

Ingen ser det, men alle vet det

En kvalitativ studie av barns opplevelse av digital mobbing og dens betydning for trivsel i skolen

KRISTOFFER FOSS LEPPERØD

VEILEDER

Irina Ivashenko Amdal

Universitetet i Agder, 2025

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Emnekode: PED-532

Emnenavn: Profesjonsrettet spesialpedagogikk

Studiepoeng: 30

Forord

En sterk oppfordring til deg som er nåværende eller kommende masterstudent og har snubla over oppgaven min: Ikke skriv masteroppgave når du har tre barn under fire år! Eller jobber nesten 80%, eller skal selge kåken og flytte, og kanskje samtidig har en idé om at det faktisk lar seg gjøre å ivareta de få relasjonene du har oppi alt dette. Det være seg kjæreste, venner eller familie. Trene slik du pleier også, kanskje. Alt dette, samtidig som du skal skrive 20-25 tusen ord, uten å miste besinnelsen. Lykke til! Håper oppgaven gir deg det du trenger da.

Til dere andre som fremdeles leser, takk for kontinuerlig støtte og oppmuntring! “Pappa skal på skolen og skrive” har blitt sagt på repeat dette halvåret. Dere barna har vært, og er fremdeles, lyspunktene i en ellers angst- og stresspreget masterhverdag, fylt med skriving og jobb om hverandre. Dere er grunnen til at jeg gjør dette. Stine: Verken studiene eller denne oppgaven hadde blitt gjennomført uten din endeløse, utømmelige raushet, tålmodighet og støtte. Takk! Nå skal jeg bli en tilstedeværende kjæreste og pappa igjen. Sånn. Da har jeg fått takket dem jeg fikk streng beskjed om å inkludere før jeg skrev dette.

Fem år går ufattelig fort! Jeg er mer realistisk nå enn sist jeg fullførte en grad, og har justert forventningene til både arbeidsliv og søvn deretter. Derfor skal jeg også holde meg for god til å komme med spådommer om verdensherredømme og endeløs optimisme. Likevel er jeg takknemlig for tiden på UiA, og for menneskene som har vært en del av studietiden min. Takk for gulrotkaker, kaffe, sladder, forelesningsbingo og støttende samtaler i kantina. Det har faktisk løftet studietida mi, og gitt meg både pusterom og en boost i en ellers hektisk tilværelse.

Takk til dere på chat-senteret i Blå Kors. For faglig og emosjonell støtte, oppmuntring og enorm kunnskap og kompetanse, som dere velvillig deler. Denne masteren hadde ikke blitt til uten dere heller. Takk til min veileder, Irina Ivashenko Amdal! En optimist av rang, som aldri mistet troen. Vi kom i mål, til slutt.

Nå får det holde. Takk til alle som har vært en del av studieopplevelsen og tiden min ved UiA – og ellers i løpet av de fem årene jeg har hengt her nå. Sist gang, for ti år siden, avsluttet jeg med: *“Adulthood awaits.”* Denne gangen nøyer jeg meg med at jeg óg er en mester. På papiret, i alle fall.

Sammendrag

Digitalisering og økt bruk av sosiale medier blant barn og unge skaper nye former for fellesskap, men er også arenaer for digital mobbing og sosial ekskludering, med alvorlige konsekvenser for trivsel, tilhørighet og psykisk helse. Denne kvalitative studien undersøker hvordan barn og unge opplever digital mobbing, og hvilken innvirkning dette har på deres trivsel i skolen. Studien bygger i forlengelse av problemstillingen på to forskningsspørsmål: (1) Hvordan samsvarer skolens handlingsplaner med barn og unges opplevelser av digital mobbing? (2) Hvordan virker kjønn inn på opplevelsen og håndteringen av digital mobbing og sosial ekskludering?

Datamaterialet består av 15 anonyme chat-samtaler med barn og unge opp til og med 13 år, hentet SnakkOmMobbing.no, drevet av Blå Kors, samt handlingsplaner fra fem skoler i Agder. Analysene er gjennomført med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming: først av chat-samtalene, som danner grunnlaget for analysen av handlingsplanene. Resultatene viser at digital mobbing ofte forekommer i kombinasjon med andre mobbformer, både skjulte, relasjonelle og direkte eller indirekte, fysisk og digitalt. Flere samtaler beskriver digital mobbing og ekskludering innenfor etablerte vennegrupper. Terskelen for å si fra fremstår som høy, med årsaker knyttet til skam, frykt for reaksjoner og konsekvenser, og lav tillit til voksne. Skolenes handlingsplaner varierer i begrepsbruk og konkretisering; kun noen få benytter et språk og eksempler som anerkjenner utfordringer i tråd med elevenes virkelighet. Kjønnsperspektivet er fraværende i alle planene, til tross for forskning som viser kjønnsforskjeller i uttrykksform og hjelpesøking.

Studien synliggjør et tydelig gap mellom elevenes erfaringer og skolenes systematiske respons. Det argumenteres for behovet for et mer helhetlig og relasjonelt orientert forebyggende arbeid, der elevstemmen vektlegges. Digital mobbing må forstås som sosialt forankret og kontekstuel styrt, som en del av gruppas relasjonelle normer, der makt, tilhørighet og fellesskap kontinuerlig forhandles uten innsyn fra voksne. For å møte disse utfordringene må skolens forebyggende arbeid forankres i relasjonell kompetanse og et utvidet innblikk i barn og unges virkelighet.

Summary

Digitalisation and increased use of social media among children and adolescents create new forms of community but also serve as arenas for digital bullying and social exclusion, with serious consequences for well-being, sense of belonging, and mental health. This qualitative study explores how children and young people experience digital bullying, and how these experiences affect their well-being in school. In line with the research aim, the study addresses two questions: (1) How do schools' anti-bullying action plans correspond with children's and adolescents' experiences of digital bullying? (2) How does gender influence the experience and management of digital bullying and social exclusion?

The empirical data consist of 15 anonymous chat conversations with children and adolescents up to age 13, obtained from SnakkOmMobbing.no, operated by Blue Cross, along with anti-bullying action plans from five schools in the Agder region. Analyses follow a hermeneutic-phenomenological approach: first of the chat conversations, which inform the analysis of the school plans. Findings indicate that digital bullying frequently occurs alongside other forms—both overt and covert, relational, physical, and digital. Several accounts describe bullying and exclusion within established peer groups. The threshold for reporting appears high, due to shame, fear of consequences, and low trust in adults. School action plans vary in terminology and specificity; only a few use language and examples that reflect pupils' lived realities. Gender perspectives are absent, despite research highlighting gendered patterns in expression and help-seeking behaviour.

The study reveals a clear gap between pupils' experiences and schools' systematic responses. It argues for more holistic, relationally oriented preventive work, with the student voice at the centre. Digital bullying must be understood as socially embedded and contextually shaped, governed by group norms involving power, belonging, and community—often hidden from adult view. Effective prevention must be rooted in relational competence and a deeper understanding of children's everyday lives.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon.....	7
1.1. Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.2. Studiens teoretiske og metodiske tilnærminger	10
1.3. Oppgavens oppbygning.....	11
2. Teori og tidligere forskning	13
2.1. Mobbing – Definisjoner og forståelser.....	13
2.1.1. Mobbing som sosialt fenomen	15
2.1.2. Digital mobbing og skjulte former av den.....	16
2.1.3. Konsekvenser og utfordringer ved digital og tradisjonell mobbing	17
2.1.4. Kjønnsmessige forskjeller i opplevelsen av digital mobbing.....	19
2.1.5. Skammens rolle i mobbing.....	21
2.2. Hva er trivsel i skolen og hvorfor er det viktig?.....	23
2.2.1. Sosial tilhørighet og identitetsutvikling	24
2.3. Skolens plikter og ansvar i møte med mobbing	25
3. Metode.....	27
3.1. Studiens vitenskapsteoretiske forankring	27
3.1.1. Fenomenologiske perspektiver	28
3.2. Studiens eksplorerende forskningsdesign	29
3.3. Datagrunnlag og utvalg	30
3.3.1. Chat-samtaler fra SnakkOmMobbing.no	30
3.3.2. Skolenes handlings- og mobbeplaner	32
3.4. Analyseprosess	33
3.4.1. Analyse av chat-samtaler	34
3.4.2. Analyse av skolenes handlings- og mobbeplaner	35
3.5. Forskerens rolle og etiske overveielser	37
3.6. Validitet, reliabilitet og overførbarhet.....	39
3.7. Begrensninger i datamaterialet	40
4. Presentasjon av resultater	42
4.1. Opplevelser av digital mobbing: Ekskludering, krenkelser og trakassering.....	42
4.1.1. Sosial og relasjonell utestenging	43

4.1.2. Digital trakassering: Direkte og indirekte former	44
4.2. Følger av digital mobbing: Følelser, tilhørighet og skoleliv	47
4.2.1. Selvmordstanker og emosjonelle smerter	47
4.2.2. Opplevd sosial og emosjonell påvirkning	48
4.3. Kjønnsperspektivet i opplevelser og forskjeller	51
4.3.1. Fraværet av gutter og andrehåndsbeskrivelser	51
4.3.2. Digitale statusmarkører og kjønnets ekskludering	52
4.4. Resultater av dataanalyse av skolens sosiale handlingsplaner	53
4.4.1. Mobbing som relasjonelt og sosialt anliggende	53
4.4.2. Digital mobbing og forebygging – konkrete tiltak?	54
4.4.3. Forebygging, trivsel og fellesskap	55
4.4.4. Elevens perspektiv og terskelen for å si fra	56
4.4.5. Kjønnsperspektivet i skolens sosiale planer	58
5. Drøfting.....	60
5.1. Opplevelsen av digital mobbing	60
5.1.2. Digital mobbing og elevens trivsel – barrierer, skam og stillhet	63
5.1.3. Kjønnsdimensjoner i opplevelsen og håndteringen av digital mobbing.....	65
5.2. Hvordan samsvarer skolens handlingsplaner med elevenes opplevelser?	68
5.2.1. Skolens begrepsforståelse av mobbing i lys av elevenes opplevelser.....	70
5.2.2. Digital mobbing og elevenes stemme i skolens forebyggende arbeid	71
5.2.3. Trivsel, tiltak og betydningen av elevens stemme i skolens arbeid.....	74
6. Implikasjoner for praksis og videre forskning	76
7. Konklusjon	77
Litteraturliste	78
Vedlegg	86

1. Introduksjon

“Alle klasser har jo en klassechat på Snapchat. Men i forrige uke ble jeg fjernet fra den. Etter jeg var fjernet, fikk jeg vite at to av mine bestevenner hadde sendt bilder og videoer av meg på en chat jeg ikke var med i. Nå har guttene i klassen tatt skjermbilder av alt og sender dem rundt hele tiden, mens vennene mine ler av dem.”

-Jente, 12 år.

I en stadig mer digitalisert hverdag, med økt tilgang til digitale plattformer og sosiale medier for barn og unge (Medietilsynet, 2024), har det også blitt rettet økt oppmerksomhet mot potensielle farer og negative konsekvenser. Det som tidligere var et problem i skolegården, foregår nå også digitalt – hvor barn og unge opplever mobbing og utestenging. Ifølge Elevundersøkelsen (2023) og Medietilsynet (2022), som viser at 29 % av barn i alderen 9–12 år har opplevd å bli utestengt fra en gruppe på nettet. Videre rapporterer 25 % at de har blitt mobbet via nettet i løpet av det siste året – hvorav 10 % én gang og 11 % enten noen eller mange ganger. Funnene gjenspeiles av lignende tall fra den nasjonale chattetjenesten til Blå Kors, SnakkOmMobbing, som rapporterer at rundt 11 % av henvendelsene gjelder mobbing som har funnet sted på digitale flater (Blå Kors, 2023). I Ungdata-rapporten (2023) oppgir 33 % av elevene at de har opplevd negative hendelser på nett eller mobil minst én gang. Eksempler på slike hendelser er utestenging, stygge kommentarer, eller deling av sårende og krenkende bilder eller videoer. Forekomsten er relativt jevnt fordelt på tvers av klassetrinn, men er mer utbredt blant jenter – spesielt på 7. trinn. På bakgrunn av disse funnene og statistikken som foreligger setter denne studien søkelyset på hvordan denne elevgruppen selv opplever digital mobbing.

I tillegg til tallene om forekomst, peker både rapporter og forskning på at både tradisjonell og digital mobbing ofte forblir underrapportert (Wendelborg, 2023). Når jeg skriver “tradisjonell mobbing” i denne studien, viser det til all mobbing som ikke foregår digitalt. Årsakene til underrapporteringen inkluderer blant annet frykt for konsekvenser eller reaksjoner fra jevnaldrende (Boulton et al., 2017), samt bekymring for å miste sosial aksept (Helgeland, Lund & Vik, 2022). Slike barrierer kan utfordre skolens arbeid med å fremme et trygt og inkluderende klassemiljø. Tiltakene som iverksettes når skolen først blir kjent med mobbingen, har ikke alltid ønsket effekt (Wendelborg, 2023; Helgeland et al., 2022). Dette

understøttes videre av den ferske rapporten fra Voksne for Barn (2025, s. 19), som viser at det kun er et mindretall av elevene som har blitt utsatt for mobbing, som opplever at skolen håndterte saken på en tilfredsstillende måte. Nesten syv av ti elever rapporterer at mobbingen fortsatte etter at skolen ble gjort oppmerksom på situasjonen. Til tross for dette oppgir et flertall av lærerne i samme rapport at de mener skolen håndterer slike utfordringer på en tilfredsstillende måte.

Gapet mellom skolens vurdering av eget arbeid og elevenes opplevelser synliggjør hvorfor mange elever velger å ikke varsle om mobbing. En mulig forklaring på dette spriket er at skolene operasjonaliserer mobbing på en måte som ikke samsvarer med elevenes erfaringer. Kunnskap her etterlyses også i stortingsmeldingen *Rett på nett* (Barne- og familiedepartementet, 2021), der det understrekes at forskning bør kartlegge sårbare grupper og bidra med evidensbaserte tiltak som kan sikre barn en trygg, digital oppvekst. For å utvikle forskningsbaserte tiltak som speiler elevenes digitale hverdag og de faktiske mobbeerfaringene der, er det nødvendig å undersøke hvordan skolers handlingsplaner reflekterer utfordringene knyttet til digital mobbing og kjønnsmessige forskjeller i uttrykk og konsekvenser – samt hvordan dette påvirker elevenes trivsel slik de selv beskriver den. Gapet mellom opplevd og faktisk innsats mot mobbing, samt barrierene som hindrer elever i å si ifra, er sentrale perspektiver i denne studien, da det kan gjenspeile faktorer som påvirker elevenes trivsel.

I tillegg til elevenes opplevelser, gir Voksne for Barns rapport (2025) innsikt i skolenes handlingsplaner. Ni av ti lærere oppgir at deres skole har en plan for et trygt og godt skolemiljø (s. 40), noe som i utgangspunktet er positivt. Samtidig er det bekymringsfullt at enkelte skoler mangler slike planer. Blant skolene som har dem, mener kun 17 % av lærerne at planene er godt integrert i det forebyggende arbeidet. Dette reiser spørsmål om hvorfor planene i så liten grad preger det daglige arbeidet, og – mer relevant her – hva skolene faktisk legger til grunn i sitt arbeid mot digital mobbing og elevenes varierte opplevelser av slike krenkelser. Mindre enn halvparten av lærerne mener at skolen har gode systemer for å fange opp digitale krenkelser. Det er derfor rimelig å anta at digital mobbing via sosiale medier er særlig krevende å oppdage og håndtere. Dette forsterkes av at lærere ofte ikke har tilgang til disse arenaene. Digital mobbing fremstår dermed som en utfordring både fra elevenes

perspektiv, knyttet til omfang og påvirkning på trivsel, og fra skolens ståsted, med mangelfulle rutiner og begrenset kompetanse i forebygging og håndtering.

Mobbing som forskningsfelt er omfattende, og det finnes flere paradigmer og forståelser av mobbebegrepet. I denne studien rettes oppmerksomheten mot den delen av feltet som undersøker digital mobbing og hvilke konsekvenser dette har for barns liv og trivsel. Studien retter blikket mot opplevelsen av tilhørighet, ekskludering og sårbarhet, og ser spesielt på hvordan kjønn påvirker erfaringene og måtene barna håndterer mobbingen på. Det undersøkes ikke forekomst, eller årsaker til mobbing, og andre mobbeformer inkluderes kun dersom de inngår i ungdommens egne beskrivelser – for eksempel når digital mobbing skjer parallelt med fysisk eller verbal mobbing.

1.1. Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Målet er å bidra med kunnskap om elevers opplevelser av digital mobbing og dens innvirkning på trivsel i skolen, for å videreutvikle skolars handlingsplaner og styrke det forebyggende arbeidet for et trygt og godt skolemiljø. Med dette utgangspunktet er studiens overordnede problemstilling:

“Hvordan opplever barn og unge digital mobbing, og hvilken innvirkning har det på deres trivsel i skolen?”

For å belyse problemstillingen er følgende forskningsspørsmål formulert: (1) Hvordan samsvarer skolens handlingsplaner med barn og unges opplevelser av digital mobbing? (2) Hvordan virker kjønn inn på opplevelsen og håndteringen av digital mobbing og sosial ekskludering?

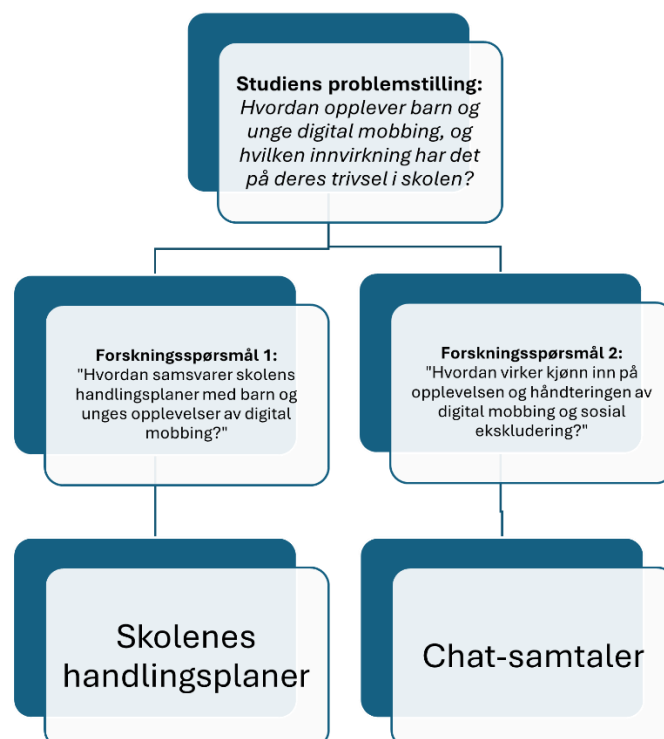
Tallene fra Elevundersøkelsen, Medietilsynet, og fra SnakkOmMobbing og Blå Kors selv, viser at digital mobbing og utestenging er mer utbredt enn tidligere antatt. I denne studien undersøkes derfor både chatsamtaler med ungdom og skolars handlingsplaner for å få innsikt i hvordan digital mobbing oppleves, og hvordan skolene håndterer digital mobbing i et overordnet systematisk perspektiv. Denne kunnskapen danner grunnlaget for å utvikle målrettede anbefalinger som kan styrke skolens forebyggende arbeid – med både akademisk og praktisk relevans.

Resultatene fra studien kan være relevante for lærere, skoleledere og organisasjoner som arbeider med barn og unge, med mål om å styrke det systematiske arbeidet mot mobbing. Studien kan også bidra til utvikling av mer målrettede og differensierte tiltak, bedre tilpasset elevenes faktiske behov. Ved å undersøke elevenes stemmer opp mot skolens handlingsplaner og rutiner, kan studien belyse hvorvidt det forebyggende arbeidet faktisk samsvarer med de utfordringene elevene selv beskriver. Selv om studien kun gir innblikk i et begrenset utsnitt av et større og komplekst fenomen, kan den være et nyttig bidrag til videre forskning. Spesielt om skolens møte med digital og relasjonell mobbing.

1.2. Studiens teoretiske og metodiske tilnærminger

Studien bygger på et teoretisk rammeverk som kombinerer sosiokulturelle, relasjonelle og emosjonelle perspektiver, med både nasjonal og internasjonal forskning og teori. Det sosiokulturelle perspektivet bidrar til å belyse hvordan sosiale prosesser i skolekonteksten, både digitalt og fysisk, påvirker elevenes opplevelse av inkludering og ekskludering, og hvordan elevens miljø, fellesskap, eller mangel på fellesskapsfølelse, virker inn på selvpoppfatning og trivsel (García Bacete, Marande Perrin, Schneider & Blanchard, 2014; Søndergaard & Hansen, 2018). Et kjønnsperspektiv trekkes også inn for å synliggjøre hvordan normer og forventninger knyttet til kjønn virker inn på hvordan digital mobbing uttrykkes, håndteres og oppleves. Kjønnsnormer og sosiale forventninger kan ha betydning både for hvordan mobbing kommer til uttrykk, og for hvordan elever forstår og forholder seg til den, noe som samtidig kan ha innvirkning på hvordan skolen møter slike utfordringer (Eide & Flaten, 2021). Studiens teoretiske ramme har videre et institusjonelt perspektiv. Dette for å undersøke hvordan skolens dokumenterte tiltak og handlingsplaner, som del av skolens samfunnsmandat og ansvar for å sikre et trygt og godt skolemiljø, kommer til uttrykk. Det undersøkes hvorvidt skolens planer samsvarer med elevenes faktiske opplevelser og behov, og hvorvidt handlingsplanene reflekterer kjønnsmessige og sosiale forskjeller, eller tilrettelegger for differensierte tiltak i det forebyggende arbeidet. Her undersøkes det hvorvidt skolene tar høyde for ulike måter digital mobbing og sosial ekskludering arter seg på, og om tiltakene tar utgangspunkt i det mangfoldet av erfaringer og behov som barn og unge formidler.

Denne studien er sentrert rundt en kvalitativ tilnærming med et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Dette fordi målet er å synliggjøre hvordan barn og unge selv skildrer sine opplevelser av digital mobbing og hvilken innvirkning dette har på trivsel i skolen. På bakgrunn av dette er det valgte vitenskapsteoretiske paradigmet konstruktivistisk, og den metodiske tilnærmingen forankret i samme tradisjon. Studien bygger på to datasett: (1) Anonyme chat-samtaler med barn og unge fra den nasjonale chattetjenesten SnakkOmMobbing.no, og (2) skolars handlingsplaner og tiltaksplaner mot mobbing. Den første datakilden gir en verdifull tilgang til elevenes subjektive beskrivelser av opplevelser med digital mobbing, og gir et innblikk i hvordan slike erfaringer oppleves, forstås og håndteres i hverdagen. Det andre datasettet gir innblikk i hvordan skolene skriftlig beskriver sitt systematiske og overordnede arbeid mot mobbing, og hvordan de forholder seg til digital mobbing som eget punkt eller kategori. Figur 1 illustrerer forholdet mellom de to datakildene og studiens forskningsspørsmål:



Figur 1. Studiens metodiske valg

1.3. Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av totalt seks kapitler. Kapittel en presenterer innledning, studiens utgangspunkt, bakgrunn for valg av teoretiske og metodiske tilnærminger, dens problemstilling, formål og forskningsspørsmål.

Kapittel to presenterer studiens teoretiske rammeverk, som bygger på tidligere forskning og teori. Her belyser jeg studiens sentrale begreper og paradigmer i forståelse av mobbing og digital mobbing, trivselsbegrepet, kjønnsnormer og relevante emosjonsteorier. Kapitlet inkluderer også en gjennomgang av styringsdokumenter, lovverk og retningslinjer i skolen.

Kapittel tre presenterer jeg studiens metodiske og vitenskapsteoretiske tilnærming. I tillegg til argumentasjon for valg av forskningsdesign, datainnsamlings- og analysestrategier, redegjør jeg for det vitenskapsteoretiske paradigmet og dets forankring, samt for datautvalg, etiske overveielser og egen forskerrolle.

I kapittel fire presenteres studiens resultater. Her vil jeg, i tråd med problemstilling og forskningsspørsmål, presentere resultatene fra analysen av chat-samtalene om digital mobbing, hva ungdommene formidler om dens innvirkning på skolehverdagen, og hvorvidt handlingsplanene samsvarer med elevenes egne opplevelser gjennom sine formuleringer og tiltak.

Kapittel fem, drøftingskapitlet, er basert på det teoretiske rammeverket og de empiriske resultatene fra analysen.

Kapittel seks og syv avslutter oppgaven med en sammenfatning av hovedfunnene, drøfting av studiens begrensninger og anbefalinger for videre forskning og praksis. Oppgaven avrundes med litteraturliste og vedlegg.

2. Teori og tidligere forskning

Teorikapittelet skal løfte frem studiens mål og kjerne, der barns opplevelse av digital mobbing står sentralt, samt hvordan disse erfaringene samsvarer med skolens systematiske og dokumenterte arbeid. Kapittelet kombinerer tidligere forskning og teoretiske perspektiver i et samlet rammeverk, og er organisert i tre hovedtemaer. Først presenteres ulike definisjoner og forståelser av mobbing, inkludert digitale og relasjonelle former, samt kjønnede forskjeller i uttrykk og konsekvenser. Deretter belyses skam som et teoretisk rammeverk for å forstå mobbingens innvirkning på barns selvoppfatning og relasjonelle trygghet. Avslutningsvis belyses trivsel som begrep, og hvordan tilhørighet, relasjoner, og skolens juridiske plikter danner rammene for det forebyggende arbeidet.

2.1. Mobbing – Definisjoner og forståelser

Det finnes flere ulike definisjoner og forståelser av mobbing i forskningslitteraturen, som varierer noe i ordlyd og i hvordan de vektlegger faktorer som intensjonalitet, maktubalanse og sosial kontekst (Dooley et al., 2009; Kowalski & Limber, 2007; Olweus, 1993; Tokunaga, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2022; Willard, 2005). Siden begrepsforståelsen påvirker både metodevalg og analyse, er det relevant å klargjøre hvilken definisjon som legges til grunn, og hvordan den skiller seg fra mer tradisjonelle tilnærminger. I denne studien benyttes en relasjonell forståelse av mobbebegrepet, med særlig vekt på tilhørighet og medvirkning. Dette er hensiktsmessig fordi det gjør det mulig å fange opp de mer subtile og sosiale sidene ved digital mobbing, og hvordan slike erfaringer påvirker elevenes deltakelse og trivsel i skolemiljøet.

Studien bygger derfor på definisjonen til Lund, Helgeland og Kovač (2017), som lyder:

“Mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning.”

Definisjonen vektlegger ikke intensjon eller gjentakelse, men tar utgangspunkt i hvordan sosiale prosesser kan virke ekskluderende og krenkende, også når dette ikke skjer bevisst. Den er i tillegg anvendbar på både fysiske og digitale arenaer, og åpner for å tolke elevenes subjektive opplevelser av utenforskap og manglende tilhørighet som relevante indikatorer på mobbing. I denne studien er det derfor denne forståelsen som benyttes som analysegrunnlag,

særlig med tanke på å undersøke samsvar mellom skolenes forståelse og elevenes egne opplevelser.

Videre bør Dan Olweus' mobbebegrep (1993) nevnes, som en av de mest anerkjente og siterte forståelsene i både forskning og skolepraksis: *“En elev blir mobbet eller plaget når han eller hun gjentatte ganger og over tid blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre elever.”* Denne definisjonen legger vekt på tre sentrale kriterier: gjentakelse, intensjonalitet og maktubalanse. Ifølge Olweus (1993) må handlingen være bevisst, og det må være vanskelig for offeret å forsvare seg – enten på grunn av fysisk, sosial eller psykologisk underlegenhet. Ifølge Olweus er det avgjørende at det foreligger en maktubalanse mellom mobberen og offeret for at handlingen skal kunne defineres som mobbing. Han presiserer også at mobbing ofte skjer uten provokasjon, og kan betraktes som en form for overgrep.

Utdanningsdirektoratets (2022) definisjon, som benyttes i Elevundersøkelsen, bygger i stor grad på Olweus' tilnærming: *“(...) gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskelig for å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast.”* Selv om definisjonen inkluderer ekskludering og baksnakking, vektlegger den fortsatt individ og handling fremfor relasjon og kontekst. Det kan være problematisk når barn og unge selv er usikre på om det de opplever “teller” som mobbing – særlig når det gjelder digital mobbing som ofte er skjult eller indirekte.

I kontrast åpner Lund et al. (2017) for å se mobbing som en relasjonell prosess som utspilles i sosiale fellesskap. Dette gjør den bedre egnet til å belyse fenomen som digital mobbing, ekskludering, taushet og usynliggjøring, opplevelser som ofte blir oversett i kartlegginger og tiltak basert på mer tradisjonelle forståelser. Ved å velge en relasjonell tilnærming løftes opplevelsen av utenforskap frem som et gyldig og sentralt analysepunkt, og det skapes rom for å undersøke hvordan slike opplevelser oppstår og håndteres i skolens forebyggende arbeid.

2.1.1. Mobbing som sosialt fenomen

I tråd med Lund et al. (2017) sin relasjonelle forståelse av mobbing, peker også Schott og Søndergaard (2014) på at mobbing ikke nødvendigvis er et resultat av bevisste, ondsinnede handlinger, men snarere kan forstås som et produkt av sosiale prosesser i grupper. Mobbing oppstår i dette perspektivet som en forsterkning av marginaliseringsmekanismer – et uttrykk for spenningen mellom inkludering og ekskludering. Denne dynamikken er også gjeldende i digitale rom, hvor sosial samhandling og statusforhandlinger foregår i like stor grad som i fysiske miljøer. Ifølge Schott og Søndergaard (2014, s. 13–14) kan mobbing dermed beskrives som en eskalering av fysisk, sosial eller symbolsk ekskludering til et ekstremt nivå, uavhengig av om ekskluderingen er intensjonell eller kun oppleves som det.

Søndergaard og Hansen (2018) videreutvikler dette perspektivet gjennom begrepet *longing for belonging*, og viser hvordan ekskludering kan fungere som en sosial strategi for å sikre egen tilhørighet. Ryktespredning, ghosting eller digital utestenging kan være måter å navigere sosiale hierarkier på – handlinger som ikke nødvendigvis er bevisst onde, men som like fullt kan ha alvorlige konsekvenser. Dette gir en dypere forståelse av hvordan digital mobbing og sosial ekskludering virker sammen og utfordrer ideen om mobbing som et klart avgrenset handlingsmønster. Studier viser at slike former for mobbing kan være vanskelige å fange opp dersom perspektivet på mobbephenomenet er for snevert. Eriksen og Lyng (2016) viser hvordan bruk av begreper som “jentedrama”, “konflikt” eller “sarte elever” kan bidra til å bagatellisere alvorlige krenkelser, spesielt når de rammer jenter eller skjer i mer skjulte, relasjonelle former. Mens Olweus (1993) og Utdanningsdirektoratet (2022) legger vekt på individuelle kjennetegn ved mobbing, argumenterer Søndergaard (2014) og Lund (2017) for at mobbing er et resultat av komplekse, kollektive, sosiale mekanismer. Slike mekanismer kan skape et gruppepress som driver frem mobbeatferd. Dette utfordrer skolens evne til å gjenkjenne og handle på sosial utestengelse og digital mobbing, og aktualiserer behovet for en bredere, mer relasjonelt forankret forståelse.

Ekskludering fungerer ofte som en strategi for å oppnå tilhørighet i en gruppe. Når en elev vellykket stenger noen ute, kan gruppedynamikken skifte og utvikle seg til systematisk mobbing (Søndergaard & Hansen, 2018). På denne måten blir mobbing et sosialt anliggende, der ekskludering paradoksalt nok skaper en følelse av tilhørighet blant dem som deltar i

utestengelsen. De omtaler dette som *sosial eksklusjonsangst*. Denne angsten kan bli så sterk at den forsterker og driver frem ekskludering og mobbeatferd, ved at elever hevder dominans eller kontroll i sosiale hierarkier, for å redusere risikoen for å selv bli ekskludert (Bustillos et al., 2008; Søndergaard, 2009, s. 29). Den kan oppstå som følge av tidligere erfaringer med sosial avvisning eller marginalisering, og er nært knyttet til individets behov for sosial aksept. Når slike sosiale prosesser forblir uadressert i skolens forebyggende arbeid, øker risikoen for at grunnleggende årsaker til både digital og relasjonell mobbing blir oversett.

2.1.2. Digital mobbing og skjulte former av den

Digital mobbing deler flere kjennetegn med tradisjonell mobbing, som maktubalanse, intensjonalitet og gjentakelse (Dooley et al., 2009; Slonje & Smith, 2012; Tokunaga, 2010). Samtidig har digital mobbing noen særpreg som skiller den ut, særlig preget av fraværet av fysisk kontakt, potensiell anonymitet og kontinuerlig tilgjengelighet for offeret – uavhengig av tid og sted (Staksrud, 2013; Kowalski et al., 2014). Strukturene gjør at digital mobbing ofte oppleves som mer uforutsigbar og påtrengende enn tradisjonell mobbing (Wong-Lo & Bullock, 2014). Digitale plattformer forsterker også maktubalansen mellom utøver og offer. Anonymitet og stort publikum kan forverre skadevirkningene, særlig når det benyttes bilder, videoer eller annen form for eksponerende innhold (Thorvaldsen et al., 2018; Bacaksız et al., 2023). Digital mobbing kan dermed karakteriseres som både mer vedvarende og mer omfattende i rekkevidde, noe som stiller krav til hvordan fenomenet forstås og håndteres.

Flere definisjoner søker å ramme inn hva digital mobbing innebærer. Tokunaga (2010) definerer det som gjentatte ondsinnede handlinger utført gjennom digitale medier, med hensikt å skade en annen. Smith et al. (2008) legger i sin definisjon til at offeret ofte har liten mulighet til å forsvare seg. Felles for begge er et individorientert perspektiv, der handlingene forstås som intensjonelle, gjentatte og aggressive. Denne forståelsen bygger i stor grad på de samme kriteriene som tradisjonell mobbing. Samtidig overser definisjonene viktige gråsoner knyttet til ubevisst ekskludering og subjektiv opplevelse. I en digital kontekst kan slik ekskludering for eksempel manifestere seg når en ungdom observerer at hele vennegruppen er samlet på samme sted via Snapmap, uten selv å ha blitt inkludert (Thorvaldsen, Westgren, Egeberg, & Rønning, 2018, s. 131). Slike situasjoner synliggjør behovet for en mer kontekstsensitiv forståelse av mobbing. Lund et al. (2017) tilbyr et alternativ der de

inkluderer de sosiale mekanismene som påvirker tilhørighet og deltakelse i fellesskapet. I denne relasjonelle forståelsen vektlegges elevens subjektive erfaring og sosiale posisjon heller enn gjentatte handlinger med tydelig intensjon. Dette perspektivet åpner for å forstå digital mobbing som noe som utspiller seg innenfor etablerte gruppedynamikker – ofte skjult og vanskelig å oppdage.

Til tross for klare forskjeller i form, uttrykk og kontekst, deler digital og tradisjonell mobbing flere grunnleggende mekanismer (Kowalski et al., 2014; Wang et al., 2023). Begge kan innebære sosial utstøting, trusler, trakassering og emosjonelle belastninger, men digital mobbing kommer ofte til uttrykk gjennom indirekte og visuelle handlinger – som deling av krenkende innhold, ghosting, eller ekskludering fra gruppechatter og spill (UNESCO, 2019; Le et al., 2020). Dette gjør digital mobbing til et komplekst fenomen, der sosiale, teknologiske og emosjonelle faktorer veves sammen. I denne studien benyttes et relasjonelt perspektiv som analytisk ramme, mens tradisjonelle definisjoner anvendes for å synliggjøre kontraster – særlig i hvordan skolens forståelse av mobbing samsvarer, eller ikke samsvarer, med hvordan barn og unge selv beskriver digital mobbing.

2.1.3. Konsekvenser og utfordringer ved digital og tradisjonell mobbing

Digital mobbing foregår hovedsakelig på digitale plattformer som mobiltelefoner, sosiale medier og andre meldingsapper. Snapchat og TikTok er blant plattformene der barn og unge rapporterer om ekskludering, nedsettende kommentarer, ufrivillig deling av bilder og sjikanerende innhold (Medietilsynet, 2022). Et sentralt kjennetegn er anonymitet, som gjør det mulig å skjule identiteten bak falske profiler eller ved å skjule identiteten sin, og dermed forsterke maktubalansen mellom mobber og offer (Nazarov & Averbukh, 2024). En annen vesentlig utfordring knyttet til digital mobbing er at krenkende innhold kan lagres og sirkulere over tid. Innholdet kan ligge inaktivt før det plutselig deles igjen, og dette kan gjøre skadevirkningene uforutsigbare og langvarige (Thorvaldsen et al., 2018, s. 128–142). I tillegg beskriver studier hvordan barn og unges digitale liv ofte utspiller seg utenfor voksnes kontroll eller innsikt, noe som ytterligere vanskeliggjør muligheten for intervensjon (Cassidy et al., 2018).

Spredningskulturen i sosiale medier gjør at mange kan bli delaktige i delingen av innhold og dernest mobbingen – ofte uten å forstå innvirkningen det har, noe som kan skape en uklar ansvarsfordeling. Konsekvensene forsterkes ytterligere, fordi den digitale dimensjonen muliggjør mobbing av andre uten umiddelbare konsekvenser, forsterker både omfanget og innvirkningen mobbingen kan ha (Prisco, et al., 2024; Nemade et al., 2023; Vaillancourt et al., 2017). I en skolekontekst viser forskning at nye apper og digitale verktøy brukes til målrettet ekskludering og uthenging, der anonyme plattformer tas i bruk for å organisere kollektiv nettmobbing – også gjennom skolens egne systemer og portaler (Singh et al., 2017; Voksne for Barn, 2025).

Olweus (2012) uttrykte tidligere skepsis til alvoret av digital mobbing, men nyere forskning dokumenterer at digital mobbing kan gi like alvorlige konsekvenser som tradisjonell mobbing (Thorvaldsen et al., 2018, s. 134). Ifølge Kowalski et al. (2014) er den sterkeste risikofaktoren for å bli utsatt for digital mobbing å allerede være utsatt for tradisjonell mobbing. Olweus (1992) viste allerede tidligere til at mobbing utgjør en betydelig risikofaktor for utvikling av både akutte og langvarige psykiske plager. Dette nyanseres i senere forskning, som viser at mobbing har en markant negativ effekt på barns psykiske helse (Copeland, Wolke, Angold & Costello, 2013), samt økt risiko for selvmordstanker og depresjon (Kim & Leventhal, 2008). Videre viser Vatn (2007) til en sterk sammenheng mellom mobbing og psykiske og somatiske helseplager. Arseneault, Bowes og Shakoor (2010) skriver videre at denne sammenhengen vedvarer selv når det kontrolleres for genetiske og miljømessige faktorer.

For barn og unge kan mobbing gi så alvorlige konsekvenser at det manifesterer seg som posttraumatiske stressreaksjoner, angst, depresjon, lav selvfølelse og sosial tilbaketrekning. Langtidseffektene er dokumentert i en rekke studier (Hawker & Boulton, 2000; Berthelsen et al., 2011; Idsøe, Dyregrov & Idsøe, 2012; Cunha, 2012; Sjursø et al., 2016; Hamm et al., 2015; Medietilsynet, 2022; Vaillancourt, Faris & Mishna, 2017). Caruth (1995) understreker at traumer, slik som alvorlig mobbing, ikke alltid oppleves umiddelbart, men ofte gir utslag over tid, blant annet fordi mobbeofre i mange tilfeller kan undertrykke eller bagatellisere opplevelsene sine, noe som forsinker bearbeiding og forsterker belastningen.

Flere studier har sammenlignet den psykiske belastningen ved digital og tradisjonell mobbing. Ofre for digital mobbing rapporterer ofte sterkere emosjonelle reaksjoner som sinne, hjelpeløshet, angst og tristhet (Hoff & Mitchell, 2009; Sjursø et al., 2016). Risikoen for selvskading og selvmordsforsøk er også dokumentert å være høyere i denne gruppen (Hinduja & Patchin, 2010; Peng et al., 2019). Digitale mobbeofre melder i stor grad om psykiske vansker, venneproblemer og langvarig utrygghet, og mange opplever at digital mobbing gir sterkere symptomer på depresjon og angst enn tradisjonell mobbing (Campbell et al., 2012; Idsøe et al., 2012). Ifølge Nazarov og Averbukh (2024) kan dette tilskrives spesifikke trekk ved digitale plattformer, som anonymitet, manglende kontroll over spredning av innhold og konstant tilgjengelighet, noe som gjør at ofrene sjelden får “pause” fra mobbingen, og at den sosiale eksponeringen dermed oppleves som desto mer belastende.

Mens tradisjonell mobbing kan føre til lav selvfølelse, sosial isolasjon og psykiske helseplager (Cunha et al., 2012), er digital mobbing i økende grad knyttet til skam, usikkerhet og opplevelser av å stå utenfor fellesskapet (Sjursø et al., 2016; Medietilsynet, 2022; Hamm et al., 2015). Ifølge Ungdata-rapporten (Bakken, 2023) er slike erfaringer vanligere blant jenter, mens både Elevundersøkelsen (2023) og Medietilsynet (2022) viser at også gutter rammes. Samtidig påpeker Bakken (2022) at forskningen på kjønn og digital mobbing fortsatt er mangelfull og til dels motstridende. Dette understreker behovet for å se digital mobbing i sammenheng med kjønnte normer og sosial identitet. Digital mobbing må derfor ikke behandles som en isolert hendelse, men som en integrert del av elevenes sosiale liv. I takt med økt digitalisering og unges digitale tilstedeværelse, må skolen i større grad forstå og forebygge mobbing som også foregår utenfor det fysiske klasserommet, men som like fullt påvirker elevens trivsel, deltakelse og utvikling.

2.1.4. Kjønnsmessige forskjeller i opplevelsen av digital mobbing

Negative opplevelser på nett er vanligere blant jenter enn gutter, noe som delvis henger sammen med at jenter har høyere tilstedeværelse og bruk av sosiale medier (Festl & Quandt, 2016). Jenter rapporterer oftere om relasjonell mobbing som utestenging og ryktespredning, og er i større grad utsatt for kjønn og seksualisert trakassering – en form for mobbing som ofte bagatelliseres eller normaliseres blant jevnaldrende (Mishna et al., 2020). Gutter opplever oftere direkte former for trakassering som trusler og hets, særlig i spillmiljøer

(Medietilsynet, 2024; NOU 2021:3). Involveringen blant gutter er i flere tilfeller koblet til maskulinitetsnormer og idealer, der dominans og normalisering av vold er mer utbredt i guttegrupper (Rosen & Nofziger, 2019). Forskning viser også at konsekvensene av digital mobbing varierer mellom kjønn. Jenter synes å være mer sårbare for de psykiske belastningene, og rapporterer i større grad angst, depresjon og sosial tilbaketrekning som følge av nettmobbing (Kaiser et al., 2020). Samtidig viser Balt et al. (2023) at gutter i større grad enn jenter bagatelliserer digital mobbing eller reagerer med utagerende atferd. I sin undersøkelse knytter Løvgren og Hyggen (2022) jenters bruk av sosiale medier til økt ensomhet, mindre sosialt samvær og lavere livskvalitet.

Kjønnsforskjellene i både uttrykk og konsekvenser aktualiserer studiens forskningsspørsmål om hvilken rolle kjønn spiller i opplevelsen av digital mobbing. Variasjonen i reaksjonsmønstre mellom gutter og jenter viser samtidig behovet for et teoretisk rammeverk som kan gi et mer nyansert bilde av hvordan barn og unge håndterer digital mobbing og krenkelser. Kjønnede normer og forventninger påvirker hvordan barn og unge håndterer emosjonelle belastninger, inkludert mobbing og sosial ekskludering. Hegemoniske maskulinitetsidealer, preget av styrke, selvkontroll og emosjonell tilbakeholdenhet, begrenser gutters handlingsrom i møte med sårbarhet (Connell & Messerschmidt, 2005). Dette kan føre til lavere emosjonell åpenhet og økt risiko for isolasjon (Karevold et al., 2011; Mathiesen et al., 2007). Studier viser at mange gutter vegrer seg for å uttrykke psykiske vansker, blant annet fordi det bryter med normer i deres sosiale fellesskap (Akseer et al., 2014). Konsekvensene av at gutter holder utfordringer, tanker og vansker for seg selv, kan dermed utvikle seg til en selvforsterkende sirkel av skam, ensomhet og usynlighet (Øverland, 2018), som kan ha innvirkning på skoleprestasjoner og sosiale relasjoner (Ogden, 2015).

Slike mekanismer kan også forklare hvorfor gutter i mindre grad enn jenter søker hjelp. Kovac et al. (2023) viser at gutter sjeldnere benytter lavterskeltilbud når de opplever psykososiale utfordringer. Dette skyldes ikke nødvendigvis lavere behov, men heller sosiale og kulturelle forventninger knyttet til hva som anses som akseptabel atferd. Ifølge Eide og Flatén (2021) er en mulig forklaring at gutter ikke kjenner seg igjen i hvordan psykisk helse blir omtalt i skolebaserte kartlegginger eller andre formelle sammenhenger, noe som kan være bidragsytende til ytterligere usynlighet og lav kontakt om egne psykososiale utfordringer. I forlengelse viser forskning at maskulinitetsnormer også påvirker gutters rolle i

mobbing – både som utøvere og tilskuere. Aggresjon og dominans kan i slike miljøer fungere som sosialt aksepterte uttrykk for sårbarhet og andre følelser som ellers skjules eller undertrykkes (Leone & Parrott, 2018; Rosen & Nofziger, 2019). En kinesisk studie utvider perspektivet ved å peke på at det også foreligger kjønnsforskjeller i elevers toleranse for mobbing, både tradisjonell og digital, og at gutter oftere er delaktige i nettmobbing enn jenter (Wang, Gao & Chen, 2023).

2.1.5. Skammens rolle i mobbing

Skam er et komplekst og gjennomgripende fenomen. Ifølge Henriksen og Mesel (2021) er skam ikke bare en følelse blant mange, men en iboende struktur i selvet – en relasjonell og eksistensiell erfaring som former hvordan vi er med andre og forstår oss selv i verden:

“Shame is deeply rooted in the architecture of the self. It plays an essential part in our self’s complex becoming and being-in-the-world.” (s. 13). Skam handler altså om menneskets plass i fellesskapet og opplevelsen av å være, eller ikke være, ønsket og verdsatt i sosiale sammenhenger.

Denne grunnleggende forståelsen av skam er særlig relevant i mobbekontekster. Skam oppstår gjerne når individets selvforståelse trues, for eksempel ved tap av status eller anseelse, dominans, eller underkastelse (Budden, 2009; Lee, Scragg & Turner, 2001, sitert i Strøm et al., 2018). Dette er særlig relevant i mobbekontekster. Å bli mobbet, enten digitalt eller fysisk, kan utløse dyp skam, fordi det rammer individets sosiale identitet. Når mobbingen skjer på digitale plattformer og er synlig for jevnaldrende, forsterkes denne effekten. Ungdom kan oppleve å bli ekskludert med et klikk, hengt ut i en gruppechat, ignorert i en gruppe, eller få delt bilder uten samtykke – alt i en sosial arena hvor det er synlig for alle i fellesskapet (Andrews et al., 2000; Wilson, Droždek & Turkovic, 2006, sitert i Strøm et al., 2018).

Henriksen og Mesel (2021) utdyper skam som en relasjonell forstyrrelse – et brudd med fellesskapet og egen handlekraft: *“Shame implies an interruption of human agency [...] and entails an impetus towards moving away from others as well as to moving towards restitution of community”* (s. 26). I en skolekontekst, der tilhørighet og anerkjennelse er avgjørende for trivsel, blir dette bruddet særlig kritisk. Når barn og unge utsettes for mobbing og

ekskludering, er det ikke bare følelsene som berøres, men hele selvet påvirkes. Skammen fremstår da som en kroppslig og psykologisk reaksjon på sosial avvisning. Skam er derfor en eksistensiell følelse, fordi den utfordrer individets rasjonalitet og selvilde (DeYoung, 2015, sitert i Farstad, 2020). Som Skårderud (2001) påpeker, forstyrrer skam både relasjoner og kommunikasjon. Når skam er koblet til traumer og stigmatisering, slik det ofte er i mobbesituasjoner, blir den en tung og stille byrde – ikke bare en forbigående følelse (Pattison, 2000, sitert i Farstad, 2020). Skammen kan prege helse, selvforståelse og evne til å stole på andre.

Ifølge Skårderud (2001) skjer det samtidig en privatisering av skam – det som tidligere var sosialt regulert, blir internalisert og gjort til individets ansvar. Det omtales som en transport av skam: fra fellesskapet og inn i individet. Skammen blir taus, og barnet bærer følelsen alene. Når språket for skam forsvinner, blir det vanskeligere å uttrykke erfaringer med mobbing (Helgeland et al., 2022). Skårderuds perspektiv speiles i Nathansons (1992) affektteori og i *«skammens kompass»*, videreutviklet av Geir Berg (2012). Kompasset identifiserer fire grunnstrategier for å håndtere skam, med tilbaketrekking, unnvikelse, selvangrep og angrep på andre. Disse strategiene er relevante for å forstå hvordan digital mobbing og sosial ekskludering påvirker barns trivsel, og de fungerer både som forsvarsmekanismer og mestringsstrategier.

Et barn som sier «jeg er ikke bra nok», viser selvangrep. Om barnet sier «jeg bryr meg ikke», uttrykker det unnvikelse. Barn som mobber andre, kan uttrykke sin egen sårbarhet og skam gjennom aggresjon. Skammens kompass gir dermed innsikt i hvordan mobbing og skam henger sammen. Videre er det viktig å forstå hvordan skam håndteres ulikt avhengig av kjønn. Forskningen viser at jenter i stor grad utsettes for mer skam enn gutter gjennom sosial kontroll som knytter skammen til blant annet kropp, seksualitet og relasjoner, mens gutter i større grad knytter skam til opplevd svakhet og tap av status (Henriksen & Mesel, 2021, s. 15). Dette understøtter behovet for kjønnssensitive analyser i studier av mobbing og trivsel i skolen.

2.2. Hva er trivsel i skolen og hvorfor er det viktig?

Skolens mål og idealer er utvilsomt omfattende og komplekse, men trivsel peker seg ut som en av de mest grunnleggende byggesteinene i skolens struktur og kultur. Trivsel er forankret i lovverket (Opplæringsloven, §12-2), i styringsdokumenter som læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i lokale retningslinjer ved de fleste skoler. Det er bred enighet om at trivsel og trygghet er grunnleggende for læring. Ingen barn som opplever mistrivsel eller utrygghet vil ha de nødvendige forutsetningene for å tilegne seg kunnskap (Jayman, 2020; Conoley et al., 2015; Lund, 2015).

I Helsedirektoratets rapport (2015) defineres trivsel i skolen som en helhetlig opplevelse av fysisk og mentalt velvære, som inkluderer det å like seg, føle tilhørighet, og oppleve personlig vekst og utvikling. Nyere forskning støtter denne brede forståelsen av trivsel, og peker på at trivsel er avgjørende for både fysisk og psykisk helse, og at den har betydning for læring og utvikling i skolen (Morinaj & Hascher, 2022). Forskningen viser videre sammenhenger mellom trivsel og skoleprestasjoner, motivasjon og fravær (Sturiale & Espino-Diaz, 2024; Rajamanickam et al., 2025). Ifølge Balaş, Torkos og Egeräu (2023) er trivsel en multidimensjonal konstruksjon, der psykologiske, fysiske og sosiale faktorer spiller sammen og påvirkes av både læringsmiljøet og elevens egne mestringsstrategier (Morinaj & Hascher, 2022). Lund (2015) viser i sin studie at relasjoner er avgjørende for å utvikle trygghet hos sårbare elever, og at trygghet er en forutsetning for læring, deltakelse og trivsel. Når trygghet er til stede mellom lærer og elev, og mellom elevene seg imellom, legges det til rette for sosial deltakelse og kunnskapstilegnelse. Motsatt kan erfaringer med utrygghet og utenforskap føre til mistillit og sosial tilbaketrekning, noe som hemmer både læring, utvikling og sosiale relasjoner. I lys av mekanismene og konsekvensene i elevenes skolehverdag handler relasjoner derfor ikke bare om trivsel som et isolert begrep, men om de komplekse og fundamentale betingelsene for deltakelse, læring og psykisk helse, som sammen utgjør byggesteinene i trivselsbegrepet.

For å utdype dette ytterligere, benyttes selvbestemmelsesteorien som et teoretisk rammeverk for trivsel. Teorien fremhever tre grunnleggende psykologiske behov: *autonomi*, *tilhørighet* og *kompetanse* (García Bacete, Marande Perrin, Schneider & Blanchard, 2014). Autonomi handler om selvbestemmelse og muligheten til å ta egne valg. Tilhørighet beskriver kvaliteten

på relasjoner til lærere og medelever, mens kompetanse handler om følelsen av å mestre faglige og sosiale utfordringer. Når behovene ivaretas, øker både motivasjon og trivsel. Studier finner at elever som opplever emosjonell trygghet, støtte i læringsmiljøet og har gode relasjoner til lærere og medelever, rapporterer høyere grad av trivsel og bedre faglige resultater (Sturiale & Espino-Diaz, 2024; Govorova et al., 2020). Et positivt klasseromsklima, preget av emosjonell trygghet, gjensidig respekt og støtte, bidrar til økt trivsel og et mer inkluderende læringsmiljø. Læreres relasjonskompetanse og evne til å skape trygghet i elevgruppen er dermed avgjørende for å forebygge mistrivsel, skolevegring og sosial isolasjon (Trauernicht, Oppermann, Rubach & Lazarides, 2024; Govorova, Benítez & Muñoz, 2020). Denne samlede teoretiske forståelsen av trivsel danner et viktig grunnlag for videre analyse og drøfting i studien, og gir innsikt i hvilke betingelser som fremmer og hemmer barns trivsel i skolehverdagen, særlig i møte med digital mobbing.

2.2.1. Sosial tilhørighet og identitetsutvikling

Sosial tilhørighet og identitetsutvikling er sentrale for barns trivsel, og viktige for å forstå hvordan relasjonell og digital mobbing påvirker dem. Sosial tilhørighet forstås her som menneskets iboende behov for å etablere og opprettholde varige, positive og betydningsfulle relasjoner. Ifølge Baumeister og Leary (1995, s. 497) er dette et universelt og medfødt behov, og for å innfri dette behovet må to kriterier oppfylles: (1) Regelmessige, emosjonelt positive samhandlinger med et lite utvalg andre personer. (2) Samhandlingene må foregå innenfor en steds- og tidsbestemt varig ramme, preget av gjensidig omsorg og omtanke for hverandres velvære Baumeister & Leary (1995, s. 499). Når slike tilknytninger trues, som ved utestenging eller mobbing, kan det gi alvorlige psykososiale konsekvenser.

Yuval-Davis (2011) skiller mellom to dimensjoner ved tilhørighet: den subjektive opplevelsen av å høre til, og det hun kaller *tilhørighetens politikk* – prosessene der sosiale fellesskap trekker grenser for hvem som inkluderes eller ekskluderes. Denne dynamikken er særlig relevant i konteksten av barns og unges opplevelser med mobbing, spesielt når mobbingen er digital og relasjonell. I slike tilfeller kan mobbingen innebære dyptgående trusler mot opplevelsen av tilhørighet i fellesskapet – ikke bare som en individuell erfaring, men som en konsekvens av sosiale mekanismer, der ekskludering blir et virkemiddel for å regulere makt, og for å opprettholde eller forskyve de nevnte sosiale grensene.

Relasjoner og vennskap med jevnaldrende spiller en særlig viktig rolle i ungdomsårene, der den emosjonelle og relasjonelle støtten fra kan fungere som beskyttelsesfaktorer mot negativt stress, angst og depresjoner (Allen & Kern, 2017). Når disse relasjonene uteblir, eller forstyrres av mobbing, svekkes ungdommens følelse av sosial tilhørighet. Stotsky og Bowker (2018) viser i sin studie at vennskap og opplevd popularitet er gjensidig forsterkende, og dernest at ekskludering og mobbing kan ha langvarig negativ innvirkning på selvfølelse, identitetsutvikling og psykisk helse.

2.3. Skolens plikter og ansvar i møte med mobbing

De juridiske og normbaserte rammene skolene opererer innenfor er sentrale for å forstå hvordan de forebygger og håndterer digital mobbing. Dette utgjør samtidig en viktig del av det teoretiske og kontekstuelle rammeverket for studien, ettersom skolens praksis vurderes opp mot gjeldende lovverk og nasjonale føringer. Opplæringsloven kapittel 12 (tidligere kapittel 9A) fastsetter skolens juridiske ansvar for å sikre et trygt og godt skolemiljø for alle elever. Den beskriver blant annet elevenes rettigheter, der §12-2 slår fast at alle elever har rett til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel, inkludering og læring (Opplæringsloven, 2023, §12-2). Skolene er dermed forpliktet til å arbeide både forebyggende og systematisk for å motvirke mobbing, vold, diskriminering og annen krenkende atferd. Denne forankringen i lovverket er særlig relevant ved vurderingen av hvorvidt skolens planer og tiltak faktisk speiler kompleksiteten i elevenes egne erfaringer, slik de kommer til uttrykk i denne studien. Når mobbing foregår digitalt, skjult eller i nære relasjoner, blir det ofte vanskeligere for skolen å identifisere og håndtere situasjonen.

Videre presiserer §12-3 at skolen skal ha nulltoleranse for alle former for krenkende atferd, inkludert mobbing. Det innebærer blant annet at skolene må utvikle strategier og tiltak som favner mer enn synlige, verbale eller fysiske krenkelser, og ha tydelige retningslinjer for håndtering (Denfeld, 2024). Når digital mobbing skjer gjennom ekskludering fra gruppechatter, sårende kommentarer eller deling av bilder, krever det en utvidet forståelse – ikke bare av hva mobbing er, men av hvordan den utspiller seg i ungdommens digitale og sosiale virkelighet.

I tillegg til elevens rett til et trygt skolemiljø, er alle ansatte ved skolen underlagt aktivitetsplikten. Denne plikten, beskrevet i §12-4, pålegger skolens ansatte å følge med på elevenes skolemiljø og å gripe inn ved mistanke om mobbing eller annen krenkende atferd. Dersom en ansatt får kjennskap til at en elev ikke opplever skolen som trygg, plikter vedkommende å varsle rektor og iverksette nødvendige tiltak. Aktivitetsplikten innebærer at skolene skal arbeide både forebyggende og reaktivt, der skolen skal være en trygg arena, og ansatte skal både oppdage, dokumentere og reagere når elever opplever krenkelser. Dette forutsetter at lærere er i stand til å gjenkjenne ikke bare den synlige og verbale mobbingen, men også de skjulte og relasjonelle formene som ofte preger digital mobbing. Likevel viser forskning at det oftere er de mest synlige og konkrete mobbepågangene, som fysisk og verbal mobbing, som fanges opp og håndteres av de voksne, fordi det er lettere å oppdage (Thornberg et al., 2023). Skjult og relasjonell mobbing, særlig i digitale kontekster, overses eller bagatelliseres i større grad (Craig et al., 2006; Smith et al., 2001). Dette kan bidra til at mange elever, særlig de som utsettes for digital og relasjonell mobbing, ikke blir sett eller fulgt opp – til tross for skolens lovpålagte plikt.

3. Metode

I dette kapittelet presenteres forskningsmetoden jeg har benyttet for å besvare studiens problemstilling. Jeg redegjør for valg av forskningsdesign, metode for datainnsamling og analyse, samt reflekterer over egen rolle og etiske hensyn. Studien bygger på en kvalitativ tilnærming med en fenomenologisk og konstruktivistisk vitenskapsteoretisk forankring. Målet er å få innsikt i hvordan barn og unge opplever digital mobbing, og hvordan skolens overordnede, systemiske tilnærming samsvarer med ungdommenes opplevelser og behov.

3.1. Studiens vitenskapsteoretiske forankring

Vitenskapsteoretiske syn i forskning handler om hvordan vitenskapelig kunnskap etableres, hva som regnes som gyldig kunnskap, og om det er mulig å oppnå en objektiv forståelse av virkeligheten. Slike oppfatninger avhenger av hvilket forskningsparadigme forskningen er forankret i (Postholm, 2018). Denne studien er forankret i et konstruktivistisk vitenskapsteoretisk paradigme, basert på den ontologiske antakelsen om at sosial virkelighet skiller seg fra fysisk virkelighet (Postholm, 2018). Den sosiale virkeligheten er ikke statisk, men skapes og endres kontinuerlig gjennom menneskelig samhandling og fortolkning. Perspektivet er særlig relevant for denne studien, ettersom chat-samtalene gir innblikk i ungdommers opplevelser og forståelser av digital mobbing, som et dynamisk sosialt fenomen.

Studios forankring i et konstruktivistisk vitenskapsteoretisk paradigme står i kontrast til positivismen. Der positivismen søker objektiv og etterprøvable kunnskap, vektlegger konstruktivismen at kunnskap er sosialt konstruert og påvirket av forskerens egne fortolkninger (Mertens, 2019; Postholm & Jacobsen, 2022). Forskeren betraktes ikke som en nøytral observatør, men som en aktiv deltaker i den meningsskapende prosessen. Når formålet er å undersøke ungdommers subjektive erfaringer med digital mobbing og sosial ekskludering, er det avgjørende å anerkjenne at opplevelsene er personlige og kontekstavhengige (Postholm & Jacobsen, 2018).

Den konstruktivistiske epistemologien bygger på et prosessperspektiv, der kunnskap forstås som noe som stadig utvikles gjennom samhandling, språk og fortolkning (Postholm &

Jacobsen, 2018, s. 61). Dette perspektivet forutsetter at vi ikke kan nå virkeligheten direkte, men må studere hvordan mennesker gir mening til sine erfaringer over tid. Det finnes derfor ingen absolutte sannheter – kun forståelser som formes i kontekst. I tråd med dette er det valgt en hermeneutisk tilnærming, som fokuserer på hvordan mening skapes gjennom språk, samhandling og kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61).

Hermeneutikk retter oppmerksomheten mot deltakernes meningsperspektiv ved å undersøke deres språk og uttrykksmåter (Postholm, 2010, s. 19). Språk forstås her som tekst – enten muntlig eller skriftlig. I denne studien, som analyserer chat-samtaler, anvendes den hermeneutiske sirkelen: en prosess der forståelse utvikles gjennom en kontinuerlig bevegelse mellom delene (enkeltutsagn) og helheten (konteksten og overordnede mønstre i materialet). Analysen gjennomføres dermed på flere hermeneutiske nivåer: ungdommenes subjektive virkelighet, tekstens eksplisitte innhold og forskerens fortolkning av samtalene. Freuchen et al. (2018, sitert i Helgeland et al., 2021) beskriver tilsvarende nivåer i sin forskning på chat-samtaler: ungdommenes livsverden slik de selv opplever den, det som faktisk kommuniseres, og forskerens fortolkning. Nivåene må tolkes i lys av kontekst for å bli meningsfulle. Derfor omtales hermeneutikk som en fortolkende vitenskap, der data sjelden lar seg forklare gjennom sosiale eller konvensjonelle lover (Brottveit, 2018, s. 29). Dette er sentralt i denne studien, hvor barn og unges subjektive erfaringer med digital mobbing er et viktig fokusområde for analysen. Gjennom en hermeneutisk tilnærming kan ungdommenes fortellinger forstås i lys av både individuelle erfaringer og institusjonelle rammer, og dermed settes inn i en større sammenheng.

3.1.1. Fenomenologiske perspektiver

I denne studien benyttes en fenomenologisk metode for å undersøke hvordan barn og unge opplever digital mobbing, med utgangspunkt i deres subjektive erfaringer. Ifølge Van Manen (2016, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76) er målet med fenomenologiske studier å forstå essensen i en erfaring eller hendelse. Hermeneutisk fenomenologi kombinerer beskrivelse og fortolkning, og gir forskeren rom til å tolke meningen i deltakernes livserfaringer. Dette samsvarer med det psykologisk-fenomenologiske perspektivet, der målet er å komme frem til fenomenets kjerne.

Fenomenologi og konstruktivisme har et felles utgangspunkt i ideen om at virkeligheten ikke kan observeres objektivt, men må forstås gjennom den enkeltes opplevelser. Dette er særlig relevant i denne studien, ettersom digital mobbing ofte er usynlig for omgivelsene og må forstås ut fra hvordan den oppleves av dem som rammes. Innenfor dette perspektivet anses alle oppfatninger av verden som sanne for den enkelte. I denne studien er det ungdommenes subjektive erfaringer med digital mobbing som er i fokus (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76).

Fenomenologiske studier undersøker hvordan mennesker tillegger mening til egne erfaringer (Postholm, 2010, s. 41). I denne sammenhengen dreier det seg om ungdommenes beskrivelser av digital mobbing, og hvordan slike erfaringer påvirker deres trivsel i skolehverdagen. Studien tar utgangspunkt i at kunnskap om digital mobbing utvikles gjennom tolkning av deltakernes fortellinger, og gjennom analyse av hvordan skolene uttrykker sin forståelse av fenomenet i sine handlingsplaner. En fullstendig, tidløs eller objektiv forståelse av digital mobbing er ikke mulig; derimot kan vi undersøke hvordan fenomenet forstås, oppleves og håndteres i ulike sosiale og institusjonelle sammenhenger.

3.2. Studiens eksplorerende forskningsdesign

Denne studien bygger på et kvalitativt forskningsdesign som er valgt fordi det gir mulighet til å undersøke barn og unges subjektive erfaringer med digital mobbing. Denne tilnærmingen er særlig egnet for å belyse et komplekst og relasjonelt fenomen som ofte er skjult for omgivelsene, og for å forstå hvordan digital mobbing påvirker elevenes trivsel og sosiale relasjoner i skolehverdagen. Idet står meningsinnholdet i deltakernes beskrivelser, og hvordan mening konstrueres i samspill med sosiale omgivelser sentralt (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette har vært førende for valg av forskningsdesign og metode.

Kvalitative metoder skiller seg fra kvantitative ved at de ikke søker å tallfeste eller generalisere, men å gi dype, kontekstsensitive beskrivelser av opplevelser og perspektiver (Brottveit, 2018). Der kvantitative analyser – som Cameron et al. (2023) sin studie av chatdata fra SnakkOmMobbing.no – kan synliggjøre omfang og mønstre, risikerer slike tilnærminger å overse den kompleksiteten som preger barn og unges språk og opplevelsesverden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Det er nettopp disse nyansene og

subjektive erfaringene denne studien søker å løfte frem. I tråd med dette har studien en eksplorerende metodetilnærming.

Høgheim (2020, s. 27) skiller mellom to hovedformer for metodisk tilnærming: konfirmerende og eksplorerende. Der førstnevnte har som mål å teste hypoteser, er hensikten med eksplorerende metode å undersøke et fenomen uten å legge føringer for hva som skal oppdages. Dette er særlig relevant når temaet er lite utforsket i kvalitativ kontekst – slik som her, hvor digital mobbing og sosial ekskludering står sentralt. Målet er ikke å bekrefte en forhåndsdefinert hypotese, men å få frem barn og unges egne beskrivelser og forståelser.

3.3. Datagrunnlag og utvalg

Datamaterialet i denne studien består av to kvalitative, tekstbaserte datasett. Det første er et utvalg av anonyme chat-samtaler fra den nasjonale chattetjenesten SnakkOmMobbing.no, som driftes av Blå Kors. Samtalene er valgt ut og tilgjengeliggjort av Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet (AFI), basert på forhåndsdefinerte kriterier. I tråd med avtalen om lån av chat-data til forskning inkluderes følgende avklaring: “Datamaterialet er hentet fra chat-tjenester som eies og drives av Blå Kors, og tilgjengeliggjort og tilrettelagt av Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet. Blå Kors og AFI er ikke ansvarlig for analyser eller fortolkninger av resultatene.” Det andre datasettet består av sosiale handlingsplaner fra et utvalg skoler. Disse er innhentet for å undersøke hvordan skolens dokumenterte arbeid med å forebygge og håndtere digital mobbing samsvarer med barn og unges egne opplevelser. I det følgende beskriver jeg hvert av datasettene min studie bygger på.

3.3.1. Chat-samtaler fra SnakkOmMobbing.no

SnakkOmMobbing.no er en nasjonal, chattetjeneste etablert og drevet av Blå Kors Norge, og retter seg mot barn og unge i alderen 9–19 år (SnakkOmMobbing.no, u.å.). Tjenesten fungerer som et anonymt lavterskeltilbud bemannet av fagpersoner innen blant annet sosialt arbeid, barnevern og pedagogikk, og har som mål å forebygge mobbing ved å senke terskelen for å søke hjelp, styrke unges mestringsstrategier og redusere skadevirkninger. Rådgiverne følger en felles metodisk tilnærming og mottar opplæring i samtaleveiledning og håndtering av komplekse mobbesituasjoner. De snakker med både elever som selv er utsatt for mobbing, de som har vært vitne til det, og i enkelte tilfeller også elever som har mobbet andre. I denne

studien benyttes SnakkOmMobbing.no som en hovedkilde til datamateriale, da chatten gir tilgang til autentiske, anonyme beskrivelser av digital mobbing fra barn og unge. Fordi samtalerne er anonyme reduseres risikoen for at de tilpasser svarene sine basert på forventninger fra en forsker eller en sosial setting. Dette gjør materialet særlig verdifullt i studien av et sensitivt tema som digital mobbing.

Samtalerne som ble analysert er hentet fra barn opp til og med 13 år, og gir innsikt i hvordan digital mobbing oppleves og håndteres i hverdagen. Tjenestens struktur og form gir mulighet til at ungdommene kan uttrykke seg fritt, og samtalerne gir et innblikk i hvordan barn selv formidler opplevelser som ofte er vanskelige å dele i andre kontekster. Chat-samtalerne ble valgt ut av AFI basert på følgende forhåndsdefinerte uttrekkskriterier:

- Samtalerne måtte være fra 2020 eller senere.
- Samtalerne måtte inneholde minst én forekomst av ordet "mobb*" (for eksempel mobbing, mobbet) og minst én forekomst av ord knyttet til digitale plattformer (for eksempel Snapchat, TikTok, Instagram, klassechat, blokkering).
- Samtalerne måtte være fra brukere på til og med 13 år, eller uten alder oppgitt. Samtaler der alder ikke var oppgitt, ble analysert på samme måte som de andre, men dersom det tydelig fremkom via kontekst (for eksempel opplysninger om klassetrinn, tidsperiode eller spesifikke årstall), eller hvis brukeren eksplisitt oppga en alder over 13 år, ble samtalen ekskludert.
- Samtalerne måtte ha en minimumslengde på 700 ord for å sikre at de inneholdt tilstrekkelig informasjon for analyse.

Uttrekket resulterte i 98 samtaler som møtte kriteriene. For å sikre et håndterbart datamateriale ble det foretatt et tilfeldig uttrekk av 50 samtaler innenfor kriteriene, også utført av AFI. Det må presiseres at uttrekket på 50 samtaler består av ett uttrekk på 40 samtaler i tråd med kriteriene over, og ett uttrekk der alder var satt til 9, og yngre, og søkeordene rundt "digital" var fjernet.

Samtaler som ikke oppfylte kriteriene, ble konsekvent utelatt fra endelig utvalg. Dette gjaldt enten samtaler der det tydelig fremkom at brukeren var eldre enn 13 år, eller der temaet ikke var relevant. Noen samtaler manglet opplysninger om alder, men i enkelte tilfeller oppga

brukeren eksplisitt klassetrinn eller alder i samtalen. Samtaler som handlet om andre former for mobbing enn digital mobbing ble også ekskludert. I tillegg ble samtaler der hovedtemaet dreide seg om andre problemstillinger enn mobbing, utelatt. I henhold til avtalen med AFI skulle også eventuelle opplysninger som direkte eller indirekte kunne identifisere enkeltpersoner, meldes inn til AFI, utelates og slettes. Dette ble aktuelt i én samtale. Fordi materialet var trukket ut basert på fastsatte kriterier, var det i stor grad tilpasset studiens formål. Samtaler som likevel ikke oppfylte utvalgskriteriene ble ekskludert fra den endelige analysen, inkludert den som ble meldt inn til AFI. Endelig inkluderte samtaler benyttet i analysen utgjorde derfor 15 av de 50 fra de to uttrekkene.

3.3.2. Skolenes handlings- og mobbeplaner

Handlingsplanene gir innsikt i skolens formelle og institusjonelle tilnærming til mobbing. Som styringsdokumenter beskriver de hvordan mobbing defineres, forebygges og håndteres, og i hvilken grad spesifikke mobbeformer, som for eksempel digital mobbing, adresseres. Dokumentene gir dermed grunnlag for å vurdere om skolene har systematiske rutiner og strategier, og hvordan disse samsvarer med elevenes faktiske opplevelser. Ved å kombinere data fra chat-samtaler og mobbeplaner blir det mulig med en sammenligning mellom individnivå og institusjonsnivå.

Handlingsplanene i denne studien ble innhentet både gjennom direkte henvendelser til skoler og ved systematisk nettsøk. Det ble sendt e-post til 15 skoler i Kristiansand med forespørsel om å bidra med relevante dokumenter knyttet til skolens arbeid med mobbing og trivsel. Henvendelsen inkluderte informasjon om prosjektets formål og godkjenning fra SIKT, samt et vedlagt informasjonsskriv. Etter to uker uten respons ble det sendt en ny henvendelse direkte til rektorene ved de samme skolene. Fem skoler svarte, og to delte dokumenter. Den ene planen ble inkludert i analysen (Skole 5). Den andre planen ble vurdert, men ikke inkludert i analysen, da den hovedsakelig bestod av korte og generelle formuleringer og overordnede visjoner, uten eksplisitt omtale, definisjon eller konkrete tiltak knyttet til mobbing. Dokumentets form og språk gjorde det vanskelig å identifisere analytisk relevante temaer, og det ble derfor vurdert å ikke gi et tilstrekkelig grunnlag for en tematisk analyse til å belyse studiens forskningsspørsmål.

For å sikre variasjon og bredde i materialet, ble det i tillegg gjennomført et søk etter handlingsplaner publisert på skolers hjemmesider i Agder. Av disse ble fire planer valgt ut (Skole 1–4), basert på kriterier som tematisk relevans, tilgjengelighet, skolestørrelse og geografisk plassering. Målet med utvalget var ikke representativitet, men å inkludere et utvalg planer som kunne belyse ulike variasjoner ved skolens forståelse og håndtering av digital mobbing. Det endelige utvalget består dermed av fem handlingsplaner: én innhentet direkte fra skole og fire hentet fra skolenes nettsider. Skolene er anonymisert og nummerert som Skole 1–5.

3.4. Analyseprosess

Analyse og tolkning i kvalitativ forskning er en dynamisk og kontinuerlig prosess som starter allerede ved første møte med datamaterialet og varer til studien avsluttes (Postholm, 2010, s. 86). For å bruke Postholms (2010, s. 48) metafor, kan analysen sammenlignes med studiet av et maleri: analysen undersøker maleriets tekniske og strukturelle aspekter, mens tolkningen ser utover bilderammen, der den kontekstualiserer og forsøker å forstå maleriets mening og betydning i en større sammenheng. På samme måte innebærer tolkning av tekst, i dette tilfellet chat-samtaler og handlingsplaner, å forstå deltakerutsagn og dokumenter i lys av bredere sosiale og institusjonelle forhold.

I denne studien anvendes dokumentanalyse som overordnet metode for begge datasett: anonyme chat-samtaler og skolers handlingsplaner. Begge analyseres med utgangspunkt i en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, med innslag av kritisk tekstanalyse for chatmaterialet. Målet i analysen er å frembringe ungdommenes beskrivelser så presist som mulig, og å vurdere hvordan erfaringene samsvarer i skolens institusjonelle dokumenter.

Hermeneutikk innebærer fortolkning av menneskelige handlinger, erfaringer og ytringer, og anvendes i kvalitativ forskning for å forstå hvordan virkelighet formes og uttrykkes gjennom språk og praksis (Postholm, 2010, s. 19). I denne studien inngår flere hermeneutiske nivåer i analysen av chat-samtalene: Ungdommenes livsverden slik de selv opplever den, det som faktisk uttrykkes i samtalene mellom ungdom og chat-vert, forskerens fortolkning av teksten i lys av sosial og institusjonell kontekst. Dette flernivå-perspektivet gjør det mulig å forstå hvordan mening dannes både i det personlige og det strukturelle. I det følgende beskriver jeg

analysestrategiene jeg benyttet i analysen av chat-samtalene og skolenes sosiale planer hver for seg.

3.4.1. Analyse av chat-samtaler

Chat-samtalene ble analysert gjennom en kombinasjon av hermeneutisk, fenomenologisk og kritisk tekstanalyse. Målet er å forstå de subjektive opplevelsene barna uttrykker, samtidig som analysen samtidig retter seg mot implisitte budskap og ikke-verbal kommunikasjon i tekstene (Brottveit, 2018, s. 109). Dette innebærer å lese «mellom linjene» for å avdekke hvordan språk og uttrykksformer formidler opplevelser og følelser. Den kritiske tekstanalysen inkluderer en metaspråklig tilnærming, hvor underliggende strukturer og mulige fortolkninger av teksten undersøkes (Brottveit, 2018).

Analysearbeidet ble gjennomført i flere steg, i tråd med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming (Postholm, 2010). Første steg bestod i å lese gjennom alle samtalene i sin helhet for å oppnå en overordnet forståelse av innhold og kontekst. Deretter ble meningsbærende enheter identifisert og kategorisert ut fra temaer som: (1) type mobbing, (2) plattform eller arena der mobbingen forekommer, (3) følelsesmessige konsekvenser, (4) kjønnsmessige forskjeller, (5) skolerelatert innvirkning, og (6) sosiale konsekvenser.

Jeg valgte en systematisk tilnærming der samtalene ble sortert kronologisk etter alder, for å sikre en transparent analyseprosess og unngå at samtaler med hyppig bruk av ordet «mobbing» fikk uforholdsmessig stor oppmerksomhet. Etter sortering ble hver samtale kopiert inn i Word for videre analyse. Her ble meningsbærende enheter identifisert og markert. Samtidig ble sentrale data som chat-kode, kjønn, alder og samtalenummer loggført i Excel. Word ble valgt som arbeidsverktøy for selve teksten på grunn av god lesbarhet og mulighet for markering, mens Excel ble brukt til systematisering, koding og kategorisering. Relevante sitater ble overført fra Word til Excel og plassert i sine respektive kategorier. Ett eksempel på denne kodingen og kategoriseringen kan ses i følgende utsagn fra en ungdom: *“6a og 6b har en gruppechat på snap og når noen adda meg så var alle de andre slemme og alle leava gruppa”*. Dette utsagnet ble kodet som følger:

- Type mobbing: Nettmobbing, utestenging
- Sosial ekskludering: Utestenging fra gruppechat

- Hvor skjer det? Snapchat

Siden formuleringen “*de andre var slemme*” ikke gir tilstrekkelig grunnlag for en entydig tolkning, rettes oppmerksomheten i dette tilfellet mot handlingen og dens konsekvenser, nemlig utestengelsen fra gruppen. Konteksten, en gruppechat på Snapchat, åpner likevel for tolkninger knyttet til negative eller nedsettende meldinger. Slike nyanser vil bli nærmere diskutert senere i oppgaven. Tabell 1 viser hvordan analyseprosessen av chat-samtalene ble strukturert:

Steg i analysen	Beskrivelse	Formål
1. Organisering av data	Sortering av samtaler i Excel etter alder	Sikre en oversiktlig, strukturert og ikke-påvirket inngang til materialet
2. Første gjennomlesning	Gjennomlesning av alle samtaler uten merking eller koding	Skape en helhetsforståelse av materialet. Sile ut samtaler som ikke er relevante.
3. Koding og kategorisering	Markering av meningsbærende enheter i Word, systematisering og kategorisering i Excel	Identifisere barnas beskrivelser av digital mobbing, utestenging, kjønnsforskjeller, og innvirkning på trivsel.
4. Identifikasjon av temaer	Sammenligning av kodede enheter for å finne felles temaer	Avdekke hvordan digital mobbing oppleves og påvirker trivsel
5. Sammenstilling med mobbeplaner	Analyse av skolenes tiltak i lys av barnas erfaringer	Undersøke samsvaret mellom skolenes forståelse og barnas opplevelser

Tabell 1 Analyseprosess av chat-samtalene

3.4.2. Analyse av skolenes handlings- og mobbeplaner

Analysen av skolenes handlingsplaner bygger på samme hermeneutiske tilnærming som analysen av chat-samtalene, men tilpasses dokumentenes innhold og funksjon. Selv om de to datasettene består av ulike teksttyper, er det metodiske utgangspunktet det samme.

Dokumentanalyse er en paraplybetegnelse for analyse av ulike typer tekster, både private og offentlige, som læreplaner, styringsdokumenter og digitale kilder. Felles for dem er at tekstene ikke er produsert av forskeren selv (Creswell, 2012, sitert i Høgheim, 2020, s. 137). Ifølge Brottveit (2018) benyttes dokumentanalyse ofte i studier av offentlige dokumenter, som NOU-rapporter, lovverk og handlingsplaner.

Formålet med analysen av handlings- og mobbeplanene er å identifisere skolenes forståelse og tilnærming til digital mobbing og elevenes trivsel. Analyseprosessen av den andre datakilden kan beskrives som tematisk og fortolkende, og setter søkelys på gjennomgående nøkkelbegreper og formuleringer som kan belyse skolens perspektiver på tilnærming til digital mobbing og trivsel. Ved å analysere planene parallelt med chat-samtalene, har jeg undersøkt i hvilken grad det er samsvar mellom barnas opplevelser og skolenes overordnede, systematiske tilnærming og forståelse. Også her ble teksten analysert med samme fremgangsmåte, der nøkkelbegreper og sentrale formuleringer ble identifisert og tematisert i Word, mens data ble kategorisert i Excel. Nedenfor illustrerer jeg stegene i analysen av handlingsplanene:

Steg i analysen	Beskrivelse	Formål
1. Organisering av data	Kronologisk sortering av handlingsplaner i Excel	Sikre en oversiktlig, strukturert og ikke-påvirket inngang til materialet
2. Første gjennomlesning	Lesing av alle handlingsplanene uten merking eller koding	Få oversikt over innhold, struktur og overordnet tematisk inndeling i planene.
3. Koding og kategorisering	Markering av meningsbærende enheter i Word, systematisering og kategorisering i Excel	Identifisere relevante formuleringer om digital mobbing, kjønn og trivsel.
4. Identifikasjon av temaer	Sammenligning av kodede enheter, og fravær av innhold og formuleringer.	Avdekke hvordan digital mobbing, trivsel, kjønn og tiltak er inkludert og formulert.
5. Sammenstilling med chat-samtaler	Analyse av skolenes tiltak i lys av barnas opplevelser.	Undersøke samsvaret mellom skolenes forståelse og barnas opplevelser

Tabell 2 – Analyseprosess av handlingsplanene

Gjennom denne typen koding og kategorisering ble det mulig å identifisere mønstre i hvordan digital mobbing uttrykkes og oppleves av barn og unge. Sammenligningen med skolenes handlingsplaner gjør det mulig å vurdere i hvilken grad tiltak og retningslinjer samsvarer med elevenes faktiske opplevelser og behov, og å identifisere eventuelle gap mellom elevhverdag og tilværelse, og strukturelle retningslinjer. Den systematiske tilnærmingen, med logging av nøkkelinformasjon i Excel og merking av meningsbærende enheter i Word, bidrar til å redusere risikoen for feiltolkning og styrker validiteten i analysen.

3.5. Forskerens rolle og etiske overveielser

En naturlig konsekvens av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming er at forskerens forforståelse og subjektivitet inngår som en integrert del av forskningsprosessen. Den teoretiske rammen bygger på fenomenologisk og konstruktivistisk tenkning, og tar

utgangspunkt i at forskningshensikten er definert på forhånd. Dette bidrar til å forme både perspektivet og den analytiske retningen (Postholm, 2010, s. 25). Tidligere erfaringer, referanserammer og fortolkninger påvirker både datainnsamling og analyse, og danner grunnlaget for en situasjonsbetinget og fortolkende tilnærming.

Min erfaring som chat-vert i SnakkOmMobbing har gitt meg et verdifullt innblikk i tematikken. Jeg har hatt kontakt med barn og unge som søker støtte i møte med mobbing og utestenging, noe som har gitt meg en dypere forståelse av hvordan mobbing oppleves i kontekst. Samtidig bringer jeg med meg forforståelser og antakelser inn i forskningsprosessen. Min tilnærming er preget av et personlig engasjement, kombinert med faglig kunnskap og et sterkt ønske om å forstå den komplekse virkeligheten barna beskriver. Jeg har snakket med barn som formidler både håpløshet og sårbarhet, men også håp og motstandskraft. Denne erfaringen har påvirket hvilke spørsmål jeg stiller, hva jeg legger merke til i materialet, og hvordan jeg tolker det. Cresswell (1998, sitert i Postholm, 2010, s. 27) understreker at forskning aldri er fullstendig objektiv eller verdinøytral. Alle forskere har antakelser, holdninger og bakgrunnskunnskap som farger hvordan data forstås og tolkes. Selv om det etterstrebes å møte materialet med åpenhet, er det i praksis umulig å være helt fordomsfri. Det er derfor avgjørende å være bevisst egen posisjon, og reflektere over hvordan denne påvirker forskningsprosessen. I denne studien er det derfor valgt en abduktiv tilnærming, som åpner for fleksibilitet og en kontinuerlig veksling mellom empiri og teori.

Postholm & Jacobsen (2018, s. 102) beskriver hvordan forskningsprosesser ofte begynner med en observasjon av noe uventet eller overraskende, som deretter utvikler seg til spørsmål, hypoteser og videre utforskning. Hypotesene speiler gjerne forskerens egne erfaringer og forventninger, og prøves kontinuerlig mot teori og empiri i en abduktiv prosess. Denne bevegelsen mellom materialet, teori og egne refleksjoner står sentralt også i min studie. Valget av problemstilling er dermed direkte knyttet til egne erfaringer fra SnakkOmMobbing, og analysen bærer derfor preg av en selvrefleksiv dimensjon, der mine antakelser utfordres og nyanseres gjennom analyseprosessen. Et konkret eksempel er antakelsen om at gutter i mindre grad enn jenter søker hjelp og snakker om mobbing. Cameron et al. (2023) fant at kun 11 % av deltakerne i deres studie var gutter. Det samme mønsteret viser seg i mitt datamateriale, hvor ingen av samtalene som oppfylte utvalgskriteriene, var fra gutter. Analyseprosessen foregikk dermed i en sirkulær bevegelse, der teori, empiri og egne

refleksjoner kontinuerlig virker sammen og påvirker hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

Etiske vurderinger har stått sentralt gjennom hele forskningsprosessen, særlig fordi studien omhandler barn og unge i sårbare situasjoner. Kvalitativ forskning kjennetegnes ofte av nærhet til datamaterialet, noe som stiller høye krav til forskerens bevissthet om konfidensialitet, anonymisering og forsvarlig håndtering av sensitiv informasjon (Brinkmann & Kvale, 2006, s. 157–158). Selv om chat-samtalene i denne studien er fullstendig anonymisert før mottak, og alle personvern hensyn er ivaretatt, innebærer arbeidet med slikt materiale likevel et særskilt ansvar for hvordan det analyseres og formidles. Det er avgjørende å sikre en varsom, ømfintlig og nyansert representasjon av ungdommenes opplevelser – erfaringer som ofte preges av skam, utenforskap og tabu.

Forskningsprosjektet er forhåndsvurdert og godkjent av SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. På bakgrunn av vurdering sendt inn i desember 2024 konkluderte SIKT med at verken chat-samtalene eller mobbeplanene inneholder personidentifiserbare data, og at prosjektet dermed ikke krever videre behandling i henhold til personvernlovverket (se *vedlegg 1*). Tilgang til materialet ble gitt av AFI, og det ble inngått en avtale som regulerer bruk, lagring og analyse av datamaterialet. Denne avtalen innebærer blant annet taushetsplikt, etiske hensyn samt plikter og retningslinjer overfor dem. Fordi chat-tjenesten er fullstendig anonym, er det ikke krav om informert samtykke fra brukerne. Dermed er forskningsetiske krav knyttet til samtykke, taushetsplikt, oppbevaring og anonymisering ivaretatt.

3.6. Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Forskningens kvalitet vurderes ikke bare ut fra hvilken kunnskap som produseres, men også hvordan denne kunnskapen er utviklet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Det er derfor viktig å reflektere over metodiske begrensninger og hvordan forskerens rolle og valg kan ha påvirket resultatene. I denne vurderingen står begrepene validitet (gyldighet), reliabilitet (pålitelighet) og overførbarhet sentralt. Postholm og Jacobsen (2018, s. 222–223) skiller mellom indre og ytre validitet: Indre validitet handler om sammenhengen mellom resultater og tolkning, mens ytre validitet viser til hvorvidt resultatene kan overføres til andre

kontekster. Studiens troverdighet vurderes i lys av disse dimensjonene, i samspill med reliabilitet.

Thagaard (2018, s. 181) understreker at tolkninger i kvalitativ forskning alltid vil være preget av forskerens forforståelse. Min erfaring som tidligere chat-vert gir viktig kontekstforståelse, men kan også representere en mulig skjevhet. For å styrke validiteten har jeg vært åpen om egne perspektiver og tydelig på hvordan koding og analyse er gjennomført. Åpenhet rundt metode og prosess gjør det mulig for andre å vurdere studiens troverdighet og anvendelighet. Selv om reliabilitet tradisjonelt knyttes til reproduserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223), er dette mindre relevant i en konstruktivistisk og fenomenologisk tilnærming, der virkelighetsforståelse er kontekstavhengig og i stadig endring. Studiens verdi ligger derfor i å legge til rette for videre forskning og bidra til en bredere forståelse av digital mobbing.

Selv om utvalget av samtaler og handlingsplaner er begrenset, gir det innsikt i en kompleks og sårbar virkelighet. Overførbarheten styrkes av at det er tolkningen – ikke mengden data – som er avgjørende i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 195). Studien fremstår dermed som et utforskende bidrag som kan danne grunnlag for videre forskning på skolens arbeid med digital mobbing i en stadig mer digitalisert skolehverdag.

3.7. Begrensninger i datamaterialet

Chat-samtalene gir en unik innsikt i ungdommers opplevelser, men omfatter også sensitive og komplekse temaer. Dette gjør materialet krevende å analysere og tolke. Fordi ungdommene selv velger å kontakte tjenesten og styre samtalens innhold, er dataene tematisk konsentrerte, men samtidig kontekstuellt begrensede. Temaet *trivsel i skolen* er i seg selv komplekst. Ettersom studien avgrenser seg til digital mobbing, utelates andre former for mobbing og ettervirkninger som også kan ha innvirkning på elevenes trivsel. Likeledes kan ulike forståelser og definisjoner av mobbebegrepet ha påvirket både analysen og resultatene.

En sentral begrensning ved bruk av chat-samtaler er at forskningen kun har tilgang til det ungdommene selv velger å dele. Materialet gir et øyeblikksbilde uten mulighet for oppfølgingsspørsmål eller utdyping. Dermed baseres analysen utelukkende på det som er

uttrykt skriftlig. Selv om en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming åpner for tolkning av mening og nyanser, er forståelsen likevel avhengig av hva som faktisk er formulert. Et eksempel er en samtale der en ungdom beskriver utestenging fra en chatgruppe. Selv om temaet tydelig er sosial ekskludering, utelukker det ikke at andre former for mobbing også forekommer, de nevnes bare ikke. Det som ikke blir sagt, forblir utilgjengelig. Dette er et metodisk vilkår ved chattens natur. I tillegg er det en begrensning at hele utvalget består av jenter, noe som reduserer muligheten for å belyse eventuelle kjønnsforskjeller – selv om dette var et opprinnelig mål med studien.

Flere eksterne faktorer kan også ha påvirket hvilke ungdommer som tok kontakt og hva de snakket om. Blå Kors publiserer jevnlig kampanjer i sosiale medier som tematiserer for eksempel ensomhet, høytider og relasjoner. Slike kampanjer kan ha påvirket hvilke tematikker som ble løftet frem i samtale. Det er heller ikke hensyntatt når samtale fant sted. Chatten opplever gjerne økt trafikk etter skoleferier, en periode der barn og unge kan kjenne på økt stress og uro. Hverken tidspunkt eller kampanjepåvirkning er kontrollert for i uttrekket, noe som kan ha påvirket utvalgets karakter. Materialet er derfor ikke nødvendigvis representativt for alle som opplever digital mobbing, men for dem som søker hjelp i en gitt situasjon. Dette kan bety at de som kontakter chatten, opplever mobbingen som spesielt belastende. Studien sier derfor ikke noe om omfanget av digital mobbing, men gir innsikt i hvordan mobbing oppleves og uttrykkes av dem som tar kontakt – og hvordan dette påvirker deres trivsel.

Når det gjelder skolens handlingsplaner, representerer de skolens formelle forståelse og strategi for å håndtere digital mobbing. De sier imidlertid lite om hvordan skolene arbeider med enkeltsaker i praksis. Likevel gir de et viktig grunnlag for å analysere hvordan skolen kommuniserer om digital mobbing, og hvilke tiltak som anses som institusjonelt relevante. Kombinasjonen av chat-samtaler og handlingsplaner gir dermed en helhetlig tilnærming til studiens problemstilling ved å koble subjektive erfaringer med institusjonelle strukturer. Dette bidrar til en dypere forståelse av hvordan digital mobbing både oppleves og håndteres – på både individ- og systemnivå.

4. Presentasjon av resultater

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene fra analysen av studiens to datasett: de anonyme chat-samtalene og de sosiale handlingsplanene fra skolene. Første del omhandler analysen av chat-samtalene, der ungdommenes egne beskrivelser av digital mobbing og dens følelsesmessige, sosiale og skolerelaterte konsekvenser står sentralt. Resultatene fra samtalene er strukturert tematisk og presenteres i tre hoveddeler. Den første delen omhandler ulike former for digital mobbing slik ungdommene selv beskriver dem, med særlig vekt på sosial og relasjonell utestenging samt digital trakassering i ulike former. Den andre delen fremhever elevenes beskrivelser av konsekvenser, særlig knyttet til følelser, tilhørighet og skolehverdag. Den tredje delen retter søkelyset mot kjønnsperspektivet, både med tanke på fraværet av gutter i materialet og hvordan kjønnte mekanismer og forventninger kommer til uttrykk i det ungdommene formidler. En vesentlig observasjon i denne sammenhengen er at samtlige samtaler i datamaterialet er fra jenter.

I andre del av kapittelet presenteres resultater fra analysen av skolenes handlingsplaner. Her rettes oppmerksomheten mot hvordan skolene omtaler mobbing, i hvilken grad digital mobbing tematiseres som et eget fenomen, og hvilke forebyggende tiltak og strategier som beskrives. Det undersøkes også i hvilken grad elevenes perspektiver, erfaringer og behov er integrert i planene, og hvorvidt kjønn løftes frem som relevante dimensjoner i dokumentene. I sitatene fra chat-samtalene er det benyttet ellipser (...) der det er utelatelser eller oppdelt innhold fra samme informant, for å ivareta relevans og lesbarhet uten å endre meningsinnholdet.

4.1. Opplevelser av digital mobbing: Ekskludering, krenkelser og trakassering

Sitatene viser at mobbingen ofte består av en sammensetning av ulike mobbeformer, som ekskludering fra digitale fellesskap, stillhet som sosial markør, verbal trakassering og blokkering på sosiale medier. Flere informanter ytrer at mobbingen utøves av personer de tidligere har hatt nære relasjoner til, og at den digitale mobbingen både forsterkes og forlenges av relasjonelle, sosiale dynamikker i skolemiljøet.

4.1.1. Sosial og relasjonell utestenging

Ungdommene som utsettes for digital mobbing, beskriver blant annet blokkering eller utkastelse fra gruppechatter på sosiale medier, erfaringer som for dem oppleves som tydelige former for sosial utestengelse, og som gir en følelse av ikke å høre til. Dette påvirker deres trivsel i skolen ved at de opplever seg isolert også i fysiske omgivelser, noe flere gir uttrykk for i samtalen. En av deltakerne beskriver det slik:

“Jeg spurte hun ene om hun kunne legge meg til i chatten igjen, og hun gjorde det, så dro jeg bare hjem og så at jeg var blitt fjernet fra chatten igjen. Jeg spurte hvorfor, og hun sa at noen ikke ville ha meg med i klasse-chatten, og hun ville ikke nevne navn, men så ble jeg lagt til i chatten igjen, og etter det er det ikke blitt sendt noe på klassechatten.” -Jente, 12 år, chat #7.

Sitatet over illustrerer hvordan den digitale mobbingen ikke alltid er direkte eller eksplisitt rettet med krenkende meldinger eller bilder. Den kan også komme til uttrykk gjennom fraværet av handlinger, som her, hvor stillheten og fraværet av kommunikasjon er det ungdommen beskriver, som opplevdes av henne som ubehagelig og ekskluderende. Slike hendelser og opplevelser er utfordrende for voksne og fange opp, og i datamaterialet fremstår det som en diskret, men tydelig form for avvising.

Et tydelig mønster i chat-samtalene er at ungdommen beskriver at de utsettes for en kombinasjon av ulike mobbeformer. Flere forteller om verbale krenkelser i sosiale medier eller meldingsplattformer, samtidig som de opplever å bli ekskludert fra sosiale fellesskap. Av de digitale mobbeformene som ble analysert, er det kun én informant som omtaler én enkelt mobbeform. I de øvrige samtalen beskriver en sammensetning av direkte verbal mobbing, indirekte mobbing og digital utestenging. I noen tilfeller fremstår disse som koordinerte eller overlappende, der hendelser i skolemiljøet forsterkes av ekskludering på digitale plattformer.

“Jeg følte meg utestengt, og jeg ble rådet til å spørre noen av de gamle vennene mine om jeg kunne være med dem igjen. Jeg fikk bare masse hat om hvor jævlig jeg er, hvor grusom jeg er og at ingen vil ha meg.” -Jente, 13 år, chat #11

“De begynte å si til andre at de skulle begynne å ignorere meg fordi jeg fortjente det.” -Jente, 13 år, chat #11

Informanten omtaler de som står bak den verbale trakasseringen og ekskluderingen som gamle venner. Hun forteller i tillegg i chat-samtalen å ha blitt blokkert på Snapchat. Kombinasjonen av erfaringene illustrerer hvordan flere mobbformer kan forekomme samtidig, og hvordan digitale og fysiske sosiale arenaer glir over i hverandre. Mobbingen beskrives som kompleks og forankret i de sosiale dynamikkene som forekommer, og i dette tilfellet utført av personer som tilhører informantens egen vennekrets.

4.1.2. Digital trakassering: Direkte og indirekte former

Selv om studien ikke undersøker forekomst eller frekvens, er direkte, verbal mobbing via digitale plattformer som den mest gjennomgående formen for mobbing i datamaterialet. Ungdommene forteller om krenkende kommentarer, trusler og nedsettende ytringer – ofte rettet mot kropp, utseende eller det å være uønsket. Noen beskriver også ytringer som innebærer oppfordringer til selvmord. Slike meldinger formidles gjennom plattformer som Snapchat og Instagram, og kommer fra både medelever, venner og andre ungdommer i ungdommens sosiale nettverk. Flere beskrivelser viser hvordan denne typen mobbing fremstår som sammensatt. Krenkende kommentarer, trusler og psykisk press omtales ofte samlet og skjer parallelt med hverandre. I noen tilfeller beskrives dette som særlig belastende når det skjer i sosiale kontekster der ungdommen uttaler å ha hatt, eller fremdeles har en nær relasjon til avsender av det krenkende innholdet eller handlingen. Den direkte mobbingen skjer dessuten både digitalt og ansikt til ansikt, og sitatet under viser dermed hvordan den forekommer på tvers av digitale flater og i ulike former. I dette tilfellet beskriver ungdommen nedsettende kommentarer, trusler om vold og psykisk press – alt i én ytring.

“Jeg har jo fått meldinger og kommentarer som «gå å heng deg, hvis du ikke gjør det pinner jeg deg til du gjør det» «familien liker deg kun fordi de må» «alle i klassen hater deg» «du har ingen venner (akkurat da hadde jeg 1 venn)» osv osv.” -Jente, 13 år, chat #13

Trusler er et gjentakende tema, og ungdommene beskriver ulike former for trusler med henvisning til både eksplisitte trusler om vold, og ytringer med et kontroll- og maktregulerende formål. I ett tilfelle unnlot en ungdom å si fra til voksen etter å ha tatt skjermbilde av krenkende innhold, i frykt for konsekvensene ved å si fra. I sitatene under illustreres truslene slik:

“Jeg tok skjermbilde av noe. Skulle vise det til en voksen. Fikk beskjed om at hvis jeg viste det til noen ville det bli verre.. så de ba meg slette det.. liksom.. det har vært endel truing og sånt.” -Jente, alder ikke oppgitt, chat #10

“Også sier de at de skal banke meg helt flat. (...) De sier de skal drepe meg.” -Kjønn og alder ikke oppgitt, chat #8

I tillegg til eksplisitte trusler, formidler ungdommene krenkende og nedsettende kommentarer, samt “drittslenging”, både på digitale plattformer og i fysiske møteplasser – ofte parallelt med andre former for mobbing. Slike ytringer, om utført digitalt eller i person, karakteriseres som direkte, nedsettende og kan dreie seg om kropp, utseende, sosial status, relasjonelle krenkelser, eller andre generelle karakteristikker som kan være sårende.

“De sa også familien din hater deg i hemmelighet, sikkert fordi du er stygg, og at jeg er en drittunge og at jeg burde gjøre suicide.” -Jente, 11 år, chat #2.

Sitatet over belyser hvordan den direkte, verbale mobbingen rettes mot flere sider av ungdommens person, som utseende, sosial tilhørighet og egenverdi.

I en annen samtale beskrives en hendelse der verbal mobbing kombineres med ufrivillig bildedeling, etterfulgt av en kommentar med seksualisert innhold. Dette skjer i en gruppechat med flere deltakere og i en kontekst preget av latterliggjøring og ekskludering. Episoden viser at også yngre barn utsettes for denne typen språk og handlinger.

“En jente fikk gamle bilder av meg, skrev på dem «gjett hvem som er prostituert?» og la dem på gruppechatten vår.” -Jente, 12 år, chat #5

Oppsummert beskrives direkte, verbal mobbing som en alvorlig og gjennomgående krenkelsesform. Den forekommer i digitale samtaler, gruppechatter og meldinger, men også fysisk, og kombineres ofte med andre mobbeformer. Eksempelene i chat-samtalene viser at denne typen mobbing får en offentlig og relasjonell karakter, og at den kan være både vedvarende, sammensatt og sosialt forankret i ungdommenes hverdag.

I flere av samtalene fremkommer det videre at mobbingen de opplever er skjult og ofte skjer uten at de selv er en del av den, da i form av baksnakking, ryktespredning og bilde- eller videodeling, ofte i en kombinasjon. Denne typen mobbing skjer som regel uten at den som er

rammet eller omtalt deltar i samtalen, chatten, eller situasjonen det skjer, og har derfor heller ikke mulighet for å forsvare seg.

“Alle klasser har jo en klassechat på Snap. Og i forrige uke ble jeg fjernet fra den. Etter jeg var fjernet fikk jeg vite at to av bestevennene mine hadde sendt bilder av meg og videoer av meg på en chat jeg ikke var med i, og nå har guttene i klassen min tatt skjermbilde av alle bildene og sender de på nytt hele tiden, og vennene mine driver og ler av de.” -Jente, 12 år, chat #7

Sitatet illustrerer en sammensatt mobbeopplevelse, der krenkelsene foregår både indirekte og i flere ledd. Mønsteret som beskrives innebærer først ekskludering, deretter ufrivillig bildedeling uten samtykke, og videre spredning og sosial nedverdiggelse. At handlingene utføres av personer hun selv kategoriserer som nære venner, viser hvordan relasjoner og tillit spiller en rolle i de krenkende handlingene som beskrives i materialet.

Resultatene fra analysen viser et gjentakende mønster blant ungdommene, hvor de selv ikke er til stede eller har kontroll på situasjonen, og ofte beskriver kombinasjoner av ryktespredning, baksnakking i sosiale medier, og verbale krenkelser i meldinger, og bildedeling uten samtykke. I flere samtaler gir ungdommene også konkrete eksempler på ryktene som har blitt spredd, samt andre krenkende utsagn som har blitt fremmet i gruppechatter og sosiale settinger.

“Instagram-bildene vi legger ut har dem screena og sendt til andre.” -Jente, 12 år, chat #4

“De som er ett år eldre enn meg driver og snakker stygt om meg, og sier stygge ting om kroppen min til vennen min.” -Jente, 12 år, chat #4

“Masse folk som har kontakta meg på sosiale medier og skriver masse stygt, og det har blitt spredd rykte om meg. (...) Jeg har allerede stort rykte på meg ved de eldre og de som er like gamle som meg at jeg er hoe, at jeg er taper, at jeg er slem, og at jeg leker deilig.” -Jente, 13 år, chat #15

Sitatene illustrerer hvordan ryktespredning og verbale krenkelser foregår parallelt, og hvordan sosiale medier fungerer som arena for spredning og forsterkning av slike utsagn, og at meldinger og omtale spres videre også utenfor ungdommenes kontroll.

4.2. Følger av digital mobbing: Følelser, tilhørighet og skoleliv

Trivsel og konsekvenser av digital mobbing er et sentralt tema i denne studien. I dette kapittelet belyses hvordan digital mobbing påvirker ungdommenes opplevelse av trivsel, sosial tilhørighet og trygghet – både i skolehverdagen og i deres generelle tilværelse. Resultatene av dataanalysen av det første datasettet viser at det ikke er et entydig skille mellom det som skjer på skolen og det som skjer på fritiden; opplevelsene av den digitale mobbingen glir over i hverandre, og påvirker ungdommene på tvers av arenaer.

Ungdommene uttrykker blant annet følelser som frykt, tristhet, skam, ensomhet og håpløshet. Samtidig er det skildringer om endringer i sosial tilknytning og tilhørighet, der ønsket om å være en del av fellesskapet ofte står i kontrast til frykten for nye avvisninger og ytterligere ekskludering. Flere informanter uttrykker en ambivalens knyttet til det å være en del av fellesskapet, samtidig som behovet for selvivaretagelse og beskyttelse står sterkt. Det kommuniseres et tydelig ønske og et underliggende behov for å delta og bli inkludert igjen, men også en bevissthet om at dette innebærer sårbarhet og risiko for nye avvisninger. Tilbaketrekning og sosial isolasjon beskrives i denne sammenhengen som en beskyttelsesstrategi, men kan samtidig forsterke opplevelsen av utenforskap.

4.2.1. Selvmordstanker og emosjonelle smerter

I chat-samtalene uttrykker ungdommene følelser som skam, frykt, tristhet og andre former for emosjonell belastning. Det de beskriver handler ikke bare om enkelthendelser, men om langvarige konsekvenser der mobbingen setter seg i kroppen og preger selvbildet, skaper uro og gir en vedvarende usikkerhet i hverdagen. Reaksjonene er både umiddelbare og dyptgående, og beskrives ofte som noe som griper inn i flere sider av tilværelsen. Denne delen av analysen belyser hvordan digital mobbing – ofte i kombinasjon med andre mobbeformer – preger ungdommenes følelsesliv og hvordan det oppleves fra innsiden.

I flere samtaler formidler ungdommene et ønske om å dø, å forsvinne, eller direkte tanker om selvmord – i noen tilfeller også konkrete planer. Utsagnene knyttes gjerne til beskrivelser av langvarig mobbing og ekskludering, og uttrykkes som et ønske om å slippe unna smerten. I det følgende presenterer jeg noen av utsagnene for å illustrere alvoret i mobbingen og den emosjonelle belastningen som følger – slik den uttrykkes i ungdommenes egne ord.

“Jeg holdt på å dø for 2 måneder siden da, på grunn av dem. Prøvde å ta livet mitt.” - Kjønn og alder ikke oppgitt, chat #8

“Ja har planlagt. Kan jeg spørre hva planen går ut på? Nei tulla bare. Jeg tåler å høre det. Tau og piller.” -Kjønn og alder ikke oppgitt, chat #9

“Jeg og min venninne har snakket om selvmord, altså vi har kuttet oss på armen sammen, men jeg har ikke lyst til å ta livet mitt.” -Jente, 12 år, chat #4

“Noen ganger vil jeg bare ikke leve lenger.” -Jente, 13 år, chat #11

Sitatene viser til en emosjonell belastning som går utover enkelthendelser og konkrete enkeltsituasjoner. Ungdommene beskriver hvordan langvarig og sammensatt mobbing, både fysisk og digital, henger sammen med opplevelsen av håpløshet og psykisk smerte, som i enkelte tilfeller fører til selvmordstanker.

Utover de mest alvorlige tilfellene med selvmordstanker, beskriver ungdommene følelsesmessige reaksjoner som frykt, engstelse og ensomhet. I ett tilfelle uttrykkes det ikke som en eksplisitt følelse, men snarere som en beskrivelse av at noe er psykisk smertefullt eller generelt belastende gjennom ord som “kjipt”. En ungdom beskriver hvordan mobbingen har ført til en vedvarende følelse av uro og sosial tilbaketrekning. Det uttrykkes samtidig en frykt for å dele med noen hva som faktisk skjer, en emosjonell distansering til mobbingen, samt en ensomhet som følger av ekskluderingen de opplever.

“Er du redd for å si fra til noen igjen? Ja. (...) Sitter du i pianorommet fordi du vil, eller fordi du glemmer deg fra de andre? Begge.” -Jente, 11 år, chat #2

“Jeg prøver å få det til å se ut som om jeg ikke bryr meg, men det gjør så vondt selvfølgelig.” -Jente, 12 år, chat #5

“Jeg blir noen ganger litt ensom, for jeg bor ganske nærme de som utestenger, og at jeg da ikke får være med er veldig kjipt.” -Jente, alder ikke oppgitt, chat #6

Samlet illustrerer sitatene hvordan mobbingen har innvirkning på ulike dimensjoner i ungdommenes hverdagsliv og tilværelse, og dernest trivselen.

4.2.2. Opplevd sosial og emosjonell påvirkning

I denne delen presenteres hvordan ungdommene selv opplever sosial ekskludering, tap av relasjoner og følelsen av å stå utenfor fellesskapet. Mange beskriver ensomhet og en

opplevelse av å være alene. Det uttrykkes usikkerhet knyttet til vennskap, og enkelte formidler at de ikke har venner i det hele tatt. Flere beskriver også selvforakt og et selvbilde preget av lav selvfølelse. Samtidig uttrykker flere at de har vært, eller fortsatt er, utsatt for mobbing, ofte fra personer de selv omtaler som venner eller tidligere venner. Dette ser ut til å forsterke følelsen av isolasjon og ekskludering ytterligere. Sitatene under viser hvordan denne opplevelsen ofte henger sammen med uttrykk for negativ selvoppfatning, og hvordan emosjonelle og relasjonelle barrierer kan gjøre det vanskelig å etablere nye sosiale forbindelser. I likhet med mobbingens sammensatte karakter, beskriver også ungdommene selv innvirkningen mobbingen har på deres selvfølelse.

“Jeg har liksom ingen venner å støtte meg på når de mobberne kommer nå heller, nå står jeg liksom alene.” -Jente, 13 år, chat #13

“Har du andre venner utenom skolen? Nei, jeg er ikke bra nok ikke sant.” -Jente, alder ikke oppgitt, chat #12

“Hva er det største problemet tenker du? At jeg ikke har venner. Har vanskeligheter for å få nye venner etter alt jeg har opplevd.” -Jente, 13 år, chat #15.

Sitatene gir innsikt i hvordan ungdommene selv beskriver opplevelsen av fraværende tilhørighet og sosial kontakt, og hvordan følelsen av utenforskap formidles i egne ord.

Flere ungdommer beskriver at mobbingen skjer i nære relasjoner – noen omtaler til og med mobberne som bestevenner. Dette gir mobbingen en særlig sårbar dimensjon, da krenkelsene skjer i relasjoner som ellers forventes å være preget av trygghet og tillit. Sitatet under belyser hvordan opplevelsen av mobbing kan få en forsterket emosjonell betydning når den kommer fra en person en har en nær relasjon til.

“Jeg ble veldig lei meg siden hun var jo vennen min.” -Annet, 12 år, chat #3

I en annen samtale skildrer ungdommen en hverdag der mobbingen foregår både fysisk og digitalt. I dette tilfellet beskrives ekskludering på sosiale medier i kombinasjon med tydelig markert utestenging i friminutt. Det fremkommer i samtalen at vennegjengen har blokkert henne på Snapchat, og samtidig fysisk markerer avstand ved å isolere seg fra henne i skoletiden.

“De av dem jeg er med låser seg inne på do og jeg må vente utenfor hele friminuttet.”
-Jente, 13 år, chat #11

Sitatet illustrerer hvordan ekskludering og mobbing kan opptre parallelt, og hvordan avstanden til fellesskapet uttrykkes både relasjonelt og fysisk.

Sitatene og beskrivelsene i denne delen viser hvordan digital mobbing påvirker ungdommenes sosiale liv og følelsesmessige reaksjoner. Flere uttrykker sårbarhet, ensomhet, usikkerhet og utenforskap, ofte i nære relasjoner. Dette belyser den sosiale kompleksiteten og hvordan opplevelsen av tilhørighet og egenverdi forstyrres når grensene mellom trygghet og mobbing viskes ut når mobbingen skjer i eksisterende vennsrelasjoner.

Flere samtaler viser at manglende sosial tilhørighet påvirker trivsel, og at dette igjen får betydning for skoleopplevelsen som helhet. Informantene beskriver blant annet motvilje mot å gå på skolen, faglige vansker, uro og generell utrygghet i skolehverdagen. Enkelte uttrykker isolasjon eller tilbaketrekning som en direkte respons på det de utsettes for. Flere av samtalene tar opp det å ikke ville gå på skolen. Selv om årsakene til skolevegring kan være sammensatte, viser utsagnene hvordan mobbing og ekskludering påvirker ungdommenes forhold til skolen. Noen uttrykker at de gruer seg, mens andre beskriver et ønske om å unngå skolen helt.

“Gruer du deg alltid til å gå på skolen? Ja, jeg vil egentlig bare være hjemme og bli der for alltid.” -Jente, 11 år, chat #2

“Det begynner å bli nærmest mobbing når jeg ikke vil gå på skolen lenger fordi de blikker meg, dytter meg, snakker dritt om meg, og bare viser så sykt tydelig at de ikke liker meg.” -Jente, 13 år, chat #11

“Jeg lå hjemme og var liksom-syk fordi jeg ikke ville på skolen.” -Jente, 12 år, chat #4

Sitatene tydeliggjør hvordan mobbing og sosial ekskludering over tid kan føre til skolevegring, redusert motivasjon og motvilje mot å være på skolen. Flere uttrykker behov for avstand, enten fysisk eller emosjonelt, som en reaksjon på det de opplever.

I tillegg til konkrete beskrivelser av skolevegring formidler flere ungdommer generelt ubehag knyttet til skolehverdagen. Skolen omtales som kaotisk og emosjonelt belastende, og det beskrives hvordan elever trekker seg tilbake, både fysisk og psykisk. I én samtale formidles det om mobbing fra både medelever og voksne, noe som forsterker opplevelsen av utrygghet og viser hvordan belastningene strekker seg utover enkelthendelser. De tre sitatene som

følger, illustrerer hvordan mobbing og utestenging påvirker skolehverdagen, og viser til faglige og sosiale vansker, emosjonell tilbaketrekning og en opplevelse av utenforskap og utrygghet.

“Skolen + jeg = kjempe kaos. Er det ting som ikke er greit på skolen sosialt, eller mer faglig? Sosialt. Er det noen som ikke er greie? Men påvirker jo det faglige. Ja.” -

Kjønn og alder ikke oppgitt, chat #9

*“Har du noen å være med når du er på skolen? Nei. (...) Det som gjør det vanskelig er at voksne også mobber meg.” -*Kjønn og alder ikke oppgitt, chat #14

“De fleste gangene i friminuttet var jeg alene og veldig ofte satt og gråt på do.” -

Jente, 13 år, chat #15

Utsagnene peker på hvordan mobbingens innvirkning strekker seg utover enkelthendelser og oppleves som vedvarende kaos, emosjonelt ubehag og behov for tilbaketrekning.

Kompleksiteten forsterkes når én av ungdommene også beskriver ansatte som delaktige i mobbingen.

4.3. Kjønnsperspektivet i opplevelser og forskjeller

I denne delen presenterer jeg hvordan kjønnsperspektivet kommer til uttrykk i datamaterialet, og hvordan kjønn påvirker opplevelsen av, og involveringen i, digital mobbing. Det presenteres også hvordan sosial ekskludering og utestenging fra ulike grupper og sosiale sammenhenger oppleves og håndteres og uttrykkes av ungdommene. Det løftes også frem utsagn som omhandler gutter indirekte, samt refleksjoner fra ungdommene rundt sosial status og egen opplevelse av verdi blant jevnaldrende.

4.3.1. Fraværet av gutter og andrehåndsbeskrivelser

At samtlige samtaler med oppgitt kjønn er fra jenter, fremstår som et funn i seg selv og aktualiserer spørsmål om hvilke erfaringer som uttrykkes – og hvilke som forblir uuttalt. Tre av samtalene mangler oppgitt kjønn, og én er merket med “annet”, men ingen av disse inneholder formuleringer eller beskrivelser som tilsier at det er gutter som skriver. I to samtaler nevnes gutter som en del av det sosiale miljøet eller som delaktige i mobbing, men dette skjer som andrehåndsbeskrivelser og fremstår perifert. I begge tilfellene velger

informantene å løfte frem og prioritere det relasjonelle samspillet og dynamikken mellom jentene, mens andre deler av mobbingen forblir underkommunisert.

“Gutta er dumme. Hva gjør de? De driver med fysisk mobbing. Er det snakk om noe vold, eller at de skader deg på andre måter? Ja, men vi trenger bare å prate om jentene.” -Kjønn og alder ikke oppgitt, chat #9

I en annen samtale beskrives en situasjon der en gutt aktivt oppsøker ungdommen:

“Jeg sa til rektor at han ofte kommer til meg i friminuttene kun for å være slem, og hun har ikke gjort noe med det, og det er mange måneder siden.” -Jente, 13 år, chat #13

Disse to utsagnene er de eneste eksplisitte referansene til gutter som utøvere av mobbing i materialet. I begge tilfeller forblir tematikken utforsket. Dette viser hvordan enkelte sider ved mobbeerfaringen – her knyttet til kjønn – ikke nødvendigvis uttrykkes direkte, og at det er ungdommene selv som styrer hva det er rom for å dele i samtalene. Fraværet av guttestemmer, og de få andrehåndsbeskrivelsene som finnes, peker mot tause felt i materialet.

4.3.2. Digitale statusmarkører og kjønnets ekskludering

Som en forlengelse av kjønnsperspektivet i studien rettes oppmerksomheten her mot jentenes beskrivelser slik de kommer til uttrykk i samtalene. Beskrivelsene gir innblikk i mobbing som foregår i nære vennsrelasjoner, preget av tillit og tilknytning, og samtidig ekskludering, krenkelser eller fravær av støtte. Digital mobbing kombineres ofte med andre mobbeformer. Et gjennomgående trekk er at mobbingen sjelden omtales direkte som “mobbing”, men uttrykkes gjennom handlinger som ryktespredning, fysisk og digital utestenging, blokkering fra gruppechatter, og direkte verbale kommentarer. Dette skjer gjerne i samspill med jevnaldrende i ungdommens omgangskrets, ofte fra personer som omtales som venner.

Ungdommene beskriver at synlighet, status og ytre faktorer – som klær, antall følgere og digital tilstedeværelse – har betydning for sosial verdi og aksept, og for hvem som inkluderes eller ekskluderes. Manglende sosial kontakt knyttes til slike faktorer, som omtales som avgjørende for inkludering. Sosial verdi kobles dermed til digital synlighet, tilgang og status, og fremstår som nært knyttet til hvordan individer blir møtt av jevnaldrende. Det fremgår en kultur der ekskludering ikke nødvendigvis handler om avvisning i seg selv, men kan fungere som en strategi for å oppnå eller opprettholde innflytelse og posisjon. Å bli fjernet fra

gruppechatter oppleves av flere som verre enn å være til stede og motta krenkende kommentarer, nettopp fordi det å være en del av fellesskapet – selv på utrygge vilkår – gir en form for tilhørighet. Materialet gir på denne måten innsyn i hvordan sosial kontroll, tilhørighet og frykten for utenforskap reguleres i ungdoms digitale og fysiske hverdag. Sitatet under viser uttrykk for hvordan sosial kapital og gruppetilhørighet preger opplevelsen av mobbing og ekskludering.

“Føler de må utestenge meg for å virke bedre og mer populære.” -Jente, alder ikke oppgitt, chat #6

Utsagnet viser at utestenging ikke bare handler om å holde noen utenfor, men også om sosial posisjonering. Det uttrykkes en oppfatning av at ekskludering kan styrke egen status i gruppen, og at dette skjer med en viss bevissthet. I denne sammenhengen får mobbing en sosial funksjon og brukes som et virkemiddel for å regulere makt og tilhørighet. Samtidig trer en ambivalens frem hos flere mellom ønsket om å beskytte seg mot ubehag og frykten for å bli sosialt ekskludert. Det å blokkere eller sette grenser for digital kontakt beskrives som risikabelt, fordi tilhørighet i digitale fellesskap oppleves som sosialt nødvendig.

4.4. Resultater av dataanalyse av skolens sosiale handlingsplaner

I denne delen presenteres resultatene fra analysen av skolens handlingsplaner. Analysen retter seg mot hvordan skolene omtaler digital mobbing, hvilke tiltak og forebyggende strategier som beskrives, og hvordan arbeidet med å fremme trivsel tematiseres. Videre belyses om og hvordan kjønnsperspektiver og elevperspektiver inngår i det systematiske arbeidet. Datautvalget består av handlingsplaner fra fem ulike skoler. Kapittelet er strukturert tematisk, med underpunkter som dekker skolens forståelse og omtale av mobbing og digital mobbing, overordnede tiltak og rutiner, samt i hvilken grad elevstemmer og kjønnsperspektiv er inkludert i dokumentene.

4.4.1. Mobbing som relasjonelt og sosialt anliggende

Mobbing fremstilles både som et gruppefenomen preget av sosiale dynamikker og som individrettede krenkelser. Enkelte planer inkluderer også egne definisjoner av digital mobbing. Skole 2 skriver for eksempel: *“Digital mobbing betyr at noen bruker internett, mobil eller e-post for å sende og spre ondsinnede meldinger, filmer eller bilder om eller av*

en person/situasjon.” Denne definisjonen vektlegger intensjon og ondsinnethet, og knytter mobbing til aktiv handling via digitale verktøy.

Fire av de fem inkluderte handlingsplanene i denne studien tematiserer digital mobbing som en egen kategori, og knytter det til konkrete eksempler, konsekvenser og påvirkning på elevenes hverdag. Skole 1 uttrykker det slik: *“Dette inkluderer digital mobbing og skjult mobbing som også skjer utenom skoletida, og som kan få innvirkning på skolehverdagen.”* Her anerkjennes det at samhandlinger og hendelser på fritiden, spesielt på digitale plattformer, har direkte innvirkning på elevenes skolemiljø og trivsel.

I flere av planene gis det en detaljert fremstilling av hvordan digital mobbing kan komme til uttrykk. Skole 4 lister for eksempel opp: *“Utestengelse fra grupper på sosiale medier, blikk og små kommentarer i det skjulte, mangel på reaksjoner som likes og kommentarer, spredning av bilder/videoer i sårbare situasjoner.”* En av de andre skolene som har et mer detaljert innhold om digital mobbing gir en redegjørelse for hvordan slike krenkelser kan komme til uttrykk. I denne planen adresseres blant annet begreper som *ghosting*, eller utelatelse fra gruppechatter og spill, bildedeling uten samtykke, baksnakking og ryktespredning i digitale former. Skole 3 nevner verken digital mobbing eller skjulte former for ekskludering. Flere av planene inkluderer likevel uttalelser som viser en bevissthet rundt både hvordan følelsen og opplevelsen av utestenging og sosial ekskludering, også i mindre markerte former, kan ha like belastende konsekvenser – til tross for at det ikke alltid oppfattes som mobbing i tradisjonell forstand. Skole 2: *“Skjult mobbing har et uttrykk som ofte virker udramatisk og ufarlig for utenforstående, men som kan få store konsekvenser for den som blir utsatt for dette.”* Skole 1 utvider det perspektivet ved å formulere det slik: *«Skolen er bevisst på at mye av mobbingen er skjult og vanskelig for voksne å oppdage.»*

4.4.2. Digital mobbing og forebygging – konkrete tiltak?

Fire av skolene i utvalget nevner digital mobbing i sine planer, men det er kun to som konkretiserer tiltak rettet mot forebygging eller håndtering. Én skole nevner faste kurs i nettvett for elevene, samt kurs for ansatte om digital mobbing. Innhold og gjennomføring utdypes ikke nærmere, men tiltakene inngår likevel i skolens overordnede arbeid og viser en anerkjennelse av digital mobbing som en relevant utfordring. En annen skole viser til *“tydelig*

ledelse” som en forutsetning for å forebygge og håndtere krenkelser, inkludert digital og skjult mobbing: *“Tydelig ledelse er en forutsetning for å forebygge, avdekke og håndtere krenkende ord og handlinger. Dette inkluderer også digital/skjult mobbing.”* Dette fremstår imidlertid som en overordnet formulering, uten konkretisering av tiltak, ansvar eller oppfølging.

To av skolene nevner ikke tiltak knyttet til digital mobbing overhodet. Den ene har kun med: *“Voksne skal forebygge digital mobbing”*, uten utdyping av hvordan dette skal gjennomføres eller integreres i skolens praksis, og verken digital mobbing som begrep, skjult, digital mobbing eller relevante forebyggings tiltak tematiseres i planen. Dette gir lite grunnlag for å vurdere om tiltakene faktisk svarer på ungdommenes behov. Den siste skolen konkretiserer og tematiserer digital mobbing og digital bruk i større grad, men inkluderer ingen konkrete tiltak eller forebyggingsstrategier i selve handlingsplanen. Årshjulet viser til mer generelle tiltak, som arbeid med trivselsundersøkelser, elevsamtaler og utviklingssamtaler. Denne skolen er imidlertid den eneste i utvalget som har et eget dokument som tar opp utfordringer og mulige konsekvenser ved bruk av digitale enheter og skjermtid. Formuleringene i dette dokumentet samsvarer i stor grad med flere av de utfordringene og begrepene som ungdommene selv løfter frem i chat-samtalene, og sett i kontekst av handlingsplanen er dette et forebyggende tiltak i seg selv.

4.4.3. Forebygging, trivsel og fellesskap

Tre av skolene i materialet beskriver trivsel med tilleggsbeskrivelser som ikke er eksplisitt nevnt i lovverket. Skole 5 løfter frem kjerneverdier som likeverd, anerkjennelse, deltagelse og tilhørighet. Skole 4 utvider trivselsforståelsen og peker på et eget fokus i trivselsarbeidet; *“Det er endret fokus fra arbeid mot mobbing til arbeid for et trygt og godt skolemiljø.”* Det at skole 4 poengterer denne endringen viser en bevissthet i det forebyggende arbeidet for trivsel og skolemiljø. Den siste skolen refererer til mange av begrepene i Lund et al., (2017) sin definisjon av mobbing, i deres utvidelse av trivselsbegrepet, og skriver: *“Skolen skal sørge for at elevene har det trygt og godt på skolen. Vi arbeider for at alle elever skal oppleve å høre til, være betydningsfulle personer i fellesskapet, og ha mulighet til medvirkning.”* Utsagn som dette reflekterer flere av ungdommenes behov for trygghet, tillit og det å føle seg sett og hørt.

Det gjennomgående i de analyserte sosiale planene er at skolene viser til tiltak som skal styrke sosiale relasjoner og forebygge utenforskap, som trivselsledere, regelmessige trivselsundersøkelser og ulike fellesarrangementer. Samtidig fremkommer det enkelte vage formuleringer: *“Forebyggende og holdningsskapende arbeid: – tiltak som reduserer risikoen for at elever blir utsatt for krenkende ord og handlinger, digitalt og skjult mobbing.”* Her nevnes digitale og skjulte krenkelser, men uten konkretisering av hva det innebærer eller hvordan det følges opp. Andre skoler viser til mer konkrete tiltak, som at elevrådet får ta opp skolemiljøspørsmål: *“Tiltak og aktiviteter for å fremme et godt skolemiljø tas opp i elevråd.”* Én skole omtaler også voksentetthet i friminutt og konkretiserer hva vaktrollen innebærer som et eget forebyggende tiltak for å fremme trivsel, og samtidig forebygge mobbing.

To skoler nevner bruk av sosiometriske undersøkelser for å kartlegge sosiale relasjoner og klikkdannelser, noe som samsvarer med hvordan ungdommene selv omtaler utfordringer knyttet til grupper og gjenger. Én skole har et undervisningsopplegg om mediebruk for 3.–7. trinn, men verken innhold eller pedagogisk tilnærming utdypes nærmere. En annen skole beskriver faste undervisningstimer rettet mot utvikling av sosial kompetanse, og gjennomfører i tillegg ikke-anonyme elevundersøkelser om mobbing og læringsmiljø. Det spesifiseres ikke hvordan dette følges opp, men tiltakene viser til en systematisk tilnærming i det å styrke relasjoner og identifisere utfordringer i elevgruppen.

Sammenlignet med de skoleomfattende tiltakene fremstår klasse- og individrettede tiltak som mer detaljerte og systemorienterte med et systematisk perspektiv på det å utvikle og styrke elev-elev-relasjoner, og elev-lærer-relasjonene, og ved at det gjøres fast, muliggjør det mer målrettet oppfølging. De er også i større grad rettet mot å fange opp relasjonelle utfordringer og utenforskap, noe som samsvarer med informantenes beskrivelser av å stå alene, være usikre i vennskap, og ikke føle seg som en del av fellesskapet.

4.4.4. Elevens perspektiv og terskelen for å si fra

Analysen av skolens sosiale planer peker på en variasjon i hvorvidt planene tematiserer elevens perspektiv og språk, i tillegg til terskelen for å si fra. To av skolene skiller seg ut ved å anerkjenne det følelsesmessige landskapet elevene kan befinne seg i når det gjelder å varsle

om mobbing, og hvorfor det kan oppleves krevende å si fra. Skolene inntar et relativt likt perspektiv, men det finnes nyanser som skiller dem når det gjelder i hvilken grad de samsvarer med ungdommenes egne uttalelser.

Den ene skolen løfter frem følelsene som kan ligge bak det å ikke si fra – som skam, frykt for konsekvenser, og lav åpenhet og tillit til de voksne og systemet: *“Mange har skamfølelser over å bli utsatt for mobbing, og vil ikke at andre skal vite. Frykten for å ikke bli trodd eller forstått, kan ligge bak ønske om å skjule.”* Ved å inkludere slike formuleringer viser skolen bevissthet om de sosiale mekanismene som bidrar til at elever lar være å varsle, slik det også fremkommer i chat-samtalene. Denne forståelsen følges opp med konkrete tiltak, som regelmessige klassesamtaler, temabasert undervisning om ulike mobbformer, og en utvidet Elevundersøkelse som inkluderer spørsmål om digital mobbing.

Den andre skolen anerkjenner på et mer systemisk nivå at mobbing kan være vanskelig å oppdage, men samtidig alvorlig for den som rammes. De skriver: *“Skjult mobbing har et uttrykk som ofte virker u dramatisk og ufarlig for utenforstående, men som kan få store konsekvenser for den som blir utsatt for dette.”* Utdraget viser en bevissthet rundt hvordan mobbingen kan arte seg, og oppleves ulikt for elever og voksne. Det uttrykkes også en forståelse for viktigheten av å være bevisst dette gapet, fordi lav synlighet ikke nødvendigvis innebærer lav alvorlighetsgrad. Skolen benytter samtaleverktøyet “Innblikk” for å fange opp skjult mobbing, og gjennomfører regelmessige klassemøter. Hvordan verktøyet brukes i praksis, eller hvordan det eventuelt styrker tillit og trygghet, omtales imidlertid ikke nærmere.

De tre øvrige skolene har ingen eksplisitt omtale av følelsesmessige barrierer for å si fra. Temaer som frykt, skam eller lav tillit nevnes ikke, og tiltak for å senke terskelen for varsling er i liten grad konkretisert. Dette skaper et tydelig gap mellom ungdommenes beskrivelser og innholdet i handlingsplanene. Selv om skolene har tiltak for trivsel og tilhørighet, tematiseres det i liten grad hvordan elevens stemme løftes frem, eller hvordan tiltakene faktisk skal bidra til trygghet i det å si fra om mobbing. Det som omtales, er i hovedsak formelle rutiner som elevsamtaler og utviklingssamtaler. Én av skolene har imidlertid formulert at *“i trygge rammer må alle elever få mulighet til å øve på å sette ord på og håndtere sine egne følelser, relasjoner og handlingsmønstre”*. Selv om dette ikke kobles direkte til varsling, signaliserer

det en anerkjennelse av behovet for følelsesmessig støtte og utvikling av tillit. Utover dette er det lite som retter seg spesifikt mot de barrierene ungdommene beskriver i samtalene.

Totalt sett viser analysen at kun to av skolene omtaler elevens perspektiv og emosjonelle prosesser som en vesentlig del av det forebyggende arbeidet mot mobbing. De tre øvrige skolene beskriver dette mer indirekte – eller ikke i det hele tatt. Alternativt overlates det til strukturelle rutiner som elevsamtaler og utviklingssamtaler. Det finnes få tydelige strategier for å bygge relasjonell trygghet mellom elever og voksne, eller tiltak som konkret styrker elevenes tillit til systemet.

4.4.5. Kjønnsperspektivet i skolens sosiale planer

Handlingsplanene fremstår kjønnsnøytrale i sitt uttrykk og formuleringer. Kjønn og mangfold nevnes sjelden, og de tar i liten grad høyde for kjønnsperspektivet og ulikhetene som eksisterer i elevenes opplevelser. I det følgende presenteres resultatene fra handlingsplanene knyttet til (1) anerkjennelse av kjønn og mangfold, og (2) tilpassede tiltak og strategier, eller fraværet av dem.

Ingen av de fem skolene refererer til kjønnsmessige forskjeller i opplevelse eller involvering i mobbing, og det finnes heller ingen annen omtale av kjønn. Kjønn blir kun nevnt som en del av en juridisk redegjørelse i definisjonen av diskriminering. Mangelen på slike perspektiver kan tyde på at elevgruppen forstås som homogen, og at skolens forebyggende arbeid bygger på en forståelse av eleven som en generell og ensidig karakter, uten særegenheter eller andre karakteristikk. Selv om fraværet av eksplisitte formuleringer ikke nødvendigvis reflekterer praksis, fungerer planene som systemiske føringer – og påvirker dermed skolens forståelse og tilnærming til mobbeproblematikk.

To skoler skiller seg delvis ut. Den ene benytter jente- og guttegrupper i trivselsarbeidet, uten at det utdypes hva disse innebærer. Den andre inkluderer en egen del om sårbare elever, og presenterer sårbarhet som en dynamisk og kontekstavhengig størrelse. Selv om dette åpner for en mer nyansert tilnærming, er det ingen tilhørende tiltak som konkretiserer hvordan det skal følges opp i praksis. Dette gjør det utfordrende å vurdere hvilken betydning det har for handlingsplanens verdi i kontekst av skolens systematiske arbeid med trivsel og

mobbeforebygging. Samtidig viser ungdommenes beskrivelser tydelig hvordan kjønnsroller og sosial ekskludering, som ofte skjer i digitale rom, inngår både eksplisitt og implisitt i mobbeopplevelsene. Det fremstår dermed som et gap i skolens handlingsplaner at disse perspektivene ikke omtales. Planene tematiserer verken hvordan mobbing kan arte seg ulikt for ulike elever, eller hvordan relasjonelle og sosiale mekanismer spiller inn.

5. Drøfting

Problemstillingen i denne studien er: *“Hvordan opplever barn og unge digital mobbing, og hvilken innvirkning har det på deres trivsel i skolen?”* Resultatene av analysen viser at digital mobbing er en kompleks og relasjonelt forankret del av ungdommenes hverdag. Den utspiller seg ofte i eksisterende sosiale kontekster og venns­kapsrelasjoner, og består gjerne av en kombinasjon av direkte og indirekte mobbeformer som gir både emosjonelle og sosiale belastninger for de som rammes. Mange av ungdommene vegrer seg for å fortelle om mobbingen, og opplever at det mangler rom for å bli hørt og trodd, og at frykten for konsekvenser dermed blir styrende. Analysen av skolens handlingsplaner viser samtidig at det er et gap mellom de tiltakene skolene beskriver og de opplevelsene elevene selv formidler.

Formålet med dette kapittelet er derfor å drøfte hvordan studiens resultater kan forstås i lys av relevant teori og tidligere forskning. Drøftingen er delt inn i fire tematiske deler, med hensikt å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Først diskuteres hvordan ungdommene i studien opplever digital mobbing, med særlig vekt på dens komplekse og relasjonelle karakter. Deretter drøftes resultatene knyttet til barrierer for å si fra, samt de emosjonelle og sosiale konsekvensene – med mål om å undersøke hvordan disse erfaringene virker inn på elevenes trivsel. Tredje del av drøftingen løfter frem kjønnsperspektivet, og ser på hvordan kjønn påvirker både opplevelsen av og involveringen i digital mobbing. Til slutt diskuteres samsvaret mellom skolens handlingsplaner og ungdommenes erfaringer, og hvilke implikasjoner dette har for skolens forebyggende arbeid.

5.1. Opplevelsen av digital mobbing

Resultatene i min studie indikerer at barn og unge har sammensatte opplevelser av digital mobbing, der ulike former for digital mobbing ofte virker sammen og i flere tilfeller opptrer i kombinasjon med tradisjonell mobbing. Dette nyanserer tidligere forskning, som viser at digital mobbing gjerne oppstår i forlengelsen av eksisterende mobbing i det fysiske skolemiljøet (Kowalski et al., 2014). Gjennomgående i samtale­ne beskrives direkte verbale krenkelser, og flere ungdommer formidler erfaringer med minst to digitale mobbeformer samtidig – for eksempel ekskludering fra gruppe­chatter, kombinert med nedsettende

meldinger. Slike overlappende erfaringer bidrar til å forsterke opplevelsen av sårbarhet og utenforskap. Den digitale mobbingen fremstår dermed ikke som enkeltstående hendelser, men som mønstre av krenkelser – utestenging, ryktespredning og trakassering – som virker sammen og forsterker hverandre. Digital mobbing må derfor forstås som en integrert del av elevenes sosiale relasjoner og digitale livsverden, ikke som løsrevet fra de sosiale prosessene de inngår i.

Når mobbing foregår parallelt og på tvers av digitale og fysiske arenaer, understrekes kompleksiteten i de sosiale dynamikkene som inngår. Digital mobbing fører til at krenkelsene oppleves som uforutsigbare og langvarige (Nazarov & Averbukh, 2024), og nyanseres av studiens resultater, som viser at mobbingen ikke er begrenset til skoletiden, men følger barna inn i fritiden og den private sfæren, og dermed påvirker flere livsarenaer. Ifølge Lund et al. (2017) beskrives mobbing som handlinger som svekker barns opplevelse av tilhørighet, betydning og medvirkning – noe som også kjennetegner ungdommenes beskrivelser av utenforskap og ekskludering i min studie. Den kombinerte digitale og fysiske mobbingen bidrar til å bryte ned opplevelsen av tilhørighet i trygge fellesskap.

Ifølge Kim og Leventhal (2008) har barn som utsettes for mobbing over tid økt risiko for å utvikle angstsymptomer, redusert selvfølelse og vedvarende utrygghet i møte med omverdenen. Utsagnene fra ungdommene i denne studien tydeliggjør hvordan slike konsekvenser oppstår når mobbingen strekker seg over flere arenaer; barn blir ignorert eller baksnakket på skolen, samtidig som de ekskluderes fra digitale gruppechatter, blokkeres eller utsettes for hets på sosiale medier. Studiens resultater støttes av tidligere forskning, som viser at sosial ekskludering og mobbing på tvers av arenaer kan ha alvorlige konsekvenser for barns sosiale og emosjonelle utvikling (Hawker & Boulton, 2000; Berthelsen et al., 2011; Sjursø et al., 2016), og knyttes til både psykiske og somatiske helseplager (Idsøe, Dyregrov & Idsøe, 2012; Cunha, 2012; Hamm et al., 2015; Vaillancourt, Faris & Mishna, 2017).

Kompleksiteten i ungdommenes opplevelse av digital mobbing forsterkes av at den ofte skjer i nære relasjoner, og involverer blokkeringer, utestengelser og ryktespredning fra personer de selv betegner som venner. Dette utfordrer de etablerte, tradisjonelle forståelsene av mobbing som en tydelig konflikt med klare rolleinndelinger og motparter mellom utøver (mobber) og

offer (mobbeoffer) (Olweus, 1993; Utdanningsdirektoratet, 2022; Smith, 2008; Tokunaga, 2010). I stedet illustrerer de en mer kompleks sosial dynamikk blant ungdommene og innad i de sosiale gruppene de tilhører, eller ønsker å tilhøre, hvor ekskludering – både indirekte og direkte – skjer innenfor etablerte venns­kapsrelasjoner. På grunn av dette relasjonsaspektet forsterkes følelsen av svik, sårbarhet og sosial isolasjon, fordi tilknytningene og relasjonene som vanligvis fungerer som en beskyttelsesfaktor mot mobbing, blir brutt eller svekkes (Søndergaard, 2014).

Relasjoner og tilhørighet er grunnleggende elementer i utviklingen av sosial identitet og for psykisk helse hos ungdom (Allen & Kern, 2017; Baumeister & Leary, 1995). Når tilknytningen og følelsen av betydning utfordres eller brytes i møte med tidligere nære venner, mister barna ikke bare sosial status, men også emosjonell trygghet, der vennskapet og relasjonen normalt fungerer som beskyttelsesfaktorer mot emosjonelle belastninger som blant annet angst og depresjon (Allen & Kern, 2017). Dette kan undergrave elevens opplevelse av tilhørighet i skolen. Ungdommene risikerer å miste den grunnleggende følelsen av å være akseptert og inkludert i fellesskapet, noe som kan forsterke frykten for varig sosial ekskludering – med både kortsiktige og langsiktige konsekvenser for psykososial helse og trivsel (Stotsky & Bowker, 2018; Sjørsø et al., 2016; Hamm et al., 2015). Den digitale arenaen forsterker denne sårbarheten ytterligere ved å gjøre mobbingen konstant tilgjengelig og vanskelig å unnsnippe, samtidig som omfanget og antallet tilskuere øker betraktelig (Staksrud, 2013; Thorvaldsen et al., 2018). Studiens resultater beskriver hvordan handlinger som baksnakking, nedsettende kommentarer og utestengelse brukes strategisk for å opprettholde sosial posisjon i fellesskapet. Dette kan nyansere tidligere forskning som viser hvordan mobbing bidrar til marginaliseringsprosesser og former gruppedynamikker, der elever i frykt for å miste sin plass i fellesskapet aktivt bidrar til å holde andre ute for å styrke egen tilhørighet (Schott & Søndergaard, 2014; Søndergaard & Hansen, 2018).

Dette kan også forstås i lys av Baumeister og Leary (1995) sin teori om *“the need to belong”*, som hevder at mennesker har et grunnleggende behov for å oppleve stabile, positive relasjoner for å opprettholde psykisk helse. Især i ungdomsårene spiller følelsen av tilhørighet og anerkjennelse fra jevnaldrende, samt vennskap, en avgjørende rolle i utviklingen av egen identitet – men også fordi ungdommer som føler på tilhørighet, opparbeider seg bedre psykososial tilpasning og en enklere overgang inn i voksenlivet (Allen & Kern, 2017). Når

denne tilhørigheten trues, kan det aktivere sterke følelser av skam, selvforakt og håpløshet (Helgeland, Lund & Vik, 2022). Når tilhørigheten uteblir og mobbing får rom til å befestes seg i de sosiale kontekstene, fungerer mobbing som en sosial katalysator for inkludering og ekskludering. Mobbing fra venner fremstår dermed som en prosess der barns plass i fellesskapet kontinuerlig reforhandles gjennom utestenging, ryktespredning og sosial neglisjering. Dette stiller krav til skolens evne til å identifisere og håndtere mobbing som ikke nødvendigvis fremstår som en åpenbar konflikt, men som ofte utspiller seg skjult, innenfor tilsynelatende stabile vennsrelasjoner. I det følgende drøftes hvordan slike skjulte former for mobbing påvirker elevenes trivsel, og hvilke barrierer som kan hindre dem i å si fra.

5.1.2. Digital mobbing og elevers trivsel – barrierer, skam og stillhet

Ungdommenes beskrivelser illustrerer hvordan digital mobbing påvirker trivsel og psykososial trygghet, samt hvordan frykten for å miste tilhørighet bidrar til stillhet og tilbakeholdelse – både som emosjonell reaksjon og sosial strategi. I samtaler fremkommer et mønster, særlig i tilfeller der skolen eller foresatte ikke kjenner til mobbingen, hvor elevene bevisst unnlater å fortelle om krenkelsene og de vanskelige opplevelsene. Dette gjelder spesielt ved skjult og digital mobbing, og begrunnelsene preges gjennomgående av følelser som skam og frykt. Ungdommene viser til frykt for reaksjoner fra jevnaldrende eller voksne, manglende tillit til voksne, lav forventning om endring, og redsel for å gjøre situasjonen verre. Enkelte uttrykker også et ønske om ikke å være en belastning for andre.

Dette samsvarer med Helgeland et al. (2022), som peker på at ungdom ofte unnlater å fortelle om mobbing i frykt for tap av sosial status eller for konsekvenser det kan medføre. I tillegg uttrykkes det vegring knyttet til å fortelle om digital mobbing, og det fremstår som en barriere, fordi det eksisterer en oppfatning av at voksne ikke forstår hvordan mobbingen foregår i det digitale rom. Dette støttes av Cassidy, Faucher og Jackson (2018), som viser at mange voksne mangler innsikt i barn og unges digitale livsverden. Ungdommene beskriver med dette flere relevante barrierer, både sosiale og praktiske, som bidrar til å forklare hvorfor mobbing, og særlig skjult og digital mobbing, kan vedvare uoppdaget over tid.

Stillheten ungdommene uttrykker, fremstår som mer enn en praktisk eller tilfeldig unnlattelse. Den synes å være en del av hvordan de forholder seg til seg selv, sine relasjoner og det

sosiale landskapet de inngår i. Barrierene handler ikke bare om ytre forhold, men også om indre opplevelser av skam, ansvar og risiko (Strøm et al., 2018). Dette aktualiserer behovet for å forstå hvilke emosjonelle og sosiale mekanismer som påvirker elevers vilje og evne til å søke hjelp, og hvordan skolen forholder seg til disse. Flere av ungdommene beskriver hvordan tausheten blir en måte å beskytte både relasjoner og tilhørighet på. Det som kommer til uttrykk i samtalen, fremstår som refleksjoner over sosiale og relasjonelle behov, og den tryggheten ungdommene søker i fellesskapet. Ønsket om sosial aksept er særlig fremtredende.

Utsagn som *“Vil ikke lage oppstyr, eller ha oppmerksomhet”*, *“Forrige gang jeg fortalte de dette, ble ting verre”* og *“Liker å holde ting inni meg”* kan forstås som uttrykk for frykt for å tiltrekke seg oppmerksomhet – en oppmerksomhet som igjen kan føre til ytterligere ekskludering. I denne logikken fungerer skammen, uttrykt gjennom stillhet, som en strategi for å bevare tilhørighet – selv når personen utsettes for krenkende handlinger. Å si fra kan oppleves som sosialt selvmord. Dette kan ses som en konsekvens av tidligere erfaringer med avvisning og marginalisering (Søndergaard & Hansen, 2018). Skam og taushet handler dermed ikke bare om mobbingens innhold, men også om risikoen for å miste sin sosiale plass i fellesskapet. Når tilhørigheten trues, utløses frykten for å miste sosial forankring (Allen & Kern, 2017; Yuval-Davis, 2011, s. 19). Tausheten blir dermed en relasjonell og sosial overlevelsesstrategi, med hensikt å sikre tilhørighet i et miljø preget av usikkerhet og utenforskap.

Skårderud (2021) beskriver hvordan skam som ikke deles, blir stille – og utvikler seg til en ensom, indre belastning. Når barn og unge unnlater å fortelle fordi de tror det ikke vil hjelpe, eller frykter å ikke bli tatt på alvor, bærer de skammen alene. Frykten for å bli stemplet som en “snitch”, som ett utsagn i materialet uttrykker, kan føre til sosial utstøting. Stillheten blir da en forsvarsstrategi for å bevare en viss grad av aksept, selv om det innebærer videre belastning (Berg, 2012; Skårderud, 2001). Farstad (2020) viser at internalisert skam ikke bare påvirker følelsene, men hele selvet, og kan få en eksistensiell karakter, særlig i møte med traumer og langvarig stigmatisering (Caruth, 1995). Én ungdom beskriver vedvarende krenkelser, også fra voksne, og uttrykker intens frykt for å fortelle, selv i en anonym chat. Skammen håndteres gjennom tilbaketrekning og selvforakt, noe som tydeliggjør skammens gjennomgripende virkning på både rasjonalitet, trygghet og evnen til tillit.

I ungdommenes beskrivelser fremkommer særlig tilbaketrekning og selvangrep som strategier for å håndtere skammen. Et gjennomgående trekk i samtalerne er ønsket om at ingen skal få vite noe – verken at mobbingen skjer, hvordan den arter seg, eller at de i det hele tatt snakker om det. Mange trekker seg unna både sosiale settinger og relasjoner, i et forsøk på å skjerme seg fra skammen, eller håndtere den gjennom selvkritikk og selvforakt (Berg, 2012; Skårderud, 2001). Denne typen internalisering kan forstås som et forsøk på å gjenvinne kontroll i en situasjon preget av maktesløshet. Ønsket om å holde mobbingen for seg selv, og det å privatisere skammen, samsvarer med studiene til Helgeland et al. (2022), som viser til menneskets tidlige kjennskap til skam, og det påfølgende intuitive behovet for å skjule den – både for andre og for seg selv. Skam blir dermed ikke bare en følelse, men en gjennomgripende sosial mekanisme som styrer handlinger, valg og taushet i møte med krenkelser (Farstad, 2020).

Når mobbing og ekskludering skjer åpent i digitale rom, for eksempel gjennom blokkering, utestengelse eller spredning av bilder uten samtykke, forsterkes skammen gjennom synligheten. Dette skaper en form for sosial ydmykelse (Andrews et al., 2000; Wilson et al., 2006, sitert i Strøm et al., 2018), og understreker behovet for trygge fellesskap. Utsagn som *“Jeg er ikke bra nok, ikke sant,”* og *“Det er ikke så mange som vil gå bort å si hei til meg med mine billige klær og 30 Insta-følgere,”* viser hvordan ungdommene vurderer seg selv i lys av fellesskapets blikk, og tydeliggjør hvordan mobbing påvirker både selvbildet og personlig identitet. Skammen uttrykkes gjennom selvangrep og sosial usikkerhet (Berg, 2012), og kan utvikle seg til et eksistensielt fenomen (Pattison, 2000, sitert i Farstad, 2020). Ifølge Henriksen og Mesel (2021, s. 13) handler skam i bunn og grunn om hvem vi er i møte med andre. Når mobbing rokker ved dette fundamentale selvet, kan det få dype og varige konsekvenser for ungdommers identitet og relasjonelle trygghet.

5.1.3. Kjønnssdimensjoner i opplevelsen og håndteringen av digital mobbing

Selv om denne studien primært bygger på samtaler med jenter og deres opplevelser av digital mobbing, blir kjønn et relevant perspektiv – både i forståelsen og i håndteringen av mobbing. Gjennom ungdommenes beskrivelser trer relasjonelle og indirekte mobbeformer tydelig frem. Dette samsvarer med tidligere forskning, som viser at jenter oftere involveres i skjulte former

for mobbing, som ekskludering og ryktespredning, og i større grad utsettes for seksualisert mobbing, som ofte bagatelliseres og normaliseres av jevnaldrende (Mishna et al., 2020). Jenter er også generelt mer utsatt for digital mobbing, delvis fordi de tilbringer mer tid på sosiale medier enn gutter (Festl & Quandt, 2016). Samtidig viser forskning at denne typen mobbing ofte er vanskelig å identifisere og håndtere innenfor skolens etablerte systemer, som i stor grad er rettet mot mer synlige og direkte krenkelser, som fysisk og verbal mobbing i skoletiden (Thornberg, 2023). Å nærme seg mobbing med et kjønnsperspektiv innebærer derfor å undersøke hvordan normer og forventninger former både opplevelsen av mobbing og barrierene for å søke hjelp.

Selv om ungdommene sjelden omtaler kjønn eksplisitt, fremtrer det et mønster i samtalene der mobbingen beskrives som relasjonell, indirekte og tett vevd inn i sosiale strukturer og gruppedynamikker. Flere informanter omtaler mobberne som venner, noe som viser at mobbing kan foregå innenfor relasjoner som i utgangspunktet burde være trygge. Dette samsvarer med forskning som viser at jenter oftere benytter skjulte og subtile mobbeformer som er vanskelige å oppdage for voksne og utenforstående (Mishna et al., 2020). Slike innsikter bidrar til en utvidet forståelse av hvordan mobbing i digitale og sosiale kontekster ikke nødvendigvis fremstår som eksplisitte krenkelser, men som normaliserte praksiser i ungdommenes hverdag.

Gjennomgående i materialet skildres ekskludering som skjer uten direkte konfrontasjon, men som like fullt oppleves målrettet og belastende. Det handler om stillhet, blokkeringer, ignorering og digitale tilbaketrekninger – for eksempel når en gruppe forlater en chat. Slike handlinger fremstår både som reaksjoner og som former for sosial regulering, der gruppechatter og digitale rom fungerer som arenaer for å kontrollere tilhørighet, status og grenser. Dette illustrerer det Yuval-Davis (2011, s. 19) omtaler som tilhørighetens politikk – underliggende sosiale prosesser der deltakerne forhandler om makt, hvem som får innpass i fellesskapet og hvem som møter motstand. Det å ta plass eller skille seg ut i dette fellesskapet fremstår som en risiko, og konsekvensene kan være sosial isolasjon eller utestengelse, slik flere av samtalene viser. Flere ungdommer utviser samtidig en bevissthet rundt mønstrene, og gjør både bevisste og ubevisste tilpasninger for å unngå ytterligere ekskludering.

Samtalene peker på at denne typen skjult mobbing kan være like belastende som direkte mobbing ansikt til ansikt, særlig når den skjer i nære relasjoner, som illustrert i utsagnet: *“Jeg ble veldig lei meg siden hun var jo vennen min.”* Videre har studier funnet at relasjonell og skjult mobbing ofte blir bagatellisert og sett på som den minst alvorlige formen for mobbing, noe som kan bidra til at den får utvikle seg uforstyrret over tid (Craig et al., 2006; Smith et al., 2001). På bakgrunn av forskningen og materialet i denne studien tolkes mobbingen som noe ungdommen opplever innenfor en sosial sfære der kontroll, synlighet og tilhørighet er sentralt. Flere av handlingene som beskrives fremstår som en normalisert del av gruppedynamikken, og oppfattes som aksepterte virkemidler for å regulere hvem som inkluderes og hvem som holdes utenfor. Selv om kjønn som begrep sjelden brukes eksplisitt, er det tydelig at mobbingens form og funksjon preges av kjønne og relasjonelle erfaringer og normer.

Samtidig antyder flere beskrivelser i materialet at også gutter berøres av digital mobbing, men på måter som i større grad reflekterer kjønnsnormative forventninger til atferd, sårbarhet og følelsesuttrykk. Når sårbarhet oppleves som et normbrudd, velger mange gutter å skjule psykiske vansker fremfor å søke hjelp (Akseer et al., 2014; Øverland, 2018). Når de forebyggende hjelpetilbudene heller ikke oppleves som relevante av guttene selv, forsterkes tendensen ytterligere. Eide og Flaten (2021) viser hvordan mange gutter ikke kjenner seg igjen i hvordan psykisk helse tematiseres i skolekontekster, noe som kan bidra til lavere rapportering. Kovac et al. (2023) viser at bare 22 % av brukerne på SnakkOmMobbing.no var gutter, og peker på at dette ikke nødvendigvis skyldes lavere behov blant gutter, men snarere sosiale normer og forventninger som vanskeliggjør hjelpesøking. Mangel på gjenkjennelse og tilpassede uttrykksformer kan føre til en økt risiko for sosial tilbaketrekning, lav selvfølelse og marginalisering (Karevold et al., 2011; Mathiesen et al., 2007). Flere jenter i samtalene beskriver slike reaksjoner, noe som antyder at lignende erfaringer også finnes blant gutter, men forblir usynlige. Når slike mønstre ikke fanges opp, kan det utvikle seg en selvforsterkende sirkel av skam, isolasjon og passivitet (Øverland, 2018), noe som igjen kan påvirke både skoleprestasjoner og sosiale relasjoner (Ogden, 2015).

For enkelte gutter kan aggresjon og utagering i denne sammenhengen fungere som sosialt aksepterte måter å uttrykke emosjonelt ubehag på, særlig i miljøer der emosjonell åpenhet undertrykkes (Leone & Parrott, 2018). Dette kan forklare hvorfor fysisk og verbal mobbing

forekommer oftere i guttemiljøer, der normer for makt og dominans er tydeligere (Rosen & Nofziger, 2019). Også digital mobbing påvirkes av disse normene. Wang et al. (2023) viser at gutter er mer delaktige i nettmobbing enn jenter. Selv om det endelige datautvalget kun besto av jenter, og resultatene dermed bare inneholder perifere henvisninger til gutter, preges uttrykksformene, reaksjonsmønstrene og barrierene for å oppsøke hjelp av underliggende sosiale forventninger som virker ulikt på gutter og jenter (Leone & Parrott, 2018; Wang et al., 2023). Hegemonisk maskulinitet, slik Connell og Messerschmidt (2005) beskriver, bidrar til å idealisere kontroll og styrke, samtidig som emosjonell åpenhet marginaliseres. Dette aktualiserer spørsmålet om hvordan hjelpetjenester og skolen bedre kan gjenkjenne og møte gutters behov. For at det forebyggende arbeidet skal være treffsikkert og relevant, bør skolene ta høyde for hvordan slike normer påvirker synlighet utad, språkbruk og atferd (Kaiser et al., 2020; Balt et al., 2023). Det handler ikke bare om å gjenkjenne tegn på mobbing, men å forstå hvilke uttrykksformer som faktisk finnes i ulike elevgrupper, og hvordan de kan tolkes og møtes.

5.2. Hvordan samsvarer skolenes handlingsplaner med elevenes opplevelser?

Ungdommenes erfaringer med digital mobbing, slik de er beskrevet i denne studien, preges av relasjonelle mekanismer, kjønnsnormer og skjulte former for utestengelse. Resultatene viser at opplevelsene ofte er komplekse, subtile og vanskelige å identifisere, noe som kan utfordre skolens forebyggende arbeid og aktualiserer spørsmål om hvorvidt handlingsplanene fanger opp det elevene faktisk formidler. Selv om handlingsplanene i materialet ikke er knyttet til skolene ungdommene tilhører, gir dokumentene verdifull innsikt i hvordan digital mobbing forstås og håndteres, både fra skolens og elevenes perspektiv, og hvorvidt skolens tilnærming samsvarer med elevenes virkelighet. I lys av studiens forskningsspørsmål er det derfor relevant å undersøke hvordan skolens forebyggende arbeid speiler de erfaringene ungdommene beskriver.

Analysen av handlingsplanene viser at skolene i stor grad opererer med en overordnet og generell forståelse av mobbing. Dette gjør det rimelig å stille spørsmål ved hvordan valget av definisjon påvirker hva slags mobbing som blir fanget opp, og i hvilken grad skolens tilnærming tar høyde for de reelle erfaringene ungdommene beskriver. Én skole spesifiserer i

sin handlingsplan at de har utvidet Elevundersøkelsen med spørsmål om digital mobbing, og at resultatene fra undersøkelsen benyttes til utarbeidelse av tiltak. Dette fremstår i utgangspunktet som en positiv praksis, fordi det kan indikere en bevissthet om digital mobbing som en del av elevenes skolehverdag. Samtidig blir det rimelig å stille spørsmål ved hvilken forståelse av mobbing som ligger til grunn. Elevundersøkelsen (2023) benytter en tradisjonell definisjon av mobbing som vektlegger gjentakelse, intensjon og maktubalanse. Denne forståelsen forutsetter tydelige rolleinndelinger mellom utøver og offer, og setter dermed et rammeverk som kan vanskeliggjøre og fange opp mer relasjonelle, indirekte og subtile former for digital mobbing, som ofte knyttes til gruppepress, sosial posisjonering og kjønne forventninger, slik de kommer til uttrykk i ungdommenes beskrivelser i denne studien.

Å inkludere spørsmål om digital mobbing og bruke funnene i det forebyggende arbeidet kan, på den ene siden, indikere en bevissthet både rundt skolens samfunnsmandat og juridiske plikter når det gjelder å sikre elevers trivsel og trygghet (Opplæringsloven §12-2). Det viser også en forståelse av at digitale arenaer er en integrert del av ungdommers sosiale liv, med tilhørende utfordringer. På den andre siden er det problematisk når handlingsplanen formelt refererer til Lund et al. (2017) sin definisjon av mobbing, men i praksis støtter seg på en annen forståelse i arbeidet med tiltak og forebygging.

Når skolens tiltak i større grad bygger på en tradisjonell og individorientert forståelse, oppstår et gap mellom skolens normative rammer og elevenes opplevde virkelighet. Skjulte former for ekskludering og digital mobbing kan være like belastende som mer eksplisitte former (Thorvaldsen et al., 2018, s. 134), men risikerer å forbli uadressert dersom skolens verktøy og tiltak krever at mobbingen er observerbar eller konkret. Dette understøttes av Thornberg et al. (2023), som peker på hvordan relasjonelle og indirekte former for mobbing ofte bagatelliseres eller overses i skolens praksis. Når slike perspektiver utelates – bevisst eller ubevisst – bidrar det til at visse elevgruppers erfaringer forblir uadressert i skolens systematiske forebyggingsarbeid. Det usagte får dermed konsekvenser for hva som blir mulig å oppdage, forstå og handle på innenfor skolens helhetlige arbeid med trivsel og mobbing. Gapet mellom skolens overordnede definisjon og praktiske håndtering, peker på et behov for at skolene både samstemmer sin forståelse av mobbing, og utvikler mer sensitive og omfattende metoder for å fange opp elevenes subjektive erfaringer og de komplekse sosiale

dynamikkene som ligger bak. Dersom tiltakene fortsatt utvikles med utgangspunkt i eksplisitte og observerbare mobbeformer, slik Elevundersøkelsens definisjon kan indikere, risikerer de å bagatellisere eller overse betydningen av de indirekte, digitale krenkelsene ungdommene beskriver. Likeledes, hvis skolens overordnede forståelse av mobbing ikke formidles klart til elevene, eller dersom skolens handlingsplaner og overordnede strategier ikke samsvarer med elevenes egne tolkninger og opplevelser av mobbing, utfordres skolens og lærernes evne til å skape et reelt inkluderende og trygt læringsmiljø.

5.2.1. Skolens begrepsforståelse av mobbing i lys av elevenes opplevelser

Alle de utvalgte skolene viser til samme definisjon av mobbing som denne studien legger til grunn, der mobbing forstås som et relasjonelt og sosialt fenomen, der handlinger i gruppen eller klassen hindrer tilhørighet og inkludering (Lund et al., 2017). To av skolene kombinerer imidlertid dette nyere perspektivet med referanser til Roland og Olweus, og kombinerer dermed nyere og mer tradisjonelle perspektiver på mobbing. Resultatet er at skolene fremstiller mobbing både som et gruppefenomen og som individrettede krenkelser, preget av sosiale dynamikker, men også som individrettede krenkelser med tydelig avsender og offer.

Noen skoler har i tillegg utviklet egne definisjoner av digital mobbing. Én skole definerer digital mobbing som handlinger der *“noen bruker internett, mobil eller e-post for å sende og spre ondsinnede meldinger, filmer eller bilder om eller av en person/situasjon.”* Ved å fremheve intensjonalitet og ondsinnethet, avgrenser skolen forståelsen av mobbing til bevisste og målrettede handlinger som er ment å skade. Denne tilnærmingen, tross benevnelsen av definisjonen til Lund et al., (2017) peker på en forståelse der mobbing er åpenbar, til dels synlig, og konfronterende i natur. Dette risikerer å usynliggjøre mer subtile og relasjonelle former for digital mobbing, nettopp fordi slike krenkelser ikke alltid er eksplisitte eller skjer i det åpne (Thornberg et al., 2023).

Dette står i kontrast til ungdommenes beskrivelser, der tause former for mobbing og ekskludering oppleves som minst like belastende som åpenbare krenkelser. Som én ungdom uttrykker det: *“(...) De pleier ofte å legge ut på Snapchat når de er sammen og har det gøy med hverandre.”* Det uttrykkes en sårhet over ikke å få være med i fellesskapet, og selv om det er usikkert om intensjonen bak er ondsinnet, oppleves det likevel ekskluderende. Dette

kan indikere at hun ikke opplever å være en betydningsfull deltaker i fellesskapet, slik hun selv vil, og således kan den subjektive opplevelsen jenta erfarer av å ikke få være med på det “gøye” hun ser vennene sine gjøre, skyve opplevelsen over i det som kan defineres som mobbing. Skolenes definisjoner kan dermed, til tross for sin grundighet, bidra til å usynliggjøre de mer komplekse sosiale dynamikkene som preger digital mobbing i praksis.

Et relevant perspektiv i denne sammenhengen kommer fra Eriksen og Lyng (2016), som understreker betydningen av å anerkjenne indirekte og relasjonelle former for mobbing, som ofte forekommer blant jenter, men er vanskeligere å fange opp. De advarer mot begreper som “jentedrama” og “sarte elever”, som kan bagatellisere alvorlige mobbeopplevelser. Ett av utsagnene fra denne studien viser hvordan slike holdninger eksisterer i skolen:

“Jeg og mamma prøvde alt vi kunne og få skolen til og ta det seriøst, men rektor var bare en gammel mann som beskrev det som «jentedrama».”

Jenta beskrev samtidig at hun var utsatt for både digital og fysisk mobbing, ryktespredning og ufrivillig deling av bilder. Utsagnet illustrerer dermed hvordan alvorlige opplevelser kan bli redusert og oversett gjennom en kjønnet og bagatelliserende forståelsesramme. Denne mangelen på anerkjennelse kan ha flere konsekvenser. Utsagnet illustrerer det flerdimensjonale ved mobbingens konsekvenser, slik mange av ungdommene i denne studien beskriver det. På den ene siden handler det om de sosiale mekanismene som hindrer eller vanskeliggjør det å si fra – frykten for ytterligere ekskludering, forverring eller andre negative reaksjoner (Søndergaard & Hansen, 2018). Sistnevnte her illustrert gjennom rektorens lite anerkjennende holdning ovenfor mobbingen jenta beskrev. På den andre siden viser dette til de emosjonelle langtidsvirkningene av mobbing, som uttrykkes gjennom skam og ulike strategier for å håndtere den (Berg, 2012; Skårderud, 2001; Copeland et al., 2013). Taushet fremstår som særlig fremtredende. Skammen blir dermed både et uttrykk for den sosiale risikoen det innebærer å bryte stillheten, og samtidig en konsekvens av de normene som definerer hva som er akseptabel og forventet atferd i gruppedynamikken. Når det å si fra tolkes som illojalt, eller som overdrevent, kan det bidra til at stillheten befestes ytterligere.

5.2.2. Digital mobbing og elevenes stemme i skolens forebyggende arbeid

Fire av de fem handlingsplanene som inngår i denne studien tematiserer digital mobbing som en egen kategori, og knytter dette til konkrete eksempler, konsekvenser og påvirkning på

elevenes hverdag. I én av planene gjøres det slik: *«Dette inkluderer digital mobbing og skjult mobbing som også skjer utenom skoletida, og som kan få innvirkning på skolehverdagen.»*

Her anerkjennes det at samhandling og hendelser utenfor skoletid, spesielt de på digitale plattformer, kan ha direkte innvirkning på elevenes trivsel og læringsmiljø. Dette samsvarer med resultatene fra chat-samtalene, der ungdommene beskriver hvordan digital mobbing påvirker skolehverdagen, til tross for at handlingene skjer utenfor skoletid.

Flere planer gir også konkrete eksempler på hvordan digital mobbing kan arte seg. Én skole lister opp: *“Utestengelse fra grupper på sosiale medier, blikk og små kommentarer i det skjulte, mangel på reaksjoner som likes og kommentarer, spredning av bilder/videoer i sårbare situasjoner.”* En annen skole inkluderer begreper som *ghosting*, eller utelatelse fra gruppechatter og spill, bildedeling uten samtykke, baksnakking og ryktespredning i digitale former. De nevnte handlingsplanene tydeliggjør dermed en bevissthet, både for digital mobbing som fenomen, og for begrepene og utfordringene ungdommene skildrer i sine samtaler. Ved å bruke begreper som ungdommene selv kjenner igjen fra sin digitale virkelighet, reduseres avstanden mellom system og individ. Dette kan bidra til at elevene i større grad opplever at skolen faktisk forstår hvilke former mobbing kan ta – også når den foregår gjennom tause eller indirekte uttrykk. Samtidig gjelder ikke dette alle skolene. I én plan nevnes verken digital mobbing eller skjulte former for ekskludering. Dette fremstår, i konteksten av studien og utvalget, som en svakhet, fordi barn og unge i økende grad har sine sosiale møtepunkter og hverdag på digitale plattformer. Chat-samtalene og elevenes opplevelser viser samtidig at også de mer skjulte og indirekte formene for digital mobbing oppleves belastende.

Likevel er det i flere av planene formuleringer som vitner om en viss bevissthet rundt dette. Én skole skriver: *«Skjult mobbing har et uttrykk som ofte virker udramatisk og ufarlig for utenforstående, men som kan få store konsekvenser for den som blir utsatt for dette.»* En annen uttrykker det slik: *«Skolen er bevisst på at mye av mobbingen er skjult og vanskelig for voksne å oppdage.»* Slike formuleringer peker på en forståelse av at det er et skille mellom hva som er synlig for voksne og hva som faktisk erfarer som mobbing av elevene. Dette gjør det rimelig å stille spørsmål ved skolens evne og kapasitet til å fange opp og møte opplevelsene blant elevene, spesielt når det å holde det for seg selv og skammen forbundet med mobbingen og det å si fra, utgjør vesentlige hindringer for å si fra.

Sett i et skoleperspektiv med mål om å fremme trivsel og tilhørighet, må slike erfaringer og mekanismer tas på alvor. Selv om skolens mandat omfatter både forebygging av mobbing, handler dette arbeidet ikke utelukkende om innarbeidede strukturer og varslingssystemer som elevsamtaler, klassesamtaler, eller generell observasjon gjennom tilstedeværelse i skolegården. Like viktig, og ofte mer avgjørende, er skolens evne til å legge til rette for- og skape et miljø der det oppleves både trygt og sosialt akseptabelt å vise sårbarhet. En forutsetning for dette er god relasjonskompetanse hos læreren og en evne til å se og anerkjenne de tause uttrykkene for mistrivsel som skjules bak atferdsuttrykk som for eksempel tilpasning i gruppa, eller sosial tilbaketrekning (Trauernicht et al., 2024; Govorova, et al., 2020).

Forskning viser at det først er når elever opplever emosjonell trygghet og stabile relasjoner, at de utvikler nok tillit til å vise hvordan de egentlig har det (Govorova et al., 2020; Sturiale & Espino-Diaz, 2024; Lund, 2015). Dette er avgjørende for at de skal kunne si fra om mobbing. Stillhet bør derfor ikke tolkes som fravær av behov, men som et mulig signal om at eleven befinner seg i et sosialt landskap preget av risiko og usikkerhet. Chat-samtalene i denne studien tyder på at taushet ikke skyldes mangel på mot, men på komplekse emosjonelle og relasjonelle hindringer – i skjæringspunktet mellom skam, kjønn og behovet for tilhørighet. Når det å si fra utfordrer normer for lojalitet, kjønnsetferd og sosial posisjonering, fremstår stillhet som det mest rasjonelle alternativet, fordi behovet for å høre til er så sterkt (Søndergaard & Hansen, 2018).

For at skolens forebyggende arbeid skal treffe, må det derfor rettes større oppmerksomhet mot de underliggende sosiale prosessene som utspiller seg under overflaten. Det handler ikke bare om tiltak, men om å utvikle en skolekultur som fremmer tillit, rom for sårbarhet og reell sosial tilhørighet – uavhengig av gruppetilhørighet, sosioøkonomisk status eller kulturell bakgrunn. Fraværet av ytringer om krenkende hendelser og opplevelser må i denne sammenhengen forstås som et mulig sosialt signal, og ikke nødvendigvis som uttrykk for fravær av mistrivsel eller behov.

5.2.3. Trivsel, tiltak og betydningen av elevens stemme i skolens arbeid

Alle skolene i materialet viser til opplæringslovens krav om at elever skal ha et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 2023, § 12-2). Skolen har dermed både en juridisk og etisk plikt til å arbeide for trivsel i skolen. Dette ansvaret fremgår også eksplisitt i handlingsplanene i studien, men hvordan det konkretiseres og operasjonaliseres varierer mellom skolene. Samtidig beskriver flere ungdommer i denne studien opplevelser av sosial ekskludering, manglende tilhørighet og frykt for å si fra. Enkelte skildrer krenkelser i relasjoner der de forventet støtte, og mange uttrykker ensomhet og lav selvfølelse som følge av vedvarende digitale krenkelser. Med visshet om at de grunnleggende behovene for trivsel i skolen er autonomi, kompetanse og tilhørighet (García Bacete et al., 2014), vil dermed mobbingen, digital eller tradisjonell, true behovene, og dernest også elevenes trivsel. Det er derfor relevant å undersøke hvordan skolene konkret arbeider for å styrke trivselen og tryggheten i denne konteksten.

Lovverket krever at skolene arbeider systematisk for å forebygge, avdekke og håndtere krenkende atferd, inkludert digital mobbing (Opplæringsloven §12-2, 2023). Likevel fremstår det i materialet som et mønster at digital mobbing i liten grad følges opp med tydelige, systematiske tiltak. I noen planer omtales digital mobbing kun gjennom generelle formuleringer, uten videre konkretisering. Ett eksempel er formuleringen: *“Voksne skal forebygge digital mobbing.”* Det nevnes ikke hvordan dette skal gjøres, hvilken rolle elevene har, eller hvordan det kobles til andre tiltak. En annen skole oppgir at lærerne får kurs i digital mobbing, men det fremgår ikke hva kursene inneholder eller hvordan de brukes i praksis. Fraværet av presise tiltak og elevperspektiver gjør det vanskelig å vurdere om planene faktisk svarer på de behovene elevene formidler i chat-samtalene.

Noen planer skiller seg likevel positivt ut ved å bruke begreper og eksempler som speiler elevenes digitale hverdag. Det vises for eksempel til *“bruk av hatgrupper, falske profiler, grove tekstmeldinger og seksualiserte innholdselementer.”* Ved å benytte konkrete uttrykk ungdommene selv kjenner igjen, reduseres avstanden mellom system og individ, og planen får en mer virkelighetsnær og operasjonalisert funksjon. Slike formuleringer skaper rom for gjenkjennelse, og kan bidra til at elevene i større grad opplever at skolen forstår hvilke former mobbing kan ta – særlig når slike eksempler kobles til en bred definisjon av mobbing, slik

som Lund et al. (2017), der elevens opplevelse av tilhørighet og betydning vektlegges. Samspillet mellom en inkluderende definisjon og konkrete eksempler gjør planene mer elevnære, også når mobbingen er skjult, relasjonell eller digital.

Kontrasten blir tydelig når andre planer, selv om de nevner digital mobbing, benytter abstrakt og generelt språk i beskrivelsen av tiltak. Her fremstår planene mer systemorienterte enn elevrettede. Det samme mønsteret gjenfinnes i skolars dokumentasjons- og rutinearbeid: noen skoler benytter strukturerte og inkluderende tilnærminger der barnets stemme gis plass, mens andre baserer seg på standardiserte prosedyrer og skjemaer – uten tydelig elevinvolvering. *“Jeg har snakket med lærere osv om det, men de bare nekter, og siden de er såpass mange så hadde ikke meningen min så mye å si.”* Sitatet illustrerer et ytterpunkt i tilnærmingen av- og håndtering av mobbeproblematikk ved varsling, der jenta ikke blir tatt på alvor eller anerkjent – dermed heller ingen videre oppfølging, verken strukturelt med dokumentasjon eller mer praktisk.

Samlet peker resultatene på behovet for at skolars forebyggende arbeid mot mobbing i større grad forankres i elevenes egne erfaringer og hverdag. Planer og tiltak må utformes slik at elevenstemmen ikke bare nevnes, men får reell verdi, funksjon og plass i praksis. Fraværet av presis elevinvolvering i planene tyder på at dette fortsatt er et svakt punkt i mange skoler. Rammene for varsling, dokumentasjon og oppfølging bør styrkes og utvikles med tanke på hvordan skam, tilhørighet og sosial risiko preger elevenes vilje til å si fra. Å lytte til elever krever dermed mer enn å spørre, det krever et miljø der de faktisk tør å fortelle.

6. Implikasjoner for praksis og videre forskning

For at skolens arbeid mot digital mobbing skal ha reell betydning for elevenes trivsel, må praksis bygge på en dypere forståelse for at mobbing i digitale rom ofte er relasjonell, skjult og sosialt regulert – ikke bare et regelbrudd som kan håndteres gjennom generelle sanksjoner og rutiner. Dette krever at skoler revurderer og konkretiserer sine handlingsplaner, slik at de reflekterer elevenes virkelighet og opplevelser, ikke bare juridiske, overordnede krav.

Skoleledere og ansatte bør styrke sin relasjonskompetanse og vise en aktiv vilje til å forstå det digitale landskapet elevene navigerer i. I praksis innebærer dette å utvikle tiltak som er kontekstnære, forankret i elevstemmer og tilpasset den sosiale dynamikken i elevgruppene – inkludert kjønnsdimensjoner som påvirker både uttrykksformer og konsekvenser av digital mobbing. Det handler også om å tilrettelegge for undervisning og samtaler der elevene kan reflektere over normer, status og tilhørighet i trygge rammer. En praksis som tar elevenes erfaringer på alvor, anerkjenner relasjonelle brudd, og styrker tilliten mellom elever og voksne, vil være avgjørende for å forebygge og avdekke digital mobbing, og dermed også styrke elevenes opplevelse av trygghet og tilhørighet i skolen.

På bakgrunn av studiens metodiske og tidsmessige begrensninger er det flere områder som bør utforskes videre. Et sentralt funn er det påfallende fraværet av gutter i datamaterialet, noe som aktualiserer spørsmål om hvordan kjønnede normer påvirker hjelpesøkende atferd, uttrykksformer og opplevelsen av digital mobbing. Det er behov for studier som undersøker gutters erfaringer og strategier i møte med digital mobbing, samt hva som hindrer dem i å benytte tilgjengelige hjelpetjenester. Slike studier vil kunne bidra til en mer nyansert forståelse av hvordan digital mobbing arter seg på tvers av kjønn, og hvordan tiltak best kan tilpasses ulike elevgrupper. Samtidig bør det forskes videre på hvordan skolens handlingsplaner faktisk brukes i praksis. Denne studien har kun analysert dokumentene som formelle uttrykk for skolens intensjoner, men det er nødvendig med kvalitative undersøkelser som belyser hvordan lærere og ledere forstår, implementerer og bruker planene i det forebyggende arbeidet. I forlengelsen av dette bør fremtidig forskning også løfte frem elevperspektivet: Hvordan opplever elever skolens tiltak, hvilke tiltak oppleves som relevante og tilgjengelige, og hva mener elevene selv bidrar til trygghet og tilhørighet? En dypere innsikt i elevens egne vurderinger vil kunne styrke arbeidet med å utvikle mer treffsikre og meningsfulle tiltak i møte med digital mobbing.

7. Konklusjon

Studien viser at barn og unge opplever digital mobbing som en kompleks, relasjonell og ofte skjult belastning, som har innvirkning på deres trivsel, følelse av tilhørighet og generelle psykiske helse i skolen. Mobbingen skjer gjerne innenfor etablerte vennegrupper og preges av sammensatte former for ekskludering, der terskelen for å si fra fremstår som høy, særlig på grunn av skam, sosial risiko og lav tillit til voksne.

Analysen av skolens handlingsplaner viser varierende grad av begrepsmessig og praktisk anerkjennelse av digital mobbing. Flere planer mangler konkrete, elevnære tiltak og tar i liten grad høyde for kjønnede forskjeller i erfaring og uttrykksform. Dette skaper et tydelig gap mellom elevenes virkelighet og skolens institusjonelle respons. Studien understreker dermed behovet for at skolens forebyggende arbeid forankres i relasjonell kompetanse, kontekstavhengig praksis, samt en reell integrering av elevens stemme i skolens arbeid mot mobbing.

Litteraturliste

- Akseer, T., Bosacki, S., Rose-Krasnor, L., & Coplan, R. J. (2014). *Canadian elementary school teachers' perception of gender differences in shy girls and boys in the classroom*. Canadian Journal of School Psychology, 29(2), 100–115. <https://search-proquest-com.galanga.hvl.no/docview/1534292776>
- Allen, K. A., & Kern, M. L. (2017). The need to belong. In *School belonging in adolescents* (s. 13–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4_2
- Bacaksız, S., Özsoy, İ., Teğin, T., Bıçaksız, P., & Tekeş, B. (2023). *Anonymity as a moderator of the relationship between FoMO (Fear of Missing Out) and psychological well-being*. Psychological Reports, 126(5), 2303–2321. <https://doi.org/10.1177/00332941231180115>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 6/22). OsloMet – storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/11250/3011552/NOVA-rapport-6-2022.pdf>
- Balaş, C. E., Torkos, H., & Egerău, A. M. (2023). Achieving well-being in primary school, by enrolling in outdoor learning situations. I E. Balas, R. Alina, & D. Rad (Red.), *Students' well-being and teaching-learning efficiency during and post-pandemic period* (s. 127–137). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b20818>
- Balt, E., Mérelle, S., Robinson, J., Popma, A., Creemers, D., Brand, I., Bergen, D., Rasing, S., Mulder, W., & Gilissen, R. (2023). *Social media use of adolescents who died by suicide: Lessons from a psychological autopsy study*. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 17, 38. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00597-9>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. Psychological Bulletin, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Berg, G. (2012). *Skammens kompass: Fire retninger i en skamproduserende tid*. Tidsskrift for Norsk psykologforening, 49(4), 360–364. <https://www.psykologtidsskriftet.no/artikkel/2012as04ae-Skammens-kompass-Fire-retninger-i-en-skamproduserende-tid>
- Berthelsen, M., Skogstad, A., Lau, B., & Einarsen, S. (2011). *Do they stay or do they go?: A longitudinal study of intentions to leave and exclusion from working life among targets of workplace bullying*. International Journal of Manpower, 32(2), 178–193. <https://doi.org/10.1108/01437721111130198>

- Boulton, M. J., Boulton, L., Down, J., Sanders, J., & Craddock, H. (2017). *Perceived barriers that prevent high school students seeking help from teachers for bullying and their effects on disclosure intentions*. *Journal of Adolescence*, 56, 40–51.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.009>
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.
- Bustillos, A., Silván-Ferrero, M. P., Gaviria, E., & Morales, J. F. (2008). *Social psychological variables and school bullying: The role of group norms and group identification*. *International Journal of Social Psychology*, 23(2), 151–161.
<https://doi.org/10.1174/021347408784135779>
- Cameron, D. L., Kovac, V. B., & Horverak, M. O. (2023). *Online chat-support for bullying prevention and follow-up: An analysis of the characteristics of chat-users and their experiences*. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1).
<https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2292060>
- Caruth, C. (1995). *Introduction*. I C. Caruth (Red.), *Trauma: Explorations in Memory* (s. 3–12). The Johns Hopkins University Press.
- Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2018). *What parents can do to prevent cyberbullying: Students' and educators' perspectives*. *Social Sciences*, 7(12), 251.
<https://doi.org/10.3390/socsci7120251>
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). *Hegemonic masculinity: Rethinking the concept*. *Gender & Society*, 19(6), 829–859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Cunha, M., Matos, M., Faria, D., & Zagalo, S. (2012). *Shame memories and psychopathology in adolescence: The mediator effect of shame*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 203–218. <https://www.ijpsy.com/volumen12/num2/327/shame-memories-and-psychopathologyin-adolescence-EN.pdf>
- Denfeld, A.-P. (2024). *Teacher professionalism and Chapter 9 A. Factors of professional conduct in the enactment of a law on students' psychosocial environment* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder]. <https://hdl.handle.net/11250/3167793>
- Dooley, J. J., Pyżalski, J., & Cross, D. (2009). *Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review*. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 182–188. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>
- Eide, A. K., & Flaten, K. (2021). *Gutters forståelse av egen psykisk helse*. *Psykologi i kommunen* (5).
<https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/gutters-forstaelse-av-egen-psykisk-helse/19.215>

- Elevundersøkelsen. (2023). *Elevundersøkelsen 2023: Digital mobbing blant barn og unge*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2016). *Relational aggression among boys: Blind spots and hidden dramas*. *Gender and Education*, 30(3), 396–409. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1214691>
- Farstad, M. (2020). Skam og eksistens. I L. Rykkje & A. Austad (Red.), *Eksistensielle begreper i helse- og sosialfaglig praksis* (s. 61–78). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215035697-2020-04>
- Festl, R., & Quandt, T. (2016). *The role of online communication in long-term cyberbullying involvement among girls and boys*. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1931–1945. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0552-9>
- García Bacete, F. J., Marande Perrin, G., Schneider, B. H., & Blanchard, C. (2014). *Effects of school on the well-being of children and adolescents*. I A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Red.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (s. 1255–1301). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_48
- Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). *Predicting student well-being: Network analysis based on PISA 2018*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 4014. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114014>
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). *Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Helgeland, A., Lund, I., & Kovac, V. B. (2022). «Jeg er en skam for verden»: Mobbingens konsekvenser og skammens betydning. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfellevurdert-forskningsartikkel-mobbing/jeg-er-en-skam-for-verdenmobbingens-konsekvenser-og-skammens-betydning/317784>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Henriksen, J.-O., & Mesel, T. (2021). *Shame's unwelcome interruption and responsive movements: Body, religion, morality – An interdisciplinary study* [Bok]. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.126>

- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). *Bullying, cyberbullying, and suicide*. Archives of Suicide Research, 14(3), 206–221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
- Hoff, D. L., & Mitchell, S. N. (2009). *Cyberbullying: Causes, effects, and remedies*. Journal of Educational Administration, 47(5), 652–665. <https://doi.org/10.1108/09578230910981107>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Idsøe, T., Dyregrov, A., & Idsøe, E. M. (2012). *Bullying and PTSD symptoms: A nationally representative study of Norwegian adolescents*. Journal of Abnormal Child Psychology, 40(6), 901–911. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9620-0>
- Kaiser, S., Kyrrestad, H., & Fossum, S. (2020). *Cyberbullying status and mental health in Norwegian adolescents*. Scandinavian Journal of Psychology, 61, 707–713. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/20394/article.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Karevold, E., Coplan, R. J., Stoolmiller, M., & Mathiesen, K. S. (2011). *A longitudinal study of the links between temperamental shyness, activity, and trajectories of internalising problems from infancy to middle childhood*. Australian Journal of Psychology, 63(1), 36–43. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9536.2011.00005.x>
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). *Electronic bullying among middle school students*. Journal of Adolescent Health, 41(6 Suppl 1), S22–S30. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>
- 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/10.1037/a0035618>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Le, N., Nguyen Thi, A. N., Basuki, A., Mahfud, T., & Saputro, I. (2020). *Cyber-bullying among adolescent at school: A literature review*. International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 24, 9700–9712. <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I7/PR270973>
- Leone, R. M., & Parrott, D. J. (2019). *Misogynistic peers, masculinity, and bystander intervention for sexual aggression: Is it really just “locker-room talk?”* Aggressive Behavior, 45(1), 42–51. <https://doi.org/10.1002/ab.21795>

- Lund, I. (2015). *Sårbare elever i skolen – Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet*. Spesialpedagogikk, 76(2), 4–13. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/sarbare-elever-i-skolen---ulike-perspektiver-og-tilrettelegging-av-laringsmiljoet/>
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, V. B. (2017). *På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv*. Acta Didactica Norge, 11(3), Art. 6. <https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Løvgren, M., & Hyggen, C. (2022). *Barns bruk av sosiale medier: Om ensomhet, samvær med venner og livskvalitet blant jenter og gutter*. Norsk sosiologisk tidsskrift, 7(6), 421–440. <https://doi.org/10.18261/nost.7.6.4>
- Mathiesen, K. S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, L., & Høivik, H. (2007). *Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid* (Rapport 2007:5). Oslo: Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20075-trivsel-og-oppvekst--barndom-og-ungdomstid-pdf.pdf>
- Medietilsynet. (2022). *Barn og medier 2022*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/231002_barn-og-medier_2022.pdf
- Medietilsynet. (2022). *Skadelig innhold: Nakenbilder på nett*. <https://www.medietilsynet.no/fakta/rapporter/barn-og-medier/skadelig-innhold-nakenbilder-pa-nett/>
- Medietilsynet. (2024). *Barn og medievaner 2024*. <https://www.medietilsynet.no/fakta/rapporter/barn-og-medier/barn-medievaner-2024/>
- Mishna, F., Schwan, K. J., Birze, A., Van Wert, M., Daciuk, J., & Attar-Schwartz, S. (2020). *Gendered and sexualized bullying and cyberbullying: Spotlighting girls and making boys invisible*. Youth & Society, 52(5), 636–658. <https://doi.org/10.1177/0044118X18762572>
- Morinaj, J., & Hascher, T. (2022). *On the relationship between student well-being and academic achievement*. Zeitschrift für Psychologie, 230(3), 201–214. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000499>
- Nazarov, V., Averbukh, N., Bolgov, R., Mukhamediev, R., Pereira, R., & Mityagin, S. (2024). *The frequency of open and anonymous cyberbullying among school students*. I Digital Geography (s. 193–211). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-50609-3_15
- Nemade, S., Mane, S. B., & Nandgaonkar, S. (2023). *Detection and classification of aggressive comments and hate speech*. I 2023 International Conference on Computational Intelligence and Sustainable Engineering Solutions (CISES) (s. 55–60). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CISES58720.2023.10183445>

- NOU 2021: 3. (2021). *Barneliv foran, bak og i skjermen — Utvalg for beskyttelse av barn og unge mot skadelig medieinnhold – med særlig vekt på pornografisk og seksualisert innhold*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2021-3/id2838679/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2012). *Cyberbullying: An overrated phenomenon?* *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 1–19. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Opplæringsloven. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-2023-06-09-30)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30>
- Peng, Z., Klomek, A. B., Li, L., Su, X., Sillanmäki, L., Chudal, R., & Sourander, A. (2019). *Associations between Chinese adolescents subjected to traditional and cyber bullying and suicidal ideation, self-harm and suicide attempts*. *BMC Psychiatry*, 19, 324. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2319-9>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2022). *Forskningsmetode for masterutdanning i lærerutdanningen*. Cappelen Damm AS.
- Prisco, G., Mercaldo, F., Santone, A., & Cesarelli, M. (2024). *A machine learning-based approach to detect cyberbullying tweets*. I *Proceedings of the MetroXRAINE 2024* (s. [sett inn sidetall hvis tilgjengelig]). IEEE. <https://doi.org/10.1109/MetroXRAINE62247.2024.10797071>
- Rosen, N. L., & Nofziger, S. (2019). *Boys, bullying, and gender roles: How hegemonic masculinity shapes bullying behavior*. *Gender Issues*, 36, 295–318. <https://doi.org/10.1007/s12147-018-9226-0>
- Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (2014). *School bullying: New theories in context*. Cambridge University Press.

- Singh, V., Radford, M., Huang, Q., & Furrer, S. (2017). *"They basically like destroyed the school one day": On newer app features and cyberbullying in schools*. I Proceedings of the 2017 ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work and Social Computing (s. 1210–1216). <https://doi.org/10.1145/2998181.2998279>
- Sjursø, I. R., Fandrem, H., & Roland, E. (2016). *Emotional problems in traditional and cyber victimization*. Journal of School Violence, 15(1), 114–131. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.996718>
- Skårderud, F. (2001). *Skammens stemmer – om taushet, veltalenhet og raseri i behandlingsrommet*. Tidsskrift for Den norske legeforening, 121(13), 1613–1617. <https://tidsskriftet.no/2001/05/tema-forstand-og-forstaelse-i-medisinen/skammens-stemmer-om-taushet-veltalenhet-og-raseri-i>
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2012). *Cyberbullying: Another main type of bullying?* Scandinavian Journal of Psychology, 53(2), 147–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). *Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- SnakkOmPsyken. (2024). *Årsrapport 2023 – SnakkOmMobbing*. <https://www.snakkompsyken.no/wp-content/uploads/2024/08/Årsrapport-2023-SOM-SOP-web.pdf>
- Staksrud, E. (2013). *Digital mobbing: Hvem, hva, hvor, hvorfor – og hva kan vi gjøre?* Kommuneforlaget.
- Strøm, I. F., Aakvaag, H. F., Birkeland, M. S., Felix, E., & Thoresen, S. (2018). *The mediating role of shame in the relationship between childhood bullying victimization and adult psychosocial adjustment*. European Journal of Psychotraumatology, 9(1). <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1418570>
- Sturiale, G., & Espino-Díaz, L. (2024). *School well-being in secondary school students and its conditioning factors: A systematic review*. Journal of Education Culture and Society, 15(2), 287–299. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.287.299>
- Søndergaard, D. M., & Hansen, H. R. (2018). *Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging*. Nordic Studies in Education, 38(4), 319–336. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-03>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Thorvaldsen, S., Westgren, B. B., Egeberg, G., & Rønning, J. A. (2018). *Mobbing, digital mobbing og psykisk helse hos barn og unge i Tromsø*. *Barn*, 36(2–3), 35–49.
<https://doi.org/10.18261/ISSN-1891-1838-2018-02-03-05>
- Tokunaga, R. S. (2010). *Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization*. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Trauernicht, M., Oppermann, E., Rubach, C., Simpkins, S., & Lazarides, R. (2024). *The role of social categories and the social climate for the development of well-being in elementary school students*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 56(1–2), 7–19. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000288>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Vaillancourt, T., Faris, R., & Mishna, F. (2017). *Cyberbullying in children and youth: Implications for health and clinical practice*. *Canadian Journal of Psychiatry*, 62(6), 368–373.
<https://doi.org/10.1177/0706743716684791>
- Voksne for Barn. (2025). *Barn i Norge 2025: Kampen for et trygt, godt og inkluderende skolemiljø for alle – Systemiske mangler og muligheter i arbeidet mot mobbing*.
<https://vfb.no/content/uploads/2025/03/Barn-i-Norge-2025-endelig-web.pdf>
- Wang, X., Gao, Y., & Chen, B. (2023). *Gender differences in cyberbullying tolerance, traditional bullying victimization and their associations with cyberbullying perpetration among Beijing adolescents*. *Child & Family Social Work*, 30, 1–12. <https://doi.org/10.1111/cfs.13079>
- Wendelborg, C. (2023). *Mobbing på skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2023/24*.
https://samforsk.no/uploads/files/Mobbing-pa-skolen-Analyse-av-Elevundersokelsen-2023_24.pdf
- Wong-Lo, M., & Bullock, L. M. (2014). *Digital metamorphosis: Examination of the bystander culture in cyberbullying*. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 418–422.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.06.007>
- Yuval-Davis, N. (2012). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781446251041>
- Øverland, S. (2018). *Barn i Norge 2018: Ung og psykisk syk*. Voksne for Barn.
https://vfb.no/content/uploads/2019/03/Barn_i_Norge_2018_Ung_og_psykisk_syk.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1, SIKT-svar.

- **Melding fra Lasse Andre Raa (Rådgiver)** 21.01.2025 13:48

Det fremgår av meldeskjema med vedlegg og dialog at det ikke skal behandles opplysninger i prosjektet som kan identifisere enkeltpersoner hverken direkte eller indirekte. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra Personverntjenester.

HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER? Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger, må du melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger, avslutter vi all videre oppfølging.

Lykke til med prosjektet!

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying `meldeskjema.sikt.no/67615386-acd4-4f89-a108-c686f6964fcf/meldinger`. The main content area contains a message from "Melding fra Lasse Andre Raa (Rådgiver)" dated "21.01.2025 13:48". The message text is as follows:

Det fremgår av meldeskjema med vedlegg og dialog at det ikke skal behandles opplysninger i prosjektet som kan identifisere enkeltpersoner hverken direkte eller indirekte.

Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra Personverntjenester.

HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?
Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger, må du melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger, avslutter vi all videre oppfølging.

Lykke til med prosjektet!

Below the message, there is a status box with the text "Sendt til vurdering" and the date "09.01.2025 13:11".