



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Institutionen för psykologi  
*Psykologprogrammet*

# **Ungdomars motivation till att ingripa i mobbningsituationer**

**Betydelsen av empati och grupptillhörighet**

**Adelina Meziu & Olivia Nordström**  
Psykologexamensuppsats, 2018

Handledare: Tomas Jungert  
Examinator: Sean Perrin

## Sammanfattning

Den aktuella studien fokuserar på skolmobbing och undersöker vad som motiverar ungdomar att ingripa i mobbingssituationer. 279 elever i årskurs 7 deltog, varav 243 elever inkluderades i enkätstudien (140 tjejer och 103 killar). En vinjett lästes och frågor besvarades som mätte empati samt motivation till att ingripa i en mobbingssituation. Via korrelationer, envägs-ANOVA och multipla regressionsanalyser undersöktes vikten av olika motivationstyper och hur faktorerna; kognitiv empati, emotionell empati, mobbarens och offrets grupptillhörighet samt kön påverkar motivationen att ingripa. Resultatet visade att empati förklarade variansen för både autonom och introjected motivation, där emotionell empati hade störst inverkan. Tjejer skattade signifikant högre än killar på båda empatiaspekter. Inga signifikanta samband mellan grupptillhörighet och motivation fanns, ett förvånande resultat då tidigare studier uppvisat att offrets och mobbarens tillhörighet till ingrupp eller utgrupp är av betydelse för ett ingripande. Utifrån den aktuella studien och tidigare teoretisk förankring är det viktigt att interventioner mot mobbing fokuserar på att stärka huvudsakligen emotionell empati, men även kognitiv empati, samt autonom motivation, för att uppmuntra ungdomar i högre grad till att ingripa i mobbingssituationer. Framtida studier rekommenderas fortsätta att systematiskt undersöka vilka faktorer som är av betydelse för försvarsbeteenden och hur dessa faktorer samverkar med varandra.

*Nyckelord: Mobbing, Årskurs 7, Self Determination Theory, Försvarsbeteende, Motivation, Emotionell Empati, Kognitiv Empati, Grupptillhörighet, Ingrupp, Utgrupp*

## **Abstract**

The current study focuses on school bullying and investigates what motivates young adolescents to intervene in bullying situations. 279 students in 7th grade participated, of which 243 students were included (140 girls and 103 boys). A vignette was read and questions answered that measured empathy and motivation to intervene in a bullying situation. Correlations, one-way ANOVA and multiple regression analyses investigated the importance of different types of motivation and how the factors; cognitive empathy, emotional empathy, the bully's and the victim's group affiliation and gender affect motivation to intervene. The result showed that empathy explained the variance for both autonomous and introjected motivation, where emotional empathy had the greatest impact. Girls rated higher than boys on both empathy aspects. No significant correlations between group affiliation and motivation existed, in contrast to previous studies that demonstrated that the victim's and bully's affiliation to the ingroup or the outgroup is important for intervention. Based on the current study and previous theoretical approach, it is important that interventions against bullying focus on strengthening mainly emotional empathy, but also cognitive empathy and autonomous motivation to encourage young people to interfere more in bullying situations.

*Keywords: Bullying, 7th grade, Self-determination Theory, Defence Behaviour, Motivation, Emotional Empathy, Cognitive Empathy, Group Affiliation, Ingroup, Outgroup*

### **Författarnas tack**

Vi vill först och främst tacka alla elever som tagit sig tid att svara på vår enkät, utan er hade inte denna uppsats varit möjlig att genomföra. Vi vill även tacka de elever som inte svarade på enkäten, för att ni lät oss uppta er och era klasskamraters tid. Stort tack till alla lärare, rektorer och skolor för att ni välkomnade oss, och bidrog till fördjupad kunskap kring ämnet mobbning.

Våra familjer och vänner har betytt mycket för oss under arbetets gång, tack för ert stöd och uppmuntran!

Vi vill också rikta ett tack till Johannes Björkstrand för hjälp med statistiska analyser.

Slutligen vill vi tacka vår handledare, Tomas Jungert, för allt stöd, vägledning och diskussioner.

## Innehållsförteckning

<b>Introduktion .....</b>	<b>8</b>
Definition av mobbning.....	8
Ingripande i mobbningsituationer.....	8
Åskådare.....	9
Den aktuella studien.....	9
<i>Teori.....</i>	<i>10</i>
Förekomst av ingripande i mobbningsituationer.....	10
Roller i en mobbningsituation.....	10
Bystander-effekten.....	11
Åskådares påverkan på mobbningsituationen.....	11
Fokus på den utomstående gruppen och gruppen av försvarare.....	12
Direkt eller indirekt ingripande.....	13
Self-efficacy- en förutsättning för att hjälpa.....	14
Self-efficacy och selektivitetseffekter hos åskådarna.....	14
Moral disengagement.....	15
Motivation.....	15
Empati.....	21
Grupptillhörighet.....	25
Faktorer som predicerar ingripande.....	28
Syfte.....	29
Frågeställningar och hypoteser.....	29
<b>Metod .....</b>	<b>30</b>
<i>Metodansats .....</i>	<i>30</i>
<i>Deltagare .....</i>	<i>30</i>
<i>Instrument .....</i>	<i>30</i>
Enkätens utformning.....	30
Frågeformulär om empati.....	30
Vinjetter.....	31
Frågeformulär om motivation.....	32
Kontrollfrågor.....	33
<i>Procedur .....</i>	<i>33</i>
Rekrytering.....	33
Datainsamling.....	33
Pilottestning.....	34
Inkluderingskriterier.....	34
<i>Dataanalys .....</i>	<i>34</i>
Primära analyser.....	34
Reliabilitet.....	34
Skewness och Kurtosis.....	35
Envägs ANOVA.....	35
Kruskal-Wallis test.....	36
Tvåvägs ANOVA.....	36
Multipel regressionsanalys.....	36
<i>Etiska överväganden.....</i>	<i>37</i>

<b>Resultat .....</b>	<b>37</b>
<i>Reliabilitet</i> .....	37
Kognitiv empati.....	37
Emotionell empati.....	37
Autonom motivation.....	38
Yttre motivation.....	38
Introjected motivation.....	38
Amotivation.....	38
<i>Skewness och Kurtosis</i> .....	38
<i>Korrelationsmatris</i> .....	39
<i>Skillnad mellan tjejers och killars skattning av empati</i> .....	39
<i>Empati och motivation</i> .....	39
<i>Envägs ANOVA- jämförelse av vinjetterna</i> .....	40
Autonom motivation.....	40
Yttre motivation.....	40
Introjected motivation.....	40
<i>Kruskal-Wallis test-jämförelse av vinjetterna</i> .....	40
<i>Tvåvägs ANOVA-analyser avseende variablerna kognitiv och emotionell empati</i> .....	40
<i>Multipla regressionsanalyser</i> .....	41
Autonom motivation.....	41
Introjected motivation.....	41
Yttre motivation.....	42
<b>Diskussion .....</b>	<b>42</b>
<i>Sammanfattning av resultatet</i> .....	42
<i>Resultatet i förhållande till hypoteserna och frågeställningarna</i> .....	43
Hypotes 1.....	43
Hypotes 2.....	43
Frågeställning 1.....	43
Frågeställning 2.....	43
Hypotes 3.....	43
Frågeställning 3.....	43
Frågeställning 4.....	43
Frågeställning 5.....	43
<i>Resultatdiskussion</i> .....	43
Empati och motivation.....	43
Amotivation.....	45
Grupptillhörighet.....	45
Ytterligare aspekter för ett ingripande.....	46
Olika typer av mobbning.....	47
Könsskillnader.....	47
<i>Metoddiskussion</i> .....	48
Urval.....	48
Enkätens allmänna upplägg.....	49
Vinjetterna.....	50
Typ 1 och typ II-fel.....	50
Ålders- och könsaspekter.....	51
<i>Slutsatser</i> .....	52
<i>Implikationer</i> .....	52
<i>Framtida studier</i> .....	53

<b>Referenser .....</b>	<b>55</b>
<b>Bilaga 1. Samtyckesblankett .....</b>	<b>65</b>
<b>Bilaga 2. Pilottestning .....</b>	<b>66</b>
<b>Bilaga 3. Enkäten .....</b>	<b>68</b>
<b>Bilaga 3.1. Vinjetterna.....</b>	<b>69</b>
<b>Bilaga 3.2. Frågeformulär om motivation .....</b>	<b>71</b>
<b>Bilaga 3.3. Kontrollfrågor till vinjetterna.....</b>	<b>73</b>
<b>Bilaga 3.4. Frågeformulär om empati.....</b>	<b>74</b>

## Introduktion

### Inledning

**Definition av mobbning.** Mobbing är ett komplext och heterogent fenomen som påverkar flera hundra miljoner människor varje år. Det är ett beforskat ämne som det finns flera tusentals genomförda studier om (Volk, Dane & Marini, 2014). Forskningsområdet fick till stora delar fart efter Olweus definition av mobbning i början av 1900-talet (Volk et al., 2014). Olweus (1993) definierade mobbning som upprepade negativa handlingar som utförs av en individ eller en grupp som betraktas ha högre social status än offret. Mobbning kan uppstå i flertalet kontexter, där den aktuella studien fokuserar på skolrelaterad mobbning. Harel-Fisch et al. (2011) beskriver att det finns olika typer av mobbning beroende på om det involverar psykiska, fysiska eller sociala handlingar. Psykisk mobbning innefattar att mobbaren genom verbala metoder eller gester syftar till att orsaka offret psykisk skada. Sociala handlingar innebär istället att offret utsätts för exempelvis social exkludering.

För att kunna utveckla interventioner som bland annat syftar till att öka försvarsbeteende och motståndskraft mot mobbning hos ungdomar, är det nödvändigt att ta reda på vilka bakomliggande faktorer som är relaterade till att ingripa i en mobbningsituation (Caravita, Di Blasio & Salmivalli, 2009). Fortsatt forskning om ämnesområdet blir således viktigt för strävan mot att bekämpa mobbning.

**Ingripande i mobbningsituationer.** Ett uppvisande prosocialt beteende används enligt Weinstein och Ryan (2010) vid ingripande i en mobbningsituation och är eftersträvansvärt för offrets skull. Weinstein och Ryan (2010) talar om prosocialt beteende som en mångfacetterad term som innefattar beskyddande och/eller försvar av andra individer och med hjälp av ett prosocialt beteende kan ett hjälpbeteende uppvisas som syftar till att stärka andras välfärd eller mående. Caravita et al. (2009) resonerar kring att det finns olika metoder som inkluderas vid försvarande av offret. Det kan vara att både aktivt försöka avbryta mobbningsituationen, men också att stötta och trösta offret efteråt (Caravita et al., 2009). Wentzel, Filisetti och Looney (2007) har föreslagit en modell där motivation till att agera prosocialt beror på såväl interna faktorer så som empati som externa faktorer (exempelvis hur individen förväntar sig att andra i omgivningen ska reagera). Empati definieras av Abbot och Cameron (2014) som en förmåga att dela en annan persons känslor i en viss situation och har enligt Caravita et al. (2009) först fått uppmärksamhet inom skolmobbningsforskningen under 2000-talets början och är således en intressant aspekt att ta hänsyn till.



**Åskådare.** Hur åskådarna reagerar på en mobbningssituation beror på hur de bedömer situationen, den sociala kontexten och deras egen agentur (Thornberg et al., 2012). Thornberg et al. (2012) belyser att följande faktorer påverkar åskådarens ingripande eller vald passivitet i mobbningssituationen; åskådarens subjektiva uppfattning av mobbningssituationens allvarlighetsgrad, den emotionella reaktionen, bedömning av den sociala kontexten, moralisk bedömning samt tron på sin egen förmåga att klara av att ingripa. Jones, Manstead och Livingstone (2011) anser också att ungdomars identifiering till en specifik grupp påverkar om de ingriper eller inte i mobbningssituationen. En individ kan känna tillhörighet till en specifik grupp i en viss kontext, vilket benämns som ingrupp och övriga grupper betraktas som utgrupper (Bernd, 1993).

Åskådarnas handlande runt mobbaren och offret i en mobbningssituation påverkar i hög grad mobbningens förekomst (Jungert, Piroddi & Thornberg, 2016). Mobbaren kan i mobbningssituationens skede få social förstärkning när åskådarna antingen uppmuntrar till mobbning eller vid passivitet/frånvaro av ingripande (Salmivalli, 2014). Enligt Gini, Albiero, Benelli och Altoè (2008a) saknas det vetenskapliga empiriska studier som syftar till att förklara vad som särskiljer ungdomar som ingriper i mobbningssituationer från ungdomar som förblir icke-involverade och inte försöker försvara offret. Dessutom behöver det undersökas hur dessa faktorer kan användas för att främja prosocialt beteende och bekämpning av mobbning (Gini et al., 2008a)

**Den aktuella studien.** Den aktuella studien syftar till att undersöka vad som motiverar ungdomar till att ingripa eller inte ingripa i en mobbningssituation. Fokusering på aspekterna empati och gruppstillhörighet kommer att föreligga. Gruppstillhörigheten innefattar vilken relation åskådaren har till offret respektive mobbaren, det vill säga om offret eller mobbaren tillhör ingruppen eller utgruppen. Utgångspunkt kommer vara i tidigare forsknings teoribildning som undersöker aspekterna empati och gruppstillhörighet.

I och med att mobbning är ett gruppfenomen (Salmivalli, 2014) blir det relevant att undersöka åskådarnas sätt att bete sig för att eventuellt hitta förändringsområden som i sin tur kan minska förekomsten av mobbning. Elevers självbestämmande och motivation till att ingripa och försvara offret i en mobbningssituation, samt sociala och kognitiva aspekter, är viktiga att undersöka i detta sammanhang (Jungert et al., 2016).

## Teori

**Förekomst av ingripande i mobbningsituationer.** Forskning som utgår från observation har visat att åskådare sällan agerar på ett sätt som stöttar offren (Craig, Pepler & Atlas, 2000; O'Connell, Pepler & Craig, 1999). I en studie av Frisé, Hasselblad och Holmqvist (2012) tillfrågades individer som tidigare blivit utsatta för mobbning vad som hade gjort att mobbningen stoppades. Endast ett fåtal rapporterade att mobbningen hade förhindrats genom att jämnåriga stöttat och hjälpt dem.

I observationsstudien av Hawkins, Pepler och Craig (2001) visade det sig att eleverna ingrep i 19% av 306 mobbningsituationer. Detta resultat avspeglar undersökningen av Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman och Kaukiainen (1996) där 17% av deltagarna tog rollen som försvarare. Studier har visat att mobbning är mer vanligt förekommande i skolkontexter där elever tenderar att stötta mobbaren genom förstärkning eller genom att ta rollen som assistenter (Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011). I skolkontexter där eleverna istället var mer benägna att försvara offren förekom mobbning inte i lika stor utsträckning (Salmivalli et al., 2011). I de fall där eleverna ingrep var majoriteten av interventionerna (57 %) effektiva och ledde till att mobbningen stoppades (Hawkins et al., 2001).

**Roller i en mobbningsituation.** Självskattningar har använts för att särskilja de olika rollerna som elever tar i mobbningsituationer (Olweus, 1993). Rollerna är mobbare, offer, mobbare-offer och den grupp som generellt är känd som åskådare (eng. bystanders; Olweus, 1993). Bystanders benämns i den aktuella studien med det svenska begreppet åskådare. Åskådare innefattar de elever som inte är direkt involverade, varken som mobbare eller offer (Craig, Pepler, & Atlas, 2000). Flertalet studier har visat att termen åskådare innefattar ett brett spektrum av olika beteenden (Atlas & Pepler, 1998; Hawkins et al., 2001; O'Connell et al., 1999). Åskådare inkluderar inte bara barn och ungdomar som inte är involverade i mobbningen, utan även barn och ungdomar som antingen väljer mobbarens sida (som assistenter eller förstärkare) eller offrets sida, som försvarare (Pronk, Coossens, Olthof, De Mey, & Willemsen, 2013). Slutligen finns det en grupp åskådare som brukar benämnas som de utomstående (Pronk et al., 2013)

Salmivalli (1999) beskriver de olika rollerna hos åskådarna på följande sätt:

- **Assistenter:** Individer som assisterar mobbarna och själva deltar aktivt i att utsätta offret för mobbning.
- **Förstärkare:** Individer som stödjer mobbarna, exempelvis genom uppmuntran eller skratt.
- **Försvarare:** Individer som försöker hjälpa offret.

- **Utomstående:** Individer som är passiva och undviker situationen. Även kallade passiva åskådare.

Elevernas självskattade beteende och roll i mobbningssituationen kan relateras till social acceptans, socialt avvisande samt social status i gruppen (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). I Salmivalli et al. (1996) skattade killar i större utsträckning att de antog rollerna som mobbare, förstärkare eller assistenter, medan tjejer istället oftare uppfyllde rollerna som försvarare eller tog en utomstående roll.

**Bystander-effekten.** Bystander-effekten beskrivs som den hämmande effekt som andra åskådare i omgivningen har på en specifik individ gällande sannolikheten att individen faktiskt ska ingripa och hjälpa andra (Fluke, 2017). Ju fler åskådare i omgivningen desto mindre är sannolikheten att individen ingriper (Fluke, 2017).

Bystander-effekten är enligt Jiyeon och Insoo (2017) och Fluke (2017) svår att undersöka i mobbningssituationer, då det är flertalet faktorer som är av betydelse för huruvida individen väljer att ingripa eller inte. Det har visat sig finnas signifikanta skillnader i faktorer som påverkar individens försvarsbeteende beroende på om andra åskådare är närvarande eller inte (Jiyeon & Insoo, 2017). I de fall där mobbningen bevitnades i närvaro av andra åskådare påverkade individens eventuella tidigare erfarenhet av att själv vara mobbare, ett anti-socialt beteende, hur eleven bedömde situationens allvarlighetsgrad, relationen till offret samt individens popularitet i gruppen huruvida eleven ingrep i mobbningssituationen eller inte (Jiyeon & Insoo, 2017). I de fall där mobbningen istället bevitnades i frånvaro av andra åskådare hade andra faktorer en betydande roll enligt Jiyeon och Insoo (2017). Dessa faktorer var individens tidigare erfarenheter av att själv vara offer, nivå av empati och upplevd kontroll över situationen (Jiyeon & Insoo, 2017).

För vuxna har det visat sig att bystander-effekten är en av de främsta orsakerna till att individer inte ingriper, utan istället blir passiva åskådare, det vill säga antar den utomstående rollen (Fluke, 2017). Fluke (2017) fann inte evidens för bystander-effekten bland ungdomar i mobbningssituationer. Däremot visade det sig att individuella skillnader såsom ungdomarnas kön och empati samt kontextuella faktorer såsom typ av mobbning, påverkade det hypotetiska hjälpbeteendet hos åskådarna.

**Åskådares påverkan på mobbningssituationen.** Forskning har visat att mobbning är mer vanligt förekommande i de skolmiljöer där åskådare agerar på ett sätt som stödjer mobbaren eftersom mobbningssituationen förstärks (Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2011; Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011). I skolmiljöer där åskådare istället agerar genom att försvara offren var mobbning inte lika vanligt (Kärnä et al., 2011; Salmivalli et al., 2011).

Åskådares försvarsbeteende i mobbningsituationer har visat sig vara mer eller mindre relaterade till följande faktorer: empati, anti-mobbingsattityder, känsla av social rättvisa, hög känsla av ansvar, hög social status, vänskap med offret, hög tilltro till sin egen förmåga att använda sig av sociala- och försvarande beteenden och upplevelsen av grupptryck där gruppen anser att det är rätt att hjälpa offret (Bellmore, Ma, You, & Hughes, 2012; Cappadocia, Pepler, Cummings, & Craig, 2012; Oh & Hazler, 2009; Pozzoli et al., 2012; Pozzoli & Gini, 2010).

**Fokus på den utomstående gruppen och gruppen av försvarare.** Enligt Pronk et al. (2013) finns det tre anledningar till att studier om mobbning bör fokusera på den utomstående gruppen respektive försvarare.

Först och främst indikerar studierna att jämnåriga elever nästan alltid är närvarande då mobbningen sker (i mer än 85 % av fallen) (Atlas & Pepler, 1998; Hawkins et al., 2001; O'Connell et al., 1999). Bara i en fjärdedel av mobbningsituationerna försöker de jämnåriga hindra mobbningen eller agera i syfte att mildra allvarlighetsgraden av mobbningen (Pronk et al., 2013). Enligt Hawkins et al. (2001) har det visat sig att de gånger som jämnåriga faktiskt bestämmer sig för att ingripa och hjälpa offret, görs det effektivt och mobbningen avbryts i mer än två tredjedelar av fallen.

Den andra anledningen är att både den utomstående gruppen och försvarare antyder att de har en anti-mobbingsattityd. Pronk et al. (2013) hävdar att inte bara försvarare utan även utomstående ungdomar hade intentionen av att hjälpa mobbningsoffer. Tidigare studier har indikerat att den utomstående gruppen och försvarare är emot mobbning och ogillar barn och ungdomar som utsätter andra för mobbning (Olthof & Goossens, 2008; Salmivalli & Voeten, 2004). Försvarare beter sig på ett sätt som lever upp till deras anti-mobbingsattityd, de har ett direkt agerande i mobbningsituationen (Goossens, Olthof, & Dekker, 2006; Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999). Den utomstående gruppen beter sig däremot inte i enighet till sin anti-mobbingsattityd utan handlar istället mer indirekt, de agerar därför inte tillräckligt i själva mobbningsituationen för att klassificeras som försvarare av jämnåriga klasskamrater (Goossens et al., 2006; Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999).

Den tredje anledningen till att studier om mobbning bör fokusera på gruppen utomstående och försvarare är deras antal (Pronk et al., 2013). Den utomstående gruppen har visat sig motsvara ungefär en tredjedel av klassens elever (Olthof et al., 2011; Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998). Ytterligare en femtedel av klassens elever tillhör gruppen försvarare (Pronk et al., 2013). Tillsammans betraktas den utomstående gruppen och försvararna motsvara mer än 50 % av eleverna i klassrummet.

På grund av deras antal och attityd emot mobbning är det en viktig grupp för forskning att fokusera på för att kunna främja prosocialt beteende och uppmuntran av ingripande i mobbningsituationer (Pronk et al., 2013). Det är högst troligt att en minskning av mobbning kan uppnås genom att uppmana och stötta barn och ungdomar med en anti-mobbningssattityd att aktivt hjälpa offer, samt att stärka deras trygghet så att de vågar stå upp för sin ståndpunkt; att mobbning inte är ett accepterat beteende (Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008b).

Tidigare forskning har antytt att den utomstående gruppen och försvararna är lika varandra (Pronk et al., 2013). Båda grupperna har låg reaktiv aggression (beteende för att försvara sig mot hot, exempelvis självförsvar) och låg proaktiv aggression (planerat anfall som sker mer eller mindre oprovocerat, exempelvis mobbning; Camodeca & Goossens, 2005). Dessutom uppges både den utomstående gruppen och försvararna vara omtyckta av klasskamraterna (Goossens et al., 2006; Salmivalli et al., 1996) och ha en likartad empatisk förmåga (Gini et al., 2008a), vilka är viktiga förutsättningar för prosocialt beteende (Penner, Dovidio, Piliavin, & Schroeder, 2005).

**Direkt eller indirekt ingripande.** Direkta interventioner innebär att aktivt hjälpa och ingripa i mobbningsituationen för att stoppa mobbningen i stunden (Pozzoli & Gini, 2010). Indirekta interventioner motsvarar istället att söka eller erbjuda socialt stöd för att lösa eller lindra situationen för offret och konsekvenserna som efterföljs av mobbningsituationen (Pronk, et al., 2013). Försvararna hävdade att de tenderade att ingripa direkt snarare än indirekt (Pronk, et al., 2013). De åskådare som tillhörde den utomstående gruppen påstod sig istället ingripa indirekt snarare än direkt (Pronk, et al., 2013). Pronk et al. (2013) hävdar att resultatet inte avspeglar definitionen av den utomstående gruppens roll i mobbningsituationen. Istället visade resultatet att den utomstående gruppen faktiskt ingrep indirekt (något som kan gå obemärkt förbi och inte uppmärksammas i lika hög grad som det direkta ingripandet; Pronk et al., 2013). Skillnaden i ingripande kan bero på att den utomstående gruppen tenderade att se större nackdelar med direkt ingripande (såsom risken att själva bli utsatta för mobbning) än fördelar (såsom att bli socialt uppskattade; Pronk et al., 2013). Pronk et al. (2013) antyder därför att indirekta interventioner kan uppfattas som säkrare eftersom mobbarna inte är närvarande, då det sker efter själva mobbningsituationen har inträffat. Både majoriteten av den utomstående gruppen och försvarande gruppen uttryckte att om de själva skulle bli utsatta för mobbning finns en önskan att bli hjälpta av direkt ingripande i situationen (Pronk et al., 2013). Den utomstående gruppen önskade i högre grad än den försvarande gruppen att förutom direkt hjälp också få indirekt hjälp (Pronk et al., 2013).

**Self-efficacy – en förutsättning för att hjälpa.** Self-efficacy innebär tilltro på sin egen förmåga och kompetens att klara av att planera och agera i en viss situation för att uppnå önskade resultat (Bandura, 1997). Self-efficacy är positivt associerat med försvarsbeteende i mobbningsituationer (Barchia & Bussey, 2011; Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2012). Thornberg et al. (2012) visade liknande resultatmässiga tendenser. Elever tycktes välja att ingripa eller inte beroende på hur effektiva de trodde att deras eventuella intervention skulle kunna vara och hur kapabla de ansåg sig själva vara att kunna utföra den (Thornberg et al., 2012). Vidare rapporterade Gini et al. (2008a) att social self-efficacy är positivt relaterat med försvarsbeteende och negativt relaterat till de beteenden som den utomstående gruppen använder sig av. Om tron på den egna förmågan att lyckas är låg kommer försvarsbeteendet därför att inhiberas (Thornberg & Jungert, 2013). Cappadocia et al., (2012) fann skillnader mellan tjejer och killar. Social self-efficacy hos åskådare har visat sig predicera interventioner att hjälpa bland tjejer, men inte bland killar (Cappadocia et al., 2012).

**Self-efficacy och selektivitetseffekter hos åskådarna.** Pronk et al. (2013) undersökte ifall den utomstående gruppen respektive försvarare hanterar mobbningsituationer på olika sätt beroende på skillnader i deras tilltro till sin kompetens eller selektivitetseffekter. Selektivitetshypotesen anger att den utomstående gruppen och försvararna beter sig olika beroende på skillnader som är icke-relaterade till deras kompetens. Selektivitetseffekten medför att den utomstående gruppen kan ingripa men bara om en del förutsättningar i den sociala kontexten uppfylls (Pronk et al., 2013). Enligt selektivitetseffekten bestämmer sig den utomstående gruppen exempelvis för att hjälpa offret enbart om andra i omgivningen förväntar sig det av dem eller då de kan identifiera sig med offret, medan gruppen av försvarare ingriper oberoende av deras relation till offret (Pronk et al., 2013). Resultatet antydde att utomstående ungdomar och försvarare beter sig olika i mobbningsituationer beroende på olikheter i deras tilltro till sin kompetens snarare än selektivitetseffekter (Pronk et al., 2013). Den utomstående gruppen uppvisade en större beredskap och förberedelse till ingripande i mobbningsituationen än gruppen försvarare (Pronk et al., 2013). Kompetensmässigt har försvararna tilltro till sin egen förmåga att kunna agera direkt, medan utomstående grupper uppvisar self-efficacy kopplat till ett indirekt agerande (Pronk et al., 2013). Graden av self-efficacy betraktades vara lika hög för båda grupperna, bara det att den var fokuserad på direkt respektive indirekt agerande (Pronk et al., 2013).

**Moral disengagement.** Elever som inte ingriper i en mobbningsituation förklarade ofta deras avsaknad av försvar genom processen av moral disengagement, moraliskt rättfärdigande av aggressivt beteende (Barchia & Bussey, 2011). Detta gjordes trots att deras generella uppfattning var att det är moraliskt rätt att intervensera (Barchia & Bussey, 2011). Enligt Bandura (2016) omvandlar moral disengagement individens tänkande och medför att individen kan bete sig på ett sätt som är icke-humant och ändå ha självuppfattningen av att vara god som person. Barchia och Bussey (2011) anser att låg moral disengagement är nödvändigt, men inte tillräckligt för att individer ska försvara mobbningsoffer. Åskådares försvarsbeteende i mobbningsituationer har visat sig vara mer eller mindre relaterade till låg grad av moral disengagement (Bellmore et al., 2012; Cappadocia et al., 2012; Oh & Hazler, 2009; Pozzoli et al., 2012; Pozzoli & Gini, 2010).

**Motivation.** Att vara motiverad innebär enligt Ryan och Deci (2000) att ha en strävan efter att uppnå en måluppfyllelse. Motivation kan variera beroende på grad av motivation och typ av motivation (Ryan & Deci, 2000). Typen av motivation påverkas av underliggande attityder och mål som ger upphov till en specifik handling (Ryan & Deci, 2000).

Ryan och Deci (2000) särskiljer på typer av motivation som antingen intern (eng. intrinsic) eller extern (eng. extrinsic). Intern motivation refereras till att göra något på grund av att det uppfattas som intresseväckande eller njutbart (Ryan & Deci, 2000). Extern motivation innebär istället att göra något för att uppnå ett specifikt utfall som har ett instrumentellt värde, snarare än att utföra en aktivitet som i sig själv medför välbefinnande (Ryan & Deci, 2000).

**Yttre och inre faktorer som motiverar till ingripande.** De individer som försvarar offer i mobbningsituationer kan vara motiverade av både yttre och inre faktorer (Jungert et al., 2016). Försvar av en individ i en mobbningsituation kan motiveras av inre faktorer såsom empati (Forsberg, Thornberg & Samuelsson, 2014; Thornberg, 2010; Thornberg et al., 2012), internaliserad moralisk uppfattning (Bellmore et al., 2012; Rigsby & Johnson, 2006; Thornberg et al. 2012), eller en inre uppfattning av att de är en "hjälpande person" (Rigsby & Johnson, 2006). De yttre faktorerna kan exempelvis vara att individen strävar efter att få beröm av läraren (Thornberg et al., 2012) eller strävar efter att bevara en rådande vänskap med offret (Bellmore et al., 2012; Forsberg et al., 2014; Rigsby & Johnson, 2006; Thornberg et al., 2012).

**Self-determination Theory.** Self-determination theory (SDT) har under det senaste årtiondet fått empiriskt stöd i forskning som berör mänsklig motivation (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000).

Enligt Deci & Ryan (2000) utgår teorin om motivation från ett kontinuum av fri vilja, som sträcker sig från amotivation (avsaknad av motivation) till inifrån kommande motivation. Mellan dessa punkter av motivation finns fyra olika typer av regleringar (Deci & Ryan, 2000). Dessa regleringar är inre, identifierad, introjected och yttre och de reflekterar självbestämmande (Ryan & Conell, 1989). Sheldon och Elliot (1998) undersökte vad som är den underliggande motivationen till strävan att uppnå ett visst mål och fann fyra anledningar till att vilja uppnå det specifika målet. Likt de regleringar som beskrivits av Ryan och Connell (1989) samt Deci och Ryan (2000) benämndes de som; inre, identifierad, introjected och yttre motivation. I den aktuella studien kommer det engelska begreppet introjected motivation att användas, eftersom det inte har något motsvarande svenskt uttryck.

**Typer av motivation.** Enligt Sheldon och Elliot (1998) definieras de olika typerna av motivation som följande:

*Autonom motivation.* Autonom motivation har en övergripande betydelse av att innefatta mål som reflekterar personliga intressen och de egna värderingarna. Sheldon och Elliot (1998) sammanslår autonom motivation till ett index, som innehåller inre och identifierad motivation.

*Inre motivation.* Inre motivation innebär att göra något på grund av den glädje och tillfredsställelse som viktigt att uppnå.

*Identifierad motivation.* Identifierad motivation uppstår till följd av en personlig övertygelse om att göra "det rätta". Det behöver inte vara något som medför glädje och tillfredsställelse så länge som de uppfyller de personliga värderingarna.

*Kontrollerad motivation.* Kontrollerad motivation innefattar mål som personen känner sig tvungen att uppnå via externa och/eller interna krav. Sheldon och Elliot (1998) sammanslår introjected och yttre motivation till det övergripande indexet kontrollerad motivation.

*Introjected motivation.* Introjected motivation uppstår till följd av att inte vilja känna skuld, skam eller oro.

*Yttre motivation.* Yttre motivation kan istället beskrivas uppstå till följd av att individen har uppfattningen om att andra i omgivningen har förväntningar på att individen ska agera på ett visst sätt.

**Amotivation.** Amotivation är ytterligare en aspekt som studien beaktar och det innebär enligt Jungert et al. (2016) en avsaknad av motivation.



***Autonom motivation.*** Beteenden som uppkommer av autonom motivation reflekterar en individs egna fria vilja, värderingar och intressen och gör att individen känner att det är självet som är ursprunget till beteendet (Jungert, et al., 2006). Autonom motivation har visat sig vara relaterad med att faktiskt utföra prosociala handlingar, medan kontrollerad motivation inte har uppvisat samma korrelation (Hardy, Dollahite, Johnson, & Christensen, 2015).

SDT har tidigare inte använts för att undersöka elevers agerande som bevittnar mobbningsituationen och därför har inte heller skillnaden mellan inre, identifierad, introjected och yttre regleringar och deras kopplingar till ingripande uppmärksamhets i mobbningskontexter (Jungert et al., 2016). Baserat på SDT och tidigare forskning om autonom respektive kontrollerad motivation anser Jungert et al. (2016) att det är rimligt att anta att autonoma former av motivation för prosocialt beteende är positivt associerat med prosocialt och försvarande beteende i mobbningsituationer. Jungert et al. (2016) fann att autonom motivation var signifikant positivt korrelerat till att försvara offret. Detta indikerade att ungdomar som är mer autonomt motiverade till ett specifikt beteende också är mer benägna att faktiskt utföra beteendet (Jungert et al., 2016). Vidare antar Jungert et al. (2016) att det innebär att ungdomar som har höga nivåer av autonom motivation till att ingripa, också tenderar att faktiskt försvara offer i mobbningsituationer i praktiken.

***Tre grundläggande behov – förutsättningar för autonom motivation.*** Enligt SDT behöver tre grundläggande behov tillfredsställas för att autonom motivation ska kunna uppnås och leda till ett prosocialt beteende (Weinstein & Ryan, 2010). De grundläggande behoven som krävs är autonomi, kompetens och tillhörighet (Ryan & Deci, 2000). Behovet av autonomi definieras som en individs önskan till att ha möjlighet att agera i linje med sina egna preferenser, så som att göra sina egna val och fritt kunna uttrycka sina känslor (Deci & Ryan, 2000). Weinstein & Ryan (2010) särskiljer tillfredsställelse av autonoma behov från autonom motivation. Autonom motivation refererar till individens uppfattade orsak till en viss beteendereglering (Weinstein & Ryan, 2010). Det nås genom att fråga individen om anledningen till ett visst agerande beroende på personliga värderingar och intressen kopplat till andra människor, som exempelvis ”jag värdesätter att göra så” (Weinstein & Ryan, 2010). Tillfredsställelse av behovet autonomi innebär istället att individer upplever att de själva har generell frihet och har upplevelsen av att deras själv är kongruent över tid (Weinstein & Ryan, 2010). Exempel på påstående som mäter behovet autonomi är; ”Idag känner jag mig fri att vara den jag är” (Weinstein & Ryan, 2010). Upplevelsen av att behovet autonomi tillfredsställs har visat sig ha ett starkt samband med känslan av lycka och välbefinnande i olika kulturer (Deci & Ryan, 2000).

Behovet av kompetens innebär att individen behöver ha en upplevelse av att vara kompetent, få positiv feedback och ha möjligheter till att utveckla nya färdigheter. Slutligen refereras behovet av tillhörighet till önskan av att ha sociala band till andra människor där omtanke uppvisas (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan 2000).

**Introjected motivation.** Trots att introjected reglering är kategoriserad som kontrollerad motivation betraktas det vara mindre kontrollerad än yttre reglering (Jungert, et al., 2006). Det är möjligt att ungdomar ingriper i mobbningsituationer för att undvika negativa emotioner som kan associeras med att bevittna interpersonella trauman och att försvara offret kan då fungera som en form av coping (Lambe, Hudson, Craig & Pepler, 2017). Hos åskådarna har det visat sig att bevittnandet av mobbning har ett samband med upplevelsen av psykosocial stress (Rivers, Poteat, Noret & Ashurst, 2009) och därför är det möjligt att den upplevelsen föranleder och motiverar ingripande i mobbningsituationen (Lambe et al., 2017). Ungdomar reagerar olika när de bevittnar mobbning, en del responderar med starkare emotionella och fysiologiska reaktioner än andra (Barhight, Hubbard & Hyde, 2013). Att ha en emotionell reaktion är en signifikant prediktor till att faktiskt agera och hjälpa offret genom ett försvarsbeteende (Barhight et al., 2013).

**Yttre motivation.** Att bedöma den sociala kontexten är viktigt för den yttre motivationen, såsom uppfattning av sociala relationer, sociala positioner samt könsskillnader (Thornberg et al., 2012). Enligt Jungert et al. (2016) har upplevelsen av att känna sig kontrollerad av omgivningens krav och förväntningar, ett samband med mindre adaptiva utfall. Jungert et al. (2016) antar av den anledningen att ungdomar som har yttre prosocial motivation när de bevittnar mobbning och strävar efter att uppnå social acceptans av gruppen, har en större tendens till att känna sig pressade till att vara passiva eller att förstärka mobbningen, snarare än att försvara offret.

De individer som antar en utomstående roll kan påverkas av yttre motivation som berör att förlora vänner, förlora social status och själva bli utsatta för mobbing, vilket medför att de väljer att vara passiva i mobbningsituationen (Bellmore et al., 2012; Forsberg et al., 2014; Rigsby & Johnson, 2006; Thornberg, 2010; Thornberg et al., 2012). Slutligen motiveras de individer som stödjer mobbningen (de som antar rollen som assistenter eller förstärkare) av yttre faktorer såsom att behålla vänskap med mobbarna (Forsberg et al., 2014; Thornberg et al., 2012) eller att de ser möjligheten att uppnå högre social status och socialt gillande av gruppen (Forsberg et al., 2014). Att beakta den sociala statusen hos mobbaren är en faktor som kan vara avgörande; om mobbaren anses vara högt uppsatt i den sociala hierarkin tycks eleverna vara mindre motiverade att ingripa (Thornberg et al., 2012).

Om å andra sidan en åskådare bedömer att mobbaren har en lägre social position i gruppen, inhiberas inte ingripandet (Thornberg et al., 2012).

Ungdomens popularitet i gruppen påverkar i vilken grad han eller hon ingriper (Lambe et al., 2017). Pöyhönen, Juvonen & Salmivalli (2010) anser att hög social status i gruppen är en förutsättning för att försvara offret. För tjejer var hög popularitet i gruppen positivt korrelerat med försvarsbeteende (Duffy, Penn, Nesdale, & Zimmer-Gembeck, 2016). Thornberg et al. (2012) menar även att offrets kön kan ha betydelse och fann att tjejer i högre utsträckning tenderade att vilja försvara andra tjejer. Samma fenomen tycktes inte avspeglas bland killarna (Thornberg, et al., 2012).

Jungert et al (2016) visade att yttre motivation var positivt associerad med pro-bullying, vilket innebär att stötta mobbaren eller själv utsätta offret för mobbning. Den yttre motivationen påverkade ungdomen i den grad att fokus sätts på yttre faktorer i omgivningen och hur man ska bete sig för att uppnå de mest fördelaktiga konsekvenserna. Ungdomar kan vara motiverade att försvara ett offer för att exempelvis få beröm av andra eller undvika bestraffning (Jungert et al., 2016). Att ställa upp och ingripa på grund av att de vet att det är önskvärt av en vuxen eller en annan ungdom som de ser upp till, är något som motiverade ungdomarna (Thornberg et al., 2012).

**Amotivation.** Genom att försvara offret kan ungdomen agera mot gruppnormerna, vilket medför att ingripandet kan bli mer utmanande och mer riskabelt för ungdomen (Lambe et al., 2017). Lambe (2017) menar på att eftersom det inte uppfattas vara socialt accepterat kan ungdomen själv bli utsatt i gruppen. Bekämpande eller hindrande av mobbning kan associeras med socialt kostsamma konsekvenser, eftersom mobbare tenderar att ha makt, uppvisa social dominans och vara populära (Thornberg, 2011). Rädsla för att själv bli utsatt för mobbning medförde följaktligen motivation till att inte ingripa (Thornberg et al., 2012). Lambe et al. (2017) menar att för att en ungdom ska kunna försvara ett mobbningsoffer i en miljö där mobbning är vanligt förekommande, utan att själv riskera att råka illa ut, krävs det stöd ifrån omgivningen.

Lambe et al., (2017) anser att ingripande i mobbningssituationer kan få psykosociala svårigheter för åskådarna. För killar kunde ingripande i mobbningssituationen relateras till en högre grad av psykosociala svårigheter i jämförelse med killar som enbart bevittnat mobbningen (Lambe et al., 2017). För tjejer uppvisades tendenser till samband mellan ingripande i mobbningssituationen och upplevelsen av psykosociala svårigheter (Lambe et al., 2017). Både tjejer och killar som nyligen ingripit i en mobbningssituation uppvisade mer ilska, psykosomatiska problem och studierelaterade svårigheter (Lambe et al., 2017).

Det är fortfarande oklart om de psykosociala svårigheterna uppstår innan ingripandet eller som konsekvenser av ingripandet (Lambe et al., 2017).

En del fall i Thornberg et al. (2012) illustrerade åskådare som inte ansåg att det var deras moraliska ansvar att ingripa i mobbningsituationen. Ett fåtal beskyllde också offret för det som hände, så som exempelvis vid ryktesspridning, eftersom de trodde och upplevde att ryktet kunde vara sant (Thornberg et al., 2012).

Habituering kan också påverka åskådare till valet att inte ingripa i mobbningsituationen (Thornberg et al., 2012). Det innebär att mobbningen sker såpass ofta så att eleven ser det som ett rutinmässigt fenomen och vanan att bevittna situationen medför att individen därför inte reagerar starkt emotionellt (Thornberg et al., 2012). En annan anledning till att inte ingripa var enligt Thornberg et al. (2012) att bevittnandet av en mobbningsituation kunde framkalla känslor i publiken som intresse och spänning. Av de ungdomar som valde att inte ingripa i studien av Cappadocia et al. (2012) höll flest ungdomar med om följande påståenden; ”Jag ville inte riskera att bli inblandad” (57%) och ”Jag var rädd” (24%). Ytterligare anledningar som var vanligt förekommande var; ”Jag visste inte vad jag skulle göra” ”Situationen var inte så farlig” och ”Det är inte mitt ansvar att ingripa”, dessa anledningar är väl förenliga med bystander-effekten (Cappadocia et al., 2012).

***Betydelsen av autonom respektive kontrollerad motivation.*** Studier av Vallerand (1997), Deci & Ryan (2000) och Koestner, Otis, Powers, Pelletier och Gagnon (2008) har visat att autonom motivation är signifikant positivt associerat med strävan efter att anpassa sig för att nå en specifik måluppfyllelse. Kontrollerad motivation uppvisar enligt Vallerand (1997) istället en signifikant negativ association. Koestner et al (2008) fann å andra sidan att kontrollerad motivation var icke-relaterad till måluppfyllelse. Hardy et al. (2015) fick ett likartat resultat; kontrollerad motivation uppvisade inget signifikant samband till att utföra prosociala handlingar. Avsaknaden av korrelation mellan kontrollerad motivation och strävan efter måluppfyllelse innebär inte att kontrollerad motivation inte har någon betydelse överhuvudtaget. Det finns en möjlighet att kontrollerad motivation påverkar både kognitioner och affekter och därmed även sekundärt utfallet, det vill säga måluppfyllelsen (Koestner et al., 2008).

Varför betydelsen av autonom motivation indikerar förenliga forskningsresultat i målinriktade situationer, medan kontrollerad motivation inte gör det, är fortfarande oklart (Koestner et al., 2008). Det finns ett flertal möjliga förklaringar som diskuteras av Koestner et al. (2008). SDT förespråkar att autonom motivation är mer internaliserad och integrerad i självet, i jämförelse med kontrollerad motivation (Deci & Ryan, 2000).

Genom att det är en del av självet medför det att autonom motivation uppvisar en större stabilitet över tid och i olika kontexter (Koestner, Bernieri & Zuckerman, 1992). Kontrollerad motivation är å andra sidan mer mottaglig för förändringar i den yttre kontexten och uppvisar därigenom mindre stabilitet över tid och mellan situationer (Zuckerman, Gioioso & Tellini, 1988). Koestner et al. (2008) illustrerar detta med följande exempel: En individ som studerar på grund av sin autonoma motivation och strävar efter en specifik måluppfyllelse (som exempelvis viljan att få ett visst arbete) kommer studera oavsett yttre påverkan. En annan individ som däremot enbart studerar för att han eller hon måste, på grund av kontrollerad motivation (exempelvis för att kurskamrater studerar eller för att det snart är tentamen) kommer att sluta studera så fort den yttre rådande situationen förändras och den kontrollerade motivationen inte längre gör sig gällande (Koestner et al., 2008). Enligt Koestner et al. (2008) behöver vidare forskning undersöka vilken betydelse autonom respektive kontrollerad motivation har för personlig måluppfyllelse.

***Skillnader mellan tjejers och killars motivation till ingripande.*** Motivationen till att ingripa i mobbningsituationen tycks vara olika för killar och tjejer (Lambe et al., 2017). Generellt tenderar tjejer att motsätta sig mobbning i högre grad än killar (Salmivalli & Voeten, 2004). Det medför att det tycks vara mer socialt accepterat att ingripa för tjejer, eftersom tjejer har en mer relationsfokuserad socialiseringsprocess (Lambe et al., 2017). Socialiseringsprocessen kan förklara varför Lambe et al. (2017) fann att tjejer ansåg att det stundtals var mer socialt riskabelt att inte försvara offret, eftersom då gick man emot den sociala gruppnormen för tjejer.

Den emotionella reaktionen till att bevittna mobbning kan vara en kritisk faktor i valet att ingripa, speciellt för killar (Lambe et al., 2017). Tjejer tenderade att välja att ingripa på grund av social press från omgivningen, medan killar tenderade att ingripa till följd av den psykosociala stress som bevittnandet av mobbningsituationen ledde till (Lambe et al., 2017). Resultatet enligt Lambe et al., (2017) överensstämmer med tidigare forskning, vilket indikerar att social self-efficacy i högre grad uppvisar ett samband till ingripande bland tjejer, medan istället empati i högre grad uppvisar ett samband till ingripande bland killar (Cappadocia et al., 2012).

**Empati.** Empati definieras av Cohen och Strayer (1996) som en förmåga att förstå och dela någon annans emotionella status eller kontext. Det är ett biologiskt karaktärsdrag hos människan som påverkar såväl prosocialt som antisocialt beteende, varav mobbning är ett exempel på antisocialt beteende (Damon, Lerner & Eisenberg, 2006).

Studier har visat på att förmågan att känna igen och dela andras känslor, det vill säga ha förmågan till empati, har en betydande roll vid ingripande i en mobbningsituation (Caravita et al., 2009; Mehrabian & Epstein, 1972). Noorden, Haselager, Cillessen och Bukowski (2014) menar att den ökade uppmärksamheten kring empati har lett till interventionsprogram mot mobbning med fokus på att öka empatiförmågan. Dessa program är oftast dyra och har inte alltid visat sig vara effektiva (Noorden et al., 2014). Att interventionsprogram inte har visat sig vara effektiva menar Noorden et al. (2014) delvis kan bero på att både empati och mobbning är komplexa och att det finns många olika typer av mobbning. Redan på 80-talet har empati ansetts som ett multidimensionellt begrepp och har av Davis (1983) delats in i kognitiva och emotionella aspekter.

***Empati i två distinktioner.*** Davis (1983) beskriver ett framväxande nytt sätt att se på empati i ett multidimensionellt perspektiv. Davis (1983) menar på att det finns två tidiga forskningstraditioner som används i användandet av begreppet empati. I en av traditionerna har empati refererats till ett kognitivt fenomen, där fokus legat på en intellektuell perception av andra och i den andra traditionen har empati istället refererats till en emotionell komponent och används för att undersöka hjälpbeteenden (Davis, 1983). Under 80-talet växte det fram en integration mellan dessa två distinktioner (Davis, 1983). Forskare och empatiteoretiker menade då på att det finns både affektiva och kognitiva komponenter i den empatiska responsen (Davis, 1983).

***Fyra typer av empati.*** Empati delades av Davis (1983) upp i de engelska begreppen perspective-taking, fantasy, empathic concern och personal distress. De svenska uttrycken perspektivtagande, fantasi, empatisk omsorg och personlig vånda kommer hädanefter att användas. Perspektivtagande innebär enligt Davis (1983) en tendens att spontant tilltaga sig en annan persons psykologiska synvinkel. Fantasi är förmågan att föreställa sig hur känslor och agerande hos fiktiva personer kommer till uttryck, exempelvis då individen läser böcker eller ser på film (Davis 1983). Empatisk omsorg innebär att vara "andra-orienterade", det vill säga att känna sympati och bekymmer för andras olycka och slutligen innebär personlig vånda själv-orienterade känslor av ångest och oro över spända interpersonella omständigheter (Davis, 1983). Den aktuella studien kommer att fokusera på perspektivtagande som hädanefter kommer att refereras till kognitiv empati, samt empatisk omsorg vilket kommer att benämnas som emotionell empati.

**Kognitiv och emotionell empati.** Den kognitiva komponenten av empati innebär att individen har förmåga till att känna igen andras känslor och ta andras perspektiv (Feshbach & Feshbach, 1982, refererat i Caravita et al., 2009). Davis (1983) hävdar att högre kognitiv empati är associerat med bättre socialt fungerande och högre social kompetens. Detta tankesätt kom ursprungligen från Piaget (1932) och Mead (1935) refererat i Davis (1983) som framhävde vikten av att ha en förmåga att sätta sig in i andras tankar och känslor för att kunna agera oegoistiskt; det vill säga uppvisa ett beteende där självet sätts i andra hand för en större samhällsvinning. Enligt Davis (1983) är kognitiv empati korrelerat med en högre osjälvisk bryddhet om andras känslor och reaktioner.

Emotionell empati innebär att man både har en förmåga att föreställa sig andras tankar och känslor och att kunna dela andras känslor (Caravita et al., 2009). Enligt Davis (1983) är det oklart om emotionell empati överhuvudtaget har ett samband med socialt fungerande. Emotionell empati är däremot starkt relaterat till icke-egoism och infunnen medkänsla för andra (Davis, 1983).

**Kognitiv och emotionell empati och sambandet till ingripande.** Kognitiv empati och sambandet till ett försvarsbeteende har visat motstridiga resultat i tidigare studier. Det finns de studier som menar på att det finns ett positivt samband mellan kognitiv empati och ett ingripande (Belacchi & Farina, 2012; Gini et al., 2008a). Studien av Belacchi och Farina (2012) som undersökte förskolebarns prosociala beteende, visade att emotionell empati till skillnad från kognitiv empati korrelerar högre med ett prosocialt beteende. Espelage et al. (2012) fann en positiv korrelation mellan kognitiv empati och ett försvarsbeteende enbart för killar. Gini et al. (2007), Caravita et al. (2009) och Pöyhönen et al. (2010) fann däremot ingen korrelation. Pöyhönen et al. (2010) kom fram till slutsatsen att kognitiv empati inte är tillräcklig för att utföra ett prosocialt beteende och/eller ett försvarsbeteende, utan att det krävs en delad uppfattning av offrets känslor, snarare än att bara kunna förstå känslorna.

Flertalet studier uppvisar att det finns en positiv korrelation mellan ett försvarsbeteende, och emotionell empati (Barchia and Bussey 2011; Belacchi & Farina 2012; Bellmore, et al., 2012; Caravita et al., 2009; Correia and Dalbert, 2008; Espelage, Green & Polanin, 2012; Gini et al., 2007; Pöyhönen et al., 2010; Raskauskas, Gregory, Harvey, Firshana & Evans, 2010, Thornberg et al., 2012).

Davis (1983) menar att det finns en skillnad mellan kognitiv respektive emotionell empati och sambandet med utvecklandet av hjälpbeteenden. Emotionell empati är starkt relaterat till emotionella reaktioner, vilket i sin tur föranleder hjälpbeteenden (Davis, 1983; Pöyhönen et al., 2010).

Kognitiv empati uppvisade ingen korrelation till emotionella reaktioner och därför ledde det inte heller till utvecklandet av ett hjälpbeteende (Davis, 1983, Pöyhönen et al., 2010) Davis (1983) poängterar därför att en hög grad av emotionell empati tycks innebära en större chans att individen agerar genom att utföra ett hjälpbeteende, medan kognitiv empati inte har samma betydelse.

**Kön och ålderskillnader i empati.** Upplevelsen av emotionell empati och sambandet med ingripande i en mobbningsituation har visat sig ha olika betydelse beroende på kön och ålder. Cappadocia et al. (2012), som inte delade upp empatibegreppet i kognitiva och emotionella komponenter, fann ett samband mellan empati och ingripande enbart för killar i ungdomsåren (8–16 år). Barchia och Bussey (2011) som undersökte sociala kognitioner och empati och deras samband till ingripande i mobbningsituationer, uppvisade istället ett motsatt resultat, nämligen att denna korrelation var starkare för tjejer snarare än för killar. Barchia och Bussey (2011) fann också att yngre elever i större utsträckning hävdade att de skulle ingripa och försvara offret.

Caravita et al. (2009) fann en positiv korrelation mellan emotionell empati och försvar av offret för alla deltagarna, men ingen korrelation för de separata grupperna, vilka var barn (8–10 år) och unga vuxna (11–14 år). Resultat visade att en större tendens fanns att ingripa om man kände emotionell empati (Caravita et al., 2009). Denna tendens fanns enligt Caravita et al. (2009) i större grad hos killar med hög status i gruppen av barn, jämfört med unga vuxna.

Enligt Pöyhönen et al. (2010) var tjejer mer benägna att försvara offret och skattade högre på både kognitiv och emotionell empati. Sett till årskurs, skattade årskurs fyra högre på försvarsbeteende till skillnad från åttondeklassarna, men lägre på kognitiv och emotionell empati (Pöyhönen et al., 2010). I ökningen mellan klass fyra och åtta uppvisade enbart tjejerna en högre skattning på emotionell empati, vilket tyder på att det i högre ålder, trots en ökad empatisk förmåga, kan vara mer utmanande att ingripa i en mobbningsituation på grund av sociala anledningar (Pöyhönen et al., 2010).

**Empati otillräckligt för ett faktiskt ingripande.** Trots att förmågan till emotionell empati finns hos individen och motiverar ett prosocialt beteende har det visat sig inte nödvändigtvis vara tillräckligt för att individen i verkligheten ska ingripa i mobbningsituationen (Caravita et al., 2009; Barchia och Bussey, 2011; Bellmore et al., 2012; Gini et al., 2008a; Pöyhönen et al., 2010). Caravita et al. (2009) anser att emotionell empati inte förutsäger om ett ingripande sker, utan att barnet/ungdomen dessutom behövde ha hög status (social preferens) för att försvara offret.



I båda grupperna (barn och unga vuxna) blev sambandet mellan emotionell empati och att försvara offret starkare vid en högre nivå av social preferens och svagare vid en lägre nivå av social preferens (Caravita et al., 2009). Även Pöyhönen et al. (2010) menar att faktorer som hög status och popularitet inom gruppen krävs för att individen ska våga agera efter de empatiska affekterna. Vidare hävdar Gini et al. (2008a) att höga skattningar på empati associeras positivt till både aktivt ingripande i mobbningsituationen och passivt beteende (icke-ingripande), vilket gäller för både killar och tjejer. Detta tyder på att hög grad av empati inte uteslutande räcker för att ingripa i en mobbningsituation, utan enbart är ett positivt korrelat för ett ingripande (Gini et al., 2008a).

**Grupptillhörighet.** Den sociala identitetsteorin utgår från att den sociala identiteten är en del av självet som har sitt ursprung från grupptillhörigheter (Eagly, 2004). Detta kan enligt Eagly (2004) exempelvis vara individens uppfattning av att ha en identitet som "kvinna" eller "europeisk". Den kognitiva grunden av den sociala identiteten reflekteras av självkategorisering (att se sig själv som medlem av en grupp) samt social kategorisering (bestämmandet av vem som är medlem av den egna gruppen och vem som inte är det; Eagly, 2004). Det sociala kategoriserandet medför enligt Eagly (2004) att konkurrens mellan grupper kan skapas och likaså kan den egna gruppen favoriseras samt att individen kan ta avstånd från andra grupper (Eagly, 2004).

**Definition av ingrupp och utgrupp.** Bernd (1993) beskriver begreppen ingrupp och utgrupp som sociala kategoriseringar av människor i omgivningen. Enligt Egocentric Social Categorization (ESC-modellen) konstruerar alla individer kognitivt en särskiljning av grupper av människor och utgår från ett egocentriskt synsätt. På den mest grundläggande nivån av kognitiv differentiering skiljer individen på kategorierna "Jag" och "Inte jag" (Bernd 1993). Enligt Bernd (1993) påverkar denna nivå den kognitiva konstruktionen av ingrupp och utgrupp som sociala kategorier. Ingruppen betraktas innefatta heterogena individer som tillsammans delar en känsla av samhörighet. Den specifika individen känner tillhörighet till ingruppen. Bernd (1993) menar att utgruppen istället konstrueras som en homogen social kategori och betraktas av individen vara en grupp som han eller hon inte känner någon tillhörighet till. I den aktuella studien innefattar begreppen ingrupp och utgrupp deltagarens fiktiva relation till offret respektive mobbaren, det vill säga om offret och mobbaren tillhör ingruppen eller utgruppen.

***Offrets tillhörighet till ingruppen eller utgruppen.*** Vrijhof et al. (2016) undersökte prosocialt kompensatoriskt beteende gentemot socialt exkluderade individer som tillhörde antingen ingruppen eller utgruppen. Studien använde sig av ett virtuellt datorprogram där deltagarna blev informerade om att de skulle spela ett spel online, "Cyberball game", med tre andra individer (som var virtuella figurer). Omväxlande virtuella individer blev sedan exkluderade ur spelet. Vrijhof et al., (2016) fann inga signifikanta skillnader i deltagarnas prosociala kompensatoriska beteende beroende på om den virtuella figuren tillhörde ingruppen eller utgruppen. Däremot visade självskattningarna att den underliggande motivationen för det prosociala kompensatoriska beteendet varierar. Högre empatisk oro associerades med mer prosociala passningar till en virtuell figur som tillhörde ingruppen. Mer självrapporterat mobbningsbeteende associerades med mindre kompensatoriskt prosocialt beteende i de sammanhang då den virtuella figuren tillhörde utgruppen. (Vrijhof et al., 2016)

Bellmore et al. (2012) undersökte elevers agerande vid bevitning av mobbning i årskurs 6 och hävdar att relationen till offret har betydelse för ingripandet. I studien manipulerades vinjetter som slumpmässigt delades ut till eleverna. I vinjetterna hade eleven en av tre följande relationsstatus till offret; nära relation till offret, klasskamrat till offret eller ingen relation till offret. Resultatet visade att deltagare skattade att de gillade offret mer när det var en nära vän, jämfört med en klasskamrat eller okänd och också i större grad valde att hjälpa offret om det är en nära vän (Bellmore et al., 2012). Detta visade även Chaux (2005) som menar på att om åskådaren är bättre vän med en av personerna i mobbningsituationen finns större tendens till att ingripa. Chaux (2005) menar på att benägenheten att ingripa försvinner om åskådaren är vän med båda personerna i mobbningsituationen eller inte känner någon av dem (förutsatt att det är en person som mobbar den andra). Även Oz och Hazler (2009), Levine et al. (2002) och Thornberg et al. (2012) styrker detta då de funnit att åskådarna i större grad ingriper i en mobbningsituation om offret tillhör ingruppen snarare än utgruppen. Likaså uppvisade Pronk et al. (2013) ett likartat resultat. I studien av Pronk et al. (2013) tenderade både ungdomar som klassificerades som rollen utomstående respektive försvarare i högre grad att ingripa om en vän var utsatt i mobbningsituationen snarare än om det var en neutral klasskompis som var offret. De som uppvisade ett prosocialt beteende är i allt högre grad vänner med utsatta barn och ungdomar eller beter sig vänskapligt gentemot mobbningsoffer (Pronk et al., 2013). Att ha vänner är därför viktigt för de som är utsatta för mobbning, eftersom vänner tenderar att skydda och stötta varandra i mobbningsituationer (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999).

**Mobbarens tillhörighet till ingruppen eller utgruppen.** Thornberg et al., (2012) menar att i de fall där eleven hade en vänskapsrelation till mobbaren, men en neutral relation till offret tenderade eleven att välja att inte ingripa. Oh och Hazler (2009) fann ett likartat resultat; att inte ingripa i situationen var relaterat till vänskapsrelation till mobbaren samt en icke-vänskapsrelation till offret.

Gini (2007) fann att ungdomar tillskrev skulden för mobbning främst till individer i utgruppen som betraktades ha hög social status. Den gruppen som betraktades ha minst skuld var istället individer med låg social status som tillhörde ingruppen (Gini, 2007). Resultatet visade på ett tydligt bias för ingruppen; ungdomarna tenderade att favorisera den egna gruppen och istället tillskriva mer skuld till utgruppen, vilket även tidigare forskning visar (Gini, 2006; Nesdale & Flessner, 2001). Preferensen för ingruppen var högre när det var den gruppen som var utsatt för mobbningssituationen, jämfört med när individer i ingruppen var de som utförde mobbningen (Gini, 2007). Detta menar Gini (2007) överensstämmer med sociala identitetsteorin; då en individ eller hel ingrupp utsätts för exempelvis mobbning så utgör det ett hot mot både den sociala identiteten och självkänslan vilket medför att identifieringen till ingruppen förstärks och man tar avstånd från utgruppen i större utsträckning.

**Gruppnormers samband med ingrupp och utgrupp.** En individs agerande påverkas av den rådande gruppnormen (Ojala & Nesdale, 2004; Abrams et al., 2000, 2003; Sheehan, 1979; Jones, Manstead & Livingstone, 2011). En gruppnorm beskrivs av Sheehan (1979), vara att i en specifik situation agera i enlighet med det som i gruppen anses vara ett berättigat beteende. Enligt teorin om konformitet tenderar människor i hög grad att bete sig på ett sätt som överensstämmer med gruppens värderingar, förväntningar och uppfattningar (Sheehan, 1979).

Ojala och Nesdale (2004) påvisade att ungdomar är mer villiga att låta en individ från ingruppen som mobbar fortsätta tillhöra gruppen om ingruppsnormen rättfärdigade mobbning, jämfört med om det var en inkluderande och rättvis norm. Detta styrker Abrams et al. (2000; 2003) som påvisade att då en individs beteende avviker från normen minskar det möjligheten för individen att kunna bibehålla sin sociala position inom gruppen. På motsvarande sätt var ungdomarna mer villiga att låta individen i ingruppen behålla sin sociala position då han eller hon hjälpte en utsatt individ om den rådande normen var inkluderande och rättvis (Ojala & Nesdale, 2004). Ojala och Nesdale, (2004) diskuterar att deras undersökning till viss del styrker att ungdomar förstår att de förväntas bete sig i enlighet med den rådande gruppnormen för att de ska bli accepterade i gruppen eller för att de ska kunna bibehålla sin sociala position.

Deras resultat indikerar att mobbning är mer accepterat då det riktas mot en individ i utgruppen som är mer lik ingruppen (Ojala & Nesdale, 2004). Ojala och Nesdale (2004) tolkar det som att individen i utgruppen då betraktas utgöra ett hot mot ingruppen vilket gör att medlemmarna godkänner mobbarens agerande.

**Identifiering till ingruppen.** Hur starkt ungdomar identifierar sig med en viss grupp påverkar hur de reagerar vid bevittnandet av en mobbningsituation (Jones, Manstead & Livingstone, 2011). Individens identifiering till en specifik grupp är beroende av händelser som påverkar gruppen (Jones, Manstead & Livingstone, 2011). En händelse som medför positiva konsekvenser för gruppen, (såsom när en medlem agerar på ett sätt som överensstämmer med gruppens normer), leder till att medlemmarna i rapporterar högre nivåer av identifiering till ingruppen (Kessler & Hollbach, 2005). En händelse som istället medför negativa konsekvenser för gruppen, (såsom när en medlem agerar på ett sätt som går emot gruppnormerna eller närmar sig en utgrupp som inte är omtyckt av ingruppen) kan det resultera i en minskad känsla av identifiering till ingruppen (Kessler & Hollbach, 2005). Hur medlemmarna i gruppen reagerar på det negativa beteendet modereras av tidigare nivåer av identifiering (Jones, Manstead & Livingstone, 2011).

**Faktorer som predicerar ingripande.** Cappadocia et al., (2012) undersökte prediktorvariablerna self-efficacy, empati och attityder om mobbning. Faktorernas betydelse för ingripande skiljde sig åt mellan tjejer och killar. Self-efficacy predicerade ingripande bland tjejer, oberoende av empati och attityder om mobbning. Enligt Cappadocia et al. (2012) predicerade istället empati och attityder om mobbning ingripande i mobbningsituationer, oberoende av self-efficacy hos killar. Till skillnad från studien av Cappadocia et al. (2012) var self-efficacy och moral disengagement inte associerade med försvarsbeteende enligt Barchia och Bussey (2011). Däremot predicerade kollektiv efficacy ingripande, vilket innebär tron på förmågan att elever och lärare tillsammans kan stoppa mobbning och att elever kan få stöd från de vuxna (Barchia & Bussey, 2011).

Det finns delade uppfattningar om huruvida empati predicerar ingripande i mobbningsituationer eller inte. Belacci och Farina (2012) och Gini et al. (2012) fann att enbart emotionell empati predicerade ett försvarsbeteende. Carvita et al. (2009) fann istället att emotionell empati predicerade ingripande för enbart killar, men bara om de var omtyckta av sina jämnåriga klasskamrater. Enligt Barchia & Bussey (2011) predicerade istället emotionell empati försvarsbeteende för tjejer. För kognitiv empati återfanns inga signifikanta resultat (Barchia & Bussey, 2011).

Barchia och Bussey (2011) menar att det är möjligt att den sociala kontexten är viktigare för att predicera försvarande av mobbningsoffer, snarare än elevernas empatiska förmåga. Pöyhönen et al. (2010) fann varken signifikanta resultat för kognitiv eller emotionell empati avseende predicering av ett försvarsbeteende.

**Syfte.** Den aktuella studien syftar till att undersöka vad som motiverar ungdomar i årskurs 7 till att ingripa eller inte ingripa i situationer där mobbning förekommer, samt om det finns skillnader mellan olika typer av motivation (autonom, introjected, yttre motivation och amotivation). Syftet är vidare att fokusera på hur ungdomarnas kognitiva och emotionella empati, samt grupptillhörighet (relation till offret och mobbaren) påverkar deras tendens till ingripande i mobbningsituationen.

**Frågeställningar och hypoteser.** Frågeställningarna och hypoteserna har sin utgångspunkt i tidigare forskning. Den riktade hypotesprövningen används då det betraktas finnas vetenskapligt stöd. Då tillräckligt forskningsunderlag saknas, används enbart frågeställningar.

***Hypoteser avseende grupptillhörighet och motivation till att ingripa.***

*Hypotes 1.* Då offret tillhör ingruppen kommer eleverna ha högre motivation till att ingripa i mobbningsituationen.

*Hypotes 2.* Då mobbaren tillhör ingruppen kommer eleverna ha lägre grad av motivation till att ingripa i mobbningsituationen.

***Frågeställningar och hypotes avseende empati och motivation till att ingripa.***

*Frågeställning 1.* Hur ser sambandet ut mellan emotionell empati och motivation (autonom, introjected och yttre) till att ingripa i mobbningsituationen?

*Frågeställning 2.* Hur ser sambandet ut mellan kognitiv empati och motivation (autonom, introjected och yttre) till att ingripa i mobbningsituationen?

*Hypotes 3.* Det kommer finnas ett negativt samband mellan kognitiv respektive emotionell empati och amotivation till att ingripa i mobbningsituationen.

***Frågeställningar avseende sambandet mellan empati och grupptillhörighet samt motivation till att ingripa***

*Frågeställning 3.* Hur påverkas ungdomars motivation till att ingripa i mobbningsituationen beroende på empati samt offrets och mobbarens grupptillhörighet?

*Frågeställning 4.* Kan kognitiv och emotionell empati samt offrets och mobbarens grupptillhörighet predicera motivation till att ingripa?

***Frågeställning avseende könsskillnader***

*Frågeställning 5.* I de ovan nämnda frågeställningarna och hypoteserna, finns det några signifikanta skillnader mellan tjejer och killar?

## Metod

### Metodansats

Studien är kvasiexperimentell och en kvantitativ ansats tillämpas.

### Deltagare

Totalt 279 elever i årskurs 7, fördelat över sex olika skolor, svarade på enkäten. 36 elever (17 tjejer och 19 killar), uppfyllde inte inkluderingskriterierna och betraktas således som bortfall och togs inte med i de statistiska analyserna. Bortfallet i respektive skola var följande; skola ett 16,2 %, skola två 36,0 %, skola tre 21,4 %, skola fyra 10,0 %, skola fem 14,2% och slutligen skola sex 6,9%. Det kvarstod 243 elever som inkluderas i studien, av dessa är 140 stycken tjejer och 103 killar. Medelåldern var 13 år.

Vinjetterna, beskrivs nedan under instrument, delades in i vinjett A, B, C och D. I vinjett A ingick 63 elever, fördelat 31 tjejer och 32 killar. I vinjett B ingick 61 elever med en fördelning på 35 tjejer och 26 killar. I vinjett C ingick 62 elever, varav 37 tjejer och 25 killar. Slutligen ingick 57 elever i vinjett D, varav 37 som tilldelades vinjett D var tjejer och 20 var killar.

### Instrument

**Enkätens utformning.** Enkäten inleddes med två demografiska frågor, gällande deltagarens kön och ålder. Enkäten var uppdelad i två delar. Den ena innehöll ett frågeformulär som syftade till att undersöka empati. Den andra delen innehöll en vinjett där en mobbningsituation beskrevs och den efterföljdes av påståenden som berörde motivation till att hjälpa eller inte hjälpa offret. Vilken del som deltagarna började med fördelades slumpmässigt. Hälften av alla enkäterna som delades ut inleddes således med frågeformuläret om empati och efterföljdes av en vinjett och tillhörande påståenden om motivation. Den andra hälften av enkäterna inleddes istället med vinjetten och motivationsfrågorna och efterföljdes av empatiformuläret. Svartalternativen i enkätens olika delar var enhetliga och en skala mellan 1 (stämmer inte alls) och 5 (stämmer väldigt mycket) användes för de olika påståendena. Enkäten innehöll också kontrollfrågor, se rubriken *Kontrollfrågor*.

**Frågeformulär om empati.** För att undersöka elevernas empati användes *Interpersonal Reactivity Index* (IRI), ett mätinstrument utvecklat av Davis (1980; 1983). Validering av IRI inom italiensk skolmobbningsforskning bekräftar Davis (1980) modell (Albiero, Ingoglia & Lo Coco, 2006; Gini et al, 2008).

Frågeformuläret om empati var uppbyggt av 10 påståenden, exklusive tre kontrollfrågor. Påståendena syftar till att mäta självskattning av två dimensioner av empati; kognitiv och emotionell. Det ursprungliga frågeformuläret innehåller 4 delskalor med 7 påståenden i varje (Gini et al., 2008). Delskalorna mäter separata men interkorrelerade komponenter av empati; Fantasy-Empathy, Perspective Taking (PT), Empathic Concern (EC) och Personal Distress (Gini et al., 2008). Burkard och Knox (2004) anser att delskalorna EC och PT motsvarar mer direkt definitionen av begreppet empati som beskrivs inom majoriteten av litteratur och forskning. De andra två delskalorna; Fantasy-Empathy och Personal Distress tycks däremot inte bedöma det allmängiltiga och inom forskningen erkända begreppet empati (Gini et al., 2008). Gini et al. (2008) använde enbart två delskalor i sin studie; PT och EC. PT användes för att bedöma den kognitiva komponenten av empati, förmågan att i vardagssituationer kunna se något ur andra individers synvinklar. EC användes för att mäta den emotionella aspekten av empati, vilket innebär känslor av sympati och att man oroar/bryr sig om individer som har en svår livssituation (Gini et al., 2008). I den aktuella studien användes precis som i studien av Gini et al. (2008), enbart de två delskalorna PT och EC. Frågeformuläret om empati återfinns som bilaga 3.4.

**Vinjetter.** En vinjett är en beskrivning av ett hypotetiskt scenario av en livssituation (Brauer et al., 2009). Enligt Brauer et al. (2009) används vinjetter inom forskning och undervisning som en strategi för att fånga deltagares attityder, bedömningar, uppfattningar, kunskap, åsikter eller beslut. Brauer et al. (2009) beskrev att vinjetter syftar till att reflektera ett aktuellt beslutstagande och/eller åsiktsskapande i en specifik kontext. De tillåter också att man testar manipulationer, historierna är uppbyggda med samma grund men skiljer sig åt gällande små detaljer (Alexander & Becker, 1978). Manipulationerna som vinjetterna kan innehålla är ett brett spektrum av beteendemässiga, psykosociala och kontextuella faktorer (Brauer et al., 2009). Vinjetterna delas ut slumpmässigt till deltagare (Alexander & Becker, 1978). Det medför att vinjettens innehåll blir standardiserat för de deltagare som tilldelas samma vinjett (Brauer et al., 2009).

Att använda vinjetter som metod har flera fördelar. En fördel enligt Brauer et al. (2009) är att vinjetter är ett konkret och innehållsrikt material som deltagaren kan förhålla sig till. Genom att manipulera vinjetterna och skapa små detaljskillnader i de olika beskrivningarna, kan man undersöka information om kognitiva processer där beslutsfattande och/eller åsiktsskapande problem är komplexa (Brauer et al., 2009). Då vinjetterna utarbetas finns det däremot risk för forskarbias, vilket är en nackdel (Brauer et al., 2009).

I den aktuella studien innehöll varje enkät en vinjett som deltagaren fick läsa, antingen A, B, C eller D. Deltagarna fick slumpmässigt någon av vinjetterna tilldelad till sig. I vinjetterna beskrevs en påhittad mobbningsituation där Kim var offer och Love var mobbare. Det som skiljde vinjetterna åt är huruvida offret eller mobbaren tillhörde ingruppen eller utgruppen. Vinjetterna delades upp i:

- *Vinjett A*: Offret ingrupp, mobbaren utgrupp
- *Vinjett B*: Offret utgrupp, mobbaren ingrupp
- *Vinjett C*: Offret utgrupp, mobbaren utgrupp
- *Vinjett D*: Offret ingrupp, mobbaren ingrupp

Vinjetterna återfinns som bilaga 3.1.

**Frågeformulär om motivation.** I frågeformuläret om motivation fick deltagarna svara på sammanlagt 17 påståenden som berörde ingripande eller inte i mobbningsituationen som vinjetten beskriver. Frågeformuläret mätte fyra olika typer av motivation; autonom, introjected och yttre respektive amotivation (avsaknad av motivation).

Frågeformuläret som användes är ”The Motivation to Defend Scale”, validerad av Jungert et al. (2016). Jungert et al. (2016) utarbetade påståendena efter flertalet instrument som syftar till att mäta prosocial motivation att ingripa vid skolmobbing, såsom ”Prosocial Motivation in Children” (Ryan & Connell, 1989), ”Motivation to Help Scale” (Weinstein & Ryan, 2010) och ”Academic Motivation Scale” (Vallerand et al., 1992). Dessa instrument har alla sin utgångspunkt i SDT (Jungert et al., 2016).

Jungert et al. (2016) mätte följande motivationstyper; autonom, introjected och yttre motivation. Det sammanslagna indexet autonom motivation anses enligt Koestner et al. (2008) vara ett vedertaget begrepp inom motivationsforskningen då inre och identifierad motivation kan vara svåra att särskilja.

Påståendena i studien har förtydligats något, exempelvis har namnet ”Kim”, som utgör den fiktiva personen som blir utsatt för mobbing i vinjetten lagts till. Utöver påståendena som validerats av Jungert et al. (2016), har fyra påståenden som mäter amotivation lagts till, det vill säga motivation till att inte ingripa i mobbningsituationen. Syftet var att de elever som upplevde att de inte skulle hjälpa Kim i vinjetten också skulle få chansen att uttrycka sina tankar. Frågeformuläret om motivation återfinns som bilaga 3.2.



**Kontrollfrågor.** Sammanlagt innehöll enkäten fem kontrollfrågor. Två kontrollfrågor ställdes efter vinjetten och påståendena om motivation till att ingripa. De syftade till att undersöka deltagarens förståelse av vinjetten och hur väl deltagaren upplevde att han eller hon kunde identifiera sig med personerna och händelsen i vinjetten, utifrån den sociala identitetsteorin. Dessa kontrollfrågor var anpassade efter vinjetterna, A, B, C och D och hade svarsalternativen 1 "Stämmer" respektive 2 "Stämmer inte", vilket återfinns som bilaga 3.3. Tre kontrollfrågor, fråga 5b, 10b och 13b, fanns med i frågeformuläret om empati och syftade till att kontrollera för deltagarnas sociala önskvärdhet, se bilaga 3.4.

## **Procedur**

**Rekrytering.** Skolor i södra och västra Sverige kontaktades via mail till rektorer och biträdande rektorer. Mailet innehöll en förfrågan om att få en förmedlad kontakt till berörda lärare i årskurs 7 som kunde tänka sig att delta i studien. Årskurs 7 valdes eftersom en avsaknad av forskning i förhållande till mobbning för årskursen saknas. Information om studien, elevernas anonymitet och samtycke till vårdnadshavare gavs också. Tider för genomförandet av studien bokades med berörda lärare och lärarna fick ansvara för att dela ut ett föräldrabrev med innehållande samtycke till eleverna, se bilaga 1. Sammanlagt kontaktades ett 200-tal skolor och av dessa valde 6 skolor, däribland 17 klasser att delta i studien. Ytterligare en klass deltog i pilottestningen.

**Datainsamling.** Insamlandet av enkäterna gjordes fysiskt ute på skolorna. Först fick alla elever ta del av en standardiserad presentation av studien som innehöll studiens syfte, upplägget av enkäten och information om frivilligt deltagande och anonymitet. Eleverna informerades också om rätten till att de när som helst kunde avbryta ifyllandet av enkäten. Vid tillfället då enkäten delades ut fick eleverna själva välja om de ville delta i studien eller göra något skolarbete under tiden som klasskompisarna fyllde i enkäten. De elever vars föräldrar lämnat in en blankett där de inte samtyckte till elevens deltagande i studien, avstod också och fick göra skolarbeten under tiden som klasskompisarna fyllde i enkäten. Enkäterna A, B, C och D delades därefter ut slumpmässigt till eleverna som ville delta. Eleverna ombads räkna upp handen och be om hjälp om det var något de inte förstod vid ifyllandet av enkäten.

De ifyllda formulären som uppfyllde kriterierna för att vara med i studien kodades sedan efter ID-nummer. Endast demografiska uppgifter såsom kön och ålder samlades in om deltagarna, för att kunna jämföra killars och tjejers svar, samt undersöka medelåldern.

**Pilottestning.** I en klass, årskurs 7, genomfördes en pilottestning och sammanlagt 12 elever deltog. Av dessa elever var 11 killar och 1 tjej. Eleverna fick efter enkäten svara på ett frågeformulär med både skalfrågor och öppna frågor som syftade till att undersöka enkätens förståelsemässiga svårighetsgrad, se bilaga 2. Skalfrågorna gavs enligt en femgradig skala. De öppna frågorna möjliggjorde att eleverna kunde specificera svårigheter i enkäten, såsom påståenden, vinjetter eller den inledande muntliga instruktionen. En öppen fråga syftade också till att eleverna hade möjlighet att fylla i övriga förbättringsförslag.

Ingen av eleverna som deltog i pilottestningen valde att svara på de öppna frågorna, annat än att skriva att enkäten var "bra". Däremot gav de spontant muntlig feedback under tiden de fyllde i enkäten. I enlighet med den muntliga feedbacken som gavs förenklades frågeformulären. Exempelvis förkortades några av påståendenas meningar, ord byttes ut och vid nekande påståenden ströks ordet "inte" under för att förtydliga.

**Inkluderingskriterier.** De deltagare som klarat alla kontrollfrågor alternativt hade missat två av kontrollfrågorna rörande empati och/eller en av kontrollfrågorna som berör vinjetten valdes att inkluderas för vidare statistiska analyser.

## **Dataanalys**

Resultatet analyserades och tolkades enligt IBM SPSS Statistics 24, datorprogram för statistisk analys.

**Primära analyser.** Primära analyser gjordes för att få fram deltagarbeskrivning. Inkluderingskriterierna beaktades och bortfallet exkluderades därefter för vidare analyser. Innan genomförandet av de statistiska analyserna kontrollerades det för de förutsättningar som behöver vara uppfyllda för att fortsätta med de valda analyserna. En korrelationsmatris för de relevanta variablerna analyserades fram, för att se eventuella signifikanta negativa eller positiva samband mellan variablerna.

**Reliabilitet.** Reliabiliteten av en viss skala kan variera beroende på urvalet deltagare. Därför är det nödvändigt att kontrollera varje skalas reliabilitet gentemot den specifika gruppen som undersöks (Pallant, 2010). För att undersöka mätinstrumentens reliabilitet användes Cronbach's alpha-metoden. Enligt Aron, Coupes och Aron (2013) bör Cronbach's alpha minst uppnå ,6. DeVellis (2003) anser å andra sidan att det är eftersträvansvärt att Cronbach's alpha överstiger ,7 för att det ska betraktas vara acceptabel reliabilitet.

Värdet på Cronbach's alpha är känsligt för antalet påståenden i skalan (Briggs & Cheek, 1986). Vid användandet av korta skalor (som innehåller färre än 10 påståenden) är det vanligt att finna förhållandevis låga Cronbach'alpha-värden (runt värdet ,5; Pallant, 2010).

Då är det mer lämpligt att rapportera medelvärdet av korrelationen mellan påståendena (Pallant, 2010). I de här fallen rekommenderar Briggs och Cheek (1986) att det optimala omfånget för korrelationen mellan påståendena är mellan ,2 till ,4. Lägre värden än ,1 och högre än ,5 bör beaktas med försiktighet (Briggs & Cheek, 1986). Reliabiliteten testades för de olika skalorna och eventuella items raderades för att öka reliabiliteten. I de fall där reliabiliteten understeg acceptabla värden räknades även omfånget för korrelationen mellan skalans påståenden ut, enligt metoden av Briggs och Cheek, (1986).

**Skewness och Kurtosis.** Värdet på skewness indikerar symmetrin över distributionsfördelningen (Pallant, 2010). Kurtosis visar istället distributionens form, eller spetsighet (Pallant, 2010). Enligt Tabachnick och Fidell (2007) medför användandet av skewness ingen väsentlig skillnad gällande de statistiska analyserna, då det råder stort deltagarantal. Risken med användandet av kurtosis är att det kan resultera i att variansen underskattas. Denna risk reduceras också med ett stort deltagarantal, vilket Tabachnick och Fidell (2007) menar är mer än 200 deltagare. Tabachnick och Fidell (2007) rekommenderar att formen på distributionen även bör inspekteras med hjälp av andra metoder såsom genom att använda histogram.

Om distributionen är perfekt normalfördelad, nås värdet 0 för både skewness och kurtosis (Pallant, 2010). Enligt Trochim och Donnelly (2006) bör värden på skewness och kurtosis vara inom omfånget större än -2 och mindre än 2. Ytterligare en tolkning av Byrne (2013) är att kurtosis kan ha värden uppemot 3 för en normal distribution.

Positiva värden på skewness indikerar att majoriteten av populationen har angett låga skattningar, värdena är samlade i kluster på den vänstra sidan av grafen. Negativa värden på skewness indikerar istället att populationen mestadels har angett höga skattningar och värdena är samlade i kluster på den högra sidan av grafen.

Positiva värden på kurtosis innebär att formen på distributionen är förhållandevis spetsig med långa smala svansar, det vill säga populationens värden är mestadels fördelade i mitten. Negativa värden på kurtosis visar istället en relativt plan form, vilket antyder på att för många individer har angett extrema värden. (Pallant, 2010)

**Envägs ANOVA.** För att undersöka huruvida offret eller mobbarens tillhörighet till ingrupp eller utgrupp kan påverka elevernas motivation till att ingripa användes envägs ANOVA. I den aktuella studien analyserades de fyra grupperna, vilket motsvarade vinjetterna A, B, C och D.

**Kruskal-Wallis test.** Eftersom normalfördelning inte uppvisades enligt skewness och kurtosis gällande alla vinjetterna och motivationstyperna användes Kruskal-Wallis test. Resultatet som uppvisades av Kruskal-Wallis test jämfördes sedan med resultatet som återfanns i envägs ANOVA. Enligt Pallant (2010) är Kruskal-Wallis test ett icke-parametriskt test, som motsvarar envägs ANOVA och används eftersom det inte är lika strikt gällande förutsättningarna som behöver uppfyllas, i jämförelse med parametriska test. Förutsättningarna för icke-parametriska test är att urvalet ska vara randomiserat och att observationerna ska vara oberoende av varandra (Pallant, 2010). Eftersom Kruskal-Wallis test är en mellangrupsanalys krävs det även att det är olika individer i de olika grupperna. (Pallant, 2010)

**Tvåvägs ANOVA.** Ett alternativ till att undersöka både grupptillhörigheten (vinjetterna A, B, C och D) samt empatins betydelse för motivation till att ingripa är genom att använda sig av tvåvägs ANOVA. Tvåvägs ANOVA kan användas för att undersöka två oberoende variablers individuella och samlade effekt gentemot en beroende variabel (så kallade huvudeffekter och interaktionseffekter; Pallant, 2010). Tvåvägs ANOVA är en mellan-grups analys vilket medför att en förutsättning för att genomföra analysen är att det är olika personer i olika grupper (Pallant, 2010). Vinjetterna uppfyllde förutsättningen men inte de oberoende variablerna som mätte empati. För att kunna genomföra analysen för tvåvägs ANOVA krävs det att kontinuerliga variabler delas upp i grupper efter hur respondenterna har svarat. De kontinuerliga variablerna i de här fallet var emotionell och kognitiv empati, eftersom samma elever har fått svara på frågor som berör bägge skalorna. Ett exempel på uppdelning är att elever som skattat lågt på kognitiv empati bildar en grupp och de som skattat högt bildar en grupp. Detta kan vara problematiskt då den kontinuerliga variabelns distribution inte var tydligt uppdelad i olika populationer och då är det också svårt att finna en passande cut-off poäng enligt Pallant, (2010). Ett alternativ är istället att använda median-split, vilket innebär att cut-off poäng för medianen identifieras för att dela upp den kontinuerliga variabeln till två lika grupper (Pallant, 2010).

**Multipel regressionsanalys.** Enligt Pallant (2010) används multipel regressionsanalys för att undersöka relationer mellan variabler och möjliggöra undersökning av inbördes relationer av ett flertal variabler. Relationerna som undersöktes i studien var mellan utfallsvariablerna motivation till att ingripa och de oberoende variablerna manipulation (vinjetterna), empati och kön. En multipel regressionsanalys genomfördes för vardera utfallsvariabel. Prediktorerna blev således vinjett A, B, C och D, kognitiv och emotionell empati och tjej respektive kille.

## **Etiska överväganden**

Deltagandet i studien var helt frivilligt. Inga personuppgifter samlades in, annat än deltagarnas kön och ålder för att göra det möjligt att jämföra tjejer och killars svar samt undersöka medelåldern. Alla som deltog i studien kom således att vara anonyma. De ungdomar som deltog i studien hade rätt att när som helst avbryta ifyllandet av enkäten. De ungdomar som istället valde att inte delta fick göra något skolarbete under tiden som klasskompisarna fyllde i enkäten. Lämplig uppgift valdes i samråd med lärare.

Då ungdomarna som deltog i studien är under 18 år, skickades föräldrabrev ut där målsman fick ta del av information om studien och de hade möjlighet att fylla i ifall deras barn inte fick delta i studien. Berörda lärare ansvarade för att förbereda klassen på dag och tid för genomförandet av studien, samt dela ut föräldrabrevet. Innan enkäterna delades ut fick eleverna ta del av en standardiserad muntlig instruktion där de informerades om anonymitet, rätten att avbryta, studiens syfte och enkätens upplägg.

Studien betraktades inte använda en metod som syftade till att påverka forskningspersonerna fysiskt eller psykiskt och bedömdes inte heller innebära en risk för psykisk eller fysisk skada för deltagarna. Mobbning är ett ämne som kan medföra att ungdomarna påverkas känslomässigt på grund av egna personliga erfarenheter. Enkätens uppbyggnad försökte att minimera denna risk. Både ungdomarna och lärarna informerades om detta. Om någon ungdom skulle uppleva det känslomässigt jobbigt att delta i studien hänvisades ungdomen till att kontakta sin lärare eller kuratorn på skolan.

## **Resultat**

### **Reliabilitet**

**Kognitiv empati.** Cronbach's alpha visade ett reliabilitetsvärde på ,56. Analysen av de olika påståendena visade att Alpha-värdet ökar om påstående 2b) "Jag tycker att det är svårt att se saker ur "den andres" synvinkel", tas bort. Därför exkluderades påstående 2b) från övriga analyser och alpha-värdet uppnådde ,62. Omfånget för korrelationen mellan de återstående tre påståendena var  $r=0,35$ . Enligt Briggs och Cheek (1986) uppfylldes därför det optimala omfånget för korrelation mellan påståendena.

**Emotionell empati.** Mätinstrumentet för alla 6 stycken påståenden som berörde emotionell empati visade reliabiliteten ,41. Påstående 3b) " Jag tycker inte synd om andra när de har problem" valdes att exkluderas från vidare analyser, vilket medförde att alpha-värdet blev ,64.

**Autonom motivation.** Acceptabel reliabilitet med  $\alpha=0,77$  uppvisades.

**Yttre motivation.** Påståendena som mätte yttre motivation uppvisade acceptabel reliabilitet ( $\alpha=0,73$ ).

**Introjected motivation.** Reliabiliteten avseende introjected motivation kunde ifrågasättas, ( $\alpha=0,56$ ). Därför användes medelvärdet av korrelationen mellan de tre påståenden, vilket var  $r=0,30$ . Enligt Briggs och Cheek (1986) uppfylldes därför det optimala omfånget för korrelationen mellan påståendena.

**Amotivation.** För att reliabiliteten ska kunna uppnå  $\alpha=0,66$ , exkluderades följande påstående: 15a) "Jag skulle inte hjälpa Kim, utan invänta att någon annan gör något istället." Omfånget av korrelationen mellan de återstående tre påståendena beräknades vara  $r=0,41$ .

### Skewness och Kurtosis

Normalfördelningen undersöktes med hjälp av skewness och kurtosis för samtliga variabler.

Tabell 1. Skewness och kurtosis för empati och motivation

	Yttre motivation	Introjected motivation	Autonom motivation	Amotivation	Kognitiv empati	Emotionell empati
N	235	237	239	238	242	240
Skewness	1,54	-,60	-1,34	1,80	-,154	-,64
Kurtosis	2,62	,08	2,64	3,43	-,48	,23

Då amotivation översteg det rekommenderade värdet av kurtosis som enligt Byrne (2012) är 3, valdes amotivation att exkluderas från resterande analyser i SPSS.

## Korrelationsmatris

Tabell 2. Korrelationsmatris avseende empati och motivation

Variabel	1	2	3	4	5	6
1. Kognitiv empati	1	,423**	,034	,237**	,376**	-,154*
2. Emotionell empati		1	-,123	,283**	,562**	-,223**
3. Yttre motivation			1	,223**	,762	,060
4. Introjected motivation				1	,484**	-,002
5. Autonom motivation					1	-,073
6. Kön						1

\*\*signifikansnivån ligger på 0,01 eller mindre (2-tailed)

\*signifikansnivån ligger mellan 0,05 och 0,01 (2-tailed)

### Skillnad mellan tjejers och killars skattning av empati

Det återfanns ett signifikant negativt samband mellan kognitiv och emotionell empati och kön. Korrelationen var dock svag i båda fallen. Medelvärdena visade att tjejer skattade högre på emotionell empati jämfört med killar (20,37 jämfört med 18,85). Detsamma gällde även för kognitiv empati, där medelvärdet för tjejer var 9,69 och för killar 8,82.

### Empati och motivation

Det fanns signifikanta samband mellan emotionell empati och introjected respektive autonom motivation. En signifikant positiv, men svag, korrelation mellan emotionell empati och introjected motivation framkom, samt en stark och positiv signifikant korrelation mellan autonom motivation och empati. Detta innebär att ju högre eleverna skattade på emotionell empati desto högre skattade de också på autonom och introjected motivation till att ingripa.

Introjected motivation korrelerade signifikant svagt med kognitiv empati och autonom motivation korrelerade signifikant positivt med styrkan medium med kognitiv empati. Sambandet mellan kognitiv empati och motivation har samma mönster som emotionell empati, ju högre eleverna skattade på kognitiv empati, desto högre skattade de också på autonom och introjected motivation till att ingripa.

Inga signifikanta samband framkom för varken emotionell eller kognitiv empati och yttre motivation.

### **Envägs ANOVA- jämförelse av vinjetterna**

För att undersöka hypotes 1 och 2, det vill säga huruvida grupptillhörighet till ingrupp eller utgrupp för mobbare och offer kan påverka elevernas motivation till att ingripa gjordes envägs ANOVA. De oberoende variablerna var vinjetterna A, B, C och D och den beroende variabeln var motivationstyperna. Enskilda envägs ANOVA genomfördes för motivationstyperna autonom, introjected och yttre motivation.

**Autonom motivation.**  $F(3,235) = 0,23$ ,  $p = 0,87$ , Partial Eta Squared = 0,00.

**Yttre motivation.**  $F(3,231) = 1,34$ ,  $p = 0,26$ , Partial Eta Squared = 0,02.

**Introjected motivation.**  $F(3,233) = 0,44$ ,  $p = 0,72$ , Partial Eta Squared = 0,01.

Enligt envägs ANOVA uppvisades ingen signifikant skillnad mellan grupperna som tilldelats vinjetterna A, B, C och D avseende någon typ av motivation. Resultatet beskriver att offrets eller mobbarens tillhörighet till ingruppen respektive utgruppen inte har någon betydelse för elevens motivation till att ingripa.

Då normalfördelning inte förelåg för samtliga variabler genomfördes även Kruskal-Wallis test för att jämföra vinjetterna.

### **Kruskal-Wallis test-jämförelse av vinjetterna**

Resultatmässigt uppvisade Kruskal-Wallis ett likartat resultat som vid genomförandet av envägs ANOVA. Kruskal-Wallis styrker därför resultatet som återfanns via envägs ANOVA, det finns inga signifikanta skillnader mellan grupperna beträffande motivation att ingripa i mobbningsituationen.

### **Tvåvägs ANOVA-analyser avseende variablerna kognitiv och emotionell empati**

I den aktuella studien valdes det att inte använda metoden median-split för att dela upp emotionell och kognitiv empati i olika grader och därför gick det inte heller att genomföra analysen tvåvägs ANOVA. Detta motiveras genom att både distributionen för emotionell respektive kognitiv empati enligt Skewness och Kurtosis, samt histogrammen uppvisar att elevernas svar är normalfördelade och samlade till en population. Ifall median-split hade genomförts hade det inte blivit någon naturlig cut-off mellan grupperna som är att föredra enligt Pallant (2010), utan snarare en slumpmässig uppdelning.



### **Multipla regressionsanalyser**

Bedömningen av förutsättningarna medförde exkludering av Vinjett A, eftersom den inte förklarade något av variansen. Kön korrelerade enligt korrelationsmatrisen, Tabell 2, inte signifikant med någon typ av motivation. Trots icke-signifikant korrelation medräknades kön som en del i analysen för helhetsintryckets skull. En irrelevant påverkan av resultatet och inga signifikanta resultat gällande kön beräknades uppvisas. Prediktorerna som undersöktes var således vinjetterna B, C och D och kognitiv respektive emotionell empati. Utfallsvariabelerna som undersöktes var motivationstyperna och en multipel regressionsanalys gjordes för vardera utfallsvariabel. Preliminära analyser visade att villkoren normalitet, linjäritet, multikollinearitet och homoscedasticitet uppfylldes i alla fallen.

**Autonom motivation.** Den multipla regressionsanalysen visade signifikanta resultat enbart när kognitiv empati och emotionell empati räknades med i analysen  $F(6, 236) = 20,73$ ,  $p < 0,001$ . Variablerna tillsammans förklarade 33% av variansen i autonom motivation (justerat  $R^2 = 0,33$ ). Den prediktor som hade störst inverkan på autonom motivation var emotionell empati,  $\beta = 0,51$ ,  $t = 8,5$ ,  $p < 0,001$ . Även grad av kognitiv empati visade sig vara en viktig, signifikant prediktor,  $\beta = 0,17$ ,  $t = 2,93$ ,  $p = 0,004$ . Detta innebär att kognitiv och emotionell empati kan predicera den autonoma motivationstypen till att ingripa i mobbningsituationen. 66% av variansen förklarades dock av andra faktorer. Enbart kön och vinjetterna som prediktorer uppvisade i sig inget signifikant resultat  $F(4,236) = 0,54$ ,  $p = 0,70$ . Detta innebär att offrets eller mobbarens tillhörighet till ingrupp eller utgrupp inte predicerade utfallet på autonom motivation. Modellen bekräftade det som återfanns med envägs ANOVA, att vinjetterna inte signifikant förklarade variansen av autonom motivation.

**Introjected motivation.** Den multipla regressionsanalysen visade signifikanta resultat enbart när kognitiv och emotionell empati medräknades som prediktorer  $F(6, 234) = 4,82$ ,  $p < 0,001$ . Prediktorerna kognitiv och emotionell empati förklarade tillsammans 9% av variansen i introjected motivation (justerat  $R^2 = 0,09$ ). Den prediktor som hade störst inverkan på introjected motivation var emotionell empati,  $\beta = 0,25$ ,  $t = 3,54$ ,  $p < 0,001$ . Även grad av kognitiv empati visade sig vara en signifikant prediktor,  $\beta = 0,15$ ,  $t = 2,09$ ,  $p = 0,04$ . Detta innebär att kognitiv och emotionell empati kan predicera introjected motivation till att ingripa i mobbningsituationen, dock med en låg varians på 8%, vilket innebär att 92% förklarades av andra faktorer. Enbart vinjetterna och kön som prediktorer uppvisade i sig inget signifikant resultat  $F(4,234) = 0,33$ ,  $p = ,86$ . Detta innebär att offrets eller mobbarens tillhörighet till ingrupp eller utgrupp inte predicerade utfallet på introjected motivation.

Modellen bekräftade det som återfanns med envägs ANOVA, som också visade att vinjetterna inte signifikant förklarade variansen av introjected motivation.

**Yttre motivation.** Den multipla regressionsanalysen visade inga signifikanta resultat för yttre motivation  $F(6, 235) = 1,5, p = 0,39$ . Ytterligare testades predicering av tillhörighet till ingrupp och utgrupp gällande yttre motivation, men inga signifikanta resultat fanns  $F(4, 235) = 1,04, p \leq 0,39$ . Detta bekräftade även resultatet som återfanns av envägs ANOVA-analysen.

## Diskussion

### Sammanfattning av resultatet

Syftet med studien var att undersöka vad som motiverar ungdomar i årskurs 7 att ingripa/inte ingripa i en mobbningsituation samt undersöka om grad av kognitiv och emotionell empati samt mobbaren och offrets tillhörighet till ingruppen eller utgruppen kan påverka motivationen. Studien ämnade också att undersöka könsskillnader i motivationen.

Ingen korrelation mellan kön och de olika motivationstyperna fanns, men däremot framkom det att tjejer skattar högre i både kognitiv och emotionell empati jämfört med killar. Resultaten visade att ett högt skattat värde på kognitiv och emotionell empati har ett samband med höga värden på autonom och introjected motivation. Emotionell empati uppvisade det starkaste sambandet. För yttre motivation återfanns inga signifikanta samband.

Gällande gruppstillhörighetsaspekten uppvisades inga signifikanta skillnader för någon typ av motivation, vilket innebär att offret eller mobbarens tillhörighet till ingruppen respektive utgruppen inte har någon betydelse för elevens motivation att ingripa.

Studien undersökte också hur väl gruppstillhörighet, kön och empati kan predicera motivation och fann enbart signifikanta resultat i förhållande till autonom och introjected motivation. Ur resultatet framkom att grad av autonom motivation kunde förklaras till 33 % av grad av kognitiv och emotionell empati (där emotionell empati hade störst inverkan). Grad av introjected motivation förklarades till 9 % av kognitiv och emotionell empati (även här hade emotionell empati störst inverkan). Mobbaren och offrets tillhörighet till ingruppen/utgruppen, samt kön predicerade inte utfallet signifikant på någon motivationstyp.

## **Resultatet i förhållande till hypoteserna och frågeställningarna**

**Hypotes 1.** Hypotes 1 förkastas eftersom inga signifikanta skillnader återfanns i motivationsskattningarna beroende på om offret tillhörde ingruppen eller utgruppen.

**Hypotes 2.** Hypotes 2 förkastas eftersom inga signifikanta skillnader återfanns i motivationsskattningarna beroende på om mobbaren tillhörde ingruppen eller utgruppen.

**Frågeställning 1.** Positiva korrelationer återfanns mellan emotionell empati och autonom respektive introjected motivation. Inget signifikant samband uppvisades mellan emotionell empati och yttre motivation.

**Frågeställning 2.** Positiva korrelationer återfanns mellan kognitiv empati och autonom respektive introjected motivation. Inget signifikant samband uppvisades mellan kognitiv empati och yttre motivation.

**Hypotes 3.** Eftersom amotivation inte nådde upp till förutsättningarna och exkluderades från vidare statistiska analyser, går det inte att uttala sig om hypotes 3.

**Frågeställning 3.** Frågeställning 3 skulle besvaras med hjälp av en tvåvägs ANOVA, men som motiverats tidigare valdes det att inte genomföra denna analys.

**Frågeställning 4.** Kognitiv och emotionell empati predicerade utfallet på autonom motivation (förklarad varians: 33 %) och introjected motivation (förklarad varians: 9 %). Emotionell empati hade störst inverkan på utfallet. För yttre motivation återfanns inga signifikanta resultat. Grupptillhörighet predicerade inte motivation till att ingripa.

**Frågeställning 5.** Könsskillnader återfanns enbart avseende kognitiv och emotionell empati, där tjejer tenderade att skatta högre. För övrigt fanns inga signifikanta skillnader.

## **Resultatdiskussion**

Mobbning är ett komplext problem och det visar sig även i den aktuella studien. Den aktuella studien syftar till att undersöka elevers motivation till att ingripa i en mobbningsituation i en skolkontext och involverar psykiska och sociala handlingar. I enlighet med Wentzel et al. (2007) har studien använt sig av en modell som inkluderar såväl interna som externa faktorer, där de interna faktorerna identifieras som kognitiv och emotionell empati samt och de externa faktorerna handlar om mobbaren och offrets tillhörighet till ingruppen eller utgruppen.

**Empati och motivation.** I enlighet med tidigare forskning som menat på att empati har en betydande roll för ingripande i mobbningsituationer (Jiyeon & Insoo, 2017; Cappadocia et al., 2012; Oh & Hazler, 2009; Pozzoli et al., 2012) fann även den aktuella studien att empati är en prediktor till särskilt autonom motivation, men även till introjected motivation.

Emotionell empati uppvisades ha störst betydelse, vilket delvis stämmer överens med tidigare forskning som fann att emotionell empati, snarare än kognitiv empati spelar roll för utförandet av prosociala beteenden (Barchia & Bussey 2011; Belacchi & Farina 2012; Bellmore et al. 2012; Caravita et al. 2010). Den aktuella studiens resultat fann att kognitiv empati faller under emotionell empati i ren hierarkisk ordning, men att kognitiv empati fortfarande predicerar en liten del av variansen i autonom respektive introjected motivation till att ingripa. Detta är ett motsatt resultat till en del tidigare studier, som visat på att det inte finns något signifikant samband mellan kognitiv empati och ingripande (Davis, 1983, Pöyhönen et al., 2010) och att kognitiv empati inte predicerar ett ingripande (Barchia & Bussey, 2011). Enligt Pöyhönen et al. (2010) tycks det inte räcka med enbart kognitiv empati för ett ingripande, utan det krävs en delad uppfattning av offrets känslor för att utföra ett hjälpbeteende, snarare än att bara förstå känslorna. Detta går i linje med den aktuella studien som styrker den emotionella empatins huvudsakliga betydelse för ett ingripande.

Autonom motivation var den utfallsvariabel som påverkades starkast av empati i den multipla regressionsanalysen. Tidigare forskning menar på att autonom motivation, att agera utifrån självet, det vill säga efter den egna fria viljan, egna värderingar och intressen, är relaterad med ett faktiskt utförande av prosociala handlingar (Hardy, Dollahite, Johnson, & Christensen, 2015; Jungert et al., 2016), till skillnad från kontrollerad motivation (Hardy, Dollahite, Johnson, & Christensen, 2015). Autonom motivation blir en viktig faktor i ingripandet på grund av dess tendens att skapa beslutsamhet hos eleverna och starkare i att motstå gruppträck och andra inhiberande effekter, som att man exempelvis förskjuter ansvaret till andra (Jungert et al., 2012).

Även introjected motivation uppvisade en signifikant, men svag, korrelation med empati. Den svaga korrelationen samt att det förklarade en liten del av variansen den multipla regressionsanalysen gör det svårt att uttala sig om deras faktiska relation och påverkan på varandra. Troligen spelar introjected motivation, till skillnad från autonom motivation, mindre roll för ett ingripande på grund av det inte till lika stor utsträckning är internaliserat och integrerat i självet (Deci & Ryan, 2000) samt är mer kontextberoende och mindre stabilt över tid och mellan situationer (Koestner et al., 1992).

Yttre motivation visade inga positiva korrelationer med varken kognitiv eller emotionell empati i studien och det bedöms sakna tidigare studier som undersöker detta samband. Jungert et al. (2016) menar på att ungdomar med hög yttre prosocial motivation strävar efter att nå social acceptans av gruppen, snarare än att försvara offret.

Pöyhönen et al. (2010) tar också upp att yttre motivation kan inhiberas och ett ingripande inte sker på grund av rädsla att inte längre bli socialt accepterad i gruppen. Att vara socialt accepterad har också visat sig vara betydande för att eleverna ska våga agera efter sina empatiska affekter (Caravita et al., 2009; Pöyhönen et al., 2010).

**Amotivation.** Amotivation visade på en skevhet i skattningarna och var således tvunget att exkluderas ur analyserna. Detta innebär att studiens urval skattade majoritetsvis lågt på motivation till ett icke-ingripande. Barchia och Bussey (2011) har i sin artikel diskuterat kring nödvändigheten av låg moral disengagement för ett ingripande, men menar på att det inte är tillräckligt. Amotivation har visat sig vara mer eller mindre relaterat till åskådares försvarsbeteende (Bellmore, et al., 2012; Cappadocia et al., 2012; Oh & Hazler, 2009; Pozzoli et al., 2012; Pozzoli & Gini, 2010) och kan således räknas som en svår variabel att undersöka. Man kan resonera kring ärlighetsgraden i elevernas skattningar och påverkan av social önskvärdhet och acceptans att moraliskt rättfärdiga aggressivt beteende. Det kan också vara så att eleverna faktiskt upplever låg moral disengagement.

**Grupptillhörighet.** Studien undersökte även betydelsen av offret och mobbarens grupptillhörighet. Inga signifikanta skillnader gällande någon typ av motivation uppvisades. Detta var ett resultat som inte överensstämmer med vad tidigare forskning har visat; nämligen att mobbaren och offrets tillhörighet till ingruppen samt utgruppen påverkar om ett ingripande sker eller inte. Exempelvis menar Thornberg et al. (2012) och Oh och Hazler (2009) att om mobbaren tillhör ingruppen och offret utgruppen tenderade åskådarna att inte ingripa. Bellmore et al. (2012), Chaux (2005) och Oz och Hazler (2009), Levine et al. (2002) och Thornberg et al. (2012) fann att åskådarna i högre grad valde att ingripa om offret tillhörde ingruppen i jämförelse med utgruppen. I studien av Chaux (2005) försvann benägenheten att ingripa om både offret och mobbaren tillhörde ingruppen eller om båda tillhörde utgruppen.

En anledning till att grupptillhörigheten inte påverkade motivationen till att ingripa i den aktuella studien kan ha ett samband med de faktorer som Salmivalli et al. (1996) diskuterade. Enligt Salmivalli et al. (1996) var eleverna måttligt medvetna om sina egna deltagarroller i mobbningsituationer. De betraktades underskatta sitt deltagande i aktivt mobbningsbeteende och istället framhäva att de agerade som antingen försvarare eller antog den utomstående rollen (Salmivalli et al., 1996). Ett resonemang kan således föras att den aktuella studiens skattningar av motivation beroende på vilken vinjett eleverna tilldelades, till stor del påverkades av hur väl eleverna var medvetna och kunde resonera kring sin egen och andras deltagarroller, precis som i studien av Salmivalli et al. (1996).

Om så är fallet, medför det att resultatet inte heller avspeglar en mätning av motivation till att ingripa i förhållande till grupptillhörighet.

Ytterligare en anledning till att offrets och mobbarens grupptillhörighet inte tycks ha någon som helst betydelse för ingripandet enligt den aktuella studien kan kopplas till diskussionen i studierna av Jinyeon och Insoo (2017) respektive Fluke (2017). Det är svårt att undersöka bystander-effekten på grund av att det är flertalet faktorer som är av betydelse för ett faktiskt ingripande och dessa faktorer samverkar med varandra (Jinyeon & Insoo, 2017; Fluke, 2017). Dessa faktorer ändras dessutom beroende på om mobbningen bevittnas i frånvaro av andra eller inte (Jinyeon & Insoo, 2017). Då andra åskådare är närvarande tas sociala aspekter i beaktande för den specifika individen som ska välja att ingripa eller inte (Jinyeon & Insoo, 2017). Därför finns det flertalet alternativa förklaringar till åskådarnas val att ingripa eller inte ingripa i mobbningsituationer, vilket också kan förklara den aktuella studiens avsaknad av signifikanta resultat.

Ytterligare en möjlighet är att den aktuella studien avspeglar ett adekvat resultat gällande offrets och mobbarens grupptillhörighet och sambandet med motivation och att tidigare studier har överskattat betydelsen av ingrupp och utgrupp.

**Ytterligare aspekter för ett ingripande.** Åskådares försvarsbeteende har visat sig vara mer eller mindre relaterade till följande faktorer: empati, anti-mobbingsattityder, popularitet i gruppen, känsla av social rättvisa, hög känsla av ansvar, hög social status, vänskap med offret och upplevelsen av grupptryck (Bellmore et al., 2012; Jinyeon & Insoo, 2017; Cappadocia et al., 2012; Oh & Hazler, 2009; Pozzoli et al., 2012; Pozzoli & Gini, 2010). Thornberg et al. (2012) belyser ytterligare faktorer som påverkar passivitet eller ett ingripande i mobbningsituationer. Dessa är subjektiv uppfattning av allvarlighetsgrad, emotionell reaktion, social kontext och moralisk bedömning (Thornberg et al., 2012). Detta visar att ett eventuellt ingripande är komplext i sig och påverkas av flertalet faktorer. Sheehan (1979) beskriver att individens handlingar påverkas av gruppens värderingar, förväntningar och uppfattningar. Virjhof et al. (2016) fann i sin studie att tillhörighet till ingruppen och utgruppen enbart påverkar den underliggande motivationen till ett prosocialt kompensatoriskt beteende när den delas in i olika kombinationer. Exempelvis ökade sannolikheten för en prosocial handling om offret tillhörde ingruppen och en hög empatisk oro infann sig hos individen. Self-efficacy verkar vara en förutsättning för att hjälpa och är nödvändigt för ett ingripande (Thornberg et al., 2012). Försvarsbeteendet inhiberas således om inte tilltron till den egna förmågan att planera och agera i en situation infinner sig (Thornberg & Jungert, 2013).

**Olika typer av mobbning.** Vinjetterna syftade till att handla om en mobbningsituation i allmänhet och inte en specifik typ av mobbning. Flertalet typer av mobbning inkluderades därför i vinjetten; både verbal mobbning, social uteslutning och internetmobbning. Därför är det viktigt att påtala att resultatet inte heller avspeglar en specifik typ av mobbning, utan mobbning som en allmän definition. Det är upp till eleverna i studien att fritt tolka begrepp såsom mobbning och vad ingripande egentligen innebär. I studien inkluderades således både direkt och indirekt ingripande. Det finns konstaterade skillnader i mobbningsbeteenden, som är associerade med ingripande i mobbningsituationer, som berör aggressivt beteende (Cappadocia et al., 2012). Cappadocia et al. (2012) menar att tjejer och killar tenderar att använda sig av olika typer av mobbning. Tjejer använder sig av mer av dolda former av aggressivt beteende, exempelvis verbal mobbning, medan killar i större utsträckning använder sig av mer uppenbara former, såsom fysisk mobbning (Hawkins et al., 2001). Eventuellt kan former av mobbning spela roll för ett ingripande, då det kan vara svårare att upptäcka mera subtila mobbningsformer som verbal mobbning eller olika svårt att ingripa beroende på typ av mobbning.

Det är viktigt att framhäva att även om det är betydelsefullt att elever ingriper i mobbningsituationer, så är det inte alltid tillräckligt för att stoppa mobbningen. Ungdomar kan inte ingripa framgångsrikt, om inte vuxna också är aktiva och effektivt stöttar åskådare såväl som elever som blir utsatta eller själva mobbar andra (Cappadocia et al, 2012). Enligt Jungert et al. (2016) är dessutom exempelvis lärar-elev-relationer en faktor som kan påverka elevers motivation till ingripande i mobbningsituationer.

**Könsskillnader.** Ytterligare en aspekt för ingripande kan vara vilket kön eleven har. I den aktuella studien framkom det att tjejer signifikant skattar högre på såväl kognitiv som emotionell empati, men förvånansvärt uppvisades inga skillnader avseende de olika motivationstyperna, då det enligt tidigare forskning tycks finnas en skillnad mellan tjejer och killars motivation att ingripa (Lambe et al., 2017). Salmivalli och Voeten (2004) anser att tjejer generellt motsätter sig mobbning i högre grad än killar. För tjejer korrelerar motivation till att ingripa signifikant med self-efficacy (Salmivalli & Voeten, 2004) medan Cappadocia et al. (2012) tar upp att empati istället påverkade ett ingripande för killar.

## Metoddiskussion

**Urval.** Insamlingen av data skedde genom ett bekvämlighetsurval, där rektorer i närområdet kontaktades. Detta medför att det inte kan säkerställas att urvalet inte är systematiskt snedfördelat. Det finns exempelvis en risk för att de rektorer som valde att tacka ja till studien i högre grad redan har implementerat anti-mobbingsstrategier i jämförelse med de rektorer som valde att tacka nej. Detta kan medföra att de elever som deltog i den aktuella studien har en högre medvetenhet om mobbning, en starkare anti-mobbingsattityd och en starkare vilja att ingripa i mobbningsituationer än genomsnittseleven. Enligt Ttofi, Farrington, Lösel och Loeber (2011) har det däremot visat sig att mobbning även förekommer i de skolor som har implementerade anti-mobbingsprogram, men i dessa skolor i lägre utsträckning.

Deltagare som missat två av kontrollfrågorna rörande empati och/eller en av kontrollfrågorna som berörde vinjetten valdes att inkluderas i studien. Resonemang kan föras hur detta påverkade utfallet. I efterhand identifierades ett förbättringsförslag gällande kontrollfrågorna kopplade till vinjetten. Istället för att behöva få rätt på en utav två frågor, borde den kontrollfråga med störst effekt av att mäta ingrupp respektive ingrupp varit ett krav för att inkluderas i studien. Detta hade eventuellt påverkat utfallet av betydelsen av mobbarens och offrets grupptillhörighet. I den aktuella studien inkluderades även en del elever som svarat fel på kontrollfrågan om grupptillhörighet men rätt på den andra frågan. Detta medförde troligen att en del elever som inte förstod om Kim och Love tillhörde ingruppen eller utgruppen, inkluderades i studien. Om detta hade en påverkan på utfallet avseende faktorn grupptillhörighet, är dock fortfarande oklart, då majoriteten som inkluderades i studien klarade kontrollfrågan som berör förståelsen av grupptillhörighet i vinjetten.

Som beskrivits tidigare, användes kontrollfrågor för att kontrollera för social önskvärdhet i empatienkäten. Detta kan också diskuteras i förhållande till resultatet och om kontrollfrågorna verkligen mätte social önskvärdhet. Det kan vara så att de elever som skattade det högsta värdet på alla tre kontrollfrågorna, trots allt skattade sanningsenligt och har en självupplevd hög förmåga till empati. Därför finns det en risk för att dessa elever exkluderades ur studien. Empati och motivation uppvisade en korrelation, och kanske påverkades medelvärdet på motivation att ingripa i mobbningsituationen, på grund av att elever med väldigt hög självupplevd empati exkluderades. För att minska denna risk fick eleverna skatta det högsta värdet på två av tre kontrollfrågor och ändå inkluderas i studien.

Det finns risk för att bortfallet var selektivt, vilket kan påverka den externa validiteten negativt. Ett exempel är att det uppfattades vara fler elever som strävade efter att tillhöra den populära gruppen i klassrummen som ingick i bortfallet.



Anledningen var att de inte valde att fylla i alla påståenden eller valde att inte göra enkäten överhuvudtaget av olika skäl, exempelvis för att det betraktades vara tråkigt eller töntigt.

I en skola var bortfallet noterbart större i jämförelse med de övriga. Detta kan bero på kulturella aspekter i skolan, samt elevernas språkliga och sociokulturella förutsättningar. Likaså tycktes elevernas arbete med ifyllandet av enkäten påverkas av den rådande arbetsron i klassrummet. Detta gällde även övriga skolor.

Det finns en möjlighet att de elever som inte ville delta i studien eller inte fick samtycke från sina föräldrar, personligen själva har upplevt mobbning, antingen som offer, som mobbare eller både och. Ifall dessa elever inte kom till tals, är det viktiga grupper som studien har missat att undersöka. Då det rörde sig om ett fåtal personer bör däremot påverkan på helhetsresultatet vara i det närmaste obefintlig.

Det finns en risk för att elever med lässvårigheter och/eller som av olika anledningar inte har tillräckliga förutsättningar till att förstå det svenska språket exkluderades. Dessa förutsättningar kan också medföra att elever feltolkade påståendena så att deras skattningar inte motsvarade deras egentliga självuppfattning om den empatiska förmågan och motivationen till att ingripa eller inte. Detta försökte vi kontrollera för genom att själva gå ut till skolor och dela ut enkäten och således finnas nära tillhands vid frågor.

Fördelarna med studien är att skolorna var geografiskt utspridda i södra Sverige och deltagarna betraktades ha olika sociokulturella bakgrunder. Trots det bör begränsningar med generaliserbarheten noteras, då resultatet inte nödvändigtvis gäller andra typer av skolor eller geografiska områden än de den aktuella studien undersökte.

**Enkätens allmänna upplägg.** Den aktuella studien betraktas ha hög face validity. Vid första anblicken anses enkäterna mäta det som det avser att mäta, (empati och motivation till att ingripa i mobbningsituationen). Detta är av betydelse för att deltagarna ska kunna uppfatta enkäterna som relevanta och vara motiverade att fylla i dem.

Hälften av eleverna tilldelades slumpmässigt enkäten som berörde empati först, följt av vinjetten och motivationsfrågorna. På motsvarande sätt tilldelades hälften av eleverna istället slumpmässigt vinjetten och motivationsfrågorna först, följt av empatifrågorna. Detta medförde att risken för ordningseffekter minskade.

Allt underlag bygger på självskattningar, vilka är känsliga för social önskvärdhet. För att kontrollera för social önskvärdhet användes kontrollfrågor till enkäten om empati, vilket är en styrka med den aktuella studien. För att minska risken för social önskvärdhet betonades också att enkäten är anonym och uppmaningar till att svara uppriktigt gavs. Trots detta, finns det risk för att den sociala önskvärdheten inte kontrolleras tillräckligt, samt att det framgår tydligt vad som är socialt önskvärt att svara i enkäten.

Jungert et al. (2016) menade att skalan "Motivation to Defend Scale" kan förbättras genom en utvärdering av delskalorna, men att den är validerad och kan användas i forskning, såväl som mobbningsprevention och interventionsprogram. IRI betraktas också vara validerad för skolmobbningsforskning enligt Gini et al. (2008). Däremot anses inte IRI vara validerad för den specifika åldersgruppen, elever i årskurs 7 och för elever i Sverige.

**Vinjetterna.** Vinjetternas validitet kan ifrågasättas, såsom ifall eleverna kunde identifiera sig med situationen och ansåg att den var verklighetsbaserad. Elevernas förståelse för vinjetten försökte vi kontrollera med de två kontrollfrågorna som var kopplade till förståelsen av vinjetten. Vissa elever uppvisade svårigheter i att förstå att kontrollfrågorna var kopplade till vinjetten och missuppfattade det som att frågorna berörde verkligheten, snarare än de fiktiva personerna i vinjetten. Ett förbättringsförslag är att det borde ha funnits en förklaring innan kontrollfrågorna, där eleverna uppmanades att svara på frågorna i förhållande till den tidigare berättelsen.

Vinjetterna som användes i studien är inte validerade, vilket medför att det är problematiskt att kunna fastställa att de verkligen mäter mobbarens och offrets tillhörighet till ingrupp och utgrupp. Då den aktuella studiens resultat inte avspeglade tidigare forskningsresultat är det möjligt att manipulationerna inte var tillräckligt starka.

En styrka med studien är att en pilottestning genomfördes. Pilotstudien uppvisade inga förståelsemässiga svårigheter gällande vinjetterna och inte heller några kommentarer på förbättringsområden.

**Typ 1 och typ II-fel.** Det fanns signifikanta korrelationer mellan kognitiv empati och autonom respektive introjected motivation till att ingripa i mobbningsituationen, vilket skiljer sig från tidigare studier av Davis (1983) och Pöyhönen et al. (2010) som istället visat på icke-signifikanta samband. Därför finns det en risk för att ett slumpmässigt samband skulle kunna ha uppstått. Men på grund av det låga deltagarantalet bedöms risken för typ 1-fel vara i det närmaste obefintlig.

Det finns även en risk för typ II-fel i studien, att det kan finnas samband som inte har blivit signifikanta, vilket tidigare forskning har visat på. Ett exempel kan vara underskattning av betydelsen av offrets och mobbarens tillhörighet till ingrupp respektive utgrupp. Effektstorlekarna i studien var låga vilket tyder på att det var liten skillnad mellan medelvärdena i de olika grupperna (vinjetterna) och en stor överlappning mellan populationerna.

Begränsningar gällande den interna validiteten bör noteras. Resultatet uppvisar samband mellan variabler, men det är inte möjligt att helt kunna säkerställa något kausalt samband, det vill säga, uttala sig om effektens riktning mellan variablerna. Däremot är det möjligt att uttala sig om att den aktuella studien inte uppvisade några signifikanta effekter gällande grupptillhörighetens betydelse avseende motivation till att ingripa. Regressionsanalysen indikerar däremot på att prediktorerna emotionell empati och kognitiv empati kan förklara en del av variansen till motivation till att ingripa.

Det betraktas som en styrka i den experimentella designen att alla elever i samma betingelse fick läsa exakt samma vinjett. Kontrollering av manipulationerna kan medföra att risken för olika tolkningar är mindre än vid intervjuer och fältstudier där det istället finns risk för att eleverna tänker på helt olika scenarion. Eftersom den aktuella studien har funnit att det inte finns något signifikant samband mellan offrets och mobbarens grupptillhörighet och motivation till att ingripa, kan det vara så att man i tidigare kvalitativa studier har överdrivit betydelsen av ingrupp och utgrupp för utfallet.

**Ålders- och könsaspekter.** Eleverna som tillfrågades att delta i studien gick i årskurs 7, vilket kan vara en svår åldersgrupp att undersöka rent utvecklingspsykologiskt, i och med puberteten och livsmässiga förändringar såsom att börja på högstadiet. Enligt Smith (2006) karaktäriseras de tidiga ungdomsåren av utforskande som markeras av ökad självständighet och identitetsutveckling. Utvecklingen påverkas inte bara av individuella egenskaper, utan även av kontextuella faktorer och närvaro av socialt stöd (Smith, 2006). Då ungdomarna spenderar mycket tid i skolan, är skolan och det sociala umgänget exempel på viktiga faktorer (Smith, 2006).

För att undersöka fördelningen mellan deltagarnas kön fick deltagarna välja mellan alternativen "Tjej" eller "Kille". Då enkäterna syftade till att vara inkluderande för alla elever borde det finnas ytterligare ett könsneutralt alternativ såsom "Transgender". Ett problem med att ha alternativet transgender är att gruppen inte hade blivit tillräckligt stor för att kunna jämföras med tjejer och killar och därmed hade den inte kunnat inkluderas de analyser som syftade att undersöka skillnaderna mellan dessa grupper. En svårighet hade också varit att garantera av anonymitet för eleverna hade försvårats.

## **Slutsatser**

Utifrån studiens statistiska analyser och tidigare forskning har det visat sig att empati spelar en viktig roll i arbetet mot mobbning. Emotionell empati förklarade en stor del av variansen för autonom motivation och en liten del för introjected motivation. I den aktuella studien visade det sig även att kognitiv empati också har betydelse för motivation till att ingripa, även om den är låg. Tjejer skattade signifikant högre än killar på både emotionell och kognitiv empati.

Mobbaren och offrets tillhörighet till ingrupp respektive utgrupp uppvisades inte ha något signifikant samband med motivationen till att ingripa. Den experimentella designen kontrollerade för manipulationerna av vinjetterna, vilket innebär att samma scenarion mättes och jämfördes mellan olika grupper av elever. Detta kan medföra att finns en möjlighet att tidigare kvalitativa studier har överdrivit betydelsen av offrets och mobbarens grupptillhörighet för motivationen till att ingripa.

## **Implikationer**

Utifrån den aktuella studiens statistiska analyser och tidigare forskning (Barchia & Bussey, 2011; Belacchi & Farina, 2012; Bellmore et al., 2012; Caravita et al., 2010; Correia & Dalbert, 2008; Espelage et al., 2012; Pöyhönen et al., 2010; Raskauskas et al., 2010, Thornberg et al., 2012) har det visat sig att empati spelar en viktig roll för ingripande i mobbningsituationer. Detta är också viktigt att ta i beaktande i förebyggande arbete och interventioner mot mobbning. Störst fokus bör läggas på att stärka den emotionella empatin, men inte utesluta kognitiv empati som en nödvändig faktor.

Autonom motivation är den variabel som korrelerade starkast med empati och också den utfallsvariabel som högst predicerades av kognitiv och emotionell empati. Det blir således relevant att lägga fokus på autonom motivation i kombination med empati i mobbningsinterventioner. På grund av uppvisandet av stabilitet över tid och kontexter hävdar Koestner et al. (2008) att autonom motivation är en starkare prediktor av strävan efter måluppfyllelse, i jämförelse med kontrollerad motivation. Interventioner som syftar i att hjälpa människor att förändra sitt beteende bör rimligtvis fokusera på att stärka autonom motivation snarare än reducera kontrollerad motivation (Koestner et al., 2008). Den autonoma motivationen verkar göra ungdomar mer benägna till att motstå gruppträck och andra sociala inhiberande effekter såsom ansvarsförskjutning (Jungert et al., 2016).

Weinstein och Ryan (2010) tar upp tre grundläggande behov som behöver tillfredsställas för att autonom motivation ska kunna uppnås och leda till ett prosocialt beteende; autonomi, kompetens och tillhörighet (Ryan & Deci, 2000). I arbetet mot mobbning kan det vara av relevans att arbeta med de autonoma behoven för att öka den autonoma motivationen.

Tidigare forskning har visat att ungdomar tenderar att ingripa i högre grad i de situationer som offret tillhör ingruppen. På motsvarande sätt har det visat sig att då mobbaren tillhör ingruppen tenderar ungdomar i lägre grad att försvara offret. Den aktuella studien fann däremot inga signifikanta resultat gällande motivation till att ingripa beroende på om mobbaren och offret tillhörde ingruppen eller utgruppen. Att stärka vänskapsband mellan den utomstående gruppen och offren, såväl som att öka känslan av identifiering till offret, kan vara värdefulla tekniker att införliva i anti-mobbningssituationer, i syfte att kunna öka åskådares ingripande i mobbningssituationen (Pronk et al., 2013).

Thornberg et al. (2012) rekommenderar att följande tre teman behöver bekräftas i framtida forskning och att de kan vara viktigt att implicera i arbete rörande mobbningssituationer; 1. Potentiell betydelse av en tydlig kommunikation till eleverna av att vuxna förväntar sig att åskådare ska ingripa när de bevittnar mobbning. 2. Den eventuella betydelsen av direkt undervisning som tar upp på vilket sätt åskådare kan ingripa i mobbningssituationen. Undervisningen bör syfta till att öka elevernas self-efficacy som försvarare i mobbningssituationer. 3. Effektiviteten av att uppmuntra eleverna till attityden av att mobbning är moraliskt fel och ett icke-acceptabelt beteende.

Utifrån tidigare studier dras slutsatsen att könsskillnader i empatiforskningen visar motstridiga resultat. I den aktuella studien uppvisades inga könsskillnader i motivation. Frågan blir således hur mycket fokus man bör lägga på just könsaspekten i antimobbningssituationer.

### **Framtida studier**

Mobbning benämns i tidigare forskning som ett gruppfenomen där åskådarna har en betydande roll för både mobbningens förekomst samt utveckling (Jungert et al., 2016). Att ett ingripande inte sker kan leda till social förstärkning för mobbaren som gör att mobbningen fortlöper (Salmivalli, 2014). Detta gör att det blir särskilt viktigt att undersöka gruppfenomen och processer som påverkar ett ingripande. Hawkins et al. (2001) har visat att ett ingripande är effektivt när det väl sker och avbryter mobbningen i mer än två tredjedelar av fallen. Ungdomar är generellt emot mobbning och ogillar barn och ungdomar som utsätter andra för mobbning (Olthof & Goossens, 2008; Salmivalli & Voeten, 2004).

Thornberg et al. (2012) tar även upp att ungdomar som blivit vana vid att bevittna mobbning inte reagerar lika starkt emotionellt. Av dessa anledningar är det av värde att fortsätta leta efter framgångsrika faktorer i det komplexa arbetet mot mobbning. Både i förebyggande syfte och i åtgärdande faser när mobbningen väl har skett.

Framtida studier behöver fortsätta fokusera på vilken betydelse elevens empati samt offrets och mobbarens grupptillhörighet har för motivationen till att ingripa, för att säkerställa och vidareutveckla den aktuella studiens resultat. Flertalet faktorer som inte undersöktes i den aktuella studien kan också påverka huruvida eleven väljer att ingripa i en mobbningsituation eller inte. För att nämna några, kan faktorerna exempelvis vara lärar-elev-relationer (Jungert et al., 2016), self-efficacy (Barchia & Bussey, 2011; Pöyhönen et al., 2012), närvaron av andra åskådare (Jiyeon & Insoo, 2017) och moral disengagement (Barchia & Bussey, 2011). Ytterligare aspekter som bör beaktas är sociokulturella aspekter och könsskillnader, samt social status och social kontext. Vilka faktorer som är betydelsefulla, till vilken grad och hur de samverkar med varandra behöver systematiskt undersökas vidare för att kunna arbeta effektivt mot mobbning, både med förebyggande och åtgärdande insatser.

Det finns många olika sätt att försvara de utsatta på och det kan därför vara relevant att i framtida forskning undersöka innebörden av specifika typer av försvarsbeteenden och vad som motiverar ungdomar till att utföra dessa (Lambe et al., 2017). En skillnad i försvarsbeteende kan vara ett indirekt eller direkt ingripande. Ett indirekt ingripande kan uppfattas som säkrare. Eftersom mobbarna inte är närvarande uppfattas det av eleverna inte heller medföra samma risk att själva bli utsatta, till skillnad från vid ett direkt ingripande (Pronk et al., 2013). Det kan däremot vara svårt att uppmärksamma indirekta interventioner eftersom de sker i efterhand, i frånvaro av mobbare och ofta också i frånvaro av flertalet andra åskådare (Pronk et al., 2013). Trots att den utomstående gruppen i tidigare forskning definieras som passiva (Salmivalli, 1999) har det visat sig att de tenderar att ingripa indirekt (Pronk et al., 2013). Indirekt ingripande har precis som direkt ingripande ett betydelsefullt värde för offret (Pronk et al., 2013). Däremot är det oklart vilken typ av ingripande, direkt eller indirekt, som är mest effektivt för att stoppa mobbningen, både i stunden och på lång sikt.

Den aktuella studien har fokuserat på en kvantitativ metodansats. Mer kvalitativa metodansatser kan också vara eftersträfvansvärda i vidare forskning. Dessa kan syfta till att tydliggöra ungdomarnas tankar och åsikter om ingripande i mobbningsituationen och samtidigt överkomma förståelsemässiga svårigheter som det innebär för elever att läsa vinjetter och svara på enkäter.

## Referenser

- Abrams, D., Marques, J.M., Bown, N., & Henson, M. (2000). Pro-norm and anti-norm deviance within and between groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(5), 906-912. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1037/0022-3514.78.5.906>
- Abrams, D., Rutland, A., Cameron, L., & Marques, J.M. (2003). The development of subjective group dynamics: When in-group bias gets specific. *British Journal of Development Psychology*, 21, 155-176. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1348/026151003765264020>
- Alexander, C. S. & Becker, H. J. (1978). The use of vignettes in survey research. *Public opinion quarterly*, 42, 93–104. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1086/268432>
- Aron, A., Coups, E.J. & Aron, E.N. (2013). *Statistics for psychology*. 6 uppl., Boston, [Mass.]: Pearson.
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92, 86–99. <http://dx.doi.org/10.1080/00220679809597580>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Basingstoke: W. H. Freeman. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. New York: Macmillan. doi: 10.1017/beq.2016.37
- Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 289–297. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1177/0165025410396746>
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., & Hyde, C. T. (2013). Children's physiological and emotional reactions to witnessing bullying predict bystander intervention. *Child Development*, 84(1), 375–390. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01839.x>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38(2), 150–165.  
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1002/ab.21415>
- Bellmore, A., Ma, T. L., You, J. I., & Hughes, M. (2012). A two-method investigation of early adolescents' responses upon witnessing peer victimization in school. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1265–1276.  
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1016/j.adolescence.2012.04.012>
- Bernd, S. (1993). On the asymmetry in the cognitive construal of ingroup and outgroup: A model of egocentric social categorization. *European Journal of Social Psychology*, 23(2), 131-147.  
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1002/ejsp.2420230203>
- Brauer, P.M., Hanning, R.M., Arocha, J.F., Royall, D., Goy, R., Grant, A.,...Horrocks, J. (2009). Creating case scenarios or vignettes using factorial study design methods. *Journal of Advanced Nursing*, 65(9), 1937-1945.  
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1111/j.1365-2648.2009.05055.x>
- Briggs, S.R. & Cheek, J.M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54 , 106– 48.  
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00391.x>
- Byrne, B.M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. University of Ottawa.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47, 93–105. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188042000337587>
- Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G., & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(3), 201–216. doi:10.1177/0829573512450567.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140–163. doi:10.1111/j. 1467-9507.2008.00465.x.
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988–998.  
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1037/0012-1649.32.6.988>



- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22–36.  
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1177/0143034300211002>
- Damon, W., Lerner, R. M., & Eisenberg, N. (2006). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6. uppl.). New York: Wiley.
- Mark, H. D. (1983) Measuring Individual Differences in Empathy; Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 113–126. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *University of Rochester*, 11, 4, 227-268. [http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1207/S15327965PL1104\\_01](http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1207/S15327965PL1104_01)
- DeVellis, R.F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3. uppl.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Duffy, A. L., Penn, S., Nesdale, D., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). Popularity: Does it magnify associations between popularity prioritization and the bullying and defending behavior of early adolescent boys and girls? *Social Development*, 1(-15) <http://dx.doi.org/10.1111/sode.12206>
- Eagly, A.H. (2004). The social psychology of group identity and social conflict: Theory, application and practice. *American Psychological Association*.  
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1037/10683-000>
- Espelage, D. L., Green, H., & Polanin, J. (2012). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 776–801.  
 doi:10.1177/0272431611423017.
- Fluke, S. M. (2017). *Standing Up or Standing By: Examining the Bystanders Effect in School Bullying* (Doctoral dissertation). University of Nebraska-Lincoln, Collage of Education and Human Sciences. Hämtad från  
<http://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/266>
- Forsberg, C., Thornberg, R., & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29, 557-576.

- Frisén, A., Hasselblad, T., & Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence*, 35, 981–990. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1016/j.adolescence.2012.02.001>
- Gagné, M. & Deci, L.E. (2005) Self-determination theory and work motivation. *Journal of organizational behavior*, 26 (4), 331-361. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1002/job.322>
- Gini, G. (2007). Who is blameworthy? Social identity and inter-group bullying. *School Psychology International, SAGE Publications*, 28(1), 77-89. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1177/0143034307075682>
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44, 51-65. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1016/j.jsp.2005.12.002>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1002/ab.20204>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008a). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1016/j.adolescence.2007.05.002>
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008b). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46, 617–638. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2008.02.001>
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. (2006). The new participant role scales: A comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343–357. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20133>
- Hardy, S. A., Dollahite, D. C., Johnson, N., & Christensen, J. B. (2015). Adolescent motivations to engage in pro-social behaviors and abstain from health-risk behaviors: A self-determination theory approach. *Journal of Personality*, 83, 479-490. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1111/jopy.12123>
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S.D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., ... Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of*

- Adolescence*, 34, 639-652. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1016/j.adolescence.2010.09.008>
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512–527. [http:// dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00178](http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00178).
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94–101. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.94>
- Hogh, A., Engström Henriksson, M. & Burr, H. (2005). A 5-year follow-up study of aggression at work and psychological health. *International journal of behavioral medicine*, 12 (4), 256-265. [http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1207/s15327558ijbm1204\\_6](http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1207/s15327558ijbm1204_6)
- Jiyeon, S., & Insoo, O. (2017). Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors. *School Psychology International*, 38(3), 319-336. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1177/0143034317699997>
- Jones, E.S., Manstead, A.S.R., & Livingstone, A.G. (2012). Fair-weather of foul-weather friends? Group identification and children’s responses to bullying. *Social Psychological and Personality Science*, 3(4), 414-420. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1177/1948550611425105>
- Jungert, A., Piroddi, B., & Thornberg, R. (2016). Early adolescents’ motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: A self- determination theory approach. *Journal of Adolescence*, 53, 75-90. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1016/j.adolescence.2016.09.001>
- Kessler, T., & Hollbach, S. (2005). Group-based emotions as determinants of ingroup identification. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41 (6), 677-685). <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1016/j.jesp.2005.01.001>
- Koestner, R., Otis, N., Powers, T., Pelletier, L., & Gagnon, H. (2008). Autonomous motivation, controlled motivation and goal progress. *Journal of Personality*, 76, 1201– 1230. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1111/j.1467-6494.2008.00519.x>

- Kollerová, L., Janošová, P., & Říčan, P. (2015). Moral motivation in defending classmates victimized by bullying. *European Journal of Developmental Psychology*, 12:3, 297-309. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1080/17405629.2015.1006125>
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2011). Vulnerable children in varying classroom contexts: bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-palmer Quarterly*, 56, 261–282. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1353/mpq.0.0052>
- Lambe, L.J., Hudson, C.C., Craig, W.M., & Pepler, D.J. (2017). Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behavior among bystanders of bullying in a Canadian sample. *Child Abuse & Neglect*, 65, 112-123. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1016/j.chiabu.2017.01.012>
- Nesdale, D. & Flessler, D. (2001). Social identity and the development of children's group attitudes. *Child Development*, 73, 506-517. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1111/1467-8624.00293>
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437–452. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1006/jado.1999.0238>
- Oh, I., & Hazler, R. J. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying. *School Psychology International*, 30, 291–310. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1177/0143034309106499>
- Ojala, K., & Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and situativeness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 19-35. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1348/026151004772901096>
- Olthof, T., & Goossens, F. A. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, 17, 24–46. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00413.x>.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & Van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, 339–359. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.003>.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

- Pallant, J. (2003). *SPSS Survival Manual : A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS*. McGraw-Hill Education.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365–392.  
<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070141>
- Pozzoli, T., Ang, R. P., & Gini, G. (2012). Bystanders' reactions to bullying: a cross-cultural analysis of personal correlates among Italian and Singaporean students. *Social Development*, 21, 687–703. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1111/j.1467-9507.2011.00651.x>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: the role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815–827.  
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1111/j.1467-9507.2011.00651.x>
- Pronk, J., Coossens, F.A., Olthof, T., De Mey, L., & Willemsen, A.M. (2013). Children's intervention strategies in situations of victimization by bullying: Social cognitions of outsiders versus defenders. *Journal of School Psychology*, 51, 669-682. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1016/j.jsp.2013.09.002>
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 56(2), 143–163.  
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1353/mpq.0.0046>
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21, 722–741. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x>
- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., & Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1–13. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1080/00131881003588097>
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, 425-440.  
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1080/01443410500342047>

- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211–223. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018164>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 24 (1), 54-67. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1006/ceps.1999.1020>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)).
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205–218. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998))
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246–258. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250344000488>.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 668-676. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1080/15374416.2011.597090>
- Sheehan, J.J. (1979). Conformity prior to the emergence of a group norm. *The Journal of Psychology*, 103, 121-127. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1080/00223980.1979.9915122>

- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 546–557.  
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1177/0146167298245010>
- Sheldon, K., & Niemiec, C. (2006). It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 331–341. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1037/0022-3514.91.2.331>
- Smith, M.L. (2006). *School climate, early adolescent development, and identity: Associations with adjustment outcomes*. The Sciences and Engineering, Vol. 76.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bull The social construction of bullying in school ying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97–111. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)2337(1999)).
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*, (5 uppl.). Boston: Pearson Education.
- Thornberg, R. (2010). A student in distress: Moral frames and bystander behavior in school. *Elementary School Journal*, 110, 585-608.  
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1086/651197>
- Thornberg, R. (2011). "She's weird!" The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & Society*, 25, 258-267.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x>
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36, 475-483.  
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13, 247-252.  
[10.5811/westjem.2012.3.11792](http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.5811/westjem.2012.3.11792)
- Trépanier, S., Fernet, C. & Austin, S. (2013). Workplace bullying and psychological health at work: the mediating role of satisfaction of needs for autonomy, competence and relatedness. *Work & Stress*, 27, 2, 123-140.  
<http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1080/02678373.2013.782158>

- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base* (3.uppl.). Cincinnati, OH: Atomic Dog.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Tsang, S. K.M., Hui, E. K.P. & Law, B. C.M. (2011). *Bystanders position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy and self-determination*. *Child health and human development yearbook*, 125-135.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending - A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(5), 299–306. <http://doi.org/10.1002/cbm>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. I Zanna, Mark, P., (Red.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 29, 271–360. San Diego, CA: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.6018/analesps.33.3.249601>
- Volk, A. A., Dane V. A., & Marini, A. Z. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Department of Child and Youth Studies, Brock University*, 34, 327-343. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Vrijhof, C. I., van den Bulk, B.G., Overgaauw, s., Lelieveld, G-J., Engels, R.C.M.E. & van Ijzendoorn, M.H. (2016). The Prosocial Cyberball Game: Compensating for social exclusion and its associations with empathic concern and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 52, 27-36. <http://dx.doi.org.ludwig.lub.lu.se/10.1016/j.adolescence.2016.07.005>
- Weinstein, N., & Ryan, R.M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *American Psychological Association*, 98, (2), 222-244. doi: 10.1037/a0016984.



## Bilaga 1. Samtyckesblankett

### Till föräldrar som har ungdomar i årskurs 7 Deltagande i en forskningsstudie

Vi är två psykologkandidater som läser vår sista termin på Lunds Universitet. Vi håller på med en forskningsstudie om mobbning som en del i vårt avslutande examensarbete. Vi skulle därför vara väldigt tacksamma om så många som möjligt vill delta. Studien syftar till att undersöka ungdomars motivation till att ingripa i situationer där mobbning förekommer.



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Ungdomar i årskurs 7 kommer att bli tillfrågade att besvara en enkät som beskriver en mobbningsituation och som efterföljs av ett antal påståenden. Frågeformuläret mäter vad som kan motivera ungdomen till att ingripa i situationen.

Studien kommer att omfatta cirka 100 ungdomar och genomföras klassvis, under 20 minuters lektionstid, en tid som avsätts tillsammans med aktuell lärare. Vi kommer att ge klassen en kort muntlig instruktion och sedan dela ut enkäten. Deltagandet i studien är helt frivilligt, vilket innebär att endast de ungdomar som själva vill kommer att delta. Inga personuppgifter kommer att samlas in, annat än ungdomens kön och ålder för att göra det möjligt för oss att jämföra tjejer och killars svar, samt beräkna medelåldern. Alla som deltar i studien kommer således att vara anonyma. De ungdomar som inte deltar i studien får i samråd med sin lärare göra något annat under tiden som klasskamraterna fyller i enkäten. Vi hoppas att så många som möjligt vill vara med och delta i vår studie!

Om ni har frågor och funderingar kring studien får ni gärna kontakta oss!

Vänliga hälsningar,

Adelina Meziu och Olivia Nordström  
Psykologprogrammet vid Lunds Universitet  
adelina.meziu.690@student.lu.se  
olivia.nordstrom.948@student.lu.se

Handledare:  
Tomas Jungert  
Docent i psykologi  
Institutionen för psykologi, Lunds Universitet  
046-22 29 117  
tomas.jungert@psy.lu.se

-----  
Elevens namn: \_\_\_\_\_

Vårdnadshavarens namn: \_\_\_\_\_

Nej, mitt barn får inte delta i studien.

Lämnas in senast xx

## **Bilaga 2. Pilottestning**

### **Hur upplevde du enkäten?**

Skatta hur lätt eller svårt du tyckte att det var att förstå enkäten. Välj det alternativ som du tycker stämmer bäst överens med din upplevelse. En del frågor är öppna frågor. Använd då gärna de tomma raderna för att skriva dina kommentarer.

#### **1. Hur upplevde du den muntliga instruktionen i början? Ringa in ditt svar.**

Lätt att förstå	Ganska lätt att förstå	Varken lätt eller svårt att förstå	Ganska svårt att förstå	Svårt att förstå
1	2	3	4	5

#### **Kommentarer:**

---

---

---

---

#### **2. Hur tyckte du att det var att förstå historien om Kim och Love? Ringa in ditt svar.**

Lätt att förstå	Ganska lätt att förstå	Varken lätt eller svårt att förstå	Ganska svårt att förstå	Svårt att förstå
1	2	3	4	5

#### **3. Om det var något som du inte förstod i historien om Kim och Love, specificera vad:**

---

---

---

---

**4. Hur tyckte du att det var att förstå frågorna i enkäten? Ringa in ditt svar.**

Lätt att förstå	Ganska lätt att förstå	Varken lätt eller svårt att förstå	Ganska svårt att förstå	Svårt att förstå
1	2	3	4	5

**5. Om det var någon/några frågor som du inte förstod, skriv numret på frågan/frågorna (exempelvis 4b.)**

---

**6. Vad tycker du kan förbättras i enkäten?**

---

---

---

---

*Stort tack för din medverkan!*

**Bilaga 3. Enkäten**  
**Undersökning om mobbning**

Tack för att Du vill medverka i denna undersökning som handlar om mobbning!

Enkäten består av ett antal påståenden. Ta ställning till i vilken utsträckning Du håller med om påståendet genom att ringa in det svarsalternativ Du tycker stämmer bäst. Det finns inga rätta eller felaktiga svar. Försök att inte använda för mycket tid till ett specifikt påstående utan ange det svar som verkar beskriva Dig själv bäst.

**Du är garanterad full anonymitet och att ingen obehörig kommer att kunna se Dina svar.**

Jag är:

Tjej

Kille

Jag är \_\_\_\_\_ år.

*Tack för Din medverkan!*

### **Bilaga 3.1. Vinjetterna**

#### **Vinjett A: Historien om Kim och Love**

Kim går i din klass och är en av dina vänner. Du gillar att umgås med Kim och ni idrottar tillsammans på fritiden. I skolan undviker eleverna i klassen Kim. Ingen vill prata med Kim som blir utesluten ur allting som klassen gör tillsammans. De senaste veckorna har några i klassen hittat på fula smeknamn till Kim. Love är en av dem som brukar retas.

En dag tar Love en bild på Kim i duschen efter idrotten, utan att Kim märker det. Nästa dag när Kim kommer till skolan berättar Love att en bild har tagits så att alla de andra i klassen också hör. Love hånar Kim och säger att bilden på Kim kommer att läggas upp i klassens hemliga Facebook-grupp. Kim blir väldigt generad och ledsen och försöker ta telefonen ifrån Love. Skulle du hjälpa Kim eller inte?

#### **Vinjett B: Historien om Kim och Love**

Kim är ny i skolan och går i din parallellklass. Du har flera kompisar i parallellklassen, du umgås med dem på fritiden och ni idrottar tillsammans. Dina kompisar från parallellklassen undviker Kim. De vill inte prata med Kim och Kim blir utesluten ur allting som de gör tillsammans. De har också hittat på fula smeknamn till Kim. Love är en av dina närmsta vänner och är en av dem som utesluter Kim.

En dag tar Love en bild på Kim i duschen efter idrotten, utan att Kim märker det. Nästa dag när Kim kommer till skolan berättar Love att en bild har tagits, så att alla de andra också hör. Love hånar Kim och säger att bilden på Kim kommer att läggas upp i en hemlig Facebook-grupp. Kim blir väldigt generad och ledsen och försöker ta telefonen ifrån Love. Skulle du hjälpa Kim eller inte?

#### **Vinjett C: Historien om Kim och Love**

Kim är ny i skolan och går i din parallellklass. De andra eleverna undviker Kim. De vill inte prata med Kim och Kim blir utesluten ur allting som de gör tillsammans. De senaste veckorna har några elever hittat på fula smeknamn till Kim. Love är en av dem som brukar retas.

En dag tar Love en bild på Kim i duschen efter idrotten, utan att Kim märker det. Nästa dag när Kim kommer till skolan berättar Love att en bild har tagits, så att de andra också hör. Love hånar Kim och säger att bilden på Kim kommer att läggas upp i en hemlig Facebook-grupp. Kim blir väldigt generad och ledsen och försöker ta telefonen ifrån Love. Skulle du hjälpa Kim eller inte?

## **Vinjett D: Historien om Kim och Love**

Kim och Love går i din klass och är dina vänner. Du gillar att umgås med dem och ni idrottar tillsammans på fritiden. I skolan undviker både Love och dina andra klasskompisar Kim. Ingen vill prata med Kim som blir utesluten ur allting som klassen gör tillsammans. De senaste veckorna har några i klassen hittat på fula smeknamn till Kim.

En dag tar Love en bild på Kim i duschen efter idrotten, utan att Kim märker det. Nästa dag när Kim kommer till skolan berättar Love att en bild har tagits så att alla de andra i klassen också hör. Love hånar Kim och säger att bilden på Kim kommer att läggas upp i klassens hemliga Facebook-grupp. Kim blir väldigt generad och ledsen och försöker ta telefonen ifrån Love. Skulle du hjälpa Kim eller inte?

**Bilaga 3.2. Frågeformulär om motivation  
Skulle du hjälpa Kim eller inte?**

Ringa in det svarsalternativ som Du tycker verkar beskriva Dig själv bäst.

	Stämmer inte alls	Stämmer ganska lite	Varken stämmer eller inte	Stämmer ganska mycket	Stämmer våldigt mycket
1a. Jag skulle hjälpa Kim för att få beröm av läraren.	1	2	3	4	5
2a. Jag skulle hjälpa Kim för att jag känner att jag måste hjälpa andra.	1	2	3	4	5
3a. Jag skulle hjälpa Kim för att andra inte ska bli arga på mig.	1	2	3	4	5
4a. Jag skulle <u>inte</u> hjälpa Kim eftersom jag inte vill bli inblandad.	1	2	3	4	5
5a. Jag skulle hjälpa Kim för att slippa jobbiga skuld känslor.	1	2	3	4	5
6a. Jag skulle hjälpa Kim för att få kompisar.	1	2	3	4	5
7a. Jag skulle <u>inte</u> hjälpa Kim eftersom det som hände inte var så farligt.	1	2	3	4	5
8a. Jag skulle hjälpa Kim för annars skulle jag känna mig som en dålig människa.	1	2	3	4	5
9a. Jag skulle hjälpa Kim för att jag inte vill riskera att hamna i problem.	1	2	3	4	5
10a. Jag skulle hjälpa Kim för att jag tycker om att hjälpa andra.	1	2	3	4	5
11a. Jag skulle <u>inte</u> hjälpa Kim eftersom det inte är mitt ansvar.	1	2	3	4	5
12a. Jag skulle hjälpa Kim för att jag själv skulle må bra av det.	1	2	3	4	5
13a. Jag skulle hjälpa Kim för att bli populär.	1	2	3	4	5

	Stämmer inte alls	Stämmer ganska lite	Varken stämmer eller inte	Stämmer ganska mycket	Stämmer väldigt mycket
14a. Jag skulle hjälpa Kim för att jag tycker att det är viktigt att bekämpa våld, förtryck och orättvisor.	1	2	3	4	5
15a. Jag skulle <u>inte</u> hjälpa Kim, utan invänta att någon annan gör något istället.	1	2	3	4	5
16a. Jag skulle hjälpa Kim för att jag bryr mig om andra.	1	2	3	4	5
17a. Jag tycker att det är viktigt att hjälpa Kim eftersom Kim behandlats illa.	1	2	3	4	5



### Bilaga 3.3. Kontrollfrågor till vinjetterna

#### Vinjett A

	Stämmer	Stämmer inte
18a. Kim är en av dina vänner.	1	2
19a. Kim blir slagen av de andra i din klass.	1	2

#### Vinjett B

	Stämmer	Stämmer inte
18a. Kim går i din parallellklass.	1	2
19a. Kim blir slagen av de andra i din klass.	1	2

#### Vinjett C

	Stämmer	Stämmer inte
18a. Kim går i din parallellklass.	1	2
19a. Kim blir slagen av de andra i din klass.	1	2

#### Vinjett D

	Stämmer	Stämmer inte
18a. Kim och Love är dina vänner.	1	2
19a. Kim blir slagen av de andra i din klass.	1	2

### Bilaga 3.4. Frågeformulär om empati

## Empati

Följande frågor handlar om empati, exempelvis hur man reagerar känslomässigt och tankemässigt i olika sammanhang. Ta ställning till i vilken utsträckning Du håller med om påståendet. Ringa in det svar Du väljer.

	Stämmer inte alls	Stämmer ganska lite	Varken stämmer eller inte	Stämmer ganska mycket	Stämmer väldigt mycket
1b. Jag känner ofta starkt för människor som har det sämre ställt än jag.	1	2	3	4	5
2b. Jag tycker att det är svårt att se saker ur "den andres" synvinkel.	1	2	3	4	5
3b. Jag tycker <u>inte</u> synd om andra när de har problem.	1	2	3	4	5
4b. När jag märker att någon blir utnyttjad så känner jag att jag vill beskydda den personen.	1	2	3	4	5
5b. Jag har pratat illa om andra bakom deras rygg.	1	2	3	4	5
6b. Jag försöker förstå mina vänner bättre genom att föreställa mig hur saker och ting ser ut från deras synvinkel.	1	2	3	4	5
7b. Det brukar vanligtvis <u>inte</u> beröra mig speciellt mycket då andra personer råkar ut för hemskheter.	1	2	3	4	5

	Stämmer inte alls	Stämmer ganska lite	Varken stämmer eller inte	Stämmer ganska mycket	Stämmer våldigt mycket
8b. När jag ser att någon blir orättvist behandlad så känner jag <u>inte</u> något medlidande.	1	2	3	4	5
9b. Jag blir ofta berörd av sådant jag ser hända i allmänhet.	1	2	3	4	5
10b. Jag brukar alltid lyda regler, även då jag inte riskerar att bli avslöjad.	1	2	3	4	5
11b. När någon gör mig upprörd så brukar jag försöka sätta mig in i den personens situation.	1	2	3	4	5
12b. Innan jag kritiserar någon så försöker jag föreställa mig hur jag skulle känna det, om jag vore i samma situation.	1	2	3	4	5
13b. Jag skulle beskriva mig själv som en mycket godhjärtad person.	1	2	3	4	5