



Uio • Universitetet i Oslo

Mindfulness og mobbing hos barn og unge

En litteraturgjennomgang

Martine Hansson

Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Oslo

Våren 2023

SAMMENDRAG**MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE**

Tittel	<i>Mindfulness og mobbing hos barn og unge: En litteraturgjennomgang</i>
Av	Martine Hansson
Emnekode	PED4191
Semester	Vår 2023

Stikkord: Mobbing, mobbeatferd, mindfulness, mindfulness-baserte intervensjoner, meditasjon, skole, barn og unge, litteraturgjennomgang.

Mindfulness har vekket økende interesse i vesten innen ulike forskningsfelt, og forskningsresultater virker lovende for både psykisk og fysisk helse. Det har blitt utviklet ulike mindfulness-baserte intervensjoner (MBI) for voksne, og i den senere tid har slike intervensjoner også blitt brukt på barn og unge. Flere studier har vist at MBI kan fremme prososial atferd og redusere aggresjon hos barn og unge. Enkelte forskere har derfor undersøkt mindfulness i forbindelse med mobbeatferd. Formålet med denne masteroppgaven har vært å sammenfatte hva forskningslitteraturen sier om mindfulness og mobbeatferd hos barn og unge. Problemstillingene er som følger:

- 1. Hva viser forskning om sammenhengen mellom mindfulness og mobbeatferd?*
- 2. Hva viser forskning om mindfulness-baserte intervensjoner rettet mot å redusere mobbeatferd i skolen?*

Problemstillingene besvares gjennom en litteraturgjennomgang. Formålet med denne metoden er å gi en oversikt over allerede eksisterende kunnskap på området. Søk har blitt gjort i fire databaser (PsycINFO, Scopus, ERIC og EBSCO). Blant inklusjonskriteriene er studier gjort på deltakere mellom 6 og 18 år, studier som har undersøkt MBI for å redusere mobbeatferd, studier som har undersøkt sammenhengen mellom mobbeatferd og mindfulness, og artikler publisert i fagfelleverderte tidsskrifter. Blant eksklusjonskriterier er

studier som er gjort på elever med kliniske diagnoser og intervensjoner som er rettet mot foreldre, lærere eller mobbeofre.

Etter vurdering av artikler basert på inklusjons- og eksklusjonskriterier, satt jeg igjen med åtte artikler. Fem av studiene var korrelasjonsstudier som undersøkte sammenhengen mellom mindfulness og mobbeatferd hos barn og unge. Disse studiene viste at mindfulness kan ha en negativ sammenheng med mobbing, men studiene varierte når det gjaldt om sammenhengen var direkte eller indirekte. Tre av studiene var intervensjonsstudier som har undersøkt MBI for å redusere mobbeatferd i skolen. Funnene fra intervensjonsstudiene indikerer at MBI kan redusere mobbeatferd hos barn og unge.

Det er et begrenset antall studier som har undersøkt sammenhengen mellom mindfulness og mobbing hos barn og unge. Det er behov for flere studier som undersøker denne sammenhengen før det kan konkluderes om hvorvidt barn og unge som mobber har lavere grad av mindfulness. Korrelasjonsstudier kan vel å merke ikke avdekke kausale forhold, men dersom flere studier kan påvise et negativt forhold mellom mindfulness og mobbing, kan dette gi et utgangspunkt for å videre undersøke grunnlaget i MBI som mobbereduserende intervensjoner i skolen. Antall studier som har undersøkt MBI som tiltak for å redusere mobbing i skolen er også svært begrenset. Det er dermed ikke nok belegg for å konkludere med at MBI er et effektivt tiltak for å redusere mobbeatferd blant barn og unge. Denne studien tyder likevel på at MBI både kan være et nyttig intervensjonstiltak for å redusere mobbing i skolen, og et interessant område for videre forskning.

Oppgaven bidrar til en oppsummering av kunnskapen på området mindfulness og mobbing hos barn og unge. Ettersom MBI i nyere tid også har vekket interesse innenfor utdanning kan en oppsummering av denne kunnskapen være interessant og relevant for forskere innen mobbefeltet og for personer som arbeider med utvikling av intervensjoner for å redusere mobbing i skolen.

© Martine Hansson

2023

Mindfulness og mobbing hos barn og unge: En litteraturstudie

Martine Hansson

<http://www.duo.uio.no>

Forord

Denne masteroppgaven er mitt siste og avsluttende arbeid i masterprogrammet i pedagogisk-psykologisk rådgivning ved Universitetet i Oslo. Det føles fantastisk å endelig ha kommet i mål! En masteroppgave er et godt stykke arbeid, og å skrive denne oppgaven har til tider vært tøft og utfordrende. Samtidig har dette også vært en utrolig spennende og lærerik prosess, som har gitt meg lærdom jeg er glad jeg kan ta med meg videre i livet. Å skrive en masteroppgave gir mulighet til å fordype seg i et selvvalgt område av relevans for fagfeltet. Både mindfulness og mobbing er noe som opptar meg, og det har vært et veldig spennende å skrive om dette som et tema. Jeg håper oppgaven vil være av interesse for andre og inspirere til videre arbeid innenfor denne tematikken.

Jeg ønsker å takke min kjære samboer, venner og familie for all støtte, oppmuntring og ikke minst tålmodighet. Dere har heiet meg frem og alltid hatt troen på meg, og det har holdt meg oppe i stunder som har vært tøffe. Jeg føler meg privilegert som har så mange fantastiske og fine mennesker i livet mitt. Og en veldig stor takk til veilederen min Elise Øksendal for gode innspill, rettleiding og tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen. Din hjelp har vært av stor betydning for skriving og sammenstilling av denne oppgaven.

Martine Hansson

Oslo, april 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn og tema.....	8
1.2 Begrepsavklaring	10
1.2.1 Mobbing	10
1.2.2 Mindfulness	11
1.3 Formål og problemstilling	12
1.4 Avgrensing	13
1.5 Oppgavens oppbygning	13
2 Mobbing	15
2.1 Individfaktorer	15
2.1.1. Reaktiv og proaktiv aggresjon	16
2.1.2 Moralsk frakobling	17
2.1.3 Empati	17
2.1.4 Impulsivitet	18
2.2 Sosiale faktorer i klassemiljøet	19
2.1.1 Sosial eksklusjonsangst	19
2.1.2 Sosial status	19
2.1.3 Sosiale normer.....	20
2.1.4 Sosiale relasjoner	20
2.3 Oppsummering	21
3 Mindfulness	22
3.1 Hva er mindfulness?	22
3.1.1 Praktisering	23
3.2 Mindfulness i skolen	23
3.2.1 Praktisering i klasserommet	24

3.3 Teorier om mekanismene i mindfulness	24
3.3.1 Oppmerksomhet og emosjonsregulering	25
3.3.2 Kognitive endringer	26
3.3.3 Selvregulering av atferd	27
3.4 Oppsummering	28
4 Metode	30
4.1 Litteraturgjennomgang	30
4.2 Fremgangsmåte	31
4.2.1 Databaser og søkeord	31
4.2.2 Inklusjons- og eksklusjonskriterier	32
4.2.3 Fremstilling av resultater og tolkning av funn	34
4.3 Metodiske refleksjoner	34
4.4 Studienes forskningsdesign	35
4.4.1 Korrelasjonsstudier	35
4.4.2 Intervensjonsstudier	36
4.5 Oppsummering	36
5 Resultater	38
5.1 Oversikt over inkluderte studier	38
5.2 Presentasjon av studier	40
5.2.1 Studier om sammenhengen mellom mindfulness og mobbeatferd	40
5.2.2 Studier av MBI med hensikt å redusere mobbeatferd i skolen	44
6 Drøfting av funn	48
6.1 Sammenhengen mellom mindfulness og mobbeatferd	48
6.1.1 Indirekte sammenheng mellom mindfulness og mobbing.....	53
6.2 Mindfulness-baserte intervensjoner rettet mot å redusere mobbeatferd i skolen	54
6.2.1 Reduksjon av mobbeatferd	54
6.2.2 Endring av sosialt klima	56
6.2.3 Selvkontroll og impulsivitet	57
6.3 Diskusjon rundt styrker og svakheter ved studiene	58
6.3.1 Begrepsvaliditet	59

6.3.2 <i>Indre validitet</i>	61
6.3.3 <i>Ytre validitet: Kan funnene generaliseres?</i>	63
6.4 Oppsummering	65
7 Avslutning	67
7.1 Begrensninger ved oppgaven	68
7.2 Praktiske implikasjoner og anbefaling til videre forskning	69
Litteraturliste	71
VEDLEGG 1: Søkestrenger i de ulike databasene	87
VEDLEGG 2: Flytskjema over inkludering og ekskludering av artikler	88

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og tema

Mindfulness har i nyere tid vekket økende interesse og popularitet hos vestlige klinikere og innenfor ulike forskningsfelt. Mindfulness innebærer en åpen, aksepterende og oppmerksom tilstedeværelse, en evne som antas å være en iboende egenskap i alle mennesker (Kabat-Zinn, 2003). Mentalt fravær og vurdering av indre og ytre opplevelser er likevel noe som karakteriserer mange av oss. Dette kan svekke vår livskvalitet og oppmerksomhet ovenfor andre, og gjøre at mange handler på autopilot uten videre refleksjon over egen atferd (Binder et al., 2014; Brown & Ryan, 2003). Praktisering av mindfulness-meditasjon antas å bringe mennesker tilbake til en «mindful» tilstand, og blant annet kunne fremme velvære og god mental helse, føre til økt tilpasningsevne, og redusere stress og negative emosjonelle plager (Bishop et al., 2004; Shapiro & Carlson, 2017; Brown & Ryan, 2003).

Systematisk praktisering av mindfulness har blitt inkorporert i ulike former for terapi og behandlingsformer. Den første mindfulness-baserte intervensjonen (MBI) kom på slutten av 1970-tallet, og i etterkant har det blitt utviklet en rekke MBI-programmer for ulike vansker og plager (Cullen, 2011; Binder et al., 2014). De positive effektene fra studier av MBI for voksne har vekket nysgjerrigheten for bruk av mindfulness på barn og unge. Det har blitt utviklet flere MBI-programmer rettet mot elever, med hensikt å fremme empati, medfølelse og emosjons- og atferdsregulering, redusere stress og kultivere aksept av en selv og andre hos elever (Broderick & Metz, 2016; Lyons & DeLange, 2016; Galla et al., 2016; Broderick & Frank, 2014). Selv om forskning over effektene av mindfulness-praktisering for barn og unge er fortsatt begrenset, foreligger det studier som tyder på at MBI kan redusere aggresjon (Tao et al., 2021) og atferdsproblemer (Felver et al., 2016), og fremme blant annet impuls kontroll (Frank et al., 2021), empati, medfølelse (Cheang et al., 2019), sosial kompetanse (Sconert-Reichl og Lawlor, 2010) og prososial atferd (Felver et al., 2016) hos barn og unge. Slike forskningsfunn indikerer at MBI kan være et aktuelt tiltak med relevans for å fremme unge mennesker sin prososiale fungering.

Alle barn og unge har rett til et trygt og godt miljø på skolen (Opplæringslova, 1998a, § 9 A-2), og skolene skal ha nulltoleranse for mobbing (Opplæringslova, 1998b, § 9 A-3). Mobbing innebærer at individer utsettes for gjentatte negative handlinger over tid, som for eksempel slag, trusler eller ekskludering (Olweus, 2013, Olweus, 1994). Dan Olweus og Erling Roland startet Norges første nasjonale antimobbe-kampanje på 1980-tallet (NOU 2015: 2, s. 47), og siden

dette har det vært utviklet en rekke tiltak og anti-mobbekampanjer for å redusere mobbing i skolen (Olweus & Breivik, 2015), som Olweus-programmet, Zero, Respekt og PALS (Hegna & Bakken, 2015). Likevel oppga 4,6 prosent av elevene fra 5. trinn og til og med VG3, som deltok i den nasjonale Elevundersøkelsen 2021, at de ble utsatt for mobbing på skolen to til tre ganger i måneden eller mer (Wendelborg, 2021). Dette betyr at over 20 000 elever jevnlig opplevde å på en eller annen måte, bli utsatt for hendelser som fysisk vold, baksnakking, utenforskap eller negative kommentarer på skolen. Dette viser at mobbing fortsatt er et stort problem i norske skoler.

Konsekvensene av mobbing kan være svært alvorlige. Studier har blant annet vist en sammenheng mellom å utsettes for mobbing og psykiske vasker, som depresjon og angst, skolevegring, selvskading og selvmordstanker (Garnefski & Kraaij, 2014; Arseneault et al., 2010; Arseneault, 2017; Buhs et al., 2006; Olweus & Breivik, 2015). Å utsettes for mobbing er ikke bare forbundet med alvorlige vansker mens mobbingen pågår. Studier har vist at å utsettes for mobbing under oppveksten er assosiert med psykiske vansker, arbeidsledighet, selvmord og selvmordsforsøk i voksen alder (Lund et al., 2009; Gorman et al., 2021; Klomek et al., 2009). Slike studier kan tyde på at å utsettes for mobbing kan medføre alvorlige konsekvenser og gi langvarige skadevirkninger. Sett i lys av tallet fra Elevundersøkelsen (Wendelborg, 2021), viser dette at arbeid med forebygging og reduksjon av mobbing i skolen er svært aktuelt og viktig.

Kunnskap om mekanismene bak mobbing er relevant i forbindelse med utvikling av effektive tiltak for å redusere mobbing (Liu & Graves, 2011). Visse personlighetstrekk har blitt assosiert hos elever som mobber, som impulsivitet, reaktiv og proaktiv aggresjon, og lavere perspektivtaking og empati (Mitsopoulou & Giovazolias, 2015; Espelage et al., 2018; Salmivalli & Nieminen, 2002; Olweus, 1994). Samtidig har emosjonell-, sosial og moralsk kompetanse blitt identifisert som beskyttelsesfaktorer mot mobbeatferd (Zych et al., 2017). Videre synes faktorer som sosiale normer, og et behov for tilhørighet og makt å være sentrale mekanismer som er involvert i mobbing (Roland, 2014; Salmivalli, 2010). Årsakene til mobbing kan være komplekse, og elever som mobber er ingen homogen gruppe. Mobbing oppstår trolig som en kombinasjon av både personlighetsfaktorer og det sosiale miljøet rundt elevene (Schott & Søndergaard, 2014; Zych et al., 2017). Av den grunn kan det virke aktuelt at intervensjonsstrategier mot mobbing i skolen søker å forbedre både det sosiale miljøet i klassen og atferd som fremmer positive interaksjoner mellom elever.

I den senere tid har enkelte forskere undersøkt om MBI kan redusere mobbing i skolen (Faraji et al., 2019; Liu et al., 2021), ettersom forskningsresultater kan tyde på at MBI kan fremme

empati (Cheang et al., 2019), og redusere aggresjon og impulsivitet (Tao et al., 2021; Frank et al., 2021); faktorer som henholdsvis er negativt og positivt assosiert med mobbeatferd (Olweus, 1994; Mitsopoulou & Giovazolias, 2015). Dette har også vekket interesse blant enkelte forskere i å undersøke om det er en sammenheng mellom elevenes grad av mindfulness og mobbeatferd, der en hypotese er at elever som mobber vil ha lavere grad av mindfulness (Yuan & Liu, 2021; Yuan et al., 2020; Georgiou et al., 2020; Georgiou et al., 2021). Ettersom mobbing fortsatt er et problem i norske skoler, og det nylig har oppstått en interesse rundt mindfulness, MBI og mobbing hos barn og unge, kan en litteraturgjennomgang som oppsummerer den forskningsmessige kunnskapen som eksisterer om dette temaet, være relevant og aktuelt. Denne oppgaven har som formål å oppsummere forskningen fra slike studier.

1.2 Begrepsavklaring

I oppgavens teorikapitler vil relevante begreper bli redegjort for underveis. Det er likevel hensiktsmessig med en gjennomgang av hvordan oppgavens to sentrale begreper, mobbing og mindfulness, blir forstått og brukt i denne litteraturgjennomgangen.

1.2.1 Mobbing

Olweus (1994) definerer mobbing som når det med intensjon, utføres gjentatte negative handlinger mot et annet menneske, som pågår over tid. En lignende beskrivelse blir gitt av Roland (1989, sitert i Roland & Idsøe, 2001, s. 446), som definerer mobbing som handlinger der en eller flere personer utøver fysisk eller psykisk vold gjentatte ganger, mot en person som ikke er i stand til å forsvare seg. Som det fremkommer i siste definisjon, kan mobbing foregå på ulike måter. Dette kan være fysisk mobbing, som slag eller spark; verbal mobbing, som trusler eller håning; men også mer indirekte former for mobbing, slik som ekskludering, baksnakking eller manipulasjon (Olweus, 1992; Olweus, 2013; Olweus, 1994). Mobbing kan både være én elev som mobber en annen, en gruppe elever som mobber en annen elev, eller en hel gruppe som blir mobbet, selv om sistnevnte er mindre vanlig i skolekontekster (Olweus, 1994). Mobbing innebærer altså en eller annen form for gjentagende overgrep, utført av en eller flere personer mot et eller flere individer som ikke kan forsvare seg.

Mobbing anses som en form for aggresjon (Roland & Idsøe, 2001). Men selv om mobbing ses som en aggressiv handling, regnes ikke all aggresjon som mobbing. Ifølge Olweus (2013) er nettopp en opplevelse av ulik maktbalanse, noe som skiller mobbing fra generell aggresjon.

Den som blir mobbet er, eller opplever selv å være, ute av stand til å forsvare seg (Olweus, 2013; Olweus & Breivik, 2015). En slik ubalanse kan for eksempel være at mobberen(e) har høyere sosial status på skolen, har sterkere fysisk styrke eller høyere selvtillit (Olweus, 2013). Mobbing skiller seg også fra generell aggresjon ved at den negative atferden ikke er en enkelthendelse, men noe som pågår over tid (Obermann, 2011). Mobbing går med andre ord innunder kategorien aggresjon, men det er noen distinksjoner som skiller mobbing fra generell aggresjon.

Den senere tid har det blitt mer vanlig med digital mobbing. Denne formen for mobbing skiller seg fra tradisjonell mobbing ved at den foregår over digitale kommunikasjonsenheter eller internett, som i tekstmeldinger, e-post eller nettsider (Zych et al., 2017; Li et al., 2012). I tillegg står ikke eleven som mobber og eleven som blir mobbet ansikt-til-ansikt, som ved tradisjonell mobbing (Roland, 2014). Enkelte forskere hevder at digital mobbing må forstås som et atskilt fenomen fra annen mobbing (Zych et al., 2017). Andre forskere hevder at mobbing over nett kun er en annen arena å utføre mobbing på, og derfor kan forstås i lys av kunnskapen vi har om tradisjonell mobbing (Kowalski & Limber, 2013; Zych et al., 2017). I denne oppgaven kommer min forståelsesramme for digital mobbing til å være basert på det sistnevnte perspektivet. Min bruk av begrepet mobbing kommer derfor til å inkludere både tradisjonell og digital mobbing.

1.2.2 Mindfulness

Det kan være utfordrende å definere et begrep som mindfulness, da litteraturen kan referere til mindfulness som både en tilstand, en meditasjonsform, et disposisjonelt trekk ved mennesker og som en type intervensjon. Mindfulness som meditasjonsform har røtter i østlig og buddhistisk tradisjon (Kabat-Zinn, 2015), vanligvis praktisert i flere år av munkene for å oppnå etisk og spirituell utvikling (Chiesa et al., 2014). Praktisering av mindfulness-meditasjon innebærer at oppmerksomheten rettes mot noe bestemt, ofte på pusten (Bishop et al., 2004). Når følelser, tanker eller sanseinntrykk dukker opp, skal de rett og slett bare legges merke til, uten å dømme, «følge» tankene eller forsøke å fortolke det som kommer opp, for så å vende oppmerksomheten tilbake til pusten (Bishop et al., 2004).

Ifølge Jon Kabat-Zinn kan mindfulness defineres som *“the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally to the unfolding of experience moment by moment”* (Kabat-Zinn, 2003, s. 145). Denne definisjonen beskriver mindfulness som en tilstand av tilstedeværelse i øyeblikket, på en aksepterende og ikke-

dømmende måte. Shapiro og Carlson (2017) definerer mindfulness som “*the awareness that arises through intentionally attending in an open, caring, and discerning way.*” (s. 10). Definisjonen understreker at mindfulness også innebærer en åpen og vennlig holdning til følelser og tanker som dukker opp. I tillegg beskriver begge definisjonene at dette gjøres med intensjon.

Mindfulness betraktes også som en iboende egenskap; en universell menneskelig kapasitet ved å være helhjertet og åpent oppmerksom på øyeblikket (Shapiro & Carlson, 2017; Binder et al., 2014), en evne vi alle er født med (Kabat-Zinn, 2015). På engelsk omtales gjerne denne egenskapen som *trait mindfulness* eller *dispositional mindfulness* (Chiesa et al., 2014; Riggs & Brown, 2017). Graden av mindfulness kan variere fra person til person, på ulike tidspunkter og steder, og kan forsterkes med praktisering av mindfulness-meditasjon (Brown & Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 2003). Sist, men ikke minst har praktisering av mindfulness-meditasjon blitt inkorporert i ulike medisinske og psykologiske intervensjonsprogrammer; såkalte mindfulness-baserte intervensjoner (MBI) (Chiesa et al., 2014).

Som det fremkommer av beskrivelsene, kan mindfulness referere til ulike betydninger, og slik sett være vanskelig å definere. Chiesa med kollegaer (2014) tolker de forskjellige beskrivelsene av mindfulness som ulike områder av ett og samme konsept, og at de ikke trenger å utelukke hverandre. Ut fra en slik forståelsesramme kan mindfulness betraktes som en menneskelig egenskap og tilstand av oppmerksom tilstedeværelse, som kan forsterkes gjennom praktisering av meditasjon. I denne oppgaven kommer jeg både til å se på studier som har undersøkt mindfulness som en personlig egenskap og mindfulness brukt i mindfulness-baserte intervensjoner (MBI). På norsk blir ofte begrepet *oppmerksomt nærvær* eller *oppmerksomhetsmeditasjon* benyttet om mindfulness (Sælebakke, 2018; Kroese, 2008). Jeg kommer til å benytte meg av betegnelsen ‘mindfulness’ i denne oppgaven.

1.3 Formål og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å oppsummere kunnskapen om hva vi vet om mindfulness og mobbeatferd hos barn og unge. Det foreligger etter min viten ingen oppsummerende litteraturgjennomgang som tar for seg tematikken rundt mindfulness for å redusere mobbing i skolen eller om sammenhengen mellom mindfulness og mobbing. Med tanke på den økte interessen for bruk av mindfulness i intervensjoner for barn og unge, samt at arbeid mot mobbing i skolen fortsatt er et aktuelt tema, synes en oppsummerende studie som

tar for seg dette å være svært aktuelt. En slik studie kan være interessant for forskere innen mobbefeltet, og for personer som arbeider med utvikling av tiltak i skolen for å redusere mobbing. Mine problemstillinger er som følger:

1. *Hva viser forskning om sammenhengen mellom mindfulness og mobbeatferd?*
2. *Hva viser forskning om mindfulness-baserte intervensjoner rettet mot å redusere mobbeatferd i skolen?*

1.4 Avgrensning

I denne oppgaven er målgruppen barn og unge i skolealder (6 – 18 år). Oppgaven vil derfor ikke fokusere på barn i barnehagealder eller eldre individer. Oppgaven vil inkludere internasjonal forskning som er publisert i fagfelleverderte tidsskrifter. De mindfulness-baserte intervensjonene som inkluderes vil være rettet mot å redusere mobbeatferd, ikke som tiltak for mobbeofre. Intervensjonsstudiene som undersøkes vil være skolebaserte tiltak. Dette begrunnes med at skolen er den arenaen der det meste av mobbing blant barn og unge foregår (Olweus, 1991, sitert i Kvello & Wendelborg, 2005, s. 86).

1.5 Oppgavens oppbygning

I oppgavens første kapittel har jeg redegjort for bakgrunn og tema for oppgaven, begrepsavklaring, oppgavens formål og avgrensning, samt oppgavens oppbygning.

Kapittel 2 inneholder ulike teoretiske perspektiver om årsaker til mobbeatferd i skolen. Her vil jeg både omtale teorier knyttet til noen personlige faktorer som kan relateres til mobbeatferd, og teorier knyttet til sosiale faktorer i klassemiljøet.

Kapittel 3 inneholder først en kort gjennomgang av hva mindfulness er og hvordan det kan praktiseres. Deretter vil jeg gå gjennom noen ulike mindfulness-baserte intervensjoner som brukes i skoler, og hvordan mindfulness kan praktiseres i klasserommet. Videre vil jeg omtale teorier og forklaringsmodeller for mekanismene bak mindfulness.

Kapittel 4 beskriver oppgavens metode; litteraturgjennomgang. Fremgangsmåte med valg av søkeord og databaser, inklusjons- og eksklusjonskriterier, og metodiske refleksjoner rundt oppgaven, vil gjennomgås. Jeg vil også kort beskrive de inkluderte studienes forskningsdesign.

Kapittel 5 inneholder en oversiktstabell og en oppsummering av de utvalgte studiene. Her presenteres formål, deltakere, metode, resultater og begrensninger ved studiene.

Kapittel 6 inneholder en diskusjon av funnene, der jeg drøfter hvordan funnene kan ses i relasjon til hverandre og hvordan resultatene kan tolkes opp mot teorier omtalt i kapittel 2 og 3. Styrker og svakheter ved studiene vil også drøftes.

Kapittel 7 er en oppsummering av oppgavens funn. Jeg vil også ta opp begrensninger ved oppgaven, samt praktiske implikasjoner og anbefaling for videre forskning.

2 Mobbing

Som nevnt i første kapittel, kan årsakene til mobbing være komplekse. Det kan være ulike faktorer både hos individer og i miljøet rundt som bidrar til mobbing blant barn og unge (f.eks. Roland & Galloway, 2002; Connolly & O'Moore, 2003; Stavrinides et al., 2010; Guerra et al., 2011). Et individualpsykologisk perspektiv på mobbing, der det i stor grad er personlighetstrekk ved den som mobber som forklarer årsaken til mobbingen, har vært dominerende i mye av forskningen på mobbing (Hegna & Bakken, 2015). Her har trekk om aggressivitet, lite empati og impulsivitet blitt trukket frem som typiske personlighetstrekk hos elever som mobber (Olweus, 1994).

Ifølge Roland (2014) er atferd en funksjon av interaksjonen mellom kontekst og individets personlighet. Det siste tiåret har det oppstått et nytt skifte i forståelsesperspektivet på mobbing, der årsaken til mobbing ikke forstås kun ut fra karakteristikker ved mobber og mobbeoffer, men også ved å se på en myriade av faktorer i det sosiale og kulturelle miljøet rundt elevene (Schott & Søndergaard, 2014). Et slikt perspektiv inkluderer skoleklima, påvirkning fra jevnaldrende, familie og hjemmemiljø, sosial status og faktorer i lokalmiljøet (Schott & Søndergaard, 2014).

Å redegjøre som samtlige teorier om mulige årsaker til mobbing vil gå langt utenfor kapasiteten til denne oppgaven. I dette kapitlet kommer jeg til å fokusere på enkelte teorier om mulige årsaksmekanismer til mobbing knyttet til individfaktorer og sosiale faktorer i klassemiljøet, som ses som mest relevant i forhold til problemstillingene.

2.1 Individfaktorer

I Dan Olweus sin teori om mobbing fra 1974, beskrev han elever som mobber med en personlighet preget av aggressivitet mot andre, impulsivitet, selvsikkerhet og popularitet blant andre medelever, og som fysisk sterke og med lav empati for sine mobbeofre (Olweus, 1974, sitert i Roland, 2014, s. 72; Olweus, 1994). Olweus kunne dokumentere disse antagelsene med evidens fra egen forskning, og flere studier har i ettertid bekreftet flere av hans beskrivelser av typiske trekk hos elever som mobber (Roland, 2014). Blant annet har flere studier vist koblinger mellom mobbeatferd og aggresjon, empati og impulsivitet. Jeg vil nå gjennomgå individuelle faktorer som relateres til mobbing.

2.1.1 *Reaktiv og proaktiv aggresjon*

Som nevnt i begrepsdefinisjonen av mobbing i kapittel 1, regnes mobbing for å være en form for aggresjon, og ifølge Roland (2014) er aggressivitet en sentral årsak bak mobbeatferd. En teoretisk antagelse er at det er to typer aggresjon som ofte er involvert i mobbing. Hva som skiller de fra hverandre er basert på hva som utløser den aggressive atferden og hvilke emosjoner som er involvert (Roland, 2014; Roland & Idsøe, 2001). *Reaktiv* aggresjon kjennetegnes ved at individet har vansker med å regulere egne følelser og atferd, lett blir frustrert, og at den aggressive atferden ofte blir utløst av at personen føler seg provosert eller sint (Lunde & Lindbäck, 2020; Roland, 2014; Roland & Idsøe, 2001). Elever med denne formen for aggresjon bærer preg av impulsivitet og lav emosjonsregulering, og oppfatter ofte at andre har negative intensjoner. Aggresjonen blir ofte forsterket ved reaktivt aggressive barn kan ha tendenser til å gruble over situasjoner som har blitt opplevd som negative (Boxmeyer et al., 2021). Reaktiv aggresjon i mobbeatferd kan dermed beskrives som styrt av sterke negative emosjoner, der den aggressive atferden ofte er impulsiv.

Proaktiv aggresjon defineres derimot som en strategi som ofte brukes for å oppnå sosiale goder, som makt, oppmerksomhet, anerkjennelse og tilhørighet (Lunde & Lindbäck, 2020). Derfor kalles denne formen for aggresjon også for instrumentell aggresjon, nettopp fordi mobbingen brukes som et instrument for å oppnå noe personen ønsker (Berkowitz, 1993, sitert i Roland & Idsøe, 2001, s. 448). Det antas at proaktiv aggresjon vekker positive følelser hos den som utfører dette, ved å ydmyke eller dominere den andre (Roland & Idsøe, 2001). Makt antas å være en sentral følelse involvert, men også tilhørighet, dersom to eller flere utfører mobbingen sammen (Roland & Idsøe, 2001). Mobbeatferd gjennom proaktiv aggresjon fremstår med andre ord som en mer gjennomtenkt form for aggresjon, der mobbingen brukes for å oppnå noe positivt for egen del, på bekostning av andre.

Roland (2014) hevder mobbing hovedsakelig er proaktiv aggresjon. Studien til Roland og Idsøe (2001) viste at det i hovedsak var proaktiv aggresjon som predikerte mobbeatferd, men at reaktiv aggresjon hos yngre elever også til en viss grad kunne predikere mobbing. En senere studie av Roland (2002) bekreftet hans tidligere funn om at proaktiv aggresjon er relatert til mobbing, i en studie av over to tusen elever på 8. trinn. Salmivalli og Nieminen (2002) fant i sin studie av elever mellom ti og tolv år, at elever som mobber skårer høyere på både reaktiv og proaktiv aggresjon enn kontrollgruppen. Det kan dermed virke som om reaktiv aggresjon er mer fremtredende hos yngre elever, og at proaktiv aggresjon er mer typisk hos ungdom.

Roland (2014) anser mobbing som en spesiell form for interaksjon for å skape tilhørighet ved å ekskludere andre, og for å demonstrere makt i form av at den som utsettes for mobbingen

føler avmakt. Han hevder demonstrasjon av makt muligens kan gi en tilfredsstillende hos mobberen ved å se avmakten hos offeret. Mobbing foregår ofte ved at flere personer går sammen for å plage en annen person, hvilket kan skape tilhørighet blant elevene som mobber, og samtidig gjøre at hver enkelt person føler et svekket ansvar for handlingen som utføres, som også kan redusere hemninger mot å utøve denne typen atferd (Roland, 2014). Mobberne kan legitimere handlingen som utføres ved å legge skylden på mobbeofferet ved at de provoserer frem en negativ oppførsel hos mobbeofferet, eller de bruker tidligere uttalelser eller hendelser som gjerne forvrenges i mer negativ karakter, som grunnlag for mobbingen (Roland, 2014).

2.1.2 Moralsk frakobling

Flere studier viser at elever som mobber rettferdiggjør handlingene sine ovenfor seg selv ved å bruke ulike legetimeringsmekanismer som fjerner handlingene fra egen moralsk kritikk (Obermann, 2011; Caravita et al., 2022; Bjärehed et al., 2021; Kowalksi et al., 2014). Disse mekanismene kalles moralsk frakobling, et begrep brukt i Banduras sosial-kognitive teori (Bandura, 1986, sitert i Obermann, 2011, s. 133). Moralsk frakobling er en kognitiv prosess der personer kognitivt rekonstruerer hendelser for å unngå negative følelser knyttet til å ha utført handlinger de vet er gale (Caravita et al., 2022). Blant annet kan slike rekonstruksjoner innebære å nedvurdere de negative konsekvensene av ens handlinger, fraskrivelse av personlig ansvar når flere personer er involvert og umenneskeliggjøring av ofrene (Obermann, 2011). Moralsk frakobling kan ses i relasjon til Rolands (2014) beskrivelse av at elever kan begrunne mobbingen ved å legge skyld på mobbeofferet og at en svekket ansvarsfølelse hos de involverte som utfører mobbing kan redusere hemninger mot denne typen atferd. Moralsk frakobling kan derfor være en relevant faktor for å forklare mobbing, da denne mekanismen kan betraktes som en påvirkningsfaktor som kan gjøre det lettere å bryte moralske grenser og mobbe andre.

2.1.3 Empati

Olweus (1994) beskriver at elever som mobber som oftest har lite empati for sine mobbeofre. Empati kan beskrives som en emosjonell respons på en annen person sine følelser eller situasjon, som gjør at vi føler tilnærmet de samme følelsene som den andre, eller som vi kan anta at den andre personen føler (Eisenberg et al., 2010). Empati innebærer både å forstå andres situasjon og følelser, og å emosjonelt respondere på den andre personens emosjonelle tilstander (von Hippel & Henry, 2016). Empatiske ferdigheter er dermed grunnleggende for evnen til perspektivtaking og prososial atferd (Berger, 2011; von Hippel & Henry, 2016). Det antas at elever som mobber kan ha lavere empati ettersom det å forårsake andre fysisk og/eller psykisk

ubehag burde hindre personer i å mobbe, dersom den/de som mobber er i stand til å sette seg inn i den andres situasjon eller føle på hvordan den som mobbes opplever det (Jolliffe & Farrington, 2006).

Studier varierer derimot når det kommer til empati sin relevans til mobbeatferd. En nederlandsk studie fant at elever som mobber har lavere empati for sine mobbeofre, men ikke lavere empati ovenfor andre elever som ikke er involvert i mobbingen (van Noorden et al., 2017). Espelage med kollegaer (2018) fant ingen sammenheng mellom empati og mobbeatferd. Forskerne fant derimot en negativ sammenheng mellom perspektivtaking og mobbeatferd. Både van Noorden med kollegaer (2016), Zych med kollegaer (2019) og Mitsopoulou og Giovazolias (2015) fant at mobbing var negativt assosiert med empati. Det har blitt utført studier av intervensjoner rettet mot å øke empati, som har vist seg å være effektive for å redusere mobbing blant elever (Schultze-Krumbholz et al., 2016; Sahin, 2012). Selv om slike studier ikke avdekker at lav evne til empati er en årsak til mobbeatferd, kan slike studier tyde på at intervensjoner rettet mot å øke empati kan være effektivt for å redusere mobbing i skolen.

2.1.4 Impulsivitet

I Olweus sin teori om mobbing, er impulsivitet et av de typiske trekkene som kan kjennetegne elever som mobber (Olweus, 1992). Impulsivitet kan defineres som uregulert atferd, der en handler uplanlagt og spontant. Atferden innebærer manglende selvkontroll, hvor konsekvensene av ens atferd ikke er vurdert (Baumeister, 2002; Dawe & Loxton, 2004). Dette er et trekk som blitt identifisert hos mange elever som mobber (Pascual-Sanchez et al., 2021; Walters & Espelage, 2018; van Geel et al., 2017), og som videre har blitt assosiert med reaktiv aggresjon (Orue et al., 2016, sitert i Franco et al., 2016, s. 2; Pérez Fuentes et al., 2016; Hecht & Latzman, 2015).

Til tross for at det har blitt gjennomført studier som viser sammenhenger mellom impulsivitet og mobbing, er det vanskelig å trekke konklusjoner når det gjelder årsakssammenhenger. Ifølge Roland (2014) er ikke impulsivitet en årsak til mobbing, men en faktor som har en sterk positiv sammenheng med reaktiv aggresjon, og som også korrelerer med proaktiv aggresjon. Fordi analyser av predikerende faktorer for mobbing viser at reaktiv aggresjon generelt ikke predikerer mobbing i stor grad (Roland & Idsøe, 2001), hevder Roland (2014) at impulsivitet ikke er en årsak til mobbing. Det er med andre ord usikkert om impulsivitet er en del av

årsaksmekanismen bak mobbing, men studier viser at dette kan være et typisk trekk hos elever som mobber, særlig elever med reaktiv aggresjon.

2.2 Sosiale faktorer i klassemiljøet

Hittil har dette kapittelet tatt for seg individuelle personligstrekk som har blitt assosiert med elever som mobber. I tillegg til individuelle faktorer som kjennetegner elever som mobber, kan mobbing også forstås som en gruppemekanisme (Olweus & Breivik, 2015, s. 380; Salmivalli et al., 1999). Mobbing skjer ikke i et isolert miljø der bare mobber og mobbeoffer er til stede, men i kontekster der medelever er til stede. Mobbing må derfor forstås som en sosial dynamikk (Søndergaard & Hansen, 2018; Salmivalli et al., 1999, s. 1270). Jeg vil nå ta for meg teorier knyttet til sosiale faktorer i klassemiljøet, som kan forklare hvorfor mobbing oppstår.

2.2.1 Sosial eksklusjonsangst

Mennesker har et grunnleggende behov for å føle tilhørighet i sosiale grupper, og når denne tilhørigheten føles truet, kan det forårsake angst for å bli ekskludert (Søndergaard, 2012). Dersom frykt og usikkerhet rundt gruppetilhørighet deles av flere individer innad sosiale grupper, kan dette utløse sosial panikk. Å skape en felles enighet om hva og hvem som skal mislikes og ekskluderes kan skape en trygghetsfølelse og samhold i resten av gruppen, som roer ned den sosiale eksklusjonsangsten (Søndergaard & Hansen, 2018). Her kan mobbing av enkelte individer oppstå som et forsøk på å redusere de ubehagelige følelsene knyttet til sosial utrygghet, der det å skape forakt mot andre kan ses som en midlertidig lindring ved å forsterke en følelse av fellesskap (Søndergaard, 2012; Søndergaard & Hansen, 2018). Her ses også tydelige koblinger til proaktiv aggresjon, der tilhørighets-faktoren virker å spille en viktig rolle.

2.2.2 Sosial status

Klassemiljøer der dynamikken er preget av sosiale hierarkier, som sosial status og makt, er forbundet med mobbing (Menesini & Salmivalli, 2017). Salmivalli (2010) beskriver at en årsak til at elever mobber er at de ønsker å styrke sin sosiale status blant jevnaldrende. Mobbingen er her et middel for å øke sitt hierarkiske nivå, ved å fremstå som maktfull og dominant. Forskning har vist at elever som utøver mobbeatferd, kan bli oppfattet som «kule» og mer populære hos jevnaldrende (Salmivalli, 2010). Enkelte kan også la seg påvirke når elever de ser opp til mobber medelever, og selv bli delaktige i mobbingen (Olweus & Breivik, 2015). Dette kan

særlig være tilfelle hos elever som er usikre på sin sosiale status (Olweus, 1992). Mobbing kan dermed forstås som en gruppemekanisme, der elever kan bli påvirket av medelever til å mobbe andre, noe som kan betegnes som en «sosial smitte»-effekt (Olweus, 1992). Sosial status kan dermed ses i relasjon til teorien om mobbing som proaktiv aggresjon, der makt virker å være en viktig drivkraft.

2.2.3 Sosiale normer

Sosiale normer i klasserommet har blitt koblet til forekomsten av mobbing. Salmivalli (2010) hevder sosiale normer kan forklare hvorfor det forekommer mer mobbing i noen klasserom enn i andre, for eksempel ved at mobbing som utføres av populære elever kan føre til at mobbing blir sett på som normativt, slik at det aksepteres og kan motivere andre elever til å mobbe. Studien til Roland og Galloway (2002) viste at sosiale strukturer, som sosiale normer, hadde en direkte påvirkning på mobbing. I tråd med dette fant Guerra, Williams og Sadek (2011) i sin studie av over 2500 elever, at den sterkeste faktoren som predikerte mobbing i løpet av et skoleår var normative oppfatninger om at mobbing er akseptabelt. I tillegg oppga flere av deltakerne at de deltok i mobbing fordi «alle andre» gjorde det, for å unngå å bli mobbet selv (Guerra et al., 2011). Sett i sammenheng med sosial status, blir det også her tydelig at mobbing kan oppstå som en gruppemekanisme, der elever kan bli påvirket av jevnaldrende til å mobbe.

2.2.4 Sosiale relasjoner

Roland (2014) hevder dårlige relasjoner mellom elever i klassen kan føre til mobbing som følge av relasjonelle spenninger som oppstår i ubalansen mellom elever som liker og misliker hverandre, og at aspektet med tilhørighet derfor kan stimuleres. I tillegg kan det føles mer tilfredsstillende å utøve makt ovenfor personer en misliker (s. 91). Studien til Roland og Galloway (2002) viste at sosiale strukturer, som relasjonen mellom elevene, hadde en direkte påvirkning på mobbing. Hansen med kollegaer (2014) fant i sin danske studie en høyere forekomst av selvrapportert mobbing i klasserom der elevene rapporterte om høy grad av blant annet mangel på positiv kommunikasjon mellom elevene, mye krangling og uro. Omvendt fant forskerne lavere forekomst av mobbing i klasserom beskrevet som preget av god atmosfære og omgjengelighet blant elevene. Lignende funn ble funnet studien til Guerra med kollegaer (2011), som fant at positivt skoleklima var negativt assosiert med mobbing. I studien ble positivt skoleklima definert som blant annet tillitt til medelever og at elevenes følte seg behandlet med

respekt. Elevenes forhold til hverandre kan med andre ord ha betydning for forekomsten av mobbing.

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at mobbing kan forstås i lys av flere teoretiske perspektiver. Reaktiv og proaktiv aggresjon er to aggresjonstyper som ofte forekommer i mobbing. Det virker likevel som om reaktiv aggresjon forekommer mest hos yngre barn, og proaktiv aggresjon hos eldre elever. Av andre personlige faktorer er det flere studier som peker på at elever som mobber har lavere grad av empati. Forskningsfunnene er likevel ikke entydige, og det er vanskelig å trekke konklusjoner når det gjelder årsakssammenhenger. Impulsivitet er på samme måte også en faktor som kobles til mobbeatferd, men det er usikkert om dette er en årsaks mekanisme til mobbing. Det foreligger studier som viser at mange elever som mobber tar i bruk ulike legetimeringsmekanismer for å rettferdiggjøre mobbingen ovenfor seg selv. Dette gjør det muligens lettere å bryte moralske grenser, som å mobbe. Videre virker faktorer knyttet til elevenes sosiale miljø, som frykt for ekskludering, sosiale normer, sosial status og sosiale relasjoner, å være viktige elementer som kan forklare hvorfor mobbing forekommer oftere i noen klasserom enn i andre. Trolig er det et samspill mellom ulike faktorer i miljøet og ved individet som kan forklare hvorfor mobbing oppstår. For å kunne se hvordan mindfulness og mobbing kan ses i en sammenheng, og i forbindelse med MBI rettet mot å redusere mobbing, vil jeg i neste kapittel blant annet ta for meg ulike teorier over virkningsmekanismene i mindfulness.

3 Mindfulness

I første del av kapittelet vil jeg kort ta for meg hva mindfulness er og hvordan det kan praktiseres. Videre går jeg gjennom noen ulike mindfulness-baserte intervensjoner som er brukt i skolen og hvordan mindfulness kan praktiseres i klasserommet. Deretter beskriver jeg teorier om hvordan mekanismene i mindfulness tenkes å fungere. Teorier kan bidra til å øke forståelsen for hvordan virkningsmekanismene i mindfulness kan antas å være. Kunnskap om hvordan mindfulness fungerer er relevant for kunne forstå en eventuell sammenheng mellom mindfulness og mobbeatferd, samt hvorfor mindfulness-baserte intervensjoner (MBI) eventuelt kan bidra til å redusere mobbing hos barn og unge.

3.1 Hva er mindfulness?

Praktisering av mindfulness er en over to tusen år gammel meditasjonstradisjon, som stammer fra kinesiske og indiske sivilisasjoner (Kabat-Zinn, 2021; Shapiro & Carlson, 2017). Mindfulness anses som selve kjernen i buddhistisk meditasjon (Kabat-Zinn, 2015), der mindfulness praktiseres for å frigjøre seg fra lidelse (Bodhi, 2011) og for å oppnå en tilstand av åpen, vennlig og medfølende oppmerksom tilstedeværelse (Kabat-Zinn, 2003). Mindfulness-meditasjon har gjort et inntog i den vestlige verden de siste tjue årene, og hatt økende popularitet siden slutten av 90-tallet (Bishop et al., 2004; Williams & Kabat-Zinn, 2011). Likevel blir begrepet *mindfulness* av enkelte møtt med misoppfattelser om at dette er noe som er «new age», eller tilknyttet mystikk eller religiøse sammenhenger (Binder et al., 2014). Men mindfulness er hverken nytt eller har noe med religion å gjøre (Kabat-Zinn, 2015). Mindfulness antas å være en universell kapasitet i alle mennesker (Kabat-Zinn, 2003). Likevel har mennesker tendenser til å være mentalt fraværende. Oppmerksomheten går ofte til indre tankeprosesser, og vi har en tendens til å evaluere egne opplevelser, kritisere oss selv, og til å undertrykke uønskede følelser og tanker (Binder et al., 2014). Dette kan svekke både vår livskvalitet, velvære og kontakten vi har med andre (Binder et al., 2014). Innen mindfulness-litteraturen omtales ofte dette mentale fraværet som «mindlessness» (Brown & Ryan, 2003, s. 823). Mindfulness er derfor en praktisering for å bringe oss tilbake til denne tilstanden av oppmerksom tilstedeværelse (Shapiro & Carlson, 2017; Brown & Ryan, 2003).

En stor bidragsyter for at mindfulness har vekket interesse i den vestlige verden, er Jon Kabat-Zinn. På slutten av 1970-tallet utviklet han den første mindfulness-baserte intervensjonen (MBI), Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR); et stress-reduserende, mindfulness-

basert intensivprogram for personer med kroniske helseproblemer (Burke, 2010; Williams & Kabat-Zinn, 2011; Kabat-Zinn, 2021). Basert på MBSR har det i ettertid blitt utviklet en rekke andre mindfulness-baserte intervensjoner (Cullen, 2011), blant annet Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT), som har inkorporert hovedelementene fra MBSR inn i kognitiv atferdsterapi (Burke, 2010). Kjernen i MBI består av sentrale elementer fra buddhistisk meditasjonspraksis (Chiesa et al., 2014). I takt med økt anvendelse av MBI for ulike vansker for voksne, har det også vekket en interesse for bruk av mindfulness-baserte metoder innen utdanning for barn og unge (Kabat-Zinn, 2013; Williams & Kabat-Zinn, 2011).

3.1.1 *Praktisering*

Mindfulness-meditasjon kan gjøres på flere måter, og kan variere ved ulike tilnærminger. Det er likevel noen grunnleggende fremgangsmåter som går igjen, uavhengig av metode (Bishop et al., 2004). Den formelle måten å praktisere mindfulness på, innebærer ulike meditasjonsteknikker (Shapiro & Carlson, 2017). Felles for de forskjellige teknikkene er at det fokuseres på noe forhåndsbestemt, vanligvis på pusten (Bishop et al., 2004). Mindfulness kan gjøres som sittende, gående, stående eller liggende meditasjon (Kabat-Zinn, 2021). Et sentralt element i praktiseringen, er at en anerkjenner, aksepterer og forholder seg nøytral til tanker og følelser som dukker opp under meditasjonen (Bishop et al., 2004; Kabat-Zinn, 2013). Tanker, følelser og sensasjoner skal observeres, uten å evaluere, «følge» tankene, fortolke eller endre det som kommer opp, for så å vende oppmerksomheten tilbake igjen til pusten (Bishop et al., 2004; Shapiro & Carlson, 2017). Det som observeres skal møtes med medfølelse og aksept (Kabat-Zinn, 2003; Binder et al., 2014). Den uformelle praktiseringen inngår som en del av dagliglivet, der oppmerksomheten rettes mot øyeblikket i hverdagslige aktiviteter, som under måltider eller arbeid (Kabat-Zinn 2013; Shapiro & Carlson, 2017). Under et måltid kan oppmerksomheten rettes mot matens utseende, lukt, konsistens, smak, og følelsen i kroppen etter å ha spist (Kabat-Zinn, 2013). Slik sett kan uformell praktisering ses som en forlengelse av den formelle treningen (Kabat-Zinn, 2021).

3.2 Mindfulness i skolen

De positive effektene fra studier på voksne deltakere har vekket en interesse for bruk av mindfulness for barn og unge (Huppert & Johnson, 2010). Internasjonalt har det blitt utviklet flere mindfulness-baserte programmer for bruk i skolen. Programmene sikter blant annet mot å

utvikle medfølelse, empati, oppmerksomhet og emosjonsregulering (Lyons & DeLange, 2016; Galla et al., 2016; Broderick & Frank, 2014). Eksempler på MBI utviklet for barn og unge er Mindfulness in Schools Project (MiSP) er et veldedighetsarbeid i England og Wales, som siden oppstart i 2009, har utviklet mindfulness-programmer for ulike aldersgrupper av barn og unge mellom 3 og 18 år (Mindfulness in Schools, u.å.-a). Programmet formål er å lære elevene å bli bevisste på hva som skjer i øyeblikket, som tanker, følelser og fysiske fornemmelser (Mindfulness in Schools, u.å.-b). Det har også blitt utviklet er versjon av MBCT for barn og unge, som sikter mot å bevisstgjøre elevene om deres emosjoner, tanker og kroppslige sanser (Faraji et al., 2019). Method Eline Snel® Mindfulness Programme for Children er en versjon av MBSR som har blitt utviklet og tilpasset barn og ungdom (Pinazo et al., 2020). Programmets formål er å lære de unge å stoppe opp, bli bevisste på hva de gjør, gjenkjenne impulser og akseptere følelser og tanker; også det som kan være vondt eller vanskelig (Snel, 2013). Sentrale elementer i MBI for barn og unge er med andre ord å gjøre de bevisste på indre tilstander.

3.2.1 *Praktisering i klasserommet*

Formell praktisering av mindfulness for unge barn kan gjøres mindre abstrakt ved å konkretisere instruksjonene. For eksempel kan elevene bes om å forestille seg at de står og observerer tog som kjører forbi, og at hver togvogn bærer hver tanke elevene har. Elevene bes om at de skal observere hver tanke de har, som togvognene som kjører forbi, uten å gjøre noen vurderinger eller reagere emosjonelt på det som dukker opp (Broderick, 2013, sitert i Lyons & DeLange, 2016, s. 272). For eldre elever og ungdom kan mindfulness gradvis gjøres mer abstrakt, i takt med elevenes utviklingsnivå (Lyons & DeLange, 2016). Metaforer kan brukes for å instruere hvordan elevene skal forholde seg til følelser, som for eksempel å «surfe» emosjonene slik en surfer rir på bølger (Broderick, 2013, sitert i Lyons & DeLange, 2016, s. 272-273). Uformell trening i mindfulness kan gjøres gjennom flere korte økter i løpet av skoledagen. Det kan også gjøres inkorporeres i fag, hvor læreren ber elevene legge merke til sansene, pusten eller tankene de har (Lyons & DeLange, 2016). Praktisering kan bestå av alt fra korte ti-minutters-økter som kan integreres i dagligdagse aktiviteter, til kroppsskanning, oppmerksomhet rundt følelser og tanker, og bevisste bevegelser (Broderick & Frank, 2014).

3.3 Teorier om mekanismene bak mindfulness

Det eksisterer mye litteratur og studier over effektene av mindfulness. Vel så viktig som forskning av effektene av mindfulness, er kunnskap om hvordan mindfulness fungerer. Teorier

om virkningsmekanismene i mindfulness er blant annet at mindfulness påvirker oppmerksomhet, kognisjon, emosjoner og atferd (Brown & Ryan, 2003; Baer, 2003; Shapiro et al., 2006; Good et al., 2016; Hölzel et al., 2011). Disse elementene påvirker igjen blant annet evne til empati, medfølelse og kontakten vi har med andre (Lawlor, 2016; Good et al., 2016). Jeg vil nå gjennomgå teorier om mekanismene i mindfulness med fokus på elementer som kan kobles til faktorer som er relatert til mobbing. Hvordan oppmerksomhet, tanker, emosjoner og atferd tenkes å bli påvirket av mindfulness, er i stor grad en integrert prosess. For å presentere dette på en ryddig måte kommer jeg likevel til å gjennomgå komponentene hver for seg.

3.3.1 Oppmerksomhet og emosjonsregulering

Praktisering av mindfulness innebærer at oppmerksomheten rettes mot noe forhåndsbestemt, vanligvis på pusten. Ettersom tankene begynner å drifte, rettes oppmerksomheten tilbake igjen til pusten (Bishop et al., 2004). Good med kollegaer (2016) foreslår at denne gjentatte styringen av oppmerksomheten fører til økt kvalitet av oppmerksomheten, som blant annet antas å påvirke emosjonsregulering. Emosjonsregulering er prosessen med å regulere intensiteten og varigheten av våre følelser (Binder et al., 2014; Gross & Thompson, 2006), og hvordan vi uttrykker våre emosjoner (Gross, 1998, sitert i Gross, 2014, s. 6). Regulering av emosjoner kan skje ubevisst og automatisk, men det er også noe vi kan kontrollere (Gross & Thompson, 2006). Emosjonsregulering er med andre ord en sentral del ved hvordan vi håndterer våre følelser.

Gjentatt oppmerksomhet mot våre indre tilstander, gjør at vi blir mer klar over våre emosjoner (Brown & Ryan, 2003). Det kan føre til økt emosjonsregulering ved at det å kunne gjenkjenne og navngi det vi føler, og bevissthet rundt hvordan kroppen reagerer på emosjonene våre, kan hjelpe med å roe ned intensiteten av følelser (Greenberg, 2004, sitert i Binder et al., 2014, s. 140). I tillegg kan vedvarende observasjon av tanker og følelser uten å dømme, unngå eller flykte fra det, ses som en form for eksponering for negative og ubehagelige følelser og tanker, som kan føre til reduksjon av emosjonell reaktivitet og øke evnen til å tolerere og håndtere disse følelsene (Linehan, 1993, sitert i Baer, 2003, s. 129). Mindfulness kan altså bidra til økt emosjonsregulering ved at det endrer måten vi responderer på negative emosjoner og hvor intenst disse emosjonene oppleves å være. Videre foreligger det studier som har vist at MBI kan øke emosjonsregulering hos barn og unge (Kim et al., 2020; Shahidi et al., 2017; Fung et al., 2019; Broderick & Metz, 2009; Dumontheil et al., 2023; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Sett i relasjon til mobbing, virker svak emosjonsregulering å være en kjernevanske i reaktiv aggresjon.

I tillegg til å fremme emosjonsregulering, kan den oppmerksomme tilstanden i mindfulness gjøre at vi blir mer i kontakt med oss selv, som følge av en økt bevissthet til hva vi føler og opplever (Lawlor, 2016). Det er et viktig element i praktisering av mindfulness at alle tanker, følelser og sanseintrykk skal møtes med aksept, anerkjennelse og medfølelse, selv når det vi opplever er vondt eller vanskelig. Denne holdningen antas å føre til at vi utvikler selvmedfølelse, men også økt medfølelse og omtanke for andre (Neff, 2003; Holas & Jankowski, 2013). Samtidig kan økt bevissthet og kontakt med oss selv gjøre at vi blir mer i kontakt med andre mennesker, og mer oppmerksomme på andres følelser og atferd (Lawlor, 2016; Huppert & Johnson, 2010). Mindfulness antas med andre ord å føre til en endring i både hvordan vi møter oss selv, men også andre mennesker.

Å bli mer bevisste på andres indre tilstander, gjør det lettere for oss å forstå situasjoner fra andres perspektiv (Huppert & Johnson, 2010). Økt bevissthet ovenfor andre, antas igjen å fremme medfølelse, evne til perspektivtaking og empatiske ferdigheter, ettersom vi blir mer inntonet andres tilstander (Lawlor, 2016). For eksempel har en systematisk forskningsoppsummering av 16 forskningsartikler, funnet at MBI kan fremme empati hos barn og unge (Cheang et al., 2019). I tillegg kan en oppmerksom tilstedeværelse gjøre oss mer sensitive og bevisste på kommunikasjonen vi har med andre mennesker (Brown & Ryan, 2003). Blant annet har studier vist at MBI kan fremme mer harmonisk klassemiljø og en følelse av å være nære i relasjoner med andre (Sommerfelt & Vambheim, 2008), og føre til en økt følelse av tilhørighet blant elever (Lombas et al., 2019; Frank et al., 2021). Økt tilstedeværelse kan også fremme positive sosiale relasjoner, ved at vi kan lytte til og respondere på den andre, uten å være i en reaktiv tilstand (Lawlor, 2016). Det gjør også at vi lettere kan legge merke til, og kan sette pris på, gode kvaliteter ved andre (Huppert & Johnson, 2010). Mindfulness antas altså å kunne påvirke kvaliteten på våre sosiale relasjoner og fremme vår evne til å sette oss inn i andres tilstander og situasjoner.

3.3.2 Kognitive endringer

Observasjon av tanker og følelser uten bedømming, kan føre til kognitive endringer som følge av at de ikke lenger betraktes som en sannhet, men som akkurat det de er; tanker og følelser (Bishop et al., 2004; Baer, 2003). Dette kan føre til at vi relaterer oss til indre opplevelser fra et mer desentrert perspektiv (Bishop et al., 2004). Et slikt perspektiv kan redusere tankespinn og grubling, ettersom tanker heller betraktes som flyktige mentale hendelser, og er derfor enklere

å løsrive seg fra (Bishop et al., 2004). Et resultat av dette er at vi lever med økt tilstedeværelse (Kabat-Zinn, 2013), ettersom vi ikke er okkupert av indre tanker og mentalt fravær.

Ifølge Shapiro med kollegaer (2006) kan også et slikt desentrert perspektiv føre til en klargjøring av hvilke verdier vi har, ettersom vi kan reflektere over hva som er viktig for oss, snarere enn å refleksivt adaptere verdier fra omgivelsene rundt oss. Relatert til mobbing, kan en klargjøring av egne verdier ses som en kontrast til å bli påvirket av sosiale normer (Salmivalli, 2010), ettersom denne innsikten kan gjøre at vi handler mer i tråd med hva vi faktisk verdsetter (Shapiro et al., 2006), og ikke som følge av påvirkning fra andre rundt oss.

En annen mekanisme i mindfulness antas å være reduksjon av unngåelsesstrategier. En åpen og aksepterende holdning til indre og ytre opplevelser og erfaringer, antas å virke som en form for eksponeringstrening, som gjør at individet ikke vil forsøke å flykte fra ubehagelige følelser, tanker og inntrykk, men heller imøtekomme det. Dette antas videre å redusere ulike unngåelsesstrategier, slik som kognitiv unngåelse (Hölzel et al., 2011). Mindfulness kan altså føre til en kognitiv endring som kan ses som en kontrast til moralsk frakobling, som virker å være en unngåelsesstrategi elever som mobber tar i bruk for å kunne utføre handlinger de vet er gale.

3.3.3 Selvregulering av atferd

Ved å bidra til økt kvalitet av oppmerksomhet, kan mindfulness føre til økt selvregulering av atferd (Good et al., 2016). Det antas at mindfulness påvirker selvreguleringen av atferd ved at det reduserer automatiske handlingsmønstre (Good et al., 2016). Bevisstheten er noe de fleste av oss sjeldent vier særlig oppmerksomhet til; vi tar den for gitt (Williams & Kabat-Zinn, 2011), og tankene våre er ofte mer okkupert av for- og fremtid, enn her og nå (Brown & Ryan, 2003). Det gjør at vi ofte reagerer automatisk på hendelser som skjer i og rundt oss, uten å reflektere over hvordan vi reagerer (Bishop et al., 2004). Ifølge Kabat-Zinn (2013) vil mange reagere ubevisst og automatisk dersom vi for eksempel føler at vår sosiale status er truet, for å forsvare vår posisjon. For noen kan dette innebære unngåelse, men for andre kan dette innebære aggressive reaksjoner (Kabat-Zinn, 2013). Når vi er oppmerksomt til stede, med en mer observerende holdning til det vi tenker og føler, gir det rom for å reflektere over hva som skjer i vårt indre. Det reflekterende «mellomrommet» gir en mulighet til at hva vi oppfatter og hvordan vi responderer i situasjoner går fra å være preget av reaktivitet og automatikk, til mer gjennomtenkt og bevisst (Bishop et al., 2004). På den måten kan vi gå ut av «autopilot», og respondere på mer adekvate måter, fordi vi observerer og er oppmerksomme på oss selv i

situasjonen, og ikke oppslukt av våre egne tanker og følelser (Kabat-Zinn, 2013). Mindfulness kan med andre ord gjøre oss mer bevisste på vår egen atferd.

Å bli bevisste våre egne automatiske handlingsmønstre kan hjelpe med å bryte reaktive reaksjoner, ved at vi blir bevisste på hvordan vi reagerer og at vi kan respondere på alternative måter (Kabat-Zinn, 2013, s. 480). Dette antas å kunne redusere aggresjon og annen negativ atferd (Huppert & Johnson, 2010). Flere studier har for eksempel vist at MBI kan redusere aggresjon hos barn og unge (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Tao et al., 2021; Lombas et al., 2019). Zhang og Zhang (2021) fant at MBI indirekte kan redusere aggresjon hos ungdom gjennom å øke selvkontroll og redusere lav emosjonsregulering. Videre fant en kvalitativ svensk studie av MBI at en reduksjon av negative reaksjonsmønstre i provoserende og stressende situasjoner, var blant typiske svar fra deltakerne i studien (Sommerfelt & Vambeim, 2008). Det eksisterer også forskning som har vist at MBI kan fremme økt impuls kontroll hos ungdom (Frank et al., 2021). Funnene fra slike studier kan støtte antagelsen om at mindfulness fører til mer autonome og reflekterte måter å handle på.

Ifølge Shapiro med kollegaer (2012) er vi ofte drevet av selvbevarende atferd i komplekse sosiale situasjoner. Særlig har vi lett for å lage et skille mellom «oss» og «de andre» når vi føler oss truet, for å beskytte oss selv (Kabat-Zinn, 2013). En observerende og aksepterende holdning til hendelser og erfaringer antas å føre til at individet baserer handlinger og valg basert på medfølelse og bevissthet, ettersom denne holdningen innebærer fravær av bedømming av, og behov for å endre, hendelser (Lawlor, 2016). Med en slik holdning kan mindfulness også fremme evnen til å ta hensyn til andre, ved at individet blir mindre drevet av en egosentrisk tilnærming, ettersom mindfulness kultiverer et mer objektivt og mindre selvsentrert perspektiv på situasjoner (Shapiro et al., 2012). Mindfulness kan dermed påvirke valgene vi foretar oss i sosiale situasjoner, der vi handler på med økt hensyn til andre mennesker.

3.4 Oppsummering

I dette kapittel har jeg tatt for meg hva mindfulness er, hvordan det kan praktiseres, og om mindfulness-baserte intervensjoner i skolen. Kapitlet har også tatt for seg hvordan praktisering av mindfulness kan gjøres i klasserommet. Videre har teorier om ulike virkningsmekanismer i mindfulness blitt tatt opp. Teoretiske antagelser er blant annet at mindfulness bidrar til emosjonsregulering. Sett i relasjon til mobbing, fremstår emosjonsregulering som en sentral vanske i reaktiv aggresjon. Mindfulness kan også bidra til

økt medfølelse med andre og til å sette oss inn i andres situasjoner. Dette kan ses i relasjon til sosiale relasjoner og de studier som viser at elever som mobber kan ha lavere evne til empati. Videre antas mindfulness å påvirke vår kognisjon, ved blant annet å føre til en klargjøring av verdier. I mobbing antas påvirkning fra sosiale normer å være en faktor relatert til mobbing. Å bli med bevisst på egne verdier kan ses som en kontrast til denne påvirkningen fra andre. Kognitive endringer antas også å føre til en reduksjon av kognitiv unngåelse. Her kan det trekkes en parallell til moralsk frakobling; en unngåelsesstrategi som assosieres med elever som mobber. Selvregulering av atferd er enda en antatt endringsfaktor i mindfulness. Ved økt bevissthet til våre egne reaksjonsmønstre, kan mindfulness bryte reaktiv atferd. Dette kan også ses i sammenheng med reaktiv aggresjon. Mindfulness kan også redusere en selvcentrert holdning, ettersom vi tilegner oss et mer desentert perspektiv til det som utfolder seg. Dette kan kobles opp og ses som kontrast til mot mobbing som proaktiv aggresjon, som virker å være drevet av et behov for å oppnå makt og tilhørighet.

I det neste kapittelet vil jeg ta for meg metoden som er benyttet for denne oppgaven.

4 Metode

Dette kapitlet vil starte med en redegjørelse av litteraturgjennomgang, og hva som er formålet med denne metoden. Jeg vil videre beskrive hvordan jeg har innhentet data på en systematisk måte, og oppgi kriterier for inkludering og ekskludering av studier. Deretter vil jeg ta for meg metodiske refleksjoner ved å gå gjennom reliabilitet og validitet, og hvordan jeg forsøker å styrke dette i oppgaven. Kapitlet avsluttes med en kort omtale av de inkluderte studienes forskningsdesign.

4.1 Litteraturgjennomgang

Litteraturgjennomganger oppsummerer eksisterende forskning over et bestemt område eller tema, ved å mer eller mindre systematisk gjennomgå og kritisk analysere tidligere studier på en objektiv måte (Cronin et al. 2008; Snyder, 2019). Formålet med metoden er å gi en oversikt over hva vi allerede vet, men det kan også være med på å avdekke ubesvarte spørsmål, signifikante uenigheter, motsetninger og inkonsistens i tidligere forskningsfunn (Bryman, 2016). Litteraturgjennomganger kan derfor være et viktig bidrag innen utdanningsforskning for å inspirere fremtidig forskning, avdekke områder der forskningen er mangelfull, og til å gi en omfattende oppsummering av kunnskapen innenfor et spesifikt tema eller område (Munthe et al., 2022; Cronin et al., 2008). Av den grunn kan litteraturgjennomganger ha nytteverdi for både andre forskere, men også for personer som tar arbeider med viktige avgjørelser innen politikk og praksisfelt (Munthe et al., 2022).

Litteraturgjennomganger kan ha ulike tilnærminger. Systematic reviews (systematiske forskningsoppsummeringer) regnes som «gullstandard» innen litteraturgjennomganger, fordi de følger en transparent, eksplisitt og streng prosedyre, med blant annet krav om strenge og tydelige eksklusjons- og inklusjonskriterier, og skal oppsummere all tilgjengelig forskning, inkludert upubliserte studier, innen det spesifikke forskningsspørsmålet som stilles (Bryman, 2016; Cronin, 2008, s. 5 og 17; Snyder, 2019, s. 334). Den strenge fremgangsmåten skal hindre bias (skjevhet) fra forskeren i utvalg av studier, samt at den dokumenterte og detaljerte søkestrategien skal styrke studiens etterprøvbarehet (Bryman, 2015; Tranfield, Denyer & Smart, 2003). Samtidig er systematiske forskningsoppsummeringer ofte svært tids- og ressurskrevende og kan ta flere år å gjennomføre, som følge av den strenge fremgangsmåten og innsamling av all eksisterende forskning (Tricco et al., 2015).

Å gjennomføre en systematisk forskningsoppsummering ville krevd mer tid og ressurser enn hva jeg har hatt til rådighet for denne masteroppgaven. Jeg har likevel valgt å gjøre fremgangsmåten i litteraturgjennomgangen på en måte der jeg er inspirert av systematiske forskningsoppsummeringer. Ved å være transparent og detaljert i hvordan jeg har gått frem ved innhenting, inkludering, og ekskludering av forskningsartikler, har jeg hentet inn forskning om mindfulness og mobbing på en systematisk måte. I neste del av kapittelet vil jeg beskrive prosessen i hvordan jeg har innhentet forskning til litteraturgjennomgangen, og hvordan funnene vil bli presentert og tolket.

4.2 Fremgangsmåte

4.2.1 Databaser og søkeord

I en god litteraturgjennomgang er det benyttet flere kilder for å innhente data (Cronin et al., 2008). For å innhente relevant litteratur, har jeg gjort systematiske litteratursøk i databasene *PsycINFO*, *Scopus*, *Education Research Complete (EBSCO)* og *ERIC Ovid*. Førstnevnte database inkluderer forskningsartikler og avhandlinger innen psykologi og atferdsvitenskap, mens Scopus er en stor, internasjonal og tverrfaglig database. Både EBSCO og ERIC Ovid er internasjonale databaser innen pedagogiske forskningsfelt. De fire databasene dekker dermed relevante forskningsfelt for å finne forskning til å besvare mine problemstillinger. For å finne gode søkeord, har jeg notert meg nøkkelord fra relevante forskningsartikler, søkt etter synonymer i ordbøker, samt sett hvilke tesauruser som brukes i databasene. I søkene har jeg brukt de boolske operatorene AND/OR for å fange ulike kombinasjoner av søkeordene, og trunkering (*) for å få med ulike endelser av ord.

I søkene har jeg spesifisert at søkeordene skal være i tittel eller abstrakt, for å begrense treffene til mest mulig relevante artikler. Jeg har inkludert *aggress** i søkestrengen for å kunne få treff på studier som har undersøkt mobbing i studier på aggresjon. For å forsøke å få treff på eventuelle studier som har undersøkt mobbing i aggresjonsstudier, har jeg lagt inn at alle artikler skal inkludere «bullying» i teksten. Dette for å luke ut studier på aggresjon som ikke omtaler mobbing. Som jeg poengterer i innledningen, er ikke all aggresjon mobbing, og studier som undersøker generell aggresjon har jeg derfor ikke sett på som relevant for å besvare oppgavens problemstillinger. Søkene har foregått fra januar 2022 til september 2022. Oversikt over benyttede søkeord presenteres i tabell under (tabell 1). Oversikt over søkestrengene som er brukt i de benyttede databasene, presenteres i vedlegg 1.

Elever	Mobbing	Mindfulness
Student*	Bullying*	Mindfulness*
OR	OR	OR
Pupil*	Anti-bullying	Meditation
OR	OR	OR
Child*	"Peer victimization"	"Mindfulness-based intervention**"
OR	OR	OR
Adolescent*	"Peer rejection"	"Mindfulness-based cognitive therapy"
OR	OR	
Youth	"Peer harassment"	
OR	OR	
Juvenile	Aggress*	
OR		
School*		
OR		
Classroom*		

Tabell 1. Søkeord

4.2.2 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Da forskning på mindfulness og barn og unge er et relativt nytt felt, har jeg unnlatt å begrense søkene mine til en gitt tidsperiode, da studiene uansett vil være publisert innen relativt nyere tid. Grunnet få publiserte studier som tar for seg mindfulness og mobbing, har jeg valgt å utelate geografiske kriterier i oppgaven. Studier med deltakere med kliniske diagnoser er ekskludert, da jeg ønsket å se på studier gjort på ikke-klinisk populasjon. Jeg har valgt å inkludere alle typer studier, fordi dette vil gi en større mulighet til å få belyst problemstillingene, som befinner seg innenfor er relativt nytt forskningsområde. Studier på andre språk enn skandinaviske språk og engelsk er ekskludert. Inklusjonskriteriene er blant annet at studiene har deltakere mellom 6 og 18 år, har målt mobbing eksplisitt og at artiklene er publisert i fagfelleverderte tidsskrifter.

Etter søk med søkestrengene i de fire databasene fikk jeg totalt 100 treff. I tillegg fikk jeg opp en relevant artikkel under forslag til lignende artikler i databasen til en av studiene, som ikke dukket opp i søkene mine. Denne artikkelen ble inkludert. Artiklene ble først vurdert etter relevans i tittel (n = 100). Deretter ble artiklene vurdert etter relevans i abstracts (n = 26). To doktorgradsavhandlinger fikk jeg dessverre ikke tak i. Til slutt ble 20 artikler lest og vurdert

etter inklusjons- og eksklusjonskriterier. Totalt åtte artikler møtte inklusjonskriteriene, der tre var eksperimentelle studier og fem var korrelasjonsstudier.

For å kvalitetssikre studiene har jeg søkt etter tidsskriftene de er publisert i, i Register over vitenskapelige publiseringskanaler (Kanalregister, u.å.-a). Samtlige tidsskrifter, med unntak av ett, er registrert med nivå 1 eller 2, som innebærer at tidsskriftene både har en vitenskapelig redaksjon, ekstern fagfelle vurdering og minimum nasjonal eller internasjonal forfatterkrets, og derfor tilfredsstillter kravene om vitenskapelighet (Kanalregister, u.å.-b). Tidsskriftet til den siste artikkelen er registrert på nivå 0; det tilfredsstillter krav om vitenskapelig redaksjon og fagfelle vurdering, men har ukjent forfatterkrets. Siden artikkelen tilfredsstilte kravet om fagfelle vurdering, ble artikkelen likevel inkludert.

Vedlegg 5 viser flytskjema over prosessen med ekskludering og inkludering av artikler. I tabellen under har jeg oppgitt inklusjons- og eksklusjonskriteriene til studiene som ble vurdert (tabell 2).

	Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Tidsperiode	Alle	Ingen
Deltakere	Barn og unge i alderen 6 til 18 år.	- Barn yngre enn 6 år, og personer eldre enn 18 år. - Deltakere med kliniske diagnoser.
Tiltak	- Mindfulness-baserte intervensjoner. - Undersøkelser av sammenhengen mellom mindfulness og mobbeatferd.	- Tiltaksprogrammer der mindfulness er kombinert som en del av et annet program. - Tiltaksprogrammer som har sett på andre meditasjonsformer, som f.eks. transcendentale meditasjon. - Tiltak rettet mot foreldre, lærere og mobbeofre.
Formål	- Redusere mobbeatferd. - Redusere aggressivitet, dersom mobbing måles eksplisitt. - Undersøke sammenhengen mellom mindfulness og mobbeatferd.	- Reduksjon av annen atferd og/eller vansker. - Undersøkelser av sammenhengen mellom mindfulness og annen atferd og/eller vansker, med mindre mobbing måles eksplisitt.
Type studier	Alle	Ingen
Sted	Alle	Ingen
Språk	Norsk, svensk, dansk og engelsk.	Alle andre språk.
Kvalitet	Artikler publisert i fagfelle vurderte tidsskrifter.	Artikler som ikke er publisert i fagfelle vurderte tidsskrifter.

Tabell 2. Inklusjons- og eksklusjonskriterier

4.2.3 Fremstilling av resultater og tolkning av funn

I neste kapittel vil jeg først presentere en oversiktstabell over de inkluderte studiene, som inneholder informasjon om blant annet forfattere, tittel, land og metode. Deretter følger en kort oppsummering av forskningsartiklene. Fordi de inkluderte studiene varierer i forskningsdesign, -metode og variabler som er undersøkt, vil jeg gjøre en kvalitativ oppsummering av studiene, der jeg beskriver studienes formål, antall deltakere, metode, resultater og begrensninger. Oppsummeringene vil presenteres i to deler, der jeg først vil oppsummere studiene som har sett på sammenhengen mellom mindfulness og mobbeatferd, og deretter studiene som har undersøkt mindfulness-baserte intervensjoner (MBI) for å redusere mobbeatferd.

Sjette kapittel vil være en diskusjon rundt ulike tolkninger av funnene, der jeg drøfter hvordan funnene kan ses i relasjon til hverandre, og hvordan funnene kan tolkes ved å ses opp mot teoretiske perspektiver på årsaker til mobbeatferd og teorier om virkningsmekanismene i mindfulness. På den måten vil oppgaven kunne bidra til en forståelse av hvordan sammenhengene mellom mindfulness og mobbing, og MBI sin effekt på reduksjon av mobbing, kan forklares. Jeg vil også gjøre en diskusjon rundt styrker og svakheter ved studiene, der jeg vil diskutere hvordan studiene har målt variablene, hvor sikre vi kan være på at en variabel bidrar til en annen, og om funnene kan generaliseres. Men før jeg går videre med dette, vil jeg først ta opp noen metodiske refleksjoner knyttet til oppgaven.

4.3 Metodiske refleksjoner for oppgaven

For at litteraturgjennomganger skal ha en nytteverdi, er det viktig at de er av høy kvalitet (Munthe et al., 2022). I litteraturgjennomganger er det potensielle svakheter som det er viktig å reflektere over. For det første kan metoden bære preg av skjevhet (bias) i utvelgelse av studier, som følge av at det kun inkluderes studier som støtter forskerens hypotese. Skjevheter kan også prege studien som følge av at den ikke dekker all eksisterende forskning, og at metoden har svak eller manglende kvalitetsvurdering av de inkluderte studiene (Grant & Booth, 2009). Det er derfor viktig at jeg reflekterer over om oppgaven gir en redelig fremstilling av kunnskapen på området jeg undersøker, og om jeg trekker gyldige slutninger i oppgavens konklusjon. I den forbindelse er det viktig at jeg vurderer oppgavens kvalitet med hensyn til reliabilitet og validitet.

Reliabilitet er knyttet til pålitelighet, og handler om hvorvidt målinger av samme variabler er stabile og konsistente (Bryman, 2016). For å øke reliabiliteten i oppgaven har jeg derfor forsøkt å beskrive fremgangsmåten på en systematisk og transparent måte, ved å nøye beskrive søkeord og søkestrenger jeg har benyttet, oppgitt hvilke databaser som er brukt, definert inklusjons- og eksklusjonskriterier, samt oppgitt tidsperioden søket har foregått i. På den måten styrker jeg etterprøvbareheten i studien, og unngår at studiene som inkluderes fremstår som tilfeldige og preget av bias (Grant & Booth, 2009). Det må likevel poengteres at litteraturstudier alltid vil være preget av en større eller mindre grad av subjektivt skjønn (Befring, 2015), fordi utvelgning av studier vil baseres på mine valg.

Med *validitet* menes gyldigheten av en studies funn (Kleven & Hjordemaal, 2018). Validiteten til en litteraturgjennomgang er avhengig av validiteten til de inkluderte studiene, og av prosessen i litteraturgjennomgangen (Tricco et al., 2011). Det er flere sider av validitet som er relevant for studiene i denne oppgaven, og som vil bli vurdert og diskutert i del to i kapittel seks. *Indre validitet* har med kausalitet (årsak) å gjøre; mer spesifikt, hvor sikre er vi på at en variabel faktisk bidrar til å påvirke en annen (Bryman, 2016). Dette betyr at jeg kritisk må vurdere trusler mot indre validitet i de inkluderte studiene. *Ytre validitet* brukes om graden en studies funn kan generaliseres til å gjelde utenfor forskningskonteksten den ble utført i (Kleven & Hjordemaal, 2018). Jeg vil derfor vurdere studienes utvalg for å vurdere om resultatene vil kunne overføres til å gjelde for andre elever og forhold.

Ikke alt kan observeres og måles med det blotte øye, og det blir derfor nødvendig å måle observerbare indikatorer for et begrep, for å kunne måle det. Dette kalles operasjonalisering (Kleven & Hjordemaal, 2018). *Begrepsvaliditet* handler om begreper som operasjonaliseres stemmer med den teoretiske definisjonen av begrepene (Kleven & Hjordemaal, 2018). I oppgaven vil begrepsvaliditet være rettet mot om søkeordene jeg benytter meg av, er dekkende begreper for det jeg undersøker. Jeg har brukt tid på å lese meg opp på dekkende begreper, og forsøkt å sette sammen søkestrenger bestående av tilstrekkelige synonymer for både mobbing og mindfulness. I tillegg vil hvordan de inkluderte studiene har målt begrepene mindfulness og mobbing være noe som må vurderes i diskusjonen rundt studienes styrker og svakheter knyttet til begrepsvaliditet.

4.4 Studienes forskningsdesign

4.4.1 Korrelasjonsstudier

To av de inkluderte studiene er såkalte tverrsnittstudier. Tverrsnittstudier samler inn data fra et utvalg ved å måle et sett variabler på ett og samme tidspunkt. Slike studier kan påvise en sammenheng mellom variabler, men ikke om forholdet forårsakes av den ene eller den andre variabelen (Bryman, 2016, s. 53). Fordelen med slike studier er at de ofte er lite kostbare og er generelt raske å gjennomføre (Mann, 2003). En begrensning ved tverrsnittstudier er at de kun påviser sammenhenger mellom variabler, og ikke kausale forhold (Bryman, 2016; Mann, 2003).

Tre av studiene er longitudinelle studier. Denne metoden samler inn data fra samme utvalg ved mist to anledninger (Bryman, 2016). Å undersøke variabler over tid gjør at man kan studere utvikling og eventuelle endringer mellom variabler. Slike studier kan derfor til en viss grad påvise årsaksforhold, i form av at de kan si noe om retningen mellom variabler; det vil si hva som kom først (Bryman, 2016; Fekjær, 2016). Men longitudinelle studier kan ikke påvise kausale forhold mellom variabler (Bryman, 2016).

4.4.2 Intervensjonsstudier

Opgaven inkluderer tre intervensjonsstudier. Formålet med intervensjonsstudier er å undersøke om et spesifikt tiltak har en effekt (Kleven & Hjordemaal, 2018). To av studiene er randomiserte kontrollerte studier, hvilket innebærer at deltakerne er tilfeldig fordelt (randomisert) på intervensjons- og kontrollgruppe (Kleven og Hjordemaal, 2018). Dette gjør at vi kan anta at det ikke er systematiske forskjeller mellom deltakerne i begge gruppene, og at en eventuell effekt hos intervensjonsgruppen skyldes tiltaket (Binder et al., 2014; Kleven & Hjordemaal, 2018).

Den tredje intervensjonsstudien er en kvasiekperimentell studie. Det som skiller denne fra ovenfornevnte studiedesign, er at denne typen undersøkelser ikke fordeler deltakerne tilfeldig på intervensjons- og kontrollgruppe (Fekjær, 2016). En ulempe når deltakere ikke fordeles tilfeldig, er at man ikke kan vite om det er forskjeller mellom gruppene før tiltaksstart. Det kan derfor være alternative årsaksforklaringer bak en eventuell effekt som oppstår i intervensjonsgruppen etter tiltaket (Kleven og Hjordemaal, 2018).

4.5 Oppsummering

Denne masteroppgaven er en litteraturgjennomgang som oppsummerer forskning på mindfulness og mobbing hos barn og unge. Fremgangsmåten er gjort med en systematisk

fremgangsmåte, med litteratursøk i fire databaser. Ved å nøye beskrive fremgangsmåten i søkeprosessen, har jeg forsøkt å styrke oppgavens reliabilitet. Oppgavens validitet vil påvirkes av de inkluderte studienes validitet, og vil bli vurdert og diskutert i del to i kapittel seks. De inkluderte studiene består av fem korrelasjonsstudier og tre intervensjonsstudier. I neste kapittel vil jeg presentere en oversikt over de inkluderte studiene, etterfulgt av en kort oppsummering av hver av artiklene.

5 Resultater

Dette kapittelet starter med en oversikt over studiene som er inkludert i oppgaven (tabell 3). Deretter følger en kort oppsummering over de ulike forskningsartiklene, presentert under to underoverskrifter, basert på hvilken problemstilling studiene er med på å besvare. Her beskrives formål, metode, resultater og begrensninger ved studiene. Enkelte av studiene har undersøkt flere variabler enn kun mindfulness og mobbeatferd. Jeg kommer til å fokusere på variablene og funnene som er relevante for å besvare oppgavens problemstillinger.

5.1 Oversikt over inkluderte studier

Nr.	Forfatter(e) Publikasjonssted Årstall	Tittel	Land Antall deltakere	Metode
1.	Stelios N. Georgiou, Kyriakos Charalambous og Panayotis Stavrinides Aggressive Behavior 2020	<i>Mindfulness, impulsivity, and moral disengagement as parameters of bullying and victimization at school</i>	Kypros 558 deltakere	Longitudinell studie Variabler målt med selvrapporing.
2.	Stelios N. Georgiou, Kyriakos Charalambous og Panayotis Stavrinides School Psychology International 2021	<i>The mediating effects of adolescents' internalizing and externalizing problems on the relationship between emotion regulation, mindfulness and bullying/victimization at school</i>	Kypros 444 deltakere	Longitudinell studie Variabler målt med selvrapporing.
3.	Guangzhe Yuan og Zhen Liu Journal of Health Psychology	<i>Longitudinal cross-lagged analyses between cyberbullying perpetration, mindfulness and</i>	Kina 1274 deltakere	Longitudinell studie Variabler målt med selvrapporing.

	2021	<i>depression among Chinese high school students</i>		
4.	Guangzhe Yuan, Zhen Liu & Yuanyuan An Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma 2020	<i>Machiavellianism, Mindfulness and Cyberbullying among Chinese Junior High School Students: The Mediating Role of Empathy</i>	Kina 879 deltakere	Tverrsnittstudie Variabler målt med selvrapporing.
5.	Momina Abid, Muhammad Irfan og Farooq Naeem Journal of Postgraduate Medical Institute 2017	<i>Relationship between mindfulness and bullying behavior among school children: An exploratory study from Pakistan</i>	Pakistan 200 deltakere	Tverrsnittstudie Variabler målt med selvrapporing.
6.	Xianhua Liu, Rulan Xiao og Wei Tang Journal of Interpersonal Violence 2021	<i>The Impact of School-Based Mindfulness Intervention on Bullying Behaviors Among Teenagers: Mediating Effect of Self-Control</i>	Kina 189 deltakere	Intervensjonsstudie, med intervensjons- og kontrollgruppe. Variabler målt med selvrapporing.
7.	Daniel Pinazo, Laura T. García-Prieto og Rosa García-Castellar Revista de Psicodidactica 2020	<i>Implementation of a program based on mindfulness for the reduction of aggressiveness in the classroom</i>	Spania 83 deltakere	Intervensjonsstudie, med to intervensjonsgrupper og en kontrollgruppe. Variabler målt med selvrapporing.
8.	Marjan Faraji, Siavash Talepasand og Isaac Rahimian Boogar	<i>Effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Child on Bullying Behaviors among Children</i>	Iran 20 deltakere	Kvasiekperimentell studie, med intervensjons- og kontrollgruppe.

	International Archives of Health Sciences			Variabler målt med selvrapporing.
	2019			

Tabell 3. Oversikt over inkluderte studier

5.2 Presentasjon av studier

5.2.1 Studier om sammenhengen mellom mindfulness og mobbeatferd

1: Georgiou, Charalambous & Stavrinides (2020). *Mindfulness, impulsivity, and moral disengagement as parameters of bullying and victimization at school*

Formål og utvalg:

Georgiou med kollegaer (2020) utførte en longitudinell studie hvor de undersøkte sammenhengen mellom mindfulness, impulsivitet, moralsk frakobling og mobbing på skolen. Utvalget bestod av 558 elever mellom 14 og 17 år (50 % gutter, gjennomsnittsalder 15 år), i Kypros.

Materiale/metode:

Deltakerne ble tilfeldig utvalgt fra tolv tilfeldig utvalgte skoler i Kypros. Data ble innsamlet ved bruk av selvrapporing på tre tidspunkter (T1: september 2017, T2: februar 2018 og T3: juni 2018). Spørreskjemaene ble administrert av personer fra forskningsteamet, og foregikk i timene mens elevene var på skolen. Mobbing ble målt med en revidert utgave av The Bullying and Victimization Questionnaire (BVQ). Mindfulness ble målt med The Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). Forholdet mellom variablene ble analysert ved bruk av en strukturell ligningsmodell.

Resultater:

Resultatene indikerte at mindfulness ikke hadde noen direkte sammenheng med mobbeatferd. Både moralsk frakobling og impulsivitet viste en signifikant positiv sammenheng med mobbeatferd. Samtidig fant forskerne at mindfulness negativt korrelerte med moralsk frakobling. Resultatet tydet på at mindfulness hadde en negativ indirekte sammenheng med mobbeatferd, mediert av moralsk frakobling. Impulsivitet virket ikke å mediere denne relasjonen.

Begrensninger:

Studien begrenses ved at samtlige av variablene ble målt ved selvrapporering. Ikke alle variablene ble målt ved alle tre måletidspunktene; mobbing ble målt ved T1 og T3, mindfulness ble kun målt ved T1, og impulsivitet og moralsk frakobling ble kun målt ved T2. Studien kan ikke påvise kausalitet.

2: Georgiou, Charalambous & Stavrinides (2021). *The mediating effects of adolescents' internalizing and externalizing problems on the relationship between emotion regulation¹, mindfulness and bullying/victimization at school*

Formål og utvalg:

Forskerne utførte en longitudinell studie med formål å undersøke sammenhengen mellom mindfulness, emosjonsregulering og mobbing, og om sammenhengen ble mediert av internaliserte og eksternaliserte symptomer (målt som hyperaktivitet og atferdsproblemer). Deltakerne bestod av 444 elever mellom 14 og 17 år (56 % jenter, gjennomsnittsalder 15 år) i Kypros.

Materiale/metode:

Deltakerne bestod av elever fra elleve forskjellige skoler. Skolene ble tilfeldig utvalgt av totalt 65 skoler, fra fire utdanningsdistrikter. Data ble innsamlet med selvrapporering fra deltakerne, på tre tidspunkter (T1: oktober 2018, T2: januar 2019 og T3: juni 2019). Skjemaene ble administrert i klasserommet av forskningsassistenter. For å måle mobbing benyttet forskerne den reviderte utgaven av Bullying and Victimization Questionnaire. Mindful Attention Awareness Scale ble benyttet for å måle mindfulness. En strukturell ligningsmodell ble brukt for å analysere sammenhengen mellom variablene.

Resultater:

Forskerne fant ingen direkte sammenheng mellom mindfulness og mobbing. Mindfulness viste en signifikant negativ sammenheng med eksternaliserte symptomer, og gjennom eksternaliserte symptomer tydet resultatene på at mindfulness hadde en indirekte negativ sammenheng med mobbing.

Begrensninger:

¹ Studien målte ikke sammenhengen mellom emosjonsregulering og mindfulness, og omtales derfor ikke under resultater.

En begrensning ved studien er at samtlige variabler ble målt med selvrapporing. Studien benyttet klyngeutvalg for utvelgning av deltakere, der hele skoler deltok i studien. Mobbing ble kun målt på T1 og T2, mindfulness ble kun målt ved T1. Longitudinelle studier kan ikke påvise kausalitet.

3: Yuan & Liu (2021). *Longitudinal cross-lagged analyses between cyberbullying perpetration, mindfulness and depression among Chinese high school students*

Formål og utvalg:

Yuan og Liu (2021) utførte en longitudinell studie med formål å undersøke sammenhengen mellom digital mobbing, mindfulness og depresjon, og om variablene ville predikere hverandre over tid. Utvalget bestod av 1274 elever (52% gutter, gjennomsnittlig alder 15 år) i Kina.

Materiale/metode:

Hele klasser fra seks forskjellige skoler ble tilfeldig utvalgt for å delta i studien. Data ble målt ved bruk av selvrapporing fra deltakerne. Digital mobbing ble målt med den kinesiske versjonen av Revised Cyber Bullying Inventory-Cyberbullying Subscale (RCBPI-CS). Mindfulness ble målt med den kinesiske versjonen av The Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS). Måling av variabler ble gjort på to tidspunkter, med seks måneders mellomrom. Spørreskjemaene ble besvart av deltakerne i klasserommene, med forskerne til stede. En strukturell ligningsmodell ble brukt for å analysere relasjonen mellom variablene.

Resultater:

Studien fant en signifikant negativ sammenheng mellom digital mobbing og mindfulness på begge måletidspunktene. Videre analyser indikerte at høy skår på mindfulness, predikerte lavere skår på digital mobbing og depresjon seks måneder senere. På samme måte tydet resultatene på at høy skåre på digital mobbing predikerte lav skåre på mindfulness, og høy skår på depresjon, seks måneder senere.

Begrensninger:

En begrensning ved studien er at variablene ble målt med selvrapporing. Deltakerne ble valgt ut ved klyngeutvalg, der hele klasser deltok i studien. Det er ikke beskrevet hvordan de seks skolene, hvor klassene ble tilfeldig utvalgt fra, ble utvalgt. Variablene ble kun målt på to tidspunkt på seks måneder, og studien kan derfor ikke si noe om en eventuell sammenheng mellom variablene på senere tidspunkt. Studien kan ikke påvise kausalitet.

4: Yuan, Liu & An (2020). *Machiavellianism, Mindfulness and Cyberbullying among Chinese Junior High School Students: The Mediating Role of Empathy*

Formål og deltakere:

Yuan med kollegaer (2020) gjennomførte en tverrsnittstudie hvor de undersøkte om mindfulness hadde en sammenheng med digital mobbing, og om sammenheng ble mediert gjennom empati. Deltakerne bestod av 879 elever (58 % gutter, gjennomsnittsalder 13 år) i Kina.

Metode:

16 klasser fra fire forskjellige skoler ble tilfeldig utvalgt til å delta i studien. Data ble innsamlet med selvrapportering fra deltakerne. Digital mobbing ble målt med den kinesiske versjonen av Revised Cyber Bullying Inventory-Cyberbullying Subscale (RCBPI-CS). Mindfulness ble målt med den kinesiske versjonen av Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS). Spørreskjemaene ble besvart av deltakerne i klasserommene, med forskerne til stede. En strukturell ligningsmodell ble brukt for å analysere forholdet mellom variablene.

Resultater:

Resultatene indikerte en negativ sammenheng mellom mindfulness og digital mobbing. Videre analyser viste at sammenheng mellom mindfulness og digital mobbing delvis ble mediert av empati. Studiens funn tydet med andre ord på at mindfulness hadde en direkte og indirekte negativ sammenheng med digital mobbing.

Begrensninger:

En begrensning ved studien er at alle variablene ble målt med selvrapportering. Studien var en tverrsnittstudie, og kan ikke påvise kausalitet. Utvalget ble valgt med klyngeutvelging, der hele klasser deltok i studien.

5: Abid, Irfan & Naeem (2017). *Relationship between mindfulness and bullying behavior among school children: An exploratory study from Pakistan*

Formål og deltakere:

I denne doktorgradsavhandlingen gjennomførte Abid med kollegaer (2017) en tverrsnittstudie over sammenheng mellom mobbeatferd og mindfulness hos skolebarn. Utvalget bestod av

200 elever mellom åtte og elleve år, fra tre private skoler i Multan, i Pakistan (50 % gutter, gjennomsnittsalder 9 år). Studien foregikk fra mars til august 2015.

Metode:

Deltakerne ble tilfeldig utvalgt fra de tre skolene ved at hver femte elev ble valgt. Mobbing og mindfulness ble kartlagt ved bruk av spørreskjema utfylt av deltakerne. Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) ble brukt for å måle nivået av mindfulness hos deltakerne. Bullying Behaviour Scale ble benyttet for å måle grad av mobbeatferd blant elevene.

Resultater:

Resultatene indikerte at mindfulness hadde en signifikant negativ sammenheng med mobbing. Dette vil si at høy grad av mindfulness ble forbundet med mindre mobbeatferd.

Begrensninger:

At samtlige variabler ble målt med selvrapporing kan ses som en begrensning ved studien. Det blir ikke oppgitt hvor elevene fylte ut skjemaene (for eksempel hjemme eller på skolen) eller om elevene fikk instruksjoner i hvordan besvare spørreskjemaene. Deltakerne kom fra tre private skoler, og det gis ingen beskrivelse av hvorfor eller hvordan skolene ble utvalgt. Selv om resultatet tydet på en negativ sammenheng mellom mindfulness og mobbing, kan ikke studien påvise et kausalt forhold mellom variablene.

5.2.2 Studier av MBI med hensikt å redusere mobbeatferd i skolen

6: Liu, Xiao og Tang (2021). *The Impact of School-Based Mindfulness Intervention on Bullying Behaviors Among Teenagers: Mediating Effect of Self-Control*

Formål og utvalg:

Liu med kollegaer (2021) gjennomførte en klyngerandomisert kontrollert studie som undersøkte effekten av det skolebaserte mindfulness-programmet *b Curriculum of Mindfulness in School Project (MiSP.b)*. Studiens formål var å undersøke om programmet ville redusere mobbeatferd, og føre til høyere grad av selvkontroll og mindfulness hos deltakerne. Videre gjennomførte forskerne korrelasjonsanalyser av sammenhengen mellom mindfulness, selvkontroll og mobbeatferd. I tillegg ble det undersøkt om selvkontroll medierte forholdet mellom mindfulness og mobbeatferd, ved bruk av en strukturell ligningsmodell. Utvalget bestod av 189 kinesiske elever (gjennomsnittsalder 15 år). Studien gikk over en tidsperiode fra midten av september til begynnelsen av desember 2019.

Materiale/metode:

Ved bruk av klyngeutvalg ble fire av tolv klasser på en skole valgt ut til å delta i studien. Ved bruk av tilfeldig fordeling ble to av klassene tildelt intervensjonsgrupper (n = 92) og de to andre klassene som kontrollgrupper (n = 97). Elevene i intervensjonsgruppen mottok 40-45 minutters mindfulness-økter én gang i uken, over ti uker. I tillegg ble elevene instruert i 10-15 minutters daglige mindfulness-øvelser hver mandag til fredag, samt at elevene ble oppfordret til å praktisere øvelsene utenom skoletid. Kontrollgruppen mottok ikke noe tiltak, og fortsatte med «business as usual». Tiltaket ble gjennomført av instruktører som hadde gjennomgått åtte ukers trening i mindfulness og trening i MiSP.b. Det ble gjennomført pre- og post-test for intervensjons- og kontrollgruppene ved bruk av selvrapporing av mobbing, selvkontroll og mindfulness. Den kinesiske versjonen av Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBQ-CV) ble brukt for å måle mobbeatferd. Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) ble brukt for å måle mindfulness.

Resultater:

Etter intervensjonen skåret intervensjonsgruppen signifikant lavere på mobbeatferd, og signifikant høyere på mindfulness og selvkontroll, sammenlignet med kontrollgruppen og pre-test. Korrelasjonsanalyser indikerte at mobbeatferd hadde en negativ sammenheng med både mindfulness og selvkontroll, mens forholdet mellom selvkontroll og mindfulness viste positiv korrelasjon. En forbedring av både selvkontroll og mindfulness predikerte lavere forekomst av mobbeatferd, og videre analyser viste at halvparten av effekten mindfulness hadde på mobbing, ble mediert av selvkontroll.

Begrensninger:

Samtlige av variablene måles ved bruk av selvrapporing. Det er ikke oppgitt om elevene ble instruert i hvordan besvare spørreskjemaene. Utvalget ble valgt ut ved klyngeutvalg. Det er ikke oppgitt hvorfor eller hvordan skolen deltakerne gikk på ble utvalgt. At alle deltakerne var fra samme skole, hvilket potensielt kan ha gjort at intervensjons- og kontrollgruppen kan ha påvirket hverandre. Studien måler ikke langtidseffekten av intervensjonen.

7: Pinazo, García-Prieto og García-Castellar (2020). *Implementation of a program based on mindfulness for the reduction of aggressiveness in the classroom*

Formål og utvalg:

Pinazo med kollegaer (2020) ønsket å undersøke effekten av et mindfulness-basert tiltak på det sosiale miljøet i klasserommet. 83 elever (50% jenter) mellom 11 og 13 år (gjennomsnittsalder 11 år) fra provinsen Castellón i Spania deltok i studien. Samtlige elever gikk på samme skole. Mindfulness-programmet som ble brukt var *Method Eline Snel® mindfulness programme for children*; en versjon av MBSR for barn og ungdom. Det sosiale klasserommiljøet ble vurdert etter variablene mobbefrekvens, positivt sosialt klima, negativt sosialt klima, sosial distanse, impulsiv atferd og generell impulsivitet. Det var ikke noen spesifikke konflikter blant elevene før intervensjonen ble satt i gang. Studien pågikk over skoleårene 2017 til 2018.

Materiale/metode:

Deltakerne ble tilfeldig fordelt på intervensjons- og kontrollgruppe. Intervensjonsgruppen ble deretter delt i to undergrupper, der den ene intervensjonsgruppen mottok mindfulness-trening i klasserommet (n = 30), og den andre intervensjonsgruppen mottok mindfulness-trening i klasserommet, i tillegg til at de ble oppfordret til å praktisere mindfulness hjemme (n = 31). Kontrollgruppen (n = 22) mottok ingen intervensjon. Deltakerne i begge intervensjonsgruppene gikk i samme klasse. Deltakerne i kontrollgruppen gikk i en annen klasse. Intervensjonsgruppene mottok mindfulness-instruksjon én time i uken over ti uker, utført av en akkreditert lærer som jobbet på skolen. Lyd-materiell ble gitt til alle deltakerne i intervensjonsgruppene, men kun halvparten (tilfeldig valgt) ble bedt om å bruke materialet hjemme. Det ble gjennomført pre- og post-test for intervensjons- og kontrollgruppen ved bruk av selvrapporteringsskjemaer. En tilpasset versjon av Bull-S Test ble brukt for å måle frekvensen av mobbing blant elevene. En tilpasset versjon av Life in School ble brukt for å måle det sosiale klimaet i klassen, som brukes for å kalkulere omfanget av mobbing.

Resultater:

Resultatene indikerte at intervensjonsgruppen som praktiserte mindfulness hjemme i tillegg til trening i klasserommet, fikk en signifikant økning i positivt sosialt klima og en signifikant reduksjon av impulsiv atferd. En signifikant reduksjon i negativt sosialt klima ble funnet i intervensjonsgruppen som kun hadde mindfulness-trening på skolen, men ikke i gruppen som praktiserte hjemme. Ingen signifikante effekter ble funnet på mobbefrekvens, generell impulsivitet og sosial distanse i noen av intervensjonsgruppene.

Begrensninger:

En begrensning ved studien er at alle variabler ble målt med selvrapportering. Alle deltakerne var fra samme skole, og intervensjons- og kontrollgruppen kan ha påvirket hverandre. Skolen

ble utvalgt fordi læreren som skulle undervise mindfulness-programmet var ansatt på skolen. Det ble ikke oppgitt om elevene ble instruert i hvordan besvare spørreskjemaene eller om en instruktør var til stede under utfylling. Langtidseffektene av intervensjonen ble ikke undersøkt.

8: Faraji, Talepasand og Boogar (2019). *Effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Child on Bullying Behaviors among Children*

Formål og utvalg:

Faraji med kollegaer (2019) gjennomførte en kvasiexperimentell studie som undersøkte effekten av mindfulness-basert kognitiv terapi (MBCT-C) på reduksjon av mobbeatferd blant barn og unge. Deltakerne bestod av 20 elever mellom 3. og 5. trinn, i Kashan, Iran. Studien pågikk i skoleårene 2017 til 2018.

Materiale/metode:

Studien ekskluderte elever med alvorlige fysiske og psykiske vansker. For å delta i studien måtte deltakerne skåre høyere enn gjennomsnittlig standardavvikskåre på spørreskjemaet Illinois Bullying Scale (IBS). Deltakerne ble deretter tilfeldig fordelt i intervensjonsgruppe (n = 10) og kontrollgruppe (n = 10). Intervensjonsgruppen mottok 12 ukentlige økter á 90 minutter med mindfulness-trening. Selvrapporing med IBS ble brukt til å måle mobbing hos begge gruppene ved pre- og posttest.

Resultater:

Resultatene indikerte en signifikant reduksjon av mobbing i intervensjonsgruppen, både sammenlignet med pre-test og kontrollgruppen.

Begrensninger:

Mobbing ble målt med selvrapporing. Det blir ikke oppgitt om spørreskjemaene ble utfylt med en instruktør til stede. Utvalget ble valgt ut ved bekvemmelighetsutvalg, noe som begrenser generalisering av funnene. Studien måler ikke langtidseffektene av intervensjonen.

6 Drøfting av funn

Formålet med denne oppgaven er å oppsummere hva forskning viser om sammenhengen mellom mindfulness og mobbing, og hva forskning viser om mindfulness-baserte intervensjoner (MBI) rettet mot å redusere mobbeatferd i skolen. Resultatene viser tre studier fant en negativ sammenheng mellom mindfulness og mobbing. En av disse studiene fant at sammenhengen delvis gikk gjennom empati. To studier fant ingen direkte sammenheng mellom mindfulness og mobbeatferd. De to studiene fant derimot indirekte sammenhenger mellom mindfulness og mobbing, mediert av moralsk frakobling og eksternaliserte symptomer. Videre viser to av intervensjonsstudiene en reduksjon av mobbeatferd etter MBI. Den tredje intervensjonsstudien fant ingen reduksjon av mobbeatferd etter MBI, men fant derimot en reduksjon av negativt sosialt klima og økt positivt sosialt klima.

For å drøfte funnene i oppgavens problemstillinger, vil jeg i første halvdel av dette kapittelet diskutere hvordan funnene kan ses i relasjon til hverandre, og hvordan de kan tolkes opp mot teoretiske perspektiver på årsaker til mobbing og virkningsmekanismen i mindfulness. Jeg vil først diskutere hvordan funnene av sammenhengen mellom mindfulness og mobbing kan forklares ut fra gjennomgått teori. Deretter vil jeg diskutere funnene fra de tre intervensjonsstudiene. For å vurdere studienes kvalitet, vil jeg i kapittelets tredje del diskutere styrker og svakheter ved studiene. Her vil jeg drøfte studienes gyldighet ved å se på hvordan mobbing og mindfulness er operasjonalisert i studiene, faktorer som true indre validitet, og studienes utvalg.

6.1 Sammenhengen mellom mindfulness og mobbeatferd

Studiene som har undersøkt sammenhengen mellom mindfulness og mobbing har funnet varierende resultater. Abid med kollegaer (2017) fant at mindfulness hadde en negativ sammenheng med mobbing i sin tverrsnittstudie. Dette vil si at elever med høyere grad av mindfulness generelt viste mindre mobbeatferd. På en side kan dette funnet tolkes i lys av hvordan tankene og oppmerksomheten synes å være rettet hos individer med høy grad av mindfulness. Mindfulness som et personlig trekk ved individet kjennetegner, som beskrevet i kapittel tre, en oppmerksom tilstedeværelse, med en åpen, vennlig og medfølende holdning til det en erfarer (Kabat-Zinn, 2003). Ifølge teoretiske beskrivelser av mindfulness, vil en slik tilstand av tilstedeværelse gjøre at vi responderer og handler på en mer reflektert og bevisst måte (Bishop et al., 2004; Kabat-Zinn, 2013), enn når sinnet vårt er okkupert av tanker og

bekymringer om for- og fremtid (Brown & Ryan, 2003). Samtidig beskrives noen av teoriene bak faktorer som bidrar til mobbing at mobbing brukes som et middel for å oppnå makt og tilhørighet gjennom å ekskludere andre elever (Roland, 2014). Individer med høy grad av mindfulness vil ha oppmerksomhet og aksept mot her og nå, og dermed ikke ha et behov for å skulle manipulere eller endre på situasjonens tilstand (Lawlor, 2016). Det kan derfor være en mulighet for at elever med høy grad av mindfulness vil føle et mindre behov for å utøve makt ovenfor andre, ettersom situasjonens tilstand aksepteres som den er.

Et lignende resultat ble funnet i studien til Yuan med kollegaer (2020), som fant en signifikant negativ sammenheng mellom mindfulness og digital mobbing. Dette vil si at elever med høy grad av mindfulness var forbundet med mindre digital mobbing. Forskerne foreslår at en mulig forklaring på funnet er at mindfulness kan fungere som en beskyttelsesfaktor for grubling. Forskerne hevder at grubling kan føre til mer fiendtlighet og sinne, og at individer med mer fiendtlighet og sinne er mer tilbøyelige til å utføre digital mobbing (Yuan et al., 2020). På en side kan denne tolkningen ses opp mot mobbing som reaktiv aggresjon. Elever med denne formen for aggresjon har tendenser til å gruble over hendelser som har skjedd og oppfatte at andre har negative intensjoner, og grublingen antas å videre kunne forsterke aggresjonen (Boxmeyer et al, 2021). Reaktivt aggressive elever har samtidig vansker med å regulere sine emosjoner (Lunde & Lindbäck, 2020). Det kan derfor være mulig at elever utsetter andre for digital mobbing som en måte å ta ut sinne og frustrasjon på, i mangel av evne til å kunne regulere de negative følelsene på en adekvat måte.

Som en kontrast til beskrivelsen ovenfor, vil elever som skårer høyt på mindfulness trolig ha et mer desentrert perspektiv på sine tanker og følelser (Bishop et al., 2004), ettersom deres tanker og følelser vil bære preg av å betraktes med en mer objektiv holdning. Det kan derfor være at elever med høy grad av mindfulness vil ha lettere for å unngå å fortolke og kverne over hendelser i etterkant (Bishop et al., 2004), slik som elever med reaktiv aggresjon beskrives å være tilbøyelige til. Dersom digital mobbing kan forklares fra et perspektiv på mobbing som reaktiv aggresjon, kan fravær av grubling i mindfulness være en forklaring på hvorfor elever med høy grad av mindfulness ble forbundet med mindre mobbeatferd, og som er forenlig med forskernes tolkning.

At det er en negativ sammenheng mellom mindfulness og mobbing støttes videre i den longitudinelle studien til Yuan og Liu (2021). Studien fant at høy grad av mindfulness predikerte lavere digital mobbeatferd, og at digital mobbeatferd predikerte lavere grad av mindfulness, seks måneder senere. Studien fant også at mindfulness predikerte lavere

depresjon, og at digital mobbing predikerte høyere grad av depresjon. Forskerne antydte at funnet kan tolkes som at å utføre digital mobbing kan forstyrre utviklingen av mindfulness hos ungdom, ved at ungdom som utfører digital mobbing grubler mye over om det de gjør er skadelig og umoralsk. Forskerne beskriver den type tankevirksomhet som i kontrast til en tilstand av mindfulness, som innebærer oppmerksomhet og bevissthet rundt indre opplevelser og tanker (Yuan & Liu, 2021).

Fra et teoretisk perspektiv på mobbing der sosiale normer er en del av forklaringsbildet, kan det argumenteres for denne tolkningens relevans for å forklare funnet. I et miljø der populære elever mobber, kan det oppstå en aksept for mobbing blant de andre elevene (Salmivalli, 2010). Det er derfor mulig at elever lar seg påvirke av disse normene, og deltar i digital mobbing for å «passe inn» og ikke risikere å bli utestengt fra vennegjengen. En slik forklaring står i tråd med studien til Guerra med kollegaer (2011), som viste at flere av elevene deltok i mobbing i frykt for å selv bli mobbet og som følge av at mobbing forekom som en norm blant medelevene. Samtidig kan det være at elevene føler skyld og at det de gjør er galt i etterkant av mobbingen. Kanskje har de også bekymringer for hvordan mobbingen påvirker de som utsettes for det. Slik tankevirksomhet vil forstyrre en tilstand av øyeblikkelig nærvær og aksept, og derfor være en mulig forklaring på hvorfor elever som utfører digital mobbing, skårer lavere på mindfulness. Samtidig kan det også være at elever som skårer høyt på mindfulness vil ha mindre tilbøyelighet for å mobbe, som følge av at de handler mer i tråd med sine moralske verdier, ettersom mindfulness antas å bidra til en klargjøring av egne verdier (Shapiro et al., 2006).

At depresjon ble henholdsvis positivt og negativt assosiert med digital mobbing og mindfulness, kan forstås i ovenfornevnte tolkning, ettersom mye grubling og indre vurderinger kan føre til en svekket livskvalitet (Binder et al., 2014). Det kan virke sannsynlig at bekymring og usikkerhet rundt om egen atferd er umoralsk og skadelig vil kunne henge sammen med depressive symptomer, da dette trolig vil gjøre en nedstemt. Til kontrast til dette tankespinn, vil trolig kan aksept og medfølelse for det vi føler og tenker, som er sentrale elementer i hvordan en forholder seg til indre opplevelser i en mindfulness-tilstand, trolig beskytte mot depressive tanker.

På en annen side kan tolkningen om at elever grubler mye over om deres atferd er umoralsk og skadelig, ses som en kontrast til studier som viser at elever som mobber bruker kognitive legetimeringsmekanismer for å rettferdiggjøre mobbingen uten å føle seg skyldige (Caravita et al., 2022; Obermann, 2011; Bjärehed et al., 2021; Kowalksi et al., 2014). Ut fra slike studier

fremstår det som mer sannsynlig at elever som mobber, reflekterer lite over egen umoralske atferd.

Den negative sammenhengen mellom mindfulness og mobbing kan fra en annen side tolkes med henblikk på mobbing og frykt for ekskludering. Dersom elever opplever seg som sosialt utrygge, vil dette kunne trigge angst for ekskludering og øke behovet for tilhørighet (Søndergaard, 2012). Elever med en sosial eksklusjonsangst vil trolig ha mye tankevirksomhet om usikkerhet rundt egen sosiale tilhørighet. I lys av den teoretiske antagelsen til Søndergaard og Hansen (2018), kan det å utsette andre elever for digital mobbing være en måte å få en midlertidig reduksjon av denne angsten på, som kan gi en følelse av økt tilhørighet hos de som står sammen bak mobbingen. Mye grubling vil derfor hindre elevene i å være oppmerksomt til stede, og kunne forklare hvorfor elever som utfører digital mobbing skårer lavere på mindfulness.

Både Yuan med kollegaer (2020) og Yuan og Liu (2021) foreslår muligheten for at den negative sammenhengen mellom mindfulness og digital mobbing kan forklares gjennom emosjonsregulering. Som tidligere beskrevet, innebærer teorier om virkningsmekanismen i mindfulness, at mindfulness blant annet påvirker emosjonsregulering. Dette forklares ved at bevissthet rundt, og en aksepterende holdning til ens tanker og følelser, hindrer reaktive reaksjoner på negative og ubehagelige emosjoner. Dersom reaktiv aggresjon er en sentral mekanisme i mobbing, kan den negative sammenhengen mellom mindfulness og mobbing forklares med hensyn til kontrastene i hvordan elever med ulik grad av mindfulness og mobbeatferd håndterer negative emosjoner. I nevnte aggresjonsform er sinne og provokasjon ofte utløsende faktorer bak aggresjonen, og elevene har vansker med å regulere disse emosjonene (Lunde & Lindbäck, 2020; Roland, 2014; Roland & Idsøe, 2001). Ut fra teorien om mindfulness og emosjonsregulering, vil elever med høy grad av mindfulness dermed stå i kontrast til elever med reaktiv aggresjon. Ved å håndtere emosjoner på mer gunstige måter, kan en antagelse være at elever med høy grad av mindfulness vil være mindre involvert i mobbing som følge av at de trolig ikke lar seg styre av frustrasjon og sinne, og ikke lar dette være utslagsgivende for hvordan de handler. Ut fra denne tolkningen, kan emosjonsregulering være en forklaringsfaktor i forbindelse med denne sammenhengen.

Yuan med kollegaer (2020) fant videre at sammenhengen mellom mindfulness og digital mobbing delvis var mediert gjennom empati. Sammenhengen gikk med andre ord delvis gjennom empati, der mindfulness og mobbing viste seg å være henholdsvis positivt og negativt korrelert med empati. Denne sammenhengen kan tolkes i lys av teoretiske beskrivelser av

mindfulness, der en økt bevissthet rundt egne tanker og følelser, antas å samtidig gjøre oss mer oppmerksomme på andres tilstander (Lawlor, 2016; Huppert & Johnson, 2010). Dette antas å videre øke evnen til å se situasjoner fra andres perspektiv (Huppert & Johnson, 2010). Siden empati er essensielt for evnen til å ta andres perspektiv (Berger, 2011; von Hippel & Henry, 2016), kan det basert på disse beskrivelsene, fremstå som trolig at elever med høy grad av mindfulness kan ha gode empatiske ferdigheter. Dette kan ha gjort elevene mindre tilbøyelige til å mobbe, ettersom evnen til perspektivtaking og emosjonell respondering på andre, ville hindre en i å sette andre i vonde situasjoner (Jolliffe & Farrington, 2006). Denne teorien om mindfulness sin virkningsmekanisme kan bidra til å forklare hvorfor empati medierte forholdet mellom mindfulness og mobbing.

Som en kontrast til en tilstand av mindfulness, kan det virke sannsynlig at oppmerksomhet til indre tankeprosesser og mentalt fravær kan gjøre individer mindre oppmerksomme for andres følelser og situasjoner. Det kan være at behovet for sosial tilhørighet i grupper preget av sosial usikkerhet kan redusere evnen til å se situasjoner fra andres perspektiv, fordi tanker er preget av bekymring for egen situasjon. Kanskje kan dette dermed redusere evnen til empati, og at behovet for å lindre egen angst for ekskludering overskygger hensynet til andre. Selv om det ikke er påvist å være en årsaksfaktor, er det flere studier som, som tidligere nevnt, har vist at elever som mobber kan ha lavere evne til empati (van Noorden et al., 2016; Zych et al., 2019; Mitsopoulou & Giovazolias, 2015). I komplekse sosiale situasjoner beskriver Shapiro med kollegaer (2012) at mange blir drevet selvbevarende atferd. Det kan være at selvbevarende atferd vil gå foran hensynet til andre, og være en forklaring på hvorfor mindfulness sin sammenheng med digital mobbing delvis gikk gjennom empati.

Flere av forslagene til ulike tolkninger av funnene viser til faktorer som relaterer mobbing til reaktiv aggresjon. Hvis vi tar utgangspunkt i Roland og Idsøe (2001) sin studie, vil trolig reaktiv aggresjon gi et mer relevant mulig forklaringsbilde for den negative sammenhengen mellom mindfulness og mobbing for yngre elever. I studien til Abid med kollegaer (2017) var gjennomsnittsalderen til deltakerne 9 år. Det kan derfor spekuleres i om ikke reaktiv aggresjon i større grad kan forklare hvorfor mindfulness ble assosiert med mindre mobbing i denne studien. Her vil emosjonsregulering kunne være en relevant komponent som kan forklare hvorfor elever med høyere grad av mindfulness ble forbundet med mindre mobbeatferd.

For de to andre studiene, hvor gjennomsnittsalderen hos deltakerne var 13 og 15 år, kan det virke mer relevant å forklare sammenhengen ut fra faktorer relatert til proaktiv aggresjon og sosiale faktorer i klassemiljøet. Her kan faktorer som mindre angst for ekskludering, økt

bevissthet ovenfor andre og klarhet i egne verdier, være mulige faktorer som kan forklare den negative sammenhengen mellom mindfulness og mobbing.

6.1.1 Indirekte sammenheng mellom mindfulness og mobbing

Hverken Georgiou med kollegaer (2020) eller Georgiou med kollegaer (2021) fant en direkte sammenheng mellom mindfulness og mobbing i sine longitudinelle studier. Georgiou med kollegaer (2020) fant derimot en indirekte relasjon mellom mindfulness og mobbing, der sammenhengen virket gjennom moralsk frakobling. Sammenhengen kunne med andre ord forklares ved å gå gjennom moralsk frakobling, der mindfulness og mobbing viste seg å være henholdsvis negativt og positivt korrelert med denne faktoren. Forskerne tolket dette funnet med at mindfulness muligens kan fungere som en beskyttelsesfaktor mot sosialt skadelige tankemønstre, som er typisk for moralsk frakobling. Forskerne foreslår derfor at mindfulness i seg selv ikke er faktoren som beskytter mot mobbeatferd, men at mindfulness i stedet fremmer gunstige kognitive tilstander som hindrer moralsk frakobling (Georgiou et al., 2020).

Moralsk frakobling innebærer som tidligere nevnt, at personer bruker ulike kognitive mekanismer for å fjerne seg fra moralsk vurdering når de er klar over at det de gjør er galt. Flere studier har pekt på elever som mobber skårer høyt på moralsk frakobling (Obermann, 2011; Caravita, 2022; Bjärehed et al., 2021; Kowalksi et al., 2014). Selv om moralsk frakobling ikke nødvendigvis er en årsak til mobbing, kan det virke sannsynlig at det likevel kan føre til en lavere terskel for å mobbe. Ifølge teoretiske beskrivelser av virkningsmekanismen bak mindfulness, kan tolkningen forskerne fremlegger være plausibel, der mindfulness beskrives å kunne føre til en reduksjon av unngåelsesstrategier, som kognitiv unngåelse (Hölzel et al., 2011). Moralsk frakobling kan ses som en form for kognitiv unngåelsesstrategi, ettersom det innebærer å kognitivt rekonstruere hendelsene som har skjedd (Caravita et al., 2022). Som følge av den aksepterende og åpne holdningen i mindfulness, kan en mulig forklaring på funnet være at elever med høy grad av mindfulness er mer bevisste og oppmerksomme på de negative konsekvensene det har av å påføre andre fysisk eller psykisk smerte. Dette kan igjen tenkes å gjøre at de unngår å mobbe andre elever.

Samtidig fant Georgiou med kollegaer (2021) en indirekte negativ sammenheng mellom mindfulness og mobbing, mediert av eksternaliserte vansker. Forskerne tolket funnet som at mindfulness fungerer som en beskyttende faktor mot eksternaliserte vansker, som atferdsproblemer og hyperaktivitet (Georgiou et al., 2021). Ettersom reaktiv aggresjon

karakteriseres av impulsivitet (Boxmeyer et al., 2021), en form for utadvendt vanske, kan denne tolkningen ses i lys av mobbing som reaktiv aggresjon. Som en kontrast til å handle impulsivt, innebærer teoretiske beskrivelser av mindfulness at mindfulness påvirker selvregulering av atferd. Her antas det at en oppmerksom tilstedeværende, kan redusere automatiske og ubevisste handlingsmønstre, og gjøre at vi handler mer gjennomtenkt (Good et al., 2016; Bishop et al., 2004). Dersom elever med høyere grad av mindfulness har god selvregulert atferd, vil dette kunne forklare hvorfor eksternaliserte vansker medierte sammenhengen mellom mindfulness og mobbing. Noe som likevel kan tale mot denne tolkningen, er at Georgiou med kollegaer (2020) ikke fant at impulsivitet medierte relasjonen mellom mindfulness og mobbing. Dette kan dermed ses som en kontrast til tolkningen om at mindfulness og selvregulering av atferd kan forklare funnet i Georgiou med kollegaer (2021) sin studie. At impulsivitet ikke medierte sammenhengen mellom mindfulness og mobbing i sistnevnte studie, kan indikere at mobbingen var mer preget av proaktiv aggresjon.

Ut fra to av studienes funn kan det altså tyde på at mindfulness i seg selv ikke har en direkte sammenheng med mobbeatferd, men at mindfulness forbindes med faktorer som kan relateres til mobbing.

6.2 Mindfulness-baserte intervensjoner rettet mot å redusere mobbeatferd i skolen

6.2.1 Reduksjon av mobbeatferd

En signifikant reduksjon av mobbeatferd etter mindfulness-baserte intervensjoner (MBI) ble funnet i to av studiene (Faraji med kollegaer, 2019; Liu et al., 2021). Forskerne i begge studiene foreslår at en mulig tolkning på reduksjonen av mobbeatferd var at mindfulness kultiverte en ikke-dømmende holdning, og dermed reduserte avvising og ekskludering av elever som skilte seg fra de andre (Faraji med kollegaer, 2019; Liu et al., 2021). En mulig forklaring, som støtter disse tolkningene, er at elevene kan ha fått en holdningsendring preget av mer aksept. Med tanke på at mindfulness innebærer aksept for indre opplevelser (Kabat-Zinn, 2003; Binder et al., 2014), kan det være at denne aksepterende holdningen ble integrert i elevene, slik at det også førte til mer aksept av medelever. Dette kan ha redusert ekskludering, og være en mulig forklaring på reduksjonen av mobbing etter MBI.

Blant teoriene om mindfulness sin effekt på emosjonsregulering, hevdes det at økt bevissthet og aksept rundt egne emosjoner kan gjøre individet mer oppmerksom på andres emosjonelle tilstander, som følge av en endring fra reaktivitet til respons på indre opplevelser (Huppert & Johnson, 2010). Videre antas mindfulness å føre til medfølelse med andre som følge av at vi utvikler selvmedfølelse, ved å øve på å ha en aksepterende og ikke-dømmende holdning til egne opplevelser (Neff, 2003; Holas & Jankowski, 2013). Det kan derfor være at elevene utviklet med både medfølelse og aksept av medelever, som kan ha bidratt til å redusere mobbeatferd. Dessuten kan det spekuleres i om behovet for makt kan ha blitt redusert i intervensjonsgruppene, dersom elevene fikk økt aksept for hverandre.

Faraji med kollegaer (2019) foreslår også at reduksjonen av mobbing kan være som følge av at praktisering av mindfulness både endret elevenes emosjoner, men også atferd som ble utløst av emosjoner. Forskerne forklarer at reduksjonen av mobbing kan tolkes med at praktisering av mindfulness bidro til å fremme empati, medfølelse og affeksjon gjennom stimulering av positive følelser, som følge av økt bevissthet rundt egne positive emosjoner (Faraji et al., 2019). Denne tolkningen kan støttes av funnet i studien til Yuan med kollegaer (2020) som fant at empati medierte sammenhengen som mindfulness hadde med digital mobbing. Muligens kan økt bevissthet ovenfor egne indre tilstander ha ført til økt empati, som følge av at bevisstheten også ble forsterket ovenfor andre (Lawlor, 2016; Huppert & Johnson, 2010; Lawlor, 2016). Økt bevissthet ovenfor andre kan også ha gjort at elevene ble mer oppmerksomme på positive sider ved andre (Huppert & Johnson, 2010). Dette kan derfor tenkes å være en forklaring på reduksjonen av mobbeatferd, og det førte til mer positiv interaksjon mellom elevene.

Den neste tolkningen Faraji med kollegaer (2019) og Liu med kollegaer (2021) fremlegger er at praktisering av mindfulness kan ha redusert mobbing ved å ha redusert automatiske emosjonelle reaksjonsmønstre. Dette kan ha gjort at elevene tilegnet seg autonome måter å respondere på negative emosjoner på (Faraji et al., 2019; Liu et al., 2021). Forskernes tolkning kan ses i lys av teorien om mobbing som reaktiv aggresjon, der manglende regulering av sterke negative emosjoner synes å utløse denne formen for aggresjon mot andre (Lunde & Lindbäck, 2020). I tråd med den teoretiske antagelsen om at mindfulness fremmer emosjonsregulering (Good et al., 2016), kan funnet indikere at elevene gjennom observasjon av egne følelser, tilegnet seg økt toleranse og håndtering av negative emosjoner gjennom mindfulness-trening, som videre kan ha gjort at elevene responderte mer hensiktsmessig i situasjoner som trigget dem, heller enn å reagere.

6.2.2 *Endring av sosialt klima*

Studien til Pinazo med kollegaer (2020) fant ingen reduksjon i mobbefrekvens etter intervensjon. Forskerne fant derimot en økning i positivt sosialt klima i klasserommet i gruppen som praktiserte mindfulness både hjemme og på skolen. For gruppen som kun praktiserte mindfulness på skolen, fant forskerne en signifikant reduksjon av negativt sosialt klima. Det kan fremstå merkverdig at de to intervensjonsgruppene varierte med hensyn til hvilke variabler som ble målt å ha en signifikant endring etter intervensjonen. Forskerne oppgir at intervensjonsgruppen som i tillegg praktiserte mindfulness hjemme, i snitt kun praktiserte halvannen dag utenfor skolen. Det er med andre ord lite som skiller de to intervensjonsgruppene med hensyn til praktiseringsmengde.

Måleinstrumentet Life in School, som ble benyttet for å måle det sosiale klimaet i klassen, er utviklet for å måle omfanget av mobbing. Spørsmålene i spørreskjemaet går ut på antall ulike positive, negative eller nøytrale hendelser elevene opplever på skolen i løpet av en uke (Arora, 1999). Dette kan for eksempel være «Han/hun var snill mot meg» eller «Han/hun gjorde narr av meg» (Pinazo et al., 2020). Reduksjonen av negativt sosialt klima indikerer at elevene som praktiserte mindfulness i klasserommet opplevde færre negative sosiale episoder på skolen etter intervensjonen. På en side kan derfor reduksjonen av negativt sosialt klima innebære at omfanget av mobbing ble redusert i den ene intervensjonsgruppen. Negative sosiale relasjoner blir av Roland (2014) trukket frem som en av faktorene som kan føre til mobbing, da dette kan aktivere tilhørighetsbehovet blant elever. Negativt klasseklima, som negativ kommunikasjon og kranling mellom elever, har som tidligere nevnt, vist seg å være positivt assosiert med mobbing (Hansen et al., 2014). Når studien indikerer at færre elever opplevde å bli utsatt for negative hendelser og kommentarer av medelever, kan funnet dermed tyde på at mobbeatferd ble redusert hos elevene i denne intervensjonsgruppen.

På den andre siden kan mangel på reduksjon av mobbefrekvens virke motstridende mot antagelsen om at omfanget av mobbing ble redusert. Samtidig oppgir forskerne at det ikke var noen spesifikke konflikter blant elevene før intervensjonen, hvilket kan forklare manglende reduksjon av mobbing, ettersom mobbing ikke var et problem blant elevene i utgangspunktet. Det ble likevel heller ikke funnet noen reduksjon av sosial distanse i studien (Pinazo et al., 2020). Dette kan indikere at MBI ikke førte til at elevene følte økt tilhørighet og samhold i klassen. Dette kan ses som en kontrast til studier som har vist at MBI kan føre til en følelse av økt tilhørighet blant elever (Lombas et al., 2019; Frank et al., 2021).

På en annen side har studier vist at positivt klasseklima, som omgjengelighet og respekt mellom elevene, er negativt assosiert med mobbing (Guerra et al., 2011; Hansen et al., 2014). Når Pinazo med kollegaer (2020) finner en øking i positivt sosialt klima i den andre intervensjonsgruppen, finner forskerne altså likevel endringer i faktorer relatert til mobbing, til tross for manglende reduksjon av mobbing. En økning i positivt sosialt klima tyder på at elevene i den andre intervensjonsgruppen opplevde flere positive sosiale hendelser på skolen etter intervensjonen. Det kan også være trolig at et positivt sosialt klima vil føre til at elevene føler seg tryggere, og dermed redusere angst for ekskludering. Det kan derfor tenkes at MBI kan fungere som en buffer mot mobbing over tid ved å ha økt det positive sosiale klimaet i klassen.

6.2.3 Økt selvkontroll og reduksjon av impulsiv atferd

Et annet funn i studien til Pinazo med kollegaer (2020) var at forskerne fant en reduksjon av impulsiv atferd i intervensjonsgruppen som praktiserte både hjemme og på skolen. Om reduksjonen av impulsiv atferd hadde en årsakssammenheng med økning av positivt sosialt klima, er ikke undersøkt i studien. Det kan likevel spekuleres i om reduksjon av impulsiv atferd, kunne vært en faktor som påvirket økningen av et positivt sosialt klima, ved at elevene kan ha fått økt selvregulering av atferd. Liu med kollegaer (2021) fant nemlig på sin side, at selvkontroll virket å mediere halvparten av effekten mindfulness hadde på reduksjon av mobbing. Forskerne tolket funnet ved å anta at elevene ville skifte fra å automatisk og impulsivt reagere på negative emosjoner, til å bevisst stoppe opp, flytte oppmerksomheten til pusten og møte øyeblikket med aksept og åpenhet. Forskerne beskriver videre at å skifte oppmerksomheten over til fysiske følelser kunne øke elevenes selvkontroll, og dermed kunne holde tilbake trangen til å mobbe (Liu et al., 2021).

Impulsivitet er en faktor som viser seg å positivt korrelere med mobbeatferd (Pascual-Sanchez et al., 2021; Walters & Espelage, 2018; van Geel et al., 2017). Siden impulsivitet virker også å være typisk for elever med reaktiv aggresjon (Boxmeyer et al., 2021), kan ovenfornevnte tolkning og funnene forklare fra et teoretisk perspektiv på mobbing som reaktiv aggresjon. Gjennom å fremme en oppmerksom tilstedeværelse og en mer observerende holdning til indre tilstander, antas det at mindfulness påvirker evnen til selvregulering av atferd (Good et al., 2016; Bishop et al., 2004). Gjennom praktisering av mindfulness kan elevene ha fått økt kontroll over egen atferd, som kan ha redusert mobbeatferd. Praktisering av mindfulness kan ha gjort elevene oppmerksomme på sine automatiske handlingsmønstre, gjennom å bli mer

bevisste på hvordan de reagerer i ulike situasjoner som kan trigge mobbing. Dette ha ført til mer gjennomtenkt atferd og til flere positive interaksjoner mellom elevene, og dermed redusert mobbeatferd.

Det kan stilles spørsmål til på hvilken måte impulsivitet og selvkontroll er sentralt i proaktiv aggresjon. Denne formen for mobbing antas være motivert av å oppnå noe personen ønsker, ofte et behov for makt og tilhørighet (Roland & Idsøe, 2001; Roland, 2014). Her kan det virke som om mobbingen er mer gjennomtenkt, med tanke på at handlingene virker å være motivert av konsekvensene dette vil ha for en selv. Dette står i så fall i kontrast til å handle uten å tenke på konsekvenser, som inngår i impulsivitet. Georgiou med kollegaer (2020) fant heller ikke at impulsivitet medierte relasjonen mellom mindfulness og mobbing i sin studie. Og ifølge Roland (2014) er impulsivitet ingen årsaksfaktor bak mobbing. Liu med kollegaer (2021) påpekte at selvkontroll ikke kunne forklare hele mekanismen bak mindfulness sin effekt på reduksjon av mobbing i studien deres, da selvkontroll kun medierte halvparten av effekten. Forskerne foreslår at empati kan ha vært en annen evne som ble forsterket gjennom praktisering av mindfulness, og redusert mobbeatferd (Liu et al., 2021). Dette kan være annen mulig forklaring på reduksjonen av mobbeatferd. Empati kan ha blitt forsterket gjennom økt bevissthet ovenfor medelever, som følge av økt bevissthet for egne tanker og følelser (Lawlor, 2016; Huppert & Johnson, 2010). Denne tolkningen kan støttes ved å se på studien til Yuan med kollegaer (2020), som viste at sammenhengen mellom mobbing og mindfulness ble mediert av empati.

6.3 Diskusjon rundt styrker og svakheter ved studiene

Dette delkapittelet vil omhandle diskusjon rundt styrker og svakheter ved studiene knyttet til ulike sider ved validitet, altså studienes gyldighet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Som tidligere nevnt, vil validiteten til en litteraturgjennomgang påvirkes av de inkluderte studienes validitet, og det er derfor sentralt med en drøfting rundt dette. Først tar jeg for meg begrepsvaliditet, hvor jeg vil diskutere studienes bruk av selvrapporing og ulike målingsverktøy. Videre vil jeg vurdere studienes indre validitet, hvor jeg vil diskutere ulike trusler mot dette, som frafall, seleksjon og Hawthorne-effekten. Til slutt vil jeg diskuteres studienes ytre validitet, knyttet til generalisering av funnene, gjennom å gjennomgå studienes utvalgsmetoder.

6.3.1 Begrepsvaliditet – hvordan er mindfulness og mobbing operasjonalisert?

Begrepsvaliditet handler som sagt om i hvilken grad det er samsvar mellom slik begrepene er blitt operasjonalisert i studiene og den teoretiske definisjonen av begrepene (Kleven & Hjordemaal, 2018). For å vurdere studienes begrepsvaliditet, er det sentralt å se på hvordan de har målt variablene som undersøkes. Samtlige av studiene har samlet inn data med selvrapportering med spørreskjemaer. Fordeler ved bruk av selvrapporteringsskjemaer er at det er raskt og enkelt å administrere, det gir mulighet for å kunne nå ut til mange individer, det sørger for at deltakerne får like spørsmål og svaralternativer, og er lite kostbart (Bryman, 2016; Fekjær, 2016). I tillegg gir selvrapportering mulighet til å samle inn informasjon om individers holdninger og opplevelser (Fekjær, 2016). Dessuten sørger det for at deltakerne er anonyme, noe Befring (2015) understreker viktigheten av når det gjelder spørreskjemaer om kontroversielle temaer (s. 79). Anonymitet kan derfor ses som særlig relevant når elever skal oppgi egen mobbeatferd.

En potensiell ulempe med selvrapportering er at man kan risikere å få uærlige eller uriktige svar ved at deltakerne svarer det de antar er mer sosialt akseptabelt (Kleven og Hjordemaal, 2018) og/eller at spørsmålene ikke tas seriøst (Fekjær, 2016). Uærlige svar kan muligens ses som en særlig relevant ulempe med tanke på spørsmål om mobbeatferd, da det kan tenkes at noen elever kan kvie seg for å oppgi dette. Selvrapportering setter dessuten krav til at deltakeren har evne til selvinnsikt (Befring, 2015). Et relevant spørsmål å stille her er om elever har selvinnsikt til hvor bevisste de er, dersom de har lav grad av oppmerksom tilstedeværelse (Binder et al., 2014). I tillegg er det viktig at det gis informasjon og instruksjon i fremgangsmåten for hvordan besvare spørreskjemaet (Befring, 2015).

Det er derfor en forutsetning at deltakerne både har evne til selvinnsikt, oppgir ærlige svar om egen mobbeatferd, i tillegg til at deltakerne forstår fremgangsmåten i spørreskjemaene og spørsmålene som blir stilt. Dersom disse forutsetningene ikke oppfylles, kan det oppstå systematiske målingsfeil, som innebærer at det er målt noe annet enn hva som var formålet. Dette kan føre til feil i datainnsamlingen, hvilket svekker begrepsvaliditeten (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Fem av studiene oppga at personer fra forskningsteamet var til stede under utfylling av spørreskjemaene (Liu et al., 2021; Georgiou et al., 2020; Georgiou et al., 2021; Yuan & Liu, 2021; Yuan et al., 2020). Abid med kollegaer (2017) beskriver at spørreskjemaene ble innsamlet av forskerne, men det fremkommer ikke om forskerne var til stede da spørreskjemaene ble utfylt. Det ble ikke oppgitt om det var instruktører til stede under utfylling av skjemaene i

studien til Pinazo med kollegaer (2020) og Faraji med kollegaer (2019). Det er derfor usikkert om det var profesjonelle personer til stede som kunne oppklare eventuelle spørsmål eller uklarheter rundt utfylling av spørreskjemaene i de tre sistnevnte studiene. I tillegg er det ingen av studiene som beskriver om elevene mottok instruksjon i hvordan besvare spørreskjemaene. Det kan derfor ikke utelukkes at det kan ha oppstått systematiske målingsfeil i besvarelsene til studiene, hvilket kan svekke studienes begrepsvaliditet.

For å styrke begrepsvaliditeten kunne studiene tatt i bruk flere metoder for å samle inn data; såkalt triangulering (Kleven & Hjordemaal, 2018). Intervensjonsstudiene kunne for eksempel brukt observasjoner som supplerende informasjon, som kunne gjort at forskerne fikk observert atferd som deltakerne ikke nødvendigvis oppga i spørreskjemaene (Kleven & Hjordemaal, 2018). I tillegg kunne lærerrapportering blitt brukt til å supplere informasjon om elevenes mobbeatferd i samtlige studier. Når det gjelder mindfulness, er dette trolig et begrep som vil være vanskelig å observere eller måle for utenforstående. Siden selvrapportering gir mulighet for å hente inn informasjon om elevenes holdninger og erfaringer, er selvrapportering antagelig det mest egnede målingsinstrumentet for denne variabelen.

I forbindelse med begrepsvaliditet, må det i tillegg nevnes at studiene har benyttet ulike målingsverktøy for å måle mindfulness og mobbing. For eksempel benyttet Liu med kollegaer (2021) spørreskjemaet Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) for måling av mindfulness. I FFMQ vurderes mindfulness ut fra faktorer relatert til oppmerksomhet, fravær av dømming og reaktivitet til indre opplevelser; å handle med bevissthet; og å beskrive indre opplevelser med ord (Liu et al., 2021). The Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) ble benyttet i blant annet studiene til Yuan og Liu (2021) og Georgiou med kollegaer (2020). Spørreskjemaet måler hvor ofte individet er i en «mindful» tilstand over tid (Brown & Ryan, 2003), og inkluderer spørsmål som blant annet går på vansker med å fokusere på hva som skjer i øyeblikket og å skynde seg gjennom aktiviteter ut å være oppmerksomme (Yuan & Liu, 2021). I MAAS er det et særlig fokus på oppmerksomhet og bevissthet i øyeblikket (Brown & Ryan, 2003). Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) ble benyttet for å måle mindfulness i studien til Abid med kollegaer (2017). I CAMM fokuseres det på spørsmål knyttet til hvor bevisste individene er i øyeblikket, og på aksept uten bedømming (Kuby et al., 2015). De ulike målingsverktøyene varierer med andre ord noe, med hensyn til hvilke aspekter ved mindfulness som måles. Både FFMQ og CAMM dekker flere aspekter ved mindfulness, i kontrast til MAAS, som fokuserer på oppmerksomhet og bevissthet her-og-nå.

Studiene varierte også noe i hvordan mobbing ble operasjonalisert. For eksempel brukte Abid med kollegaer (2017) Bullying Behaviour Scale; et spørreskjema med utsagn som gikk på å ha begått negative fysiske og verbale handlinger mot andre. Liu med kollegaer (2021) brukte Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBQ-CV), som både dekker mobbeatferd og holdninger til mobbing. Bullying and Victimization Questionnaire (BVQ) ble benyttet i to av studiene (Georigou et al., 2020; Georgiou et al., 2021). BVQ måler både verbal og fysisk mobbing, samt sosial ekskludering (Georgiou et al., 2021). Faraji med kollegaer (2019) benyttet Illinois Bullying Scale (IBS), som inneholder spørsmål om både mobbeatferd og frekvensen av slåssing. Bull-S Test ble benyttet for å måle frekvensen av mobbing i studien til Pinazo med kollegaer (2020). Måleinstrumentet er utviklet for å måle aggressivitet mellom elever (Cerezo, 2006). Begge studiene som undersøkte sammenhengen mellom digital mobbing og mindfulness benyttet seg av Revised Cyber Bullying Inventory-Cyberbullying Subscale (RCBPI-CS) (Yuan et al., 2020; Yuan & Liu, 2021). Dette måleinstrumentet måler forekomst og frekvensen av digital mobbing, med spørsmål som blant annet går ut på å ha truet, fornærmet eller spredd falsk informasjon om andre på nett (Yuan & Liu, 2021). Her ser vi at enkelte av studiene har inkludert elementer som elevenes holdninger til mobbing og ekskludering, mens andre studier har i hovedsak fokusert på verbal og fysisk mobbing.

6.3.2 Indre validitet

Indre validitet innebærer hvor sikre forskerne kan være på at den ene variabelen påvirker den andre (Bryman, 2016). Formålet med intervensjonsstudier er å undersøke om tiltaket som settes inn, har en effekt (Kleven & Hjordemaal, 2018). Av den grunn er det relevant å vurdere flere sider ved indre validitet i slike studier. Det er flere potensielle trusler som kan true intervensjonsstudienes indre validitet. Slike trusler kan blant annet være *frafall* av deltakere i studiene. Når det brukes kontrollgrupper kan frafallet i de to gruppene utregnes for å vurdere om det utgjør en signifikant trussel mot indre validitet (Bryman, 2016). Frafall virker ikke å utgjøre en trussel mot intervensjonsstudienes indre validitet, ettersom det ikke er oppgitt at det var frafall i studiene til Pinazo og kollegaer (2020) og Faraji med kollegaer (2019), og i studien til Liu med kollegaer (2021) er frafall beregnet til å ikke utgjøre noen signifikant trussel mot indre validitet.

Andre trusler mot indre validitet kan blant annet være *seleksjon*, som innebærer at det er forskjeller mellom deltakerne i eksperiment- og kontrollgruppe før intervensjonen settes i gang

(Bryman, 2016). For eksempel kan det være at det er mer mobbeatferd i intervensjonsgruppen enn i kontrollgruppen fra før, noe som kan føre at effekten av intervensjonen kan fremstå som mer betydningsfull. I tillegg kan *testing* være en trussel mot indre validitet, hvilket innebærer at deltakerne blir mer sensitive eller erfarne med testene når de testes flere ganger (Bryman, 2016). Ved bruk av kontrollgrupper reduseres derimot trusler mot seleksjon og testing, dersom deltakerne er tilfeldig fordelt (randomisert) på intervensjons- og kontrollgruppe. Dette er fordi tilfeldig fordeling av deltakere sørger for at det ikke er systematiske forskjeller mellom gruppene (Kleven & Hjordemaal, 2018). Bruk av kontrollgrupper minimerer disse truslene ved at man antar at disse elementene også vil påvirke denne gruppen (Bryman, 2016). Tilfeldig fordeling styrker derfor studienes indre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018).

I to av intervensjonsstudiene ble deltakerne tilfeldig fordelt på intervensjons- og kontrollgruppe (Liu et al., 2021; Pinazo et al., 2020). Studien til Faraji med kollegaer (2019) beskrives av forskerne som å være en kvasieksperimentell studie. Som nevnt i kapittel fire, innebærer dette at deltakerne i studien ikke fordeles tilfeldig på intervensjons- og kontrollgruppe (Fekjær, 2016). I denne studien ble deltakerne rekruttert dersom de skåret høyere enn gjennomsnittlig på mobbeatferd. Deretter ble deltakerne tilfeldig fordelt på intervensjons- og kontrollgruppe. Siden forskerne brukte tilfeldig fordeling, er det trolig at seleksjon og testing er lite relevante trusler mot denne studiens indre validitet. Dette gir gode grunner til at vi kan anta at endringene i intervensjonsgruppene kan tillegges effekten av intervensjonen.

Likevel er det andre potensielle ulemper som kan true intervensjonsstudienes indre validitet, til tross for tilfeldig fordeling. Dette er blant annet Hawthorne-effekten, som innebærer at deltakerne i intervensjonsgruppene kan ha endret mobbeatferd som følge av at de har visst at de var med i en undersøkelse, og ikke som følge av intervensjonsprogrammet i seg selv (Murnane & Willett, 2011). Det er viktig å være klar over at dette kan ha påvirket deltakerne i intervensjonsgruppene. Påvirkning mellom gruppene, der deltakerne i intervensjonsgruppen påvirker atferden til kontrollgruppen, kan også være en aktuell trussel. Dette kan fortynde kontrasten mellom gruppene (Murnane, & Willett, 2011). Når både intervensjons- og kontrollgrupper går på samme skole, er dette en potensiell risiko. I studien til Faraji med kollegaer (2019) oppgis det ikke at deltakerne i studien går på samme skole, slik at dette er ikke nødvendigvis en relevant trussel i denne studien. I studiene til Liu med kollegaer (2021) og Pinazo med kollegaer (2020) gikk derimot samtlige deltakere på samme skoler. «Smitte» mellom gruppene er dermed en potensiell trussel som kan ha påvirket effektene i de to studiene.

Når det gjelder korrelasjonsstudiene, var to av studiene tverrsnittstudier (Yuan et al., 2020; Abid et al., 2017). Tverrsnittstudier kan påvise sammenhenger mellom variabler, men de kan ikke påvise kausalitet. De kan med andre ord ikke påvise at mindfulness fører til mindre mobbeatferd. Av den grunn har tverrsnittstudier derfor svak indre validitet (Bryman, 2016). De tre andre korrelasjonsstudiene var longitudinelle studier (Yuan & Liu, 2021; Georgiou et al., 2021; Georgiou et al., 2020). Ved å måle variabler på flere tidspunkter, kan vi se eventuelle utviklinger og endringer over tid, noe som kan gi mer innsikt i forholdet mellom variabler enn tverrsnittstudier. Likevel kan ikke longitudinelle studier fastslå kausale relasjoner mellom variabler, og har dermed svak indre reliabilitet (Bryman, 2016).

6.3.3 Ytre validitet: Kan funnene generaliseres?

Ytre validitet omhandler som sagt hvorvidt en studies resultater kan overføres (generaliseres) til å gjelde for andre individer enn deltakerne i studien, og i andre situasjoner enn den som er undersøkt (Kleven & Hjordemaal, 2018). En studie har god ytre validitet dersom resultatene kan sies å gjelde for andre individer og i andre kontekster som studien ønsket å si noe om (Kleven & Hjordemaal, 2018). Om utvalget i studiene er representative er dermed av interesse her (Bryman, 2016). Dette innebærer at utvalget er såpass likt den populasjonen som studiene ønsker å si noe om, at vi kan regne resultatene som gyldige for denne populasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018). Et representativt utvalg velges ut ved sannsynlighetsutvalg, der alle personer i populasjonen har like stor sjanse for å bli trukket ut i utvalget. Slik tilfeldig utvelgning hindrer skjeve utvalg og styrker studiens ytre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018).

I studien til Faraji med kollegaer (2019) ble utvalget valgt ut ved *bekvemmelighetsutvalg*. Dette vil si at utvalget ble valgt ut fra hva som var tilgjengelig for forskerne (Bryman, 2016). I deres tilfelle var dette elever i byen Kashan, i Iran. Bekvemmelighetsutvalg er en form for ikke-sannsynlighetsutvalg, som ikke lar seg generalisere som følge av at vi ikke vet om utvalget er representativt for populasjonen (Bryman, 2016). I studien til Abid med kollegaer (2017) var deltakerne fra tre private skoler. Det er ikke oppgitt noen begrunnelse for valg av skoler eller om skolene er tilfeldig utvalgt. I studien til Pinazo med kollegaer (2020) gikk samtlige deltakere på samme skole, og skolen ble utvalgt på bakgrunn av at læreren som skulle instruere elevene i mindfulness-programmet var ansatt på skolen. Det er derfor heller ikke nok grunnlag for å kunne si at utvalget i de to studiene er representative for populasjonen, og generalisering av studienes funn er begrenset.

I fire av studiene til ble det benyttet *klyngeutvalg* for utvelging av deltakere (Georgiou et al., 2021; Yuan et al., 2020; Yuan & Liu, 2021; Liu et al., 2021). Dette innebærer at klynger (f.eks. skoler eller klasser), og ikke enkeltindivider, ble tilfeldig utvalgt som deltakere i studiene (Kleven & Hjordemaal, 2018). Klyngeutvalg har økonomiske og praktiske fordeler, da det for eksempel kan være enklere å gjennomføre en intervensjon eller undersøkelse i hele klasser eller skoler, fremfor å organisere dette med enkeltindivider fra flere forskjellige klasser og/eller skoler over større geografiske områder. Denne typen utvalg er en form for sannsynlighetsutvalg, men likevel vil generalisering av resultater være mer usikkert ved denne typen utvalg enn ved tilfeldig utvalg av enkeltindivider. Dette er fordi klyngene (i disse tilfellene; skolene og/eller klassene) kan bære preg av flere fellesfaktorer som kan påvirke undersøkelsene, slik som lærere og felles erfaringer (Kleven & Hjordemaal, 2018). I tillegg må det nevnes at det ikke er redegjort for hvordan skolene i studiene til Liu med kollegaer (2021) og Yuan og Liu (2021) ble utvalgt, hvor klassene ble tilfeldig utvalgt fra. Dette gir en ytterligere begrensning ved studienes ytre validitet. Den eneste studien som benyttet tilfeldig utvelging av enkeltindivider, var studien til Georgiou med kollegaer (2020). Denne studien har derfor en utvelgingsprosess som øker sannsynligheten for at funnene i studien kan generaliseres til kypriotiske elever.

I tillegg til hvordan utvalget av deltakere har foregått, er også konteksten studiene har undersøkt relevant i forbindelse med ytre validitet. Detaljerte beskrivelser av studienes kontekst er nødvendig for å kunne vurdere likheter og forskjeller mellom situasjonen undersøkelsen ble utført i, og den konteksten vi ønsker å eventuelt bruke resultatet i (Kleven & Hjordemaal, 2018). Likevel vil aldri kontekster være helt identiske, slik at resultater vil ikke kunne sies å gjelde i en annen kontekst der undersøkelsen ikke har blitt utført. Beskrivelser av situasjonene studiene er utført i kan likevel gi gode grunner for å bygge arbeidshypoteser (Kleven og Hjordemaal, 2018). Samtlige av de utvalgte studiene er utført i skolekontekster, men ingen av studiene er utført i Norge. Tre av studiene er gjennomført i Kina, to i Kypros, en i Spania, en i Iran og en i Pakistan. Til tross for at ingen av studiene er gjort på norske elever, er likevel studiene gjennomført i såpass ulike geografiske områder at det kan være nærliggende å anta at man kunne funnet lignende funn i Norge. Funnene fra studiene som denne oppgaven oppsummerer, kan derfor brukes som bakgrunn for å utarbeide arbeidshypoteser som kan testes i vitenskapelige undersøkelser på norske elever.

I forbindelse med ytre validitet er det også relevant å ta opp at ingen av studiene har målt intervensjonenes effekter over lengre tid. Funnene kan dermed ikke si noe om langtidseffektene av MBI på reduksjon av mobbing. Når det gjelder de longitudinelle studiene, varierer

oppfølgingsperioden mellom 7 og 18 måneder. Det er derfor ingen av de longitudinelle studiene har målt sammenhengen mellom mindfulness og mobbeatferd over flere år, og studiene sier dermed ingenting om forholdet mellom mindfulness og mobbing er stabilt over en lengre tidsperiode. Det er dessuten en begrensning at to av de longitudinelle studiene ikke målte alle variablene på alle måletidspunktene (Georgiou et al., 2020; Georgiou et al., 2021). Mindfulness ble kun målt ved første måletidspunkt, noe som kan begrense hva studiene kan si om relasjonen mellom mobbing og mindfulness over tid.

6.4 Oppsummering

Oppsummert er det altså tre av studiene fant en negativ sammenheng mellom mindfulness og mobbing. Dette vil at studiene fant at elever med høy grad av mindfulness generelt var forbundet med mindre mobbeatferd. En av disse studiene viste imidlertid at sammenhengen delvis var mediert av empati. I tillegg viste en av studiene at mindfulness predikerte mindre digital mobbing, og vice versa. Det ble med at ord funnet at også digital mobbeatferd var forbundet med lavere grad av mindfulness. Tre av studiene fant ingen direkte sammenheng mellom mindfulness og mobbing. Studiene fant derimot en indirekte sammenheng mellom mindfulness og mobbing, mediert av moralsk frakobling og eksternaliserte vansker. Teorier om årsaker til mobbeatferd og virkningsmekanismer i mindfulness har blitt brukt for å tolke studienes funn. Mulige forklaringer som er foreslått er blant annet at elever med høy grad av mindfulness handler mer i tråd med sine verdier, og ikke lar seg påvirke av sosiale normer. Det kan også være at elever med høy grad av mindfulness vil ha bedre ferdigheter i å regulere sine emosjoner, slik at de ikke lar atferden sin styres av negative emosjoner. Det er også en mulighet for at elever med høy grad av mindfulness vil ha økt evne til å se situasjoner fra andres perspektiv, og derfor ha mindre tilbøyelighet til å mobbe.

To av intervensjonsstudiene fant en reduksjon av mobbeatferd etter MBI. Dette indikerer at mindfulness-praktisering førte til mindre mobbeatferd i gruppene som mottok mindfulness-praktisering. Den tredje intervensjonsstudien fant ingen reduksjon av mobbing, men fant derimot en reduksjon av faktorer som er relatert til mobbing. I tillegg kan funnet i denne studien indikere at effekten av MBI på barn og unge kan fremmes ved økt involvering, i og med at reduksjon av impulsiv atferd kun ble funnet i intervensjonsgruppen som praktiserte både hjemme og på skolen. Foreslåtte tolkninger av funnene er at MBI kan ha ført til mer aksept og medfølelse for medelever, og økt empati og selvregulering av atferd.

Samtlige av studiene har samlet inn data ved bruk av selvrapporing, hvilket har sine begrensninger knyttet til begrepsvaliditet, da det kan oppstå systematiske målingsfeil. Når det gjelder indre validitet kan hverken tverrsnittstudier eller longitudinelle studier påvise årsakssammenhenger. Dette vil si at studiene ikke avdekker om høy grad av mindfulness fører til at elever ikke mobber, eller om å mobbe fører til lavere grad av mindfulness. Flere potensielle trusler mot intervensjonsstudienes indre validitet er redusert som følge av tilfeldig fordeling av deltakere på intervensjons- og kontrollgrupper. Likevel kan Hawthorne-effekten ha påvirket resultatene. «Smitte»-effekt mellom gruppene kan også ha påvirket resultatene i to av intervensjonsstudiene, som følge av at deltakerne gikk på samme skole.

Generalisering av studienes funn er begrenset som følge av at samtlige studier, med unntak av én, ikke har valgt ut deltakere ved tilfeldig utvalg. Dette vil si at det er knyttet usikkerhet til hvor representative utvalgene er, og om funnene kan gjelde for andre elever enn de som deltok i studiene. Likevel er studiene gjennomført i skolekontekster i ulike land, noe som gjør det mulig å tro at vi kunne funnet lignende funn i Norge. Til tross for begrensninger knyttet til generalisering, kan studiene altså gi grunnlag for å lage arbeidshypoteser for videre forskning på norske elever.

7 Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven har vært å oppsummere hva vi vet om mindfulness og mobbeatferd hos barn og unge. Problemstillingene har vært som følger:

1. *Hva viser forskning om sammenhengen mellom mindfulness og mobbeatferd?*
2. *Hva viser forskning om mindfulness-baserte intervensjoner rettet mot å redusere mobbeatferd i skolen?*

Problemstillingene har blitt besvart gjennom en litteraturgjennomgang. Ved å ha gjennomført systematiske søk i fire databaser, og vurdert studienes relevans opp mot problemstillingene, endte jeg opp med totalt åtte forskningsartikler som ble inkludert i oppgaven. Fem av studiene var relevante for å besvare oppgavens første problemstilling. Her viste tre av studiene direkte negative sammenhenger mellom mindfulness og mobbing. Dette vil si at elever med høy grad av mindfulness ble generelt assosiert med mindre mobbeatferd. Av de tre studiene, viste en studie at sammenhengen mellom mindfulness og mobbing delvis var mediert av empati. To av de andre studiene fant indirekte negative sammenhenger mellom mindfulness og mobbing, mediert av moralsk frakobling og eksterne vansker. Oppgaven indikerer med andre ord at forskning viser at det kan være en negativ sammenheng mellom mindfulness og mobbeatferd, der elever med høy grad av mindfulness utøver mindre mobbeatferd. Samtidig viser forskning også at denne sammenhengen kan gå gjennom andre faktorer som relateres til mindfulness og mobbing, og ikke som en direkte sammenheng mellom mindfulness og mobbing.

Tre av artiklene var relevante for å svare på oppgavens andre problemstilling. Her viste to av studiene en signifikant reduksjon av mobbeatferd i intervensjonsgruppene etter mindfulness-baserte intervensjoner (MBI). Den siste studien fant ingen reduksjon av mobbing. Studien fant likevel endringer i det sosiale klimaet i klassen i intervensjonsgruppene, som kan relateres til mobbing. Oppgavens funn indikerer at forskning viser at MBI kan være et effektivt tiltak for å redusere mobbeatferd hos barn og unge.

Gjennom en drøfting av funnene opp mot teori, har jeg tatt for meg ulike tolkninger av funnene og sett dette opp mot teorier om mulige årsaker bak mobbeatferd og virkningsmekanismer i mindfulness. Foreslåtte forklaringer har blant annet vært at elever med høy grad av mindfulness kan være mindre tilbøyelige til å mobbe som følge av bedre emosjonsregulering og større evne til perspektivtaking. At elevene fikk mer medfølelse for medelever, bedre selvregulert atferd og økt empati er blant foreslåtte forklaringer på reduksjon av mobbing

7.1 Begrensninger ved oppgaven

Det er flere begrensninger ved denne oppgaven, og funnene må tolkes med forsiktighet. For det første finner jeg kun et begrenset antall studier på tematikken mobbing og mindfulness i skolen. Dette betyr at det er mindre grunnlag for å kunne trekke slutninger om sammenhengen mellom mindfulness og mobbing, og om MBI kan redusere mobbing i skolen. Samtidig peker fåtallet av studier på denne tematikken at dette er et område der det er behov for mer forskning. For å vite mer om denne sammenhengen, og om MBI som et tiltak for å redusere mobbing, er det behov for langt flere studier, som i tillegg kan følge deltakerne over tid. Det vil også være nødvendig med studier som utføres i Norge for å kunne vite om MBI kan redusere mobbing hos norske elever.

En begrensning knyttet til søkene er at det er mulig at studier på aggresjon har blitt ekskludert i søkene som følge av at de ikke inneholdt ordet «bullying» i teksten, men som likevel kunne vært relevante med hensyn til mobbing. Dette kan for eksempel være studier på reaktiv og proaktiv aggresjon. Søkestrengene kan med andre ord ha utelukket visse studier, noe som gjør at denne oppsummeringen ikke nødvendigvis er av all eksisterende forskning om tematikken mindfulness og mobbing. Samtidig vil det være trolig å anta at forskningsartikler som ville vært relevante for oppgavens problemstillinger, ville inneholdt begrepet mobbing i artiklene.

Jeg har også begrenset søket mitt til fire databaser, og oppgaven vil derfor ikke nødvendigvis oppsummere all eksisterende forskning på mobbing og mindfulness hos barn og unge. Et fullstendig søk, det vil si søk i alle eksisterende databaser, kunne muligens gi enda flere treff, som kunne vært med å belyse problemstillingene. Dette er begrensninger ved studien, som må tas i betraktning. På grunn av omfanget i denne oppgaven, fant jeg det overkommelig med søk i fire databaser. Likevel dekker databasene som er benyttet internasjonal forskning innen psykologiske, pedagogiske og tverrfaglige forskningsfelt, og det er derfor trolig at jeg har dekket mye av forskningslitteraturen som foreligger om mindfulness og mobbing.

Jeg har valgt å ikke begrense søkene mine til noen gitt tidsperiode. Dette kunne potensielt ha vært en begrensning ved å føre til at forskning av eldre dato hadde blitt inkludert i studien, hvilket kunne belyst problemstillingene fra mindre oppdatert forskning. Det er likevel slik at studier på mindfulness hos barn og unge er et nokså nytt forskningsområde, og valget kan forsvares ut ifra det. Studiene som er inkludert i oppgaven er gjennomført innen de siste fire årene, og mitt valg har dermed ikke ført til at problemstillingene er blitt besvart med uoppdatert

forskning. Jeg har heller ikke avgrenset søkene mine til geografiske områder. Dette kan gi begrensninger når det gjelder generalisering til norske forhold, ettersom studiene kan ha blitt gjennomført i land som har en annen skolekultur enn her i Norge. Det er likevel slik at mindfulness og mobbing foreløpig er et snevert forskningsfelt, og geografiske begrensninger ville sannsynligvis gjort en forskningsoppsummering over temaet veldig begrenset. Jeg har derfor vurdert det som mer hensiktsmessig å utelate geografiske avgrensninger for å kunne belyse problemstillingene på best mulig måte.

Til slutt må det nevnes at det at jeg har gjort studien alene, innebærer at utvalg av studier er gjort etter min individuelle vurdering. I likhet med alle litteraturstudier, vil vurderinger og valg være preget av en viss grad av subjektivt skjønn. Jeg har forsøkt å være så objektiv jeg kan ved å nøye beskrive søkeord, databaser og inklusjons- og eksklusjonskriterier som er brukt for å innhente forskning til oppgaven. På denne måten har jeg gjort mitt beste for å sørge for at oppgaven har god reliabilitet. Med hensyn til validitet har jeg drøftet flere sider ved validitet som jeg har vurdert som relevant i de inkluderte studiene. Jeg har på den måten redegjort for begrensninger knyttet til gyldigheten av studienes funn. Samtidig kan en begrensning ved denne litteraturgjennomgangen ses ved at de inkluderte studiene har målt mindfulness og mobbing med ulike målingsverktøy. Dette kan bety at mindfulness og mobbing har blitt operasjonalisert på ulike måter, hvilket kan påvirke oppgavens begrepsvaliditet. Dersom det er diskrepans mellom hvordan studiene har målt begrepene og hvordan begrepene er beskrevet teoretisk, vil det samtidig innebære at jeg har undersøkt noe annet enn det som var tiltenkt.

7.2 Praktiske implikasjoner og anbefaling til videre forskning

Som litteraturgjennomgang bidrar denne oppgaven til en oppsummering av kunnskapen om mindfulness og mobbing hos barn og unge. Funnene i oppgavens to problemstillinger kan indikere at mindfulness kan ha en sammenheng med mindre mobbeatferd, og samtidig at praktisering av mindfulness gjennom MBI kan ha positive effekter på reduksjon av mobbing. Oppgavens funn tyder på at mindfulness og mobbing er et relevant og interessant område for videre forskning.

Oppgaven bidrar blant annet til å vise at sammenhengen mellom mindfulness, som personlig egenskap, og mobbeatferd, er aktuelt å forske videre på. Det kan være særlig relevant å undersøke denne sammenhengen i longitudinelle studier, for å studere om mindfulness kan predikere mindre mobbeatferd over lengre tid. Samtidig kan det også være aktuelt å undersøke

om mobbeatferd kan predikere lavere nivå av mindfulness. Flere studier som kan påvise negative sammenhenger mellom de to begrepene, vil kunne understøtte aktualiteten av å undersøke om MBI kan være et effektivt tiltak for å redusere mobbing i skolen. Samtidig bidrar oppgaven til å vise MBI allerede er et potensielt relevant tiltak i den forbindelse.

Ved å ha drøftet hvordan forskningen som foreligger kan ses i lys av teori om årsaker til mobbing og virkningsmekanismene i mindfulness, kan oppgaven bidra til å inspirere til områder det kan forskes videre på i forbindelse med mindfulness og mobbing. Det kan blant annet være relevant å videre forske på hvorfor MBI kan redusere mobbeatferd, ved å undersøke om andre elementer, som aksept, empati og emosjonsregulering, også reduseres. Når det gjelder sammenhenger, kan det være aktuelt å undersøke om faktorer som medfølelse, perspektivtaking og holdninger til sosiale normer også kan relateres til mindfulness.

Et forslag til videre forskning er at det utføres norske studier som kan undersøke sammenhengen mellom mindfulness og mobbing, og om MBI kan være et effektivt tiltak for å redusere mobbing hos norske elever. Dersom positive effekter kan dokumenteres gjennom gjentatte studier, kan dette ha praktiske implikasjoner for hvordan arbeid med tiltak for å redusere mobbing i skolen kan gjøres. Dette kan da innebære å styrke en oppmerksom tilstedeværelse og aksepterende holdning gjennom mindfulness-basert praksis, som et ytterligere tiltak til hvordan mobbeproblematikken i norske skoler kan håndteres. Denne oppgaven er derfor først og fremst av interesse for forskere innen mobbefeltet, men kan også være interessant for personer som arbeider med tiltak for å redusere mobbing i skolen.

Litteraturliste

*= forskningsartikler som er inkludert i litteraturgjennomgangen

- *Abid, M., Ifran, M. & Naeem, F. (2017). The Relationship Between Mindfulness and Bullying Behavior Among School Children: An Exploratory Study From Pakistan. *Journal of Postgraduate Medical Institute*, 31(3), 256-256.
<https://www.jpmi.org.pk/index.php/jpmi/article/view/2050>
- Arora, T. (1999). Levels of Bullying Measured by British Schools Using the “Life in School” Checklist: A Case for Benchmarking? *Pastoral Care in Education*, 17(1), 17-22.
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/1468-0122.00114>
- Arseneault, L., Bowes, L. & Shakor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: ‘Much ado about nothing’?. *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729.
<https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>
- Arseneault, L. (2017). The long-term impact of bullying victimization on mental health. *World Psychiatry*, 16(1), 27-28. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/wps.20399>
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125–143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Baumeister, R. F. (2002). Yielding to Temptation: Self-Control Failure, Impulsive Purchasing, and Consumer Behavior. *Journal of Consumer Research*, 28(4), 670-676.
<https://doi.org/10.1086/338209>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berger, A. (2011). *Self-regulation: Brain, cognition, and development*. American Psychological Association. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1037/12327-000>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. & Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241.
<https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Binder, P.-E., Gjelsvik, B., Halland, E. & Vøllestad, J. (2014). *Mindfulness i psykologisk*

behandling. Universitetsforlaget.

- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L. & Gini, G. (2021). Individual Moral Disengagement and Bullying Among Swedish Fifth Graders: The Role of Collective Moral Disengagement and Pro-Bullying Behavior Within Classrooms. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(17-18), NP9576–NP9600.
<https://doi.org/10.1177/0886260519860889>
- Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 19-39.
<https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564813>
- Boxmeyer, C. L., Miller, S., Romero, D. E., Powell, N. P., Jones, S., Qu, L., Tueller, S. & Lochman, J. E. (2021). Mindful Coping Power: Comparative Effects on Children's Reactive Aggression and Self-Regulation. *Brain Sciences*, 11(9), 1-20.
<https://doi.org/10.3390/brainsci11091119>
- Broderick, P. C. & Frank, J. L. (2014). Learning to BREATHE: An intervention to foster mindfulness in adolescents. *New Directions for Youth Development*, 2014(142), 31-44. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/yd.20095>
- Broderick, P. C. & Metz, S. M. (2016). Working on the Inside: Mindfulness for Adolescents. I K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Red.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (s. 355–382).
https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/978-1-4939-3506-2_22
- Broderick, P. C. & Metz, S. M. (2009). Learning to BREATHE: A Pilot Trial of a Mindfulness Curriculum for Adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46.
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/1754730X.2009.9715696>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5. utg.). Oxford University Press.

- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133–144. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9282-x>
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Caravita, S. C. S., Finne, J. N. & Fandrem, H. (2022). Two Dimensions of Moral Cognition as Correlated of Different Forms of Participation in Bullying. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.768503>
- Carsley, D., Khoury, B. & Heath, N. L. (2018). Effectiveness of Mindfulness Interventions for Mental Health in Schools: a Comprehensive Meta-analysis. *Mindfulness*, 9, 693-707. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0839-2>
- Cerezo, F. (2006). Violence and Victimization among Schoolchildren. Bullying: Identification and Intervention Based on the Bull-S Test. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(4), 333-352. <https://www.researchgate.net/publication/228847252>
- Cheang, R., Gillions, A. & Sparkes, E. (2019). Do Mindfulness-Based Interventions Increase Empathy and Compassion in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 1765-1779. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s10826-019-01413-9>
- Chiesa, A., Anselmi, R. & Serretti, A. (2014). Psychological Mechanisms of Mindfulness-Based Interventions. *Holistic Nursing Practice*, 28(2), 124-148. <https://doi.org.10.1097/HNP.0000000000000017>
- Connolly, I. & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 559-567. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00218-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00218-0)
- Cronin, P., Ryan, F. & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: A step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17(1), 38–43. <https://doi.org/10.12968/bjon.2008.17.1.28059>

- Cullen, M. (2011). Mindfulness-Based Interventions: An Emerging Phenomenon. *Mindfulness*, 2, 186-193. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s12671-011-0058-1>
- Dave, S. & Loxton, N. J. (2004). The role of impulsivity in the development of substance use and eating disorders. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 28(3), 343-351. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2004.03.007>
- Dumontheil, I., Lyons, K. E., Russell, T. A. & Zelazo, P. D. (2023). A preliminary neuroimaging investigation of the effects of mindfulness training on attention reorienting and amygdala reactivity to emotional faces in adolescent and adult females. *Journal of Adolescence*, 95(1), 181-189. <https://doi.org/10.1002/jad.12107>
- Eisenberg, N., Eggum, N. D. & Di Giunta, L. (2010). Empathy-Related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression and Intergroup Relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H. & Nan, L. (2018). Empathy, Attitude Towards Bullying, Theory-of-Mind, and Non-physical Forms of Bully Perpetration and Victimization Among U.S. Middle School Students. *Child Youth Care Forum*, 47, 45-60. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s10566-017-9416-z>
- *Faraji, M., Talepasand, S. & Boogar, I. (2019). Effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy for children on bullying behaviors among children. *International Archives of Health Sciences*, 6(1), 52-57. https://doi.org/10.4103/iahs.iahs_54_18
- Fekjær, S. B. (2016). *Statistikk i praksis*. Gyldendal Akademisk
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C., Tezanos, K. & Singh, N. N. (2016). A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness*, 7, 34-45. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s12671-015-0389-4>
- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X. & Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a Mindfulness Training Program on the Impulsivity and Aggression Levels of Adolescents with Behavioral Problems in the Classroom. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01385>
- Frank, J. L., Broderick, P. C., Oh, Y., Mitra, J., Kohler, K., Schussler, D. L., Geier, C.,

- Roeser, R. W., Berrena, E., Mahfouz, J., Levitan, J. & Greenberg, M. T. (2021). The Effectiveness of a Teacher-Delivered Mindfulness-Based Curriculum on Adolescent Social-Emotional and Executive Functioning. *Mindfulness*, 12, 1234-1251.
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s12671-021-01594-9>
- Fung, J., Kim, J. J., Jin, J., Chen, G., Bear, L. & Lau, A. S. (2019). A Randomized Trial Evaluating School-Based Mindfulness Intervention for Ethnic Minority Youth: Exploring Mediators and Moderators of Intervention Effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0425-7>
- Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S. & Black, D. S. (2016). Mindfulness Training to Promote Self-Regulation in Youth: Effects of the Inner Kids Program. I K.A. Schonert-Reichl & R.W. Roeser (Red.), *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice* (s. 295-311). Springer.
https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/978-1-4939-3506-2_19
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2014). Bully victimization and emotional problems in adolescents: Moderation by specific cognitive coping strategies? *Journal of Adolescence*, 37(7), 1153-1160.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.005>
- *Georgiou, S. N., Charalambous, K. & Stavrinides, P. (2020). Mindfulness, impulsivity, and moral disengagement as parameters of bullying and victimization at school. *Aggressive Behavior*, 46(1), 107-115. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/ab.21876>
- *Georgiou, S. N., Charalambous, K. & Stavrinides, P. (2021). The mediating effects of adolescents' internalizing and externalizing problems on the relationship between emotion regulation, mindfulness and bullying/victimization at school. *School Psychology International*, 42(6), 657-676.
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1177/01430343211035420>
- Good, D. J., Lyddy, C. J., Glomb, T. M., Bono, J. E., Brown, K. W., Duffy, M. K., Baer, R. A., Brewer, J. A. & Lazar, S. W. (2016). Contemplating Mindfulness at Work: An Integrative Review. *Journal of Management*, 42(1), 114-142.
<https://doi.org/10.1177/0149206315617003>
- Gorman, E., Harmon, C., Mendolia, S., Staneva, A. & Walker, I. (2021). Adolescent School

- Bullying Victimization and Later Life Outcomes. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 83(4), 1048-1076. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/obes.12432>
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Griffin, R. S. & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(03\)00033-8](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00033-8)
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2006). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. I J. J. Gross (Red.), *Handbook of Emotion Regulation* (s. 3-24). The Guilford Press. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uio.no/lib/oslo/reader.action?docID=306754&ppg=1>
- Gross, J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. I J. J. Gross (Red.), *Handbook of Emotion Regulation* (2. utg., s. 3-20). The Guilford Press.
- Guerra, N. G., Williams, K. R. & Sadek, S. (2011). Understanding Bullying and Victimization During Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study. *Child and Development*, 82(1), 295-310. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x
- Hansen, H., Henningsen, I., & Kofoed, J. (2014). When classroom culture tips into bullying. I R. Schott & D. Søndergaard (Red.), *School Bullying: New Theories in Context* (s. 267-298). Cambridge University Press. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1017/CBO9781139226707>
- Havik, T. & Ertesvåg, S. (2020, 14. mai). *Olweus-programmet (OBPP) - et skoleomfattende program mot mobbing og antisosial atferd* (2. utg.). Ungsinn. Hentet fra https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/olweus-programmet-obpp-2-utg/
- Hecht, L. K. & Latzman, R. D. (2015). Revealing the nuanced associations between facets of trait impulsivity and reactive and proactive aggression. *Personality and Individual Differences*, 83, 192-197. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.021>
- Hegna, K. & Bakken, A. (2015, 23. april). *Mobbeprogrammene i norsk skole - et kritisk blikk*

- på evalueringene*. Utdanningsforskning.no. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/mobbeprogrammene-i-norsk-skole--et-kritisk-blikk-pa-evalueringene/>
- Holas, P. & Jankowski, T. (2013). A cognitive perspective on mindfulness. *International Journal of Psychology*, 48(3), 232-243. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/00207594.2012.658056>
- Huppert, F. A. & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4). <https://doi.org/10.1080/17439761003794148>
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R. & Ott, U. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559. <https://www.jstor.org/stable/41613530>
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Examining the Relationships Between Low Empathy and Bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540-550. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/ab.20154>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Catastrophe Living: How to Cope with Stress, Pain and Illness Using Mindfulness Meditation*. Piatkus.
- Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness*, 6, 1481-1483. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0456-x>
- Kabat-Zinn, J. (2021). Mindfulness Is Not What You Think. *Mindfulness*, 12, 784-787. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01578-1>
- Kanalregister (u.å.-a). *Register over vitenskapelige publiseringskanaler*. Hentet 3. november 2022 fra <https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/Forside>
- Kanalregister (u.å.-b). *Om Register over vitenskapelige publiseringskanaler*. Hentet 3. november 2022 fra <https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/Om>

- Kim, E., Jackman, M. M., Jo, S.-H., Oh, J., Ko, S.-Y., McPherson, C. L., Hwang, Y.-S. & Singh, N. N. (2020). Effectiveness of the Mindfulness-Based OpenMind-Korea (OM-K) Preschool Program. *Mindfulness*, *11*, 1062-1072.
<https://doi.org/10.1007/s12671-020-01337-2>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Niemelä, S., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Almqvist, F. & Gould, M. S. (2009). Childhood Bullying Behaviors as a Risk for Suicide Attempts and Completed Suicides: A Population-Based Birth Cohort Study. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *48*(3), 254-261.
<https://doi.org.10.1097/CHI.0b013e318196b91f>
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2013). Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, *53*(1), 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, *140*(4), 1073–1137.
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1037/a0035618>
- Kroese, A. J. (2008). *Stress*. Aschehoug.
- Kuby, A. K., McLean, N. & Allen, K. (2015). Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) with Non-Clinical Adolescents. *Mindfulness*, *6*, 1448-1455. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s12671-015-0418-3>
- Kvello, Ø. & Wendelborg, C. (2005). Mobbing knyttet til barns sosiale hierarki på pedagogiske arenaer. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, *23*(1).
<https://doi.org/10.5324/barn.v23i1.4465>
- Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework. I K.A. Schonert-Reichl & R.W. Roeser (Red.), *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice* (s. 65-80). Springer.
DOI 10.1007/978-1-4939-3506-2_5

- Li, Q., Smith, P. K. & Cross, D. (2012). Research Into Cyberbullying: Context. I Q. Li, D. Cross & P. K. Smith (Red.), *Cyberbullying in the Global Playground: Research from International Perspectives* (s. 3-12). Wiley-Blackwell.
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/9781119954484.ch1>
- Liu, J. & Graves, N. (2011). Childhood Bullying: A Review of Constructs, Context, and Nursing Implications. *Public Health Nurs.*, 28(6), 556-568. DOI:10.1111/j.1525-1446.2011.00972.x.
- *Liu, X., Xiao, R. & Tang, W. (2021). The Impact of School-Based Mindfulness Intervention on Bullying Behaviors Among Teenagers: Mediating Effect of Self-Control. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(21-22), 1-23. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1177/08862605211052047>
- Lombas, A. S., Jiménez, T. I., Arguís-Rey, R., Hernández-Paniello, S., Valdivia-Salas, S. & Martín-Albo, J. (2019). Impact of the Happy Classrooms Programme on Psychological Well-being, School Aggression, and Classroom Climate. *Mindfulness*, 10, 1642-1660. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01132-8>
- Lunde, O. & Lindbäck, S. (2020). *Pedagogiske tiltak: I skole og barnehage*. Info Vest Forlag.
- Lund, R., Nielsen, K. K., Hansen, D. H., Kriegbaum, M., Molbo, D., Due, P. & Christensen, U. (2009). Exposure to bullying at school and depression in adulthood: A study of Danish men born in 1953. *European Journal of Public Health*, 19(1), 11-116.
<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckn101>
- Lyons, K. E. & DeLange, J. (2016). Mindfulness Matters in the Classroom: The Effects of Mindfulness Training on Brain Development and Behavior in Children and Adolescents. I K. Schonert-Reichl & Roeser, R. (Red.), *Handbook of Mindfulness in Education. Mindfulness in Behavioral Health* (s. 271-283). Springer.
https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/978-1-4939-3506-2_17
- Mann, C. J. (2003). Observational research methods. Research design II: cohort, cross sectional, and case-control studies. *Emergency Medicine Journal*, 20(1), 54-60. Hentet fra link.gale.com/apps/doc/A97821507/AONE?u=oslo&sid=bookmark-AONE&xid=da70894c
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and

- effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253.
<https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mindfulness in Schools Project. (u.å.-a). *Mindfulness in Schools Project (MiSP)*. Hentet fra
<https://mindfulnessinschools.org/>
- Mindfulness in Schools Project. (u.å.-b). What is Mindfulness? Hentet fra
<https://mindfulnessinschools.org/mindfulness-in-education/what-is-it/>
- Mitsopoulou, E. & Giovazolias, T. (2015). Personality Traits, Empathy and Bullying Behavior: A meta-analytic Approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Munthe, E., Bergene, A. C., ten Braak, D., Furenes, M. I., Gilje, T. M., Keles, S., Ruud, E. & Wollscheid, S. (2022). Systematisk kunnskapsoppsummering utdanningssektoren. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 106, 131-144. <https://doi.org/10.18261/npt.106.2.5>
- Murnane, R. J. & Willett, J. B. (2011). *Methods Matter: Improving Causal Inference in Educational and Social Science Research*. Oxford.
- Napoli, M., Krech, P. R. & Holley, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125.
https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05
- Neff, K. (2003). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
<https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Obermann, M.-L. (2011). Moral Disengagement in Self-Reported and Peer-Nominated School bullying. *Aggressive Behavior*, 37(2), 133-144.
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/ab.20378>
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Gyldendal Norsk Forlag.

- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and an effective intervention programme. *Promotion & Education, 1*(4), 27–31. <https://doi.org/10.1177/102538239400100414>
- Olweus, D. (2010). Verdien av å redusere og forebygge skolemobbing. I E. Befring, I. Frønes & M-A. Sørli (Red.), *Sårbare unge: Nye perspektiver og tilnærminger* (s. 103-117). Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*(1), 751-780. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D., & Breivik, K. (2015). Mobbing i skolen: Grunnleggende fakta og tiltak med Olweusprogrammet. I K.-I. Klepp & L.E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (s. 372-398). Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-3>
- Pascual-Sanchez, A., Hickey, N., Mateu, A., Martinez-Herves, M., Kramer, T. & Nicholls, D. (2021). *Personality and Individual Differences, 177*, p.110809. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110809>
- Pérez Fuentes, M. D. C., Jurado, M. D. M. K., Martínez, J. J. C., Rubio, I. M. & Gázquez, J. J. (2016). Sensation-Seeking and Impulsivity as Predictors of Reactive and Proactive Aggression in Adolescents. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01447>
- *Pinazo, D., García-Prieto, L. T. & García-Castellar, R. (2020). Implementation of a program based on mindfulness for the reduction of aggressiveness in the classroom. *Revista de Psicodidáctica, 25*(1), 30-35. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.08.003>
- Riggs, N. R. & Brown, S. M. (2017). Prospective Associations Between Peer Victimization and Dispositional Mindfulness in Early Adolescence. *Prevention Science, 18*(4), 481-489. <https://doi.org.10.1007/s11121-017-0750-z>

- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28(3), 198–206. <https://doi.org/10.1002/ab.90022>
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi: Hva kan skolen gjøre* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/ab.1029>
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Sahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1325-1330. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.013>
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, K. M. J. (1999). Self-Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, and Defensive Egoism as Predictors of Adolescents' Participation in Bullying Situations. *Personality & Social Psychology*, 25(10), 1268-1278. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1177/0146167299258008>
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and Reactive Aggression Among School Bullies, Victims, and Bully-Victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30-44. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/ab.90004>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Schultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wölfer, R. & Scheithauer, H. (2016). Feeling cybervictims' pain—The effect of empathy training on cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 42(2), 147–156. <https://doi.org/10.1002/ab.21613>
- Schonert-Reichl, K. A. & Lawlor, M. S. (2010). The Effect of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence. *Mindfulness*, 1, 137-151. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Schott, R. M. & Søndergaard, D. M. (2014). Introduction: new approaches to school bullying.

- I R. M., Schott & D. M., Søndergaard (Red.), *School Bullying. New Theories in context* (s. 1-18). Cambridge University Press. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1017/CBO9781139226707>
- Shahidi, S., Akbari, H. & Zargar, F. (2017). Effectiveness of mindfulness-based stress reduction on emotion regulation and test anxiety in female high school students. *Journal of Education and Health Promotion*, 6(87), 1-6.
DOI: 10.4103/jehp.jehp_98_16
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. & Freedman, B. (2006). Mechanisms of Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386.
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/jclp.20237>
- Shapiro, S. L., Jazaieri, H. & Goldin, P. R. (2012). Mindfulness-based stress reduction effects on moral reasoning and decision making. *The Journal of Positive Psychology*, 7(6), 504-515. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.723732>
- Shapiro, S. L., & Carlson, L. E. (2017). *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions* (2. utg.). American Psychological Association. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1037/0000022-000>
- Sigurdson, J. F., Wallander, J. & Sund, A. M. (2014). In involvement in school bullying associated with general health and psychosocial adjustment outcomes in adulthood? *Child Abuse & Neglect*, 38(10), 1607-1617.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.06.001>
- Snel, E. (2013). *Sitting Still Like a Frog: Mindfulness Exercises for Kids (and Their Parents)*. Shambhala.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Sommerfelt, O. H. & Vambheim, V. (2008). ‘The dream of the good’—a peace education project exploring the potential to educate for peace at an individual level. *Journal of Peace Education*, 5(1), 79–95. <https://doi.org/10.1080/17400200701859445>

- Stavrinides, P., Georgiou, S. & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: A short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology, 30*(7), 793–802.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2010.506004>
- Sælebakke (2018). *Livsmestring i skolen: Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal.
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education, 33*(3), 355-372. <https://www.jstor.org/stable/41485442>
- Søndergaard, D. M. & Hansen, H. R. (2018). Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging. *Nordic Studies in Education, 38*(4), 319-336.
DOI: 10.18261/issn.1891-2018-04-03
- Tao, S., Li, J., Zhang, M., Zheng, P., Lau, E. Y. H., Sun, J. & Zhu, Y. (2021). The Effects of Mindfulness-Based Interventions on Child and Adolescent Aggression: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Mindfulness, 12*, 1301-1315.
<https://doi.org/10.1007/s12671-020-01570-9>
- Terjestam, Y., Bengtsson, H. & Jansson, A. (2016). Cultivating awareness at school. Effects on effortful control, peer relations and well-being at school in grades 5, 7, and 8. *School Psychology International, 37*(5), 456-469. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1177/0143034316658321>
- Tranfield, D., Denyer, D. & Smart, P. (2003). Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. *British Journal of Management, 14*(3), 207-222.
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/1467-8551.00375>
- Tricco, A. C., Tetzlaff, J. & Moher, D. (2011). The Art and Science of Knowledge Synthesis. *Journal of Clinical Epidemiology, 64*(1), 11-20.
<https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.11.007>
- Tricco, A. C., Antony, J., Zarin, W., Striffler, L., Ghassemi, M., Ivory, J., Perrier, L., Hutton, B., Moher, D. & Straus, S. E. (2015) A scoping review of rapid review methods. *BMC Medicine, 13*(224), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12916-015-0465-6>
- van Geel, M., Toprak, F., Goemans, A., Zwaanswijk, W. & Vedder, P. (2017). Are Youth Psychopathic Traits Related to Bullying? Meta-analyses on Callous-Unemotional

- Traits, Narcissism, and Impulsivity. *Child Psychiatry & Human Development*, 48, 768-777. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s10578-016-0701-0>
- van Noorden, T. H. J., Bukowski, W. M., Haselager, G. J. T., Lansu, T. A. M. & Cillessen, A. H. N. (2016). Disentangling the Frequency and Severity of Bullying and Victimization in the Association with Empathy. *Social Development*, 25(1), 176-192. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/sode.12133>
- van Noorden, T. H. J., Cillessen, A. H. N., Haselager, G. J. T., Lansu, T. A. M. & Bukowski, W. M. (2017). Bullying Involvement and Empathy: Child and Target Characteristics. *Social Development*, 26(2), 248–262. <https://doi.org/10.1111/sode.12197>
- von Hippel, W. & Henry, J. D. (2016). Aging and Self-Regulation. I K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Red.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications* (s. 479-494). The Guilford Press.
- Walters, G. D., & Espelage, D. L. (2018). Cognitive insensitivity and cognitive impulsivity as mediators of bullying continuity: Extending the psychological inertia construct to bullying behavior. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 527–536. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1037/spq0000240>
- Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2021/22*. NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra https://www.udir.no/contentassets/67593ef7e08a43b9a123d6088017b8e1/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2021_22-1.pdf
- Williams, J. M. G. & Kabat-Zinn, J. (2011). Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564811>
- *Yuan, G. & Liu, Z. (2021). Longitudinal cross-lagged analyses between cyberbullying perpetration, mindfulness and depression among Chinese high school students. *Journal of Health Psychology*, 26(11), 1872-1881. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1177/1359105319890395>
- *Yuan, G., Liu, Z. & An, Y. (2020). Machiavellianism, Mindfulness and Cyberbullying among Chinese Junior High School Students: The Mediating Role of Empathy, *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 29(9), 1047-1058.

DOI: 10.1080/10926771.2019.1667467

- Zhang, A. & Zhang, Q. (2021). How could mindfulness-based intervention reduce aggression in adolescent? Mindfulness, emotion dysregulation and self-control as mediators. *Current Psychology*, 42, 4483-4497. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01778-5>
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J. & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences*. Springer. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/978-3-319-53028-4>
- Zych, I., Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2019). Empathy and Callous-Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(1), 3-21. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1177/1524838016683456>

VEDLEGG 1: Søkestrenger i de ulike databasene

Database:	Education Research Complete (EBSCO)
Søkestreng:	(TI (Mindfulness* or Meditation or "Mindfulness-based intervention*" or "Mindfulness-based cognitive therapy") OR AB (Mindfulness* or Meditation or "Mindfulness-based intervention*" or "Mindfulness-based cognitive therapy")) AND (TI (Student* or Pupil* or Child* or Adolescent* or Youth or Juvenile or School* or Classroom*) OR AB Student* or Pupil* or Child* or Adolescent* or Youth or Juvenile or School* or Classroom*)) AND (TI (Bullying* or Anti-bullying or "Peer victimization" or "Peer rejection" or "Peer harassment or Aggress*") OR AB (Bullying* or Anti-bullying or "Peer victimization" or "Peer rejection" or "Peer harassment or Aggress*")) AND TX bullying
Antall treff:	14

Database:	SCOPUS
Søkestreng:	TITLE-ABS (mindfulness* OR meditation OR "Mindfulness-based intervention*" OR "Mindfulness-based cognitive therapy") AND TITLE-ABS (student* OR pupil* OR child* OR adolescent* OR youth OR juvenile OR school* OR classroom*) AND TITLE-ABS (bullying* OR anti-bullying OR "Peer victimization" OR "Peer rejection" OR "Peer harassment" OR aggress*) AND bullying
Antall treff:	44

Database:	PsycINFO (Ovid)
Søkestreng:	(Mindfulness* or Meditation or "Mindfulness-based intervention*" or "Mindfulness-based cognitive therapy").ti,ab.AND (Student* or Pupil* or Child* or Adolescent* or Youth or Juvenile or School* or Classroom*).ti,ab. AND (Bullying* or Anti-bullying or "Peer victimization" or "Peer rejection" or "Peer harassment" or Aggress*).ti,ab. AND bullying.mp. [mp=title, abstract, heading word, table of contents, key concepts, original title, tests & measures, mesh word]
Antall treff:	37

Database:	The Education Resources Information Center (ERIC) (Ovid)
Søkestreng:	(Mindfulness* or Meditation or "Mindfulness-based intervention*" or "Mindfulness-based cognitive therapy").ti,ab.AND (Student* or Pupil* or Child* or Adolescent* or Youth or Juvenile or School* or Classroom*).ti,ab. AND (Bullying* or Anti-bullying or "Peer victimization" or "Peer rejection" or "Peer harassment*" or

	Aggress*").ti,ab. AND bullying.mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers]
Antall treff:	5

VEDLEGG 2: Flytskjema over inkludering og ekskludering av artikler

