mobbning sker. De flesta uttalar, ibland nästan på ett övertydligt sätt, att skolan inte får blunda för mobbning, vare sig vid incidenter när misstanke föreligger eller i de fall mobbning uppdagas. Detta kan tyda på att denna nivå inom skolan tagit till sig kritiken om skolpersonalens undfallenhet att reagera vid mobbningssituationer (Skolverket 1997, 2001; www.bo.se).

De flesta texterna är strukturerade och turordningen för ”gången” i mobbningsärenden är väl dokumenterad. Det är mycket lätt att spåra

influenser från såväl Olweus (1998) som Pikas (1998) och Farstametoden (Ljungström, 1987). Flera återger ibland ordagrant innehållet i dessa forskares program, metod, respektive modell. I en *Åtgärdsstrappa* anges att en yttersta konsekvens (vid mobbning) kan bli ”Tidsbegränsad omplacering i annan klass/skola”. Inget sägs om detta gäller mobbaren, den mobbade eller om åtgärden är tillämplig i båda fallen. Måhända denna sista ganska tvetydiga passus har sitt ursprung i den allmänna debatten om vad som skall göras med mobbade och mobbade elever.

I turordningen för anmälan eller rapport anger ett par texter att uppdagade oegentligheter som handlar om mobbning först skall föras till närmaste chef eller till mobbningsteamet där ett sådant finns. Beroende på vilken metodik som används informeras berörda föräldrar vid en viss tidpunkt eller ett visst läge. Rektor och skolpsykolog informeras och rapporten kan också föras vidare till förvaltningschefen. Vid allvarliga fall sker anmälan till Skolverket, polismyndigheter och socialtjänsten. Ett sådant förhållningssätt ligger helt i linje med gällande lagtexter och förordningar.

Den mobbningsplan som består av en sida text med nedanstående innehåll har två underrubriker, dels *Det förebyggande mobbingarbetet*, dels *Det direkt (!, egen markering!) mobbingarbetet*. Under den första rubriken anges, uppställda under varandra, följande punkter:

Elevinflytande, Klassråd, Föräldramedverkan bland annat via skolråd/Hem och skola, Rastvakter, Elevråd, Arbetsenheter (trivsel/samverkan), Pärm med informationsmaterial förvaras i arbetsrummet vid X skolan.

Den kompletterande texten lyder:

Ständiga samtal i ovanstående sammanhang om grupper som system och de processer som uppstår i grupper. Syftet med detta är att öka kunskap och medvetenhet för att motverka mobbingens uppkomst.

Under rubriken *Det direkt mobbningsarbetet* skriver rektorsområdet följande:

Det förebyggande arbetet samt samtal med mobbare, mobbingoffer och föräldrar sker i arbetslaget. Arbetslaget bedömer i samråd med rektor när det är nödvändigt att rådgöra med, ta hjälp av hela eller delar av mobbinggruppen.

Med fet stil anges sedan att ”Denna plan skall vara föremål för genomgång i samband med varje läsårsstart”.

Av förklarliga skäl är det mycket svårt att uttolka substansen i ovanstående, i dess helhet återgivna text, som är rektorsområdets instrument för att förebygga och åtgärda mobbning. Punkterna som tas upp är förvisso relevanta men står tämligen lösryckta ur ett sammanhang. I total avsaknad av förtydliganden och mer informativa riktlinjer är det följaktligen mycket svårt att med någon större säkerhet kunna tolka och värdera denna text mot mobbning. Även det fetstilta är också till litet förpliktande. Inget sägs om vilka genomgången skall beröra och än mindre hur angivna genomgång av rektorsområdets plan mot mobbning skall gestaltas. Åberopade Informationspärm i arbetsrummet som ej tillsänts mig kanske sitter inne med svaret på alla dessa frågor?

Särskilt detta rektorsområdes text men även ytterligare några texter kan ställas i relation till två andra texter. Dessa föranstaltar att de och alla skolor inom respektive rektorsområde skall arbeta efter och, med hänsyn till lokala förutsättningar, göra sin kommuns dokumenterade förhållningssätt mot mobbning till sitt eget.

Texten i det första rektorsområdets plan omfattar visserligen enbart två sidor. Men planen har bifogade bilagor, dels i form av den kommunala modellen, dels blanketter för utredningsdokument som skall diarieföras och arkiveras under bestämd tid. Totalt omfattar planen (modell mot mobbingbekämpning), inklusive revideringen fyrtioalet sidor text. Ursprungligen bygger planen på Farstamodellens principer (Ljungström, 1987) och den upprättades år 1996. Den kompletterades år 2001 med ytterligare ett tiotal sidor text vilka tar upp informativa riktlinjer att förebygga och hantera händelser av alla former av kränkande särbehandling. Ansvar för dröjsmålet att revidera texten från 1996 hävdar jag vilar tyngre på kommunfullmäktige och dess Barn- och Utbildningsnämnd än på berörda skolledare inom rektorsområdena. Ett annat rektorsområdes plan mot mobbning är inte reviderad sedan år 1995. Nyare bestämmelser i lagar och förordningar är inte medtagna och möjligheten att tillföra forskningsrön efter denna tidpunkt saknas också.

Det elevvårdsteam som ursprungligen fick uppdraget att utveckla den kommunövergripande planen mot mobbning fann att ingen särskild arbetsmodell eller teori var tillfyllest. Därför införlivas olika delar från skilda forskare i modellen. Främsta skälet till detta är att de ansåg att det saknas tillräcklig information om hur mobbning kan förebyggas och hur bakomliggande gruppprocesser kan leda fram till mobbning. Många

forskare, exempelvis Ljungström (1987) och Pikas (1998), trots deras preciserade åtgärder i respektive modell och metod, ansluter sig också till att ha ett eklektiskt förhållningssätt i synen på åtgärder mot mobbning. Varje mobbningsituation är unik, främst av det skälet att det är unika personer som mobbar och blir mobbade. Även Aarland (1988) ger sitt stöd för synen på det unika i varje mobbningsituation. I princip är denna och ytterligare en text de enda som uttrycker ett mer reflektivt tänkande omkring mobbningsproblematiken.

Den ursprungliga planen uttalar att en grundläggande förutsättning för allt mobbningsarbete är att ha en klar definition av begreppet och denna lyder som följer:

Mobbing är gruppvåld, som sker vid upprepade tillfällen och riktar sig emot enskilda individer. Med våld avses såväl fysiska som psykiska handlingar.

Förutom det intentionala och maktaspekten täcker ovanstående definition vad de flesta forskare är eniga om. Inom denna kategori är dessa också de enda där våldet i skolan i någon större omfattning blir föremål för diskussion. Våldsinslaget menar författarna emanerar från bland annat våldsfilmerna som barn exponeras inför. Skolöverstyrelsen (1988) finner att förklaringen till våldet i skolan är mångfasetterad och att detta i många fall kan ses som en avspiegling av det våld som förekommer ute i samhället.

I anslutning till definitionen av mobbning sägs i den först relaterade texten att en annan förutsättning för mobbningsbekämpning är att förstå de bakomliggande mekanismerna till våldsbenägenheten hos individer och grupper. På ett pedagogiskt uppbyggt sätt redovisar texten ett tänkbart scenario där sökandet efter trygghet och individers behov av rangordning kan skapa negativa känslor till de individer som inte passar in och som då, efter olika testningar, riskerar att bli mobboffer. Utan att Heinemann (1987) och Björk (2000) nämns är en jämförelse med deras mobbningsarenor slående. Stort utrymme ägnas åt att diskutera gruppens identitet och självbild och även i detta avseende tolkar jag att denna text är den ena av totalt två som försöker sätta in mobbningen i en större kontext. Den skrivning som finns stämmer överens med exempelvis Janis (1973) teori om groupthink och likheter finns också till de rön som, förutom Heinemann, Fors (1993, 1994) och Björk (2000) gör.

Jag bedömer att de allra flesta barn kan ta ansvar för sin våldsbenägenhet. Å andra sidan, om enbart en procent av barn tar skada av

det så kallade underhållningsvåldet motsvarar detta omkring 18 000 barn under en barncykel på aderton år. Almqvist (2002) beskriver hur särskilt pojkar som lever med en mor som misshandlas i hemmet dödar rädslan inom sig själva genom att sluka våldsfilmerna. Dessa barn beskriver en känsla av lättnad att de inte längre är rädda för något, utan att de istället kan skrämman andra. Den empatiska förmågan ställs åt sidan och de kunde göra andra illa utan att detta kändes obehagligt för dem. Om det dessutom finns en underliggande smärta, frustration och vrede ser jag en uppenbar risk att dessa barn ingår i mobbarklientelet och detta bekräftas också i Almqvists studie. I texterna, med nämnda undantag, saknas i princip en diskussion där den mobbades beteende sätts i relation till de betingelser inom vilka han växer upp. Bland andra tar Larsson-Swärd(2001) upp vikten av sådana kunskaper vid upprättandet av åtgärdsprogram.

Ett par texter diskuterar dock så kallade offer- och gärningsmannaprofiler samt den fysiska miljöns betydelse. Generellt överensstämmer synen med Olweus (1998) uppfattning om personlighetens och miljöns betydelse samt vilka mekanismer som kan ligga bakom mobbning i skolan. Tämmligen svepande och generaliserande framläggs i ett par texter att mobbningen kan ha många olika ansikten och att vem som helst kan utsättas för mobbning, alltså till stöd för exempelvis Heinemann (1987), Pikas (1998), Olsson (1998) eller Thylefors (1999) uppfattningar. Likaså betraktas alla barn, i en text, som Heinemann också anser, som potentiella mobbare.

Min mening är här att det mest avgörande är det set (attityd) som finns och den setting (kontext) mobbningen utspelas i. Det finns också några texter som betonar betydelsen av personalens attityder till och gränser för en acceptabel allmänmänsklig samvaro.

Precis som i den ursprungliga Farstametoden arbetar två personer i nämnda kommunövergripande modell aktivt med att behandla mobbning. Föräldrar och rektor inkopplas först när behandlingen inte ger önskat resultat. Stor vikt läggs vid det förebyggande arbetet och bland andra Staff (1997) skulle ge sin eloge för en sådan insikt.

I ett par texter tolkar jag in de väsentligaste inslagen i Olweus (1998) åtgärdsprogram, Pikas Gemensamt-Bekymmer-metoden och Farstamodellens metodik. En insiktsfull koppling, utan att detta nämns till Heinemanns (1987) och Thylefors (1995) syndabockteorier går att utläsa i några fall. Det framkommer också i en del texter att alla inblandades medverkan är nödvändig för ett positivt utfall, något som forskningen inom mobbning också ser som viktigt.

I sitt protokoll (2001-04-25) uppmärksammar Barn- och utbildningsnämnden avnämarna att begreppet ”kränkande behandling i alla former är ett vidare begrepp än mobbning”. Definitionen av mobbning måste utvidgas till att även gälla alla händelser av kränkande särbehandling. I samband med revideringen år 2001 gav Barn- och utbildningsnämnden en arbetsgrupp i uppdrag att utarbeta riktlinjer för anmälan till arbetsmiljöverket av allvarlig mobbning i enlighet med Arbetsmiljölagen. Barn- och utbildningsnämnden beslutade dessutom att:

... ge rektorer i uppdrag att revidera rektorsområdets rutiner och handlingsplaner (mot mobbning) enligt dessa riktlinjer (för att förebygga och hantera händelser av kränkande särbehandling) i samråd med personal och elevrepresentanter.

Denna utvidgning ligger helt i linje med de alltmer vedertagna uppfattningarna om vad mobbning är. I Arbetarskyddslagens författningssamling likställes mobbning med kränkande särbehandling (AFS, 1993: 17). Bland andra menar Heinemann att mobbning ”... täcker in hela skalan från ett godartat småretande till en aggressiv massattack” (Heinemann, 1972, s. 9). Även riksdagens utbildningsutskott deklarerar att mobbning är ett vittomfattande begrepp. Persson (2000) vilken behåller den engelska terminologin, menar att vidden av begreppet riskerar att göra detta till en litet förpliktande definition. Utbildningsutskottet menar i detta sammanhang att vilken definition som är mest fruktbar är av mindre betydelse, jämfört med att skolan aktivt arbetar förebyggande och åtgärdande mot alla avarter av mänskligt relaterande (UbU, 1986/87:5).

I rektorsområdets text under deras egen definition av mobbning framgår att:

Mobbning är en form av kränkande särbehandling, men skillnaden är att mobbning är något som sker medvetet och vid upprepade tillfällen. I begreppet kränkande särbehandling ryms flera olika situationer och händelser som utpressning, våld, hot om våld och trakasserier.

Det är möjligt att tolka ovanstående som ett cirkelresonemang och som framgår enligt ovan så är nyansskillnaderna inte i överensstämmelse med lagens mening. Rektorsområdets egen definition är i enlighet med den kommunala texten som föranstaltar att det viktiga är att vara ense om vad som menas med begreppet mobbning.

Utpressning, (olaga) hot och vissa former av våld faller dock under Brottsbalken. Jag kan endast spekulera i att åtskillnaden mellan begreppen möjligtvis kan ha sin tillämpning vid uppkomna situationer där ansvariga skolledare kan förklara kränkande särbehandlingar med att dessa inte är mobbning. En sådan åtskillnad praktiserades offentligt i media av rektor vid det så kallade Sävarfallet (www.skolverket.se). Å andra sidan måste en uraktlåtenhet från skolans sida att reagera vid utpressning, våld med mera betraktas som minst lika allvarligt som att blunda för mobbning.

Rent allmänt, i något fall mycket specifikt, definieras också mobbningsbegreppet i de övriga rektorsområdenas texter. I ett rektorsområde saknas dock en definition av mobbning. Flera texter utvecklar också rektorsområdets syn på vad mobbning är och deras uppfattning överensstämmer i stort med de definitioner som Olweus (1998), Pikas (1999) och Ljungström (1987) angivit. Några diskuterar ganska mycket om vad som kan känneteckna mobbning och ett par rektorsområden jämför mobbning med kränkande behandling, en uppfattning som också är stadfast.

Rektor, i likhet med den ursprungliga versionen ansvarar för att planen mot alla former av kränkande behandling och beteenden bland elever och anställda upprättas, används, följs upp och årligen utvärderas. Jämfört med den ursprungliga texten är den reviderade utförligare, om än mer uppställd i stolpform och kraven på dokumentation är tydligare och större. Det finns ett flertal utdrag av tillämpliga paragrafer ur Skollagen och Grundskoleförordningen och från Arbetsmiljölagen och Arbetsmiljöverkets föreskrifter samt Arbetsmiljöverordningen. Dessa är också exemplifierade och insatta i sitt sammanhang. I den reviderade versionen tillkommer också en blankett som har stora likheter med de blanketter som används vid upprättandet av åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd (Larsson-Swärd, 2001) eller det material som återfinns i *Att stoppa mobbning går* (Lagerman & Stenberg, 2001).

I detta områdes text mot mobbning ingår en omfattande utbildningsverksamhet för att höja kompetensen att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning. Den riktar sig till såväl till all personal som till de specialutbildade mobbningsteamerna och kamratstödarna. Utbildningen om minst en dag varje år bygger på den syn som finns i det kommunala dokumentet. En sådan är redan inplanerad under detta år. Rektorsområdet satsar på ett faddersystem i syfte att skapa större trygghet mellan yngre och äldre elever och tron på de positiva effekterna av ett utvecklat faddersystem kan även återfinnas i några andra texter. I flera av de övriga

rektorsområdesvisa planerna eller programmen mot mobbning framhålls kamratstödjarnas, ”Kisarnas” viktiga funktion i det förebyggande mobbningsarbetet. Dessa skall kunna fungera som en kontaktlänk mellan eleverna och skolans personal. Nästan alla rektorsområden anger olika team, arbetslag, antimobbingsgrupper eller liknande med särskilt ansvar inom rektorsområdet för att arbeta med mobbningsfrågor. I flera fall ingår då också elever.

Textens omfattning i (utvecklings/handlings-) planen i det andra rektorsområdet, som kvantitativt och kvalitativt skiljer sig från de övriga, är inte fullt lika omfattande. Texten förmedlar en seriös inställning till att komma tillrätta med mobbningsproblem inom rektorsområdet. Även här överensstämmer detta rektorsområdes definition och modell för att främst akut åtgärda mobbning med Ljungströms (Ljungström, 1997). Modellen skall årligen revideras och innehåller en plan för det förebyggande arbetet och en plan för akuta insatser. Det finns uttalade krav på dokumentation, även av tillbud och händelser som kan relateras till mobbningsliknande beteenden. Mål och riktlinjer samt rutiner och handlingar för att förhindra kränkningar och mobbning är upptagna och gäller såväl för rektorsområdet som för de däri tillhörande skolenheterna. Inom arbetslaget sker det mesta av det åtgärdande och förebyggande arbetet.

Texten framhåller att elevrådet i denna, som i flera andra kommuner, spelar en mycket aktiv roll genom olika former av kamratstödjargrupper vilka samarbetar med elevskyddsombuden i mobbningsarbetet. Rektorsområdet för grundskolan, för övrigt det enda i kommunen, beslutar också om en lokal styrelse. Detta för att underlätta det skolövergripande arbetet, särskilt när det gäller kränkningar, mobbning samt skolans uppdrag att tillförsäkra alla elevers lika värde. Styrelsen är underställd Barn- och utbildningsnämnden och består av skolpersonal och föräldrar som har majoritet. Ordförande och vice ordförande i elevrådet ingår också och de har yttrande- men ej beslutsrätt i styrelsens frågor. I planen åberopas skollagens och läroplanens stadsfästelser om en demokratisk skola med alla människors lika värde. Som framgår är elevernas medinflytande inte genomfört fullt ut.

I flerparten av texterna går att utläsa att Olweus (1998) åtgärdsprogram samt Ljungströms (1987) Farstamodell ligger som grund för hur rektorsområdet skall agera vid mobbning. Förutom två rektorsområden anger de övriga att det finns utsedda ansvariga inom rektorsområdet. De ansvariga har ett speciellt ansvar för mobbningsfrågor och kränkande behandling. Nära hälften av planerna har så kallade

lathundar för sitt arbete mot mobbning. En del är summariskt uppställda i stolpform medan andra är mer detaljerade. I några rektorsområdens åtgärdsprogram skall, förutom personuppgifter på berörda och skolansvariga, en beskrivning av händelseförlopp, tidigare och planerade åtgärder med tidsplan och ansvarig (-a) finnas dokumenterade. Innehållet i och metoderna för att arbeta efter åtgärdsprogrammen vid mobbning överensstämmer med exempelvis Larsson-Swärd (1999, 2001) dokumentation av vad ett åtgärdsprogram är och hur ett sådant kan administreras.

Förutom tidigare nämnda rektorsområdes "ensidiga plan" berör ett annat rektorsområde mobbning med ett par raders text. Där framkommer att alla måste visa respekt för sin omgivning, all personal skall ingripa mot mobbning och plan för kränkande behandling skall hållas aktuell för alla. Personalens delaktighet och ansvar för utveckling fastställs i form av att handlingsplaner mot mobbning och kränkande särbehandling, inte bara skall finnas, utan även att dess intentioner och tvingande bestämmelser aktivt efterlevs. Någon sådan plan har emellertid inte kommit mig tillhanda och hänvisning till vilken plan som avses saknas. Vid ett par telefonkontakter med detta rektorsområde framkommer att något ytterligare material för studien inte finns att tillgå. En annan text konstaterar att "... handlingsplanen mot mobbning i sig inte kan garantera att negativa handlingar upphör eller aldrig uppstår". Men handlingsplanen skall tydliggöra värdegrundens betydelse och engagera till delaktighet så att alla engagerar sig mot mobbning. Detta tolkar jag som ett uttryck för en djupare reflektion.

Jämfört med de kommunala texterna får värdegrunden inte något större utrymme i rektorsområdenas texter men allvaret i synen på mobbning och kränkande behandling uttrycks på ett mycket tydligt sätt i de mer utförliga planerna. Några texter lyfter bland annat fram offrets tolkningsföreträdare i det som inträffar. Jag citerar texten i en plan:

Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling skall präglade verksamheten. Ingen skall i skolan utsättas för mobbning.

Det är möjligt genom textens utformning att i ytterligare ett par planer skönja influenser från skolans värdegrund. Som ett betydande exempel redovisas i en plan under rubriken *Exempel på förebyggande arbete* hur skolan på skilda sätt skall visa eleverna hur mobbningens konsekvenser

riskerar att äventyra värdegrunden. Delaktigheten lyftes fram och som förslag finns olika värderingsövningar som kan tillämpas i undervisningen.

Som tidigare nämnts finns det texter som lyfter fram den stora betydelsen att få en inblick i elevens totalsituation. Det finns också olika typer av formulär där en mängd uppgifter skall dokumenteras. I några rektorsområdets åtgärdsprogram skall, förutom personuppgifter på berörda elever och skolansvariga, en beskrivning av händelseförlopp, tidigare och planerade åtgärder med tidsplan och ansvarig (a) dokumenteras. Texten i vissa rektorsområdets planer innehåller också en uppföljnings- och en utvärderingsklausul vilken avslutas med utrymme för planering för eventuella fortsatta åtgärder. Allt skall då vara underskrivet av arbetsledare, eleven och dennes målsman. Det är uppenbart att vissa rektorer tar ad notam de kommunala dokumentens krav på uppföljning och utvärdering. Forskningsanknytningen i texterna är rent generellt försumbar. Referenser till konventioner är sparsamma, flertalet refererar dock till skollagen medan bara ett par åberopar läroplanens intentioner.

Undantagsvis redovisas möjligheten att utnyttja organisationer i det förebyggande eller åtgärdande arbetet mot kränkande (sär-) behandling och mobbning. Något mer förekommande är att socialtjänsten kan vara en instans att samarbeta med.

Sammanfattning

Som sig bör är rektorsområdenas texter för att förebygga och åtgärda mobbning, med något undantag, mer omfattande och deskriptivt detaljerade än respektive kommuns text om mobbning. Kvaliteten och kvantiteten är dock mycket skiftande, från texter som innehållsmässigt är mycket relevanta, omfattande och väl genomarbetade till några rader som tjänar som underlag för hela rektorsområdets policy mot mobbning. Min tolkning är att de senare är alltför knapphändiga för att tjäna sitt syfte. Hur de angivna intentionerna och begreppen i den först nämnda kategorin utvecklas torde bli möjligt att avgöra vid studierna av de enskilda skolornas planer. Undantagsvis finns en tydlig forskningsanknytning.

Det finns en ganska tydlig struktur i de planer som omfattar fler än en sida text. Några, men inte alla av de mer kortfattade texterna hänvisar också till medsänt kompletterande material som jag också studerat. Nästan alla

börjar med att de övergripande målen för skolan anges och de tar upp de konventioner och lagar och förordningar som skall skydda och tillvarata elevernas intressen. Det finns rektorsområden som uppmärksammar att Arbetsmiljölagen och Arbetarskyddsstyrelsens författningssamlingar också inbegriper skolans domäner och att elever genom skolans försorg skall utbildas till elevskyddsombud. I ett par texter omnämnes Socialtjänstlagen, bland annat med en tveksam koppling till dess sjuttioförsta paragraf och i en text uppmärksammas Sekretesslagens paragrafer och intentioner i det grannliga arbete som mobbningsbekämpning innebär.

Över hälften av texterna innehåller diskussioner om vad mobbning är och flera åskådliggör begreppet med exemplifieringar. Mobbning definieras vanligtvis och klara likheter finns med Olweus (1998), Pikas (1998) och Ljungströms (1987) definitioner. Att mobbning och kränkande särbehandling kan ses som två sidor av samma mynt påpekas också i några texter medan någon annan vill se begreppen skilda från varandra. En sådan uppfattning ställde till med problem bland annat i det så kallade Sävarfallet (www.skolverket.se) där rektorn förnekade att det var mobbning en flicka utsatts för.

Rektorsområdena lägger mycken emfas vid det förebyggande arbetet, vilket i sig också kan vara ett mål för den mobbningsfria skolan. Olika slag av akuta insatser representeras i de mer omfattande texterna, dels som ”stolpar”, dels i form av mer eller mindre exakta återgivning av Olweus åtgärdsprogram, Pikas modell eller Ljungströms metod. Ett rektorsområde gör medvetet en kombination av främst Gemensamt-Bekymmer-metoden och Farstamodellen. Ett par texter har också manualer eller färdiga formulär. I dessa åtgärdsprogram finns utrymme för en beskrivning av bakgrund, aktuell problematik, berörda personer, fattade beslut om åtgärder och en behandlingsplan som skall följas upp och utvärderas efter angiven tid. Programmen berör såväl skolans personal som elever och föräldrar och in något enstaka fall inkluderas möjligheten att vända sig till andra intressenter som socialtjänsten eller liknande. Tidigare nämnda intresseorganisationer som arbetar mot mobbning verkar det dock inte finnas något behov av eftersom dessa inte finns specifikt omnämnda.

Med ett par undantag framgår att det skall finnas någon form av mobbningsteam i rektorsområdena. I ett rektorsområdes Amourgrupp ingår även elever och samma inställning till elevmedverkan finns i ytterligare rektorsområden. Samarbetet med kamratstödjare eller liknande betonas överlag och i ett rektorsområde text framkommer att det finns en manual för upprättandet av kontrakt med sådana elever. Dessa

kamratstödjare uppfattas som den första försvarslinjen i kampen för att förebygga och åtgärda mobbning och texterna betonar att dessa inte är att betrakta som tjallare utan de är istället till för kamraternas bästa. En sådan inställning visar också på att rektorsområdena värdesätter elevernas medverkan mot mobbning.

Rektorsområdenas texter trycker på att se till de berörda eleverna, främst den mobbades helhetssituation och att samverka med hemmet skall eftersträvas, i något fall framställs en sådan som tvingande.

I någon text går det att utläsa en optimism beträffande att problemet med mobbning i skolan kan förebyggas och åtgärdas, med visionen att skapa en mobbningsfri skola. Utan att referera till exempelvis Lagerman och Stenberg (2001) skriver ett rektorsområde som en rubrik i sin plan att "Mobbning går att stoppa" under den gällande förutsättningen att alla hjälps åt att leva efter konventionerna om de mänskliga rättigheterna och att verka i enlighet med skolans värdegrund.

Värdegrunden omnämns för övrigt explicit i ett fåtal texter. I ett par av dem får konventionen om barns rättigheter ett stort utrymme med motiveringen att värdegrunden är det fundament som skolans utvecklande av allas delaktighet och ansvar skall vila på framkommer också. En sådan uppfattning återfinns kanske tydligast hos Olweus (1998).

Så gott som alla texter stadfäster utvärdering och kontinuerlig revidering och anger tidsperioder på ett eller ett par år. I ett par av dem är innehållet och formen precist angivna. Flera texter lägger stor vikt vid rapporteringsskyldigheten, inte bara till närmaste chef utan uppåt längs hela kedjan, i extremfallet i form av polisanmälan. Texten påtalar att alla skolor har att informera rektor, en förpliktande och nödvändig påfordran så att denne kan styra resurser och kraftsamlingar inom sitt område.

Liksom i de kommunala dokumenten lyser den teoretiska forskningsanknytningen i de rektorsområdesvisa texterna i stort med sin frånvaro. Där den kan återfinnas domineras den av Olweus, Pikas och Heinemanns uppfattningar om och åtgärder för att förebygga och beivra mobbning. Kompetensutveckling för skolpersonalen framhålls tydligt i två texter och denna är i båda fallen såväl omfattande som relevant inriktad mot mobbningsbekämpning. I ett par rektorsområden finns specifika anvisningar på litteratur inom området vilket tyder på en ambition till intern fortbildning. En plan omnämner att de litteraturförslag om mobbning som inkommit från personalen kommer att sammanställas för vidare distribution ut till skolorna.

Skolornas texter för att förebygga och åtgärda mobbning inom den enskilda skolan

Inledning

Skolväsendet i Norrbottens län är områdes- lokalmässigt samt organisatoriskt heterogent. I de större kommunerna och tätorterna kan finnas flera rektors- eller skolområden i vilka ett antal enskilda skolor med hundratals elever kan sorteras inom. I andra kommuner finns färre och mindre skolor med ett litet antal elevgrupper eller klasser. Därför kan i vissa fall en enskild skola med några dussintal elever i de mindre glesbygdskommunerna tillika betraktas som ett rektors- eller skolområde där skolans ledare ibland också är undervisande lärare. I denna undersökning representeras dock inget rektors- eller skolområdes plan samtidigt av en enskild skolas.

Det är nere på den lokala nivån, vid den enskilda skolan och klassen, som effekterna av de kommunala dokumenten och de rektorsområdesvisa planerna mot mobbning tydligast visar sig. Varje enskild skola har sin egen speciella pedagogiska kod (Fredriksson & Zaar, 1988). En för ögat osynlig skylt lyser förhoppningsvis vid många skolor med texten ”Den goda skolan”. Denna kan vara mer avgörande för det psykosociala klimatet än de lagar och förordningar som reglerar skolan verksamhet. Rektorns inställning till mänskligt relaterande är mycket betydelsefull men den enskilde läraren är den viktigaste förändrings- och påverkansagenten i skolan (Scherp, 2000), oavsett vad som än formuleras i läroplanerna och skolans värdegrund. Tanken med de lokala skolornas mobbningstexter är att de lärare som upprättar den lokala policyn inte bara får göra sig hörda och delaktiga, utan att de även är de främsta försvararna för att det i skrift uttryckta förhållningssättet också får konsekvenser i praktiken.

Det första steget är dock att upprätta dessa lokala planer mot mobbning. Jag har blivit informerad om att det förekommer att skolor hellre vill skriva av andra skolors texter om mobbning än att göra sig omaknet att konstruera egna. Nedan beskrivs och tolkas texterna i de utvalda skolornas skriftliga dokumentation rörande åtgärder mot

mobbning i den aktuella skolan. Även här får de mer omfattande texterna ett större utrymme.

Skolornas texter mot mobbning

Det studerade materialet från de enskilda skolorna som specifikt berör mobbning och kränkande särbehandling varierar i omfång mellan en enstaka mening till 40-talet sidor text (Bilaga 1:3). Dessa är rubricerade som:

Plan för att förhindra kränkande särbehandling
Handlingsplan mot mobbning och annan kränkande särbehandling
Verksamhetsplan
Verksamhetsidé'
Handlingsplan mot mobbning (två skolor)
Handlingsplan och åtgärdsprogram vid mobbning
Handlingsplan i mobbning
Handlingsplan för mobbning
Mobbning – konfliktlösning. Handlingsplan
Elevhälsa

Två lokala skolor har inte inlämnat efterfrågade texter.

Som framgår enligt ovan dominerar begreppet handlingsplan. För enhetlighetens skull kommer dock dessa handlingsplaner med flera i görligaste mån benämnas texter.

Till närmare hälften av skolornas texter rörande mobbning finns hänvisningar till de kommunala dokument som studerats under rubriken *Kommunala texter för att förebygga och åtgärda mobbning i skolan*. Ett par av dem bifogar också nämnda material. Dessa skolors texter är också mer omfattande och informativa vilket kan tyda på att de tagit intryck av innehållet i sin kommunala text.

I strid mot gällande förordningar innehåller inte alla undersökta skolors inlämnade material en rubricerad text mot mobbning. Dessa skolors förhållningssätt mot mobbning återfinns istället i skolornas *Verksamhetsplan* respektive *Verksamhetsidé*. I Verksamhetsplanen finns några satser som tar upp mobbning insprängd i texten. I skolans Verksamhetsidé

berörs mobbning genom intentionen att ”Vi vill ge varje barn trygghet genom att: förebygga och motarbeta mobbning”. Det är mycket svårt att tolka in något mer än att dessa skolor uppmärksammar att det finns ett fenomen som kallas mobbning och att detta skall åtgärdas, punkt slut. Å andra sidan uttalar inte kommunen, som en av skolorna tillhör, att skolan är skyldiga att upprätta en text mot mobbning eller kränkande särbehandling.

Som tidigare framkommit har två kommuner i länet beslutat att den kommunala skolplanen med respektive modell eller utvecklingsplan för att förebygga och åtgärda mobbning skulle gälla för samtliga rektorsområden och skolor i kommunen.

I den ena av dessa kommuner anger den utvalda skolan i sin lokala handlingsplan att mobbningsteamet arbetar efter den kommunala modellen mot mobbning och kränkande särbehandling. Texten i skolans plan inleds, helt i överensstämmelse med den övergripande kommunala modellens syn, med att definiera vad kränkande särbehandling är. Det framgår att detta begrepp är överordnat mobbning samt att även våld, hot om våld, utpressning och trakasserier sorterar under definitionen. Likheten med rektorsområdets definition är slående och därmed framgår att även skolan tydligen inte känner till att visst slag av våld och hot samt utpressning hellre hör hemma under Brottsbalkens domäner.

I texten fastställs skolans mål som är att alla barn skall känna sig trygga och det skall finnas en acceptans för olikheter. Denna inställning är i enlighet med de övergripande styrdokumentens riktlinjer vilka tidigare redogjorts för under rubriken *Lagstiftning och styrdokument*.

I det förebyggande arbetet framgår att rektor ansvarar för att all personal är införstådd i handlingsplanen. Skolan kommer att bedriva ett aktivt arbete med värdegrundsfrågor och satsa på kommunens faddersystem. Kompissamtal skall ske varje vecka och skolan arbetar med klassråd där aktuella händelser diskuteras. All personal involveras i rastvaktsystemet. Allt detta tolkar jag vara i linje med vad forskningen inom området också anser.

Ett annat fastställt mål i handlingsplanen är att all pedagogisk personal skall gå steg 1³² i Barn- och utbildningsnämndens mobbningsutbildning

³² Steg 1-utbildningen motsvaras i aktuell kommun av två dagars utbildning i mobbningsproblematik.

och att en personal vid varje spår³³ ingår i mobbningsteamet. Detta bekräftar att den enskilda skolan följer överordnade direktiv.

Under rubriken *Mobbningsteamets arbete* framgår att teamet, som består av en förskollärare, en fritidspedagog, en grundskollärare samt en specialpedagog, träffas regelbundet med uppföljning av alla spår. Detta mobbningsteam skall kontinuerligt presenteras för elever och föräldrar. Mobbningsteamet är personalens kontaktyta för anmälan om misstänkt eller upptäckt kränkande särbehandling. De anmälade skall vara noga med dokumentationen. För eleverna finns utsedda skyddsombud och en så kallad kompislåda där de för eget behov eller för andras del kan vidarebefordra sina tankar om kränkningar i alla dess former.

Denna skolas handlingsplan mot kränkande särbehandling tar i sin text upp allt väsentligt som finns i det tidigare redovisade rektorsområdets handlingsplan och i den kommunala skolplanen. Tillämpningen av det som framgår i texten i denna plan mot mobbning måste anses vara ett bra instrument att utgå från när det gäller problem med mobbning och kränkande särbehandling.

Den andra skolan som inrangeras under en kommunalövergripande plan anger att skolan under läsåret 2001/02 bland annat skall jobba med kamratskap. I texten finns citerat ur läroplanen att :

Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Ingen skall i skolan utsättas för mobbning. Tendenser till trakasserier skall aktivt bekämpas.

I den vidhäftade texten, med rubriken *mobbning - konfliktlösning*, framkommer att skolan som förebyggande åtgärder under läsåret arbetar med attityder för positiv samvaro. Vilken eller vilka teorier denna fortbildning sker efter anges emellertid inte. Lärarna har regelbundna samtal med alla elever och skolan distribuerar enkäter till eleverna för att därigenom få en uppfattning om skolans psykosociala klimat. Det särskilda programmet för utvecklingssamtal, som också berör föräldrar, tjänar samma syfte. Detta ser jag som en bra beredskap och metod för att hålla kvar medvetenheten om problematiken. Även om enkäter kan ses som trubbiga instrument tolkar jag denna skolas ambitioner som lovvärda, allra helst när det framkommer att enkätsvaren blir föremål för utvärdering.

³³ Med spår avses i detta fall att ett arbetslag gemensamt ansvarar för ett visst antal barn under ett antal skolår.

Klassrådets funktion uppmuntras och skall utvecklas för att skapa en positiv anda i klassrummet och en skola där elever i olika klasser känner varandra. Inte minst Staff (2000), Olweus (1998) och Pikas (1998) rekommenderar sådana mobbningsförhindrande åtgärder.

Denna, och ytterligare två skolor, precis som Arbetarskyddsstyrelsens författningssamlingar (AFS 1993: 17) föreskriver, har utsedda elevskyddsombud. Elevskyddsombuden får en adekvat utbildning även i elevsociala frågor. För lärarna gäller att utöva tillsyn och visa att de inte nonchalerar avarter av relationer genom att vara tydliga i sina gränsdragningar och reaktioner. Måhända de tagit intryck av Skolverkets kritik (Skolverket 2001) och Heinemanns (1987) och Larssons (2001) konstateranden att det finns brister i lärarnas ageranden.

Åtgärdsprogrammet i handlingsplanen är uppställt i punktform och det finns klara likheter med Farstamodellens tillvägagångssätt vid mobbning. Planen åberopar som lästips också Ljungströms (Ljungström, 1987) med fleras texter samt Skolöverstyrelsens kommentarmaterial. Att Skolöverstyrelsen (SÖ) inte längre existerar och att nyare material finns att tillgå verkar inte denna skola ha uppmärksammat.

I den inledande lokala och allmänna arbetsplanen, som texten i mobbningsplanen hänvisar till, finns också ett antal så kallade tumregler. Skolan säger exempelvis att det inte är tillåtet att håna eller reta någon för hur han eller hon ser ut och det är förbjudet att använda ett kränkande språk. En annan regel som skolan tillämpar är att begränsa det fria kamratvalet vid gruppindelningar, en åtgärd som, förutom Ljungström, även Olweus (1998) och Pikas (1998) rekommenderar.

Konfliktperspektivet som också tas upp i texten uttalar att konflikter skall lösas direkt. Skolan förbinder sig att "... göra barnen medvetna om hur en konflikt kan uppstå och hur den trappas upp". Skolan verkar också lyckas eftersom den, som tecken på att vara på rätt väg, ser att "... barnen är mer toleranta mot varandra och accepterar varandras olikheter och behov". Det finns även en uppföljnings/utvärderingsklausul som skall användas regelbundet.

Ytterligare en enskild skola, som tillika är ett rektorsområde, har en omfattande *Plan för att förhindra kränkande särbehandling*. Till denna finns en mängd kompletterande material vilket på olika sätt berör skolans värdegrund. Skolans ledare har uppenbarligen lagt ned mycket arbete och låtit producera mycket material för att medarbetarna skall ta till sig budskapet att med all kraft förebygga och beivra alla aspekter av mobbning och kränkande särbehandling. I dess *Säkerhetsplan* anges att:

Skolans texter mot mobbning

Gruppen som arbetar mot kränkande särbehandling ... arbetar med frågor som berör händelser av den karaktären och där elever är inblandade. Gruppen arbetar på eget eller på initiativ från elev, förälder, personal eller rektor.

Skolans *Plan för att förhindra kränkande särbehandling* utgår från Arbetsmiljölagen och texten är tillrättalagd för att även gälla eleverna. Det poängteras att skulden för en kränkning alltid ligger hos förövaren. Det är upplevelsen som måste vara utgångsläget vid allt arbete för att förhindra kränkande särbehandling. En sådan uppfattning kan spåras tillbaka främst till Pikas (1998) men kanske kunde den i och för sig utförliga texten kunna kompletteras med Heinemanns (1988), Pikas eller Olweus (1998) resonemang om de mobboffer som alltid verkar ”ställa till det för sig”.

I vidhäftad *Handlingsplan* fastslår skolan att kränkande särbehandling är mycket allvarligt och att frågan skall tas upp vid all introduktion av personal och elever på skolan. Ämnet skall diskuteras i tid och otid vid alla möjliga tillfällen. Varje år skall enkäter eller liknande genomföras för att pejla läget och resultaten skall diskuteras med föräldrar och medarbetare. En sådan inställning kan tyda på att de ansvariga inte låter sig nöjas med enbart ett skriftligt dokument som riskerar att bli en hyllvärmare i någon expeditionens bokhylla. Rapporteringsskyldigheten formuleras enligt följande:

Varje larm om kränkande särbehandling som kommer någon arbetstagare till del måste tas på allvar och rapporteras till rektor, mentor eller gruppen mot kränkande särbehandling.

Här kan vara på sin plats att erinra om den språkliga meningsuppbyggnadens betydelse. Ovanstående text ger utrymme till alternativa tolkningar. Det framkommer inte klart huruvida alla alltid skall informeras eller om informationsskyldigheten är uppfylld om enbart en av de tre angivna kategorierna får information. Denna oklarhet får dock i detta fall mindre betydelse eftersom det i andra texter från denna skola tydligt anges att både rektor och mobbningsgruppen skall få vetskap om kränkningar och trakasserier.

Arbetsgruppen med särskilt ansvar för mobbningsfrågor har till sin hjälp en utsedd elevgrupp vilken i sin tur får stöd av skolans kurator. Elevgruppen tjänar som vuxenvärldens ögon och öron under mottot att det inte är fel att skvallra när någon mobbas. Även om kamratstödjare i

varje klass har en särskilt viktig funktion vid tillfällena eleverna är utan de vuxnas tillsyn påtalas i texten att det yttersta ansvaret åligger de vuxna i skolan. Samma uppfattningar om ansvar återfinnes hos bland andra Björk (2002). Skolan föreskriver att personalen uppmärksammar signaler från eleverna och att lärarna är aktiva på raster och i undervisning för att motverka negativ särbehandling, mobbning, våld och andra trakasserier. Precis som Heinemann (1988), Olweus (1998) och Pikas (1998) konstaterar så sker mycken mobbning i lönndom. Rastvaktsystemet verkar vara taget från Olweus åtgärdsprogram (1998) och finns också i flera av de andra skolornas planer.

Skolan gör också en inventering av möjligheter och hotbilder och uppmärksammar betydelsen av att föra samtal om det utbredda våldet i media. Ytterligare en skola förbinder sig att göra likaledes och även denna lyfter fram våld i skolan i sin text. Inventeringen visar på goda resultat av skolans arbete med demokrati- och värderingsfrågor. Samtidigt framkommer en trend att det är svårare för ungdomen att veta vad som är rätt och fel. Min kommentar till det sist nämnda är att osäkerheten hos vuxna kan vara minst lika stor, såväl i juridisk som moralisk mening och detta gäller på lokal som nationell och internationell nivå.

I sin undersökning får skolan bekräftat att både elever och föräldrar prioriterar trygghet i skolan och ”Ingen mobbning, trygghet, trivsel och respekt” är faktorer som de flesta föräldrar och elever ställer sig bakom. Svarefrekvensen är dock alltför låg, mindre än 50 procent, för att det skall vara möjligt att dra några långtgående slutsatser av dessa undersökningar men detta behov finns säkerställt bland annat i Skolverkets egen undersökning om relationer i skolan (Skolverket, 2002).

En skola skriver explicit och kortfattat i sin *Handlingsplan mot mobbning, rasism och främlingsfientlighet* att den jobbar efter Pikas samtalsmodell. Jag har inte fått bekräftat om det är synonymt att de använder sig av Pikas bok (Pikas, 1998) eller om de gjort egna utdrag ur denna.

Det finns en klart uttalad strävan i de mer omfattande texterna att arbeta förebyggande, upptäcka problemen tidigt och ha snabba och tydliga åtgärder. Skolorna vill skapa en miljö med positiv anda och samtidigt fasta gränser mot oacceptabelt beteende. Punkterna under det förebyggande arbetet stämmer väl överens med flera kommuners intentioner i arbetet mot mobbning och trakasserier och några skolor har själva införlivat kampen mot rasism och främlingsfientlighet i sina texter. I de mindre omfattande texterna går att utläsa att också dessa skolor lägger stor vinn om

att föra fram värdegrunden. Värdegrundsfrågor i undervisningen efterfrågas av såväl de skolansvariga som eleverna själva (Skolverket, 2002). Det framkommer i flera texter att frågor om mobbning och främlingsfientlighet kontinuerligt vävs in i undervisningen. Konfliktlösning får också ett stort utrymme.

Precis som flera andra lyfter en skola i sin text fram det värdefulla i att arbeta med rollspel och drama för att skapa reflektion och påverka negativa attityder till oliktankande och, i deras ögon, annorlunda kamrater. Stöd för detta finns bland annat hos Olweus (1998) samt Ljungström (1987).

Den uttalade forskningsanknytningen är tämligen blygsam och i de fall detta förekommer är denna kopplade till Olweus, Pikas och Ljungström. Mycket av anknytningen sker också genom att de enskilda skolorna anammar den en eller andre forskarens förhållningssätt mot mobbning.

Inte heller här nedtecknar någon skola möjligheten att utnyttja de intresseorganisationer mot mobbning som står till buds med sina tjänster.

Sammanfattning av skolornas texter mot mobbning

Inledningsvis framkommer att de lokala skoltexterna mot mobbning och kränkande särbehandling, förutom en text som skrevs 1999, är upprättade mellan år 2000 och 2002. Det finns skolor, i strid mot gällande förordningar som saknar en rubricerad text mot mobbning. Mobbning omnämns dock i en eller några satser under andra rubriker i dessa skolors verksamhetsbeskrivningar. En möjlig tolkning kan vara att det brister i kontroll från såväl skolledare sida som kommunens skolkontor. Inte heller den kommunala planen anger att alla skolor är skyldiga att upprätta en rubricerad text mot mobbning.

Genomgående framkommer ett tydligt avståndstagande mot alla former av kränkande behandling där mobbning inkluderas. Särskilt betonas personalens delaktighet och ansvar att med kraft beivra sådana missförhållanden. Sambandet mellan skolans värdegrund och skollagens texter är stor. Så gott som alla planer nedtecknar skolans uppgift att stärka elevernas tro på sig själva. Det finns konkreta exemplifieringar hur skolan satsar på att i undervisningen lyfta fram värdegrundsfrågor. Med emfas uppmärksammas den mobbade elevens situation och skolorna trycker på respekten för det tolkningsföreträde den drabbade skall ha. En skolplan

skriver i sin bifogade beredskapsplan vid krishändelse på att "... den pressansvarige ... får ta hand om media". Kanske är detta en reaktion på hur vissa skolledare och skolor "hängts ut" i samband med att mobbningsfall uppmärksammats i media.

Skolornas texter, även de mer kortfattade, för att förebygga och åtgärda mobbning är väl strukturerade och informativa, beredskapen att agera kan tolkas som god, enligt några planer mycket god. Textinnehållet relateras eller kan härledas till de etablerade metoderna, modellerna och åtgärdsprogrammen mot mobbning. Organisationer i mobbningsärenden är väl klarlagd i flertalet av skolornas texter och skolornas juridiska ansvar att förebygga och agera mot mobbning formuleras mestadels tydligt och konkret. Det finns skolor som har relativt detaljerade skriftliga anvisningar hur de skall arbeta förebyggande och aktivt motverka mobbning. Andra skolors texter ger dock försumbara möjligheter att få en uppfattning om deras förhållningsätt mot mobbning.

Strukturen i de flesta texterna består av en inledande text där konventioner och lagtexter samt förordningar som reglerar skolans verksamhet kan återfinnas. Sedan följer en definition av vad mobbning är, åtföljd av skolans förebyggande arbete och dess agerande vid (akut) mobbning. Definitionen av begreppet mobbning vidgas i flera skolor till att även gälla kränkande särbehandling, helt i linje med den utvidgade synen på mobbning. Vissa skolor betraktar mobbning som underordnad kränkande särbehandling. En skola problematiserar också omkring mobbningsbegreppet och menar att detta inte går att tydligt definiera, en uppfattning som skolan delar med Heinemann (1987) och Utbildningsdepartementet (2000a). Stöd för en sådan uppfattning kan också återfinnas hos Persson (2000).

Den fysiska miljön betydelse uppmärksammas och i vissa texter framhålls att skolpersonalen skall vistas i skolans uteområden under rasterna.

Flerparten av skolorna ser olika former av övningar, som rollspel och liknande, som goda instrument i skolans arbete mot mobbning. En skola bifogar också sin plan för jämställdhetsarbete i skolan, en annan sin beredskapsplan i händelse att en allvarigare kris skulle inträffa. Likheterna med exempelvis Olweus (1998) uppfattning är stora.

Skolorna satsar mycket på olika team, "Amourgrupp", "Må bra teamet", "Miniteamet", "Kisarna eller Bamsarna", "Fadderverksamhet", "Vuxenteamet" eller andra i skolan upprättade (anti-) mobbningsteam och arbetsgrupper. Jag tolkar detta som en medvetenhet om betydelsen av att

också involvera eleverna i skolans mobbningsarbete. Som metod för att förebygga mobbning arbetar en mindre skola med åldersintegrerade elevgrupperingar.

Med ett undantag skriver alla skolor i sitt arbete mot mobbning att de skall ha kontakt och samverka med hemmen. Föräldrarna skall kontinuerligt hållas informerade om skolans policy i mobbningsfrågor. Olika möjligheter tas upp för att ge föräldrarna större kunskap om vad mobbning är och hur sådan, med föräldrarnas hjälp och inflytande, kan och skall förebyggas. Denna samverkan med hemmet kanske Olweus (1998) tydligast lyft fram.

Det finns ett antal skolor vilka arbetar efter en mer eller mindre modifierad Farstamodell vid mobbningsproblem. I några andra skolors planer kan inslag i deras texter tydligt kopplas till såväl Pikas (1998) Gemensamt-Bekymmer-metod och Olweus (1999) åtgärdsprogram. Texterna i de mer omfattande planerna är också informativa och detaljerade och har goda möjligheter att fungera som ett stöd i behandlingsarbetet med mobbare, medlöpare och offer. Såväl text- som innehållsmässigt är andra skolors texter alltför kortfattade för att möjliggöra en härledning till någon speciell forskares program, plan, metod eller modell.

Förutom den ena av skolplanerna, som är identisk med kommunens, framkommer i texten att ytterligare fem skolors planer är relaterade till forskning eller tar upp behovet av teoretisk förankring i det förebyggande och åtgärdande arbetet mot mobbning. Något djupare teoretiserande finns, med nämnda undantag, inte i någon av texterna. Fortbildning garanteras allmänt och denna är främst avsedd för skolpersonalen men även eleverna, särskilt kamratstödjarna och elevrådsrepresentanterna, är ihågkomna. Flera skolor anger att denna form av kompetensutveckling skall vara kontinuerligt eller årligen återkommande.

Inte i någon av skoltexterna framkommer möjligheten att utnyttja någon intresseorganisation mot mobbning inom sin verksamhet.

Sammanfattning av beskrivning, analys och tolkning av de studerade texterna mot mobbning.

Texterna om mobbning är företrädesvis uppställda i så kallad telegramstil eller i konkreta att-satser där det väsentligaste som ansvariga vill förmedla återges. Detta sätt att skriva medför följaktligen vissa analys- och tolkningssvårigheter även för en uttolkare i besittning av en god förförståelse.

Det studerade materialet är heterogent, såväl till innehållets kvalitet som till dess omfattning. Samtidigt framkommer ofta adekvata och mycket överensstämmande uttryck och uppfattningar om vad mobbning är samt hur sådan kan förebyggas och åtgärdas.

Vid kontakter med förvaltningscheferna eller motsvarande i länets kommuner framkommer att de fått sig tillhanda en handfull anmälningar om mobbning från respektive rektorsområden och skolorna under tidsperioden mellan åren 2000 och 2002. Totalt rör det sig om 24 anmälningar men denna siffra är osäker därför att ett par kommuner inte inkom med begärda uppgifter till studien. Det finns också kommuner som inte fått några anmälningar om mobbning. Vissa kommuner kan inte på grund av administrativa brister redovisa antalet mobbningsfall under tidsperioden.

Under samma tidsperiod fick Skolverket 21 anmälningar från de norrbottniska skolorna till sin kännedom. Dessa är rubricerade som kränkande behandling och Skolverket väljer följaktligen att sammanföra mobbning med kränkande särbehandling. Jag tolkar att det alltså föreligger en diskrepans mellan kommunernas och Skolverkets registreringar.

En tolkning som vore värd att närmare undersöka är att Skolverket brister i tillsyn och kontroll över läget ute i kommunerna.

Utifrån den redovisade kommunala statistiken över länets grundskoleelever så måste det dryga 20-talet anmälda mobbningsfall under en treårsperiod betecknas som anmärkningsvärt lågt, jämfört med riket i stort. Detta måste tyda på att läget på ”mobbningsfronten” är mycket gott bland länets omkring 20 000 grundskoleelever.

En annan tolkning som bland annat har stöd av Pikas (1998) är att det förekommer mycken dold mobbning och att lärare, som Skolverket (1997, 2000) och Barnombudsmannen (www.bo.se) med flera konstaterar, väljer att blunda för mobbning och därför sker inte heller någon anmälan (Lundgren, 2001).

Ännu en annan tolkning som kan göras är att efterlevandet av innehållet i de föreliggande texterna, trots redovisade brister, ändå är bidragande till detta anmärkningsvärt låga antal mobbningsfall. Denna tolkning ter sig i ljuset av uppdagade brister mindre trolig. Det är inte heller möjligt att dra några slutsatser huruvida en väl genomtänkt och utförlig text för att förebygga och åtgärda mobbning visar sig mer effektiv än en kortfattad och kvalitativt sämre text. Bland annat från den kommun som har den mest genomarbetade och kommunövergripande texten för att förebygga och åtgärda mobbning gick det inte att få fram statistik på antal anmälningar.

Ytterligare en alternativ tolkning är att enskilda skolor och rektorer inte får in eller rapporterar mobbningsfall till skolförvaltningarna eller att dessa inte vidarebefordrar sådana till Skolverket.

Flertalet skolansvariga inom kommunerna, rektorsområdena och i de enskilda skolorna uttalar i sina texter att de seriöst skall utarbeta riktlinjer för att förebygga och åtgärda det som betecknas som skolans största problem idag, nämligen den pågående mobbningen av dess elever. Det kommunala och lokala ansvaret att förebygga och åtgärda mobbning är tydliggjort på ett bra sätt i några av planerna och programmen mot mobbning. Framför allt nere på brukarnivå, det vill säga vid de enskilda skolorna, torde ett par av de upprättade planerna och åtgärdsprogrammen med dess mestadels punktformade uppställningar på åtgärder, lathundar och checklistor vara till stor hjälp för skolans mobbningsarbete. Någon kommun, något rektorsområde och någon enskild skola har dock oacceptabelt stora brister i deras dokumentation av hur det förebyggande och åtgärdande arbetet mot mobbning skall bedrivas inom respektive ansvarsområde. Det finns texter inom alla tre nivåer där problemet mobbning inte omnämns eller enbart berörs på ett mindre tillfredsställande sätt.

Vad mobbning är, i vilka former den kan uttryckas i och referenser till konventioner, lagar och förordningar och läroplanstexter finns underbyggt i de flesta av texterna. I flera uppmärksammas att olika former av kränkande särbehandling även inbegriper mobbning. I vissa fall uppfattas mobbning och kränkande behandling som skilda företeelser. Det finns oklarheter mellan vad som hör hemma inom skolans domäner att åtgärda och vad som skall överlämnas till andra instanser. De lokala skolplanerna, men även någon kommunal och något rektorsområdes text, utvidgar begreppet mobbning ytterligare till att även gälla främlingsfientlighet och rasism. Det finns också delade meningar om hur

skolan ser på konflikter men det väsentliga, som jag tolkar texternas budskap, är att problemen åtgärdas.

Jämfört med de kommunala dokumenten och de rektorsområdesvisa planerna framkommer ett tydligare personligt engagemang i skolplanerna. Jag tolkar detta som så att den enskilda skolan tydligare ser eleverna som subjekt och möter sådana problem mer omedelbart och på en mer mellanmännisklig nivå än vad som vanligtvis är möjligt på rektornivå. I kommunernas högborgar är avståndet till de enskilda eleverna ändå större och abstraktionsnivån följaktligen högre.

Värdegrundsfrågorna är väl representerade och poängterade, mest i de rektorsområdesvisa och de enskilda skolornas planer och detta lovar gott för skolans fortsatta arbete att bekämpa mobbning.

I texterna kan återfinnas referenser till de konventioner, lagar, förordningar och andra dokument som styr skolans verksamhet. Dessa saknar i de flesta fallen en mer utförlig koppling till mobbningsproblematiken. I ett par fall är det också möjligt att spåra en gemensam syn på mobbningsproblematiken, från kommunal nivå ned till den utvalda skolans förhållningssätt för att förebygga och åtgärda mobbning. Det åtgärdande arbetet lyfts fram i högre grad än det förebyggande.

Forskningsanknytningen och den teoretiska grunden är däremot mycket tunnsädd och lyser med sin frånvaro i flertalet texter och undantagsvis förs en djupare teoretisk diskussion om mobbningsmekanismer. Egerbladh och Tiller (1998) visar i sin forskning att detta är ett allmänt förekommande problem. Jag vill bara referera till tidigare nämnd liknelse med karta och terräng. Inom lärarutbildningarna i Luleå framkommer ofta att det som ger lärarstudenterna mest är den verksamhetsförlagda utbildningen där studenterna är ”ute i verkligheten, utan Kurt Olssons sällskap”. Vid mina praktikbesök ute på skolorna bekräftas och förringas inte det faktum, även om det är så att universitetsutbildningen för lärare har för liten verklighetsanknytning (till skolan), att skolan till sin undervisning i stort saknar kopplingar till forskningsrön och överbyggande teorier som en grund att utgå från.

Möjligheten att på något sätt utnyttja den resurs som intresseorganisationerna mot mobbning skulle kunna utgöra har på intet sätt trängt igenom vare sig hos högre beslutsfattare eller nere på lägre nivåer inom skolan.

Den rådande diskursen inom rektorsområdena och på lokal nivå i det förebyggande och åtgärdande arbetet är att arbeta efter någon av de

modeller, metoder eller program som Ljungström (1997) Pikas (1999) och Olweus (1998) utarbetat. Vikström (2002) visar att det finns en benägenhet hos lärare att ta till sig och följa efter utarbetade metoder framför att själva konstruera en sådan. Vissa ansvarigas benägenhet att mer eller mindre exakt kopiera den egna handlingsplanen mot mobbning efter en etablerad metod eller modell finns också satt på pränt. Gadamer (1995) påpekar också att ingen metod täcker alla aspekter i en problematik och de texter som innehåller en blandning av metoder bör då vara mer användbara och tillförlitliga. Hur historien påverkar finns också exempel på i de texter som tar upp de nu mer aktuella problemen med könsmobbing och rasism.

Tolkningen av texternas innehåll kan relateras till Melin och Langes uppfattning (Melin & Lange, 2000). De menar att det gäller att undersöka såväl författarens intention som att tolka in vilka effekter texten skall uppnå hos mottagaren. Intentionerna har jag inte haft svårigheter med att uttyda. Beträffande de underförstådda effekterna är jag i några fall synnerligen tveksam om texterna är brukarna inom skolan till hjälp. Även Gadamers (1995) synpunkter på praktikens efterrättelse till textens innehåll torde vara av liten betydelse i flera fall eftersom texterna inte tillför mycket av värde för att motverka mobbing.

Detta med intention och praktiskt värde är också den hermeneutiska ansatsen vid texttolkning (Alvesson & Sköldberg, 1994). Det föreliggande materialet ställer vid många tillfällen stora krav på min förförståelse som uttolkare och den hermeneutiska cirkelns eller spiralens principer har jag ofta tillämpar för att nå texternas djupare meningar. Jag använder mig också av en komparativ analysmetod. Jag kan konstatera att några kommuner har texter vars innehåll "sipprat ned" och inympats inte bara i rektorsområdets utan även i den enskilda skolans text. Den komparativa metoden återfinnes dock mer konsekvent i den horisontella studien där jag också gör jämförelser mellan kvantitet och kvalitet.

Eftersom många texter är mycket kortfattade, i ordets rätta betydelse, kan tolkningen, enligt den textpositivistiska ansatsen, i många fall inte tillföra mer än vad texten i primärkällan uttryckt. Samtidigt kan jag se att Bettis första kanon varit användbar i vissa stycken. Denna säger att det som skall förstås är de intentioner texten uttalar (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Diskussion

Inledning

Studiens syfte var att beskriva, analysera och tolka vad som kommer till uttryck i skolans texter mot mobbning och hur dessa gestaltas textmässigt.

Diskussionsavsnittet inleds med en redovisning av mina tankar på själva *Studiens textmässiga och innehållsliga disposition*.

Därefter följer min motivering till *Val av forskningsområde* där mina professionella och personliga reflektioner framkommer om betydelsen av studiens framläggande. Under rubriken *Studiens pedagogiska och psykologiska hemvist* lägger jag fram mina motiv och uppfattningar till stöd för att denna faller inom pedagogikens domäner. Jag diskuterar under rubriken *Den teoretiska ansatsens utnyttjande vid analys och tolkning av texterna* mitt användande av hermeneutisk och de övriga teoretiska ansatserna som jag använder mig av vid min tolkning av texterna. Mina tolkningar genom tillämpningar av den hermeneutiska teorin kan också betraktas som ett "insprängt resultat" i studien. Tolkningen av kopplingen mellan konventioner, lagtexter, förordningar med flera mot mobbning och det studerade materialet diskuteras under rubriken *Konventioner, lagtexter, förordningar och skolans värdegrund i skolans texter mot mobbning*. Min diskussion om texternas forskningsanknytning återger jag under rubriken *Skoltexternas forskningsanknytning till mobbning*. Diskussionen om skolans utnyttjande av intresseorganisationer som arbetar mot mobbning återfinnes under en likalydande rubrik.

Diskussionsavsnittet utmynnar i en övergripande *Sammanfattning och konklusion*.

Studiens textmässiga och innehållsliga disposition

Vid mitt betraktande av studiens volymmässiga disposition noterar jag att den kan uppfattas som aningen "framtung". Min förförståelse omkring textvolymen bland de infortrade skoltexterna är emellertid att dessa till omfång kunde vara mycket begränsade. Det är därför min medvetna avsikt att ägna stort utrymme åt den forskningsteoretiska ansatsen samt att utförligt redogöra för forskarvärldens uppfattningar om vad mobbning är och vilka uttryck olika kränkningar av elever ter sig. Detta borde kunna vidga läsarens meningshorisont, inte minst i den betydelsen att det blir möjligt att kunna konstatera vad de studerade skoltexterna saknar och vad som särskilt lyfts fram.

Skälet att jag infogar avsnittet med *Förklaringsgrunder och strategier vid mänsklig samlevnad* är dels att teorierna om attribution och coping har ett stort berättigande vid en studie av mobbning, dels att dessa inte är allmänt kända inom skolans värld. Enligt min hermeneutiska ansats vill jag betrakta att mitt skrivande sker *i* en hermeneutisk anda i den betydelsen att jag inte skriver *om* utan strävar efter att skriva *i* *mobbningsdiskursen*. Genom mina metaforer, reflektioner och associationer, ges därmed mina tolkningar av skoltexterna en större och djupare innebörd.

Det utrymme jag ger för mina kopplingar till samhället utanför skolan är ett stöd för de sammanfattande slutsatser jag drar.

Val av forskningsområde

Som framgår i inledningen av denna avhandling ligger valet av forskningsområde mig mycket varmt om hjärtat sedan decennier tillbaka. Under det år jag arbetat med att skriftligt nedteckna avhandlingen har i media återkommande uppmärksammats allvarliga mobbningsfall i skolan.

Det finns uppenbarligen fog för Skolverkets (Skolverket 1999a, c, d), Utbildningsdepartementets (Utbildningsdepartementet, 1997, 2000a, 2000b) samt Menckel et al. (2002) uppfattningar att mobbning i skolan måste betraktas som dess allvarligaste problem. Att i dessa dagar skriva en doktorsavhandling i pedagogik om ett så aktuellt problem som mobbning i skolan hävdar jag därför har ett stort berättigande.

Jag utgår från att denna avhandling kan ge skolansvariga, från den enskilde läraren upp till Skolverkets och Utbildningsdepartementets dignitärer, om uttrycket tillåts, möjlighet att ta ställning de brister i skolans texter mot mobbning jag uppmärksammar. Flera av dessa har tidigare påtalats av forskare, utredningar och organisationer (Heinemann, 1987; Skolöverstyrelsen, 1988; Fors, 1993, 1994; Skolverket, 1997, 1999 a, c, d, e, 2001, 2002; Utbildningsdepartementet, 1997, 2000a, 2000b; Pikas, 1998; Olweus, 1998, 1999; Björk, 1999; Larsson, 2000; Persson, 2000; www.tillsammans.gov.se; www.friends.se; www.bo.se).

För andra kan min redovisade analys och tolkning bli en bekräftelse på att deras texter om mobbning stämmer väl överens med vad berörda forskare funnit och att innehållet i deras texter är i enlighet med vad konventioner, lagar, förordningar och läroplanen föranstaltar. Några beslutsfattare och tjänstemän inom skolans värld borde ha nytta av åtminstone någon slutsats och någon sammanfattning i studien i deras fortsatta arbete att förebygga och åtgärda mobbning i skolan.

Samtidigt är jag medveten om en allmänt utbredd uppfattning som säger att forskare är folk som inte kan göra så mycket åt sakernas tillstånd. Själva uppfattar de sig inte heller ha så stora möjligheter att förändra tingens ordning (Utbildningsdepartementet, 2000b). Granström (1993) vill förklara detta med att forskarvärldens sätt att redovisa inte alltid faller i god jord inom skolans värld, inte minst på grund av den språkliga dräkten. Egerbladh (personlig kommunikation) har vid ett flertal tillfällen ställt sig frågande huruvida pedagogisk forskning verkligen tillför fältet något substantiellt värde. Denne och Tiller (1998) menar bland annat att forskningens problemställningar i många fall ligger långt från skolans vardag. Denna studie bör i detta sammanhang betraktas som ett undantag.

Jag hävdar att det kan bli förödande om forskning inom skolans domäner främst riktas till den akademiska världen och att skolpolitiker och skolpersonal förmenas den förnyelse av teorier och forskarrön som skulle vara applicerbara inom deras praktik. Problemställningen i min studie är intimt förknippad med skolvardagen. Jag bemödar mig också att språkligt redovisa studien på ett sådant sätt att den uppfyller kraven såväl på vetenskaplighet som att den blir begriplig för den läsande praktikern.

Min avsikt med min studie, med dess innehåll och de underbyggda slutsatser som jag drar från föreliggande data, är att den inte kommer att tjäna som hyllvärmare (Erling, 2002) eller samla damm på något skrivbord (Egerbladh & Tiller, 1998) utan att den istället blir ett reellt dokument i skolans kamp mot mobbning.

Studiens pedagogiska och psykologiska hemvist?

Inom universitetsvärlden diskuteras kriterierna för att framlägga en akademisk studie vid den ena eller andra institutionen. Även inom min egen institution har sådant förts på tal. Om inte annat så kan detta ha ett akademiskt intresse. Jag hävdar att denna studie, trots flitigt relaterande till psykologisk teoribildning har sitt berättigande inom den pedagogiska disciplinen och vill också föra detta till bevis.

Först vill jag då klargöra min inställning beträffande pedagogik, psykologi och sociologi som vetenskap. Teoretiskt och metodologiskt anser jag att disciplinerna har mer som förenar än vad som skiljer dem åt. Om en disciplin förmenar andra discipliners tolkningsinträde inom en diskurs, som om det finns vattentäta skott dem mellan, är detta bara att beklaga.

Min studies tillhörighet till en viss disciplin och dess framläggande vid den ena eller andra institutionen kan jag likna vid en strid om påvens skägg. Det avgörande för mitt val av teorier är det pedagogiska och praktiska värdet och den relevans till avhandlingens syfte som jag framhåller att de har. Bland annat från regeringen (SOU, 2002) finns stöd för detta.

Frågan om mobbning i skolan har största aktualitet och en motivering till den pedagogiska hemvisten är redan angiven i studiens titel. Dess syfte och innehåll är en också klar indikation på dess tillhörighet inom det pedagogiska fältet.

Som vetenskaplig disciplin är pedagogikens uppgift att systematiskt beskriva och förstå den pedagogiska praktik som har att göra med fostran, utbildning och undervisning och som förekommer eller har förekommit i samhället. Det pedagogiska problemområdet behandlar frågor om hur, varför och vilka värderingar, kunskaper och färdigheter som uppstår, vidmakthålls och förändras inom och mellan kulturer, grupper och individer. Den hermeneutiska ansatsen (hermeneutiken är visserligen sprungen ur teologin) vid tolkningen av de skolrelaterade texterna passar mycket väl för att studien skall tillföras det pedagogiska fältet.

Psykologin kan sägas intressera sig mer för den enskilda människans mentala beskaffenhet och mänskliga uttrycksformer medan sociologins fokus sätts på kollektivet och samhället i stort. Psykologiska teorier har ett

berättigande att utifrån sina domäner beskriva, förklara och förstå även pedagogiska frågor. De psykologiska processerna är emellertid inte förbehållna de psykoanalytiska schäslongerna utan verkar också oförblommat inom varje elev och i alla klassrum.

I sina utredningar om relationer i skolan finner Skolverket (2002) och Utbildningsdepartementet, 2000 a; SOU, 2002) ett klart och efterfrågat behov att pedagogiska praktiken i skolan tillförs mer av psykologisk teoribildning.

Mobbning handlar om relationer i allra högsta grad. Att även eleverna efterlyser mer av så kallad relationsundervisning gör inte behovet av psykologisk teori inom skolan mindre (Skolverket, 2002; SOU, 2002). Kristeori och olika teorier om anpassnings- eller försvarsmekanismer, vilka är särskilt verksamma vid kriser (Cullberg, 1972; Stensmo, 1991) skall också lyftas fram i den förnyade lärarutbildningen (SOU, 2002).

Barlasten (Alvesson & Sköldbäck, 1994) som legitimerad psykolog i min forskning, med mina preferenser för psykologisk teori, hävdar jag hellre ger stadga åt forskningsfarkosten *MS Mobbing i skolan*, än att den riskerar att föra skutan i kvav. Professionen som högskoleadjunkt i pedagogik med ansvar att utbilda blivande lärare, handledningsresurserna samt kollegors och andras välmenande synpunkter och råd under studiens tillblivande ger mig också goda pejlingsmöjligheter att inte navigera på grund eller segla för långt bort från de pedagogiska farvattnen.

Vid mina kontakter med "skolans folk", i samband med datainsamlingen, framkommer deras tydliga intresse för studiens syfte och innehåll. Digniteten av skolforskning om mobbning kan också belysas genom den information som gavs vid konferensen i Örebro under mottot *Vänskap vinner* (Menckel, 2002). Nordiska ministerrådet kommer under temat *Skolsamarbete och Mobbing i nordiska skolor* inom kort att framlägga en rapport om kartläggning av nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor.

Mina rötter inom barnpsykiatri och min skolning i psykodynamiskt, utbildningspedagogisk och socialpsykologisk tänkande ser jag som en tillgång i egenskap av forskare i skolans värld. Erfarenheterna som skolpsykolog, förvisso långt tillbaka i tiden, är inte heller att förakta trots att det hänt mycket inom skolan sedan dess.

Jag vill i detta sammanhang åberopa förre generaldirektören för Skolverket, Ulf. P. Lundgrens uppfattning. Vid en konferens om skolan, år 1996, i Luleå universitets välbesökta aula anförde Lundgren följande: "Om det var möjligt att återuppväcka hans, vid 1800-talets slut

hädangångne morfader, så skulle allting utom just skolan te sig främmande för honom.” Huruvida citatet är ordagrant återgivet kan jag inte garantera. Innebörden står jag dock för, jag var nämligen där och jag delar absolut inte den uppfattning som skolans då högste företrädare framförde vid detta tillfälle.

Att Lundgren, i den efterföljande diskussionen, nyanserade bilden förtar inte hans diskutabla uppfattning. Å andra sidan, om mer psykologisk (och sociologisk) teoribildning varit införd i skolan kanske Lundgrens återuppväckte anfader inte heller känt igen dagens skola?

För universitetets pedagogikstuderande och de studenter inom lärarutbildningarna som tar del av studien kan den också ha ett värde. Kanske en välvillig utbildnings- och kursansvarig till och med beslutar att införa studien som kurslitteratur? Om inte annat så får då studenterna bekräftat deras allmänna uppfattning från de verksamhetsförlagda perioderna ute på skolorna; att det är ”si och så” med dokumentationen av mobbningsfall.

Mobbning, som flera forskare och författare, däribland icke psykologer berör, (Heinemann, 1987; Larsson, 2000; Persson, 2000; Rannelid, 1997) är en grov kränkning av den personliga integriteten. Skadorna av övergreppet liknas vid och jämförs med en våldtäkt på människan innersta väsen (Ljungström, 1989; www.tillsammans.gov.se). Det området, som skolan berörs av, har psykologisk teoribildning och forskning goda kunskaper om, kunskaper som är befruktande för att förstå och förklara de mekanismer som kan ligga bakom mobbningen i skolan. Även detta skäl talar för att pedagogiken vore betjänt av att inom sin domän tillföra mer av psykologisk teori.

Konflikter, som skolan inte heller är främmande inför, som bland andra Granér (1994), Malthén (1998), Nilsson och Valdemarsson (1998) forskar omkring, kan utvecklas till mobbning. Konfliktteori är ett annat område som psykologin också kan mycket om. Samstämmigt har framkommit att lärare i många fall blundar inför konflikter som utspelar sig inför deras ögon (Heinemann, 1987; Skolverket, 1997; Larsson, 2000; Pikas, 1998; Olweus, 1999; Utbildningsdepartementet, 2000 a; SOU, 2002; www.bo.se).

Detta är ganska förståeligt eftersom redskapet ”kompetens i konflikthantering” inte prioriteras inom lärarutbildningarna. Grunden för att jag vågar generalisera så grovt är den information jag fick av representanter för landets lärarutbildningar vid den riksomfattande konferensen *Vänskap vinner* hösten 2002 (Menckel, 2002). Dessa kollegor

ansåg inte heller att utbildning i konflikthantering och mobbningsproblematik stod högt i kurs vid deras lärosäten. Några utbildningsinstitutioner saknade moment eller kurser rörande mobbning och andra, precis som tidigare vid lärarutbildningarna vid Luleå universitet, kunde endast erbjuda en sådan utbildning, värd namnet, i form av en valbar kurs. Tron var också låg att specialpedagogiken i den nya lärarutbildningen, vari mobbning har en given plats, faktiskt kommer att "finnas som en strimma genom alla kurser" (eget citat) (SOU, 2002). Det är dock för tidigt att uttala sig om denna dystra profetia kommer att infrias vid lärarutbildningarna inom Luleå tekniska universitet.

Praktiskt verksamma pedagoger och med stor sanningslikhet även högre tjänstemän inom den pedagogiska sektorn vet lite, och följaktligen vet målgrupperna ändå mindre om attitydteori och vad attributioner och copingstrategier innebär. Detta till trots att förhållningssätten inom dessa begrepp kanske är de mest avgörande för hur resan genom livet blir. I en mobbningskontext borde en sådan kognitiv, emotionell och handlingskunskap hos dem som sysslar med undervisning och utbildning istället vara självklar. Omnämmandet av kristeori och det kortfattade avsnittet om attributions- och copingteori, sprungna ur psykologisk teoribildning, har därför ett stort berättigande i min studie av skolans syn på mobbning.

Erikson et al. (2002) vilka efterlyser mer sociologisk teori inom mobbningsdiskursen menar att denna ytterligare skulle kunna komplettera de nuvarande dominerande psykologiska och pedagogiska teorierna. För dem, som för mig, som också är insatt inom diskursen, handlar det alltså inte om att ta bort eller minska någon teoretisk disciplins betydelse utan att tillföra nya aspekter på synen om mobbning. Inte bara psykologisk utan även sociologisk teori kan vara en sådan möjlighet.

Mina erfarenheter är också, åtminstone inom lärarutbildningarna vid Luleå tekniska universitet, att sociologin och psykologin kan inrymmas under det pedagogiska paraplyet. Bland andra Woolfolk, även om hon underordnar pedagogiken i förhållande till psykologin, ger i *Educational psychology* (Woolfolk, 1998) sitt stöd för att detta är möjligt. Jerlang (2001) löser problemet med psykologisk teori i en pedagogisk kontext genom att visa på de pedagogiska implikationerna. Att sedan mitt universitets lärarutbildningar alltför mycket och på ett mindre reflekterande sätt, utan att följa något egentligt recept, bakar in psykologin och sociologin i den pedagogiska ämnesspisningen till studenterna kan vara av värde att erinra om.

Pedagogiken bör alltså inte ses som en avgränsad disciplin, även om vissa frågeställningar hellre hör hemma där. Ett ifrågasättande av att psykologisk och sociologisk teoribildning forskningsmässigt har ett berättigande inom den pedagogiska disciplinen när det gäller mobbning finner jag synnerligen olyckligt. Jag kan också referera till Husén (1996) som menar att pedagogiken som ett ämnesområde inom universitetet består av tillämpningar av teorier och metoder från en rad etablerade samhällsvetenskapliga och humanistiska discipliner.

Efter denna uttömmande motivering varför framläggandet av studien skall ske inom en pedagogisk institution kommer jag nu att fortsätta med mitt diskussionsinlägg genom att belysa hur min teoretiska tolkningsbas kommer till användning i studien.

Den teoretiska ansatsens utnyttjande vid analys och tolkning av texterna

Den hermeneutiska ansatsen visar sig vara mycket användbar vid analysen och tolkningen av de undersökta texterna. Min egen förståelse och kunskaperna inom mobbningsdiskursen är, precis som Selander (1986) säger, till stor hjälp. I min dialog försöker jag att ställa frågor till texterna och de tolkningar och associationer jag gör emanerar från dessa frågor. De slutsatser mina tolkningar medför hävdar jag har stor god teoretisk förankring och en bred giltighet där min strävan att motivera dessa också tydligt framgår.

Mitt val av att företrädesvis utgå från hermeneutisk teori i mina tolkningar av de skolrelaterade texterna bygger på att dessa och forskningstexterna är brukstexter (Hellspong, 2001). Med den innebörden är behovet av några djuppsykologiserande tolkningar inte alltid nödvändigt och när sådana är tillämpliga ser jag detta som ytterligare ett tillskott till tolkningsbasen. Vid mina analyser och tolkningar försöker jag utnyttja hela det hermeneutiska teorispännat. Studiens syfte kräver inte heller att tolkningen av uttrycken i skoltexterna sker enligt någon specifik hermeneutisk metod.

Jag vill inte ”sticka under stol” med att det finns tolkningsproblem i de kortfattade och komprimerade texterna att tyda deras budskap (Hellspong & Ledin, 2000). De ”ensidiga” (i dubbel bemärkelse) eller

tvåsidiga texterna måste anses vara en utmaning även för andra uttolkare än mig. Eftersom det i flera fall inte finns några hänvisningar till kompletterande material är det inte heller möjligt att spekulera vad ett sådant då skulle kunna innehålla. Hur driven en textuttolkare än må vara tror jag att denne vid tolkandet av vissa av de studerade texterna, skulle gått bet på att leva upp till Alvessons och Sköldbergs påstående att det för en sådan skulle vara möjligt att väcka död materia till liv (Alvesson & Sköldberg, 1994). Av detta skäl nödgas jag att vara vid många tillfällen vara mycket textnära i mina återgivningar istället för att utnyttja det någon form av hermeneutiska tolkning..

I överensstämmelse med Nyströms uppfattning är möjligheterna små att mer ingående tolka hur kränkande särbehandling och mobbning skall beivras när texten består av fåtal normativa att- satser (Nyström, 2001. Jag försöker vid sådana tillfällen koppla nyckelord i texterna till det övergripande syftet med studien, ett nödvändigt förhållningssätt just i dessa fall. Med ett sådant förhållningssätt visar studien att skoltexterna klart tar avstånd mot alla former av trakasserier, kränkningar och övergrepp. Men de påfordrande och förpliktande direktiven står alltför ofta väldigt ensamma, som ”en ropandes röst i öknen”.

Till dessa kommun-, rektors- och skolansvarigas heder måste dock sägas att jag inte funnit något som tyder på att skriftställarna har utnyttjat möjligheten att skriva av andra skolors planer. Sådana exempel har faktiskt kommit mig till del.

Ingen analys- och tolkningsmodell kan emellertid ge en heltäckande bild av en textmassa (Gadamer, 1995) och att enbart förlita mig till någon av de olika hermeneutiska inriktningarna bedömer jag skulle ha varit till men, såväl för helhetsbilden som för de nyanser som framkommer i texterna. Som framgår använder jag också en komparativ metod när jag ställer de olika texterna inom och mellan kategorierna mot varandra där jag påvisar de variationer och likheter jag finner i materialet (Hellspong, 2001) Variationen är mycket stor, såväl inom som mellan de undersökta kategorierna.

De psykologiska teorier jag behärskar och har förtrogenhet med har också varit av värde vid analysen och tolkningen och min strävan är att bruket av dem i textanalysen och tolkningen skall för läsekretsen leda till en större förståelse av mina tolkningar.

Studien är av kvalitativ natur men det finns ingen kvalitet som inte går att koppla till kvantitet och jag använder mig av kvantitativa termer när jag finner att dessa ger mer information. Min uppfattning är att det

förvisso finns och måste finnas gränsdragningar mellan en kvalitativ och kvantitativ behandling av data, bland annat ur metodsynpunkt. Samtidigt existerar inte begreppen skilda från varandra eftersom det alltid måste finnas en kvantitet till en kvalitet och vice versa. Miles och Huberman (1984) menar också att en kvalitativ ansats inte förhindrar angivandet av kvantitativa data på det sätt som jag gör.

I några analyser och tolkningar kan jag bara utgå från den textpositivistiska ansatsen som innebär att tolkningen inte kan tillföra mer än vad källan uttrycker (Alvesson & Sköldberg, 1994). Jag använder mig även av Mays metodik (May, 2001) vid min analys och tolkning när jag söker relevanta aspekter i texten som skall svara emot min problemformulering.

Mays uppfattning att inget dokument talar för sig själv utan måste placeras i en teoretisk referensram får mycket allvarliga konsekvenser för deras värde i flertalet texter eftersom en sådan i dessa närmast är obefintlig.

Med koppling till den objektiverande hermeneutiken är också Bettis första kanon ett stöd för denna slutsats. "Kanonen" säger att det som skall förstås är de intentioner texten uttalar (Alvesson & Sköldberg, 1994). Utifrån den rådande situationen med stora mobbningsproblem i skolan finns anledning för mig att även associera till Gadammers uppfattning (Gadamer, 1995) om praktikens efterrättelse till (tvingande) texters mening. Jag vill också i detta sammanhang erinra om att det finns någon text som över huvud taget inte nämner ordet mobbning eller kränkande särbehandling och har hänvisningar eller referenser som behandlar begreppen.

Mitt antagande under den existentiella hermeneutikens rubrik att texterna varit föremål för en seriös granskning hoppas jag inte gäller i ett par fall. Några texter avklarar det lagstadgade obligatoriet med upprättandet mobbningsförhindrande text med några enstaka ord eller någon kortfattad sats. Min analys och bedömning förtas inte av att det som står på papperet är en sak och att det som sker i verkligheten en annan, betydligt viktigare. Istället är min tolkning faktiskt den motsatta. Statistiken och forskningsrapporterna visar med all tydlighet att skolans texter för att förebygga och åtgärda mobbning inte gett särskilt synbara resultat.

Meningens koherens, Bettis andra kanon, (Alvesson & Sköldberg, 1994) är lätt att tillämpa vid de mer omfattande texterna, särskilt de som har upprättade manualer för det förebyggande och åtgärdande arbetet mot mobbning. Min egen och forskarvärldens meningsskorrespondens till det

beforskade materialet hävdar jag är tillräckliga för att jag skall kunna ställa mig negativt kritisk till några enskilda texters värde att förebygga och åtgärda mobbning i skolan. Mycket av språket i de texterna vill jag likna vid schabloner bland annat på grund av att de uttalade meningarna står lösryckta ur ett större sammanhang. Å andra sidan finns exempel på texter som ger forskningsunderbyggda bilder av skolans syn på mobbning och tydlig information hur denna skall förebyggas och åtgärdas.

Den tredje av Bettis kanons handlar om förståelsens aktualitet. Denna använder jag främst när det gäller att kritiskt och reflekterande granska hur forskningen inom diskursen kan återfinnas i skolans texter. Utifrån de tolkningar jag gör fastställer jag att det är ytterst få av de studerade texterna som tar in förklarings- och förståelseaspekter till mobbning, exempelvis kopplad till attitydteori (Festinger, 1957), kristeori (Cullberg, 1972), attributionsteori (Heider, 1958) eller teorier om coping (Banyard & Hayes, 1994). Å andra sidan teoretiserar inte heller forskarna själva i någon nämnvärd utsträckning, möjligtvis med undantag av Fors (1993) och Björk (1999). Den teoretiska uppbyggnaden saknas alltså överlag i texterna mot mobbning. I de fåtaliga skoltexter där de ansvariga byggt upp teorier kopplade till åtgärder, som de sedan testat, tolkar jag in ett användande av praktisk hermeneutisk teori.

Bettis fjärde kanon (Alvesson & Sköldberg, 1994) talar om meningskorrespondensen mellan (ut-) forskaren och det beforskade materialet. Min tolkning är att överensstämmelsen mellan texternas utformning rörande mobbning och vad Förenta Nationerna, stat, regering och myndigheter fastslår är förhållandevis god i de fall texten tar upp detta. Några av de mer omfattande texterna återger inte bara intentionerna bakom dessa utan har även tagit in forskningsrön inom området. Detta måste i sin tur betyda att även de som skrivit dokumenten, planerna och handlingsplanerna har en god meningskorrespondens. I några texter lyser dock en sådan meningskorrespondens till övergripande styrdokument och forskning helt med sin frånvaro.

Tröstefullt, men samtidigt realistiskt bekänner jag mig i mångt och mycket till Gadammers (1995) uppfattning att en texts *Sanning* eller *Tanke* är, om inte omöjlig, så mycket svår att uppnå. Beträffande den gadammersiska meningshorisonten anser jag att jag lärt mig mycket om skolornas syn på mobbning och denna insikt och kunskap försöker jag i min tur att återge till läsaren. Naturligtvis är jag medveten om att min, såväl som andras förförståelse är unik och för egen del bedömer jag att jag, om inte förstått bättre än författarna till texterna, har jag förstått mer, på

mitt eget unika sätt. En stilla nåd att bedja om är att detta också kommer att gälla lasaren av min text.

I mitt analys- och tolkningsarbete förflyttar jag mig mentalt och växelvis *in i texten* och ställer mig utanför den vilket kan jämföras med metodiken i Bettis fjärde kanon (Alvesson & Sköldberg, 1994). Detta framkommer kanske tydligast när jag gör kopplingar till aktuella samhällsliga företeelser. Såväl i det skrivna som talade språket blottlägger och öppnar sig författaren inför mottagaren genom att meddela något om sig själv (Gadamer, (1995). Vid de tillfällen min ton och mina uttryck i texten kan uppfattas som ett mer eller mindre vårdslöst raljerande bör detta hellre uppfattas som ett nyttjande av den objektiverande hermeneutiska ansatsen metodologi.

Att klargöra mening är tolkningens primat och analys och tolkning kräver ett stort mått av reflektion (Alvesson & Sköldberg (1994). Genomgående finns i texten mina egna reflektioner till det texterna uttalar, ofta i form av associationer som jag kopplar till mobbning och kränkande särbehandling. Som förhoppningsvis framgår vill jag därigenom sätta mobbningen i en större kontext, precis som Eriksson et al. (2002) gör. I en kommuns text som gäller för samtliga skolor i kommunen framkommer också ambitionen att sätta mobbningen i ett större sammanhang än enbart skolans.

Eftersom många av texterna är mycket kortfattade och det är ibland svårt att tillämpa den hermeneutiska cirkeln, spiralens (Alvesson & Sköldberg, 1994) eller bågens princip (Ricoeur, 1992). Att gå mellan delar och helhet för att avtäckas budskapets mening har varit möjlig i de fall där ett rektorsområdes och en enskild skolas texter om mobbning genomsyras av de mer omfattande kommunala texterna om mobbning.

Den existentiella hermeneutiken betonar risken för att dominansen av teoretiska begrepp fjärrar läsaren från budskapets innersta mening. Vål medveten om denna risk strävar jag efter att konkretisera de tolkningar jag gör. Det är också viktigt för mig att vara tydlig när det gäller min egen metodik och vilka grunder jag har för mina tolkningar. Att jag använder mig av ett flertal metoder och sätter tolkningarna i ett kulturellt, politiskt och historiskt sammanhang finner stöd hos bland andra Gadamer (1995).

Mobbningsdiskursens grunder och ursprung belyser jag också genom att främst peka på Olweus stora betydelse härvidlag (Olweus, 1973, 1983, 1991, 1994, 1996, 1998, 1999). När jag redovisar ”rösterna från forskningsfältet” och hur mobbningsbegreppet innebörd varierar tar jag inte bara in min egen utan även andra forskares kritik. Mitt motiv är att

för läsaren påvisa att det finns alternativa uppfattningar och att inte ens den främste företrädaren inom mobbning, Olweus får vara oemotsagd.

Texternas uppfattningar av vad mobbning är och hur sådan skall åtgärdas bygger främst på Olweus uppfattningar (Olweus, 1998) men även Pikas metod (1998) och Ljungströms modell (1989) är mycket lätt identifierbara. I studien utnyttjar jag också möjligheterna, om än kortfattat, att gå tillbaka till de ideologier, i form av konventioner, lagstiftning, läroplaner och skolans värdegrund, vilka är utgångspunkter för texternas uppbyggnad.

Min profession som psykolog medger att jag kan använda psykologisk, socialpsykologisk och pedagogisk-psykologisk teoribildning för att själv förstå texterna och för att kunna göra mina tolkningar mer förståeliga för andra. Ricoeurs ande (1992) låter jag sväva över många av mina tolkningar och dennes användning av metaforer gör jag till min egen. Ricoeur (1992) menar att tolkning är en konst. För mig är konsten i detta avseende att kunna skapa en större samhällelig mening i texterna. Jag menar att mycket av orsakerna och förklaringarna till hur elever i skolan betar sig mot varandra kan sökas i de rådande attityderna som finns i samhället och hos makthavarna.

Forskare som Frykman et al. (1985), Ziehe (1989), Fornäs (i Fornäs & Ganetz & Holmqvist, 1989), Trondman (1991 a, b) visar i likhet med Koskinen (1995) att dagens ungdomar, bland annat på grund av den stora mobiliteten och antalet separationer inom familjen lär sig att relationer är utbytbara. En strategi som en del barn och ungdomar utvecklar är att inte engagera sig för djupt i andra eftersom erfarenheterna av skilsmässor från kompisar och nära och kära är känslomässigt mycket påfrestande. Då ligger det nära till hands, som Heinemann (1972) för mer än tre decennier tidigare påpekade, att objektifiera den andre, eller att rationalisera, förneka eller att ta till någon annan försvarsmekanism. Att skada ett objekt är betydligt lättare än att göra illa den man har en positiv och djupare känslomässig relation till. Dett får konsekvenser för skolans värdegrundande uppgift vilket bland andra Skollagskommittén (SOU, 2002) pekar på.

Som framgår är min ambition och förhoppning att denna studie inte skall bli en hyllvärmare utan få en praktisk nytta för dem som studien berör. I relationen teori och praktik är praktiken forskningens korrelat. Därför strävar jag efter att relatera till empirin, även här i enlighet med den praktiska hermeneutikens uppfattning.

Jag försöker också ta fasta på Ödmans (1979) kriterier för en god tolkning. I någon text är det möjligt att se den teoretiska uppbyggnaden och kopplingen till forskning även om texten inte explicit anger detta. Beträffande metodiken medför min kategorisering i kommunala, rektorsområdesvisa och lokala skoltexter att materialet blir mycket överskådligt vilket möjliggör de jämförelser mellan kategorierna som jag gör.

Schleiermachers syn (Alvesson & Sköldberg, 1994) på tolkning av texter är också mycket användbar för mig. Särskilt hans uppfattning att det är problem att förstå de enskilda delarna i en text om en förståelse av innebörden i helheten saknas. Under rubriken *Metod för genomförande, sammanställning, analys och tolkning av texterna* anger jag att jag kommer att ha en generös attityd (Starrin & Svensson, 1994) vid tolkningarna av texterna. Jag är dock medveten om risken att min förståelse av skolans fält och mina insikter i gestaltteori (Perls, 1969) kan leda att tolkningarna är väl så optimistiska, särskilt beträffande de mer kortfattade texterna.

Vid mina analyser och tolkningar av texterna kan jag även härleda dessa till de hermeneutiskt formalistiska och strukturella teorierna. Den formalistiska teorin (Gustavsson, 1999) har stora likheter med min tidigare använda textpositivistiska ansats. Med min förståelse av mobbningsdiskursen hävdar jag att mina kodningskompetenser och tolkningar, enligt en hermeneutisk strukturell ansats (Gustavsson, 1999; Roediger et al., 1991) av de i studien ingående texterna, är fullt tillräckliga. Denna möjlighet använder jag mig särskilt av vid den mest omfattande och kommunövergripande texten. Där återges en helhetssyn på begreppet mobbning, de ingående aktörerna och hur problematiken skall åtgärdas. Vid tolkningen av denna och ytterligare någon text har jag nödgats, kanske utan att helt ha lyckats, att använda det fördelade författarskapet metodik (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Heidegger (Skirbeck & Lilje, 1995) menar att den skrivna texten blottlägger och öppnar författaren inför mottagaren. Som uttolkare av det beforskade materialet har jag funnit sådant som indikerar på en stor medvetenhet och ambition att komma tillrätta med mobbningsproblemet i skolan. Samtidigt avslöjar ett antal skrifter inte något mer än en textpositivistisk ansats kan göra, beroende på det minimala utrymme dessa texter upptar. Mitt antagande under den existentiella hermeneutikens rubrik att texterna varit föremål för en seriös granskning hoppas jag inte gäller i ett par fall där mobbningsproblematiken avhändas genom en eller enstaka meningar. Frågan huruvida dessa mer eller mindre fritt hängande

satser mer nedpräntats för att ansvariga eller utsedda ”därtill varit illa nödda och tvungna” lämnar jag därhän eftersom jag saknar underlag för en vidare tolkning.

Ett stort problem i min tolkning av flertalet texter är att vara klar på den grad av ”underförståddhet” (Ricoeur, 1992) dessa besitter. Någon form av förförståelse om mobbning i skolan måste finnas eftersom texterna använder just det begreppet. Däremot finns inte fog för att dra några långtgående slutsatser om underförståddheten utifrån något eller några enstaka ord eller meningar i en text vare sig det gäller forskningens uppfattningar eller vad mobbning innebär och hur denna skall förebyggas. På grund av det bara framgår i ett par texter att utbildning i skolans värdegrund och mobbningsproblematiken i skolan har skett så kan jag endast i dessa fall uttala mig om att det finns någon grad av underförståddhet.

Beträffande etiketteringen eller vad mobbning är finns i de texter som tar upp detta en stor samstämmighet. Några utvidgar också begreppet i enlighet med arbetsmiljölagen (AFS 1999: 6) till att även inrymma kränkande särbehandling. De som ej gör detta kanske har tagit fasta på riksdagens uppfattning att arbeta förebyggande och åtgärdande (UbU 1986/87: 5). I riksdagsdebatten (2002-01-23) framkom att det var mindre viktigt att definiera vad mobbning egentligen är jämfört med att denna åtgärdas. Stöd för en sådan uppfattning finns också hos Staff (1997) som helt enkelt säger att mobbning föreligger när någon far illa. Med en sådan inställning torde dock begreppet förlora i betydelse vilket bland andra Heinemann (1987) och Persson (2000) påpekar.

Ett dilemma som jag *försöker* lösa är huruvida min egen person får alltför stor plats i studien, i relation till studiens syfte. Min inställning, mina preferenser och bevekelsegrunder, som fört studien från planering, genomförande, analys och tolkning fram till dokumentation, finns noterade vid ett flertal tillfällen. För mig är det emellertid viktigt att inte låta läsaren sväva i tvivelsmål om vad jag själv för fram och hur jag använder forskningsrön, samhällliga företeelser och den forskningsteoretiska ansatsen vid mina tolkningar av de studerade texterna. Medvetet väljer jag att utnyttja många källor och ha en bred och varierad tolkningsrepetoar eftersom detta medger större tolkningsmöjligheter (Alvesson & Sköldberg 1994).

Konventioner, lagtexter, förordningar och skolans värdegrund i skolans texter mot mobbning.

Det finns ett talesätt som säger att ”Ju mer man skriver desto mer får man stå till svars för”. Men det omvända gäller också; ”Ju mindre man skriver desto mer får man stå till svars för”. Båda uppfattningarna har sitt berättigande såväl beträffande mitt sätt at textmässigt redovisa studien som till de ansvariga författarna till de texter jag undersöker.

I de flesta, men inte alla texter åberopas de internationella konventionerna, de lagtexter och förordningar samt skolans värdegrund där det tydligt framgår att skolan inte accepterar mobbning i någon form och att mobbning aktivt skall åtgärdas när den förekommer. Det finns också någon text som återger de ideologier som deras syn på mobbning bygger på. Dessa konventioner med flera sätts dock undantagsvis i ett konkret eller större sammanhang. De lokala skolornas planer är mer omfattande och detaljerade än de övriga kategorierna beträffande skrivningarna om konventionerna om de mänskliga rättigheterna. Även här finns undantag i form av några enstaka att-satser som lämnar stort tolkningsutrymme och många frihetsgrader för brukarna, alternativt att någon vidare tolkning inte är möjlig.

Att föra upp de mänskliga rättigheterna på agendan och åberopa dem i texter mot mobbning blir lätt en tolkning av de tomma ordens retoriska innebörd. De utgår från ett abstrakt plan och förutsätter något som i realiteten ständigt måste konstrueras och erövrats ute på fältet. En mobbad elev vet säkerligen vilka rättigheter han har rätt till men saknar egna medel att hävda dessa mot en antagonist och en lärarkår och skolledning som inte bryr sig. I ett sådant perspektiv kan de mänskliga rättigheterna tvärtom te sig omänskliga. Medvetenheten om att han till sist ger upp och rättar sig efter tingens ordning (Larsson, 2000; Björk, 1998) är också möjlig att finna noterad i ett kommunövergripande dokument.

Internationella konventioner i alla ära men i praktiken visar de tiotusentals mobbningsfallen att dessa mänskliga rättigheter inte spelar någon roll för att förhindra mobbning (Olweus, 1999). Att barns kränks och utsätts för mycket grova övergrepp även utanför skolan gör inte förhållandet mindre problematiskt.

Många skoltexter ägnar stort utrymme åt värdegrunden. Denna satsning har också starkt stöd från elever och skolpersonalen (SOU, 2002). Men för att detta skall få önskvärda effekter krävs ett tillskott av resurser i

form av tid och kompetenshöjande utbildning av lärarna. I två, möjligtvis tre kommunala skolplaner framgår att sådana satsningar genomförts, eller kommer framledes att genomföras. I skolans värdegrund påtalas också betydelsen av medinflytande. Just detta lyfter flera texter fram på ett tydligt sätt medan begreppet överhuvudtaget inte nämns i andra.

Utvidgningen av begreppet mobbning till att omfatta kränkande särbehandling, rasism och könsmobbning uppmärksammas i ett par fall och i några texter finns kopplingar till Arbetsmiljölagen och Arbetskyddsstyrelsens författningssamlingar (1993: 17). Jag kan dock tyda en viss osäkerhet i texterna till hur begreppen står i förhållande till varandra. I en del texter framgår att det ena begreppet är överordnat det andra och att mobbning till sin natur är skilt från kränkande (sär-)behandling. Jag har dock viss förståelse för detta eftersom inte heller forskare och myndigheter är helt överens om definitionerna av mobbning och särbehandling. De flesta dokumenten och planerna anger inte att skolor är skyldiga att utse elevskyddsombud. Per definition är detta ett åsidosättande av lagtexten och skolans högsta tillsynsmyndighet, Skolverket, uppmärksammar och åtgärda uppenbarligen inte detta. Ett förbehåll som jag gör här är att jag kan förstås inte yttra mig om frågan om skyddsombud finns upptagen i andra texter som reglerar skolans verksamhet.

Enligt Skollagen (SFS 1997: 122) och Socialtjänstlagen (Socialstyrelsen, 2001) fastställs en lagstadgad anmälnings- och rapporteringsskyldighet när barn far illa. Denna fungerar uppenbarligen inte i landets nordligaste län. Det framkommer att vissa kommunala skolförvaltningar eller motsvarande inte har utarbetade rutiner för att registrera anmälningar om mobbning och kränkande särbehandling.

För att få en uppfattning om läget på "mobbningsfronten" i länets skolor begärde jag av huvudmannen för respektive kommuns skolverksamhet och från Skolverket i Sundsvall att ta fram statistik över antalet anmälningar om mobbning och kränkande särbehandling. Under den senaste treårsperioden har till Skolverket från Norrbottens läns skolverksamhet inkommit 21 stycken anmälningar avseende kränkande behandling. Kränkande behandling enligt Skolverkets sagesman innefattar mobbning. Kommunernas skolförvaltningar har sammanlagt mottagit 24 anmälningar under samma tidsperiod. I någon kommun saknas underlag.

Statistik är i vissa kommuner inte möjlig att ta fram med mindre än att manuellt gå igenom alla slag av elevärenden som kommit förvaltningen till del. Förutom att diskrepansen mellan Skolverket och kommunerna i

antalet anmälningssfall kan tyda på att tre anmälningar inte passerat skolkontoren så måste det låga antalet anmälningar ifrågasättas. Med länets omkring 20 000 elever i grundskolan borde antalet mobbningsfall vara, och förmodligen lågt räknat, närmare 1000, och då per år (Olweus, 1998; SOU, 1997; Skolverket, 1997, 1999a, 1999d; Menckel et al., 2002).

Det finns ingen anledning för mig att tro att Norrbotten skulle avvika i positiv mening från riksgenomsnittet (Menckel et al., 2002) beträffande frekvens av mobbning. Den slutsats jag nödgas dra är att den lagstadgade anmälningsskyldigheten (SOU, 1997) inte fungerar. Däremot kan jag inte yttra mig huruvida bristerna är att hänföra till den enskilda skolan eller skolledaren inom rektorsområdet eller om det främst eller till del beror på bristande uppföljnings- och registreringsrutiner inom de kommunala organen som ansvarar för kommunens skolverksamhet.

Jag kan bara dra den slutsatsen att det både för kommunerna och Skolverket måste vara mycket svårt att rikta insatser för förebygga och åtgärda mobbning rent generellt, eller specifikt inom ett rektorsområde eller vid en enskild skola, när inte ens omfattningen är känd. Kanske rubriken i Larsson (2000) *Mobbad det har jag inte märkt* är en förklaring som står för det anmärkningsvärt låga antalet anmälningar. Ytterst, precis som Björk (1999) påpekar i sin ansvarsdiskussion, är det i detta avseende Skolverket som är ansvarig för tillsyn och kontroll. Detta befriar på inte sätt vare sig skolpolitiker, rektorer eller enskilda lärare från deras lagstadgade skyldighet att också anmäla mobbning.

Skoltexternas forskningsanknytning till mobbning

I de dokument och olika planer som textmässigt studerats och tolkats finns en stor spridning beträffande forskningsanknytningen såväl kvalitativt som kvantitativt. Det är inte heller överallt givet att texterna innehåller någon form av användbar metod. Den kvalitativa aspekten kan i flertalet fall sägas ha blivit lidande på grund av textmassans ringa omfattning.

Vad mobbning är allvarliggörs och definieras klart i de flesta av skolans texter även om det föreligger skilda meningar om och hur begreppet kränkande särbehandling står i förhållande till begreppet mobbning. Vissa ser begreppen som synonyma medan andra uppfattar dem kvalitetsmässigt åtskilda där det ena begreppet är överordnat det

andra. Mest vanlig är Olweus definition (Olweus, 1999) jämte Ljungströms (1989) och Pikas (1998) syn på mobbning och många texter exemplifierar också begreppets innebörd utan att ange referenser. Det finns också exempel där vare sig mobbning eller kränkande särbehandling nämns.

Hur mobbningsbegreppet definieras och diskuteras i de undersökta texterna kan ge goda tolkningsgrunder för de ansvarigas syn på problemet mobbning och kränkande särbehandling i skolan. Vissa texter problematiserar omkring begreppet vilket torde tyda på reflektion och att problemet ägnats en hel del tid. Några mycket kortfattade planer redovisar i bästa fall en till litet förpliktande definition, utan att vara satt i något större sammanhang, och de framstår som något av en ropandes röst i öknen.

Åtgärder för att förebygga och beivra mobbning följer mestadels någon av ovanstående forskares uppfattningar. Skolans methodsyn, precis som exempelvis hos Olweus (1998), Pikas (1998) och Ljungströms (1989), är mycket instrumentell och fokus är mer riktat gentemot den elev som skall komma i åtnjutande av åtgärder. Detta har forskarna inom mobbning tidigare blivit negativt kritiserade för (Eriksson et al., 2002). De förebyggande insatserna och det åtgärdande arbetet mot mobbning är uppställt i form av manualer där stegen är konkreta och gången precis angiven. Jag hävdar, trots de förbehåll jag gör, att flera av dessa handlingsplaner och åtgärdsprogram i sig bör vara till god hjälp för att förebygga och motverka mobbning.

De farhågor som bland andra Fors (1993, 1994) anför om Farstametodens *fascistiska förhörsmetoder* (min kursivering) infrias åtminstone inte i den kommun som gjort metoden (modifierad) till sin egen. Detta kan stå som ett, av ett fåtal undantag, på hur skolans texter om mobbning visar att skolan faktiskt skapar egna erfarenhetsbaserade och vetenskapligt grundade kunskaper och kan lämna skriftlig dokumentation som fyller det uttalade syftet. Flera av åtgärdsprogrammen är väl genomarbetade och uppfyller de flesta krav som bland andra Larsson-Swärd (1999) ställer upp.

Vikström (2002) konstaterar att lärare gärna söker efter färdigställda ”görmanualer” framför att själva konstruera sådana. Detta motsägs dock till del eftersom ingen inom de undersökta kategorierna utnyttjar eller anför möjligheten att utnyttja de frivilliga organisationernas material eller tjänster. Det finns också dem som inte använder sig av Olweus åtgärdsprogram (Olweus, 1998), Pikas GBm (Pikas, 1998) eller Ljungström (1989) Farstametod. Eftersom särskilt Olweus lyfter fram sitt

åtgärdsprogramms stora effektivitet borde detta och de övrigas modell respektive metod vara överlägset bättre än de fåtal insatser mot mobbning som texterna istället producerar.

Fors (1993, 1994) och Björk (1999) studier inriktar sig mot interaktionen och maktspelet mellan elever i ett mobbnings-sammanhang. Deras influenser på skoltexterna uppfattar jag som ytterst minimalt. En förklaring kan vara att de inte erbjuder något åtgärds- eller handlingsprogram som Olweus, Pikas och Ljungström gör. Heinemann anför en mer djuppsykologisk ton när han diskuterar mobbning bland barn och ungdom. Hans psykologiska referenser är också svåra att spåra eller tolka in i materialet.

Mellan raderna i de mer utvecklade texterna kan jag ändå med god vilja uttolka en viss förståelse om attityders, attributioners och copingstilar effekter i ett mobbnings-sammanhang. Eftersom det inte finns uttalade kopplingar till exempelvis Heider (1958) eller Perski (1999) eller någon annan forskare inom områdena är det inte möjligt att tolka att personerna bakom utformningen av texterna äger välbehövlig kunskap om vad attributioner och coping innebär. Då måste det också vara svårt för skolans pedagoger, i avsaknad av teorier, att hitta förklaringar och att förstå mobbnings-spelets (Björk, 1999) och mobbningsarenornas (Heinemann, 1987) utlösande och vidmakthållande mekanismer. Om uttrycket "Det finns inget så bra som en praktisk teori" avser kristeori, attityd-, attributions- och copingteori kunde troligtvis genom bruket av dessa teorier många mobbningsfall göras mer förståeliga. Förståelsen och därmed kunskapen är en förutsättning för att sedan kunna åtgärda problematiken utan risk för exempelvis syndabockstänkande (Fors, 1993, 1994; Thylefors, 1999) eller stigmatisering av offer eller gärningsman (Leymann 1989; Björk, 1999).

Med mina fördomar om skolpersonalen pressade arbetssituation ser jag samtidigt en risk att omfångsrika texter gör att sammanhanget riskerar att gå förlorat och att personalen i bästa fall "skummar av" materialet. En av rektorsområdenas planer kompletteras med många bilagor och hänvisningar till andra texter där rubriceringen inte alltid stämmer överens med hänvisningen. Det är dock uppenbart för mig att nämnde rektorsområdesansvarige lagt ned mycket möda och har utarbetat en kontinuerlig uppföljning av arbetsmiljön, elevvårdsteamets arbete och att lågan som skall lysa upp arbetet mot mobbning ständigt skall hållas brinnande.

Inslag av den helhetssyn på mobbning som kanske främst Heinemann (1987) ger uttryck för är möjlig att tolka in i några texter. Där diskuteras det psykosociala klimatets påverkan av bland andra sociala, kulturella, religiösa och etniska faktorer. Denna helhetssyn återfinns även i de material som innehåller diskussioner om åtgärdsprogram.

Förutom i de tre mer omfattande texterna, varav dessa i två kommuner även skall gälla för samtliga skolor, tar endast någon fler upp lärarrollens betydelse. Scherp (2000) visar i sin avhandling att läraren är den viktigaste förändringsagenten. Bergecliff (1999) redovisar i sin avhandling hur så kallade strulpellar bringas att fungera tack vare en lärare som "... brann för ungdomar med problem och hade en verklighetsanknuten undervisning" (s. 114). Nyckeln till denna framgång är en ledarstil präglad av auktoritet och äkta omsorg samt en förmåga att bekräfta eleverna som duktiga och ansvarskännande. För eleverna ledde den goda självkänslan till att eleverna själva tog avstånd från mobbning.

Endast ett par texter om mobbning tar upp fort-, vidareutbildning och kompetensutveckling av lärare. I den så kallade Ylva-pengarutvärderingen (Skolverket, 2002) visar det sig att avsaknaden av tid och lärarnas stora arbetsbelastning är den främsta anledningen att fort-, vidareutbildning och kompetensutveckling får stryka på foten. Däremot har effektermånen varit mycket gynnsamma när lärarkollektivet haft reella möjligheter till egen kompetensutveckling och testande av metoder. De politiskt visionära målen om en mobbningsfri skola genom en förespråkad satsning på skolans värdegrund och personalens professionalitetshöjning har säkerligen för många mer realitetsanpassade skolledare, med alltför liten börs och tvingande sparkrav, utmynnat i brustna illusioner.

Egerbladh och Tiller (1998) finner att pedagogiska kunskaper och idéer sprids externt i den betydelsen att utanförstående forskare talar om vad som gäller. Detta behöver inte innebära att sådana forskningsrön är dåliga. De är istället nödvändiga så länge lärarna inte själva forskar i den egna praktiken. Egerbladh och Tiller efterlyser också att kunskaperna skapas och sprids internt. Då kan forskningsresultaten ge ett mer verklighetsnära och meningsfullt underlag för framtida pedagogiska förändringar. I de kommunövergripande texterna är det möjligt i ett par fall att se att så också sker. Utbildningsdepartementet (1998) uttrycker ansvaret för lärare att forska i den egna praktiken på följande sätt: "Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas. Detta kräver att

undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas” (s. 7).

Jag hävdar att lärare som arbetat sedan längre tid i skolan generellt brister i förmågan att teoretisera och ta till sig forskningsrön. Mina egna erfarenheter är också att lärare ofta saknar kunskaper i att på ett vedertaget sätt (exempelvis Backman, 1999) skriftligt redovisa de projekt de genomför inom sin undervisning. De studerade texterna som jag kvalitets- och kvantitetsmässigt ställer mig tveksam till kanske har sin förklaring av detta faktum.

Sedan tiotalet år tillbaka får de som utbildas till lärare idag vid Lärarutbildningen inom Luleå tekniska universitet, bland annat genom sina examensarbeten (Studiehandbok 2002/03), betydligt bättre förutsättningar än tidigare lärarstuderande att göra mina, Vikströms (2002) och Egerbladh och Tillers (1998) uppfattningar i detta avseende till historia.

De övergripande kommunala texterna förmedlar mobbningsdiskursen medan särskilt skolornas skrivningar skall vara utgångspunkten för de praktiska tillämpningarna. De allra flesta av dessa har en mycket instrumentell syn. Där framkommer att när mobbning föreligger så skall åtgärderna a, b och c och så vidare vidtagas enligt den eller den manualen. Även om risken finnes att detta blir alltför schabloniserat är det absolut inte föraktligt i de fall där sådana åtgärder följer en, genom forskning och beprövad erfarenhet utformad förlaga.

Skolans utnyttjande organisationer som arbetar mot mobbning

I materialet framkommer endast undantagsvis hänvisningar till möjligheter att utnyttja de organisationer som samhället har att erbjuda skolan i kampen mot mobbning. Trots att några av dem erbjuder material gratis och ställer sina resurser till förfogande på ort och ställe framkommer från skolans sida ett försumbart intresse av att utnyttja denna resurs. I skolans kärva ekonomiska situation borde detta istället vara ett attraktivt incitament. Forskningen (Menckel et al, 2002) visar att många skolor har stor hjälp av dessa organisationer i sitt mobbningsarbete och att effekterna även består över tid.

Frågan om detta kan stå för Barnombudsmannens (www.bo.se) med fleras uppfattning av skolledares bristande prioritering av mobbningsproblematiken låter jag hänga i luften. Statsmakterna kanske inte heller propagerar tillräcklig för värdet av utnyttjandet av denna resurs. Jag kan bara konstatera faktum och beklaga att skolan frånhänder sig möjligheten att ta till sig och bruka och införliva dessa organisationernas kunskande och erfarenheter.

Sammanfattning och konklusion

Konventioner, lagstiftning och läroplaner i all ära men dessa texter om människolivets okränkbarhet och vuxenvärldens åtagande att ingen elev i skolan skall behöva utsättas för mobbning kan stå som de tomma ordens retorik. De har funnits där sedan decennier tillbaka och mobbning betraktas nu som skolans största problem.

Det finns ett flertal förklaringar till att det också finns fog för att vara försiktig i att entydigt fastslå att mobbningen ökat över tid. Mycket tyder alltså på mer eller mindre kvalificerade antaganden även om en hel del så kallad dold mobbning inte kommer fram (Pikas, 1998; Skolverket, 1999d; Larsson, 2000; Lundgren, 2001).

För det första så sträcker sig inte forskningen längre tillbaka än till tidigt 70-tal då Heinemann och Olweus börjar presentera sina projekt. Olweus anser sig kunna fastslå en ökning av mobbning inom skolan från 90-talet och framåt (Olweus, 1999). Den allmänna uppfattningen är också att uttrycksformerna blivit allt grövre, vilket inte minst de braskande tidningsrubrikerna ger uttryck för. Skolöverstyrelsens tidigare rapport (1988) ger också stöd för en sådan uppfattning.

För det andra så är begreppet mobbning relativt nytt och inom detta inrymmer allt fler negativa beteenden vilka tidigare inte självklart föll under definitionen. När mobbning blev ett uttryck i allas mun så följer med nödvändighet att detta inte längre förblir stringent utan kommer att ändras och förändras allt eftersom (Persson, 2000). Vissa texter inkluderar även sådant som faller under Brottsbalkens bestämmelser (Lagerman & Stenberg, 2001). Som framgått tidigare finns inga klara skiljelinjer mellan begreppen kränkande särbehandling och mobbning. I de fall en sådan

åtskillnad är fastställd kan det vara lika oklart om vilket som skall vara överordnat det andra (Eriksson et al., 2002).

Det tredje skälet, som bland andra Heinemann (1987) och Aarland (1988) pekar på är att de undersökningar som gjorts differerar både i syfte och metod varför jämförelser är mycket vanskliga.

De internationella överenskommelserna och skolans värdegrund (Skolverket 1999a, Utbildningsdepartementet, 2000b), Skollagen (SOU, 1995), texterna i Arbetsmiljölagen (AFS 1997), skolans läroplaner (Utbildningsdepartementet, 2000) och kravet på att upprätta och efterfölja handlingsplaner mot mobbning (Skolverket 1999d) till trots, så finns inga dock tydliga tecken på att problemet med mobbning i skolan minskar.

Min studie visar enligt mina tolkningar på brister i skolans förelagda åtagande att upprätta texter för att förebygga mobbning i skolan. Kanske detta till del kan förklara att skolans arbete att förebygga och åtgärda mobbning till dags dato inte gett ett bättre resultat. Även i de fall texter upprättats tolkar jag in att en del inte har den innehållsliga kvalitet och kvantitet som jag har rätt, exempelvis med stöd av Persson (2002) och Larsson-Swäerd (1999), att kräva av åtgärdsprogram. Å andra sidan är det inte möjligt att uttala sig om hur mobbningsituationen varit om dessa texter, i vilken form vara må, inte hade upprättats.

Texterna, såväl i struktur och innehåll och omfattning, som i definitionsavseende av exempelvis mobbningsbegreppet är mycket heterogena. Jag kan bara ansluta mig till Lincoln och Gubas (1985) uppfattning gällande problem med att kategorisera. Det har varit svårt i vissa fall att avgöra vad som hör hemma specifikt inom den kommunala, den rektorsområdesvisa och den lokala skolans text. Dessutom har jag ibland haft svårigheter att göra adekvata jämförelser mellan de begrepp som jag studerar eftersom dessa inte alltid formuleras på ett sådant sätt att det är möjligt att hänföra till den ena eller andra aspekten.

Skolan har stor erfarenhet och kunskap om mobbningens olika ansikten. Konstruerandet och erövrandet av de mänskliga rättigheterna och efterlevandet av skolans värdegrund är möjlig att tolka in i några texter som har klara riktlinjer för det värdegrundande och förebyggande arbetet mot mobbning. I övriga lyser information om hur detta skall gå till med sin frånvaro.

Det finns andra orsaker, utifrån det som nedtecknats i texterna, än brister i insikter om att barn mobbas i skolan, viljeinriktning att motverka mobbning och avsaknad av direktiv mot mobbning som förklarar att Barnombudsmannen (1997), Skolverket (1999a, c, d) samt forskare som

Heinemann (1987), Olweus (1998), Larsson (2000) med flera anser att (lärare och) skolledning inte ingriper vid mobbning. Jag tolkar att vissa av texterna lever ett eget liv, skilt från skolans praktik eftersom i dessa fall ytterst få kopplingar är angivna hur texternas intentioner skall förverkligas i praktiken.

Barn och barndom är konstruktioner. Det kanske inte är meningsfullt, som Olweus (1999) med flera inom mobbningsdiskursen gör, att i skolans texter mot mobbning också sätta alltför snävt fokus på eleven. Det går aldrig att finna en sann kunskap om dennes verkliga behov av närhet, värme och skydd för sin utveckling, ändå mindre att arbeta efter schabloner enligt en Medel-Svensson-modell. Medel-Svensson är för övrigt den minst empiriska person som existerar. Det som istället är avgörande är den omramande politiska, ekonomiska, ideologiska, historiska och kulturella kontexten som ytterst avgör och formar barnets kognitiva och socioemotionella utveckling. Naturligtvis spelar genetiska dispositioner roll i det enskilda fallet och de så kallade maskrosbarnens utveckling (Lönnroth, 1990; Claezon, 1996) kan ses som lysande undantag från en destruktiv omgivnings negativa konsekvenser. I dagarna har emellertid forskning presenterats som visar att exempelvis överviktiga elever löper betydligt större risk att mobbas vilket i sig är ett stöd för Olweus (1998) uppfattning om personlighetskaraktäristikas betydelse för mobbning (Rapport 2003-05-12).

Bandura (1973) säger att en god modell kan tillrättalägga brister i förmåga och Aarland (1988), Scherp (1990) samt Bergecliff (1999) visar på att enskilda lärare kan få elever i svårigheter att utvecklas på ett bra sätt. Ju yngre en elev är, desto receptivare och särskilt Banduras uppfattning talar för att skolan skall starta tidigt med elevernas fostran och utveckling till att bli goda demokrater i vuxenlivet. Även här verkar dock det största hindret vara prioritering. Både elever och lärare efterlyser mer tid för etiska diskussioner inom skolan (SOU, 2002) men detta har ännu inte fått någon tydlig genomslagskraft av de studerade texterna att döma.

En alternativ eller kompletterande fokus på sådana diskussioner, som Eriksson et al. (2002) är inne på, är att se eleven som socialt konstruerad genom sociala interaktioner och att betrakta elevens miljö som skapad av gemensamma kulturella koder och betydelsesystem (Arnman & Jönsson, 1985; Fredriksson & Zaar, 1988). Inte heller i detta avseende finns tillförlitliga belegg i texterna. Naturligtvis kommer samma miljöns betydelse

att få olika effekter på den navigerande eleven, den ja-sägande eleven och den revolutionerande eleven³⁴.

Terminologin och rubriceringen i texterna över vad som skall benämnas som förebyggande och åtgärdande arbete mot mobbning skiftar avsevärt. Det finns en preferens att använda den svenska definitionen av mobbing. Begrepp som *Handlingsprogram* och *Arbetsplan* står för upprättandet, användandet, uppföljandet och utvärderandet av åtgärder mot alla former av kränkande behandling och beteenden bland elever. Rubricerade insatser mot mobbning kallas också för *Åtgärdsplan* (Olweus, 1998). Det finns också exempel på att vissa skolor inte skiljer på begreppen *Utvecklingsplan/handlingsplan* och att utvecklingsplan betyder olika i texterna. Dessa skilda benämningar på samma företeelse skapar dock problem, särskilt vid jämförelser av material och jag kan tänka mig att vid pedagogiska diskussioner inom skolan gäller samma sak. Inom forkarvärlden råder också delade meningar i detta avseende. Att lämna över ansvaret till skolan för hur detta arbete skall ske i praktiken kan ses som ett förtroende och det torde behövas såväl mer resurser som en bättre uppföljning och kontroll. Mina farhågor är att den tillsynsmyndighet som Utbildningsdepartementet nu skapat mer kommer att kontrollera uppställda lärandemål, mindre hur mobbningsarbetet genomföres inom skolan.

En kunskap om mobbningspelet, som det framställs i Björks (1999) forskning skulle kunna vara till god hjälp i skolans arbete mot mobbning. Först när det finns en praktisk och konkret konsekvens får texten avsedd funktion. Det finns också exempel på att de nedtecknade orden fått avsedda effekter.

Mina erfarenheter från skolans värld, i form av studiedagar jag ansvarat, beträffande att skriftligt dokumentera visar att inom skolan finns mycket i övrigt att önska. Det har funnits och finns förmodligen fortfarande lärare vars enda skriftliga dokumentation efter en 40-årig praktik (grovt uttryckt) i stort bestått av de nedpräntade vitsord de givit de elever som varit under deras hägn. Dokumenten och de olika planerna för skolans arbete mot mobbning kräver att dessa är så utformade att de blir reella styrdokument för skolans arbete i detta avseende. Ett flertal av de infodrade texterna uppfyller inte alls eller med tvekan detta krav.

Även det så kallade ITiS-projektet (Utbildningsdepartementet, 2000 c), enligt mina erfarenheter som resursperson vid kommunerna, visar med

³⁴ Dessa tre benämningar på kategorier av elever fick jag av professor Christer Wiklund, Musikhögskolan, Piteå, under vår gemensamma studietid i början av 90-talet.

all önskvärd tydlighet stora brister i lärarnas kompetens att dokumentera ett projekts planering, genomförande, analys och tolkning och hur detta sedan diskuteras. Beträffande ITiS-projektet ger den skriftliga dokumentationen i många fall inte rättvisa åt de erfarenheter och lärande projektarbetet skapat för de medverkande. Huruvida förhållandet är detsamma beträffande de mer undermåliga texterna i denna undersökning går tyvärr inte att besvara eller ta ställning till. Däremot är det tydligt, enligt min uppfattning, att de kommuner som ägnat stort utrymme åt mobbningsproblematiken i sina skolplaner också har ett rektorsområde och en enskild skola med mer omfattande och genomarbetade texter som behandlar mobbning. Det finns kommunövergripande planer mot mobbning som inte bara "sipprat" ned till den enskilda skolan utan dessa har även bearbetats efter de lokala förhållandena. I texterna markeras mer eller mindre tydligt att mobbning inte accepteras. Samtidigt framkommer i många texter inte mer än detta avståndstagande och att mobbning skall förebyggas och bekämpas.

Med stöd av Vikström (2003) bedömer jag att många lärare inte kan uppfylla detta överlämnade ansvar utan hjälp av någon form handledning eller anvisning för arbetet. Vikströms forskning visar emellertid att efter en tid blir handledningsfunktionen och anvisningarna för utvecklingsarbetet allt mindre avgörande och lärarna tar allt mer över totalansvaret för sina utvecklingsarbeten. Ett större utnyttjande från skolans sida av de organisationer samhället har för att bekämpa mobbning bedömer jag skulle vara till stor hjälp. Även Pikas (1998) erbjuder sig att komma till intresserade skolor och utbilda dem i hans Gemensamt-Bekymmer-metod.

Både Pikas (1998) och Heinemann (1987) och även Ljungström (1989) framhåller också mycket tydligt att arbetet som mobbningsterapeut kräver sin man och att enskildas lärare utan stöd ställs inför ett mycket svårt problem. Saknar denne dessutom en grundläggande teoretisk kompetens i psykologisk och socialpsykologisk teori, vilket lärare i gemen gör, är risken uppenbar att problemen negligeras eller stoppas under mattan (Larsson, 2000). Många lärares vetskap om att möjligheten till uppbackning och konsultation eller handledning är en chimär gör att reella styrdokument med sådana garantier blir desto nödvändigare.

Min avslutande tolkning och bedömning är att det i första hand finns ett stort behov av grundläggande kompetenshöjande insatser riktade mot skolan i form av brett upplagda utbildningsprogram omkring mobbning. Stöd för denna tolkning finns också i skoltexterna och genom de rapporter

som bland andra Skolverket (1999d) och Skollagskommittén (SOU, 2002) ansvarat för.

Läroinbildningarna måste tillföras mer psykologisk och social teoribildning omkring samtalsmetodik, konflikter, attributioner, coping, kris- och interventionsbehandling samt hur grupper fungerar för att säkerställa den kompetens som krävs för att förebygga och åtgärda mobbning i skolan. Även här finns underlag för min tolkning. Dels så saknas i stort sådana kopplingar i de studerade texterna, dels så framlägger forskningen (Heinemann, 1987; Leymann, 1989; Pikas, 1998,) ett sådant behov. Också SOU (2002) drar samma slutsatser.

Summary

Summary

The school's texts against peer bullying

Real tools or just paper

A description, analysis and interpretation of what is expressed in the school's texts against peer bullying

Background

Under this headline my reasons for studying peer bullying are introduced. The nature of bullying is generally discussed and the aim of the thesis is presented. The concept of peer bullying is defined and aspects of bullying are illuminated from different points of view. International conventions, laws, curriculum, plans and the school's values are accounted for. What measure programs are and how researchers develop these is included. A compilation of organisations dealing with bullying is also included.

Introduction

Peer bullying is considered to be the school's greatest problem and severe shortcomings have been noticed in school politicians', school leaders' and schools' expressions of preventing and taking measures against the disparities (Skolverket, 2001). As a clinical psychologist, I notice that the negative effects from peer bullying at school also influence the life as an adult.

Through students testimonies it is obvious that teachers don't act satisfactorily against harassments between pupils at school. Larsson (2000) states a great unawareness amongst teachers even when obvious peer bullying takes place.

Often I have asked myself why conventions, laws and school documents against peer bullying are not respected. Does not the school take research in the field in consideration and are not the societal organisations against peer bullying being used, are other questions I ask myself.

The aim of this thesis is to describe, analyse and interpret what is expressed in the school's texts against bullying. Plans, programs, methods and models dealing with peer bullying from the school boards of the county of Norrbotten, one school district's and one local school's text in each municipality is randomly collected as objects of the analysis and the interpretation. Are there connections to conventions, legislation and school documents to be found in these and how does research in the field influence the school's view of measures the study will answer. Does the school use the resources organisations against bullying can offer, is another question the study will answer.

General aspects of peer bullying

Daily thousands of pupils at the comprehensive school are exposed to harassments and encroachments. Olweus (1998) estimates that about 100 000 pupils are involved but the figures varies between different investigations (BO, 1997; Skolverket, 1997, 2000, 2001). Several cases have been paid great attention and Skolverket (2002) considers that peer bullying is the main reason why pupils feel unsafe and unwell at school.

Many problems and a lot of violence at school are a mirror of the problems in society. The increasing stress, the insecurity, segregation and the anonymity at school are some of the reasons for peer bullying at school. There are pupils being harassed from day one at school (Ranelid, 1997; Larsson, 2000)) and their physical and mental well-being deteriorates (Schenström & Karuklis), as well as their marks at school (Olweus, 1998). Peer bullying is considered equivalent to injuries caused by sexual assaults (Ljungström, 1989).

Peer bullying mostly takes place in the school's environment (Olweus, 1999) and an increased number of school staff is an efficient measure to prevent harassments at school. Skolverket (2002) has contributed with funds to increase the density of adults at school. Small schools and rural schools show fewer behaviour problems (Heinemann, 1987; Fisher & Lundgren, 2002) but the attitude of the teacher is the most determining factor (Scherp, 2000).

Everybody could become victims of bullying and there are no clear connections between the victim's personality and the risk of being harassed (Leyman, 1986; Heinemann, 1987; Fors, 1993; Pikas, 1998; Björk, 1999; Thylefors, 1999). Some pupils however, due to their

Summary

behaviour, run greater risk to be exposed to their schoolmates' negative sanctions (Heinemann, 1987; Olweus, 1998; Pikas, 1998).

Bullying is a group phenomenon and the mechanisms behind groupthink (Janis, 1973; Rosander, 2002) are very active.

The government has in cooperation with different organisations initiated a number of projects (Menckel et al., 2002) and schools developing and working with preventing programs report a lower frequency of peer bullying. Erling (2002) is however doubtful whether these programs will be effective or if they just became dust collectors on office shelves.

There is a great need among pupils as well as among school staff for discussions about ethics and morals in the teaching at school. Lack of time and insufficient knowledge and skills are obstacles that have to be surmounted (Skolverket, 2002).

The aim of the thesis

The aim of this doctoral thesis is to describe, analyse and interpret what is expressed in the comprehensive school's measure programs against peer bullying. What is illustrated in the school's texts against peer bullying regarding their connections towards:

Decrees and intentions in conventions, laws and regulations and other documents that frame and will be the basis for the school's activities

Research in the field of peer bullying

Organisations involved in preventing peer bullying

Theoretical approach and methods of sampling and implementing

The analysis and the interpretation follow a hermeneutic approach. The base for the hermeneutic method of text interpretation is that understanding of a text is depending on how it is interpreted.

The texts are taken from the conventions, legislation and regulations that guide those activities that run the school's work against peer bullying. The chosen researchers are those that investigate peer bullying. They and the

organisations' texts are selected in order to show the connections to the school's texts against peer bullying.

One school district's and one local school's text about peer bullying is randomly sampled in each community. These, together with the community school plan are the main empirical data in the study.

The analysis and the interpretation are done according to the purpose of the study and comparisons are made within and between the three categories.

Description, analysis and interpretation of texts

To read a text is to interpret it and there are a great number of interpretation methods (Hellspång, 2001). One problem in describing a considerable amount of a text is to find mutual excluding categories (Lincoln & Guba, 1985). No method could cover all aspects of the text. Facts, the actual result, emerge during the interpretation process (Melin & Lange, 2000). Analysis and interpretation of a text means to get closer to the text as well as get a distance from it (Nyström, 2001). It is of importance that the interpreter has an awareness of his belief bias (Lincoln & Guba, 1985) and a good control over the unconscious need to get his prejudices confirmed (Popper, 1963). The reflective contribution in text interpretation is vast (Alvesson & Sköldberg, 1994). When interpreting texts it is important to investigate which intentions or ambitions the text has and to be aware of if the material originates from a primary or a secondary source. Is the text narrative or normative and is the content biased or neutral are other questions the interpreter has to make. Of importance for the interpretation is also to have a solid awareness of which cultural, historical, social and political context the text originates from.

Hermeneutics and hermeneutic method of analysis and interpretation of texts

Hermeneutics is a concept of various meanings and it is not possible to talk about hermeneutics without referring to different directions (Skirbeck & Gilje, 1995). Hermeneutics deals with analysing and interpreting messages (Hellspång, 2001). From the hermeneutic root an objectivity, an

Summary

aletic and a practical hermeneutic school have arisen (Alvesson & Sköldbberg, 1994). The field of hermeneutics could also be divided into a methodological and an ontological (existential or philosophical) hermeneutics (Selander, 1986). The different branches do have more in common than what separates them.

In the educational field hermeneutics could be seen as a method of research. The goal for hermeneutic research is to find new knowledge within and methods of interpretation of messages.

One fundamental condition for hermeneutics is that the meaning of a part only could be understood through its connection to the whole. At the same time the whole consists of the parts and these constitute the hermeneutic circle. Ricoeur (1992) rather views the circle as a bow between explanation and understanding. Radnitzky (Alvesson & Sköldbberg, 1994) transforms the circle to a spiral. By going back and forth between the whole and the parts in the circle, or by drilling at some point in the spiral or by moving back and forth along the bow the meaning of the message appears and is revealed. In this study none of these theories would be sufficient by themselves to analyse and interpret the texts.

The head of the objectivity hermeneutic approach is Betti (Alvesson & Sköldbberg, 1994). Betti has four main criteria that hermeneutics includes. The first two concern the object of the investigation, the other two put the subject, that is the researcher and the interpreter in focus.

Within the aletic hermeneutic approach Heidegger and Gadamer (1995) are the leading representatives of the existential or ontological hermeneutics. Ricoeur (1992) is considered to be the foremost of the poetic hermeneutics and Marx, Freud and Nietzsche are ranged under the hermeneutics of suspicion.

Heidegger (Skirbeck & Gilje, 1995) considers that we have to listen to the language to reach a deeper level of understanding. For Gadamer (1995) the ontological issue of the essence of understanding is the most important. Gadamer means that the understanding of a text is to understand what the text claims to say and the meaning of a text is to understand the pretensions of truth it raises.

Ricoeur (1992) uses metaphors and texts that, according to his opinion, are models of human acts. The metaphor tells and gives the interpretation of the word a more profound dignity.

Under the collective concept the hermeneutics of suspicion Freud, Marx and Nietzsche try to permeate behind and reveal the illusory consciousness of humans.

Schleiermacher is regarded to be the one who created the methodological approach of hermeneutics (Selander, 1986). Every interpretation has to be subordinated to a methodological awareness. The basis for the interpretation is knowledge about the language and the culture at a certain time. It is also important to be aware of the discourse that was valid at the time the text was created.

Within the hermeneutics the most important thing is that the interpretation and the understanding are related to the language and the context in which the interpreter has his place.

The formalistic and structural theories by Gustavsson (1999) have clear similarities with Gestalt Theory (Perls, 1969). Alvesson and Sköldberg (1994) and May (2001) also add a number of methods of interpretation of texts.

In this study many of presented approaches of hermeneutics ought to be useful.

Peer bullying

The concept of peer bullying made its first appearance in the educational and societal discussion in the early seventies. Still there are obscurities in what differs conflicts and bullying and whether the concept abusive or negative special treatment is superior, synonymous or subordinated bullying. It is also unclear when the level of violence should be regarded as an act of crime. General criteria of bullying are:

Bullying content of some kind of violence, indirect or direct, physical or psychological

The violence must be systematic and endure over a longer period of time

The violence is exercised by one or more against one or more

There has to be an inequality in power in favour of the perpetrator

The act of violence must have an intention to harm

Summary

Conventions, legislation and directing documents

The International Conventions, the Law of School and its regulations, The Values of the School, the Environmental Law and its regulations and the municipalities' and the schools' obligations should guarantee that all pupils will develop into harmonious people.

The International Conventions put the interest of the child first. The Law of the School guarantees that no pupil will be exposed to peer bullying. The Values of the School should implement respect for human life, the freedom and integrity of all human beings and equality of man. The Environmental Law should guarantee that pupils in school have good working conditions where abusive special treatment will be prosecuted. The municipalities and the schools are compelled to create measure plans against peer bullying.

In spite of all the guarantees and rights for pupils given in these texts around 100 000 pupils are involved in peer bullying every year (Olweus, 1998).

Measure program

Measure program has been established as a concept in school since the mid seventies. A measure program should be made when it is apparent a pupil has problems of some kind and measures have to be put in action. Larsson – Sward (1999) has long experience of measure programs and she has created such a one for the school. As a first step by establishing a measure program an educational mapping should be done where all involved around the pupil should get an opportunity to participate. The needs the pupil in question has should be documented and a measure plan should be drawn up in consultation with the pupil and his parents. A general picture should be established of the actual situation and all measures should be put in action according to a closeness and an integration principle. All measure programs should involve follow-up and evaluation. Other authorities could also be involved. Persson (2002) warns about the risk that the measures will be stereotyped. The school could need external supervision when dealing with peer bullying. Olweus (1998) is the most known researcher who has developed measure programs against peer bullying.

Measure programs, methods and models against peer bullying

Olweus (1998), Pikas (1998), Staff (1997), Ljungström (1987) and Lagerman & Stenberg (2001) are researchers that have created different kinds of handbooks to prevent and act against peer bullying. Even if these researchers say that their handbooks are to be regarded as guidelines they are often very structured and detailed in which steps and actions to be taken. Evaluations have shown that all of them have been successful in preventing and measuring peer bullying. Synergy effects of better social climate in class and between classmates are also shown. Ljungström, Lagerman and Stenberg offer their model with no charge to interested schools. Pikas also offers his services to schools in need.

Organisations and unions against peer bullying

Organisations and unions against peer bullying as *Rädda Barnen*, *Barnombudsmannen*, *Barnens Rätt I Samhället*, *Föreningen Mot Mobbning*, *Friends* and the project *Tillsammans* direct themselves towards children and the school to help them against bullying. All of them have a great knowledge and a lot of experience of helping children at risk. They fill a great need and are well known among most children.

Most children also know how to contact them and there is an increasing number of calls to the organisations' help phones. The calls are often of "severe" and "very severe" nature. Especially the project *Tillsammans* works with schools, in the schools, in a preventing aim. Schools have up till now not used the possibility to use these organisations to any appreciable extent.

Basis for explanation and strategies in human relations

To understand, explain and behave in an often confusing world knowledge of attribution theory (Heider, 1958) and theories of coping (Egidius, 1995: Banyard & Hayes, 1994) could be useful. Antonowsky's (1991) *KASAM* (Sense of coherence) contains the components comprehension, management and meaningfulness.

Summary

Attributions are the representations the individual develops about reasons for thoughts, behaviours and feelings towards what he is exposed to. Internal attribution means to explain everything from an inner state of mind and external attribution is to refer to events outside of the individual, not able to deflect. *The fundamental attribution mistake* (Leymann, 1987), in which many are caught, is not to realise the importance of chance. Boys rather attribute their shortcomings to external events while girls explain theirs as caused by a lack in their own ability. Concerning peer bullying it is of great value to have knowledge of attribution theory.

Coping is the way the individual handles situations. The extremes are fight and escape. The theory of coping is of great value for the human, being an adaptive creature, in his interaction with the environment. The theory has clear similarities with crisis theory (Cullberg, 1972) and due to personal character and experiences, the individual uses his defence mechanisms in different ways (Freud, 1923). The intimidations of bullying could result in the fact that the victim turns into a state of learned helplessness (Seligman (1975).

Voices from the research field

In Sweden research in the field of bullying is closely connected with the researchers themselves.

Dan Olweus (1973, 1983, 1991, 1994, 1996, 1998, 1999) is the most famous and his large quantitative investigations and measure program dominate the discourse. Olweus has earlier (Olweus, 1993) stated that victims of bullying could be understood and explained by their personal characteristics. He also argued that bullying occurs between single individuals.

Today he considers, as most researchers do, (Heinemann, 1987; Leymann, 1989; Thylefors, 1999) that everybody could be a victim of bullying and that peer bullying more must be regarded as a group phenomena. He considers bullying as a common pattern of antisocial behaviour. Olweus also stresses growth environment, upbringing and attitudes towards violence as explanations of peer bullying (Olweus, 1998). There are primary and secondary signs within the victim to notice and victims could be passive and provocative. Olweus has found out that the staff at school does not intervene enough and that discussions about bullying have

become more frequently both in school and at home. His measure program has been very efficient as a tool to prevent and take measures against peer bullying.

Zelma Fors is influenced by Olweus' research. In her case study (Fors, 1993) she takes her starting point in *object relation theory* (Mahler, 1984; Stern, 1991, 1992) and she claims that power is of central issue for bullying to occur. Fors identifies different types of power which could explain bullying. However it could be more constructive to explain and understand bullying in terms of projection, projective identification and splitting than regard peer bullying as a consequence of lack of self control of aggression. The attitudes of adults have great importance for the occurrence and continuation of peer bullying.

Gunilla Björk's (1999) theoretical approach emanates from *strategy analysis theory* (Crozier, 1973) where power develops in the social context where the victim's freedom to act is restricted. The bully is an expert in breaking rules as it suits him and to create new ones when this is in favour for him. Mostly the perpetrator has great power over the bystanders who are at risk to be victims themselves if they interrupt and try to stop the harassments. The victim is living in an eternal insecurity and this could result in a stage of learned helplessness (Seligman, 1975). Björk's recommendation is that adults in school pay more attention towards peer bullying and take greater responsibility to intervene. More lessons in communication with focus on relations and conflicts would also help the school's work against peer bullying.

Peter-Paul Heinemann (1972, 1987) views bullying as a group phenomena directed by the dynamics of the group. Most peer bullying is unseen because it is very subtle and timid in its nature. Heinemann warns for the gullibility and unwillingness among adults not to see the cruelty that can take place between children. His method to reveal peer bullying is the hidden observer's, combined with interviews with those affected by and involved in the bullying. Quantitative investigations merely uncover the surface of a very complex group dynamic. The question of responsibility and guilt is wiped out in the group context and Heinemann is not in favour of discussions of guilt and responsibility in a class context. There is a need for more education in psychology and research methodology in the teacher profession is another conclusion he makes.

The sociological researchers Eriksson, Lindberg, Flygare and Danebäck (2002) take a standpoint against the psychological and educational dominance in the bullying discourse. They raise the question

Summary

whether bullying is to be considered as an organisational problem but the researchers themselves do not give a straight answer. Comparisons are made between the penitentiary's, the medical clinic's, the university's and the ship's arena. In this content they discuss the field of tension between the administrative and the social system and show how a malfunctioning administrative system could make bullying possible to occur.

The municipalities', the school districts' and the schools' texts to prevent and take measures against peer bullying

The municipalities' texts to prevent and take action against peer bullying are the base and give the guidelines for the schools' activities. The school organisation in Norbotten county is very heterogeneously constructed. There are a lot of schools with many pupils ranged under one school district and in rural areas a school district could consist of a single school with pupils from preschool to grade 9.

The intention to work for a school free from peer bullying is clearly stated. There is a lack of well functioning routines to register cases of peer bullying and the definition of the concept is not unambiguous. The efforts against bullying have high priority but not in every text the word bullying or intimidation is mentioned. Some texts could be considered to be very useful instruments and a few are intended to be valid for all the schools in the municipality. Others are too compressed to be good manuals to prevent and take measures against bullying. The school's values are accentuated and the influence of the pupils is stressed. The linking up with research is neglected. As an exception organisations against bullying are mentioned.

The school districts' texts are more comprehensive and descriptive. Both quality and quantity varies a lot. The structure in some of the large scaled texts and the achievements to prevent and take measures are often described in detail. The definition of peer bullying is clearer and the concept of intimidations and special negative treatment is also taken into consideration. The preventing work has priority and some school districts have planned for days of competence training in the area of bullying. The measures against bullying follow Olweus' program (Olweus, 1998), Pikas' method (Pikas, 1998) or Ljungström's model (Ljungström, 1987) and in some districts there are combinations of these. The theoretical ground is

missing as a whole and the districts show little interest in using societal resources in their work against peer bullying.

The texts from the local schools concerning bullying have a range between a few lines where bullying is mentioned to more than forty pages with detailed manuals. The headlines differ and there are texts that have not even mentioned the word bullying. The preventing work is in favour and most schools have anti-bullying teams, sometimes also including pupils. Also here, the measures against bullying follow Olweus' program (Olweus, 1998), Pikas' method (Pikas, 1998) or Ljungström's model (Ljungström, 1987). Some measure programs are identical in all substantial parts with the researcher's. Little theoretical superstructure is to be found. Legislation is mentioned and the texts are more detailed than in the other categories about how to relate to pals and teachers. Cooperation with the pupils' homes and in some texts, with other authorities is documented. In the school text more personal engagement is seen which could be explained by the closer contact between teachers and pupils.

Discussion

Research about peer bullying has great actuality because peer bullying is considered to be the most serious problem in school today (Skolverket, 2002). Although the government put a lot of money in defeating bullying (Menckel (ed), 2002) no obvious figures show a declined rate.

Research has not earlier been done investigating connections between school texts against bullying and conventions, laws and decrees and other head documents that regulate the activities in school. Of interest is also to investigate how and to what extent the school use and relay on research in the field and use the societal services offered to the school.

The aim of the study is describe, analyse and interpret what is expressed in the comprehensive school's texts against peer bullying. Express in this study means how international conventions, laws and school documents, research in the field and organisations against peer bullying influence the content of the school's texts against peer bullying.

The study is built on a random sample of texts from school districts and local schools and these, together with the municipalities' plans against peer bullying are described, analysed and interpreted according to the aim of the study.

Summary

The theoretical approach of interpretation emanates from hermeneutic theory (Ödman, 1979; Selander, 1986; Helenius, 1990; Derrida, 1991; Ricoeur, 1992; Alvesson & Sköldberg, 1994; Skirbeck & Gilje, 1995, Gadamer, 1995; Gustavsson, 1999; May, 2001, Hellspong, 2001) and the different alignments are used to interpret content and meaning of the texts. The description, the analysis and the interpretation are done within categories and between categories of texts.

The concept measure program (Larsson-Swärd, 1999, 2001; Persson, 2002) is a commonly recognized concept and it appears that measure program (Olweus, 1998) is synonymous with the concepts of action plan, method and model which are headlined in the investigated texts. The different programs, methods and models used by municipalities, school districts and local schools are often reproductions of Olweus' (1998) measure program, Pikas' (1998) M-G-m- method and Ljungström's (1989) model of preventing and measuring peer bullying. Some of the texts ought to be good tools while others are too brief to be sufficient instruments in the school's work against peer bullying. There are also some texts that do not even mention the problem of bullying.

In general bullying (and negative special treatment) deals with features of violence, systematics, duration over time and power in a conscious intention to harm. There is a great variety, in some cases doubts concerning the definition in the investigated school texts of the concept peer bullying and negative special treatment. This uncertainty the school shares with some of the researchers too. Most texts have taken Olweus (1998) definition as their own.

There is no satisfactory registration of cases of bullying which might explain the number of 24 reports of bullying and negative special treatment from the schools during the last three years.

Abstracts and quotations from conventions, legislation and the values for the school are to be found in the texts, often as guidelines for school activity. Investigations done by Skolverket (Skolverket, 1997, 2000, 2001, 2002) and the opinions given among others by Heinemann (1987), Leymann (1989), Björk (1999) and Eriksson et al (2002) about the need of competence development among the staff in school are to be found in very few texts.

The theoretical approach is absent in a considerable number and, for example, theories of attribution (Heider, 1958) and theories of coping (Banyard & Hayes, 1994) would be of good use in the school's work

against bullying. Although a lot of research about bullying is available it seems as if the school does not use this opportunity.

The texts show an instrumental attitude to measures and these are mostly presented in shorter normative sentences. By my own experience and by evaluations of the ITiS project (Skolverket, 2000) I am convinced that the investigated texts do not give fair recognition of the devoted work many teachers do in school in order to prevent pupils being victims of bullying.

Referenser

- Aarland, S. O. (1988). *Mobbning och våld*. Stockholm: Natur & Kultur.
- AFS 1999:6. *Arbetskyddsstyrelsens författningssamling*.
- AFS 1993:17. *Arbetskyddsstyrelsens författningssamling*, s. 6.
- Alerby, E. (2000). *Aktivt lärande: kompetensutveckling i skolan i Pajala kommun: ett värdegrundsprojekt*. Forskningsrapport 2000: 11. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Alerby, E. & Isaksson-Pelli, A. (2002). *Uppdrag demokrati. Ett kompetensutvecklingsprojekt inom Pajala kommuns skolor och förskolor*. Forskningsrapport 2002: 15. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta universitatis Gothenburgensis. Studies in Educational Sciences 96.
- Almqvist, K. (2002). När mamma misshandlas. *Tidningen Psykolog* 17/02.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudices*. Cambridge, U.K.: Addison-Wesley.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, H. C. (1995). *Den fula ankungen*. Bromma: Opal.
- Andersson, B. (2000). *Samhällets demokratiska värdegrund*. Landskrona: Parajett.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Arbetskyddsstyrelsen. *Arbetsmiljölagen*. Solna: Publikationsservice.
- Arbetslivsinstitutet (2002). *Vänskap vinner. Om mobbning och kränkande behandling i skolan. En idé- och kunskapskonferens, 12-13/8 2002*. Örebro universitet.
- Arbetslivsinstitutet, Folkhälsoinstitutet & Karolinska Sjukhuset. (1998). *Elev, skador och skolmiljöer*. Stockholm: Institutionen för folkhälsoforskning.
- Arnman, G. & Jönsson, I. (1985). *Segregation och svensk skola*. Lund: Arkiv avhandlingsserie.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bandura, A. (1973). *Aggression. A Social learning analysis*. New York: Prentice-Hall.
- Banyard, P. & Hayes, N. (1994). *Psychology, theory and application*. London: Chapman & Hall.
- Barn- och utbildningsnämnden, Piteå kommun. *Sammanträdesprotokoll 2001-04-25*.
- Baron, R. A. & Byrne, D. (2002). *Social Psychology*.

- Boston.: Allyn and Bacon Inc.
- Bergecliff, A. (1999). *Trots eller tack vare? Några elevröster om anpassad skolgång*. Umeå:Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Berlin, E. & Enqvist, J. (1998). *Mobbningsboken*.
Stockholm. Föreningen för Arbetarskydd.
- Bibeln (1993) Örebro: Libris
- Björndell, D. (1987). *Att åtgärda mobbning och våld i skolan*.
Stockholm. Ekelunds Förlag AB.
- Björk, G. (1999). *Mobbning, en fråga om makt?* Lund: Studentlitteratur.
- Byron, R. A. & Byrne, D. (2003). *Social Psychology*.
Boston: Pearson Education, Inc.
- Böhm, T. (1998). *Att ha rätt*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Camus, M. (1992). *Pesten*. Stockholm: Bonniers.
- Claezon, I. (1996). *Mot alla odds*. Stockholm: Mareld.
- Collins English Dictionary. (1985). Glasgow: W. CollinsSons & Co. Ltd.
- Cullberg, J. (1972). *Kris och utveckling*. Stockholm. Natur och Kultur.
- Craaford, C. (1994). *Människan är en berättelse*. Köping: Natur och Kultur.
- Dagens Eko. (2001 09 24). *Debatt om våld i skolan*.
- Artikel om våld. *Dagens Nyheter. Debattsida*. (2003 05 14).
- Dahlberg, K. (1993). *Kvalitativa metoder för vårdvetare*.
Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, L., Liljeroth, I. (1987). *Vägval och växande*.
Lund: Studentlitteratur.
- Debatt. *TV I 2003-05-05*
- Derrida, J. (1991). *Den andres enspråkighet*. Stockholm: Thales.
- Dåderman, A. (2003). Psykopati vanligt hos unga kriminella.
Tidningen Psykolog 5/0. (2003)
- Egidius, H. (1986). *Positivism-fenomenologi-hermeneutik*.
Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (1995). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*.
Lund: Studentlitteratur.
- Einarsen, S., Raknes, B. I., Matthiesen, S. B., Hellesøy, O. H. (1998).
Mobbning och svåra personkonflikter. Stockholm. Kommentus Förlag.
- Eliasson, R-M & Nygren, P. (1980). Luleå-projektet 6.
Rapport nr 56, Barnbyn Skå, Stockholm.
- Ellmin, R. (1985). *Att hantera konflikter i skolan*.
Stockholm:Utbildningsförlaget.
- Eneroth, B. (1984). *Hur mäter man vackert?* Stockholm: Akademilitteratur.
- Erdis, M. (2000). *Juridik för pedagoger*. Lund. Studentlitteratur.

Referenser

- Eriksson, H. (1998). *Neuropsykologi*. Almqvist & Wiksell.
- Erling, A. (2002). Fina handlingsplaner blir bara hyllvärmare.
Lärarnas tidning nr 6/2002.
- Eysenck, H. J. (ed). (1981). *A Model for Personality*.
N. Y. : Springer-Verlag.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Illinois : R,P,E.
- Folkhälsoinstitutet 1997: 15 *Elevers arbetsmiljö & skaderisker* Stockholm.
- Fornäs, J. & Ganetz, H. & Holmqvist, T (red). *Tecken i tiden*.
Stockholm: Symposium.
- Fors, Z. (1993). *Obalans i makt. Fallstudier av barnmobbing*. Department of
Psychology. Acta universitatis Gothenburgensis.
- Fors, Z. (1994). *Makt, maktlöshet, mobbing*. Stockholm: Liberutbildning.
- Freud, S. (1923). *The ego and the id*. New York. W.W. Norton.
- Freud, S. (1992) *Lille Hans*. Stockholm. Aldus Bonniers.
- Gadamer, H-G. (1995). *Truth and Method*. NewYork: Continuum.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*.
Göteborg: Daidalos.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*.
Chichago. Aldine.
- Goldinger, B. (1973). *Mobbing i skolan* Stockholm. Skolöverstyrelsen.
- Graner, R. (1994). *Personalgruppens psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström , K. (1993). *Skolforskning för döva öron – eller skriven med stela
fingrar?* Nordisk Pedagogik 3/1993.
- Grimm, J. L. K & Grimm, W. K. (1970) *Bröderna Grimms sagor*.
Övers. av Hallqvist, B. G. Stockholm: Bonniers
- Guggenbühl, A. (1998). *Våldets kusliga fascination*.
Stockholm: Natur och Kultur.
- Guillou, J. (1981). *Ondskan*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Gustavsson (1999). Text och textobjekt. I Säfström och Östman.
Textanalys. Lund: Studentlitteratur.
- Habermas, J. (1990). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet
och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hare, R. D. (1997). *I psykopatens värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedin, C. & Lahdenperä, P. (2000). *Värdegrund och samhällsutveckling*.
Stockholm:HLS förlag.
- Heidegger, M. (1983). *Varat och tiden*. Göteborg: Daidalos.
- Heinemann, P-P. (1972). *Mobbing. Gruppvåld bland barn och vuxna*.
Stockholm. Natur & Kultur.

- Heinemann, P-P. (1987). *Mobbning. Gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Helenius, R. (1990). *Förstå och veta bättre. Om hermeneutiken i samhällsvetenskaperna*. Malmö: Borea.
- Hellspång, L (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund. Studentlitteratur.
- Husen, T (1996 b) i Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Höistad, G. (1994). *Mobbning*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Höistad, G. (1999). *Mobbning Vaerlöse*. Billesö & Baltzer.
- Janis, I. I. (1973). *Victims of Groupthink*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jerlang (red). (2001). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm. Liber.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Key, E (1996). *Barnets århundrade*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Koskinen, L. (1995). *Vad är rätt? Handbok i etik*. Stockholm. PRISMA. Kungliga Skolöverstyrelsen.
Undervisningsplan för Rikets folkskolor den 31 oktober 1919. Utgiven av Kungliga Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- Lagerman, A., Stenberg, P. (2001). *Att stoppa mobbning går*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Larsson, E. (2000). *Mobbad, det har vi inte märkt*. Stockholm: Liber.
- Larsson-Swärd, G. (1999). *Åtgärdsprogram för barn med behov av särskilt stöd*. Lund. Studentlitteratur.
- Larsson-Swärd, G. (2001). *Åtgärdsprogram vid misstanke om sexuella övergrepp mot barn*. Lund. Studentlitteratur.
- Levi, P. (1998). *Är detta en människa?* Stockholm: Bonniers.
- Leymann, H. (1986). *Vuxenmobbning* Lund: Studentlitteratur.
- Leymann, H. (1989). *När livet slår till* Lund: Natur och Kultur.
- Lind, S. (2000). *Lärares professionaliseringssträvanden vid skolutveckling. Handlingsalternativen stängning eller allians*. Pedagogiska Institutionen Umeå universitet.
- Lind, G. & Lisper, H-O. (1990). *Samtal för förändring*. Lund Studentlitteratur.
- Lincoln, Y. S. & Guba. E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. New. York. SAGE Publications.
- Ljungström, K. (1989). *Mobbningsbehandling enligt Farstamodellen*. Elevvårdsbyrån, ANT- info. Stockholms skolor. 89.
- Ljungström, K. (1997). *Mobbing i skolan*. Johanneshov: Ordskällan förlag.
- Luleå tekniska universitet. (2001). *Studiehandbok 2001/02*.

Referenser

- Lund, L-G., Montgomery, H. & Waern, Y. (1992). *Kognitiv psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, H. (2001). *Sällsynt att mobbning anmäls*. Du och Jobbet 01 11 11.
- Läraryrket (2000). *Så kan skolan förebygga våld, hot och mobbning*.
- Lönnroth, A. (1990). *Maskrosbarn, Barnen som klarar sig mot alla odds*. Stockholm: Glacio Bokförlag.
- Mahler, M., Pine, F. & Bergman, A. (1984). *Barnets psykiska födelse, symbios och individuation*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Malthén, A. (1998). *Kommunikation och konflikthantering*. Lund: Studentlitteratur.
- Martens, P. L. (1992). *Familj, uppväxt och brott*. Stockholm: BRÅ. Gotab.
- May, R. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Marx, K (1932). *Kapitalet*. Stockholm: Bonnier.
- Menckel, E. (red). (2002). *Vänskap vinner. Om mobbning och kränkande särbehandling i skolan*. Halmstad: Högskolan.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M., (1984). *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Miller, A. (1989). *I begynnelsen var uppfostran*. Stockholm. Wahlström och Widstrand Förlag.
- Mobbning. *Tidningen Psykolog 8/98 Artikel*.
- Modigh, H. (1999). Barnsoldaterna blir bara fler. *Expressen*, 99 01 10. *Nationalencyklopedin (1998) CD-ROM*
- Arbetskyddstyrelsens författningssamling*. (1989).
- Nilsson, B. (1993). *I ord och handling*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B. & Waldemarsson A-K. (1994). *Kommunikation. Samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, C. (2001). *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren och Fallgren Studieförlag.
- Olsson, C (1998). *Mobbning och våld i verkligheten*. Partille: Warne Förlag.
- Olsson, S (2001). *Sekretess och anmälningsplikt i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1983). Undersökning om mobbning bland 17000 svenska skolelever. Stencil, 1985.
- Olweus, D. (1991). *Mobbning i skolan*. Stockholm: Liber.
- Olweus, D. (1994). *Mobbning i skolan*. Falköping: Liber utbildning.

- Olweus, D. (1996). *Mobbning av elever fra laerere*.
Bergen: Alma Mater Förlag.
- Olweus, D. (1998). *Mobbning i skolan*. Falköping: Liber utbildning.
- Olweus, D. (1999). *Mobbning bland barn och ungdomar*.
Stockholm: Rädda Barnen.
- Ong, W. J. (1988). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*.
In T. Hawkes (ed): *New Accents*. New York: Methuen.
- Pauss, K, Haugsgjerd, T. L. & Urdal, B. (1982). *Möjligheter trots svårigheter*.
Stocholm: W & W.
- Persson, A. (2000). *Social kompetens. När individen, samhället och de andra möts*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2002). *Åtgärdsprogram i grundskolan*.
Acta universitatis Gothenborgensis.
- Perski, A. (1999). *Att motverka stress och utbrändhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Perls, F. S. (1969). *Ego, hunger and aggression: The beginning of Gestalt Theory*. New. York: Random House.
- Pervin, L.A & John, O.P. (2001). *Personality, theory and research*.
New York: John Wiley&Sons Inc.
- Pikas, A. (1975). *Så stoppar vi mobbning*. Stockholm: AMA-dataservice.
- Pikas, A. (1987). *Så bekämpar vi mobbning i skolan*.
Stockholm: AMA-dataservice.
- Pikas, A (1998). *Gemensamt-Bekymmer-Metoden*.
Uppsala: AMA-dataservice.
- Piteå-modellen för mobbningbekämpning*. Skolförvaltningen: Piteå Kommun.
- Popper, K. R. (1963). *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul 1981.
- Postman, N. (1993). *Technology: The Surrender of Culture of Technology*.
New York. Alfred A. Knopf.
- Proust, M. (1993) *På spaning efter den tid som flytt. 2. I skuggan av unga flickor i blom*. Stockholm: Bonnier.
- Rannelid, B. (1997). *Till alla människor på jorden och i himlen*.
Stockholm: Bonnier Alba.
- Rapport TV I *Inslag om fetmas betydelse för mobbning*. TV I 2003-05-12.
- Ricoeur, P. (1978). *Methaphor and the Main Problem of Hermenetics*.
Boston: Beacon Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Från text till handling*. Stockholm: Östlings Bokförlag.
- Riksdagens utbildningsutskott (2002) *Riksdagens debatt*.
UBU 1986/1987: 5 2002-01-23.

Referenser

- Roland, E. (1983). *Att förebygga och bearbeta gruppvåld bland barn och Ungdom*. Stockholm: Liber förlag.
- Roediger III, H. L., Capaldi-Deutsch, E. & Paris, S. G. & Polivy, J. (1991). *Psychology, Third Edition*. New York: Harper Collins Publisher Inc
- Rosander, M. (2003) Groupthink. Artikel *Psykologtidningen* 03/03
- Sandström, S. (2000). *Ungdomsvåld*. Stockholm: Liber.
- Sarafino, E. P. (2002). *Health Psychology*.
New York: John Wiley & Sons Inc.
- Scherp, H-Å. (2000). *Elevaktiva arbetssätt*. Karlstad: RUC Karlstads Universitet.
- Selander, S. (red). (1986). *Kunskapens villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Sereny, G. (1995). *Fallet Mary Bell*. Stockholm: Bonnier.
- Sereny, G. (1998). *Ohörda rop*. Stockholm: Bonnier.
- Sharp, S. & Smith, P.K. (red) (1996). *Strategier mot mobbning*. Lund: Studentlitteratur .
- Seligman, M. E. P., (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman INC.
- SFS (1997) *Skollagen 1997*: 122.
- Sigurdson, O. (2002). *Den goda skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjölund, C. (1998). *Socialtjänsten och lagen*. Lund: Anima förlag AB.
- Skirbeck, G., Lilje, N. (1995). *Filosofins historia* Göteborg: Daidalos.
- Skollag och skolförordningar (SOS) (1995).
Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Svedin, C-G. (1999). *Definitioner och förekomst*.
Socialstyrelsen, 1999 -36 -004.
- Skolverket. (1997). *Kränk mig inte*. Stockholm: Liber utbildningsförlaget.
- Skolverket. (1998). *Skolan och värdegrunden*.
Stockholm: Skolverket: Dnr 98-588.
- Skolverket. (1999 a). *Läget i grundskolan*.
- Skolverket. (1999 b). *Överenskommet*.
- Skolverket. (1999 c). *Ska vi ringa till polisen?* www.skolverket.se
- Skolverket. (1999 d) *Nationella kvalitetsgranskningar. Skolors arbete mot mobbning och annan kränkande behandling*.
Stockholm: Skolverkets rapport nr 180.
- Skolverket (1999 e) *Utvecklingsprojekt för lärare. Utvärdering av Ylva-pengarna*.
Stockholm: Skolverket: Dnr 1999: 37.
- Skolverket. (2000). *Utbildningsvillkor i glesbygd*. Skolverket: Dnr 99:1641.
- Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*.
Stockholm: Liber.

- Skolverket. (2002). *Rapportering av ett regeringsuppdrag. Relationer i skolan en utvecklande eller destruktiv kraft*.
Stockholm: Skolverket: Dnr 01-2001-2136.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber.
- Skolöverstyrelsen. (1988). *Våldet och skolans arbetsklimat*.
Stockholm: Liber. Utbildningsförlaget.
- Socialstyrelsen. (1999). *Barnsoldater*. Rapport 1999: 123.
- Socialstyrelsen. (2001). *Socialtjänstlagen*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU (1995) *Grundskoleförordningen 1994:1194*.
Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU (1995) *Skollagen 1985:1100*. Stockholm: Socialdepartementet
- SOU (1997:16) *Kränkande särbehandling*.
Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2001:72). *Slutbetänkande mot barnmisshandel*.
Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2002:121). *Betänkande av 1999 års skollagskommitté Stockholm 2002*.
Stockholm: Gotab.
- Staff, J. (1997). *Mombus, en modell att förebygga mobbning*.
Täby. Sama förlag.
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund.: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (1991). *Socialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Stern, D. N. (1991). *Spädbarnets interpersonella värld*.
Lund: Natur och Kultur.
- Stern, D. N. (1992). *Ett litet barns dagbok*. Lund: Natur och Kultur.
- Svedberg, L.& Zaar, M. (1988). *Klassliv*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska akademins ordlista. (1998). Stockholm: Norstedts förlag.
- Svensk Författningssamling (SFS). 1997:702.
- Svensson, P-G. & Starrin, B. (red). (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C. A. & Östman, L. (red). (1999). *Textanalys*.
Lund: Studentlitteratur.
- Taylor, S (1989). *Positive Illusions. Creative Self.Deceptions and the Healthy Mind*. New York: Basic Books.
- Thylefors, I. (1999). *Syndabocker*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Toffler, A. (1971) *Framtidschocken*. Stockholm: Bonnier.
- TV 1. (2003 05 05) *Debatt*.
- TV 1. (2003 05 12) *Rapport*.

Referenser

- Utbildningsdepartementet. (1997: 57). *En värdegrundad skola – idéer om samverkan och möjligheter*
Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (1979). *Läroplaner för grundskolan (Lgr –80)*.
Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet*.
Stockholm: Utbildningsdepartementet: Stockholm.
- Utbildningsdepartementet. (2000 a) *Hej skolministern! Barn och ungas berättelser om värde och värdegrund*.
Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet.(2000b) *Värdegrundsboken*.
Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2000c). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*.
Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet.(2000c) *Delegationen för IT i skolan*.
Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vedin, M. (2002) *Adverbials as semantic and pragmatic Operators*.
Luleå: Luleå University of Technology. Department of Languages and Literature. Rapport 2002:30.
- Westen, D. 2002). *Psychology, Brain, behaviour and culture*. Boston:. John Wiley and Sons, Inc.
- Vinterhed, K. (1997) *Gustav Jonsson på Skå. En epok i svensk barnavård*.
Kristianstad: Tidens förlag.
- www.a.algonet.se
www.bo.se/barndom.asp
www.bo.se
www.friends.se
[www.skolverket.se/studier /vardegrunden/mobbning/](http://www.skolverket.se/studier/vardegrunden/mobbning/)).
www.rb.sveprog/mobbning/faktaMobbning.htm
[www. Tillsammans.gov.se](http://www.Tillsammans.gov.se)
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Vygotskij, L. S. (1981). *Psykologi och dialektik*. Stockholm: Norstedts.
- Ziehe, T. (1989). *Kulturanalyser*. Stockholm: Symposium.
- Ödman, P-O. (1979). *Tolkning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Bilaga 1 (1-3)

De kommunala, rektorsområdesvisa och lokala skolornas texter för att förebygga och åtgärda mobbning

Kommunala texter för att förebygga och åtgärda mobbning

Arjeplog kommun

Arjeplogs Kommun Skolplan. 2000 – 2004

Arvidsjaur kommun

Skolplan för Arvidsjaur kommun. 2000 – 2004

Boden kommun

Barn – och utbildningsplan för åren 2000 - 2003-04-20

Gällivare kommun

Skolplan. Barn – utbildning – och kulturnämnden

Haparanda kommun

Barn – ungdom – kultur – fritid

Jokkmokk kommun

Utbildningsplan. 2001 – 2003

Kalix kommun

Barn- och grundskolenämndens mål samt barn – och grundskoleplan

Kiruna kommun

Skolplan

Luleå kommun

Verksamhets- och skolplan för Barn- och utbildningsnämnden. 2000 – 2002

Pajala kommun

Barn och utbildningsplan för Pajala kommun. 2000 – 2003

Piteå kommun

Barn- och utbildningsplan. 2001 – 2004

Älvsby kommun

Skolplan för förskola och skola i Älvsbyns kommun. 2000 – 2002

Överkalix kommun

Utvecklingsplan/handlingsplan förskolan, förskoleklassen, grundskolan, särskolan,

Gymnasieskolan/komvux i Överkalix kommun

Övertorneå kommun

Utbildningsplan för förskola, grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning. 2000 – 2003

Rektorsområdesvisa texter för att förebygga och åtgärda mobbning

Arjeplog kommun

Handlingsplan för Kyrkholmskolan. 2001 – 12 - 05

Arvidsjaur kommun

Ringelskolans handlingsplan mot kränkande särbehandling. 2001 – 08 -17

Boden kommun

Centrala skolområdet. Övergripande plan för att motverka mobbning och andra negativa handlingar. 2003 – 02 - 26

Gällivare kommun

Gränsskolans handlingsplan mot mobbning

Haparanda kommun

Handlingsplan mot mobbning 2002 Centrumskolan

Jokkmokk kommun

Östras rektorsområde. Handlingsplaner för att förebygga och motverka mobbning. 2001

Kalix kommun

Töre rektorsområde. Oktober 2000. Mobbingplan

Kiruna kommun

Anti-mobbningsplan Högalidskolan

Luleå kommun

Stoppa mobbning. Bergviksskolans handlingsplan. Fastställd 9505 24

Pajala kommun

Arbetsplan för arbetsenhet 3 – 6, Pajala centralskola, läsåret 01/02

Piteå kommun

Christinaskolans handlingsplan vid mobbing eller kränkande särbehandling. Piteå 02– 06 - 11

Älvsby kommun

Lokal arbetsplan mot mobbning. Parkskolan, Bäcksolan 2001

Överkalix kommun

Lokal styrelse i Överkalix grundskolor.

Övertorneå kommun

Övertorneå kommun. Barn- och utbildningsförvaltningen. Elevhälsa. Barn- och utbildningsnämnden. 2001 – 06 - 19

Lokala skolors texter för att förebygga och åtgärda mobbning

Arjeplog kommun

Saknas

Arvidsjaur kommun

Fridhemsskolans plan för att förhindra kränkande särbehandling

Boden kommun

Handlingsplan mot mobbning och annan kränkande behandling vid Bikupans förskola, Björkdungens förskola, Kyrckläppens förskola, Lundagårdsskolan, Parkskolan, Söderängs förskola. Gäller 2001 – 11 – 20 – 2003 – 03 - 31

Gällivare kommun

Verksamhetsplan Bäcksolan. 2001/2002. Förskola – Fritidshem - Skola

Haparanda kommun

Verksamhetsidé för Seskaröskola (från 6 år till år 6). 2002 – 01 - 24

Jokkmokk kommun

Handlingsplan mot mobbning. Västra skolans rektorsområde. 2001

Kalix kommun

Handlingsplan mot mobbning. Båtskärsnäs skola.

Kiruna kommun

Raketskolans plan mot mot mobbning

Luleå kommun

Handlings- och åtgärdsplan vid mobbning. Antnäs skola 2000 – 04 - 07

Pajala kommun

Saknas

Piteå kommun

Björklundaskolans handlingsplan i mobbning

Älvsby kommun

Vidsels Ro. Handlingsplan för mobbning

Överkalix kommun

Mobbning – konfliktlösning. Handlingsplan för Ängskolan

Övertorneå kommun

Övertorneå kommun. Barn- och utbildningsförvaltningen. Elevhälsa. Barn- och utbildningsnämnden. 2001 – 06 - 19