
RAPPORT

GODKÄND ELLER ICKE GODKÄND?

EN STUDIE OM HUR ERFARENHETER AV MOBBNING,
SKOLK OCH SOCIALT UMGÄNGE INVERKAR PÅ ELEVERS
SKOLPRESTATIONER

Björn Johansson, Erik Flygare & Karin Hellfeldt

Working Papers and Reports Social work 10 | ÖREBRO 2017



Editors: Anders Bruhn och Åsa Källström

Innehåll

Introduktion	7
Mobbning och skolprestation, vad vet vi?	3
Teoretiskt ramverk	5
Metod	8
Procedur	8
Urval	8
Material	9
Offer – utsatt för mobbning	9
Förövare – utsatt andra för kränkningar och/eller mobbning samt förövare-offer.	9
Utvecklingsvägar och offer-/förövarprofiler	10
Ogiltig frånvaro, socialt umgänge på raster och lärarstöd.	11
Kontextuella faktorer på skolnivå	11
Betyg	12
Utfallsmått: relativa riskvärden och oddskvoter	12
Att identifiera underliggande mönster	14
Resultat	15
Betyg, mobbning, skolk och möjligheter till socialt umgänge på raster	15
Betyg i basämnena	15
Offer – utsatt för mobbning	15
Förövare – utsatt andra för kränkningar och/eller mobbning	17
Offer-förövarskap	18
Erfarenhet av mobbning som utsatt, förövare eller både och i relation till betyg	19
Ogiltig skolfrånvaro	21
Möjligheter till socialt umgänge på raster	21
Enskilda faktorerers inverkan på betyg i basämnena	21
Utsatthet för mobbning och betyg	22
Att utsätta andra och betyg	28
Offer- och förövarskap och betyg	33
Multivariat analys	36
Underliggande mönster i populationen med hjälp av Configural Frequency Analysis	42
Individuella riskbeteenden och karaktäristika	46
Elevers känsla av sammanhang – KASAM	48
Vad förklarar elevers tillhörighet till de olika typerna?	54
Mobbning och lärarrelationen	60
Avslutning	65
Referenser	70

Introduktion

Elevernas sociala utveckling och akademiska prestationer är grundläggande prioriteringar i skolan varför betydelsen av lärande och elevers erfarenheter av skolmiljön inte kan underskattas. Trygghet och ett bra skolklimat utgör nödvändiga villkor för elevernas lärande och sociala utveckling (Thomas, Graham, Powell, & Fitzgerald, 2016; Devine & Cohen, 2007).

Utbildning och fostran utgör kärnan i den svenska skolans verksamhet. Två tydliga uppdrag styr skolan, kunskapsuppdraget samt värdegrundsuppdraget. I enlighet med kunskapsuppdraget ska skolan främja och stimulera individens lärande. Av Skollagen (2010:800) framgår att skolan syftar till att barn och unga ska inhämta och utveckla kunskap. I enlighet med värdegrundsuppdraget framgår även att skolan ska verka för att förmedla och förankra respekten för alla människors lika värde samt även att var och en som verkar inom skolan ska arbeta för en skolmiljö där barn och unga kan känna sig trygga och utvecklas till demokratiska medborgare. Även om de två uppdragen kan särskiljas som två olika, är de egentligen två sidor av ett sammanhållet uppdrag som ska styra och genomsyra hela skolans verksamhet (Skolverket, 2015). Skolans värdegrund, med värnandet om människolivets okränkbarhet och individens rätt till frihet och integritet, är central för att främja individens kunskapsutveckling.

Att elever ska få känna sig trygga i skolan, att det ges utrymme för kritisk diskussion och mångfald samt att allas lika värde genomsyrar verksamheten, är centralt för att kunskapsinhämtning ska bli möjlig. Trygghet och ett positivt skolklimat, fritt från kränkningar och övergrepp, är förhållanden som är centrala för elevers inläring och utveckling (Thomas, et al., 2016; Devine & Cohen, 2007). Olika former av kränkningar riskerar dock att göra skolmiljön till en otrygg plats för barn och unga och går även mot den värdegrund som skolan gör anspråk på att stå för. Trots att dessa två uppdrag ska styra verksamheten, och trots att vikten av dess påverkan på varandra framhålls som central (Skolverket 2011) finns idag få studier som undersöker relationen mellan kränkningar och skolresultat, speciellt för svenska elever.

Forskning visar att kränkningar och mobbning äventyrar elevens psykosociala funktioner och sociala välbefinnande i allmänhet och deras akademiska förmågor i synnerhet (se Nakamoto & Schwartz, 2010). Utsatthet och låga skolresultat går ofta hand i hand p.g.a. att de negativa psykosociala konsekvenser som utsattheten ger upphov till hämmar elevernas möjligheter till deltagande i klassrummet och undergräver deras prestationer (Ladd, Herald-Brown, & Reiser, 2008).

Att utsatthet för kränkningar och mobbning är relaterat till elevens skolprestationer är väldokumenterat. Utsatta elever riskerar att misslyckas i skolan då utsattheten ofta leder till bristande engagemang, frånvaro, skolk, lägre grad av deltagande och bristande motivation och intresse för skolan (Kutsyuruba, Klinger & Hussain, 2015; Wright, 2015; Buhs, Ladd, & Herald, 2006; Juvonen, Nishina, & Graham, 2000; Wentzela 1998; Kochenderfer & Ladd, 1996a; Kochenderfer & Ladd, 1996b; Parker & Asher, 1987). Emellertid är resultaten inte entydiga. Relationen mellan utsatthet och akademiska prestationer är komplex och påverkas av en rad faktorer. Å ena sidan bidrar utsattheten till sämre skolprestationer via olika medierande beteenden och faktorer, vilket bl.a. kan ta sig uttryck i att offer ofta erfar depressioner, ångest, dålig självkänsla vilket i sin tur predicerar elevens skolprestationer. (DeRosier & Mercer, 2009; Graham, Bellmore, & Mize, 2006; Hawker & Boulton, 2000; Nishina, Juvonen & Witkow, 2005; Schwartz, Gorman, Nakamoto & Toblin, 2005). Å andra sidan visar forskningen att faktorer som vänskapsband, socialt stöd, grupptillhörighet och skolklimat kan ha modererande effekt på sambandet mellan utsatthet och skolprestationer (Schwartz, Gorman, Dodge, Pettit, & Bates, 2008; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997). Därtill visar forskning även att skolprestationerna för elever som inte varit direkt involverade i mobbning också kan drabbas negativt, dvs. på skolor med hög grad av mobbning förefaller elever prestera sämre jämfört med elever på skolor med låg grad av mobbning (Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2013; Konishi, Hymel, Zumbo & Li, 2010).

Metodologiskt har forskningen på området till största delen studerat relationen mellan mobbning och skolprestationer med hjälp av tvärsnittsstudier, vilket försvårar möjligheten att mer precist undersöka hur relationerna mellan mobbning och skolprestationer faktiskt manifesterar sig. Denna brist understryker behovet av longitudinella data för att kunna undersöka hur stabilitet och förändring i utsatthet och andra faktorer bidrar till elevernas skolprestationer över tid i syfte att kunna identifiera mekanismer som genererar eller motverkar negativa skolprestationer (Nakamoto & Schwartz, 2010).

Mot bakgrund av forskningsresultatens komplexitet finns det skäl att fördjupa kunskapen om relationen mellan mobbning och skolprestationer, inte minst med hänsyn tagen till att resultaten tycks variera mellan olika studier, men också beroende på metodologiska utgångspunkter (Espelage, Hong, Rao, & Low, 2013; Greenman, Schneider, & Tomada, 2009).

Syftet med denna studie är därför att fördjupa förståelsen för om och på vilket sätt elevers akademiska prestationer påverkas av kränkningar och mobbning. Mer specifikt syftar studien till att undersöka:

- hur förekomsten av kränkningar och mobbning samvarierar med elevernas akademiska prestationer,
- hur elevernas erfarenheter av mobbning och kränkningar, som offer, förövare, både och, eller avsaknad av dylika erfarenheter, påverkar de akademiska prestationerna,
- om flickors och pojkars akademiska prestationer påverkas olika beroende på vilka erfarenheter av kränkningar och mobbning de har, samt
- hur andra faktorer enskilt eller i kombination med andra påverkar elevens möjlighet att prestera akademiskt.

Fokus är alltså inriktat på att undersöka förhållandet mellan erfarenhet av mobbning/kränkningar och elevers betyg. Det handlar härvidlag om att analytiskt pröva i vad mån erfarenheter av att ha varit involverad i mobbning (som offer, förövare eller både och) utgör en riskfaktor för att få underkända betyg i basämnena engelska, matematik och svenska (eller svenska som andra språk), men också hur och på vilket sätt andra faktorer såsom ogiltig frånvaro (skolk) och att kunna vara med någon på rasterna (socialt umgänge) påverkar. Uttryckt på ett annat sätt undersöks i sistnämnda fall om händelser i elevernas informella system inverkar på elevernas akademiska prestationer vilka är kopplade till skolan som administrativt system (Eriksson, Lindberg, Flygare & Daneback, 2002).

Mobbning och skolprestation, vad vet vi?

Att mobbning kan utgöra en riskfaktor för ohälsa på kort och lång sikt har påvisats i många studier (för en översikt se t.ex. Gini & Pozzoli, 2013; McDougall & Vaillancourt, 2015; Nakamoto & Schwartz, 2010; Wolke & Lereya, 2015). Studier om mobbning som riskfaktor för elevers akademiska prestationer är dock inte lika vanligt förekommande. Utsatthet för mobbning och negativa skolprestationer riskerar dock att gå hand i hand eftersom de negativa konsekvenserna som mobbningen ger upphov till riskerar att hämma elevers deltagande i klassrummet och olika lärandeaktiviteter (Ladd, Herald-Brown, & Reiser, 2008). Att utveckla positiva relationer till andra elever är en viktig del för att anpassa sig till skolmiljön samt för att skapa goda förutsättningar för lärande. Att bli utsatt för mobbning har undersökts och lyfts fram, både som en faktor som kan öka risken för såväl som en konsekvens av låg skolprestation (Nakamoto & Schwartz, 2010). Olweus (1978) har argumenterat för att elever som både är låg- och högpresterande i skolan har större sannolikhet att utsättas för mobbning. Studier har även visat att elever med inlärningssvårigheter har större risk för att utsättas för mobbning (Luciano & Savage, 2007; Nabuzoka, 2003). Dock har andra studier snarare argumenterat för att negativa skolresultat är en konsekvens av mobbningen, där mobbningen leder

till att eleven upplever stress och negativt psykosocialt mående, vilket i sin tur påverkar elevens förmåga att prestera i skolan (Juvonen et al., 2000).

Tvärsnittsstudier såväl som longitudinella studier har relaterat mobbning till sämre akademiska prestationer. Elever som är utsatta för mobbning löper större risk för skolfrånvaro, sämre skolprestationer, bristande motivation till och intresse för skolarbetet samt upplever bristande stöd från sina lärare (Attwood & Croll, 2006; Hellfeldt, Johansson & Lindberg, 2014; Kutsyruba, Klinger & Hussain, 2015; Wright, 2015; Buhs, Ladd, & Herald., 2006; Juvonen, Nishina, & Graham, 2000; Wentzela 1998; Kochenderfer & Ladd, 1996a; Kochenderfer & Ladd, 1996b; Parker & Asher, 1987).

Trots att ett flertal studier indikerat att det finns ett samband mellan utsatthet för mobbning och negativa skolprestationer framkommer ingen enhetlig bild över hur relation mellan de två ter sig. Somliga studier indikerar relativt starka samband mellan utsatthet för mobbning och skolprestation (se exempelvis Schwartz, Chang & Farver, 2001) medan andra påvisar svaga samband (se exempelvis Buhs & Ladd, 2001). Andra har till och med hävdat att det inte föreligger något samband mellan mobbning och skolprestation (Woods & Wolke, 2004). I en metaanalys, som inkluderande 33 studier och totalt 29552 ungdomar, framkom att tidigare studiers resultat delvis är motstridiga och att inga tydliga mönster om sambandet mellan mobbning och skolprestation finns (Nakamoto & Schwartz, 2010). Resultatet från metaanalysen visar dock ett svagt negativt samband ($r = -0.12$) mellan mobbning och skolprestation, samtidigt som resultatet också visar en stor heterogenitet på fältet och mellan olika studiers resultat. Sätten att skatta skolprestationer på samt om studierna bygger på självrapporterad utsatthet eller ej, anses vara viktiga förklaringar till heterogeniteten inom fältet (Espelage et al., 2013; Nakamoto & Schwartz, 2010).

Även när det gäller könsskillnader är den tidigare forskningen tvetydig. Vissa studier har visat att flickors skolprestationer påverkas mer negativt av utsatthet än pojkar (Graham, Bellmore & Mize, 2006; Hoglund 2007; Mundy et al., 2017). Andra studier har inte kunnat påvisa några könsskillnader utan snarare att utsattheten påverkar pojkars och flickors skolprestation i likvärdig utsträckning (Nakamoto & Schwartz, 2010; Schwartz et al., 2005).

En försvårande omständighet när det gäller försöken att förklara relationen mellan mobbning och skolprestation sammanhänger med alla tänkbara mellanliggande faktorer som kan påverka sambandet. Studier har visat att utsatthet för mobbning kan relateras till negativa skolprestationer eftersom elever som blir utsatta utvecklar internaliserade problem vilka i sin tur påverkar elevens möjligheter i skolan (DeRosier & Mercer, 2009; Graham, Bellmore, & Mize, 2006; Hawker & Boulton, 2000; Nishina, Juvonen, & Witkow, 2005; Schwartz et al.,

2005). Social ångest, depressiva symptom och låg självkänsla är vanligt förekommande hos mobbade elever, vilka i sin tur påverkar elevens skolprestation (Juvonen, Nishina, & Graham, 2000; Schwartz et al., 2005). Studier har även visat att vänskapsrelationer, stöd från vänner och graden av acceptans från kamratgruppen, modererar sambandet mellan utsatthet och skolprestation (Schwartz, Gorman, Dodge, Pettit, & Bates, 2008; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997). Stödjande kamratrelationer kan därför öka elevens välbefinnande och självkänsla, vilket i sin tur kan bidra till ökad skolmotivation och engagemang (Wentzela, 1998).

Relationen mellan elev och pedagog är också betydelsefull för elevers skolprestationer (Osterman, 2000). Elever som känner att de har stöd från sina lärare är mer engagerade i skolan, har bättre anknytning till skolan och uppvisar bättre skolresultat (Flashpohler et al., 2009; Konishi et al., 2010; Sakiz, Pape & Hoy, 2012; Yeung & Leadbeater, 2010). Omsorgsfulla relationer mellan lärare och elever är centralt för elevens välmående i skolan (Thomas et al., 2016). Trots det visar studier att elever som är utsatta för mobbning upplever lägre stöd från sina lärare och har generellt ganska negativa upplevelser av sina lärare (Demaray et al., 2005; Furlong et al., 1995; Hellfeldt et al., 2014; 2016; Malecki & Demaray, 2004; Rigby, 2000). Eftersom känslan av omtanke och omsorg från lärare är centralt för elevens lärande, riskerar mobbade elevers negativa relation till sina lärare leda till sämre anknytning till skolan och sämre skolprestationer.

Teoretiskt ramverk

Betraktat som *administrativt system* regleras skolverksamheten på nationell nivå av en mängd olika lagrum, förordningar och styrdokument. Skolpersonalen med skolledaren som den exekutivt ytterst ansvarige har till uppgift att verkställa skolpolitiska beslut – exempelvis att ersätta gamla betygsskalor med nya. Exemplet är träffande i sammanhanget eftersom en ny betygsskala infördes i det svenska skolsystemet i samband med de nya läroplanerna år 2011, men kom inte att vara fullt implementerat förrän senare pga. olika övergångsregler. Detta kom alltså att påverka skolpersonalen och eleverna som ingick i denna studie. Från höstterminen 2012 sattes betyg på elever i år 6 i enlighet med den nya betygsskalan. Den nya betygsskalan och läroplanen gäller från och med den kull som läste årskurs 8 läsåret 2011/2012. Numera följer alla elever Lgr 11, vilket innebär att samtliga elever i grundskolan ges betyg från år 6. För elevernas del gör det administrativa systemet sig gällande genom bl.a. skolklassstillhörigheten. Från att förr i tiden automatiskt ha sorterats in i en klass utifrån skolans upptagningsområde är det numera betydligt lättare för elever (och/eller deras föräldrar) att välja skola, det är däremot inte valet av skolklass. Klassen kan betraktas som en enhet i det

administrativa systemet som den enskilde eleven vanligtvis inte kan välja fritt – allra minst vilka klasskompisar som ska ingå i den formella gruppering som klassen utgör. Det är dock inte omöjligt att byta skolklass eller skola, t.ex. i händelse av att eleven utsätts för mobbning (vilket inte tycks vara en alltför ovanlig lösning när de upprepade kränkningarna eskalerat till en till synes ohanterlig nivå för skolledningen). En kvalificerad gissning säger att detta är en administrativt enklare lösning jämfört med att ta itu med en komplex mobbningsproblematik där intra- och interpersonella mekanismer i ett socialt sammanhang samspelar med varandra på ett, för den utsatte, ofördelaktigt sätt. Det obehag eller besvär (ohälsa) och den känsla av skam som den enskilde eleven kan uppleva till följd av att vara utsatt för kränkningar (Lindberg & Johansson, 2007) underlättas knappast av skolplikten, som också är kopplad till det administrativa systemet och som utan undantag förpliktigar alla elever att närvara i skolan.

För elevernas vidkommande är skolan inte enbart en administrativ undervisningsarena där de förväntas prestera i akademisk mening. Skolan är också en social arena där eleverna ingår i *informella system*, som existerar jämsides med det administrativa, genom vilka eleverna organiserar sig själva i olika grupperingar. Med andra ord förväntas eleverna inte endast att leverera på det akademiska planet. En stor del av tiden i skolan ägnar eleverna åt att bevaka sina sociala positioner vis-a-vis klasskamrater och andra elever på skolan. Det sociala umgänget på rasterna är viktigt.

Att det bildas informella grupperingen i allehanda sociala sammanhang hör till det sociala livets elementära former. När elever engagerar sig i sådana processer kan man, för att låna en term från Wrethander (2007, s. 109), kalla det för *elevers relationsarbete* – ett fortlöpande arbete som går ut på att organisera och reglera det sociala livet inom ramen för en komplex kamrat-/ungdomskultur. När elevernas relationsarbete bedrivs under ansträngda förhållanden i en turbulent miljö tillgrips inte sällan mobbningsbeteenden som en strategi för att initialt upprätta dominansförhållanden i de informella grupperingarna (Flygare & Johansson, 2016, s. 7 f)

Vardagssituationen för eleverna är ansträngande. Kampen om att förvärva kunskaper (inom det administrativa systemet) och gynnsamma sociala positioner (inom de informella systemen) tär på krafterna. De som misslyckas i sistnämnda avseende har ofta låg status i elevgruppen. Deras ringa attraktionskraft gör att de inte duger som sällskap och att de lätt blir föremål för mobbning. Vem eller vilka elever som blir utsatta för mobbning har således i mångt och mycket att göra med vilka de umgås med och vilka de inte umgås med. Elevernas fortlöpande relationsarbete innebär för somliga att nya vänskapsband formeras samtidigt som gamla bryts. I och med att maktbalansen i regleringen av informella grupperingar därigenom kan komma att förändras kan även de personer som befinner sig i en över- respektive under-

ordnad position variera över tid. Att elever på detta sätt skiftar sociala positioner bidrar till att förklara varför elever som exponeras för mobbning vid olika tidpunkter endast delvis är samma personer (Skolverket, 2011). Med andra ord, en elev som under en viss tidsperiod är mobbad kan vid en senare tidpunkt ha förändrat sin ”mobbingsstatus” genom att exempelvis tillhöra dem som inte (längre) utsätts.

Mot bakgrund av att tidigare forskningsresultat har påvisat att mobbning har negativa konsekvenser för individens hälsa och välbefinnande på både kort och lång sikt utgår vi hypotetiskt från att mobbning därigenom också påverkar skolarbetet på kort och lång sikt. Detta empiriskt prövbara antagande vilar på föreställningen att konsekvenserna av att ha varit involverad i mobbning undergräver möjligheterna att tillgodogöra sig utbildningen och därmed försvårar utsikterna att få godkända betyg. En försvårande omständighet när det gäller att empiriskt skatta mobbning som riskfaktor för underkända betyg är att dynamiken i elevernas ”mobbingsstatus” över tid obeaktat kan medföra att mobbningens inverkan på deras akademiska framgångar underskattas. Denna risk är överhängande när man endast har data från samma tidsperiod. För att exemplifiera med utsatta elever: givet att en viss andel av eleverna varit utsatta för mobbning år 2012 och 2013 men inte år 2014 och att dataunderlaget angående mobbning och betyg är från 2014 finns det en risk att mobbningens effekter på betyg underskattas. I föreliggande studie har vi tillgång till data från olika tidpunkter och kan därför få ett mer tillförlitligt resultat i ovanstående avseende. Vi undersöker bl.a. om erfarenheter av involvering i mobbning någon gång under mätperioden (tre år) utgör en riskfaktor för akademiska prestationer i form av godkända betyg i basämnena, detta i ett sammanhang där det administrativa systemet via skolplikten tvingar tillbaka den utsatte som tillfälligt eller mer långvarigt blivit utstött från elevgruppens informella system med allt vad det innebär av begränsningar till socialt umgänge.

Metod

Följande studie bygger på ett kvantitativt datamaterial insamlat i medelstor svensk kommun. Studien är longitudinell och använder individdata vilket innebär att enskilda elevers upplevelser kan följas över tid. Samtliga elever i kommunala grundskolor, årskurs 4 till 9, besvarade vid tre tillfällen (2012, 2013, 2014) en enkät. Enkäten bestod av frågor som berörde en mängd områden i eleverna liv, såväl deras upplevelser av utsatthet för kränkning, skolk, deras allmänna mående, trygghet och trivsel i skolan, relation till lärare och kamrater etc. Utöver underlaget från enkäten har elevernas betygsunderlag för samma period, dvs. 2012, 2013, 2014 (se nedan) samlats in. Därtill har uppgifter på skolnivå hämtade från Skolverkets databaser (SIRIS) rörande elev- och personalstatistik, samt föräldrars utbildningsbakgrund för läsåret 2013/14 använts. Studien är godkänd av den Regionala etikprövningsnämnden i Uppsala (diarienummer 100/339).

Procedur

Samtliga elevers vårdnadshavare fick information om studien hemskickat samt ombads att fylla i en blankett om de inte önskade att deras barn skulle delta i studien (passivt samtycke) och skicka tillbaka blanketten i ett förfrankerat kuvert. Eleverna besvarade en webbaserad enkät under skoltid vid följande tre tillfällen: mars–april 2012 (Mättillfälle 1), mars–april 2013 (Mättillfälle 2) och mars–maj (Mättillfälle 3). Lärare administrerade och övervakade ifyllandet av enkäten. Varje lärare fick tydliga skriftliga instruktioner om hur de skulle gå tillväga under enkättillfället. Personer ut forskargruppen fanns närvarande innan, under och efter enkättillfället för att besvara eventuella frågor från lärare eller elever. Lärarna instruerade eleverna att sitta stilla och under tystnad besvara enkäten. Elever som inte ville besvara enkäten eller som var klara tidigare än avsatt tid, instruerades att sitta kvar och arbeta med annat på datorn. Enkäten tog ungefär 30 minuter att fylla i. Varje elev fick ett individuellt brev där deras inloggningsuppgifter fanns samt allmän information om projektet och centrala etiska riktlinjer såsom att deras svar behandlades konfidentiellt och att besvarandet av enkäten var frivilligt. I brevet fanns även information om olika stödorganisationer, både lokalt och nationellt, dit eleven kunde vända sig om denne var utsatt för mobbning eller på annat sätt mådde dåligt. Elever som var frånvarande under enkättillfället fick sitt brev hemskickat till sig så de kunde fylla i det på eget håll.

Urval

Urvalet till studien består av samtliga elever som gick i årskurs 4 till 9 i kommunala skolor i en medelstor svensk kommun. Varje individ försågs med en individuell id-kod vilket gjorde det möjligt att följa varje enskild elevs utveckling över tid. År 2012, när första datainsamlingen genomfördes, deltog 44 kommunala grundskolor, och år 2014 när sista datainsamlingen genomfördes deltog 34 stycken. Vid Måttillfälle 1 (2012) var svarsfrekvensen 77 procent ($n = 4,950$, 47 procent flickor); Måttillfälle 2 (2013) 82 procent ($n = 5,078$, 48 procent flickor) och vid Måttillfälle 3 (2014) 57 procent ($n = 3,241$, 48 procent flickor).

Material

Det empiriska materialet består bl.a. av självrapporterade data från skolelever. Enkäten som eleverna besvarade bestod av en rad frågor som samtliga på olika sätt berörde eleverna upplevelse av att gå i skolan.

Offer – utsatt för mobbning.

För att mäta utsatthet för mobbning användes ett frågebatteri som tidigare använts i studier av svenska elevers utsatthet för mobbning (se Flygare, Gill, & Johansson, 2013; Hellfeldt, 2016; Skolverket, 2011a, 2011b). I enlighet med detta kategoriseras elever som mobbade om de under de senaste månaderna har utsatts för en eller flera negativa handlingar vid upprepade tillfällen där intentionen varit att sära eller skrämma. I detta fick eleverna på en femgradig Likert-skala skatta ("1" Aldrig till "5" Nästan varje dag) i vilken utsträckning de under de senaste två månaderna hade blivit: knuffade/fasthållen; hotade med stryk; slagen/sparkad; hånad, retad eller kallad elaka saker ansikte-mot ansikte respektive via internet, mobilen eller e-post; utfrysst/utstött; utsatt för elak ryktesspridning; tafsade på ett sexuellt sätt av andra elever samt om lärare eller någon annan skolpersonal har sagt elaka eller otrevliga saker åt eleven. De fick även besvara hur de upplevde avsikten bakom handlingen. Elever kategoriserades som *mobbade* (offer/victim) om de upplevt en eller flera av dessa negativa handlingar under de senaste två månaderna och under förutsättning att handlingarna hade varit:

- Upprepade nästan varje dag, några gånger i veckan eller några gånger i månaden
- Enligt elevens upplevelse utförts med uppsåtet att sära eller skrämma den utsatta

Förövare – utsatt andra för kränkningar och/eller mobbning samt förövare-offer.

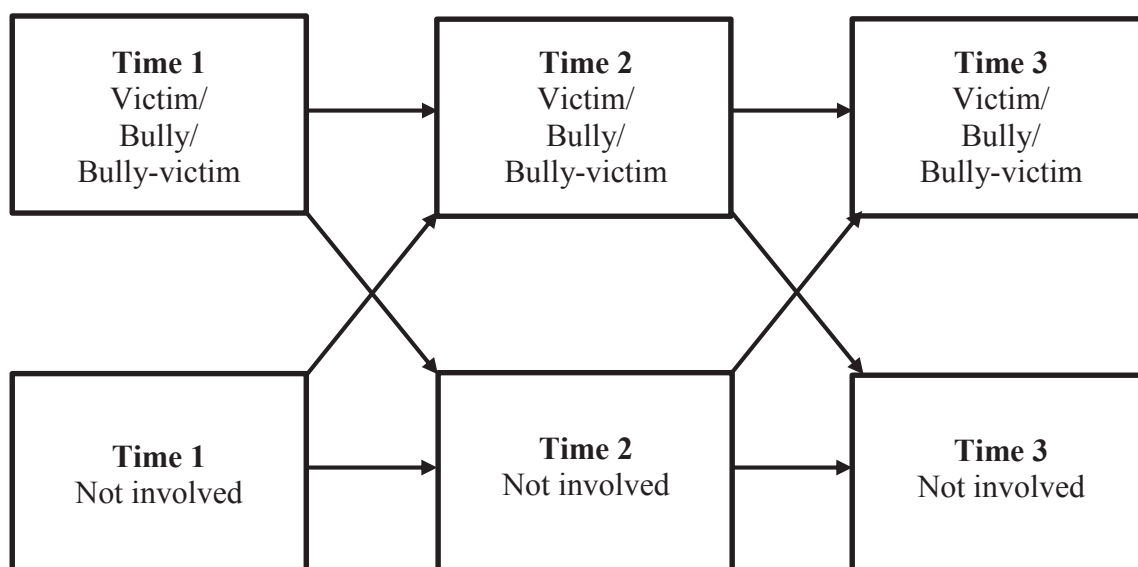
Svårigheterna med att på basis av självrapporterade data få tillförlitlig information om socialt icke önskvärda företeelser har varit allmänt kända under flera decennier (se t.ex. Cook & Campbell, 1979). Istället för att sanningsenligt besvara frågor om egna beteenden som ut-

manar den gängse moralen tenderar många att svara på ett socialt önskvärt sätt med påföljd att utfallet belastas med ett mörkertal. I ett försök att motverka detta har vi när det gäller förövare inkluderat dem som svarat att de *någon gång* har utsatt andra elever för kränkningar som t.ex. att ha hånat andra (se ovan). Vi tror helt enkelt att det är lättare att medge att man vid något enstaka tillfälle har betett sig klandervärt än att tillstå att man återkommande kränker andra människor. Inklusionskriteriet för att ingå i förövkategorin har således breddats då den inte endast omfattar elever som har mobbat andra (som har kränkt andra vid upprepade tillfällen). Denna breddning av förövkategorin harmonierar väl med en ”nollvision” mot mobbning i skolan. Elever som utsatt andra elever för motsvarande negativa handlingar vid enstaka eller upprepade tillfällen har således klassificerats som *förövare* (bully) och elever som svarat att de både har utsatt andra och själva utsatts för mobbning (enligt ovan) har klassificerats som *förövare-offer* (bully-victim).

Utvecklingsvägar och offer-/förövarprofiler

Mot bakgrund av det att det insamlade empiriska materialet består av longitudinella individdata finns goda förutsättningar att undersöka hur förändringar i förekomsten av kränkningar och mobbning förändras över tid och hur det sammanhänger med elevers akademiska prestationer. Figuren nedan illustrerar tänkbara utvecklingsvägar i förekomst av kränkningar och mobbning och kommer att tjäna som utgångspunkt i en del av analyserna.

FIGUR 1: Individuella utvecklingsvägar



Beroende på vilken typ av beteende som fokuseras eller vilket tidsspänn som är aktuellt kommer specifika tillstånd vid ett tillfälle eller olika utvecklingsvägar/profiler vara aktuella i olika analyser. Syftet med detta tillvägagångssätt är att få kunskap om hur elevers akademiska prestationer påverkas av elevens eventuella inblandning i mobbning som offer, förövare eller både och, på kort och/eller lång sikt.

Ogiltig frånvaro, socialt umgänge på raster och lärarstöd.

Utöver enkätfrågor som rör involvering i mobbning och/eller kränkningar har vi undersökt andra faktorer som inverkan på betyg och skolsituationen såsom *ogiltig skolfrånvaro, socialt umgänge på raster* samt *hur elever uppfattar sina lärare*.

Skolk. Frågan om ogiltig skolfrånvaro eller skolk har undersökts med utgångspunkt i frågan om man de senaste 2 månaderna varit hemma från skolan trots att man inte varit sjuk/haft giltig frånvaro. Elever som svarat att de varit frånvarande (oavsett frekvens) har noterats för ogiltig skolfrånvaro.

Socialt umgängen på rasterna. Elevernas möjligheter till socialt umgänge på rasterna har granskats med en fråga där de uppmanas att ta ställning till påståendet: har jag kunnat vara med någon på rasterna om jag velat det. I ett försök att utkristallisera individer som i elevgruppen relativt sett varit mer osäkra på sin egen attraktionskraft har elever som angivit svarsalternativen stämmer ”inte alls”, ”dåligt” eller ”delvis” slagits samman i en ny kategori benämnd ”delvis – inte alls”, detta för att på ett tydligare sätt kunna kontrastera dem mot elever som svarat att påståendet stämmer ”exakt” eller ”bra”.

Relation till lärare. För att undersöka hur eleverna uppfattar sina lärare har eleverna fått skatta på en femgradig skala, från ”inte alls”, ”dåligt”, ”bara delvis”, ”bra” till ”exakt” i vilket utsträckning de instämmer i följande fyra påståenden 1) Jag känner att jag kan lita på min lärare om jag har något personligt jag vill berätta för dem, 2) Jag känner att lärarna bryr sig om mig, 3) Lärarna behandlar mig och mina kamrater rättvist 4) Lärarna behandlar mig och mina kamrater med respekt. De fyra frågorna slogs även samman till en gemensam skala, s.k. lärarstöd, för att skatta elevers generella upplevda stöd från sina lärare (Cronbach alpha 0,87). De elever som har ett värde under 3 på den nya skalan, vilken kan anses motsvara svarsalternativen ”stämmer inte alls eller stämmer dåligt”, anses uppleva lågt stöd från sina lärare. Elever med värde 3 och över på den nya skalan anses uppleva högre nivåer av stöd från sina lärare.

Kontextuella faktorer på skolenivå

I analyserna används också uppgifter på skolenivå hämtade från Skolverkets databaser (SIRIS) rörande elev- och personalstatistik, samt föräldrars utbildningsbakgrund. De uppgifter som beaktas är *andelen kvinnliga lärare i procent, andelen lärare (heltidstjänster) med pedagogisk högskoleexamen i procent, andelen lärare (heltidstjänster) med specialpedagogisk högskoleexamen i procent, antalet elever per lärare (heltidstjänster), andelen elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning i procent och andelen elever med utländsk bakgrund i procent*. Utländsk bakgrund innebär att eleverna är födda utomlands eller födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands. I Skolverkets statistik räknas elever som saknar uppgift om personnummer till kategorin elever med utländsk bakgrund. Att uppgift om personnummer saknas kan bland annat bero på att eleven inte är folkbokförd i Sverige. Övriga elever kategoriseras i gruppen med svensk bakgrund, även om de har en utlandsfödd förälder.

Betyg

När det gäller data om betyg i basämnena engelska, matematik och svenska (eller svenska som andra språk) har dessa tillhandahållits från skolförvaltningen i den kommun varifrån elevdata härrör. Uppgifterna om betyg i basämnena varierar från år till år och mellan årskurserna vid olika tidpunkter. Några exempel: vid T3 (2014) finns betygsuppgifter för elever i årskurs 6–9. Vid T1 gick dessa elever i årskurs 4–7 men vid denna tidpunkt, dvs. år 2012, finns dock inget betygsunderlag inrapporterat för elever i årskurs 4–7. Vid T2 (2013) saknas betygsunderlag för elever i årskurs 4 och 5. Anledningen till det varierande dataunderlaget vad gäller betyg har att göra med övergången till den nya betygsskalan (se ovan). Av ovanstående skäl kan således inte variabler som mäter mobbning respektive akademiska prestationer i basämnena studeras i förhållande till varandra vid flera olika tidpunkter. Den betygsvariabel som vi fokuserar på gäller betyg i basämnena för år 2014, vilket är det år då alla elever i den studerade kohorten fick betyg.

Antalet elever som deltagit vid samtliga mättillfällen och som ingår i den studerade elevkohorten uppgår till 1737 (918 pojkar och 819 flickor). Vid T3 fördelar sig dessa elever på årskursbasis enligt följande: åk 6=440, åk 7=487, åk 8=399 och åk 9=411.

Utfallsmått: relativa riskvärden och oddskvoter

I föreliggande studie undersöks bl.a. om erfarenheter av mobbning (som offer, förövare eller både och), ogiltig frånvaro och sämre möjligheter till socialt umgänge på raster utgör risker för att få underkända betyg. De oberoende variablerna betecknas därför fortsättningsvis även i termer av riskfaktorer. Eftersom de till sitt innehåll är av olika karaktär kan man säga att vi

undersöker om, och i så fall med vilken magnitud, akademiska prestationer i form av betyg påverkas av olika typer av riskfaktorer.

Inom medicinsk forskning används utfallsmåttet *relativ risk* (RR) för att exempelvis skatta vilken effekt en behandlingsinsats har i en grupp patienter (experimentgrupp) jämfört med en annan grupp patienter med samma symtom som istället får placebopreparat (kontrollgrupp), eller för att analysera risken att utveckla en sjukdom utan behandling jämfört med att få behandling. Här tillämpas utfallsmåttet relativ risk för att beskriva riskfaktorernas univariata effekter på betyg. Riskfaktorer med störst effekt inom respektive typ granskas därefter gemensamt i multivariata analyser. För detta ändamål, där en uppsättning variabler analyseras i ett block, används logistisk regressionsanalys (med metodalternativet *Forced Entry Method*). Med logistisk regression analyseras relationen mellan ett binärt utfall eller en "händelse" och en eller flera oberoende variabler som kan vara dikotoma, kategoriska eller kontinuerliga (Caria & Galanti, 2012). Logistisk regressionsanalys beräknar det logaritmerade oddset för att ett visst utfall ska inträffa. Dessa redovisas som β -koefficienter som anger hur mycket det logaritmerade oddset (logiten) förändras när de oberoende variablerna ökar med en enhet. Mer precist kan man säga att logiten är den beroende variabeln i en logistisk regression. "*However, logistic coefficients are difficult to interpret in their original form because they are expressed in terms of logarithms when we use the logit as the dependent measure. Thus, most computer programs also provide an exponentiated logistic coefficient, which is just a transformation (antilog) of the original logistic coefficient*" (Hair et al. 2010, s. 422). Den exponentierade β -koefficienten, $\text{Exp}(B)$, eller *oddskvoten* (OR) som den också kallas, är det utfallsmått som vi huvudsakligen utgår från för att skatta respektive riskfaktors relativa inverkan på betyg samtidigt som effekten från övriga riskfaktorer hålls under kontroll. Med hjälp av oddskvoter kan vi identifiera vilka faktorer som utövar inverkan på oddset att få underkänt i en utsträckning som sannolikt inte kan förklaras av slumpen. Uttryckt på annat sätt, med hjälp av oddskvoterna som exekveras i den logistiska regressionen får vi reda på vad respektive riskfaktor bidrar med för effekt som inte är påverkad av övriga riskfaktorer.

Skillnaden mellan relativ risk och oddskvoter exemplifieras nedan med utgångspunkt i data från föreliggande studie. Bland elever som mobbats minst någon gång under perioden T1-T3 var andelen med underkänt betyg i basämnena (vid T3) 20,1 procent. Motsvarande andel bland elever som inte utsatts under samma period var 11,5 procent. Mer exakt var proportionerna 0,2014 respektive 0,1148; vi nämner detta för att lättare kunna åskådliggöra beräkningen av relativ risk och odds. De relativa frekvenserna, 20,1 procent respektive 11,5 procent, anger risken (risktalet) eller incidensen för underkänt betyg i de olika elevgrupperna

– eller sannolikheten (probabiliteten) för att händelsen underkänt betyg ska inträffa. Gruppernas olikhet i risk kan uttryckas genom att dividera riskkategorins (mobbad elevers) risktal med risktalet hos motsatt grupp (icke mobbad elever), då erhålls en riskkvot som benämns relativ risk (RR). Med utgångspunkt i ovanstående data var den relativa risken 1,754 ($0,2014/0,1148=1,754$). Resultatet, som var signifikant, kan utläsas som att risken för underkänt betyg i basämnena är 75 procent högre bland elever som utsatts för mobbning än bland icke utsatta elever, eller som att risken för underkänt betyg är 1,75 gånger större för elever som utsatts för mobbning.

Emedan sannolikheten för en händelse definieras som lika med dess relativa frekvens definieras oddset som sannolikheten för en händelse, $P(H)$, dividerat med dess motsats, $1 - P(H)$. Utifrån vad som redan nämnts ovan vet vi att sannolikheten för underkänt betyg bland elever som utsatts för mobbning var 0,2014. Sannolikheten för det motsatta är i detta fall lika med ett minus detta tal, dvs. $1 - 0,2014=0,7986$. Detta ger oddset 0,2521 för elever som har utsatts ($0,2014/0,7986$). Oddset för underkänt betyg bland icke utsatta elever är: $0,1148/(1 - 0,1148)=0,1148/0,8852=0,1296$. Genom att dividera riskkategorins oddstal med oddstalet hos motsatt grupp erhålls oddskvoten (OR), som i detta fall var $0,2521/0,1296=1,9452$. Utfallet kan tolkas som att oddset för underkända betyg är 1,94 gånger större bland elever som utsatts för mobbning än bland icke utsatta elever. Notera att detta gäller när riskfaktorn analyseras för sig själv och utan kontroll av andra riskfaktorer.

Vid lägre risktal kan en oddskvot betraktas som en approximation av motsvarande riskkvot. När jämförda grupperns poolade risktal överstiger 15 procent (jämförda grupperns incidenstal och deltagarantal sammanslaget) börjar OR-värdet att märkbart avvika från RR-värdet varför oddskvoten som approximation av motsvarande riskkvot också kan börja ifrågasättas (se Egger, Smith & Altman, 2001, figur 2.1, s. 31). I den studerade elevkohorten var risktalet, dvs. andelen med incidensen underkänt betyg, 12,8 procent. Hos elever som mobbats var RR 1,754 (med avrundning 1,8) medan OR var 1,9, vilket talar för att oddskvoten med viss försiktighet kan betraktas som en approximation av motsvarande riskkvot (RR).

Att identifiera underliggande mönster

I den avslutande delen används Configural Frequency Analysis (CFA) för att i explorativt syfte identifiera underliggande mönster i data och de kombinationer av variabelvärden (konfigurationer) som den studerade populationen har, vilka signifikant avviker från det allmänna mönstret. CFA handlar i korta ordalag om att identifiera konfigurationer vilka förekommer

signifikant mer (typer) eller signifikant mindre (antityper) än vad vi kan förvänta oss av slumpens inverkan.

I anslutning till CFA-analyserna används också SPSS Decision Tree (CHAID) för att fördjupa förståelsen för vad som kännetecknar eller bestämmer (predicerar) tillhörigheten till de typer som CFA-analyserna resulterar i. Proceduren skapar en träd-baserad klassifikationsmodell där hänsyn tas till specifika värden hos en uppsättning oberoende variabler. En mer utförlig beskrivning av analysmetoderna följer senare.

Resultat

Resultatavsnittet är indelat i olika delar där analysen av olika faktors inverkan på elevers skolprestationer fördjupas efterhand. Inledningsvis redovisas hur elevers erfarenheter av mobbning, skolk och möjligheter till socialt umgänge på raster påverkar elevernas möjligheter att erhålla godkända betyg i basämnena matematik, engelska och svenska (eller svenska som andra språk) på aggregerad nivå. Därefter studeras underliggande mönster i populationen i syfte att fördjupa förståelsen för hur olika faktorer påverkar elevens möjlighet att prestera i skolan på individnivå. Avslutningsvis redovisas hur elevers mobbningserfarenheter påverkar elevers upplevelser av stöd från lärare.

Betyg, mobbning, skolk och möjligheter till socialt umgänge på raster

I denna del av studien beskrivs enskilda riskfaktors isolerade effekter på betyg redovisat i termer av relativa risk värden (RR). Dessa värden anger hur mycket mer sannolikt incidentkategorin icke-godkänt betyg i basämnena (engelska, matematik och svenska) är om eleven tillhör följande riskkategorier i förhållande till om de inte gör det: varit utsatt för mobbning (offer), utsatt andra för kränkningar och/eller mobbning (förövare), varit involverad som offer och/eller förövare (erfarenheter av någon form av offer-förövarskap), haft ogiltig skolfrånvaro samt har bedömt utsikterna att kunna vara med någon på rasterna som små vid T1, T2, T3 inklusive *någon gång* under perioden T1-T2 respektive T1-T3. Vi inleder detta avsnitt med att först redogöra för hur vanligt förekommande incidentkategorin och riskkategorierna är i den undersökta elevkohorten.

Betyg i basämnena

På den administrativa arenan bedöms elevens duglighet på basis av dennes akademiska prestationer vilka ligger till grund för en samlad bedömning i form av godkända eller icke godkända betyg i olika ämnen. Här är det betyg i basämnena engelska, matematik och svenska (eller svenska som andra språk) år 2014 som utgör målvariabeln; mer precist uttryckt är det incidenten att vara underkänd i basämnena som står i fokus. I den studerade kohorten var andelen elever med icke godkända betyg år 2014 12,8 procent (n=1736); 14,9 procent bland pojkar (n=914) och 10,5 procent bland flickor (n=818).

Offer – utsatt för mobbning

På den sociala arenan kan elever duga eller inte duga som kompis. En faktor som indikerar vad som gäller vid en viss tidpunkt är om eleven är mobbad eller inte av andra elever. Elever kan också återkommande utsättas för kränkningar av vuxna på skolan vilket i sin tur kan

legitimera mobbning bland elever (Skolverket, 2013). I föreliggande studie har vi med utgångspunkt i en uppsättning frågor om huruvida man som elev blivit utsatt av andra elever eller av skolpersonal (se ovan) konstruerat ett antal variabler som här används för att skatta elevers utsatthet för mobbning vid olika mättillfällen (tidpunkter) respektive någon gång under en period (vid flera tidpunkter).

I den studerade kohorten uppgick andelen mobbade elever vid T1 till 6,4 procent. Vid T2 var andelen 7,1 procent och vid T3 6,9 procent. Det är dock inte så att merparten av samma elever är utsatta över tid, vilket man lätt kan förledas att tro om man enbart ser till prevalensen vid de olika mättillfällena. Tabellen nedan exemplifierar detta med data från elever vid T1 och T2.

TABELL 1: Utsatt för mobbning vid T1 och T2, radprocent (och totalprocent)

		Utsatt för mobbning T2		Total
		Ja	Nej	
Utsatt för mobbning T1	Ja	28	84	112
		25,0 % (1,6 %)	75,0 % (4,8 %)	100,0 % (6,4 %)
	Nej	95	1530	1625
		5,8 % (5,5 %)	94,2 % (88,1 %)	100,0 % (93,6 %)
Total		123	1614	1737
		7,1 % (7,1 %)	92,9 % (92,9 %)	100,0% (100,0 %)

Av de elever som var mobbade vid T1 var 25 procent fortsatt mobbade vid T2. I den studerade kohorten utgör dessa 1,6 procent av elevgruppen. De tre fjärdedelar av eleverna som var mobbade vid T1 men som inte längre var det vid T2 kan sägas ha fått en förbättrad situation vid T2; andelen för denna grupp elever uppgår till 4,8 procent i kohorten. Samtidigt har 5,5 procent av eleverna fått en försämrad situation, dvs. från att inte ha varit mobbade vid T1 var de mobbade vid T2. Dessa typer av förändringar, som indikerar att elevernas sociala positioner fluktuerar över tid, är lätta att förbise om man inte har tillgång till individdata.

När elevers (eventuella) utsatthet vid T3 sammanfogas med resultaten från första och andra mättillfället blir bilden än mer komplex eftersom eleverna efter mätperiodens avslutning kan kategoriseras i åtta olika utvecklingsvägar. I tabell x nedan betecknas dessa med treställiga bokstavskombinationer där det första ”V:et” eller ”N:et” motsvarar elever som vid T1 var mobbade (*Victim*) eller inte mobbade (*Non-Victim*) medan den andra och tredje bokstaven representerar utfallet för T2 respektive T3.

TABELL 2: Förändringstrend: elevers utsatthet för mobbning T1-T3

	Mobbad någon gång under perioden T1-T3		
Tidpunkt 123	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
VVV	14	,8	,8
VVN	14	,8	1,6
NVV	32	1,8	3,5
VNV	8	,5	3,9
VNN	76	4,4	8,3
NVN	63	3,6	11,9
NNV	66	3,8	15,7
NNN	1464	84,3	100,0
Total	1737	100,0	

Variabeln i tabellen ovan är ordnad på så vis att elever som inte har varit utsatta för mobbning vid något mättillfälle hamnar på näst sista raden. Denna elevgrupp uppgår till 84,3 procent (NNN). Övriga rader eller bokstavskombinationer motsvaras av elever som har varit mobbade vid ett tillfälle (VNN NVN, NNV), vid två tillfällen (VVN, NVV, VNV) eller vid samtliga tre mättillfällen (VVV). I sistnämnda fall uppgår andelen utsatta i den undersökta kohorten till 0,8 procent. Noterbart är att andelen elever som mobbats *någon gång under mätperioden*, 15,7 procent, är mer än dubbelt så stor jämfört med prevalensen vid något av de enskilda mättillfällena (se kolumnen längst till höger i tabell x som redovisar kumulativ procent, dvs. som adderar den aktuella radens valida procent med summan av samtliga föregående raders resultat).

Som tidigare redovisats hade 12,8 procent av eleverna underkänt betyg i basämnena år 2014. Denna relativa frekvens varierar på skolnivå beroende på om eleverna går i skolor där andelen mobbade elever varit högre eller lägre än genomsnittet för utsatta elever. Några exempel: bland elever som går i skolor där prevalensen för utsatthet varit högre än genomsnittet vid de två sista mättillfällena (n=341) uppgick andelen med icke godkänt betyg 2014 till 15,2 procent. Motsvarande andel bland elever som går i skolor där förekomsten av utsatthet understigit genomsnittet det senaste mätåret (vid T2 och T3) var 10,0 procent (n=609).

Förövare – utsatt andra för kränkningar och/eller mobbning

Resultatet visar att andelen förövare som kränkt och mobbat andra elever vid T1 uppgick till 2,7 procent. Vid T2 var motsvarande andel 3,1 procent och vid T3 3,3 procent. I likhet med mobbade elever är det inte samma individer som över tid är förövare (jfr "B" som i "bully" i tabellen nedan).

TABELL 3: Förändringstrend: elever som kränker och/eller mobbar andra T1-T3

	Förövare någon gång under perioden T1-T3		
Tidpunkt 123	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
BBB	1	,1	,1
BBN	9	,5	,6
NBB	7	,4	1,0
BNB	6	,3	1,3
BNN	31	1,8	3,1
NBN	37	2,1	5,2
NNB	44	2,5	7,8
NNN	1602	92,2	100,0
Total	1737	100,0	

Endast 0,1 procent (en elev) har noterats som förövare vid samtliga mättillfällen (BBB). En betydligt större andel har *någon gång under mätperioden* kränkt eller mobbat andra – 7,8 procent. Omkring 2 procent har medgivit att de varit förövare vid respektive tidpunkt med lägst andel vid T1 (1,8 procent) och högst vid T3 (2,5 procent). Också detta resultat indikerar dynamiken i elevernas ”mobbningsstatus”.

Offer-förövarskap

I syfte att uppskatta vilken inverkan kränkningar i vid mening har på elevers akademiska framgångar har vi konstruerat en riskfaktor som mäter *någon form av offer-förövarskap*. Elever som klassificerats som ingående i riskkategorin har erfarenhet av att vara offer eller förövare eller både offer och förövare vid ett eller flera mättillfällen. I den undersökta kohorten var andelen elever tillhörande denna riskkategori vid T1 7,9 procent, vid T2 uppgick den till 9,2 procent och vid T3 var den 9,0 procent.

Av tabellen nedan framgår att 1 procent av eleverna har tillhört riskkategorin vid samtliga mätningar (dessa betecknas med tre J:n som i ”Ja” tillhör riskkategorin vid tidpunkt 1, 2, 3).

TABELL 4: Förändringstrend: elever som mobbats och kränkt/mobbat andra T1-T3

	Offer och förövare någon gång under perioden T1-T3		
Tidpunkt 123	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
JJJ	18	1,0	1,0
JJN	21	1,2	2,2
NJJ	43	2,5	4,7
JNJ	18	1,0	5,8
JNN	81	4,7	10,4
NJN	78	4,5	14,9
NNJ	78	4,5	19,4
NNN	1400	80,6	100,0
Total	1737	100,0	

Mellan 1 och 2,5 procent av eleverna har ingått i riskkategorin vid två mättillfällen. Ser vi till respektive mättillfälle har ungefär en lika stor andel erfarenheter av någon form av offer-förövarskap (4,7 procent vid T1, 4,5 procent vid T2 och T3). Andelen elever som någon gång under mätperioden (T1-T3) varit involverad som offer och/eller förövare var 19,4 procent.

Erfarenhet av mobbning som utsatt, förövare eller både och i relation till betyg

Tidigare forskning har visat att konsekvenser av mobbning kan skilja sig åt beroende på elevens eventuella erfarenheter av mobbning. Inom mobbningsforskning brukar man skilja mellan fyra olika grupper av elever, nämligen (a) inte involverade elever, dvs. de som varken utsatts för eller mobbat andra elever, (b) mobbade elever, dvs. de som utsätts för mobbning, (c) elever som kränker och mobbar andra, samt (d) de som både utsätts för mobbning och utsätter andra för kränkningar och mobbning (bully-victims). I studier av mobbningens konsekvenser har elever som både kränker/mobbar andra och blir mobbade själva (bully-victims), lyfts fram som en särskild riskgrupp vad gäller att drabbas negativt av mobbningen. När mobbning i relation till skolprestation undersöks, är det således viktigt att inte bara undersöka offren eller förövarna.

I tabell 5 redovisas andelen elever i de fyra grupperna med godkända respektive icke godkända betyg i basämnena år 2014 för den totala elevgruppen samt fördelat på pojkar och flickor. Av tabellen framgår också vilka grupper som uppvisar signifikanta skillnader visavi varandra. De statistiskt säkerställda skillnaderna är markerade med bokstäver i tabellen. Av de elever som inte varit involverade i mobbning har 89,1 procent erhållit betyget godkänt i basämnena, att jämföras med 83,2 procent bland eleverna som varit utsatta för mobbning. I gruppen förövare uppgick andelen till 75 procent och i gruppen som både var utsatta och utsatte andra (bully-victims) var andelen 70 procent. Av tabellen framgår också att de två sistnämnda grupperna uppvisar signifikanta skillnader jämfört med både de elever som varit offer och de som inte varit involverade i mobbning. Eleverna som tillhör grupperna ej involverade och offer skiljer sig inte signifikant från varandra. Resultatet visar också att andelen elever med icke godkänt betyg i basämnena är signifikant högre bland de elever som tillhör gruppen förövare eller gruppen elever som både utsätts för mobbning och utsätter andra för kränkningar och mobbning (bully-victims) (25 respektive 29,6 procent), vilket kan jämföras med de elever som varit utsatta för mobbning (16,8 procent) och de som inte varit involverade i mobbning (10,9 procent).

I tabell 5 presenteras också utfallet med hänsyn tagen till elevens kön. Vad gäller pojkar uppvisar de samma mönster som den totala gruppen, dvs. pojkar som har erfarenhet av att var förövare eller förövare/offer, uppvisar signifikant lägre nivåer av godkänt betyg (70,7 procent respektive 71,2 procent) än pojkar som inte varit involverade i mobbning (86,9 procent). Mellan pojkar som inte varit involverade i mobbning och de som varit utsatta för mobbning finns inga signifikanta skillnader när det gäller andelen elever med godkända betyg i basämnena. Således är pojkar som varit förövare eller förövare/offer överrepresenterade när det gäller andelen elever med icke godkänt betyg i basämnena jämfört med pojkar som inte varit involverade i mobbning. Det innebär också att pojkar som utsatt andra och som tillhör förövare/offergruppen, har signifikant högre andel Icke godkänt betyg (29,3 procent respektive 28,8 procent) jämfört med pojkar som inte varit involverade i mobbning (13,1 procent).

TABELL 5. Mobbningserfarenhet i relation till betyg

	Inte involverade (a)	Utsatt för mobbning (b)	Förövare (c)	Förövare/offer (d)
Betyg i basämnen 2014	% (antal)	% (antal)	% (antal)	% (antal)
Godkänt betyg i basämnena (totalt)	89,1 ^{c d} (1247)	83,2 (168)	75 (48)	70,4 (50)
Pojke	86,9 ^{c d} (629)	84,7 % (83)	70,7 % (29)	71,2 % (37)
Flicka	91,5 ^{b d} (615)	81,7 (85)	82,6 (19)	68,4 (13)
Icke Godkända i basämnena (totalt)	10,9 (152)	16,8 (34)	25 ^a (16)	29,6 ^a (21)
Pojke	13,1 (95)	15,3 (15)	29,3 ^a (12)	28,8 ^a (15)
Flicka	8,5 (57)	18,3 ^a (19)	17,4 (4)	31,6 ^a (6)

Not: Bokstäver i tabellen anger vilka kolumnproportioner som är signifikant skilda från varandra. En kolumn med en bokstav innebär att den gruppen som innehar bokstaven har signifikant lägre proportioner än den vars grupps kolumn den står i.

Jämförelse mellan kolumner gjorda med z-test, samtliga jämförelser är Bonferroni korregerade.

När det gäller flickorna framträder en något annorlunda bild. Om det gemensamma för pojkar med icke godkända betyg i basämnena var att de hade erfarenhet av att vara förövare, så är det snarare utsatthet som är gemensamt för flickor som inte uppnår godkänt betyg. Bland flickor med underkänt betyg är det en signifikant större andel som varit utsatta för mobbning (18,3 procent) eller som tillhör förövar/offergruppen (31,6 procent), jämfört med flickor som varit förövare (17,4 procent) eller som inte alls varit involverade i mobbning under samma mätperiod (8,5 procent). I gruppen flickor som aldrig varit involverade i mobbning så är det 91,5 % som erhållit godkända betyg, vilket är signifikant högre än både de flickor som varit mobbade (81,7 procent med godkänt betyg) och de som både varit förövare/offer (68,4 pro-

cent med godkänt betyg). Sammanfattningsvis kan det konkluderas att pojkars och flickors erfarenheter av mobbning påverkar möjligheten till godkända betyg på lite olika sätt. För pojkarnas vidkommande tycks det vara förövarskapet, dvs. förövare (grupp c) och bully-victims (d) som i signifikant lägre utsträckning leder till godkända betyg medan det för flickorna istället är de som har erfarenheter av att vara utsatta för mobbning, dvs. offren (grupp b) och bully-victims (grupp d), som i signifikant lägre utsträckning erhåller godkända betyg i basämnena. Vad som också är viktigt att notera är förövare/offerggruppen (bully-victims) är den grupp som uppvisar signifikant störst andel med icke godkända betyg bland såväl pojkar som flickor.

Ogiltig skolfrånvaro

Andelen elever med ogiltig frånvaro uppgick vid T1 till 12,4 procent. Vid T2 var motsvarande andel 14,8 procent och vid T3 21,2 procent. I likhet med vad mobbningsvariablerna visar är det inte samma elever som uppgivit att de varit ogiltigt frånvarande vid de olika mättillfällena. Av dem som rapporterat ogiltig frånvaro vid första mättillfället har 60 procent *inte* angivit skolk vid andra mätningen; 3,1 procent av eleverna i kohorten har angivit ogiltig frånvaro vid samtliga mättillfällen (T1, T2 och T3). Under perioden T1-T2 har ungefär 22 procent uppgivit att de varit frånvarande minst någon gång. Motsvarande andel för perioden mellan T1-T3 var närmare 32 procent.

Möjligheter till socialt umgänge på raster

Vad beträffar elevernas egna bedömningar om att kunna vara med någon på rasterna visar resultatet att en grupp om drygt 7 procent vid T1 och T2 respektive 8 procent vid T3 utgörs av elever som bedömt att de "delvis-inte alls" haft möjligheter till denna typ av socialt umgänge. Andelen som gjort ovanstående bedömning vid båda mätningarna från T1 och T2 var 1,4 procent. Den relativa frekvens av elever som vid samtliga mättillfällen bedömt sina utsikter till socialt umgänge på rasterna som sämre ("delvis-inte alls") var endast 0,5 procent. Under samma period, dvs. mellan T1-T3, har dock närmare 18 procent minst vid någon tidpunkt gjort denna bedömning och under perioden T1-T2 var denna andel 13 procent.

Enskilda faktorerers inverkan på betyg i basämnena

I följande avsnitt beskrivs enskilda riskfaktorers isolerade effekter på betyg i basämnena i termer av relativa risk värden (RR) med tillhörande konfidensintervall (CI). Vi inleder med att redovisa risken för underkänt betyg år 2014 i förhållande till att ha utsatts för mobbning vid olika tidpunkter samt vis-a-vis erfarenheter av att någon gång ha utsatts för mobbning under

perioden T1-T2 respektive T1-T3. Enkelt uttryckt anger RR värdena i detta fall risken för icke godkänt betyg bland mobbade elever jämfört med icke mobbade elever. Signifikanta ($p < 0,05$) RR värden över 1 motsvarar en statistiskt säkerställd överrisk och värden under 1 en underrisk.

Utsatthet för mobbning och betyg

Av de riskfaktorer som listas i tabell 6 är *mobbad någon gång under T1-T3* den som har störst signifikant inverkan ($RR=1,754$) på elevernas betyg (pojkar och flickor). Detta resultat kan utläsas på följande sätt: för elever som har erfarenheter av att ha mobbats någon gång under mätperioden är den relativa riskökningen för underkänt betyg (vid T3) 75 procent. Alternativa tolkningar är följande: risken för underkänt betyg är 75 procent högre bland elever som utsatts för mobbning än bland icke utsatta elever, risken för underkänt betyg är 1,75 gånger högre för elever som utsatts för mobbning i förhållande till icke utsatta elever. I denna grupp av utsatta elever uppgår andelen med underkänt betyg till 20 procent (att jämföra med 12,8 procent i hela elevkohorten).

TABELL 6: Utsatt för mobbning 2012, 2013, 2014 och Betyg 2014

			För kohort icke-godkänd 2014			
				CI		
	Andel icke godkända	$n =$	RR	Lower	Upper	p
Mobbad T1 (2012)	19,60%	1736	1,587	1,068	2,359	0,026
Pojkar	20,60%	914	1,428	0,856	2,380	0,183
Flickor	16,70%	818	1,645	0,845	3,205	0,152
Mobbad T2 (2013)	21,10%	1736	1,731	1,201	2,495	0,004
Pojkar	18,50%	914	1,264	0,739	2,161	0,400
Flickor	22,80%	818	2,378	1,406	4,019	0,002
Mobbad T3 (2014)	20,00%	1736	1,624	1,110	2,377	0,015
Pojkar	17,60%	914	1,204	0,703	2,063	0,505
Flickor	23,10%	818	2,389	1,390	4,105	0,002
Mobbad någon gång under T1-T2	20,30%	1736	1,714	1,266	2,320	0,001
Pojkar	18,80%	914	1,308	0,858	1,992	0,219
Flickor	21,30%	818	2,334	1,486	3,667	0,000
Mobbad någon gång under T1-T3	20,10%	1736	1,754	1,332	2,311	0,000
Pojkar	19,50%	914	1,392	0,960	2,016	0,086
Flickor	20,30%	818	2,316	1,515	3,539	0,000

När det gäller mobbningens inverkan på pojkars respektive flickors betyg konstateras att inga RR värden är signifikanta för pojkarnas vidkommande. Närmast ett statistiskt säkerställt värde bland pojkar föreligger med ovan nämnda riskfaktor, dvs. *mobbad någon gång under T1-T3*, där slumpens inverkan är 8,6 procent ($p=0,086$) och något för hög i förhållande till den vedertaget accepterade maxgränsen på 5 procent. Bland flickor som uppgivit att de mobbats någon gång under samma period (T1-T3) är risken för icke godkänt betyg i basämnenen mer än dubbelt så stor ($RR = 2,316$) jämfört med flickor som inte exponerats för mobbning under motsvarande tidsspann.

Ovanstående resultat baseras på samtliga elever i den studerade kohorten – oavsett om de går på skolor som är mer eller mindre trygga utifrån ett mobbningsperspektiv. För att få en uppfattning om hur erfarenheter av att någon gång ha mobbats under mätperioden (den starkaste riskfaktorn för hela elevgruppen) inverkar på betyg hos elever som faktiskt går på dylika skolor har vi i tabellen nedan avgränsat dataunderlaget till att endast omfatta elever som går på skolor där mobbningsprevalensen understiger ($n=609$) respektive överstiger ($n=341$) den genomsnittliga mobbningsprevalensen det senaste mätåret (vid T2 och T3).

TABELL 7: Utsatt för mobbning någon gång under T1-T3 på skolor med högre respektive lägre grad av mobbade elever och Betyg 2014

			För kohort icke-godkänd 2014			
				CI		
	Andel icke godkända	$n =$	RR	Lower	Upper	p
Mobbad någon gång under T1-T3, skolor: utsatthet $> \bar{x}$ senaste året	24,2%	341	1,852	1,097	3,127	0,024
Pojkar	20,0%	167	1,148	0,537	2,453	0,724
Flickor	29,0%	174	3,194	1,499	6,801	0,002
Mobbad någon gång under T1-T3, skolor: utsatthet $< \bar{x}$ senaste året	21,5%	609	2,592	1,561	4,305	0,000
Pojkar	19,0%	340	2,102	1,024	4,318	0,046
Flickor	22,2%	267	3,020	1,407	6,479	0,004

Noterbart är att risken för icke godkänt betyg är högre bland utsatta elever som går på skolor där mobbningsprevalensen legat *under* genomsnittet det senaste mätåret jämfört med skolor där mobbningsfrekvensen legat över snittet (framför allt bland pojkar). På dessa skolor är risken för underkänt betyg närmare 2,6 gånger högre bland elever som har utsatts för mobb-

ning än bland dem som inte har det ($RR=2,592$). Detta sammanhänger med att riskökningen till följd av mobbning på dessa skolor är signifikant för både pojkar och flickor. För pojkar som utsatts för mobbning någon gång under mätperioden är risken för icke godkänt betyg i basämnena dubbelt så stor som bland icke utsatta pojkar ($RR=2,102$); för flickor som mobbats är risken 3 gånger så stor jämfört med icke mobbade flickor ($RR=3,020$). När ovanstående resultat jämförs med elever som går på skolor där mobbningsprevalensen överstigit genomsnittet det senaste mätåret är den relativa risken något högre för flickor som utsatts ($RR=3,194$) medan mobbningens inverkan på betyg inte är signifikant bland pojkar.

En möjlig anledning till mobbade pojkars högre RR värden på skolor med lägre grad av mobbning är, för det första, att de av andra är lätta att identifiera på grund av att de i förhållandevis stor utsträckning har utsatts för fysisk mobbning (återkommande blivit knuffad, slagen, sparkad, fasthållen, hotad med att bli slagen m.m.). Bland pojkar som går på dessa skolor och som mobbats någon gång under mätperioden har 46 procent fått utstå fysisk mobbning, att jämföra med 28 procent hos mobbade flickor. Könsskillnaden vad beträffar fysisk mobbning är markant (däremot är andelen som utsatts för social mobbning i dessa elevgrupper, som t.ex. blivit utstött, utfryst, utsatt för elak ryktesspridning relativt likartad mellan könen: 77 procent bland pojkar och 80 procent bland flickor). Könsskillnaden vad beträffar fysisk mobbning är också markant jämfört med skolor vars mobbningsfrekvens överstiger genomsnittet. Av elever som går på dessa skolor och som rapporterat att de mobbats mer eller mindre frekvent mellan åren 2012 och 2014 var andelen som utsatts för fysisk mobbning någon gång under mätperioden nästan den samma mellan pojkar (45 procent) och flickor (43 procent). På skolor med högre grad av fysisk mobbning är det lättare för utsatta elever, både pojkar och flickor, att försvinna i mängden. På skolor med lägre grad av mobbning är det svårare att som offer undgå att bli uppmärksammas. Alltså, att via fysiska kränkningar bli utpekad som mobboffer i ett socialt sammanhang där flertalet är trygga i sina kompisrelationer, för det andra, underminera lusten för skolarbetet. På skolor där mobbningsprevalensen understiger genomsnittet uppvisar också en relativt stor del av pojkar med erfarenheter av att ha mobbats någon gång motvilja till att gå till skolan. Siffrorna i parentes nedan anger motsvarande procentsatser för flickor på samma skolor med samma mobbningshistorik. På frågan om pojkar (flickor) ser fram emot att gå till skolan har 36 procent (27 procent) har svarat ”nej”, 39 procent (47 procent) har svarat ”både ja och nej” och 25 procent (27 procent) har svarat ”Ja”. Motsvarande procentandelar hos icke utsatta pojkar (flickor) var 13 (10), 51 (52) respektive 36 (39) procent. Sambandet mellan variablerna är signifikant både bland pojkar ($X^2(2, n=313) = 12,319, p=0,002$) och flickor ($X^2(2, n=257) = 8,029, p=0,018$).

I syfte att fördjupa förståelsen om hur erfarenheter av att någon gång ha mobbats under mätperioden inverkar på betygen har hänsyn även tagits till andra kontextuella förhållanden på skolnivå. Det handlar härvidlag om faktorer kopplade till organisatoriska och personella resurser såväl som förutsättningar i elevgruppen. De uppgifter som beaktas är andelen kvinnliga lärare (Genomsnitt i riket, kommunala huvudmän 76,7 %), andelen lärare (heltidstjänster) med pedagogisk högskoleexamen i procent (Genomsnitt i riket, kommunala huvudmän 88,5 %), andelen lärare (heltidstjänster) med specialpedagogisk högskoleexamen i procent (Genomsnitt i riket, kommunala huvudmän 5,8 %), antalet elever per lärare (heltidstjänster) (Genomsnitt i riket, kommunala huvudmän 12 elever per lärare), andelen elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning i procent (Genomsnitt i riket, kommunala huvudmän 53 %) och andelen elever med utländsk bakgrund i procent (Genomsnitt i riket, kommunala huvudmän 20 %).

Risken för icke godkänt betyg var högre bland utsatta elever som gick på skolor där *andelen kvinnliga lärare* låg *över* riksgenomsnittet under läsåret jämfört med skolor där andelen kvinnliga lärare var lägre än riksgenomsnittet (framför allt bland pojkar). På dessa skolor var risken för underkänt betyg närmare 4,2 gånger högre bland elever som har utsatts för mobbning än bland dem som inte har det (RR=4,227). Detta sammanhänger med att riskökningen till följd av mobbning är mycket påtaglig bland pojkarna. För pojkar som utsatts för mobbning någon gång under mätperioden är risken för icke godkänt betyg i basämnen nästan elva gånger så stor jämfört med icke utsatta pojkar (RR=10,846).

När det gäller utbildningsnivån i lärarkåren var risken för icke godkända betyg för elever som utsatts för mobbning likartad på skolor där *andelen lärare med pedagogisk högskoleexamen* var lägre (RR=1,859) respektive högre (RR=1,757) än riksgenomsnittet. På skolor med en lägre andel lärare med pedagogisk högskoleexamen var risken för icke godkända betyg två gånger så stor för utsatta pojkar jämfört med icke utsatta pojkar. På skolor med en högre andel lärare med pedagogisk högskoleexamen var risken för icke godkända betyg två gånger så stor för utsatta flickor jämfört med icke utsatta flickor. Denna faktor tycks således påverka flickor och pojkar på olika sätt.

Mönstret när det gäller andelen lärare med specialpedagogisk högskoleexamen är annorlunda. Risken för icke godkända betyg var högre bland utsatta elever på skolor där *andelen lärare med specialpedagogisk högskoleexamen* var *högre än rikssnittet* (RR=2,615) jämfört med skolor där andelen var lägre än rikssnittet (RR=1,450). Emellertid var risken för icke godkända betyg för utsatta flickor på sistnämnda kategori skolor 2,5 gånger så stor jämfört med icke utsatta flickor.

TABELL 8: Utsatt för mobbning någon gång under T1-T3 i förhållande till betyg 2014 med hänsyn tagen till organisatoriska och personella förhållanden på skolornivå

			För kohort icke-godkänd 2014			
				CI		
	Andel icke godkända	<i>n</i> =	RR	Lower	Upper	<i>p</i>
Mobbad någon gång under T1-T3, skolornivå andel kvinnliga lärare <i>under</i> rikssnittet LÅ2013/14	19,5%	1621	1,651	1,236	2,206	0,001
Pojkar	16,9%	854	1,156	0,766	1,747	0,493
Flickor	21,9%	763	2,497	1,631	3,823	0,000
Mobbad någon gång under T1-T3, skolornivå andel kvinnliga lärare <i>över</i> rikssnittet LÅ2013/14	27,3%	115	4,227	1,506	11,862	0,004
Pojkar	46,2%	60	10,846	2,475	47,539	0,000
Flickor	0%	55	-	-	-	0,358
Mobbad någon gång under T1-T3, skolornivå andel lärare med ped. högsk. exam. <i>under</i> rikssnittet LÅ2013/14	30,0%	294	1,859	1,072	3,322	0,034
Pojkar	38,1%	157	2,072	1,082	3,970	0,039
Flickor	21,1%	137	1,553	0,581	4,148	0,391
Mobbad någon gång under T1-T3, skolornivå andel lärare med ped. högsk. exam. <i>över</i> rikssnittet LÅ2013/14	18,5%	1442	1,757	1,281	2,410	0,001
Pojkar	16,4%	757	1,258	0,810	1,954	0,311
Flickor	20,2%	681	2,589	1,612	4,159	0,000
Mobbad någon gång under T1-T3, skolornivå andel lärare med specialped. högsk. exam. <i>under</i> rikssnittet LÅ2013/14	18,0%	1116	1,450	1,019	2,064	0,042
Pojkar	16,5%	584	0,992	0,615	1,601	0,975
Flickor	20,0%	531	2,506	1,462	4,294	0,001
Mobbad någon gång under T1-T3, skolornivå andel lärare med specialped. högsk. exam. <i>över</i> rikssnittet LÅ2013/14	17,0%	361	2,615	1,259	5,430	0,009
Pojkar	17,9%	198	2,530	0,965	6,631	0,059
Flickor	12,5%	160	2,125	0,606	7,446	0,237
Mobbad någon gång under T1-T3, skolornivå lärartäthet – antal elever per lärare <i>över</i> rikssnittet LÅ2013/14	18,4%	1521	1,736	1,275	2,363	0,001
Pojkar	16,8%	799	1,336	0,868	2,054	0,193
Flickor	19,5%	718	2,310	1,461	3,651	0,000
Mobbad någon gång under T1-T3, skolornivå lärartäthet – antal elever per lärare <i>under</i> rikssnittet LÅ2013/14	35,7%	215	2,024	1,127	3,635	0,026
Pojkar	38,9%	115	1,640	0,831	3,238	0,178
Flickor	30,0%	100	2,700	0,888	8,214	0,092

När det gäller *lärartäthet* (antal elever per lärare) visar analysen att risken för icke godkänt betyg var högre bland utsatta elever som gick på skolor där lärartätheten var *högre* än riksgenomsnittet (antal elever per lärare under rikssnittet) (RR=2,024) jämfört med skolor där den

var lägre än riksgenomsnittet (RR=1,736). En närmare granskning visar emellertid att det inte föreligger några könsskillnader på skolor med högre lärartäthet, men att en lägre lärartäthet framförallt påverkar flickorna, där risken för underkända betyg var 2,3 gånger större för utsatta jämfört med icke utsatta flickor.

I det följande analyseras hur faktorer kopplade till *förutsättningar i elevgruppen* påverkar risken för icke godkända betyg bland utsatta elever. Risken för icke godkänt betyg var högre bland utsatta elever som gick på skolor där *andelen elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning var högre än rikssnittet* (RR=2,240) jämfört med skolor där andelen var lägre än rikssnittet. Under dessa förutsättningar var risken för icke godkända betyg två gånger så stor för utsatta pojkar jämfört med icke utsatta pojkar. För flickorna var motsvarande risk 2,4 gånger så stor. En närmare granskning visar att risken för icke godkända betyg var större för utsatta flickor jämfört med icke utsatta flickor, oavsett om de gick på skolor där andelen elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning var under (RR=2,310) eller över (RR=2,406) rikssnittet.

TABELL 9: Utsatt för mobbning någon gång under T1-T3 i förhållande till betyg 2014 med hänsyn tagen till förhållanden i elevgruppen på skolnivå

			För kohort icke-godkänd 2014			
				CI		
	Andel icke godkända	<i>n</i> =	RR	Lower	Upper	<i>p</i>
Mobbad någon gång under T1-T3, skolnivå andel elever med föräldrar med eftergymn. utb. <i>under</i> rikssnittet LÅ2013/14	23,3%	694	1,420	0,957	2,107	0,089
Pojkar	20,3%	378	0,998	0,576	1,729	0,995
Flickor	27,3%	315	2,310	1,291	4,133	0,006
Mobbad någon gång under T1-T3, skolnivå andel elever med föräldrar med eftergymn. utb. <i>över</i> rikssnittet LÅ2013/14	18,2%	1042	2,240	1,518	3,303	0,000
Pojkar	18,9%	536	2,006	1,197	3,360	0,009
Flickor	16,5%	503	2,406	1,309	4,421	0,005
Mobbad någon gång under T1-T3, skolnivå andel elever med utländsk bakgrund <i>över</i> rikssnittet LÅ2013/14	20,9%	1125	1,471	1,067	2,027	0,021
Pojkar	18,9%	597	1,007	0,651	1,557	0,975
Flickor	23,5%	527	2,552	1,564	4,164	0,000
Mobbad någon gång under T1-T3, skolnivå andel elever med utländsk bakgrund <i>under</i> rikssnittet LÅ2013/14	18,6%	611	2,791	1,617	4,817	0,000
Pojkar	20,9%	317	3,823	1,786	8,186	0,000
Flickor	14,3%	291	1,779	0,759	4,168	0,189

När det gäller *andelen elever med utländsk bakgrund* visar analysen att risken för icke godkända betyg för utsatta elever är högre på skolor där andelen elever med utländsk bakgrund ligger under rikssnittet (RR=2,791) jämfört med skolor där andelen elever med utländsk bakgrund ligger över rikssnittet (RR=1,471). En närmare granskning visar att risken för icke godkända betyg är 2,5 gånger så stor för utsatta flickor på skolor där andelen elever med utländsk bakgrund ligger över rikssnittet jämfört med flickor som inte utsatts för mobbning. På skolor där andelen elever med utländsk bakgrund var lägre än rikssnittet är risken för icke godkända betyg nästan fyra gånger så stor för utsatta pojkar (RR=3,823) jämfört med pojkar som inte varit utsatta för mobbning.

Att utsätta andra och betyg

Närmast redovisas risken för underkänt betyg år 2014 i förhållande till att ha utsatt andra för mobbning och/eller kränkningar vid olika tidpunkter och under olika perioder.

TABELL 10: Utsatt andra för kränkningar/mobbning 2012, 2013, 2014 och Betyg 2014

			För kohort icke-godkänd 2014			
				CI		
	Andel icke godkända	<i>n</i> =	RR	Lower	Upper	<i>p</i>
Förövare T1 (2012)	25,50%	1736	2,044	1,234	3,384	0,008
Pojkar	26,70%	914	1,842	0,996	3,405	0,065
Flickor	18,80%	818	1,812	0,640	5,127	0,278
Förövare T2 (2013)	33,30%	1736	2,735	1,836	4,074	0,000
Pojkar	35,10%	914	2,505	1,570	3,998	0,000
Flickor	25,00%	818	2,445	1,021	5,854	0,056
Förövare T3 (2014)	29,30%	1736	2,388	1,569	3,632	0,000
Pojkar	31,80%	914	2,269	1,428	3,604	0,001
Flickor	21,40%	818	2,076	0,746	5,777	0,179
Förövare någon gång under T1-T2	27,50%	1736	2,282	1,595	3,267	0,000
Pojkar	28,80%	914	2,070	1,341	3,196	0,002
Flickor	22,60%	818	2,249	1,134	4,460	0,026
Förövare någon gång under T1-T3	27,40%	1736	2,359	1,737	3,204	0,000
Pojkar	28,30%	914	2,112	1,460	3,055	0,000
Flickor	23,80%	818	2,431	1,359	4,349	0,004

Flickornas relativa risk värden är inte signifikanta vid något enskilt mättillfälle utan endast när man beaktar dem som förövare i perioden mellan T1-T2 respektive mellan T1-T3. Av dessa två riskfaktorer har den senare störst inverkan oberoende av könstillhörighet. Bland elever (pojkar och flickor) som har varit *förövare någon gång under T1-T3* är det relativa risk värdet lika med 2,359. Innebörden av detta kan tolkas som att risken för underkänt i basämnena är drygt dubbelt så stor bland elever som har varit förövare någon gång under mätperioden än bland elever som inte har utsatt andra under samma period. Hos pojkar respektive flickor med samma erfarenheter (varit förövare någon gång under T1-T3) är den relativa risken snarlik med kohorten som helhet varför man även för dem kan säga att risken för icke godkänt betyg är ungefär dubbelt så stor bland såväl manliga som kvinnliga förövare jämfört med elever som inte har kränkt eller mobbat andra under T1-T3; andelen med icke godkända betyg är något högre bland manliga förövare (28 procent) jämfört med kvinnliga (24 procent).

För flickor som varit förövare någon gång under mätperioden och som går på skolor vars mobbningsprevalens överstigit genomsnittet det senaste mätåret är risken för underkänt betyg närmare 4 gånger högre än bland flickor som inte har utsatt andra ($n=174$, $RR=3,971$, $CI=1,773 - 8,894$, $p=0,002$). För pojkar som varit förövare någon gång under mätperioden och som går på skolor där graden av mobbning understiger genomsnittet vid T2 och T3 är risken för icke godkänt betyg 2,8 gånger högre än bland pojkar som inte varit förövare ($n=340$, $RR=2,852$, $CI=1,320 - 6,161$, $p=0,010$).

Ovan konstaterades att kontextuella faktorer på skolnivå påverkade risken för utsatta elever att inte få godkända betyg. I det följande kommer vi därför analysera om och på vilket sätt faktorerna kopplade till organisatoriska och personella resurser såväl som förutsättningar i elevgruppen påverkar risken för icke godkända betyg bland de som utsätter andra för mobbning och kränkningar (förövarna).

Risken för icke godkänt betyg var högre bland förövare som gick på skolor där *andelen kvinnliga lärare* låg över riksgenomsnittet under läsåret jämfört med skolor där andelen kvinnliga lärare var lägre än riksgenomsnittet (framför allt bland pojkar). På dessa skolor var risken för underkänt betyg närmare 10,6 gånger högre bland elever som utsatte andra för mobbning jämfört med dem som inte hade gjort det ($RR=10,636$). Detta sammanhänger med att riskökningen till följd av förövarskapet är mycket påtaglig bland pojkarna. För pojkar som utsatte andra för mobbning var risken för icke godkänt betyg i basämnena nästan tjugo gånger så stor jämfört med pojkar som inte mobbade andra ($RR=19,950$). På skolor där andelen kvinnliga lärare låg under riksgenomsnittet var risken för icke godkända betyg högre för

flickor som utsatte andra för mobbning jämfört med icke mobbade flickor (RR=2,628). Bland pojkarna var motsvarande risk ungefär 1,7 gånger så stor.

När det gäller utbildningsnivån i lärarkåren var risken för icke godkända betyg för elever som utsatt andra för mobbning något högre på skolor där *andelen lärare med pedagogisk högskoleexamen* var högre än rikssnittet (RR=2,505) jämfört med lägre (RR=1,892). På skolor med en lägre andel lärare med pedagogisk högskoleexamen förelåg inga signifikanta risker för pojkar eller flickor som utsätter andra för mobbing. På skolor med en högre andel lärare med pedagogisk högskoleexamen var risken för icke godkända betyg nästan tre gånger så stor för flickor som utsätter andra för mobbing jämfört med flickor som inte gör det (RR=2,828). Motsvarande risktal för pojkarna var 2,140.

Beträffande andelen lärare med specialpedagogisk högskoleexamen påminner mönstret om situationen när det gäller offren. Risken för icke godkända betyg var högre bland elever som mobbade andra på skolor där *andelen lärare med specialpedagogisk högskoleexamen var högre än rikssnittet* (RR=7,106) jämfört med eleverna på skolor där andelen var lägre än rikssnittet (RR=1,752). På förstnämnda kategori skolor var risken för mobbade pojkar 8,5 gånger så stor att få icke godkända betyg jämfört med icke mobbade pojkar. För flickorna var risken drygt 4 gånger så stor. Risken för icke godkända betyg för flickor som utsatte andra på skolor där andelen lärare med specialpedagogisk högskoleexamen var lägre än rikssnittet var 2,7 gånger så stor jämfört med flickor som inte utsatte andra.

TABELL 11: Utsatt andra för mobbning någon gång under T1-T3 i förhållande till betyg 2014 med hänsyn tagen till organisatoriska och personella förhållanden på skolnivå

			För kohort icke-godkänd 2014			
				CI		
	Andel icke godkända	<i>n</i> =	RR	Lower	Upper	<i>p</i>
Mobbat någon gång under T1-T3, skolnivå andel kvinnliga lärare <i>under</i> rikssnittet LÅ2013/14	24,4%	1776	2,068	1,494	2,861	0,000
Pojkar	23,3%	928	1,671	1,109	2,519	0,018
Flickor	25,0%	843	2,628	1,509	4,577	0,001
Mobbat någon gång under T1-T3, skolnivå andel kvinnliga lärare <i>över</i> rikssnittet LÅ2013/14	63,6%	128	10,636	4,565	24,783	0,000
Pojkar	70,0%	67	19,950	4,820	82,581	0,000
Flickor	0%	61	-	-	-	0,763
Mobbat någon gång under T1-T3, skolnivå andel lärare med ped. högsk. exam. <i>under</i> rikssnittet LÅ2013/14	29,7%	317	1,892	1,076	3,328	0,034
Pojkar	35,0%	165	1,880	0,945	3,738	0,090
Flickor	23,5%	152	1,869	0,712	4,906	0,218
Mobbat någon gång under T1-T3, skolnivå andel lärare med ped. högsk. exam. <i>över</i> rikssnittet LÅ2013/14	26,6%	1587	2,505	1,774	3,537	0,000
Pojkar	26,2%	830	2,140	1,414	3,238	0,001
Flickor	25,0%	752	2,828	1,429	5,598	0,004
Mobbat någon gång under T1-T3, skolnivå andel lärare med specialped. högsk. exam. <i>under</i> rikssnittet LÅ2013/14	21,9%	1225	1,752	1,164	2,635	0,009
Pojkar	21,1%	641	1,323	0,813	2,154	0,270
Flickor	24,0%	582	2,728	1,292	5,759	0,011
Mobbat någon gång under T1-T3, skolnivå andel lärare med specialped. högsk. exam. <i>över</i> rikssnittet LÅ2013/14	45,0%	399	7,106	3,822	13,213	0,000
Pojkar	50,0%	216	8,500	3,864	18,697	0,000
Flickor	22,2%	180	4,119	1,131	14,997	0,036
Mobbat någon gång under T1-T3, skolnivå lärartäthet - antal elever per lärare <i>över</i> rikssnittet LÅ2013/14	24,4%	1676	2,272	1,605	3,216	0,000
Pojkar	24,4%	871	2,005	1,311	3,065	0,002
Flickor	22,2%	800	2,425	1,265	4,649	0,010
Mobbat någon gång under T1-T3, skolnivå lärartäthet - antal elever per lärare med <i>under</i> rikssnittet LÅ2013/14	40,7%	228	2,408	1,392	4,168	0,003
Pojkar	44,4%	124	2,048	1,090	3,848	0,039
Flickor	33,3%	104	2,879	0,979	8,462	0,068

När det gäller *lärartäthet* (antal elever per lärare) visar analysen att risken för icke godkänt betyg var något högre bland elever som utsatte andra för mobbning på skolor där lärartätheten var *högre* än riksgenomsnittet (antal elever per lärare under rikssnittet) (RR=2,408) jämfört med skolor där den var lägre än riksgenomsnittet (RR=2,272).

I tabellen nedan redovisas hur *förutsättningar i elevgruppen* påverkar risken för icke godkända betyg bland elever som utsätter andra för mobbning. Risken för icke godkänt betyg var högre bland förövare som gick på skolor där *andelen elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning var högre än rikssnittet* (RR=3,223) jämfört med skolor där andelen var *lägre* än rikssnittet (RR=1,721). En närmare granskning visar att risken för icke godkända betyg var 3,4 gånger så stor för pojkar som mobbade andra jämfört med pojkar som inte gjorde det på skolor där andelen elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning var högre än rikssnittet. På skolor där andelen elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning var lägre än rikssnittet var risken för icke godkända betyg större för flickor som mobbade andra jämfört med icke mobbade flickor. Vi kan alltså konstatera att andelen elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning påverkar flickor och pojkar olika.

TABELL 12: Utsatt andra för mobbning någon gång under T1-T3 i förhållande till betyg 2014 med hänsyn tagen till förhållanden i elevgruppen på skolnivå

			För kohort icke-godkänd 2014			
				CI		
	Andel icke godkända	<i>n</i> =	RR	Lower	Upper	<i>p</i>
Mobbat någon gång under T1-T3, skolnivå andel elever med föräldrar med eftergymn. utb. <i>under</i> rikssnittet LÅ2013/14	27,7%	755	1,721	1,122	2,641	0,017
Pojkar	24,4%	412	1,264	0,726	2,200	0,419
Flickor	35,0%	342	2,818	1,451	5,473	0,004
Mobbat någon gång under T1-T3, skolnivå andel elever med föräldrar med eftergymn. utb. <i>över</i> rikssnittet LÅ2013/14	27,2%	1149	3,223	2,144	4,846	0,000
Pojkar	30,9%	583	3,400	2,107	5,486	0,000
Flickor	16,0%	562	3,020	2,096	5,392	0,132
Mobbat någon gång under T1-T3, skolnivå andel elever med utländsk bakgrund <i>över</i> rikssnittet LÅ2013/14	26,4%	1239	1,882	1,328	2,668	0,001
Pojkar	20,0%	655	1,427	0,932	2,185	0,113
Flickor	29,0%	582	2,909	1,589	5,325	0,001
Mobbat någon gång under T1-T3, skolnivå andel elever med utländsk bakgrund <i>under</i> rikssnittet LÅ2013/14	30,0%	665	4,464	2,560	7,786	0,000
Pojkar	36,0%	340	7,087	3,492	14,385	0,000
Flickor	14,3%	322	1,692	0,445	6,429	0,448

När det gäller *andelen elever med utländsk bakgrund* visar analysen att risken för icke godkända betyg för elever som mobbar andra är högre på skolor där andelen elever med utländsk bakgrund ligger under rikssnittet (RR=4,464) jämfört med skolor där andelen elever med utländsk bakgrund ligger över rikssnittet (RR=1,882). Resultatet visar att risken för icke

godkända betyg är 2,9 gånger så stor för flickor som mobbar andra på skolor där andelen elever med utländsk bakgrund ligger över rikssnittet jämfört med flickor som inte mobbar andra. På skolor där andelen elever med utländsk bakgrund var lägre än rikssnittet var risken för icke godkända betyg sju gånger så stor för pojkar som mobbar andra ($RR=7,087$) jämfört med pojkar som inte utsatte andra för mobbning. En möjlig tolkning till resultatet när det gäller faktorerna kopplade till förutsättningarna i elevgruppen kan vara att avvikelser i bemärkelsen att vara utsatt för mobbning eller att utsätta andra för dylika handlingar i en homogen grupp i större utsträckning innebär att eleven betraktas som annorlunda och att det påverkar möjligheterna att passa in i eller att känna tillhörighet till gemenskapen. Kort sagt ökar risken för stigmatisering.

Offer- och förövarskap och betyg

När det gäller erfarenheter av offer-förövarskap sticker två riskfaktorer ut, nämligen *någon form av offer-förövarskap T3* respektive under perioden *T1-T3*. Hos dessa riskfaktorer är de relativa risk värdena signifikanta för kohorten som helhet samt för pojkar och flickor.

TABELL 13: Offer-förövarskap 2012, 2013, 2014 och Betyg 2014

			För kohort icke-godkänd 2014			
				CI		
	Andel icke godkända	<i>n</i> =	RR	Lower	Upper	<i>p</i>
Någon form av offer-förövarskap T1 (2012)	19,60%	1736	1,595	1,110	2,293	0,014
Pojkar	20,50%	914	1,429	0,896	2,280	0,144
Flickor	16,90%	818	1,693	0,925	3,096	0,094
Någon form av offer-förövarskap T2 (2013)	21,90%	1736	1,834	1,329	2,531	0,000
Pojkar	21,70%	914	1,540	1,009	2,351	0,051
Flickor	20,90%	818	2,180	1,302	3,648	0,004
Någon form av offer-förövarskap T3 (2014)	24,80%	1736	2,132	1,573	2,889	0,000
Pojkar	25,30%	914	1,847	1,255	2,718	0,003
Flickor	24,20%	818	2,576	1,573	4,218	0,000
Någon form av offer-förövarskap under T1-T2	20,50%	1736	1,778	1,346	2,349	0,000
Pojkar	20,00%	914	1,437	0,993	2,081	0,059
Flickor	20,40%	818	2,278	1,475	3,516	0,000
Någon form av offer-förövarskap under T1-T3	21,10%	1736	1,939	1,502	2,503	0,000
Pojkar	21,60%	914	1,645	1,183	2,286	0,004
Flickor	19,90%	818	2,342	1,555	3,527	0,000

För kohorten pojkar och flickor med *någon form av offer-förövarskap vid T3* är risken för underkända betyg i basämnena drygt dubbelt så stor (RR=2,132) som bland elever som inte alls varit involverad i kränkningar som offer eller förövare vid samma mättillfälle. Effekten är ungefär likartad för kohorten pojkar och flickor med *någon form av offer-förövarskap under T1-T3* (RR=1,939); uttryckt på annat sätt är den relativa riskökningen för icke godkända betyg bland dessa elever närmare 94 procent jämfört med elever som inte varit involverade som offer och/eller förövare. Flickor som varit involverade i någon form av offer-förövarskap

löper större risk att få underkända betyg (RR=2,342) än pojkar i samma situation (RR=1,645). Den ogiltiga frånvarons inverkan på betyg redovisas nedan.

TABELL 14: Ogiltig frånvaro någon gång under perioden T1 T2 T3 och Betyg 2014

			För kohort icke-godkänd 2014			
				CI		
	Andel icke godkända	<i>n</i> =	RR	Lower	Upper	<i>p</i>
Ogiltig frånvaro T1 (2012)	18,80%	1689	1,578	1,151	2,162	0,005
Pojkar	25,70%	885	1,959	1,344	2,857	0,001
Flickor	12,10%	800	1,169	0,672	2,036	0,582
Ogiltig frånvaro T2 (2013)	21,80%	1675	2,005	1,517	2,649	0,000
Pojkar	26,40%	860	2,097	1,449	3,033	0,000
Flickor	17,70%	812	1,983	1,290	3,048	0,002
Ogiltig frånvaro T3 (2014)	17,00%	1605	1,593	1,199	2,115	0,001
Pojkar	18,80%	818	1,479	1,003	2,181	0,052
Flickor	15,60%	785	1,853	1,215	2,827	0,004
Ogiltig frånvaro T1-T2	20,60%	1631	2,041	1,571	2,652	0,000
Pojkar	24,50%	834	2,107	1,492	2,976	0,000
Flickor	17,20%	794	2,047	1,365	3,069	0,000
Ogiltig frånvaro T1-T3	18,00%	1523	1,953	1,490	2,558	0,000
Pojkar	20,10%	757	1,793	1,250	2,570	0,002
Flickor	16,40%	764	2,353	1,546	3,582	0,000

För kohorten som helhet (pojkar och flickor) är det riskfaktorn *ogiltig frånvaro T1-T2* som har det högsta relativa risk värdet (RR=2,041), därefter följer *ogiltig frånvaro T1-T3* (RR=1,953). Dessa resultat kan utläsas på följande sätt: för elever som har en historik av att skolka är risken för icke godkänt betyg i basämnena ungefär dubbelt så stor jämfört med elever som inte har haft någon ogiltig frånvaro alls. Bland flickor som i större eller mindre utsträckning haft ogiltig frånvaro under mätperioden är risken för underkänt 2,35 gånger högre än vad risken är för icke skolkande flickor. För pojkar med samma erfarenheter i bagaget är den relativa riskökningen för underkänt 79 procent jämfört med icke skolkande pojkar.

Betraktad som isolerad faktor har riskkategorin små möjligheter till socialt umgänge på raster ("delvis – inte alls" kunnat vara med någon annan på rasterna) förhållandevis stor inverkan på risken för underkänt betyg i basämnena.

TABELL 15: Socialt umgänge på raster någon gång under perioden T1 T2 T3 och Betyg 2014

			För kohort icke-godkänd 2014			
				CI		
	Andel icke godkända	<i>n</i> =	RR	Lower	Upper	<i>p</i>
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) T1 (2012)	23,00%	1694	1,961	1,386	2,775	0,000
Pojkar	32,60%	881	2,410	1,537	3,777	0,000
Flickor	16,50%	809	1,692	0,982	2,914	0,063
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) T2 (2013)	29,50%	1644	2,807	2,057	3,831	0,000
Pojkar	30,80%	842	2,571	1,703	3,879	0,000
Flickor	28,10%	800	3,113	1,937	5,001	0,000
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) T3 (2014)	31,00%	1586	3,032	2,248	4,089	0,000
Pojkar	36,90%	798	3,222	2,212	4,693	0,000
Flickor	25,00%	787	2,781	1,715	4,510	0,000
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) någon gång under T1-T2	23,70%	1610	2,385	1,786	3,184	0,000
Pojkar	28,70%	817	2,564	1,755	3,745	0,000
Flickor	19,70%	791	2,284	1,469	3,552	0,000
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) någon gång under T1-T3	22,60%	1501	2,499	1,881	3,320	0,000
Pojkar	27,70%	737	2,703	1,851	3,948	0,000
Flickor	19,00%	764	2,413	1,576	3,693	0,000

För elevkohorten som helhet (pojkar och flickor) har riskkategorin *delvis/inte alls kunnat vara med någon på raster T3* störst inverkan. Elever som vid T3, alltså samma år som betygsuppgifterna är från, bedömt sina utsikter till socialt umgänge på rasterna som mindre goda löper 3 gånger så stor risk att bli underkända i basämnena (RR=3,032) jämfört med elever som angivit alternativen stämmer ”exakt” eller ”bra” på påståendet: har jag kunnat vara med någon på rasterna om jag velat det. Bland pojkar som gjort denna bedömning är risken något högre (RR=3,22) än bland flickor (RR=2,78).

Multivariat analys

I ovanstående analyser har ett antal variabelkonstruktioners isolerade inverkan på betyg granskats med avseende på risken att vara underkänd i basämnena om man tillhör riskkategorin eller inte. Vissa av riskfaktorerna kan naturligtvis ha en inverkan på varandra. Hos elever som vid T1 var utsatta för mobbning är exempelvis risken att ha ogiltig skolfrånvaro vid T2 närmare dubbelt så stor som bland icke-mobbade elever vid T1 ($n=1676$, $RR=1,924$, $CI=1,370 - 2,702$, $p=0,000$). Ogiltig skolfrånvaro vid T2 dubblar risken för underkänt i basämnena vid T3 jämfört med icke skolkande elever vid T2 ($n=1675$, $RR=2,005$, $CI=1,517 - 2,649$, $p=0,000$).

Närmast presenteras utfall från analyser med fler variabler involverade. Med utgångspunkt i ovan redovisade resultat tar vi fasta på de riskfaktorer som hade starkast inverkan på betyg i elevkohorten som helhet. I samtliga analyser ingår riskkategorierna *ogiltig frånvaro T1-T2* och *socialt umgänge på raster – delvis/ inte alls T3*. Dessa kombineras med olika typer av mobbningsvariabler såsom *mobbad någon gång under T1-T3*, *förövare någon gång under T1-T3* samt *någon form av offer-förövarskap under T1-T3*.

Inför de multivariata analyserna har variablerna kodats så att höga värden motsvarar att incidens- och riskkategorin föreligger. När könsvariabeln används har pojkar tilldelats det högre värdet eftersom en något större andel pojkar än flickor har varit mobbade, utsatt andra för mobbning och/eller kränkningar samt haft erfarenhet av någon form av offer-förövarskap under T1-T3. Med hjälp av logistisk regressionsanalys undersöks de oberoende variabelernas effekter på oddset att få underkänt betyg med kontroll för varandra. Vi inleder med att presentera vilka effekter som *mobbad någon gång under T1-T3*, *ogiltig frånvaro T1-T2* och *socialt umgänge på raster – delvis/ inte alls T3* har på betyg 2014.

TABELL 16: Utsatt för mobbning, ogiltig frånvaro, umgänge på raster och betyg

	B	Sig.	Exp(B)
Den samlade elevkohorten			
Mobbad någon gång under T1-T3	,373	,073	1,453
Ogiltig frånvaro T1-T2	,622	,001	1,863
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) T3 (2014)	1,081	,000	2,949
Konstant – 2,357		,000	,095
n =	1507		
Pojkar			
Mobbad någon gång under T1-T3	-,023	,941	,977
Ogiltig frånvaro T1-T2	,778	,002	2,177
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) T3 (2014)	1,215	,000	3,369
Konstant – 2,172		,000	,114
n =	740		
Flickor			
Mobbad någon gång under T1-T3	,791	,006	2,206
Ogiltig frånvaro T1-T2	,515	,049	1,674
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) T3 (2014)	,932	,007	2,540
Konstant – 2,585		,000	,075
n =	766		
Med kön i modellen (pojkar högst värde)			
Kön	,372	,024	1,451
Mobbad någon gång under T1-T3	,387	,064	1,472
Ogiltig frånvaro T1-T2	,664	,000	1,942
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) T3 (2014)	1,084	,000	2,956
Konstant – 2,564			0,77
n =	1506		

Under kolumnen B anges β -koefficienterna (regressionskoefficienterna). I logistisk regression kan β -koefficienten för en variabel x tolkas på följande sätt: ”Givet att övriga variabler har satts till sitt medelvärde, innebär en enhets förändring av x en förändring med β av den beroende variabeln y ” (Barmark & Djurfeldt, 2009, s.142). En β -koefficient anger hur mycket det logaritmerade oddset (logiten) förändras när x -variablerna ökar med en enhet. Bland flickor som tillhör riskkategorin utsatts för mobbning någon gång under mätperioden ökar exempelvis logiten med 0,791 när värdet på mobbningsvariabeln förändras med en enhet från 0, ej utsatt, till 1, mobbad minst någon gång under T1-T3.

En måhända enklare tolkning av resultatet erbjuds av siffrorna under kolumnen Exp(B), där de s.k. oddskvoterna redovisas OR (odds ratio). En oddskvot anger hur oddset (sannolikheten) för att tillhöra en utfallskategori ökar eller minskar när värdet på den oberoende variabeln ökar med en enhet (Tabachnick & Fidell, 2001: 548). En av oddskvoterna i tabellen ovan anger exempelvis hur mycket högre (eller lägre) oddset att få underkänt betyg är för elever som har mobbats jämfört med elever som inte har mobbats med kontroll av övriga riskfaktorer. Om oddset för icke godkänt betyg vore oberoende av huruvida man har mobbats eller inte skulle oddskvoten bli 1,0. En oddskvot över 1 indikerar ett positivt samband och en oddskvot under 1 ett negativt samband. I tabellen ovan överstiger samtliga signifikanta oddskvoter 1 vilket betyder att det föreligger positiva samband mellan de oberoende variablerna och den beroende.

Oddskvoten för riskfaktorn ogiltig frånvaro T1-T2 är hos flickor 1,674, vilket kan tolkas på följande sätt: bland flickor som har skolkat under T1-T2 är oddset för icke godkänt 1,67 gånger högre än bland icke skolkande flickor; alternativt kan resultatet tolkas på så sätt att oddset för att ha underkänt betyg är 67 procent högre bland flickor som har skolkat (T1-T2) jämfört med flickor som inte gjort det under samma period. För flickor som har erfarenheter av att ha mobbats är oddset för icke godkänt betyg drygt dubbelt så stor (OR=2,206) som bland icke utsatta flickor. Bland pojkar som har mobbats under mätperioden föreligger dock ingen signifikant effekt på betyg. Detta indikeras också av resultatet för den samlade elevkohorten som inkluderar pojkar och flickor (överst i tabellen) där mobbad någon gång under T1-T3 inte heller har någon signifikant inverkan på betyg ($p=0,073$). När könsvariabeln införs i analysen tillsammans med övriga variabler (längts ned i tabellen) är effekten av mobbning inte heller signifikant ($p=0,064$).

Den faktor som har störst inverkan på betyg hos flickor och pojkar, på oddset att få underkänt, är den som rör det sociala umgänget. Bland flickor som bedömer sina chanser att kunna vara med någon på rasten som små vid T3 (2014) är oddset 2,5 gånger högre att få underkänt betyg i basämnena samma år jämfört med flickor som bedömer utsikterna som goda. Bland pojkar i samma situation är motsvarande oddskvot 3,369.

I analysen vars utfall redovisas i tabell 15 nedan har offerkategorin bytts ut mot förövare. I den samlade elevkohorten bidrar de olika typerna av riskfaktorer signifikant till risken att få underkända betyg (se övre delen av tabellen).

TABELL 17: Utsatt andra för mobbning och/eller kränkningar, ogiltig frånvaro, umgänge på raster och betyg

	B	Sig.	Exp(B)
Den samlade elevkohorten			
Förövare någon gång under T1-T3	,692	,008	1,998
Ogiltig frånvaro T1-T2	,604	,001	1,830
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) T3 (2014)	1,060	,000	2,886
Konstant – 2,348		,000	,096
n =	1507		
Pojkar			
Förövare någon gång under T1-T3	,676	,042	1,966
Ogiltig frånvaro T1-T2	,674	,009	1,961
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) T3 (2014)	1,110	,001	3,035
Konstant – 2,214		,000	,109
n =	740		
Flickor			
Förövare någon gång under T1-T3	,582	,171	1,789
Ogiltig frånvaro T1-T2	,616	,016	1,852
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) T3 (2014)	1,042	,002	2,836
Konstant – 2,506		,000	,082
n =	766		
Med kön i modellen (pojkar högst värde)			
Kön	,331	,046	1,392
Förövare någon gång under T1-T3	,643	,014	1,903
Ogiltig frånvaro T1-T2	,645	,000	1,905
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) T3 (2014)	1,073	,000	2,923
Konstant – 2,527			0,80
n =	1506		

Störst effekt i den samlade elevkohorten har riskkategorin små möjligheter till socialt umgänge på raster. För elever som tillhör denna kategori är sannolikheten för underkänt 2,88 gånger högre jämfört med elever som har goda chanser att vara med någon på rasterna. Att någon gång ha varit förövare (T1-T3) eller skolkat (T1-T2) påverkar betygen ungefär lika mycket; OR för dessa riskfaktorer är 1,998 respektive 1,830. Det som ovan sagts om riskfaktorernas relativa inverkan på den samlade elevkohorten gäller även när elevernas köns-tillhörighet förs in i analysen (se nedre delen av tabellen).

När analyserna genomförs separat för pojkar respektive flickor är effekten av att ha varit förövare dock inte längre signifikant för flickornas vidkommande (OR=1,789, $p=0,171$), vilket den däremot är pojkarnas del (OR=1,966, $p=0,042$). Till skillnad mot mobbningsvariabeln *mobbad någon gång under T1-T3*, som inte var signifikant för pojkar men för flickor, är resultatet för mobbningsvariabeln *förövare någon gång under T1-T3* således det omvända här. I likhet med vad som var fallet när riskfaktorn *mobbad någon gång* undersöktes

tillsammans med ogiltig skolfrånvaro och socialt umgänge på raster är det sistnämnda variabel som har störst effekt på betygen här. För elever som tillhör riskkategorin med små möjligheter att kunna vara med någon på raster ligger oddskvoterna mellan 2,836 (minimum, gäller flickor) och 3,036 (maximum, gäller pojkar). I den samlade elevkohorten (pojkar och flickor), liksom när könstillhörigheten ingår i analysen, är oddset för underkänt betyg 2,9 gånger högre bland elever som bedömer utsikterna till socialt umgänge som små än bland elever som bedömer dem som goda.

När mobbningsvariabeln utgörs av elever som har erfarenheter av någon form av offer-förövarskap mellan T1-T3 har samtliga typer av riskfaktorer signifikant inverkan på betyg i den samlade elevkohorten (se den övre delen av tabellen nedan).

TABELL 18: Offer-förövarskap, ogiltig frånvaro, umgänge på raster och betyg

	B	Sig.	Exp(B)
Den samlade elevkohorten			
Någon form av offer-förövarskap under T1-T3	,511	,008	1,667
Ogiltig frånvaro T1-T2	,584	,001	1,793
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) T3 (2014)	1,034	,000	2,812
Konstant – 2,390		,000	,092
n =	1507		
Pojkar			
Någon form av offer-förövarskap under T1-T3	,298	,267	1,347
Ogiltig frånvaro T1-T2	,729	,004	2,073
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) T3 (2014)	1,146	,000	3,145
Konstant – 2,218		,000	,109
n =	740		
Flickor			
Någon form av offer-förövarskap under T1-T3	,751	,007	2,118
Ogiltig frånvaro T1-T2	,513	,050	1,671
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) T3 (2014)	,916	,008	2,500
Konstant – 2,598		,000	,074
n =	766		
Med kön i modellen (pojkar högst värde)			
Kön	,361	,029	1,435
Någon form av offer-förövarskap under T1-T3	,507	,008	1,661
Ogiltig frånvaro T1-T2	,626	,001	1,870
Socialt umgänge på raster (delvis, inte alls) T3 (2014)	1,041	,000	2,831
Konstant – 2,589			0,75
n =	1506		

I den samlade elevkohorten är mobbningsvariabeln, någon form av offer-förövarskap, den faktor som har minst effekt på betyg medan små möjligheter till socialt umgänge på raster har störst effekt. Effekternas signifikans och inbördes rangordning kvarstår när elevernas könstill-

hörighet tillförs som oberoende variabel i den logistiska regressionen. Oddskvoten för kön är 1,435, vilket innebär att oddset för underkänt betyg är större för pojkar än för flickor *endast i kraft av deras könstillhörighet*. När riskfaktorernas inverkan på betyg analyseras för respektive kön är utfallsmönstret mer likt offrens än förövarnas. Det vill säga, att ha varit involverad i mobbning som offer eller förövare under mätperioden har signifikant effekt på betyg för flickor (OR=2,118, $p=0,007$) men inte för pojkar (OR=1,347, $p=0,267$).

Resultaten av ovanstående logistiska regressionsanalyser kan sammanfattas på följande sätt:

- Små möjligheter till socialt umgänge på raster har störst inverkan på risken att få underkänt betyg i basämnena engelska, matematik och svenska (eller svenska som andra språk) hos både pojkar och flickor liksom i den samlade elevkohorten inklusive när elevernas könstillhörighet ingår i analyserna.
- I elevgruppen som helhet och med hänsyn till elevernas könstillhörighet har ogiltig frånvaro större effekt på betyg än erfarenheter av att ha varit involverad i mobbning som offer eller som offer och förövare. När mobbningsvariabeln utgörs av förövare är effekten av skolk i det närmaste densamma som erfarenheter av att ha utsatt andra elever för mobbning/kränkningar.
- För pojkarnas vidkommande har erfarenheter av att ha varit mobbad eller erfarenheter av någon form av offer-förövarskap ingen signifikant effekt på betyg. Bland pojkar som har varit förövare någon gång har förövarskapet nästan samma inverkan på betyg som ogiltig frånvaro.
- För flickornas del är utfallsmönstret annorlunda. Bland flickor som har varit förövare någon gång har förövarskapet ingen signifikant effekt på betyg. Bland flickor som har erfarenheter av att ha varit mobbad eller erfarenheter av någon form av offer-förövarskap är effekten på betyg större än effekten av ogiltig frånvaro.

Underliggande mönster i populationen med hjälp av Configural Frequency Analysis

Configural Frequency Analysis (CFA) kan i allmänna ordalag beskrivas som en icke-parametrisk multivariat analysmetod som används i syfte att typologisera kategoridata utifrån korstabeller (von Eye 2004). CFA är tillämpbar i såväl hypotesprövande som teori-genererande analyser (Indurkha & von Eye 2000), men kan också användas i syfte att utvärdera exempelvis behandlingseffekter. Syftet med användningen av CFA i föreliggande studie är att upptäcka individer som uppvisar mönsterlikhet när det gäller kombinationer av variabelvärden (konfigurationer) hos den uppsättning oberoende och/eller beroende variabler vi fokuserat på tidigare. Härvidlag handlar det om att identifiera konfigurationer vilka förekommer signifikant mer (typer) eller signifikant mindre (antityper) än vad vi kan förvänta oss av slumpens inverkan. Istället för att som i traditionella χ^2 -analyser beräkna det sammanlagda χ^2 -värdet för bivariata eller multivariata fördelningstabeller undersöks varje individuell cell i en tabell i syfte att identifiera underliggande mönster i data och de kombinationer av variabelvärden (konfigurationer) som den studerade populationen har, vilka signifikant avviker från det allmänna mönstret. I analysen används en first-order CFA. First-order CFA utgår i sitt grundutförande från att det finns huvudeffekter (main effects) och att typer och antityper bara kan utvecklas på grundval av förekomsten av interaktioner mellan de studerade variablerna. I modellen baseras den förväntade frekvensfördelningen på marginalfrekvensen (von Eye 2002:112). I analysen används normal z-test som signifikanstest ($\alpha = 0.05$ med Bonferroni-adjusted alpha) (von Eye & Brandtstädter 1997: 14; von Eye 2002: 81).

CFA används här som ett verktyg för att analysera och identifiera kausala relationer på kategorinivå, dvs. hur unika egenskaper hos enskilda individer sammanhänger med varandra snarare än hur egenskaper hos grupper av individer (aggregerad nivå) uppvisar samvariation på variabelnivå. Det handlar härvidlag om att söka identifiera specifika mönster av typer och antityper, vilka kan ge en antydning om bestämda kausala relationer. Enkelt uttryckt kan förekomsten av typer och antityper ge oss kunskaper om och i så fall hur ”undantagen som bekräftar regeln” manifesterar sig och vad som utmärker dessa.

TABELL 19: Resultat Configuration frequency analysis (CFA) av förövar-offerprofiler, ogiltig frånvaro T1-T3 och umgänge på rastera T1-T3 samt betyg

							Expected				Std.			
							Observed		Count		Residuals		Type/Antitype	
Förövar-offerprofiler T1-T3:	Ogiltig frånvaro någon gång under perioden T1 T2 T3	Har kunnat vara med någon på rastera T1 T2 T3	Godkända betyg basämnen 2014	CFA- konfiguration			Count	%	Count	%	Residuals	Type/Antitype		
Bully-Victim	Ja	Ja	Ja	1111			6,000	0,4%	22,193	1,5%	-16,193	-3,437	Antitype***	
			Nej	1112			1,000	0,1%	2,893	0,2%	-1,893	-1,113		
			Ja	1121			7,000	0,5%	4,609	0,3%	2,391	1,114		
		Nej	Nej	1122			1,000	0,1%	,601	0,0%	,399	,515		
			Ja	1211			11,000	0,8%	10,039	0,7%	,961	,303		
			Nej	1212			3,000	0,2%	1,309	0,1%	1,691	1,478		
	Nej	Ja	Ja	1221			8,000	0,6%	2,085	0,1%	5,915	4,097	Type***	
			Nej	1222			7,000	0,5%	,272	0,0%	6,728	12,906	Type***	
		Ja	Ja	2111			13,000	0,9%	25,723	1,8%	-12,723	-2,509	**	
			Nej	2112			5,000	0,3%	3,353	0,2%	1,647	,899		
			Ja	2121			5,000	0,3%	5,342	0,4%	-,342	-,148		
		Nej	Nej	2122			2,000	0,1%	,696	0,0%	1,304	1,562		
Victim	Ja	Ja	Ja	2211			20,000	1,4%	11,636	0,8%	8,364	2,452	**	
			Nej	2212			1,000	0,1%	1,517	0,1%	-,517	-,420		
		Nej	Ja	2221			2,000	0,1%	2,417	0,2%	-,417	-,268		
			Nej	2222			3,000	0,2%	,315	0,0%	2,685	4,784	Type***	
			Ja	3111			48,000	3,3%	79,188	5,5%	-31,188	-3,505	Antitype***	
		Nej	Nej	3112			5,000	0,3%	10,323	0,7%	-5,323	-1,657	*	
	Nej	Ja	Ja	3121			22,000	1,5%	16,445	1,1%	5,555	1,370		
			Nej	3122			4,000	0,3%	2,144	0,1%	1,856	1,268		
		Ja	Ja	3211			35,000	2,4%	35,821	2,5%	-,821	-,137		
			Nej	3212			9,000	0,6%	4,670	0,3%	4,330	2,004	*	
			Ja	3221			26,000	1,8%	7,439	0,5%	18,561	6,805	Type***	
		Nej	Nej	3222			8,000	0,6%	,970	0,1%	7,030	7,139	Type***	
Not involved	Ja	Ja	Ja	4111			741,000	51,2%	603,238	41,7%	137,762	5,609	Type***	
			Nej	4112			56,000	3,9%	78,642	5,4%	-22,642	-2,553	**	
		Nej	Ja	4121			65,000	4,5%	125,276	8,7%	-60,276	-5,385	Antitype***	
			Nej	4122			16,000	1,1%	16,332	1,1%	-,332	-,082		
		Ja	Ja	4211			217,000	15,0%	272,879	18,8%	-55,879	-3,383	Antitype***	
			Nej	4212			28,000	1,9%	35,574	2,5%	-7,574	-1,270		
	Nej	Ja	Ja	4221			55,000	3,8%	56,670	3,9%	-1,670	-,222		
			Nej	4222			18,000	1,2%	7,388	0,5%	10,612	3,904	Type***	
		Ja	Ja	4311			35,000	2,4%	35,821	2,5%	-,821	-,137		
			Nej	4312			9,000	0,6%	4,670	0,3%	4,330	2,004	*	
			Ja	4321			26,000	1,8%	7,439	0,5%	18,561	6,805	Type***	
		Nej	Nej	4322			8,000	0,6%	,970	0,1%	7,030	7,139	Type***	

***p<.001 **p<.01 *p<.05. First order CFA with the normal z-test was used. Bonferroni-adjusted alpha = .0015625. Chi² for CFA model = 454.0367, df = 25 p = .00000000.

De tidigare analyserna har visat att faktorer som elevens eventuella förövar och offerskap, deras eventuella ogiltiga frånvaro och deras sociala umgänge med kamrater påverkar elevernas möjligheter att prestera akademiskt (uppnå godkända betyg). I det följande kommer vi därför fördjupa analysen med hjälp av CFA för att undersöka individer som uppvisar mönsterlikhet när det gäller kombinationer av variabelvärden (konfigurationer) när det gäller ovan nämnda variabler.

I CFA-modellen av hur elevens förövar-/offerprofil sammanhänger med eventuell ogiltig frånvaro under perioden T1-T3, om eleven kunnat vara med någon på rasterna under perioden T1-T3 och huruvida eleven erhållit godkända betyg i basämnena, framträder sju typer och fyra antityper (se tabell 15). Två av typerna tillhör förövar-/offerprofilen *bully-victim*, två tillhör förövar-/offerprofilen *victim*, en tillhör förövar-/offerprofilen *bully* och två tillhör den grupp elever som vare sig är involverade i mobbning som förövare eller offer (not involved).

När det gäller förövar och offerprofilen *bully-victim* visar resultatet två typer och en antityp. Den första typen (konfiguration 1221) indikerar att det är mer vanligt förekommande att ett *bully-victim* som inte har ogiltig frånvaro och som inte kunnat vara med någon på rasterna erhåller godkända betyg än vad vi kan förvänta oss av slumpens inverkan. Den andra typen (konfiguration 1222) indikerar att det är mer vanligt förekommande att ett *bully-victim* som inte har ogiltig frånvaro och som inte har någon att vara med på rasterna inte erhåller godkända betyg. Detta bekräftas av antitypen (konfiguration 1111), vilken indikerar att det är högst osannolikt att ett *bully-victim* som har ogiltig frånvaro, men som kan umgås med vänner på rasterna erhåller godkända betyg. Sammantaget tyder resultatet på att offer och förövar-kategorin *bully-victim* inte är homogen, eftersom en och samma predicerande kategorier *bully-victim* i kombination med avsaknaden av ogiltig skolfrånvaro, men avsaknaden av någon att vara med på rasterna kan resultera i motsatta utfall vad gäller betyg.

Förövövar och offerkategorin *bully* innehåller en typ (konfiguration 2222) vilken indikerar att det är mer vanligt förekommande än vad vi kan förvänta oss att en mobbare, som inte har ogiltig frånvaro, men som saknar någon att vara med någon på rasterna inte erhåller godkända betyg.

Förövar och offerkategorin *victim* innehåller två typer. Den ena (konfiguration 3221) indikerar att det är mer vanligt förekommande än vad vi kan förvänta oss att ett offer, som inte har ogiltig frånvaro, och som saknar någon att vara med på rasterna får godkända betyg. Den andra typen (konfiguration 3222) indikerar att det är mer vanligt förekommande än vad vi kan förvänta oss att ett offer, som inte har ogiltig frånvaro, och som inte har kunnat vara med någon på rasterna inte får godkända betyg. Resultatet indikerar att offer och förövar-

kategorin victim är komplex, eftersom samma predicerande kategorier – att vara mobbad i kombination med att inte ha ogiltig frånvaro och att inte kunna vara med någon på rasterna – kan resultera i motsatta utfall vad gäller betyg. I dessa fall tycks möjligheten att erhålla godkända betyg påverkas av faktorer som inte beaktats i denna analys. Låt oss återkomma till detta senare.

I gruppen elever som vare sig utsatt andra eller blivit utsatt för mobbning återfinns två typer och två antityper. Den första typen (konfiguration 4111) indikerar att det är mer sannolikt än vad som kan förväntas att en icke involverad elev, som har ogiltig frånvaro, men har kunnat vara med någon på rasterna erhåller godkända betyg. Detta styrks av den första antitypen (konfiguration 4122) som indikerar att det är mindre vanligt än vad vi kan förvänta oss att en icke involverad elev som har ogiltig frånvaro och som inte har kunnat vara med någon på rasterna erhåller godkända betyg. I dessa båda konfigurationer tycks elevens eventuella umgänge med kamrater på rasterna det senaste året påverka sannolikheten att erhålla godkända betyg.

Den andra typen (konfiguration 4222) visar att det är mer sannolikt än vad vi kan förvänta oss att en icke involverad elev, som inte har ogiltig frånvaro, men som inte kunnat vara med någon på rasterna får icke godkända betyg. Den andra antitypen (konfiguration 4211) indikerar att det är mindre sannolikt än vad vi kan förvänta oss att en icke involverad elev som inte har ogiltig frånvaro men som har kunnat vara med någon på rasterna erhåller godkända betyg. I dessa båda konfigurationer tycks elevens eventuella umgänge med kamrater på rasterna det senaste året påverka sannolikheten att erhålla godkända betyg på ett sätt som vi inte kunnat förvänta oss med utgångspunkt i det aggregerade mönstret.

TABELL 20: Mönsterlikhet vad gäller förövar-offerprofiler, ogiltig frånvaro T1-T3 och umgänge på rasterna T1-T3 och betyg

TYPEN (STATISTISKT SIGNIFIKANTA KONFIGURATIONER)	FÖRÖVAR-/OFFER-PROFIL T1-T3	OGILTIG FRÅNVARO T1-T3	KUNNAT VARA MED NÅGON PÅ RASTERNA T1-T3	GODKÄNDA BETYG BASÄMNEN 2014
TYP I (1221)	Bully-victim	Nej	Nej	Ja
TYP II (1222)	Bully-victim	Nej	Nej	Nej
TYP III (2222)	Bully	Nej	Nej	Nej
TYP IV (3221)	Victim	Nej	Nej	Ja
TYP V (3222)	Victim	Nej	Nej	Nej
TYP VI (4111)	Not involved	Ja	Ja	Ja
TYP VII (4222)	Not involved	Nej	Nej	Nej

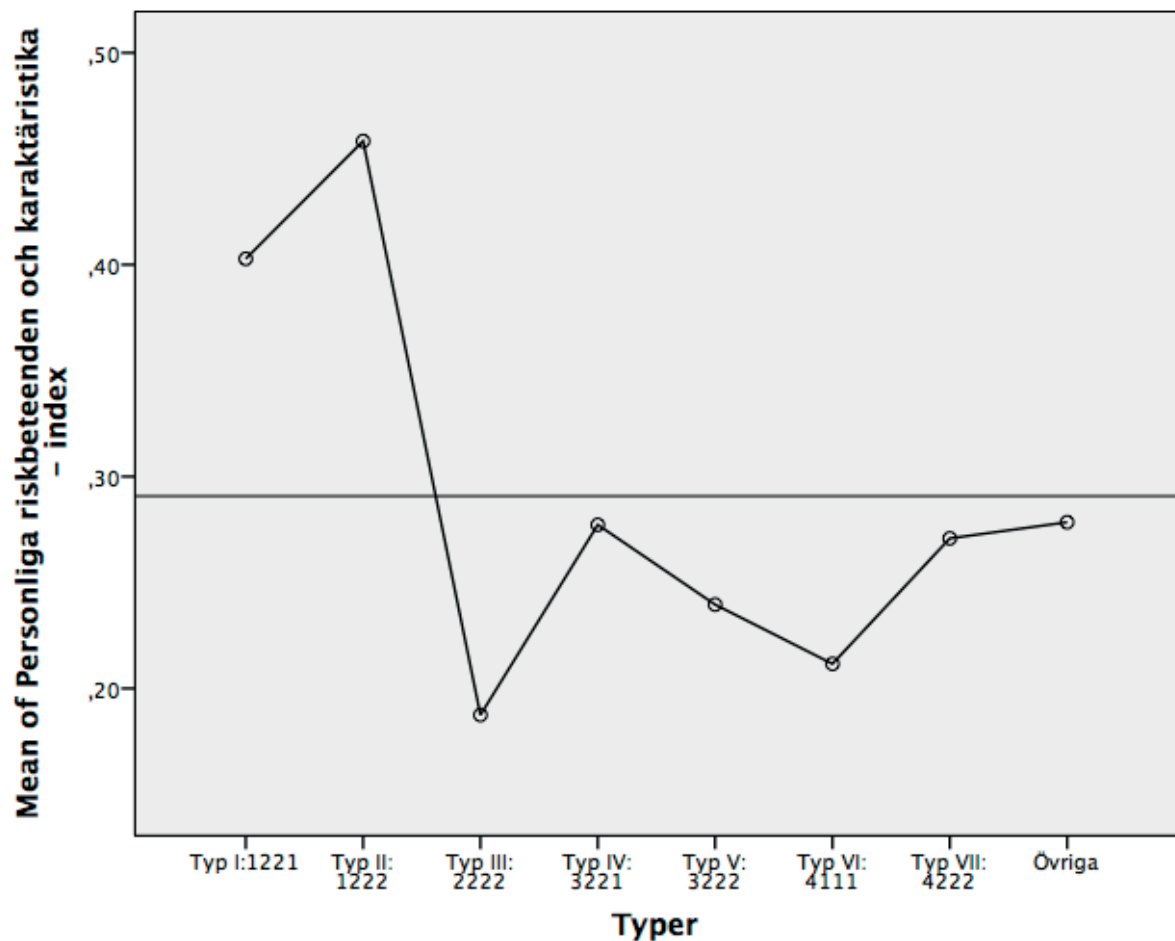
Sammantaget visar CFA-analysen att utfallet när det gäller elevens akademiska prestationer skiljer sig åt beroende på om och hur eleven varit inblandad i mobbning (som förövare, offer eller både och), huruvida de haft ogiltig frånvaro och om de kunnat vara med någon på rasterna. I det följande kommer därför granskningen av typerna att fördjupas för att kunna utröna vad som utmärker dem med utgångspunkt i individuella riskbeteenden och karaktäristika samt förmågan att hantera olika stressorer i tillvaron. Graden av individuella riskbeteenden och karaktäristika samt förmågan att hantera olika stressorer är relaterat till elevernas möjligheter att nå godkända betyg i allmänhet, men hur och på vilket sätt påverkar det ovan beskrivna typer?

Individuella riskbeteenden och karaktäristika

När det gäller individuella riskbeteenden och karaktäristika fick eleverna i samband med den initiala mätningen (T1) med hjälp av en fyrgradig Likert-skala (stämmer inte alls-stämmer ganska dåligt-stämmer ganska bra-stämmer precis) ta ställning till huruvida åtta påståenden om personliga attityder gällande olika beteenden och förhållningssätt överensstämde med den egna uppfattningen eller inte. Påståendena var formulerade på följande sätt "Jag tröttnar snabbt på saker när det är för lite omväxling", "Jag ser mig själv som en ganska impulsiv person", "Att gråta, även när ingen ser på tycker jag är ett tecken på svaghet", "När andra har problem är det ofta deras eget fel, då ska man inte hjälpa dem", "Det händer ofta att jag talar först och tänker sen", "Det är viktigt för mig att inte såra andras känslor"¹, "När någon får reda på något som jag gjort fel så känner jag mig mer arg än skyldig" och "Jag gillar att göra spännande och farliga saker, även om det är förbjudet och olagligt". De enskilda variablerna har också normerats och slagits samman i ett sammanfattande index rörande graden av individuella riskbeteenden och karaktäristika.

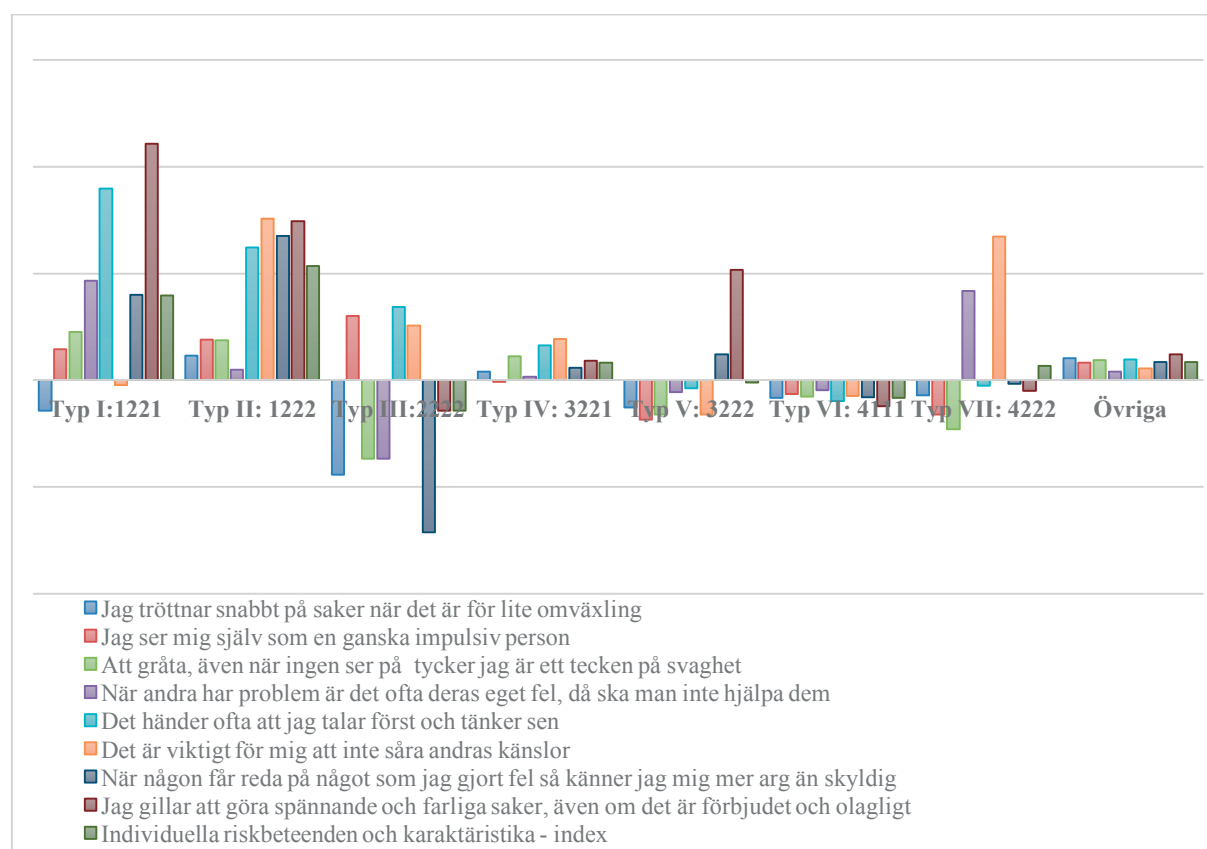
Analysen visar att det föreligger signifikanta skillnader när det gäller genomsnittliga individuella riskbeteenden och karaktäristika ($F=11,934$; $p < .001$) mellan de identifierade typerna.

DIAGRAM 1: Genomsnittliga individuella riskbeteenden och karaktäristika för de olika typerna (normerade värden)



En närmare granskning visar att skillnaderna är kopplade till specifika individuella riskbeteenden och karaktäristika (se diagram 2). De båda typer som tillhör kategorin *Bully-victim* (*Typ I* (pojkar 62,5 %) och *Typ II* (pojkar 57,1%)) uppvisar i genomsnitt högre grad av individuella riskbeteenden och karaktäristika jämfört med övriga typer och den övriga populationen. Individerna som tillhör de båda typerna ser sig i större utsträckning som impulsiva, ser gråt som ett tecken på svaghet, känner i mindre utsträckning empati till andra, agerar ofta impulsivt, känner i större utsträckning mer ilska än skuld om de gjort fel, är mer spänningssökande (gillar att göra spännande och farliga saker) jämfört med genomsnittet för hela populationen. *Typ II* anger därtill att de i högre utsträckning inte anser det vara viktigt att inte sårå andras känslor.

DIAGRAM 2: Individuella riskbeteenden och karaktäristika hos typerna i förhållande till genomsnittet för totala populationen (normerade värden)



När det gäller den typ som tillhör kategorin *bully* (Typ III (pojkar 100 %)) upplever de sig i genomsnitt vara mer impulsiva och att de i större utsträckning agerar impulsivt och i likhet med Typ II anser de det inte vara viktigt att inte såra andras känslor. Däremot anger de i lägre grad att de snabbt tröttnar på saker när det är för lite omväxling, i mindre utsträckning ser gråt som ett tecken på svaghet, känner i högre utsträckning empati, känner i lägre utsträckning ilska istället för skuld om de gjort fel. När det gäller övriga typer är variationerna mindre. Noterbart är dock att individerna som tillhör Typ V (flickor 87,5 %), vilka tillhör kategorin *victim*, uppvisar lägre genomsnittligt utfall när det gäller flertalet riskbeteenden och karaktäristika, undantaget spänningsökandet.

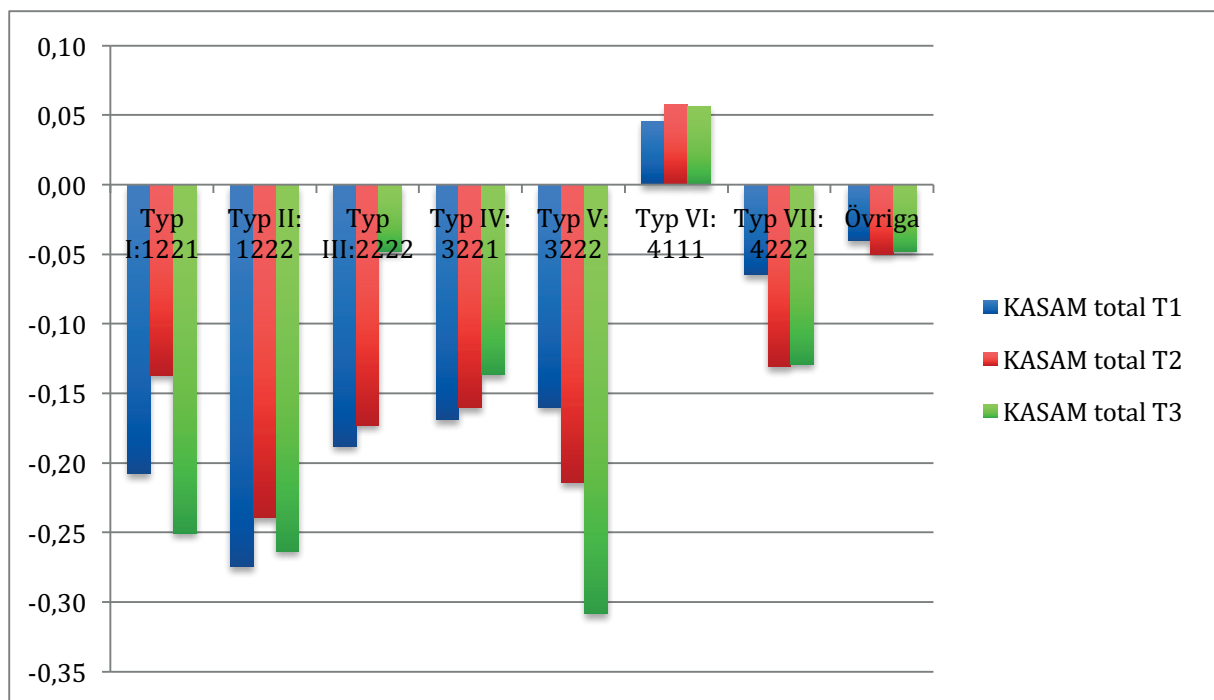
Elevers känsla av sammanhang – KASAM

En person med stark känsla av sammanhang antas bemöta krav och påfrestningar inom olika livsområden på ett adekvat sätt. Känslan av sammanhang gör att sådana stressfaktorer uppfattas som *begripliga*, *hanterbara* och *meningsfulla*. Dessa tre beståndsdelar utgör olika dimensioner av KASAM-begreppet.

En person som växer upp och lever under gynnsamma livsomständigheter, som har tillgång till socialt stöd, egostyrka och andra så kallade generella motståndresurser kommer, enligt

Antonovsky (1987), att utveckla en stark känsla av sammanhang. Generella motståndsrresurser erbjuder individen livserfarenheter karaktäriserade av konsistens (stabilitet och förutsägbarhet, vilket skapar trygghet), balans mellan över- och underbelastning (balans mellan påfrestningar/krav och tillgängliga resurser) och deltagande i processer som påverkar eller har betydelse för individens vardagsliv (Antonovsky, 1979). Konsistenta erfarenheter refererar till KASAM-begreppets begriplighetskomponent. Balans mellan över- och underbelastning, mellan påfrestningar/krav och tillgängliga resurser, syftar på begreppets hanterbarhetskomponent. Deltagande i beslutsprocesser refererar till meningsfullhetskomponenten (1987:92). Annorlunda uttryckt kan begreppet känsla av sammanhang (KASAM) ses som en individs benägenhet att betrakta och förhålla sig till omvärlden i allmänhet ”snarare än en respons på en specifik situation” (Antonovsky 1987:75). I så måtto ingår KASAM i individens globala orientering. Det ursprungliga KASAM-formuläret, som utvecklades för att tillämpas på vuxnas livssituation, har i den här studien modifierats. Med hjälp av en tregradig Likert-skala har eleverna fått ta ställning till tolv påståenden om skolsituationen. Påståendena syftar till att fånga elevernas lokala orientering – det vill säga hur elever upplever skolan som livsområde.

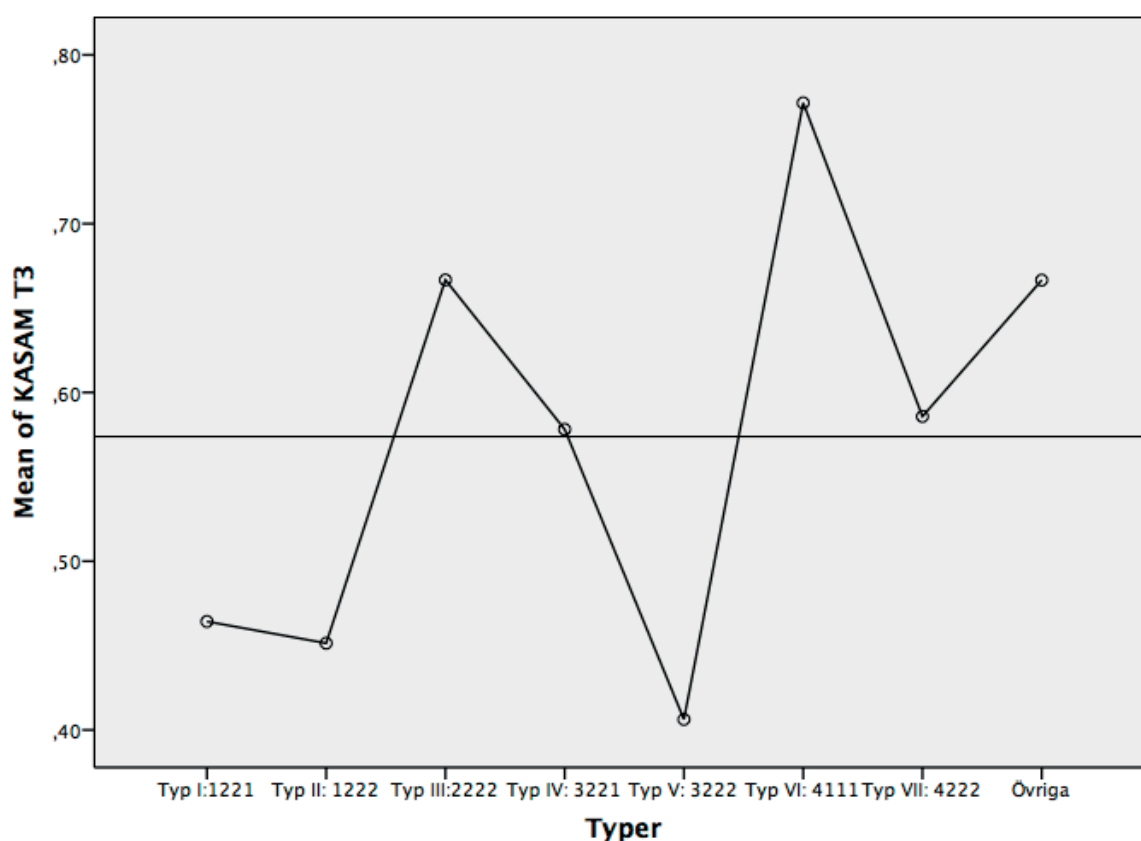
DIAGRAM 3: Genomsnittlig KASAM för de olika typerna i förhållande till genomsnittet för den totala populationen, T1, T2, T3 (normerade värden)



Av resultaten framgår att elevens eventuella inblandning i mobbning som offer, förövare eller både och, påverkar elevens genomsnittliga KASAM över tid och på olika sätt (se diagram 3).

Generellt sett löper elever med ett KASAM lägre än genomsnittet större risk att få underkända betyg (RR = 1,221, CI:1,092–1,366) jämfört med elever med ett KASAM högre än genomsnittet. Samtidigt visar de tidigare analyserna att inblandning i mobbning som offer, förövare eller både och ökar risken för underkända betyg. Om vi med utgångspunkt i detta granskar de sju typerna lite mer ingående framgår det att elevens genomsnittliga KASAM påverkar sannolikheten för godkända betyg, när elevens förutsättningar i övrigt är likartade. Typ I (Bully-victim, som inte har ogiltig frånvaro, som saknar någon att vara med på rasten och har godkända betyg) uppvisar ett högre genomsnittligt KASAM jämfört med Typ 2 (Bully-victim, som inte har ogiltig frånvaro, som saknar någon att vara med på rasten, men som inte har godkända betyg). Skillnaden när det gäller Typ IV (Victim, som inte har ogiltig frånvaro, som saknar någon att vara med på rasten och har godkända betyg) och Typ V (Victim, som inte har ogiltig frånvaro, som saknar någon att vara med på rasten, men som inte har godkända betyg) är ännu tydligare. Sistnämnda typ har betydligt lägre genomsnittligt KASAM jämfört med den förra.

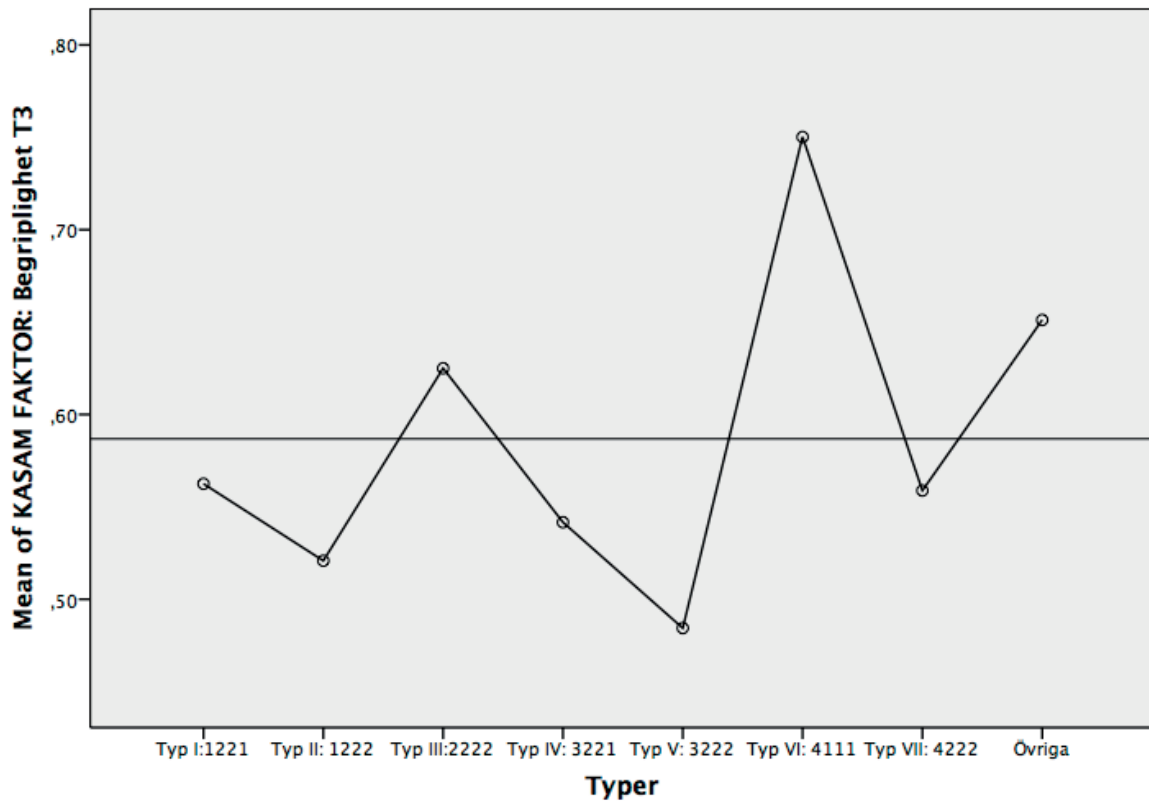
DIAGRAM 4: Genomsnittlig KASAM för de olika typerna, T3 (normerade värden)



Sammantaget visar analysen att det föreligger signifikanta skillnader när det gäller genomsnittlig KASAM ($F=33,943$; $p<.001$) mellan de identifierade typerna.

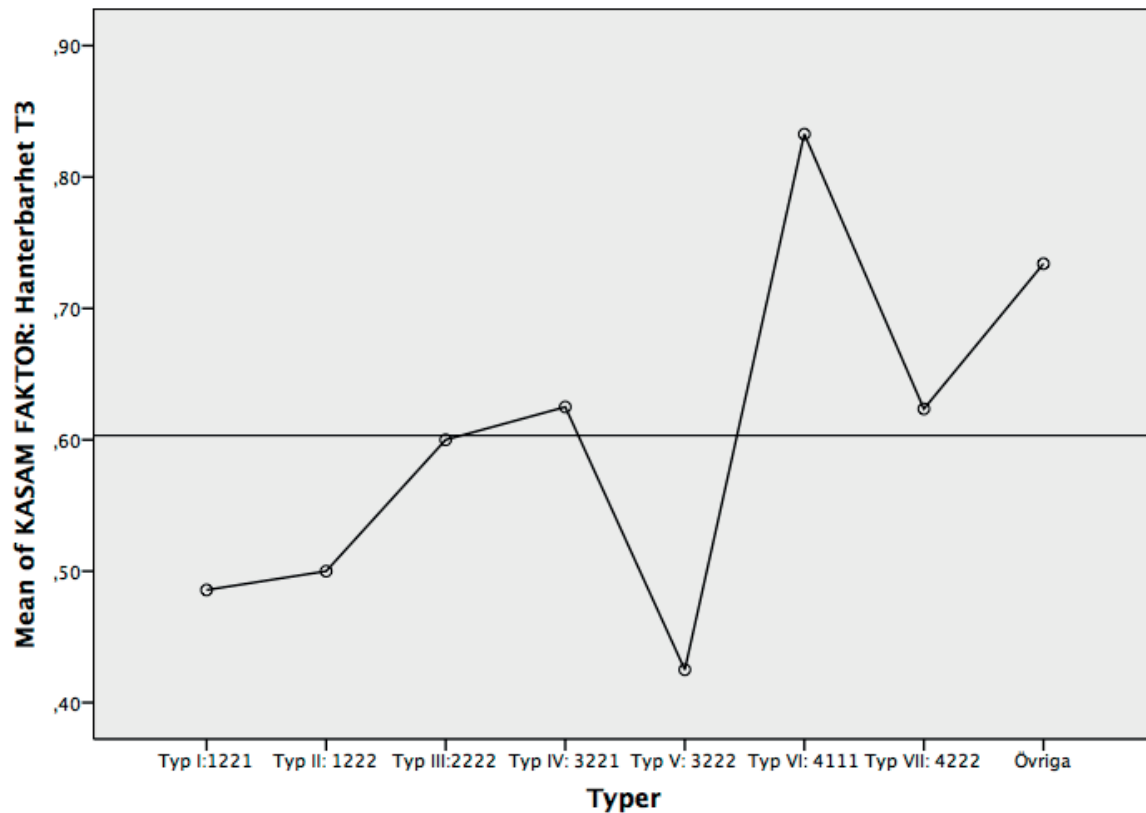
Även när det gäller de enskilda KASAM-komponenterna – begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet föreligger det skillnader mellan de olika typerna.

DIAGRAM 5: Genomsnittlig begriplighet för de olika typerna, T3 (normerade värden)



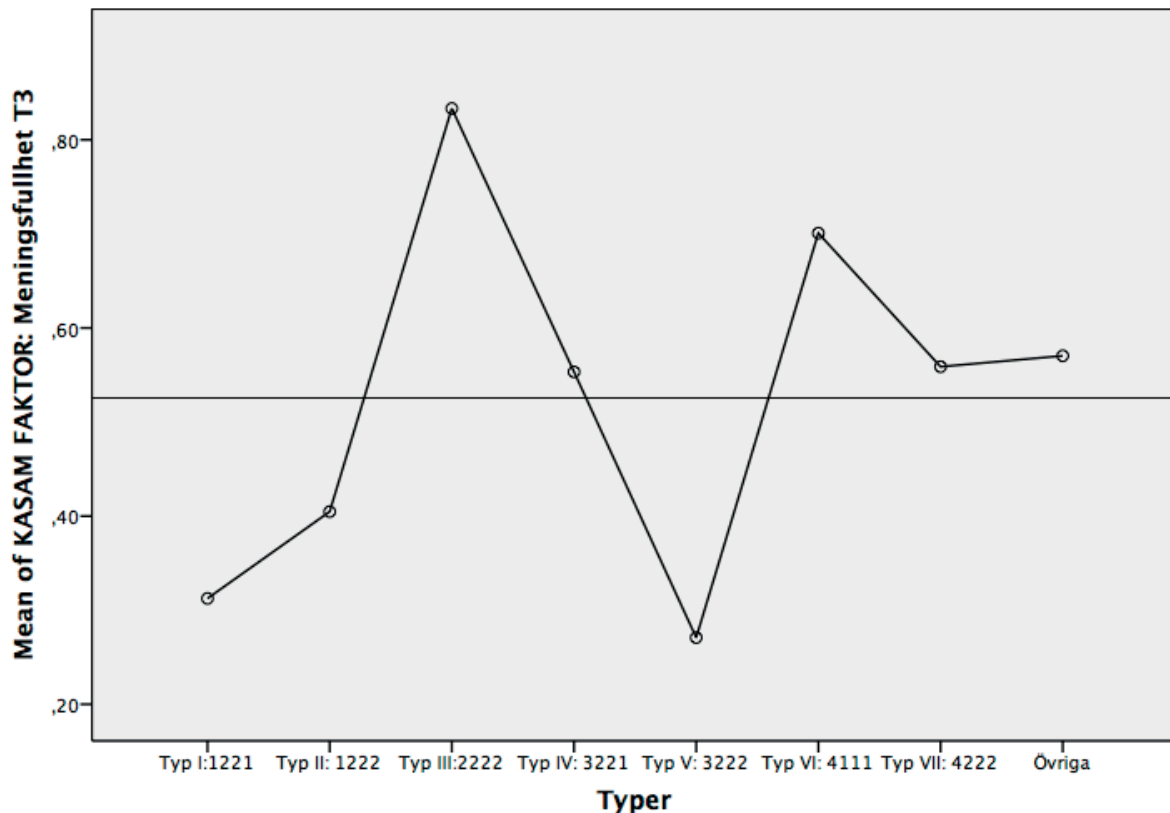
Resultatet visar att det föreligger signifikanta skillnader mellan de identifierade typerna när det gäller genomsnittlig begriplighet ($F=22,423$; $p<.001$). KASAM-komponenten begriplighet är lägre beroende på elevens eventuella inblandning i mobbning, som bully-victim (Typ I och Typ II), eller victim (Typ IV och Typ V). Noterbart är dock att begripligheten också kan vara lägre för elever som inte är inblandade i mobbning (Typ VII).

DIAGRAM 6: Genomsnittlig hanterbarhet för de olika typerna, T3 (normerade värden)



Även när det gäller KASAM-komponenten hanterbarhet visar analysen att det föreligger skillnader. Resultatet visar att det föreligger signifikanta skillnader mellan de identifierade typerna när det gäller genomsnittlig hanterbarhet ($F=28,125$; $p<.001$). Här är det dock tre typer som uppvisar en lägre grad av hanterbarhet jämfört med övriga. Hanterbarheten tycks vara lägre beroende på elevens eventuella inblandning i mobbning, som bully-victim (Typ I och Typ II), och victim (Typ V).

DIAGRAM 7: Genomsnittlig meningsfullhet för de olika typerna, T3 (normerade värden)



När det gäller KASAM-komponenten meningsfullhet visar analysen att det föreligger signifikanta skillnader mellan de identifierade typerna ($F=15,052$; $p<.001$). Noterbart är att den genomsnittliga meningsfullheten, i likhet med hanterbarheten, är lägre om eleven varit inblandad i mobbning som bully-victim (Typ I och Typ II), och victim (Typ V). Däremot är den genomsnittliga meningsfullheten hos den grupp elever som varit inblandade i mobbning som bully (Typ III) högre.

Av resultaten framgår att begripligheten, hanterbarheten och meningsfullheten varierar och tar sig olika uttryck beroende på elevens eventuella i mobbning som offer, förövare eller både och. Analyserna visar framförallt att elever som tillhör bully-victim-kategorin (Typ I och II) och victim-kategorin (Typ V) uppvisar lägre genomsnittlig begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. En rimlig tolkning kan vara att *utsatthet i-sig* bidrar till att individens möjligheter att förstå känslomässiga (inre) och relationella (yttre) stimuli, samt förmågan att förutsäga framtida stimuli försämrats. Utsattheten i-sig påverkar också individens möjlighet att hantera och kontrollera stimuli och påfrestningar negativt, samt möjligheten att skapa mening i tillvaron, att känna engagemang och delaktighet i processer som är betydelsefulla för individen. Att vara utsatt påverkar alltså möjligheterna att förstå och förutsäga sin omgivning, att hantera och kontrollera påfrestningar och att skapa mening i tillvaron. Elevens eventuella

utsatthet påverkar med andra ord elevens grundläggande trygghet och livsorientering och i takt med att relationerna till kamrater och lärare försämras försvagas deras motståndsresurser vilket gör att risken för fortsatt utsatthet liksom försämrade akademiska prestationer ökar. Även om elevens eventuella utsatthet förändras vet vi från tidigare studier att begripligheten, hanterbarheten och meningsfullheten inte påverkas direkt (Johansson & Flygare, 2013). Det föreligger en viss eftersläpningseffekt.

Vad förklarar elevens tillhörighet till de olika typerna?

För att fördjupa analysen och tydliggöra vad som påverkar elevens tillhörighet till de olika typerna används SPSS Decision Tree (CHAID) för att testa om och på vilket sätt faktorer såsom elevens kön, individuella riskbeteenden och karaktäristika, KASAM, samt mobbningsprevalensen på skolenivå bidrar till att förklara elevens tillhörighet till de olika typerna.

Proceduren skapar en klassifikationsmodell där enskilda fall (typerna) klassificeras i olika noder baserat på värdena hos en rad oberoende variabler (kön, individuella riskbeteenden och karaktäristiska, KASAM, samt mobbningsprevalens på skolenivå). Syftet är att undersöka hur och på vilket sätt faktorerna bidrar till elevens tillhörighet till de olika typerna.

Variablerna som används är kategoriserade enligt följande:

Kön	1 pojke
	2 flicka
KASAM: total	1 låg
	2 medel
	-111 <missing>
	3 hög
Riskbeteenden (graden av)	1 låg
	2 medel
	3 hög
	-111 <missing>
Mobbningsprevalensen på skolenivå	1 över genomsnittet
	2 under genomsnittet
	-111 <missing>

I analysen behandlas internt bortfall (missing) som en prediktorkategori. För prediktorer på ordinal- och nominalnivå genererar algoritmen den bästa uppsättningen kategorier genom att hänsyn all övrig information som finns i data om individerna som tillhör det interna bortfallet. Därefter identifierar algoritmen den kategori som uppvisar störst likhet med bortfalls-

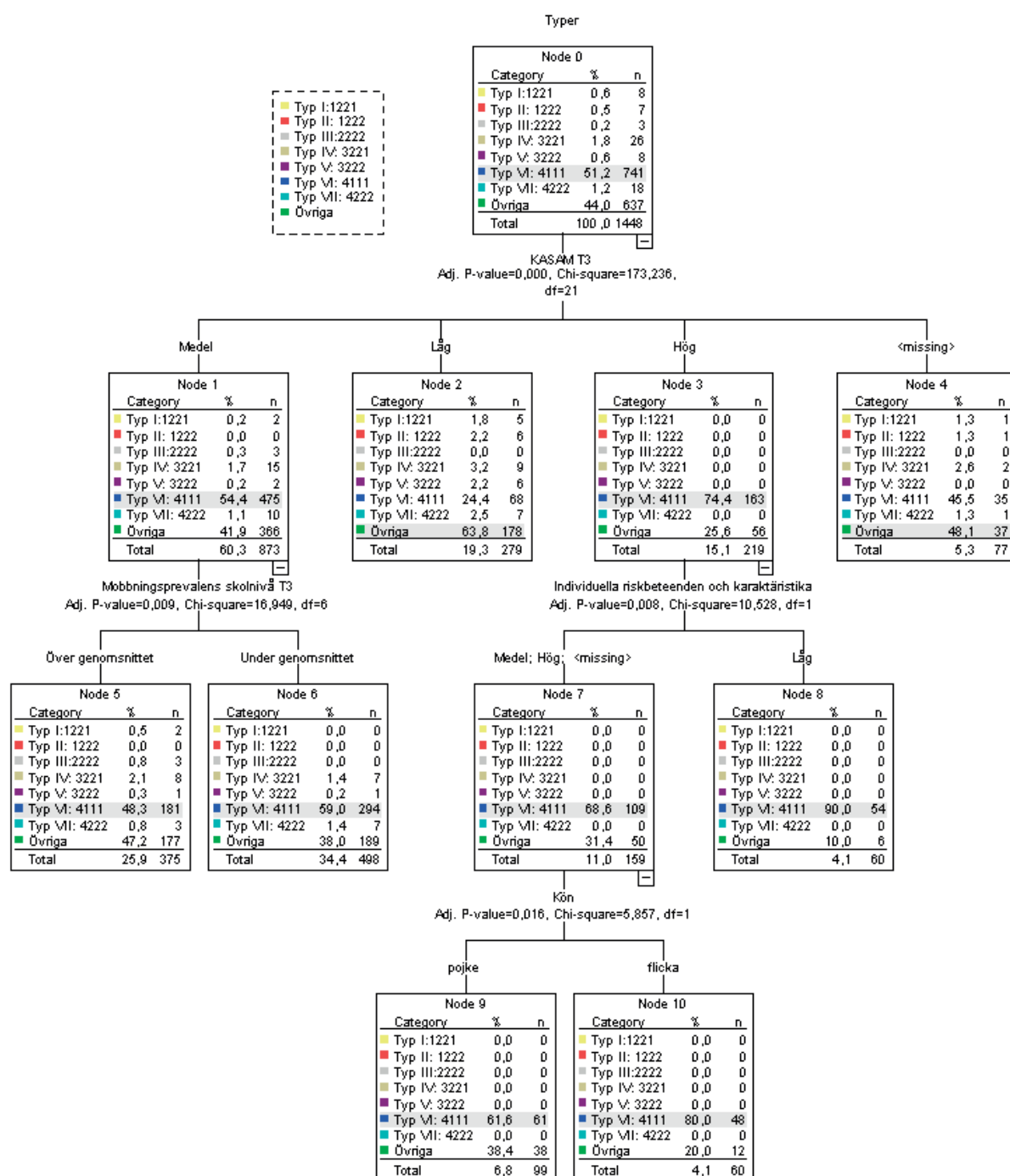
kategorin. Slutligen avgör algoritmen om bortfallskategorin ska slås samman med dess mest likartade kategori eller om den ska behandlas som en egen kategori.

SPSS Decision Tree (CHAID) skapar dels ett s.k. trädidiagram vilket presenterar resultatet grafiskt. Dels presenteras resultat i risk- och klassifikationstabeller. Risk- och klassifikationstabellerna ger information om hur bra modellen fungerar, det vill säga i vilken utsträckning kategorivärdet predicerar tillhörigheten till de olika typerna.

Trädidiagrammet (Diagram 8) visar att skillnader avseende elevens kön, graden av riskbeteenden och karaktäristika, nivån på individens KASAM och mobbningsprevalensen på skolnivå har betydelse för vilken typtillhörighet individen har. Av diagrammet framgår att individens KASAM är den bästa prediktorn för att bestämma individens typtillhörighet (första nivån i diagrammet). Av den andra nivån framgår att *mobbningsprevalensen på skolnivå* och nivån på *individens riskbeteenden och karaktäristika* fungerar som diskriminerande faktorer. *Mobbningsprevalensen på skolnivå* predicerar endast gruppstillhörigheten under förutsättning att eleven har ett genomsnittligt (medel) KASAM. *Elevens riskbeteenden och karaktäristika* predicerar endast tillhörigheten till de olika typerna under förutsättning att eleven tillhör subgruppen som har högt KASAM. Elevens *kön* predicerar endast typtillhörigheten under förutsättning att eleven har ett genomsnittligt (medel) eller högt KASAM och genomsnittlig (medel) eller hög grad av riskbeteenden och karaktäristika.

Riskestimatet i föreliggande fall uppgår till 0,411, vilket indikerar att missklassificeringen är ungefär 41 %. Klassifikationstabellen överensstämmer med riskestimatet. Tabellen visar att modellen klassificerar ungefär 59 % av individerna korrekt. En närmare granskning visar dock att modellen predicerar tillhörigheten till Typ VI: 4111 korrekt i 86 % av fallen.

DIAGRAM 8: Träddiagram: CHAID-Model (DECISION TREE)



Ändnoderna (n=279, n=77, n=375, n=498, n=60, n=99, n=60) utgör sju subgrupper vilka fångar hur variationer i olika prediktorer påverkar typtillhörighet. I det följande ska vi därför statistiskt testa i vilken grad olika konfigurationer baserade på individens kön, individens individuella riskbeteenden och karaktäristika, KASAM och mobbningsprevalens på skolenivå förklarar individens typtillhörighet. Analysen genomförs med hjälp av Prediction-CFA. Nedan presenteras en sammanställning av vad som karaktäriserar de olika noderna i dia-

grammet ovan. Sammanställningen ger information om hur subgrupperna skiljer sig åt med hänsyn tagen till utfallen när det gäller de olika prediktorerna.

TABELL 21: Medlemskap i subgrupper

NODEID KKRM	medlemskap i subgrupperna				Frekvens	
	KASAM	Kön	Riskbeteenden	Mobbningsprevalens skolnivå	absolut	relativ
2	1	.	.	.	279	19.3
4	-111	.	.	.	77	5.3
5	2	.	.	1	375	25.9
6	2	.	.	2	498	34.4
8	3	.	1	.	60	4.1
9	3	1	2,3,-111	.	99	6.8
10	3	2	2,3,-111	.	60	4.1
Totalt					1448	100.0

Den statistiska analysen (se tabell 22) indikerar att vissa prediktorer är mer betydelsefulla för elevers typtillhörighet jämfört med andra, samt att variationer i vissa prediktorer påverkar tillhörigheten på olika sätt. Av tabellen framgår att *låg KASAM*, *Hög KASAM i kombination med låg grad individuella riskbeteenden*, samt *hög KASAM, Medel/Höga individuella riskbeteenden i kombination med att vara flicka* är de kategorier eller kombinationer av kategorier som predicerar elevens typtillhörighet mer än vad vi kan förvänta oss av slumpen.

Mer precist är *låg KASAM* den prediktor som bäst förklarar elevens tillhörighet till *Typ II* och *Typ V*. Det innebär att det är mer vanligt förekommande än vad som kan förväntas av slumpen att en elev som tillhör *Typ II* (bully-victim som inte har ogiltig frånvaro, som inte har någon att vara med på rasterna och inte erhåller godkända betyg) och *Typ V* (victim som inte har ogiltig frånvaro, som inte har någon att vara med på rasterna och inte erhåller godkända betyg) har låg KASAM. När det gäller *Typ VI* (elever som inte är involverade i mobbning som offer, förövare eller både och, som har ogiltig frånvaro, men har någon att vara med på rasterna och erhåller godkända betyg) är det en kombination av prediktorer som bestämmer typtillhörigheten. För eleverna som tillhör *Typ VI* är det mer vanligt förekommande än vad vi kan förvänta oss av slumpen att de har hög KASAM och låg grad individuella riskbeteenden eller har hög KASAM och medel-hög grad av individuella riskbeteenden om de är flickor. Detta stärks också av det faktum att det är mindre vanligt förekommande än vad vi kan förvänta oss av slumpen att eleverna som tillhör *Typ VI* har låg KASAM.

TABELL 22: Resultat Prediction-CFA av typer i förhållande till noderna

Terminal Node Identifier	Typer									
	Typ I:1221	Typ II: 1222	Typ III:2222	Typ IV: 3221	Typ V: 3222	Typ VI: 4111	Typ VII: 4222	Övriga	Total	
2	Count	5	6	0	9	6	68	7	178	279
	Expected Count	1,541	1,349	0,578	5,010	1,541	142,776	3,468	122,737	279,000
	Adjusted Residual	3,109**	4,468*** T	-0,847	2,002	4,008*** T	-9,967*** AT	2,124*	7,418*** T	
4	Count	1	1	0	2	0	35	1	37	77
	Expected Count	0,425	0,372	0,160	1,383	0,425	39,404	0,957	33,874	77,000
	Adjusted Residual	0,908	1,060	-0,411	0,545	-0,672	-1,032	0,045	0,738	
5	Count	2	0	3	8	1	181	3	177	375
	Expected Count	2,072	1,813	0,777	6,733	2,072	191,903	4,662	164,969	375,000
	Adjusted Residual	-0,058	-1,568	2,933**	0,572	-0,867	-1,308	-0,900	1,454	
6	Count	0	0	0	7	1	294	7	189	498
	Expected Count	2,751	2,407	1,032	8,942	2,751	254,847	6,191	219,079	498,000
	Adjusted Residual	-2,054*	-1,920	-1,255	-0,809	-1,307	4,333**	0,404	-3,352*	
8	Count	0	0	0	0	0	54	0	6	60
	Expected Count	0,331	0,290	0,124	1,077	0,331	30,704	0,746	26,395	60,000
	Adjusted Residual	-0,590	-0,551	-0,360	-1,070	-0,590	6,145*** T	-0,888	-5,418*** AT	
9	Count	0	0	0	0	0	61	0	38	99
	Expected Count	0,547	0,479	0,205	1,778	0,547	50,662	1,231	43,552	99,000
	Adjusted Residual	-0,768	-0,718	-0,470	-1,394	-0,768	2,153	-1,157	-1,165	
10	Count	0	0	0	0	0	48	0	12	60
	Expected Count	0,331	0,290	0,124	1,077	0,331	30,704	0,746	26,395	60,000
	Adjusted Residual	-0,590	-0,551	-0,360	-1,070	-0,590	4,562*** T	-0,888	-3,824**	
Total	Count	8	7	3	26	8	741	18	637	1448
	Expected Count	8,000	7,000	3,000	26,000	8,000	741,000	18,000	637,000	1448,000

***p<.001 **p<.01 *p<.05. Prediction-CFA Types (T) and antitypes (AT) based on result for the binomial test using Holm's correction. Bonferroni-adjusted alpha = .0009. Chi² for CFA model = 205.04, df = 42 p = .000000.

I tabell 23 har de enskilda prediktorer som är mest betydelsefulla för tillhörigheten till de olika typerna renodlats. Av tabellen framgår det att prediktorerna manifesterar sig olika beroende på vilken typ eleven tillhör.

TABELL 23: Typer i relation till prediktorer

Prediktorer (Noder)			Typer					Total
			Typ II:1222	Typ V: 3222	Typ VI: 4111	Typ I, III, IV, VII	Övriga	
Låg KASAM	Count		6	6	68	21	178	279
	% within Typer		85,7%	75,0%	9,2%	38,2%	27,9%	19,3%
	Hög KASAM och låg grad individuella riskbeteenden	Count	0	0	54	0	6	60
	% within Typer		0,0%	0,0%	7,3%	0,0%	0,9%	4,1%
Hög KASAM, Medel-Hög individuella riskbeteenden och flicka	Count		0	0	48	0	12	60
	% within Typer		0,0%	0,0%	6,5%	0,0%	1,9%	4,1%
Övriga	Count		1	2	571	34	441	1049
	% within Typer		14,3%	25,0%	77,1%	61,8%	69,2%	72,4%
Total	Count		7	8	741	55	637	1448
	% within Typer		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Att låg KASAM är avgörande förtillhörigheten till Typ II och Typ V bekräftas också av kolumnproportionstestet i tabell 24. Av testet framgår det att det föreligger statistiskt säkerställda skillnader mellan Typ II och Typ V jämfört med övriga typer när det gäller låg KASAM.

TABELL 24: Kolumnproportionstest av typerna i förhållande till prediktorerna.

Row of row variable (NodeID)	Columns tested of column variable (CFA typer)	z-value	p-value	Against the alpha level = significant?	Against the Bonferroni adjustment = significant?	Against the Holm adjustment = significant?	Against the Holland- Copenhaver adjustment = significant?	Against the Benjamini- Hochberg adjustment = significant?
1	1 vs2	,51755	,60477					
1	1 vs3	6,75052	,00000	yes	yes	yes	yes	yes
1	1 vs4	2,38891	,01690	yes				yes
1	1 vs5	3,36498	,00077	yes	yes	yes	yes	yes
1	2 vs3	6,20592	,00000	yes	yes	yes	yes	yes
1	2 vs4	1,96619	,04928	yes				
1	2 vs5	2,92924	,00340	yes	yes	yes	yes	yes
1	3 vs4	-6,58591	,00000	yes	yes	yes	yes	yes
1	3 vs5	-9,06986	,00000	yes	yes	yes	yes	yes
1	4 vs5	1,60947	,10751					
2	3 vs5	5,75491	,00000	yes	yes	yes	yes	yes
3	3 vs5	4,16631	,00003	yes	yes	yes	yes	yes
4	1 vs2	-,51755	,60477					
4	1 vs3	-3,89693	,00010	yes	yes	yes	yes	yes
4	1 vs4	-2,38891	,01690	yes				yes
4	1 vs5	-3,11604	,00183	yes	yes	yes	yes	yes
4	2 vs3	-3,45421	,00055	yes	yes	yes	yes	yes
4	2 vs4	-1,96619	,04928	yes				
4	2 vs5	-2,68066	,00735	yes		yes	yes	yes
4	3 vs4	2,55348	,01067	yes				yes
4	3 vs5	3,28006	,00104	yes	yes	yes	yes	yes
4	4 vs5	-1,13683	,25561					

* Alpha level = 0.05

Likaså bekräftar testet att hög KASAM i kombination med låg grad av individuella riskbeteenden eller att hög KASAM i kombination med medel-hög grad av individuella riskbeteenden under förutsättning att du är flicka är avgörande för tillhörigheten till Typ VI.

Vi kan alltså konstatera att elevens KASAM är av avgörande betydelse för elevens eventuella möjligheter att prestera i skolan. Mot bakgrund av resultatet är en rimlig tolkning att den eventuella utsattheten påverkar elevens förmåga att förstå och förutsäga sin omgivning, att hantera och kontrollera påfrestningar och att skapa mening i tillvaron, vilket i förlängningen också påverkar möjligheten att prestera akademiskt.

Mobbning och lärarrelationen

Tidigare i denna rapport har riskfaktorer i form av mobbningserfarenheter (av att vara utsatt och att utsätta andra), ogiltig frånvaro och socialt umgänge i form av relationer till kamrater undersökts i relation till skolprestation. En fördjupad analys har även gjorts för att finna mönsterlikhet när det gäller kombinationer av dessa riskfaktorer, där det bl.a. framkom att utsatta elevers skolprestationer varierade med elevens känsla av sammanhang. Den sociala miljön och relationer i skolmiljön verkar således vara av stor vikt när vi ska förstå ungas skolprestationer. Att ha god anknytning och anpassning till skolan är en viktig förutsättning för positiva skolresultat (Simons-Morton et al., 1998). I det ingår positiva relationer till andra i skolmiljön. Enligt forskning kännetecknas en positiv lärmiljö av en trygg plats där eleven i interaktion med andra kan utveckla sin egen förmåga. Denna interaktion sker inte bara mellan elever utan även mellan lärare och elever. Tillitsfulla och trygga relationer mellan lärare och elever är en viktig förutsättning för elevers lärande (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002). Tidigare forskning har visat att goda relationer och upplevt stöd från lärare är viktiga faktorer för positiv skolanknytning och skolprestation (Pianta & Steinberg, 1992). Studier indikerar dock att elever som upplevt mobbning generellt upplever lägre grad av stöd från sina lärare, till skillnad från elever som inte har erfarenhet av mobbning (Hellfeldt et al., 2014). Att undersöka elever med mobbningserfarenheter i relation till sina lärare är därför centralt för att få en djupare förståelse för hur mobbningen påverkar elevers trivsel och situation i skolan, och för att få förståelse för faktorer som kan påverka elevers möjligheter att uppnå goda skolresultat. I denna del kommer vi därför undersöka hur elever med olika erfarenheter av mobbning upplever och uppfattar sina lärare.

I tabell 25 nedan redovisas beskrivande statistik över hur de fyra grupperna upplever relationerna till sina lärare utifrån aspekter såsom tillit, att bli behandlad med respekt, vilka samtliga är grundläggande aspekter för goda relationer och upplevelsen av stöd och omtanke

från sina lärare, och i förlängningen för elevers skolprestation (Klem & Connell, 2004; Wentzel, 1998b). I tabellen redovisas även ett sammanfattande mått för lärarrelationer, baserat på ett index som summerar samtliga frågor om elevers upplevda stöd från sina lärare. De elever som erhållit värdet tre eller högre på den nya skalan (vilket motsvarar svarsalternativen stämmer delvis till bra/exakt) anses uppleva stöd från sina lärare. De elever som inte ens delvis instämmer i de olika påståenden, dvs. som erhållit ett värde lägre än 3 på den nya skalan (dvs. motsvarande svarsalternativen stämmer inte alls eller stämmer dåligt), anses uppleva lågt stöd från sin lärare. Detta förfaringssätt gör det möjligt att undersöka vilka grupper av elever som uppvisar högre eller lägre nivåer av lärarstöd, eller har positiva eller negativa relationer till sina lärare. I tabellen redovisas även vilka kolumnproportioner som uppvisar signifikanta skillnader, genom markering med bokstäver.

Av tabell 25 framgår att signifikant fler ur gruppen förövare/offer upplever låga nivåer av tillit till sina lärare jämfört med elever som inte varit involverade i mobbning. Av de som tillhör förövare/offergruppen är det 30 procent som inte alls instämmer i, eller anser att påståendet om att de kan lita på sin lärare stämmer dåligt, vilket kan jämföras med 14,1 procent bland de elever som inte är involverade i mobbning, vare sig som förövare eller som offer. Det framgår också att 59 procent av de elever som inte alls varit involverade i mobbning under mätperioden fullt ut eller exakt instämmer i påståendet att de kan lita på sin lärare. Det kan jämföras med de som är utsatta för mobbning eller är både förövare/offer vilka i signifikant lägre utsträckning (48,5 procent respektive 42,9 procent) anser att de fullt ut kan lita på sina lärare.

Vad gäller upplevelsen av att läraren bryr sig om eleven, framkommer liknande mönster där förövare/offer men även utsatta elever upplever signifikant lägre omtanke från sina lärare. Av utsatta elever anger 19,7 % att det inte alls stämmer eller att det stämmer dåligt att de upplever att läraren bryr sig om dem. Av förövare/offergruppen utgör andelen 29,9 procent, vilken är signifikant mycket högre än de elever som inte varit involverade i mobbning (6,1 procent) samt de som utsatt andra (6,3 procent). Om vi istället studerar den positiva änden av skalan, anger de elever som varit utsatta för mobbning och förövare/offergruppen i signifikant lägre utsträckning att det stämmer bra eller exakt att de upplever att läraren bryr sig om dem, jämfört med de som inte varit involverade i mobbning (se tabell 23).

Även när det gäller frågan om läraren behandlar eleven med respekt är det de som varit utsatta för mobbning (34,4 procent samt förövare/offergruppen (38,2 procent som i signifikant högre utsträckning upplever att det inte stämmer alls eller stämmer dåligt jämfört med de icke involverade eleverna (13,5 procent). På samma sätt upplever eleverna som varit utsatta för

mobbing (13,7 procent) eller som ingår i gruppen förare/offer (21,2 procent) att lärare i lägre utsträckning behandlar dem och deras klasskamrater med respekt, jämfört med både de som varit förövare under samma mätperiod (7,9 procent) och de som inte varit involverade i mobbing (5,6 procent).

Slutligen framgår det av det samlade måttet för lärarstöd att de elever som varit utsatta för mobbing (40,4 procent) eller varit förövare/offer (44,1 procent) någon gång under T1 till T3, upplever signifikant lägre stöd från sina lärare, jämfört med både de som varit förövare någon gång under samma period (17,2 procent) eller som inte varit involverade i mobbing överhuvudtaget (21,7 procent). Vad som är intressant att notera är att det främst verkar vara de som har erfarenhet av att vara utsatta för mobbing som har sämst relation till sina lärare, oavsett om det är de som uteslutande varit utsatta eller om de tillhör förövare/offergruppen, i jämförelse med de som tillhör förövar kategorin under samma period. Således är det de elever som kanske är i störst behov av stöd och hjälp från sina lärare, som i lägst utsträckning upplever att de har det.

TABELL 25: Elever med erfarenhet av mobbing och deras upplevda relation till sina lärare

		Inte involverade (a)	Utsatt för mobbing (b)	Förövare (c)	Förövare/offer (d)
		% (antal)	% (antal)	% (antal)	% (antal)
Jag kan lita på min lärare om jag har något personligt att berätta	Stämmer inte alls/dåligt	14,1 (194)	20,2 (40)	17,2 (11)	30 ^a (21)
	Stämmer delvis	26,9 (370)	31,3 (62)	25 (16)	27,1 (19)
	Stämmer bra/exakt	59 ^{b d} (813)	48,5 (96)	57,8 (37)	42,9 (30)
Jag känner att läraren bryr sig om mig	Stämmer inte alls/dåligt	6,1 (83)	19,7 ^d (39)	6,3 (4)	29,9 ^{b d} (20)
	Stämmer delvis	24,4 (333)	29,3 (58)	29,7 (19)	17,9 (12)
	Stämmer bra/exakt	69,6 ^{b d} (951)	51 (101)	64,1 (41)	52,2 (35)
Lärare behandlar mig och mina klasskamrater lika	Stämmer inte alls/dåligt	13,5 (184)	34,4 ^{a c} (67)	17,5 (11)	38,2 ^{a c} (26)
	Stämmer delvis	28,2 (385)	29,7 (58)	19 (12)	22,1 (15)
	Stämmer bra/exakt	58,4 ^{b d} (798)	35,9 (70)	63,5 ^{b d} (40)	39,7 (27)
Lärare behandlar mig och mina klasskamrater med respekt	Stämmer inte alls/dåligt	5,6 (76)	13,7 ^{a c} (27)	7,9 (5)	21,2 ^{a c} (14)
	Stämmer delvis	22,9 (311)	34,5 ^a (68)	17,5 (11)	22,7 (15)
	Stämmer bra/exakt	71,5 ^{b d} (972)	51,8 (102)	74,6 ^{b d} (47)	56,1 (37)
Upplevt stöd från lärare	Låga nivåer	21,7 (298)	40,4 ^{a c} (80)	17,2 (11)	44,1 ^{a c} (30)
	Höga nivåer	78,3 ^{b d} (1076)	59,6 (118)	82,2 ^{b d} (53)	55,9 (38)

Avslutningsvis undersöks vilken risk elever med olika erfarenheter av mobbing, dvs. som utsatt, förövare eller förövar/offer, har att uppleva låga nivåer av stöd från sina lärare i jämförelse med de elever som inte har någon erfarenhet av mobbing. Som utfallsmått, dvs. det

som påverkas av mobbningserfarenheten, användes det kombinerade måttet som mäter upplevt stöd från läraren som presenterats sist i tabell 24 nedan. Således undersöks hur mycket risken ökar att rapportera låga nivåer av upplevt stöd från sina lärare, beroende på vilka mobbningserfarenheter eleverna har.

Tidigare studier har visat att mobbade elever i högre utsträckning upplever låga nivåer av stöd från sina lärare (Rigby, 2000). Av resultatet i denna studie framgår det (se tabell 24) att 28,9 procent av de elever som varit mobbade någon gång under T1-T3 upplever låga nivåer av stöd från sina lärare. Av tabellen framgår det att det för den totala elevgruppen är erfarenheten av att vara utsatt för mobbning som är den starkaste riskfaktorn ($RR=1,26$) för att uppleva låga nivåer av stöd från sin lärare. Elever som varit utsatta för mobbning någon gång under mätperioden löper 26 procent högre risk att uppleva låga nivåer av stöd från sina lärare, jämför med elever som inte varit utsatta för mobbning. Av resultaten framgår också att mobbade pojkar löper högre risk för att uppleva låga nivåer av lärarstöd jämfört med icke utsatta pojkar. Av de pojkar som varit mobbade någon gång under mätperioden T1-T3 upplever 35,7 procent låga nivåer av stöd från sina lärare. Utsatta pojkars relativa riskvärde på 1,4 indikerar att de som erfarit mobbning under mätperioden löper 40 procent högre risk än inte utsatta att uppleva lägre nivåer av stöd från sina lärare. Det kan jämföras med gruppen utsatta flickor under perioden T1 till T3, där 11,5 procent upplevde låga nivåer av lärarstöd. Utsatta flickor löper 1,14 högre risk för upplevt lågt stöd från lärare jämfört med inte utsatta flickor. Emellertid bör resultatet för flickornas vidkommande tolkas med viss försiktighet.

När det gäller elever som varit förövare någon gång under T1-T3 är varken den totala gruppens, eller pojkar eller flickors relativa riskvärde signifikant. Resultaten indikerar att pojkar eller flickor som utsätter andra inte löper någon högre risk för att uppleva låga nivåer av stöd av sina lärare. Däremot visar analysen att 26,2 procent av eleverna i förövar-/offergruppen upplever lågt stöd från lärare. Elever som tillhör förövar-/offergruppen löper signifikant högre risk att uppleva låga nivåer av stöd från sina lärare ($RR=1,23$) jämfört med de elever som varken varit mobbade eller utsatt andra under samma period. När pojkar och flickor analyseras separat framkommer det dock att det främst verkar vara pojkarna som löper en signifikant högre risk för lägre upplevt stöd från sina lärare, jämfört med icke involverade pojkar ($RR=1,48$). För pojkar i förövar-/offergruppen var det 48 procent högre risk att uppleva låga nivåer av stöd från sina lärare jämfört med pojkar som inte varit involverade i mobbning. För flickor som tillhör förövar-/offergruppen var den relativa risken inte signifikant.

TABELL 26: Offer- och förövarprofiler i relation till upplevt lärarstöd

			För kohort icke-godkänd 2014			
				CI		
		<i>n</i> =	RR	Lower	Upper	<i>p</i>
	Andel som upplever lågt stöd från sina lärare					
Mobbad någon gång under T1-T3 jämfört med elever utan mobbningserfarenhet	28,9%	24	1,26	1,09	1,45	0,000
Pojkar	35,7%	15	1,40	1,12	1,762	0,000
Flickor	11,5%	9	1,14	0,969	1,347	0,031
Förövare någon gång under T1-T3 jämfört med elever utan mobbningserfarenhet	26,2%	11	0,99	0,97	1,02	0,960
Pojkar	25%	6	1,01	0,966	1,045	0,800
Flickor	27,8%	5	0,99	0,964	1,028	0,794
Förövare och offer någon gång under T1-T3 jämfört med elever utan mobbningserfarenhet	26,2%	16	1,23	1,088	1,379	0,000
Pojkar	32,6%	15	1,48	1,183	1,859	0,000
Flickor	6,7%	1	1,01	0,946	1,070	0,821

Sammanfattningsvis kan sägas att utsatthet för mobbning framförallt utgör en risk för pojkar att uppleva lägre nivåer av stöd från sina lärare. Stödet som undersöks i denna studie innefattar både att känna att läraren bryr sig, att uppleva att man kan lita på sin lärare och att läraren behandlar eleven och dennes kamrater rättvist och med respekt. Utsatta elevers upplevda brist på stöd från sina lärare är problematisk i och med att en lärares stöd både är viktigt för lärandet, men också för att det utgör en viktig källa till just stöd och hjälp i situationer av utsatthet. Det är värt att notera att utsatta pojkar löper hög risk att uppleva lägre nivåer av stöd från sina lärare jämfört med icke utsatta pojkar. När det gäller elever som utsätter andra för kränkningar och mobbning visar resultaten dock att risken för att uppleva lägre nivåer av stöd från lärare, oavsett kön, inte ökar. Däremot visar resultaten att pojkar som både utsätter och blivit utsatt för mobbning (förövar/offerggruppen) löper högre risk för att uppleva lägre nivåer av stöd från sina lärare jämfört med pojkar som inte är involverade i mobbning. Pojkar verkar således vara extra drabbade av mobbningens konsekvenser både vad gäller socialt stöd från lärare och deras möjligheter att prestera i skolan.

Avslutning

Lärande och att kunna prestera i skolan handlar inte enbart om att tillgodogöra sig grundläggande värden och kunskaper inför ett framtida liv som yrkesverksam samhällsmedborgare. Det utgör också en förutsättning för elevens självförverkligande. För att eleven ska kunna förverkliga sig själv krävs självförtroende, självrespekt och en känsla av egenvärde (Honneth, 1995). Detta grundläggs i och med att eleven blir erkänd i olika former av relationer vilka kan betecknas i termer av: primära relationer (i meningen emotionellt präglade sociala band), rättsförhållanden (rättigheter) och relationer baserade på en delad värdegemenskap (solidaritets). Att bli erkänd genom dessa relationsformer möjliggör för att förverkliga sina potentialer. Att förverkliga sig själv förutsätter bl.a. att tillskrivas samma rättigheter och skyldigheter som alla andra och att samtidigt bli erkänd för sina unika egenskaper, något som för elevens vidkommande på sikt innebär att hon i egenskap av fullvärdig samhällsmedborgare tillerkänns samma värde som alla andra. Det är således genom olika relationsformer som självförverkligandet uppnås och som möjliggör att den enskilde utvecklar en positiv relation till sig själv (Thomas *et al.*, 2016).

Att bli bekräftad eller erkänd av andra människor genom sociala relationer är enligt Honneth ett djupt liggande mänskligt behov. Den som förvägras erkännande, som kränks, osynliggörs eller missaktas skadas i sin självkänsla vilket riskerar att hämma dennes utveckling. Detta är en anledning till att skolans uppgift inte enbart går ut på att utveckla elevernas ämneskunskaper, skolan ska också bidra till att utveckla elevernas förmåga att visa omtanke, eleverna ska inkluderas och göras delaktiga och uppmärksammas för sina unika förmågor och prestationer. Honneths teoretiska resonemang kring kampen om erkännande kan i detta sammanhang bidra till att förklara och öka förståelsen för hur elevers sociala, personliga och akademiska utveckling är intimt förknippade med varandra. Erkännandet möjliggörs genom olika relationer, relationer som på olika sätt kan tillgodoses i skolmiljön. Den grundläggande relationen utgörs av *primärrelationer*. Primärrelationer kännetecknas av känslomässiga band mellan ett fåtal personer. Initialt syftar primärrelationer på barn och deras vårdnadshavare, men efterhand som barnet åldras inbegrips även vänskapsrelationer och kärleksrelationer. Genom att etablera vänskapsrelationer känner sig eleven omtyckt av kamrater som han/hon själv gillar. Härigenom blir individen sedd och uppmärksammas av andra. *Självförtroendet* grundläggs på basis av att eleven känner tillit till att denne även fortsättningsvis kommer att vara föremål för en annan persons omtanke. Genom primära relationer erkänns elevens behov av emotionellt stöd genom andras omtanke. Elevernas självförtroende gynnas genom att skolan

via **trygghetsarbetet** förebygger, upptäcker och förhindrar kränkningar och mobbning. Resultaten från analyserna visar också att närvaron av kamratrelationer och frånvaron av kränkningar och mobbning gynnar elevens möjligheter att prestera.

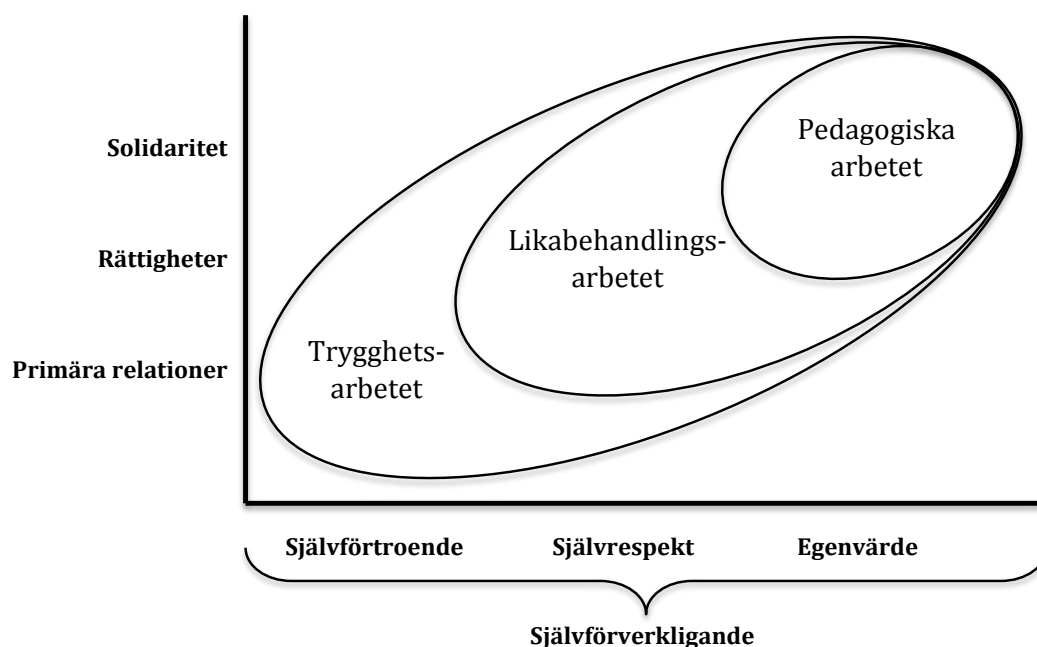
Den andra relationsformen, som är av mer formell karaktär, utgörs av *rättsförhållanden*. Rättsförhållanden syftar på relationer varigenom individen erkänns som fullvärdig interaktionspartner med samma rättigheter som alla andra att komma till tals. Elevens rättigheter erkänns genom att andra visar respekt för dem och att individen själv gör detsamma gentemot andra. Genom denna typ av förhållanden erkänns eleven som kapabel att ta moralisk ställning och överväga olika handlingsalternativ, hon tillerkänns kapacitet att själv ta aktiv del i sin egen utveckling. Den rättsligt garanterade autonomin – allas lika rättigheter – ingjuter *självrespekt*. Elevernas självrespekt gynnas genom ett väl fungerande **likabehandlingsarbete** i skolan, att via likabehandlingsarbetet förebygga och förhindra alla former av trakasserier och diskriminering och att främja alla elevers lika värde. Det gäller härvidlag skolaktiviteter eller pedagogik som på olika sätt främjar respekten för allas lika värde och rättigheter genom att med utgångspunkt i skolans värdegrundsuppdrag eller i diskrimineringsgrunderna, integrera likabehandlingsarbetet i den vardagliga pedagogiska praktiken. Det kan t.ex. handla om att upptäcka och avtäcka normer som på olika sätt producerar eller reproducerar ojämlikhet, inte minst genom elever och skolpersonalen själva.

Frågor som rör elevens erkännande som fullvärdig relationspartner med samma rättigheter som alla andra regleras genom den lagstiftning som bland annat berör trakasserier och diskriminering på grund av kön, könsöverskridande identitet/uttryck, etnisk tillhörighet, religiös eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning och ålder. När det gäller kränkande behandling i meningen *"ett uppträdande som utan att vara diskriminering enligt diskrimineringslagen (2008:567) kränker ett barns eller en elevs värdighet"* (6 kap. 3 § Skollagen) kan den många gånger vara svårare att upptäcka för skolpersonalen. Likväl är det en del av det sociala samspel som sker i skolan och som inte bara påverkar elevens förmåga att prestera utan också dennes sociala existens. Om inte rättsförhållandena – allas lika rättigheter – respekteras och efterlevs påverkas elevens möjligheter att erkännas som fullvärdig interaktionspartner, men också dennes självrespekt, negativt.

Exempelvis kan elever som av olika skäl behandlas annorlunda och därför inte känner samhörighet tendera att dra sig undan, att skolka, vilket i förlängningen hämmar deras möjligheter att prestera kunskapsmässigt. Analyserna indikerar också att ogiltig frånvaro – skolka – ökar risken för underkända betyg.

Den tredje relationsformen handlar om *delad värdegemenskap* (solidaritet). I en delad värdegemenskap blir eleven erkänd i förhållande till de värden som gäller inom en konkret gemenskap, exempelvis inom ramen för **skolans akademiska meriteringssystem** (betygsskalan). Den gemensamma beröringspunkten är att individens unika förmågor i något avseende uppskattas och bedöms som bidragande till kollektivets bästa. Elevens *egenvärde* främjas av att hon känner sig värdefull för sina personliga egenskaper, förmågor och (akademiska) prestationer. Pedagogernas stöd och förmågor att lyssna på den enskilda elevens behov är centralt för att eleven skulle kunna gå vidare och se sitt egenvärde. Att skapa en pedagogisk miljö där samtliga elever känner sig värdefulla och erkända för sin egen individualitet är således av yttersta vikt. Trygghets- och likabehandlingsarbetet gagnar elevens egenvärde genom att skapa förutsättningar för en delad värdegemenskap (solidaritet), bl.a. genom att integrera frågor om trygghet och likabehandling i den vardagliga pedagogiska praktiken. Att bli erkänd och bekräftad för sina personliga egenskaper och förmågor stärker elevens sociala/personliga utveckling och trygghet, vilket i förlängningen gagnar den kunskapsmässiga (akademiska) utvecklingen.

Resonemanget kan illustreras med följande figur (Flygare & Johansson, 2016):



FIGUR 2: Elevers utveckling i relation till skolan som social och undervisningsarena

Att förvägras erkännande omöjliggör enligt Honneth utvecklandet av en positiv identitet och förverkligandet av sig själv. Att förvägras erkännande innebär att utsättas för någon form av

fysiska övergrepp, social exkludering eller nedvärdering. Fysiska övergrepp hotar den fysiska integriteten och bryter ned individens självförtroende. Att exkluderas hotar den sociala integriteten då eleven inte erkänns som fullvärdig interaktionspartner med samma rättigheter som alla andra, exempelvis på grund av etnisk grupptillhörighet. Denna form av icke-erkännande bryter ned individens självaktning/självrespekt. Att nedvärderas, förnedras, förödmjukas för sina tillkortakommanden bryter ned individens egenvärde och hotar den personliga integriteten. Annorlunda uttryckt, att bli kränkt, trakasserad, diskriminerad eller mobbad försvårar elevers sociala, personliga och akademiska utveckling. Att skapa förutsättningar för hur elever kan fortsätta att förhandla och omförhandla relationer visavi varandra i skolkontexten är således en central fråga för vuxna som på olika sätt hanterar och arbetar med elever.

När skolpersonal inom ramen för värdegrundsuppdraget, eller trygghets- och likabehandlingsarbetet tillämpar pedagogik eller övningar så antas de kunna bidra till att eleverna stärks i sin självkänsla och utvecklar nya kunskaper, men också andra förhållningssätt gentemot sina klasskamrater. Elever som – med hänsyn till andras unika förutsättningar – på ett respektfullt sätt förmår ge uttryck för etiskt och personligt förankrade ställningstaganden i samspelet med andra har inte bara utvecklats på ett personligt plan utan även på ett socialt. Att få elever att bete sig på liknande sätt när de är involverade i relationsarbetet med sina klass- och skolkamrater och inte enbart under lektionerna ligger i linje med skolans övergripande mål – att främja kunskap men också att fostra eleven till samhällsmedborgare.

Men för att detta ska fungera på ett tillfredsställande sätt, krävs delaktighet och ett skolklimat som möjliggör sådan delaktighet. Studier visar att när eleverna får vara delaktiga i skolans aktiviteter och påverka sitt eget handlingsutrymme får detta positiva effekter på elevernas syn på skolan i allmänhet, vilket också stärker skolklimatet (jmf Ahlström, 2009). Gemensamma attityder, normer, värderingar och delaktighet lyfts ofta fram som bidragande orsaker till ett positivt skolklimat. Ett positivt skolklimat utmärks av hög kvalitet på relationer och det sätt som kommunikationen sker. Om eleverna upplever sig bekräftade och nöjda med sig själva så presterar de också bättre (Walker, 2004).

Det går således inte att bortse från betydelsen av ett positivt skolklimat och tillåtande attityder. Flera studier har visat att det finns skyddande interna och externa faktorer som kan stödja en positiv utveckling och motverka missgynnande förutsättningar och villkor. I studierna har särskilt skillnader mellan elevers prestationer och andelen skolk och benägenheten för fortsatta studier på skolenivå kunnat iakttas. Skillnaderna kan inte hänföras till elevernas utgångsläge utan kan tillskrivas ett positivt skolklimat (se t.ex. Rutter, 2000; Giota, 2002; Sellström & Bremberg, 2006).

Även svenska studier pekar på skolklimatets betydelse som skyddande faktor när det gäller preventivt arbete (Sivertun & Helldin, 2006). Barnens skolmiljö, skolans organisation och arbete är viktiga faktorer för att förhindra negativa beteenden. I andra studier har det visat sig att heterogena grupp sammansättningar har ett samband med känslor av gemenskap och därmed ett bättre socialt klimat (Westling Allodi, 2005). En förklaring av dessa samband är att när skolan visar förmågan att fullt acceptera och uppskatta variation i förmågor och erfarenhet, förmedlas också på ett kraftfullt sätt demokratiska och humanistiska värderingar som förbättrar klimat och välbefinnande. Omfattande forskning om inkluderande miljöer och visar dessutom att undervisning i mer heterogena grupper inte påverkar elevernas resultat negativt. Resultaten i denna studie indikerar också att förutsättningarna för elever med erfarenheter av mobbning att prestera i skolan påverkas av huruvida elevgruppen är att betrakta som homogen eller heterogen avseende mobbningsprevalens och förutsättningar i elevgruppen. Ett positivt skolklimat utmärks av kreativitet, stimulans, lärande, kompetens, trygghet, hjälpsamhet, delaktighet, inflytande och ansvar. Ett bra skolklimat är alltså ett grundläggande villkor för att stärka positiva sociala relationer och beteenden och motverka negativa, samtidigt som positiva sociala relationer är en förutsättning för att skapa och upprätthålla ett bra skolklimat.

Referenser

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Attwood, G. & Croll, P. (2006) Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education, Vol. 21*(4), 467-484
- Barmark, M. & Djurfeldt, G. (2009). *Statistisk verktygslåda 2: multivariat analys*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection in kindergarten as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*, 550-560.
- Buhs, E.S., Ladd, G.W. & Herald, S.L. (2006) Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology, 98*, 1-13
- Caria, Maria Paola & Galanti, Maria Rosaria (2012). 'Regressionsanalys' i: Sundell, Knut (red). *Att göra effektutvärderingar*. Stockholm: Gothia Förlag.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health, 54*, 216-224.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools, 39*(3), 305-316.
- DeRosier, M. E., & Mercer, S. H. (2009). Perceived behavioral atypicality as a predictor of social rejection and peer victimization: Implications for emotional adjustment and academic achievement. *Psychology in the Schools, 46*, 375-387.
- Devine, J. & Cohen, J. (2007). *Making our school safe: Strategies to protect children and promote learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Egger, M., Smith, G., D. & Altman D. (eds) (2001). *Systematic Reviews in Health Care: Meta-analysis in context*. London: BMJ Books.

- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare E. & Daneback, K (2002). *Skolan – en arena för mobbning: en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Skolverket.
- Espelage, D., Hong, J.S., Rao, M.A., & Low, S. (2013). Associations Between Peer Victimization and Academic Performance. *Theory Into Practice*, 52 (4), 233-240
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636-649.
- Flygare, E. & Johansson, B. (2013). "Elever som utsätts för kränkningar och mobbning av skolpersonal". I Skolverket, (2013). *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Stockholm: Skolverket.
- Flygare, E. & Johansson, B. (2016). *Friends och Friendsprogrammet – En Programteoretisk analys av utbildningsprogrammets bakgrund, framväxt och uppbyggnad*. Örebro: Örebro universitet.
- Furlong, M. J., Chung, A., Bates, M., and Morrison, R. L. (1995). Who are the victims of school violence? *Education and Treatment of Children*. 18: 1-17.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720-729.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturöversikt. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg 7, nr 4, 279-305.
- Graham, S., Bellmore, A.D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 349-364
- Greenman, P. S., Schneider, B. H., & Tomada, G. (2009). Stability and change in patterns of peer rejection: Implications for children's academic performance over time. *School Psychology International*, 30(2), 163-183.
- Hair, Joseph. F. Jr, Black, William. C., Babin, Barry. J. & Anderson, Ralph E. (2010). *Multivariate Data Analysis. A Global Perspective*. Seventh Edition. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.

- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hellfeldt, K., Gill, P. E., & Johansson, B. (2016). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. *Journal of School Violence*, 1-13.
- Hellfeldt, K., Johansson, B. & Lindberg, O. (2014). Mobbing och socialt stöd från lärare og klasskamrater: En longitudinell studie av barns erfarenheter av mobbing. *Sociologi i dag. Årgång 44, Nr 4*. 79-104.
- Hoglund, W.L.G. (2007). School functioning in early adolescence: Gender-linked responses to peer victimization. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2007), 1-17
- Indurkha, A. & von Eye, A. (2000). The Power of Tests in Configural Frequency Analysis. *Psychologische Beiträge*, Volume 42, Issue 3.
- Johansson, B. & Flygare, E. (2013). 'Långvarig utsatthet drabbar hårt' i: *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Stockholm: Skolverket. 68-91.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), 262-273.
- Kochenderfer, B.J. Ladd, G.W. (1996a). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317
- Kochenderfer, B.J. Ladd, G.W. (1996b). Peer victimization: manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-283
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student—teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian journal of school psychology*, 25(1), 19-39.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D.A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education Vol. 3, No. 2*, 103-135

- Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Reiser, M. (2008). Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? *Child Development*, 79, 1001-1015.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197.
- Lgr11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.
- Lindberg, O. & Johansson, B. (2008). 'Mobbingens ritualer och emotionella konsekvenser' i: Wettergren, Å., Starrin, B. & Lindgren, G. (red). *Det sociala livets emotionella grunder*. Stockholm: Liber.
- Luciano, S., & Savage, R. S. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22, 14-31.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2004). The role of social support in the lives of bullies, victims, and bully-victims. *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 211-225.
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300.
- Mundy, L.K ; Canterford, L.; Tucker, D.; Bayer, J.; Romaniuk, H.; Sawyer, S.; Lietz, P.; Redmond, G.; Proimos, J.; Allen, N.; Patton, G. (2017) Academic Performance in Primary School Children With Common Emotional and Behavioral Problems. *The Journal of School Health*, Vol.87 (8), 593-601
- Nabuzoka, D. (2003) Teacher Ratings and Peer Nominations of Bullying and Other Behaviour of Children With and Without Learning Difficulties. *Educational Psychology*, Vol.23(3), 307-321
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19(2), 221-242.
- Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 37-48.

- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools. Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Press (Wiley).
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
- Parker, J.G., Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Student Leadership*, 2002(93), 91-107
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 61-80.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of adolescence*, 23(1), 57-68.
- Rothson, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of adolescence*, 34(3), 579-588.
- Rutter, M. (2000) School effects on pupil progress. Research findings and policy implications. I: Smith, P.K. & Pellegrini, A.D. (red.). *Psychology of education: major themes*. London: Routledge.
- Sakiz, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of school Psychology*, 50(2), 235-255.
- Schwartz, D., Chang, L., & Farver, J. M. (2001). Correlates of victimization in Chinese children's peer groups. *Developmental Psychology*, 37, 520-532.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 425-435.

- Schwartz, D., Gorman, A. H., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2008). Friendships with peers who are low or high in aggression as moderators of the link between peer victimization and declines in academic functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 719–730.
- Sellström, E. & Bremberg, S. (2006). Is there a school effect on pupil outcomes? A review of multilevel studies. *Journal of Epidemiology & Community health*, 60, 2, s. 149–155.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (1998). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14, 99-107.
- Sivertun, U. & Helldin, R. (2006). Utvärdering av Trestadsprojektet. Drogpreventivt arbete i fem Stockholmsskolor. Lärarhögskolan i Stockholm. *Individ, omvärld och lärande/ Forskning nr 33*.
- Skolverket, (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Rapport 353. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015) *Skolans värdegrund – om, genom och för*. Elektronisk källa:
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/utveckla-undervisningen/sju-timmar-om/skolans-vardegrund/skolans-vardegrund-om-genom-och-for-1.228853>
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, (4): 243-51.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Thomas, N., Graham, A., Powell, M. A., & Fitzgerald, R. (2016). Conceptualisations of children's wellbeing at school: The contribution of recognition theory. *Childhood*, 23(4), 506-520.
- von Eye, A. (2002). *Configural Frequency Analysis: Methods, Models, and Applications*. London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- von Eye, A. (2004). *Configural Frequency Analysis. A program for 32 Bit Windows Operating Systems. Manual for Program Version 2000*. html-version av www.msu.edu/user/voneye/CFA.manual.wpd

- von Eye, A. & Brandtstädter, J. (1997). Configural Frequency Analysis as a Searching Device for Possible Causal Relationships. *Methods of Psychological Research Online*, Vol. 2, No 2.
- Walker, S.L. (2004). *Learning environment research: a review of the literature*. San Marcos, TX: Texas State University.
- Wentzel, K. R. (1998a). Parents' aspirations for children's educational attainments: Relations to parental beliefs and social address variables. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 20-37.
- Wentzel, K. R. (1998b). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202.
- Westling Allodi, M. (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla. Granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun*. IOL rapport nr 27. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135-155
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, archdischild-2014.
- Wright, M. F. (2015) Adolescents' cyber aggression perpetration and cyber victimization: the longitudinal associations with school functioning. *Social Psychology of Education*, 18: 653-666
- Yeung, R., & Leadbeater, B. (2010). Adults make a difference: the protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 80-98.

