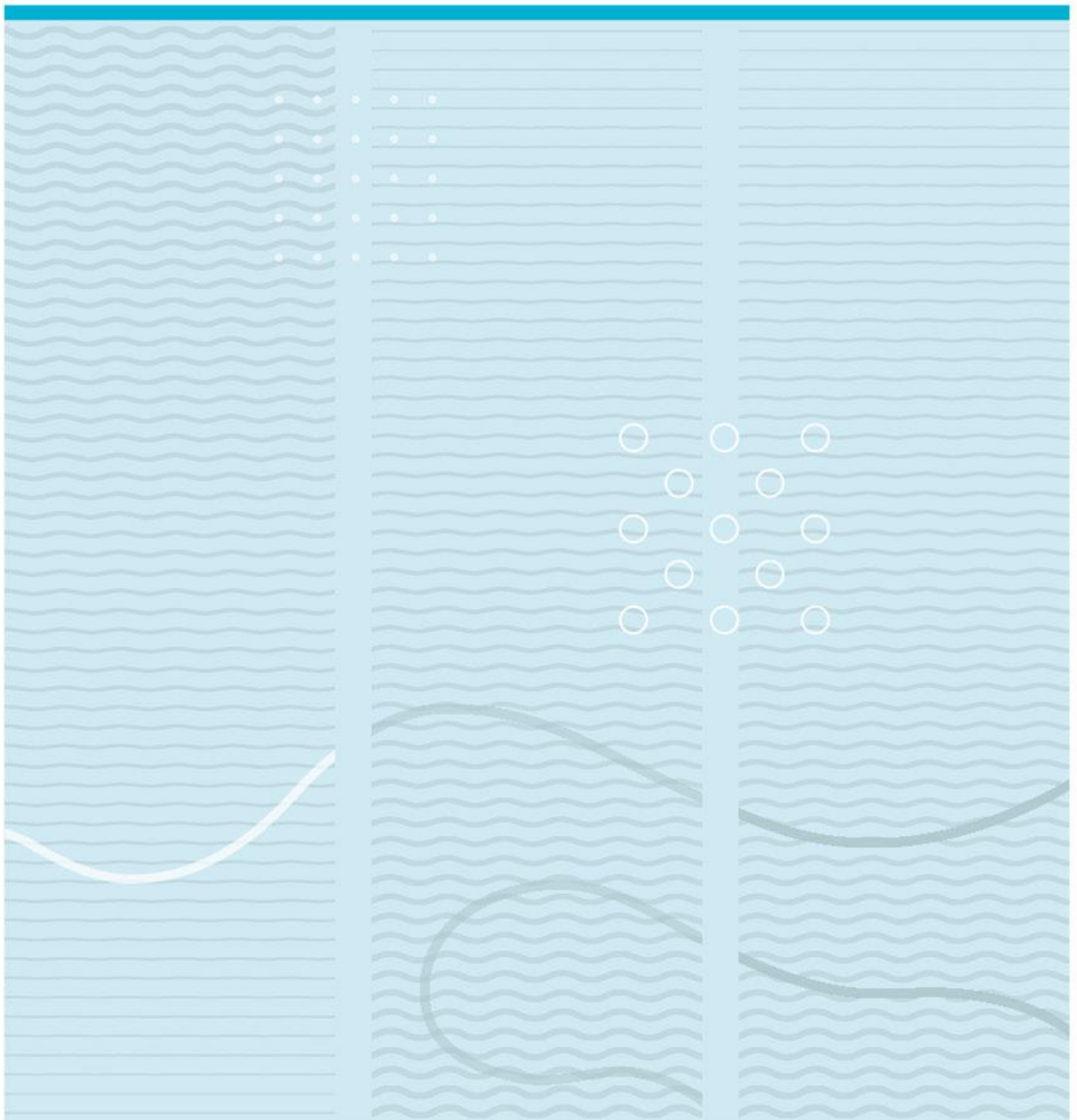


Stig Halvorsen

Hvilke forebyggende strategier benytter lærerne på 5 – 7 trinn i Drammen kommune for å motvirke digital mobbing?



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Stig Halvorsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med denne pilotstudien er å få innsikt hvordan lærere jobber for å redusere digital mobbing i skolene, og hvilke faktorer som eventuelt påvirker deres forebyggende arbeid. Det kan trolig gi kunnskap om hva som eventuelt fungerer og ikke fungerer i det forebyggende arbeidet, og hvilken kompetanse lærerne trenger for å gjennomføre forebyggende arbeid i praksis. Forskningsspørsmålet i denne piloten er: «*Hvilke forebyggende strategier benytter lærerne i Drammen på 5-7 trinn for å motvirke digital mobbing*»? Mixed Methods ble brukt som forskningsmetode, hvor både fokusgruppeintervju og digital spørreundersøkelse ble brukt som henholdsvis kvalitativ og kvantitativ metode for datainnsamlingen. 142 av 313 lærere på 5-7.trinn i Drammen kommune deltok på spørreundersøkelsen. Det tilsvarer en svarprosent på 45%. 8 lærere med spesifikk erfaring og kunnskap om mobbing og digital mobbing deltok på fokusgruppeintervjuene. Resultatene i pilotstudien viser at lærerne benytter både proaktive og reaktive strategier for å motvirke digital mobbing, og at flere av de samme strategiene som benyttes for å håndtere tradisjonell mobbing også anvendes for digital mobbing. En god forståelse av tradisjonell mobbing viser seg å korrelere med en god forståelse av digital mobbing, og lærernes digitale mobbeforståelse er også knyttet til deres valg av forebyggende strategier. Studien viser også en sterk sammenheng mellom lærernes kompetanse om digital mobbing og deres kompetanse om digitale medier, og at alder og kjønn påvirker lærernes kompetanse på sosiale og spill medier.

Abstract

The purpose of this pilot study is to gain insight into how teachers work to reduce digital bullying in schools and which factors may influence their preventative efforts. This can likely provide knowledge of what works and doesn't work in preventative work and what competence teachers need to carry out preventative work in practice. Based on this, the research question in this pilot is "What preventative strategies do teachers in Drammen at the 5-7th grade level use to counteract digital bullying?" Mixed methods were used as the research method, where both focus group interviews and digital surveys were used as qualitative and quantitative methods for data collection, respectively. 142 out of 313 teachers at the 5-7th grade level in the municipality of Drammen participated in the survey, corresponding to a response rate of 45%. 8 teachers with specific experience and knowledge of bullying and digital bullying participated in the focus group interviews. The results show that teachers use both proactive and reactive strategies to counteract digital bullying, and that several of the same strategies used to handle traditional bullying are also used for digital bullying. A good understanding of traditional bullying is shown to correlate with a good understanding of digital bullying, and teachers' understanding of digital bullying is also linked to their choice of preventative strategies. The study also shows a strong correlation between teachers' competence in digital bullying and their competence in digital media, and that age and gender affect teachers' competence in social and gaming media. The findings of the study can contribute to increasing knowledge about which preventative strategies work in practice and what competence teachers need to carry out preventative work against digital bullying.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Innholdsfortegnelse.....	5
Forord.....	8
1 Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema og forskningsspørsmål	9
1.2 Avgrensning og forskningsspørsmål	10
1.3 Oppgavens struktur	11
2 Teorigrunnlag	12
2.1 Tradisjonell mobbing	12
2.2 Digital mobbing.....	13
2.3 Tradisjonell mobbing og digital mobbing – likheter og ulikheter	16
2.4 Proaktive strategier	19
2.5 Reaktive strategier.....	20
2.6 Forebygge digital mobbing.....	21
2.7 Digital dømmekraft.....	22
2.8 Digitale medier	24
2.9 Antimobbeprogrammer og nettressurser.....	26
2.10 Opplæringsloven 9A	28
2.11 Rammeverket Profesjonsfaglig Digital kompetanse (PfdK).....	29
3 Design og metode.....	31
3.1 Mixed Methods.....	31
3.2 Kvantitativ metode	33
3.2.1 Kvantitativt forskningsinstrument – digital spørreundersøkelse.....	33
3.2.2 Pilotering av spørreundersøkelsen.....	35
3.2.3 Utvalg av lærere til spørreundersøkelsen	36
3.2.4 Spørreundersøkelsen – utsending og deltakelse	36
3.3 Kvalitativ metode.....	37
3.3.1 Kvalitativt forskningsinstrument - fokusgruppeintervju	38
3.3.2 Utvalg av lærere til fokusgruppeintervjuet	40
3.4 Objektivitet	41

3.5	Relabilitet	42
3.6	Validitet	42
3.6.1	Indre validitet	42
3.6.2	Ytre validitet	43
3.7	Etiske overveielser	43
3.8	Vitenskapsfilosofisk ståsted	44
4	Analyse av kvantitative og kvalitative data	46
4.1	Arbeid kvantitative datasettet og tilpasninger	46
4.2	Analyse av kvantitative data	46
4.3	Analyse av kvalitative data	46
5	Resultater og Funn	48
5.1	Kvantitative resultater og funn	48
5.1.1	Lærernes strategier i arbeidet med å motvirke digital mobbing	48
5.1.2	Lærernes generelle mobbeforståelse og digital mobbeforståelse	50
5.1.3	Lærernes kompetanse digital mobbing og lærernes kompetanse om digitale medier	51
5.1.4	Alder og digitale medier	52
5.2	Kvalitative funn og resultater	55
5.2.1	Lærernes strategier i arbeidet med å motvirke digital mobbing	56
5.2.2	Lærernes digitale kompetanse og kompetanse digital mobbing.	58
6	Drøfting.....	59
6.1	Lærernes strategier i arbeidet med å motvirke digital mobbing.	59
6.2	Lærernes generelle mobbeforståelse og digital mobbeforståelse	63
6.3	Lærernes kompetanse digital mobbing og lærernes kompetanse om digitale medier	67
6.4	Alder og digitale medier	70
7	Avslutning	74
7.1	Begrensinger i pilotstudiet.....	75
7.2	Videre forskning.....	76
	Referanser/litteraturliste	77
	Vedlegg	81
	Vedlegg 1: Kvitteing fra Norsk senter dataforskning	81

Vedlegg 2: Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt:.....	83
Vedlegg 3: Intervjuguide - fokusgruppe	87
Vedlegg 4: Spørreundersøkelse	89

Forord

Kjære leser,

Det er med stor glede og takknemlighet at jeg presenterer denne masteroppgaven, med tittelen «*Hvilke forebyggende strategier benytter lærerne i Drammen på 5-7 trinn for å motvirke digital mobbing*». Oppgaven markerer avslutningen på en intens og spennende reise, og jeg er stolt over å kunne dele mine funn og refleksjoner med deg.

Først og fremst ønsker jeg å rette en takk til min veileder, Gunstein Egeberg. Din fagkunnskap, engasjement, tålmodighet og gode humør har vært uvurderlig gjennom hele prosessen. Du har hele tiden utfordret meg til å strekke meg litt lenger samtidig som du har støttet og oppmuntret meg i arbeidet med oppgaven. Tusen takk!

En stor takk rettes også til alle lærerne i Drammen kommune som deltok på fokusgruppeintervjuer og svarte på spørreundersøkelsen. Deres bidrag har vært uvurderlig og har gitt verdifulle innsikter til mitt forskningsarbeid.

Jeg ønsker også å rette en spesiell takk til min familie Inga, Fride, Trym og Ylva. Tusen takk for deres støtte og tålmodighet gjennom hele masteroppgaven. Nå er jeg ferdig, og vi skal bruke all vår fritid på lek og moro sammen i tiden fremover. Takk også til «farmor og farfar» for barnepass. Uten deres hjelp hadde jeg ikke kommet i mål med prosjektet.

Til slutt vil jeg oppfordre deg, kjære leser, til å utforske denne oppgaven med nysgjerrighet og åpenhet. Jeg håper at mine funn og analyser kan bidra til videre diskusjon og forskning på dette feltet. Ta gjerne kontakt med meg hvis du har spørsmål, kommentarer eller ønsker å diskutere noe relatert til oppgaven.

Takk for at du tar deg tid til å lese dette forordet, og jeg håper at du vil finne masteroppgaven interessant og meningsfull.

Med vennlig hilsen

Stig Halvorsen, Kongsberg, 19.05.2023

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og forskingsspørsmål

I Kartlegging av den digitale tilstanden i norske skoler rapporter (Fjørtoft et al., 2019) om en markant økning relatert til bruk av digitale verktøy i skolen. Parallelt med økt bruk av digitale verktøy i skolen, og den digitale utviklingen i samfunnet har antall elever som rapporterer om digital mobbing økt. Resultatene fra elevundersøkelsen i 2019/2020 sammenlignet med elevundersøkelsen 2021/2022 viser at flere elever i norske skoler blir mobbet digitalt, og at den samlede økningen kan tilskrives de yngste elevene på 5 – 7.trinn (Wendelborg, 2021).

Den raske digitale utviklingen og elevenes tilgang på digital teknologi har bidratt til at digital mobbing har blitt en egen kategori med særtrekk i en større mobbeproblematikk. Trakassering som tidligere ble utført fysisk kan nå utføres digitalt på digitale verktøy så vel som digitale plattformer – både på skolen og hjemme.

Den digitale teknologien tilgjengeliggjør mobbeofferet for direkte og indirekte mobbing tjue fire timer i døgnet og syv dager i uken. Det spiller ingen rolle om mobber(e) ikke er fysisk til stede (Staksrud, 2013). Den digitale mobbingen kan fortsette døgnet rundt - mobbeofferet er tilgjengelig via digitale verktøy og plattformer som mobberne enkelt får tilgang til med noen tastetrykk.

Midt oppe i digitale utviklingen og elevenes tilgang på digital teknologi står læreren med et stort ansvar. På den ene siden ansvar for egen profesjonsutvikling og profesjonsutøvelse om fenomenet digital mobbing (Kelentrić et al., 2017, p. 152). På den andre siden et juridisk ansvar for å sikre og ivareta trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998). På den tredje siden et ansvar for elevenes opplæring og veiledning i bruk av digitale medier i et stadig mer digitalisert samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Så, hvordan står det egentlig til med læreren i en stadig mer digitalisert skolehverdag? Hvordan arbeider læreren for å redusere digital mobbing? Hvilke faktorer påvirker lærerens arbeid med å motvirke fenomenet?

Dette er bakgrunnen for valg av digital mobbing som tema for denne masteroppgaven der formålet er å belyse hva og hvordan lærerne arbeider forebyggende med fenomenet digital mobbing i praksis.

1.2 Avgrensning og forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålet i denne piloten er generelt knyttet til digital mobbing med spesiell interesse for å påvise hvilke forebyggende strategier lærerne benytter for å motvirke dette fenomenet. Det blir lagt vekt på i denne sammenhengen å identifisere digital mobbing slik det er definert i forskningslitteraturen.

På bakgrunn av opplæringsloven 9A (§9 A –2,3 og 4), lærerens ansvar for opplæring i digital dømmekraft forankret Rammeverket for grunnleggende ferdigheter, læreplanverket LK20, Rammeverket profesjonsfaglig digital kompetanse (PfDK) og en stadig mer digitalisert skolehverdag er det viktig å få innsikt i hvordan lærere jobber for å redusere digital mobbing i skolene, og hvilke faktorer som eventuelt påvirker deres forebyggende arbeid. Det kan trolig gi kunnskap om hva som eventuelt fungerer og ikke fungerer i det forebyggende arbeidet, og hvilken kompetanse lærerne trenger for å gjennomføre forebyggende arbeid i praksis.

På bakgrunn av det er forskningsspørsmålet i denne piloten:

«Hvilke forebyggende strategier benytter lærerne i Drammen på 5-7 trinn for å motvirke digital mobbing»?

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er strukturert i syv kapitler. I kapittel én beskrives faglig relevans, bakgrunn for valg av tema, avgrensning og forskningsspørsmål. Kapittel to omhandler teoridelen, hvor fenomenene tradisjonell og digital mobbing defineres og redegjøres, samt læreplanverk og lovverk som er sentrale i lærernes arbeid mot digital mobbing. I kapittel tre presenteres forskningsmetodene som er benyttet i pilotstudien. Det har vært hensiktsmessig å gjennomføre flere undersøkelser basert på både kvantitative og kvalitative metoder, og disse blir grundig redegjort for i metodedelen. Kapittel fire presenterer resultatene fra fokusgruppene og spørreundersøkelsen. Det er benyttet statistiske verktøy for å analysere strukturer og substrukturer i datamaterialet, og på grunnlag av resultater fra disse analysene trekkes konklusjoner om lærernes kompetanse om digitalmobbing og forebyggende strategier som benyttes for å motvirke digital mobbing. I kapittel fem samles og analyseres de mest aktuelle kvantitative og kvalitative funnene separat og på tvers av metodene. Kapittel seks oppsummerer og konkluderer pilotstudien med utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål. Kapittel syv er satt av til avslutning og forslag til videre forskning på fenomenet digital mobbing.

2 Teorigrunnlag

2.1 Tradisjonell mobbing

Dan Olweus' definisjon av mobbing har blitt benyttet som grunnlag for forskning og litteratur om fenomenet i løpet av de siste to tiårene (Kofoed & Staksrud, 2019). I denne pilotstudien benyttes også denne definisjonen til å beskrive særtrekkene ved mobbeproblematikken. Ifølge (Olweus, 1992) defineres mobbing som «en person som blir utsatt for gjentatte negative handlinger fra en eller flere andre personer over en viss tid, og som ikke er i stand til å forsvare seg mot disse handlingene».

Olweus (1992) påpeker at begrepet «negative handlinger» brukes når en person bevisst ønsker å forårsake ubehag, enten fysisk eller psykologisk, ved å forsøke eller påføre smerte eller ubehag på den andre parten. Roland and Galloway (2002) beskriver negative handlinger som fører til ubehag og er sårende for den andre parten.

En sentralt element i de fleste definisjoner av mobbing er den klare ubalansen i styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer (Roland, 2014). Ifølge (Olweus, 1992) vil ikke en situasjon der begge parter innehar lik makt anses som mobbing. Rigby and Slee (2008) argumenterer for at ubalansen i maktforholdet kan defineres som et systematisk maktmisbruk fra mobberen overfor mobbeofferet. Smith (2014) beskriver kriterier som indikerer den klare ubalansen i styrkeforholdet, som inkluderer å være psykisk svakere, verbalt svakere (for eksempel ved erting og manglende evne til å forsvare eller svare opp mobberen), å ha et dårlig selvbilde og selvfølelse, og å være i undertall med et lite sosialt nettverk som kan gi støtte og hjelp.

Olweus (2009) argumenterer for at mobbing som fenomen oppstår i ulike kontekster og skiller mellom direkte og indirekte mobbing. Direkte mobbing innebærer relativt åpenlyst angrep som å slå, sparke, dytte eller true med å skade offeret. Indirekte mobbing kan omfatte sosial isolasjon, utestengelse, ignorering og bruk av sosiale utstøtelseskoder som en måte for å skade offeret.

I følge (Slonje & Smith, 2008) kan direkte mobbing beskrives som fysiske handlinger, slik som slag, spark, å bli holdt fast mot sin vilje og lignende. På den annen side peker (Baldry, 2004) på indirekte mobbing som negative handlinger som kan være sosial isolasjon, utestengelse, ignorering og bruk av sosiale utstøtelseskoder. Slonje and Smith (2008) presenterer fire former for mobbing, der fysisk mobbing innebærer slag, spark, dytting, å ta eller skade offerets eiendeler, mens verbal mobbing kan være erting, bruk av negative ord og truende adferd. Disse to formene for mobbing er vanligvis direkte og foregår ansikt til ansikt. Slonje and Smith (2008) beskriver også indirekte mobbing og digital mobbing som en form for mobbing, og argumenterer for at begge fenomenene kan forekomme subtilt og uten fysisk kontakt mellom mobber og mobbeoffer.

2.2 Digital mobbing

Måten barn og unge kommuniserer på med digital teknologi endres raskt. I løpet av de siste årene har smarttelefoner og digitale verktøy bidratt til at brukerne med noen få tastetrykk får tilgang til internett og kan kommunisere med hverandre digitalt. Den raske digitale utviklingen og tilgang til digitale medier har også ført til at mobbing digitalt har blitt en egen kategori med særtrekk i en større mobbeproblematikk (Slonje et al., 2013).

Det har vært vanlig å forstå digital mobbing som en form for mobbing generelt, og definisjoner brukt i forskningspraksis for digital mobbing er ofte basert på Olweus sin definisjon av mobbing spesielt (Smith, 2012). Imidlertid eksisterer det uenighet om hvordan digital mobbing skal defineres, forstås og hvorvidt Olweus' fire kriterier for mobbing også gjelder for digital mobbing (Tokunaga, 2010). Dette har ført til en diskusjon om digitale medier har ført til en ny form for mobbing eller om det er en forlengelse av tradisjonell mobbing. I samme diskusjon har det blitt argumentert for og imot om disse formene skal behandles sammen eller separat i forskning (Slonje & Smith, 2008).

I denne pilotstudien benyttes definisjonen som forstår digital mobbing som en variant av mobbing generelt, og som et systematisk maktmisbruk som skjer ved bruk av digital teknologi og digitale medier. Digital mobbing defineres som «en aggressiv» handling

eller atferd som utføres ved bruk av elektroniske midler av en gruppe eller et individ gjentatte ganger og over tid mot et offer som ikke lett kan forsvare seg selv (Smith et al., 2008).

Digital mobbing kan forekomme på flere digitale medier, og (Smith et al., 2006) argumenterer for at det kan deles inn i syv underkategorier: mobbing via tekstmeldinger, mobbing gjennom deling av bilder og videoer, mobbing gjennom telefonoppringninger, e-postmobbing, mobbing i chat-rom, mobbing gjennom direkte meldinger, og mobbing på nettsider. Ifølge (Medietilsynet, 2020) er mobbing i digitale medier nå mer tilpasset dagens teknologi og forekommer i en rekke forskjellige apper, verktøy, sosiale medier, spill og andre digitale plattformer hvor barn og unge oppholder seg digitalt.

I lys av de ulike mediene som kan benyttes for digital mobbing påpeker (Rivers & Noret, 2010, p. 658) at fenomenet også må ses i lys av hvordan det utføres og identifiserer ulike hovedkategorier av slik trakassering: trusler om fysisk vold, fornærmelser eller hatretorikk, utskjelling, drapstrusler, seksuelle handlinger og trusler mot relasjoner, hjem og familie.

De ulike digitale mediene og konteksten av hvordan digital mobbing utføres på, kan også kategoriseres i ulike handlinger. (Ulriksen & Knapstad, 2016, p. 10) argumenterer for at handlingene kan være åpne og direkte til mer subtilt og indirekte. Åpent og direkte kan innebære at brukere opptre trakasserende eller ydmykende gjennom kommentarer i digitale rom til manipulerede tekstmeldinger, bilder, video eller lydfiler. Subtilt og indirekte innebærer at det forekommer isolering eller utestengelse av enkeltpersoner fra digitale kommunikasjonsarenaer, som for eksempel chatterom og digitale sosiale møterom, spillplattformer og sosiale medier. Dette kan også inkludere systematisk ekskludering fra venneforespørslor, grupper og andre former for virtuell interaksjon, som for eksempel «likes».

Uansett hvilke digitale medier den digitale mobbingen foregår på, og i hvilken kontekst den digitale mobbingen finner sted, har læreren et ansvar for å hjelpe elever som blir utsatt for digital mobbing. I følge (Li, 2009) er lærerne klar over at det er deres ansvar å hjelpe elever som blir utsatt for digital mobbing, men påpeker at de selv opplever at de har for lite kunnskap til å håndtere fenomenet i skolen. Hurtubise (2021) hevder at lærernes begrensede kunnskap om digital teknologi også begrenser deres kompetanse når det gjelder digital mobbing. Macaulay et al. (2018) påpeker i sitt studie at tilgjengelig tid og ressurser hindrer lærernes evne til å håndtere digital mobbing, og antyder at lærerne kan være usikre på hvordan de skal prioritere arbeidet med digital mobbing i forhold til andre oppgaver. Olenik-Shemesh et al. (2019) peker på at lærernes selvoppfatning og selvtillit, basert på erfaringer fra praksis, påvirker hvordan de arbeider forebyggende med digital mobbing. Thompson (2021) støtter dette synet i sin studie, men påpeker også at lærere opplever manglende enhetlig tilnærming på nasjonalt eller lokalt nivå når det gjelder håndtering av digital mobbing. Dette kan begrense lærernes evne til å arbeide forebyggende og motvirke digital mobbing.

Lærernes begrensede kunnskap om digital mobbing kan også ha en innvirkning på om elevene søker hjelp med problemet eller ikke. I henhold til studien til (Mishna et al., 2009) rapporterte elevene at lærerne ikke hadde tilstrekkelig kunnskap eller kompetanse til å håndtere digitale mobbesituasjoner. Dette førte til at elevene ikke oppsøkte lærerne for hjelp med digital mobbing. Slonje and Smith (2008) har dokumentert det samme i sitt studie og påpeker at selv om skolene anbefaler samtale med voksne som en forebyggende strategi mot digital mobbing, var det kun 50% av de spurte elevene som svarte at de ikke rapporterte om problemet til noen. Av de resterende elevene som rapporterte om mobbingen, var 35,7% til en venn, 8,9% til foreldre og 5,4% til noen andre. Ingen av de spurte elevene i studien rapporterte om å ha snakket med lærere om det digitale mobbing problemet.

2.3 Tradisjonell mobbing og digital mobbing – likheter og ulikheter

Digital mobbing har mange fellestrekk med tradisjonelle former for mobbing, som gjentakelse, hendelser som skjer over tid og at handlingene er bevisst utført (Smith et al., 2006). Staksrud (2013) argumenterer for at likheten mellom de to formene for mobbing også omfatter aggressive handlinger og atferd rettet mot offeret.

Likevel er det mange forskjeller mellom fysisk mobbing og digital mobbing som argumenterer for at de to formene for mobbing bør skilles fra hverandre. Slonje et al. (2012, p. 27) beskriver forskjellene mellom digital mobbing og tradisjonell mobbing i syv kategorier: (1) Digital mobbing krever digital teknologisk kompetanse; (2) Det kan skje indirekte og anonymt, i stedet for ansikt til ansikt; (3) Mobberen kan ikke se offerets reaksjon; (4) Mange passive tilskuere kan være involvert i digital mobbing; (5) Motivasjonen til mobberen i tradisjonell mobbing kan være å oppnå status i en gruppe, mens dette ikke er en motivasjon i digital mobbing; (6) Digital mobbing kan nå et stort publikum på kort tid, i motsetning til tradisjonell mobbing som når en mindre gruppe; (7) Det er vanskelig å unnsnippe digital mobbing - offeret er praktisk talt tilgjengelig for mobberne døgnet rundt. Ybarra and Mitchell (2004) legger til at den digitale teknologiske kompetansen kan skape en ubalanse mellom mobberen og mobbeofferet. Mobberen kan utnytte kunnskap og avansert teknologi i digital mobbing, noe som gjør det vanskelig for mobbeofferet å forsvare seg og stoppe trakasseringen, da metodene som brukes er så avanserte.

Staksrud (2013, p. 14) påpeker at digital mobbing skiller seg fra tradisjonell mobbing ved at den kan være indirekte og anonym, i motsetning til å foregå ansikt til ansikt. Hun beskriver eksempler på digital mobbing som utføres anonymt der brukere oppretter falske profiler på sosiale plattformer for å plage andre. Videre viser hun til at såkalt «facerape» ofte brukes, der noen har logget inn på en annen persons profil og bruker denne profilen til å plage andre. Denne formen for mobbing kan være svært belastende for offeret, da det er vanskelig å vite hvem som står bak og det kan derfor være utfordrende å søke hjelp for å få slutt på plagingen

En av forskjellene mellom digital og tradisjonell mobbing er at den digitale mobbingen kan være indirekte og anonym, og dermed ikke nødvendigvis ansikt til ansikt. Mobberen opplever heller ikke offerets umiddelbare reaksjon og kan derfor ha vanskeligheter med å justere sine handlinger. Videre kan den digitale mobbingen ofte finne sted på personlige digitale enheter, noe som kan gjøre det vanskelig for utenforstående å gripe inn og stoppe trakasseringen sammenlignet med tradisjonell mobbing, som ofte innebærer fysisk tilstedeværelse og kroppsspråk (Slonje et al., 2012).

Mange passive deltakere «til stede» i mobbingen og motivet til mobberen er et aspekt som skiller tradisjonell mobbing med digital mobbing. Den digitale mobbingen har potensielt mange tilskuere for den personen som blir mobbet (Bergsjø et al., 2020). Når et bilde eller en video deles digitalt kan det med noen tastetrykk bli tilgjengelig for mange millioner ukjente mennesker på veldig kort tid med et stort skade potensial. Materialet som deles kan være utfordrende for mobbeofferet å fjerne eller unngå og det i seg selv forsterker trakasseringen og kan føre til at offeret føler seg mer maktesløst (Slonje et al., 2013).

En ytterligere begrunnelse for å skille mellom digital mobbing og tradisjonell mobbing er at personer som utfører eller medvirker i slike handlinger ikke nødvendigvis oppfatter sine egne handlinger som mobbing eller har en bevisst intensjon om å skade offeret. Til tross for dette kan slike handlinger likevel utgjøre en form for mobbing i praksis. (Samnøen, 2014).

Et eksempel på en slik handling er en « morsom » video av en person som publiseres på sosiale medier ved et uhell uten å ha en intensjon om å skade vedkommende. I det øyeblikket videoen er delt kan det spres videre og kommenteres av andre. Dette fører igjen til mange avspillinger av videoen og et stort publikum som bare med noen tastetrykk kan skrive sårende og trakasserende kommentarer om personen som er i den delte videoen (Slonje & Smith, 2008).

En av de mest sentrale karakteristikkene på digital mobbing og som skiller det fra tradisjonell mobbing – det er vanskelig for offeret å slippe unna. Digital mobbing gjør at

naturlige fysiske skiller – slik som å slippe å ha kontakt med mobberne når man er hjemme bak en låst dør – ikke eksisterer (Staksrud, 2013).

I praksis innebærer det at digital mobbing kan forekomme når som helst og hvor som helst. Ifølge (Thompson, 2021) gjør den digitale teknologien mobbeofferet tilgjengelig for trakassering tjuefire timer i døgnet og syv dager i uken. Mobberens fysiske tilstedeværelse spiller ingen rolle, da den digitale mobbingen kan pågå kontinuerlig gjennom digitale verktøy og plattformer som mobberne enkelt kan få tilgang til med noen tastetrykk. Digital mobbing kan derfor følge offeret hjem, og det finnes ingen tryggesone fra mobberne. Negative konsekvenser som å trekke seg bort fra digitale plattformer og fellesskap kan være større enn å velge å bli i det digitale fellesskapet (Samnøen, 2014).

Andelen som blir mobbet digitalt er lavere enn elever som blir mobbet tradisjonelt. Olweus (2012) argumenterer for at digital mobbing er et relativt lav-frekvent fenomen sammenlignet med tradisjonell mobbing. Dette bekrefter også resultatene fra elevundersøkelsen 20/21 som viser at andelen elever som opplever at de blir mobbet digitalt er lavere enn tradisjonell mobbing (Wendelborg, 2021).

Tradisjonell mobbing og digital mobbing har mange fellestrekk og forskjeller. Derfor er det relevant å spørre om det er en sammenheng mellom lærernes kunnskap om disse to formene for mobbing? I en studie utført av (Samara et al., 2020) ble det funnet en svak tendens til sammenheng mellom god kompetanse på tradisjonell og digital mobbing. Studien viser også en tendens til at lærere som har god kompetanse på tradisjonell mobbing nødvendigvis ikke har god kompetanse på digital mobbing, og motsatt. Studien utført av (Campbell et al., 2019) avdekker lignende funn og indikerer at lærere generelt føler seg mer trygge på å håndtere tradisjonell mobbing sammenlignet med digital mobbing basert på deres kompetanse og erfaring om mobbing. (Thompson, 2021) påpeker i sitt studie at lærere har en tendens til å vurdere digital mobbing som mindre alvorlig enn tradisjonell mobbing. Dette kan skyldes en manglende forståelse av fenomenet og konsekvensene av digital mobbing sammenlignet med tradisjonell mobbing.

2.4 Proaktive strategier

Proaktive strategier mot mobbing bør rettes mot individnivå, klassenivå og skolenivå. På skolenivå innebærer det at skolen og lærerne må ha tydelige mål og strategier for å forhindre negative handlinger og utviklingen av mobbing (Olweus, 1992). Disse strategiene må ses i sammenheng med skolens handlingsplaner og læreplanen for å utvikle elevenes ferdigheter til å håndtere mobbing (Smith, 2014).

Handlingsplaner er dynamiske dokumenter som krever kontinuerlig utvikling og implementering for å skape et felles holdningsarbeid og sikre at barn og unge har rett til et trygt og godt skolemiljø, ifølge (Välimäki, 2014). Planene bør inkludere strategier for å redusere og håndtere mobbing, dokumentasjonsprosedyrer, programmer og prosedyrer for samarbeid med ansatte, foreldre og elever, samt kompetanseutvikling for skolens ansatte og lærere, som også beskrevet av (Smith, 2014).

For å redusere og håndtere mobbing, er det skolens ansvar å utvikle elevenes ferdigheter, som påpekt av (Kofoed & Staksrud, 2019). For å sikre at elevene tar eierskap til skolens forebyggende strategier, er det viktig å lytte til deres synspunkter i skolens utarbeidelse av handlingsplaner og strategier for i arbeidet mot mobbing. Elevenes opplevelse av å finne mening i læringsmiljøet og de sosiale situasjonene de er en del av, er også viktig, ifølge (Askland & Sataøen, 2019). Skolen må legge til rette, engasjere og støtte elevene for å forebygge mobbing gjennom positiv atferd som gjenspeiler elevens hverdag og samfunn.

Klasseledelse kan også utgjøre en viktig strategi i forebyggingen av mobbing. Roland and Galloway (2002) understreker betydningen av klasseledelse som en strategi mot mobbing, og hevder at lærere som praktiserer en mer effektiv klasseledelse erfarer færre tilfeller av mobbing enn lærere som ikke gjør det. Hattie and Goveia (2013) konkluderer med det samme og understreker at klasseledelse bør fokusere på å etablere et trygt og positivt læringsmiljø gjennom bruk av ulike klasseledelsesteknikker som kan bidra til å forebygge mobbing. Eksempler på klasseledelse metoder er aktiv bruk av «klasseregler» som kan beskrive retningslinjer for bruk av digitale medier og kommunens ordensreglement (Välimäki, 2014).

2.5 Reaktive strategier

Reaktive strategier kan karakteriseres som det motsatte av proaktive strategier og innebærer en respons som skjer umiddelbart når en mobbesituasjon oppstår eller oppdages. Det finnes ulike tilnærminger til å håndtere mobbing på en reaktiv måte. Ifølge (Smith, 2014) betyr ikke reaktive strategier at lærere alltid følger en bestemt strategi eller metode når de skal håndtere mobbing. Det avhenger av konteksten og hva slags type mobbing det dreier seg om.

(Thompson & Smith, 2011) peker på viktigheten av å betrakte reaktive strategier innenfor en kontekst av mobbesituasjon. Videre argumenterer han for at det er ulikheter i hvordan lærere reagerer på mobbing, og at dette kan variere fra disiplinære reaksjoner til mer veiledende tilnærminger. (Smith, 2014) beskriver de reaktive strategiene i fem hovedkategorier: sanksjoner, skoleråd, gjenopprettende tiltak, støttegrupper og Pikas metode.

(Thompson & Smith, 2011) konkluderer med at nærmere 92% av de spurte skolene i deres studie benyttet direkte sanksjoner som kommunikasjon, inndragning av privilegier og midlertidig fjerning av elever fra klassen. I det samme studiet konkluderes det med at strategien som benyttes må ses i sammenheng med type form for mobbing, hvem som er involvert og alvorlighetsgraden av mobbingen.

Likevel kan direkte sanksjoner oppleves som straff for elevene, og langtidseffekten av slike tiltak er ikke kjent (Välimäki, 2014). Strukturelle endringer som straff eller begrensninger kan også fungere som barrierer for elever som vil rapportere om mobbing. Dette kan føre til at mobbingen blir mer skjult og kan bidra til at det blir utfordrende for læreren å oppdage mobbingen samt iverksette tiltak som kan stoppe den (Samnøen, 2014). Det er derfor viktig å være bevisst på valg av reaktive strategier og å tilpasse strategiene etter situasjonen. Å skape et trygt og inkluderende skolemiljø der mobbing ikke tolereres, vil kunne bidra til å forebygge mobbing og redusere behovet for reaktive strategier.

2.6 Forebygge digital mobbing

En rekke forebyggende strategier som benyttes i arbeidet med tradisjonell mobbing kan også anvendes i arbeidet med digital mobbing. Likevel finnes det forskjeller mellom strategiene som benyttes i bekjempelsen av tradisjonell mobbing og digital mobbing. (Slonje et al., 2013) peker på at strategier som brukes for å motvirke tradisjonell mobbing, kan tilpasses for å kunne benyttes i arbeidet med digital mobbing. Den digitale teknologien og digitale verktøy muliggjør at analoge ressurser kan gjøres digitale, og at læringsaktiviteter som tidligere krevde fysisk tilstedeværelse, nå kan gjennomføres virtuelt.

Begrepet «digital motstandskraft» beskrives av (Staksrud, 2013, p. 107) som en forebyggende strategi mot digital mobbing. Begrepet innebærer evnen til å forholde seg til negative erfaringer og håndtere dem på en konstruktiv måte. Staksrud argumenterer for at faktorer som barns bruksmønster, tekniske og sosiale rammer, samt omgivelsene de befinner seg i, spiller en avgjørende rolle for å utvikle digital motstandskraft og forebyggende strategier mot digital mobbing. Dette kan bidra til å gi barn og unge de nødvendige verktøyene og kompetansene som kreves for å takle utfordringer knyttet til digital mobbing.

(Ulriksen & Knapstad, 2016) påpeker at forebyggende strategier for digital mobbing må fokusere på å øke elevenes bevissthet om problematikken og fremme deres sosiale, empatiske og strategiske ferdigheter for å kunne håndtere slike situasjoner. Dette støttes også av (Samnøen, 2014) som argumenterer for at lærere må ha kontinuerlige forebyggende samtaler med elevene om trygg og ansvarlig bruk av digitale medier. Slike samtaler bør ta opp temaer som hva som kan deles og ikke deles på nettet, og hvilke grenser som bør settes for språkbruk i chattekanaler med andre.

Det forebyggende arbeidet med digital mobbing må sees i sammenheng med hvordan elevene opplever og finner mening i læringsmiljøet og de sosiale situasjonene de er en del av (Askland & Sataøen, 2019). Dersom skolen ønsker å benytte samtale med voksne som en forebyggende strategi mot digital mobbing, må denne strategien ta hensyn til elevenes livsverden, samfunnet og den digitale teknologien.

Staksrud (2013) foreslår at det bør rettes oppmerksomhet mot hvordan tjeneste- og innholdsleverandører kan bidra til å hjelpe elever som utsettes for digital mobbing. De fleste sosiale nettstedene har inngått selvreguleringsavtaler hvor de har forpliktet seg til å tilby muligheten for brukere å kontakte leverandøren dersom de blir plaget av andre brukere eller observerer annen uønsket atferd. Välimäki (2014) beskriver slike strategier som tiltak for å øke elevens forståelse, kunnskap og kompetanse når det gjelder forebygging og hvordan de selv, eller som tilskuere, kan håndtere digitale mobbesituasjoner.

Thompson and Smith (2011) peker på mer konkrete forebyggende strategier, som å gi praktisk opplæring i hvordan elevene kan rapportere om digital mobbing (samle bevis, rapportere og blokkere), samt hvordan de kan administrere kontoer og profiler ved å ivareta personvernet og sørge for at passordene ikke kommer på avveie. For å implementere slike tiltak, kreves det at lærerne får økt kompetanse i bruk av forebyggende strategier, og at læringsressursene tilpasses elevenes digitale liv og hverdag.

Ifølge (Willard, 2007) kan forebyggende strategier mot digital mobbing gjennomføres ved hjelp av praksisspesifikke oppgaver og viser til hefter, instruksjonsvideoer, podkaster, virtuelle klasseromsaktiviteter, nettsikkerhetsspill og digitaliserte læringsmoduler som eksempler slike oppgaver.

2.7 Digital dømmekraft

I en økende grad digitalisert skolehverdag og samfunn har begrepet "digital dømmekraft" blitt introdusert. Innenfor skolesammenheng refererer digital dømmekraft til opplæring og veiledning av barn og unge i bruken av digitale medier. Ifølge (Giæver et al., 2021) beskriver digital dømmekraft kunnskapen og ferdighetene som kreves for å anvende digitale verktøy og ressurser på en kritisk og etisk forsvarlig måte.

(Kelentrić et al., 2017) hevder digital dømmekraft må ses i sammenheng med den økende digitaliseringen av samfunnet og utfordringene barn og unge møter i sitt digitale liv. I praksis omfatter digital dømmekraft evnen til å benytte digitale verktøy, medier og ressurser på en ansvarlig måte, samt å ha et bevisst forhold til personvern og etisk bruk av internett. Digital dømmekraft inkluderer både holdninger og handlinger som er basert på kunnskap og informasjon (Wølner et al., 2020).

Bergsjø et al. (2020) peker også på at for å håndtere de konkrete utfordringene som oppstår i den digitale hverdagen, må digital dømmekraft inneholde kunnskap og ferdigheter om samfunnsmessige etiske standarder og normer. Disse standardene og normene må kunne anvendes i situasjoner som digital mobbing, personvern og kildekritikk. Dette viser at den digitale teknologien og digitale medier utfordrer barna på flere arenaer, både hjemme og på skolen, og at opplæringen i digital dømmekraft må gjenspeile disse utfordringene (Wølner et al., 2020).

For gitt kompleksiteten og utfordringene knyttet til digitale medier, er det åpenbart at barn og unge trenger opplæring og veiledning for å øke sin bevissthet og kunnskap om bruk av digital teknologi. Skolen har ansvaret for denne opplæringen og veiledningen fordi skolen er for mange barn er den primære kilden for systematisk undervisning og veiledning i digital dømmekraft (Giæver et al., 2021).

Skolens ansvar for opplæring og veiledning i digital dømmekraft forankres i både Rammeverket for grunnleggende ferdigheter og læreplanverket LK20. Ifølge Rammeverket for grunnleggende ferdigheter er digital dømmekraft definert som «å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser på en forsvarlig måte, og ha et bevisst forhold til personvern og etisk bruk av internett» (Utdanningdirektoratet, 2017). Dette understreker skolens rolle i å gi elevene de nødvendige ferdighetene og kunnskapene for å kunne navigere trygt og ansvarlig i den digitale verden.

I Læreplanverket (LK 20) regnes digital dømmekraft som ett av ferdighetsområdene innenfor utvikling av digitale ferdigheter. Digital dømmekraft beskrives i læreplanverket

som å vise god digital dømmekraft når man velger informasjon, bruker digitale ressurser og kommuniserer digitalt (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I læreplanens overordnede del (sosial læring og utvikling) blir digital dømmekraft beskrevet slik:

«God dømmekraft hos den enkelte er nødvendig for å ivareta personvern og respekt for privatlivet. Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen. Elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger. 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» (Utdanningdirektoratet, 2020).

I læreplanens fagdel blir digital dømmekraft ytterligere konkretisert i fagene norsk og samfunnsfag. I norskfaget blir digital dømmekraft beskrevet som der «elevene skal utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike digitale kilder» (Utdanningdirektoratet, 2020).

I samfunnsfag står det:

«Elevene skal kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle, og navigere i digitale kilder, utøve digital kildekritikk og velge ut relevant informasjon. Det handler om å kommunisere, samarbeide og skape digitale produkter og om å følge regler og nettbasert kommunikasjon, personvern og opphavsrett» (Utdanningdirektoratet, 2020).

2.8 Digitale medier

De ulike digitale mediene elevene bruker, må også sees i sammenheng med hvor og hvordan digital mobbing skjer. To av de mest benyttede mediene blant barn og ungdom i dag er sosiale medier og digitale spill medier (Medietilsynet, 2022a). (Waters et al., 2020) beskriver sosiale medier som "interaktive digitale teknologiplattformer som muliggjør brukere å dele informasjon, kommunisere og samhandle med andre brukere". (Kowert et al., 2014) beskriver det digitale spill mediet som dataspill eller videospill som spilles på ulike plattformer som datamaskiner, konsoller, smarttelefoner og nettbrett.

I henhold til undersøkelser utført av (Medietilsynet, 2022a) benytter 56% av tiåringene og 85% av elleveåringene ett eller flere sosiale medier. I den samme undersøkelsen fremgår det at de mest populære sosiale mediene i aldersgruppen 10 til 13 år inkluderer Snapchat, TikTok, Instagram og Facebook. Medietilsynet (2022b) påpeker videre at 76% i aldersgruppen 9 til 18 år spiller dataspill. De mest populære spillene i denne aldersgruppen er Fortnite, Roblox og Minecraft.

I studiet til (Kasahara, 2018) ble det funnet en forskjell i bruken av digitale medier mellom kjønnene. Resultatene viste at sosiale plattformer som Snapchat og Instagram hadde en større andel jenter, mens spill medier hadde en større andel gutter. I studien til (Medietilsynet, 2022b) ble det funnet at en betydelig høyere andel gutter enn jenter spiller digitale spill, med henholdsvis 92 % og 59 %.

I lys av forskningen til (Pfetsch, 2016) kan det observeres en forskjell i hvilke plattformer elever opplever digital mobbing. Gutter rapporterer om større grad av digital mobbing på digitale spill medier. Jenter opplever mer digital mobbing på sosiale medier. (Tippett & Kwak, 2012) peker på i sitt studie at hele 46 % av de unge rapporterer om digital mobbing på digitale spillplattformer. Dette funnet er spesielt interessant i lys av at «hele» 76 % av norske 9-18-åringere spiller dataspill og dermed tilbringer en betydelig del av sin tid på denne medieplattformen (Medietilsynet, 2022a).

Forskningen indikerer at digitale medier utgjør en vesentlig del av hverdagen til elever og utfordrer dem på flere arenaer, både i hjemmet og på skolen. Det er derfor av betydning at opplæringen på skolen blir tilpasset disse utfordringene, og at lærerne har tilstrekkelig kompetanse til å hjelpe elevene og implementere forebyggende arbeid mot digital mobbing i praksis. For (Slonje & Smith, 2008) påpeker at lærere må ha kunnskap om hvilke medier, kontekstuelle faktorer ved hvordan mobbingen utøves, handlinger og plattformer som kan benyttes i det forebyggende arbeidet mot digital mobbing. Dette støttes av (Staksrud, 2013) som konstaterer at lærernes kunnskap om elevenes digitale liv og hverdag er avgjørende for hvilke forebyggende strategier som kan benyttes når elevene skal læres om fenomenet digital mobbing.

2.9 Antimobbeprogrammer og nettressurser

I de siste årene har det blitt utviklet og implementert flere analoge og digitale antimobbeprogrammer med formål om å redusere tradisjonell og digital mobbing i skolen. Hensikten med mobbeprogrammene er å skape et inkluderende og trygt skolemiljø som fremmer barns fysiske og psykiske helse for å kunne mestre hverdagen (Eriksen et al., 2014).

Antimobbeprogrammer som Olweus Bully Prevention Program (OBPP), Klassetrivsel og Smart oppvekst blir benyttet på skolene i Drammen kommune. Disse programmene har et direkte fokus på å forebygge og bekjempe mobbing med formål om å styrke elevenes sosiale og digitale kompetanse (Kofoed & Staksrud, 2019). Programmene kan kategoriseres i to ulike kategorier: 1) antimobbeprogrammer som er tilpasset spesifikke elevgrupper, og 2) universelle antimobbeprogrammer som benyttes for alle elevgrupper (Van Verseveld et al., 2019).

Dubestemmer.no og brukhue.no er eksempler på digitale antimobbeprogram nettressurser som blir benyttet i det forebyggende arbeidet på noen av skolene i Drammen kommune.

Dubestemmer.no er en nettressurs som er rettet mot lærere og elever. Formålet med læringsoppleggene er å øke bevisstheten, refleksjonen og kunnskapen om digital dømmekraft ved hjelp av digitale medier. Ressursen gir elever og lærere en plattform for å lære om personvern og digital dømmekraft, og hjelper dem med å utvikle ferdigheter og evner til å navigere trygt og ansvarlig i en digital verden. Målet er å øke bevisstheten rundt personvern, og å hjelpe elever og lærere med å ta informerte valg når de bruker digitale verktøy og tjenester. (Utdanningdirektoratet, 2022).

Dubestemmer.no har en struktur som er basert på temaer og alderstrinn, og temaene er organisert i ulike kategorier og undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i konkrete og aktuelle problemstillinger som elevene møter i sitt daglige digitale liv (Ulriksen & Knapstad, 2016). Ressursen bruker artikler og filmer som pedagogisk verktøy for å formidle læringsoppleggene. Artikkelen inneholder praktiske oppgaver

knyttet til temaer som digital mobbing, faktaopplysninger, virkelige historier og diskusjonsoppgaver som kan løses individuelt eller i fellesskap med klassen. (Utdanningdirektoratet, 2020).

Brukhue.no er en antimobbekampanje som er forvaltet av Telenor, Røde Kors, Barnevakten og Medietilsynet. Læringsoppleggene som tilbys på nettsiden er delt inn i to aldersgrupper, med fokus på henholdsvis barnetrinnet og ungdoms- og videregående trinnet (Telenor, 2019). Kampanjen er ikke et direkte antimobbeprogram, men snarere en digital ressurs som har som mål å øke lærernes og elevenes bevissthet, refleksjon og kunnskap om digital mobbing og personvern.

I en studie utført av (Gaffney et al., 2019) argumenteres det for at antimobbeprogrammer kan ha en positiv effekt på reduksjonen av digital mobbing. Videre fremhever studien at antimobbeprogrammer som involverer lærere, foreldre og elever i samarbeid, og blir implementert over en lengre periode, har større sannsynlighet for å være effektive i arbeidet mot digital mobbing. Staksrud (2013) understreker viktigheten av å ha et helhetlig og langsiktig perspektiv når det gjelder forebygging av digital mobbing, og at en integrert tilnærming som inkluderer flere aktører i skolen og samfunnet kan bidra til å redusere forekomsten av digital mobbing.

I studien til (Van Verseveld et al., 2019) fremheves det at antimobbeprogrammer har en positiv effekt på lærernes evne til å intervenere i mobbesituasjoner. Videre argumenteres det for at lærere som har deltatt i antimobbeprogrammer har større sannsynlighet for å identifisere og hjelpe med digital mobbing enn lærere som ikke har deltatt.

Studier av antimobbeprogrammer i Norge viser at Olweus-programmet har gitt mest konsistente resultater og har hatt størst effekt når det gjelder å redusere mobbing og forebygge nye tilfeller av mobbing. (Eriksen et al., 2014). Imidlertid påpeker (Slonje et al., 2013) at det er få antimobbeprogrammer som er spesifikt utviklet for å forebygge digital mobbing. Han argumenterer for at antimobbeprogrammer som brukes som ressurser i arbeidet med mobbing, er "kortsiktige" og har liten eller ingen effekt på

digital mobbing. (Ulriksen & Knapstad, 2016) påpeker det samme i sin studie og refererer til at det felles for tiltakene dubestemmer.no og brukhue.no er at det teoretiske grunnlaget for tiltaket eller de virksomme elementene ikke er eksplisitt redegjort.

2.10 Opplæringsloven 9A

Opplæringsloven kapittel 9A er et reglement som omhandler de ulike sidene ved opplæringen til elevene i grunnskolen og den videregående skolen her i Norge. Opplæringsloven 9A består av femten paragrafer som skal sikre elevene et trygt og godt skolemiljø alle de årene de går på skolen (Roland, 2020).

I denne piloten er det opplæringsloven §9 A –2. Retten til et trygt og skolemiljø, §9 A – 3. Nulltoleranse og forebyggende arbeid og § 9 A –4 Aktivitetsplikt for å sikre at elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø som er sentrale for å belyse hvordan skolene skal håndtere digital mobbing, og det juridiske ansvaret som følger for å hjelpe elever som blir utsatt for mobbingen (Opplæringslova, 1998).

(Roland, 2014) påpeker at skoler som følger Opplæringsloven kapittel 9A er pålagt å utarbeide en skriftlig plan mot mobbing som inneholder standarder for å forebygge og håndtere mobbing. «Ordensreglement for skole og teknologisk utstyr» og dokumentet «en beskrivelse av opplæringsloven kapittel 9a» i Drammen kommune er eksempler på slike planer som skolene kan benytte i planarbeidet mot mobbing (Drammen, 2021).

Ordensreglementet for Drammensskolen beskriver digital mobbing som en del av forskriften om bruk av digitale enheter. Elevene har ansvar for å vise digital dømmekraft, god nettvett og digital dannelse når de bruker kommunens digitale utstyr (Drammen, 2021).

Dokumentet «en beskrivelse av opplæringsloven kapittel 9a» gir ansatte på skolene i Drammen kommune strategier for å håndtere brudd på ordensreglementet for digital mobbing. I dokumentet konkluderes det med at valg av strategier skal velges ut fra faglige vurderinger, oppdatert kunnskap om arbeid med skolemiljø saker, og prinsipper

og verdier som er forankret i lovverk og Læreplanens overordnede del (Drammen, 2020).

Dokumentet skisserer tre kategorier av tiltak: tekniske, sosiale og juridiske. Tekniske tiltak omfatter strategier for å blokkere og ta vare på digitalt innhold som inneholder trakassering, diskriminering og mobbing. Sosiale tiltak innebærer læring og holdningsarbeid med fokus på digital dømmekraft og god nettvett. Juridiske tiltak tar for seg regler for bruk av digitale enheter og det juridiske ansvaret som følger ved krenkelser på sosiale plattformer (Drammen, 2020).

2.11 Rammeverket Profesjonsfaglig Digital kompetanse (PfdK)

Rammeverket profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK) er et retningsgivende dokument for å øke lærernes pedagogiske og didaktiske kompetanse i en stadig mer digitalisert skolehverdag (Kelentrić et al., 2017). Rammeverket beskriver blant annet hvilke utfordringer som læreren møter i praksisfeltet mellom elevens livsverden, skolens liv, samfunnet og teknologien (Wølner et al., 2020).

Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse har et tosidig siktemål: Det ene handler om profesjonsutvikling, det andre om selve profesjonsutøvelsen (Kelentrić et al., 2017). På den ene siden beskriver rammeverket forventningene til lærerens egne digitale kunnskap, ferdighet og kompetanse. På den andre siden presiserer rammeverket ansvaret læreren har for at elevene utvikler sin egen kompetanse i et stadig mer digitalisert samfunn innenfor digital dømmekraft og digital dannelse (Wølner et al., 2020).

I kontekst av pilotens forskningsspørsmål trekkes kompetanseområdet i Etikk frem for å konstatere lærerens ansvar for å ha kunnskap digital mobbing og forstå dette i forhold til digitaliseringen i samfunnet (Bergsjø et al., 2020). For samtidig som læreren skal ruste elevene til å forstå og bruke digital teknologi har læreren også et ansvar for å ha innsikt i lovverk og etiske problemstillinger knyttet til digital dannelse og deltakelse i det demokratiske samfunnet (Kelentrić et al., 2017).

I praksis innebærer det at læreren har et tredelt ansvar i læringsarbeidet med digital mobbing: Læreren skal i egen profesjonsutvikling og profesjonsutøvelse utvikle ferdigheter og kunnskap om digital mobbing og forebyggende arbeid knyttet til dette fenomenet. Læreren har et ansvar for kunnskap om handlingsmuligheter og - plikter ved digital mobbing som sikrer at barna har et trygt og godt digitalt skolemiljø (Opplæringslova, 1998b). Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler kunnskap om digitale ferdigheter og digitale medier. Dette ansvaret er forankret i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter og læreplanverket LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3 Design og metode

3.1 Mixed Methods

I denne piloten benyttes Mixed Methods for å belyse prosjektets forskningsspørsmål. (Creswell, 2014b) definerer Mixed Methods som en forskningsmetode som integrerer både kvantitative og kvalitative datainnsamlings- og analysemetoder for å undersøke et forskningsspørsmål eller en problemstilling. I denne pilotstudien anvendes fokusgruppeintervju som den kvalitative metoden og digital spørreundersøkelse som den kvantitative metoden i datainnsamlingene.

Det er flere fordeler ved å anvende en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder i både innsamlingen og analysen av datamaterialet i denne pilotstudien. For det første kan det gi en mer grundig forståelse av forskningsspørsmålet enn ved å benytte kun en av forskningsmetodene (Creswell, 2014a). For det andre kan det gi mer robuste funn ved å kombinere ulike former for datainnsamling og analyse. For det tredje kan det bidra til å øke validiteten og påliteligheten til resultatene i pilotstudien. Til slutt kan kombinasjonen av kvantitative og kvalitative metoder føre til oppdagelse av uventede funn eller sammenhenger som ikke ville blitt oppdaget ved bruk av kun en metode (Creswell et al., 2006).

Det er også noen ulemper ved å bruke en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder i både innsamlingen og analysen av datamaterialet i denne pilotstudien. For det første kan det være en utfordring å finne en passende balanse mellom de kvalitative og kvantitative elementene i forskningsprosjektet (Creswell, 2014a). For det andre kan det være utfordrende å integrere de ulike metodene på en måte som gir meningsfulle resultater og unngår motstridende funn. Til slutt kan det kreve mer tid og ressurser enn tradisjonelle forskningsmetoder, da det involverer både kvalitative og kvantitative datainnsamlings- og analysemetoder (Maxwell, 2010).

I denne pilotstudien er det også interessant å vurdere fenomenet Social Desirability Bias og de potensielle fordeler og ulemper som følger med bruken av Mixed Methods som forskningsmetode. Krumpal (2013) beskriver Social Desirability Bias som tendens hos respondenter til å rapportere informasjon som de tror vil gjøre et positivt inntrykk på undersøkelsen eller intervjueren fremfor å gi nøyaktige svar på sensitive eller potensielt stigmatiserende spørsmål.

En potensiell ulempe ved å bruke Mixed Methods og Social Desirability Bias er at deltakerne i fokusgrupper kan gi svar i intervjuene som de tror er akseptable eller ønskelige, i stedet for å uttrykke sine virkelige meninger eller erfaringer. Dette kan føre til at dataene blir unøyaktige eller ufullstendige, spesielt i områder der sosiale normer eller verdier kan påvirke svarene, som (Creswell, 2014a) peker på.

En fordel med Mixed Methods er at Social desirability bias kan reduseres ved å bruke en digital spørreundersøkelse med indirekte spørsmål, som gir respondentene mulighet til å svare anonymt. Deltakerne kan også besvare undersøkelsen ved hjelp av digitale enheter for å redusere den sosiale interaksjonen mellom respondent og intervjuer, slik som (Tourangeau & Yan, 2007) peker på i sitt studie.

Innsamlingen og analyse av data i denne pilotstudien bygger på de grunnleggende prinsipper for Mixed – Methods, og ble gjennomført i fire påfølgende deler slik som beskrevet av (Creswell & Plano Clark, 2011).

I den første delen av pilotprosjektet ble det utført en utforskende kvalitativ fase for å utvikle et optimalt måleinstrument for innsamling og registrering av kvantitative data. I den andre delen ble en kvantitativ tilnærming brukt, der spørreundersøkelse ble anvendt som metode for datainnsamling basert på data fra den kvalitative fasen og forskningslitteraturen om mobbing. I den tredje delen ble datamaterialet fra begge metodene analysert. Koding og analyse ble gjennomført for de kvalitative dataene. Analyseprogrammet SPSS (versjon 28) ble benyttet for de kvantitative dataene. I den siste delen ble datamaterialet fra begge metodene sammenlignet og drøftet opp mot forskningsspørsmålene i piloten.

3.2 Kvantitativ metode

Creswell (2014b) definerer kvantitativ metode som en strukturert empirisk tilnærming som anvender målbare variabler for å undersøke sammenhenger, teste hypoteser og generalisere funn til en større populasjon. Nardi (2018) utdyper dette ved å påpeke at metoden benytter seg av standardiserte verktøy, som strukturerte spørreskjemaer og for å samle inn data og statistiske analyser for å tolke resultatene.

Fordelen med å benytte kvantitativ metode i dette pilotstudiet er at det tillater innsamling av store mengder data og muliggjør en systematisk og pålitelig analyse av disse. Videre gir kvantitativ metode mulighet for generalisering av funnene til lærerne som deltar i spørreundersøkelsen, og øker sjansene for å teste årsakssammenhenger mellom variablene (Creswell & Creswell, 2017).

Det er også ulemper ved å benytte kvantitativ metode i dette pilotstudiet. Blant annet kan det være utfordringer knyttet til om tallmaterialet fra undersøkelsen klarer å fange opp alle aspektene ved digital mobbing som fenomen. Videre kan spørreskjemaet og instrumentet ha begrensninger i å fange opp alle relevante variabler som er nødvendige for å kunne utføre en grundig analyse og drøfting i masteroppgaven. Forståelsen av den menneskelige dimensjonen i det innsamlede datamaterialet blir inkludert i analysene av de mest relevante kvantitative og kvalitative funnene, både separat og på tvers av metodene.

3.2.1 Kvantitativt forskningsinstrument – digital spørreundersøkelse

Ifølge (Grønmo, 2016) er utviklingen av et måleinstrument en omfattende og krevende oppgave. I lys av tids- og ressursbegrensninger innenfor rammen av dette pilotstudiet, ble det derfor besluttet å utvikle et digitalt spørreskjema for å samle inn data til videre analyser.

Nettskjema.no ble valgt som plattform for den digitale spørreundersøkelsen.

Nettskjema.no tilbyr digitale spørreskjemaer med responsivt design som kan vises på alle mobile enheter, noe som er viktig for å sikre at lærerne kan besvare spørsmålene uavhengig av hvilken digital enhet de benytter i skolearbeidet (UIO, 2023).

Digitalt spørreskjema gir flere fordeler. For det første er det ressurs sparende og tidseffektivt for både forskeren og respondentene, da det eliminerer behovet for reisekostnader, reisetid, vikarer og materialkostnader. For det andre er det arbeidsbesparende, ettersom dataene automatisk samles inn og lagres i en sikker database for senere analyse (UIO, 2023). For det tredje gir det respondentene muligheten til å svare når det passer best for dem, noe som kan være viktig for lærere som underviser på dagtid og trenger fleksibilitet for å delta i undersøkelsen ved for eksempel svare på kveldstid (Ringdal, 2018).

Det finnes også ulemper ved bruk av digitalt spørreskjema i dette pilotstudiet. En ulempe er at forskeren ikke er fysisk til stede når lærerne besvarer undersøkelsen. Dette kan føre til utfordringer dersom lærerne opplever tekniske problemer eller vanskeligheter med å forstå spørsmålene eller svaralternativene, ettersom forskeren ikke kan bistå dem umiddelbart under besvarelsen.

Det digitale spørreskjemaet ble utviklet med utgangspunkt i datamaterialet fra den kvalitative fasen og relevant forskningslitteratur om tradisjonell og digital mobbing. Spørsmålene ble utformet med ordinalskala for å sikre høyest mulig målenivå for variablene, og for å muliggjøre en statistisk analyse av resultatene. Ordinalskala-variablene som ble benyttet i undersøkelsen, ble definert ved hjelp av lukkede spørsmål i Likert-skala (Postholm et al., 2018).

Likert-skalaen i undersøkelsen besto av spørsmålsbatterier som bygget på påstander om respondentenes positive eller negative holdninger til fenomenene i spørsmålene. Spørsmålene i undersøkelsen målte respondentenes holdningsstyrke i fem kategorier: Svært uenig, uenig, nøytral, enig og svært enig (Thrane, 2018).

Indikatorene i spørreskjemaet ble utformet med mål om å måle lærernes kunnskap om fenomenene tradisjonell og digital mobbing, samt lærernes kompetanse om hvordan fenomenene kan motvirkes og håndteres i opplæringen (Nardi, 2018).

Spørreskjemaet består av totalt 69 spørsmål. I utformingen av de 69 spørsmålene ble det lagt vekt på at spørsmålene ikke skulle være ledende og skape stor variasjon ved å blande positive og negative påstander. Det ble også lagt vekt på å formulere så konkrete spørsmål som mulig for å redusere respondentenes mulighet for tolkning (Grønmo, 2016).

I den første delen av undersøkelsen er det tatt med bakgrunnsspørsmål om alder, kjønn, antall år jobbet som lærer og utdanning. Etter den innledende delen i undersøkelsen kommer det spørsmål som måler lærernes kunnskap om tradisjonell mobbing og digital mobbing, lærernes kompetanse om forebygging av mobbing og lærernes kompetanse om digitale medier. Den siste delen av undersøkelsen er organisert med mer krevende spørsmål som utfordrer lærernes holdninger til det forebyggende arbeidet mot digital mobbing og hvilken grad lærerne opplever at de lykkes med å motvirke digital mobbing.

3.2.2 Pilotering av spørreundersøkelsen

Formålet med en pilotundersøkelse er å forbedre påliteligheten og gyldigheten av piloten, samt å forbedre de praktiske aspektene ved selve gjennomføringen ved å få tentativ og kvalitativ tilbakemelding fra pilotgruppen som tester instrumentet (Creswell & Plano Clark, 2011).

For å få tilbakemeldinger på instrumentet, ble spørreundersøkelsen pilotert før den ble sendt ut til lærerne. Pilotgruppen bestod av masterstudenter i profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK) som ble valgt på grunnlag av sin digitale kompetanse og utdanningsbakgrunn.

Pilotversjonen av den digitale spørreundersøkelsen og et tilbakemeldingsskjema ble sendt til 18 masterstudenter i PfdK. 12 av studentene svarte på undersøkelsen og tilbakemeldingsskjemaet. Tilbakemeldingene fra studentene: God spredning på spørsmålene, spørsmålene var relevante, antall spørsmål var passende, men utformingen av spørreskjemaet måtte tilpasses med færre spørsmål samt tilpasning av tekst på flere av indikatorene for å gjøre spørsmålene mer presise.

Tilbakemeldingene fra pilotgruppen ble tatt med i det videre arbeidet med spørreundersøkelsen, og utformingen ble tilpasset i tråd med tilbakemeldingene fra masterstudentene. Dette omfattet justeringer av både det digitale tekniske ved spørreundersøkelsen og tilpasning av spørsmålsbatteriene og ordlyden i spørsmålstekstene.

3.2.3 Utvalg av lærere til spørreundersøkelsen

Valget av lærere til spørreundersøkelsen er basert på lærere som underviser på 5.-7. trinn i Drammen kommune. Pilotstudiet er ment å gi en helhetlig forståelse av det utvalget som skal studeres og anse dette som vitenskapelig interessant i seg selv, uten nødvendigvis å sammenligne det med en større populasjon. Dette er i tråd med (Grønmo, 2016) sin beskrivelse av formålet med for en slik pilot.

Videre påpeker (Thrane, 2018) at valg av casestudie i en utvalgsundersøkelse også kan spare forskeren og lærerne som deltar for tid og ressurser. Dette relevant for pilotprosjektet som er en del av en masteroppgave og derfor er begrenset av geografiske og praktiske årsaker.

Utvalget av lærere til pilotens spørreundersøkelse speiler resultatene fra elevundersøkelsen 2019/2020 der en økning i digital mobbing ble observert blant elever på mellomtrinnet (Wendelborg, 2021). Derfor ble utvalget av lærere som deltar i denne studien valgt for å representere denne aldersgruppen av elever.

3.2.4 Spørreundersøkelsen – utsending og deltakelse

Utdanningsdirektoratet (2023) oppgir at det er 313 lærere på 5-7.trinn i Drammen kommune. For å øke lærernes deltakelse i spørreundersøkelsen ble formålet for piloten presentert for kommunens rektorer på et skoleledermøtet. Praktisk informasjon om gjennomføringen av undersøkelsen ble også formidlet på dette møtet.

Spørreundersøkelsen ble tilgjengeliggjort i kommunens digitale kanaler, og avdelingslederne fikk tilsendt undersøkelsen to ganger på e-post for å distribuere videre til lærerne.

Til tross for de gjennomførte tiltakene, valgte bare 142 av 313 lærere å delta på undersøkelsen. Dette tilsvarer en svarprosent på 45%. Årsakene til den lave svarprosenten kan være flere. For det første blir skolene i Drammen kommune ofte kontaktet angående deltakelse av datainnsamling til masteroppgaver for lærerstudenter fra Universitetet i Sørøst-Norge – campus Drammen noe som kan føre til at lærerne har motvilje mot å delta i flere undersøkelser. For det andre kan det skyldes at respondentene ikke hadde tilstrekkelig kjennskap til spørsmålene. For det tredje kan mangel på tid og ressurser for lærerne på grunn av hektiske dager være en faktor.

3.3 Kvalitativ metode

Brinkmann and Tanggaard (2020, p. 20) beskriver kvalitativ metode som en tilnærming som tar sikte på å forstå, beskrive, tolke eller dekonstruere erfaringer og kvaliteter. Dette kan utforskes på individuelt og kollektivt nivå, og formålet er å avdekke hvordan mennesker tenker, føler, handler og utvikler seg i ulike kontekster.

Fordelen med å anvende en kvalitativ metode i kombinasjon med en kvantitativ metode i dette pilotstudiet, er at forskeren kan undersøke fenomenet digital mobbing på en mer omfattende og nyansert måte enn hva som er mulig med en ren kvantitativ metode (Grønmo, 2016). Ved å gjennomføre fokusgruppeintervjuer, kan forskeren få innsikt i lærernes perspektiver og erfaringer, i tillegg til datamaterialet som samles inn gjennom en digital spørreundersøkelse. Dette gir forskeren muligheten til å forstå den kompleksiteten og variasjonen som finnes i hvordan lærere opplever digital mobbing i skolen og hvordan de arbeider for å motvirke dette problemet.

Det er også ulemper ved å benytte kvalitativ metode i dette pilotstudiet. For det første er innsamling og analyse av datamaterialet en tidkrevende prosess. Dette kan representere en betydelig utfordring i lys av tids- og ressursbegrensninger innenfor rammen av pilotstudiet. Organiseringen av deltakere til intervjuene, arbeidet med koding og analyse kan ta opp så mye tid at det påvirker fremdriften i de øvrige delene av masteroppgaven.

En annen ulempe kan være at forskeren ikke klarer å rekruttere tilstrekkelig antall deltakere til fokusgruppeintervjuet. Dette kan ha en negativ innvirkning på validiteten til dataene som samles inn, da det kan være utfordrende å oppnå et representativt utvalg med et begrenset antall deltakere.

3.3.1 Kvalitativt forskningsinstrument - fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som benyttes for å innhente empiriske data om betydningsdannelse i en gruppe (Halkier & Gjerpe, 2010). I denne pilotstudien er fokusgruppe valgt som metode for å innhente kunnskap om lærernes fortolkninger, samhandlinger og normer knyttet til digital mobbing i skolen, som er av interesse for forskningsspørsmålet.

Lærernes sammenligninger og forståelser som produseres i fokusgruppene gir verdifull kunnskap som kan benyttes i innsamlingen av empiriske data i pilotstudien.

Datamaterialet fra intervjuene har også innvirkning på utformingen av spørsmålene i det digitale spørreskjemaet (Tanggaard et al., 2012).

Betydningsdannelsen i gruppene som intervjues er viktig. Det gir forskeren et innblikk i hvordan lærerne opplever digital mobbing i skolen, hvordan lærerne opplever at de arbeider med digital mobbing i skolen og hvordan opplevelsene blir benyttet til å forstå og handle i situasjoner som omhandler digital mobbing (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Den kvalitative datainnsamlingen i denne pilotstudien ble gjennomført ved hjelp av virtuelle fokusgrupper og videokonferanseplattformen ZOOM. Virtuelle fokusgrupper som intervjuemetode har flere fordeler. Det er ressurs sparende og tidseffektivt for både forskeren og lærerne da det eliminerer behovet for reisekostnader, reisetid og vikarer. Lærerne har erfaring med videokonferanseplattformen ZOOM. Det krever lite utstyr og opplæring for å delta på fokusgruppeintervjuet (Halkier & Gjerpe, 2010). Datamaterialet fra intervjuene lagres sikkert i en skybasert tjeneste ved Universitetet i Sørøst-Norge slik at forskeren raskt kan få tilgang til materialet (USN, 2018).

De virtuelle fokusgruppene ble gjennomført med 8 lærere fordelt på 2 grupper. Sammensetningen av gruppene var tilfeldig og ble organisert etter hvilken tid som passet for lærerne å delta på intervjuet. I fokusgruppene var kjønnsfordelingen 3 menn og 5 kvinner. Aldersfordelingen på lærerne var fordelt med 5 lærere i aldersgruppen 25 – 35 år, og 3 lærere i aldersgruppen 55 – 65 år. Alle lærerne som deltok på intervjuene, hadde kunnskap og erfaring om tradisjonell mobbing og digital mobbing. Alle lærerne som deltok på intervjuet arbeidet på 5-7 trinn på sine respektive skoler.

I fokusgruppene ble en åpen modell for intervju benyttet. Den åpne modellen innebærer at forskeren hadde rollen som moderator i intervjuene og lærerne hadde rollen som informanter (Wibeck, 2010). Den åpne modellen med moderator som ledet samtalene i fokusgruppene var avgjørende for utformingen av informasjonen og spørsmålene i intervjuguiden.

I informasjonen til intervjuguiden ble lærerne informert om at moderatorens oppgave i intervjuene var å fremme sosial interaksjon i fokusgruppen, og ikke å kontrollere den (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Det ble også kommunisert til deltakerne før fokusgruppen startet at samtalene i fokusgruppen skulle legge til rette for at deltakerne kunne dele egne meninger og erfaringer om emnet. Begrepene "høyt under taket" og "det gruppen snakker om her blir anonymisert" ble formidlet til lærerne for å understreke viktigheten av åpenhet og trygghet i fokusgruppen.

Spørsmålene i intervjuguiden ble satt opp som kategorier med formål om å fange ulike aspekter knyttet til både temaet og forskningsspørsmålet til pilotstudien (Halkier & Gjerpe, 2010). Spørsmålene ble delt opp i kategorier. I den første delen av intervjuet presenterte lærerne seg og fortalte om hvor lenge de hadde jobbet og erfaring. I den andre delen av intervjuet var det spørsmål om lærernes kunnskap om tradisjonell mobbing og digital mobbing, lærernes kunnskap om digitale medier og forebyggende strategier. I den tredje delen i intervjuguiden var det spørsmål som utfordret lærernes holdninger digital mobbing (se vedlegg 3).

Den åpne modellen i fokusgruppen muliggjorde at lærerne kunne dele sine egne erfaringer og synspunkter om digital mobbing. Det var en trygghet blant lærerne i begge fokusgruppene som førte til at lærerne delte kunnskap på tvers av hverandres erfaringer med både tradisjonell og digital mobbing. Samtalene mellom lærerne ga også opphav til interessante diskusjoner om hvilke strategier som ble benyttet i arbeidet mot digital mobbing, og hvilke strategier som ikke ble benyttet. Lærerne uttrykte at fokusgruppene var en lærerik tilnærming til kompetansedeling om tradisjonell mobbing og digital mobbing. De påpekte at dialogen med lærere fra andre skoler hadde gitt dem konkrete tips til forebyggende strategier mot digital mobbing, og at fokusgruppeintervjuer som metode for kompetanse- og erfaringsdeling burde være tilgjengelig for flere lærere i kommunen som en del av arbeidet med digital mobbing.

Lærernes forståelser og sammenligninger om temaet digital mobbing ga også verdifull innsikt som ble benyttet i utformingen av spørsmålene til den digitale spørreundersøkelsen. I tillegg har lærernes synspunkter og erfaringer vært nyttige i analysen og diskusjonen av pilotstudienes forskningsspørsmål der begge metodene har blitt drøftet i drøftingskapitlet (Tanggaard et al., 2012).

3.3.2 Utvalg av lærere til fokusgruppeintervjuet

Rekrutteringsprosessen for fokusgruppeintervjuet i pilotstudien ble gjennomført ved hjelp av nettverket av avdelingsledere i Drammen kommune. Avdelingslederne ble informert om tema og formål for fokusgruppen. Avdelingslederne ble deretter spurt om å velge ut 1 til 2 lærere på 5-7.trinn fra hver skole med erfaring og kunnskap om forebygging av mobbing generelt og digital mobbing spesielt. Til sammen ble 15 lærere foreslått som potensielle deltakere i fokusgruppen.

Forskeren kontaktet deretter alle lærerne via e-post for å gi informasjon om formålet med fokusgruppen, temaet i fokusgruppene og datoene for fokusgruppene. Lærerne ble også gjort oppmerksom på at forskeren ville kontakte dem via telefon for å gi ytterligere informasjon dersom de ønsket å delta intervjuene.

12 av de 15 lærerne ønsket mer informasjon om pilotstudien og fokusgruppeintervjuet etter å ha mottatt e-posten. Forskeren tok deretter kontakt med alle lærerne som hadde meldt interesse for en samtale om hva fokusgruppe som metode er samt en samtale om lærernes erfaring med mobbing generelt og digital mobbing spesielt.

Etter samtale med alle lærerne, valgte forskeren å inkludere 8 lærere med spesifikk erfaring og kunnskap om mobbing og digital mobbing til å delta i fokusgruppeintervjuet. De utvalgte lærerne arbeider ved ulike skoler i Drammen kommune, og representerer en bred variasjon i forhold til lærernes kjønn og alder.

3.4 Objektivitet

I fremstillingen av et Mixed Methods design er det avgjørende å ivareta både objektivitet og troverdighet. I det kvantitative perspektivet er det viktig for forskeren å opprettholde objektiviteten og avstå fra subjektivitet, i samsvar med en positivistisk tankegang (Creswell, 2014a). Dette innebærer at forskeren ikke skal påvirkes av egne synspunkter eller eksisterende holdninger og fordommer når det gjelder undersøkelser som gjennomføres i pilotprosjektet. Ifølge (Postholm et al., 2018) er det også mindre avgjørende med forforståelse i det kvantitative perspektivet da undersøkelsen kan gjennomføres uten fysisk tilstedeværelse av forskeren.

På den annen side påpeker (Ringdal, 2018) at i det kvalitative perspektivet må forskeren være mer oppmerksom på hvordan forforståelse kan påvirke forskningsresultatene. Forskerens eksisterende forforståelse, holdninger og verdier kan ha en innvirkning på hva som oppfattes under intervjuet og analysen av data. Derfor må forskeren ha en kritisk tilnærming til sin egen forskning og være bevisst på dens styrker og svakheter. Ifølge (Brinkmann & Tanggaard, 2020) bør relasjonen mellom forskeren og intervjudeltakerne også begrenses til et minimum for å unngå at det påvirker utfallet.

3.5 Relabilitet

Reliabilitet kan defineres som graden av konsistens mellom forskjellige samlinger av data om samme fenomen basert på samme type undersøkelsesopplegg, som påpekt av (Grønmo, 2016). Pålitelighet, nøyaktighet og målesikkerhet er alle aspekter ved reliabilitet som er avgjørende for å sikre forskningens pålitelighet og troverdighet.

Thagaard (2018) argumenterer for at prosjekter bør være transparente ved å synliggjøre forskningens dataregistrering, analyser og fortolkninger for å styrke reliabiliteten i oppgaven. I dette pilotstudiet har transparentiteten blitt ivaretatt gjennom metodekapittelet som redegjør for den kvantitative og kvalitative dataregistreringen, samt vedlegget av undersøkelse og intervjuguide som gir leseren muligheten til å selv vurdere oppgavens reliabilitet.

Reliabiliteten er også ivaretatt i analysen og drøftingskapitlene. Datamaterialet som er samlet inn har blitt analysert og drøftet på en kritisk måte som basert på masteroppgavens grunnlag kan anses som troverdig og etablert kunnskap (Grønmo, 2016).

3.6 Validitet

I følge (Creswell & Plano Clark, 2011) er det ulike kriterier for å vurdere validitet i kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Til tross for metodenes ulikheter, har de begge som formål å kontrollere kvaliteten, resultatene og tolkningene av dataene i piloten. I denne pilotstudien, der begge metodene benyttes, blir gyldigheten av datamaterialet vurdert i kontekst av både indre og ytre validitet.

3.6.1 Indre validitet

Grønmo (2016) påpeker at indre validitet dreier seg om hvorvidt eksperimentet er gjennomført tilfredsstillende, slik at konklusjonen om årsakssammenheng er gyldig under kontrollerte undersøkelsesbetingelser. Innen kvantitativ forskning omhandler indre validitet i hvilken grad instrumentet måler det som var planlagt å måles i pilotstudien, samt begrepsmessig gyldighet knyttet til operasjonaliseringen (Postholm

et al., 2018). I kvalitativ forskning argumenterer (Brinkmann & Tanggaard, 2020) for at det er forskerens ansvar å sikre at forskningen gjenspeiler den observerte virkeligheten.

3.6.2 Ytre validitet

Grønmo (2016) beskriver ytre validitet som et uttrykk for at resultatene av piloten er realistiske og kan generaliseres til temaer og situasjoner representativt for samfunnet. Selv om det ikke finnes noen tilsvarende studie som kan gi grunnlag for å sammenligne kvaliteten på spørreskjemaet, viser elevundersøkelsen fra 2020/2021 en økning i antall rapporterte tilfeller om digital mobbing. Dette understreker at forskingsspørsmålet i pilotstudien er et relevant samfunnstema, særlig i lys av en stadig mer digitalisert skolehverdag og elevenes økende tilgang til digitale medier. Utvalget av lærere i pilotstudien reflekterer også trinnene der økningen i digital mobbing har vært mest fremtredende. Det gjør utvalget representativt for lærere på tilsvarende trinn nasjonalt.

3.7 Etske overveielser

Kvale et al. (2015) argumenterer for å innhente informert samtykke om deltakelse i kvalitative studier for å sikre konfidensialitet og vurdere konsekvenser for deltakere som skal delta på et slik forskningsprosjekt. Creswell (2014a) peker på at forskeren må ha tillatelse for å gjennomføre datainnsamling i begge metodene, men at det krever en særskilt tillatelse til den kvalitative innsamlingen fordi metoden innebærer intervju eller observasjon av mennesker.

Kvale et al. (2015) argumenterer for å innhente informert samtykke fra deltakere i kvalitative studier for å sikre konfidensialitet og vurdere konsekvensene for deltakerne som deltar i forskningsprosjektet. Dette innebærer å gi deltakerne tilstrekkelig informasjon om studien, deres rettigheter og risikoen ved deltakelse. Videre peker (Creswell, 2014a) på at forskeren må ha tillatelse til å gjennomføre datainnsamling i både kvantitative og kvalitative studier. Imidlertid krever kvalitativ datainnsamling en særskilt tillatelse, da metoden innebærer interaksjon med mennesker, enten i form av intervju eller observasjon.

Den særskilte tillatelsen i piloten ble meldt inn til NSD – Norsk senter for forskingsdata (se vedlegg 1). NSD godkjente søknaden og tildelte forskingsprosjektet tillatelse til å gjennomføre fokusgruppe med lærere fra Drammen med følgende merknad:

- *Årstall for dato for prosjektslutt må oppdateres fra 2022 til 2023*
- *Veileder må omtales som prosjektansvarlig.*

Merknadene fra NSD ble rettet opp og samtykkeerklæring sendt til lærerne som skulle delta på foksugruppeintervjuet.

Grønmo (2016) understreker betydningen av forskningsetiske normer når det gjelder vitenskapens forhold til forskningsobjekter og datakilder. Det er avgjørende at deltakere i undersøkelser blir informert om undersøkelsens formål, og at de gis muligheten til å velge om de ønsker å delta eller ikke. Creswell (2014b) påpeker at det også er viktig å informere deltakerne om forsvarlig bruk og lagring av dataene som genereres fra både kvantitative og kvalitative metoder.

I piloten har forskningsetiske normer blitt ivaretatt ved å gi deltakerne informasjon om formålet med undersøkelsen, og at deltakelse er frivillig og kan avbrytes når som helst. Deltakerne har også blitt informert om at datamaterialet fra begge metodene er sikret og lagret i tråd med retningslinjene i lagringsguiden til Universitetet i Sørøst-Norge, og at all informasjon og opplysninger fra foksugruppeintervjuet har blitt anonymisert slik at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes i publiseringen av piloten (USN, 2018).

3.8 Vitenskapsfilosofisk ståsted

Den vitenskapsfilosofiske tilnærmingen i dette pilotstudiet er positivistisk. Positivism er en filosofisk retning som hevder at vitenskapelig kunnskap er den eneste formen for kunnskap som anses som pålitelig og verdifull (Jakobsen, 2021). Videre hevder Jakobsen at positivistene betrakter alle påstander som ikke er logisk eller empirisk og må behandles med mistenksomhet.

Det er flere argumenter knyttet til at det positivistiske perspektivet i denne pilotstudien er relevant for mixed methods. For det første sikrer den kvantitative metoden at det blir lagt vekt på validitet, pålitelighet og generalisering i arbeidet med forskningsspørsmålet.

For det andre sikrer den kvalitative metoden den menneskelige dimensjonen av digital mobbing i det innsamlede datamaterialet for begge metodene. Kombinasjonen av kvantitativ og kvalitativ metode i pilotstudien gir en dypere forståelse av fenomenet digital mobbing som undersøkes. Det igjen gir mer komplette og robuste data ved å kombinere sterke sider fra både kvantitative og kvalitative tilnærminger (Creswell & Plano Clark, 2011).

Det er også avgjørende å nevne noen ulemper ved det positivistiske perspektivet i denne pilotstudien. For det første kan forskeren overse eller undervurdere de kvalitative dataene fordi analysen og drøftingen i masteroppgaven fokuserer for mye på de kvantitative dataene. Dette kan føre til en mindre forståelse av fenomenet som studeres. For det andre kan for mye fokus på de kvantitative dataene begrense tolkningsrom og fleksibilitet, ettersom forskeren vil være nøytral og objektiv og dermed bare fokusere på observerbare og målbare data (Creswell & Plano Clark, 2011). Dette kan føre til at viktige funn fra de kvalitative dataene blir oversett, og at oppdagelsen av uventede funn eller sammenhenger ikke blir tatt med fordi det har vært en overvekt av kvantitativ metode i pilotstudien.

4 Analyse av kvantitative og kvalitative data

4.1 Arbeid kvantitative datasettet og tilpasninger

I forberedelsene til analysearbeidet ble spørreundersøkellesdataene organisert og tilpasset statistiske metoder i SPSS (versjon 28). Arbeidet ble delt inn i tre deler: manuell koding av variabler til kategorisk, ordinal og metrisk målenivå; kontroll og vurdering av variabler for manglende data; og etablering av indeksvariabler (samlevariabler) for aktuelle faktorer til videre analyse (Grønmo, 2016). Cronbach's Alpha (CA) ble brukt for å estimere reliabilitet for indeksvariablene. Verdier over .70 er vurdert som akseptabelt og over .80 som godt (referanse) (Cronbach $\alpha > .70$) (Field, 2013).

4.2 Analyse av kvantitative data

De kvantitative analysene i dette studiet omfatter deskriptive analyser, korrelasjonsanalyser og t-tester. De deskriptive dataene omfatter i hovedsak figurer og tabeller som viser frekvenser, gjennomsnitt og standardavvik. Korrelasjonsanalyser er gjort mellom enkeltvariabler, mellom indeksvariabler og kombinasjoner av disse.

Følgende veiledende intervall er brukt for tolkning av korrelasjonene (basert på samfunnsvitenskapelige sammenhenger): 0-0,20 regnes som svak korrelasjon, 0,30-0,40 som relativt sterk, og over 0,50 som en sterk korrelasjon (Postholm et al., 2018).

Det er gjennomgående benyttet "twotailed" p-verdier for signifikans og nivået for verdiene er satt til $p < .05$. I all hovedsak viste datasettet å ha tilfredsstillende kraft i den forstand at analyser som viste meningsfulle størrelser også var signifikante.

4.3 Analyse av kvalitative data

For å få en grundig forståelse av dataene ble opptakene og transkriberingen hørt og lest igjennom flere ganger. I denne prosessen ble viktige temaer og konsepter observert opp mot forskningsspørsmålet for det videre arbeidet med kodingen (Brinkmann & Tanggaard, 2020). I arbeidet med kodingen ble dataene organisert og klassifisert med tekstanalyseprogrammet NVivo (20). I kodingen med NVivo ble mønstre og sammenhenger identifisert mellom ulike deler av datamaterialet. I kategoriutviklingen ble dataene organisert og strukturert på en meningsfull måte for å forberede

analysedelen. I analysefasen ble de viktigste temaene og kategoriene i datamaterialet undersøkt for å se etter mønstre og sammenhenger mellom dem. Analysedelen delen ble også benyttet som et «forstudie» til utviklingen av det kvantitative instrumentet, men ble også sammenlignet med de kvantitative dataene og drøftet opp mot pilotens forskningsspørsmål i drøftingsdelen av masteroppgaven (Halkier & Gjerpe, 2010).

5 Resultater og Funn

5.1 Kvantitative resultater og funn

I dette kapittelet presenteres resultatene og funnene fra den kvantitative delen av pilotstudien. Kapittelet er strukturert i henhold til spørsmålene som ble stilt i spørreundersøkelsen, og blir presentert systematisk på en objektiv måte som inkluderer relevante statistiske metoder og beskrivelser av dataene. Resultatene i kapittelet vil danne grunnlaget for den etterfølgende drøftingen i oppgavens neste kapittel. Formålet med denne analysen er å gi en oversikt over de viktigste funnene og bidra til økt kunnskap om det undersøkte temaet basert på pilotens forskningsspørsmål.

5.1.1 Lærernes strategier i arbeidet med å motvirke digital mobbing

Resultatene fra Tabell 1 viser at lærere på 5-7.trinn i Drammen kommune benytter både proaktive og reaktive strategier for å motvirke digital mobbing. Elevsamtaler og etablering av trinnregler er de mest benyttede strategiene. Nedstenging og begrenning av programvare og inndragning av enheter er de minst benyttede strategiene.

Tabell 1

Hvilke strategier benytter lærerne på 5-7.trinn i arbeidet for å motvirke digital mobbing range? Score range 1-5.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Elevsamtaler	4.58	.623
Etablere trinnregler	4.43	.734
Samarbeid foresatte	4.42	.708
Nettressurser mot digital mobbing	4.23	.814
Etablere nettvettregler for trinnet	4.21	.815
Samtalegrupper om digital mobbing	4.15	.858
Praktisk opplæring om digital mobbing	3.83	.996
Analoge antimobbeprogrammer	3.81	.959

Nedstenging/begrensning av programvare	3.65	1.08
Inndragning av enheter	3.55	1.08

n=142

Tabell 1 viser gjennomsnittscore og standardavvik for 10 strategier lærerne benytter i arbeidet mot digital mobbing. Listen over strategier inkluderer 8 proaktive og 2 reaktive strategier. Listen er rangert fra de mest benyttede til minst benyttede strategiene. De mest benyttede strategiene er *Elevsamtaler* (4.58) og *etablere trinnregler* (4.43). *Samarbeid foresatte* (4.42) er omtrent likt som nummer to og tre. De minst benyttede strategiene er *nedstenging og begrensning av programvare* (3.65) og *inndragning av enheter* (3.55).

Resultatene fra Tabell 2 viser at lærere på 5-7.trinn i gjennomsnitt benytter flere forebyggende strategier enn reaktive strategier i arbeidet mot digital mobbing.

Tabell 2

Gjennomsnitt av forebyggende strategier og reaktive strategier.

	<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Gjennomsnitt</i>	<i>Standard avvik</i>
<i>Forebyggende strategier</i>	.80	4.22	.521
<i>Reaktive strategier</i>	.59	3.60	.914

Tabell 2 viser gjennomsnitt av indeksvariabelen for forebyggende strategier og indeksvariabelen for reaktive strategier. Tabellen viser (4.22) for *forebyggende strategier* og (3.66) for *reaktive strategier*. Forebyggende strategier har god Cronbach's Alpha. Reaktive strategier har lav Cronbach's Alpha, men det er utfordrende å oppnå høy med kun to variabler. Tabellen demonstrerer at lærerne i gjennomsnitt 4.22 benytter forebyggende strategier sammenlignet med reaktive strategier med et gjennomsnitt på 3.60.

5.1.2 Lærernes generelle mobbeforståelse og digital mobbeforståelse

Resultatene fra tabell 3 viser relativ sterk korrelasjon mellom lærernes generelle forståelse av mobbing og deres digitale forståelse av mobbing. Samtidig viser resultatene en svak sammenheng mellom lærernes digitale forståelse av mobbing og deres valg av forebyggende strategier.

Tabell 3

Korrelasjon mellom indeksvariablene generell mobbeforståelse, digital mobbeforståelse og digital forebyggende strategier.

	Generell Mobbeforståelse	Digital mobbeforståelse	Digital forebyggende strategier
Generell Mobbeforståelse	-		
Digital mobbeforståelse	.35**		
Digital forebyggende strategier	.03	.22**	-

*Korrelasjonen er signifikant på 0.05-nivå (2-halet)

**Korrelasjonen er signifikant på 0.01-nivå (2-halet)

Tabell 3 viser at indeksvariabelen *generell mobbeforståelse* og *digital mobbeforståelse* er korrelasjonen relativ sterk $r(140)=.35, p < 0.01$. For indeksvariabelen *digital mobbeforståelse* og *digital forebyggende strategier* er korrelasjonen relativ svak $r(140) = .22, p < 0.01$. Korrelasjonen mellom indeksvariabelen *generell mobbeforståelse* og *digital mobbeforståelse* viser at det er en relativ sterk tendens til at lærere med god generell mobbeforståelse også har en god digital mobbeforståelse. Korrelasjonen mellom indeksvariabelen *digital mobbeforståelse* og *digital forebyggende strategier* viser en svak tendens til at lærere som har en god digital mobbeforståelse også velger forebyggende strategier og motsatt for å motvirke digital mobbing

5.1.3 Lærernes kompetanse digital mobbing og lærernes kompetanse om digitale medier

Resultatene fra tabell 4 viser at det er en sterk korrelasjon mellom lærernes kompetanse om digital mobbing og deres kompetanse om digitale medier. Videre viser korrelasjonen mellom lærernes vurdering av sin egen kompetanse til å arbeide med digital mobbing og deres faktiske kompetanse om digital mobbing en relativt sterk tendens. Det er også en svak korrelasjon mellom lærernes kompetanse om digitale medier og deres vurdering av sin egen kompetanse til å arbeide med digital mobbing.

Tabell 4

Korrelasjon mellom variablene lærernes kompetanse om digital mobbing, lærernes kompetanse om digitale medier og i hvilken grad lærerne vurderer sin kompetanse for å arbeide med digital mobbing.

	I hvilken grad vurderer du din kompetanse for å arbeide med digital mobbing	Min kompetanse om digital mobbing	Min kompetanse om digitale medier
I hvilken grad vurderer du din kompetanse for å arbeide med digital mobbing	-		
Min kompetanse om digital mobbing	-.40**		
Min kompetanse om digitale medier	-.28**	.58**	-

*Korrelasjonen er signifikant på 0.05-nivå (2-halet)

**Korrelasjonen er signifikant på 0.01-nivå (2-halet)

Tabell 4 viser flere signifikante korrelasjoner. For variablene *lærernes kompetanse om digital mobbing* og *lærernes kompetanse om digitale medier* er korrelasjonen sterk $r(138)=.58, p < 0.01$. For variabelen *i hvilken grad vurderer du din kompetanse for å*

arbeide med digital mobbing og min kompetanse om digital mobbing er korrelasjonen relativ sterk $r(138)=-.40, p < 0.01$. Når det gjelder korrelasjonen mellom variablene *min kompetanse om digitale medier* og *i hvilken grad vurderer du din kompetanse for å arbeide med digital mobbing* er korrelasjonen relativ svak $r(138)=.28, p < 0.01$.

Korrelasjonen mellom variabelen *lærernes kompetanse om digital mobbing* og *lærernes kompetanse om digitale medier* viser at det er en sterk tendens til at lærere med god kompetanse om digital mobbing også har en god kompetanse om digitale medier. Korrelasjonen mellom variabelen *i hvilken grad vurderer du din kompetanse for å arbeide med digital mobbing* og *min kompetanse om digital mobbing* viser at det er en relativ sterk tendens til at lærere som vurderer seg selv til å ha god kompetanse til å arbeide med digital mobbing også har god kompetanse til å arbeide med digital mobbing. Korrelasjonen mellom variabelen *i hvilken grad vurderer du din kompetanse for å arbeide med digital mobbing* og *min kompetanse om digitale medier* viser en svak tendens til at lærere som vurderer seg selv til å ha god kompetanse i å arbeide med digital mobbing også har en god kompetanse om digitale medier.

5.1.4 Alder og digitale medier

Resultatene fra Tabell 5 viser korrelasjonen mellom digitale enheter og sosiale medier er relativt sterk. Resultatene viser også en negativ korrelasjonen mellom alder og sosiale medier og spill medier også som relativt sterk. Samtidig viser korrelasjonen mellom alder og digitale enheter en relativt svak negativ sammenheng.

Tabell 5

Korrelasjon mellom variablene *alder*, *sosiale medier*, *spill medier* og *digitale enheter*.

	Alder	Sosiale medier	Spill medier	Digitale enheter
Alder	-			
Sosiale medier	-.47**			
Spill medier	-.44**	.40**		
Digitale enheter	-.31**	.57**	.38**	-

*Korrelasjonen er signifikant på 0.05-nivå (2-halet)

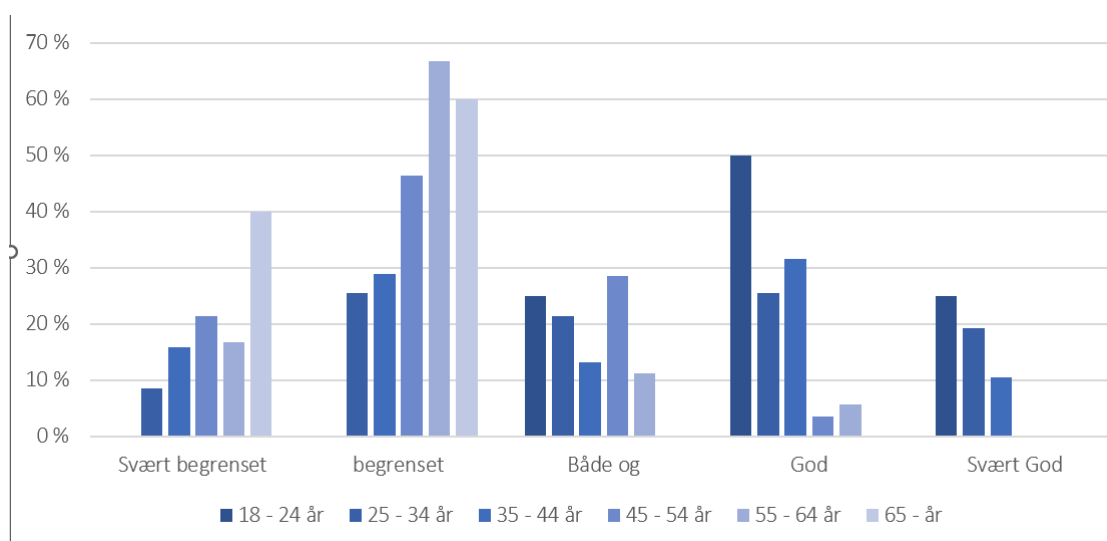
**Korrelasjonen er signifikant på 0.01-nivå (2-halet)

Tabell 5 viser flere signifikante korrelasjoner. For indeksvariabelen *digitale enheter og sosiale medier* er korrelasjonen sterk $r(138)=.57, p < 0.01$. For indeksvariabelen *alder og sosiale medier* er korrelasjonen negativ relativ sterk $r(137)=-.47, p < .0.01$. Det samme gjelder for indeksvariabelen *alder og spill medier* der negativ korrelasjonen også er negativ relativ sterk $(138)=-.44, p < .0.01$. Når det gjelder korrelasjonen mellom *alder og digitale enheter* er korrelasjonen negativ relativ svak $r(138)=-.31, p < .0.01$. Korrelasjonen mellom alder og digitale medier viser det samme. Det er en relativ sterk tendens til at yngre lærerne har høyere kompetanse om sosiale og spill medier enn eldre lærer samt motsatt til eldre læreren er til lavere kompetanse om digitale enheter. Korrelasjonen mellomvariabelen *alder og digitale enheter* viser en svak tendens til yngre lærerne har høyere kompetanse om spill medier enn eldre lærere samt motsatt til eldre læreren er til lavere kompetanse om digitale enheter.

Figuren viser 1 markant forskjell i kompetansenivået blant lærere når det gjelder gaming mediet. Lærere i aldersgruppen 55-64 år har i stor grad svært begrenset kompetanse på området, mens lærere i aldersgruppen 25-34 år har god eller svært god kompetanse på området.

Figur 1

Figuren viser alder og kompetanse spill medier.



Figur 1: Alder og kompetanse digitale medier.

Figur 1 viser prosentvis fordeling av aldersgruppene fra svaralternativene svært begrenset, begrenset, både og, god og svært god. Figuren demonstrerer store forskjeller på aldersgruppene og kompetanse om spill medier og viser at tilnærmet 100% av alle lærerne i aldersgruppen 55-64 år har svært begrenset og begrenset kompetanse om spill medier. Figuren viser også det motsatte. Tilnærmet 45% av alle lærerne i aldersgruppen 25-34 år har god eller svært god kompetanse om spill medier.

Tabell 6 og 7 viser markante forskjeller mellom kvinner og menn når det gjelder kompetanse på spill medier. Mennene i utvalget har en gjennomsnittsscore som er et helt poeng høyere enn kvinnene, og t-testen viser en signifikant forskjell i kompetansenivået mellom kjønnene. Den høye effektstørrelsen indikerer at forskjellen er av betydelig størrelse.

Tabell 6

Tabellen viser den deskriptive statistikken i fordelingen mellom kvinner og menn.

	Kjønn	Gjennomsnitt	Standardavvik	Effektstørrelse
Sosiale medier	Kvinne	3.75	1.082	.115
	Mann	3.67	1.013	.142
Spill medier	Kvinne	2.37	1.033	.109
	Mann	3.43	1.285	.180
Digitale enheter	Kvinne	4.02	.807	.085
	Mann	4.18	.740	.104

Tabell 7

Tabellen viser resultat av t-test med kjønn som gruppevariabel.

	t	df	p	Cohens 's d
Sosiale medier	0.403	138	0.710	0.071
Spill medier	-5.377	139	0.13	-0.942
Digitale enheter	-1.123	139	0.953	-0.197

Tabell 6 og tabell 7 viser forskjeller relatert til undersøkelser i grupperingen av utvalget som består av kvinner og menn, henholdsvis 90 kvinner og 51 menn. Kjønnfordelingen i utvalget samsvarer med den nasjonale fordelingen for lærere på mellomtrinnet og viser at det er som forventet flere kvinner enn menn på mellomtrinnet (SSB, 2021). Den deskriptive statistikken for *spill medier* viser kvinner (2.37, 1.033) og menn (3.43, 1.285), og illustrerer en reel forskjell mellom kjønnene.

T-testen viser en signifikant forskjell i lærernes kompetanse om spill medier ($p=0.13$) og høy effekstørrelse ($d=1.130$) i forskjell på kompetanse i bruk og forståelse av spill medier. Funnet indikerer en tendens til at det er en stor forskjell blant kvinnene og mennene i kompetanse om gaming som medier. Resultatet viser at mennene har høyere kompetanse på gaming mediet enn kvinnene. Det interessante i dette funnet er at det er flest kvinner på mellomtrinnet. Nesten dobbelt så mange som menn. I praksis betyr det at den kjønnsgruppen med lavest gaming kompetanse er den kjønnsgruppen det er mest av på mellomtrinnet.

5.2 Kvalitative funn og resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene og funnene fra den kvalitative delen av pilotstudiet. Kapitlet fokuserer på å identifisere temaer og trender som ble avdekket gjennom analysen av dataene fra intervjuene. Kapitlet er strukturert i henhold til spørsmålene som ble stilt i fokusgruppeintervjuene og inkluderer relevante sitater og eksempler fra intervjuene for å illustrere funnene. Resultatene fra analysene utgjør grunnlaget for den påfølgende drøftingen i drøftingskapitlet.

Det er benyttet pseudonymer for intervjupersonene i den kvalitative delen av funn og resultater: Lærerne som deltok på fokusgruppene har fått pseudonymene Astrid, Tove, Anders, Bjørn, Hilde, Randi, Espen og Simen.

5.2.1 Lærernes strategier i arbeidet med å motvirke digital mobbing

Under fokusgruppeintervjuene fremkom det at samtlige lærere anvendte forskjellige strategier for å motvirke digital mobbing. Flere av lærerne påpekte at deres strategier var en kombinasjon av proaktive og reaktive strategier, og at disse kunne være både digitale og analoge i arbeidet med digital mobbing.

I fokusgruppeintervjuene fastslo flere av lærerne at forebyggende strategier slik som elevsamtaler og samarbeid med hjemmet (foreldre og foresatte), var strategier som ble benyttet i arbeidet med å motarbeide digital mobbing

Hilde: Det er mye hands-on mentalitet i arbeidet med digital mobbing. Jeg jobber mye der og da situasjon som oppstår. Det er det skolehverdagen krever. At vi lærerne ordner opp der og da.

Randi: På trinnet vårt benytter vi enkeltvis elevsamtaler og har opprettet felles samtaleplasser for jente og guttegruppene. Her kan elevene fortelle og få hjelp med utfordringer om mobbing digitalt. På jente og guttegruppene tar vi også opp felles utfordringer og spørsmål om digital mobbing og diskuterer i plenum.

Espen: Jeg har tett samarbeid med hjemmet som en strategi for å motvirke digital mobbing. Det er på fritiden mye av den digitale mobbingen skjer. Det er derfor viktig med samarbeid med de foresatte som ikke innebærer å overvåke elevene, men tilstedeværelse i elevenes digitale hverdag og informasjon mellom oss voksne på hva som skjer.

Enkelte av lærerne påpeker at de praktiserer veiledning og øvelse med elevene ved hjelp av konkrete «caser» fra skolehverdagen om digital mobbing. Videre benytter lærerne "Bruk hue"- opplegget som en forebyggende strategi i arbeidet med digital mobbing.

Simen: *På trinnet vårt lager vi caser eller prosesser som vi benytter i undervisningen som er hentet fra elevenes digitale hverdag. I dette læringsarbeidet lærer vi også elevene om tekniske og digitale løsninger for å beskytte seg selv mot digital mobbing, men også samle bevis i hjelpen for å melde ifra som å ta screenshots, blokke deltakere osv.*

Et mindre flertall av lærerne konstaterer at de har god digital kompetanse, men peker på at det ikke er en forutsetning for at de benytter digitale forebyggende strategier i arbeidet med å motvirke digital mobbing.

Hilde: *Jeg jobber ikke med noen faste digitale forebyggende strategier for å motvirke digital mobbing. Jeg har bra kunnskap om ipader og digitale plattformer som kan være nyttig for eleven å lære om digital mobbing, men jeg vet ikke hvordan det kan formidles praktisk i klasserommet. Et eksempel er aldersgrensen på Tiltok og Snap er 13 år, og elevene mine er 11-12 år. Det gjør det også utfordrende med praktisk øving på sosiale medier.*

Noen av lærerne nevner at de benytter analoge mobbeprogrammer som klassesetivsel og smartoppvekst i arbeidet med å motvirke digital mobbing. Noen lærere peker på at skolen ikke har noe bestemt analoge antimobbeprogrammer.

Bjørn: *Vi bruker smartopplegg. Trinnet setter av tid til å arbeide med dette programmet. Det er et opplegg for fysisk mobbing, men vi tilpasser det og benytter det til digitale mobbing problemstillinger. Hele skolen vår benytter smart oppvekst.*

Hilde: *Skolen vår har ikke noe opplegg som vi arbeider med og følger i kampen mot digital mobbing. Jeg mener at det burde være et felles program for hele kommunen som alle kommunene samarbeidet med og om.*

5.2.2 Lærenes digitale kompetanse og kompetanse digital mobbing.

Under fokusgruppeintervjuene kom det frem at alle lærerne ønsker mer kompetanse om digital mobbing og kompetanse om digitale medier. Flere av lærerne peker på at dette er kompetanse som er avhengig av hverandre i det forebyggende arbeidet med å motvirke digital mobbing.

Hilde: Alt handler om kompetanse. Skal vi lærerne få til å motvirke digital mobbing må vi ha kompetanse for å forstå digital mobbing. En teknisk kompetanse for å forstå hvordan digitale enheter brukes og ikke skal brukes samt en kompetanse om digitale medier. Det siste er nok det viktigste.

Randi: Jeg trenger kompetanse på hvordan jeg skal arbeide med dette temaet opp mot LK 20. Jeg vet det står i læreplanen, men trenger praksisnære digitale læringsopplegg som kan brukes rett i undervisningen. Jeg har ikke vokst opp i den digitale verden og det er utfordrende for en eldre lærer når utviklingen skjer så fort.

Et flertall av lærerne konstaterer at det er behov for spesifikk kompetanse på mediene hvor den digitale mobbingen foregår og henviser til sosiale medier som Snapchat, Instagram, og tik tok samt spill medier som Minecraft, Roblox og Fortnite.

Astrid: Det er som oftest jeg som oppdager den digitale mobbingen. Det er sjelden elevene kommer til meg med utfordringer om digital mobbing. Jeg vet ikke hvorfor, men tror det kan være min kompetanse om digitale medier. Elevene tror kanskje ikke at jeg kan noe om sosiale medier eller forstå hva som skjer der? Det kan også være elevenes frykt for «snitching»? Det er mye snakk om det om dagen.

Hilde: Vi lærerne trenger kunnskap om sosiale og spill medier. Det er forskjell på hvilke medier som benyttes og hvor den digitale mobbingen foregår i min klasse. Jeg tror guttene opplever plaging på spillplattformer og jentene på Snapchat.

6 Drøfting

6.1 Lærernes strategier i arbeidet med å motvirke digital mobbing.

Funnene i dette pilotstudiet viser at lærerne benytter en rekke ulike strategier i arbeidet mot mobbing. Strategiene kan sorteres i to kategorier: 1) reaktive strategier som omfatter handlinger læreren gjør etter at en negativ hendelse har oppstått, og 2) proaktive strategier som omfatter handlinger læreren gjør for å hindre at negative hendelser oppstår. De proaktive strategiene er åpenbart forebyggende, mens de reaktive i seg selv ikke er forebyggende, selv om de kan ha preventiv effekt fordi elevene kjenner til sanksjoner de kan bli utsatt for hvis de mobber andre elever. Gjennomgang av litteratur og analyse av fokusgruppeintervjuene i dette studiet identifiserte totalt 10 lærerstrategier i arbeidet mot mobbing, der 8 av strategiene er proaktive og 2 er reaktive.

Den kvantitative analysen indikerer at lærerne benytter begge strategiene i arbeidet mot digital mobbing. Resultatene tyder også på at flere av de samme strategiene som brukes for å håndtere tradisjonell mobbing også anvendes for digital mobbing. Dette er et funn som bekreftes av tidligere forskning, der (Slonje et al., 2013) påpeker at strategier som brukes for å bekjempe tradisjonell mobbing kan tilpasses og brukes til digital mobbing. Dette funnet blir også støttet av resultatene fra de kvalitative analysene, der lærere beskriver hvordan de anvender «praktiske caser fra hverdagen» fra tradisjonell mobbing og tilpasser disse til å kunne brukes i veiledning og opplæring om digital mobbing.

Resultatene fra de kvantitative og kvalitative analysene viser at de mest benyttede strategiene for å motvirke digital mobbing er elevsamtaler (4.58) og etablering av trinnregler (4.43). Disse funnene støtter opp om tidligere forskning, som for eksempel (Välimäki, 2014) som argumenterer for bruk av elevsamtaler som en forebyggende strategi i arbeidet mot digital mobbing, samt studiet til (Staksrud, 2013) som peker på viktigheten av dialogen mellom lærere og elever i dette arbeidet.

Etablering trinnregler som en av de mest benyttede strategiene samsvarer med argumentasjonen til (Hattie & Goveia, 2013) om viktigheten av klasseregler som et tiltak i arbeidet mot mobbing og reduksjon av mobbeatferd. Dette funnet bekreftes også av lærerne i foksugruppeintervjuet, som påpeker at trinnregler er samlende for elever og foresatte i det forebyggende arbeidet mot digital mobbing.

Flere forskningsstudier (Ulriksen & Knapstad, 2016), (Thompson, 2021) og (Staksrud, 2013) understreker viktigheten av praktisk opplæring om digital mobbing som en forebyggende strategi. Derfor er det overraskende at kun en av fem lærere i denne piloten benytter praktisk opplæring i digital mobbing som en forebyggende strategi, ettersom lærerens ansvar for å veilede og gi opplæring i digital dømmekraft er definert som digital ferdighet i læreplanverket LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Forskeren stiller seg spørsmålet om funnet kan speile hvilke fag lærerne underviser? I læreplanens fagdel blir digital dømmekraft, som inkluderer digital mobbing, spesifisert i fagene norsk og samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020). På den ene siden. Kan funnet indikere at det i praksis kun er lærere i disse fagene som arbeider med praktisk opplæring i digital mobbing fordi det er spesifisert i fagdelen for deres fag? På den annen siden, kan det være at lærere som underviser i andre fag ikke arbeider med praktisk opplæring i digital mobbing fordi dette ikke er beskrevet i fagdelen eller kompetansemålene for deres fag?

Hvis det ses bort fra fagene lærerne underviser. Kan det være at lærerne uavhengig av fagene de underviser ikke kjenner til ansvaret de har for praktisk opplæring i digital mobbing? Det er i så fall overraskende. Lærernes ansvar for å gi elevene opplæring i digital mobbing er forankret i læreplanens overordnede del (sosial læring og utvikling). Den overordnede delen beskriver hva opplæringen skal inneholde, hva elevene skal kunne, og hvordan opplæringen skal legges til rette for å nå målene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Derfor har lærere et ansvar for å undervise i praktisk opplæring om digital mobbing, både fordi dette er en forebyggende strategi ifølge forskning, men også fordi det er forankret i læreplanverket LK20.

Lærernes ansvar er også forankret Drammen kommunes ordensreglement og dokumentet «en beskrivelse av opplæringsloven kapittel 9a». Begge dokumentene referer til praktisk opplæring som en strategi i arbeidet med å motvirke digital mobbing (Drammen, 2020, 2021). Resultatene indikerer at det er nødvendig å øke lærernes kompetanse når det gjelder praktisk opplæring i digital mobbing, slik at denne strategien kan anvendes mer effektivt i arbeidet med å motvirke mobbing. Videre peker resultatene på viktigheten av at lærerne får en kompetanseheving om Drammen kommunes planer i arbeidet mot digital mobbing og deres ansvar for å sette disse planene ut i praksis.

De kvantitative resultatene viser at til tross for eksistensen av flere velutviklede antimobbeprogrammer, er det kun en av fem lærere som benytter antimobbeprogrammer i det forebyggende arbeidet. Den lave scoren i undersøkelsen kan ha flere årsaker. En mulig årsak kan være at lærerne tolket spørsmålet i undersøkelsen til å kun omhandle digital mobbing, og dermed ikke vurderte spørsmålet om analogt mobbeprogram som en del digital mobbing. En annen mulig årsak er at lærerne har erfaring med antimobbeprogrammer basert på tradisjonell mobbing og analoge undervisningsmetoder, og dermed ikke bruker programmene til å forebygge digital mobbing. Dette funnet er i tråd studier fra (Slonje et al., 2013) som peker på det er få antimobbeprogrammer som er spesifikt utviklet for å forebygge digital mobbing.

I tillegg til de kvantitative resultatene, indikerer de kvalitative funnene i pilotstudien at det eksisterer ulike antimobbeprogrammer ved skolene i Drammen kommune. I fokusgruppeintervjuene fremhevet lærerne behovet for at Drammen kommune forankrer et felles enhetlig antimobbeprogram som kan benyttes av alle skolene i kommunen. Behovet for et enhetlig antimobbeprogram kan være årsaken til at enkelte lærere ikke bruker slike programmer som en forebyggende strategi: enten fordi skolene deres ikke har et definert antimobbeprogram, eller fordi skolene har et definert antimobbeprogram, men mangler en systematisk plan for implementering og bruk i praksis.

Funnene antyder at det ville være hensiktsmessig for Drammen kommune å implementere et enhetlig antimobbeprogram for alle skolene i kommunen. Dette vil ha flere fordeler: det vil gi lærere, elever og foresatte en felles plattform å jobbe ut ifra i kampen mot både tradisjonell og digital mobbing. Videre vil det gi lærerne nødvendig opplæring og verktøy for å håndtere digital mobbing, noe som ifølge (Gaffney et al., 2019) kan bidra positivt til å redusere forekomsten av digital mobbing. Et antimobbeprogram som inneholder opplæring og verktøy kan også øke lærernes kompetanse og bevissthet om mobbing og dens konsekvenser, som (Van Verseveld et al., 2019) har påpekt i sitt studie.

Resultatene fra den kvantitative undersøkelsen viser en motsatt trend når det gjelder bruken av digitale antimobbeprogrammer (nettressurser) sammenlignet med tradisjonelle antimobbeprogrammer. Resultatene viser at nettressurser er en av de mest benyttede strategiene (4.23) blant lærerne på 5.-7. trinn. Dette funnet ble også bekreftet i fokusgruppene, der flertallet av lærerne påpekte at bruk av nettressurser er en effektiv tilnærming i det forebyggende arbeidet mot digital mobbing. "Brukhue" er et eksempel på en nettressurs som benyttes av lærerne i undervisningen med elevene og som også brukes på foreldremøter om temaet digital mobbing, i regi av skolen.

De kvantitative funnene viser at reaktive strategier som nedstenging (3.65), begrensning av programvare og inndragning av enheter (3.55) er de minst benyttede strategiene med å motvirke digital mobbing. Dette er et overraskende funn. De kvantitative funnene stemmer ikke overens med de kvalitative funnene. Basert på funnene i fokusgruppeintervjuene som indikerer at lærerne ofte benytter reaktive strategier, kunne det forventes at de kvantitative resultatene ville reflektere denne tendensen. Imidlertid viser resultatene det motsatte.

Det kan være flere mulige årsaker til dette funnet utover rent statistisk tilfeldig variasjon. For det første. I den digitale spørreundersøkelsen har lærerne bedre tid til å reflektere over spørsmålene før de svarer. Dette kan føre til at lærerne gir svar som oppfattes som "akseptable" eller "ønskelige", i stedet for å uttrykke egne meninger eller erfaringer knyttet til praksisen med digital mobbing. I fokusgruppene kan situasjonen

være motsatt. Den åpne modellen og gruppedynamikken kan oppmuntre deltakerne til å dele sine meninger og erfaringer på en mer spontan måte, uten å tenke for mye på hva som forventes av dem. Dette funnet kan bekrefte forekomsten av "Social desirability bias" i datainnsamlingene til pilotstudiet. "Social desirability bias" kan ha påvirket både den kvantitative og den kvalitative datainnsamlingen, og bidratt til at dataene blir unøyaktige eller ufullstendige, slik (Creswell, 2014b) peker på.

For det andre. Spørsmålene i undersøkelsen definerer kun to reaktive strategityper. Det er imidlertid mulig at lærerne benytter andre reaktive strategier i arbeidet med å motvirke mobbing. Dette funnet understøttes av studien til (Smith, 2014) som indikerer at lærere ikke alltid følger en bestemt strategi eller metode ved håndtering av mobbing, men at valget av tilnærming er avhengig av konteksten og typen mobbing som forekommer.

For det tredje. Lærerne er klar over at strukturelle endringer, som for eksempel straff eller begrensninger, kan være umiddelbart effektive, men har begrenset varighet over tid. Slike reaktive strategier kan ha en negativ innvirkning på skolemiljøet og resultere i at færre elever rapporterer om mobbing. Dette samsvarer med funnene i til (Hurtubise, 2021) studie, som indikerer at bruk av straff og begrensninger kan føre til økt forekomst av skjult mobbing og vanskeligheter for lærere med å oppdage mobbing og implementere tiltak for å stoppe den.

6.2 Lærernes generelle mobbeforståelse og digital mobbeforståelse

Tradisjonell mobbing og digital mobbing har både likheter og ulikheter, og det har derfor vært relevant å undersøke om det er en sammenheng mellom lærernes kunnskap om disse to formene for mobbing. Funnene i dette pilotstudiet indikerer at det er en sammenheng. Lærere som har en god forståelse av tradisjonell mobbing har også har en god forståelse av digital mobbing, og motsatt. Funnene viser også at det er en sammenheng mellom lærernes digitale mobbeforståelse og deres valg av forebyggende strategier mot digital mobbing, noe som understreker betydningen av å øke lærernes digitale kompetanse og forståelse av denne problemstillingen.

Det var forventet at det skulle være sterkere sammenheng mellom mobbeforståelse og digital mobbeforståelse. Det er derfor interessant å diskutere hvorfor dette ikke var tilfelle i denne pilotstudien. Videre kan det være relevant å undersøke hvordan læreres kompetanse innenfor tradisjonell mobbing kan påvirke deres arbeid med å motvirke digital mobbing, samt hvordan manglende kompetanse på én form for mobbing kan påvirke det generelle arbeidet med å motvirke digital mobbing.

For gitt resultatet moderat korrelasjon mellom lærernes generelle mobbeforståelse og deres digitale mobbeforståelse $r(140)=.35, p < 0.01$. Innebærer det at lærere med god mobbeforståelse og god digital mobbeforståelse automatisk har en god forståelse for forskjellene og ulikhetene mellom de formene for mobbing? Hva da med lærere som bare har god tradisjonell mobbeforståelse eller bare god digital mobbeforståelse? Kan de lærerne bare identifisere og arbeide målrettet med den formen for mobbing de har kompetanse på, og ikke den andre formen for mobbing? Innebærer det da at de lærerne har utfordringer med å identifisere og arbeide med den formen for mobbing som de ikke har kompetanse om?

Funnene fra foksugruppeintervjuet gir en mulig forklaring hvorfor det ikke er en sterkere korrelasjon mellom forståelsen av mobbing og digital mobbing. Lærerne i intervjuene peker på at kunnskap om tradisjonell mobbing og digital mobbing i sammenheng med hverandre er kompleks. Selv om tradisjonell mobbing og digital mobbing deler mange fellestrekk, er det også vesentlige forskjeller mellom den fysiske og digitale mobbingen som kan gjøre det utfordrende skille mellom de to formene for mobbing (Slonje et al., 2012).

Tidligere studier har dokumentert en sammenheng mellom kunnskap om både tradisjonell og digital mobbing, og det er blitt vist til at lærere som har god kompetanse om tradisjonell mobbing, har bedre forutsetninger for å identifisere og håndtere tilfeller av digital mobbing (Smith, 2012). Imidlertid kan funnene fra denne pilotstudien indikere det motsatte – god kompetanse på tradisjonell mobbing betyr ikke nødvendigvis at

læreren også har god kompetanse på digital mobbing. Forskjellene mellom de to formene for mobbing krever en helt annen tilnærming når det gjelder å identifisere og håndtere tilfeller av digital mobbing.

Et eksempel på forskjellene mellom de to formene for mobbing bygger på definisjon med «negative handlinger fra en eller flere andre elever» (Olweus, 1992). Tradisjonell mobbing er gjerne avhengig av fysisk nærhet mellom den (de) som mobber og den som blir mobbet er. Antallet kan være en liten gruppe elever og som foregår over en gitt tid. Digital mobbing kan være motsatt. Her kan den som mobbes bli utsatt for krenkelser uten å være på samme sted og samme tid. Den som blir mobbet kan med noen tastetrykk bli tilgjengelig for mange millioner ukjente mennesker. På den måten vil ikke mobbingen stoppe så snart skoledagen er over og eleven kommer trygt hjem. Det er vanskelig å slippe unna. Den digitale mobbingen kan fortsette døgnet rundt.

Dette eksempelet demonstrerer forskjellene mellom formene for mobbing i praksis og viser kompleksiteten som lærerne peker på i fokusgruppen i arbeidet med å bekjempe digital mobbing. Videre viser eksempelet at selv en lærer med omfattende kompetanse om tradisjonell mobbing kan ha utfordringer med digital mobbing. Selv om det er klare likheter mellom de to formene for mobbing, er det også tydelige forskjeller som krever en helt annen kompetanse hos lærerne. Dette kan i seg selv forklare hvorfor flere lærere opplever at god kompetanse om tradisjonell mobbing også betyr god kompetanse på digital mobbing. Dette kan også ha betydning for hvordan læreren identifiserer og arbeider målrettet med digital mobbing, samt hvordan læreren støtter elever som blir utsatt for det.

Resultatene av den kvantitative analysen antyder at det er en svak tendens til at lærere med god digital mobbeforståelse oftere velger digitale forebyggende strategier i arbeidet med å motvirke digital mobbing $r(140) = .22, p < 0.01$. Dette funnet er overraskende, da det var en forventning om at lærere med god digital mobbeforståelse ville benytte forebyggende strategier oftere i arbeidet med digital mobbing.

Resultatene fra den kvalitative analysen peker på noen av årsakene til den svake trenden som er observert i de kvantitative funnene: 1) et mindretall av lærerne mener at de besitter tilstrekkelig kunnskap om digital mobbing og dette fører til at de oftere velger digitale forebyggende strategier. Lærerne peker på at god kompetanse på digital mobbing er en forutsetning for kunnskap og erfaring med hvilke digitale læringsopplegg som kan benyttes i det forebyggende arbeidet og referer til nettressurser som «bruk hue» og «du bestemmer» som eksempler. 2) et mindretall av lærerne erfarer at de har god digital kompetanse, men de er likevel av den oppfatning at god digital kompetanse ikke er en forutsetning for å benytte digitale forebyggende strategier i arbeidet med å motvirke digital mobbing.

Funnene kan ses i sammenheng med studiene til (Li, 2009) og (Staksrud, 2013) der lærere rapporterer at de har håndteringskompetanse, men at de ikke vet hvordan denne kunnskapen skal formidles pedagogisk og gjennomføres i praksis. Funnene kan også antyde at lærernes manglende kunnskap om digital teknologi kan begrense deres kompetanse når det gjelder å håndtere digital mobbing. Dette funnet støttes av en studie utført av (Hurtubise, 2021).

En annen bekymring som ble avdekket i fokusgruppeintervjuene, er hvordan praktisk opplæring utfordrer lærernes kompetanse om digital mobbing og forebyggende strategier i praksis, spesielt når det kommer til aldersgrensen på digitale medier. Thompson (2021) har også påpekt i sine studier at praktisk opplæring kan være en effektiv forebyggende strategi i arbeidet med å motvirke digital mobbing. Likevel uttrykte lærerne i fokusgruppeintervjuene bekymring om hvordan praktisk opplæring kan gjennomføres når flere av de digitale mediene har høyere aldersgrense enn elevene på trinnet der lærerne underviser. Å tilby praktisk opplæring i digitale medier som er en del av elevenes hverdag, er en viktig forebyggende strategi. Men det er fortsatt en utfordring å finne måter å gjennomføre dette på i praksis når lærerne erfarer at de ikke har kompetanse om digitale medier. Det er også utfordrende å gjennomføre i praksis når elevene er under aldersgrensen på noen av mediene. Snapchat er et eksempel. Snapchat har en aldersgrense på tretten år. Elevene på trinnet kan være elleve år.

Dette er et godt eksempel som kan forklare hvorfor det er en svak tendens og ikke en sterk tendens til at lærere med god digital mobbeforståelse oftere velger digitale forebyggende strategier i arbeidet med å motvirke digital mobbing. Digital mobbing er komplisert, og det er ikke nødvendigvis en garanti for at lærere med god digital kompetanse vil velge å benytte digitale forebyggende strategier i arbeidet med å motvirke digital mobbing. Det er flere faktorer som spiller inn når det gjelder hva slags digitale forebyggende strategier som skal velges og hvordan de skal implementeres i praksis. De kvantitative og kvalitative funnene viser at for et fåtall av lærerne er god kompetanse om digital avgjørende i seg selv for å sikre en effektiv håndtering av fenomenet i praksis, og motsatt for andre lærere.

6.3 Lærenes kompetanse digital mobbing og lærernes kompetanse om digitale medier

Det er naturlig å tenke seg at lærere som har god kompetanse om digital mobbing også har god kompetanse om digitale medier, og motsatt. Funnene fra pilotstudien bekrefter denne antakelsen og viser en sterk korrelasjon mellom lærernes kompetanse om digital mobbing og deres generelle kompetanse om digitale medier. Samtidig viser studien en relativt svak korrelasjon mellom lærernes kompetanse om digitale medier og deres vurdering av sin egen kompetanse i arbeidet med digital mobbing.

De kvantitative funnene indikerer at kunnskapen mellom disse to kompetansene områdene henger sammen, og resultatene viser at det er en sterk tendens til at lærere som har god kompetanse om digital mobbing også har god kompetanse om digitale medier $r(138)=.58, p < 0.01$.

De kvalitative funnene bekrefter også denne tendensen. Lærerne i intervjuene hevder at lærere som har god kompetanse om digital mobbing også har god kompetanse på digitale medier. I fokusgruppeintervjuene kommer det frem at lærernes kunnskap om digital mobbing og digitale medier ofte er erfaringsbasert og kunnskapsbasert. Flere av lærerne i intervjuet peker på at de er «født» inn i den digital verden og har med seg egne erfaringer fra digitale medier som de benytter i det forebyggende arbeidet for å motvirke digital mobbing. Andre lærere i fokusgruppeintervjuet argumenterer for det

motsatte. De er i en eldre aldersgruppe og påstår at de ikke er «vokst opp» i den digitale verden, og at kunnskap om digital mobbing og digitale medier er utfordrende når den digitale utviklingen skjer så raskt.

Lærerne i fokusgruppeintervjuene benytter begrepet «teknisk» digital kompetanse og beskriver den kompetansen som kunnskap om de digitale medienes funksjon og innstillinger. I fokusgruppene hevder lærerne at hvis de ikke har den «tekniske» digitale kompetansen blir det utfordrende å praktisere forebyggende opplæring i digital mobbing.

Et eksempel på «teknisk» digital kompetanse er kunnskap om hvordan elevene benytter funksjonene og innstillingene på de ulike digitale mediene for å rapportere om digital mobbing som å samle bevis og blokkere (Thompson, 2021). For eksempel: En lærer som ikke har kunnskap om hvordan funksjonene på en iPad eller datamaskinen benyttes for å ta et skjermbilde eller blokkere noen på Snapchat kan ha utfordringer med å undervise elevene i praktisk digital opplæring som en forebyggende strategi. Den tekniske digitale kompetansen omfatter ikke bare kunnskap om tekniske funksjoner, men også trygghet og selvtillit i bruk av digitale medier. Lærere som har denne tryggheten og selvtilliten vil ha større evne til å undervise i de tekniske funksjonene på digitale medier sammenlignet med lærere som ikke har den kunnskapen. Dette er faktorer som påvirker den praktiske digitale opplæringen, som er påpekt i studiet utført av (Olenik-Shemesh et al., 2019). Funnene viser også at det hjelper lite at lærerne har en god forståelse for digital mobbing hvis de ikke har kunnskap og forståelse for den digitale teknologien, og hvordan digitale medier utfordrer barna skolen (Wølner et al., 2020).

I fokusgruppeintervjuene fremkommer det at det er ofte lærerne som oppdager tilfeller av digital mobbing. Lærerne peker på at det er sjelden at elever selv tar kontakt med læreren for hjelp med disse utfordringene. Lærerne argumenter for at det kan være flere årsaker til dette: For det første kan elever frykte at situasjonen vil forverres hvis de rapporterer om mobbingen til lærerne, og at den digitale mobbingen vil eskalere. For det andre kan elever unngå å melde ifra på grunn av frykt for negative sosiale

konsekvenser, som å miste venner eller bli ansett som en «tyster». For det tredje kan elever oppleve at de ikke blir tatt på alvor eller at lærerne ikke har tilstrekkelig kompetanse til å håndtere problemet, slik som påpekt i studiet til (Mishna et al., 2009).

Å ha tilstrekkelig kompetanse for å håndtere digital mobbing kan innebære at elevene opplever at læreren ikke har den tekniske kunnskapen som kreves for å løse problemet. Læreren har ikke nok kunnskap til å forstå hva som forårsaker den digitale mobbingen eller hvordan den digital mobbingen skal stoppes på grunn av mangel på teknisk kunnskap om digitale medier.

Selv om det ikke klart kommer frem i fokusgruppene hva forskjellen er mellom kunnskap om digitale medier og teknisk kunnskap om digitale medier innebærer, kan det tenkes at det er en forskjell mellom utfordringer knyttet til maskinvare og programvare som det refereres til. At elevene opplever at læreren ikke har nok kunnskap om digitale medier til å hjelpe er et funn som kan ses i kontekst av studiene til (Slonje & Smith, 2008) der det kommer frem at ingen av de spurte elevene i undersøkelsen rapporterte til læreren om utfordringer knyttet til digital mobbing.

Begge funnene beskriver kompleksiteten en lærer må forholde seg til i arbeidet med å forebygge digital mobbing. (Medietilsynet, 2020; Smith et al., 2006) viser til at digital mobbing forekommer i mange ulike medier der unge oppholder seg og referer til apper, digitale enheter, sosiale og spill medier og multimodale tjenester. I praksis betyr funnet at lærere som har god kompetanse på digital mobbing også har god kompetanse alle mediene som Snapchat, Tik tok, Fortnite, iPad, datamaskin og multimodale tjenester.

Funnene kan også vise det motsatte. Lærere som har god kompetanse på digital mobbing nødvendigvis ikke har god kompetanse på de digitale mediene og at det kan være en utfordring i det forebyggende arbeidet mot digital mobbing. Funnene beskriver også kompleksiteten i lærernes profesjonsutvikling og profesjonsutøvelse. Læreren skal ikke bare utvikle egne ferdigheter og kunnskap om digital mobbing og digitale medier. Læreren skal parallelt med egen profesjonsutvikling også utvikle elevenes kunnskap og ferdigheter i et forebyggende perspektiv (Kelentrić et al., 2017).

De kvantitative og kvalitative funnene indikerer at det må gjennomføres kompetanseheving på både digital mobbing og digitale medier. Det kan ikke bare gjennomføres kompetanseheving på det ene og utelate det andre. Det er også lærerne i fokusgruppene tydelige på.

Funnene indikerer også at det kan være store forskjeller på lærernes kompetanse om digitale medier og at dette kan påvirke det forebyggende arbeidet mot digital mobbing. Det er derfor interessant i kontekst av forskningsspørsmålet å se nærmere på om det er noen forskjeller i alder og kjønn i forståelsen av digitale medier.

6.4 Alder og digitale medier

Funnene fra denne pilotstudien indikerer at både alder og kjønn kan ha en innvirkning på læreres kompetanse innen digitale medier. Studien viser en tydelig tendens til at yngre lærere har høyere kompetanse innen sosiale og spill medier enn eldre lærere. På den annen side viser resultatene også at eldre lærere generelt har lavere kompetanse innen sosiale og spill medier. Det ble også observert en betydelig forskjell i kompetanse mellom kjønnene når det gjelder spill medier.

Resultatene fra den kvantitative analysen viser en sterk korrelasjon $r(138)=.57, p < 0.01$ mellom lærernes kompetanse om digitale enheter og deres kunnskap om sosiale medier. Funnet indiker at økende kunnskap om digitale enheter er forbundet med økende kunnskap om sosiale medier blant lærere.

Funn fra de kvalitative intervjuene i denne pilotstudien bekrefter de kvantitative funnene og peker på noen avgjørende faktorer i sammenhengen mellom kompetansene: 1) høy kompetanse om digitale enheter, eksempelvis datamaskiner, nettbrett og smarttelefoner, kan gjøre det lettere for lærerne å tilegne seg kunnskap om bruk av sosiale medier og andre digitale verktøy. Dette skyldes at flere av de ferdighetene som kreves for å anvende digitale enheter, også er relevante for bruk av sosiale medier, som for eksempel navigasjon på nettet og bruk av programvareverktøy, 2) økt kompetanse på digitale enheter kan øke lærernes bevissthet om nødvendigheten

av å gi elevene opplæring i sosiale medier basert på de digitale enhetenes begrensninger og muligheter.

Resultatene fra den kvalitative analysen understreker funnene fra den kvantitative analysen, og betydningen av lærernes kompetanse innen digitale enheter for deres evne til å tilegne seg ferdigheter innen sosiale medier. Jo høyere kompetansenivå lærerne besitter på digitale enheter, jo mer sannsynlig er det at lærerne har høyere kunnskap og ferdigheter om sosiale medier og andre digitale verktøy. Det er også viktig å merke seg at funnene har relevans i kontekst av at alle elever på 5.-7. trinn i Drammen kommune har tilgang til egen iPad eller datamaskin (Utdanningdirektoratet, 2023). Læreren har et ansvar i opplæringen av elevene til å bruke digitale verktøy og medier på en forsvarlig måte, og da er det avgjørende som funnet indikerer at lærernes kompetanse speiler mediet og enhetene som er en viktig del av elevenes digitale hverdag.

Sosiale medier og spill medier er en del av elevenes hverdag. Det har derfor som en del av pilotens forskningsspørsmål vært avgjørende å rapportere om det noen forskjeller i alder og kompetanse om digitale medier. For det er naturlig å tenke seg at yngre lærere, som er «født inn i den digitale verden», har høyere kompetanse på sosiale og spillrelaterte medier, mens eldre lærere, som «ikke er født inn i den digitale verden», har lavere kompetanse på disse områdene. I denne pilotstudien blir yngre lærere definert som de som er mellom 25-34 år, mens eldre lærere blir definert som de som er mellom 55-64 år.

De kvantitative funnene bekrefter antakelsen. Yngre lærere har høy kompetanse på sosiale medier og spill medier. Eldre lærere har lavere kompetanse på sosiale medier og spill medier. I kontekst av de kvantitative funnene er det interessant å drøfte hvordan sammenhengen mellom alder og kompetanse om mediene kan ha innvirkning på det forebyggende arbeidet digital mobbing.

Ifølge tidligere studier (Kasahara, 2018; Medietilsynet, 2020) bruker elever på 5-7 trinn sosiale og spill medier som Snapchat, Tik Tok, Minecraft og Roblox. Når dette funnet ses

i sammenheng med de kvantitative funnene i denne pilotstudien, kan det indikere at elever som har yngre lærere, har større forutsetninger for praktisk opplæring i sosiale og spill medier enn elever som har eldre lærere. På mikronivå, det vil si på elevnivå, kan funnet bety at noen elever har «uflaks» ved å ha en eldre lærer, mens andre elever har en «flaks» ved å ha en yngre lærer på om de får opplæring i et forebyggende perspektiv på de ulike digitale mediene.

De kvantitative funnene i denne piloten gir støtte til de kvalitative funnene. Lærere i aldersgruppen 25 – 34 år har høyere kompetanse (46%) om spill medier enn lærere i aldersgruppen 55-64 år (100%). Funnet er interessant i lys av en tidligere studie av (Tippett & Kwak, 2012), som rapporterte om at 46% av de spurte elevene opplevde digital mobbing på online gaming plattformer. Kwaks funn kan også være relevant for elevene på 5-7.trinn i Drammen kommune og speiler en betydelig risiko for at flere av disse elevene kan bli utsatt for digital mobbing på digitale spillplattformer.

Askland and Sataøen (2019) peker på at elevene må få kunnskap og ferdigheter til å navigere i alle de samspillene som hverdagslivet byr på. Digitale medier som Snapchat og Roblox er en del av hverdagen for mange av elevene på 5-7.trinn. Lærernes kunnskap og undervisning bør reflektere hverdagen til elevene. Kvantitative funn viser at elever som undervises av yngre lærere, har større sannsynlighet for å få praktisk opplæring på skolen som gjør dem i stand til å navigere i de ulike samspillene som digitale medier gir. Dette gjelder ikke for elever som har eldre lærere. Funnene tyder på at eldre lærere har mindre kunnskap om digitale medier og konteksten der digital mobbing oppstår, og det kan påvirke at den praktiske opplæringen i digitale medier uteblir.

Det mest interessante funnet om sammenhengen mellom kjønn og kompetanse i forhold til spill medier er at det på mellomtrinnet er betydelig flere kvinner enn menn som har lav kompetanse (Utdanningdirektoratet, 2023). Dette resultatet er av særlig interesse ettersom det indikerer at den største kjønnsgruppen (2.37, 1.033) mellomtrinnet også har den laveste kompetansen når det gjelder spill medier sammenlignet med menn (3.43, 1.285).

Det er viktig å understreke at dette funnet ikke betyr at kvinner generelt har lavere kompetanse om spill medier enn menn. Det viser imidlertid at det er en forskjell i gjennomsnittlig kompetanse mellom kjønnene i utvalget, og at denne forskjellen er signifikant.

Funnet i denne studien er overraskende ettersom det i dagens digitale samfunn med økt tilgjengelighet av digitale enheter forventes at lærere er aktive brukere av digitale medier. Imidlertid viser funnene i dette pilotstudiet at dette alene ikke gir tilstrekkelig kompetanse innen digitale medier for lærerne.

Funnet viser at det kan være nødvendig å iverksette tiltak for å sikre at alle lærere på mellomtrinnet har tilstrekkelig kompetanse om spillmediet, uavhengig av kjønn. Dette er funn som (Slonje & Smith, 2008) bekrefter i sitt studie der lærerne opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse i å bruke medier i undervisningen, og at det er behov for mer opplæring og veiledning på dette området.

7 Avslutning

I kontekst av forskningsspørsmålet har dette pilotstudiet avdekket en rekke funn og bidratt med innsikt i hvordan lærere på 5-7.trinn i Drammen kommune arbeider for å redusere digital mobbing. Pilotstudiet har også avdekket hvilke faktorer som påvirker lærernes arbeid med å motvirke fenomenet, hvilken kompetanse de har om digital mobbing og at det må gjennomføres kompetanseheving på tradisjonell og digital mobbing i kontekst av de digitale mediene som er en del av elevenes hverdag.

Funnene i pilotstudien viser at lærerne benytter både proaktive og reaktive strategier for å motvirke digital mobbing. Studien indikerer også at flere av de samme strategiene som benyttes for å håndtere tradisjonell mobbing også anvendes for digital mobbing. Resultatene fra både de kvantitative og kvalitative analysene viser at de mest benyttede strategiene for å motvirke digital mobbing er elevsamtaler og etablering av trinnregler. Videre viser resultatene fra de kvantitative analysene at strategier som nedstenging, begrensning av programvare og inndragning av enheter er de minst benyttede strategiene for å motvirke digital mobbing.

De kvantitative funnene viser en moderat korrelasjon mellom lærernes generelle forståelse av mobbing og deres kunnskap om digital mobbing. De kvalitative funnene understøtter dette funnet, men antyder også at lærere som besitter god kompetanse om tradisjonell mobbing ikke nødvendigvis har den samme kompetansen når det gjelder digital mobbing. Videre indikerer både de kvantitative og kvalitative funnene en svak tendens til at lærere som har kompetanse om digital mobbing oftere benytter forebyggende strategier i kampen mot digital mobbing, i motsetning til lærere som ikke har slik kompetanse.

De kvantitative resultatene viser også en sterk korrelasjon mellom lærernes kompetanse om digital mobbing og deres kompetanse om digitale medier. Samtidig viser de kvantitative funnene en relativt svak korrelasjon mellom lærernes kompetanse om digitale medier og deres selv vurdering av egen kompetanse i arbeidet med digital mobbing. Dette tyder på at kompetanse om digital mobbing og undervise om digital mobbing også krever praktiske ferdigheter. De kvalitative funnene støtter opp om

denne tendensen, men indikerer også at det er betydelige forskjeller i lærernes kompetanse om digitale medier, og at dette kan påvirke det forebyggende arbeidet mot digital mobbing.

De kvantitative funnene viser en sterk korrelasjon mellom lærernes kompetanse på digitale enheter og deres kompetanse på sosiale medier. Videre viser resultatene at alder er en vesentlig faktor for lærernes kompetanse på sosiale medier og spill medier. Yngre lærere har høyere kompetanse på sosiale og spill medier, mens eldre lærere har lavere kompetanse på dette området. Funnet indikerer også en tydelig forskjell mellom kjønnene når det gjelder kompetanse på spill medier, der menn har betydelig høyere kompetanse enn kvinner.

Ved å identifisere de mest brukte strategiene for å motvirke digital mobbing, kan pilotstudien bidra til å øke bevisstheten rundt viktigheten av forebyggende arbeid blant lærere og ansvaret lærerne har for å utøve dette i praksis. Pilotstudiet har også avdekket at lærerne har behov for økt kunnskap om digital mobbing og de digitale mediene der mobbingen foregår. Funnene viser at det er avgjørende at kompetansehevingen av lærerne er en kombinasjon teoretisk og praktisk tilnærming til egen profesjonsutvikling og profesjonsutøvelse om fenomenet digital mobbing, men også at kompetansehevingen gir lærerne kunnskap til å ivareta trygt og godt skolemiljø for elevene i opplæring og veiledning i bruk av digitale medier i en stadig mer digitalisert skolehverdag.

7.1 Begrensinger i pilotstudiet

Dette pilotstudiet har begrensninger som påvirker bruken av Mixed Methods som metode i forskningsarbeidet. Først og fremst er studien begrenset i omfang og har et begrenset utvalg deltakere fra kun én kommune. Kun to fokusgruppeintervjuer og bare 142 av de 313 lærerne som deltok i spørreundersøkelsen gjør det utfordrende å generalisere funnene til hele populasjonen basert på en så liten gruppe med lærere. I tillegg ble det ikke identifisert et allerede validert instrument som kunne benyttes i den kvantitative delen av pilotstudiet, og derfor måtte det utvikles et eget spørreskjema for å besvare forskningsspørsmålet i studien. Det hadde vært en fordel for dette

pilotstudiet å ha tilgang til et kvalitetssikret instrument som allerede var utviklet for å undersøke temaet i denne masteroppgaven.

7.2 Videre forskning

Denne pilotstudien har åpnet opp for flere interessante spørsmål og områder for videre forskning. Det kan derfor være relevant for videre forskning å undersøke om digital kompetanse har en innvirkning på det forebyggende arbeidet mot digital mobbing. Forskningen kan fokusere på å identifisere digitale ferdigheter som er relevante for å forebygge digital mobbing, og hvordan disse ferdighetene kan implementeres i kompetanseutviklingen til både lærere og elever.

Det kan også være av interesse for videre forskning å undersøke hvordan lærernes kompetanse innen digital mobbing og digitale medier påvirker elevers rapportering av digital mobbing. Elevundersøkelser kan benyttes i forskningen, og sammenlignes med lærernes kompetanse i å undervise om digital mobbing og deres evne til å håndtere digital mobbing for å hjelpe elevene.

Det er funn i denne pilotstudien som ville være interessante å undersøke videre ved å samle data fra en større gruppe og analysere dem basert på en større populasjon som representerer lærere på mellomtrinnet i Norge. En mulig videre forskning kan være å undersøke om det kvantitative instrumentet som ble brukt i denne pilotstudien, kan brukes til å samle data fra et større utvalg på nasjonalt nivå, men dette ville kreve arbeid med å sikre god validitet og reliabilitet i instrumentet.

Referanser/litteraturliste

- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (4. utgave. ed.). Gyldendal.
- Bergsjø, L. O., Eilifsen, M., Tønnesen, K. T., & Vik, L. G. V. (2020). *Barn og unges digitale dømmekraft : verdiløft i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. udg. ed.). Hans Reitzel.
- Campbell, M., Whiteford, C., & Hooijer, J. (2019). Teachers' and parents' understanding of traditional and cyberbullying. *Journal of school violence, 18*(3), 388-402.
- Creswell, J. W. (2014a). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th , New international ed.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2014b). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ; International student ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L., & Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools, 13*(1), 1-11.
- Drammen, K. (2020). *Beskrivelse av opplæringsloven kapittel 9A Drammen kommune*. <https://eqs.drammen.kommune.no/cgi-bin/document.pl?pid=drammen&DocumentID=9044>
- Drammen, K. (2021). *Ordensreglement for skole*. Drammen kommune. <https://www.drammen.kommune.no/tjenester/skole/ordensreglement/ordensreglement-for-skole/>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics : and sex and drugs and rock 'n' roll* (4th ed.). SAGE.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and violent behavior, 45*, 134-153.
- Giæver, T. H., Mifsud, L., & Engen, B. K. (2021). *Digital dømmekraft* (2. utgave. ed.). Gyldendal.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. ed.). Fagbokforl.
- Halkier, B., & Gjerpe, K. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Hattie, J., & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Hurtubise, P. (2021). Teachers' perceptions of cyberbullying: a comparative multilevel modeling approach.
- Jakobsen, T. G. (2021). Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme—et ikke-antroposentrisk alternativ. In: Fagbokforlaget.
- Kasahara, G. M. (2018). *Gender Differences in Social Media Use and Cyberbullying in Belize* ProQuest Dissertations Publishing].
- Kelentrić, M., Helland, K., & Arstorp, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*.

- Kofoed, J., & Staksrud, E. (2019). 'We always torment different people, so by definition, we are no bullies': The problem of definitions in cyberbullying research. *New media & society*, 21(4), 1006-1020. <https://doi.org/10.1177/1461444818810026>
- Kowert, R., Domahidi, E., Festl, R., & Quandt, T. (2014). Social gaming, lonely life? The impact of digital game play on adolescents' social circles. *Computers in human behavior*, 36, 385-390.
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality & quantity*, 47(4), 2025-2047.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Li, Q. (2009). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian journal of learning and technology*, 34(2), 75. <https://doi.org/10.21432/T2DK5G>
- Macaulay, P. J., Betts, L. R., Stiller, J., & Kellezi, B. (2018). Perceptions and responses towards cyberbullying: A systematic review of teachers in the education system. *Aggression and violent behavior*, 43, 1-12.
- Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(6), 475-482.
- Medietilsynet. (2022a). Barn og medier 2022. [https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/Barn og unges bruk av sosiale medier.pdf](https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/Barn_og_unges_bruk_av_sosiale_medier.pdf)
- Medietilsynet. (2022b). Spillfrelste tenåringsgutter og jenter som faller fra. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/221109_gamingreport.pdf
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222-1228.
- Nardi, P. M. (2018). *Doing survey research : a guide to quantitative methods* (4. utgave. ed.). Routledge.
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Keshet, N. S. (2019). Factors That Affect Teachers' Coping with Cyberbullying: Implications for Teacher Education Programs. *Creative Education*, 10(13), 3357.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen : hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In *Handbook of bullying in schools* (pp. 9-33). Routledge.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European journal of developmental psychology*, 9(5), 520-538. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61), (1998).
- Pfetsch, H. M. J. (2016). Gender Differences in Cyberbullying: A Systematic Review of Literature. *Educational Sciences*.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rigby, K., & Slee, P. (2008). Interventions to reduce bullying. *International journal of adolescent medicine and health*, 20(2), 165-184.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. ed.). Fagbokforl.

- Rivers, I., & Noret, N. (2010). 'I h8 u': findings from a five-year study of text and email bullying. *British Educational Research Journal*, 36(4), 643-671.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: hva kan skolen gjøre?* Universitetsforl.
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven : opplæringslovens kapittel 9A og god praksis* (1. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational research*, 44(3), 299-312.
- Samara, M., Nascimento, B. D. S., Asam, A. E., Smith, P., Hammuda, S., Morsi, H., & Al-Muhannadi, H. (2020). Practitioners' Perceptions, Attitudes, and Challenges around Bullying and Cyberbullying. *International Journal of Emotional Education*, 12(2), 8-25.
- Samnøen, Ø. (2014). *Mobbing på digitale arenaer*. Cappelen Damm akademisk.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scand J Psychol*, 49(2), 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 244-259.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program—A response to Olweus (2012). *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 553-558.
- Smith, P. K. (2014). Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies. *Understanding School Bullying*, 1-240.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief No. RBX03-06*. London: DfES.
- SSB. (2021). *Lærere i grunnskolen, etter kjønn og alder (K) 2015 - 2021*. Statistisk sentralbyrå. Retrieved 07.03.2023 from <https://www.ssb.no/statbank/table/12282/>
- Staksrud, E. (2013). *Digital mobbing : hvem, hvor, hvordan, hvorfor - og hva kan voksne gjøre?* Kommuneforl.
- Tanggaard, L., Brinkmann, S., & Hansen, W. (2012). Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling. *Oslo: Gyldendal akademisk*.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Thompson, F., & Smith, P. K. (2011). The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools. *Research Brief DFE-RR098*, 1-220.
- Thompson, R. (2021). Teachers and cyberbullying: Interventions, workarounds and frustrations. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1-15.
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode : en praktisk tilnærming*. Cappelen Damm akademisk.
- Tippett, N., & Kwak, K. (2012). Cyberbullying in South Korea. *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives*, 202-219.

- Tourangeau, R., & Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys. *Psychological bulletin*, 133(5), 859.
- UIO. (2023). *Hjelp og veiledninger for Nettskjema*. Universitetet i Oslo. Retrieved 27.02.2023 from <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/>
- Ulriksen, R., & Knapstad, M. (2016). Digital mobbing. Kunnskapsoppsummering over forskning på effekter av tiltak. *rapport Nasjonalt folkehelseinstitutt*.
- USN. (2018). *Retningslinjer for håndtering av forskningsdata ved Universitetet i Sørøst-Norge* Universitetet i Sørøst-Norge https://www.usn.no/getfile.php/13569505-1557211042/usn.no/om_USN/Regelverk/Retningslinjer%20for%20h%C3%A4ndtering%20av%20forskingsdata%20ved%20Universitetet%20i%20S%C3%B8r%C3%A5st-Norge.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kunskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob> Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Grunnskolens Informasjonssystem (GSI)*. Utdanningsdirektoratet. Retrieved 04.02.2023 from <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/100/unit/8579/>
- Van Verseveld, M. D., Fekking, R. G., Fekkes, M., & Oostdam, R. J. (2019). Effects of antibullying programs on teachers' interventions in bullying situations. A meta-analysis. *Psychology in the Schools*, 56(9), 1522-1539.
- Välimäki, M., Almeida, A., Berne, S., Cross, D., Deboutte, G., Fandrem, H.,. (2014). Retningslinjer for å forebygge digital mobbing i skolemiljøet: en gjennomgang og anbefalinger. .
- Waters, S., Russell, W. B., & Hensley, M. (2020). Cyber Bullying, Social Media, and Character Education: Why It Matters for Middle School Social Studies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(4), 195-204. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1760770>
- Wendelborg, C. (2021). Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/21.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*.
- Willard, N. (2007). Parent guide to cyberbullying and cyberthreats. *From Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Oregon: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Wølner, T. A., Kverndokken, K., Moe, M., Siljan, H., & Landslaget for, n. (2020). *101 digitale grep : en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (2. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering fra Norsk senter dataforskning

25.11.2022, 06:02

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / ["Hvilke forebyggende strategier benytter lærerne i Drammen kommu..."](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
182668

Vurderingstype
Standard

Dato
04.10.2022

Prosjekttittel

"Hvilke forebyggende strategier benytter lærerne i Drammen kommune for å motvirke digital mobbing?"

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Gunstein Christoffer Egeberg

Student

Stig Halvorsen

Prosjektperiode

15.08.2022 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, men du må oppdatere informasjonsskrivet før du starter (se neste avsnitt).

INFORMASJONSSKRIV

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

- Årstall for dato for prosjektslutt må oppdateres fra 2022 til 2023
- Veileder må omtales som prosjektansvarlig

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/62d05a1-2b55-466d-9f52-03372c2bc0db>

1/2

[Meldeskjema](#) / ["Hvilke forebyggende strategier benytter lærerne i Drammen kommu..."](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
182668

Vurderingstype
Standard

Dato
04.10.2022

Prosjekttittel

"Hvilke forebyggende strategier benytter lærerne i Drammen kommune for å motvirke digital mobbing"?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Gunstein Christoffer Egeberg

Student

Stig Halvorsen

Prosjektperiode

15.08.2022 - 01.07.2023


Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, men du må oppdatere informasjonsskrivet før du starter (se neste avsnitt).

INFORMASJONSSKRIV

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

- Årstall for dato for prosjektslutt må oppdateres fra 2022 til 2023
- Veileder må omtales som prosjektansvarlig

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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.

Vedlegg 2: Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt:

"Hvilke forebyggende strategier benytter lærerne i Drammen kommune for å motvirke digital mobbing"?

Dette er en invitasjon til deg om å delta i et **gruppeintervju** i forskningsprosjektet «*hvilke forebyggende strategier lærerne i Drammen kommune benytter for å motvirke digital mobbing*».

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse i gruppeintervjuene vil innebære. Det befinner seg en samtykkeerklæring på side fire som jeg ber deg fylle ut og sende tilbake før intervjuet finner sted (bekreftelse kan også sendes på e-post).

Hilsen
Stig Halvorsen

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærerne i Drammen kommune arbeider med digital mobbing, og hvilke forebyggende strategier som benyttes i dette arbeidet.

I forskingsarbeidet skal jeg benytte kvalitativ og kvantitativ metode i datainnsamlingen. Den kvalitative datainnsamlingen består av foksugruppeintervju. Den kvantitative datainnsamlingen består av en digital spørreundersøkelse som skal gjennomføres blant lærere i Drammen kommune vinteren 2023.

Foksugruppeintervjuet gjennomføres med en ekspertgruppe av lærere for å utforske deres kunnskap, erfaringer og meninger om forebygging av mobbing generelt og digital mobbing spesielt. Som deltaker deltar læreren (du) bare én gang i et (gruppe-)intervju med 6-8 andre lærere fra Drammen kommune. Intervjuet er på rundt 50 minutter. Det krever ingen for og etterarbeid, og samtalen gjennomføres på Zoom.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Sammenligner vi tallene fra elevundersøkelsen 2021/2022 med tallene fra elevundersøkelsen 2019 ser vi at det har skjedd en økning i digital mobbing på de yngste trinnene 5.trinn fram til 9.trinn. Den samlede økningen i digital mobbing kan tilskrives de yngste trinnene, og det er grunnen til at den kvalitative og kvantitative datainnsamlingen skal gjennomføres på barneskolen.

Jeg ønsker å undersøke *hvilke forebyggende strategier lærerne i Drammen kommune benytter for å motvirke digital mobbing*, det er derfor naturlig å spørre lærere som

arbeider på trinn hvor det har skjedd en økning det siste året. Du er lærer på mellomtrinnet, det er derfor jeg ønsker å spørre om du vil delta på foksugruppeintervjuet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du skal delta på et foksugruppeintervju. Foksugruppeintervju er litt annerledes enn det du kanskje forbinder med å bli intervjuet – hvor en intervjuer stiller mange spørsmål. I foksugruppeintervjuet er det mest du/dere som skal snakke og diskutere med hverandre. Jeg har fire temaer og et par øvelser jeg gir dere anledning til å snakke om også styrer dere selv diskusjonen.

Fokusintervjuet kan ses på som å sitte hjemme hos en av dere og snakke over kaffen eller teen. Jeg sitter bare og lytter, og er først og fremst interessert i deres egne erfaringer, opplevelser og fortellinger. Alle opplevelser er like viktige – det er ikke riktig og feil svar.

Intervjuet varer i ca 50 minutter. Det blir gjort opptak på ZOOM og det er ingen andre enn meg og veilederen min (Gunstein Egeberg) som hører / ser opptaket i ettertid.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare prosjektansvarlig for denne piloten er Gunstein Christoffer Egeberg (Gunstein.C.Egeberg@usn.no) og Stig Halvorsen (Stig.halvorsen@drammen.kommune.no) som har tilgang til dataene som samles inn fra foksugruppeintervjuet.

For å sikre at personopplysningene behandles og lagres riktig har jeg benyttet Universitet i Sørøst – Norges veiledning for forskning med ZOOM i planleggingen og gjennomføringen av fokusgruppe-intervjuet ().

Jeg har også benyttet lagringsguiden til Universitet i Sørøst – Norges for å sikre sikker lagring av datamaterialet som genereres i foksugruppeintervjuet

<https://min.usn.no/ansatte/vart-usn/vare-enheter/avdeling-for-infrastruktur/it-avdelingen/tjenester/student/artikler-til-tjenesten-lagring/lagringsguide-studenter>

Alt av informasjon og opplysninger fra foksugruppeintervjuet anonymiseres, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av pilott.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

For å sikre at personopplysningene behandles og lagres riktig har jeg benyttet Universitet i Sørøst – Norges veiledning for forskning med ZOOM i planleggingen og gjennomføringen av fokusgruppe-intervjuet (<https://edu.usn.no/zoom/zoom-til-forskning/>).

Jeg har også benyttet lagringsguiden til Universitet i Sørøst – Norges for å sikre sikker lagring av datamaterialet som genereres i foksugruppeintervjuet (<https://min.usn.no/ansatte/vart-usn/vare-enheter/avdeling-for-infrastruktur/it-avdelingen/tjenester/student/artikler-til-tjenesten-lagring/lagringsguide-studenter>).

Alt av informasjon og opplysninger fra foksugruppeintervjuet anonymiseres, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av pilott.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.07.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med deltakernes personopplysninger anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene). Datamaterialet skal ikke benyttes til videre forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i sørøst – Norge ved fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap/ institutt for pedagogikk har personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til piloten, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Prosjektansvarlig Gunstein Christoffer Egeberg (Gunstein.C.Egeberg@usn.no)

Stig Halvorsen (Stig.halvorsen@drammen.kommune.no).

Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no)

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Stig Halvorsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om *prosjektet "Hvilke forebyggende strategier benytter lærerne i Drammen kommune for å motvirke digital mobbing"*? og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i Foksugruppeintervjuet - *"Hvilke forebyggende strategier benytter lærerne i Drammen kommune for å motvirke digital mobbing"*?

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide - fokusgruppe

Fokusgruppe – fokusintervju (spørreguide)

"Hvilke forebyggende strategier benytter lærerne i Drammen kommune for å motvirke digital mobbing"?

Informasjon:

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærerne i Drammen kommune arbeider med digital mobbing, og hvilke forebyggende strategier som benyttes i dette arbeidet. I forskingsarbeidet skal jeg benytte kvalitativ og kvantitativ metode i datainnsamlingen. Den kvalitative datainnsamlingen består av fokusgruppeintervju. Den kvantitative datainnsamlingen består av en digital spørreundersøkelse som skal gjennomføres blant lærere i Drammen kommune vinteren 2023. Fokusgruppeintervjuet gjennomføres med en ekspertgruppe av lærere for å utforske deres kunnskap, erfaringer og meninger om forebygging av mobbing generelt og digital mobbing spesielt. Som deltaker deltar læreren (du) bare én gang i et (gruppe-)intervju med 6-8 andre lærere fra Drammen kommune. Intervjuet er på rundt 50 minutter. Det krever ingen for og etterarbeid, og samtalen gjennomføres på Zoom.

Introduksjonsrunde:

- Alle i gruppen presenterer seg (navn, alder, jobb osv).

Informasjon om intervjuet:

- Deres erfaringer og oppfatninger i arbeidet med å motvirke digital mobbing i skolen.
- Deres erfaringer og oppfatninger av forebyggende strategier for å motvirke digital mobbing i skolen.

Intervjuet varer i ca 50 minutter. Det blir gjort opptak her på ZOOM og det er ingen andre enn meg og veilederen min (Gunstein Egeberg) som hører / ser opptaket (ref informasjonsskrivet).

Hva kommer til å foregå i dag?

- Dette intervjuet er annerledes enn det dere kanskje forbinder med å bli intervjuet – hvor en intervjuer stiller mange spørsmål.
- Det er mest dere som skal snakke og diskutere med hverandre.
- Jeg har fire temaer og et par øvelser jeg gir dere anledning til å snakke om.
- Dere styrer selv diskusjonen. Hvis den kjører av sporet, hvis dere ikke har noe mer å si, hvis ikke alle blir hørt – så kan det hende en fra gruppen gjør noe med det – hvis ikke kan jeg gå inn og hjelpe.
- Se på dagens intervju som å sitte hjemme hos en av dere og snakke over kaffen eller teen (det er høyt under taket).
- Jeg er først og fremst interessert i deres egne erfaringer, opplevelser og fortellinger.
- Alle opplevelser er like viktige – det er ikke riktig og feil svar.

Startspørsmål

1. Presenter deg selv. Fortelle litt om jobben/skolen du jobber, og hva du er opptatt av i jobben din.
2. Hva mener dere er mobbing / hvordan definerer mobbing?
3. Hva mener dere er forskjell på fysisk mobbing og digital mobbing?
4. Hvordan jobber dere forebyggende/proaktivt med mobbing generelt?
5. Har dere spesifikke forebyggende tiltak mot digital mobbing spesielt?
6. Er det forskjell på det forebyggende arbeidet med mobbing vs digital mobbing?
7. Hvilke barrierer opplever dere i det forebyggende mobbearbeidet?
8. Hvilke grep bruker skoleledelsen for å sikre et godt forebyggende mobbearbeid?
9. Hvilken kompetanse trenger lærere for å forebygge mobbing effektivt?

Vedlegg 4: Spørreundersøkelse

Hvilke forebyggende strategier benytter lærerne på 5-7 trinn i Drammen kommune for å motvirke digital mobbing?

Side 1

Deltakelse i studie om Digital mobbing - et samarbeid mellom Universitet i Sørøst-Norge og Drammen kommune.

Denne undersøkelsen er en del av et studie som har som formål å undersøke hvordan lærerne arbeider med digital mobbing, og hvilke forebyggende strategier som benyttes i dette arbeidet.

Undersøkelsen er anonym og kan ikke spores tilbake til deg som deltar.

Har spørsmål til undersøkelsen, eller ønsker å vite mer om studien, ta kontakt med Stig Halvorsen (Stig.halvorsen@drammen.kommune.no).

Samtykker du til at USN (Universitet i Sørøst-Norge) bruker innsamlet data til forskning knyttet til digital mobbing?

Ja

Nei

Side 2

Kjønn?

Kvinne

Mann

Annen identitet

Alder?

18 - 24 år

25 - 34 år

35 - 44 år

45 - 54 år

55 - 64 år

65 - år

Hvilken skole jobber du på?

- Aronsløkka skole
- Bragernes skole
- Brandengen skole
- Danvik skole
- Fjell skole
- Hallermoen skole
- Konnerud skole
- Krokstad skole
- Mjøndalen skole
- Rødskog skole
- Skoger skole
- Solberg skole

Antall år jobbet som lærer?

- 0 - 5 år
- 5 - 10 år
- 10 - 15 år
- 15 - 20 år
- 20 - 25 år
- 25 - år

Utdanning?

- Ikke godkjent lærerutdanning
- treårig lærerutdanning
- Adjunkt
- Adjunkt med opprykk
- Lektor
- Lektor med opprykk

Hvor mange studiepoeng har du i ikt - fag / PFDK?

- ingen studiepoeng
- 5 - 10 studiepoeng
- 15 - 30 studiepoeng
- 30 til 60 studiepoeng
- 60 til 120 studiepoeng
- 120 - studiepoeng

I hvilken grad vurderer du kriteriene nedenfor som relevant for din forståelse av mobbing?

	Svært uenig	Uenig	Både og	Enig	Svært enig
Maktubalanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gjentakelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Over en viss tid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intensjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Negative handlinger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Skillet mellom tradisjonell mobbing og digital mobbing

Jeg mener at digital mobbing skiller seg fra tradisjonell mobbing ved at...

	Svært uenig	Uenig	Både og	Enig	Svært enig
...digital kompetanse kan skape ubalanse mellom mobberen og mobbeofferet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...den er indirekte og anonym - istedenfor ansikt til ansikt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...mobberen ikke ser offerets reaksjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...det kan være enda flere passive deltakere tilstede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...det er uavhengig tid og sted - det kan utføres når som helst og hvor som helst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...det kan være kombinasjon bilder, lyd og video (multimodalitet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...det foregår på private enheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...det kan være vanskelig for voksne å oppdage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...det med noen få tastetrykk når mange på svært kort tid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...mobberen/mobbeofferet er kontinuerlig tilgjengelig (24/7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvilke forebyggende strategier benytter du i arbeidet for å motvirke digital mobbing?

	Svært uenig	Uenig	Både og	Enig	Svært enig
Inndragning av enheter ved digital mobbing og regelbrudd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedstenging / begrensning av programvare (team, chat etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etablere klasse - og trinnregler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samtalegrupper med temaet digital mobbing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nettressurser mot digital mobbing (dubestemmer.no, brukhve etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etablere nettvettregler for klassen - og trinnet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktisk opplæring om digital mobbing (skjermdump, blokkere, lagre meldinger etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analoge antimobbeprogrammer (Smartopplegg, Olweus, Pals, Klassetrivsel etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeid med foreldre foresatte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevsamtaler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I hvilken grad vurderer du din overordnede digitale kompetanse i arbeidet med digital mobbing?

Jeg har kompetanse til...

	Svært uenig	Uenig	Både og	Enig	Svært enig
...å veilede elevene i tekniske funksjoner på digitale enheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...å veilede elever i etisk riktig bruk av sosiale medier (snapchat, tiktok etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...å veilede elever i etisk riktig bruk av digitale spill og spillmedier (Minecraft, CS, Fifa etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...å veilede elever i etisk riktig bruk av digitale kommunikasjonskanaler VoIP (Discord, Ventrilo etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I hvilken grad vurderer du din digitale kompetanse på medier som er en del av elevenes digitale hverdag?

	Svært begrenset	Begrenset	Både og	God	Svært God
Sosiale medier (Snapchat, Instagram, TikTok etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gaming medier (Minecraft, Fortnite, Call of Duty, Fifa etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digitale enheter (Datamaskin, Ipad, mobil osv)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VoIP-program (Discord, Ventrilo osv)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I hvilken grad vurderer du din kompetanse for å arbeide forebyggende med digital mobbing?

Svært begrenset

Begrenset

Både og

God

Svært God

Hvor ofte setter du av tid til å arbeide forebyggende med digital mobbing i undervisningen?

2 ganger i uken eller mer

1-2 ganger i måneden

1-2 ganger i kvartalet

1-2 ganger i halvåret

2 ganger i året eller mindre

Hvilke barrierer opplever du i det forebyggende arbeidet med digital mobbing?

	Svært uenig	Uenig	Både og	Enig	Svært enig
Mobbingen skjer på elevenes digitale enheter – det er vanskelig å oppdage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min tekniske kompetanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mangel på tid og ressurser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min kompetanse om digitale medier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunnskap om veiledning og læringsopplegg som kan benyttes i praksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min kompetanse om digital mobbing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Det settes av for lite tid til å arbeide med dette i utviklingstid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ikke en del av skolens gjennomgående praksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er ingen felles strategi på vår skole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Side 13

Prioriteringer i det forebyggende arbeidet

Som lærer velger jeg oftest...

	Svært uenig	Uenig	Hverken enig eller uenig	Enig	Svært enig
... å overlate mobbesaker til ledelsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... samarbeide med andre lærere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... å se om elevene løser situasjonen selv først	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... å la foresatte ordne opp i saker som skjer utenfor skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... å ha dokumentasjonen i orden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Side 14

Oppfatninger om digital mobbing

Jeg tenker at digital mobbing stort sett er resultat av...

	Svært uenig	Uenig	Hverken uenig eller enig	Enig	Svært enig
... ubetenksomhet hos elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ønske om å skade medelever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ønske om å få oppmerksomhet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... at noen elever "ber" om å bli plaget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... noen elevers personlighetstrekk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... forhold hjemme hos elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... utfordringer i klassemiljøet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I hvilken grad føler du at du lykkes med det forebyggende arbeidet mot digital mobbing?

	Svært uenig	Uenig	Hverken uenig eller enig	Enig	Svært enig
... færre digitale mobbetilfeller	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... at mobbesaker kan løses enklere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... at elevene enklere tar kontakt når noe skjer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... at elevene bedre kan støtte hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... at samarbeid med hjemmet blir enkler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... at dokumentasjon og rapportering blir enklere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>