

Mobbning och social stöd från lärare och klasskamrater: En longitudinell studie av barns erfarenheter av mobbning

Karin Hellfeldt, Björn Johansson & Odd Lindberg

Örebro universitet

Institutionen för juridik, psykologi och socialt arbete

Syftet med studien är att undersöka elevers utvecklingsvägar när det gäller upplevd utsatthet för mobbning samt att undersöka hur dessa olika utvecklingsvägar är relaterade till elevers upplevda sociala stöd från lärare och klasskamrater. En longitudinell design tillämpades där 3349 svenska elever i årskurserna fyra till nio, besvarade en enkät vid två olika tillfällen, separerat med ett år. Fyra olika grupper kunde identifieras inom datamaterialet (1) *ej utsatta elever*, elever som inte var utsatta för mobbning vid något av mättillfällena, (2) *undkomna offer*, elever vars situation förändrades till det bättre, (3) *nya offer*, elever vars situation försämrades samt (4) *fortsatt utsatta elever*, elever som var utsatta för mobbning under hela mätperioden. Barn som aldrig varit utsatta för mobbning rapporterade de högsta nivåerna av upplevt socialt stöd från lärare såväl som klasskamrater vid mätning två. Gällande socialt stöd från klasskamrater hade undkomna offer högre nivåer än såväl nya som fortsatt utsatta elever. De nådde dock inte upp till samma nivå som de elever som aldrig varit utsatta för mobbning under mätperioden. När det gäller lärarstöd fanns dock inga signifikanta skillnader mellan de elever som undkommit mobbning, nya offer eller fortsatt utsatta elever.

Nyckelord: mobbning, socialt stöd, klasskamrater, lärare, utvecklingsvägar

Introduktion

Barns och ungdomars beteende och hälsa i skolan får allt mer uppmärksamhet.

Våld, trakasserier och övergrepp mellan elever kan leda till negativa konsekvenser på såväl kort som lång sikt för den utsatte (Due m.fl. 2005). Av detta skäl har mobbning och kränkningar i skolan blivit allt mer uppmärksammat och mer fokus har riktats mot att undersöka hur mobbning kan förebyggas och åtgärdas. Tidigare studier inom området har dock ofta varit i form av tvärsnittsdesign med fokus på individuella egenskaper och förhållanden som är relaterade till individens upplevelse av att vara utsatt (Eriksson m.fl. 2002). Begränsad kunskap finns för hur utsatthet förändras över tid. Det saknas även kunskap om hur olika erfarenheter av att vara utsatt för mobbning över tid är relaterat till elevers relationer till andra vuxna och jämnåriga inom skolan. Syftet med denna studie är att bidra till att fylla denna kunskapslucka, detta genom att undersöka elevers utvecklingsvägar när det gäller upplevd utsatthet för mobbning samt att undersöka hur dessa olika utvecklingsvägar är relaterade till elevers upplevda sociala stöd från lärare och klasskamrater.

Utsatthetens stabilitet?

Mobbning definieras generellt som upprepade negativa handlingar, som syftar till att såra eller skada den andra individen (Olweus 1991; Skolverket 2011a). Mobbning kan ta många olika former; allt från fysiska övergrepp såsom slag och sparkar, så kallad fysisk mobbning, till att sprida rykten, kalla varandra elaka ord och utesluta någon ur den sociala gemenskapen, så kallad social mobbning (Juvonen & Graham 2014). Mobbning har visat sig vara ett problem världen över och har beskrivits som den vanligaste formen av ungdomsvåld (Currie m.fl. 2012). Förekomsten av mobbning varierar mellan länder, skolor och även på klassrumsnivå (Due m.fl. 2005; Craig m.fl. 2009).

Tidigare forskning har främst varit dominerat av ett utvecklingspsykologiskt paradigme där förklaringsmodellen till mobbningens uppkomst har legat på individuella egenskaper (Agevall 2008; Schott & Søndergaard 2014). Företrädare inom utvecklingspsykologin har antagit att det finns ett mått av stabilitet i att vara utsatt för mobbning, något som beror på individens egenskaper (Olweus 2007; Juvonen & Graham 2014). Olweus (2007), pionjären inom forskningsfältet rörande mobbning och kanske den mest framträdande för det utvecklingspsykologiska paradigmet, beskriver till exempel hur mobbning kan förstås som något relativt stabilt över tid vilket ”innebär att mobbare och mobboffer med betydande sannolikhet kommer att fortsätta i samma roller under lång tid om det inte görs systematiska ansträngningar för

att förändra situationen” (Olweus 2007:61). I linje med denna förklaringsmodell riskerar därmed individer som utsätts för mobbning att fortsätta i samma position om inte något görs för att förändra denna.

När utsatthet för mobbning ska förklaras görs det inom denna tradition skillnad mellan passiva och provocerande offer (Olweus 1993). Genom att vara tillbakadragen, ledsen och blyg utgör barn lämpliga hackkycklingar, så kallade passiva offer, för andra elever. Provocerande offer är istället de som är utåtagerande och provokativa, vilket gör att de riskerar att utsättas för mobbning. I enlighet med det utvecklingspsykologiska paradigmet förstås de individuella egenskaperna som relativt stabila. Eftersom olika egenskaper i sin tur anses öka risken för att elever utsätts för mobbning, leder en sådan förklaringsmodell till att även rollen som mobbad förstås som stabil (Olweus 2007). En sådan förklaringsmodell till varför unga utsätts för mobbning kan dock kritiserars. Är till exempel egenskaperna osäkerhet och underkastelse, vilka är utmärkande för passiva offer, orsaken till utsatthet eller kanske snarare en konsekvens av densamma? För att få förståelse för fenomenet mobbning krävs ytterligare studier av rollen som mobbad och om och i sådana fall i vilken vilken utsträckning rollen faktiskt är stabil.

Ett fåtal longitudinella studier har genomförts i syfte att undersöka hur stabil utsatthet för mobbning är över tid (Kochenderfer & Ladd 1996; Juvonen m.fl. 2000; Smith m.fl. 2004; Skolverket 2011; Özdemir & Stattin 2011). Dessa studier indikerar att vara utsatt för mobbning är ett mycket mer dynamiskt fenomen än vad som tidigare antagits inom forskningsfältet. Vissa individer är temporärt utsatta för mobbning, medan andra är mer utsatta över tid. När elever följts under ett års tid var det bland nordamerikanske elever endast en tredjedel (Juvonen m.fl. 2000) respektive hälften (Fox & Boulton 2006) av de mobbade eleverna som var utsatta och därmed stabila i sin position som mobbad under hela mätperioden. Att få förståelse för om och i sådana fall hur mobbning förändras över tid är därmed grundläggande för att kunna vidareutveckla förståelsen för fenomenet. Det är således viktigt att förstå hur olika erfarenheter är relaterat till olika aspekter av elevernas sociala liv.

Även om individuella egenskaper har varit i fokus för tidigare studier inom området har alltmer intresse riktas mot skolkontextens och elevgruppens betydelse för att mobbning fortsätter och upprätthålls (Agevall 2008; Schott & Søndergaard 2014). I flera studier argumenteras nu för ett skifte från att förstå mobbning som något sprunget ur individuella egenskaper till att snarare fokusera på den sociala kontext inom vilken mobbning uppstår (Salmivalli m.fl.

1996; Pika 1988; Naylor & Cowie 1999; Smith & Shu 2000; Eriksson 2001; Agevall 2008; Juvonen & Graham 2014; Schott & Søndergaard 2014). Sociala relationer och interaktioner mellan individen på skolarenan utgör enligt detta synsätt snarare en grund för att få förståelse för mobbningen som fenomen och hur den påverkar den enskilda eleven. Ett nytt paradig har därmed introducerats på forskningsfältet där forskare framhåller mobbningens komplexitet och går från förklaringar där endast en parameter, personliga stabila egenskaper, får utgöra förklaringsmodellen för att istället fokusera på det relationella och kontextuella.

Utsatthet för mobbning och dess negativa konsekvenser

Bortsett från hemmiljön är skolmiljön den kontext i vilken barn spenderar den största delen av sin tid (Cowie & Dawn 2008). Skoltiden är även en viktig tid för barns formande av sin egen identitet och självbild. Även om identitetsskapandet är en pågående process som sträcker sig över hela livstiden, skapas grunden för denna i barn- och ungdomsåren genom sociala relationer med personer i ens omgivning, såsom kamrater och familj (Mead 1976; Honneth 1996). Positiva relationer är därmed grundläggande för barnets utveckling. Den svenska skolan har en uttalad målsättning att främja elevers ”personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer” (Skolverket 2011b:3). Skolan ska därmed utgöra en viktig arena för ungas socialisering in i vuxenlivet och bana väg för en positiv utveckling för den enskilda eleven. Tidigare studier visar dock att utsattheten för mobbning kan leda till att dessa positiva relationer hotas och skadas vilket leder till negativa konsekvenser för den utsatta (Rigby 2003; Lindberg 2007). De negativa effekterna av mobbning är väldokumenterade i tidigare forskning. Låg självkänsla (Rigby & Slee 1999; Hawker & Boulton 2000; O’Moore & Kirkham 2001), färre vänner (Eslea m.fl. 2003), låg livstillfredsställelse (Flashpohler m.fl. 2009), självmordstankar under tonåren (Staubli & Killias 2011), känslor av ensamhet och nedstämdhet (Harlow & Roberts 2010; Eslea m.fl. 2003), psykosomatiska besvär (Natvig m.fl. 2001) och negativ skoluppfattning (Gini & Pozzoli 2009) är konsekvenser som identifierats med att vara utsatt för mobbning.

Socialt stöd, ett interaktionistiskt perspektiv

Mot bakgrund av att det idag finns ett starkt forskningsstöd för de negativa

konsekvenserna som följer av mobbning har allt mer fokus riktas mot att studera faktorer som kan skydda dessa elever från att påverkas negativt av mobbning. En sådan positiv faktor har i tidigare studier visat sig vara socialt stöd. Socialt stöd har visat sig ha en positiv inverkan på elevers utveckling och psykosociala hälsa, skolresultat, självkänsla och mående (Cohen m.fl. 2000). Socialt stöd definieras generellt som olika former av stödjande relationer som ökar individens förmåga att hantera påfrestande situationer (Cohen m.fl. 2000; Demaray & Malecki 2003; Rigby 2003). Socialt stöd kan även innefatta individens upplevelse av att någon bryr sig om och värderar den för den person man är. Socialt stöd kan därmed ses som en värdering av de relationer som individer har med andra, och i detta fall, som individen har inom skolkontexten. Socialt stöd kan fås från olika källor såsom föräldrar, bästa vänner, klasskamrater, lärare eller andra vuxna på skolan (Cohen m.fl. 2000; Demaray m.fl. 2009). För barn utgör föräldrar, lärare och kamrater den främsta källan till socialt stöd (Demaray m.fl. 2009). Vilka individer som utgör den främsta källan till socialt stöd förändras dock över tid. För unga utgör föräldrarna den viktigaste källan men ju äldre den unge blir, desto viktigare blir kamrater och vänner (Rigby 2000; Demaray & Malecki, 2003; Davidson & Demaray 2007).

Socialt stöd kan i huvudsak förstås med utgångspunkt i två perspektiv (Cohen m.fl. 2000). Det första perspektivet bygger på emotionspsykologi där socialt stöd förstås som en copingmekanism (mestringsmekanisme), vilken höjer en individs upplevda förmåga att hantera olika stressfyllda och påfrestande situationer som till exempel mobbning (Cohen m.fl. 2000). Det andra perspektivet från vilket denna artikel utgår, ser socialt stöd inte bara som en hjälp i stressfyllda situationer utan snarare som en positiv relation till andra personer i omgivningen som bidrar till att stärka individens självkänsla. Att känna stöd och uppskattning från andra bidrar på detta sätt till en positiv självkänsla, då känslan av att tillhöra och vara uppskattad av en grupp, ger en känsla av trygghet och självvärde. En sådan förståelse av socialt stöd utgår snarare från en socialpsykologisk symbolisk interaktionistisk förståelse för hur viktigt relationen till andra är för den egna självbilden (Cohen m.fl. 2000).

Genom att bygga på tankar från Mead (1976) utgår detta perspektiv från idén om identiteten som något som skapas i interaktion med andra. Upplevelsen och uppskattningen av ens eget självvärde blir på detta sätt en reflektion av de relationer individen ingår i och hur individen upplever att andra uppfattar en. Socialt stöd är således ett uttryck för positiva sociala relationer, och

spelar en central roll för utvecklandet av en positiv självbild. Mot bakgrund av ett sådant perspektiv kan socialt stöd förstås som en reglering av sociala interaktioner vilken är basen för att upprätthålla en positiv självbild.

Utvecklingen av en positiv självbild sker genom hela livet men grundas i barndomen. Denna process innebär ett övertagande av attityder från andra enligt Mead (1976), både i relation till de som står en närmast såsom familj och vänner (signifikante andre), men också i ett bredare sammanhang, i en större kamratgrupp eller i samhället i sin helhet (generaliserade andre). Genom att se sig själv genom den andres ögon, så kallad rollövertagande, kan individen se sig själv som den betraktas av sin omgivning. Utvecklingen av självbilden är något som sker i skolmiljön, i kamratrelationen och i mötet mellan läraren och eleven. Skolkontexten och de sociala relationer som finns inom skolans domän utgör därmed en viktig grund för denna process. För att få förståelse för hur mobbningen är relaterat till individens mående och självbild krävs det därför både en förståelse för hur utsatthet förändras över tid och hur denna förändring kan relateras till olika upplevelser av socialt stöd.

Socialt stöd och dess relation till utsatthet för mobbning

Trots att tidigare studier har visat att socialt stöd kan ha en positiv inverkan på olika aspekter av elevers liv finns fortfarande lite förståelse för hur utsatthet för mobbning är relaterat till upplevelsen av socialt stöd från olika källor (Davidson & Demaray 2007; Holt & Espelage 2007; Harlow & Roberts 2010). Elever utsatta för mobbning rapporterar lägre grad av socialt stöd än elever som inte är involverade i mobbning (Demaray & Malecki 2003; Holt & Espelage 2007). Det handlar om lägre nivåer av socialt stöd från både kamrater, lärare och föräldrar (Rigby 2000; Holt & Espelage 2007). Studier har även indikerat att vara utsatt för mobbning underminerar och skadar elevers relation till både vuxna och andra jämnåriga i omgivningen (Demaray & Malecki 2003; Rigby 2000; Sharp m.fl. 2000). Mobbning försvårar också elevers möjlighet att återuppbygga och skapa dessa relationer liksom att skapa nya eftersom deras status inom kamratgruppen är skadad (Lindberg & Johansson 2008; Lindberg 2007). Elever utsatta för mobbning har med andra ord svårt att upprätthålla och skapa relationer från vilka de har möjlighet att erhålla socialt stöd och därmed få uppskattning och känna sig värderade.

Stödande relationer i skolan har visat sig vara positivt relaterat till flera aspekter av barns utveckling och mående. Positiva relationer till andra jäm-

nåriga kamrater är till exempel relaterat till positiv skolanpassning och självbild för unga (Ma 2012). Att berätta om sin utsatthet, speciellt för en vuxen i skolan har även visat sig ha positiva utfall för den mobbade eleven (Naylor & Cowie 1999). Att uppleva socialt stöd från kamrater och vuxna i skolan har även en positiv påverkan på elevers mående. Dock finns idag lite kunskap om hur relationerna till andra påverkas av utsatthet för mobbning och i vilken utsträckning det sociala stödet påverkas av olika erfarenheter av att vara utsatt för mobbning. De studier som undersökt relationen mellan mobbning och socialt stöd är så kallade tvärsnittsstudier där data samlats in vid ett tillfälle, vilket innebär att kunskaperna om hur elever med olika erfarenheter av mobbning upplever socialt stöd är begränsade (Demaray & Malecki 2003). Forskning saknas som kombinerat studiet av mobbningspositionen som flexibel i relation till hur det sociala stödet upplevs. Det finns även bristande kunskap om hur olika erfarenheter av att vara utsatt för mobbning är relaterat till det upplevda sociala stödet samt hur olika källor av socialt stöd associeras till elevernas olika erfarenheter av mobbning. Det är således viktigt att sätta olika mobbningserfarenheter i relation till elevers olika upplevelser av socialt stöd från omgivningen. I skolkontexten ingår eleven dagligen i en rad relationer med kanske främst lärare och klasskamrater. Syftet med denna studie är således att undersöka elevers utvecklingsvägar när det gäller upplevd utsatthet för mobbning samt att undersöka hur dessa olika utvecklingsvägar är relaterade till elevers upplevda sociala stöd från lärare och klasskamrater.

Metod

I denna studie tillämpas en longitudinell kvantitativ design vilket innebär att ett urval av individer besvarar samma enkät vid minst två tillfällen. Designen gör det möjligt att följa utveckling över tid. Samtliga elever i årskurs fyra till nio vid kommunala skolor i en medelstor svensk kommun besvarade en enkät vid två mätillfällen under en period av ett år. Till skillnad från majoriteten av tidigare studier har materialet till denna studie samlats in på individnivå vilket gör det möjligt att följa unika elevers utveckling över tid.

Deltagare

Deltagarna i denna studie utgörs av elever från 44 grundskolor, årskurs fyra

till nio (10–15 år) i en medelstor svensk kommun. Studiens urval är ett totalurval där alla av kommunens 44 kommunala grundskolor deltar. Det första mätillfället genomfördes under våren 2012 och det andra mätillfället skedde under våren 2013. Svarefrekvensen vid den första enkätmätningen var 77,19 %, totalt 4950 svarande. Av dessa var 47,37 % flickor (2345) och 52,62 % (2605) pojkar. Vid mätillfället två var svarefrekvensen 82,01 %, totalt 5078 elever. Urvalet inkluderade 47,59 % (2417) flickor och 52,4 % (2661) pojkar. För att undersöka hur elever rör sig in och ur en position som mobbad inkluderades endast de elever som besvarat enkäten vid båda mätillfällena. Vissa elever flyttade under mätperioden, eller avböjde deltagande vid något av mätillfällena. Elever som vid mätillfälle ett gick i årskurs nio slutade skolan innan mätning två skedde, samt att nya fyror tillkom vid mätning två. Dessa ingår således inte vid studiet av utsatthetens förändring över tid. Detta bortfall utgjorde totalt 1524 elever. Totalt kunde 4889 elever delta vid båda mätillfällena. Av dessa besvarade 3347 elever enkäten vilket ger en svarefrekvens på 68,46 %. Av dessa var 46,93 % (1571) flickor och 53,1 % (1776) pojkar. Medelårskursen för urvalet var vid mätillfälle två 6,8.

I samband med studiens genomförande gjordes en bortfallsanalys (Johansson 2014). Bortfallsanalysen visade att objektbortfallet, det vill säga individer som inte alls deltagit, och det partiella objektbortfallet, det vill säga individer som enbart deltagit vid ett av de två mätillfällena, varken påverkade skattningen av mobbningsfrekvensen totalt, eller bland flickor och pojkar. Beräkningarna visar inte några signifikanta skillnader i utfallet mellan de faktiskt svarande och den skattning som gjorts för bortfallet baserad på den information som finns till hands. Av detta skäl har ingen imputation av enskilda variabelvärden skett. Detaljer rörande bortfallet är detaljerat diskuterat och kan läsas i annan skrift (Johansson 2014).

Genomförande

Vid mätillfälle ett och två tillämpades samma frågebatteri för att mäta utsatthet för mobbning vilket gör det möjligt att undersöka hur elever rör sig in och ur en position som offer för mobbning. Enkäterna var webbaserade och besvarades i datasal under skoltid. Enkäterna distribuerades av klassens ansvariga lärare, vilken hade fått skriftlig information om hur enkäten skulle administreras. Forskningsgruppen fanns tillgänglig för frågor innan, under och efter de två enkätmätningarna. Eleverna blev instruerade att genomföra enkäten under tyst-

nad, att inte prata med varandra och att sitta kvar vid sin dator tills tiden för enkätbesvarande var slut. Enkäten tog ungefär 20 minuter att fylla i.

Varje elev försågs med ett individuellt inloggningsbrev med sina personliga inloggningsuppgifter och en unik kod vilket möjliggjorde matchning av elevens svar mellan mättillfälle ett och två. Förutom inloggningsuppgifter innehöll brevet centrala etiska riktlinjer och kontaktuppgifter till forskargruppen samt olika stödorganisationer för barn utsatta för mobbning, såväl lokala som nationella. En månad innan enkätmätningen genomfördes skickades ett passivt samtycke ut till samtliga av barnens vårdnadshavare. Vårdnadshavarna samtyckte i detta brev till båda mättillfällena. Eleverna fick, både muntligt vid enkätstillfället av ansvarig lärare, samt skriftligt i det individuella brevet, information om att deltagande var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Etiskt godkännande för studien har erhållits av den Regionala etiknämnden i Uppsala Sverige, dnr 100/339.

Material

För att uppskatta förekomsten av mobbning används självrapporterad data. Att använda självrapporterad data har i tidigare studier visat sig vara ett av de bästa sätten för att uppskatta elevers egna erfarenheter av mobbning i skolan (Juvonen m.fl. 2001; Solberg & Olweus 2003). Denna studie fokuserar på en definition av mobbning som förutsätter både en viss frekvens (upprepade negativa handlingar) och uppsåt (att orsaka skada) vilken utgår från Olweus definition av mobbning som är redogjord för i introduktionen. Definitionen stämmer även överens med den definition som används av svenska skolverket (Skolverket 2011a).

I en skolkontext kan barn bete sig på ett sådant sätt som kan verka kränkande för omgivningen, men för den utsatta inte upplevs på ett sådant sätt. Mobbning är även en språklig diskurs som knyter en rad normer och värderingar till sig (Alberti-Espensen 2012). För att kunna skilja mellan mobbning, det vill säga upprepade negativa handlingar som syftar till att såra/skada den andre, från andra sociala interaktioner i skolkontexten såsom gräl och skojbråk och för att i så stor mån som möjligt undvika att elevers tolkning och förståelse av begrepp påverkar resultatet, operationaliseras begreppet med hjälp av ett svenskt beprövat frågebatteri bestående av 16 handlingar (Skolverket 2011a; Flygare m.fl. 2013). Åtta item inkluderade frågor om hur ofta eleven varit utsatt för negativa handlingar samt åtta följdfrågor där eleven fick, om den blivit

utsatt, uppskatta intentionen bakom handlingen. Eleven fick skatta hur ofta den under de senaste två månaderna hade (1) blivit hånad, retad eller kallad elaka saker (2) fått rykten spridda om sig (3) på internet fått elaka kommentarer, rykten, kommentarer om sig (4) blivit utfrysst eller inte fått vara med (5) blivit knuffad eller fasthållen, (6) blivit hotad med stryk, slag eller våld (7) blivit slagen eller sparkad eller (8) blivit hånad, kallad elaka saker av sin lärare. Svartalternativen på respektive item var; 1=*ingen gång*, 2=*någon enstaka gång*, 3=*några gånger per månad*, 4=*några gånger per vecka*, 5=*nästan varje dag*.

De elever som varit utsatt för någon av de ovanstående handlingar fick besvara följdfrågor där de fick uppskatta intentionen bakom handlingen. Svartalternativen för respektive följdfråga var 1=*det var bara på skoj*, 2=*för att jag var osams/bråkade med personen*, 3=*det var för att såra eller göra mig ledsen* samt 4=*vet faktiskt inte*. En elev kategoriserades som mobbad om han/hon rapporterade att den blivit utsatt för en eller flera av de ovanstående handlingarna och om hon eller han rapporterade att dessa;

- Hade upprepats dagligen, flera gånger i veckan eller någon gång i månaden under de senaste två månaderna (frekvens)
- Och hade gjorts med syfte att skada eller skrämma den utsatte (uppsåt)

För att uppskatta elevernas upplevda sociala stöd användes ett validerat frågebatteri från en tidigare studie genomförd i Australien (Rigby 2000). Upplevt socialt stöd mättes med ett item för stöd från lärare respektive klasskamrater. I enkäten vid mättillfälle två fick eleverna uppskatta på två olika likertskalor (1) i vilket utsträckning de ansåg sig kunna erhålla hjälp från lärare om de upplever att de hade ett problem samt (2) i vilken utsträckning de ansågs sig kunna erhålla hjälp från klasskamrater om de upplevde att de hade problem. Skalan för respektive källa av stöd (lärare och klasskamrater) gick mellan 1=*ingen hjälp* alls till 5=*mycket hjälp*. Högre värde på skalan indikerar således högre nivåer av upplevt socialt stöd. För upplevt socialt stöd från lärare är medelvärdet 3,86 (SD=1,02) och social stöd från klasskamrater har ett medelvärde på 3,79 (SD=1,06).

Statistiska analyser

I första steget av analysen identifierades vilka olika utvecklingsvägar som elever kan ha i relation till utsatthet för mobbning, det vill säga förändringen mellan

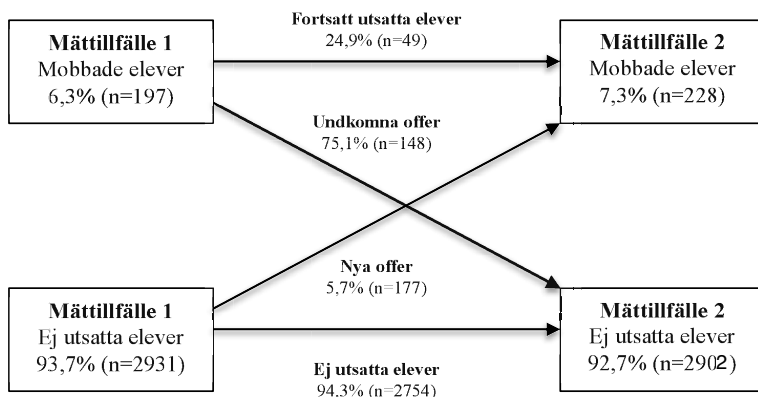
mättillfället ett och två. I steg två undersöktes om de olika identifierade utvecklingsvägarna gällande upplevd utsatthet för mobbning skiljde sig åt på upplevt socialt stöd från lärare och klasskamrater vid mättillfälle två. Utfallsvariabeln utgjordes således av uppmätt socialt stöd vid mättillfälle två. För att undersöka hur utvecklingsvägarna skiljde sig åt vad gäller socialt stöd från lärare och klasskamrater analyserades materialet med hjälp av den icke-parametriska variansanalysen Kruskal-Wallis samt efterföljande post-hoc test. För närmare beskrivning av de statistiska övervägandena som gjordes i studien se slutnot.

Resultat

Deskriptiv statistik över utsatthet

Totalt besvarade 3128 av eleverna frågorna om mobbning vid båda enkätstillfällena. Vid det första mättillfället kategoriserades 6,3 % av eleverna som mobbade. Ett år senare, vid mättillfälle två uppgick andelen mobbade elever till 7,3 %. Även om frekvensen av utsatta elever var ganska stabil mellan de två mätperioderna är det inte möjligt att dra slutsatsen att samma person är utsatt vid båda tillfällena. Snarare kunde fyra olika grupper identifieras inom data-materialet (1) *ej utsatta elever*, elever som inte var utsatta för mobbning vid något av mättillfällena, (2) *undkomna offer*, elever vars situation förändrades till det bättre, (3) *nya offer*, elever vars situation försämrades samt (4) *fortsatt utsatta elever*, elever som var utsatta för mobbning under hela mätperioden. Dessa olika utvecklingsvägar är presenterade i figur 1 samt tabell 1. Ej utsatta är de elever som varken var utsatta vid mättillfälle ett eller två och utgör den största gruppen i materialet. Undkomna offer är de elever som fick en förbättrad situation mellan de två mättillfällen, det vill säga som kategoriserades som mobbade vid mättillfälle ett men ej i studie två. Totalt utgör de 148 elever. Den tredje gruppen, nya offer, är de elever som fick en försämrad situation under mätperioden, totalt 177 elever. Dessa elever var ej mobbade vid mättillfälle ett men var det vid mättillfälle två. Den sista gruppen, fortsatt utsatta elever, består av de elever som kategoriserades som mobbade både vid mättillfälle ett och två. Av de 197 elever som var mobbade vid första mättillfället var 24,9 % (n=49) fortfarande utsatta för mobbning vid det andra mättillfället. Det innebär att majoriteten (75,1 %) av de elever som var mobbade vid mättillfälle ett inte var utsatta för mobbning vid mättillfälle två.

Figur 1. Utvecklingsvägar för utsatthet för mobbning över en ettårsperiod



Tabell 1. Utvecklingsvägar för mobbning uppdelat på kön

	Pojkar % (n)	Flickor % (n)	Totalt % (n)
Ej utsatta elever	87,7 (1463)	88,3 (1291)	88 (2754)
Undkomna elever	4,9 (81)	4,6 (67)	4,7 (148)
Nya offer	5,8 (96)	5,5 (81)	5,7 (177)
Fortsatt utsatta elever	1,6 (26)	1,6 (23)	1,6 (49)
Totalt	1666	1462	3128

Mobbningens utvecklingsvägar och stöd från lärare

Inledningsvis undersöktes de fyra olika utvecklingsvägarna i relation till upplevt socialt stöd från lärare vid sista mättillfället. I en skolkontext utgör läraren en viktig källa till socialt stöd (Flashpohler m.fl. 2009). För att förstå relation mellan de olika utvecklingsvägarna och upplevt stöd från lärare undersöktes dessa fyra grupper upplevda stöd från lärare vid mättillfälle två. Det fanns en signifikant skillnad mellan de olika utvecklingsvägarna och upplevt socialt stöd från lärare vid sista mättillfället ($\chi^2(3, N=3052) = 82.93, p = .001$), vilket indikerar att det finns en signifikant skillnad mellan åtminstone två av de fyra grupperna av elever.

Uppföljningstest i form av Mann-Whitney användes för att parvis identifiera mellan vilka grupper den signifikanta skillnaden fanns. Resultatet från

detta test visar att *ej utsatta elever* upplever högre socialt stöd från lärare i jämförelse med såväl elever som *undkommit mobbning* ($U=157417.5$, $p.001$), de elever som fått en *förrädd situation* ($U=155752.5$, $p.001$) eller som är *fortsatt utsatta* under hela mätperioden ($U = 41875.5$, $p.001$). Elever som således aldrig varit utsatt för mobbning upplever högre nivåer av socialt stöd från lärare jämfört med elever som varit eller är utsatta för mobbning. Undkomna elever upplever högre socialt stöd från lärare än de elever som fått en förrädd situation ($U=9668$, $p.001$). Att ha undkommit mobbning är därmed relaterat till högre upplevt socialt stöd från lärare jämfört att ha fått en förrädd situation, det vill säga, att ha hamnat i situationen som mobbad under ettårsperioden. Det fanns inga signifikanta skillnader i det upplevda sociala stödet från lärare mellan de som är *ständigt utsatta* under ettårsperioden och den grupp som *undkommit mobbning* och de som *fått en förrädd situation*. Den grupp av elever som därmed är utsatta under hela mätperioden, den grupp av elever som fått en förrädd situation samt den grupp av elever som undkommit mobbning under ettårsperioden rapporterar således likvärdiga nivåer av upplevt socialt stöd från lärare vid mättillfälle två.

Mobbningens utvecklingsvägar och stöd från klasskamrater

Stödet från kamrater utgör en av de primära källorna för socialt stöd hos unga (Holt & Espelage 2007). I skolkontexten är jämnåriga klasskamrater de personer som eleven dagligen vistas och interagerar med. I nästa steg av analysen undersöktes därför hur olika mobbningserfarenheter är relaterat till olika nivåer av socialt stöd från klasskamrater. Det fanns en signifikant skillnad mellan de olika utvecklingsvägarna och upplevt socialt stöd från klasskamrater $\chi^2(3, N=3009) = 101.2$, $p = .001$. De *icke utsatta eleverna* rapporterar signifikant högre nivåer av socialt stöd från klasskamrater än både de som fått en *försämrade situation* ($U=148483.5$, $p=.001$), de som fått en *förbättrade situation* ($U=154810.5$, $p=.001$) och de som är *ständigt utsatta* för mobbning under hela mätperioden ($U=33377.5$, $p=.001$). Elever som *undkommit mobbning* rapporterar även högre nivåer av socialt stöd från klasskamrater jämfört både med de elever som fått en *förrädd situation* under mätperioden ($U = 9219.5$, $p = .001$) och elever som är *ständigt utsatta* över hela mätperioden ($U=2112.5$, $p=.001$). Dock förelåg det inte några signifikanta skillnader mellan de *fortsatt utsatta* eleverna och *de nya offren*, vilket indikerar att de upplever likvärdiga nivåer av det sociala stödet från klasskamrater vid sista mättillfället. Elever

som således aldrig upplevt mobbning rapporterar högre nivåer av socialt stöd än samtliga andra grupper. För elever som tagit sig ur positionen som mobbad är även det sociala stödet från klasskamrater högre jämfört med de grupperingar som vid sista mättillfället är utsatta för mobbning, men dock lägre än för de elever som aldrig upplevt mobbning under mätperioden.

Diskussion

Syftet med studien var att undersöka hur stabil utsattheten för mobbning är över tid samt hur olika erfarenheter av mobbning är relaterat till upplevelsen av socialt stöd från såväl lärare som klasskamrater. Genom att använda longitudinella individdata är det möjligt att identifiera hur elever rör sig in och ur positionen som offer för mobbning. Fyra grupper identifieras i materialet, de elever som ej är utsatta för mobbning under mätperioden, de elever som får en förbättrad situation och undkommer mobbning, de elever som får en förvärrad situation och utgör offer för mobbning i mätning två men ej i mätning ett samt de elever som är utsatta för mobbning under hela mätperioden. Viktigt att lyfta fram i sammanhanget är att majoriteten av eleverna inte är utsatta för mobbning och att majoriteten av de som är mobbade inte är det ett år senare. Resultatet visar således att elever kan vandra in och ur en utsatt position vilket indikerar att andra faktorer än personlighetsrelaterade egenskaper hos offret kan påverka förekomsten av mobbning.

Utsatthetens stabilitet

När det gäller positionen offer för mobbning har det tidigare paradigmet inom forskningsfältet främst utgått från en teoretisk förklaring där stabila egenskaper utgjort den huvudsakliga förklaringsmodellen och där dessa positioner således varit relativt stabila (jämför Olweus 2007). Av resultatet från denna studie framkommer dock att mobbning är ett mycket mindre statistiskt fenomen än vad som tidigare framhållits. Dessa resultat stödjer de studier som indikerat att mobbning är något som förändras över tid (Smith m.fl. 2004; Skolverket 2011a; Johansson & Flygare 2013; Schott 2014). Av resultatet framgår att endast en mindre andel av de 197 elever som var mobbade vid tillfälle ett, närmare bestämt 49 stycken elever, även var utsatta vid tillfälle två. Ungefär 25 % av de elever som varit utsatta för mobbning vid mättillfälle ett är således

utsatta för mobbning även så vid mättillfälle två. I likhet med det forskningsparadigm som alltmer introducerats inom fältet, där positioner som offer och utövare av mobbning förstås som något mycket mer föränderligt och komplext, argumenterar denna studie för en förståelse av positionerna som något rörligt (jämför Schott & Sondergaard 2014).

Även om tidigare studier från USA indikerat att mobbning är något föränderligt är omfattningen av stabila roller i denna studie, det vill säga elever som fortsätter i utsatt situation, lägre än vad som framkommit i dessa. En fjärdedel av de elever som identifierats som mobbade vid mättillfälle ett fortsätter i denna position vilket är lägre än vad både Juvonen m.fl. (2000) och Fox och Boulton (2006) visar. I dessa studier är en tredjedel respektive hälften av eleverna som utsatts för mobbning kvar i sina positioner som offer för mobbning. Resultatet från denna studie stödjer en förståelse av mobbning där förklaringsmodellen inte enbart kan utgå från stabila egenskaper eftersom positionen som mobbad verkar vara mer flexibel och dynamisk än så. Mot bakgrund av dessa resultat är det möjligt att tolka att mobbning inte är ett statiskt fenomen, något som talar mot det individualistiska perspektivet som tidigare dominerat fältet där utsatthet för mobbning anses bero på ett sett av personliga stabila egenskaper (jämför Olweus 1993).

En rimlig förklaring till att en lägre andel fortsätter i positionen som mobbad än vad som framkommit i andra studier kan vara att skolans personal är bra på att uppmärksamma och åtgärda mobbningen. Svenska skolor är pålagda att systematisk bedriva ett målinriktat arbete mot kränkningar samt att åtgärda och följa upp fall av kränkande handlingar (Skollag 2010: 800). Systematisk och målinriktat arbete har visat sig vara en framgångsfaktor när det gäller att förebygga och åtgärda mobbning (Ttofi & Farrington 2011; Skolverket 2011a). Ttofi & Farrington (2011) argumenterar mot bakgrund av sin metaanalys av antimobbningsarbete för att just intensitet och varaktighet har direkt koppling till effektivt antimobbningsarbete. Svenska skolors långtgående och lagstadgade arbete mot kränkningar i skolan kan således vara en möjlig förklaring till att stabiliteten för positionen mobbade elever är lägre än i andra studier. En sådan tolkning framhåller även vikten av att vidare studera och få förståelse för hur mobbning är ett resultat av den sociala kontext och det arbete som sker inom skolan. Vidare indikeras att det krävs en mer flexibel syn på mobbning, där relationella och kontextuella faktorer påverkan på rörelsen mellan positionerna mobbad och inte mobbad uppmärksammas.

Mobbade elevers utvecklingsvägar i relation till socialt stöd

Vidare var syftet med studien att undersöka hur olika relationer, det vill säga olika former av socialt stöd är relaterade till olika erfarenheter av utsattheten för mobbning. Klasskamrater och lärare utgör viktiga källor till socialt stöd inom skolkontexten (Demaray & Malecki 2003). Lite forskning finns dock om hur dessa relationer är relaterade till elevers olika erfarenheter av mobbning. De fyra olika grupperna av elever som identifierades jämfördes i relation till det upplevda sociala stödet från lärare och klasskamrater vid mätperiodens slut. Analysmetoden som används gör det möjligt att undersöka hur de olika fyra grupperna av elever skiljer sig åt med avseende på upplevt socialt stöd från lärare och klasskamrater. Det är dock inte möjligt att utifrån det insamlade materialet och den använda analysmetoden uttala sig om riktningen på detta samband. Mätning av socialt stöd genomfördes vid mättillfälle två vilket bara gör det möjligt att få förståelse för hur de fyra identifierade grupperna upplever socialt stöd från respektive källa vid mätperiodens slut.

Både när det gäller socialt stöd från klasskamrater och lärare rapporterades de högsta nivåerna av upplevt socialt stöd bland den grupp av elever som aldrig varit utsatta för mobbning. Detta är kanske inte förvånande. Att elever som utsätts för mobbning rapporterar lägre nivåer av socialt stöd ligger i linje med andra tidigare studier (Harlow & Roberts 2010; Davidson & Demaray 2007; Holt & Espelage 2007; Rigby 2000). Det som denna studie tillför är förståelse för hur olika erfarenheter av mobbning kan relateras till olika nivåer av upplevt socialt stöd i skolkontexten. Är det till exempel möjligt för en elev som kommer ur en mobbningsituation att återupprätta relationen till klasskamrater och lärare? Eller är det snarare så att de elever som från början har svagt socialt stöd riskerar i större utsträckning att hamna i mobbning. Riktningen på relation mellan socialt stöd och utsatthet för mobbning behöver dock granskas mer ingående och studiens analysförfarande gör det ej möjligt att uttala sig om vad som påverkar det andra.

Teoretisk har socialt stöd tidigare främst förklarats som en form av copingmekanism (mestringsmekanisme), det vill säga resurser och tillgångar som gör det möjligt för individer att hantera och ta sig ur utsatta och pressande situationerna såsom mobbning. Med utgångspunkt i en sådan förståelse skulle bristen på socialt stöd antas föregå en mobbningsituation eftersom bristen på stöd från sin omgivning såsom klasskamrater och lärare kan försätta eleven i fortsatt utsatthet. I denna studie antas dock en förståelse av socialt stöd som något nära förbundet med mobbning, där det sociala stödet både kan utgöra

ett hinder mot och en förutsättning för att mobbning uppstår eller fortsätter. En elev som har goda sociala relationer tenderar att vara motståndskraftig i förhållande till kränkningar av olika slag eftersom det sociala stödet fungerar inkluderande, som en sköld eller ett försvar hos vilket den söker stöd. En elev som utsätts för varaktig mobbning tenderar däremot att få försvagade relationer till sin omgivning.

Att varaktig mobbning relateras till offrets sociala relationer på ett negativt sätt understryks också av det faktum att de sociala banden till omgivningen succesivt försämras och kamratkretsens storlek minskar, något som i sin tur kan leda till att tilliten och tilltron till de vuxna i skolan försvagas (Lindberg & Johansson 2008; Johansson & Flygare 2013). Detta kan ses som ett uttryck för en fortgående exkluderingsprocess. Denna tolkning får också stöd i andra studier som bland annat lyfter fram att elever som har få vänskapsrelationer löper större risk att uppleva ensamhet i skolan och därmed att vara mer sårbar för potentiell mobbning (se Berguno m.fl. 2004). Om mobbningen inte upphör tenderar den redan problematiska situationen att förvärras ytterligare. Det tenderar att bli en negativ spiral där de sociala konsekvenserna blir mer och mer påtagliga. Denna exkluderingsprocess riskerar att leda till att den sociala exkluderingen permanentas vilket i förlängningen kan leda till att eleven blir helt isolerad från den sociala gemenskapen (Lindberg & Johansson 2008).

Social stöd från lärare

Beträffande lärarstöd har vikten av goda relationer till vuxna inom skolan lyfts i tidigare forskning (Naylor & Cowie 1999). Elevers vilja att rapportera om sin utsatthet och söka hjälp och stöd bygger på goda relationer till vuxna inom skolan. Om sådana saknas finns risk för att elevens utsatthet aldrig kommer till lärarens kännedom, vilket försvårar möjligheten för läraren att stödja den utsatta eleven. Resultatet från denna studie indikerar dock att de grupper av elever som har varit eller är utsatta för mobbning (oberoende om det gäller hela mätperioden eller ej) är de som i lägst utsträckning känner stöd från lärare. Det finns ingen skillnad i upplevt lärarstöd mellan de elever som undkommit mobbning och de elever som är fortsatt utsatta under hela mätperioden. Härvidlag skiljer sig det upplevda sociala stödet från klasskamrater. När det gäller det sociala stödet från klasskamrater har elever som fått en förbättrad situation signifikant högre nivåer av upplevt stöd än både de som fått en förvärrad situation och de som är utsatta under hela mätperioden. Mobbningens conse-

kvenser på det upplevda sociala stödet från lärare vid det sista mättillfället verkar således utmärka sig på ett negativt sätt.

En rimlig tolkning till detta utfall kan vara att förtroendet och tilliten till lärarna urholkas i händelse av att en elev blir utsatt för mobbning och att detta förtroende och denna tillit är svår att återupprätta då personalen tidigare ”svikit” eleven (jämför Johansson & Flygare 2013). En möjlig förklaring till att utsatta elever rapporterar lägre grad av upplevt socialt stöd än elever som saknar sådana erfarenheter skulle kunna vara att elever som inte varit utsatta för mobbning inte heller varit i samma behov av stöd från lärare. Eftersom socialt stöd i denna undersökning mäter upplevelsen av tillgång till stöd vid problem skulle det även kunna vara så att de elever som aldrig varit utsatta heller aldrig behövt använda stödet från lärare och därmed faktiskt inte upplevt om tillgången på hjälp finns eller ej.

När det gäller bristen på upplevt lärarstöd för grupper av elever som är eller varit utsatta för mobbning skulle denna även kunna förstås utifrån tilliten till lärare. Tidigare forskning har visat att barn som blir utsatta för mobbning förlorar tilliten till vuxenvärlden eftersom de upplever en brist på stöd och hjälp (Lindberg 2007; Lindberg & Johansson 2008). Barnen tycker att vuxna borde upptäcka utsattheten och därför borde agera. Å andra sidan så visar studier att många utsatta barn inte vill berätta eftersom det är skamfyllt att berätta för vuxna att de blir utsatta och inte får vara med i gemenskapen i klassen (Lindberg 2007). Att berätta förstärker skammen eftersom de utsatta eleverna genom att berätta för vuxna även måste erkänna för omgivningen att det inte duger eller får vara en del av gruppen. Det är alltså möjligt att lärarna helt enkelt inte vet att barnen är utsatta och därför inte agerar vilket förklarar den bristande upplevelsen av stöd från lärare av elever som varit utsatta. Detta kan då leda till att tilliten till vuxna ytterligare försämras vilket leder till att barnen som erfar eller har erfart mobbning upplever lägre socialt stöd från lärarna än barn som saknar denna erfarenhet. Detta kan i sin tur få förödande konsekvenser eftersom den bristande tilliten till vuxna består och förstärks även ytterligare. Processen blir i någon mening en ond cirkel när det gäller upplevt stöd från lärare och känsla av tillit till vuxna. Lärarrelationen är således viktig att studera vidare.

Mot bakgrund av dessa resultat indikeras således vikten av att fortsätta studera hur relationen mellan eleven och läraren påverkas när eleven utsätts för mobbning. Detta är kanske särskilt viktigt eftersom den svenska skolplanen understryker betydelsen av att läraren i sin roll som lärare ska stärka eleven

genom att främja dennes personliga utveckling och förbereda denne inför samhällslivet (Skolverket 2011b). Om läraren ska kunna inta denna roll, och speciellt i relation till utsatta elever, krävs fördjupad kunskap om hur relationen mellan lärare och elever påverkas av elevers utsatthet. Denna studie bygger på en kvantitativ design där socialt stöd mäts med en enskild fråga (jämför Rigby 2004). Framtida kvantitativa studier bör inkludera fler aspekter av socialt stöd såsom upplevelsen av att känna sig respekterad, värderad och uppskattad av lärare. Vidare bör kvalitativa studier genomföras där elever med mobbnings-erfarenheter får beskriva relationen till lärare och deras syn på betydelsen av lärarstöd vid en mobbningsituation.

Socialt stöd från klasskamrater

När det gäller upplevt kamratstöd så visar resultaten en ”positiv utveckling”. Den grupp av elever som undkommit mobbningen rapporterar högre nivåer av stöd från klasskamrater än de som ständigt är utsatta, vilket skiljer sig från lärarstödet. En tolkning av denna positiva utveckling skulle kunna vara att de som går från att vara utsatt till att inte vara det återigen får delta i den sociala gemenskapen, lekar, kamratgrupper etc. Eleverna upplever att de återigen blir accepterade vilket förmodligen även leder till att de upplever ett socialt stöd. Förmodligen vet också kamraterna i klassen att denna grupp tidigare varit utsatt och de utsatta vet att andra vet (Lindberg 2007). Genom att återigen bli upptagna i gemenskapen så tolkar möjligen de som gått från att vara utsatt till att inte bli det att de återigen är accepterade, de duger igen. Frågan är dock hur skör eller stabil denna känsla av socialt stöd är. Detta måste granskas vidare i andra studier.

Styrkan i denna studie är dess longitudinella design där data samlats på individnivå vilket ger en möjlighet att följa elever och förändring i utsatthet över tid. Det ger också en unik möjlighet att i förlängningen och framtida studier sätta elevens erfarenhet av olika mobbningsrelationer i relation till det arbete som bedrivs på skolor. Den skolkontext inom vilket individen ingår har alltmer varit fokus för mobbningsforskning. Mobbning uppstår inte i ett vakuum utan är snarare en del av ett större system där såväl interaktioner inom kamratgruppen, klassrumskontexten samt värderingar och normer påverkar förekomsten av mobbning (Salmivalli m.fl. 1996; Unnever & Cornell 2003; Juvonen & Graham 2014). Bland annat har flertalet studier riktat uppmärksamhet mot hur olika normer och värderingar kan gynna mobbning. Unnever

och Cornell (2003) beskriver det som en ”mobbnings kultur”, en uppsättning värderingar och normer inom skolkontexten som leder till att elever på skolan upplever att mobbning är något acceptabelt. Det rör bland annat elevers upplevelse av att lärare inte ingriper när kränkande handlingar uppstår eller att skolan inte gör nog mycket för att förhindra mobbning. Elever som i en sådan kontext utför kränkande handlingar kan i en sådan situation uppleva att de blir stärkta eller har stöd av kamratgruppen medan elever som utsätts kan uppleva bristande stöd från omgivningen. Att vidareutveckla studiet av såväl mobbnings kultur i relation till stödjande relationer kan ge ytterligare kunskap om mobbning som socialt fenomen.

Slutord

Målet med skolan är att skapa ”kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer” (Skolverket 2011b:3). I skolan ingår elever dagligen i en rad relationer med såväl jämnåriga som vuxna i form av lärare och andra elever. Dessa relationer ligger till grund för elevens identitetsutveckling och i förlängning, individens självbild och självkänsla (jämför Mead 1974). För vissa elever riskerar dock mobbning att slå hårt mot och skada sådana relationer. Vikten av att skapa förståelse för mobbningen över tid och hur olika erfarenheter är relaterade till relationen till de två största grupperna inom skolan, kamratet och lärare, är därmed en viktig forskningsfråga för fältet. Systemet med skolplikt gör också att elever ”tvingas” in i sociala relationer som de själva inte valt, relationer som kan vara negativa och i värsta fall destruktiva för deras identitetsutveckling, självbild och självkänsla. Forskning bör därför rikta uppmärksamhet mot skolkontexten och att försöka förstå men också förklara de negativa konsekvenserna som utsatthet kan leda till, i syfte att förebygga problemet och hjälpa de utsatta.

Slutnot

Vid val av statistiska tester gjordes en rad överväganden. Eftersom gruppstorlekarna skiljde sig åt mellan de olika utvecklingsvägarna och utfallsvariabeln är på ordinalskalenivå samt att data rörande socialt stöd inte är normalfördelad valdes en icke-parametrisk analysmetod (Field 2013). En kritik som riktats

mot icke-parametriska tester är att dessa har mindre ”power” än parametriska tester. Argumentet är dock endast giltigt i den mån som antaganden för parametriska tester blir mötta. Om ett icke-parametrisk och dess parametriska motsvarighet till test genomförs på en datasett som inte möter kraven på normalfördelning, har dock det icke-parametriska testet större chans att undvika typ II fel, det vill säga, större power att upptäcka samvariationer i materialet. För att jämföra om det upplevda sociala stödet från klasskamrater och lärare skiljde sig åt mellan de olika utvecklingsvägarna genomfördes Kruskal-Wallis test. Testet bygger på att jämföra olika grupper medianvärden på en variabel. Kruskal-Wallis test gör det således möjligt att undersöka huruvida det finns signifikanta skillnader mellan grupper av elever med olika erfarenheter av mobbning gällande socialt stöd från lärare och klasskamrater. Testet har dock inte möjlighet att analysera mellan vilka grupper eventuella signifikanta skillnaderna återfinns. För att kunna identifiera vilka grupper som skiljde sig åt, användes Mann-Whitney U som uppföljningstest vilket gör det möjligt att parvis jämföra grupper med varandra. För att kontrollera för typ I fel, genomfördes en Bonferroni justering vilket resulterade i en signifikansnivå på p.008.

Referenser

- Agevall, O. (2008). *The career of mobbing: emergence, transformation, and utilisation of a new concept*. Institutionen för samhällsvetenskap: Växjö universitet.
- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berguno, G., Leroux, P. m.fl. (2004). Children’s experience of loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher interventions. *Qualitative Report*, 9, 483–499.
- Cohen, S., Underwood, L.G. & Gottlieb, B.H. (2000). *Social Support Measurement and Intervention: a guide for health and social scientists*. New York: Oxford University Press.
- Cowie, H. & Dawn, J. (2008). *New perspectives on bullying*. Berkshire: Open University Press.
- Craig, W., Harel-Fisher Y. m.fl. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216–224.

- Craig, W.M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24*, 123–130.
- Currie, C., Zanotti, C. m.fl. (2012) *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe. Health Policy for Children and Adolescents, No. 6.
- Davidson, L.M. & Demaray, M. (2007). Social Support as a Moderator Between Victimization and Internalizing-Externalizing Distress From Bullying. *School Psychology Review, 36*, 383–405.
- Demaray, M. & Malecki, C. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review, 32*, 471–489.
- Demaray, M., Malecki, C. m.fl. (2009). The role of youth's ratings of the importance of socially supportive behaviours in the relationship between social support and self-concept. *Journal of Youth Adolescence, 38*, 13–28.
- Due, P., Holsten, B.E. m.fl. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health, 15*, 128–132.
- Eriksson, B. (2001). Mobbning: en sociologisk diskussion. *Sociologisk forskning, 2*, 2001.
- Eriksson, B., Lindberg, O. m.fl. (2002). *Skolan – en arena för mobbning. En forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Stockholm: Liber.
- Eslea, M., Menesini, E. m.fl. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive behavior, 30*, 71–83.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: and sex and drugs and rock 'n' roll*. (4. ed.) Los Angeles: Sage.
- Flashpohler, P.D., Elfstrom, J.L. m.fl. (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*, 636–649.
- Flygare, E., P. Gill & Johansson, B. (2013). Lessons from a concurrent evaluation of eight antibullying programs used in Sweden. *American Journal of Evaluation, 34*, 169–187.
- Fox, C.L., & Boulton, M.J. (2006). Longitudinal associations between submissive/nonassertive social behavior and different types of peer victimiza-

- tion. *Violence and Victims*, 21, 383–400.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association Between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059–1065.
- Harlow, K.C. & Roberts, R. (2010). An exploration of the relationship between social and psychological factors and being bullied. *Children & Schools*, 32, 15–26.
- Hawker, D.S. & 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.
- Holt, M.K. & Espelage, D.L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims, *Journal Youth Adolescence*, 36, 984–994.
- Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*. (1st MIT Press ed). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Johansson, B. (2014). *Population och bortfall. En teknisk rapport om populationen och bortfallet i den internetbaserade Örebro-undersökningen om mobbning vid mätningarna 2012 och 2013*. Örebro: Örebro universitet.
- Johansson, B. & Flygare, E. (2013). Långvarig utsatthet drabbar hårt I: *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Stockholm: Skolverket.
- Juvonen, J. & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2001). Self-views versus peer perceptions of victim status among early adolescents. I: J. Juvonen & S. Graham (red.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. London: The Guildford press.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Education Psychology*, 92, 349–359.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Ladd, G. (2001). Variations in peer victimization: Relations to childrens maladjustment. I: J. Juvonen & S. Graham (red.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. London: The Guildford press.
- Lindberg, O. & Johansson, B. (2008). Mobbingens ritualer och emotionella konsekvenser. I: Å. Wettergren, B. Starrin, & G. Lindgren (red.). *Det sociala livets emotionella grunder*. Malmö: Liber AB.
- Lindberg, O. (2007). Skammen är värst. I: C. Thors. (red.) *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Natvige, K.G., Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. (2001). Psychosomatic

- Symptoms among Victims of School Bullying. *Journal of Health Psychology*, 6, 365–377.
- Ma, I. (2012). Review of research: Temperament and peer relationships. *Childhood Education*, 83, 38–43.
- Mead, G.H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället, från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.
- Naylor, P. & Cowi, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: The perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467–479.
- Olweus, D. (1991). *Mobbning i skolan – vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School*. Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (2007). Mobbning i skolan – fakta och åtgärder. I: C. Thors (red.), *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundet.
- O’Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behaviour*, 27, 269–283.
- Pellegrini, A.D. & Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–280.
- Pikas, A. (1987). *Så bekämpar vi mobbning i skolan*. Uppsala: AMA dataservice.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57–68.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583–590.
- Rigby, K. & Slee, P.T. (1999). Suicidal Ideation among Adolescent School Children, Involvement in Bully-Victim Problems, and Perceived Social Support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29, 119–130.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. m.fl. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Sharp, S., Thompson, D. & Arora, T. (2000). How Long Before it Hurts? An Investigation into Long-term Bullying. *School Psychology International*, 21, 37–46.
- Skolverket. (2011a). *Evaluation of anti-bullying methods*. Report 353. Stockholm: Sveriges Skolverket.

- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Sverige Skolverket.
- Schott, M.R. & Søndergaard, M.D. (red.) (2014). *School Bullying – New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press. .
- Schott, M.R. & Søndergaard, M.D. (2014). Introduction: New Approaches to School Bullying. I: M.R. Schott, & M.D. Søndergaard (red.), *School Bullying – New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skollag 2010:800.
- Smith, P. & Shu, S. (2000). What Good Schools can Do About Bullying: Findings from a Survey in English Schools After a Decade of Research and Action. *Childhood*, 7, 193–212.
- Smith, P. K., Talamelli, L. m.fl. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *The British Journal of Educational Psychology*, 74, 565–581.
- Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive behavior*, 29, 239–268.
- Staubli, S. & Killias, M. (2011). Long-term outcomes of passive bullying during childhood: Suicide attempts, victimization and offending. *European Journal of Criminology*, 8, 377–385.
- Ttofi, M.M. & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.
- Unnever, J.D. & Cornell, D.G. (2003). The Culture of Bullying in Middle School. *Journal of School Violence*, 2, 5–27.
- Özdemir, M., & Stattin, H. (2011). Bullies, victims, and bully-victims: a longitudinal examination of the effects of bullying-victimization experiences on youth well-being. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 97–102.

Summary

This study examines stability and change of bullying victimization and how it relates to different aspects of perceived levels of social support from teachers and classmates. This study is longitudinal. 3,349 Swedish pupils in 4th to 9th

grade answered a questionnaire on two occasions separated by one year. Four groups were identified: (1) *non-victims*, those not subjected to bullying; (2) *escaped victims*, children bullied on the first survey occasion but not the second; (3) *new victims of bullying*, children not bullied on the first survey occasion but bullied on the second; and (4) *continuous victims*, children subjected to bullying in both questionnaires. Children who were never bullied as well as escaped victims reported the highest levels of perceived levels of social support from teachers and classmates. Escaped victims had a higher level of social support from classmates than new and continuing victims, but not as high as non-victims. However, escaped, new and continuing victims had no significant difference regarding perceived level of social support from teachers.

Keywords: bullying, social support, classmates, teachers, trajectories