

STUDENT: MAJA ØDEGÅRD
RETTLEIAR: DIEUWER TEN BRAAK

Mekanismer som kan forklare mobbeofferet sitt akademiske resultat: Ein hurtigoversikt

Masteroppgåve i spesialpedagogikk

År: 2023/2024

Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora



**Universitetet
i Stavanger**

Tal på ord: 20 095

Tal på vedlegg/annet: 0

EMNEORD: Spesialpedagogikk, mobbing, akademiske resultat, mediator, systematisk hurtigoversikt

Samandrag

Formålet med studien er å undersøke korleis ulike mekanismar kan vere med på å forklare mobbeoffera sine akademiske prestasjonar i skulen. Dette blir gjort gjennom ein systematisk hurtigoversikt på kvantitativ forskning på fagfeltet. Studien si problemstilling er: Kva mekanismar er med på å forklare mobbeofferet sitt akademiske resultat på grunnskulen? For å finne relevante studiar som kan vere med på å svare på problemstillinga er det føretatt systematiske søk i databasen Web of Science. Til slutt møtte sju studiar, med til saman 60 012 informantar frå fem forskjellige land, inklusjonskriteria som på førehand av screeninga var utarbeida. For å analysere data blei det tatt i bruk ein narrativ analyse, samt at det blei utarbeida tre forskningsspørsmål som skulle danne grunnlaget for analysen: 1. Kva er samanhengen mellom mobbing og ulike mekanismar?, 2. Kva er samanhengen mellom ulike mekanismar og akademiske resultat? & 3. Kva er samanhengen mellom mobbing og akademiske resultat via ulike mekanismar?

Funn frå analysen fann at mekanismane skuletilhøyring, engasjement, klasseromåtfærd og psykiske vanskar var med på å påverke mobbeofferet sine akademiske prestasjonar i skulen. Det blei funne ein korrelasjon mellom mobbing og dei ulike mekanismane, samt mellom mekanismane og elevane sine akademiske prestasjonar. På bakgrunn av desse resultata burde ein setje inn tiltak som minskar mobbing i skulen, samt fremjar eit positivt skulemiljø. Resultata fremmar også viktigheita med lærarstøtte i skulen. I skulekvardagen burde det vere stort fokus på at alle elevar skal føle på ei tilhøyring på skulen, samt at dei følar seg engasjerte. Det er viktig at ein kontinuerleg evaluerer tiltak, slik at ein kan minimera mobbing og effekten den har på elevane sine akademiske resultat.

Nøkkelord

Spesialpedagogikk, mobbing, akademiske resultat, mediator, systematisk hurtigoversikt

Forord

Fyrst av alt vil eg gje ein stor takk til min dyktige og fantastiske vegleiar, Dieuwer ten Braak, fyrsteamanuensis ved Læringsmiljøsentret i Stavanger. Tusen takk for den eksepsjonelle vegleinga di omkring alle delar av masterprosessen, men ein spesiell takk for god hjelp med metodedel og henting av data. Du har motivert meg gjennom heile prosessen og pusha meg til å lære og utfordra meg sjølv. Vil også takke for litt meir intensiv vegleing mot slutten på grunn av sjukdom, men du gav aldri opp på meg og det er eg veldig takknemleg for.

Takk til mine medstudentar Lene og Serine for å vere god støtte og motivatorer gjennom heile studiet, og spesielt ved masterskrivinga.

Eg vil også takke min flotte og fine familie som har vist god støtte og som alltid heier på meg. Ein spesiell takk til min mor som har vert god å diskutere med, samt ein god støtte gjennom dei litt tyngre dagane.

Til slutt vil eg også takke min fantastiske kjærast, som har gitt meg god motivasjon og støtte. Takk for at du har minna meg på å ta pausar og dratt meg ut i frisk luft.

Innholdsliste

Samandrag	2
Nøkkelord.....	2
Forord	3
1. Innleiing	7
1.1. Val av tema.....	9
2. Teori	10
2.1. Mobbing.....	10
2.1.1. Mobbing i skulen.....	11
2.2. Akademiske resultat.....	12
2.3. Mobbing og akademiske resultat	12
2.4. Sjølvbestemmingsteori.....	13
2.5. Sosial læringsteori.....	13
2.6. Økologisk systemteori	14
2.7. Åtferdsteori	14
2.8. Sosial identitetsteori.....	14
2.9. Behovsteori	15
2.10. Tilknytningsteori.....	15
2.11. Mediatorar.....	15
2.11.1. Skuletilhøyring	16
2.11.2. Engasjement	17
2.11.3. Klasseromåtfærd	18
2.11.4. Psykiske vanskar	19
3. Tidlegare forskning	20
4. Hypotese	21
5. Metode	21
5.1. Design	21
5.2. Kvifor systematisk oversikt?.....	21

5.3.	Systematisk hurtigoversikt.....	22
5.3.1.	Avgrensing, styrkar og svakheit.....	22
5.4.	Studiens reliabilitet og validitet	23
5.5.	Forskingsetiske vurderingar	24
5.5.1.	Empirisk grunnlag	24
5.6.	Munthe et al. (2022) sine fem fasar i systematisk oppsummeringsarbeid	25
5.6.1.	Planleggings- og søkefasen.....	25
5.6.2.	Identifiseringsfase.....	28
5.6.3.	Ekstrahering av data/ kodefase	29
5.6.4.	Kvalitetsvurdering	30
5.6.5.	Analysefase.....	30
6.	Resultat	30
6.1.	Kjenneteikn ved dei inkluderte studiane.....	32
6.1.1.	Populasjon	33
6.1.2.	Interesse.....	34
6.1.3.	Utfall.....	36
6.2.	Skuletilhøyring som mediator.....	37
6.2.1.	Korrelasjon mellom skuletilhøyring og mobbing.....	37
6.2.2.	Korrelasjon mellom skuletilhøyring og akademisk prestasjon.....	37
6.2.3.	Korrelasjon mellom mobbing og akademisk prestasjon via skuletilhøyring.....	38
6.3.	Engasjement som mediator	38
6.3.1.	Korrelasjon mellom engasjement og mobbing.....	38
6.3.2.	Korrelasjon mellom engasjement og akademisk prestasjon	38
6.3.3.	Korrelasjon mellom mobbing og akademisk prestasjon via engasjement.....	38
6.4.	Klasseromåtfærd som mediator	39
6.4.1.	Korrelasjon mellom klasseromåtfærd og mobbing.....	39
6.4.2.	Korrelasjon mellom klasseromåtfærd og akademisk prestasjon.....	39
6.4.3.	Korrelasjon mellom mobbing og akademisk prestasjon via klasseromåtfærd	40

6.5.	Psykiske vanskar som mediator	40
6.5.1.	Korrelasjon mellom mobbing og psykiske vanskar.....	40
6.5.2.	Korrelasjon mellom psykiske vanskar og akademisk prestasjon.....	40
6.5.3.	Korrelasjon mellom mobbing og akademisk prestasjon via psykiske vanskar.....	40
7.	Diskusjon	41
7.1.	Skuletilhøyring som mediator.....	41
7.2.	Engasjement som mediator	42
7.3.	Klasseromåtferd som mediator	44
7.4.	Psykiske vanskar som mediator	45
7.5.	Implikasjonar	46
7.6.	Praktiske implikasjonar.....	48
7.7.	Moglege avgrensingar.....	50
8.	Konklusjon	53
8.1.	Framtidig forskning	54
9.	Avslutning	56
10.	Litteraturliste	58

1. Innleiing

Mobbing er eit fagfelt som det har blitt forska mykje på opp gjennom åra. Det finnst fleire studiar som fortel korleis mobbing kan påverka både mobbeofferet og mobbaren i forskjellige kontekstar i skulen og i kvardagen (Mohan & Bakar, 2021; Samara et al., 2021). Sjølv om mobbing er eit tema som ein kan finne mykje forskning på, ser ein framleis at det er eit gjentakande problem i skulen. Under elevundersøkinga i 2022 svarte nesten ein av ti elevar på sjuande trinn i norsk skule at dei hadde opplevd mobbing. Dette er ei auking på to prosent når ein samanliknar resultatet frå året før (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Resultata frå elevundersøkinga visar at mobbing framleis er eit stort problem i skulen. Det er mange konsekvensar for elevar som blir mobba. Det er blant anna sett at skular som har eit høgt nivå av mobbing, skårar dårlegare akademisk enn skular som ikkje har denne førekomsten av mobbing. Forsking visar også at elevar som blir mobba har eit større sannsyn for å ha eit høgare frávær frå skulen enn elevar som ikkje har opplevd mobbing (Breivik et al., 2017, s. 196). Høgt frávær kan igjen påverke eleven sin prestasjon på skulen. Tidlegare forskning visar at det å bli mobba kan ha ein samanheng med eit breitt spekter av helseproblem, til dømes emosjonelle problem, dårleg sjølvtilit, PTSD-symptom og åtferdsproblem (Breivik et al., 2017, s. 193).

Teoridelen av denne studien gjev eit grundig teoretisk fundament for å forstå fenomenet mobbing, samt dei ulike mekanismane som er relevante for dei inkluderte studiane. Fyrst definerast mobbing og nokon moglege konsekvensar mobbing kan ha. Vidare blir det også sett på samanhengen mellom mobbing og akademiske resultat. Det blir også brukt forskjellige teoriar for å gje eit betre teoretisk grunnlag. Teoriane som blir nemnt og diskutert er sjølvbestemmingsteori (Ryan & Deci, 2000), sosial læringsteori (Bandura, 1980), økologisk systemteori (Ettelka & Mahoney, 2017), åtferdsteori (Cherry, 2022), sosial identitetsteori (Ellemers & Haslam, 2012), behovsteori (Decker & Cangemi, 2018) og tilknytningsteori (Yip et al., 2018).

Utifrå det teoretiske grunnlaget til studien finnes med andre ord eit behov for endå meir forskning på temaet mobbing for å kunne sikre elevane sitt læringspotensialet i skulen. Utgangspunktet for studien er å finne resultat som kan generaliserast og då vere ein bakgrunn for å kunne etterlyse fleire tiltak. Dette er tiltak som kan vere med å positivt påverka elevane sine prestasjonar i skulen og minske opplevd mobbing. Mobbing er framleis eit stort problem i skulen og det er derfor viktig at skulane jobbar kontinuerleg og effektivt med anti-mobbetiltak og skulemiljøet.

Hensikten med å utføre denne studien er å undersøke eksemplar på kva for nokon mekanismar som kan vere med å påverke mobbeofferet sine akademiske resultat. Ved å få oversikt over kva mekanismar som påverkar elevane sine akademiske prestasjonar kan ein lettare leggja til rette for gode og målretta tiltak. Dette er noko som igjen kan minske kor mykje mobbing eleven opplev og då også auke deira akademiske prestasjonar i skulen.

Min personlege motivasjon for å skrive denne oppgåva kjem frå min eigen erfaring med mobbing og korleis det påverka mine egne akademiske resultat på skulen. Gjennom åra på barneskulen blei eg mobba av både medelever og min dåverande lærar. Dette eskalerte så mykje at eg i åttande klasse flytta til eit anna fylke og fekk så starta på ein heilt ny skule kvar ingen kjente meg. Eg såg allereie korleis karakterane mine og min eigen motivasjon endra seg frå eg starta på den nye skulen til sommaren. Snittet mitt gjekk frå 4,1 til 4,6 på under eit halvt år. Dette fortsett fram til tiande klasse då eg gjekk ut med eit snitt på 4,8. På grunn av dette har eg alltid vert motivert til å kjempe mot mobbing, og gjer det eg kan for å betre kvardagen til dei som opplev mobbing. I praksis har eg observert korleis barn kan bli påverka av mobbing og korleis ein over gjennomsnittet elev plutselig slitar på skulen. Dette er også noko som har vert med å motivert meg til å undersøke korleis mobbing påverkar dei akademiske resultatata til elevane.

Resultata frå denne studien kan bli brukt i utdanningspolitikken for å fremje viktigheita av å ha fokus på dei forskjellige mekanismane i skulen. Viktigheita med samarbeid mellom skular og andre instansar blir også presisert gjennom resultatata frå dei inkluderte studiane. I ein skulekontekst kan resultatata vise kva type fokus lærarane bør ha i sitt relasjonsarbeid, samt gje uttrykk for viktigheita med eit inkluderande skulemiljø. Resultata kan også vere med å påverke utdanningspolitikken, samt praksisfeltet.

Det blir i denne studien, på grunn av tidsperspektivet, tatt i bruk ein systematisk hurtigoversikt. Dette er ein minimert versjon av ein fullstendig systematisk oversikt. Bakgrunnen for å skrive ein systematiske hurtigoversikt er for å gjera forskning omkring temaet meir tilgjengeleg for alle. Ein systematisk oversikt er med på å anvende forskingsressursane på ein berekraftig måte, til allmenn nytte (Stewart et al., 2019). Ved å gjera forskinga meir tilgjengeleg vil det vere lettare for lærarar og andre vaksen i skulen å ta i bruk resultatata frå ny forskning. Sidan mykje forskning er samla i ein studie vil det ta mindre tid og ressursar å lese gjennom, samt at ein lettare kan samanlikne resultatata. På denne måten kan ein bruke resultatata i arbeidet inn i profesjonsfellesskapet.

I denne studien er det føretatt ein del avgrensingar for å spisse datamaterialet og resultatet. Det er til dømes berre inkludert studiar som er publiserte, skrivne på engelsk og forskar dei akademiske resultata til barn mellom fem og seksten år. Å ha ei slike avgrensing kan føre til at relevant forskning blir ekskludert, som igjen kan vere ei mogleg avgrensing av studien. Studien er også skriven av berre ein person som gjer at sannsynet for bias blir større. Å vere ein person gjer også at det berre har blitt gjort søk i ein database, nemleg Web Of Science.

Studien fylgjer ein klar struktur med over- og underoverskrifter. Fyrst kjem ein teoridel som er laga for at lesaren skal ha eit godt teorigrunnlag før dei seinare skal lese resultat og diskusjon. Det blir her definert mobbing, samt sett på teori omkring dei ulike mekanismane som blir omtalt i denne studien og relevant teori som ein kan sjå i samanheng med mekanismane. Vidare kjem ein metodedel, som gjev grunnlag for korleis studien er gjennomført. Ved å ha ein eigen del om metode vil dette vise gjennomsluttheit og ærlegdom omkring arbeidet med dei inkluderte studiane. Dette er med på å gje meir reliabilitet til resultatet. Resultatet består av kjenneteikn med dei ulike studiane og resultata som er direkte knytt til forskingsspørsmåla. På denne måten er det lettare å samanlikna og generalisera funna. Vidare kjem diskusjon, kvar resultata blir sett i lys med tidlegare forskning. Det blir også i denne delen sett på generelle og praktiske implikasjonar med resultatet, samt moglege avgrensingar med oppgåva. Konklusjonen gjev korte og presise svar på forskingsspørsmåla. Til slutt kjem ein avslutning som er ein kort oppsummering av den gjennomførte studien.

1.1. Val av tema

På bakgrunn av at mobbing endå er eit stort problem i skulen, har eg valt å undersøkje nettopp denne tematikken i min masteroppgåve. Forsking visar at elevar som opplev mobbing vil skåre under gjennomsnittet akademisk på skulen (Olweus, 1974; Roland, 1980). Mobbing kan også føre til mindre akademisk motivasjon og lågare utdanningsaspirasjonar enn for elevar som ikkje har opplevd mobbing (Samara et al., 2021; Young-Jones et al., 2015). Dette visar at ein har behov for meir forskning som kan legge til rette for å lage fleire tiltak som kan støtte mobbeofra.

Hensikten med denne studien er å få ein oversikt over kva mekanismar som påverkar mobbeofferet sine akademiske resultat. Ved å gjera dette kan ein lettare legge til rette for gode tiltak for mobbeofferet som kan vere med på å minske den negative påverknaden mobbing kan ha på dei akademiske resultata. På bakgrunn av denne hensikta har eg valt å gjere ein

systematisk hurtigoversikt over kvantitative studiar som utforskar denne tematikken. På bakgrunn av formålet er det utarbeida fylgjande problemstilling:

«Kva mekanismar er med på å forklare mobbeofferet sitt akademiske resultat på grunnskulen?»

For å gjera studien meir spesifikk og avgrensa dei moglege resultatata, er det utarbeida fylgjande forskings spørsmål;

- 1) Kva er samanhengen mellom mobbing og ulike mekanismar?
- 2) Kva er samanhengen mellom ulike mekanismar og akademiske resultat?
- 3) Kva er samanhengen mellom mobbing og akademiske resultat via ulike mekanismar?

2. Teori

2.1. Mobbing

Omgrepet mobbing kjem frå den engelske ordstammen «mob», som vil seie at handlinga vanlegvis består av ei stor og anonym gruppe. Sjølv om dette er omgrepet sitt opphav, blir det i dag også brukt når det er snakk om enkeltpersonar som plagar eller trakasserer ein anna person (Olweus, 1992, s. 17). Olweus (1992, s. 17) definerer mobbing slik «En person som er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer». I denne definisjonen blir uttrykket «negative handlingar» brukt. Ein negativ handling er når nokon med hensikt påfører eller prøver å påføre ein anna person skade eller ubehag (Olweus, 1992, s. 17). Ein negativ handling kan vere både fysisk og psykisk (Imsen, 2014, s. 465; Olweus, 1992, s. 17). Fysiske og psykiske handlingar kan skje gjennom for eksempel truslar, stygge kommentarar, slag eller spark. Negative handlingar kan også skje utan ord eller fysisk kontakt, men gjennom for eksempel grimasar, stygge gestar eller å vende ryggen til andre. Når ein skal definera negative handlingar som mobbing leggast det vekt på at hendingane har skjedd gjentatte gonger og over ei viss tid (Olweus, 1992, s. 18).

Mobbeofferet kan altså vere både ein enkeltperson eller ei gruppe, men ein ser gjerne at det er ein ubalanse i styrkeforholdet mellom mobbaren og mobbeofferet (Imsen, 2014, s. 465). Ein anna definisjon av mobbing er «Mobbing er langvarig vold, psykisk og/eller fysisk, rettet mot et offer og utført av enkeltpersoner eller grupper» (Roland, 1983, s. 13). I denne definisjonen blir ikkje omgrepet negative handlingar brukt, men i staden ligg fokuset på omgrepet vald. Det blir også i denne definisjonen lagt vekt på at valden må skje over tid, samt at det kan skje

både enkeltpersonar og grupper (Roland, 1983). I 2017 ble det laga ein ny definisjon av mobbing; «Mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund et al., 2017, s. 6). I denne definisjonen blir søkelyset flytta frå når og kor ofte handlingane oppstår til sjølve handlinga og dei grunnleggjande behova som ikkje blir dekkja når ein slik handling oppstår (Lund et al., 2017, s. 6).

Mobbing kan bli sjåast gjennom forskjellige teoretiske perspektiv. Mobbing som eit personfenomen er når ein fokuserer på mobbaren og mobbeofferet og tilskriv dei visse personlegdomsmessige og sosiale eigenskapar. Når ein ser mobbing gjennom eit personfenomen er fokuset på enkeltpersonen og problemet blir her individualisert (Imsen, 2014, s. 465). Mobbing som eit sosialt fenomen vil seie at ein ser på mobbing som ledd i maktutøving frå ein enkelt person eller gruppe for å kunne oppnå eller oppretthalda sin status i elevflokket. I dette fenomenet ser ein på mobbing som ein iscenesett maktdemonstrasjon kor mobbaren opplev at dei oppnår sin hensikt ved å mobbe andre. Denne type mobbing kan vere utspekulert, gjerne fordi mobbaren ikkje er lett å lokalisera og ikkje passar inn i det typiske bilete ein har av ein mobbar (Imsen, 2014, s. 465).

2.1.1. Mobbing i skulen

Mobbing i skulen er eit fenomen som alltid har vort der, samtidig som ein i dag ser ei auking av problemet i norske skular. Frå 2018 til 2020 var det ein nedgang i mengda elevar som rapporterte at det blir mobba, frå 2021 har det derimot vort ei auking igjen (Utdanningsdirektoratet, 2023a; Wendelborg, 2023, s. 7). Det vart i 2022 rapportert at 7,3 prosent av elevane frå femte trinn til tredje vidaregåande hadde opplevd mobbing (Wendelborg, 2023, s. 5). Mobbing har auka på alle trinn, men med høgast auking på grunnskulen (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Det er små kjønnsforskjellar, med ein større del jenter rapporterte om opplevd mobbing fram til tiande trinn (Wendelborg, 2023, s. 8). Opplevd mobbing i skulen er noko som minskar med alderen. I 2020 rapporterte elvar at dei oftast blir mobba av klassekameratar eller andre elevar på skulen. Mobbinga tek plass i skulegården, i klasserommet og i korridorane (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Elevane sitt skulemiljø er eit stort fokus i opplæringslova. Det er så viktig at det har fått eit eige kapittel, nemleg kapittel 9A. I § 9A-2 står det at alle elevar har rett til eit trygt og godt skulemiljø som skal fremje helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, par. 9A-2). Det blir også i denne lova fremja at skulen skal ha nulltoleranse mot krenking. Med krenking meinast mobbing, vald, diskriminering og trakassering (Opplæringslova, 1998, par. 9A-3).

Ein anna viktig del av denne lova er at alle som arbeidar på skulen har ei plikt til å melda ifrå viss det skjer krenking på skulen. Denne plikta kallast aktivitetsplikt og er der for å sikra at elevane får eit trygt og godt skulemiljø (Opplæringslova, 1998, par. 9A-4). I august 2024 kjem det ei ny opplæringslov. I den nye lova er også skulemiljø eit stort fokus og ein finn også her eit eige kapittel dedikert til tematikken (Opplæringslova, 2023, par. 12). Det at ein fortsett med å dedikera eit heilt kapittel til temaet er med på vise at skulemiljøet enda er eit stort fokus i skulen og at mobbing fortsett å vere eit viktig tema i skulen.

Mobbing og skulemiljøet er noko ein finn fleire plasser i læreplanen. Blant anna finn ein «Prinsipp for praksisen i skolen» og under dette er underoverskrifta «Eit inkluderande læringsmiljø». Her er fokuset på å skape eit inkluderande læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring for elevane. Viss elevane følar seg utrygge på skulen kan dette hemme læringa deira. Det blir også lagt vekt på at det er dei tilsette på skulen, foreldre og føresette og elevane saman som har ansvar for å lage eit godt skulemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ein finn også fokus på skulemiljø under underoverskrifta «Sosial læring og utvikling». Her er fokuset på å støtte og bidra til den sosiale læringa og utviklinga til elevane. Respektlause og hatefulle ytringar har ikkje noko i skule å gjera og skal ikkje akseptast. Derfor må elevane øvast i å vere omsorgsfulle og få ein bevisstheit om eigne handlingar og korleis desse kan påverka andre (Kunnskapsdepartementet, 2020).

2.2. Akademiske resultat

Akademiske ferdigheitar omhandlar å kunne skrive, teikne, telle og handtera digitale verktøy (Semundseth, 2015, s. 46). Å kunne måle ferdigheitene elevane har i sentrale akademiske fag er ein viktig indikator på om elevane faktisk lærar det som forventast av deira årstrinn (U.S. Department of Education, u.å.).

I dei aktuelle studiane blir det brukt forskjellige metodar for å henta ut elevane sine akademiske resultat. Det er brukt gjennomsnittskaraktarar i det aktuelle skuleåret, spørjeundersøking gitt til lærar, samt bruken av standardiserte testar som for eksempel PISA og eksamenar.

2.3. Mobbing og akademiske resultat

I skulen kan ein sjå at ofre for mobbing, uavhengig av kjønn, skårar under gjennomsnittet akademisk. Ein ser ikkje noko samanheng rundt at låge akademiske resultat førar til mobbing, utan at dette kan utelatast (Olweus, 1974, s. 138). Roland (1980, s. 28) såg allereie i 1980 at det var ein negativ samanheng når ein såg på korrelasjonen mellom akademiske resultat og

mobbing. Det vil seie at elevane som blei mobba hadde gjennomgåande dårlegare prestasjonar i norsk og matematikk. Nyare forskning har også sett at mobbing kan føre til minska akademisk motivasjon og resultat, samt lågare utdanningsaspirasjonar. Dette gjeld både dei yngre elevane og studentar ved universitetet. Studiar visar også at konsekvensane av mobbing kan vere langvarige. (Samara et al., 2021, s. 3; Young-Jones et al., 2015, s. 195). Forsking har også funnet ein korrelasjon mellom å vere mindre knytt til skulen sin og akademiske prestasjonar. Ein ser at elevar som blir mobba følar seg mindre knytt til skulen sin og har deretter ein tendens til å skåra dårlegare akademisk (Samara et al., 2021, s. 3).

2.4. Sjølvbestemmingsteori

Sjølvbestemmingsteori har fokus på indre motivasjon for å utvikle sin eigen personlegdom og sjølvregulering. Teorien tar utgangspunkt i at menneske er født med tre grunnleggande, psykologiske behov for å kunne oppnå vekst og utvikling. Menneske har behov for kompetanse, tilknytning og autonomi (Ryan & Deci, 2000, s. 68). Kompetanse refererer til å oppnå mål ein har, tilknytning refererer til behovet for tilknytning til andre og autonomi refererer til behovet for sjølvbestemming av eigen åtferd (Samara et al., 2021, s. 3). I utdanningssamanheng vil sjølvbestemmingsteorien tilby eit nyttig rammeverk for å forstå samanhengen mellom mobbing og kognitiv-motiverande faktorar som motivasjon og akademiske ambisjonar. For at ein elev skal kunne oppnå god indre motivasjon på skulen, må desse behova vere dekkja. Viss ein elev opplev mobbing vil gjerne ikkje desse behova bli dekkja og ein vil derfor ikkje oppnå optimal indre motivasjon, som igjen kan påverka eleven sine akademiske resultat på skulen (Samara et al., 2021, s. 3).

2.5. Sosial læringsteori

Albert Bandura sin sosiale læringsteori framhev viktigheita av modellering, imitasjon og observasjon når ein skal lære nye åtferd. Det er i denne teorien eit fokus på både dei indre kognitive prosessane og dei ytre sosiale påverknadane ein opplev (Bandura, 1980). Bandura argumenterer for at det er viktig å forstå ein person sin sosiale kontekst for å kunne føreseia åtferd, og då spesielt aggressiv åtferd. Viss ein ser på dei sosiale omgivnadane og rollene som ein person opptrer i, vil dette gje ei betre og breiare forståing av åtferda. Det blir også argumentert for at korleis menneske opptrer og handlar er sterkt påverka av eksterne faktorar og lønningar i miljøet ein er i (Bandura, 1980). I ein skulekontekst kan denne teorien brukast som ein metode for å kunne føreseie og betre forstå elevane si åtferd. Bandura legg som sagt mykje vekt på at åtferda vår blir påverka av ytre faktorar ved til dømes modellering og imitasjon. Ein lærar burde derfor fremma ynskja åtferd og lønna denne ved til dømes positiv

oppmerksom. I ein mobbekontekst kan ein elev som mobbar bli lønna ved oppmerksom frå dei andre elevane, som igjen kan auka denne åtferda.

2.6. Økologisk systemteori

Økologisk systemteori er utvikla av psykologen Urie Bronfenbrenner. Teorien forklarar korleis menneskeleg utvikling påverkast av ulike typar miljøsystem. I Bronfenbrenners klassiske framstilling av økologisk systemteori er det fire samanhengande system, nemleg mikro-, meso-, ekso-, og makrosystem (Ettekla & Mahoney, 2017). Når det kjem til åtferd omkring mobbing er det mikronivået som har den nærmaste påverkinga. Dette nivået består av enkeltpersonar eller grupper innafor eleven sitt nærmaste miljø, som til dømes heim og skule. Forsking har vist at gjennom ein analyse av mikrosystemnivået antydast det at tilhøyring til skulen og skulemiljøet er viktige risikofaktorar når ein ser på mobbeåtferd (Hong & Espelage, 2012, s. 315).

2.7. Åtferdsteori

Psykologen Skinner skapte ein radikal åtferdsteori. Denne teorien går ut på at åtferd kan forståast ved å sjå på miljø ein deltok i tidlegare, samt miljøet ein deltek i nå. Miljøet kan påverke eins åtferd positivt eller negativt. Skinner meinte at læring kan skje gjennom forsterking og straff. Ved å danne ein assosiasjon mellom ein bestemt type åtferd og konsekvensar av denne åtferda, som til dømes straff eller lønning, vil du lære (Cherry, 2022). I fylgje denne teorien vil elevar arbeide for noko som gjev dei positive kjensler og godkjenning frå personar som for dei er viktige. Dei vil med det endre åtferda si for å tilfredsstilla det dei har lært å verdsetje, samtidig som dei unngår åtferder som ikkje førar til ei lønning (Zhou & Brown, 2015, s. 10).

2.8. Sosial identitetsteori

Sosial identitetsteori er laga av Tajfel og Turner og fokuserer på korleis individet sin identitet formast av deira tilhøyring til sosiale miljø. Denne teorien meiner at ein som menneske ikkje berre ser på oss sjølv som individ, men også som medlemmar av forskjellige sosiale grupper. Slike grupper kan til dømes vere etnisitet, kjønn, hobbyar eller skulerelatert (Ellemers & Haslam, 2012, s. 380). Teorien vil også prøve å forklare når og kvifor ein person tenkjar på seg sjølv som ein del av ei gruppe (vi) kontra som ein individuell eining (eg). Det er også sett på kvifor det er viktig for oss å identifisera kven som er ein del av vår gruppe (oss), og kven som er tilhøyrande ei anna gruppe (dei). Teorien ynskjer å finne ut korleis denne identifikasjonen påverkar våre kjensler, tankar og åtferd. Sosial identitetsteori skil mellom at

ein har ein eigen personleg identitet og ein eigen sosial identitet. Den sosiale identiteten blir påverka av sosiale grupper. For å oppnå ein positiv sosial identitet vil ein samanlikna seg sjølv med andre eller søka tilhøyring og aksept hjå ei gruppe (Ellemers & Haslam, 2012, s. 381).

2.9. Behovsteori

Maslows behovsteori hevdar at individet er motivert av spesifikke behov. Teorien kategoriserer fem distinkte hierarkiske klassifikasjonar. Når ein ser teorien illustrert er dette som regel i form av ein pyramide. Behova som er inkludert er som fylgjer, frå botn av; fysiske behov, tryggleiksbehov, Sosiale behov, behov for anerkjening og sjølvrealiseringsbehov. Det eksisterer ein gjensidig avhengigheit mellom dei forskjellige behova. Ein må fyrst tilfredsstilla dei lågare behova, før ein kan bevega seg opp og tilfredsstilla dei høgare behova (Decker & Cangemi, 2018, s. 27). Fysiske behov inneheld behov for menneskelege overleving, som mat, søvn og oksygen. Tryggleiksbehov inneheld behovet for å føla seg trygg, beskytta, tillitsfull og ikkje trua. Det sosiale behovet inneheld behov for tilhøyring. Behovet for anerkjening er behovet for å bli verdsett og akseptert. Når ein når toppen av pyramiden vil ein nå sitt fulle potensiale og oppnå sjølvrealisering (Decker & Cangemi, 2018, s. 29).

2.10. Tilknytningsteori

Tilknytningsteorien var originalt utvikla av John Bowlby, men har seinare blitt ekspandert av Hazan og Shaver. Bowlby forklarte at menneske er født med eit psykologisk system som blir kalla tilknytingsåtferdssystem. Dette systemet er med på å motivera menneske til å søka støtte når dei har behov for det. Systemet er også med på å styre korleis ein vel å oppnå støtta frå andre (Yip et al., 2018, s. 186). Denne dynamikken er viktig når det kjem til individet sin emosjonelle og sosiale utvikling. Systemet blir aktivert når ein person opplev ein fysisk eller psykisk trussel. Når denne er aktivert vil det utløysast responsar som er fokusert på å finne støtte og tilknytning hjå andre. Viss ein då opplev støtte som respons, vil ein sitte igjen med ei kjensle av tryggleik. Viss denne støtta er fråverande vil tilknytingsåtferdssystemet bli undertrykt og hyperaktivert. Ein ser at over tid vil dette enten ha ein positiv eller negativ påverknad på personen sin tilknytingsstilar (Yip et al., 2018, s. 186).

2.11. Mediatorar

Det er fleire mediatorar som kan vere med å påverke korleis mobbing påverkar elevane sine akademiske resultat. Vidare skal det utforskast fire forskjellige mediatorar som kan ha denne

påverknaden, det vil også bli sett på korleis dei forskjellige teoriane kan bli sett i samanheng med mediatorane.

2.11.1. Skuletilhøyring

Med skuletilhøyring meinast det i kva grad eleven følar seg personleg akseptert, respektert, inkludert og støtta av andre i skulen (Goodenow & Grady, 1993, s. 60). Forsking visar at elevar som følar dei høyrar til på skulen har høgare sannsyn for å vere motivert i på skulen enn elevar som ikkje følar på denne tilhøyringa i skulen (Goodenow & Grady, 1993, s. 67; Libbey, 2004, s. 281). Det er allereie funnet direkte assosiasjonar mellom mobbing og akademiske resultat, men det er også funnet indirekte teikn på at skuletilhøyring også kan påverke elevane sine akademiske resultat. Dette visar at skuletilhøyring som mediator for elevane sine akademiske resultat ikkje burde bli ignorert når ein arbeider med å auke elevane sine akademiske prestasjonar i skulen (Wormington et al., 2016, s. 14). I fylgje PISA si undersøking frå 2022 følte elevar som ikkje hadde vert utsett for mobbing ein større tilhøyring til skulen enn dei som hadde opplevd mobbing (OECD, 2023, s. 24).

Skuletilhøyring kan koplant til sjølvbestemmingsteorien. I denne teorien er det fokus på indre motivasjon. Menneske er født med tre grunnleggande behov, tilknytning er ein av desse behova (Ryan & Deci, 2000, s. 68). Når ein elev opplev mobbing vil dei ikkje føle på ei tilknytning og dette vil då påverka deira akademiske prestasjonar (Samara et al., 2021, s. 3). Viss det grunnleggande behovet ikkje er dekkja, vil elevane ikkje oppnå indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 68). Dette kan igjen påverka deira akademiske prestasjonar.

Bandura sin sosiale læringsteori kan også koplant til tilhøyring i skulen. Fokuset i denne teorien er på indre kognitive prosessar og ytre sosiale påverknader. Elevar vil modellera og imitera åtferder dei observerer (Bandura, 1980). Ved å ha ein positiv skuletilhøyring vil elevane imitera ei positiv åtferd. Viss elevane ikkje følar seg inkludert i skulemiljøet vil dei gjerne imitera ei anna, mindre positiv åtferd. Menneske har i fylgje sosial læringsteori eit behov for å kunne identifisera seg med ei gruppe (Ellemers & Haslam, 2012, s. 380). Det er derfor spesielt viktig at skulen kan vere ei positiv gruppe å identifisera seg med.

Økologisk systemteori er ein anna teori som kan sjåast i samanheng med skuletilhøyring. Denne teorien fokuserer på at menneske påverkast av ulike typar miljøsystem. I mikrosystemet finn vi elevane sitt nærmaste miljø, som til dømes inneheld skulen (Ettelka & Mahoney, 2017). Elevane blir altså påverka av kva for nokon inntrykk dei får på skulen. Ved å passe på at eleven følar på ei tilhøyring på skulen, kan ein sikra at dei blir positivt påverka av

miljøet dei omgåast i. Tilhøyring i skulen kan vere med å minske risikoen for mobbing i dei nære miljøa til eleven (Hong & Espelage, 2012, s. 315).

Maslow sin behovsteori kan bli sett i samanheng med skuletilhøyring. Teorien hevdar at ein blir motivert av spesifikke behov. Eit av desse behova er sosiale behov og er nivå tre i pyramiden. Det vil seie at dette behovet er viktig for menneske å dekke. For å dekke behovet må ein kjenne på ei tilhøyring (Decker & Cangemi, 2018, s. 27). Med andre ord vil skuletilhøyring vere eit nødvendig behov for at eleven skal kunne dekke dei vidare behova i pyramiden. Å dekke desse behova skapar også motivasjon, som kan positivt påverka eleven på skulen.

Skuletilhøyring kan også sjåast i lys av tilknytningsteori. Teorien legg vekt på at menneske har eit tilknytingsåtfærdssystem som motiverer ein til å søkje støtte når ein treng det (Yip et al., 2018, s. 186). Viss eleven har ei kjensle av skuletilhøyring vil dette gjera prosessen med å søke hjelp lettare. Dette kan for eksempel hjelpe elevar som blir mobba og si i frå om det.

2.11.2. Engasjement

Viktigheita av engasjement i skulen er noko lærarar er einige i, og det å engasjera elevane er viktig for alle involverte partar i skulekonteksta (Appleton et al., 2008, s. 369). Elevar sitt engasjement reflekterer deltaking i klasserommet og inkluderer åtfærdar som skriving, deltaking i oppgåver, høgtlesing, stilling av spørsmål og å svare på andre sine spørsmål (Diperna, 2006, s. 9). Engasjement i skulen deles typisk inn i to eller tre komponentar. Tidlegare forskning har ofte fokus på dei to komponentane åtfærdsmessige og emosjonelle aspekt. Nyare forskning inkluderer i tillegg ein kognitiv komponent som fokuserer på tankeprosessar knytt til læring. Desse tre komponentane er knytt til sjølvbestemmingsteorien som er nemnt tidlegare. Dei tre behova er med på å påverka korleis elevar oppfattar skulemiljøet, som igjen kan påverka engasjement og akademiske resultat (Appleton et al., 2008, s. 370).

Sjølvbestemmingsteori kan ha ein samanheng med elevane sitt engasjement i skulen. Fokuset er her på indre motivasjon, og denne typen motivasjon kan igjen føra til høgare engasjement. Eit av dei grunnleggande behova for å oppnå optimal indre motivasjon er kompetanse (Ryan & Deci, 2000, s. 68; Samara et al., 2021, s. 3). Når elevane opplev eit auka engasjement, vil dette igjen verka positivt inn på deira akademiske prestasjonar på skulen.

Elevar sitt engasjement i skulen kan også sjåast saman med Bandura sin sosiale læringsteori. I skulen vil elevane modellera og imitera åtfærd, spesielt åtfærd frå personar dei ser opp til

(Bandura, 1980). Dei kan bli engasjert viss dei observerer andre som for eksempel gjer det bra akademisk eller sosialt. Elevar må tru på eigen meistringsevne for å auke sitt engasjement. Viss eleven ikkje opplev å ha gode rollemodellar å imitera, vil dette kunne negativt påverka deira engasjement på skulen.

2.11.3. Klasseromåtfærd

Korleis elevane oppfører seg i klasserommet verkar kanskje ikkje like alvorleg som til dømes ekstrem vald, men vil framleis ha ein stor effekt på elevane sitt læringspotensiale. Vanskeleg åtfærd i klasserommet er noko av det mest vanskelege, stressande og krevjande aspektet ved det å vere ein lærar (Cook et al., 2012, s. xiii). Tidlegare forskning har funnet at elevar som opplev mobbing har eit større sannsyn for å få problem med sin åtfærd og kan endra denne betrakteleg. Dette er ofte åtfærd som direkte påverkar ande, til dømes sinne, aggresjon og impulsiv åtfærd (Rivara & Menestrel, 2016, s. 125). Elevar som opplev meir enn ein type aggresjon mot seg vil ha eit endå større sannsyn for å endra sin åtfærd (Rivara & Menestrel, 2016, s. 158). Borg (2015) identifiserte fire forskjellige kategoriar av klasseromåtfærd, nemleg tilbaketrekt, flittig, forstyrrende og middels. «Flittige» elevar hadde høg aktivitet og kløkt i klasserommet, og oppnådde høgast karakter. «Forstyrrende» elevar hadde eit negativt åtfærdsmønster og oppnådde dei lågaste karakterane. «Tilbaketrekte» elevar var prega av tilbaketrekking og oppnådde også låge karakterar. «Middels» elevar låg på gjennomsnittet når det både kom til åtfærd og prestasjonar. (Borg, 2015, s. 1141).

Elevar sin åtfærd i klasserommet kan sjåast i lys med Bandura sin sosiale læringsteori. I klasserommet vil elevane modellera og imitera åtfærdene som blir observert. Det er viktig at ein ser på korleis elevane sin åtfærd endrar seg i forskjellige miljø dei opptrer i (Bandura, 1980). I skulen kan ein bruka denne teorien til å føreseie og betre forstå eleven sin åtfærd. Som lærar bør ein lønna positiv åtfærd, slik at andre kan modellera denne åtfærda.

Skinner sin åtfærdsteori er også ein teori som kan sjåast saman med elevane sin åtfærd i klasserommet. Åtfærda til elevane kan forståast gjennom å sjå på kva miljø dei har delteke i, samt kva miljø dei deltek i nå. Teorien legg vekt på at læring kan skje gjennom å skape assosiasjonar til ei bestemt åtfærd og lære kva konsekvensar denne åtfærd har for ein sjølv. Åtfærda vil då verta påverka gjennom om konsekvensen til åtfærda er positiv eller negativ (Cherry, 2022).

Klasseromåtfærd kan bli sett i saman med Bowlby sin tilknytningsteori. Teorien bygg på at menneske har eit tilknytingsåtfærdssystem som motiverer ein til å søke støtte når ein har

behov for det. Viss eleven møter denne støtta når dei søkar, vil dette positivt påverka deira tilknytning. Viss eleven ikkje blir møtt med støtte vil dette negativt påverka deira tilknytning (Yip et al., 2018, s. 186). Ein ser at elevar som opplev ei positiv og trygg tilknytning visar ei meir positiv atferd i klasserommet, samt at dei er meir aktivt deltakande i undervisninga. Elevar som opplev ei utrygg tilknytning vil kunne vise åtferdsproblem og ha meir vanskar med å aktivt delta i undervisninga.

2.11.4. Psykiske vanskar

Når ein snakkar om psykisk helse er det viktig å skilje mellom psykiske plagar og psykiske lidingar. Psykiske plagar vil seie at ein gjerne følar på uro, mismot og uro. Desse plagene kan variere i symptomgrad, frå lette til sterke plagar. Psykiske lidingar blir brukt når symptombelastninga er stor, varar over tid og oppfyll kriteria for ein klinisk diagnose. Psykiske lidingar omfattar blant anna angst, depresjon og ADHD (Tesli et al., 2023). I denne oversikta blir desse to kategoriane vanskelege å skilje, det blir derfor brukt samleomgrepet «psykiske vanskar» når dette temaet blir omtalt. Forsking visar at elevar som har symptom på depresjon og angst er assosiert med svake akademiske resultat (Broggi & Ready, 2022, s. 2190). Det blir også sett at mobbing kan føre til psykiske vanskar som depresjon, angst og frykt. Forsking på feltet visar også at samanhengen mellom mobbing og psykiske vanskar er vanleg (Rivara & Menestrel, 2016, s. 125).

Psykiske vanskar kan bli sett i lys av sjølvbestemmingsteori. Indre motivasjon er noko som står sterkt i denne teorien (Ryan & Deci, 2000, s. 68). Viss elev opplev psykiske vanskar kan dette hindra dei i å oppnå indre motivasjon. Dette kan igjen påverka deira akademiske prestasjonar. Mobbing er ein faktor som negativt kan påverka eleven si psykiske helse og derfor også påverka deira indre motivasjon på skulen.

Økologisk systemteori kan ha samanheng med elevane sin psykiske helse. Elevar vil bli påverka av ulike typar miljø. Skulemiljøet fell under mikrosystemet og er eit av eleven sitt nærmaste miljø (Ettekla & Mahoney, 2017). Viss relasjonen i mikrosystemet er dårleg vil dette negativt påverka eleven sin psykiske helse. Mobbing kan gjera at relasjonane på skulen ikkje er positive og kan derfor vere med å auka deira psykiske vanskar.

Psykiske vanskar kan sjåast i samanheng med sosial identitetsteori. Teorien baserer seg på at individet sin identitet formast av deira tilhøyring til ulike sosiale miljø. Menneske ser på seg sjølv ikkje berre som eit individ, men også som ein del av ei gruppe. Elevar i skulen har eit behov for å identifisera seg med ei anna gruppe. Viss ein ikkje følar på ei tilhøyring til ei

sosial gruppe, vil dette ha ein negativ effekt på deira kjensler og sjølvtilitt (Ellemers & Haslam, 2012, s. 380). Dette kan igjen negativt påverka deira psykiske helse.

Maslows behovsteori kan sjåast i lys med elevane sin psykiske helse. Viss behova frå teorien ikkje er dekkja vil dette negativt påverka eleven sin psykiske helse. Når eleven opplev tryggleik, stabilitet, tilhøyring og anerkjenning vil dette positivt påverka deira psykiske helse og kan minske deira psykiske vanskar (Decker & Cangemi, 2018, s. 27).

Psykiske vanskar kan bli sett i samanheng med Bowlby sin tilknytningsteori. Denne teorien legg vekt på at tilknytning kan ha mykje å seie for ein person sin emosjonelle og psykiske utvikling. Teorien bygg på at ein har eit tilknytingsåtferdssystem som motiverer ein til å søke støtte. Når denne støtta ikkje blir møtt vil dette ha negative konsekvensar for eleven si tilknytning (Yip et al., 2018, s. 186). Ein kan sjå at barn som opplev dårleg og negativ tilknytning, vil kunne utvikla psykiske vanskar som angst og depresjon.

3. Tidlegare forskning

I skulen kan det oppstå fleire forskjellige typar vald, men mobbing er den mest vanlege (Ahmed & Nasrin, 2022, s. 1). Det er gjort forskning på fleire aspekt med mobbing. Ein finn forskning som har hovudfokus på akademiske konsekvensar (Samara et al., 2021), samt forskning som ser på akademiske resultat som ein av fleire konsekvensar som mobbing kan føra til (Halliday et al., 2021; Mohan & Bakar, 2021). Forsking visar at mobbing kan påverke elevane sine akademiske resultat, men at andre formar for vald kan ha enda større påverking (Fry et al., 2018, s. 25). Ladd et al. (2017, s. 838) fann også ut at mobbing er assosiert med lågare prestasjonar i skulen og at det kan ha ein langtidspåverknad på elevane sine prestasjonar. Anna forskning har også funne desse assosiasjonane, samt at mobbing kan føre til lågare kognitiv motivasjon som igjen kan påverka deira akademiske prestasjonar (Ahmed & Nasrin, 2022, s. 1). I Kina har det blitt forska på korleis mobbing kan påverka mobbeofferet seinare i skuleløpet. Det blei i denne studien sett at elevar som i tredje klasse blei mobba også blei akademisk påverka av dette i femte klasse. I denne studien blei det også sett om dårlege akademiske resultat i tredje klasse ville føra til mobbing i femte klasse. Det blei ikkje funnet noko korrelasjon mellom desse. Det vil seie at det er i denne studien mobbing som førar til dårlegare akademiske resultat, ikkje dei akademiske resultata som førar til mobbing (Liu et al., 2014, s. 95). I Noreg blei det sett at læraren sin støtte til elevane kunne vere med å betre dei akademiske resultata til mobbeofra. Det blei også i denne studien sett at det var ein korrelasjon mellom mobbing og offeret sine akademiske resultat (Strøm et al., 2013, s. 249).

Sjølv om det finnes mykje forskning på temaet mobbing så fortsett det å vere mykje av det i skulen. I følgje elevundersøkinga frå 2022 svarar nesten ein av ti elevar på sjuande trinn at dei har opplevd mobbing, noko som er ei auking med to prosent samanlikna med året før (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Dette visar at ein endå treng ny forskning på tematikken som kan vere med på å få denne statestikken ned.

4. Hypotese

På bakgrunn av teorien som er presentert er det forventa at mediatorane skuletilhøyring, engasjement, klasseromåtferd og psykiske vanskar kan vere med å påverke mobbeofferet sitt akademiske resultat. Vidare skal det undersøkast om ein kan finne evidens på desse mediatorane i dei inkluderte empiriske studiane.

5. Metode

For å utforske og belyse mobbing og korleis dette påverkar akademiske resultat blir det i denne oppgåva brukt metoden systematisk oversikt. Ved å bruke denne metoden vil eg kunne sjå på ei breiare oversikt over fagfeltet og samle dette i ein studie. I denne aktuelle studien er det berre brukt materiale frå kvantitative studiar, som igjen gjev oss eit stort datamateriale frå ei stor mengde informantar.

5.1. Design

Ein systematisk oversikt vil seie ein oversikt over litteratur som er designa for å finne og vurdere dei beste bevisa som omhandlar eit eller fleire bestemte forskingsspørsmål (Boland et al., 2017, s. 2). Formålet med denne metoden er å bygje på tidlegare kunnskap og kunne svare på kva vi veit nå. Det er viktig å passe på at ein ikkje replisere forskning unødvendig, men kjem med konklusjonar som kan gje nytt syn på gamal forskning. Det kjem stadig ny forskning og nye publikasjonar. I ein oversikt vil ein få oversikt over denne forskinga, samt om den er solid. Ein kan gjennom bruk av resultatata frå dei inkluderte studiane kunne analysere og trekke slutningar basert på datamateriala. Denne prosessen er krevjande, men eit veldig nyttig arbeid (Munthe et al., 2022, s. 133).

5.2. Kvifor systematisk oversikt?

Kunnskapsoversikter av høg kvalitet har ein viktig rolle å spela når det kjem til utvikling av kunnskapsgrunnlag og forskingspolitikk. Slike oversiktar blir ofte sitert og har potensiale for å vere med på å forme framtidens utdanningsforskning og -praksis. Ein systematisk oversikt er også med på å rydde i forskinga, samle den og dra slutningar basert på den. Dette er med på å

gjera forskinga meir tilgjengeleg for andre (Munthe et al., 2022, s. 142). Til dømes kan dette vere til stor hjelp for lærarar og leiarar på skule og i barnehage for å kunne lettare ha tilgang til viktig forskning. Dette er sidan det stadig kjem ny forskning på fagfeltet, samt at det kan vere vanskeleg å navigera seg gjennom forskning som kanskje har motstridane og forskjellige resultat. Ein systematisk oversikt kan også vise om ein treng meir forskning på fagfeltet. Til dømes om ein bør bruke nye metodar eller eit anna utval enn dei som er brukt tidlegare (Munthe et al., 2022, s. 142). Ein slik oversikt sikrar også at det ikkje blir gjennomført ny, primær forskning som ikkje er nødvendig eller som er lik annan forskning som finnes. Formålet med ein systematisk oversikt blir då å tilby eit oppdatert samandrag av forskinga på eit bestemt fagfelt og samla denne i ein studie som svarar på eit bestemt spørsmål (Lasserson et al., 2019, s. 3).

5.3. Systematisk hurtigoversikt

5.3.1. Avgrensing, styrkar og svakheit

Ein kunnskapsoppsummering er både tidkrevjande og tar mykje ressursar. Det kan også vere vanskeleg å få tilgang til all forskning, vurderer om ein kan finne meir relevant forskning og om det er anna forskning som kjem fram til andre eller motstridande resultat (Munthe et al., 2022, s. 133). På grunn av tidsperspektivet blir det i denne studien brukt ein hurtigoversikt («rapid review»). Dette er ein forenkling og framskynding i den systematiske oppsummeringsprosessen. Hurtigoversikten blei danna då det var eit behov for ein prosess som gav raskare resultat. Tidsramma for ein slik oversikt kan vere alt frå ein til tolv månadar (Munthe et al., 2022, s. 139).

Ein hurtigoversikt vil ha fleire avgrensingar når det kjem til fleire av fasane i ein systematisk oppsummering. Til dømes vil det vere ein avgrensing rundt litteratursøk. Ein vil ikkje ha ressursane eller tida til å kunne søke gjennom mange forskjellige databasar, samt at ein berre vil ha tilgang til publisert forskning (Munthe et al., 2022, s. 139). Det vil også på grunn av tidsperspektivet vere ein avgrensing når det kjem til kvalitetsvurdering av dei inkluderte studiane. Ein vil i ein fullstendig oversikt setje av tid til å gå gjennom kvaliteten til alle dei inkluderte studiane. Når det kjem til forskingsspørsmålet vil det også her vere avgrensingar. Ein må tenkje gjennom kva ein klarar å svare på i studien (Munthe et al., 2022, s. 139). Det kan vere vanskeleg å formulera eit forskingsspørsmål som er nytt, samtidig som det kan svarast på ved bruk av forskning som allereie er på fagfeltet (Munthe et al., 2022, s. 141). Når ein avgrensar studien på denne måten vil dette gjerne føre til skeivskap i utvalet av empiri, som igjen kan føre til ein svekking av den metodiske kvaliteten og resultatet av studien

(Munthe et al., 2022, s. 139). På grunn av dei metodiske svakhetane som oppstår ved bruk av denne metoden har forskarane eit særleg ansvar for å vere opne og transparente når det kjem til kommunikasjon rundt desse avgrensingane og svakheitene til forskings- og praksisfeltet (Munthe et al., 2022, s. 140).

Styrken i ein hurtigoversikt ligg i moglegheita for å svare på eit spissa forskings spørsmål på kortare tid og ved å bruke mindre ressursar enn ved ein fullstendig systematisk oversikt (Munthe et al., 2022, s. 140). Ein hurtigoversikt vil vere med å rydde i forskinga og gje ein oversikt over kva forskning som er gjort på fagfeltet. Data som kan kategoriserast vil også lettare kunne samanliknast, til dømes vil data omkring kva fag eller læringsområde forskinga handlar om og alderskategoriar kunne bli sett opp mot kvarandre. Det blir også lettare å vurdera design og metodar som er brukt i dei forskjellege studiane, samt vurdera kvaliteten og kor validert resultat er med tanke på generalisering (Munthe et al., 2022, s. 142).

Når ein skriv kunnskapsoversikt av høg kvalitet kan dette vere nyttig for både utdanningsforskning og praksisfeltet. Ein oversikt slik som dette vil vere med på å identifisera områdar kor det gjerne manglar forskning eller kor det er behov for forskning som har eit anna fokus eller tar i bruk andre metodar eller utval. Slike oversikt er også med på å forme framtidens utdanningsforskning og -praksis, og blir ofte sitert og tatt i bruk. På grunn av omfanget av studiar som blir publisert i dag, er det vanskeleg for praksisfeltet, blant anna lærarar og rektorar, å halda seg oppdaterte og navigera seg gjennom all forskinga (Munthe et al., 2022, s. 142). Ein kunnskapsoversikt vil då vere med på å gjera arbeidet omkring å halda seg oppdatert på forskning lettare for alle.

5.4. Studiens reliabilitet og validitet

Kvaliteten til datamaterialet er høgare desto meir velegna materialet er til å belyse problemstillinga. Det same datamateriale kan ha forskjelleg kvalitet alt etter kva for ein problemstilling som skal belyst (Grønmo, 2004, s. 217). På bakgrunn av dette er det viktig at ein i ein systematisk oversikt formulerer eit forskings spørsmål som blir svart på gjennom innhenta data frå tidlegare forskning.

Tradisjonelle litteraturgjennomgangar har før blitt kritiserte for å vere meir tilfeldige og prega av forfattern sin eigen kjennskap til fagfeltet. Gjennomgangen har derfor ikkje vert systematisk eller grundig nok til å skikkelg kunne blitt brukt i forsking- og praksisfeltet. I dag skriv ein gjerne heller ein systematisk kunnskapsoversikt. Her blir det vektlagt ein openheit

rundt val som tas undervegs i prosessen. Arbeidet er også prega av systematikk, samt vurderingar av kvalitet av kunnskapsgrunnlaget (Munthe et al., 2022, s. 131).

Når ein skriv ein systematisk kunnskapsoversikt vil ein under identifiseringsfasen gjerne vere minst to forskarar som «screenar» studiane, uavhengig av kvarandre (Munthe et al., 2022, s. 136). I ein hurtigoversikt er ein gjerne berre ein forskar som «screenar» studiane, noko som igjen kan føre til skeivheit i utvalet. Denne skeivheita i utvalet av empiri kan også komme sidan ein gjerne ikkje har tid til å søke i fleire databasar, samt hente inn forskning som ikkje enda er publisert (Munthe et al., 2022, s. 139).

I denne masteroppgåva er det tydelege avgrensingar. Tidsperspektivet er avgrensa til omkring seks månadar, samt at eg har skrevet oppgåva aleine. Studien min vil også falle inn i ein systematisk hurtigoversikt, med dei avgrensingane dette kjem med. Forskingsspørsmålet mitt er spissa for å kunne svare på det innafor den tidsramma eg har hatt, samt for å kunne bruke forskinga som allereie finnes på fagfeltet. Studiane brukt i denne oppgåva er også berre henta frå ein database, Web of Science. På grunn av tid har det heller ikkje blitt tatt i bruk eit verktøy som kunne hjelpt å kvalitetssikra studiane som har blitt brukt. Gjennom prosessen med utveljing og screening har eg jobba tett med min vegleiar for å auke validiteten til mitt arbeid.

5.5. Forskingsetiske vurderingar

5.5.1. Empirisk grunnlag

I denne masteroppgåva er datagrunnlaget bygd på allereie eksisterande empiri, prosjektet er derfor ikkje meldt inn til NSD. Sidan datagrunnlaget kjem frå allereie eksisterande empiri vil ikkje sensitive opplysningar og personvern bli handtert i denne studien då desse allereie er anonymisert.

I ein systematisk oversikt innhentar ein data frå andre studiar. På grunn av dette er det spesielt viktig at eg visar respekt for bidraga til andre og visar korrekt til kjelder og utøvar god kjeldekritikk. I mine omtalar omkring data er det viktig at eg har respekt for deltakarane i dei aktuelle studiane. Eg må sikre at forskinga kjem individa til god og hindre krenking og anna skade. Den systematiske oversikta skal komme samfunnet til gode og ikkje medføre skade for enkeltmenneske, samfunn eller miljø (Universitetet i Bergen, 2023).

5.6. Munthe et al. (2022) sine fem fasar i systematisk oppsummeringsarbeid

I fylgje Munthe et al. (2022, s. 134) er det fem fasar i arbeidet med eit systematisk oppsummeringsarbeid. Dei fem fasane består av planleggings- og søkefase, identifiseringsfase, ekstraherings-/ kodefase, kvalitetsvurderingsfase og analysefase. I denne delen av oppgåva skal vi systematisk gå gjennom fasane og arbeidet som har blitt gjort.

5.6.1. Planleggings- og søkefasen

Planleggings- og søkefasen er ein veldig viktig fase og vil til slutt resultera i ein formulering av forskingsspørsmålet og eit design for studien. I denne fasen skal ein finne fram til sentrale omgrep eller termar til søkestrenga, samt finne ut kva empiri som behovast og kvar ein skal henta det frå. Denne fasen er tidkrevjande og ein må gjerne endra søkestrenga og gjere nye søk fleire gonger. Det er også i denne fasen at ein identifiserer inkluderings- og ekskluderingskriteria (Munthe et al., 2022, s. 135). Her må ein ta stilling til eventuelle avgrensingar ein vil inkludera i søkestreng og kriteria for empiri.

PICo som rammeverk

Før ein startar med søk i ein database er det lurt å strukturere eller dele opp spørsmålet ein skal ha svar på. Det er vanleg å bruke PICo som eit rammeverk for å strukturera denne oppdelinga. Akronymet PICo står for populasjon/utval (population), interesse (interest) og kontekst (context). Når ein brukar eit slikt rammeverk identifiserer ein kven eller kva som er subjektet og objektet for forkinga.

I denne masteroppgåva er formålet å undersøkje kva tidlegare forking seiar om korleis mobbing kan påverka elevane sine akademiske resultat. For å kunne spisse søket etter empiri inn mot oppgåva mi har eg valt å bytte ut «Co», kontekst, med utfall. Utfall vil i denne samanhengen seie kva som blir påverka av interessa. Utgangspunktet for søkeorda mine blei då: Populasjon er elevar frå fem til seksten år. Interesse er mobbing og medierende effektar. Utfall er akademiske konsekvensar.

Tabell 1 visar ein oversikt over søkeorda eg har utarbeida og brukt i arbeidet med søk etter empiri. I tabellen finn ein oversikt over PICo, forklaring over kva eg skal undersøke og søkeord som er delt opp etter kategoriane. Søka for denne hurtigoversikta er berre gjennomført i databasen Web of Science. Web of Science er ein internasjonal, tverrfagleg database som inneheld fagfelleverdert litteratur. Sidan søket berre er gjennomført i denne databasen er søkeorda berre skrivne på engelsk. Under populasjon er det inkludert termar som peikar på kva skule eller trinn elevar i aldersgruppa fem til seksten år ville vert i. Dette er eit

bevist val sidan eg ville undersøkje mobbing i ein skulekontekst, samt sjå på deira akademiske resultat i skulen. Under interesse er det brukt søkeord om mobbing, samt søkeord om medierende effektar. Dette er sidan masteroppgåva sitt fokus er på kva mekanismar som kan påverke mobbeofferet sine akademiske resultat, framfor å berre sjå på førekomsten av denne påverknaden. Under utfall er det berre søkeord omkring akademiske resultat.

Tabell 1

Oversikt over søkeord i fylgje rammeverket PICO

PICO	Forklaring	Søkeord
Populasjon	Elevar frå fem til seksten år	Child* OR pupil* OR adolescent* OR «young person» OR «early child*» OR «young people» OR student* OR «middle childhood» OR «lower school» OR «primary school» OR «grade school» OR «junior school» OR «grammar school» OR «graded school» OR «middle school» OR «reception class» OR «lower secondary school» OR «elementary school» OR «year 1» OR «year 2» OR «year 3» OR «year 4» OR «year 5» OR «year 6» OR «year 7» OR «year 8» OR «year 9» OR «year 10» OR «grade 1» OR «grade 2» OR «grade 3» OR «grade 4» OR «grade 5» OR «grade 6» OR «grade 7» OR «grade 8» OR «grade 9» OR «grade 10" OR «grade one» OR «grade two» OR «grade three» OR «grade four» OR «grade five» OR «grade six» OR «grade seventh» OR «grade eight» OR «grade nine» OR «grade ten» OR «first grade» OR «second grade» OR «third grade» OR «fourth grade» OR «fifth grade» OR «sixth grade» OR «seventh grade» OR «eight grade» OR «ninth grade» OR «tenth grade» OR «1st grade» OR «2nd grade» OR «3rd grade» OR «4th grade» OR «5th grade» OR «6th grade» OR «7th grade» OR «8th grade» OR «9th grade» OR «10th grade» OR «K-1» OR «K-2» OR «K-3» OR «K-4» OR «K-5» OR «K-6» OR «K-7» OR «K-8» OR «K-9» OR «K-10»
Interesse	Mobbing og medierende faktorar	Bull* OR harass* Mediation OR mediator OR mediates OR mediated OR “indirect effect*
Utfall	Akademiske resultat	Academic* OR «school achievement» grade* OR «school performance*» OR «educational attainment*» OR «educational achievement*» OR «educational performance*» OR «school

		result*» OR GPA* OR «scholastic achievement*» OR «scholastic performance*» OR «scholastic result*»
--	--	--

Inklusjon- og eksklusjonskriteria

Inklusjon- og eksklusjonskriteria skal vere påverka av spørsmålet studien skal svare på. Desse kriteria er førehandsbestemt og er med å påverkar utvalet av imperiet. Det er viktig å finne ein mellomveg når det kjem til kor breie eller smale kriteria skal vere. Tek ein med for få studiar, kan ein redusera nytten av oppsummeringa. Blir det for mange ulike studiar, kan det bli vanskeleg å samanlikne og oppsummera informasjonen ein hentar ut (Folkehelseinstituttet, 2022).

Kriteria for denne studien blei utarbeida tidleg og har derfor vert grunnlaget for kvifor nokon studiar som blir inkludert vidare i arbeidet med hurtigoversikta. I den fyrste delen av identifiseringa av studiar blei dei inkludert basert på tittel og samandrag, og blei notert ned med notat «inkludert» eller «ekskludert». Det ble også notert ned bakgrunnen for ekskludering. Studiane som blei inkludert vidare i arbeidet møtte alle inklusjonskriteria og ingen av eksklusjonskriteria. Alle desse studiane blei seinare lest i sin heilheit for å vurdere om dei framleis møtte alle inklusjonskriteria og ingen av eksklusjonskriteria.

Inklusjonskriteriar

Inklusjonskriteria inkluderte fleire avgrensingar. Alle inklusjonskriteriar blei brukt frå start i søket i databasen. Inklusjonskriteria var som fylgjer: populasjon, studien måtte undersøke elevar mellom fem og seksten år. Interesse, studiane måtte forske på ein eller fleire mekanismar som forklarar relasjonen mellom mobbing og akademiske resultat. Utfall, studien måtte sjå på korleis akademiske resultat blei påverka. Studiedesign, alle studiane måtte ta i bruk ein kvantitativ metode i sin innhenting av data. Land/språk, studien måtte vere skriven på engelsk, men med ingen avgrensing av lokasjon. Tidsperspektiv, studiane måtte vere publisert dei siste ti åra, altså mellom 2014 og 2024. På grunn av informasjonen som kjem fram i samandrag og tittel blei inklusjonskriteriet språk meir aktuelt i andre runde av screeningen.

Eksklusjonskriteria

Det var fleire studiar som blei ekskludert etter søk i databasen. Artiklar som ikkje møtte kriteria og ikkje hadde noko relevans for studien blei ekskludert og er kategorisert i Flow

diagrammet (Figur 1). Studiane blei ekskludert basert på minst ein av desse kriteria: Studiar som omhandla barn i ei anna aldersgruppe enn fem til seksten år eller mangla eigne data for mobbeofferet blei ekskludert etter «ekskludert på målgruppe». Studiar som ikkje hadde fokus på akademiske resultat eller som ikkje hadde eigne og eksplisitte data omkring dette temaet blei ekskludert etter «Feil fokus». Studiar som ikkje undersøkte mediering mellom mobbing og akademiske resultat, samt ikkje hadde data på ein eller fleire av desse aspekta blei ekskludert etter «manglar data på medieringseffektar». Studiar som har brukt andre metodar enn kvantitativ metode blei ekskludert etter «bruk av feil metode».

Etter å ha lest fulltekstane til studiane som blei inkludert etter fyrste screening var det fleire studiar som også her blei ekskludert. Studiane som blei ekskludert i denne omgangen blei det basert på minst ein av desse kriteria: Femten studiar hadde ikkje eksplisitte data rundt mediering av samanheng mellom mobbing og akademiske resultat og blei ekskludert etter «manglar data på medieringseffektar». Det var ein studie som var skriven på eit anna språk enn engelsk og blei ekskludert etter «ikkje engelskspråkleg». To av studiane inkluderte elevar frå ei anna målgruppe enn alderen fem til seksten og blei ekskludert etter «ekskludert på målgruppe».

5.6.2. Identifiseringsfase

I denne fasen skal ein identifisera relevante studiar. Dette er ein krevjande prosess og ein er gjerne minst to forskarar som «screener» alle studiane uavhengig av kvarandre. I denne oppgåva har eg vert aleine om denne prosessen, men har fått god støtte frå vegleiar for å sikre eit godt produkt. Sjølv om ein har laga ein grundig søkestreng vil ein gjerne få langt fleire irrelevante enn relevante publikasjonar ved søk i databasar. I fyrste omgang blir desse publikasjonane «screenet» basert på tittel og samandrag. Deretter blir dei inkluderte publikasjonane lest i sin heilheit og blir inkludert eller ekskludert basert på kriteria som er sett.

For denne masteroppgåva blei det gjennomført tre forskjellige søk i databasen Web of Science. Dei to fyrste søka var med aldersgruppa på elevane fem til ti år og fem til tolv år. På grunn av mangel på nok studiar med desse avgrensingane blei derfor aldersgruppa endra til fem til seksten år og det blei føretatt eit nytt, systematisk søk den 05. mars 2024. Søket blei gjort i Web of Science med følgjande søkestreng:

```
((TS=(child* OR pupil* OR adolescent* OR «young person» OR «early child*» OR «young people» OR student* OR «middle childhood» OR «lower school» OR «primary school» OR
```

«grade school» OR «junior school» OR «grammar school» OR «graded school» OR «middle school» OR «reception class» OR «lower secondary school» OR «elementary school» OR «year 1» OR «year 2» OR «year 3» OR «year 4» OR «year 5» OR «year 6» OR «year 7» OR «year 8» OR «year 9» OR «year 10» OR «grade 1» OR «grade 2» OR «grade 3» OR «grade 4» OR «grade 5» OR «grade 6» OR «grade 7» OR «grade 8» OR «grade 9» OR «grade 10» OR «grade one» OR «grade two» OR «grade three» OR «grade four» OR «grade five» OR «grade six» OR «grade seventh» OR «grade eight» OR «grade nine» OR «grade ten» OR «first grade» OR «second grade» OR «third grade» OR «fourth grade» OR «fifth grade» OR «sixth grade» OR «seventh grade» OR «eight grade» OR «ninth grade» OR «tenth grade» OR «1st grade» OR «2nd grade» OR «3rd grade» OR «4th grade» OR «5th grade» OR «6th grade» OR «7th grade» OR «8th grade» OR «9th grade» OR «10th grade» OR «K-1» OR «K-2» OR «K-3» OR «K-4» OR «K-5» OR «K-6» OR «K-7» OR «K-8» OR «K-9» OR «K-10»)) AND TS=(mediation OR mediator OR mediates OR mediated OR “indirect effect*”) AND TS=(Bull* OR harass*) AND TS=(academic* OR «school achievement» OR grade* OR «school performance*» OR «educational attainment*» OR «educational achievement*» OR «educational performance*» OR «school result*» OR GPA* OR «scholastic achievement*» OR «scholastic performance*» OR «scholastic result*»)

I tillegg til søkeorda blei det også brukt avgrensing på kva årstal studien måtte vere publisert i. I databasen Web of Science kan man huke av årstal ein vil inkludere, dette er grunnen til at dette ikkje er med i søkeorda.

5.6.3. Ekstrahering av data/ kodefase

I denne fasen fortsett arbeidet med å nærlese studiane som har møtt alle inklusjonskriteria. Ein skal nå trekke ut data ein treng for å kunne svare på forskingsspørsmålet, samt data som beskriv materialet (Munthe et al., 2022, s. 136). Studiens tittel, forfattarar, publiseringsår, størrelse på utval, prosentdel kvinner, aldersspekter, land, type mobbing, mediator, akademiske resultat og namn på måleinstrument, informant og reliabilitet på måleinstrument for både mobbing, mediatorane og akademiske resultat blei ekstrahert frå alle dei inkluderte studiane. Informasjonen frå dei inkluderte studiane er framstilt i tabell 2.

Alle dei inkluderte studiane er publisert på engelsk, derfor er all informasjonen oversett frå engelsk til norsk. I tilfelle kvar studiane mangla noko av informasjonen som blei ekstrahert, blei rutene ståande tomme.

5.6.4. Kvalitetsvurdering

Når ein skriv ein fullstendig systematisk oversikt vil ein ha ein grundig kvalitetsvurdering av dei inkluderte studiane. Det blir gjerne brukt hjelpemidlar i dette arbeidet (Munthe et al., 2022, s. 136). I denne masteroppgåve er det brukt metoden hurtigoversikt og på grunn av dei avgrensingane denne metoden har, blir det ikkje brukt ein kvalitetsvurdering. Det vil bli diskutert kva moglege konsekvensar dette kan ha for resultatets gyldigheit seinare i studien.

5.6.5. Analysefase

Narrativ analyse

I dataanalysen for denne studien er det tatt i bruk ein narrativ analyse for analysera resultatata frå dei inkluderte studiane i denne hurtigoversikta. Ein narrativ analyse har fokus på å forstå personar sine opplevingar og motivasjonar. Det er to tilnærmingar for narrativ analyse; induktiv og deduktiv tilnærming. Induktiv startar med data og bygg teoriar basert på mønstre ein finn i dataen. Deduktiv tilnærming vil seie at ein startar med eksisterande teori og testar denne opp mot data (Al-Saraf, 2023). I denne oversikta blir det brukt deduktiv tilnærming for å analysera dataen som er henta ut frå dei inkluderte studiane.

Når ein skriv ein systematisk hurtigoversikt brukast det data som andre studiar allereie har funnet. Dette gjer at datainnsamlinga vil vere å lese inkluderte studiar og henta ut relevante data. Kodingsfasen vil bestå av å sjå på dataen opp mot kvarandre for å finne mønstre, eller ulikheitar. Det vil allereie før datainnsamlinga vere bestemt kva data som skal hentast ut og kva tematikkar som skal drøftast. Dataen som blei henta ut frå dei forskjellige studiane blei lagt inn i eit Excel-ark under deira respektive inndelingar. Ved å gjera dette var all dataen samla på ein plass, samt at det var ein systematisk og ryddig måte å kunne sjå lik- og ulikskap i dataen.

I denne oversikta er fokuset på å utforske mediatorar som kan forklare mobbeofferet sine akademiske resultat på skulen. Ein vil derfor ha direkte fokus på korleis mobbing påverkar individet sjølve. Sidan fokuset er på å undersøke mobbeofra sine akademiske resultat og finne felles mediatorar som kan forklare desse opplevingane, vil ein narrativ analyse fungere bra som verktøy for å henta ut denne type data.

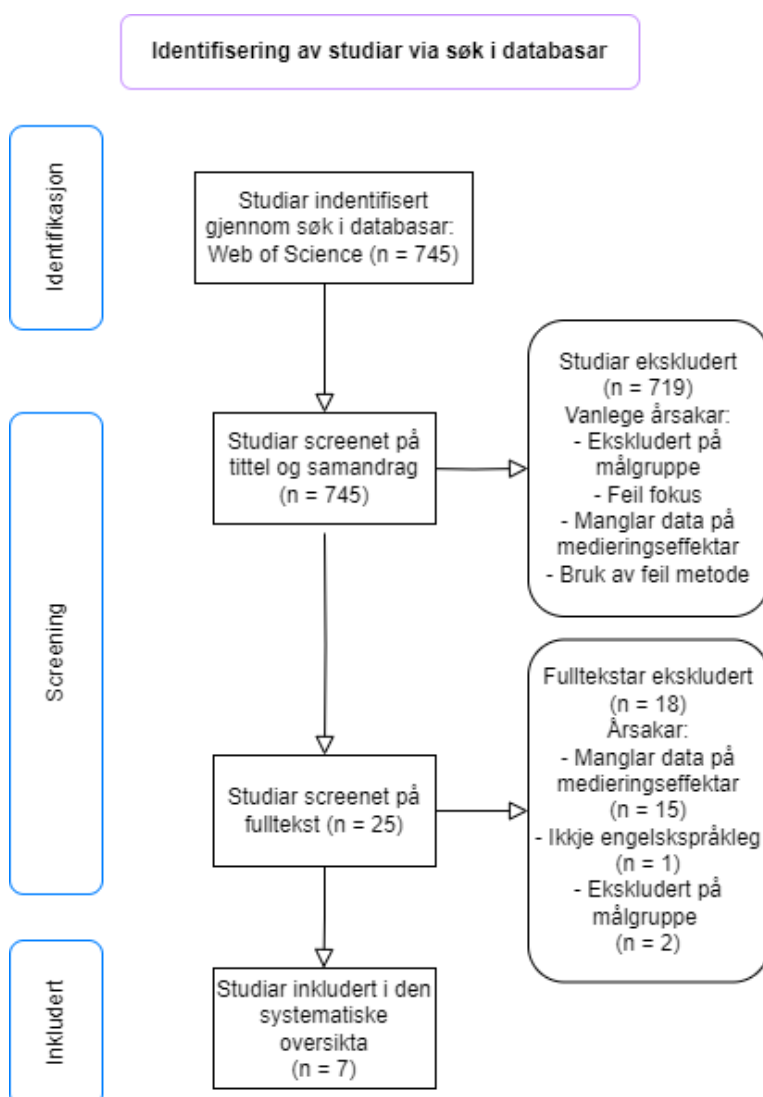
6. Resultat

Søket i databasen Web of Science resulterte i 745 treff, som då blei screenet basert på tittel og samandrag og blei inkludert eller ekskludert basert på forhandsbestemte kriteria. Eg var aleine

om å screene desse studiane og reliabiliteten vil vere påverka deretter. Denne runden med screening resulterte i at 719 studiar blei ekskludert. Dei resterande 25 studiane møtte inklusjonskriteria og ingen av eksklusjonskriteria. Studiane blei derfor inkludert vidare og screenet basert på deira fulltekst. Desse studiane blei screenet og inkludert vidare viss dei framleis møtte alle inklusjonskriteria og ingen eksklusjonskriteria. Dette resulterte i at 18 studiar blei vidare ekskludert og 7 studiar blei inkludert i studien. Nedanfor er alle dei ulike fasane i identifiseringsprosessen framstilt i eit PRISMA Flow Diagram.

Figur 1

Flow Diagram av identifiseringsprosessen



6.1. Kjenneteikn ved dei inkluderte studiane

Tabell 2 gjev ein oversikt over sentrale kjenneteikn når det kjem til populasjon. Tabell 3 visar sentrale kjenneteikn omkring interesse og utfall frå dei inkluderte studiane. Begge tabellane gjer det lettare å samanlikne dei inkluderte studiane.

Tabell 2

Kjenneteikn ved dei inkluderte studiane – Populasjon

#	Tittel	Forfattar	År	Størrelse utval	% kvinner	Aldersspekter	Gjennomsnittsalder	Land
1	School Bullying and Youth Internalizing and Externalizing Behaviours: Do School Belonging and School Achievement Matter?	Arslan	2022	389	52,1 %	10-15 år	12,17	Tyrkia
2	Indirect effects of bullying on school mathematics achievement in Chile	Carrasco et al.	2022	5835	53,01%	14-15 år	14,20	Chile
3	Bullying's Negative Effect on Academic Achievement	Gomes et al.	2020	288 elever og 13 lærarar	51%	6-11 år	8,09	Portugal
4	Exploring the relationship between school bullying and academic performance	Huang	2022	9266	47,5%	7-12 år	9,39	Kina
5	The Relations Between Teasing and Bullying in Middle School Standardized Exam Performance	Lacey et al.	2016	29 203 elevar & 9134 lærarar	51,6% & 75%	12-14 år		USA
6	Educational achievement and bullying: The mediating role of psychological difficulties	Murphy et al.	2022	8214	51,6%	9-15 år		USA
7	Effects of Peer Victimization on Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence	Rueger & Jenkins	2014	670	50,3%	12-14 år		USA

6.1.1. Populasjon

For at ein studie skulle bli inkludert i denne hurtigoversikta måtte studien bli utført med elevar frå alderen fem til seksten år. Alle dei inkluderte studiane fell innfor dette kriteria, kvar den yngste alderen er seks år og den eldste er femten år. På grunn av manglande data omkring mengd av utval i kvar aldersgruppe er det ikkje mogleg å komme med ein gjennomsnittsalder for alle dei inkluderte studiane, eller samanlagt i denne oversikta. Utvalet varierer frå 389 til 38 336 elevar og lærarar inkludert i studien. To av dei sju studiane inkluderte lærarane i utvalet, medan dei resterande studiane hadde berre elevar i sitt utval. I alle utanom ein studie var det eit fleirtal med kvinner i utvalet. Det var ikkje eit så stort fleirtal at ein kan seie at kvinner er overrepresentert i studiane.

For å bli inkludert i denne oversikta måtte studiane vere publisert dei siste ti åra. Fire studiar var publisert i 2022, ein studie var publisert i 2020, ein studie i 2016 og ein studie i 2014. Fleirtalet av studiane er publisert dei siste åra, noko som sikrar ny og relevant data. Studiane som er inkludert er alle skrivne på engelsk, men kjem frå fem forskjellige land. Det var tre studiar frå USA, ein frå Kina, ein frå Portugal, ein frå Chile og ein frå Tyrkia. Dette gjev denne oversikta data frå forskjellige typar utval og skulekontekstar.

Tabell 3.

Kjenneteikn ved dei inkluderte studiane – Interesse og utfall

#	Type mobbing	Mobbing måle-instrument	Mobbing informant	Reliabilitet mobbing måle-instrument	Mediator	Mediator måle-instrument	Mediator informant	Reliabilitet mediator måle-instrument	Mediator måle-tidspunkt etter mobbing	Akademiske resultat	Akademiske resultat måle-instrument	Akademisk resultat informant
1	Arslan (2022)	Bullying Experiences Scale (4-item self-report scale)	Elevar	0,63	Skule-tilhøyring	School Belongingness Scale	Elevar	0,7	Målt samtidig	Gjennomsnittleg resultat i alle fag	Karakterar frå alle fag	Lærar
2	Carrasco et al. (2022)	Reporting Context Questionnaire Scales in TIMSS	Elevar		Skule-tilhøyring	fire-levla «likert-type» skala	Elevar	0,69	Målt samtidig	Matematikk	Matrix sampling design	Elevar
					Engasjement	fire-levla «likert-type» skala						
3	Gomes et al. (2020)	The bullying scale	Elevar	0,8	Klasseroms-åtfærd	The reduced version of the Connors for Teachers scale	Lærarane	0,97	Målt samtidig	Gjennomsnittleg resultat i alle fag	The Academic Achievement Rating Scale	Lærar

4	Huang (2022)	PISA	Elevar	0,84	Skule-tilhøyring	PISA	Elevar		Målt samtidig	Naturfag, matematikk og lesing	PISA	Elevar
5	Lacey et al. (2016)	Prevalence of Teasing and Bullying scale	Elevar og lærar	7. trinn: 0,90 8. trinn: 0,87 Lærer: 0,88	Engasjement	Six-item Engagement scale	Elevar	7. trinn: 0,83 8. trinn: 0,84	Målt samtidig	7. trinn: engelsk (lesing) & matematikk 8. trinn: engelsk (lesing), skrivning, matematikk og naturfag	2013 Virginia Standards of Learning exams	School-reported academic achievement
		The Bullying Victimization scale	Elevar	7. trinn: 0,86 8. trinn: 0,87								
6	Murphy et al. (2022)	Spørjeundersøking frå studien «Growing up in Ireland»	Elevar		Psykiske vanskar	The Strengths and Difficulties Questionnaire	Elevar	0,73	Målt samtidig	Leseferdigheit & matematikk	Junior Certificate results	Elevar
7	Rueger & Jenkins (2014)	Multi-Construct Victim Survey	Elevar	Verbal: 0,86 Fysisk: 0,74 Relasjonsbasert: 0,74 Totalt: 0,86	Psykologisk vanskar	The Behaviour Assessment System for Children	Elevar	0,85-0,88	Målt samtidig, men ved både vår- og haustsemester	Engelsk, lesing, matematikk, naturfag & samfunnsfag	Gjennomsnittleg karakter frå sist kvartal	Lærer

6.1.2. Interesse

For at ein studie skulle bli inkludert i denne oversikta måtte dei sjå på kva medierende faktorar som påverkar mobbeofferet sine akademiske resultat. I ingen av dei inkluderte studiane var det noko avgrensing for kva type mobbing som kunne vere inkludert.

Det var fleire forskjellige måleinstrument som blei brukt for å henta ut data omkring mobbing. Arslan (2022, s. 2464) brukte «the Bullying Experiences Scale» (Arslan, 2019) for å hente ut data omkring mobbing. Dette er ein fire-punkt sjølvrapportskala utvikla for å måle mobbeopplevinga til tyrkiske barn og unge. I denne undersøkinga var det elevane som var informantar. Reliabiliteten på måleinstrumentet var 0,63. Carrasco et al. (2022, s. 3) brukte «Reporting Context Questionnaire Scales in TIMSS» (Martin et al., 2011) for hente ut data omkring mobbing. Dette er ein sjølvrapporteringskala med seks punkter kvar elevane var informantar. Reliabiliteten på dette måleinstrumentet var ikkje oppgitt i den aktuelle studien. Gomes et al. (2020, s. 253) brukte «The Bullying Scale» (Solberg & Olweus, 2003), som er

ein sjølvrapporteringskala beståande av 22 spørsmål. Informantane var elevane og måleinstrumentet hadde ein reliabilitet på 0,8. Huang (2022, s. 222) brukte resultatane frå PISA 2015 for å måle mobbing i skulen (OECD, 2017). Elevane sjølve var informantar og reliabiliteten var 0,84. Lacey et al. (2016, s. 201) brukte to metodar for å hente ut data om mobbing. Studien undersøkte både førekomst av mobbing og opplevd mobbing. Det blei brukt «Prevalence of Teasing and Bullying scale» (Felix et al., 2011) som er ein sjølvrapporteringskala som både elevane og lærarane svarte på. Reliabiliteten for dette måleinstrumentet er delt opp, for 7. trinn var den 0,9, for 8. trinn var den 0,87 og for lærarane var den 0,88. For opplevd mobbing blei det også her brukt Olweus sin skala «The Bullying Victimization scale» (Solberg & Olweus, 2003). Her var det berre elevane som svarte og reliabiliteten for 7. trinn var 0,86 og 0,87 for 8. trinn. Murphy et al. (2022, s. 1491) brukte resultatane frå den longitudinelle studien «Growing up in Ireland» (Murray et al., 2010; Quail et al., 2014). I det brukte spørjeskjemaet var det elevane sjølv som var informantar. Rueger & Jenkins (2014, s. 79) tok i bruk «The Multi-Construct Victim Survey», som er eit sjølvrapporteringskjema som elevane svarte på. Reliabiliteten var her delt opp etter type mobbing, samt ein samanlagt skår. For verbal mobbing var skåren 0,86, for fysisk mobbing var den 0,74 og for relasjonsbasert mobbing var den 0,74. Samanlagt var reliabiliteten 0,86. Dette indikerer at måleskalaen brukt i denne studien var pålitelege i å måle dei forskjellige aspekta av mobbing som skalaen var meint å måle.

I denne oversikta blir det undersøkt fleire forskjellige mediatorar som kan vere med å forklare mobbeofferet sine akademiske resultat. Det var berre studien til Carrasco et al. (2022) som undersøkte to mediatorar, dei andre studiane har berre sett på ein mediator.

Arslan (2022), Carrasco et al. (2022) og Huang (2022) undersøkte mediatoren skuletilhøyring. I Arslan (2022, s. 2465) blei det brukt «School Belongingness Scale» (Arslan & Duru, 2017), som er ein sjølvrapporteringskala for å henta ut data omkring elevane sin skuletilhøyring. I dette måleinstrumentet var elevane informantar og reliabiliteten var 0,7. Mediatoren blei målt samtidig som målingane for mobbing. Carrasco et al. (2022, s. 3) brukte ein fire-levla likert-type skala for å henta ut data omkring skuletilhøyring (Martin et al., 2011). Denne mediatoren blei målt samtidig som måling for mobbing og reliabiliteten var 0,69. Huang (2022, s. 222) brukte resultatane frå PISA 2015 for å hente ut data for skuletilhøyring (OECD, 2017). Informantane i denne målinga var elevane. Denne målinga blei gjort samtidig som måling av mobbing.

Engasjement er ein mediator som blei undersøkt av studiane til Carrasco et al. (2022) og Lacey et al. (2016). Carrasco et al. (2022, s. 3) brukte TIMSS sine data omkring engasjement (Martin et al., 2011). Det blei her brukt ein «likert-type» skala som måleining. Informantane var elevane og reliabiliteten var ikkje rapportert. Denne målinga blei gjort samtidig som måling for mobbing. Lacey et al. (2016, s. 202) brukte ein «Six-item Engagement scale» som var henta frå «the Commitment to School scale» (Thornberry et al., 1991). Informantane var elevane sjølv og reliabiliteten var 0,83 for 7. trinn og 0,84 for 8. trinn. Mediatoren blei målt samtidig som målinga for mobbing.

Mediatoren klasseromåtfærd blei undersøkt av Gomes et al. (2020). Studien brukte ein redusert versjon av «the Conners for Teachers scale» (Conners, 1997). Informantane i dette måleinstrumentet var lærarane og validiteten var 0,97. Målinga var gjort samtidig som måling for mobbing.

Den siste mediatoren som blei undersøkt var psykiske vanskar og blei undersøkt av Murphy et al. (2022) og Rueger & Jenkins (2014). Murphy et al. (2022, s. 1491) brukte måleinstrumentet «The Strengths and Difficulties Questionnaire» (Sosu & Schmidt, 2017). Informantane var elevane sjølv og reliabiliteten var 0,73. Mediatoren vart målt samtidig som mobbinga. Rueger & Jenkins (2014, s. 80) brukte «The Behavior Assessment System for Children» (Tan, 2007) for å henta ut data omkring psykiske vanskar. Det var elevane sjølv som var informantar. Det var ikkje rapportert kva realibiliteten for måleinstrumentet var i denne studien, men instrumentet har hatt ein reliabilitet mellom 0,85 og 0,88 i tidlegare studiar (Tan, 2007, s. 122). Målinga blei gjort samtidig som målinga for mobbing.

6.1.3. Utfall

Utfallet i denne studien vil vere korleis akademiske resultat blir påverka. Dei inkluderte studiane undersøkte forskjellige typar akademiske resultat. Nokon studiar undersøkte gjennomsnittleg resultat, medan andre hadde fokus på eit eller fleire enkeltfag. Data omkring dei akademiske resultatata blei også henta ut på forskjellige måtar i studiane.

Arslan (2022, s. 2465) brukte elevane sin samanlagte gjennomsnittleg karakter i alle fag frå førre skuleår. Det var lærarane som var informantar i dette måleinstrumentet, men basert på elevane sine egne karakterar. Carrasco et al. (2022, s. 3) undersøkte berre dei matematiske resultatata til elevane. Data omkring dei akademiske resultatata er henta frå TIMSS 2011 (Mullis et al., 2012). TIMSS brukte eit «matrix sampling design», kor elevane sjølv var informantar. Det blei gitt matematiske spørsmål som elevane måtte svara på, så ble resultatet brukt i

studien. Gomes et al. (2020, s. 253) brukte også eit gjennomsnitt for alle faga. For å hente denne type data blei det brukt «The Academic Achievement Rating Scale», kor lærarane svarte mellom ein og fem på kor høge akademiske resultat eleven hadde. Huang (2022, s. 221) undersøkte dei akademiske resultat i faga naturfag, lesing og matematikk. Det var brukt resultat frå PISA 2015 (OECD, 2017) for å hente data omkring dei akademiske resultat til elevane. I PISA testane er det elevane sjølv som er informantar og svarar på relevante oppgåver. Lacey et al. (2016, s. 203) undersøkte dei akademiske resultat i engelsk (lesing) og matematikk i 7. trinn og engelsk (lesing), skriving, matematikk og naturfag i 8. trinn. Det blei brukt resultat frå «the 2013 Virginia Standards of Learning exams» for å henta data omkring akademiske resultat. Murphy et al. (2022, s. 1491) undersøkte dei akademiske resultat i matematikk og lesing. Det blei brukt resultat frå «Junior Certificate results» som data. For denne studien blei det brukt ein samansett poengsum basert på eleven sin karakter i faget (McNamara et al., 2020). Det var elevane sjølv som var informantar. I Rueger & Jenkins (2014) var det brukt den samanlagde gjennomsnittskaracteren i faga engelsk, lesing, matematikk, naturfag og samfunnsfag. Det var karakterane etter eit kvartal som blei brukt i denne studien. Studiane som er inkludert i denne oversikta, fant alle signifikante medieringseffektar for mediatorane som er nemnt.

6.2. Skuletilhøyring som mediator

6.2.1. Korrelasjon mellom skuletilhøyring og mobbing

Studien til Arslan (2022) visar at mobbing hadde ein sterk negativ effekt på skuletilhøyring, med ein korrelasjon på $-0,35$. Negativ effekt vil seie at når ein elev opplev mobbing vil dei oppleve dårlegare skuletilhøyring. Den statistiske signifikansen var $p < 0,01$, som betyr at det er mindre enn eit prosent sannsyn for at denne samanhengen var tilfeldig. Studien til Carrasco et al. (2022) visar at mobbing har ein negativt effekt på skuletilhøyring til eleven, med ein korrelasjon på $-0,18$. Resultatet hadde ein statistisk signifikans på $p < 0,001$, som betyr at resultatet er mindre enn 0,1% sannsyn for at samanhengen var tilfeldig. Huang (2022) sine resultat visar ein negativ korrelasjon mellom skuletilhøyring og mobbing på $-0,21$. Også denne studien hadde statistisk signifikans på $p < 0,001$.

6.2.2. Korrelasjon mellom skuletilhøyring og akademisk prestasjon

For studien til Arslan (2022) viste resultatata at skuletilhøyring hadde ein positiv effekt på skuleprestasjonane til elevane, med ein korrelasjon på $0,28$. Ein positiv korrelasjon vil seie at når ein elev følar på høg skuletilhøyring vil dette auke deira skuleprestasjonar. Den statistiske signifikansen var $p < 0,01$, som vil seie at det var mindre enn eit prosent sannsyn for at denne

samanhengen var tilfeldig. Studien til Carrasco (2022) visar ein positiv korrelasjon mellom skuletilhøyring og prestasjonar i matematikk. Korrelasjonen mellom desse var på 0,10. Den statistiske signifikansen var også her $p < 0,01$. Huang (2022) sin studie fann at det var ein liten, men signifikant positiv korrelasjon mellom skuletilhøyring og faga naturfag, 0,13, matematikk, 0,15 og lesing, 0,14.

6.2.3. Korrelasjon mellom mobbing og akademisk prestasjon via skuletilhøyring

Arslan (2022) fann at den indirekte effekten av mobbing på skuleprestasjon via skuletilhøyring var på -0,098. Dette betyr at mobbing er med på å redusera skuleprestasjonane indirekte gjennom sin negative påverking på skuletilhøyring. Carrasco (2022) fann at den indirekte effekten gjennom skuletilhøyring, med ein korrelasjon på -1,15. Huang (2022) viser at korrelasjonen mellom mobbing og naturfag via skuletilhøyring er -0,99. Korrelasjonen mellom mobbing og matematikk via skuletilhøyring er -1,48. Dette visar at elevar som opplev mobbing er assosiert med ein reduksjon på 1,48 i matteprestasjonar via ein redusert kjensle av skuletilhøyring. Studien viser at korrelasjonen mellom mobbing og leseferdigheitar via skuletilhøyring er -1,15. Dette visar at elevar som opplev mobbing er assosiert med ein reduksjon på 1,15 i leseprestasjonar via ein redusert kjensle av skuletilhøyring.

6.3. Engasjement som mediator

6.3.1. Korrelasjon mellom engasjement og mobbing

Carrasco (2022) fann at korrelasjonen mellom engasjement og mobbing var på -0,19. Lacey et al. (2016) fann ein klar negativ korrelasjon mellom mobbing og engasjement, med ein korrelasjonskoeffisient på -0,62 i 7. trinn og -0,51 i 8. trinn. Dette vil seie at når ein elev opplev mobbing vil dette påverke engasjementet deira negativt i begge studiane.

6.3.2. Korrelasjon mellom engasjement og akademisk prestasjon

Carrasco (2022) visar ein positiv korrelasjon mellom engasjement i klasserommet og matematikkprestasjonar, med ein korrelasjonskoeffisient på 0,11. Dette antydgar at når eleven opplev høgare engasjement er dette assosiert med betre prestasjonar. Lacey et al. (2016) fann at det er ein positiv korrelasjon mellom engasjement og akademisk prestasjon. For 8. trinn var korrelasjonen for engelsk lesing 0,57, matematikk 0,69, skriving 0,45 og naturfag 0,50. For 7. trinn var korrelasjonen for engelsk lesing 0,56 og for matematikk 0,64.

6.3.3. Korrelasjon mellom mobbing og akademisk prestasjon via engasjement

I studien til Carrasco (2022) fann dei ein korrelasjon mellom mobbing og akademisk prestasjon via engasjement på -1,15. Dette visar at mobbing negativt påverkar akademisk

prestasjon gjennom engasjement. Lacey et al. (2016) fann ein korrelasjon mellom mobbing og akademisk prestasjon via engasjement, med ein korrelasjon på 0,53 for 7. trinn og 0,62 for 8. trinn.

6.4. Klasseromåtfærd som mediator

6.4.1. Korrelasjon mellom klasseromåtfærd og mobbing

Gomes et al. (2020) undersøkte korrelasjonen mellom mobbing og klasseromåtfærdene motorisk overaktivitet og hyperaktivitetsindeks og oppmerksemdproblem. Motorisk overaktivitet hadde ein korrelasjonskoeffisient på 0,137. Det vil seie at det er ein svak positiv korrelasjon mellom det å vere eit mobbeoffer og motorisk overaktivitet i klasserommet. Når det er ein positiv lineær samanheng vil den motoriske overaktiviteten auke viss mobbeofferet opplev mobbing. Denne type åtfærd hadde også ein statistisk signifikans på $p < 0,05$, som vil seie at det er mindre enn fem prosent sannsyn for at samanhengen som blei observert var tilfeldig. Hyperaktivitetsindeks og oppmerksemdproblem hadde ein korrelasjonskoeffisient på 0,157. Det vil seie at denne åtfærda også hadde ein svak positiv relasjon mellom det å vere mobbeoffer og å ha åtfærd innafor hyperaktivitetsindeks og oppmerksemdproblem. Sjølv om samanhengen er svak, betyr ein positiv samanheng at denne åtfærda ville auke viss offeret opplev meir mobbing. Denne åtfærda hadde også ein statistisk signifikans på $p < 0,05$, og det er derfor under fem prosent sannsyn for at samanhengen som blei observert var tilfeldig

6.4.2. Korrelasjon mellom klasseromåtfærd og akademisk prestasjon

Gomes et al. (2020) viste at opposisjonell åtfærd hadde ein svak negativ korrelasjon med akademiske prestasjon på -0,193. Dette resultatet visar at når opposisjonell åtfærd aukar, reduserast akademisk prestasjon. Statistisk signifikans var på $p < 0,01$, som vil seie at det er under eit prosent sannsyn for at samanhengen var tilfeldig. Motorisk aktivitet hadde ein moderat negativ korrelasjonskoeffisient på 0,246. Auka motorisk aktivitet er derfor assosiert med lågare akademisk prestasjon. Denne samanhengen er også statistisk signifikant med $p < 0,05$, som vil seie at det er under fem prosent sannsyn for at samanhengen var tilfeldig. Hyperaktivitetsindeks og oppmerksemdproblem hadde ein moderat til sterk negativ korrelasjonskoeffisient på -0,363. Denne åtfærda er derfor assosiert med ein nedgang i akademisk prestasjon. Den statistisk signifikans var også $p < 0,05$, som vil seie at det er under fem prosent sannsyn for at samanhengen var tilfeldig. Kognitive problem hadde ein sterk positiv korrelasjon til akademisk prestasjon på 0,61. Dette er eit lite forventa funn då dette indikerer at auka kognitive problem er assosiert med betre akademisk prestasjon. Den

statistiske signifikansen var $p < 0,05$, som betyr at det er mindre enn fem prosent sannsyn for at denne sammenhengen var tilfeldig.

6.4.3. Korrelasjon mellom mobbing og akademisk prestasjon via klasseromåtferd

Gomes et al. (2020) fann den indirekte effekten av mobbing på skuleprestasjon via åtferdsproblem var signifikant med ein korrelasjon på $-0,08$. Dette indikerer at ofre for mobbing har større motorisk aktivitet i klasserommet, som igjen kan påverke dei akademiske prestasjonane

6.5. Psykiske vanskar som mediator

6.5.1. Korrelasjon mellom mobbing og psykiske vanskar

Murphy et al. (2022) fann at det var ein moderat til sterk positiv korrelasjon mellom mobbing og psykologiske vanskar. Korrelasjonskoeffisienten var på $0,178$ når det ble målt psykologiske vanskar og mobbing ved 9 års alderen. Når psykologiske vanskar blei målt ved 13 årsalderen og mobbing ved ni årsalderen var korrelasjonen $0,143$. Rueger & Jenkins (2014) sine resultat visar at korrelasjonen mellom mobbing og psykiske vanskar var $0,400$ for gutar og $0,440$ for jenter. Dette vil seie at auka mobbing også aukar elevane sine psykiske vanskar.

6.5.2. Korrelasjon mellom psykiske vanskar og akademisk prestasjon

Murphy et al. (2022) fann ein negativ korrelasjon mellom psykologiske vanskar og matematikkprestasjonar ved niårsalderen var $-0,325$. Korrelasjonen mellom psykologiske vanskar og leseprestasjonar ved niårsalderen var $-0,222$. Desse tallar visar ein moderat negativ korrelasjon mellom psykologiske vanskar og prestasjonar i matematikk og lesing, med ein statistisk signifikans på $p < 0,01$. Dette vil seie at det er mindre enn eit prosent sannsyn for at denne sammenhengen var tilfeldig. Rueger & Jenkins (2014) visar at korrelasjonen mellom psykiske vanskar og elevane sine skuleprestasjonar er $-0,86$ for gutar og $-0,73$ for jenter. Dette indikerer at når elevane har psykiske vanskar vil dette negativt påverke deira akademiske prestasjonar.

6.5.3. Korrelasjon mellom mobbing og akademisk prestasjon via psykiske vanskar

Murphy et al. (2022) visar at korrelasjonen mellom mobbing og akademisk prestasjon via psykologiske vanskar var $-0,049$. Dette betyr at det er ein svak negativ indirekte samanheng mellom mobbing og akademisk prestasjon via psykologiske vanskar. Rueger & Jenkins (2014) visar at korrelasjonen mellom mobbing og akademisk prestasjon via psykiske vanskar for gutar er $-0,344$ og $-0,321$ for jenter. Dette betyr at det er ein negativ indirekte samanheng mellom mobbing og akademisk prestasjon via psykiske vanskar.

7. Diskusjon

7.1. Skuletilhøyring som mediator

Resultata frå denne oppsummeringa visar ein signifikant negativ korrelasjon mellom mobbing og skuletilhøyring. Desse resultata indikerer at elevar som opplev sterkare tilhøyring på skulen vil oppleve mindre mobbing, samt at dei som opplev mobbing vil ha kjensla av dårlegare tilhøyring på skulen (Arslan, 2022; Carrasco et al., 2022; Huang, 2022).

Samanhengen som blir indikert ved desse resultata er i tråd med resultata frå tidlegare studiar på feltet. Tidlegare studiar har funnet at ein sterk kjensle av tilhøyring på skulen kan fungera som ein beskyttande faktor mot mobbing (OECD, 2023, s. 24). I fylgje sjølvbestemmingsteorien vil også det å ha god tilknytning til andre vere ein av dei menneskelege behova ein har for å oppnå god indre motivasjon. Dette er eit behov som gjerne kan svekkast viss ein elev opplev mobbing (Ryan & Deci, 2000, s. 68; Samara et al., 2021, s. 3).

Dei inkluderte studiane frå denne oversikta fann at det var ein positiv korrelasjon mellom skuletilhøyring og elevane sine akademiske prestasjonar. Når eleven hadde høg kjensle av skuletilhøyring påverka dette deira akademiske resultata positivt (Arslan, 2022; Carrasco et al., 2022; Huang, 2022). Desse resultata var gjeldande for studien som undersøkte gjennomsnittskaraktar i alle faga (Arslan, 2022) og studiane som undersøkte karakterar i enkeltfag (Carrasco et al., 2022; Huang, 2022). Dette visar at det er ein samanheng, uavhengig av kva fag som er undersøkt. Tidlegare studiar har funnet at elevar som opplev skuletilhøyring har høgare sannsyn for å vere motiverte i ein skulekontekst, noko som igjen kan vere med å positivt påverke deira akademiske resultat (Goodenow & Grady, 1993, s. 67). Forsking visar også at det er ein samanheng mellom det å føla seg støtta av læraren sin og det å oppnå gode resultat. Elevar som følar seg støtta av læraren sin presterer betre akademisk enn elevar som ikkje opplevde denne støtta (Strøm et al., 2013, s. 249).

Studiane som undersøkte skuletilhøyring som mediator fann at dette hadde ein indirekte effekt på korleis mobbing påverkar eleven sine akademiske resultat. Denne korrelasjonen var negativ, noko som betyr at mobbing påverkar elevane sine akademiske resultat negativt indirekte gjennom sin negative påverknad på eleven sin skuletilhøyring. Det vart funnet denne korrelasjonen i alle fag som blei undersøkt (Arslan, 2022; Carrasco et al., 2022; Huang, 2022). I tidlegare forskning er det allereie funnet ein direkte korrelasjon mellom mobbing og akademiske resultat, samt at det er indirekte teikn på at skuletilhøyring kan påverke denne

korrelasjonen (Wormington et al., 2016, s. 14). I fylgje sjølvbestemmingsteorien kan ein ikkje oppnå indre motivasjon utan å føle på tilhøyring. Dette er noko som igjen kan påverke elevane sine akademiske resultat (Samara et al., 2021, s. 3).

På bakgrunn av desse resultatane er det viktig at skulane prioriterer tiltak som er med på å fremje elevane si kjensle av tilhøyring i skulen. Skulane burde aktivt arbeide mot å skape ein trygg og støttande klasseromskultur som fremmar støtte. Alle elevar skal føla seg sett og verdsett for å kunne kjenne på ein høg skuletilhøyring. Bandura sin sosiale læringsteori fremmer viktigheita med ytre sosiale påverknader når det kjem til åtferd (Bandura, 1980). Viss ein elev opplev ein god klassekultur med mykje støtte, vil dette påverke åtferda deira og skape ein større tilhøyring på skulen. Økologisk systemteori legg også vekt på at tilhøyring til skulen og skulemiljøet er viktige risikofaktorar for å unngå mobbeåtferd (Hong & Espelage, 2012, s. 315). Sjølv om dette er meir retta mot mobbaren, kan ein bruke denne teorien til å danne anti-mobbeprogram som kan auke miljøet på skulen og då gjer at alle elevar følar på meir tilhøyring. Dette kan igjen ha god påverknad på elevane sine akademiske prestasjonar. Sosial identitetsteori visar menneske søkar å vere ein del av ei gruppe. Identifikasjonen ein har med ei gruppe kan påverke våre kjensler, tankar og åtferd (Ellemers & Haslam, 2012, s. 380). Det er viktig at ein elev har moglegheita til føle på tilhøyring på skulen. I fylgje Maslows behovsteori er dette ein av fem behov som menneske må ha dekkja. Behovet for tilhøyring ligg under sosiale behov, som er nummer tre i pyramiden (Decker & Cangemi, 2018, s. 28). Ved å dekkja dette behovet vil det opna opp moglegheita for å dekke dei vidare behova i pyramiden. Når alle behova er dekkja kan eleven oppnå sitt fulle potensiale, som igjen kan ha ei positiv verking på deira prestasjonar på skulen. Det er også viktig at eleven opplev ein positiv skuletilhøyring, sidan dette kan positivt påverka deira tilknytning til andre (Yip et al., 2018, s. 186). Dette kan for eksempel hjelpa elevar som opplev mobbing eller ser at andre blir utsett for det å seia i frå om det.

7.2. Engasjement som mediator

Resultata frå dei inkluderte studiane i denne oversikta, som undersøkte engasjement som mediator, viser at det er ein negativ korrelasjon mellom mobbing og engasjement. Det vil seie at når ein elev opplev mobbing så vil dette påverka deira engasjement i skulen på ein negativt måte (Carrasco et al., 2022; Lacey et al., 2016). Lacey et al. (2016) fann ut at mobbing kunne direkte påverka elevane sitt engasjement på skulen. Tidlegare forskning på dette feltet har også sett at mobbing førar til minska akademisk motivasjon og lågare utdanningsaspirasjonar.

Dette var resultat som gjaldt elevar i alle aldra i skulen, frå barneskulen til vidaregåande (Samara et al., 2021; Young-Jones et al., 2015).

Dei inkluderte studiane fann ein positiv korrelasjon mellom engasjement og akademiske resultat. Dette resultatet er med på å antyde at eit høgare nivå av engasjement i skulen er med på å betre dei akademiske prestasjonane til elevane (Carrasco et al., 2022; Lacey et al., 2016). Engasjement kan derfor vere med på å betre elevane sine akademiske resultat. Dette kan ein sjå igjen i sjølvbestemmingsteorien, kvar fokuset er på indre motivasjon. Engasjement kan gå hand i hand med indre motivasjon, då engasjement kan auke viss ein har motivasjon til det ein driv med. I ein utdanningssamanheng vil indre motivasjon vere med å påverke elevane sine akademiske prestasjonar positivt (Samara et al., 2021, s. 3). Det er derfor viktig at ein sikrar elevane sitt engasjement i skulen for at dei skal prestera betre akademisk.

Det blei også funne ein negativ korrelasjon mellom mobbing og akademisk prestasjon via engasjement. Det visar at mobbing indirekte negativt påverkar elevane sine akademiske prestasjonar gjennom sin negative påverknad på elevane sitt engasjement (Carrasco et al., 2022; Lacey et al., 2016). Det vil seie at når ein elev opplev mobbing så vil dette føra til dårlegare engasjement i skulen, som igjen er med på å negativt påverka deira akademiske prestasjonar. Tidlegare forskning har funnet at det er viktig å engasjera elevane når det kjem til ein skulekontekst (Appleton et al., 2008, s. 369). Engasjement delast inn i åtferdsmessige, emosjonelle og kognitive komponentar, som igjen kan samanliknast med dei tre behova i sjølvbestemmingsteorien. Dei tre aspekta er med på å påverke korleis eleven opplev skulemiljøet. Viss eleven opplev eit dårleg skulemiljø, for eksempel ved å bli mobba, vil dette kunne negativt påverke engasjement og deretter også ha ein negativ effekt på akademiske resultat (Appleton et al., 2008, s. 370).

Tidlegare forskning på dette feltet er med på å underbygge resultata som er funnet i denne oversikta. Den er også med på å forsterke viktigheita av å sjå på engasjement som ein mediator når ein arbeidar med korleis mobbing kan påverke akademiske resultat. I fylgje sjølvbestemmingsteorien så må behovet for kompetanse dekkast for å oppnå optimal indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000; Samara et al., 2021). Når ein elev opplev å meistra oppgåver og utfordringar i skulen vil dette auka både deira indre motivasjon, men også deira engasjement.

7.3. Klasseromåtfærd som mediator

Resultata frå dei inkluderte studiane som undersøkte klasseromåtfærd som mediator viste at korrelasjonen mellom det å vere eit mobbeoffer og ulike typer åtfærd i klasserommet var generelt låge. Samtidig var det tre forskjellige typar åtfærd som var statistisk signifikante i sin korrelasjon med mobbing. Dei tre åtfærdene var motorisk overaktivitet, hyperaktivitetsindeks og oppmerksemdproblem. Positiv korrelasjon vil i denne samanhengen seie at når ein elev opplev mobbing vil også desse typane åtfærd auke i klasserommet (Gomes et al., 2020). Tidlegare forskning har funnet ein samanheng mellom det å bli mobba og endring i åtfærd. Endringane kan vere blant anna sinne og aggresjon (Rivara & Menestrel, 2016, s. 125).

Den inkluderte studien viste også ein negativ korrelasjon mellom nokon typar klasseromåtfærd og akademiske prestasjonar i skulen. Dette visar at når åtfærdene opposisjonell åtfærd, motorisk aktivitet, hyperaktivitetsindeks og oppmerksemdproblem aukar så vil dette påverke dei akademiske resultata negativt. Negativ kognitiv åtfærd hadde derimot ein positiv korrelasjon, noko som vil seie at når elevar opplev auka kognitive problem så vil deira akademiske resultata auke (Gomes et al., 2020). Dette var eit funn som ikkje var forventa. Bakgrunnen for at funnet ikkje var forventa er at det er ein generell forståing at kognitive ferdigheitar som hukommelse og oppmerksemdheit er viktige for å prestera bra akademisk. Samtidig hadde dette resultatet ein statistisk signifikans på under fem prosent, som vil seie at det er lite sannsynleg at denne samanhengen er tilfeldig (Gomes et al., 2020). Tidlegare forskning har funnet ut at elevar som hadde eit negativt åtfærdsmønster i klasserommet ville skåra dårleg akademisk i skulen (Borg, 2015, s. 1141). Det er også sett at åtfærdane til elevane har i klasserommet direkte påverkar deira læringspotensiale (Cook et al., 2012, s. xiii).

Resultatet frå studien fann også at det var ein indirekte effekt av mobbing på skuleprestasjonar via klasseromåtfærd. Dette resultatet indikerer at mobbing negativt påverkar akademisk prestasjon via sin negative påverknad på elevar sin åtfærd i klasserommet (Gomes et al., 2020). Det vil seie at mobbing gjer slik at åtfærdane til elevane endrar seg til det negative, som igjen gjer at dei skårar dårlegare akademisk. Tidlegare forskning har funnet at elevar som opplev mobbing vil ha eit stort sannsyn for å endra åtfærdane si. Dette gjeld spesielt elevar som opplev meir enn ein type aggresjon mot seg og vil igjen påverka deira akademiske prestasjonar (Rivara & Menestrel, 2016, s. 158).

Tidlegare forskning på klasseromåtferd underbygg resultatata som er funnet i denne hurtigoversikta. Resultata indikerer at det er viktig at ein tar åtferda til elevane i klasserommet på alvor når ein skal motarbeida mobbing og nedgang i akademiske resultat. Det er også viktig at ein som vaksen og elev i klasserommet ikkje lønner åtferd ein ikkje likar. Ved å bruke Bandura sin sosiale læringsteori kan ein sjå at å gje lønning til positiv åtferd vil fremme denne åtferda (Bandura, 1980). Skinner sin åtferdsteori finn også at åtferd kan bli påverka ved lønning og straff. Elevar vil endre åtferda si etter assosiasjonar dei har med den aktuell åtferda (Cherry, 2022; Zhou & Brown, 2015, s. 10). Det er sett at barn som blir mobba kan slite med å takle livet, og la kjensla ta overhand (Midling, 2016). Dette kan igjen vere ein årsak til kvifor åtferda til elevane endrar seg når dei opplev mobbing. Ved å gje elevane oppmerksomd for positiv åtferd kan dette hjelpe dei til å minske behovet for anna åtferd, samt i samarbeid med god relasjon, gjer det lettare å komme fram med problema sine. I fylgje tilknytningsteorien vil elevar som opplev ei positiv tilknytning visare ei meir positiv åtferd i klasserommet. Elevar som opplev ei negativ tilknytning visare ei meir negativ åtferd i klasserommet. Det er viktig at elev får støtte når han søker det, viss ikkje kan dette negativt påverka deira tilknytning som igjen negativt kan påverke åtferda deira (Yip et al., 2018, s. 186).

7.4. Psykiske vanskar som mediator

Resultata frå dei inkluderte studiane som i denne hurtigoversikta undersøkte psykiske vanskar som mediator viste ein positiv korrelasjon mellom mobbing og psykiske vanskar. Ein positiv korrelasjon vil seie at når ein elev opplev mobbing vil dette auka deira psykiske vanskar (Murphy et al., 2022; Rueger & Jenkins, 2014). Anna forskning på feltet indikerer at mobbing kan føre til psykiske vanskar som depresjon, angst og frykt, og at dette samanhengen er vanleg å finne. Det blir også sett at elevar som har opplevd mobbing ofte har låg sjølvtilitt og følar seg einsame (Rivara & Menestrel, 2016, s. 125).

Dei inkluderte studiane sine resultat viste at det var ein negativ korrelasjon mellom psykologiske vanskar og akademiske prestasjonar. Negativ korrelasjon vil i dette tilfelle bety at når eleven opplev auka psykologiske vanskar, så vil deira akademiske prestasjonar bli minska (Murphy et al., 2022; Rueger & Jenkins, 2014). Anna forskning på feltet visare at psykiske vanskar som depresjon og angst er assosiert med svake akademiske resultat på skulen (Broggi & Ready, 2022, s. 2190). Tidlegare forskning er då med på å underbyggje at elevar sine psykiske vanskar har ein direkte kopling til korleis dei presterer akademisk på skulen.

Det blei også funnet ein negativ korrelasjon mellom mobbing og akademisk prestasjon via psykiske vanskar som mediator. Dette resultatet vil seie at det mobbing vil negativt påverka eleven sine akademiske prestasjonar via sin påverknad på psykiske vanskar (Murphy et al., 2022; Rueger & Jenkins, 2014). Med andre ord så vil elevar som opplev mobbing ha fleire eller større psykologiske vanskar, som igjen vil påverka deira akademiske resultat på skulen. Elevar som opplev mobbing i skulen vil ofte ha større psykologiske vanskar enn elevar som ikkje har opplevd mobbing. Tidlegare forskning visar også at psykologiske vanskar er assosiert med svakare akademiske prestasjonar i skulen (Broggi & Ready, 2022, s. 2190; Rivara & Menestrel, 2016, s. 125).

Resultata omkring psykiske vanskar som mediator visar ein direkte korrelasjon både til mobbing og akademiske resultat. I fylgje sosial identitetsteori blir våre tankar og kjensler påverka på bakgrunn om ein følar ein som ein del av ei gruppe eller ikkje (Ellemers & Haslam, 2012). Mobbing kan vere med på å forsterka kjensla av å ikkje passa inn og dermed negativt påverka vår identitet og sjølvbilete. Viss ein elev opplev negativt identitetsbilete vil dette kunne auke deira psykiske vanskar, som igjen vil negativt påverka deira akademiske prestasjonar. Det er også viktig at alle behova frå Maslows behovsteori er dekkja. Ved å ha desse behova dekkja kan det ha ei positiv innverking på eleven si psykiske helse (Decker & Cangemi, 2018, s. 27). Skulen burde derfor gjera sitt for at fysiske behov, tryggleiksbehov, sosiale behov og behov for anerkjenning er dekkja. Elevane vil då også oppnå sitt fulle potensiale på skulen. Det er også viktig at ein passar på eleven si tilknytning både på skulen og utanfor skulen (Yip et al., 2018, s. 186). Viss eleven ikkje har gode tilknytningar til andre vil dette negativt påverka deira psykiske helse og kan gjer at dei utviklar psykiske vanskar. Dette indikerer at ein må fokusere på elevane si psykiske helse når ein skal arbeida mot mobbing og den påverknaden mobbing har på elevane sine akademiske prestasjonar i skulen, samt passa på deira tilknytning til andre.

7.5. Implikasjonar

Resultata som er funnet i denne hurtigoversikta kan gje god bakgrunn til fleire generelle implikasjonar. Vidare kjem det nokon forskjellige døme på kva generelle implikasjonar resultatet kan underbygge.

Forskinga som er gjort i dei inkluderte studiane visar at mobbing negativt påverkar elevane sine akademiske prestasjonar via ein mediator. Dette resultatet indikerer korleis skulemiljøet og trivsel på skulen er med på å påverke læringsutbytte for elevane. Dette er med på å

understreka at det er viktig at elevane sitt psykososiale miljø er ein del av utdanningspolitikken i Noreg. Ved å gjev meir plass til denne tematikken i utdanningspolitikken kan ein gjerne utvikla tiltak som er direkte retta mot å hjelpe mobbeofra sine akademiske prestasjonar. Ved å bruke resultata frå denne oversikta finn ein fleire forskjellige mekanismar som kan vere med på å påverke mobbing og den sin påverknad på prestasjonane. Det kan derfor vere nyttig å utarbeida tiltak som kan fremma skuletilhøyring og engasjement, samt ha ein positiv innverknad på eleven sin åtferd og psykiske helse.

Tydinga av tilhøyring på skulen er også noko som blir fremma i resultata. For at elevane skal oppnå sitt læringspotensiale og då få betre akademiske resultat må dei føle på ei tilhøyring på skulen. Det er derfor viktig at skular og utdanningssystem verda over utformar strategiar for å forbetre skulemiljø og trivsel, som igjen kan auke elevane si kjensle av skuletilhøyring.

Funna i hurtigoversikta visar viktigheita ved å gje støtte til elevane. Det er viktig at elevane kjennar på at læraren og andre vaksne i klasserommet støttar dei både akademisk og sosialt. Dette resultatet indikerer at det burde vere eit større fokus på støtte i skulekvardagen. Ein måte å gjere dette på er ved at lærarutdanninga og profesjonsutviklinga legg meir vekt på relasjonsbygging og støtte til elevane når dei utdannar/vidareutdannar lærarar.

Resultata visar den viktige samanhengen mellom mobbing og elevane si psykiske helse. Dette indikerer at ein burde gje meir oppmerksomheit til behovet for førebyggjande tiltak i skulen. Studien sitt resultat omkring psykisk helse kan vere med på å endre og forbetre samarbeidet mellom skular og helsemyndighetene, for å kunne støtte elevane si psykiske helse. Det er også viktig at skular har eit godt samarbeid med alle instansar som har med elevar å gjere. Lærarar bør få god opplæring i kva instansar dei kan ta kontakt med når deira eigen kompetanse ikkje stekk til.

I opplæringslova står det at alle elevar har krav på eit trygt og godt skulemiljø (Opplæringslova, 1998, par. 9A-2). Resultata funnet i denne oversikta er med på å fremje viktigheita med å fortsette å arbeide mot dette målet. Samtidig som det også indikerer at dette er eit mål som ikkje blir møtt. Lærarar og andre vaksne må bli flinkare på å sjå og melda frå om negative hendingar i skulen. Aktivitetsplikta seier at alle vaksne har ei plikt i å rapportera viss dei ser negative hendingar skje med elevane eller andre på skulen (Opplæringslova, 1998, par. 9A-4). Alle som arbeider på skulen må derfor verta meir observante når det kjem til negative hendingar. Dei burde også få kunnskap om moglege teikn som kan visa at nokon har opplevt noko negativt. Å ha eit godt skulemiljø som er prega av og relasjon mellom lærar og

elev, samt mellom elevane internt er viktig i arbeidet mot mobbing. Ved å ha eit godt miljø med gode relasjonar vil det gjerne vere lettare for elevar å melde frå om dei ser nokon bli plaga på skulen.

Hurtigoversikta kan vere med på å forandre utdanningspolitikken ved at ein her fremmar behov for å arbeide med anti-mobbetiltak i skulen. Det blir også fremma viktigheita ved å arbeide med og vedlikehalda eit positivt skulemiljø. Resultata kan vere med på å vise viktigheita ved å utvikle og implementera langsiktige strategiar for å kjempe mot og førebyggje mobbing i skulen. Slike strategiar kan vere med å positivt påverka elevane sine akademiske prestasjonar, samt andre konsekvensar som mobbing kan ha.

7.6. Praktiske implikasjonar

Resultata som er funnet i denne hurtigoversikta gjev moglegheiter for forskjellige praktiske implikasjonar. Felles for alle er kor viktig det er å ha eit heilskapleg skulemiljø, med fokus på elevane sin trivsel, tilhøyrslø og psykiske helse. Vidare kjem det forskjellige døme på korleis ein kan bruka resultata frå hurtigoversikta inn i praksisfeltet.

For å redusera mobbing og auka elevane sine akademiske resultat bør ein i skulen prioritera at eleven har ei god kjensle av tilhøyring. Dette kan oppnåast ved at ein skapar ein trygg og støttande klasseromskultur. I denne klasseromskulturen skal alle elevane føla seg sett og verdsett av både lærar og medelevar (Hamre et al., 2013). Eit anna tiltak ein kan gjera for å minska mobbing er å auka elevane sitt engasjement på skulen. For å kunne oppnå dette er det viktig at skulen legg til rette for å skape eit positivt og inkluderande klassemiljø. Dette vil vere med på å støtta eleven sin indre motivasjon, som igjen kan auka deira akademiske resultat (Klem & Connell, 2004). Skulen kan også ha eit stort fokus omkring å støtta elevane som har utfordrande åtferd. Dette kan gjerast ved å legge til rette for at alle elevar skal føle på meistring i klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2023c) og ved å kontakta andre instansar som kan ha meir kompetanse på feltet enn ein har sjølv. Elevar som opplev mobbing har gjerne større sannsyn for å visa meir forstyrrende åtferd, noko som kan påverka deira eigen og andre si læring i klasserommet. Elevane si psykiske helse er også ein viktig faktor i kampen mot mobbing. Det er viktig å setje inn tiltak som kan forbetra elevane si psykiske helse, som igjen kan indirekte redusera negativ påverknad av mobbing (Rivara & Menestrel, 2016). Tiltak kan inkludera å blant anna tilby rådgeving og psykologisk støtte for elevane som treng det.

Lærarane bør ha eit fokus på å gje støtte til alle elevane. Forsking visar at elevar som følar seg støtta gjer det betre akademisk på skulen (Strøm et al., 2013). Det burde derfor vere eit fokus på å bygge gode relasjonar mellom elevane og alle vaksne som er i klasserommet. På denne måten kan ein lettare tilby individuell støtte til dei elevane som treng det. Relasjon kan også gjera at elevane følar seg tryggare rundt kvarandre, som også kan minske førekomsten av mobbing. Ved å ha god relasjon i klasserommet vil ein også opne opp for eit inkluderande læringsmiljø som fremmar læring, trivsel og helse hjå elevane (Utdanningsdirektoratet, 2019). For å oppnå eit inkluderande læringsmiljø er det viktig med eit godt samarbeid mellom lærarane, foreldre og elevane. Tiltak som sikrar god kommunikasjon og samarbeid er derfor også viktig. Elevmedverking er eit tiltak som kan gjera læringsmiljøet inkluderande. Ved å involvera elevane i korleis ein gjennomfører og utformar undervisninga kan elevane føla på ei større tilhørsle i klasserommet. Elevane kan også vere med på utforminga av tiltak mot mobbing i klassen og på skulen. Dette gjer at dei får eit eigarskap til prosessane, samt ei sterkare kjensle av ansvar.

Viss elevane opplev eit trygt og støttande skulemiljø, kan dette hjelp dei med å utvikle betre sosiale ferdigheitar. Sosiale ferdigheitar kan føra til ei betre samhandling mellom elevane. Dette kan gjerast ved å til dømes ta i bruk sosial og emosjonell læring. Sosial og emosjonell læring er undervisning og utvikling av ferdigheitar som ein treng for å kunne handtera kjensler, danne relasjon, få sjølvinnstikk, lyse problem og setje mål (Ayube, u.å.). Når elevane klarar å ha ei betre samhandling mellom kvarandre så vil dette skape eit

I fylgje opplæringslova skal det vere nulltoleranse på mobbing i skulen (Opplæringslova, 1998, par. 9A-3). Resultata visar at dette dessverre er noko skular må arbeide endå meir med, sidan mobbing framleis er eit stort problem i skulen. Lova seier også at alle vaksne på skulen har aktivitetsplikt, som betyr at ein er plikta til å melde i frå viss ein ser nokon bli mobba (Opplæringslova, 1998, par. 9A-4). Ved å bruke resultata frå denne studien ser ein viktigheita ved å gje støtte til elevane og fortsette arbeidet med å lage eit trygt og godt skulemiljø.

I kampen mot mobbing er det også framleis viktig å setje i gong anti-mobbetiltak på skulen. Dette kan ha positiv effekt på elevane, som igjen kan minske mobbing og auka deira prestasjonar i skulen. Skulane burde kontinuerleg arbeida med tiltak som kan forbetra skulemiljøet. Mobbing kan ha langvarige konsekvensar på elevar som opplev det og det er derfor viktig at ein alltid jobbar mot å arbeide mot og førebyggje mobbing i skulen. Det er også viktig at ein kontinuerleg evaluerer korleis tiltaka fungerer i praksis og forandrar på det

som ikkje fungerer. Alle tiltak vil ikkje ha same effekt på alle elevgrupper og det er derfor viktig å finne tiltak som fungerer for den aktuelle elevgruppa i praksis.

Når ein skal utarbeide strategiar som skal redusera mobbing og skapa eit trygt og støttande læringsmiljø er det viktig at ein tenkjar langsiktig. Ein må kome fram til tiltak som sikrar eleven sine akademiske prestasjonar og deira psykiske helse langsiktig. Viss ein innvisterar i slike tiltak kan ein også sjå forbetringar når det kjem til eleven sitt engasjement, læringsutbytte, trivsel og tilhøyring. Det kan då også enda med at ein får ein meir positiv og produktiv læringskultur i skulen.

7.7. Moglege avgrensingar

Denne systematiske hurtigoversikta gjev viktige funn rundt korrelasjonen mellom mobbing og akademiske resultat via ein mediator. Resultatet gjev ein innsikt i forskjellige aspekt i skulen som er med på å forklara elevane sine akademiske resultat. I ein hurtigoversikt er resultatata si gyldigheit avhengig av vere ærleg og gjennomsiktigheit i alle ledd av arbeidet med oppsummeringa. Det blir derfor i denne delen forklart moglege avgrensingar oppgåva kan ha.

Studien tar utgangspunkt i sju studiar, frå fem land og med 60 012 informantar, sjølv om dette er ei relativt moderat mengd utval data er det berre gjort søk i ein internasjonal database. Det er derfor ein reell mogleg avgrensing at alle relevante studiar på temaet ikkje har blitt fanga opp. Dette er sida søket er avgrensa til studiar som er tilgjengeleg i denne eine databasen, nemleg Web of Science. Viss søket hadde blitt gjort i andre databasar, kunne det komme fram fleire studiar som hadde møtt inklusjonskriteria for hurtigoversikta. Dette kunne sikra eit breiare mengd utval og gjort resultatet sin reliabilitet større. I denne hurtigoversikta er det heller ikkje tatt med forskning som ikkje er publisert, samt studiar som er skrivne på andre språk enn engelsk. Dette kan også ha ført til at studiar som var relevante, og som kunne blitt inkludert, aldri blei fanga opp.

Ein anna avgrensing er at ikkje fleire land enn fem er representert i oversikta. Det er representert studiar frå fire forskjellige kontinent, så ein avgrensing er mangel på representasjon frå dei resterande kontinenta. Det er heller ikkje tatt i bruk nok studiar og informantar til å kunne dra konklusjonar basert på populasjon. Oversikta har blant anna ikkje med nokon studiar frå Noreg eller Skandinavia. Dette gjer at ein ikkje kan konkludera med at resultatata hadde samsvara i ein norsk kontekst, kontra ein internasjonal. Studien har heller ikkje fokus på å skilje resultatata mellom dei ulike skulekontekstane. Skulekontekstane i dei ulike landa vil ha stor variasjon som ikkje er tatt omsyn til. Ein norsk skulekontekst vil også

vere annleis enn dei som er inkludert i oversikta, som igjen kan gjera det vanskelegare å implementere resultatane på ein nasjonal basis.

I denne oversikta er det berre tatt med studiar som brukte eit kvantitativt forskingsdesign. Sjølv om ein oppnår ein større form for objektivitet ved bruk av denne metoden, vil ein gjerne miste elevane si eiga erfaring omkring tematikkane. Spørjeundersøkingar gjev heller ikkje elevane moglegheit til å stille spørsmål til oppgåvene, som kan føre til misforståingar. Forskarane har heller ikkje moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål til sine resultat. Dette kan føre til at viktig informasjon kan gå tapt.

Det er berre tatt med resultat frå dei inkluderte studiane som er med på å svare på forskingsspørsmåla som skal svarast på i denne hurtigoversikta. Dette gjer at mykje datamateriale frå dei inkluderte studiane faller bort. Dette er informasjon som kunne vert nyttig, samt gjerne forklart korrelasjonen til dei andre resultatane betre. Denne avgrensinga av inkludert data var nødvendig for å minske mengda data, men er ein mogleg avgrensing då det også avgrensar kva data som blei analysert.

På grunn av at det i denne studien er brukt ein hurtigoversikt, kontra ein fullstendig systematisk oversikt manglar det ein kvalitetsvurdering. Dette ville normalt vert fjerde ledd i oppsummeringsarbeidet og ville inkludert ei del kvar ein vurderer kvaliteten på forskingsarbeidet som det inkluderte utvalet består av. Dette leddet blei ikkje inkludert på bakgrunn av det avgrensede tidsperspektivet som var med denne studien. I ein kvalitetsvurdering vil det gjerast ein samla kvalitetsvurdering for alle dei inkluderte studiane. Dette gjerast ved å ha førehandsbestemte kriterier studiane må møte. Til slutt vil ein ende opp med ein individuell poengsum for alle dei inkluderte studiane, denne poengsummen representerer reliabiliteten og validiteten til studien. Sidan det ikkje er føretatt ein slik kvalitetsvurdering i denne oversikta vil det ikkje denne informasjonen kunne førekomme. Dette er derfor ein mogleg avgrensing av denne studien og kan vere med å påverke resultatet sin reliabilitet.

Denne oversikta har som formål å finne mediatorar som kan forklare mobbeofferet sine akademiske resultat. Det er derfor brukt teori som omhandlar mobbing, akademiske resultat og dei forskjellige mediatorane. Ein mogleg avgrensing av denne studien kan derfor vere mangel på relevant teori som kunne vert presentert for å forsvare resultatet som er funnet. På grunn av tidsperspektivet har det ikkje blitt prioritert å finne meir teori enn det som er

inkludert. Dette kan vere med på å svekke resultatet sin reliabilitet, då ein ikkje kan samanlikna all dataen som er henta ut med tidlegare forskning eller teoriar på feltet.

I hurtigoversikta er det berre sett på studiar som til saman undersøker fire forskjellige mekanismar som kan forklare mobbeofferet sine akademiske resultat. Dette kan vere ein mogleg avgrensing då det kan finnast mange fleire mekanismar som kan påverka prestasjonane til mobbeofra. Ved å berre undersøke fire forskjellige mekanismar gjer ein at resultatet blir meir spissa og kan vere vanskelege å bruka generelt i arbeidet mot mobbing i skulen.

Det er brukt eit utval forhandsbestemte søkeord og inklusjonskriteria når søk etter relevante studiar blei gjennomført. I søkeorda kan det vere manglar på synonym, samt omgrep som kunne utvida søket. Avgrensing av kriteria og søkeord kan vere med på å ekskludera relevante studiar som kunne vert med på å gitt ein endå breiare forståing av temaet. Sjølv om denne avgrensinga var nødvendig for å sikra at mengda data og inkluderte studiar ikkje vart for høgt, vil dette påverka studien.

Ein hurtigoversikt vil også ha avgrensingar i seg sjølv. Oversikta er til dømes meir utsett frå bias i utvalet av dei inkluderte studiane. Dette er sidan det ikkje er tid til omfattande og systematiske søk som ein ville gjort i ein fullstendig systematisk oversikt. Hurtigoversikter manglar også det same detaljnivået i dataekstrasjon og analyse som ein får i ein fullstendig oversikt. Dette kan føre til tap av nyanserte funn som kunne vert identifisert ved bruk av ein fullstendig oversikt.

Når ein skriv ein fullstendig systematisk oversikt vil ein normalt samarbeida med fleire andre forskarar. Denne studien er skrevet aleine, med unntak av vegleing frå min vegleiar for masteroppgåva. Dette vil vere ei avgrensing då dette kan føre til mindre objektivitet i arbeidet med screening og henting av data frå dei inkluderte studiane. Det vil også påverka tidsperspektivet, då ein må skrive og undersøkje alt aleine. Dette kan vere ei avgrensing då det kan påverke andre aspekt ved oppsummeringsarbeidet.

Hurtigoversikta starta med å vere avgrensa til at dei inkluderte studiane måtte vere publisert dei siste fem åra, frå Skandinavia og med elevar frå fyrste til fjerde trinn. På grunn av få resultat på desse avgrensingane blei søket ekspandert til at studiane måtte vere publisert dei siste ti åra, frå heile verda og elevar frå fyrste til tiande trinn. Dette kan vere ein avgrensing då resultatet er vidt og vanskelegare å generalisera, som kan gjera det meir utfordrande å anvende resultatet ved alle klassetrinn i skulen. Det er også inkludert studiar som er gjort dei

siste ti åra. Dette kan vere ei avgrensing då dette inkluderer forskning som kan vere utdatert og mindre relevant for dagens skulekontekst.

8. Konklusjon

Formålet med denne studien er å få ein oversikt over kva mekanismar som kan vere med på å forklare mobbeofferet sine akademiske resultat. Studien har som mål å svare på den fylgjande problemstillinga; «*Kva mekanismar er med på å forklare mobbeofferet sitt akademiske resultat på grunnskulen?*». Undersøkinga av problemstillinga er gjennomført ved å bruke tre forskingsspørsmål som samanlagt gjev eit grunnlag for å svare på problemstillinga til studien. Dei tre forskingsspørsmåla er som fylgjer;

- 1) Kva er samanhengen mellom ulike mekanismar og mobbing?
- 2) Kva er samanhengen mellom ulike mekanismar og akademiske resultat?
- 3) Kva er samanhengen mellom mobbing og akademiske resultat via ulike mekanismar?

Kva samanheng har ulike mekanismar og mobbing? Oppsummert kan ein fastslå at alle dei sju inkluderte studiane fann ein korrelasjon mellom den aktuelle mediatoren som blei undersøkt og mobbing. Studiane som undersøkte skuletilhøyring eller engasjement som mediator fann ut at når elevar opplev mobbing så vil dette ha ein negativ påverknad på mediatorane (Arslan, 2022; Carrasco et al., 2022; Huang, 2022; Lacey et al., 2016). Studiane som undersøkte klasseromåtfærd eller psykiske vanskar som mediator fann ut at når ein elev opplev mobbing vil dette gjer at den negative åtferda eller eleven sine psykiske vanskar aukar (Gomes et al., 2020; Murphy et al., 2022; Rueger & Jenkins, 2014).

Kva samanheng har ulike mekanismar og akademiske resultat? Oppsummert visar alle dei sju inkludert studiane ein korrelasjon mellom dei ulike mekanismane og elevane sine akademiske prestasjonar i skulen. Studiane som undersøkte skuletilhøyring eller engasjement fann at når mediatorane auka så ville dette positivt påverka elevane sine akademiske prestasjonar (Arslan, 2022; Carrasco et al., 2022; Huang, 2022; Lacey et al., 2016). Studiane som undersøkte klasseromåtfærd eller psykiske vanskar som mediator fann at når mediatorane auka så hadde dette ein negativ påverknad på elevane sine akademiske resultat (Gomes et al., 2020; Murphy et al., 2022; Rueger & Jenkins, 2014).

Kva samanheng har mobbing og akademiske resultat via ulike mekanismar? Oppsummert kan ein sjå at det er ein indirekte påverking mellom mobbing og akademiske resultat via ein mediator. Studiane som undersøkte mediatorane skuletilhøyring eller engasjement fann ein

indirekte negativ påverknad. Dette vil seie at når ein elev opplev mobbing så vil dette ha ein negativ effekt på deira akademiske resultat via mobbing sin negative påverknad på mediatoren (Arslan, 2022; Carrasco et al., 2022; Huang, 2022; Lacey et al., 2016). Studiane som undersøkte mediatorane klasseromåtfærd eller psykiske vanskar fann at elevar som opplev mobbing vil oppleve dårlegare akademiske resultat. Dette skjer gjennom at mobbing påverkar mediatoren som igjen påverkar resultatane (Gomes et al., 2020; Murphy et al., 2022; Rueger & Jenkins, 2014).

På bakgrunn av at ein ser klare samanhengar mellom mekanismar som påverkar mobbeofferet sine akademiske resultat, burde ein setje inn tiltak som minskar mobbing i skulen. Resultata frå oversikta kan vere med på å endre utdanningspolitikken gjennom å vise viktigheita med elevane sitt psykososiale miljø og viktigheita ved å implementera langsiktige strategiar for å kjempe mot mobbing. Oversikta visar også viktigheita med lærarstøtte og samarbeid mellom skulen og andre instansar som til dømes helsemyndighetene. Det er også sett at lærarstudiet og profesjonsutviklinga burde ha eit stort fokus på relasjonsbygging og støtte til elevane i skulen.

I skulekvardagen burde det vere fokus på at elevane skal føle på ei tilhøyring og engasjement på skulen. Læraren må vere med å skape eit trygt og inkluderande skulemiljø, samt bygje gode relasjonar til elevane. Det bør også vere eit fokus på elevane si psykiske helse, ved å gje tilbod om rådgjeving og støtte. Skulane burde også fortsette med å setje i gong anti-mobbetiltak. Det er viktig å kontinuerleg evaluera tiltak som er satt i gong og endra på dei ved behov. Ein må finne dei rette tiltaka som fungerer på akkurat den elevgruppa.

8.1. Framtidig forskning

Den systematiske hurtigoversikta som har blitt gjennomført har bidratt med innsikt i samanhengen mellom mobbing og akademiske resultat via mediatorar, men det er framleis fleire områder som krev vidare forskning og undersøkingar. Ny forskning kan derfor dra nytte av å fokusera på fylgjande områder:

Langtidseffekt

Langtidseffekten av korleis mobbing påverkar elevane sine akademiske resultat via dei forskjellige mediatorane er noko det er mangel på forskning omkring. Det kan her gjerne vere interessant å bruke andre metodar som til dømes ein longitudinell studiemetode for å fylgje elevar over fleire år. Ein kan også ta i bruk ein kvalitativ metode for å undersøkje nærmare korleis individet blir påverka direkte. Ved bruk av denne metoden vil ein undersøkje ei mindre

mengd med informantar, men få meir detaljerte svar med moglegheita til å stille spørsmål undervegs. Å undersøke dette temaet kan vere nyttig for å sjå kva effekt dei forskjellige mediatorane har på elevane seinare i livet, for eksempel ved karriereval.

Intervensjonar

Det er også behov for meir forskning på strategiar omkring intervensjon. Ein treng å undersøke kva tiltak som fungerer i skulen og kva for nokon som ikkje fungerer. Ved å undersøke dette kan ein utvikle og evaluera ulike tiltak og program som skal redusera eller forebygga mobbing. Kvar elevgruppe er ulik og ein bør utvikla tiltak som kan tilpassast fleire elevgrupper. Ein bør også forske på ulike tiltak i ulike skulekontekstar. Til dømes utforske same tiltak i forskjellige land eller med forskjellige, spesifikke elevgrupper.

Populasjon

Å gjennomføre liknande studiar som er analysert i denne hurtigoversikta kan også vere nyttig. Resultata frå denne oversikta visar at dei mekanismane som er undersøkt har påverknad på dei akademiske prestasjonane til elevar i skulen. Det ein gjerne kan gjera er å sjå på kva resultat ein får i forskjellige land og i forskjellige skulekontekstar. På denne måten kan ein samanlikne og sjå på om det er nokon kulturelle eller kontekstuelle faktorar som påverkar resultatet.

I dei inkluderte studiane i denne oversikta var det ikkje noko fokus på spesifikke elevgrupper. Vidare forskning kan gjerne sjå på korleis mobbing påverkar elevane sine akademiske resultat via mediatorar innafor spesifikke elevgrupper. Dette kan til dømes vere elevar med minoritetsbakgrunn eller elever som lev med bestemte funksjonsnedsettingar. På denne måten kan ein samanlikna om resultatet vil variere mellom forskjellige elevgrupper og då kunne lage tiltak som er betre tilpassa den aktuelle elevgruppa.

Mekanismar

I denne oversikta blei det berre presentert fire forskjellige mekanismar. Framtidig forskning bør derfor undersøke om det finnast fleire forskjellige mekanismar i klasserommet som påverkar akademiske resultat indirekte av mobbing. Det kan til dømes vere mekanismar som omhandlar elevane sitt stress og motivasjon i klasserommet. Det vil vere nyttig å finne ut om andre mekanismar har same påverknad på mobbeofferet sine akademiske resultat som dei som er inkludert her.

Type mobbing

Det er også behov for å forske på forskjellige typar mobbing. I dei inkluderte studiane er det i all hovudsak samla all mobbing under ein kategori. Det kan vere nyttig å skilje resultata ut frå kva type mobbing eleven opplev. For eksempel skilje mellom fysisk og psykisk mobbing, samt nettbasert mobbing. I dagens samfunn kvar elevane er meir på nett enn nokon gong, vil det vere nyttig å utforska resultat omkring nettbasert mobbing. På denne måten kan ein lettare utvikla nye tiltak som er direkte vinkla mot den aktuelle typen mobbing.

9. Avslutning

I denne studie har vi undersøkt korleis mobbing kan påverka elevane sine akademiske resultat via ein mediator. Sjølv om det allereie er forska mykje på mobbing, visar funna frå denne studien at det framleis er ein veg å gå før alle elevar opplev eit trygt og godt skulemiljø. Funna frå hurtigoversikta visar at mobbing indirekte har ein negativ påverknad på elevane sine akademiske resultat via alle dei fire mekanismane som blei undersøkt. Resultata som blei funnet er i tråd med tidlegare forskning som har undersøkt påverknaden mellom mobbing og akademiske resultat, samt forskning som har sett på korleis dei ulike mekanismane kan forklare prestasjonane til elevane.

Det var fleire avgrensingar ved denne studien, blant anna blei den berre skriven av ein person, mangel på forskjellig demografi, og populasjon, samt tidsperspektivet gjorde at ein ikkje kunne gjennomføre kvalitetssikring eller søk i fleire databasar.

Funna frå studien har viktige implikasjonar for den norsk skulepolitikk og praksis. Skular bør fokusera på å implementera anti-mobbetiltak som førebygg mobbing, samt tiltak som kan støtta elevar som allereie har opplevd mobbing. Vidare forskning bør fokusera på å forske på fleire mekanismar, samt utføra forskning i andre land og med fleire forskjellige elevgrupper. Forskinga bør også undersøkje korleis forskjellig type mobbing påverkar elevane sine prestasjonar via mekanismar, langtidseffektar av desse og kva intervensjonar som fungerer i klasserommet.

Samla sett vil resultata frå denne hurtigoversikta understreka viktigheita ved å fortsette å arbeide mot eit inkluderande og støttande skulemiljø for å kunne minska og førebygga mobbing. Ved å implementera tiltak som fremmar elevane si tilhøyring og engasjement, samt positivt påverkar deira åtferd og psykiske helse, kan det bidra til både akademisk og personleg vekst for elevane. Målet i den norske skulen er å ha ein nulltoleranse for mobbing, og dette er eit mål vi må fortsette det gode arbeidet mot.

10. Litteraturliste

- Ahmed, N. I., & Nasrin, F. (2022). *Bullying Effects on Children Academic Performance- A Complete Picture of Bullying in the Elementary School Environment*.
<https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4183032>
- Al-Saraf, E. (2023). *Narrative Analysis 101—Everything you need to know to get started*. GradCoach.
<https://gradcoach.com/narrative-analysis/>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369–386. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1002/pits.20303>
- Arslan, G. (2019). Bullying experiences in children and adolescents: Structural validity and reliability of the Bullying Experience Scale. *Figshare*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.8188418.v1>
- Arslan, G. (2022). School Bullying and Youth Internalizing and Externalizing Behaviors: Do School Belonging and School Achievement Matter? *International Journal of Mental Health and Addiction, 20*(4), 2460–2477. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00526-x>
- Arslan, G., & Duru, E. (2017). Initial Development and Validation of the School Belongingness Scale. *Child Indicators Research, 10*(4), 1043–1058. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9414-y>
- Ayube, L. (u.å.). *Sosial og Emosjonell Læring*. Storyboardthat. Henta 30. mai 2024, frå
<https://www.storyboardthat.com/no/articles/e/sosial-emosjonell-læring>
- Bandura, A. (1980). The Social Learning Theory of Aggression. I *The War System: An Interdisciplinary Approach* (s. 141–156). Westview Press.
- Boland, A., Cherry, M. G., & Dickson, R. (2017). *Doing a Systematic Review: A Student's Guide* (2. utg.). SAGE.
- Borg, E. (2015). Classroom behaviour and academic achievement: How classroombehaviour categories relate to gender and academic performance. *British Journal of Sociology of Education, 36*(8), 1127–1148. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2014.916601>

- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Læringsmiljøsentret.
<https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/i1MahGfNe33or7v3hddN4kCmiIKUFiGoZzQ4gq6YN34YluIDVC.pdf>
- Broggi, M., & Ready, R. E. (2022). Academic skills, self-perceptions, and grades in university students with a history of multiple concussions: The mediating roles of processing speed and psychological symptoms. *The Clinical Neuropsychologist*, 36(8), 2188–2204.
<https://doi.org/10.1080/13854046.2021.1958924>
- Carrasco, D., Banerjee, R., Lopez-Hornickel, N., & Trevino, E. (2022). Indirect effects of bullying on school mathematics achievement in Chile. *Studies in Educational Evaluation*, 74.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101172>
- Cherry, K. (2022, november 7). *What Is Behaviorism?* verywellmind.
<https://www.verywellmind.com/behavioral-psychology-4157183>
- Conners, K. C. (1997). *Conners' Teacher Rating Scale—Revised (L)*. Multi-Health Systems.
<https://www.stevensonwaplak.com/wp-content/uploads/2011/03/connorsteacher.pdf>
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (Red.). (2012). *Classroom Behavior, Contexts, and Interventions*. Emerald Group Publishing Limited.
- Decker, P. J., & Cangemi, J. P. (Red.). (2018). Emotionally intelligent leaders and self-actualizing behaviors: Any relationship? *Ife psychologia*, 26(2), 27–30.
- Diperna, J. C. (2006). Academic enablers and student achievement: Implications for assessment and intervention services in the schools. *Psychology in the Schools*, 43(1), 7–17. <https://doi.org.ezproxy.uis.no/10.1002/pits.20125>
- Ellemers, N., & Haslam, A. S. (2012). Social Identity Theory. I P. A. M. V. Lange, A. W. Kruglanski, & T. E. Higgins (Red.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (Bd. 2, s. 379–398). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446249222>

- Ettekla, A. V., & Mahoney, J. L. (2017). Ecological Systems Theory. I K. Peppler (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning* (s. 239–241). SAGE Publications, Inc.
<http://dx.doi.org/10.4135/9781483385198.n94>
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 37(3), 234–247. <https://doi.org/10.1002/ab.20389>
- Folkehelseinstituttet. (2022). Formulere spørsmål og skrive prosjektplan. I *Metodeboka: Slik oppsummerer vi forskning*. Folkehelseinstituttet, Område for helsetjenester.
- Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J., Florian, L., & McCluskey, G. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 75, 6–28.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.021>
- Gomes, A., Martins, M., Farinha, M., Silva, B., Ferreira, E., Caldas, A., & Brandao, T. (2020). Bullying's Negative Effect on Academic Achievement. *International Journal of Educational Psychology*, 9(3), 243–268. <https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4812>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., & Turnbull, D. (2021). The Impact of Bullying Victimization in Early Adolescence on Subsequent Psychosocial and Academic Outcomes across the Adolescent Period: A Systematic Review. *Journal of School Violence*, 20(3), 351–373. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/15388220.2021.1913598>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Capella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000

- Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487.
<https://doi.org/10.1086/669616>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Huang, L. (2022). Exploring the relationship between school bullying and academic performance: The mediating role of students' sense of belonging at school. *Educational Studies*, 48(2), 216–232.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749032>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of school health*, 74(7), 262–273.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringa*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lacey, A., Cornell, D., & Konold, T. (2016). The Relations Between Teasing and Bullying in Middle School Standardized Exam Performance. *The Journal of Early Adolescence*, 37(2), 192–221.
<https://doi.org/10.1177/0272431615596428>
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer Victimization Trajectories From Kindergarten Through High School: Differential Pathways for Children's School Engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 826–841.
<http://dx.doi.org/10.1037/edu0000177>
- Lasserson, T. J., Thomas, J., & Higgins, J. PT. (2019). Starting a review. I J. PT. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, M. J. Page, & V. A. Welch (Red.), *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (2. utg., s. 3–12). The Cochrane Collaboration.

- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, belonging, and engagement. *Journal of School Health, 74*(7), 274–283. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Liu, J., Bullock, A., & Coplan, R. J. (2014). Predictive relations between peer victimization and academic achievement in Chinese children. *School Psychology Quarterly, 29*(1), 89–98. <https://doi.org/10.1037/spq0000044>
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta didactica Norge, 11*(3), 19.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Arora, A. (2011). *Creating and Interpreting the TIMSS and PIRLS 2011 Context Questionnaire Scales*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/TP11_Context_Q_Scales.pdf
- McNamara, E., Murphy, D., Murray, A., Smyth, E., & Watson, D. (2020). *Growing Up in Ireland: The Lives of 17/18-year-olds*. Department of Children and Youth Affairs. <https://www.growingup.gov.ie/pubs/GUI-lives-of-17-18-year-olds-web-ready.pdf>
- Midling, A. S. (2016). – Både mobber og mobbeoffer sliter med å takle livet. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/-bade-mobber-og-mobbeoffer-sliter-med-a-takle-livet/>
- Mohan, T. M., & Bakar, A. Y. A. (2021). A systematic literature review on the effects of bullying at school. *SCHOULID: Indonesian Journal of School Counseling, 6*(1), 35–39. <https://doi.org/10.23916/08747011>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center & International Association for the Evaluation of Educational Achievement. https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/reports/downloads/T11_IR_M_FrontMatter.pdf

- Munthe, E., Bergene, A. C., Braak, D. ten, Furenes, M. I., Gilje, T. M., Keles, S., & Wollscheid, S. (2022). Systematisk kunnskapsoppsummering utdanningssektoren. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(2), 131–144. <https://doi.org/10.18261/npt.106.2.5>
- Murphy, D., Leonard, S., Taylor, L., & Santos, F. (2022). Educational achievement and bullying: The mediating role of psychological difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1487–1501. <https://doi.org/10.1111/bjep.12511>
- Murray, A., McCrory, C., Thornton, M., Williams, J., Quail, A., Swords, L., Doyle, E., & Harris, E. (2010). *Growing up in Ireland: Design, instrumentation and procedures for the child cohort*. Department of Health and Children.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller: Forskning om skolemobbing*. Cappelen damm.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30>
- Quail, A., Williams, J., Thornton, M., & Murray, A. (2014). *A summary guide to the wave 2 of the child cohort of growing up in Ireland*. Economic and Social Research Institute.
- Rivara, F., & Menestrel, S. L. (Red.). (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. National Academies Press.
- Roland, E. (1980). *Terror i skolen: Mobbing, ei empirisk undersøkning*. Rogalandforskning.
- Roland, E. (1983). *Strategi mot mobbing*. Universitetsforlaget.

- Rueger, S., & Jenkins, L. (2014). Effects of Peer Victimization on Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 77–88.
<https://doi.org/10.1037/spq0000036>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Samara, M., Nascimento, B. D. S., El-Asam, A., Hammuda, S., & Khattab, N. (2021). How Can Bullying Victimization Lead to Lower Academic Achievement? A Systematic Review and Meta-Analysis of the Mediating Role of Cognitive-Motivational Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph18052209>
- Semundseth, M. (2015). Snart skolestarter. *Bedre skole*, 1, 44–48.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying With the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268.
<https://doi.org/10.1002/Ab.10047>
- Sosu, E. M., & Schmidt, P. (2017). Tracking Emotional and Behavioral Changes in Childhood: Does the Strength and Difficulties Questionnaire Measure the Same Constructs Across Time? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(7), 643–656. <https://doi.org/10.1177/0734282916655503>
- Stewart, R., Dayal, H., Langer, L., & Rooyen, C. van. (2019). The evidence ecosystem in South Africa: Growing resilience and institutionalisation of evidence use. *Palgrave communications*, 5.
<https://doi.org/10.1057/s41599-019-0303-0>
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Larsen, T. W., & Dyp, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243–251. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.10.010>
- Tan, C. S. (2007). Test Review: Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). Behavior assessment system for children (2nd ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service. *Assessment for Effective Intervention*, 32(2), 121–124. <https://doi.org/10.1177/15345084070320020301>

Tesli, M. S., Kirkøyen, B., Handal, M., Torvik, F. A., Odsbu, I., & Knudsen, A. K. S. (2023). Psykiske plager og lidelser hos voksne. *Folkehelse rapporten*.

<https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/psykisk-helse/psykiske-lidelser-voksne/?term=#om-psykiske-plager-og-lidelser>

Thornberry, T. P., Lizotte, A. J., Krohn, M. D., Farnworth, M., & Jang, S. J. (1991). Testing interactional theory: An examination of reciprocal causal relationships among family, school, and delinquency. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 82(1), 3–35.

<https://doi.org/10.2307/1143788>

Universitetet i Bergen. (2023, mai 25). *Forskningsetiske retningslinjer*.

<https://www.uib.no/forskningsetikk/155969/forskningsetiske-retningslinjer#forskningsetikkloven-nbsp>

U.S. Department of Education. (u.å.). *Academic Performance and Outcomes for English Learners:*

Performance on national assessments and on-time graduation rates. Henta 31. mai 2024, frå

<https://www2.ed.gov/datastory/el-outcomes/index.html#introText>

Utdanningsdirektoratet. (2019, januar 29). *Tiltak for å bedre relasjoner*. [https://www.udir.no/laring-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#go-to-top-target)

[og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#go-to-top-target](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#go-to-top-target)

Utdanningsdirektoratet. (2021, januar 28). *Elevundersøkelsen 2020 – nasjonale tall for mobbing og*

arbeidsro. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn->

[forskning/rapporter/elevundersokelsen-2020--nasjonale-tall-for-mobbing-og-](https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2020--nasjonale-tall-for-mobbing-og-)

[arbeidsro/#:~:text=Det%20er%20flest%20elever%20som,på%20skolen%20visste%20om%20](https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2020--nasjonale-tall-for-mobbing-og-)

[mobbingen](https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2020--nasjonale-tall-for-mobbing-og-).

Utdanningsdirektoratet. (2023a, januar 20). *Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om*

mobbing og lav motivasjon. [https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/)

[trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/)

- Utdanningsdirektoratet. (2023b, februar 20). *Flere elever opplever å ikke ha et trygt og godt skolemiljø*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/flere-elever-opplever-a-ikke-ha-et-trygt-og-godt-skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023c, desember 19). *Tilrettelegging for barn og elever med behov for ekstra støtte*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-behov-for-ekstra-stotte/#go-to-top-target>
- Wendelborg, C. (2023). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analysen av Elevundersøkelsen skoleåret 2022/23*. NTNU Samfunnsforskning. https://samforsk.no/uploads/files/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2022_23_final_uu.pdf
- Wormington, S. V., Anderson, K. G., Schneider, A., Tomlinson, K. L., & Brown, S. A. (2016). Peer Victimization and Adolescent Adjustment: Does School Belonging Matter? *Journal of School Violence, 15*(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.922472>
- Yip, J., Ehrhardt, K., Black, H., & Walker, D. O. (2018). Attachment theory at work: A review and directions for future research. *Journal of organizational behavior, 39*(2), 185–198. <https://doi.org/10.1002/job.2204>
- Young-Jones, A., Fursa, S., Byrket, J. S., & Sly, J. S. (2015). Bullying affects more than feelings: The long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Social Psychology of Education, 18*, 185–200.
- Zhou, M., & Brown, D. (Red.). (2015). *Educational Learning Theories* (Bd. 2). Educational learning theories. <http://www.sadil.ws/bitstream/handle/123456789/433/ALG%20Educational%20Learning%20Theories.pdf?sequence=1&isAllowed=y>