



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave

MASIKT-OPG-OM-1-2021-HØST1-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	01-09-2021 09:00	<b>Termin:</b>	2021 HØST1
<b>Sluttdato:</b>	15-09-2021 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MASIKT-OPG 1 OM-1 2021 HØST1		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Maren Larsen Stokkereit
<b>Kandidatnr.:</b>	304
<b>HVL-id:</b>	148821@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	31663
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

## MASTEROPPGAVE

Hvordan forebygge digital mobbing i skolen?

Preventing Cyberbullying in Schools

Maren Larsen Stokkereit

IKT i læring

Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Hein Berdinesen

Innleveringsdato: 15.09.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

## Sammendrag

En av skolens viktigste oppgaver er å gi elevene gode forutsetninger for å mestre dagens og fremtidens samfunn. Dette fastslås også i Opplæringsloven §1 (Opplæringsloven, 1999). En sentral del av både dagens og fremtidens samfunn er bruk av digitale enheter, både i arbeidslivet og i hverdagslivet. Forskning viser at 97% barn og unge mellom 9 og 18 år har tilgang til en digital enhet (Medietilsynet, 2020, s. 14). Bruken av digitale enheter og sosiale medier gir barn og unge mange muligheter, men det innebærer også en risiko – en risiko for å bli mobbet digitalt. Digital mobbing er et utbredt og komplekst fenomen, og en bør søke etter forebyggende tiltak for å minimere digital mobbing. Basert på tidligere forskning, bør forebyggingen starte allerede i grunnskolen.

Denne oppgaven har som formål å undersøke hvordan lærere på mellomtrinnet jobber for å forebygge digital mobbing med fokus på klasseledelse og relasjonsarbeid. I den forbindelse ble det gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med fem lærere på mellomtrinnet. Hensikten var å trekke paralleller mellom lærerens forståelse av begrepet digital mobbing og hvordan det jobbes forebyggende gjennom deres valg av klasseledelse og relasjonsarbeid. Lærernes relasjonsarbeid og refleksjon rundt egen klasseledelse ble trukket frem under intervjuene. Samtlige lærere anså relasjonen mellom læreren og eleven som verdifull i det forebyggende arbeidet, og her ble kommunikasjon og interesse for elevenes hverdagsliv trukket frem som sentrale faktorer. Samtidig ble det tydelig at selv om lærerne vektlegger og anerkjenner viktigheten av en relasjonell klasseledelse og dannelse av gode relasjoner, vil deres forståelse av begrepet digital mobbing og deres kompetanse omkring det, være avgjørende for valgene en tar i undervisningen og dermed påvirke det forebyggende arbeidet.

Det var tydelig at lærerne hadde ulik forståelse og kompetanse om digital mobbing, og det påvirket hvordan de valgte å undervise om fenomenet. Samtidig ble det også klart at skolen som institusjon hadde svært ulike rammer og oppfordring til undervisning om digital mobbing. Med ulik forståelse og ulike rammer er det tydelig at det forebyggende arbeidet i skolen varierer. Det tydeliggjør behovet og viktigheten av å ha felles holdepunkter og en felles referanseramme for hva digital mobbing er og hvordan en systematisk kan forebygge dette i undervisningen.

## **Abstract**

One of school's main purposes is to make sure the pupils are equipped to master the society of today and of the future. This is also stated in the Educational Act §1 (Opplæringsloven, 1999). A central part of our society, both today and in the future, is the use of digital devices in working life and in everyday life. Research shows that 97% of children and young people in Norway between the ages of 9 and 18 have access to a digital device (Medietilsynet, 2020, s. 14). The use of digital devices and social media offers many opportunities, but it also involves a risk – a risk of experiencing digital bullying. Digital bullying is a widespread and complex phenomenon, and one should strive to look for good preventive measures to minimize digital bullying. Based on previous research, such preventive measures should start as early as in primary school.

The main objective of this study is to see how teachers at middle grade level work to prevent digital bullying through classroom management and how they focus on building good relations with their pupils. Qualitative research interviews were conducted with five teachers who teach at middle grade level. The purpose was to examine if there are any connections between the teachers' understanding and perception of the concept digital bullying and how they work preventively throughout their classroom management and their focus on positive relations. During the interviews all the teachers emphasized positive relations and proactive classroom management as valuable in the preventive work. At the same time, it became clear that although the teachers emphasize and recognize the importance of relational classroom management and the development of positive relations, their understanding and competence of the concept of digital bullying will be decisive for the choices made in the classroom and will therefore influence the preventive work.

Through the interviews it became clear that the teachers had different understandings of digital bullying. The same applied to their competence. This had an impact on their choices when teaching the pupils about digital bullying. It also became evident that the schools had very different structures and frameworks when approaching this issue, and made different choices in their encouragement to teach their pupils about digital bullying. With the schools' differing understanding and frameworks, it became clear that the preventive work varies in different schools. This clarifies the need and importance of having common points of reference and a

common framework for defining the phenomenon digital bullying, and for how to work systematically in order to prevent digital bullying.

## Forord

Da står jeg ved veis ende og de siste endringene på masteroppgaven er ferdig. Dette er på mange måter en gledens dag, og nye utfordringer står for tur. Samtidig er det både vemodig og rart å avslutte kapittelet som student.

Masteroppgaven har vært både en utfordrende, spennende og lærerik prosess. Det har vært flere hindre som har oppstått på veien, men samtidig sitter jeg igjen med en positiv opplevelse. Det har vært verdifullt å kunne jobbe med et tema jeg finner spennende og betydningsfullt, og få muligheten til å møte mennesker som finner temaet like spennende og interessant som meg.

Jeg vil først og fremst rette en takk til lærerne som stilte opp til intervju. Dere bydde på dere selv, og utfordret meg både i tanker og refleksjoner. Takk for at dere tok dere tid til å la meg intervjue dere!

Videre må jeg takke veilederen min, Hein Berdinesen, for all støtte og veiledning. Du har vært til stor hjelp gjennom hele prosessen. Engasjementet ditt og ønsket for at jeg skal mestre, har betydd mye.

Takk til venner og familie som har vært tålmodige, inspirerende og oppmuntret meg underveis. Tusen takk til mine foreldre og lillesøster som hele veien har hatt troen på meg oppmuntret meg og vært min trofaste heiagjeng i skriveprosessen. Takk også til min medstudent og venninne Silje, som gjennom de to årene på masterstudiet har bidratt med gode refleksjoner og ord. Til slutt må jeg få takke min samboer, Kristoffer, som gjennom hele skriveprosessen har gitt meg moralsk støtte, tørket tårer, gitt motiverende ord og hjulpet meg til å se på det positive. Denne prosessen hadde ikke gått uten alle dere, så tusen takk!

Maren Larsen Stokkerei

Bergen, 2021

# Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG .....	II
ABSTRACT .....	III
FORORD.....	V
<b>1.0 INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....</b>	<b>1</b>
<i>1.1.1 Aktualisering.....</i>	<i>2</i>
<b>1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....</b>	<b>4</b>
<i>1.2.1 Begrunnelse av problemstilling.....</i>	<i>4</i>
<i>1.2.2 Begrunnelse av forskningsspørsmål.....</i>	<i>5</i>
<b>1.3 AVGRENSING .....</b>	<b>6</b>
<b>1.4 OPPGAVENS DISPOSISJON .....</b>	<b>7</b>
<b>2.0 DEFINISJONER OG STYRINGSDOKUMENTER.....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 TRADISJONELL MOBBING .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2 DIGITAL MOBBING .....</b>	<b>10</b>
<i>2.2.1 Begrepet «digital».....</i>	<i>10</i>
<i>2.2.2 Definisjon av digital mobbing.....</i>	<i>11</i>
<i>2.2.3 Kjennetegn ved digital mobbing.....</i>	<i>12</i>
<i>2.2.4 Ettervirkninger av digital mobbing.....</i>	<i>15</i>
<b>2.3 OPPSUMMERING.....</b>	<b>16</b>
<b>2.4 STYRINGSDOKUMENTER .....</b>	<b>16</b>
<b>3.0 TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>18</b>
<b>3.1 SØKEPROSESSEN .....</b>	<b>18</b>
<b>3.2 TIDLIGERE FORSKNING PÅ DIGITAL MOBBING .....</b>	<b>20</b>
<b>4.0 TEORETISK TILNÆRMING OG PERSPEKTIV.....</b>	<b>22</b>
<b>4.1 DET DIGITALISERTE SAMFUNNET.....</b>	<b>22</b>
<i>4.1.1 Digital barndom.....</i>	<i>23</i>
<b>4.2 FOREBYGGENDE ARBEID .....</b>	<b>24</b>
<i>4.2.1 Lærerrollen.....</i>	<i>25</i>
<i>4.2.2 Mobbe- og trivselsprogram i skolen.....</i>	<i>27</i>
<i>4.2.3 Digital kompetanse.....</i>	<i>28</i>
<i>4.2.4 Relasjonsarbeid.....</i>	<i>29</i>
<b>4.3 TEORETISK PERSPEKTIV.....</b>	<b>31</b>
<i>4.3.1 Pragmatismen.....</i>	<i>31</i>
<i>4.3.1 Sosiokulturelt perspektiv.....</i>	<i>32</i>
<b>5.0 VITENSKAPSTEORI OG METODE.....</b>	<b>34</b>



<b>5.1 VITENSKAPSTEORI</b> .....	34
5.1.1 <i>Humanvitenskap</i> .....	35
5.1.2 <i>Fenomenologi</i> .....	35
5.1.3 <i>Hermeneutikk</i> .....	35
5.1.4 <i>Begrunnelse for valg av vitenskapsteoretisk perspektiv</i> .....	37
<b>5.2 VALG AV FORSKNINGSDESIGN OG METODE</b> .....	37
5.2.1 <i>Kvalitativt forskningsdesign</i> .....	38
5.2.2 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i> .....	39
5.2.3 <i>Utvalg og kriterier</i> .....	40
<b>5.3 FORSKNINGSPROSESSEN</b> .....	42
5.3.1 <i>Forberedelse</i> .....	42
5.3.2 <i>Gjennomføring</i> .....	42
5.3.3 <i>Bearbeiding</i> .....	44
<b>5.4 OPPGAVENS KVALITET</b> .....	47
5.4.1 <i>Validitet</i> .....	47
5.4.2 <i>Reliabilitet</i> .....	49
<b>5.5 ETISKE HENSYN</b> .....	50
<b>5.6 SVAKHETER I EGEN FORSKNING</b> .....	51
<b>6.0 PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>53</b>
6.1 <b>FORSTÅELSE AV BEGREPET DIGITAL MOBING</b> .....	53
6.2 <b>SKOLEN SOM ORGANISASJON I DET FOREBYGGENDE ARBEIDET</b> .....	56
6.2.1 <i>Kompetanse</i> .....	56
6.2.2 <i>Undervisning om digital mobbing</i> .....	57
6.2.3 <i>Mobbe- og trivselsprogram</i> .....	60
6.3 <b>KLASSELEDELSE OG RELASJONSARBEID</b> .....	62
6.3.1 <i>Klasseledelse</i> .....	62
6.3.2 <i>Relasjonsarbeid</i> .....	64
<b>7.0 DRØFTING AV FUNN</b> .....	<b>65</b>
7.1 <b>FORSTÅELSE AV BEGREPET DIGITAL MOBING</b> .....	65
7.2 <b>SKOLEN SOM ORGANISASJON SIN ROLLE I DET FOREBYGGENDE ARBEIDET</b> .....	69
7.2.1 <i>Kompetanse</i> .....	69
7.2.2 <i>Undervisning om digital mobbing</i> .....	70
7.2.4 <i>Mobbe- og trivselsprogrammer</i> .....	73
7.3 <b>KLASSELEDELSE OG RELASJONSARBEID</b> .....	75
7.3.1 <i>Klasseledelse</i> .....	75
7.3.2 <i>Relasjonsarbeid</i> .....	76
<b>8.0 HOVEDFUNN OG AVSLUTNING</b> .....	<b>78</b>
8.1 <b>DRØFTING AV HOVEDFUNN</b> .....	78

<b>8.1 VIDERE FORSKNING .....</b>	<b>80</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>82</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>90</b>
<b>VEDLEGG 1: GODKJENNELSE FRA NSD.....</b>	<b>90</b>
<b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING.....</b>	<b>93</b>
<b>VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>97</b>

### **Figurliste**

Figur 1: Den hermeneutiske sirkel.....	36
--	----

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som tolvåring fikk jeg min første datamaskin. Det åpnet en helt ny verden for meg. Både alene og sammen med venner ble internettet utforsket. Her kunne en snakke med ukjente, spille spill med dem og finne informasjon som tidligere hadde vært godt skjult for unge barn. Gjennom nettsider som Jippii<sup>1</sup> og chatroulette<sup>2</sup> kunne man møte fremmede, både med og uten webkamera, prate, fortelle hemmeligheter, krangle og flørte. Her trengte man ikke brukerkontoer, og alt kunne være anonymt. Som voksen i dag ser jeg tilbake på dette med fortvilelse og redsel. Hvor var de voksne? Trolig visste de ikke hva som foregikk ettersom dette var et nytt område også for dem. Som barn hadde jeg ikke kompetansen til å vite hva jeg holdt på med, eller konsekvensene av mine handlinger på nett. Jeg reflekterte ikke over at bilder og Chat logger ble lagret for alltid, og alltid vil være tilgjengelig på internettet. Jeg grøsser derfor ved tanken om at barn også i dag ferdes på nett og sosiale medier uten å inneha kompetansen som behøves for å minimere risikoen og heller utforske mulighetene. En negativ konsekvens og en risiko ved bruk av internett og sosiale medier, uten god digital kompetanse, er faren for å bli mobbet digitalt.

Barn og unge i dag tilbringer store deler av sin barndom på pedagogiske institusjoner. Derfor har skolen et overordnet ansvar for å forhindre at negative hendelser finner sted og jobber forebyggende, noe som tydeliggjøres i Opplæringsloven. Skoleledelsen og lærerne skal sørge for at elevene har et godt psykososialt miljø på skolen, samt være tydelig i sine holdninger til negativ atferd – både fysisk og digital atferd (Opplæringsloven, 1999, §9-A). I den sammenheng blir også skolens forebyggende arbeid og kompetanseheving hos lærerne en sentral faktor. Hvordan lærerne underviser om digital mobbing og anerkjenner plassen digitale verktøy og sosiale medier har i de unges liv er derfor avgjørende. Digitaliseringen av samfunnet og i skolen har medført betydelige endringer for lærernes klasseledelse og undervisning, og læreren må lede undervisningen på både fysiske og digitale plattformer. Dette blir og belyst i rammeverket for lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse, hvor det står at det er viktig at læreren «forstår hvordan digitale omgivelser har betydning for ledelse av læringsprosesser og stiller krav til organisering, tydelighet og valg av arbeidsmetoder» (Kelentrić, Helland &

---

<sup>1</sup> Portal hvor man kunne chatte og spille spill. Senere lagt ned grunnet omfattende og grove anonyme seksualiserte samtaler mellom unge og eldre.

<sup>2</sup> Internettside som baserer seg på webkamera-chat.

Arstorp, 2017, s. 11). I fagfornyelsens overordnede del står det at: «Ulike kommunikasjonsformer og bruk av teknologi både beriker og utfordrer det sosiale miljøet. Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 11). Dette tydeliggjør skolens forebyggende ansvar.

Som lærer og klasseleder må en i tillegg til god struktur, tydelige regler og planlegging, være oppmerksom på elevenes relasjoner dem imellom. Uskyldig erting på skolen kan få fatale konsekvenser på sosiale medium. Derfor er «digital dømmekraft», som er en av fem ferdighetsområder innen digitale ferdigheter, sentralt å tilegne seg kompetanse om (Krumsvik, 2020, s. 624). Innenfor ferdighetsområdet digital dømmekraft tydeliggjøres det at elevene skal læres opp til å opptre hensynsfullt på digitale arenaer, noe som innebærer at elevene skal tilegne seg kunnskaper om hva digital mobbing er og konsekvensene av det (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Salazar (2021, s. 355) omtaler den digitale mobbingen som «a public health, criminal justice, victimology, and educational problem». Videre skriver Salazar (2021, s. 355) at «Cyberbullying is a multilayered problem» og viser til konsekvenser som negative tanker ved bruk av digitale enheter, barns psykiske og fysiske helse og eksponeringen av digital vold blant likesinnede barn. Dette tydeliggjør den digitale mobbingens alvorlighetsgrad, og burde vekke et ønske om å tilegne seg kunnskap til å mestre et godt forebyggende arbeid i skolen.

### **1.1.1 Aktualisering**

Formålet med elevenes opplæring, og en del av lærerens og skolens ansvar, er å utvikle elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å best mulig kunne mestre livene sine, kunne delta i arbeid og i samfunnsfellesskapet (Opplæringsloven, 1999, §1-1). Samfunnet i Norge har endret seg fra et industrisamfunn til et kompetanse- og informasjonssamfunn. Det fører til høyere krav til både utdanningsnivå og kompetanse. Her trekkes den digitale kompetansen frem som særlig viktig, ettersom det teknologiske aspektet stadig blir en større del av skolehverdagen og fritiden til elevene (Engen, 2020, s. 11-12). Med den teknologiske utviklingen kommer nye kommunikasjonsplattformer som finner sted på digitale medier. Omstruktureringen av samfunnet omtales som «medialisering», og viser til de inngripende endringene som skjer i samfunnet, og som endrer og påvirker hvordan vi kommuniserer med andre (Pettersen, 2018, s. 3). Den sosiale interaksjonen som tidligere fant sted ved et fysisk møte, kan nå skje ved hjelp av digitale verktøy og sosiale medier. Samtidig vil det være ulikheter i hvilke sosiale medier

som tas i bruk i de ulike aldersgruppene. Blant annet brukes ikke det sosiale mediet Facebook<sup>3</sup> i like stor grad blant unge som hos eldre, mens TikTok<sup>4</sup> i større grad benyttes hos unge (Aalen, 2015, s. 32; Medietilsynet, 2020, s. 24).

Temaene *folkehelse* og *livsmestring* er en del av fagfornyelsen og skal inngå i alle fag i undervisningen. Det vil si at skolen har et ansvar for å lære elevene opp i hvordan de kan mestre livene sine, både medgang og motgang. Her trekkes elevenes mediebruk og mellommenneskelige relasjoner frem som faktorer elevene skal tilegne seg kompetanse om (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 12). Spurkeland (2020, s. 147) hevder at «Relasjonsbygging er kanskje vår tids viktigste kompetanse». John Hattie (2013, s. 70-71) understreker viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev, og viser til at relasjonen som dannes er utgangspunktet for all sosial og faglig læring. Videre er det lærerens ansvar å legge til rette for, reparere, vedlikeholde og utvikle relasjonen mellom dem (Spurkeland, 2017, s. 215). Folkehelseinstituttet leverte i 2019 en rapport på oppdrag av regjeringen som peker på sammenhengen mellom relasjonen mellom læreren og eleven og elevenes trivsel på skolen. Her ble det poengtert at i klasser hvor læreren har gode relasjoner til elevene, er det også positive relasjoner mellom elevene og dermed mindre negative hendelser som mobbing (Helland et al., 2019, s. 27). Spurkeland og Lysebo (2016, s. 11) trekker også linjer mellom lærernes forebyggende arbeid i forhold til digital mobbing og relasjonsbygging. De understreker at lærerne må lære elevene å skape positive og gode relasjoner med andre, og samtidig vise dem hvordan det gagnar dem positivt.

De grunnleggende ferdighetene som presiseres i læreplanen, bør i teorien danne et fundament for gode kommunikasjonsferdigheter, både kommunikasjonen som skjer fysisk og digitalt (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Likevel viser forskning at mange barn og unge i dag opplever å bli utsatt for digital mobbing, og det ser ikke ut til å avta med alderen (Wendelborg, 2021). Kommunikasjonsferdighetene og de digitale ferdighetene bør med alderen øke, og en kan dermed stille seg spørsmål ved hvorfor den digitale mobbingen også øker med alderen. Har ikke elevene tilegnet seg den underliggende forståelsen for hvordan en skal være en god samfunnsborger? Dette tydeliggjør også behovet for et større fokus på det forebyggende perspektivet ved digital mobbing i tidlig alder.

---

<sup>3</sup> Et sosialt nettverk hvor man kan ha kontakt med venner og familie.

<sup>4</sup> Et sosialt nettverk hvor det kan deles korte videoer.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne masteroppgaven er å få dypere innsikt i hvordan lærere på mellomtrinnet forstår begrepet digital mobbing og jobber forebyggende mot digital mobbing.

Problemstilling:

**Hvordan kan lærere på mellomtrinnet i skolen jobbe med å forebygge digital mobbing gjennom klasseledelse og relasjonsarbeid?**

Forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forstår lærere på mellomtrinnet begrepet digital mobbing?*
2. *Hva mener lærerne at skolen som organisasjon kan gjøre for å hjelpe lærere med å forebygge digital mobbing?*
3. *På hvilke måter ser lærerne for seg at relasjonsarbeid og klasseledelse kan forebygge digital mobbing?*

### 1.2.1 Begrunnelse av problemstilling

Med utgangspunkt i fremleggelsen i kapittel 1.1 og 1.1.1 er det tydelig at samfunnet står overfor en utfordring knyttet til digital mobbing blant barn og unge. I søkeprosessen for å finne aktuell teori og forskning oppsto det mange tanker og refleksjoner. Jeg undret meg over hvordan jeg som lærer kan undervise og formidle til elevene hvor komplekst fenomenet digital mobbing er. Hvordan skal jeg som lærer forklare at å ikke kommentere eller gi «likes» kan gi en følelse av ekskludering? At ekskludering også er en form for mobbing? Hvordan kan jeg lære elevene om risikoen ved bruk av sosiale medier? Er det mitt ansvar som lærer å undervise elevene om dette, når det i stor grad finner sted på fritiden? Hvordan vil min forståelse og kompetanse om digital mobbing påvirke mine valg i undervisningen? Hvordan skal en jobbe forebyggende mot digital mobbing, når den digitale utviklingen skjer så raskt som den gjør? Og hva er skolens rolle i det forebyggende arbeidet?

Spørsmålene og tankene som oppsto i søkeprosessen tydeliggjorde at dette var en aktuell problemstilling, som vil gagne både lærere, skolen som institusjon samt elever og foresatte å ha mer kompetanse om. Samtidig ble det klart for meg at læreren har en sentral rolle i det forebyggende arbeidet, og at lærerens forståelse, perspektiver og kompetanse har innvirkning på de valgene som blir tatt i undervisningen om digital mobbing. Videre er det tydelig at det er

mange ubesvarte spørsmål knyttet til digital mobbing. Dette kan ha sammenheng med en manglende forståelse av begrepet digital mobbing; altså fravær av en felles referanseramme og konkrete holdepunkter. Gjennom oppgavens problemstilling ønsker jeg å ta et dypdykk inn i lærernes forståelse av digital mobbing og undersøke hvordan lærerens rolle og utøvelse av læreryrket påvirker det forebyggende arbeidet mot digital mobbing på mellomtrinnet. Samnøen (2014, s. 63-64) understreker at kompetanse og forståelse av fenomenet digital mobbing er avgjørende for å kunne jobbe forebyggende på en hensiktsmessig måte. Samtidig kan den enkeltes forståelse og kompetanse være ulik, noe som påvirker valgene i undervisningen om digital mobbing, og dermed også hvordan en forebygger digital mobbing.

Det er åpenbart at fenomenet digital mobbing er et omfattende og komplekst tema, og dermed umulig å gi et fullstendig innblikk i, gjennom en masteroppgave. Ettersom skolen har et særlig forebyggende ansvar, da elevene tilbringer store deler av livet sitt på skolen (Falck-Pedersen, 2020, s. 375-376), anser jeg det mest hensiktsmessig å vektlegge det forebyggende perspektivet til digital mobbing, og her med fokus på lærerens rolle i det forebyggende arbeidet.

### **1.2.2 Begrunnelse av forskningsspørsmål**

Det første forskningsspørsmålet stilles for å få innsikt i lærernes forståelse av fenomenet og begrepet digital mobbing. Ettersom det tas i bruk ulike begreper som i stor grad beskriver de samme hendelsene (Jf. kapittel 2.2.1), vil det være gunstig å få avklart hvilke begrep lærerne benytter og hva de legger i det. I masteroppgaven til Hilde Aders (2017, s. 32) ble dette belyst, og selv om lærerne uttrykte at begrepet digital mobbing var et egnet begrep å ta i bruk var det tydelig at begrepsforståelsen var ulik og ofte svak. Samtidig påpeker Staksrud (2013, s. 42) at kjernepunktet i defineringen av hva digital mobbing er avgjøres av «[...] barnets egen opplevelse [...]». Ulik forståelse og forskjellige begreper kan være en utfordrende faktor i det forebyggende arbeidet og undervisning om temaet, samt skape vansker med å danne en felles referanseramme for lærerne.

Det andre forskningsspørsmålet retter blikket mot skolen som organisasjon, og dens rolle i det forebyggende arbeidet mot digital mobbing. Ifølge Ertesvåg (2012, s. 60) spiller skolen som organisasjon og skoleledelsen en sentral rolle i implementering og videreutvikling av kompetanse av blant annet IKT, og dermed også digital dømmekraft. Her må skoleledelsen legge til rette for utvikling og erfaringsdeling i kollegiet. Dette poengteres også i regjeringens

digitaliseringsstrategi, som er et styringsdokument med hensikt å utnytte mulighetene digitaliseringen gir (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Derfor vil det være interessant å få innblikk i om informantene opplever å bli oppmuntret og oppfordret til å undervise om digital mobbing og hva som vektlegges i undervisningen med utgangspunkt i de satte rammene.

I det tredje og siste forskningsspørsmålet blir begrepene klasseledelse og relasjonskompetanse trukket frem i sammenheng med digital mobbing. Digitaliseringen av samfunnet har også påvirket de tradisjonelle rollene i klasserommet (Krumsvik, 2014, s. 25). Nå må læreren ta del i læringssituasjonen sammen med elevene, noe som krever at læreren er bevisst sin relasjonskompetanse. Lærerens evne til å danne gode relasjoner påvirker hvordan en utøver sin rolle som lærer i klasserommet – altså klasseledelsen. Hvordan læreren danner relasjoner og dermed utøver klasseledelse kan ha innvirkning på valg og metoder i undervisningen – også i undervisningen om digital mobbing.

### **1.3 Avgrensing**

På grunn av det store feltet som digital mobbing er, og oppgavens tidsramme og omfang, er det nødvendig med visse avgrensinger. Avgrensingene som er gjort og bakgrunnen for dem vil nå presenteres.

Digital mobbing forekommer i alle aldersgrupper, og i skolen er det gjennomført undersøkelser basert på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og i den videregående skolen (2015, s. 86). For å avgrense oppgaven er det derfor satt søkelys på mellomtrinnet. Årsaken til at mellomtrinnet ble fokusområdet, er fordi det i stor grad er i denne aldersgruppen barna trer inn i den digitale verdenen ved å bruke sosiale medier. Det er i møtet, og interaksjonen, mellom to eller flere parter på sosiale medier at negative hendelser, som digital mobbing, kan forekomme (Staksrud, 2013, s. 43). Hvordan en kan unngå slike møter på digitale areaer og hvordan man skal forbedre elevene på slike møter anses som særlig relevant. Som nevnt i kapittel 1.1.1 synker ikke tallene på hvor mange som opplever å bli mobbet digitalt med alderen, noe som kan tyde på at det er et behov for å forbedre det forebyggende arbeidet allerede på mellomtrinnet.

Opgaven tar utgangspunkt i et *lærerperspektiv*, fremfor et elevperspektiv. Hensikten med dette er å kunne bidra til en bedre undervisningspraksis for hvordan digital mobbing kan forebygges i skolen. Ettersom det forebyggende arbeidet starter hos skolen som organisasjon og lærerne,



vil et lærerperspektiv være aktuelt å vektlegge. Det vil derfor være relevant å fokusere på lærernes forståelse av digital mobbing, ettersom deres forståelse vil danne grunnlaget for hvordan de underviser om temaet og valgene som tas i det forebyggende arbeidet i skolen (Samnøen, 2014, s. 63-64).

I forberedelsesfasen til prosjektet ble også håndteringsperspektivet vektlagt, noe som resulterte i at det ble stilt spørsmål under intervjuet angående hvordan informanten håndterte mobbesituasjoner som har foregått digitalt. Dette ble også inkludert i transkripsjonene, og dermed også i analyseprosessen. I etterkant har det blitt tydelig at å inkludere både lærernes forebyggende arbeid, hvor også relasjonsbygging og klasseledelse ble vektlagt, i tillegg til lærernes håndteringsarbeid, ble for omfattende. Derfor har håndteringsperspektivet nå blitt tatt vekk. Resultater og funn gjort i den forbindelse vil derfor kun brukes i fotnoter for å understreke og poengtere andre funn, men de vil ikke diskuteres i lys av håndteringskompetanseteori. Det var imidlertid gunstig å ha med både forebyggingsperspektivet og håndteringsperspektivet i analyseprosessen, ettersom det tydeliggjorde ulikhetene i arbeidsprosessene.

Avslutningsvis må det poengteres at det vil benyttes norsk forskning som grunnlag i oppgaven. Denne avgrensningen er gjort på bakgrunn av at oppgaven kun vedrører norske forhold, der nasjonale styringsdokumenter er en sentral del av grunnlaget for undersøkelsen. Det vil imidlertid være aktuelt å trekke inn undersøkelsen *EU kids online* da den ser resultater fra Norge opp mot andre land (Smahel et al., 2020). Videre er det gjennomført lite kvalitativ forskning med fokus på digital mobbing i Norge, og det vil derfor i stor grad tas i bruk kvantitativ forskning hvor tematikken har vært tilsvarende.

## **1.4 Oppgavens disposisjon**

*Kapittel 1* beskrev bakgrunn for valg av tema og oppgavens aktualitet. Deretter ble oppgavens *problemstilling* og *forskningsspørsmål* presentert, før nødvendige avgrensninger i forbindelse med oppgaven ble tydeliggjort.

*Kapittel 2* omhandler *sentrale begreper* og *styringsdokumenter* som skal benyttes i oppgaven. Det vil først gjøres rede for ulike definisjoner av tradisjonell mobbing, før begrepet «digital» defineres. Videre vil begrepet digital mobbing defineres og særtrekk ved den digitale mobbingen beskrives samt mulige skadevirkninger av digital mobbing. I dette kapitlet vil

også relevante styringsdokumenter gjøres rede for. Styringsdokumentene som gjøres rede for er et utvalg gjort med utgangspunkt i problemstillingen og hvilke styringsdokumenter som er mest aktuelle i forbindelse med forebygging av digital mobbing.

*Kapittel 3* beskriver *tidligere forskning* på feltet. Her redegjøres det for *søkeprosessen* til relevant litteratur. Forskningen som presenteres er forskning gjennomført i Norge. Her trekkes barn og unges bruk av og tilgang til digitale enheter og sosiale medier frem samt resultater av ulike undersøkelser som viser til hvor mange elever som opplever å bli mobbet digitalt.

*Kapittel 4* beskriver oppgavens *teoretiske tilnærming og teoretisk perspektiv*. I den sammenheng gjøres det først rede for det digitale samfunnet vi lever i, som de siste tiårene har gått fra å være et industrisamfunn til et informasjons- og kompetansesamfunn. Her vil det også gjøres rede for begrepet digital barndom, og hva som ligger i å være en del av den digitale generasjonen. Deretter vil forebyggende arbeid og tiltak fremlegges, her vektlegges både tiltak som gjøres av læreren selv og skolen som organisasjon. Pragmatismen og det sosiokulturelle perspektivet på læring legges til grunn for arbeidet som er gjort i oppgaven. Her vil også relasjonsarbeidet som foregår i skolen sees i sammenheng med pragmatismen og det sosiokulturelle perspektivet på læring.

*Kapittel 5* omhandler oppgavens *forskningsdesign og metode*. Her gjøres det innledningsvis rede for den vitenskapsteoretiske tilnærmingen som benyttes i analysen. Videre vil forskningsdesignet gjøres rede for. Her vil den kvalitative metoden beskrives og undersøkelsens utvalg, forberedelse, gjennomføring og bearbeiding gjøres rede for. Avslutningsvis vil undersøkelsens kvalitet, etiske hensyn og undersøkelsens svakheter fremlegges.

I *kapittel 6* fremlegges undersøkelsens *resultater*. Resultatene legges frem i kategorier utformet i analyseprosessen. Kategoriene er som følger: 1) Forståelse av begrepet digital mobbing, 2) Skolens rolle det forebyggende arbeidet og 3) Klasseledelse og relasjonsarbeid.

*Kapittel 7* drøfter funnene i kapittel 6 i lys av forskning og teori presentert i tidligere kapitler.

I *Kapittel 8* vil problemstilling, oppgavens formål og relevante funn sees i sammenheng. Deretter vil det kort beskrives hvordan masteroppgavens tematikk kan jobbes med videre.

## 2.0 Definisjoner og styringsdokumenter

I det følgende kapittelet vil det gjøres kort rede for tradisjonell mobbing. Videre vil det gjøres et dypdykk inn i hva digital mobbing er, hva som kjennetegner den digitale mobbingen og hvilke skadevirkninger digital mobbing kan medføre. Deretter vil nasjonale styringsdokumenter presenteres.

### 2.1 Tradisjonell mobbing

Dan Olweus (1992) definerer mobbing slik: «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger eller over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer» (s. 17). Uttrykket «negative handlinger» brukes når en person med hensikt forsøker eller påfører den andre parten smerte eller ubehag. Olweus (1992, s. 17) og Roland (2014, s. 24) påpeker at de negative handlingene kan uttrykkes ulikt. En kan verbalt true, håne eller såre ved å si ubehagelig ting som kan resultere i ubehag og være sårende for den andre parten. Bruk av slag, spark, bli holdt fast mot sin vilje og lignende viser til den fysiske delen ved negative handlinger (Slonje & Smith, 2008, s. 147). Roland reviderte Olweus sin definisjon av tradisjonell mobbing og la til flere elementer: «Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen» (Roland, 2014, s. 25). Felles for definisjonene er at mobbing finner sted om negative handlinger blir utført gjentatte ganger, fysisk eller psykisk, over en lengre tidsperiode av en eller flere personer. «Manifest mot mobbing» påpeker derimot at det er den som føler den blir mobbet som har definisjonsretten, da opplevelsen av å bli mobbet kan være ulik (Kunnskapsdepartementet, 2011). Med bakgrunn i dette kan en hevde at definisjonene er mer veiledende enn absolutte.

Den tydelige ubalansen i styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer er sentral i de fleste mobbedefinisjoner, da det ikke blir ansett som mobbing om begge partene innehar lik styrke eller makt over den andre (Roland, 2014, s. 22; Samnøen, 2014, s. 37). Den som opplever å bli mobbet har ofte vansker med å forsvare seg selv. Dette henger særlig sammen med provokasjon, mobberen ønsker å fremkalle en reaksjon hos offeret som igjen utnyttes og gjøres om til noe negativt. Mobbeepisodene er ikke uvanlig at avsluttes med trusler om at mobberne vil komme tilbake. Truslene kan også komme utenom mobbeepisodene, enten direkte fra mobberen eller via andre, noe som kan føre til større frykt hos mobbeofferet og tydeliggjør maktubalansen (Roland, 2014, s. 24-25).

Oppsummert er det særlig fire sentrale kriterier for tradisjonell mobbing, som samsvarer med definisjoner både nasjonalt og internasjonalt. De fire kriteriene er: 1) Handlingene som utføres må være negative; 2) Handlingene må foregå over lengre tid; 3) Handlingene må være gjentakende og 4) Det er ubalanse i styrkeforholdet mellom partene (Roland, 2014, s. 25-26; Tømte, Gudmundsdottir & Hatelevik, 2017, s. 149). Det er disse fire elementene som vil legges til grunn når jeg senere i oppgaven vil diskutere tradisjonell mobbing opp mot digital mobbing.

## 2.2 Digital mobbing

«Vi vurderte å kjøpe dæ en pistol, fordi å se det ekle trynet ditt og den heslige kroppen din for oss til å kaste opp. Og ikke minste at du trur du e så mye bedre enn alle andre, lille opphengte drittfaen. Du e så lite verdt at folk ville betalt for å få dæ solgt. Ekkelt at du ser på oss og alt den driten du sei og gjør i klasserommet e så irriteranes. Kom dæ vekk!» (Mellingsæter & Svarstad, 2016).

Sitatet er hentet fra Aftenposten, hvor en gutt i slutten av tenårene beskriver mobbingen han opplevde tidlig i tenårene. Teksten som er sendt til gutten er fra medelever i samme klasse, noe som viser hvor brutal digital mobbing kan være. Jeg velger å ha med sitatet for å gi et bilde av hvor grov og nær den digitale mobbingen kan være, og hvor sentral lærerrollen og klassemiljøet er for å forebygge digital mobbing.

### 2.2.1 Begrepet «digital»

For å få bedre forståelse av begrepet digital mobbing, må en først ha innsikt i hva som vektlegges i begrepet «digital». Hvordan en forstår begrepet digital, vil kunne påvirke forståelsen av begrepet digital mobbing. Ifølge Selwyn (2018, s. 12) handler begrepet digital om diskontinuerlige data med to ulike tilstander – av og på. Store Norske Leksikon beskriver begrepet digital som noe som har med tall og diskrete enheter å gjøre, og knyttes til maskiner og enheter som anvender og behandler datamateriale (Andersen, 2020). Bruk av begrepet digital i kombinasjon med begrepet mobbing, kan tyde på at mobbingen skjer på arenaer hvor det benyttes digitale enheter som for eksempel datamaskiner. Kombinasjonen av *digital* og *mobbing* tas i bruk av blant annet Utdanningsdirektoratet (2017b). Andre plattformer velger å benytte ulike terminologier, for eksempel beskriver Barn og medieundersøkelsen (2020) det

som «mobbing på nett, mobil og spill», mens Barnevakten (2017) tar i bruk begrepet «nettmobbing».

For å forstå hva et fenomen er og hva som legges til grunn i fenomenet må en ha kjennskap til hva begrepet refererer til. Derfor kan en spørre seg om digital mobbing og nettmobbing er synonymmer. Vil forståelsen av begrepene være lik for alle lærere og deres elever? Ulike forståelse vil kunne påvirke lærerens tilnærming og dermed også forebygging. Videre i oppgaven vil begrepet digital mobbing benyttes, da dette er et begrep som tas i bruk av Utdanningsdirektoratet og i aktuelle styringsdokumenter.

### **2.2.2 Definisjon av digital mobbing**

Forskning på digital mobbing bygger på forskning av tradisjonell mobbing. Digital mobbing forstås derfor som en variant av den tradisjonelle mobbingen. Den tradisjonelle mobbingen og den digitale mobbingen har flere fellestrekk, men den digitale mobbingen er likevel et eget fenomen (NOU 2015:2, s. 81). Derfor vil mange av definisjonene av digital mobbing bygge på definisjoner av tradisjonell mobbing, men vil inkludere bruk av digitale verktøy eller enheter (Tokunaga, 2010, s. 278). Slonje og Smith (2008, s. 147) skriver derfor at digital mobbing kan ses på som videreutvikling av fenomenet tradisjonell mobbing ved at handlingene nå foregår via en tredjepart, altså et teknologisk verktøy.

En mye brukt definisjon av digital mobbing som tar utgangspunkt i Olweus sin definisjon av tradisjonell mobbing, er: «An aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself»<sup>5</sup> (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher & Tippett, 2008, s. 376). Andre definisjoner av digital mobbing er: «Cyber bullying is simply schoolyard bullying that has morphed into a more powerful toxic form of bullying with the introduction of technology» (Trolley & Hanel, 2009, s. 33) og «Willful and repeated harm inflicted through the medium of electronic text» (Hinduja & Patchin, 2007). Samnøen (2014) definerer digital mobbing som «[...] en hvilken som helst oppførsel utført gjennom digitale medier – av individer eller grupper – som gjentatte ganger kommuniserer fiendtlige eller aggressive meldinger med intensjon om å påføre ubehag eller skade på andre» (2014, s. 11).

---

<sup>5</sup> Definisjonen er oversatt til norsk, og er som følgende: «En aggressiv, forsettlig handling utført av en gruppe eller en person, ved hjelp av elektroniske kontaktformer, gjentatte ganger og over tid, mot et mål som ikke like lett kan forsvare seg» (Tokunaga, 2010 s. 278; Hinduja & Patchin, 2009, s. 615; oversatt i Kvalheim, 2020, s. 9)

Ifølge Opplæringsloven §9A (1999) skal det være nulltoleranse mot (digital) mobbing i skolen. Opplæring i akseptert atferd på nett inkluderes i ferdighetsområdet digital dømmekraft som er ett av fem ferdighetsområder innenfor den grunnleggende ferdigheten *digitale ferdigheter*. Å mestre og inneha god digital dømmekraft vil si «[...] å følge regler for personvern og vise hensyn til andre på nett. Det handler om å bruke strategier for å unngå uønskede hendelser og å vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier» (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Engen, Giæver og Mifsud (2017, s. 17) definerer digital dømmekraft som «[...] et sett samfunnsmessige etiske standarder for bruk av digitale medier». Krumsvik (2020, s. 624) understreker at elevenes kompetanse innen digital dømmekraft vil være forebyggende mot digital mobbing. Begrepene digital dømmekraft og digital mobbing må derfor ses i sammenheng.

### **2.2.3 Kjennetegn ved digital mobbing**

Tradisjonell og digital mobbing har flere likhetstrekk, men digital mobbing har likevel egne særtrekk (Roland, 2014, s. 37; Staksrud, 2013, s. 44-45; Tokunaga, 2010, s. 278). Både ved tradisjonell mobbing og digital mobbing vil målet være å såre eller skade den andre parten. Samtidig vil begge mobbetyperne ha en maktubalanse, eller en asymmetri, mellom partene. Maktubalansen ved digital mobbing vil likevel skille seg fra maktubalansen i styrkeforholdet ved tradisjonell mobbing. Dette understreker Samnøen (2014, s. 41-42). Han hevder at karakteristikken ved digital mobbing vil fremtre på andre måter ved den digitale mobbingen.

Sjursø (2017) trekker frem fire aspekter ved maktubalansen ved digital mobbing:

#### ***1. Den sosiale statusen***

Publikummet ved digital mobbing kan være mye større enn ved tradisjonell mobbing, noe som kan føre til et mer utbredt dårlig rykte.

#### ***2. Anonymiteten***

Ved å være anonym utøver mobberen makt over offeret. Man vet ikke hvem som mobber en, noe som kan føre til stor usikkerhet og dermed mer makt for mobberen.

#### ***3. Ulik digital kompetanse***

Mange som utøver digital mobbing anser seg selv som digitale eksperter, noe som ikke alltid er tilfellet da man ikke behøver å inneha god digital kompetanse for å mobbe. Det er likevel en maktbrikke for mobberen å være mer digitalt kompetent enn offeret.

#### ***4. Den opplevde hjelpeløsheten***

Digitale spor er mer utfordrende å fjerne, noe som kan føre til en følelse av hjelpeløshet fra offeret.

Djupedalutvalget (NOU 2015:2, s. 82) trekker frem tre viktige aspekter ved digital mobbing: (1) Det er vanskelig å slippe unna, (2) Anonymitet og (3) Den uendelige offentligheten. Staksrud (2013) presenterer også ulike særtrekk ved digital mobbing gjennom syv punkter: (1) Man slipper aldri unna, (2) Audiovisuelt materiale kan brukes i mobbingen, (3) Mobbingen kan lettere dokumenteres, (4) Det er lettere for den som mobber å være anonym, (5) Digital mobbing gir nye former for sosial ekskludering i form av digital isolasjon, (6) Mobbingen kan være mer sosialt synlig og (7) Mobbingen kan være mindre synlig for foreldre, lærere og andre voksne (Staksrud, 2013, s. 45-53).

I redegjørelsen for særtrekk ved den digitale mobbingen er det tydelig at tematikken er kompleks. Videre vil Djupedalsutvalget (2015, s. 82) og Staksruds (2013, s. 44) aspekter ved digital mobbing sammenfattes til fem særtrekk. I de fem punktene vil også Sjurstøs (2017) fire faktorer som omhandler maktubalansen ved digital mobbing implementeres.

##### ***1. Anonymitet***

Ved bruk av sosiale medier kan man enkelt skjule sin identitet. Mobberen sitter bak en datamaskin, på mobiltelefonen eller et nettbrett og kan derfor velge å lage brukere med falske navn eller kommentere som anonym. Derfor vil ikke alltid mobbeofrene vite hvem som mobber dem. Det kan skape en følelse av utrygghet, noe som kan gjøre det ekstra vanskelig (NOU 2015:2, s. 83; Staksrud, 2013, s. 48). En annen måte å være anonym på er ved å ta over andres profil på sosiale medier. I Barn og medier undersøkelsen fra 2020 svarer 23% at de kjenner til venners passord på sosiale medier (Medietilsynet, 2020, s. 58). I flere tilfeller er det venner av kontoinnehaveren som utøver handlingene, og om det blir oppdaget argumenterer de for at det var en spøk eller «på tull». Ved slike situasjoner oppstår det en konflikt og de er sosialt kompliserte, men det er blant de vanligste metodene å mobbe digitalt på (Staksrud, 2013, s. 48-49). Slonje og Smith (2008, s. 148) trekker frem at mobberen eller mobberne ikke ser offerets reaksjon når de mobber digitalt, og dermed ikke ser konsekvensene av deres handlinger. Slik kan de naturlige grensene for akseptabel oppførsel utfordres og svekkes. Det kan føre til at mobberen får en følelsemessig distanse fra mobbesituasjonen. Samtidig vil usikkerheten rundt hvem som er mobberen kunne påvirke hvem man kan stole på og henvende seg til. Det kan

også påvirke elevens relasjonsbygging med både venner, familie og lærere (NOU 2015:2, s. 83).

## ***2. Det er vanskelig å slippe unna***

Tradisjonell mobbing har et fysisk aspekt, det har ikke nødvendigvis digital mobbing. Mobbeofferet vil derfor ikke kunne se kroppsspråket til de som mobber hverken før, under eller etter episodene. Man blir ikke «bare» mobbet på skolen eller i spesielle sammenhenger, nå kan det skje når som helst og hvor som helst. Man får derfor ingen fristeder (NOU 2015:2, s. 82; Staksrud, 2013, s. 45). Ettersom mye av det sosiale livet og kommunikasjon med både venner og familie til dagens unge foregår via sosiale medier er det ikke et alternativ å ikke bruke sosiale medier. I tillegg vil det kunne være belastende å ikke ha tilgang til sosiale medier, da tanken om hva som blir publisert og skrevet om en er til stede. På grunn av behovet for å være tilgjengelig og ha brukere på sosiale medier for å kunne delta i samfunnet, øker også terskelen for å si i fra om negative hendelser. Dette kommer av frykt for å få restriksjoner rundt bruken av sosiale medier (Roland, 2014, s. 41). Derfor er det viktig at voksne må anerkjenne rollen sosiale medier har i barns liv, og heller vektlegge god kommunikasjon og kompetanseheving om temaet (Staksrud, 2013, s. 26).

## ***3. Den uendelige offentligheten***

I motsetning til tradisjonell mobbing hvor mobbingen foregår ansikt til ansikt med et begrenset publikum, kan den digitale mobbingen være synlig for langt flere. Det at andre, ukjente, mennesker kan kommentere noe en har lagt ut fordi dette har blitt delt videre, kan være vanskelig (Staksrud, 2013, s. 51). Beskjeder, videoer og bilder kan være tilgjengelig for et ubegrenset antall mottakere innen få sekunder. Frykten for at det kan skje når som helst, eller foregå bak ens rygg, er stor. Mangelen på kontroll er en tydelig forskjell fra den tradisjonelle mobbingen. Samtidig vil den økte publisiteten, delingen, kommentarer og likes, kunne føre til ansvarspulverisering og dermed usikkerhet omkring hvem som står bak den negative handlingen (NOU 2015:2, s. 84). Den økte synligheten gjør det også mulig for flere å ta del i mobbingen, noe som kan resultere i en styggere mobbesituasjon. Samtidig vil den sosiale isolasjonen også synliggjøres. Det blir synlig hvor mange venner en har på sosiale medier, hvem som er venner med hvem, og ungdom oppfatter ut fra dette hvem som er sosialt «ok» å skape en relasjon med. Ekskludering i og fra grupper på sosiale medier er også en del av den sosiale ekskluderingen. Den sosiale isolasjonen kan på bakgrunn av synligheten derfor forverres (Staksrud, 2013, s. 50-52).



#### ***4. Mobbingen kan dokumenteres***

Den digitale mobbingen foregår ved hjelp av digitale enheter som for eksempel mobiltelefon, nettbrett eller datamaskin i form av meldinger, bilder, video eller lyd. Den som blir mobbet vil i stor grad ha tilgang på materiale som spres eller utsagn som skrives, noe som gir dem mulighet til å dokumentere. Dokumentasjon gjør det også lettere for utenforstående å danne et bilde av situasjonen og konflikten fremfor å dra informasjon ut fra ufrivillige i skolegården. Samtidig tydeliggjøres viktigheten ved å vite hvordan og viktigheten av å dokumentene (Staksrud, 2013, s. 48).

#### ***5. Mobbingen er mindre synlig for foreldre, lærere og andre voksne***

«Foreldres interesse for barnas opplevelser på nett og mobil synker med økende alder, samtidig som både bruk av tjenester og negative opplevelser øker hos barna» (Redd Barna, u.å.). Hvor vi ferdes på nett og sosiale medier er ulikt for voksne og barn. Det utvikles stadig nye applikasjoner som barna raskt tar i bruk. Når de voksne prøver å ta i bruk de samme applikasjonene som barna, innehar barna allerede så god kunnskap om de at de har kjennskap til hvordan de kan skjule informasjon fra foreldre og andre voksne. I tillegg krever ikke den digitale mobbingen fysisk nærhet, noe som kan gjøre det vanskelig for voksne å observere de negative handlingene. Hvordan elevene oppfører seg ansikt til ansikt kan også være ulikt fra deres opptreden på sosiale medier – noe som kan være utfordrende for mange voksne å forstå (Staksrud, 2013, s. 52-53).

### **2.2.4 Eftervirkninger av digital mobbing**

«Amanda (15) ble funnet død etter internett-mobbing» (Svendsen, 2012), «Mobberne ba Johannes (17) ta sitt eget liv» (Nordli, Elgaaen & Bazaz, 2018), «Nadia (14) begikk selvmord etter nettmobbing» (Flach-Olsen, 2014) og «Han var 11 år – og ville bare dø» (Flaa, 2019) er eksempler på overskrifter i mediene de siste årene. Digital mobbing kan føre til både kortsiktige og langsiktige skadevirkninger som blant annet redusert selvfølelse, mareritt og søvnproblemer (NOU 2015:2, s. 77). Depresjon, angst og negative følelser om en selv oppstår hos langt flere ved digital mobbing enn ved tradisjonell mobbing (Risanger, Fandrem & Roland, 2015, s. 117; Staksrud, 2013, s. 53). De psykiske skadevirkningene som følge av å bli digitalt mobbet kan påvirke og vedvare i lang tid etter mobbingen tar slutt. Også mobberen og andre vitner kan oppleve psykiske vansker langt inn i voksen alder (NOU 2015:2, s. 77). Det tyder på at

forebyggende tiltak i skolen kan være livsviktig både for elevene som opplever å bli mobbet digitalt, men også for dem som utfører mobbingen (NOU 2015:2, s. 77).

## 2.3 Oppsummering

Den tradisjonelle mobbingen og den digitale mobbingen har som nevnt flere likhetstrekk, men digital mobbing har likevel egne særtrekk. Det gjør det interessant å undersøke fenomenet digital mobbing dypere. I kapittel 2.2.2 ble det presentert et utvalg definisjoner av digital mobbing som vektlegger ulike faktorer ved fenomenet. Dette tyder på at digital mobbing kan forstås svært ulikt og er et komplekst og utfordrende begrep å definere. Grunnet oppgavens omfang vil jeg derfor benytte definisjonen utformet av Øystein Samnøen som beskriver digital mobbing som: [...] en hvilken som helst oppførsel utført gjennom digitale medier – av individer eller grupper – som gjentatte ganger kommuniserer fiendtlige eller aggressive meldinger med intensjon om å påføre ubehag eller skade på andre (Samnøen, 2014, s. 11). Som nevnt inkluderes ikke maktubalansen i selve definisjonen, grunnet Samnøens (2014, s. 41-42) tanker om at dette kan utspille seg svært ulikt. Maktubalansen mellom mobber og offer vil vektlegges videre i oppgaven som en del av forståelsen av begrepet digital mobbing. Definisjonen tolker jeg som negative handlinger som repeteres og utføres av en eller flere personer ved hjelp og bruk av digitale enheter eller digitale verktøy, som blant annet mobiltelefon, datamaskin og nettbrett, hvor hensikten er å såre eller påføre den andre parten ubehag. Begrepet digital dømmekraft vil også bli sett i sammenheng med den valgte definisjonen.

## 2.4 Styringsdokumenter

*«[...] Jeg synes det er viktigere med klare ansvarsområder enn noen gang før. Når deres barn bruker internett o.l. i klasserommet, da er det min oppgave å sørge for at de overholder regler og faktisk bruker verktøyene riktig. Så snart de forlater skolen, er dette foreldrenes ansvar og min myndighet opphører» (Dahle, Hodøl, Kro & Økland, 2020, s. 80).*

Ifølge Opplæringsloven §9-a har skolen et lovpålagt ansvar for å sikre elevenes psykososiale miljø. Her kommer det frem at læreren har aktivitetsplikt ved mistanke eller oppdagelse av negative hendelser, som blant annet mobbing. Videre påpekes det at skolen har nulltoleranse mot krenkende hendelser, som blant annet mobbing (Opplæringsloven, 1999). Aktivitetsplikten som skolen er underlagt, inneholder fem delplikter: (1) Plikt til å følge med, (2) Plikt til å gripe

inn, (3) Plikt til å varsle, (4) Plikt til å undersøke og (5) Plikt til å sette inn tiltak. Alle ansatte på skolen tar del i dette ansvaret (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 4-11). Ettersom digital mobbing sies å være en videreutvikling av den tradisjonelle mobbingen, er det tydelig at Opplæringsloven også omfavner den type negative hendelser (Staksrud, 2013, s. 143). Med det blir også skolens aktivitetsplikt, beskrevet i Opplæringsloven §9A-4 (1999), også gjeldende for digital mobbing.

Sitatet i starten av kapittelet er hentet fra rapporten *Skjermet barndom?* (Dahle et al., 2020) og er uttalt av en lærer på småtrinnet. Læreren sier her at skolens og lærernes ansvarsområde er på skolen, og foreldrene tar over når barnet er ferdig på skolen. Barn og unges skille mellom skole og hjem er ifølge Djupedalutvalget flytende, noe som kompliserer ansvarsfordelingen (NOU 2015:2, s. 80). Ikke alle foreldre har kompetansen eller tar ansvaret som behøves ved oppdagelse av digital mobbing. Det behøves derfor voksne som kan ta ansvar, inneha kompetansen og er der for elevene, altså lærerne (Staksrud, 2013, s. 140). Dette poengteres også i samarbeidet *Partnerskap mot mobbing*. Det er et samarbeid og et partnerskap mellom 15 ulike organisasjoner som blant annet er signert av statsministeren. Her er hensikten å fremme at alle omsorgspersoner, med skole- og barnehagelærere i spissen, skal yte sitt beste for å gi alle barn og unge et godt oppvekst- og læringsmiljø uten mobbing (Partnerskap mot mobbing, 2016). Det vil si at hverken lærere eller foreldre kan fraskrive seg ansvaret for barna, uavhengig av hvor barna befinner seg.

Ifølge FNs barnekonvensjon<sup>6</sup> skal barnas frihet være i sentrum. Det innebærer blant annet å ha rett til deltakelse i samfunnet, beskyttelse og tilgang på informasjon (Bergsjø, Eilifsen, Tønnesen & Vik, 2020, s. 56; FN-sambandet, 1991). I dagens samfunn hvor mye av kommunikasjonen skjer via digitale verktøy og sosiale medier kan man ikke avskjære barn fra sosiale medier, de må få tilgang til å innhente informasjon og anledning til å delta i det sosiale som skjer på sosiale medier. På den andre siden må en som voksen være bevisst at informasjonsinnhenting og aktiv deltakelse kan føre til større risiko for å bli digitalt mobbet selv, ubevisst delta i mobbingen<sup>7</sup> eller oppdage digital mobbing. Det er derfor behov for en arena, som kan gi elevene veiledning og tilgjengelig utstyr for å øve seg og heve sin digitale

---

<sup>6</sup> FNs barnekonvensjon skal fremme og sikre barns rettigheter i Norge uavhengig hvem de er og hvor de bor.

<sup>7</sup> På internett spres bilder, video og tekst fort, det er mange deltakere. Når en mottar bilder, video eller tekst kan en oppfatte det som morsomt og deler det videre med sine venner igjen uten å tenke på reaksjonen til den det omhandler (NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf> Staksrud, E. (2013). *Digital mobbing. Hvem, hvor, hvordan, hvorfor- og hva kan voksne gjøre?* Oslo: Kommuneforlaget. )

kompetanse og dermed også heve kompetansen innenfor digital dømmekraft og digital mobbing (Bergsjø et al., 2020, s. 57; Tømte et al., 2017, s. 160-161).

Skolen har et lovpålagt ansvar for elevene ved oppdagelse av digital mobbing. Straffeloven, som er en del av Norges lovverk inkluderer også digital mobbing i likhet med tradisjonell mobbing. Å utføre digital mobbing er på lik linje med tradisjonell mobbing, en straffbar handling. Straffeloven inneholder punkter om blant annet diskriminering (§185), hatefulle ytringer (§186), trusler (§263) og hensynsløs atferd (§266) (Straffeloven, 2005). Alvorligheten av å mobbe andre digitalt understrekes i straffeloven, og er noe lærere og elever bør tilegne seg kunnskap om (Samnøen, 2014, s. 61-62).

### **3.0 Tidligere forskning**

I det følgende vil jeg redegjøre for tidligere forskning som skaper grunnlaget og rammene for masteroppgavens drøfting og analyse.

#### **3.1 Søkeprosessen**

Selv om digital mobbing anses som et relativt nytt fenomen finnes det en god del forskning på feltet. Det samme gjelder klasseledelse og relasjonsarbeid. For å kunne undersøke og utforske digital mobbing i kombinasjon med klasseledelse og relasjonsarbeid, måtte jeg derfor ta i bruk ulike innfallsvinkler, og gjennomførte derfor et strukturert litteratursøk (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 105). Søkemotorene som ble tatt i bruk var Oria, Eric, Idunn, Springer Link og Google Scholar. De valgte søkemotorene tydeliggjør hvilke forskningsartikler som er fagfellevurderte, noe som var et kriterium for at de kunne inkluderes i masteroppgaven. Videre har de også et bredt utvalg av litteratur som er pedagogisk forankret. I søkeprosessen ble det utformet søkeord som jeg anså som relevante og som ville gi meg relevant og aktuell litteratur. Søkeordene som ble valgt er åpne, og ville derfor gi et større spekter av litteratur (Aveyard, 2019, s. 83). Dette ble gjort ettersom fenomenet digital mobbing forskes på under ulike begreper og beskrivelser<sup>8</sup>. Følgende søkeord ble benyttet:

- «Digital mobbing», «Nettmobbing», «Cyberbullying» og «Online Bullying»

---

<sup>8</sup> Begreper som brukes er blant annet «digital mobbing», «nettmobbing», «internettmobbing», «cyberbullying», «online bullying» og beskrivelser av fenomenet som «mobbing på digitale arenaer» «mobbing ved bruk av digitale enheter»

- «Relasjonskompetanse», «Relasjonsarbeid», «Elev-lærer relasjon», «Relation skills», «Relation competency», «Relations», «Teacher and student relation», «Klasseledelse» og «Classroom management».

Søkeordene alene ga omfattende funn, og det ble derfor benyttet en kombinasjon av søkeordene ved bruk av og/and som bindeord. Det begrenset omfanget av tilgjengelig litteratur, som er en fordel ettersom man har en tidsbegrensning ved skriving av masteroppgave (Aveyard, 2019, s. 4). Samtidig fant jeg lite forskning som innebar forståelse av begrepet digital mobbing. Her viste ulike forskningsartikler, bøker og undersøkelser til forskjellige definisjoner og beskrivelser av fenomenet, noe som gjorde det utfordrende å direkte sammenligne funnene. Samtidig var det utfordrende å finne kvalitativ forskning gjennomført i Norge (Jf. kapittel 1.3), ettersom tematikken er såpass ny. Kvantitativ forskning, hvor tematikken var lik, ble derfor inkludert som en del av forskningsgrunnlaget. Samtidig tydeliggjorde det behovet for å utforme et sett kriterier for hvilken forskning som skulle inkluderes i masteroppgaven. Kriteriene viser mine inklusjons- og eksklusjonskriterier. Vitenskapelig forskning før 2013 ble ikke inkludert ettersom den teknologiske utviklingen går raskt, og forskning gjort før dette vil være utdatert. Samtidig kan vitenskapelige artikler fra før 2013 trekkes frem for å underbygge at det har foregått en utvikling. Videre ble artikler på engelsk og skandinaviske språk inkludert, og artikler på andre språk ekskludert grunnet språkforståelse. På bakgrunn av det nevnte ble det utformet to kriterier:

(1) Norsk forskning. Som nevnt i kapittel 1.3 vil forskning gjennomført i Norge prioriteres ettersom masteroppgavens undersøkelse vil gjennomføres i Norge der nasjonale styringsdokumenter vil være en del av teorigrunnlaget. Videre vil det og bidra til et mer relevant sammenligningsgrunnlag for egne resultater. Som nevnt vil Elevundersøkelsen og Barn og medier undersøkelsen vektlegges, men resultater fra EU Kids online vil også trekkes frem for å se norske funn i sammenheng med andre land. Videre vil norske bidragsytere som Erlend Roland (2014) «*Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?*», Grete Kvalheim (2020) «*Vett på nett. Om digital mobbing og seksuelle krenkelser.*» og Robin Ulriksen og Marit Knapstad (2016) «*Digital mobbing. Kunnskapsoversikt over forskning på effekter av tiltak.*» gis plass i seksjonen om tidligere forskning. Dette er litteratur som underbygger fagfelleverderte vitenskapelige artikler, og bidrar til å gi større forståelse til nyere forskning og trekker paralleller fra de vitenskapelige artiklene til masteroppgavens fokusområde.

Den tidligere forskningen som presenteres her, vil i stor grad være kvantitative undersøkelser. Det vil likevel tas i bruk, selv om innsamlingsmetoden er ulik, da det kan underbygge egne funn i min kvalitative undersøkelse.

(2) Lærere på mellomtrinnet. Grunnet oppgavens omfang var det ønskelig å vektlegge lærere på mellomtrinnet. Dermed er forskning som inkluderer elever på mellomtrinnet mest aktuelt. De kvalitative intervjuene gjennomført i forbindelse med masteroppgaven inkluderer kun lærere som jobber på mellomtrinnet, og funnene som kommer frem her, vil derfor være mer aktuelle å se i sammenheng med tidligere forskning gjort med elever på mellomtrinnet. Det må likevel poengteres at det vil tas i bruk forskning hvor aldersspennet er bredere enn kun elever på mellomtrinnet, ettersom ikke alle undersøkelser skiller mellom barnetrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

### **3.2 Tidligere forskning på digital mobbing**

Påstanden om at den teknologiske utviklingen vil påvirke alles liv i større grad, kan ses i sammenheng med barn og unges tilgang på og bruk av digitale verktøy og sosiale medier. Barn- og medier undersøkelsen (Medietilsynet, 2020, s. 14) utført i 2020 viser at 97% av alle barn og unge mellom 9 og 18 år har egen mobiltelefon. Videre sier 80% av barna at de har kontoer på en eller flere sosiale medium (Medietilsynet, 2020, s. 159). Barn og unge i Norge trekkes frem på flere punkter som det landet av de 19 deltakerlandene i undersøkelsen EU Kids Online fra 2020, som i størst grad benytter digitale verktøy og sosiale medier. Her kommer det frem at over 80% av barn og unge mellom 9 og 17 år i Norge bruker mobiltelefonen sin daglig på internett (Smahel et al., 2020, s. 18), og gjennomsnittsbruken i løpet av en dag er 3,5 timer (Smahel et al., 2020, s. 6). På bakgrunn av kompetanse- og informasjonssamfunnets betydelige påvirkning, og tilgjengeligheten av digital teknologi, er det tydelig at de færreste barn i Norge lever et liv upåvirket av den teknologiske utviklingen (Frønes, 2019, s. 122).

I den forbindelse vil det være interessant å presentere funn fra ulike undersøkelser som er gjennomført i Norge, med fokus på negative hendelser på nett og digital mobbing. I Norge ble det allerede i 2001 gjennomført systematiske undersøkelser med hensikt om å samle inn informasjon om mobiltelefonmobbing. På de nesten 20 årene som har gått siden den første undersøkelsen i Norge ble foretatt, har teknologien utviklet seg og barn og unges medievaner og tilgang har endret omfang. Resultatene fra 2001 og frem til 2020 viser en økning i antall

elever som opplever eller har opplevd digital mobbing. En viktig faktor her er at økningen må ses i sammenheng med at elevene har hatt større tilgang til digitale verktøy og internett ved de senere undersøkelsene enn i 2001 (Medietilsynet, 2020; Roland, 2014, s. 36-39). Når digitale verktøy, og da særlig mobiltelefonen, har en så viktig funksjon og plass i de unges liv, er det ikke overraskende at den også brukes til mobbing (Kvalheim, 2020, s. 16; Roland, 2014, s. 36).

Ulriksen og Knapstad (2016, s. 11) har på oppdrag fra Folkehelseinstituttet gjennomgått forskning utført i Norge med hensikt å få innsikt i elevenes opplevelse med digital mobbing. De påpeker at det er store forskjeller i forekomsttall, noe det kan være ulike grunner til. Manglede enighet om hva som ligger i begrepet digital mobbing og hvordan det forstås er en av grunnene som tillegges stor vekt. Hvordan spørsmålene formuleres vil avhenge av forståelsen av begrepet digital mobbing, derfor vil spørsmålene formuleres ulikt og dermed gi ulike svar. Mange av studiene som er gjennomført inkluderer både tradisjonell mobbing og digital mobbing, og resultatet av dem viser at digital mobbing er mindre utbredt enn tradisjonell mobbing. Derimot viser andre studier at det er høy grad av overlapp mellom den tradisjonelle og den digitale mobbingen, noe som kan tyde på at digital mobbing er en del av et omfattende mobbeprobler som går på tvers av arenaene (Ulriksen & Knapstad, 2016, s. 11).

I Norge blir det hvert år gjennomført undersøkelser hvor hensikten er å kartlegge elevenes skolemiljø. I disse undersøkelsene blir også tradisjonell mobbing og digital mobbing undersøkt. Barn og medier undersøkelsen kartlegger barn mellom 9 og 18 år sine medievaner, og i den nyeste undersøkelsen gjennomført i 2020 har ca. 3400 barn ved 51 ulike skoler deltatt (Medietilsynet, 2020, s. 4). Rapportens hovedpunkter innen mobbing på nett er:

- «26 prosent av 9–18-åringene har i løpet av det siste året opplevd at noen har vært slemme med dem eller mobbet dem på nett, mobil eller spill» (Medietilsynet, 2020, s. 119).
- «31 prosent av 9–18-åringene har i løpet av det siste året opplevd at noen har skrevet en stygg kommentar til dem på nett, spill eller i sosiale medier» (Medietilsynet, 2020, s. 119).
- «En større andel av guttene enn jentene har opplevd at noen har vært slemme med dem eller mobbet dem, skrevet en stygg kommentar til dem eller truet dem på nett, mobil eller spill. Mens jenter i større grad enn gutter har opplevd at noen har lagt ut bilder som gjorde dem trist eller sint» (Medietilsynet, 2020, s. 119).

Elevundersøkelsen gjennomføres også hvert år. Undersøkelsen som er gjennomført i 2019 viser at 1,8% av elevene rapporterer at de har blitt mobbet digitalt. Videre påpekes det at 48,8% av barn som opplever digital mobbing også opplever å bli utsatt for tradisjonell mobbing (Wendelborg, 2020, s. 16). Elevundersøkelsen gjennomført i 2020 viser en nedgang i sammenhengen mellom tradisjonell mobbing og digital mobbing. Nå opplyser 43,7% av elevene at de blir utsatt for både tradisjonell mobbing og digital mobbing. Videre påpekes det at 0,5% av elevene kun blir mobbet digitalt (Wendelborg, 2021). Tallene fra Barn og medier undersøkelsen og Elevundersøkelsen er svært ulike. Dette kan ha sammenheng med formulering av spørsmålene og kriteriene undersøkelsene har til digital mobbing (Wendelborg, 2020, s. 16). Uavhengig av resultatene og ulikheten dem imellom, viser ingen av undersøkelsene nevnt over at 0% opplever digital mobbing. Så lenge barn opplever å bli mobbet digitalt vil det være nødvendig å jobbe med forebyggende tiltak.

## **4.0 Teoretisk tilnærming og perspektiv**

I det kommende kapittelet vil det presenteres et overblikk over utviklingen av samfunnet – fra et industrisamfunn til et kompetanse- og informasjonssamfunn. Dette vil deretter sees i sammenheng med hvordan det er å være barn i et digitalisert samfunn, altså det å ha en digital barndom. Videre vil det presenteres forebyggende tiltak mot digital mobbing i skolen, her vektlegges lærerens rolle, lærerens kompetanseheving og relasjonsarbeid. Avslutningsvis vil oppgavens teoretiske perspektiv presenteres. Pragmatismen og det sosiokulturelle perspektivet på læring vil her legges til grunn i forståelsen av lærernes forebyggende arbeid i skolen.

### **4.1 Det digitaliserte samfunnet**

De siste tiårene har Norge, og store deler av verden, gjennomgått en betydelig samfunnsutvikling. Norge har gått fra å være et industrisamfunn til et kompetanse- og informasjonssamfunn. Dagens samfunn er preget av økt tilgang på informasjon, høyere krav til utdanning og kompetanse samt stadig og hurtig utvikling av ny digital teknologi (Engen, 2020, s. 11-12; Frønes, 2010, s. 31, 2019, s. 15; Webster, 2004, s. 9). Frønes (2019, s. 15) påpeker at moderne barn lever i ulike samfunn, hvor det er ulike livsbetingelser<sup>9</sup>, og opplever dermed på ulikt vis å være en del av dagens samfunn. Globaliseringen av teknologien og mediene kan derfor gjøre verden både mer homogen og heterogen (Frønes, 2019, s. 107). Overgangen fra et

---

<sup>9</sup> Mange land i verden vil ikke barna ha tilgang på alle de mulighetene som kommer av kompetanse- og informasjonssamfunnet. Samfunnet de barna lever i vil likevel være preget av et behov for å tilegne seg og videreutvikle sin kompetanse (Frønes, 2019, s. 15).



industri- og informasjonssamfunn må ses på som en dyptgripende endring i selve samfunnsnormen. Nå er (digital) kompetanse bærebjelken i samfunnet (Frønes, 2010, s. 32), og den teknologiske utviklingen ser ikke ut til å avta, men heller få en større påvirkning i alles liv (Frønes, 2019, s. 121-122). Unicef (2019) påpeker at utdanning er nøkkelen til barns fremtid, og det derfor bør være tydelige minimumskrav til hva barna skal tilegne seg kunnskaper om for å best mulig kunne ta del i de mulighetene og kravene kompetanse- og informasjonssamfunnet har.

I dagens kompetanse- og informasjonssamfunn er det tydelig at internett og digitale verktøy har en stor rolle i hverdagslivet til barna (Jf. kapittel 3.1). Tilgangen til internett og digitale verktøy ser vi ut fra undersøkelsene som er gjort, både kan brukes og misbrukes. Det er derimot ikke bare på fritiden barna tar i bruk internett, det har også blitt en sentral del av deres utdanning. Motivasjonen for bruk av digital teknologi i utdanningen er knyttet til den forventningen om at det skal bidra til å styrke læringsutbyttet til elevene (Engen, 2020, s. 18), men for å oppnå et mer robust læringsutbytte må læreren inneha god profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK) (Kelentrić et al., 2017, s. 4-5). Dette blir tydeliggjort i Kunnskapsløftet, hvor digitale ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene elevene skal tilegne seg kompetanse om (Utdanningsdirektoratet, 2016a). I Kunnskapsløftets føringer blir elevenes digitale dømmekraft trukket frem som et viktig kompetanseområde. Tanken om at elevenes digitale ferdigheter er viktig i dagens samfunn synliggjøres med fagfornyelsen hvor elevenes utvikling av digital kompetanse blir særlig vektlagt (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Med bakgrunn i det nevnte kan en påstå at digitale verktøy og internett spiller, og vil spille, en stor rolle i elevenes hverdags- og skoleliv i tiden fremover. Det vil med andre ord si at barn som lever og blir født nå er en del av kompetanse- og informasjonssamfunnet og dermed må tilegne seg kompetanse som er viktig for å mestre livet ut fra rammene som er satt (Engen, 2020, s. 21-22; Frønes, 2019, s. 122).

#### **4.1.1 Digital barndom**

«Teknologien og mediene påvirker ikke barndommen, de er en del av den» (Frønes & Haldar, 1998, s. 11). Barna som vokser opp i dag er en del av den digitale generasjonen. Påvirkningen mediene og teknologien har på barnas liv er omdiskutert (Erstad, 2010, s. 85). Erstad omtaler barn født etter 1995 som *digitalt innfødte*, og beskriver de som barn som har vokst opp med og bruker digitale verktøy i hverdagslivet. Mennesker født før midten av 1990-tallet beskriver

Erstad som *digitale immigranter*, og han påstår at de kan ha vansker med å tilpasse seg den digitale hverdagen (Erstad, 2010, s. 87-88). Vi skiller ofte mellom postfigurativ sosialisering og prefigurativ sosialisering. I den postfigurative sosialiseringen blir kulturelle mønstre og kompetanse overført til den yngre generasjonen, mens i den prefigurative er det de yngre som overfører sin kompetanse og kulturelle mønstre til den eldre generasjonen. I dagens samfunn forstås barn og unge som prefigurative når det kommer til mediebruk (Frønes, 2019, s. 109). Dermed vil de digitalt innfødte også spille en sentral rolle i de digitale immigrantenes hverdag og kompetanseutvikling.

Barn og unge har vært ledende i medierevolusjonen, men det er ikke synonymt med at de innehar god digital kompetanse (Frønes, 2019, s. 109). Erstad (2010, s. 85) påpeker at slik overgeneralisering kan føre til mer vondt enn godt. Med den teknologiske utviklingen som foregår rundt oss, og påvirkningskraften mediene har, må en ha kompetansen som kreves for å håndtere dette på en etisk god og hensiktsmessig måte. Informasjons- og kompetansesamfunnet krever at vi har dybdeforståelse for både tekst og språk (Frønes, 2019, s. 114). Det samme gjelder vår kompetanse om hvordan vi opptrer på sosiale medier (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 1-2).

## **4.2 Forebyggende arbeid**

«Gjennom barnehage og skole skal barn og unge settes i stand til å delta i den digitale verden på en god og trygg måte» (Bergsjø et al., 2020, s. 15). Barn og unge tilbringer store deler av tiden sin på pedagogiske institusjoner, og skolen er derfor pålagt å legge til rette for at alle barn har et trygt skolemiljø – både fysisk og psykisk (Arnesen & Sørli, 2010, s. 87). Forebyggende arbeid i skolen innebærer at skolen og lærerne har klare målsettinger og tiltak som skal forhindre negative handlinger og utvikling av det (Arnesen & Sørli, 2010, s. 86-87). Forebygging, identifisering og iverksetting av tiltak mot digital mobbing krever at man har kjennskap til blant annet styringsdokumenter og innehar god nok (digital) kompetanse. Ifølge Djupedalutvalget (NOU 2015:2, s. 69) skjer den digitale mobbingen ofte etter skoletid, da det ikke krever fysisk nærhet for å gjennomføres, men elevene vil likevel påvirkes på skolen da de tar dette med seg i tankene. Å bli utsatt for digital mobbing kan få alvorlige og langvarige konsekvenser for den enkelte, men også for skolen og skolens miljø. Derfor er det tydelig at forebyggende arbeid i skolen og god nok kompetanse hos lærerne om temaet er nødvendig.

Som voksen, og som lærer, har man en viktig rolle i forebyggingsprosessen. Det krever at en er sin rolle og sin kompetanse bevisst (Staksrud, 2013, s. 53-54).

## **4.2.1 Lærerrollen**

### ***4.2.1.1 Forventninger til lærerrollen***

Begrepet «lærerrolle» defineres som «summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket» (Dahl et al., 2017, s. 29-30). Lærernes yrkesutøvelse er preget av forventninger både på makronivå og mikronivå. Det vil si hvordan læreren utøver sin rolle er formet ut fra aktørene som omkranser en, hvilke begrensninger og muligheter de gir. Her spiller blant annet økonomi, skolestørrelse og tilnærming til kompetanseheving en faktor, og bidrar til å muliggjøre noen tiltak og vanskeliggjøre andre (Dahl et al., 2017, s. 25-26).

Å være lærer innebærer at en har tilegnet seg kunnskap gjennom høyere utdanning, at en har mulighet til å utøve profesjonell skjønnsutøvelse og at en er klar over at en har et viktig samfunnsansvar. Hvordan en utøver sin rolle som lærer vil i tillegg til de nevnte faktorene påvirkes av den enkelte. En lærer som er i slutten av arbeidslivet vil være formet av sin utdanning for flere tiår tilbake, mens en nyutdannet lærer er formet utfra dagens læreplaner og rammebetingelser. Det kan føre til ulik forståelse og tolkninger av de forventningene og kravene som stilles til skolen og den enkelte lærer (Dahl et al., 2017, s. 32-33). Erstad (2010, s. 87) trekker frem begrepene digitalt innfødte og digitale immigranter (Jf. kapittel. 4.1.1), og viser her til at dette påvirker vår forståelse, bruk og tolkning av både digitale verktøy og hvordan det påvirker hverdagen.

### ***4.2.1.2 Klasseledelse og undervisning***

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2019, s. 276-277) handler klasseledelse om at «læreren på en god måte loser elevene gjennom en kompleks og hektisk skolehverdag, hvor ulike aktiviteter følger etter hverandre, hvor mer enn én aktivitet skjer til samme tid og på samme sted og hvor det ofte oppstår uforutsette situasjoner». I tillegg påpeker de at en sentral del av å utøve god klasseledelse er å etablere positive relasjoner mellom eleven og læreren og mellom elevene. Dette er også inkludert i John Hattie (2013, s. 70-71) sin beskrivelse av klasseledelse, hvor han understreker at lærerens klasseledelse må handle om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring. Kelchtermanns (sitert i Skaalvik og Skaalvik, 2019, s. 277) fastslår at læreren har

et ansvar for å handle om uforutsette hendelser oppstår. Handlingen læreren velger skjer ofte på stående fot, og baserer seg i stor grad på etiske prinsipper som må omsettes til praktisk handling i den spesifikke situasjonen.

Som en god klasseleder bør en ha klare holdninger og forventninger til elevene, både i form av atferd og faglig innsats. Skaalvik og Skaalvik (2019, s. 281) poengterer at «gjennom å signalisere klare forventninger om atferd, vil terskelen for uønsket atferd bli høyere». Ros og anerkjennelse for godt arbeid og oppførsel kan fremme motivasjonen til å videreføre arbeidet og atferden. Likevel bør en være forsiktig med å rose forventet atferd da det kan miste egenverdien, og viske ut forventningene om hva som anses som god atferd. Uventet, men ønskelig atferd, bør roses, da eleven vil oppleve å bli sett og anerkjent (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 280).

«Teknologirike klasserom utfordrer klasseledelse, struktur og undervisning, men det kan også støtte lærerens ledelse og gi mer variert og tilpasset undervisning.» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Bruk av teknologi i klasserommet kan bidra til å endre de tradisjonelle rollene, og dermed også klasseledelsen. Krumsvik (2014, s. 25) påpeker at mange lærere opplever tydelige forskjeller i deres klasseledelse i klasserom med et teknologifritt læringsmiljø og klasserom hvor et teknologirikt læringsmiljø påvirket av elevens digitale livsstil er tilstede. På bakgrunn av dette vil den tradisjonelle lærerrollen endre seg fra å være en underviser til å være en veileder (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Klasseledelse i teknologirike klasserom vil videre i oppgaven tolkes som «digital infrastruktur og teknologirike rom, men også nettbaserte tjenester og virtuelle møteplasser der vi kan inngå i sosiale relasjoner, kommunisere, samarbeide, utveksle informasjon eller underholde oss» (Kelentrić et al., 2017, s. 16). Den digitale verdenen er omfattende og kompleks, og selv om læreren innehar digital kompetanse, må en ta del i læringssituasjonen sammen med elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 13).

I den digitale verdenen vi lever i skjer endringene fort. For å kunne holde tritt med samfunnets utvikling må det utarbeides planer, som kontinuerlig oppdateres. Dette gjelder blant annet skolens IKT-plan. IKT-planen har som hensikt å heve elevenes digitale ferdigheter med utgangspunkt i de grunnleggende ferdighetene. Dette inkluderer blant annet elevenes digitale dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Med en IKT-plan vil det digitale arbeidet i skolen systematiseres. Samtidig vil systematisk satsing på IKT bidra til økt læringsutbytte og motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 17). For å implementere IKT i skolen, i form av en IKT-plan, må en ifølge Ertesvåg (2012, s. 60-69) gjennom tre faser: (1) Initiering, (2)

Implementering og (3) Videreføring. Initiering omhandler skoleledelsens motivering av personalet. Implementering viser til hvordan dette skal gjøres i praksis og at personalet opplever arbeidet som meningsfullt. Arbeidet som gjøres må være mulig å videreføre, da målet er en sirkulær og kontinuerlig prosess som gradvis utvikles og fornyes (Ertesvåg, 2012, s. 60-69).

I regjeringens digitaliseringsstrategi blir lederens rolle utpekt som særlig viktig i arbeidet med å implementere IKT. Lederen, her rektor, må prioritere og vektlegge refleksjon, debatt og erfaringsdeling i kollegiet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). I arbeidet med IKT i skolen, og da særlig elevenes digitale dømmekraft, vil det derfor være sentralt at lærerne har kjennskap til ulike læringsressurser og ser verdien av å ta dette i bruk. Her vil undervisningsopplegg utarbeidet av blant annet *Dubestemmer*, *Barnevakten* og *Redd Barna* være av verdi, samt undervisningsopplegg utformet i forbindelse med mobbe- og trivselsprogrammer (Nilsen, u.å.; Redd Barna, u.å.; RVTS, 2020).

#### **4.2.2 Mobbe- og trivselsprogram i skolen**

«Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1999, s. §9A-2). Skolen som organisasjon og lærerne skal gjøre sitt ytterste for å utforme et skolemiljø som skal skape en trygg hverdag for elevene. Det innebærer at lærerne aktivt og systematisk skal jobbe for å forebygge, identifisere og iverksette tiltak ved blant annet mobbing og negative hendelser (Opplæringsloven, 1999, s. §9A-3). På bakgrunn av dette velger flere skoler å delta og ta i bruk forebyggende tiltak i skolen, som blant annet ulike undervisningsopplegg eller deltakelse i mobbe- eller trivselsprogrammer.

Skolene kan ta i bruk ulike programmer, men alle programmene har samme hensikt – å skape et inkluderende og trygt skolemiljø som fremmer barns fysiske og psykiske helse for å kunne mestre livet. Noen av programmene er direkte rettet mot mobbing og forebygging, mens andre retter seg mot å skape et inkluderende og trygt skolemiljø – hvor mobbing ikke skal skje. Olweus, PALS, Trivselsleder, LINK og Zippys venner er noen av programmene skolene kan velge å ta del i (RVTS, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2016b; Voksne for barn, u.d.). Hvordan programmene tas i bruk og kompetansen lærerne har, vil kunne påvirke resultatene og gjennomføringen. Det samme gjelder lærernes holdninger til blant annet digital mobbing (NORCE, 2019). En persons holdning vil si den enkeltes positive eller negative følelser knyttet til personer, situasjoner eller prinsipper. Holdningene våre påvirkes også av tanker, kunnskap og erfaringer. Vi kan derfor påstå at våre holdninger består av tre komponenter: følelser, kognisjoner og handlingstendenser (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 90-91).

I elevundersøkelsen gjennomført i 2019 svarte 36% av dem som har opplevd å bli mobbet at voksne på skolen ikke kjente til dette. Av dem som svarte at skolen hadde kjennskap til at mobbing fant sted, svarte 16% av skolen ikke tok affære (Wendelborg, 2020, s. 12). Utdanningsdirektoratet (2020b, s. 110) påpeker at systematisk arbeid er avgjørende for å kunne skape et godt skolemiljø for elevene og samtidig heve kompetansen til voksne på skolen om hvordan identifisere og forebygge mobbesaker – både fysiske og digitale. Et bidrag til det systematiske arbeidet er å delta i mobbe- eller trivselsprogrammer.

### **4.2.3 Digital kompetanse**

Begrepet «digitalt medborgerskap» har gjennom fagfornyelsen 2020 blitt en del av fagplanene i skolen. Å gi elevene opplæring i digitalt medborgerskap handler om å ha tilgang til den digitale verdenen gjennom riktige verktøy og god nok opplæring samtidig som det handler om å mestre deltakelse i et samfunn hvor viktige samfunnsfunksjoner er digitale (Bergsjø et al., 2020, s. 172). Som nevnt i kapittel 4.1.1 omtaler Erstad mennesker født etter 1995 som digitalt innfødte, men det korrelerer ikke direkte med god digital kompetanse. For å mestre god opplæring av elevens digitale ferdigheter, og dermed kunne gi elevene muligheten til å delta som medborgere i et digitalt samfunn må en først og fremst prate med barna (Bergsjø et al., 2020, s. 181). Staksrud (2013, s. 116) påpeker at å snakke med barna om nettbruk er et viktig forebyggende tiltak mot negative hendelser på nett.

Utdanningsdirektoratet legger frem fem grunnleggende ferdigheter som er gjennomgående for alle fag. Utvikling av digitale ferdigheter er en av dem. Digitale ferdigheter er en forutsetning for å kunne mestre videre læring og aktiv deltakelse i et digitalt samfunn. Å kunne utøve digital dømmekraft regnes som ett av ferdighetsområdene innenfor utvikling av digitale ferdigheter og omhandler etisk bruk av internett og kunnskap om hvordan en skal utøve god nettbruk samt unngå negative hendelser (Utdanningsdirektoratet, 2017d, s. 3-4). Digital dømmekraft regnes derfor som en sentral del av opplæringen, og fremheves som særlig viktig i styringsdokumenter som omhandler opplæring i skolen (Bergsjø et al., 2020, s. 15-16).

Teknologien vi omgir oss med er både kompleks og dynamisk, og endres i takt med samfunnsutviklingen. Det setter krav til dem som skal videreformidle den digitale kompetansen til kommende generasjoner. For å kunne heve elevenes digitale kompetanse stilles det krav til

lærernes selvbevissthet rundt sin egen digitale kompetanse. Lærernes digitale kompetanse i skolen går under begrepet *profesjonsfaglig digital kompetanse* og har et tosidig siktemål. Den ene siden er lærenes profesjonsutvikling, mens den andre siden er profesjonsutøvelsen. Det vil si at læreren må inneha både allsidig digital kompetanse og ha kunnskap om hvordan kompetansen kan videreføres til elevene (Kelentrić et al., 2017, s. 2). En viktig faktor her er at potensialet ikke ligger i teknologien i seg selv, men i lærernes kompetanse og yrkesutøvelse (Wølner, Kverndokken, Moe & Siljan, 2019, s. 20).

Begrepet digital dømmekraft ble først i 2012 en del av opplæringen i digital kompetanse, og regnes derfor som et relativt nytt konsept i den norske skolen (Giæver, Mifsud & Gjølstad, 2017, s. 104). Det digitale landskapet dagens elever er født inn i og skal navigere seg rundt i, er krevende. Ettersom digital dømmekraft er en del av de grunnleggende ferdighetene barn skal tilegne seg kompetanse om, har skolen en del av ansvaret for opplæringen (Giæver et al., 2017, s. 105). I den sammenheng er det sentralt av skolens ansatte har tilegnet seg kunnskap og forståelse av de stadige digitale endringene som skjer i samfunnet (Jf. kapittel 4.1) samt innsikt i kjennetegn og forebyggende tiltak mot digital mobbing (Jf. kapittel 2.2).

#### **4.2.4 Relasjonsarbeid**

«God klasseledelse stiller store krav til læreren» (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 285). I Utdanningsdirektoratets (Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli & Myhr, 2014, s. 15) beskrivelse av relasjonell klasseledelse vektlegges lærerens omsorg, vilje og det å genuint bry seg om alle elevene, i tillegg til å vise interesse for den enkeltes liv, læring og utvikling som sentrale faktorer. Skaalvik og Skaalvik (2019, s. 287) påpeker at god klasseledelse er krevende, men det forventes at læreren har god nok kompetanse og overskudd til å mestre både undervisningssituasjonen og samhandling med elevene, foreldrene og kollegaer.

Relasjonen mellom læreren og eleven hevdes å være hjørnesteinen i god klasseledelse, og utgangspunktet for all faglig og sosial utvikling hos eleven (Askeland & Sataøen, 2019, s. 24). Men, for å etablere en god relasjon med elevene er det ulike faser som må gjennomgås. Ifølge Spurkeland og Lysebø (2016, s. 52) starter denne prosessen allerede ved første møte. Læreren må ønske å bli kjent med eleven, før en finner dialogkoden til eleven. En dialogkode vil si hva som er tilgangsnøkkelen til eleven. Videre må et tillitsforhold utvikles. Når relasjonen har vært gjennom etableringsfasen, testfasen og nærmer seg tillitsfasen utvikles en psykologisk kontrakt.

Den psykologiske kontrakten innebærer at eleven kan stole på at læreren ønsker dem alt vel, og at møtene mellom læreren og eleven, uavhengig av hvor, oppleves forutsigbare og trygge.

Evnen til å utvikle sin egen relasjonskompetanse anser Spurkeland (2017, s. 215-216) som kjernen for å kunne fungere i samfunnet. Spurkeland definerer relasjonskompetanse som «Ferdigheter, evner og holdninger som et menneske trenger for å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere kontakten med andre mennesker» (Spurkeland, 2017, s. 215). Med dette påpeker han at ingen mennesker kan fungere i samfunnet uten å tilpasse seg og vedlikeholde positive forhold med andre medmennesker (Spurkeland, 2017, s. 216). Slik kompetanse anses som viktig også i relasjonen mellom elevene. Det å kunne bidra til å skape gode relasjoner, som skaper et godt læringsmiljø vil fremme elevenes selvverd. Samtidig vil det skape et miljø hvor elevene blir godtatt, akseptert og inkludert. Å skape relasjoner med elever i klassen vil også være forebyggende ved digital mobbing (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 232-233).

Lærernes arbeid med å skape gode relasjoner til elevene og til foreldre er krevende og forventer at lærerne er relasjonsorienterte (Eriksen & Lyng, 2015, s. 11). Eriksen og Lyng (2015, s. 11) påpeker at vellykket relasjonsarbeid består av visse kjernekrterier: (1) Læreren må ha et positivt elevsyn, (2) Lærerne må fremheve elevens positive atferd i større grad enn den negative, (3) Læreren må prioritere relasjonsarbeid og (4) Skolen som organisasjon må støtte og følge opp lærernes relasjonsarbeid. Dette mener de også er nødvendige prinsipper i arbeidet med (digital) mobbing, særlig i det forebyggende arbeidet. Videre trekkes også fellesskapsfølelsen i klassen frem, at følelsen av å være i et positivt fellesskap kan forebygge negative hendelser. Spurkeland og Lysebo (2016, s. 11) fremhever derimot at relasjonsarbeid i klassene, hvor arbeid med å lage plakater, aksjoner og påbud ikke forhindrer mobbing, det skjer kun gjennom indre forpliktelser hos den enkelte hvor dårlig samvittighet og empati er sentralt.

Lærerens evne til å skape gode relasjoner med elevene innebærer at læreren er selvbevisst sin egen relasjonskompetanse og kontinuerlig ønsker å utvikle den. Om lærernes relasjonskompetanse er mangelfull kan det få negative følger, da det kan føre til at elevene ikke forteller lærerne om negative hendelser. Det kan komme av frykt for at den voksne ikke skal handle, eller handle på en måte som vil gjøre situasjonen verre (Ackers, 2012, s. 155; Kennedy, Russom & Kevorkian, 2012, s. 3). Mye av den sosiale interaksjonen skjer via sosiale medier, derfor kan elevene også unngå å fortelle om negative hendelser på nett til foreldre i frykt for å få mindre tid på telefon og PC, eller i verste fall bli fratatt de digitale verktøyene (Roland, 2014,



s. 41). Læreren må derfor legge til rette for å skape en god skole-hjem relasjon slik at partene kan samarbeide på en hensiktsmessig måte hvor elevens beste er i sentrum (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1).

## 4.3 Teoretisk perspektiv

### 4.3.1 Pragmatismen

«Utdanning er ikke en forberedelse til livet; utdanning *er* livet»<sup>10</sup> (Säljö, 2019, s. 86; Vaage, 2000, s. 19). Sitatet beskriver John Deweys tanke om at skolen skal vektlegge det som er viktig nå, og ikke kun fokusere på hva som vil være viktig ved endt utdanning. Elevenes interesser skal vies fokus i tillegg til å introdusere meningsfulle aktiviteter som vil gi elevene nyttige erfaringer og utvikle dem som gode enkeltindivider og samfunnsborgere. Med det menes det at undervisningen ikke skal være adskilt fra elevenes hverdagsliv og interesser (Säljö, 2019, s. 86; Vaage, 2000, s. 28). Barn og unges barndom er preget av den teknologiske utviklingen, og den er en stor og viktig del av deres hverdagsliv (Bergsjø et al., 2020, s. 37). Derfor må vi som voksne anerkjenne hvor viktig den digitale teknologien er for barna, og ut fra det inkludere og tilegne oss kompetanse om den digitale teknologien og korrekt bruk av den (Staksrud, 2013, s. 26). Säljö (2019, s. 154) påpeker at fra et pragmatisk utgangspunkt er sammenhengen mellom hverdagslivet og læringen som finner sted i skolen grunnlaget for all videre utvikling og vekst. Evnen til å koble det som er viktig i elevenes hverdagsliv og læringen i skolen, krever at læreren mestrer å danne positive relasjoner med elevene, noe som tydeliggjør viktigheten av å utvikle og være bevisst sin evne og kompetanse til å skape relasjoner (Spurkeland, 2017, s. 215-216).

Samfunnet er i stadig endring (Jf. kapittel 4.1), og det påvirker både utdanningen og læringen. Endringene som skjer i samfunnet, påpeker Dewey er en gylden mulighet for videre utvikling. Han uttrykker at mennesker kun lærer ved å bli stilt overfor et problem. Problemet, som kommer av en ubestemt situasjon, må bearbeides og videre resultere i en mulig og fungerende løsning, noe som igjen vil føre til forhøyet forståelse (Vaage, 2000, s. 29). Her kan en trekke paralleller til viktigheten av erfaringsdeling i kollegiet, slik at lærerne kan ta med seg erfaringene av mulige konsekvenser og skadevirkninger inn i det forebyggende arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). For å best mulig kunne bearbeide problemet og komme frem til en fungerende løsning, fremmet Dewey at burde foregå gjennom undersøkelser eller *inquiry*. Med «*inquiry*» mener Dewey at problemet må undersøkes med en aktiv og

---

<sup>10</sup> Formuleringen kan være ulik i andre skrevne tekster.

engasjert tilnærming, noe som vil påvirke løsningen (Säljö, 2019, s. 90-91; Vaage, 2000, s. 25). En slik prosess skal ikke fremtvinges, men er en naturlig prosess som oppstår i møtet med et problem (Säljö, 2019, s. 92-93; Vaage, 2000, s. 29). Det henger nært sammen med Deweys tanker om at vår kunnskap er midlertidig, og må videreutvikles for å kunne være en aktiv deltaker i samfunnet (Säljö, 2019, s. 85; Vaage, 2000, s. 29). I fagfornyelsen blir demokrati og medborgerskap beskrevet som et tverrfaglig tema, som skal gi elevene innsikt i demokratiets verdier og spilleregler. Det poengteres også her at slikt arbeid må videreutvikles og vedlikeholdes (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 7), noe som er i tråd med Deweys tanker om at kunnskapen vår er midlertidig.

### **4.3.1 Sosiokulturelt perspektiv**

Det sosiokulturelle perspektivet på læring bygger på Lev Vygotskijs tanker. Han uttrykte at menneskers utvikling baserer seg på, og tar utgangspunkt i, miljøet en vokser opp i og samfunnet rundt en. I det sosiokulturelle perspektivet vektlegges forholdet mellom den sosiale interaksjonen og den individuelle kognitive forankringen. Det vil si at menneskers læring og utvikling skjer ved at den enkeltes mentale aktiviteter utvikles gjennom sosial aktivitet og interaksjon. Videre understreker Vygotskij at barnets utvikling ikke bare er avhengig av sin medfødte kapasitet, men også av evnen til å ta til seg og nyttiggjøre erfaringer fra kommunikasjon og samhandling med andre (L. S. Vygotskij, 2001, s. 15 & 184). Med dette menes det at samfunnet og kulturen, og de rammene som settes her, vil være avgjørende for hva og hvordan barnet opplever og forstår verden rundt seg. Barnet vil derfor ikke bare lære gjennom egen aktivitet og utforskning, men i samspill med andre i samme kultur forsøke å forstå og tolke verden (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 70).

Det sosiokulturelle perspektivet på læring retter seg i stor grad mot barn og læring i skolen. I min undersøkelse er det de voksnes forståelse og deres handlinger som vektlegges, men med tanke på at det teknologiske aspektet, med fokus på digital mobbing, er relativt nytt kan en argumentere for at det sosiokulturelle perspektivet på læring kan overføres til voksne. Lærerne er i en kontinuerlig læringsprosess, hvor barna spiller en sentral rolle i de voksnes læringsprosess (Jf. kapittel 4.1.1). Fra et sosiokulturelt perspektiv vil derfor læring foregå i en sosial kontekst, hvor interaksjonen mellom partene er avgjørende (Säljö, 2019, s. 111). For å kunne skape et godt læringsmiljø, som gir rom for samhandling og interaksjon, forventes det at partene innehar evner og kunnskaper om hvordan man skal skape gode relasjoner, vedlikeholde

og utvikle dem videre. For å best mulig kunne mestre dette, må en inneha relasjonskompetanse, og være villig til å kontinuerlig heve den i takt med samspillet (Spurkeland, 2017, s. 215).

Säljö skriver (2019, s. 105) «Talespråket har vært nøkkelen til kunnskapsutvikling siden Homo Sapiens begynte å befolke verden», og underbygger dette med Vygotskijs tanker om hvordan tenkning og tale er en sammenvevd prosess og i stor grad påvirker hverandre (L. S. Vygotskij, 2001, s. 184). Det mest betydningsfulle momentet i barns intellektuelle utvikling kommer når den praktiske aktiviteten og problemløsningen, altså tenkningen, blir ett med talen. Altså når barnet lærer seg å bruke tegn eller symboler for sine handlinger. Det gjør det mulig for barn å bruke talen til å sammenligne nåtid med tidligere og fremtidige handlinger. Talen og tenkningen vil også sammen bidra til at barnet kan opptre mindre impulsivt og bedre kan planlegge sine handlinger ettersom konsekvenstenkningen blir fremtredende (Dale, 2002, s. 45; L. S. Vygotskij, 2001, s. 184-186).

Vygotskij hevder at mennesket ikke begrenses av sine biologiske forutsetninger og evner, men at det er mulig å bruke og utvikle *redskaper*, eller *artefakter*. Artefaktene en benytter medierer handlingene våre, og de utgjør instrumenter som vi er avhengige av i vår hverdag. Å beherske artefakter og ha tilgang til dem, forandrer derfor vårt forhold til omgivelsene rundt oss (Säljö, 2019, s. 108). I dette forskningsprosjektet tolkes fysiske artefakter som verktøyene vi per dags dato kommuniserer gjennom, for eksempel mobiltelefon og datamaskin. Vygotskij påpeker at skolen som institusjon benytter psykologiske artefakter som er relevante for dem, og derfor må alle som benytter seg av institusjonen være fortrolige med og kunne ta i bruk redskapene som er relevante der (Säljö, 2019, s. 108-109; L. S. Vygotskij, 2001, s. 15). De psykologiske redskapene<sup>11</sup> vil hjelpe oss med å utføre handlinger både alene og i fellesskap. Videre i oppgaven vil de psykologiske redskapene tolkes, med utgangspunkt i den digitaliserte hverdagen vi lever i, som den forståelsen lærerne har av begrepet digital mobbing og hvordan de velger å handle ut fra sin forståelse.

---

<sup>11</sup> Begreper, definisjoner, regnemåter, formler, symboler og lignende.

## 5.0 Vitenskapsteori og metode

I det følgende kapittelet vil jeg redegjøre for vitenskapsteori, valg av metode, forskningsprosessen, oppgavens kvalitet, etiske hensyn i forbindelse med forskningsprosjektet og studiens svakheter.

### 5.1 Vitenskapsteori

En teori kan beskrives som «en måte å se ting på» eller «en måte å reflektere over noe på» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 20). Larsen (2017, s. 18) skriver at vitenskapsteori skal stille spørsmål om hva vitenskap er, og skal undersøke vitenskapelige aktiviteter og kunnskap. Ved å velge en teori velger man også et fokus, og ser bort fra noe annet. Det finnes ulike vitenskapsteorier, og de vil derfor gi oss ulikt svar på hva kunnskap og forskning er. Postholm og Jacobsen (2018, s. 15) beskriver forskning som «[...] det som gir oss ny kunnskap og innsikt i hvordan vi selv og verden rundt oss fungerer» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 15). Immanuel Kant skilte mellom «virkeligheten i seg selv» og «virkeligheten slik den fremstår for meg selv» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Her er virkeligheten på den ene siden og forskeren som skal innhente kunnskap om virkeligheten på den andre siden. Hvorvidt det er mulig å etablere «sann» kunnskap når virkeligheten er utenfor en selv er omdiskutert.

Vitenskapsteori skiller ofte i to retninger, den normative og den deskriptive. Den normative retningen vektlegger hvilke betingelser som *bør* være til stede ved god vitenskapelig aktivitet og kunnskap. Den deskriptive retningen vektlegger derimot hva som *faktisk* ligger til grunn, hva som *faktisk* utføres og de *faktiske* observasjonene eller eksperimentene som er gjennomført (Gilje & Grimen, 1995, s. 21). I denne oppgaven vil den deskriptive vitenskapen vektlegges. Med bakgrunn i ulike retninger er det grunnlag for ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger.

Vi skiller ofte vitenskapsteori inn i tre ulike tilnærminger: naturvitenskap, samfunnsvitenskap<sup>12</sup> og humanvitenskap. Dalland (2012) beskriver forskjellene mellom dem som: «Humanvitenskapene hjelper oss til å *forstå*, mens naturvitenskapene bidrar med å *forklare*» (Dalland, 2012, s. 56). Mennesker har en kompleks og ulik forståelse av verden, noe som står i kontrast til naturvitenskapens tanker om lover, regler og at all kunnskap skal kunne prøves empirisk (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 10-11). Med bakgrunn i Dallands beskrivelse

---

<sup>12</sup> Samfunnsvitenskapen og humanvitenskapen inneholder flere like komponenter og grunnet oppgavens omfang, det vil ikke samfunnsvitenskapen forklares videre.

og ønsket om dypere forståelse og innsikt i informantens tanker vil en humanvitenskapelig tilnærming benyttes. Videre vil den humanvitenskapelige tilnærmingen gjøres rede for.

### **5.1.1 Humanvitenskap**

Humanvitenskapen vektlegger studier av mennesker og de menneskeskapte fenomenene rundt en (Dalland, 2012, s. 51). I motsetning til naturvitenskapen vil humanvitenskapen derfor presisere at vi ikke lever i en verden hvor alt kan måles kvantitativt, men heller at det rundt en har betydning for individet og dens forståelse for omverden. Menneskers opplevelse og forståelse av et fenomen vil være forskjellig, derfor vil også mennesker forstå og tolke verden rundt en ulikt. Som human- og samfunnsforsker må en derfor forholde seg til «[...] en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv.» (Gilje & Grimen, 1995, s. 145).

Thagaard (2013, s. 19) skriver: «den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen vi utvikler i løpet av forskningsprosessen». I kvalitativ forskning benyttes det gjerne hermeneutikk eller fenomenologi som metodisk tilnærming i tolkningen av et fenomen. De to tilnærmingene har som hensikt å forstå et fenomen, men vektlegger forskerens forforståelse og konteksten rundt i ulik grad (Dalland, 2012, s. 45-46; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33 & 74).

### **5.1.2 Fenomenologi**

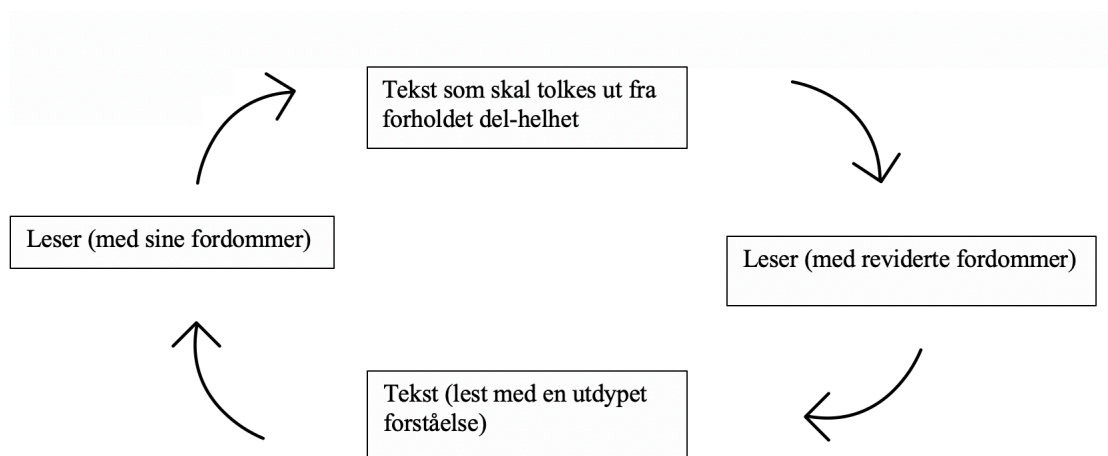
Fenomenologi betyr *læren om fenomenene* (Dalland, 2012, s. 45). I kvalitativ forskning peker fenomenologien på en interesse og et ønske om å forstå fenomener ut fra aktørenes, eller menneskenes, perspektiver og forståelse av seg selv, med utgangspunkt i deres erfaringer og opplevelser. Forskeres rolle vil være å så objektivt som mulig forsøke å gjengi aktørenes eksakte forståelse, meninger og opplevelser. Forskerens egen forforståelse og konteksten rundt skal ikke være en del av beskrivelsen (Befring, 2016, s. 109-110; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45-46).

### **5.1.3 Hermeneutikk**

Min oppgave er rettet mot å undersøke lærernes forståelse av digital mobbing, og den hermeneutiske tilnærmingen vil derfor være mest relevant å ta i bruk da jeg ikke ønsker å analysere opplevelsesdimensjonen ved begrepet. Det ville krevd at jeg hadde benyttet en fenomenologisk tilnærming (jf. kapittel 5.1.2). Hermeneutikk betyr, oversatt fra gresk,

*fortolkningslære* (Befring, 2016, s. 20). Tolkningen som gjøres er et forsøk på å gjøre noe som oppleves uklart eller uforståelig mer tydelig. Hermeneutikken har som formål å gjøre rede for valgene og handlingene menneskene gjør og få frem tanken bak dem (Gilje, 2019, s. 23). Jeg anser derfor bruk av en hermeneutisk tilnærming som mest aktuelt i dette forskningsprosjektet.

Hvordan den enkelte fortolker og forstår påpeker Gilje (2019, s. 24) har sammenheng med den enkeltes forforståelse. Med ulik forforståelse, får man også ulik forståelseshorisont. Det er våre fordommer og vår forforståelse som utgjør vår forståelseshorisont. Vår forståelseshorisont kan utvikles og endres, men vår forståelse starter aldri på bar bakke og påvirker vår oppfatning av nye fenomener (Krogh, 2014, s. 54-55). Som humanvitenskap- og samfunnsforsker vil en derfor ha forskningssubjekter som i seg selv er meningsbærende og meningsskapende (Nilssen, 2014, s. 72). Hans-Georg Gadamer utviklet den *hermeneutiske sirkel*<sup>13</sup>, som her blir et forhold mellom to horisonter, forskerens og informantens (Krogh, 2014, s. 55). Dobbeltheten, altså at jeg som forsker skal fortolke forskningssubjektene fortolkning av sin situasjon eller forståelse, omtaler Giddens (Sitert i Nilssen, 2014, s. 72) som «dobbel hermeneutikk». Som forsker må en derfor både fremheve forskningssubjektets tanker og forståelse av samfunnet i tillegg til å gå bak fasaden for å finne bakgrunnen til hvorfor forskningssubjektene har den forståelsen og holdningene som de har. Den doble hermeneutikken tydeliggjøres også i den hermeneutiske sirkel:



Figur 1 Den hermeneutiske sirkel. Hentet fra Krogh, T, 2014, s. 53

<sup>13</sup> Den hermeneutiske sirkel, også kalt den hermeneutiske spiral da kunnskapen videreutvikles og aldri stopper Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Her vises det hvordan for forståelsen utvikles gjennom nye erfaringer og ender med dypere kunnskap og utvidet forståelseshorisont (Befring, 2016, s. 21). Ut fra transkripsjonene må jeg som forsker fortolke informantenes utsagn, og vil på bakgrunn av det tilføye ny kunnskap til i min forståelseshorisont.

#### **5.1.4 Begrunnelse for valg av vitenskapsteoretisk perspektiv**

I undersøkelsen har jeg tatt i bruk en hermeneutisk tilnærming for å kunne analysere og tolke lærerens utsagn av digital mobbing og se hvordan lærerne gjennom deres valg av klasseledelse og relasjonsarbeid kan forebygge digital mobbing. Fenomenologien, som har som hensikt å undersøke opplevelsedimensjonen, går dypere inn i den enkeltes forståelse og i selve fenomenet enn hva denne undersøkelsen har som hensikt å gjøre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160). Her vil fokuset være å fremme at lærernes forståelse kan påvirke de valgene som tas i undervisningen om digital mobbing og i det forebyggende arbeidet, og at dette i stor grad blir påvirket av konteksten rundt og de rammene som er satt. Hensikten er ikke å fremme eller å ha en individualistisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45-46), men å vektlegge nødvendigheten med felles referanserammer i arbeidet med digital mobbing. Hensikten er ikke å gjengi og beskrive informantens tanker og forståelse så objektivt som mulig, men å se deres forståelse opp mot forskning og ut fra dette analysere og tolke informantens utsagn (Jf. Dobbel hermeneutikk, se kapittel 5.1.3).

#### **5.2 Valg av forskningsdesign og metode**

«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener til dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Aubert, 1985, s. 202). Før en starter forskningen må metodevalget avklares. Begrunnelsen for hvorfor en velger en bestemt metode er at en anser den valgte metoden for å være best egnet til å belyse problemstillingen på en reflektert, faglig og interessant måte (Dalland, 2012, s. 111). Metoden vil derfor være redskapet som brukes for å nå målet vi har satt (Befring, 2016, s. 36; Dalland, 2012, s. 112). Vi skiller ofte metode inn i kvalitative og kvantitative metoder. Den kvalitative metoden ønsker å innhente kunnskap om folks meninger, opplevelser og forståelse som ikke lar seg tallfeste, mens den kvantitative metoden innhenter data som er målbare og representative for en større gruppe (Dalland, 2012). Begge metodene bidrar på sin måte til bedre forståelse for samfunnet rundt oss. Etersom mitt mål ikke er å innhente målbart datamateriale, men tilegne meg dypere forståelse for digital mobbing ut fra

informantenes ståsted og forståelse, vil et kvalitativt forskningsdesign med intervju som metode være best egnet i dette forskningsprosjektet.

### 5.2.1 Kvalitativt forskningsdesign<sup>14</sup>

For å forstå kvalitativ forskning må en tenke at mening er noe som er sosialt konstruert av den enkelte, og denne forståelsen og opplevelsen av virkeligheten rundt en stadig vil endres og utvikles (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Utgangspunktet for kvalitative metoder er derfor å forstå og beskrive hva et utvalg mennesker tenker, mener og opplever i en gitt situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Kvalitative metoder vil i første omgang være relevant for nåtidsorienterte, empiriske undersøkelser hvor det tas i bruk observasjon eller intervjuer for å samle inn data (Befring, 2016, s. 38-39). Tradisjonelt sett kjennetegnes kvalitative metoder av nærhet til feltet, fleksibilitet og rom for tilpasning. Nærheten til feltet bidrar til å skape et jeg-du-forhold mellom forskeren og informanten (Dalland, 2012, s. 113). Det kan være nyttig da hensikten er å få innsikt i menneskers tanker, erfaringer og opplevelser (Befring, 2016, s. 38). Slik nærhet, fleksibilitet og rom for tilpasning trekkes frem som styrker ved den kvalitative metoden, og vil gi forskeren mulighet til å innhente kunnskap som ellers kunne vært vanskelig å oppdage (Befring, 2016, s. 111; Dalland, 2012, s. 113).

Det er tydelig at kvalitative metoder har flere styrker, men en hovedregel ved bruk kvalitative metoder er at de ikke kan generaliseres, men de bør strebe etter å være overførbare. Selv om de innhentede kvalitative dataene bør ha overføringsverdi, vil det ikke si at det er det samme som å være statistisk generaliserbare (Larsen, 2017, s. 29). Dette anses som en av metodens svakheter, noe som er viktig kunnskap å inneha. En av de største ulempene til den kvalitative metoden er tidsaspektet. Det tar tid å samle inn datamateriale og bearbeide det, samtidig har en ofte en begrenset tidsperiode for gjennomføring og innhenting av datamateriale. Ved innhenting av datamateriale gjennom intervjuer, må en som forsker stille spørsmål som gir et verdifullt datamateriale. Det er likevel utfordrende å vite når en har nok datamateriale, om det er rikt nok og hvor godt datamaterialet bidrar til kunnskapen som søkes. Dette gjør den kvalitative metoden sårbar, ettersom en må utvikle resonnementet sitt basert på datamaterialet en har samlet inn på

---

<sup>14</sup> Ifølge Krumsvik (2019, s.70) er kvalitativt forskningsdesign «opptekten av ei djupneforståing, det kontekstnære og kontekstuavhengige, nærleik til feltet og informantar, det partikulære, små utval og tekstdata». Videre påpeker han at det i kvalitativt forskningsdesign tas i bruk kvalitative metoder i gjennomføringen av studien som blant annet intervju, dokumentanalyse og observasjon (Krumsvik, 2019, s. 70). Med dette tydeliggjøres et skille mellom begrepene design og metode. Samtidig sikter en ofte til kasusstudier, liten N-studier og fenomenologiske studier ved betegnelsen forskningsdesign. Min undersøkelse har flere likhetstrekk ved de ulike nevnte designene, men ettersom begrepet forskningsdesign viser til hvordan undersøkelsen er planlagt på et overordnet nivå og ikke de spesifikke metodene som skal tas i bruk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63-77), var det ikke nødvendig, ei heller behov for, å kategorisere undersøkelsen innenfor et allmenn kjent design, og derfor ble det avgjort å kalle det «kvalitativt forskningsdesign».



et gitt tidspunkt (Skilbrei, 2019, s. 167-169). Til tross for den kvalitative metodens svakheter, påpeker Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) at i all forskning er det temaet som bør bestemme metoden. Ettersom min oppgave har som formål å undersøke lærernes forståelse av begrepet digital mobbing og hvordan dette kan forebygges i skolen, var det likevel mest aktuelt å anvende et kvalitativt forskningsdesign.

### **5.2.2 Kvalitativt forskningsintervju**

Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale som bygger på dagliglivets samtaler, men som samtidig er en profesjonell samtale. Videre vil samspillet eller interaksjonen mellom intervjueren og den som blir intervjuet være grunnlaget for kunnskapen som konstrueres. Intervjuet utspiller seg som en samtale, med en viss struktur og hensikt, men samhandlingen foregår ikke mellom likeverdige deltakere ettersom det er forskeren som har valgt temaet og styrer fremdriften i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Likevel, slik samhandling hvor forskeren spør og informanten svarer, bidrar til å produsere ny kunnskap (Befring, 2016, s. 74). Formålet med å benytte intervju som datainnsamlingsmetode er å innhente tanker, ideer og oppfatninger fra en person som mulig har et annet perspektiv og dermed vil bidra til å utvikle samfunnets forståelse og kunnskap (Befring, 2016, s. 74). For å tilegne meg innsikt i lærernes tanker og forståelse av begrepet digital mobbing og hvordan de arbeider forebyggende, anså jeg det mest formålstjenlig å ta i bruk intervju som datainnsamlingsmetode.

Gjennomføring av intervjuer kan foregå ulikt. En kan velge å benytte en fremgangsmåte hvor intervjuene har høy grad av struktur eller lav grad av struktur, eller en blanding. Vi skiller i hovedsak mellom tre former, det ustrukturerte intervjuet, det semistrukturerte intervjuet og det strukturerte intervjuet. Ved lav grad av struktur, altså et ustrukturert intervju, artet intervjuet seg som en fri samtale hvor temaet er fastsatt, men spørsmålene er generelle. Ved høy grad av struktur, det strukturerte intervjuet, er det forberedt en detaljert intervjuguide med spesifikke spørsmål og ferdiglagde svarkategorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120-121). Jeg vil benytte et semistrukturert intervju, som er en blanding av lav og høy grad av struktur. Ved bruk av semistrukturert intervju er det forberedt en intervjuguide som skal fungere som en pekepinn og være veiledende under intervjuet. Her er det ferdiglagde spørsmål, men spørsmålene kan stilles uavhengig av hverandre, noe som gir rom for tilpasning og fleksibilitet. Samtidig vil det gi bedre flyt i samtalen ettersom informantene vil ha ulik grad av erfaring. Formulering av

spørsmål og videre oppfølgingsspørsmål vil kunne tilpasses den enkelte slik at informanten vil føle seg forstått og får vist hva en tenker (Befring, 2016, s. 75; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

### 5.2.3 Utvalg og kriterier

I lys av problemstillingen har jeg som nevnt valgt å benytte en kvalitativ metode hvor det gjennomføres kvalitative forskningsintervjuer. Ifølge Skilbrei (2019, s. 121) er den viktigste forberedelsen før en skal gjennomføre kvalitative intervjuer å kartlegge hvem som skal intervjues og hvordan en skal finne informantene. Formålet for studien og praktiske hensyn er avgjørende for valg av informanter. Videre vil det gjøres rede for hvordan jeg har gått frem i utvalgsprosessen.

Begrepet *populasjon* beskriver en helhet, i denne oppgaven vil det være alle lærere på mellomtrinnet (Befring, 2016, s. 126). Å intervju alle lærere på mellomtrinnet i Norge vil ikke la seg gjennomføre i denne oppgaven, og det må derfor gjøres et utsnitt fra populasjonen, altså et utvalg. Ifølge Thagaard (2013, s. 60) baserer kvalitative studier seg på strategiske utvalg. Her er det benyttet et hensiktsmessig utvalg, fremfor et representativt. Det vil si at utvalget som er gjort baserer seg på et sett med kriterier, hvor hensikten er å finne egnede informanter med utgangspunkt i egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til valgt problemstilling og teori (Thagaard, 2013, s. 60). Dalen (2011, s. 47-48) påpeker at utforming av visse kriterier vil bidra til å sikre at utvalget innehar kvaliteter eller egenskaper som er formålstjenlige for problemstillingen. Dette omtaler hun som *kriterieutvelgning*. Ved utforming av kriterier foretar forskeren avgrensinger for hvem som skal delta i studien. Skilbrei (2019, s. 123) påpeker derimot at utvalgskriteriene kan endre seg i løpet av gjennomføringen, da det kan være utfordrende å finne informanter som passer med alle kriteriene.

Jeg valgte å formulere tre kriterier: (1) Lærere som jobber på mellomtrinnet. Bakgrunnen for valg av lærere på mellomtrinnet er tatt med utgangspunkt i svar på undersøkelser gjort i Norge<sup>15</sup>, alderen til elevene og min utdanning og bakgrunn som lærer på barneskolen. (2) Ulik grad av

---

<sup>15</sup> Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020. En kartlegging av 9–18-åringers digitale medievaner*. Hentet fra <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>, Wendelborg, C. (2020). *MOBBING OG ARBEIDSRO I SKOLEN 2019. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2019/20*. NTNU samfunnsforskning. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019\\_20.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019_20.pdf) Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., ... Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020. Survey results from 19 countries*. Disse undersøkelsene fremhever elever på mellomtrinnets høye forbruk av mobiltelefon og sosiale medier.

arbeidserfaring eller variasjon i alder. Det andre kriteriet er valgt for å få innblikk i om lærere med ulik grad av erfaring eller ulik alder kan ha forskjellig forståelse og tilnærming til digital mobbing. Dette er særlig interessant da digital mobbing er et relativt nytt fenomen. (3) Hvorvidt skolene tar i bruk et mobbe- eller trivselsprogram. Det siste kriteriet viser til et ønske om innsikt i skolens faktiske bruk av et mobbe- eller trivselsprogram, og om det er hensiktsmessig også mot identifisering og forebygging av digital mobbing. Informasjonsskrivet som ble sendt ut til skolene og lærerne uttrykte også et ønske om at informantene skulle ha tanker om eller være interessert i digital mobbing, men det var ikke et kriterium.

For å anskaffe informanter, benyttet jeg meg av et tilgjengelighetsutvalg. Et tilgjengelighetsutvalg vil si at det sendes en formell henvendelse til en person i lederposisjon, som kan bidra med å finne potensielle informanter. Den som mottar henvendelsen, kontakter mulige informanter og informerer om prosjektet. I mange kvalitative studier kan det være utfordrende å finne informanter som er villige til å stille opp da temaene kan være personlige (Thagaard, 2013, s. 61). Jeg valgte å sende ut formelle henvendelser til rektorer ved ulike barneskoler i nærområdet mitt, men det var få som responderte. Derfor måtte jeg utvide søket til et større geografisk område samt bruke bekjente som kunne bidra i søket etter informanter.

Jeg valgte å intervju fem informanter med utgangspunkt i kriteriene beskrevet over. Alle informantene er kvinnelige lærere<sup>16</sup>. Antall informanter må tilpasses etter problemstilling og tiden en har tilgjengelig. Med utgangspunkt i tiden som skulle brukes til forberedelse, gjennomføring og bearbeiding samt masteroppgavens rammer opplevde jeg at fem informanter var en passende mengde. Det ble også vurdert opp mot situasjonen som pågår i verden mens masteroppgaven skrives, altså covid-19<sup>17</sup>. Det har gjort det utfordrende å anskaffe informanter, da det har vært tilknyttet stor usikkerhet og større arbeidsmengde for lærere.

---

<sup>16</sup> Det er kun gjort intervjuer av kvinnelige lærere. Årsaken til dette er utfordringen ved å anskaffe informanter grunnet covid-19. Ved utsending av spørsmål om deltakelse i prosjektet ble det etterspurt både kvinnelige og mannlige lærere, men det var kun kvinnelige lærere som var tilgjengelige. Dette vil derfor utgjøre en mulig feilkilde (Postholm, 2010).

<sup>17</sup> Virus som ble oppdaget januar 2020 som kan gi luftveisinfeksjoner. Det har vært stor usikkerhet rundt hvor smittomt det er, og derfor har det vært innført strenge restriksjoner over lengre perioder Folkehelseinstituttet. (2020). Fakta om viruset og sykdommen (covid-19). Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/coronavirus/fakta/fakta-om-koronavirus-coronavirus-2019-ncov/>

## **5.3 Forskningsprosessen**

### **5.3.1 Forberedelse**

Vårsemesteret før masteroppgaven skulle påbegynnes ble det utformet en forskningsskisse som skulle være en forberedelse til masteroppgaven. Her ble det valgt tema, en foreløpig problemstilling og metodisk perspektiv. Her startet også prosessen med å innhente teori og finne fagfelleverderte og relevante kilder. Når høstsemesteret startet søkte jeg om tillatelse for å kunne gjennomføre prosjektet hos Norsk senter for forskningsdata (NSD), og fikk godkjent (se vedlegg 1). Deretter startet prosessen med å finne informanter med utgangspunkt i kriteriene nevnt i kapittel 5.2.3. Prosessen med å få informanter ble mer krevende og tok lengre tid enn forventet, mye grunnet pandemien (covid-19). Det førte til at jeg måtte søke på nytt til NSD om å få tillatelse til å gjennomføre intervjuene på Google Teams<sup>18</sup>, noe som også ble godkjent.

Etter å ha sikret meg informanter, startet arbeidet med å ferdigstille intervjuguiden. Her tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene for prosjektet. Som nevnt i kapittel 5.2 valgte jeg å benytte et semistruktuert intervju, hvor muligheten for å tilpasse spørsmålene til den enkelte er en mulighet. Tanken om at forskningsintervjuer er nært knyttet til dagliglivets samtaler gir en illusjon om at det er en lettvinnt måte å tilegne seg informasjon på. Kvale og Brinkmann (2015, s. 35) påpeker at det ikke er realiteten, og at spontane intervjuer sjelden, uten forberedelse, resulterer i verdifull informasjon. Derfor valgte jeg å gjennomføre to prøveintervjuer, ett med en medstudent som tar samme masterstudie som meg og som jobber som lærer på mellomtrinnet og ett med en som ikke er utdannet lærer. Prøveintervjuene ble gjennomført med den hensikt å teste meg selv som intervjuer, og hvordan min væremåte og spørsmålsformuleringer ble oppfattet. Dalen (2011, s. 30-31) påpeker at dette kan bidra til å forbedre spørsmålene og hvordan man fremstår i intervjusituasjonen.

I tiden før intervjuene skulle gjennomføres, valgte jeg å anvende tiden til å lese relevant faglitteratur slik at jeg både følte meg og fremsto faglig trygg i intervjusituasjonen.

### **5.3.2 Gjennomføring**

Det ble gjennomført fem intervjuer med lærere på mellomtrinnet. Restriksjoner grunnet covid-19 gjorde det utfordrende å finne aktuelle informanter. Av den samme grunnen ble også 3 av intervjuene gjennomført på Google Teams, mens de resterende intervjuene ble gjennomført ved

---

<sup>18</sup> Kommunikasjons og samarbeidsplattform over nett. Tjenesten muliggjør videokonferanser.

fysisk oppmøte på informantenes arbeidsplass. Her satt informanten og jeg i et lukket rom hvor vi ikke ble avbrutt av andre. Intervjuene som ble gjennomført via Google Teams ble gjennomført når informantene hadde ledig tid, både i arbeidstiden og på fritiden.

Både de fysiske og digitale intervjuene foregikk relativt likt. Grunnet covid-19 var det ikke naturlig å håndhelse på informantene, og vi hadde god fysisk avstand. Jeg innledet alle intervjuene med å småprate før vi kom helt på plass og alt utstyr var fremme. Oppstarten på intervjuet bidrar til å definere situasjonen videre, og jeg som forsker må derfor vise informantene at jeg er interessert i hva de sier samtidig som jeg viser dem forståelse og respekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Videre ga jeg informantene en kort gjennomgang av formålet med intervjuet og hva lydopptakeren skal brukes til. Jeg brukte telefonen min til lydopptak, ettersom det var utfordrende å få tilgang på diktafon grunnet at høgskolen var stengt. Informantene hadde mottatt skriftlig informasjon om undersøkelsen og deres rettigheter, men jeg ønsket å gjengi dem muntlig for å sikre at informantene hadde forstått dem og om informantene samtykket til deltakelse.

Det ble som nevnt benyttet lydopptak under intervjuene, noe alle informantene samtykket til og virket fortrolige med. Alle informantene virket og fremsto trygge og genuine i tillegg til å være engasjert i studiens tema. På forhånd var det forberedt en semistrukturert intervjuguide, noe som ga meg rom for å endre rekkefølgen på spørsmålene for å kunne oppnå god flyt i intervjuet, og gi rom for at informantene fikk snakket ferdig om de ulike hendelsene og opplevelsene før vi gikk videre til neste spørsmål. Dette er en stor fordel ved bruk av semistrukturerte intervjuer. Muligheten for tilpasning til den enkelte og fleksibilitet var viktig for å oppnå en god dialog i møtet med informantene mine (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Intervjuene varte mellom 35 og 45 minutter hver. Jeg opplevde det som tilstrekkelig lengde ettersom jeg fikk samlet inn innholdsrikt datamateriale. Avslutningsvis ble alle informantene spurt om de kunne oppsummere begrepet digital mobbing og om de hadde noe mer de ønsket å tilføye. Her oppsto det mange gode og nye refleksjoner, noe som var til glede både for informanten selv og meg. Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) påpeker at slike spørsmål gir informantene mulighet til å ta opp temaer eller tilføye ny informasjon som informanten har tenkt på underveis, men som ikke har passet med spørsmålene som har blitt stilt. Da intervjuene ble avsluttet opplevde jeg at informantene var fornøyde med deltakelsen samtidig som jeg opplevde at datamaterialet ville belyse og gi god næring til prosjektets problemstilling.

### **5.3.3 Bearbeiding**

Proessen med å samle inn og deretter bearbeide et stort datamateriale er en lang og krevende prosess. Det å selv være aktiv i innsamlingsprosessen og systematisk arbeide med datamaterialet i etterkant har gitt meg større innsikt i hvordan en forskningsprosess fungerer, i tillegg til å være givende og interessant. Videre vil jeg gjøre rede for analyseprosessen, fra intervjuene var gjennomført til utarbeiding av kategorier.

#### ***5.3.3.1 Transkribering***

Etter intervjuene var gjennomført måtte datamaterialet gjennomgås, transkriberes, sorteres og analyseres. Kort tid etter intervjuene var gjennomført startet transkriberingen. Å transkribere vil si å skrive en samlet tekst av all rådata som er innsamlet, noe som krever tålmodighet og nøyaktighet fra forskeren (Befring, 2016, s. 114). I transkriberingsprosessen blir talespråket omgjort til skriftspråk. I denne prosessen tar forskeren ulike vurderinger og beslutninger om hva som skal inkluderes og ekskluderes. Transkripsjon er en tidskrevende oppgave, men gir og rom og mulighet til å reflektere over datamaterialet. Jeg opplevde å danne nye refleksjoner ved transkriberingen som ikke var til stede under selve intervjuet. Alle intervjuene er som tidligere nevnt gjennomført av meg, og alle transkripsjonene ble derfor også utført av meg. Dette bidro til å sikre at transkripsjonene utføres likt samt mine vurderinger angående hva som skal ekskluderes og inkluderes vil være likt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Transkriberingsprosessen foregikk ved at jeg hørte på lydopptaket samtidig som jeg noterte ned ordrett hva som ble sagt. Nilssen (2014, s. 46) påpeker at gestikulering, mimikk, blikk-kontakt og tonefall vil være vanskelig å få frem i transkripsjonen, da hensikten med transkripsjonen er å fange opp det verbale språket og ikke konteksten. Jeg valgte å notere lyder som blant annet latter og nøling for å få frem dynamikken i samtalen samtidig som det ville gjøre det lettere for meg å huske intervjusituasjonen gjennom analyseprosessen. Etter transkriberingen var gjennomført hørte jeg intervjuet på nytt som helhet og leste samtidig på den ferdigskrevne transkripsjonen for å sikre at informantenes utsagn var gjengitt korrekt.

Etter transkriberingen av alle intervjuene var fullført, startet prosessen med å analysere datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 218) påpeker at transkripsjonen bør tjene som et middel, et verktøy for fortolkningen av dialogen som fant sted under intervjuene. Derfor ønsket jeg å notere ned hvordan dynamikken under intervjuet var i et eget avsnitt som leses før selve

transkripsjonen. Her blir det kort skrevet hvordan jeg opplevde situasjonen, kroppsspråk og gestikulering. Det som ble sagt under intervjuet er et resultat av dialogen mellom informanten og meg som forsker, mens transkriberingen er en skriftlig tekst som er ment for et ikke tilstedeværende publikum (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218). Lydopptaket ble slettet etter transkribering. Transkripsjonene og egne notater ble oppbevart på en minnepenn, som var låst inn i en safe. Mine notater underveis, lydopptaket og transkripsjonen utgjorde sammen grunnlaget for den videre analysen.

### **5.3.3.2 Analyseprosessen**

«Verdien av et kvalitativt materiale er ikke at det gir god kunnskap om akkurat det som blir observert, de som blir intervjuet eller det som er skrevet. Målet er å utvikle kunnskap som mer overordnet kan tilby en forklaringsnøkkel til sosialt liv» (Skilbrei, 2019, s. 183). Med det som utgangspunkt starter fortolknings- og analyseprosessen. Å analysere noe handler om å dele det opp i mindre deler og elementer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). I den kvalitative analyseprosessen kan både en deduktiv og en induktiv tilnærming benyttes. Den deduktive tilnærmingen handler om å knytte allerede eksisterende teori til det man analyserer. Her trekkes det paralleller mellom de fenomenene analysen gir uttrykk for og tilsvarende fenomener i eksisterende teori. Den induktive tilnærmingen innebærer at man ut fra egne analyser og oppdagelser utvikler ny teori (Thagaard, 2013, s. 187). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) er det ikke mulig å kun arbeide ut fra en deduktiv eller induktiv tilnærming. Det understreker de ved å påpeke at man ikke rent kan forholde seg til teori ettersom teorien er et resultat av observasjon. Samtidig vil ens tidligere observasjoner, og dermed egne subjektive tanker og forståelse, tas med inn i forskningen. Forskning vil derfor aldri være fullstendig objektiv, men forskeren bør etterstrebe å være bevisst sin egen subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103). Min oppgave vil ta utgangspunkt i en deduktiv tilnærming i analyseprosessen ettersom jeg ønsker å trekke paralleller fra analysen til eksisterende forskning på feltet.

I kvalitativ forskning starter analyseprosessen med en gang, og er med i alle leddene i prosessen, før det etter en stund vil være tid for sluttanalysen. Den finner sted etter transkriberingen er gjennomført (Nilssen, 2014, s. 101-102; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Etter transkriberingen satt jeg igjen med et datamateriale på cirka 22.000 ord. Veien videre var da å bli bedre kjent med datamaterialet før arbeidet med å kode og kategorisere datamaterialet

startet. Ved gjennomlesing av transkripsjonene ble sentrale og interessante faktorer uthevet samt det ble skrevet memoer i marginen. Dette bidro til refleksjoner, tanker og ideer hos meg. Videre ble det gjennomført en tekstreduksjon, som i mindre studier vil være verdifullt (Skilbrei, 2019, s. 183). Det vil si at jeg skrev et sammendrag med de viktigste punktene som kom frem i gjennomlesingen. Dette ble gjort for å gjøre datamaterialet mer håndterlig og sammenlignbart.

Etter bearbeiding av transkripsjonene og egne notater gjort underveis startet kodeprosessen og kategoriseringen. Dette omtaler Nilssen (2014, s. 78) som «kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen». Å kode datamaterialet vil si at man betegner utsnitt av dataene med begreper/kategorier som gir mening i henhold til forskningens formål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 151; Thagaard, 2013, s. 158). I denne oppgaven ble det gjennomført fargekoding, som vil si at jeg bestemte meg for farger, hvor den enkelte fargen hadde en særegen betydning. Deretter markerte jeg aktuelle utdrag i transkripsjonen med den bestemte fargen. Jeg tok i bruk 5 farger, hvor den enkelte fargen viste til (1 brun) Forståelse av begrep, (2 gul) Håndteringsarbeid<sup>19</sup>, (3 rosa) Forebyggende arbeid, (4 blå) Informantens kompetanse og (5 grønn) Generelle sitater/uttrykk. Etersom datamaterialet ikke var for omfattende, anså jeg dette som en gunstig måte å kode datamaterialet på. Om datamaterialet hadde vært større ville jeg ha benyttet et analyseprogram som for eksempel NVivo<sup>20</sup>.

Det neste steget i analyseprosessen var å utforme kategorier. Det ble utformet 3 hovedkategorier, som utgjør temaene i oppgaven, og 5 underkategorier som utgjør hovedoverskriftene og underoverskriftene både i kapittel 6 og kapittel 7. Kategoriene tar utgangspunkt i informantenes utsagn, fargekodingen og tema som er relevant i henhold til problemstilling og oppgavens formål. Ved å kategorisere det slik har jeg en temasentrert tilnærming. Det vil si at i hver kategori analyseres informasjonen og utdrag fra alle intervjuene. Dette kan gi dypere forståelse av hvert tema. Denne metoden kritiseres da det helhetlige perspektivet utgår. Derfor er det viktig at informasjonen som hentes ut fra hvert enkelt intervju plasseres i den sammenhengen utdraget av teksten er en del av. Det vil bidra til å ivareta det helhetlige perspektivet. Samtidig vil analyse av sammenhenger, både ulikheter og likheter, på tvers av intervjuene og i tematisk utførelse, gi bedre helhetsforståelse av alt datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 181).

---

<sup>19</sup> Håndteringsperspektivet var inkludert i analyseprosessen, og ble i etterkant tatt vekk fra oppgavens formål.

<sup>20</sup> Det er et analyseverktøy som brukes i kvalitativ forskning.



Gjennom analyseprosessen er hensikten å finne relevante funn, mens i tolkningsprosessen skal en skape mening i funnene. Gjennom tolkningene, som ikke snakker for seg selv, må forskeren gi uttrykk for hva funnene kan bety. I den forbindelse må relevant teori trekkes frem, og forskeren må være bevisst sin rolle og sin forforståelse<sup>21</sup>. Dette er særlig viktig ved en hermeneutisk tilnærming, som tolkningen og analysen i denne oppgaven tar utgangspunkt i. Thúren (2009, s. 39 & 113) understreker at tolkning er en usikker virksomhet, ettersom det sjelden kan testes intersubjektivt<sup>22</sup>. Tolkningen som er gjennomført her vil være et resultat av samspillet mellom helheten og delene, teksten og meg som forsker. Nilssen (2014, s. 68) påpeker at forforståelsen til forskeren må en være bevisst på, men den vil og spille en rolle i tolkningen, da det er den som starter prosessen og gir oss ideene. Med det som utgangspunkt vil tolkningen i tillegg til datamaterialet baseres på tidligere lest forskning og litteratur.

## 5.4 Oppgavens kvalitet

«Når forskerens person blir det viktigste forskningsinstrumentet, blir forskerens kompetanse-hans eller hennes evner, følsomhet og kunnskaper - avgjørende for kvaliteten på den kunnskap som produseres» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85). Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) trekker derfor frem to punkter som må reflekteres over i forskningsprosessen (1) Begrensninger knyttet til egen forskning og (2) Hvordan gjennomføringen av forskningen kan ha innvirkning på resultatene. Kvalitativ forskning har som hensikt å innhente informasjon om andres tanker, forståelse og opplevelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Jeg som forsker må derfor klare å skille mine tanker, forståelse og opplevelser fra informanternes. Videre vil begrepene validitet og reliabilitet, som er sentrale begreper for å beskrive forskningskvaliteten, gjøres rede for.

### 5.4.1 Validitet

Det første punktet over viser til forskningens validitet, altså forskningens gyldighet. Larsen (2017, s. 93) trekker frem begrepene *overførbarhet*, *bekreftbarhet* og *troverdighet* som sentrale for å oppnå god validitet i kvalitative studier. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 24) vil forskningens validitet derfor avhenge av hvor godt datamaterialet er overførbart til den virkelige verdenen og det som faktisk undersøkes. I kvalitativ forskning er det forskeren selv som er hovedinstrumentet, og validitetsspørsmålet vil derfor, i ulik grad, påvirkes av *researcher bias* (Befring, 2016, s. 54). Begrepet *researcher bias* viser til forskerens forutinntatte

---

<sup>21</sup> En persons forforståelse viser til tidligere kunnskap og erfaringer en person har om et gitt tema.

<sup>22</sup> Beskriver noe som skjer i en relasjon mellom mer enn ett individ.

oppfatninger og forventninger som kan forstyrre og redusere validiteten på datamaterialet (Befring, 2016, s. 54). Derfor er det viktig at jeg som forsker er oppmerksom på min rolle i alle fasene i forskningsprosessen. Likevel, ved gjennomføring av kvalitative forskningsintervjuer vil det i større grad være mulig å sikre høy validitet enn ved kvantitativ forskning. Larsen (2017, s. 94) påpeker muligheten for endring, korreksjon og tilpasning underveis i intervjuet, ettersom informantene prater fritt og det foregår en dialog mellom forsker og informant, vil gjøre det mulig å sikre høy validitet. Som nevnt i kapittel 5.2.1 er dette også sentrale kjennetegn ved den kvalitative metoden. Ved gjennomføring av semistrukturerte intervjuer, valgte jeg å endre rekkefølgen på spørsmålene i de enkelte intervjuene slik at samtalen skulle flyte bedre og samtidig gi rom for at informanten fikk utdype. Dette bidro til å øke validiteten til studien.

Validitet skilles gjerne inn i to typer: indre og ytre. Den indre (interne) validiteten handler om det vi har kommet frem til, altså om våre resultater og konklusjoner, er gyldig for de eller det som har blitt studert (Thagaard, 2013, s. 205). Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) påpeker at den indre validiteten handler om to forhold – årsaksgyldighet og begrepsmessig gyldighet. Årsaksgyldighet handler om våre slutninger knyttet til årsak og virkning. Hvordan kan vi være sikre på hva som er en årsak og hva som er virkningen? Begrepsmessig gyldighet viser til om vi gjennom datainnsamlingen har målt det som er formålet.

I dette forskningsprosjektet tok jeg i bruk et utvalg strategier utviklet av Creswell og Creswell (2018, s. 200) for å sikre god indre validitet. I min studie valgte jeg å iverksette følgende strategier: (1) *Triangulering* viser til bruk av ulike metoder for å samle inn datamateriale. I denne studien er forskningsintervjuene min rikeste datakilde, men underveis i intervjuene tok jeg notater og så på informantenes kroppsspråk og gestikulering. Tidligere forskning på temaet ble også inkludert i prosjektet. (2) *Deltakersjekk* handler om informantenes deltakelse både under og etter intervjuet er gjennomført. Informantene fikk tilbud om å lese transkripsjonen som ble gjort av intervjuet. Det var ikke alle informantene som ønsket dette, men ønsket heller å lese oppgaven før innlevering. Informantene ble også informert om, og samtykket til, at jeg ville ta kontakt om jeg var usikker på noen av utsagnene som var blitt gjort. Dette for å sikre en god dialog mellom informantene og meg som forsker, samt sikre sannhet mellom mine tolkninger og deres meninger og virkelighet. (3) I arbeidet med analysen av transkripsjonene hadde jeg tett dialog med en kollega (medstudent). Slik *kollegastøtte* bidro til å gjøre meg mer bevisst i mine valg og tolkninger. (4) Jeg valgte å benytte en *fagfelle*, som vil si at jeg samarbeidet med en person som står utenfor prosjektet. Jeg valgte en som jobber som lærer, og

som derfor har forståelse for de digitale utfordringene skolen står overfor (Creswell & Creswell, 2018, s. 200). Både i arbeidet med min kollega og min fagfelle ble det gjennomført dialog omkring de valgte funnene jeg ønsket å ha med. Transkripsjonen ble ikke delt med dem.

Den ytre (eksterne) validiteten omhandler generalisering, og om muligheten for å overføre resultatene til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I min undersøkelse er det gjort et utsnitt på fem lærere på mellomtrinnet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) påpeker derfor at det vil derfor være vanskelig å generalisere alle funn i mitt datamateriale til å gjelde alle lærere på mellomtrinnet. Selv om generalisering av funn gjort fra små utsnitt er utfordrende, kan mye av kunnskapen som innhentes gi dypere innsikt om fenomenet og være aktuell for videre forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

#### **5.4.2 Reliabilitet**

Postholm og Jacobsens (2018, s. 222) andre punkt henviser til forskningens reliabilitet. Forskningens reliabilitet handler om hvor pålitelig og troverdig forskningen er innhentet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Datamaterialet som er innhentet skal være innhentet på en pålitelig måte og leseren skal kunne stole på at datamaterialet ikke er et resultat av forskerens feil eller skjevheter (Skilbrei, 2019, s. 87-88). Reliabilitet handler, ifølge Thagaard (2013, s. 202), om muligheten for å gjennomføre en lik undersøkelse på et senere tidspunkt og oppnå like resultater. Videre stiller hun seg kritisk til om repliserbarhet er et relevant kriterium i kvalitativ forskning, da dataene i kvalitativ forskning er et resultat av relasjonen mellom forskeren og informanten.

Reliabilitet i kvalitativ forskning vil derfor avhenge av hvordan dataene er innhentet og utviklet i forskningsprosessen. Hvordan dette argumenteres for vil avgjøre hvordan leseren anser kvaliteten på forskningen og verdien av resultatene (Thagaard, 2013, s. 202). Hvordan forskeren opptrer i intervjusituasjonen, hvilke spørsmål som stilles og hvordan de formuleres, hvordan transkriberingen er utført og analysen gjennomført, er alle sentrale faktorer for reliabiliteten i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I denne oppgaven er dette tydelig skissert i kapittel 5.3 som omhandler forskningsprosessen gjennom forberedelse, gjennomføring og bearbeiding.

## 5.5 Etiske hensyn

«Et altomfattende etisk prinsipp i forskning er at forskerens ansvarlighet først må utvises overfor forskningsdeltakere, dernest overfor undersøkelsen og tilslutt overfor forskeren selv» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). All vitenskapelig virksomhet forventer at de som gjennomfører forskningen skal ha kjennskap til og forholde seg til visse etiske prinsipper. De etiske prinsippene forventer at «[...]forskeren utviser redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultatene» (Thagaard, 2013, s. 24). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utformet retningslinjer som er veiledende og gir informasjon til både forsker og informant ved gjennomføring av forskning. Retningslinjene bidrar til å kunne gjennomføre forskning på en etisk forsvarlig og human måte i tillegg til å sikre forskningens validitet og reliabilitet. Som nevnt i kapittel 5.3.1 ble det sendt søknad til NSD, og søknaden måtte være godkjent før jeg kunne gå i gang med forskningen. Alle prosjekter som omhandler personopplysninger, må meldes til NSD. Dette gjøres for å sikre den enkeltes rett til personvern. Dette informeres også om ved utsending av informasjon om prosjektet til informantene.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 246) beskriver tre grunnleggende krav til forholdet mellom forskeren og informanten: (1) informert samtykke, (2) krav på privatliv og (3) krav på å bli riktig gjengitt. Postholm og Jacobsens (2018, s. 246) første krav er informert samtykke. Den som deltar i prosjektet, må gjøre dette frivillig og ha kjennskap til både prosjektets formål og hvilke fordeler og farer deltakelse kan medføre. Dette innebærer at forskeren informerer informanten om prosjektets hensikt, hvordan det skal gjennomføres og hvordan datamaterialet skal oppbevares og brukes videre, samt hvem som vil ha tilgang til datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248-249). I mitt prosjekt ble informantene tilsendt informasjon om prosjektet og hvilke fordeler og ulemper det måtte medføre for dem som deltakere. I informasjonsskrivet ble det også tydeliggjort at deltakelse var frivillig, og den som deltok måtte gjøre dette av fri vilje. Vedlagt informasjonsskrivet lå samtykkeskjema hvor informantene ble bedt om å signere. Denne informasjonen ble veldig kortfattet gjenfortalt i intervjusituasjonen, hvor det også ble gitt muntlig samtykke fra informanten. Dette ble gjort for at jeg som forsker skulle være sikker på at informantene både hadde kjennskap til og hadde forstått hva deltakelsen innebar.

Informantenes krav på privatliv er Postholm og Jacobsens (2018, s. 246) andre punkt og viser til at alle har rett på en «frisone» i livet som ikke trengs å undersøkes. Her må jeg som forsker være oppmerksom på hvor sensitiv informasjonen som skal innhentes er. Det én opplever som

sensitivt kan andre finne naturlig, derfor må dette vurderes ut fra den enkelte informanten. Videre må en vurdere om informasjonen som er innhentet gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner. Jo færre informanter, jo større mulighet er det for å gjenkjenne enkeltpersoner. Dette kan forhindres ved å gi informantene pseudonymer, som vil si fiktive navn, både i transkripsjonen og i sluttoppgaven (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249-250). I informasjonsskrivet gitt til informantene samt informasjon gitt i intervjusituasjonen, blir informantene gjort oppmerksom på at all informasjon om dem behandles konfidensielt og datainnsamling og oppbevaring av datamaterialet gjøres i henhold til krav i personvernloven og forskningsetiske prinsipper.

Det siste punktet handler om informantenes rett til å bli gjengitt korrekt. Postholm og Jacobsen (2018, s. 251) påpeker at et godt etisk prinsipp er å la informantene som har deltatt være de første som får lese det endelige resultatet. Hvilke funn og sitater som benyttes må vurderes som ikke skadelige for informantene i tillegg til at de funnene og sitatene som presenteres ikke setter informantene i dårlig lys. Det innebærer at jeg som forsker kan måtte risikere å holde tilbake relevant informasjon, da det er uetisk å presentere disse funnene. Her vil mitt etiske ansvar overfor informanten veie sterkere enn prosjektets målsetting.

## **5.6 Svakheter i egen forskning**

Studien som er gjennomført har både styrker og svakheter. I det følgende vil det trekkes frem svakheter ved egen studie og hva som kunne vært gjort annerledes for å styrke studien ytterligere.

Grunnet masteroppgavens tidsomfang og pandemien som har pågått under hele arbeidsprosessen var det mest hensiktsmessig å intervjuere lærere, altså å ha et lærerperspektiv. Staksrud (2013, s. 25) hevder at barn er eksperter på den digitale verdenen vi lever i, men ettersom lærere og skolen, gjennom Opplæringsloven, har et overordnet ansvar for å beskytte barn mot negative hendelser og arbeide for et godt psykososialt miljø var det gunstig å kun vektlegge lærerperspektivet her. Valg av lærere som informanter var også relevant i selve intervjusituasjonen. Som nevnt har covid-19 herjet under hele arbeidsprosessen, noe som har gjort gjennomføringen av intervjuene uforutsigbare. Derfor har kun 2 av intervjuene blitt gjennomført fysisk, mens resten er gjennomført via Google Teams. Det har resultert i svært ulike intervjukontekster. Det kan også ha resultert i usikkerhet hos informantene grunnet uvante

situasjoner og hos meg ettersom jeg som forsker ikke tidligere har gjennomført intervjuer digitalt.

Etter utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av intervjuer samt arbeid med teoridelen innså jeg at problemstillingen min favnet over et for omfattende område. Ettersom masteroppgaven har tydelige rammer for både omfang og tid, ble det klart at den daværende problemstillingen var for omfattende og måtte avgrensnes ytterligere. Datamaterialet mitt var stort, og ettersom jeg hadde benyttet en intervjuform som muliggjorde at jeg kunne stille spørsmålene i ulik rekkefølge under intervjuene samt endre spørsmålsformuleringene for å kunne tilpasse de til den enkelte informanten var dette utfordrende. Samtidig ga det meg et helhetlig inntrykk av hvordan lærere i skolen jobber med digital mobbing, noe jeg anså som verdifull informasjon.

Studien som er gjennomført, er utført av meg alene, og det kan påvirke studiens reliabilitet. Det kan være en fordel i selve transkriberingsprosessen ettersom transkripsjonene blir gjennomført likt. Samtidig kan det være en svakhet i analyse- og tolkningsprosessen. Her har jeg ikke hatt en diskusjonspartner, noe som resulterer i at alle avgjørelser er tatt alene uten mulighet for å kunne diskutere med en medpartner som også har innsikt på feltet. Det har gjort at jeg som forsker har måttet være mer oppmerksom på mine egne synspunkter, min egen forforståelse og konteksten hvor forskningen er gjennomført. Dette er en sentral del av det hermeneutiske vitenskapsteoretiske perspektivet som masteroppgaven baseres på. Å fastslå at noe er objektivt er umulig, det er derfor nødvendig å være oppmerksom på og ta høyde for egen forforståelse ved tolking av et tekstmateriale (Krogh, 2014, s. 54-55). Å være oppmerksom på egen forforståelse innebærer å være *selvrefleksiv*. Selvrefleksivitet vil si «å kunne forholde seg til seg selv», altså det å kunne observere seg selv utenfra (Schibbye, 2011, s. 71). Selvrefleksivitet er avgjørende også i utformingen av forskningsspørsmål. Målet er å være så nøytral som mulig, men vi kommer ikke utenom vår forforståelse og dens påvirkning på både innhold og formulering. Valgene som tas i den forbindelse, inkludert forventninger og fordommer, og i tolknings- og analyseprosessen må derfor begrunnes. Dette beskrives ytterligere i kapittel 5.3 som omhandler stegene gjort i forskningsprosessen.

Kvalitativ forskning, hvor kvalitative forskningsintervjuer benyttes, kan sjelden generaliseres ettersom tolkningen som gjøres aldri vil være helt objektiv og det er vanskelig å teste intersubjektivitet. Videre vil det og være utfordrende å generalisere funnene, da det er et

begrenset utvalg informanter. Det vil heller være mulig for leseren å overføre funnene til lignende eller kjente situasjoner. Resultatene og drøftingen som gjøres innen humanvitenskap og samfunnsvitenskap kan ikke hevdes å være objektive og verdinøytrale. Det er likevel mulig å oppnå velbegrunnede vurderinger av vitenskapelige forskningsfenomener, og ut fra dem drøfte ut basert på de forutsetningene vi har og dermed også inkludere det som en del av det vitenskapelige arbeidet. Masteroppgaven vil derfor, som ved all kvalitativ forskning, ikke være helt objektiv og verdinøytral, men egne fordommer og forventninger er gjort rede for, for å unngå å skape en forventningsskjevhet<sup>23</sup>.

Avslutningsvis vil jeg understreke at arbeidsprosessen med masteroppgaven har vært svært lærerik, og jeg har lært mye av feilstegene mine. Dette er noe jeg tar lærdom av, og tar med meg inn i læreryrket og til eventuelle fremtidige studier.

## 6.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil resultatene fra undersøkelsen presenteres. Resultatene vil presenteres i tre kategorier, hvor hver kategori er utformet på bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmålene (Jf. kapittel 5.3.3.2).

### 6.1 Forståelse av begrepet digital mobbing

En sentral del av intervjuene handlet om hvordan lærerne forstår begrepet digital mobbing og hvilke faktorer de tillegger begrepet. Her uttrykker fire av informantene en relativt lik forståelse av hva digital mobbing er, og de er tydelige på at digital mobbing er mobbing på digitale plattformer. Informant 1 trekker også paralleller til den tradisjonelle mobbingen i sin forståelse:

*«[...] noen blir da mobbet på de digitale plattformene. På mobilen eller på PC eller på Snapchat eller det er på Instagram eller på duo [...] og at det er gjentatte hendelser, styrkeforholdet er ujevnt sånn som det er med vanlig mobbing og.»*

Informant 5 sin forståelse av digital mobbing vektlegger hva som ligger i det å mobbe en annen digitalt, i tillegg poengterer hun at den digitale mobbingen ikke nødvendigvis skjer over tid –

---

<sup>23</sup> Også kalt bias, og vil si at resultater eller slutninger i studien er skjeve eller feilaktige grunnet forskerens forutinntatte tanker, perspektiver og meninger eller forskerens ønske om en bestemt konklusjon Grønmo, S. (2020). bias i forskning. Hentet fra [https://snl.no/bias\\_i\\_forskning](https://snl.no/bias_i_forskning)

noe som er ulikt de andre informantens forståelse. Informant 5 bidrar med dette til en utvidelse av forståelsesrammen av begrepet.

Informant 5: *«sjikanering, nedsettende, ironiske og sarkastiske meldinger eller vlogging som de kaller det mot hverandre. Ikke nødvendigvis at det skal gå over tid.»*

Gjennom intervjuene kommer det frem flere ulike faktorer ved digital mobbing som ikke inkluderes i svaret deres om deres forståelse av digital mobbing. Her trekkes anonymitet, fysisk distanse, at det er lettere å skjule mobbingen fra voksne og at det både kan være en mobber mot ett offer eller en mobber mot flere ofre.

Informant 4: *«[...]folk kan være litt tøffere bak tastaturet. De har en slags mur, de skjønner kanskje ikke helt hva de holder på med når de er slemme med noen på nett. Fordi du ikke kan se reaksjonen deres nødvendigvis. Jeg tror og at det blir ganske mye mer skjult for voksne»*

Ettersom informantene gjennom intervjuene tok i bruk ulike begreper for å beskrive digital mobbing, var det interessant å spørre om hvilket begrep de anser som det mest anvendelige. Samtidig som spørsmålet ble stilt, ble også begrepene «nettmobbing» og «netthets» trukket frem som eksempler, ettersom dette var begreper informantene selv benyttet i sine tidligere forklaringer.

Informant 4 sier: *«[...]vi snakker jo generelt om nettvett og nettmobbing»*

Videre uttrykker informant 4 at om det skulle vært et annet begrep enn digital mobbing, kunne skjult mobbing vært aktuelt. Informant 3 mener digital mobbing er et stort begrep som kan gjøre det utfordrende å tilegne det konkrete holdepunkter. Informant 5 mener derimot at det er et passende begrep å forholde seg til som barn, dette er informant 2 enig i og sier følgende:

*«Fordi at jeg føler at kanskje ungene kanskje vil forstå det som alle digitale enheter, liksom ikke bare på nett»*

Felles for alle informantene er at de uttrykker at den digitale mobbingen både kan føles og uttrykkes mer brutalt enn den tradisjonelle mobbingen. Mye grunnet distansen mellom mobber



og offer, da man ikke ser offerets ansiktsuttrykk. Informant 1 og 3 trekker også frem muligheten for å være anonym eller skjule sin identitet.

Informant 1: *[...] den blir grovere og styggere fordi det er så lett å gjemme seg bak å være anonym».*

Informant 3: *«Men at det kanskje er lettere å si og gjøre dumme ting når du ikke ser de ansikt til ansikt. Men at du føler du har en distanse mellom mobber og mobbeoffer. At det kanskje blir lettere å være slemme enn om du skal si det rett til de»*

Selv om den digitale mobbingen ofte skjer bak et tastatur eller skjerm, med muligheten for å være anonym, ser informantene en sammenheng mellom den tradisjonelle mobbingen og den digitale mobbingen.

Informant 1: *«Som oftest henger det jo sammen, de som er utsatt for mobbing på nettet er jo gjerne utsatt for det i skolehverdagen også der ikke de digitale hjelpemidlene er i bruk».*

Informant 2: *«Jeg tenker at det kanskje ikke er flere barn som blir mobbet på grunn av det digitale, men kanskje de som blir mobbet får en ekstra arena å bli mobbet på.»*

Videre poengterer informant 2 at de forebyggende tiltakene som iverksettes for tradisjonell mobbing er mulig å overføre til digital mobbing, ettersom det grunnleggende er det samme.

*«Digital mobbing synes jeg har litt samme tiltak som vanlig mobbing, for det handler jo om de samme tingene»*

Avslutningsvis ble informantene spurt om å oppsummere hva de vektlegger i begrepet digital mobbing. Her ble svarene mer omfattende og inkluderte flere faktorer, som blant annet hvordan ekskludering også kan være mobbing og ensomheten som mobbeofferet må føle på <sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> I drøftingskapittelet vil informantens forståelse av digital mobbing, både svarene i starten av intervjuet og i slutten av intervjuet, ses sammen og ikke som separate/utviklede forståelser.

Informant 2: *«Jeg tror kanskje noe ut av problemet nå, som kanskje blir mindre i fremtiden, er at mange barn nå er mer digitalt kompetent enn sine foreldre. Så foreldre skjønner ikke hva ungene holder på med»*

Informant 5: *«Digital mobbing er verste sort, for den er så brutal, mye mer brutal enn den vanlige»*

## **6.2 Skolen som organisasjon i det forebyggende arbeidet**

### **6.2.1 Kompetanse**

Å kunne identifisere og forebygge digital mobbing er både krevende og utfordrende. Under intervjuene ble informantene spurt om de følte de var kompetent nok til å undervise om digital mobbing. To av fem informanter forteller at de har formell kompetanse innen IKT, men påpeker også at dette er utdanning som er tatt mange år tilbake. Informant 1 føler det ikke har vært situasjoner som har krevd annen kompetanse enn den informanten selv innehar.

Informant 1 *«Jeg har ikke vært oppi noen sånne store situasjoner der jeg har følt at dette her er uhåndterlig eller at jeg ikke har kompetanse til å klare det. [...]. Men sikkert ikke. Den formelle kompetansen har jeg jo ikke»*

Informant 4 opplever at identifisering av digital mobbing er utfordrende, og etterlyser mer kursing og fokus på det fra skoleledelsen. Informant 5 uttrykker at en aldri kan inneha for mye kompetanse, særlig siden teknologien er i stadig utvikling.

Informant 4: *«Nei, egentlig ikke. For meg er det vanskelig å se om det er noen elever som opplever digital mobbing. Jeg har ikke noe innsyn og hvis de ikke sier noe så kan jeg ikke vite det. [...]. Altså, jeg tenker jo at jeg kan nok håndtere det greit, men jeg skulle gjerne visst mer»*

Informant 5 *«Helt sikkert ikke, jeg tror jeg aldri kommer til å ha god nok kompetanse til det. jeg tror det til stadighet dukker opp ting som ikke er i min verden, men som er i barnas verden og de kan anvende det på en helt annen måte»*

For å kunne forebygge digital mobbing kan det være gunstig at læreren og elevene har en god relasjon. Informantene ble spurt om hvilke faktorer de opplever som viktig i arbeidet med å

skape gode relasjoner til elevene sine. Åpenhet, respekt, tillit, omsorg og trygghet er ord informantene bruker for å beskrive gode relasjoner med elevene.

Informant 4: *«Det viktigste for å skape en god relasjon er jo at de føler seg trygge med deg, og da kan det jo og være det at du er rolig og at du kan snakke om andre ting som ting de gjør på fritiden»*

Informant 2: *«Det er for det første å få de til å føle at jeg bryr meg eller vil de ikke kommer til meg med noe hvis det er alvorlig»*

## **6.2.2 Undervisning om digital mobbing**

Hvordan klassereglene informantene beskrev under intervjuene (se kapittel 6.3.1) tas i bruk og videreføres inn i undervisningen om digital mobbing er forskjellig. Da lærere jobber ulikt, og har forskjellig tilnærming og forståelse av begrepet digital mobbing vil det også kunne påvirke hvordan man jobber med det forebyggende arbeidet i skolen. Under intervjuet fikk informantene spørsmål om deres arbeidsplass og skoleledelsen oppfordret dem til å undervise om digital mobbing. Her svarte tre av fem informanter at de ble oppfordret, mens to av informantene svarte nei.

Informant 3: *«Jeg har lyst til å si ja, men jeg tror ikke det. De vil sikkert si ja de, men. [...]. [...] vi blir jo oppfordret til å ta det opp, men jeg vet at jeg tar det mye mer opp enn det jeg blir oppfordret til»*

Informant 4 *«Nei, ikke sånn egentlig. Jeg tror vi på trinnet har tatt initiativ til det selv [...]»*

Informant 5 svarer at skoleledelsen oppfordrer til undervisning om digital mobbing både gjennom årsplanen og at temaet stadig trekkes frem. I tillegg blir det tatt opp i stortimene om det skulle oppstå digital mobbing på et trinn. Da deler lærere fra alle trinn egne erfaringer og informasjon om handlingene som ble utført. Informant 2 påpeker at skoleledelsen oppfordrer til undervisning om digital mobbing grunnet fokus på det i fellestiden og at skolen følger et spesifikt mobbeprogram.

Hvordan en skal undervise om digital mobbing oppleves som vanskelig å gi et konkret svar på. Informant 3 uttrykker at mye av hennes undervisning baserer seg på egne erfaringer, meninger og moral for hva som er akseptert og ønsket oppførsel. Samtidig påpeker hun at undervisning om digital mobbing derfor vil variere fra lærer til lærer ut fra deres perspektiv, forståelse og egne holdninger. Flere av informantene uttrykker at det er vanskelig å være nøytral i undervisningen om digital mobbing, og de derfor trekker inn seg selv og egne personlige erfaringer og opplevelser for å gjøre det virkelighetsnært for elevene. Informant 3 forteller:

*«Jeg synes det er kjempeskummelt. Det går jo ikke an å undervise om noe sånt utenat mitt synspunkt kommer frem. [...]. Du får jo brettet ut dine egne følelser og tanker rundt temaet. Og det er kanskje fordi vi ikke har, fordi når du studerer et fag får du en profesjonalitet om hvordan du skal gjøre det, men dette er jo bare å snakke om egne erfaringer og egne meninger. [...]. Men jeg synes det er utrolig skummelt at undervisningen er så personbestemt. [...] Vi har jo gått på skole for å lære oss å lære fra oss fag, ikke moral»*

Under intervjuene ble informantene spurt hvordan de underviser om digital mobbing, og alle informantene kom med svar som antydte at dette var noe de brukte tid på.

Informant 1 *«Bruker nettressurser, ulike nettressurser. Barnevakten har vært her og snakket, dubestemmer bruker vi. [...], men det er vel helst Barnevakten som har vært og snakket med elevene.»*

Videre uttrykker informant 1 at det også har vært andre forelesere og snakket med elevene, og dette har ikke alltid har vært en like god opplevelse.

*«[...] det var skremmende, for den rettet seg veldig mot litt eldre barn. Tror barna fikk en støkk i seg for hvor mye som faktisk kan foregå»*

Samtaler med elevene om konsekvenser ved digital mobbing trekker informant 5 frem som en viktig ting i undervisningen om digital mobbing.

*«Nå har vi hatt kursing av Barnevakten. Vi har gått gjennom nettvetsreglene som de kommer med. [...]. Vi har jobbet mye med dialogspill og vi har brukt en del som har vært på supernytt eller nrk super med konsekvenser av ting og tatt det opp igjen til diskusjon»*

Informant 4 trekker i tillegg frem at undervisningen om digital mobbing bør kunne relateres til elevenes hverdagsliv og hva de bruker tid på når de er på digitale plattformer.

*«Vi har hefter fra Redd barna, der det er ulike undervisningsopplegg. Så kartlegger vi hva apper, spill og sosiale medier de bruker. Snakker om hva de bruker det til, om de kan snakke med andre på det og hvordan du skal snakke med folk der og det at du ikke skal snakke med fremmede og ikke dele personlig informasjon»*

Flere av informantene belyser viktigheten av å gjøre elevene kjent med konsekvensene av digital mobbing. Informant 1 løfter frem hvordan en negativ kommentar kan velte alt det positive. Dette understreker også informant 5, samtidig som hun uttrykker stor fortvilelse.

*«Først tenker jeg hvor utrolig ensomt det må være å være mottakeren av det. Hvor trakasserende det er og hvor forlatt man føler seg. Hvor lite verdi man har som menneske når noen kan gjøre noe sånt mot en. Jeg forstår ikke hvordan noen kan gjøre noe sånn, ta seg den friheten til å fyre løs uten tanker om empati og omsorg for noen andre. Det er meg helt uforståelig at noen kan gjøre noe sånt»*

Informant 2 understreker det faktum at barn er ikke slemme, de trenger bare veiledning.

*«[...] for det vil ikke de være helt enig med meg i at ikke barn er slemme. Så vi snakket en del om dette, at barn ikke kan oppdra seg selv, barn trenger voksne. Og når barn gjør dumme ting og tar dårlige valg så trenger de hjelp av voksne for å slutte å gjøre det dumme.»*

Informant 5 uttrykker det samme:

*«Det ligger i barns natur å gå på noen smeller og gjøre noen feil. Også er det det metakognitive, hva er det vi kan gjøre for å ikke havne i en sånn situasjon igjen som både er ubehagelig for den som har gjort det og de det har blitt gjort imot.»*

### 6.2.3 Mobbe- og trivselsprogram

Under intervjuene ble informantene spurt om skolene de jobber på følger et spesifikt mobbe- eller trivselsprogram. Alle informantene fulgte et program, men det var kun informant 2 sin skole som fulgte et spesifikt mobbeprogram – Olweusprogrammet. Informant 1 og 3 tok i bruk TL (trivselsleder), informant 4 opplyste om at skolen brukte Zippys venner fra 1.-4. trinn, og deretter Passport, som er en videreutvikling av Zippys venner, på mellomtrinnet. Informant 5 bruker og Zippys venner fra 1.-4. trinn, før de deretter tar i bruk et program utformet av skolen selv. Hvordan mobbe- og trivselsprogrammene ble brukt i praksis var ulikt, og gjennomføringen av programmene ble påvirket av covid-19.

Informantene trekker frem behovet for å gjøre programmene virkelighetsnære for elevene, og bruker derfor kun et utvalg av det programmene tilbyr, i tillegg til å trekke inn personlige erfaringer som informantene selv har opplevd.

Informant 2: *«Men vi bruker og småfilmer og filmsnutter som ligger i Olweus-programmet. Vi har også brukt det som heter klasse 6B fra Unicef. Men vi bruker vel egentlig mest konkrete hendelser fra skolehverdagen for at det skal føles litt ekte og realistisk for de da»*

Informant 4: *«Vi har hatt undervisning en gang i uken, da har vi en økt på en og en halv time der vi jobber med å snakke om følelser og prøver å få de trygge på det å snakke om ting generelt»*

Informant 5 forteller at de ikke benytter seg av et allmenn kjent mobbeprogram, men har utformet et program selv med grunnlag i forskning gjort på feltet og tidligere erfaringer. Videre forteller informanten at de har timeplanfestede trivselstimer, men at arbeidet med dette programmet nok ikke er like systematisk som med et spesifikt eller kjent program som Zippys venner.

Informant 1 og 3 tar i bruk TL, som har en mer praktisk og fysisk elevtilnærming. Her velges det ut trivselsledere fra de enkelte klassene, og dette blir sett på som en tillitserklæring til elevene som blir valgt.

Informant 1: *«Det må være folk som kan inkludere alle i lek som kan ta ansvar og som er rettfærdige. Det er gjerne ikke de kuleste som, eller de som oppfatter seg selv som de kuleste*

*som bare er opptatt av å briljere på fotballbanen, som blir valgt som trivselsleder. Det er plutselig de bunnsolide, ordentlige som får stemmer, for de blir jo stemt frem av klassene.»*

Informant 3 påpeker at behovet for TL er mindre nå enn før covid-19, da hver enkelt klasse må oppholde seg på et spesifikt område.

*«Vi opplever generelt på skolen at det er mindre konflikter når klassene er mer skjermet fra hverandre. [...]. Men det var jo en grunn for at vi begynte med det»*

Ettersom mobbe- og trivselsprogrammene arbeidsplassene til informantene tar i bruk er rettet mot psykisk helse, tradisjonell mobbing og forebygging av konflikter i skolegården, var det interessant å se om det elevene lærte var overførbart til å kunne forebygge digital mobbing.

Informant 1 *«Tror det på den måten at man lærer å vise omsorg kanskje, [...] her skal det være rom for alle. Alle er inkludert, alle får medvirke. Så på den måten, men jeg tror ikke det er direkte overførbart»*

Informant 2 *«Til en viss grad, for vi har fokus på dette med å si i fra»*

Informant 3 *«Jeg tror at uansett hva så tror jeg at elever som har det bra og har et godt klassemiljø driver med mindre digital mobbing enn klasser der klassemiljøet ikke er så bra. Jeg opplever jo at TL kan være med på å gjøre klassemiljøet bra, og hele skolemiljøet. [...]. Når du ikke kjenner de så godt så er det mye lettere å slenge ut negative kommentarer enn om du har en god relasjon, opplever jeg da. Det kan godt være det med digital mobbing og, at det er lettere å slenge negative kommentarer til folk du ikke kjenner så godt eller du ikke har et godt forhold til dem»*

Informant 4: *«Absolutt. Digital mobbing handler jo om følelser, psykisk helse og livsmestring.»*

## 6.3 Klasseledelse og relasjonsarbeid

### 6.3.1 Klasseledelse

Under intervjuet ble klasseledelse og gode relasjoner trukket frem som en viktig faktor i det forebyggende arbeidet. Hvilke forventninger elevene har til seg selv og læreren er noe informant 2 anser som viktig, og hun startet skoleåret med å redegjøre for dem i plenum. Videre uttrykker hun at å starte året slik vil bidra til å legge grunnlaget for klassemiljøet og relasjonene som dannes.

*«Hva skal til for at vi alle skal ha det bra her inne. Så må vi på en måte være enige i at alle som er i dette rommet, både voksne og barn, er like viktige og at alle skal ha det bra»*

De siste tiårene har teknologiens inntog påvirket klasserommene og klasseledelsen, noe informant 5 har erfart.

*«[...], så jeg har vandret sammen med det digitale med barna og vært like uviten og nysgjerrig på alle elementer ved det[...]*»

Teknologiens inntog har også påvirket interessene til elevene. Interessene skrifter raskt, og ettersom teknologien stadig utvikles, uttrykker informantene at relasjonen som dannes mellom læreren og eleven må omhandle elevenes digitale interesser i tillegg til det faglige. Videre understrekes det at i tillegg til å vise interesse, må en engasjere seg og tilegne seg kunnskaper om interessefeltet til elevene. Informant 1 forteller:

*«[...], når jeg er ute og har vakt, være der i leken med de sammen, prate med de, snakke om hva de gjorde i går, hva de gjorde i helgen og ikke bare at forntite er noe rart, et ord, men faktisk vite hva forntite er»*

Både informant 2 og informant 5 trekker frem tydelighet som en sentral faktor i sin klasseledelse. Begge anser også det svært aktuelt å fokusere på elevene som viser positive egenskaper fremfor å kritisere elevatferd som ikke er ønskelig. Informant 2 sine elever har poengtert at det er et ønske fra dem som elevgruppe at læreren gir mer ros fremfor kritikk.



Informant 2: *«Vi har snakket litt om dette her med at vi voksne er veldig flinke på å korrigere det som er negativt i et klasserom istedenfor det positive»*

Informant 5: *«Jeg tror ikke på en formaning, jeg tror det å gripe de stundene og episodene, fremheve egenskaper når du ser det i øyeblikket. [...]. Opphøye det gode i det, der og da, vise det til de andre hva vi setter pris på hos hverandre»*

Informant 3 opplevde at en elev skrev fæle kommentarer digitalt til en annen elev i klassen. Dette ga informanten mulighet til å poengtere hvor viktig det var å tolerere hverandre og hvor ulike vi er.

*«Nå kjenner jeg de veldig godt, og jeg kan liksom si det til han at «Du og hun er jo veldig forskjellige, dette er liksom livet for hun og jeg skjønner at du ikke helt har forståelse for det, men du trenger ikke si det til henne fordi. Du må øve deg på å holde igjen dine tanker» [...] Det strever han med»*

Det å akseptere hverandres ulike interesser og hvor ulike man er som mennesker ble også en del av informant 3 og klassereglene som ble utformet, med hensikt om å forebygge både tradisjonell og digital mobbing.

*«Vi laget noen punkter som elevene har laget sammen med meg. «Ikke skyld på andre», «snakk om vanskelig ting», «tål hverandre», «snakk høflig». [...] . «Inkluder alle», «ikke tull om slemme ting».*

Informant 3 og klassens regler er rettet mot det sosiale, mens informant 2 og klassen inkluderte i tillegg det juridiske aspektet.

*«Ikke dele bilde ville vi gjerne hatt med. Ikke dele ting uten andres godkjenning»*

### 6.3.2 Relasjonsarbeid

Relasjonen som skapes mellom læreren og eleven og elevene er noe informantene fremhevet som svært viktig i det forebyggende arbeidet. Informant 3 understreker at relasjonsbygging og det å lære elevene å kjenne seg selv er forebyggende mot digital mobbing.

Informant 3: *«Jeg tenker det handler veldig mye om å ha gode relasjoner og å kunne kjenne seg selv. Bli trygg på seg selv og sine følelser. Den sosiale kompetansen».*

Informant 4 og 5 fokuserer på å skape rom for å prate om mer sårbare temaer og velger derfor å tilrettelegge for rolig oppstart slik at elevene føler seg trygge.

Informant 4: *«Jeg tror at masse samtaler og ros og at du er trygg gjør at du får gode relasjoner til elevene».*

Informant 5: *«Vi prater om veldig mye hele tiden, skaper den roen som trengs. Jeg tar opp temaet, jeg forteller om litt personlige ting som jeg har opplevd og spør de om råd. [...]Jeg tror nok jeg har rolig oppstart på timene hvor vi lander litt både etter friminutt og det vi har med oss i bagasjen før vi tar på oss læringshatten. I disse situasjonene hvor jeg lytter og ser så tar jeg opp ting som kan invitere de inn i ting som er litt større kanskje»*

Informant 2 uttrykker at det viktigste for å kunne forebygge digital mobbing er å vise interesse og bry seg.

*«Det er for det første å få de til å føle at jeg bryr meg ellers vil de ikke komme til meg med noe hvis det er alvorlig»*

## 7.0 Drøfting av funn

I det følgende kapittelet vil resultatene fra kapittel 6 drøftes opp mot relevante styringsdokumenter, teori og tidligere forskning. Det vil benyttes samme kategorisering som i kapittel 6. Hensikten med drøftingen er å svare på masteroppgavens problemstilling: *Hvordan kan lærere på mellomtrinnet i skolen jobbe med å forebygge digital mobbing gjennom klasseledelse og relasjonsarbeid?* I tillegg til å besvare problemstillingen, vil drøftingskapittelet ha som hensikt å besvare forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan forstår lærere på mellomtrinnet begrepet digital mobbing?*
2. *Hva mener lærerne at skolen som organisasjon kan gjøre for å hjelpe lærere med å forebygge digital mobbing?*
3. *På hvilke måter ser lærerne for seg at relasjonsarbeid og klasseledelse kan forebygge digital mobbing?*

### 7.1 Forståelse av begrepet digital mobbing

Å definere et begrep eller en type atferd kan gi konkrete holdepunkter samtidig som det kan bidra til å beskrive og identifisere både ønsket og uønsket atferd. Allerede på 1980-tallet ble det utviklet en definisjon av tradisjonell mobbing som trakk frem de mest sentrale faktorene ved fenomenet: (1) handlingen må være negativ, (2) handlingen utføres gjentatte ganger, (3) handlingen skjer over en lengre tidsperiode og (4) det er ubalanse i styrkeforholdet mellom partene (Olweus, 1992, s. 17). I etterkant har det kommet flere revideringer i tillegg til nye definisjoner som ønsker å beskrive det samme fenomenet. Det samme finner vi om mobbingen som skjer på digitale plattformer. I motsetning til den tradisjonelle mobbingen, hvor hendelsene, som inkluderer de fire nevnte faktorene, omtales som «mobbing» tas det ulike begreper i bruk i omtalen om negative hendelser på digitale plattformer (Jf. kapittel 2.2.1).

Under intervjuene ble begrepene «digital mobbing», «skjult mobbing» og «nettmobbing» brukt av informantene. Enkelte tok i bruk flere av begrepene, mens andre holdt seg til ett. Samtidig poengterer informantene at de nevnte begrepene ikke var synonyme og at de ulike begrepene ville ha forskjellig betydning for elevene. Hvorfor en velger å benytte ett eller flere begreper om samme fenomen kan knyttes til den enkeltes tolkning, kompetanse og forståelse. Her kan en trekke paralleller til Vygotskijs tanker om at det er kontekstuelle rammer og samfunnet rundt en som bidrar til kunnskapsutvikling, og dermed vil også hva en legger i de ulike begrepene avhenge av de kontekstuelle rammene og den sosiale interaksjonen som foregår mellom lærer

og elev (L. S. Vygotskij, 2001, s. 15 & 184). Noen av informantene brukte derimot begrepene som synonymer ved svar på spørsmål på andre tidspunkt under intervjuene. En felles forståelsesramme vil derfor være komplisert å skape når utgangspunktet for den enkeltes forståelse baseres ut fra kontekstuelle rammer, definisjoner og begreper med egne underpunkter<sup>25</sup>. Samtidig må en på bakgrunn av den teknologiske utviklingen se på forståelse av digital mobbing som en livslang læringsprosess ettersom forståelsen og kunnskapen hele tiden må utvikles.

«Utdanning er ikke en forberedelse til livet; utdanning *er* livet» (Säljö, 2019, s. 86). Det velkjente sitatet fra Dewey kan sees igjen i Opplæringslovens formålsparagraf hvor det poengteres at et av skolens ansvarsområder er å gjøre elevene klare til å ruste livet som en god samfunnsborger (Opplæringsloven, 1999). Dewey påpekte at samfunnets endringer må utnyttes og brukes til å utvikle videre kunnskap. En kan ikke, særlig med tanke på den teknologiske utviklingens tempo, utelukke eller ikke ønske fornyet kunnskap og dermed også utvidet forståelse – da vil du ikke kunne fungere som en god samfunnsborger. Dette tydeliggjør Deweys tanke om at kunnskapen vår er midlertidig. (Vaage, 2000, s. 29). Videre kan en hevde at behovet for felles referanserammer til begrepet, og fenomenet, **digital mobbing** vil være nødvendig for å kunne utvikle forståelsen i samme retning.

I denne oppgaven er det tatt utgangspunkt i Samnøens (2014, s. 11) definisjon av digital mobbing. Hans definisjon vektlegger at handlingene må være negative og skje gjentatte ganger, noe som samsvarer med Olweus sin definisjon av tradisjonell mobbing. Til forskjell fra den tradisjonelle mobbedefinisjonen blir ikke tidsperiode eller ubalanse i styrkeforhold vektlagt. Samnøen (2014, s. 42-43) understreker at styrkeforholdet ikke tas med i selve definisjonen da dette vil komme til syne ulikt ved digital mobbing. Dette samsvarer godt med informant 5 sin forståelse av begrepet, hvor hun påpeker at ved digital mobbing er ikke tidsperspektivet like aktuelt, men vektlegger heller handlingene i seg selv. Videre trekker flere av informantene inn anonymitet, den fysiske distansen, at det er lettere å skjule fra voksne og at det nå kan være en mobber mot flere ofre, som særtrekk ved den digitale mobbingen. Dette finner vi igjen i

---

<sup>25</sup> Informant 2 uttrykte usikkerhet rundt hva som faktisk er digital mobbing, og det førte til at hun opplevde usikkerhet i hvordan hun skulle forebygge og håndtere hendelsene: «Jeg har en episode i klassen som er jeg litt usikker på om går på digital mobbing, for det er telefonbruk. Men det er ikke snakk om noe tekst eller bilder, men bare telefonbruk [...]. Det var en som ringte til en annen for å få den til å si noe dumt om en tredje person som hørte på samtalen via høyttaler».

Djupedalutvalget (NOU 2015:2, s. 82) og Staksruds (2013, s. 45-53) tanker om hva som skiller den digitale mobbingen fra den tradisjonelle.

Muligheten for å gjemme seg bak tastaturet og opptre anonymt på sosiale medier er ifølge informantene en av grunnene til at den digitale mobbingen oppleves mer brutal enn den tradisjonelle mobbingen. Selv om muligheten for å være anonym er til stede opplever informantene at det digitale aspektet skaper en fysisk distanse mellom partene. Det kan føre til at mobberen(e) endrer sin oppførsel da man ikke ser ansiktsuttrykk og kroppsspråket til mottakeren. Her er det vesentlig å trekke frem studien til Slonje og Smith (2008, s. 148). De påpeker at den eller de som utfører den negative handlingen via en digital enhet ikke ser offerets reaksjon og dermed ikke opplever eller ser konsekvensene av deres handlinger. For mange kan den fysiske distansen som skapes også føre til at man distanserer seg følelsesmessig, og dermed ikke er oppmerksom sine handlinger og hvilke konsekvenser handlingene medfører (Slonje & Smith, 2008, s. 148). Dette omtaler Djupedalutvalget som ansvarspulverisering, og er et kjent problem ved digital mobbing (NOU 2015:2, s. 84).

Elevundersøkelsen fra 2020 viser at 43,7% av barn som opplever digital mobbing også opplever å bli utsatt for tradisjonell mobbing. Til forskjell vises det at kun 0,5% av elevene i undersøkelsen opplever å kun bli mobbet digitalt (Wendelborg, 2021, s. 16). Dette samsvarer godt med informant 2 sine tanker om at mobbingen som skjer via digitale enheter gir en ekstra arena å bli mobbet og å mobbe på. Ifølge Staksrud (2013, s. 45) og Djupedalutvalget (NOU 2015:2, s. 82) er dette et særtrekk ved den digitale mobbingen og viser til forskjellen i karakteristikken mellom den tradisjonelle og den digitale mobbingen – det er vanskelig å slippe unna ettersom man alltid er tilgjengelig. Det samme gjelder styrkeforholdet mellom partene.

Sjursø (2017) indikerer at det er en maktubalanse, eller asymmetri, i styrkeforholdet ved digital mobbing. Dette fremkommer ikke i Samnøens (2014, s. 11) definisjon, men han problematiserer dette i sin forklaring av karakteristikker ved digital mobbing. Her understreker han at maktubalansen vises ulikt ved digital mobbing, blant annet gjennom teknologiske ferdigheter (Samnøen, 2014, s. 41-42). Dette underbygger informant 1, og mener at det finnes et styrkeforhold mellom partene i digitale mobbesituasjoner. Samtidig påpeker informant 5 at det ved digital mobbing kan være en mot en eller en mot flere. Den fysiske størrelsen er ikke lengre en sentral faktor. Informant 2 underbygger dette og løfter frem språkkyndighet som en maktbrikke i det digitale fremfor det fysiske. Sjursø er enig med dette (2017) ved å poengtere

at det er en maktbrikke å være mer digitalt kompetent, men understreker samtidig at det ikke en ensbetydende med at *alle* digitale mobbere er digitalt kompetent – det gir bare en betydelig fordel å være det.

Staksrud (2013, s. 52-53) belyser at hvor barn og voksne ferdes på nett og hva de bruker sosiale medier til er ulikt. Det kan bidra til at den digitale mobbingen blant barn lettere kan skjules for voksne. Dette problematiserer informant 3 og 4. Informant 4 påstår at begrepet digital mobbing i stor grad kan være synonymt med skjult mobbing. Ettersom mobbingen skjer bak en skjerm og det er lett å skjule sin identitet, kan grensene for akseptert atferd utfordres. Barns opptreden på sosiale medier kan derfor være helt ulik deres fysiske oppførsel. Det gjør det også mer utfordrende for voksne å både forstå og oppdage den digitale mobbingen, og dermed også mer utfordrende å utforme forebyggende tiltak (Staksrud, 2013, s. 52-53). Ulik kunnskap og forståelse av et begrep vil kunne føre til at man forebygger fenomenet ulikt. Videre vil det være aktuelt å trekke frem Staksruds (2013, s. 42) tanke om at det er barnets egen opplevelse av situasjonen som definerer hva digital mobbing er for dem, da egen opplevelse av å bli mobbet eller opplevde konsekvenser som følge av negative hendelser vil være like alvorlige som ved den fysiske mobbingen. Dette kan gjøre det utfordrende for voksne, både faglærte og ufaglærte, å identifisere og forebygge digital mobbing.

Underveis i intervjuene nevnte samtlige informanter at de ikke hadde kontroll på definisjonen av digital mobbing, noe som gjorde dem usikre på om de ga meg de korrekte svarene. Dette kan tyde på et behov for en allmenn kjent og felles forståelsesramme som kan tilpasses de ulike sosiale situasjonene som oppstår. Ulempen med en fastsatt definisjon av digital mobbing vises ved å se på tidligere utformede definisjoner, de er utdaterte og følger ikke den teknologiske utviklingen i samfunnet (Jf. kapittel 2.2.2 og 4.1). Avslutningsvis vil det være interessant å trekke frem lærernes bruk av «digital mobbing», «nettmobbing», «skjult mobbing» eller andre tilsvarende begreper, og hvordan de velger å ta disse i bruk i undervisningen. Ettersom ulike nettressurser, i tillegg til Barn og medier-undersøkelsen (Medietilsynet, 2020) og Elevundersøkelsen (Wendelborg, 2021), benytter ulike begreper, kan en stille seg spørsmål ved om elevene forstår hva de svarer på når spørsmålene om de opplever eller har opplevd negative hendelser på nett eller digitalt dukker opp.

## 7.2 Skolen som organisasjon sin rolle i det forebyggende arbeidet

### 7.2.1 Kompetanse

Engen (2020, s. 11-12) påpeker at vi lever i et samfunn som er i stadig teknologisk utvikling, noe som stiller høyere krav til vår digitale kompetanse og utdanningsnivå. Allerede i 2010 skrev Frønes (2010, s. 32) at den digitale kompetansen var og er bærebjelken i samfunnet vårt. Dette er over 10 år siden, og informantene forteller at kun to av dem har tatt kurs innen pedagogisk bruk av IKT. Unicef (2019) uttrykker at utdanning er nøkkelen til barns fremtid. Den opplæringen man får på skolen skal forberede barna på et liv hvor mye av hverdagen foregår på digitale plattformer. Med den teknologiske utviklingen, vil en stadig oppleve å få utfordret sin kompetanse<sup>26</sup>. Dette omtaler John Dewey som selve grunnpilaren for all utvikling og læring, ettersom man kun lærer ved å bli stilt overfor et problem som må løses (Säljo, 2019, s. 90). Kunnskapen vi besitter er i følge Dewey midlertidig (Vaage, 2000, s. 29), noe som samsvarer med utdanningsdirektoratets (2017, s. 7) tanker om lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse og lærernes kompetanseheving.

Samtlige av informantene uttrykker at elevenes bruk av digitale verktøy er ulik deres bruk, og det stadig er nye applikasjoner og oppdateringer som gjør det utfordrende å holde tritt med elevene. For å kunne mestre dette på best mulig måte må en vise interesse for barnas digitale liv – både skolerelatert og det som skjer på fritiden. Innsyn og interesse i elevens digitale verden må også foresatte ha. Forskning viser at barn og unge har god tilgang til digitale verktøy, og ettersom det er noe som nå tas i bruk i større grad enn tidligere, må en inneha kompetansen og være interessert i det barna gjør på nettet (Bergsjø et al., 2020, s. 56; FN-sambandet, 1991). Et sentralt moment innen pragmatismen er meningsfulle aktiviteter, og for å skape meningsfulle aktiviteter er det nødvendig at lærerne interesserer seg og dermed kan skape engasjerende samtaler (Vaage, 2000, s. 28). Redd Barna (u.å.) hevder at foresatte blir mindre interessert i barns digitale liv jo eldre barna blir. Som nevnt i kapittel 1.1.1 avtar ikke den digitale mobbingen med alderen, og det blir dermed enda mer viktig å vite hva og hvordan barna tar i bruk digitale verktøy og sosiale medier jo eldre de blir (Aalen, 2015, s. 32; Medietilsynet, 2020, s. 24).

---

<sup>26</sup> Informant 1 uttrykker at hun ikke har opplevd å være i eller stått overfor en mobbesituasjon som har foregått digitalt som hun ikke har mestret å håndtere. Hun poengterer likevel at hun ikke innehar den formelle kompetansen, og uttrykker at hennes handlinger derfor baserer seg på erfaring gjennom lang fartstid i yrket. Deretter uttrykker hun at om hun skulle oppleve en situasjon som uhåndterlig grunnet manglende kompetanse vil hun kontakt skoleledelsen eller andre kompetente personer.

Kompetanse om fenomenet digital mobbing er sentralt, særlig i det forebyggende arbeidet. Samtidig vil den digitale mobbingen i stor grad foregå på fritiden, men ifølge Djupedalutvalget er skillet mellom hjemmet og skolen flytende for elevene. Det fører til at læreren, i tillegg til å skape positive relasjoner med elevene, må skape og utvikle et godt skole-hjem samarbeid<sup>27</sup>. I Opplæringsloven §9-A tydeliggjøres det at skolen og læreren skal legge til rette for et godt psykososialt læringsmiljø. I overordnet del av læreplanen løftes et godt skole-hjem samarbeid frem som en viktig faktor i dannelsen av et godt psykososialt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1)<sup>28</sup>. Her kan en trekke paralleller til lærernes relasjonskompetanse og evne til å skape relasjoner basert på omsorg og tillit. For å mestre dette kreves det at læreren innehar kompetanse om hvordan gode relasjoner dannes. Informant 2 og informant 4 underbygger dette, og hevder at relasjonene som dannes kan være en fordel for å kunne identifisere digital mobbing, og dermed bruke kunnskapen en får ved identifisering til å utvikle forebyggende tiltak senere. En slik tankegang samsvarer godt med Skaalvik og Skaalviks (2019, s. 232-233) teori om at lærerens relasjonsarbeid innad i klassene vil være avgjørende for kvaliteten på det forebyggende arbeidet av digital mobbing.

### 7.2.2 Undervisning om digital mobbing

I 2006 kom LK06 som inneholder fem grunnleggende ferdigheter, deriblant digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Ved revideringen av læreplanverket i 2012 ble begrepet digital dømmekraft inkludert i digitale ferdigheter (Giæver et al., 2017, s. 106). Med dette kom også begrepet *profesjonsfaglig digital kompetanse*, som viser til at læreren både skal inneha digital kompetanse og kunne videreformidle kompetansen på en tilfredsstillende måte til elevene. Det vil si at læreren må ha kjennskap til alle faktorene som vektlegges under området digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Både begrepet digital dømmekraft og fenomenet digital mobbing er relativt nye, men likevel svært dagsaktuelle og sentrale i barns liv. Å undervise om temaer, som stadig utvikles, er utfordrende og vil påvirke klasseledelsen og undervisningsmetoder. Samtidig hevder Dewey at temaer som er aktuelle og meningsfulle også i elevenes hverdagsliv vil heve læringsutbyttet, både elevenes og lærernes (Utdanningsdirektoratet, 2015; Vaage, 2000, s. 25).

---

<sup>27</sup> Samtlige informanter opplyste her om at et godt skole-hjem samarbeid var svært viktig også når negative hendelser hadde oppstått og måtte håndteres. Etersom lærere ikke har tilgang til og kan kreve innsyn i elevens digitale verden, måtte foresatte sammen med læreren, undersøke problemet og jobbe sammen for å håndtere det på en hensiktsmessig måte.

<sup>28</sup> Informant 1 uttrykker: «De tar jo med seg det de har i sekken sin, bagasjen sin når de kommer på skolen. Og vi på skolen har jo et aktivitetsansvar og en plikt til å undersøke når ting ikke er greit. Og sånn jeg har prøvd å si flere ganger når vi nøster i tingene, så er det jo på fritiden det skjer». Det viser til viktigheten av å et godt skole-hjem samarbeid basert på felles omsorg for barnet og tillit. Dette underbygges av informant 5: «Det er en ganske fin balanse akkurat det der, det er som å gå på en knivegg. For samtidig som vi ikke skal inn i privatlivet eller fritiden til elever og foreldre, så drar jo de det med seg på skolen»



Erstad (2012, s. 87) skriver at barn født etter år 1995 er en del av den digitale generasjonen, mens alle som er født før år 1995 er digitale immigranter. Dette fører til at barn og voksne har ulik forståelse, tolkning og bruk av de digitale verktøyene, samtidig som de vil påvirke hverdagslivet på ulik måte (Erstad, 2010, s. 87). Det vil derfor være av verdi å skape en felles forståelse og gi lærerne konkrete holdepunkter på hvordan de skal gå frem i undervisningen om digital mobbing. Under intervjuene kom det frem at to av informantene ikke opplevde at skolen oppfordret dem til å undervise om digital mobbing. Det er et av hovedmomentene i Ertesvågs (2012, 60-69) punkter om hvordan det digitale aspektet kan iverksettes i skolehverdagen. De tre andre informantene opplyser om at skoleledelsen oppfordrer dem til en viss grad ved å vektlegge temaet i fellestiden og nevne det i årsplanen. Det er kun en informant som nevner at erfaringsdeling blir gjennomført, noe som også bør vektlegges og prioriteres ifølge regjeringens digitaliseringsstrategi (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13).

Å være lærer vil si at en har gjennomført høyere utdanning, og gjennom den tilegnet seg kunnskap om fag og videreformidling av fag. Gjennom utdannelsen blir det også tydeliggjort at det å være lærer er et viktig samfunnsansvar (Dahl et al., 2017, s. 32-33). Informant 3 uttrykker at hun opplever at utdannelsen, hvor fokuset er å tilegne seg kunnskap om fag og hvordan en skal lære vekk fag, ikke forbereder lærere på at mye av undervisningen baseres på skjønn, egne erfaringer og perspektiver. Å undervise om digital mobbing kan være utfordrende, for ditt synspunkt som lærer og menneske, din forståelse og din kompetanse vil påvirke hva du vektlegger i undervisningen (Dahl et al., 2017, s. 32-33). Dahl et.al (2017, s. 32-33) mener dette også blir særlig påvirket hvis skoleledelsen ikke tydeliggjør sine forventninger til lærerne, særlig i forhold til å heve og kontinuerlig videreutvikle kompetansen om temaene som skal gjennomgås.

I regjeringens digitaliseringsstrategi (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13) fremmes erfaringsdeling, refleksjon og debatt i kollegiet. Ettersom informantene tar i bruk nettressurser og undervisningsopplegg fra eksterne kanaler vil det være av stor verdi å dele erfaringer i etterkant. Det kan forhindre hendelser som informant 1 beskriver, altså at det ble forelest for elevene fra en ekstern foreleser som ikke hadde informasjon tilpasset aldersgruppen. Alle informantene opplyser at det har vært eksterne forelesere som har hatt undervisning med elevene, og de har opplevd at dette i stor grad har vært positivt, men det er også mulig å erfare det samme som informant 1. Som nevnt tidligere blir undervisningen farget av den som

underviser (Dahl et al., 2017, s. 32-33), og det kan derfor være gunstig å hente inn eksterne forelesere med spisskompetanse innenfor temaet. En utenforstående kan bringe med seg nye perspektiver, og bidra til meningsutveksling mellom elevene. Det kan resultere i at elevene må diskutere, prøve å løse problemer og eksperimentene. En slik måte å både undervise og arbeide på passer godt innenfor pragmatismen og Dewey forståelse av inquiry-basert læring (Vaage, 2000, s. 29).

Det vil imidlertid være verdifullt å bruke innholdet i forelesingene senere, både for elevenes og lærernes del. Ifølge Ertesvåg (2012, s. 60-69) må videreføring av læringen prioriteres, ettersom en sirkulær og kontinuerlig prosess er nødvendig i implementering av ny kunnskap. Informant 4 uttrykker at undervisningsopplegg og eksterne forelesere kan være til hjelp i den videre samtalen med elevene. I tillegg til at det kan gi både lærere og elever lavere inngangsterskel for å prate om vanskelige temaer. Samtidig vil undervisning om digital mobbing være aktuell kunnskap for elevene, ettersom store deler av deres sosiale liv på fritiden foregår ved bruk av sosiale medier. Dewey understreker viktigheten av å trekke linjer mellom det som læres på skolen og elevenes hverdagsliv. Å trekke linjer mellom undervisningen og elevenes interesser vil gjøre aktivitetene meningsfulle. Dermed vil læringsutbyttet til elevene øke (Vaage, 2000, s. 28). Dette trekker også Vygotskij frem, og fremhever den sosiale interaksjonen og den forståelsen som legges i de psykologiske redskapene ved hjelp av læreren (L. S. Vygotskij, 2001, s. 15), som særlig viktig for å kunne mestre og utvikle kompetansen om digital mobbing.

Å kjenne til hvilke konsekvenser og ettervirkninger digital mobbing kan ha, anser informantene som særdeles viktig. Alvorlighetsgraden tydeliggjøres også ved at utførelse av slike handlinger kan straffes i henhold til straffeloven (Samnøen, 2014, s. 61-62). Dette blir fremmet som et viktig punkt i arbeidet med å forebygge digital mobbing. Ettersom digital mobbing kan føre til både kortsiktige og langsiktige skadevirkninger, må en være bevisst på hva en skal se etter som lærer og elevene må vite hva som kan være konsekvensene av deres handlinger. Å lære at ens handling får konsekvenser, og hvilke skadevirkninger det kan få både for en selv og den det gjøres mot, er viktig i det forebyggende arbeidet. Ifølge Vygotskij vil barn utvikle konsekvenstenkning når talen og tenkningen blir ett, og dette vil utvikles med alderen. Med dette burde en anta at den digitale mobbingen ville avta med alderen, men tidligere forskning viser det motsatte (Medietilsynet, 2020; L. S. Vygotskij, 2001, s. 184-186; Wendelborg, 2021). Informant 5 uttrykker stor fortvilelse for hvordan noen kan ta seg den friheten til å behandle andre på en negativ måte, og undrer seg om det kan være fordi de ikke kjenner til konsekvensene

av sine handlinger. Spurkeland og Lysebo (2016, s. 11) hevder at arbeid med å forebygge slike hendelser starter hos den enkelte, i dannelsen av sosiale ferdigheter og i relasjonen med andre. Videre må det påpekes at mobbeofferet kan oppleve både fysiske og psykiske ettervirkninger i lang tid (NOU 2015:2, s. 77), men det samme kan mobberen. Både Vygotskij og Dewey trekker frem viktigheten av sosial interaksjon i forbindelse med læring, det å stå overfor et problem og sammen finne gode løsninger (Vaage, 2000, s. 25; L. S. Vygotskij, 2001, s. 186). Derfor var det interessant når informant 2 hevdet overfor sine elever at barn ikke er slemme, og møtte stor motstand fra sine elever. En slik tankegang utfordret elevenes refleksjoner, og gjennom diskusjoner kom de frem til det samme som informant 5 understrekte under intervjuet – at barn gjør feil, men kompetente voksne må veilede de inn på rett vei igjen.

#### **7.2.4 Mobbe- og trivselsprogrammer**

Ifølge Opplæringsloven §9A-2 (1999) har barn og unge rett på et trygt og godt skolemiljø. For å kunne mestre dette må lærerne og skolen som organisasjon arbeide systematisk for å forhindre at negative hendelser skal finne sted. Forebyggende tiltak på skolenivå kan være å delta i mobbe- eller trivselsprogrammer som for eksempel PALS, Olweus-programmet, Zippys venner eller TL (trivselsleder). Mobbe- og trivselsprogrammene har samme hensikt, de ønsker å forbedre og vedlikeholde et godt skole- og klassemiljø. Alle informantenes skoler tok del i et mobbe- eller trivselsprogram og var i ulik grad kjent med disse. Hvordan skolene tar programmene i bruk varierer, det samme gjør kompetansen om hvordan de best tas i bruk. Ulik kompetanse i tillegg til lærerens egen forståelse av hva som legges i både tradisjonell og digital mobbing vil derfor kunne påvirke gjennomføringen og dermed også utfallet (NORCE, 2019). Samtidig påpeker informantene at de opplever at programmene med de ferdig utarbeidede videosnuttene og oppleggene kan være vanskelig for elevene å relatere seg til. Det å kunne relatere seg til det som foregår i undervisningen anser Dewey som en sentral faktor til videre utvikling og læring, og opplegg som ikke gjør dette kan derfor være mindre verdifullt å ta i bruk (Vaage, 2000, s. 28). Det resulterer i at lærerne velger å bruke ressursene programmene har som et supplement til egen undervisning heller enn separate opplegg.

Det å gi ros for ønsket og forventet atferd kan føre til at elevene blir usikre på hva som er forventet av dem, og elevene vil dermed tøye grensene (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 280). Samtidig har elevene som har ønsket og forventet atferd behov for anerkjennelse, noe informant 1 opplever de får ved bruk av TL. Her blir de som innehar forventet atferd, mestrer ansvar og

evner å inkludere, valgt. Ettersom covid-19 har påvirket store deler av både hverdagslivet og skolehverdagen har TL ikke vært mulig å gjennomføre likt som tidligere. Likevel, informant 3 påpeker at hun merker forbedring på klassemiljøet under pandemien, selv uten bruk av TL. En kan stille seg spørsmål ved om dette kommer av at klassene har blitt mer isolert og lærerne dermed har måtte fokusere mer på klassemiljøet. Videre nevner informant 3 at det er usikkert om de vil starte opp med TL like systematisk som tidligere når hverdagen blir mer normal igjen. Dette er en vanskelig beslutning, da utdanningsdirektoratet (2020b, s. 110) påpeker at systematisk arbeid er helt avgjørende for å skape et godt skolemiljø. Videre uttrykker informant 3 at det var gode grunner til at det ble startet opp i utgangspunktet. Om en velger bort bruk av TL, kan det føre til mindre innsyn og kjennskap for lærerne om mobbing faktisk finner sted. I henhold til tidligere forskning er dette allerede et velkjent problem i skolen (Wendelborg, 2020, s. 12).

Olewus, TL, Zippys venner samt trivselsprogrammet utarbeidet av informant 5 sin skole er alle rettet mot trivsel, livsmestring og det å skape et trygt og inkluderende skolemiljø. Alle programmene nevner spesifikt tradisjonell mobbing, men ikke digital mobbing. Derfor var det interessant å se om informantene selv opplevde programmene som overførbare til den digitale mobbingen – som og kan finne sted på skolen eller gjennom skolens læringsplattformer. Dette var samtlige av informantene enige i, og trakk frem de personlige egenskapene elevene utviklet som særlig overførbare. Evnen til å utvikle sin egen metakognisjon kan også knyttes til Vygotskijs tanke om sammenhengen mellom tenkning og tale, og dermed forståelsen av hvordan ens praktiske handlinger reflekteres rundt (Dale, 2002, s. 45; L. S. Vygotskij, 2001, s. 184-185). Det vil og bidra til å gjøre en til en bedre samfunnsborger, noe Dewey trakk frem som særlig viktig i opplæringen i skolen (Vaage, 2000, s. 28). Dermed kan en hevde at gode relasjoner innad i klassen, hvor undervisning med fokus på sosial kompetanse og hvor egenskaper som aksept, empati og toleranse for hverandre, noe som mobbe- og trivselsprogrammene vektlegger, vil fungere som forebyggede tiltak mot digital mobbing (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 232-233).

## 7.3 Klasseledelse og relasjonsarbeid

### 7.3.1 Klasseledelse

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2019, s. 276-277) skal lærernes jobb være å hjelpe elevene gjennom en utfordrende og hektisk hverdag på skolen på en positiv måte. Å ha klare forventninger til både lærerrollen og elevrollen vil derfor være nyttig. Hver enkelt lærer har ulik erfaring og kompetanse, noe som kan påvirke vår forståelse og utøvelse av lærerrollen (Dahl et al., 2017, s. 32-33). Dette har informant 2 erfart, og ønsket derfor å avklare hvilke forventninger hun hadde til elevene, og hvilke forventninger de hadde til henne som lærer allerede i starten av undervisningsåret. Det teknologiske aspektet i undervisningssituasjonen og i klasserommet er relativt nytt, og det utfordrer den tradisjonelle klasseledelsen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Som en del av kompetanse- og informasjonssamfunnet vi lever i nå, blir vårt hverdagsliv og skolehverdag preget av den teknologiske utviklingen som skjer rundt oss (Engen, 2020, s. 18). Det sosiokulturelle perspektivet på læring vektlegger særlig den sosiale interaksjonen, og at læring skjer i samspill med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 70; L. Vygotskij, 2001, s. 15). Dette påpeker informant 5 har vært en sentral faktor i hennes læring og utvikling. Hun uttrykker at hun har vandret sammen med elevene i takt med den digitale utviklingen, noe som også stemmer godt med Kunnskapsdepartementets (2017a, s. 13) tanker om hvordan den tradisjonelle lærerrollen har endret seg fra å være en underviser til en veileder som må ta del i læringssituasjonen med elevene.

Klasseledelse hvor dannelse av gode relasjoner vektlegges omtales som relasjonell klasseledelse. Det å bry seg om elevene på andre områder enn det faglige anser informantene som svært viktig. Både i dannelsen av gode relasjoner og for å kunne forebygge negative hendelser på nett. Informant 1 understreker at det å ta del i samtaler med elevene om det som engasjerer dem der og da, også på de digitale plattformene, og faktisk være interessert og vite hva de snakker om er avgjørende. Ettersom barna som vokser opp i dag er en del av den digitale generasjonen og store deler av deres sosiale liv og interesser omkranser seg rundt digitale verktøy og sosiale medier, må vi som voksne anerkjenne viktigheten av dem (Engen, 2020, s. 18; Erstad, 2010, s. 85; Staksrud, 2013, s. 26). Derfor må en være bevisst sin egen forståelse og tolkning av hva digitale verktøy er og ha forståelse for at digitale verktøy og sosiale medier brukes ulikt i de forskjellige generasjonene (Erstad, 2010, s. 87). Det mener Staksrud (2013, s. 26) er avgjørende også for å kunne forstå hva digital mobbing er.

Skaalvik og Skaalvik (2019, s. 281) poengterer at klare forventninger og holdninger til hva som er forventet og akseptert atferd av elevene kan bidra til å heve terskelen til å utøve uønsket atferd, som blant annet digital mobbing. Flere av informantene trakk frem deres holdninger til atferd som særlig viktig i klasserommet. I en diskusjon med elevene ble det også tydelig at elevene til informant 2 ønsket at den positive atferden ble fremhevet i større grad enn den uønskede atferden. Å korrigere det negative fremfor å påpeke den ønskede atferden uttrykker informant 2 er noe hun etterstreber, men opplever som utfordrende. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2019, s. 280) skal man være forsiktige med å rose elevenes atferd, da dette kan gi elevene et uriktig bilde av hva som er forventet atferd. Samtidig påpeker informant 5 at man bør trekke frem den positive atferden i øyeblikket, altså den spontane atferden. Dette støttes av Skaalvik og Skaalvik (2019, s. 280) og John Hattie (2013, s. 70-71) da det kan oppleves som anerkjennende for eleven, i tillegg vil det skape gode betingelser for den sosiale læringen.

Det å akseptere at man har ulike interesser er en faktor i informant 3 sitt arbeid med å lære elevene digital dømmekraft. Informanten påpeker til sine elever at det er lov å ha meninger som ikke samsvarer med andres, men å kritisere andre uberettiget er ikke ønskelig atferd. Å akseptere hverandre og tåle at man er ulik er en viktig del av det å skape gode relasjoner med sine medelever og skape et klassemiljø som bidrar til å forebygge digital mobbing (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 232-233). Samtlige informanter har utarbeidet klasseregler for å forebygge digital mobbing, og de inkluderer blant annet å akseptere hverandre og tåle at man er ulike. Informant 3 trekker også inn det juridiske aspektet ved digital mobbing som inkluderer lover og regler for negativ oppførsel på nett (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 3-4). Samtidig hevder Spurkeland og Lysebo (2016, s. 11) at å utbedre plakater og påbud ikke forhindrer og forebygger digital mobbing, det er det kun den enkeltes personlige og sosiale kompetanse og dens utvikling som kan gjøre.

### **7.3.2 Relasjonsarbeid**

Relasjonsarbeid i skolen anses som krevende, men å være relasjonsorientert bør være et ideal for både lærere og skolen som organisasjon (Eriksen & Lyng, 2015, s. 11). Arbeid med å skape gode relasjoner krever at læreren utøver relasjonell klasseledelse, hvor omsorg, vilje og det å genuint bry seg om sine elever er sentrale faktorer. Videre må læreren vise interesse for elevene som mennesker (Aasen et al., 2014, s. 14). Dette uttrykker informant 2 er særdeles viktig, da elevene ikke vil anse læreren som en omsorgsperson om en ikke bryr seg og tar initiativ til å bli

kjent med eleven som menneske. Informant 2 poengterer videre at lærerne heller ikke vil være aktuelle å snakke med om mer alvorlige opplevelser hvis elevene ikke føler omsorg fra læreren<sup>29</sup>.

Arbeid med relasjoner mellom læreren og elevene og læreren og hjemmet trekker informantene frem som viktig i arbeidet med å forebygge digital mobbing. Dette vektlegger Eriksen og Lyng (2015) i sin rapport som omhandler skolers arbeid med elevens psykososiale miljø. For å kunne mestre en slik utfordrende og krevende oppgave må læreren inneha god relasjonskompetanse, samtidig som en er åpen for og ønsker å kontinuerlig øke sin relasjonskompetanse. Informant 4 trekker frem ros som en viktig faktor i sitt relasjonsarbeid, noe som samsvarer godt med Eriksen og Lyng (2015, s. 73) sine kjerneprinsipper for relasjonsarbeid. Å være i et positivt miljø, hvor positiv atferd vektlegges og poengteres fremfor den negative kan skape en positiv fellesskapsfølelse. Dette hevder Eriksen og Lyng (2015, s. 11) kan bidra til å forebygge negative hendelser – både på fysiske og digitale arenaer.

Askeland og Sataøen (2019, s 24) påpeker at relasjonen som dannes mellom læreren og eleven(e) er selve hjørnesteinen i å mestre god klasseledelse. Dette er en krevende oppgave, da læreren må mestre undervisningssituasjonen, samhandling med elever og kollegaer i tillegg til uforutsette situasjoner. I den forbindelse påpeker informant 5 at det å skape et trygt miljø og en rolig atmosfære er avgjørende for å mestre alle faktorene ved god klasseledelse. Samtidig understreker informant 5 at dette gir rom for å skape dypere relasjoner og prate om sårbare temaer. Diskusjon og prat om sårbare temaer og vanskelige opplevelser, er ifølge Spurkeland og Lysebo (2016, s. 11) svært sentralt i det forebyggende arbeidet, da det utvikler elevenes sosiale ferdigheter, og dermed utvikling av samvittighet og empati.

Spurkeland (2017, s. 215-216) påstår at utvikling av relasjonskompetanse er grunnleggende for å kunne fungere godt i samfunnet. Uten evne til å kunne skape, utvikle og vedlikeholde relasjoner med andre kan man ikke fungere i et samfunn (Spurkeland, 2017, s. 215-216). Selv om vi lever i et kompetanse- og informasjonssamfunn hvor mye av vår kommunikasjon og samhandling foregår på digitale plattformer, må en kunne opprettholde og skape relasjoner i

---

<sup>29</sup> Informant 5 opplever at kommunikasjon og relasjonen med elevene er vel så viktig i håndteringsarbeidet som i det forebyggende arbeidet: «Det er jo ofte det vi ser dersom det er noe som gjør at enkelte ikke har det bra, da handler det veldig mye om at det skjer ekskludering. Det kan jo være både fysisk og psykisk ekskludering, så skjer det på en sånn finurlig måte sånn at man ikke kan si at det er det eller det, så da er det litt å jobbe med».

den analoge verdenen også. Det er her man lærer seg hvordan man skal opprettholde, skape og utvikle relasjoner som en tar med seg til de digitale plattformene. Informant 2 påpeker at det viktigste er at elevene føler læreren bryr seg om de, for ellers vil ikke elevene fortelle om alvorlige hendelser. Den sosiale interaksjonen mellom læreren og eleven er av stor betydning for elevens utvikling og læring, om læreren da har manglende relasjonskompetanse, eller ikke ønsker å utvikle sin relasjonskompetanse kan det tyde på at læreren ikke tilstreber en relasjonell klasseledelse. Det kan føre til at man går glipp av verdifull informasjon fra elevene (Ackers, 2012, s. 155; L. S. Vygotskij, 2001, s. 15).

## **8.0 Hovedfunn og avslutning**

Hensikten og formålet med masteroppgaven har vært å få innsikt i hvordan lærere på mellomtrinnet jobber for å forebygge digital mobbing med fokus på klasseledelse og relasjonsarbeid. For å oppnå slik innsikt, og svare på oppgavens problemstilling, har det blitt fremlagt relevant teori og forskning samt blitt gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med fem lærere på mellomtrinnet. Gjennom intervjuene har jeg kunnet belyse problemstillingen fra flere perspektiver, og tolket informantens svar i henhold til den hermeneutiske tilnærmingen. Det har resultert i interessante funn, som kan være nyttig til både videre forskning og i mitt arbeidsliv som lærer. Hensikten med oppgaven har ikke vært å kaste et negativt blikk og kritikk mot lærernes kompetanse rundt forebygging av digital mobbing, men heller rette blikket mot hvordan lærerne kan bruke sin rolle som klasseleder på en gunstig måte i det forebyggende arbeidet. I det følgende vil hovedfunn trekkes frem og belyses i henhold til problemstilling og forskningsspørsmål.

### **8.1 Drøfting av hovedfunn**

Innledningsvis ble viktigheten av å inneha digital kompetanse, være interessert og proaktiv i det forebyggende arbeidet mot digital mobbing belyst. Gjennom tidligere forskning og teori er det tydelig at det foreligger god dokumentasjon på hva som bør være en del av det forebyggende arbeidet mot digital mobbing i skolen. Spørsmålet jeg reiste var derimot rettet mot læreren som person, og hvordan forståelsen av digital mobbing og utøvelsen av lærerrollen til den enkelte lærer kan påvirke de valgene en tar i undervisningen og dermed også i det forebyggende arbeidet. Her vil selvfølgelig også skolens rammer ha en påvirkende faktor. På bakgrunn av undersøkelsen og funnene som har kommet frem, er det tydelig at informantene har svært ulik



forståelse av hva digital mobbing er, hvordan det lettest kan forklares og hvilke kjennetegn digital mobbing har. Det er ingen som gjengir en konkret definisjon av hva digital mobbing er og samtlige løfter frem ønsket om kompetanseheving i den forbindelse.

Å være en god medborger og samfunnsborger i kompetanse- og informasjonssamfunnet vi lever i, krever at kompetanseheving står sterkt. Hvordan en hever kompetansen kan skje på ulike måter, men erfaringsdeling, kurs og at det legges til rette for å praktisere kompetansen fremheves. Dette samsvarer godt med Deweys tanke om at kunnskapen vår er midlertidig, og dermed må utvikles (Vaage, 2000, s. 29). Videre kan en trekke paralleller til Vygotskji ettersom kompetanseheving gjennom erfaringsdeling skjer gjennom den sosiale interaksjonen (L. S. Vygotskij, 2001, s. 15). Derfor var det urovekkende at ikke alle informantene opplevde at skoleledelsen oppfordret til å undervise om digital mobbing, og heller ikke ga rom for erfaringsdeling i plenum. Unicef (2019) hevder at utdanning er nøkkelen til barns fremtid, og kvaliteten på utdanningen vil derfor være avgjørende for hvordan barn mestrer det å være en god medborger og samfunnsborger. Det innebærer også kompetanse om hvordan en selv kan forebygge negative hendelser på nett og være bevisst sine handlinger ved bruk av digitale verktøy. En kan likevel stille spørsmål ved om det holder at lærerne hever sin digitale kompetanse og forståelse av digital mobbing, ettersom den digitale mobbingen i stor grad foregår på andre arenaer enn skolen. Samtlige informanter trakk frem skole-hjem samarbeidet som særlig viktig for å best mulig forebygge digital mobbing, men også ved oppdagelse av digital mobbing. Dermed kan en hevde at foresattes kompetanse og forståelse av digital mobbing også er sentral i det forebyggende arbeidet – og dersom en ønsker at de foresatte og lærerne skal jobbe sammen i det forebyggende arbeidet, kan en påstå at skolen har et ansvar for å bistå i kompetanseutviklingen til de foresatte.

Lærerutdanningen er nå en femåring utdanning, og gjennom utdannelsen skal en forberedes på det som ventes i læreryrket. Særlig informant 3 trakk frem at sammenhengen mellom det en lærer under utdannelsen og det læreryrket faktisk går ut på ikke samsvarer. Mye av innlæringen, med fokus på digital mobbing, baseres på skjønn, egne holdninger og egen erfaring. Her kan en trekke paralleller til viktigheten av erfaringsdeling med kollegaer for å sikre kvaliteten på det en lærer bort (Ertesvåg, 2012, s. 60). Alle informantene som ble intervjuet jobbet på skoler hvor et mobbe- eller trivselsprogram tas i bruk, men informantene opplyste om ulik grad av informasjon og kompetanse om programmene. Flere nevnte at programmene ble tatt i bruk, men informantene supplerte ofte med egne tanker og oppgaver. Det ble også nevnt at covid-19

har påvirket bruken av programmene. Her trekkes det frem en positiv utvikling, selv uten bruk av programmene. Informantene underbygger dette med at elevene kun har sine klassekamerater å leke med under hele skoledagen, og dermed har bedre tid, og det gis mer rom for, å utvikle positive relasjoner med hverandre. En kan likevel stille spørsmål ved om dette vil vedvare om skolehverdagen tilbakeføres til slik den var før covid-19. Det kan likevel hevdes at tid og rom for å skape relasjoner til både lærer og medelever vil påvirke klassemiljøet i en positiv retning. Et positivt klassemiljø, understreker også Skaalvik og Skaalvik (2019, s. 232-233), vil være med å forebygge digital mobbing.

Selv om informantene både vektlegger og ønsker å gjennomføre et godt forebyggende arbeid mot digital mobbing, kan det se ut til at deres forståelse, kompetanse, profesjonsforståelse og rammene skolen som organisasjon setter påvirker deres forebyggende arbeid mot digital mobbing. Dette kan også påvirke kvaliteten på både kompetansen lærerne innehar og det forebyggende arbeidet som utføres. Samtidig kan en trekke paralleller til lærernes aktivitetsplikt, om hvorvidt denne vektlegges og kompetansen lærerne har til alle faktorene ved den. Samtidig vil lærernes evne til å danne gode relasjoner til elevene, altså lærernes fokus på relasjonsarbeid og deres utøvelse av lærerrollen, være avgjørende for å kunne forebygge, avdekke og håndtere digital mobbing. Samtlige informanter påpekte at elevene kun delte vanskelige opplevelser og hendelser med dem som de opplevde ønsket dem alt vel. Lærers smil, varme og omsorg er dermed også en del av det forebyggende arbeidet. Ifølge Opplæringsloven (1999) skal lærerne og skolen skape et miljø som er trygt og har nulltoleranse mot negative hendelser som digital mobbing, og for å kunne følge opp dette må lærerne skape et miljø som gir rom for å prate om vanskelige hendelser.

## **8.1 Videre forskning**

Intervjustudien som er gjennomført her, har gitt et bilde av lærernes forståelse av begrepet digital mobbing, lærernes forebyggende arbeid mot digital mobbing med søkelys på klasseledelse og relasjonsarbeid og hvordan skolen som institusjon bidrar i forebyggingen. Funnene presentert viser at lærerne har svært ulik forståelse av hva begrepet innebærer, noe som påvirker deres valg i undervisningen og dermed deres forebyggende arbeid. Det finnes mye forskning på mobbing, og etter hvert mye forskning på digital mobbing, men jeg opplevde å finne lite forskning gjort på lærerens rolle i forebyggingen og hvordan utøvelsen av lærerrollen påvirker det forebyggende arbeidet – særlig i forhold til digital mobbing. Som nevnt

i kapittel 4.1 skjer digitaliseringen av samfunnet i et hurtig tempo, og den utvikler seg i nye retninger. Det kan derfor være nødvendig å gjennomføre undersøkelser kontinuerlig for å holde tritt med utviklingen og påvirkningen den har på det forebyggende arbeidet.

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, kunne det vært interessant å gjennomføre undersøkelsen på elever på mellomtrinnet. Hvordan er deres forståelse av digital mobbing? Hva mener de er lærerens og skolens rolle er i det forebyggende arbeidet? Hvordan mener de det forebyggende arbeidet best gjennomføres? Elevenes tanker og refleksjoner rundt dette ville vært interessant og sett opp mot lærernes refleksjoner. Dette kunne bidratt til større forståelse, da lærerne hadde fått innblikk i elevenes tanker om deres rolle og undervisningen som gjennomføres. Ifølge Staksrud (2013, s. 25) er barn eksperter på den digitale verdenen vi lever i, og deres synspunkt er derfor verdifullt og ikke minst nødvendig. Ettersom hensikten med min oppgave var å undersøke hvordan en jobber forebyggende, ville det være spennende å sett på om de forebyggende tiltakene faktisk fungerer i praksis.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem håndteringsperspektivet. Dette har ikke blitt vektlagt i denne oppgaven grunnet omfang og tidsperspektivet, men er noe jeg finner interessant og gjerne ville ha undersøkt videre. Med aktivitetsplikten lærerne er pålagt, skal lærerne være i stand til å håndtere mobbesaker, både de som skjer fysisk og de som skjer via digitale plattformer. Gjennom kompetanseheving, forståelse og anerkjennelse knyttet til digitale verktøy og sosiale medier, og et systematisk forebyggende arbeid, kan man minimere risiko og øke mulighetene dette bringer med seg.

## Litteraturliste

- Aalen, I. (2015). *Sosiale medier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B. & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse – et komplekst fenomen*. Høgskolen i Hedmark.
- Ackers, M. J. (2012). Cyberbullying: through the eyes of children and young people. *Educational Psychology in Practice*, 28(2), s. 141-157. doi:10.1080/02667363.2012.665356
- Aders, H. (2017). *Digital mobbing - hva er det?* (Masteroppgave). Norges arktiske universitet, Tromsø.
- Andersen, P. B. (2020). Digital. Hentet fra <https://snl.no/digital>
- Arnesen, A. & Sørli, M.-A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. (s. 86-102). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Askeland, L. & Sataøen, S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (4.utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aveyard, H. (2019). *Doing a literature review in health and social care. A Practical Guide*. (4. utg.). London: Open University Press.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergsjø, L. O., Eilifsen, M., Tønnesen, K. T. & Vik, L. G. V. (2020). *Barn og unges digital dømmekraft. Verdiløft i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education: 8th Edition (Paperback)* - Routledge Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* London: SAGE Publications.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., ... Thue, F. W. (2017). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag* (978-82-450-2100-4). Bergen: Fagbokforl.
- Dahle, M. S., Hodøl, H.-O., Kro, I. T. & Økland, Ø. (2020). *Skjermet barndom?* Hentet fra <https://www.barnevakten.no/wp-content/uploads/2020/02/Skjermet-barndom-RAPPORT.pdf>

- Dale, E. L. (2002). Læring og utvikling- i lek og undervisning. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engen, B. K. (2020). *Digitalisering, kompetanse og læring*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Engen, B. K., Giæver, T. H. & Mifsud, L. (2017). Om å utøve digital dømmekraft. I B. K. Engen, T. H. Giæver & L. Mifsud (Red.), *Digital dømmekraft* (s. 16-27). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø – gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (14). NOVA.
- Erstad, O. (2010). Educating the digital generation *Nordic Journal of Digital Literacy, 2006-2016*, s. 85-102. Hentet fra <https://www.idunn.no/dk/2010/01/art05>
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Falck-Pedersen, T. (2020). Lovverk i skolen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 347-389). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flaa, J. (2019). Han var 11 år – og ville bare dø. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.agderposten.no/nyheter/han-var-11-ar-og-ville-bare-do/>
- Flach-Olsen, I. (2014). Nadia (14) begikk selvmord etter nettmobbing. *TV2*. Hentet fra <https://www.tv2.no/a/5324107/>
- FN-sambandet. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Folkehelseinstituttet. (2020). Fakta om viruset og sykdommen (covid-19). Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/coronavirus/fakta/fakta-om-koronavirus-coronavirus-2019-ncov/>
- Frønes, I. (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. Om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser. I M.-A. Sørlige (Red.), *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Gyldendal akademisk.
- Frønes, I. (2019). *Den krevende barndommen. Om barndom, sosialisering og politikk for barn*. (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Frønes, I. & Haldar, M. (1998). *Digital barndom*. Oslo: Gyldendal.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Oslo: Det norske samlaget.

- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Giæver, T. H., Mifsud, L. & Gjølstad, E. (2017). Digital dømmekraft i skolen: Læreres tilnærming. I *Digital dømmekraft* (s. 104-121). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grønmo, S. (2020). bias i forskning. Hentet fra [https://snl.no/bias\\_i\\_forskning](https://snl.no/bias_i_forskning)
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Helland, S. S., Wilhelmsen, T., Alexandersen, N., Brandlistuen, R. E., Schjølberg, S. & Wang, M. V. (2019). *Skoleferdigheter og psykisk helse hos 8-åringer. Betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen*. Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2019/skoleferdigheter-og-psykisk-helse-hos-8-aringer-betydningen-av-pedagogisk/>
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2007). Offline Consequences of Online Victimization. *Journal of School Violence*, 6(3), s. 89-112.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kelentrić, M., Helland, K. & Arstorp, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Senter for IKT i utdanningen.
- Kennedy, T. D., Russom, A., G. & Kevorkian, M. M. (2012). Teacher and Administrator Perceptions of Bullying in Schools. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 7(5)
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å tolke og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). Klasseledelse i teknologirike læringsomgivelser. I R. J. Krumsvik (Red.), *Klasseledelse i den digitale skolen* (s. 24-60). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2020). Klasseleiing i digitale læringsomgjevnadar. I *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 601-641)
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Manifest mot mobbing 2011-2014*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifestmotmobbing\\_20112014.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifestmotmobbing_20112014.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017–2021*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/framtid-fornyelse-og-digitalisering/id2568347/>

- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalheim, G. (2020). *Vett på nett. Om digital mobbing og seksuelle krenkelseser*. (1. utg.). Stavanger: Hertervig forlag.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020. En kartlegging av 9–18-åringers digitale medievaner*. Hentet fra <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Mellingsæter, H. & Svarstad, J. (2016). - De skrev at jeg var stygg og ikke fortjente å leve. *Aftenposten*.
- Nilsen, Ø. (u.å.). Dubestemmer.no - om personvern, nettvett og digital dømmekraft Hentet fra <https://www.dubestemmer.no/>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NORCE. (2019). *Forskningsresultater Olweusprogrammet*. Hentet fra <https://www.norceresearch.no/rkbu-vest-regionalt-kunnskapscenter-for-barn-og-unge/forskningsresultater-olweusprogrammet>
- Nordli, S., Elgaaen, V. & Bazaz, R. (2018). *Mobberne ba Johannes (17) ta sitt eget liv*. NRK.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Partnerskap mot mobbing. (2016). *Partnerskap mot mobbing. Sammen for et inkluderende lærings- og oppvekstmiljø 2016-2020*. Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/95ef678cc8c7454fb45e3f57826dd461/partnerskapmotmobbing.pdf>
- Pettersen, L. (2018). Digitaliseringdoi:10.18261/ISSN.0805-9535-2018-04-03
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmussen, R. H. (2017). Digital barndom. Hentet fra [https://www.barnevakten.no/wp-content/uploads/2017/11/BV\\_DB\\_0117\\_SKJERM.pdf](https://www.barnevakten.no/wp-content/uploads/2017/11/BV_DB_0117_SKJERM.pdf)
- Redd Barna. (u.å.). SOSIALE MEDIER OG DIGITAL MOBBING. Hentet fra <https://www.reddbarna.no/vaart-arbeid/barn-i-norge/nettvett/til-foreldremoetet/trinn-5-7/sosiale-medier-og-digital-mobbing>
- Risanger, I., Fandrem, H. & Roland, E. (2015). *Emotional Problems in Traditional and Cyber Victimization* (Doktorgradsavhandling). University of Stavanger, Norway.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- RVTS. (2020). Om LINK. Hentet fra <https://www.linktillivet.no/om.php>
- Salazar, L. R. (2021). Cyberbullying Victimization as a Predictor of Cyberbullying Perpetration, Body Image Dissatisfaction, Healthy Eating and Dieting Behaviors, and Life Satisfaction. *Journal of Interpersonal Violence*, 36, s. 354-380. doi:10.1177/0886260517725737
- Samnøen, Ø. (2014). *Mobbing på digitale arenaer*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Schibbye, A.-L. L. (2011). Læringsprosesser i veiledning belyst av utvalgte relasjonsbegreper. I S. Reichelt & M. H. Rønnestad (Red.), *Veiledning i psykoterapeutisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selwyn, N. (2018). *Education and Technology. Key issues and debates* (2. utg.). London: Bloomsbury.
- Sjursø, I. R. (2017). Maktubalanse mellom plager og offer ved digital mobbing. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/hva-er-mobbing/digital-mobbing/maktubalanse-mellom-plager-og-offer-ved-digital-mobbing-article114871-21206.html>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.



- Slonje, R. & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, s. 147-154. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., ... Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020. Survey results from 19 countries*.
- 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), s. 376 - 385.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Staksrud, E. (2013). *Digital mobbing. Hvem, hvor, hvordan, hvorfor- og hva kan voksne gjøre?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff (straffeloven) LOV-2020-12-04-135*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-05-20-28>
- Svendsen, F. (2012). Amanda (15) funnet død etter Internett-mobbing. *VG*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/PMkmz/amanda-15-funnet-doed-etter-internett-mobbing>
- Säljö, R. (Red.). (2019). *Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tokunaga, R. S. (2010). *Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization*.
- Trolley, B. C. & Hanel, C. (2009). *Cyber Kids, Cyber Bullying, Cyber Balance* California: Corwin.
- Tømte, K., Gudmundsdottir, G. B. & Hatelevik, O. E. (2017). Hvordan forstå og forebygge digital mobbing? I B. K. Engen, T. H. Gievær & L. Mifsud (Red.), *Digital dømmekraft* (s. 146- 167). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulriksen, R. & Knapstad, M. (2016). *Digital mobbing. Kunnskapsoversikt over forskning på effekter av tiltak*. Folkehelseinstituttet. Hentet fra

<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2016/digital-mobbing-pdf.pdf>

UNICEF. (2019). *Skills development. Children and adolescents need lifelong skills to build better futures for themselves, their families and their communities.* . Hentet fra <https://www.unicef.org/education/skills-development>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Hensiktsmessig bruk av IKT i klasserommet – en veileder.* Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/veileder\\_hensiktsmessig\\_bruk\\_bm\\_lav.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/veileder_hensiktsmessig_bruk_bm_lav.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2016a). Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter-rammeverk/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). Læringsmiljø- og antimobbeprogrammer. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/laringsmiljo--og-antimobbeprogrammer/>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). 6. Hva skal skolen gjøre? (aktivitetsplikten). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/6.-hva-skal-skolen-gjore-aktivitetsplikten/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). Hva skal skolen gjøre med digital mobbing? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/digital-mobbing/>

Utdanningsdirektoratet. (2017c). Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2017d). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet 19.04 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2018a). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2018b). Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK). Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digital-komp/innledning/#Om-pfdk>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). Samarbeid mellom hjem og skole. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Utdanningsspeilet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2020/del-1/skolemiljo-og-trivsel/#>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Om iktplan.no. Hentet 13.10.19 fra <https://www.iktplan.no/index.php?pageID=17>
- Vaage, S. (2000). *Utdanning og demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Voksne for barn. (u.d.). Zippys venner – livsmestring i skolen. Hentet fra <https://vfb.no/produkter-og-tjenester/skoleprogrammer/zippy/>
- Vygotskij, L. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 151-165). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Webster, F. (2004). *The Information Society Reader*. London: Routledge.
- Wendelborg, C. (2020). *MOBBING OG ARBEIDSRO I SKOLEN 2019. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2019/20*. NTNU samfunnsforskning. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019\\_20.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019_20.pdf)
- Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen 2020 – analyse av Elevundersøkelsen*. Hentet fra [https://www.udir.no/contentassets/995e2b3f631244bf8330a4a3a380e0ee/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2020\\_21.pdf](https://www.udir.no/contentassets/995e2b3f631244bf8330a4a3a380e0ee/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2020_21.pdf)
- Wølner, T. A., Kverndokken, K., Moe, M. & Siljan, H. (2019). *101 digitale grep - en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

29.10.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Digital mobbing: lærernes tanker om forebyggende tiltak og håndtering

#### Referansenummer

127080

#### Registrert

26.10.2020 av Maren Larsen Stokkereit - 148821@stud.hvl.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hein Berdinesen , hein.berdinesen@hvl.no, tlf: 55491346

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Maren Larsen Stokkereit , 148821@stud.hvl.no, tlf: 91877554

#### Prosjektperiode

02.11.2020 - 31.12.2021

#### Status

29.10.2020 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

#### 29.10.2020 - Vurdert

Det er NSDs vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.10.20. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

**01.12.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 19.11.2020.

Zoom eller Teams er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.12.2020. Behandlingen kan fortsette.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

Vil du delta i forskningsprosjektet?

*Digital mobbing: lærernes tanker om forebyggende tiltak og håndtering.*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere forstår begrepet digital mobbing og hvordan skolen som organisasjon jobber for å forebygge og håndtere dette.

### **Formål og bakgrunn**

Mitt navn er Maren Larsen Stokkereit og jeg er student ved mastergradsprogrammet *IKT i læring* ved Høgskolen på Vestlandet. I mitt masterprosjekt ønsker jeg å få bedre innsikt i lærernes tanker og forståelse av begrepet digital mobbing. Videre vil hensikten være å se på hvordan skolen som organisasjon jobber for å iverksette forebyggende tiltak mot digital mobbing og hvordan det håndteres ved oppdagelse.

Samfunnet vi lever i blir stadig mer digitalisert. Barna som vokser opp nå har større tilgang til digitale verktøy enn tidligere. Den enkeltes digitale kompetanse og forståelse for hva det innebærer å ta i bruk digitale verktøy, med fokus på sosiale medier, blir derfor stadig viktigere. Min masteroppgave vil vektlegge lærernes forståelse av digital mobbing. Hvordan lærerne forstår begrepet vil også påvirke tiltakene som iverksettes og håndteringen som vil skje. På bakgrunn av dette er min foreløpige problemstilling: *Hvordan kan lærere på mellomtrinnet i skolen jobbe for å forebygge og håndtere digital mobbing?*

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Med bakgrunn i at du er (1) lærer på mellomtrinnet og (2) jobber på en skole som benytter seg av et mobbeprogram ønsker jeg å intervjuer deg. Jeg ønsker å intervjuer fire lærere hvor begge kjønn blir representert.

## **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Hein Berdinesen, førsteamanuensis ved institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskolen på Vestlandet, i tillegg til student Maren Larsen Stokkereit, er ansvarlig for prosjektet.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

For deg som deltaker innebærer det å delta på et kvalitativt intervju som vil vare i ca. 30- 40 minutter. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet. Dette for å best mulig sikre at alle opplysninger kommer med. Lydopptakene vil transkriberes og slettes ved prosjektets slutt.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Opplysningene du som deltaker har gitt vil kun benyttes til formålet som er beskrevet her. Opplysningene vil behandles konfidensielt og etter personvernreglene.

- Jeg som student og min veileder vil ha tilgang til intervjuet og transkriberingen.
- Ditt navn og dine opplysninger vil erstattes med en kode som lagres adskilt fra datamaterialet.
- Jeg vil lagre datamaterialet frem til prosjektets slutt på en privat datalagringsenhet. Jeg vil følge de etiske retningslinjene gitt for dette. Du kan lese mer om det her:

<https://www.hvl.no/globalassets/hvl-internett/dokument/forskingsetikk/>

[304oppbevaringavaktiveforskningsdata\\_privat.v2020.1.pdf](https://www.hvl.no/globalassets/hvl-internett/dokument/forskingsetikk/304oppbevaringavaktiveforskningsdata_privat.v2020.1.pdf)

Informasjon om alder og kjønn vil brukes i oppgaven, men det vil ikke være mulig for dem som leser transkriberingen å gjenkjenne deg eller din arbeidsplass.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i september 2021. Alt datamateriale og personopplysninger vil da slettes.



## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved (veileder) Hein Berdinesen på e-post [hein.berdinesen@hvl.no](mailto:hein.berdinesen@hvl.no)
- Masterstudent Maren Larsen Stokkereit på tlf: 91877554 eller e-post [148821@stud.hvl.no](mailto:148821@stud.hvl.no)
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen (tlf: 55587682, [trine.anikken.larsen@hvl.no](mailto:trine.anikken.larsen@hvl.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hein Berdinesen  
(Forsker/veileder)

Maren Larsen Stokkereit  
(Student)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «*Digital mobbing: lærernes tanker om forebyggende tiltak og håndtering*» og har hatt anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta på et individuelt intervju.

Jeg samtykker til at det gjøres lydopptak av intervjuet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger blir lagret frem til prosjektets slutt.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Informasjon

- Intervjuet kan vare opp til 40 minutter.
- Om du ikke ønsker å svare på et spørsmål, går vi videre til neste.
- Om du ønsker å avbryte eller ta en pause underveis er det helt ok.
- Jeg kommer til å ta i bruk en lydopptaker, her min telefon, for å best huske det som har blitt sagt. Jeg vil slette lydopptaket når oppgaven er levert.
- Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang på lydopptaket og transkripsjonen.
- Alt som vil brukes i oppgaven vil være anonymisert, og det skal ikke være mulig å gjenkjenne deg eller din arbeidsplass.
- Det er fint om du unngår å bruk navn på andre elever og lærere du kanskje kommer til å nevne.
- Spørsmålene som stilles er åpne, så det er ingen fasitsvar. Alt du svarer vil være til hjelp i oppgaven min.

### Introduksjonsspørsmål:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer på mellomtrinnet?
2. Har du utdanning eller kurs innenfor pedagogisk bruk av IKT?

Forskningsspørsmål	Spørsmål til lærer
<i>Hvordan forstår lærere på mellomtrinnet av begrepet digital mobbing?</i>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvordan forstår du begrepet digital mobbing?</li><li>2. Hva mener du er forskjellen på digital mobbing og tradisjonell mobbing?</li><li>3. Tenker du at begrepet digital mobbing er det beste begrepet å bruke om det som skjer, eller tenker du man burde hatt ett annet begrep?<ul style="list-style-type: none"><li>- Nettmobbing, netthets.</li></ul></li></ol>

	<p>4. Hvor tror du digital mobbing foregår?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor tror du den skjer der?</li> </ul> <p>5. Har du erfaring med elever som har opplevd digital mobbing?</p> <p>Hvis ja: Hvordan håndterte du situasjonen?</p> <p>Hvis nei: Tror du det kan ha foregått digital mobbing blant dine elever uten at du har vært kjent med det?</p>
<p><b><i>Hva mener lærerne at skolen som organisasjon kan gjøre for å forebygge og håndtere digital mobbing?</i></b></p>	<p>1. Er du som lærer kjent med skolens mobbeprogram eller trivselsprogram?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan bruker dere programmet i praksis?</li> <li>- Er det overførbart til digital mobbing?</li> <li>- Hvis du skulle undervist om digital mobbing hva hadde du vektlagt?</li> </ul> <p>2. Føler du skoleledelsen oppfordrer deg til å undervise om digital mobbing?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva ønsker skoleledelsen dere skal vektlegge i undervisningen om digital mobbing?</li> </ul> <p>3. Har elevene fått retningslinjer på hva de skal gjøre om de opplever eller oppdager digital mobbing?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke?</li> </ul> <p>4. Hva tenker du kan gjøre det vanskelig for elevene å fortelle om digital mobbing til en voksen?</p> <p>5. Hvordan kan du som lærer bidra til å forebygge digital mobbing?</p> <p>6. Digital mobbing skjer ikke alltid i skoletiden, hvordan påvirker dette skolens ansvar?</p>

	<p>- Vet du om dine elever har instagram og/eller snapchatbruker?</p> <p>7. Opplæringsloven beskriver en aktivitetsplikt, som sier at skoleledelsen og lærere skal gripe inn når de tror eller oppdager at barn ikke har det godt. Hvordan synes du dette fungerer i praksis?</p> <p>8. Hvis du sammen med klassen din skulle laget felles regler eller tiltak mot digital mobbing. Hva tenker du de ville vært?</p> <p>9. Mener du at du har god nok kompetanse til å identifisere og håndtere digital mobbing? - Hva skal til for at du skal føle deg kompetent nok til å både kunne identifisere og håndtere digital mobbing?</p>
<p><b><i>På hvilke måter ser lærerne for seg at relasjonskompetanse og klasseledelse kan forebygge og håndtere digital mobbing?</i></b></p>	<p>1. Hvilke kompetanser opplever du er viktig for å skape gode relasjoner med elevene dine?</p> <p>2. På hvilken måte tror du at din holdning til digital mobbing påvirker elevenes forståelse av digital mobbing?</p> <p>3. Hva kan du som klasseleder gjøre for å skape et miljø som gir rom for å snakke om digital mobbing?</p>
<p><b><i>Avslutningsspørsmål</i></b></p>	<p>1. Kan du oppsummere hva du legger i begrepet digital mobbing?</p> <p>2. Er det noe mer du ønsker å tilføye?</p> <p>3. Er det greit for deg om jeg tar kontakt om jeg har noen spørsmål knyttet til intervjuet?</p> <p>Takk for at du har stilt opp.</p>

