

Mobbing i en hardere elevkultur

Elevenes og de ansattes erfaringer med skolemiljø, utenforskap og rapportering

Christian Wendelborg, Siri Mordal og Sonia Tangen



Mobbing i en hardere elevkultur

Elevenes og de ansattes erfaringer med skolemiljø,
utenforskap og rapportering

Christian Wendelborg, Siri Mordal og Sonia Tangen



Samfunnsforskning AS

Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim

Besøksadresse: Dragvoll allé 38 B

Telefon: 73 59 63 00

Telefaks: 73 59 62 24

E-post: kontakt@samforsk.no

Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning

Mangfold og inkludering

Januar 2026

ISBN: 978-82-7570-803-6 (web)

Omslag: Shutterstock



Du har lov til:

Dele — kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle.

Bearbeide — remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle.

Lisensgiver kan ikke kalle tilbake disse frihetene så lenge du respekterer disse lisensvilkårene.

På følgende vilkår:

Navngivelse - Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av verket.

Ingen ytterligere begrensninger - Du kan ikke gjøre

bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

Notiser:

Du trenger ikke å rette deg etter lisensen for de deler av materialet som er falt i det fri eller der bruken er tillatt av etter lånereglene i åndsverkloven eller annen gjeldende rett.

Ingen garantier er gitt. Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

[Les mer om kreditering på creativecommons.org](https://creativecommons.org)

Forord

Denne rapporten er en del av den årlige rapporteringen basert på Elevundersøkelsen, gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Hvert år velges et tema – dypdykk - i samråd med Udir. I år har vi gått spesielt i dybden på mobbing, utenforskap og elevkultur, med utgangspunkt i både nye casestudier og supplerende analyser av Elevundersøkelsen 2016–2024. Prosjektet er gjennomført av NTNU Samfunnsforskning.

Vi vil rette en stor takk til alle som har bidratt med tid, erfaringer og refleksjoner: elever som har delt sine perspektiver i workshop og intervjuer, lærere, miljøarbeidere og skoleledere ved case-skolene, samt skoleeiere som har lagt til rette for datainnsamlingen. En særlig takk går til skolene som åpnet dørene for oss og delte av både hverdag og utfordringer.

Vi vil også takke Utdanningsdirektoratet for godt samarbeid og konstruktive innspill underveis, og kolleger for nyttige kommentarer til analyser og manus. Eventuelle feil, fortolkninger og vurderinger er vårt ansvar alene.

Vi håper rapporten kan være et nyttig kunnskapsgrunnlag for videre arbeid med å forstå økningen i rapportert mobbing, og for å utvikle praksis og strukturer som styrker trivsel, tilhørighet og et trygt skolemiljø for alle elever.

Trondheim, Januar 2026

Sammendrag

Denne rapporten er et dypdykk i økningen i elevenes rapportering av mobbing i Elevundersøkelsen de siste årene. Målet er å forstå denne utviklingen i lys av elevers og ansattes erfaringer med skolemiljø, ungdomskultur og forståelsen av hva mobbing er. Datagrunnlaget er kvalitative case-studier ved utvalgte grunnskoler med workshops med elever og intervjuer med ansatte og ledelse, supplert med et spørreskjema til elever ved case-skolene. I tillegg inngår en reanalyse av Elevundersøkelsen 2016–2024, presentert i en egen vitenskapelig artikkel (Wendelborg og Breivik, under review).

Funnene viser at elever i stor grad forstår mobbing i tråd med en klassisk definisjon, med vekt på gjentatte negative handlinger over tid der den som utsettes har vansker med å forsvare seg. Samtidig har språket rundt krenkelser og utenforskap blitt bredere, og ordet mobbing brukes oftere i hverdagsspråk, også om enkelthendelser og ubehagelige situasjoner. Elevene skiller likevel mellom mobbing, utestenging, erting og «roasting», og understreker at utestenging først blir mobbing når det skjer systematisk.

Mobbing og utestenging beskrives som grensekryssende fenomener. De oppstår og vedlikeholdes på tvers av skole, fritid, skolevei og digitale arenaer som sosiale medier og gaming (som vist i kapittel 4). I casene beskriver både elever og ansatte en elevkultur preget av tøffere språkbruk, tydelige sosiale hierarkier og et sterkt digitalt og sosialt press. Flere ansatte opplever samtidig at elever fremstår mindre robuste og raskere uttrykker at de er krenket. Samtidig peker casematerialet mot at mange elever snarere kan forstås som mer belastet enn mer sårbare “uten grunn”: Mange små episoder og «småkrenkelser» kan over tid bygge seg opp til mønstre av utenforskap og mistrivsel.

Reanalysen av Elevundersøkelsen viser at elever som rapporterer mobbing, har stabilt klart lavere trivsel enn andre elever gjennom hele perioden 2016 til 2024. Samtidig går trivselen også noe ned blant elever som ikke rapporterer mobbing, særlig på skoler med høyt mobbenivå. Dette tyder på at et belastet skolemiljø «smitter» utover de direkte involverte, og gir liten støtte til at økningen i rapportert mobbing først og fremst skyldes endret rapporteringssensitivitet eller overbruk av mobbebegrepet.

Skolene beskriver forebygging som et hverdagsarbeid som må være vevd inn i relasjoner, struktur og kultur, mer enn som enkeltstående tiltak. Mobilfri praksis, tydelig ledelse, systematisk språk- og normarbeid, bevisst organisering av uteområder og et godt samarbeid med foreldre løftes fram som viktige rammer. Slike tiltak skaper pusterom og bedre vilkår for trygghet, men fjerner ikke mobbing som fenomen når presset i elevenes digitale og sosiale liv ellers er høyt.

På tvers av problemstillingene er det tre hovedpoeng som skiller seg ut. For det første: Mobbing forstås fortsatt i tråd med en klassisk definisjon, mens språket rundt krenkelser og utenforskap er utvidet. Det er lite støtte til at økningen i rapportert mobbing primært skyldes endret rapporteringssensitivitet. For det andre: Mobbing og en hardere elevkultur påvirker hele skolemiljøet, ikke bare de direkte involverte. For det tredje: Forebygging må forstås som et langsiktig arbeid med kultur, relasjoner og samarbeid mellom skole og hjem, ikke som et spørsmål om å finne «mobber og offer» og sette inn enkelt-tiltak.

Summary

This report takes a closer look at the recent increase in students' self-reported bullying in the Norwegian Pupil Survey (Elevundersøkelsen). The aim is to understand this development in light of students' and school staff's experiences with the school environment, youth culture and how bullying is understood. The empirical basis is qualitative case studies at selected primary and lower secondary schools, including workshops with students and interviews with staff and school leaders, supplemented by a short survey to students at the case schools. In addition, we draw on a reanalysis of the national Pupil Survey 2016–2024, presented in a separate scientific article (Wendelborg and Breivik, under review).

The findings show that students largely understand bullying in line with a classic definition, emphasising repeated negative actions over time where the person targeted has difficulty defending themselves. At the same time, the language around hurtful behaviour and social exclusion has become broader, and the word “bullying” is used more often in everyday speech, including about single incidents and uncomfortable situations. Students nevertheless distinguish between bullying, exclusion, teasing and “roasting”, and stress that exclusion only becomes bullying when it is systematic.

Bullying and exclusion are described as cross-arena phenomena. They arise and are maintained across school, leisure time, the way to and from school, and digital arenas such as social media and gaming. The case studies portray a pupil culture marked by harsher language, clear social hierarchies and strong digital and social pressure. At the same time, staff experience today's students as less “robust” and quicker to say that they feel offended or wronged. The findings suggest, however, that many students are more heavily burdened rather than simply more sensitive without reason. Many small incidents and “micro-aggressions” can accumulate over time into patterns of exclusion and low well-being.

The reanalysis of the Pupil Survey shows that students who report being bullied have consistently much lower school well-being than other students throughout the period 2016–2024. At the same time, well-being has also declined among students who do not report bullying, particularly in schools with a high prevalence of bullying. This

indicates that a strained school climate affects the whole environment, not only those who are directly involved, and provides little support for the idea that the increase in reported bullying is mainly due to changed reporting sensitivity or “overuse” of the concept.

Schools describe prevention as everyday work that must be woven into relationships, structure and culture, rather than a set of isolated measures. Phone-free school days, visible leadership, systematic work on language and norms, conscious use of outdoor areas and strong cooperation with parents are highlighted as important conditions. These measures create breathing spaces and better conditions for safety, but do not remove bullying as a phenomenon when pressure in students’ digital and social lives remains high.

Across the research questions, three main points stand out. First, bullying is still understood in line with a classic definition, while the language around hurtful acts and exclusion has expanded. There is little support for the hypothesis that the increase in reported bullying is mainly driven by reporting sensitivity. Second, bullying and a harder pupil culture affect the entire school climate, not only those directly targeted. Third, prevention must be seen as long-term work on culture, relationships and school–home collaboration, rather than as a matter of identifying “bully and victim” and applying isolated measures.

Innhold

1. Innledning.....	11
1.1. Bakgrunn: En skolehverdag under press og utviklingstrekk i læringsmiljøet.....	11
1.2. Skolemiljø, mobbing, trivsel og utenforskap.....	14
1.3. Måling, begrepsbruk og rapporteringssensitivitet	15
1.4. Supplerende analyser i dette dypdykket: Elevundersøkelsen 2016–2024	17
1.5. Implikasjoner for problemstillingene i dypdykket.....	18
1.6. Problemstillinger	19
2. Metode og gjennomføring	21
2.1. Case	21
Workshop	22
Intervju	24
Supplerende nettskjema.....	24
2.2. Analyser	25
2.3. Styrker og begrensninger.....	26
3. Forståelse av mobbing	27
3.1. Hva er mobbing	27
3.2. Språkbruk og roasting.....	31
3.3. Å være annerledes	34
4. Arenaer, former og kontekst for mobbing.....	38
4.1. Hvor skjer mobbing?	38
4.2. Sosiale medier og gaming	40
4.3. Utestenging og utenforskap	43
4.4. Hvordan oppleves dagens elevkultur og elevenes «robusthet»	46

5. Aktører og tiltak.....	48
5.1. Foreldresamarbeid	48
5.2. Skolens forebyggende arbeid med mobbing	52
Arbeid med mobbesaker: kompleksitet, tid og relasjoner	54
Skoleeiers satsinger	55
Implementeringsarbeid	56
Støtte fra ledelsen	56
Mobilfri skole.....	58
6. Drøfting og avsluttende refleksjon	60
6.1. Har forståelsen av mobbing endret seg?	60
6.2. Mobbing på tvers av arenaer: språkbruk, sosiale medier og gaming.....	63
6.3. Behovet for gode rollemodeller	65
6.4. Skole-hjem-samarbeid ved små og store hendelser	66
6.5. Mobilfrisone som pusterom – nødvendige, men ikke tilstrekkelige tiltak	69
6.6. Skolens innsats i mobbesaker – og elevenes opplevelse av uferdige prosesser.....	70
6.7. «Mindre robuste» eller mer belastede? Om generasjon «krenk» i en hardere elevkultur	71
7. Avsluttende oppsummering	74
Referanseliste	78
Vedlegg - surveysvar	81
Tabell 1. Hva må til for at noe skal være mobbing? (%).....	82
Tabell 2. Hvordan vurderer elevene ulike situasjoner som mobbing eller ikke? (%).....	82
Tabell 3. Elevenes forståelse av mobbing – utsagn og enighet (%)	83
Tabell 4.Hvor og når opplever elevene at mobbing skjer? (%)	84

Figurer

Figur 1.1	Rapportering av mobbing i Elevundersøkelsen 2016 til 2024 fordelt på gutter og jenter (prosent).....	14
Figur 2.1	Oversikt over datainnsamling og analyser	27
Figur 3.1	Hva må til for at noe er mobbing? Prosent, N=137	28
Figur 3.2	Er Roasting mobbing? Prosent, N=137	34
Figur 4.1	Hvor og når foregår mobbing? Prosent N=137	40

1. Innledning

Denne rapporten er et dypdykk i økningen i elevenes rapportering av mobbing i Elevundersøkelsen de siste årene. Formålet er å undersøke hvordan utviklingen kan forstås i lys av elevenes og de ansattes erfaringer med skolemiljø, ungdomskultur og forståelsen av hva mobbing er. Dypdykket bygger på kvalitative data fra utvalgte case-skoler, supplert med analyser av Elevundersøkelsen 2016–2024. Kapittelet starter med et kort bakteppe om utviklingstrekk i skolehverdag og læringsmiljø, før vi oppsummerer relevant forskning og presiserer rapportens problemstillinger.

1.1. Bakgrunn: En skolehverdag under press og utviklingstrekk i læringsmiljøet

Barn og unges skolehverdag beskrives de senere årene som en hverdag «under press». I fjorårets dypdykk *En skolehverdag under press: Jakten på trygghet og tilhørighet* (Wendelborg mfl. 2024) peker elever i videregående opplæring på hvordan faglig press, sosial sammenligning, kropp- og utseendeidealer, preger skolelivet. Elevene beskriver et behov for tilhørighet, samtidig som de opplever at trusler mot tilhørighet og fellesskapsfølelse kan være skjør: små hendelser på sosiale medier, blikk eller kommentarer kan få stor betydning for hvem som oppleves innenfor og utenfor fellesskapet. Konflikter og utestenging på sosiale medier følger elevene inn i klasserommet og friminuttene, og mange opplever det som krevende å «finne sin plass» i sosiale miljøer med høy grad av normstyring og lav toleranse for å skille seg ut. Fjorårets dypdykk (Wendelborg et al., 2024) viste at det har vært en utvikling i økt opplevd press relatert både til skole og utseende. Dette samsvarer med andre Ungdata som viser økende press, særlig blant jenter, og de som er mest på sosiale medier opplever mer press (f.eks. Bakken, Sletten og Eriksen 2018).

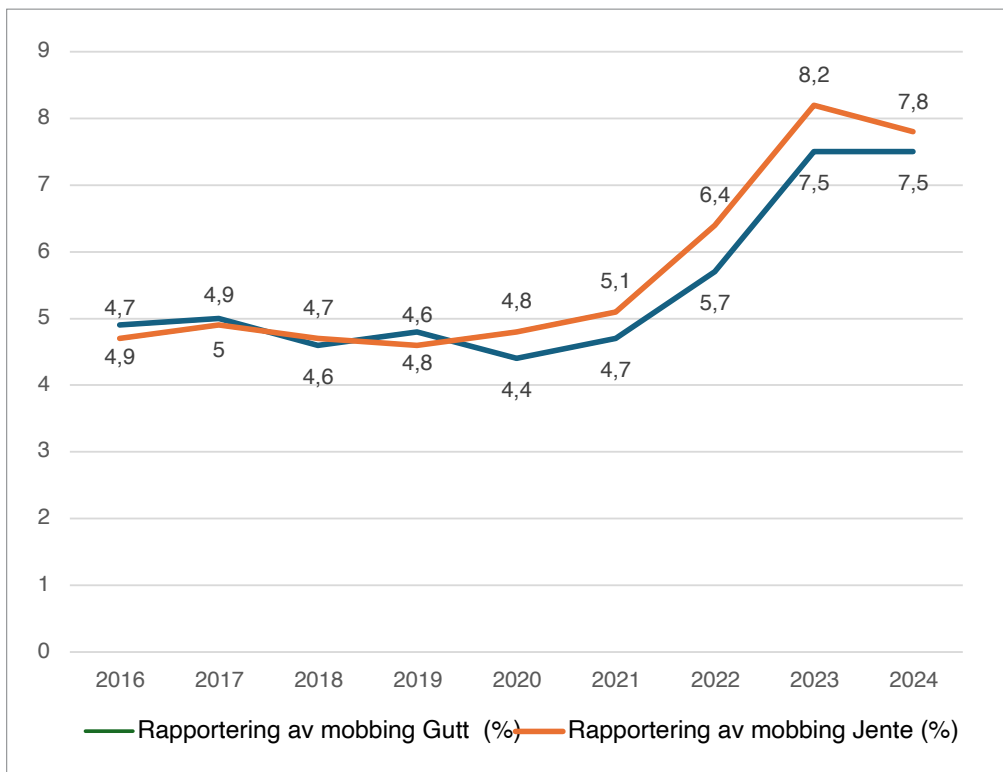
Parallelt med dette, viser internasjonale studier at kunnskaps- og ferdighetsnivået til elever i Norge synker, mer enn i øvrige sammenlignbare land (PISA, ICCS, PIRLS) (her etter Wendelborg et al., 2024) og i siste Pisa- undersøkelse rapporterer elevene om en tydelig nedgang i opplevelse av tilhørighet i skolen, målt gjennom indeksen «sense of belonging». Norge har en av de største nedgangene i OECD-området for denne indeksen (OECD 2023).

Samtidig peker nyere studier på at det økende presset i skolelivet også har sammenheng med utviklingen i unges psykiske helse. En fersk analyse av nær én million Ungdata-svar fra 2011–2024 viser at økt psykisk uhelse blant ungdom i hovedsak kan knyttes til økende misnøye med skolen, mens tidsbruk på sosiale medier ser ut til å bidra i noe mindre grad; andre faktorer som økonomiske vansker, mobbing, fysisk inaktivitet og vanskelig forhold til foreldre forklarer langt mindre av utviklingen (Brunborg mfl., 2025).

På tvers av 33 europeiske land finner Högberg (2021) støtte for den såkalte «educational stressors»-hypotesen: økonomisk omstilling og utdanningseksponering i kunnskapsøkonomier øker skolepresset, og gjør skole-relatert stress mer skadelig for unges psykiske helse etter hvert som land blir rikere og mer utdannet. Samlet tyder dette på at ungdommenes beskrivelser av en skolehverdag «under press» ikke bare handler om individuelle erfaringer, men er tett vevd sammen med bredere samfunnsendringer som gjør skoleprestasjoner og skoletrivsel stadig mer avgjørende for opplevelsen av mestring og psykisk helse.

Denne utviklingen gjenspeiler seg i elevenes rapporteringer fra Elevundersøkelsen de siste ti årene. Det har vært en utvikling hvor det for grunnskolen har vært en nedgang på alle læringsmiljøindikatorer og særlig har vi sett en stor nedgang i Motivasjon og Trivsel (Smedsvik og Wendelborg, 2025); riktignok bremses den utviklingen opp i Elevundersøkelsen 2024, men nivået er langt under det elevene rapporterte for 10 år siden.

Dette gjenspeiles også i mobbing hvor vi har siden 2021 sett en betydelig økning av elever som rapporterer om mobbing, fra rundt 4-5 prosent til 7-8 prosent i 2024 (se figur 1.1). I Elevundersøkelsen 2025 ser vi en reduksjon i mobbing på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2025), men omfanget er fremdeles godt over hva det har vært tidligere år. Økningen har skjedd blant både gutter og jenter, men nå er det jenter som rapporterer mest mobbing, i motsetning til hva som var tilfelle i tidligere Elevundersøkelser på begynnelsen av 2010-tallet (Wendelborg, 2012) og hva som har vært det rådende forskningsfunnet internasjonalt. Internasjonale meta-analyser og tverrkulturelle studier har tradisjonelt vist at gutter noe oftere enn jenter rapporterer å være utsatt for tradisjonell (særlig fysisk og direkte) mobbing (Cook et al., 2010; Craig et al., 2009; Smith et al., 2019).



Figur 1.1 Rapportering av mobbing i Elevundersøkelsen 2016 til 2024 fordelt på gutter og jenter (prosent)

Det har altså vært en utvikling og nærmest en omveltning i oppvekstvilkårene og læringsmiljøet til unge de siste ti årene, med et økt (komformitets-) press, påvirkning av digitale medier og psykisk uhelse. I dette landskapet blir spørsmål om hva mobbing er, og hvem som regnes som «mobbet», særlig viktige. Elevundersøkelsen bygger på Olweus-tradisjonen, der mobbing forstås som gjentatte, negative handlinger rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg, og der det foreligger et asymmetrisk maktforhold mellom partene (Olweus, 1993,). Denne definisjonen har vært styrende for store deler av den internasjonale forskningen og for det systematiske arbeidet mot mobbing i Norge. En omfattende litteratur viser at det å bli utsatt for mobbing henger sammen med lavere trivsel, økt risiko for psykiske helseplager og ulike skolefaglige vansker (Moore et al., 2017; Olweus & Breivik, 2014; McDougall & Vaillancourt, 2015).

I Norge har for eksempel bredere forståelser av mobbing, som vektlegger den som utsettes for mobbing sine erfaringer av ekskludering og manglende tilhørighet, fått økt gjennomslag (f.eks. Lund mfl., 2017). Dette kan også være med på å påvirke hvordan elever forstår og rapporterer mobbing i Elevundersøkelsen: Når forståelsen av hva som regnes som mobbing endres, vil det kunne gi utslag både i anslagene for omfang og i hvilke sammenhenger mellom mobbing og ulike utfall vi finner. Komparative studier har nettopp understreket at ulikheter i hvordan mobbing defineres og måles kan påvirke både anslagene for omfang og sammenhengen mellom mobbing og ulike utfall (Volk mfl., 2017; Malecki mfl., 2015).

Når både ungdomskulturen, læringsmiljøet og forståelsen av mobbebegrepet er i bevegelse, blir to tolkninger særlig viktige å holde åpne samtidig: På den ene siden kan en økning i rapportert mobbing gjenspeile reelle endringer i elevenes hverdagsliv – mer sosial uro, sterkere konkurranse og tydeligere sosiale hierarkier, slik dypdykket i videregående opplæring viser. På den andre siden kan en del av endringen være uttrykk for endret rapporteringssensitivitet og begrepsbruk, der både elever og voksne i større grad omtaler ulike negative erfaringer som mobbing. Begge perspektivene ligger til grunn for dypdykket, som eksplisitt undersøker om terskelen for å rapportere mobbing har endret seg, og hvordan elever og ansatte forstår begrepet mobbing.

Avsnittene over viser at økningen i rapportert mobbing må forstås i lys av bredere utviklingstrekk i unges skolehverdag, der press, tilhørighet og psykisk helse inngår i et felles risikobilde. I det følgende oppsummerer vi forskning og kunnskap som er særlig relevant for å ramme inn dypdykket: (1) forskning om skolemiljø, mobbing, trivsel og utenforskap, (2) spørsmål om måling, begrepsbruk og rapporteringssensitivitet i selvrapporterte mobbemål, og (3) supplerende analyser av Elevundersøkelsen 2016–2024 som et nasjonalt bakteppe og (4) hvilke implikasjoner dette gir for problemstillingene.

1.2. Skolemiljø, mobbing, trivsel og utenforskap

Tidligere forskning viser gjennomgående at mobbing er forbundet med lavere skoletrivsel, svakere tilhørighet og økt risiko for psykiske plager (Moore et al., 2017; Olweus & Breivik, 2014). Samtidig understrekes det i nyere norsk forskning at mobbing ikke bare kan forstås som enkeltstående handlinger mellom individer, men som fenomener som utvikles i et sosialt og institusjonelt landskap (Lund et al., 2017).

Det innebærer blant annet at utestenging, ryktespredning og subtile krenkelser kan ha store konsekvenser for elevers opplevelse av trygghet og plass i fellesskapet, selv når hendelsene kan være vanskelige å fange opp for voksne (Eriksen & Lyng, 2015; Wendelborg et al., 2024).

Flere norske rapporter om skolemiljøarbeid peker på at skoler ofte arbeider bredt og systematisk med psykososialt miljø, men samtidig har «blinde flekker» og «harde nøtter» knyttet til negative gruppedynamikker og krenkelser som enten går under radaren eller er vanskelige å løse (Eriksen & Lyng, 2015). Dette er relevant i et dypdykk om elevkultur fordi det antyder at deler av problembildet kan ligge i normer, språkbruk og relasjonelle praksiser som ikke alltid fremstår som «klassisk mobbing», men som like fullt kan skape utenforskap (Lund et al., 2017).

Ungdata-rapportene fra NOVA gir også et viktig nasjonalt bakteppe ved å dokumentere utvikling i unges skoleopplevelse, trivsel og rapportert mobbing over tid (Bakken, 2024; Enstad & Bakken, 2024). Når vi tolker endringer i mobbetall, er det derfor relevant å se dem i sammenheng med bredere utviklingstrekk, som økt skolepress, skoletrøtthet og endringer i psykisk helse og livskvalitet (Bakken, 2024; Enstad & Bakken, 2024).

1.3. Måling, begrepsbruk og rapporteringssensitivitet

Mobbing er et fenomen som er krevende å måle presist, og forekomsttall påvirkes både av hvordan spørsmålene stilles og hvilke begreper som brukes. Elevundersøkelsen bygger på Olweus-tradisjonen, der mobbing forstås som gjentatte negative handlinger rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg, og der det foreligger et asymmetrisk maktforhold (Olweus, 1992, 1993, 1996, 1999; Solberg & Olweus, 2003; Olweus, 2013). Denne definisjonen har hatt stor betydning i norsk skolemiljøarbeid, men den kan samtidig innebære at noen erfaringer, særlig subtile, relasjonelle og situasjonsavhengige krenkelser, kan være vanskelige for elever å plassere inn under “mobbing” slik begrepet er lært og brukt i skolen.

Et viktig bidrag til å forstå dette ligger i den kvalitative NOVA/AFI-studien av skolenes arbeid med psykososialt miljø. Eriksen og Lyng (2015) finner at selve mobbedefinisjonen ofte fremstår relativt stabil blant både elever og ansatte, men at bruken av mobbebegrepet i praksis varierer. For elever handler bruken av begrepet ofte om skam og sårbarhet: å håndtere egen smerte, eller å påføre andre skam i en allerede utsatt posisjon. For voksne handler mobbeprat oftere om kontroll – kontroll

av begrepet (“så det ikke sklir ut”) og kontroll av elevers samhandling. Studien peker også på at visse typer krenkelser kan falle under radaren (“blinde flekker”), blant annet når voksne tolker situasjoner som “konflikt mellom like sterke” eller når elevers opplevelser av krenkelser blir bagatellisert som overfølsomhet. I tillegg beskrives en spenning mellom nulltoleranse og ambisjonen om å “skape robuste unger”, noe som kan påvirke både voksne og elevers terskel for hva som defineres og håndteres som mobbing (Eriksen & Lyng, 2015).

Et annet sentralt poeng er at forekomsttall avhenger av om man spør med merkelappen “mobbing”, eller om man spør om konkrete handlinger. I kapittel 5 i *Skolen vår!* viser Bakken og Wendelborg (2019) at Elevundersøkelsen og Ungdata kan gi ulike forekomsttall fordi de måler på ulike måter. Elevundersøkelsen gir en definisjon av mobbing og spør deretter direkte om eleven er blitt mobbet på skolen de siste månedene, mens Ungdata ikke spør om “mobbing” i selve spørsmålet, men om man blir utsatt for “plaging, trusler eller utfrysning” (på skole eller fritid). Bakken og Wendelborg (2019) viser at når man operasjonaliserer mobbing som konkrete krenkelseshandlinger, vil flere rapportere slike erfaringer enn når man ber elever plassere seg selv i kategorien “mobbet”. De peker også på at begrepet mobbing kan bidra til underrapportering fordi det kan oppleves som mer alvorlig og skamfullt å identifisere seg som “mobbeoffer”, og fordi elever kan ha en subjektiv terskel for når krenkelser blir “mobbing”. Videre kan forskjeller i tidsavgrensning, arena (skole vs skole+fritid), og kontekst i spørreskjemaet påvirke svarmønstre; de viser blant annet at endringer i spørreskjemarevisjoner, plassering av mobbes spørsmål i skjemaet og tidspunkt på året kan ha betydning for nivå og trend (Bakken & Wendelborg, 2019).

Disse innsiktene er direkte relevante når vi skal tolke utviklingen av mobbing i Elevundersøkelsen. Økning i rapportert mobbing kan reflektere reelle endringer i elevkultur og samhandlingsformer, men kan også være uttrykk for endret rapporteringssensitivitet, altså at terskelen for å omtale og rapportere negative erfaringer som mobbing har endret seg. I Norge har bredere forståelser av mobbing, som vektlegger den som utsettes for mobbing sine erfaringer av ekskludering og manglende tilhørighet, fått økt gjennomslag (Lund mfl., 2017). Dersom flere elever i større grad tolker utestenging, “små drypp” av kommentarer, ryktespredning og digitale krenkelser som del av mobbeproblematikken, kan det påvirke rapportert omfang, selv uten at all samhandling nødvendigvis passer perfekt inn i en tradisjonell, “klassisk” mobbedefinisjon.

I dette dypdykket legger vi derfor til grunn to tolkninger samtidig: (1) at økningen i rapportert mobbing kan være drevet av endringer i elevkultur og samhandling, og (2) at endringer i begrepsbruk og rapporteringssensitivitet kan bidra til trendbrudd i selvrapportert mobbing. Den supplerende analysen i Wendelborg og Breivik (under review) bygger videre på dette ved å undersøke hvordan utviklingen i rapportert mobbing kan ses i sammenheng med andre indikatorer (særlig trivsel) og med skolekontekst, og ved å diskutere funnene i lys av Healthy School Paradox.

1.4. Supplerende analyser i dette dypdykket: Elevundersøkelsen 2016–2024

Som et supplement til dette dypdykket har vi gjennomført en egen reanalyse av Elevundersøkelsen 2016–2024 i en vitenskapelig artikkel (Wendelborg & Breivik, under review). Analysene bygger på ni årlige tverrsnitt (gjentatte årganger) av Elevundersøkelsen, til sammen nær 4 millioner elevbesvarelser, der elever er gruppert i skoler. Mobbing måles med Elevundersøkelsens standardspørsmål basert på Olweus-tradisjonen, og elever regnes som mobbet dersom de oppgir at de blir mobbet to–tre ganger i måneden eller oftere. Trivsel måles med et enkelt spørsmål om skoletrivsel på en fempunkts skala. For å ta høyde for at elever ved samme skole kan ligne hverandre, estimerer vi flernivåmodeller (mixed models) med skole som klynge (random intercept), og vi lar også “mobbingseffekten” variere mellom skoler (random slope for mobbing). Vi tester både (a) om sammenhengen mellom mobbing og trivsel endrer seg over tid (interaksjoner mellom år og mobbing), og (b) om skolekontekst kan forklare slike endringer, ved å inkludere skolens mobbenivå (School Bullying Rate; SBR) og interaksjoner mellom SBR og mobbing. I tillegg deler vi SBR i en mellom-skole-komponent (skoler som over tid har høyere/lavere mobbenivå enn andre) og en innen-skole-komponent (år-til-år-avvik innen samme skole), for å skille stabile forskjeller mellom skoler fra kortsiktige endringer innen skoler.

Et stabilt hovedfunn er at elever som rapporterer å være utsatt for mobbing har klart lavere trivsel enn øvrige elever, på tvers av årganger (Wendelborg & Breivik, under review). Samtidig ser vi at forskjellen i trivsel mellom mobbede og ikke-mobbede elever blir noe mindre i perioden, særlig etter 2021. Dette skyldes ikke at mobbede elever får det vesentlig bedre - trivselen blant mobbede ligger stabilt lavt, men at trivselen faller blant elever som ikke rapporterer mobbing (Wendelborg & Breivik, under review). Dette mønsteret gir derfor lite støtte til en enkel “utvanningstolkning”

der økningen i rapportert mobbing primært skyldes at mindre alvorlige hendelser i økende grad klassifiseres som mobbing. Dersom dette var den dominerende forklaringen, kunne man forventet at sammenhengen mellom rapportert mobbing og trivsel ble tydelig svakere over tid. Samtidig kan ikke analysene alene utelukke at rapporteringssensitivitet og begrepsbruk har endret seg i noen grad; utviklingen bør derfor tolkes i lys av både endringer i elevkultur/skolemiljø og mulige endringer i rapportering.

Analysene undersøker også skolen som kontekst gjennom skolens mobbenivå (SBR). To mønstre er særlig tydelige: (1) I skoler med høyere mobbenivå rapporterer også elever som ikke selv rapporterer mobbing lavere trivsel, og (2) for elever som rapporterer mobbing er trivselen lav uavhengig av skolens mobbenivå (Wendelborg & Breivik, under review). Konsekvensen er at trivselforskjellen mellom mobbede og ikke-mobbede elever blir mindre i skoler med høyt mobbenivå, ikke fordi mobbede har det bedre, men fordi ikke-mobbede også trives dårligere. Dette samsvarer med internasjonal forskning som viser at sammenhengen mellom mobbing og psykososiale utfall kan modereres av kontekst (Arnarsson & Bjarnason, 2018; Pan et al., 2021).

Når vi skiller mellom varige forskjeller mellom skoler og årlige endringer innen samme skole, tyder resultatene på at dette først og fremst er et mellom-skole-mønster: skoler som over tid har høyere mobbenivå ser også ut til å ha et lavere trivsel-nivå blant elever generelt (Wendelborg & Breivik, under review). Dette peker mot at skolemiljø og elevkultur kan ha kollektive konsekvenser, og ikke bare ramme de som står midt i en konkret mobbesituasjon (Laniga-Wijnen et al., 2025; Pan et al., 2021).

1.5. Implikasjoner for problemstillingene i dypdykket

Samlet peker forskningen og de supplerende analysene mot fire implikasjoner for problemstillingene i dypdykket. For det første må utviklingen i rapportert mobbing forstås flerdimensjonalt: økning kan reflektere både reelle endringer og endret rapportering/begrepsbruk (Wendelborg & Breivik, under review). For det andre tilsier både norsk forskning og reanalysen at mobbing må ses i sammenheng med trivsel og skolemiljø, og at et belastet skolemiljø kan prege flere enn de som rapporterer mobbing (Bakken, 2024; Eriksen & Lyng, 2015; Smedsvik & Wendelborg, 2025, Wendelborg & Breivik, under review). For det tredje understreker dette

behovet for å undersøke mekanismer og praksiser i elevkulturen, språkbruk, utestenging, digitale arenaer og normer – som kan gjøre flere situasjoner belastende og konfliktfylte (Lund et al., 2017). Til sist peker dette på viktigheten av å analysere hvordan skolene arbeider forebyggende og i enkeltsaker, og hvordan samarbeidet mellom skole og hjem påvirkes når forståelser av mobbing og krenkelser er i bevegelse (Eriksen & Lyng, 2015; Wendelborg & Breivik, under review).

1.6. Problemstillinger

Med bakgrunn av det vi har gått gjennom over blir hovedspørsmålet i denne rapporten: *Hvordan kan økningen i elevenes rapportering av mobbing i Elevundersøkelsen forstås i lys av elevenes og de ansattes erfaringer med skolemiljø, ungdomskultur og forståelsen av hva mobbing er?* I dette ligger også et spørsmål om hvordan funnene fra case-skolene speiler utviklingen i elevenes rapporterte mobbing og trivsel i Elevundersøkelsen de siste årene.

Underspørsmål inkluderer:

1. Hvordan forstår elever, ansatte og skoleledelse begrepet mobbing, og hvordan skiller de mellom mobbing, utestenging, «tull» og roasting¹ – særlig i møte med digitale arenaer som sosiale medier og gaming?
2. På hvilke arenaer opplever elever og ansatte at mobbing, utestenging og krenkelser skjer, og hvordan flyter disse erfaringene mellom skole, fritid, skolevei og digitale plattformer?
3. Hvordan beskriver elever, ansatte og skoleledelse dagens elevkultur når det gjelder robusthet/krenkbarhet, språkbruk og konformitetspress, og hvilken betydning tillegger de dette for erfaringer med mobbing og utenforskap?
4. Hvordan arbeider skolene forebyggende mot mobbing og utenforskap – gjennom relasjonsarbeid, mobilfri praksis, språk- og normarbeid, organisering av uteområdet og samarbeid med foreldre – og hvilke forhold oppleves som mest støttende og mest krevende i dette arbeidet?

¹ Med «roasting» viser vi til en hardere ertende sjargong/«kødd», ofte inspirert av sosiale medier og gaming. Begrepet utdypes i kapittel 3.

For å gjøre koblingen mellom problemstillingene og analysene tydelig, er rapporten strukturert slik at hvert analysekapittel har hovedvekt på ett eller flere av underspørsmålene. Kapitlene overlapper delvis, men med ulike hovedinnnganger:

- **Kapittel 3 (Forståelse av mobbing)** belyser særlig underspørsmål 1, og viser hvordan elever, ansatte og skoleledelse forstår mobbing – inkludert gråsoner knyttet til språkbruk, roasting og utestenging.
- **Kapittel 4 (Arenaer, former og kontekst for mobbing)** belyser særlig underspørsmål 2 og 3, ved å vise hvor krenkelser oppstår og hvordan elevkultur, normpress og sosiale hierarkier former risiko for utenforskap.
- **Kapittel 5 (Aktører og tiltak)** belyser særlig underspørsmål 4, og drøfter hvordan skolene arbeider forebyggende og i enkeltsaker, samt hva som gjør mobbesaker komplekse og ressurskrevende.

Underveis bruker vi sitater for å illustrere typiske mønstre og sentrale spenninger i materialet, og for å synliggjøre variasjon mellom informantgrupper og skoler.

2. Metode og gjennomføring

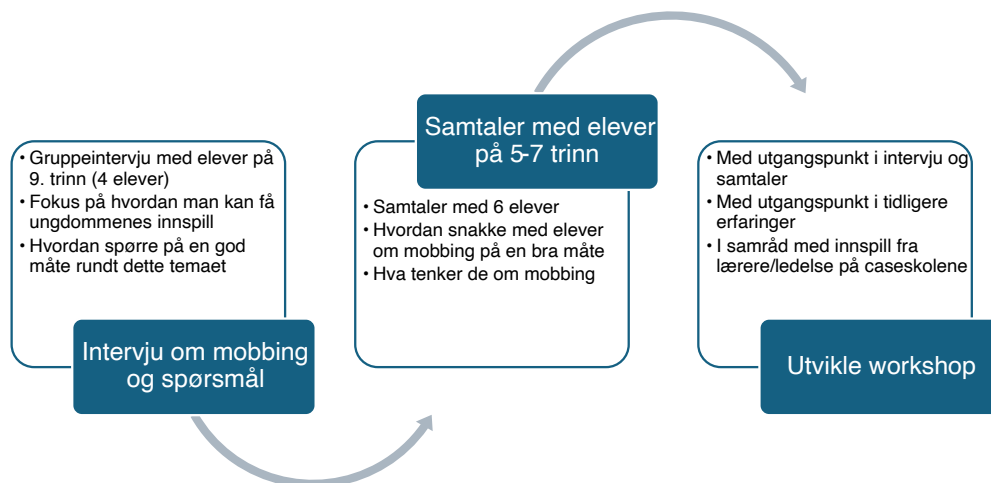
Mobbing og skolemiljø er sammensatte og komplekse fenomener som vanskelig lar seg belyse gjennom én enkelt metodisk tilnærming. For å oppnå en helhetlig og nyansert forståelse av problemfeltet bygger derfor dette prosjektet på et mixed methods-design, der kvalitative og kvantitative data kombineres.

Prosjektet anvender kvantitative analyser som et overordnet analytisk rammeverk for å kontekstualisere funnene og bidra til en bredere forståelse av utviklingstrekk, omfang og sammenhenger knyttet til mobbing og skolemiljø. Disse analysene danner et bakteppe for de kvalitative casestudiene, som gir mulighet for fordypning i elevers erfaringer, tolkninger av kommunikasjon i fysiske og digitale skolemiljøer, samt skolars arbeid med skolemiljø i praksis.

Overordnet har derfor prosjektet to hovedstrategier for datainnsamling og analyse. For det første er det gjennomført kvantitative reanalyser av data fra Elevundersøkelsen for perioden 2016–2024. Disse analysene brukes primært til kontekstualisering og helhetsforståelse. For det andre er det gjennomført casestudier ved fire skoler rundt om i landet, som inkluderer kvalitative data samt analyse av surveydata fra totalt 137 elever ved de fire caseskolene. Nedenfor vil casene beskrives nærmere.

2.1. Case

Vi har gjennomført fire case i fire ulike skoler rundt i Norge, på henholdsvis to barneskoler og to ungdomsskoler. Skolene har variert i størrelse og hvorvidt de lå i urbane eller rurale strøk. I forarbeidet til casene gjennomføre vi samtaler med 6. og 9. trinn elever ved en ungdomsskole og to barneskoler. Formålet med disse intervjuene/samtalene var å få innsikt i elevenes egne begreper, språkbruk og forståelser knyttet til mobbing, digital kommunikasjon, humor og grensetesting. Disse samtalene ga et første bilde av hvordan elever skiller mellom alvorlige hendelser, gjensidige konflikter, og hvor de tenker mobbing skjer. De innledende intervjuene dannet grunnlaget for utforming av workshopopplegg, og tema i intervjuene i case-besøkene, og sikret at metodene var forankret i elevenes språk og erfaringer. Prosessen vises i figuren nedenfor:



Workshop

Hoveddelen av datainnsamlingen ble gjennomført gjennom fire casebesøk på to barneskoler og to ungdomsskoler. På disse skolene gjennomførte forskerteamet workshops med elever på 6. og 9. trinn med til sammen ca 100 elever. Workshopene var lagt opp som strukturerte økter der elevene arbeidet med spørsmål eller problemstillinger, diskuterte grenseoppganger mellom «tull» og krenkelser og svarte anonymt på spørsmål gjennom digitale verktøy. Dette opplegget gjorde det mulig å samle elevenes umiddelbare fortolkninger, spontane reaksjoner og refleksjoner om både egen skolehverdag og bredere kulturelle trender som påvirker ungdomskulturen, som gaming, sosiale medier, realityinnhold og endringer i humor og språkbruk. Workshopene hadde en varighet på 45–60 minutter og ble gjennomført uten at lærere var til stede, men med tilgjengelig voksenpersonell ved behov for støtte. Dette ble gjort for å sikre mest mulig trygge rammer for å dele erfaringer, særlig om sensitive temaer. Det var to forskere som gjennomføre samtlige workshoper. Vi hadde i løpet av workshopen fokus på at elevene skulle få diskutere i grupper, og at oppgavene var så åpne at vi i minst mulig grad påvirket elevenes forståelser og diskusjoner.

Skolene som sa seg villige til å delta i prosjektet måtte selv sende ut informasjon til foresatte om at skolen har valgt å delta og at elever ville kunne bli forespurt. De deltagende skolene valgte selv ut en klasse som vi skulle snakke med, vi valgte kun trinn. Casene ble gjennomført i 2025, et på sommeren og tre på høsten.

På 9. trinn gjennomførte vi workshopene ved at elevene satt i grupper på tre til fem deltakere. I arbeidet benyttet vi det digitale verktøyet Mentimeter, som gjorde det mulig å vise elevenes anonyme svar fortløpende på skjermen. Dette skapte et felles utgangspunkt for videre diskusjon og refleksjon i gruppene. Enkelte av slidene i presentasjonen ba elevene ta stilling til ulike utsagn eller rangere alternative beskrivelser. Disse øvelsene bidro til engasjement og førte til gode samtaler i gruppene om hvordan de forstår og tolker ulike situasjoner. Forskerne beveget seg rundt i rommet underveis og lyttet til gruppediskusjonene, samtidig som noen av svarene også ble løftet opp og drøftet i plenum. Mot slutten av økten fikk elevene et sett individuelle spørsmål som de besvarte hver for seg. Dette ga dem mulighet til å gi egne, anonyme tilbakemeldinger og dele erfaringer de kanskje ikke ønsket å ta opp i gruppen.

På 6. trinn gjennomførte vi ikke workshopene digitalt, i stedet fikk elevene en utskrevet versjon av oppgavene. Også her arbeidet de i grupper, og de skrev svarene sine på arkene de hadde fått utdelt. Skolen hadde på forhånd satt sammen gruppene og sørget for at én elev i hver gruppe fikk ansvar for skriveoppgavene. I denne aldersgruppen gikk forskerne rundt i enda større grad for å lytte til og veilede gruppene underveis. Som på 9. trinn ble det også her gjennomført plenumsdiskusjoner etter hver oppgave, slik at elevene kunne dele tanker og begrunnelser på tvers av gruppene. Oppgavene ble utdelt én og én, for å sikre fokus og for å legge til rette for grundigere refleksjon.

Tabellen nedenfor viser en oversikt over de fire caseskolene og informanter i prosjektet.

	Caseskole 1	Caseskole 2	Caseskole 3	Caseskole 4
Type skole/ region	1-10 skole Region Nord	Barneskole Region Øst	Ungdomsskole Region Nord	Barneskole Region Midt
Informanter intervju	Ledelse (3 stk) Skoleteam* (4 stk) Ansatte (4 stk)	Ledelse (2 stk) Lærere (2 stk)	Ledelse (3 stk) Ansatte (5 stk)	Ledelse (2 stk) Lærere (2 stk)
Elev - workshop	Ca 25 elever	Ca 25 elever	Ca 20 elever	Ca 30 elever

*- et skolemiljøteam satt sammen av lærere, andre ansatte og PPT

Intervju

Vi gjennomførte semistrukturerte gruppeintervjuer med til sammen 27 ansatte ved de fire skolene. Dette inkluderte gruppeintervjuer med skoleledelse, skolemiljøteam eller ressursteam, samt egne gruppeintervjuer med ansatte (i hovedsak lærere). Intervjuene varte mellom 60 og 90 minutter og ble gjennomført av to forskere sammen. Samtlige intervjuer ble tatt opp digitalt og transkribert i sin helhet. Intervjuene gir et bredt bilde av de voksnes erfaringer med skolens arbeid mot mobbing, forståelser av elevkultur, oppfatninger av hva som gjør forebygging krevende og vurderinger av hvilke nye uttrykksformer og sosiale dynamikker som gjør seg gjeldende i dagens skolemiljø. Intervjuene gir også innsikt i hvordan ansatte tolker elevers grenser for adferd og opplevelse av trygghet, samt hvordan de vurderer skolens arbeid som system og praksis.

Gruppeintervju som metode er særlig egnet når man ønsker å utforske erfaringer og praksiser som utvikles i kollektive kontekster, slik som arbeidet med skolemiljø. Gruppesamtaler gi deltakerne mulighet til å bygge videre på hverandres beskrivelser, utfordre hverandre og tydeliggjøre normer og tolkninger som preger hverdagen (Kitzinger, 1995; Barbour, 2018). Denne typen interaksjon gjør det mulig å få fram både felles forståelser og variasjoner i erfaringer, og kan synliggjøre taus kunnskap og praksiser som er vanskelig å fange opp gjennom individuelle intervjuer. For ansatte som samarbeider tett, kan gruppeintervjuer derfor gi et rikere bilde av hvordan de oppfatter utfordringer, roller og arbeidsformer i skolens arbeid mot mobbing. Erfaring tilsier også at ansatte i skolen setter pris på denne formen for intervju, nettopp fordi det gir rom for felles refleksjon rundt temaer som oppleves som svært relevante for deres arbeid.

Samtidig krever gruppeintervjuer at forskerne arbeider refleksivt, særlig fordi gruppedynamikk og interne hierarkier kan påvirke hvem som uttaler seg, og hvordan ulike synspunkter uttrykkes. Refleksivitet handler her om å være bevisst på hvordan forskernes egne valg, spørsmål og posisjon kan påvirke samtalen, og om å legge til rette for at ulike stemmer får rom (Finlay 2021). Ved å være to forskere til stede kunne én lede samtalen, mens den andre observerte dynamikken, stilte oppfølgingsspørsmål og sørget for at flere perspektiver ble løftet fram.

Supplerende nettskjema

I tilknytning til dypdykket ble det gjennomført et kort, supplerende nettskjema for å få en enkel kvantitativ støtte til funnene fra de kvalitative intervjuene og workshopene. Nettskjemaet inneholdt i hovedsak (i) lukkede spørsmål (Likert-skalaer) om elevenes forståelse av hva som regnes som mobbing, utestenging og

«tull/roasting», (ii) spørsmål om arenaer der krenkelser oppleves (skole, skolevei, fritid, sosiale medier/gaming) og (iii) noen åpne fritekstspørsmål der respondentene kunne utdype egne eksempler.

Skjemaet ble distribuert til elever ved case-skolene og ble besvart etter workshopene, for å fange opp deltakernes vurderinger tett på den kvalitative datainnsamlingen. Nettskjemaet er ikke et representativt survey og er ikke ment å gi nasjonale estimater. Når vi i rapporten viser til at “nettskjemaet støtter” eller “underbygger” funn fra intervju/workshop, betyr dette at mønstre i svarene går i samme retning som temaene som kom fram i den kvalitative analysen. Det innebærer ikke at nettskjemaet i seg selv kan “bekrefte” intervjuene i en statistisk forstand.

2.2. Analyser

Analysen av de kvalitative dataene er gjennomført som en tematisk, fortolkende analyse, med mål om å identifisere sentrale mønstre og meningsinnhold i materialet. Samtlige intervjuer med ansatte er transkribert i sin helhet, og alle intervjuer inngår i analysen. Analysen har hatt et eksplorativt preg og vært orientert mot å belyse hvordan elever og ansatte forstår mobbing, grenser for akseptabel atferd og skolens arbeid med skolemiljø, heller enn å teste forhåndsdefinerte hypoteser.

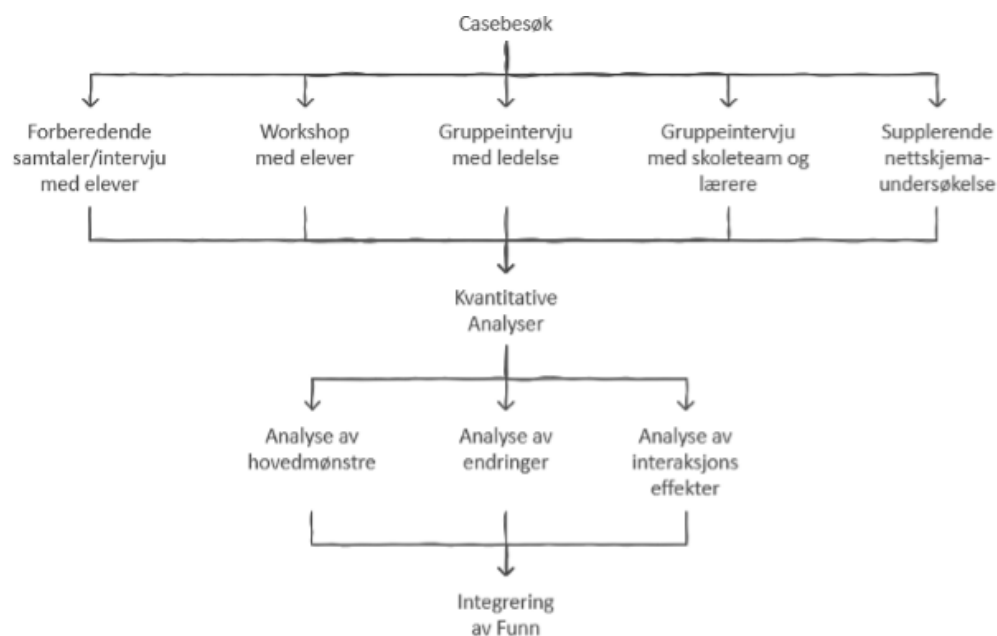
Intervjudata og skriftlige elevsvar fra workshopene er analysert på tilsvarende måte. Individuelle elevsvar er behandlet på linje med intervjudata, mens gruppebaserte oppgavesvar og diskusjoner er analysert separat, med særlig vekt på kollektive forståelser, forhandlinger og språklige uttrykk som oppstår i samspill mellom elever. I tillegg har forskernes refleksjonsnotater fra workshopene inngått som et analytisk supplement. Disse notatene har bidratt til å kontekstualisere elevenes utsagn og gi innsikt i situasjoner, dynamikk og stemninger som ikke fullt ut fanges i de skriftlige dataene.

De kvantitative analysene av Elevundersøkelsen er brukt som et overordnet kontekstualiserende rammeverk for tolkning av de kvalitative funnene. Analysene har primært hatt som formål å belyse utviklingstrekk og mønstre over tid, og fungerer som et bakteppe for casestudiene snarere enn som selvstendige forklaringer. Samlet sett legger analysestrategien til rette for triangulering mellom ulike datakilder, der kombinasjonen av kvalitative og kvantitative analyser bidrar til økt robusthet og helhetlig forståelse av problemstillingen

2.3. Styrker og begrensninger

En styrke ved dypdykket er kombinasjonen av kvalitative data fra case-skoler og supplerende analyser av Elevundersøkelsen som nasjonalt bakteppe. Dette gir både dybdeforståelse av elev- og voksenperspektiver og en bredere kontekst for tolkning av utviklingstrekk. Samtidig har studien noen viktige begrensninger. For det første har vi begrenset datagrunnlag fra foreldre, noe som gjør at foreldreperspektivet primært belyses indirekte gjennom elevers og skolens beskrivelser av skole-hjem-samarbeid. For det andre kan verken casestudien eller Elevundersøkelsen alene fastslå om økningen i rapportert mobbing skyldes reelle endringer, endret rapporteringssensitivitet, eller en kombinasjon; vi kan primært belyse plausible mekanismer og tolkningsrammer. For det tredje er funn fra case-skoler ikke ment å være statistisk generaliserbare, men gir analytisk generaliserbar innsikt i prosesser og mekanismer som kan være relevante også for andre skoler.

Figuren under oppsummerer datainnsamlingen i sin helhet:



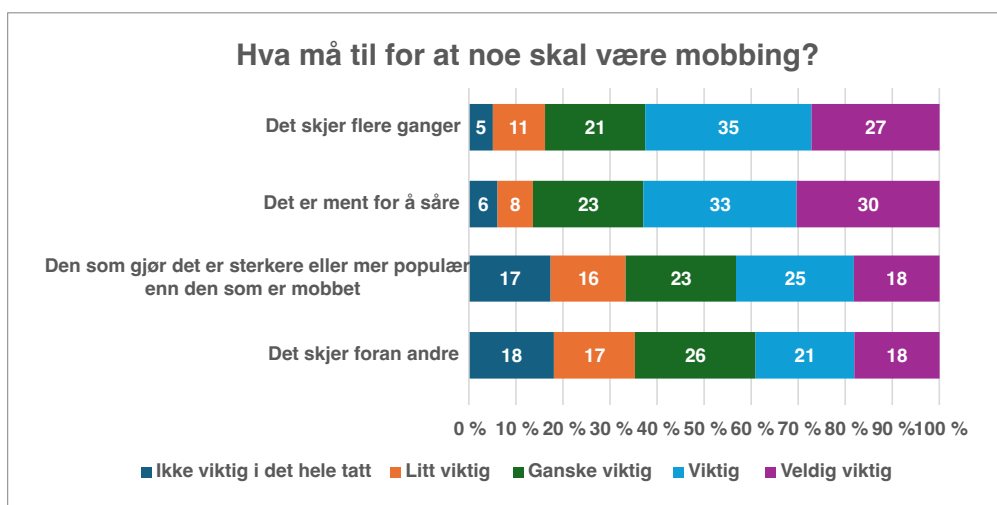
Figur 2.1 Oversikt over datainnsamling og analyser

3. Forståelse av mobbing

3.1. Hva er mobbing

På spørsmål om hva mobbing er, ser vi små forskjeller mellom elevenes beskrivelser og hvordan ansatte og skoleledelse definerer begrepet. Samtidig uttrykker flere ansatte og skoleledere at mobbebegrepet i dagligtalen kan brukes om enkeltsituasjoner, og at dette kan gi et inntrykk av at elevenes forståelse er annerledes. I intervjuene og workshopene beskriver imidlertid elevene mobbing på måter som ligger nært opp til skolens og forskningslitteraturens definisjoner.

Både i de innledende intervjuene og i workshopene på skolene spurte vi elevene hva mobbing er. De svarte blant annet: «Når noen blir plaget over tid», «Mobbing er at man blir ertet for en ting over lang tid», «Mobbing er hvis noen plager og ertes og gjør det masse, mer og mer», «Mobbing er når man ertes en eller flere personer over lang tid», «Jeg tror at mobbing er når noen ertes, bare verre og flere ganger», og «Vi tenker at mobbing er hvis en eller flere personer er slemme, ertes eller fryser ut noen over lang tid». Ingen av elevenes svar tyder på at de har en annen forståelse av hva mobbing er enn det ansatte og skoleledelsen legger i begrepet. Også i diskusjonen i workshopene kom det tydelig frem at deres forståelse er i samsvar med de tradisjonelle definisjonene av mobbing. Elevene knytter tydelig mobbing til noe som skjer gjentatte ganger og over tid.



Figur 3.1 Hva må til for at noe er mobbing? Prosent, N=137

Funnene fra workshopene understøttes også i det supplerende spørreskjemaet til case-skolene. Som vist i figur 3.1 vurderer et stort flertall av elevene at det er *viktig* eller *svært viktig* at noe skjer flere ganger for at de vil kalle det mobbing. Mange legger også avgjørende vekt på at handlingen er ment for å såre, mens maktforskjeller og popularitet tillegges noe mindre, men fortsatt tydelig betydning. I de mer strukturerte situasjonsspørsmålene i surveyen oppgir elevene også at gjentatt fysisk plaging og gjentatt erting som er klart mobbing, mens mer tvetydige situasjoner oftere beskrives som ‘kan være mobbing’ (vedlegg, tabell 2). Samlet peker dette mot at elevenes forståelse ligger tett opp til den klassiske Olweus-definisjonen: mobbing forstås som gjentatt, negativ atferd over tid, der den som blir utsatt har vanskelig for å forsvare seg.

Surveyen støtter funnene fra workshopene ved at elevenes vurderinger i stor grad samsvarer med den klassiske forståelsen av mobbing. Dette tyder på at en eventuell “utglidning” i dagligtale ikke nødvendigvis betyr at elevenes grunnforståelse av hva mobbing er, er vesentlig annerledes i de skolene vi har undersøkt. Terskelen elevene beskriver for at noe skal være mobbing, er i stor grad sammenfallende med skolens og forskningslitteraturens begrepsbruk, selv om begrepet «mobbing» i dag også brukes mer uformelt i dagligtalen, for eksempel når elever spontant roper «det her er mobbing» i situasjoner som de selv i etterkant ikke vil definere som mobbing. Ansatte og ledelsen deler også denne forståelsen av mobbing som noe systematisk og vedvarende, både fysisk og psykisk, og ikke som enkelthendelser. Samtidig uttrykker ansatte at elevene kan ha en annen forståelse. Surveyen tyder imidlertid på at de fleste elevene skiller mellom enkelthendelser og mobbing, og flertallet av elevene er uenig i at én slemt kommentar i seg selv er mobbing, og enige i at mobbing handler om noe som gjentas mange ganger, ikke bare om at «noen blir lei seg» (vedlegg, tabell 3).

Videre forteller skoleledere og ansatte at foreldrene ofte oppfatter mobbing nettopp som enkelthendelser.

«Men det er så mye snakk om mobbing overalt. Jeg tenker det er ikke rart i det hele tatt at disse talene går i taket. Det har gått inflasjon i det begrepet. Det er ikke uvanlig at barnet kommer hjem og forteller om en episode, og så får vi en e-post om at mitt barn blir mobbet.» (Skoleleder)

Skoleledelsen forteller om flere situasjoner der foreldre mener at deres barn blir mobbet, mens skolen ikke vurderer situasjonene som mobbing. Skoleledere ved

våre caseskoler opplever at måten man snakker om mobbing på i dag, er annerledes enn tidligere. Som nevnt tidligere forteller ansatte at de hører elever bruke begrepet mobbing i situasjoner der det ikke hører hjemme:

«De har ikke det samme forholdet til begrepet mobbing som jeg hadde da jeg gikk på skolen. Og hvis det var mobbing, så var det ganske alvorlig da som foregikk. Mens nå er det noen som er litt ekle med noe, så er det mobbing. De blir ikke plaga, de blir mobba med en gang.» (Ansatt)

Ansatte forteller også om elever som er opptatt av hendelser som skjedde flere år tilbake i tid. Selv om elevene ikke nødvendigvis opplever noe ubehagelig nå, kan de likevel sitte igjen med en følelse av å bli mobbet. Samtidig kan det være at det at elever fortsatt tar opp gamle hendelser, uttrykker at situasjonene ikke ble håndtert den gangen. Dette ble også nevnt av enkelte ansatte i skoleteamet, som opplever at elever kan fortelle om episoder fra langt tilbake som de ikke følte ble tatt på alvor. Slike uavklarte erfaringer kan komme til uttrykk på et senere tidspunkt.

Som nevnt tidligere i dette kapittelet, har de fleste ansatte på skolene vi har snakket med ment at elevenes forståelse av mobbebegrepet har endret seg noe. Likevel er det ikke alle ansatte som deler denne oppfatningen. Noen mener at elevene fortsatt er ganske klare over hva begrepet innebærer, og at forståelsen i liten grad har endret seg det siste tiåret. Dette samsvarer også med hvordan elevene beskriver mobbing i workshopene. Samtidig kommer det fram at mobbebegrepet kan oppleves som noe diffust, og at mye blandes inn i episoder med for eksempel ekskludering, dette påpekes av både elever og ansatte. Dette gjenspeiles også i elevenes svar på utsagnene om utestenging i surveyen, mange er enige i at å bli holdt utenfor i friminuttet er mobbing, samtidig som de skiller mellom mobbing og utestenging som begreper (vedlegg, tabell 3).

Når det gjelder ekskludering opplever ansatte at enkelte foreldre kan gå hardt ut og dermed bidra til å forverre en situasjon som skolen i utgangspunktet vurderte som mindre alvorlig. For skolen handler det om å håndtere det som faktisk skjer:

«Og det handler om å rydde opp i de tingene som skjer. Men en del av det som skjer, har en tendens til å balle på seg. Blir det en saus og en litt uhåndterlig greie som blir vanskelig å rydde opp og bli ferdig med» (Skoleteam)

I casene blir det tydelig at noen av situasjonene skolene beskriver, er helt vanlige hendelser som oppstår mellom barn, og som skolen håndterer fortløpende. Likevel kan foreldrene oppfatte disse situasjonene annerledes, noe som gjør sakene mer krevende enn de ellers ville vært. I intervjuene med ansatte og skoleledere kommer det også fram at det i større grad enn tidligere er et individualistisk fokus blant foreldre, der oppmerksomheten i hovedsak er rettet mot deres eget barn og dets behov. Foreldrene forventer i større grad at deres barn skal være i sentrum:

«Det er mitt barn det handler om, ikke alle de andre barna. Den synes jeg bare blir sterkere og sterkere.» (Skoleleder)

Vi spurte også om det er forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder mobbing, og svarene var både ja og nei. Det ble nevnt at guttene fortsatt ofte gjør mer ut av seg. Et eksempel som ble trukket fram, gjaldt en sak på tiende trinn. Selv om slike situasjoner selvsagt kan forekomme hos begge kjønn, handlet dette tilfellet om en guttegjeng på fem–seks elever, der én gutt ble utsatt for mobbing. Situasjonen var kompleks: Guttene tok delvis på seg en rolle der han prøvde å henge med de andre, selv om han var sårbar og ikke tålte mye. Han forsøkte å være med på det som skjedde for å være en del av gruppen, men etter hvert ble situasjonen for mye for ham. Samtidig forsto de andre guttene at grensene var overskredet.

I dette eksempelet ser vi at noen elever så gjerne vil være med i gjengen, og for å få innpass så er man med på ting som man egentlig ikke har lyst til. Dette kan gå så langt at det nesten kan bli mobbing ut av det. Når det gjelder jenter, opplyser både elever og ansatte og skoleledelse at fysisk mobbing forekommer i mindre grad enn blant guttene:

Det er sjelden de sitter i en skolesituasjon hvor noen blir fysisk utsatt — som når en gutt blir rundbaska i snøen og må dra hjem helt knekt. Hos jentene foregår slike ting mer i det skjulte. (Skoleleder)

Samtidig kom det frem at en av skolene opplyste at de ikke har hatt noen form for fysisk mobbing de siste årene, og at dette tidligere var en større utfordring enn det er i dag.

I materialet framstår språkbruk og «roasting» som et av de viktigste områdene der grensen mellom «tull» og mobbing forhandles i praksis. Med «roasting» menes en form for humor/erting der man «slenger kommentarer» om hverandre i en hard tone, ofte med referanser til populærkultur, sosiale medier og gaming. Roasting beskrives

av elever som noe som kan være lek når det er frivillig og gjensidig, men som kan oppleves som mobbing når grensene overskrides, når det gjentas over tid, eller når det er skjevhet i makt og status.

3.2. Språkbruk og roasting

Språkbruk har vært noe alle ansatte, skoleteam og ledelse har vært opptatt av. Det ser ut til at det er stor enighet i at det har blitt et mye hardere språk nå enn tidligere. En av ansatte fortalte at det er de kule som drar i gang også får de med seg flere:

«Når de kule går og sier stygge ting, da gjør du det også». (Ansatt)

Det blir også påpekt at guttene er tøffest i ordbruken, ikke nødvendigvis mot jentene, men mot alle. Og at det også kan være at noen gutter får mer enn andre, men at hele klassen opplever å få stygge ord mot seg. Samtidig blir det trukket frem at jentene også bare blir mer og mer stygge i munnen. Likevel skiller dette seg litt fra guttene:

«Men de har ikke de harde ordene, rasistiske utsagnene og seksualiserte utsagnene som guttene gjerne har.» (Ansatt)

Videre forteller de ansatte om at de stygge ordene ofte ropes ut, og at det ikke er sånn at elevene bare sier det til den ene de sitter ved siden av, alle skal høre det. Et skoleteam fortalte også om jentene som hver dag måtte høre hvor dumme eller stygge de var:

«Det syns jeg kanskje er det verst: Disse jentene som sitter og hører hvor dum de er hver dag. ... Og så får man høre hver dag at man er stygg.» (Skoleteam)

I surveyen vurderer også et klart flertall slike verbale krenkelser som mobbing, over 60 prosent av elevene svarer at det er «helt klart mobbing» både når noen kalles stygge kallenavn mens klassen ler, og når noen ler av hvordan en elev ser ut eller snakker (vedlegg, tabell 2).

Et annet eksempel på hvordan enkeltelever kan oppleve språkbruken handlet om en gutt som opprinnelig var fra Syria som ikke helt fant plassen sin i gruppa:

«Han kjenner nok veldig på utenforskap og lengter tilbake til der han kom fra. Han blir kalt ting som ape, fattig, ting som går på utseende ...» (Skoleleder)

Skoleledelsen påpekte også at flere elever som følte seg annerledes eller hadde spesielle behov kunne oppleve å bli mobbet. Dette kunne handle både om stygge ord, og også om tegn. Elever kunne lage seg tegn som hadde ulike betydninger, eksempelvis kunne elever vise en lillefinger til andre – noe som betydde at vedkommende var tynn og svak. I tillegg hadde autist blitt brukt som et skjellsord, og når elever ble sinte kunne de bli kalt «*jævla ADHD-unge*». De ansatte på samtlige av caseskolene forteller at det er ganske vanlig å bruke diagnoser som skjellsord. Elever og ansatte beskrev også bruk av seksualiserte skjellsord, homonegative og rasistiske uttrykk, samt enkelte oppfordringer til selvskading/selv mord. Både elever og ansatte var også enige om at den harde språkbruken kom fra blant annet gaming, Youtube og TikTok. Elevenes oppfatning av at mobbing ikke bare handler om fysisk vold, men også om ord og rykter, kommer også fram i surveyen. Kun et mindretall mener at mobbing «bare handler om fysisk vold», mens mange er enige i at mobbing ofte er skjult og vanskelig for voksne å oppdage (vedlegg, tabell 3).

Alle ansatte på skolene vi snakket med var opptatt av tiltak for å få slutt på språkbruken. Noen skoler valgte å slå hardt ned på alt, mens andre skoler måtte gjøre prioriteringer der det viktigste var å få slutt på alt som var direkte retta mot noen. En av skolene involverte elevene i arbeidet der de hadde hatt fokus på å støtte hverandre:

«Hvis noen roper ut ord som kan være støtende, at man skal backe opp kompisen sin. Og det syns vi òg at de har begynt å bli bedre på.» (Ansatt)

De forteller også at det å få beskjed fra klassevennen sin er mye mer effektivt enn å få beskjed fra en ansatt. Samtidig er det en annen skole som opplever at det har hatt stor effekt av at ansatt tydelig har sagt fra:

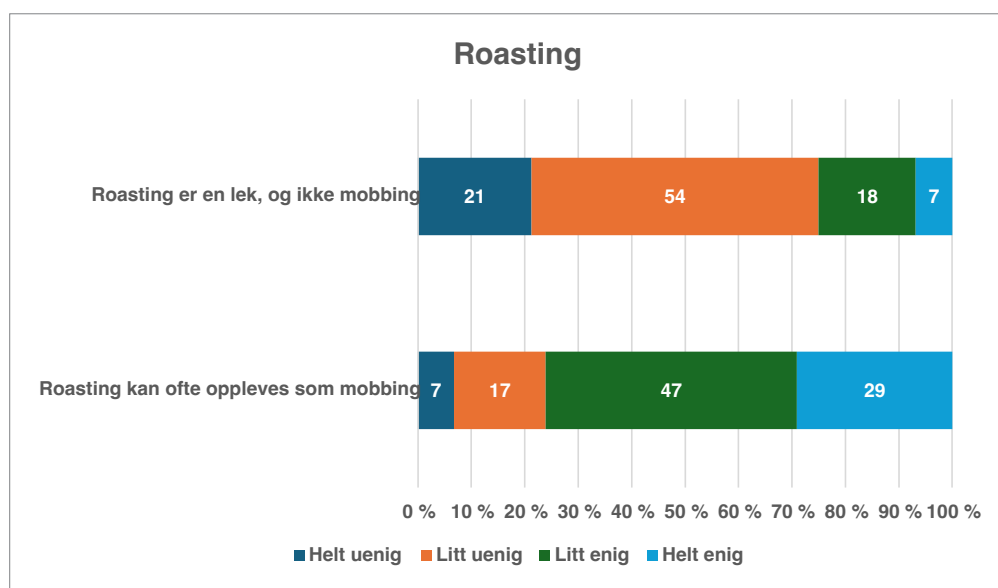
«Sånn som du svarer meg nå, sånn snakker vi ikke til noen. Det er ikke lov. Og det har vi brukt litt tid på.» (Ansatt)

I tillegg har de ansatte ved denne skolen vært ekstra tydelig til de mest populære elevene. Det blir også trukket frem at den eneste måten skolen kan håndtere dette på er å snakke med elevene og ta det opp i foreldregruppa, og at dette er et kontinuerlig arbeid som må følges opp.

Da vi spurte om mobbing og roasting, har svarene vist at det er noe ulik oppfatning av hvor utbredt roasting faktisk er. Elevene beskriver roasting og «kødd» som to

tydelig forskjellige fenomener, og sier at det som regel er enkelt å se forskjellen. De forteller at roasting gjerne innebærer et hardt språk, men at det ikke nødvendigvis er ment negativt. Samtidig understreker de at det finnes grenser, og at noen temaer er greie å tulle med, mens andre oppleves som sårende eller uakseptable. Elevene vi har snakket med er litt usikre på om mobbing og utestenging er det samme, men uttrykker stor sikkerhet rundt at mobbing og roasting ikke må forveksles.

På én av skolene beskrives roasting som en mer regulert aktivitet. Der foregår det som et frivillig innslag i friminuttene, hvor elevene på forhånd avklarer hvem som ønsker å delta. Et eksempel som ble gitt var at elevene kan avtale: «Nå skal vi roast – hvem er med?» Dette ser ut til å bidra til tydeligere grenser og større grad av samtykke.



Figur 3.2 Er Roasting mobbing? Prosent, N=137

I spørreskjemaet ba vi også elevene ta stilling til påstander om roasting og «kødd» som uttrykksform. Som figur 3.2 viser, er flertallet uenig i at roasting «bare er lek og ikke mobbing», samtidig som mange er enige i at roasting *kan* oppleves som mobbing. En mindre, men tydelig gruppe elever mener likevel at roasting først og fremst er ufarlig spøk. Dette bekreftes også i surveyutvalgets vurdering av en konkret roast-situasjon, der rundt tre av ti mener at dette er «helt klart mobbing» og over halvparten svarer at det «kan være mobbing» (vedlegg, tabell 2).

Dette samsvarer godt med diskusjonene i workshopene, der elevene beskriver roasting som noe som kan være greit «så lenge alle er med», men som oppleves som mobbing når grensene overskrides, når noen henges ut for samme tema over tid, eller når det er skjevheter i hvem som «tåler å bli roastet». Surveyen understøtter altså at roasting er en reell gråsone i elevenes hverdag, ikke et enkelt skille mellom lek og mobbing.

Ansatte forteller at sjargongen blant elever har endret seg markant de siste årene. De viser til hvordan medier og underholdning, som TV-programmer med «roasts», påvirker språkbruk og omgangsformer. Ifølge de ansatte speiler elevene dette i hverdagen, blant annet gjennom å slenge kommentarer og «roaste» hverandre. Samtidig oppgir flere ansatte at de ikke har nok innsikt til å vite hvem som faktisk driver mest med roasting, eller hvor utbredt det er. Likevel kjenner de igjen fenomenet hvor elever sier svært stygge ting «bare på tull», som et trekk ved dagens elevkultur.

3.3. Å være annerledes

Informantene beskriver «annerledeshet» som en viktig markør i elevmiljøet: den påvirker hvem som blir definert som «innenfor» og «utenfor», og dermed også hvilke handlinger som forstås og omtales som mobbing. I materialet framstår annerledeshet som situert og kontekstavhengig – det som gjør en elev «synlig» eller sårbar ett sted, kan være mindre relevant et annet sted.

Funnene fra workshopene og intervjuene viser at det å skille seg ut i skolen oppleves svært ulikt avhengig av konteksten. Det er ikke én type «annerledeshet», men flere markører som kan gjøre elever sårbare: økonomiske forhold, etnisitet, legning, kjønnsidentitet og funksjonsvariasjoner. Disse markørene virker ikke isolert, men i kombinasjon med skolens kultur og sosiale hierarkier. Dette henger også sammen med elevenes vurderinger i surveyen, der over 60 prosent svarer at det er «helt klart mobbing» når noen ler av hvordan en elev ser ut eller snakker, og tilsvarende andel når stygge kallenavn brukes mens klassen ler (vedlegg, tabell 2).

På skoler hvor elevgruppa har høy sosioøkonomisk bakgrunn, beskriver både elever og ansatte et sterkt press for å passe inn. Her blir materielle symboler som sko, vesker og klær viktige markører for tilhørighet. En ansatt uttrykker det slik:

«Hvis du da kommer inn og ikke passer i den A4-kakemannsformen, så er det lett å bli veldig synlig.» (Ansatt)

Elever og ansatte beskriver at dette presset for å passe inn sjelden handler om eksplisitte regler, men mer om uformelle normer som raskt blir synlige for dem som bryter med dem. Flere elever forteller i workshopen at det er «lett å se» hvem som har høy status i elevgruppa, og at tilhørighet ofte knyttes til klær, utseende og hvilke aktiviteter man deltar i. Ansatte peker på at slike hierarkier ikke alltid er tydelige for voksne i hverdagen, men at de likevel er sterkt styrende for elevenes sosiale samspill. Enkelte elever kan dermed oppleve seg som utenfor uten at det nødvendigvis skjer gjennom åpenbare krenkelser eller direkte mobbing, men gjennom små kommentarer, blikk eller manglende invitasjoner. Dette gjør at forskjeller mellom elever kan bli tydelige og virksomme, selv i miljøer som utad fremstår som inkluderende.

Og så vi lærerne går og tenker at nei, her er det ikke noe hierarki, så kan du spørre en av elevene dine om det, så kan de tegne for en pyramide, så er jeg ganske sikker på at de har ikke brukt mange minutter på å tegne hvem som var på toppen og hvem som var på bunnen. (Ansatt)

Dette sitatet illustrerer at voksne og elever ofte har ulike oppfatninger av hva som skaper forskjeller. Når det gjelder legning og kjønnsidentitet, viser materialet at dette er utfordrende på alle skoler, uavhengig av mangfoldsnivå. Flere informanter peker på en paradoksal situasjon: Flere ansatte opplever at aksepten for mangfold har økt i elevgruppene, og at det er mer oppmerksomhet rundt inkludering enn tidligere, samtidig som skjellsord som «homo» fortsatt brukes i negativ kontekst. Som en ansatt sier:

«Det er rart, for jeg føler at aksepten og åpenheten blir bedre og bedre. Men skjellsordet henger ved. Det er en rar kombinasjon» (Ansatt)

I materialet fremstår ungdomsskolene samlet sett som mer sårbare enn barneskolene når det gjelder spørsmål om tilhørighet og utenforskap. Dette betyr ikke at utfordringene er fraværende på barnetrinnet, men at de i større grad kommer til uttrykk på ungdomstrinnet. Flere ansatte peker på at sosiale hierarkier blir tydeligere med økende alder, og at språkbruk, identitetsmarkører og gruppetilhørighet får større betydning i ungdomsskolen. I denne fasen blir også spørsmål knyttet til legning, kjønnsidentitet og «annerledeshet» mer synlige og mer sosialt ladede, samtidig som toleransen for å skille seg ut kan bli lavere.

Samtidig viser materialet at det er betydelige forskjeller mellom skolene. Skoler med ulik sosioøkonomisk sammensetning beskriver ulike former for normpress og ulike markører for status og tilhørighet. På noen skoler fremstår materielle symboler og ytre uttrykk som særlig viktige, mens andre skoler beskriver større rom for variasjon. Dette innebærer at sårbarhet ikke bare henger sammen med alderstrinn, men også med skolens kontekst og elevsammensetning.

Elever med minoritetslegning som samtidig skiller seg ut på andre områder, for eksempel ved å ha en diagnose, beskrives som særlig utsatt på tvers av skoletyper. Flere ansatte forteller at elever med nevrodiverse trekk eller synlige funksjonsnedsettelse i enkelte elevmiljøer møtes med lavere toleranse, og at språkbruk knyttet til diagnoser – som «autist» eller «ADHD-unge» – brukes som skjellsord. En leder beskriver situasjonen slik: «vi er på et nivå at vi snakker ... eller at elevene bruker diagnosebildet som et skjellsord». Dette kan forstås som uttrykk for en hardere språkbruk i enkelte elevgrupper, der sårbare elever i større grad risikerer å bli negativt synlige. Samtidig beskriver flere skoler at målrettede tiltak, tydelige regler og strukturer for sosial støtte kan bidra til å motvirke slike mønstre.

Våre informanter påpeker at etnisitet i seg selv i enkelte sammenhenger kan fungere som en markør for annerledeshet, særlig på skoler med et lavt innslag av minoritets elever. Flere ansatte beskriver at situasjoner der språk kan oppfattes som rasistisk, kan være særlig krevende å håndtere i praksis, fordi vurderinger av intensjon, skadevirkning og foreldrenes forventninger ofte griper inn i hverandre. Et eksempel som brukes av en leder for å illustrere slike dilemmaer, er følgende:

Det var en jente som sa til en annen jente, din brune bæsje, hun var brun. Jeg tenkte det kom ikke fra et rasistisk ståsted [...]. Men de foreldrene mente at dette var rasisme på høyt nivå, og det ble en kjempesak av det. Men så tenker jeg samtidig, hvor mye skal man forvente at barn forstår? (Skoleleder)

Sitatet brukes her ikke for å vurdere hvorvidt utsagnet i seg selv er rasistisk, eller for å ta stilling til foreldrenes reaksjon, men for å synliggjøre hvilke avveininger ansatte opplever at de må gjøre i møte med slike hendelser. Informantens fremstilling illustrerer hvordan vurderingen av barns intensjon – særlig på barnetrinnet – kan bli et sentralt, men også problematisk, tolkningspunkt i skolens håndtering av krenkende ytringer. Samtidig viser eksempelet hvordan den som rammes av utsagnet,

og deres foresatte, kan oppleve situasjonen annerledes enn de voksne på skolen, noe som kan forsterke konflikter og gjøre sakene ressurskrevende å følge opp.

Flere ansatte peker på at det på barnetrinnet ofte er vanskelig å skille mellom utsagn som springer ut av barns begrensede begrepsforståelse og sosiale modenhet, og utsagn som må forstås som rasistiske eller krenkende. Dette skaper krevende vurderingssituasjoner, der voksne må forholde seg både til intensjon, virkning og gjeldende regelverk. Samtidig er det viktig å understreke at informantenes beskrivelser gir innblikk i deres fortolkninger og vurderinger i konkrete situasjoner, og ikke kan forstås som objektive beskrivelser av hendelsesforløp eller opplevelser hos eleven som ble berørt. Eksempelet illustrerer dermed de praktiske utfordringene ansatte møter når de skal anvende lovverk og retningslinjer for skolemiljø i hverdagslige situasjoner, der ulike hensyn kan komme i konflikt.

Våre data viser at det å være annerledes ikke har én form, men varierer med kontekst og kombinasjon av markører. Ved våre caseskoler kan mangfold i noen sammenhenger fungere som en beskyttelsesfaktor, men materialet tyder på at sårbarheten knyttet til legning og kjønnsidentitet går igjen på tvers av kontekster. Skoler hvor elevgruppa har høy sosioøkonomisk bakgrunn, fremstår som mer sårbare for ekskludering basert på materielle markører, mens skoler med større variasjon rapporterer høyere grad av aksept for forskjeller i klær og utstyr. Likevel er det tydelig at en form for normpress og sosiale hierarkier eksisterer på alle skoler, og at elever som skiller seg ut på flere områder har økt risiko for utenforskap.

Oppsummert viser kapitlet at elevenes grunnforståelse av mobbing i stor grad samsvarer med den klassiske definisjonen, men at gråsonene, særlig knyttet til språkbruk/roasting og utestenging, skaper uenighet om hva som "teller" som mobbing i praksis. Dette gir et viktig bakteppe for de neste kapitlene, der vi undersøker arenaene mobbing utspiller seg på og hvordan elevkultur og normpress former risiko for utenforskap.

4. Arenaer, former og kontekst for mobbing

4.1. Hvor skjer mobbing?

Vi spurte både i workshopene med elevene og i intervjuene med ansatte og ledelsen om hvor de mener at mobbing foregår. Flere ansatte svarte at mobbing kan skje overalt, men at enkelte steder gjør elever mer utsatt enn andre. Dette inntrykket ble også delt av elevene. Både elever, ansatte og ledelse pekte på at mobbing kan forekomme på sosiale medier, i gaming, i friminuttene, på skoleveien og i fritidsaktiviteter.

På tvers av skolene var det imidlertid en tydelig oppfatning av at sosiale medier er et sted hvor mye mobbing foregår, og at mye av dette skjer på fritiden. Også surveyen peker i denne retningen. Nett og sosiale medier, meldinger på telefon og gaming er blant arenaene der flest elever svarer at mobbing skjer ofte eller veldig ofte (se figur 4.1 og edlegg, tabell 4). Hendelser som skjer utenfor skoletid, tas svært ofte med inn i skolehverdagen, og dette gjør at skolen må samarbeide tett med hjemmet. Snap-kart ble trukket fram som et konkret eksempel på en utfordring. Elever kan følge med på hvor andre er, og noen opplever at de ikke er en del av gjengen. Slik vi forstår det, handler det ikke om en enkelt episode der en elev ser at andre er samlet uten dem, men om gjentatte opplevelser over tid. Snap-kart skaper også en form for konkurranse om hvem som har flest venner og hvem som henger med hvem. Elevene påpeker at dette over tid kan bidra til mobbing.

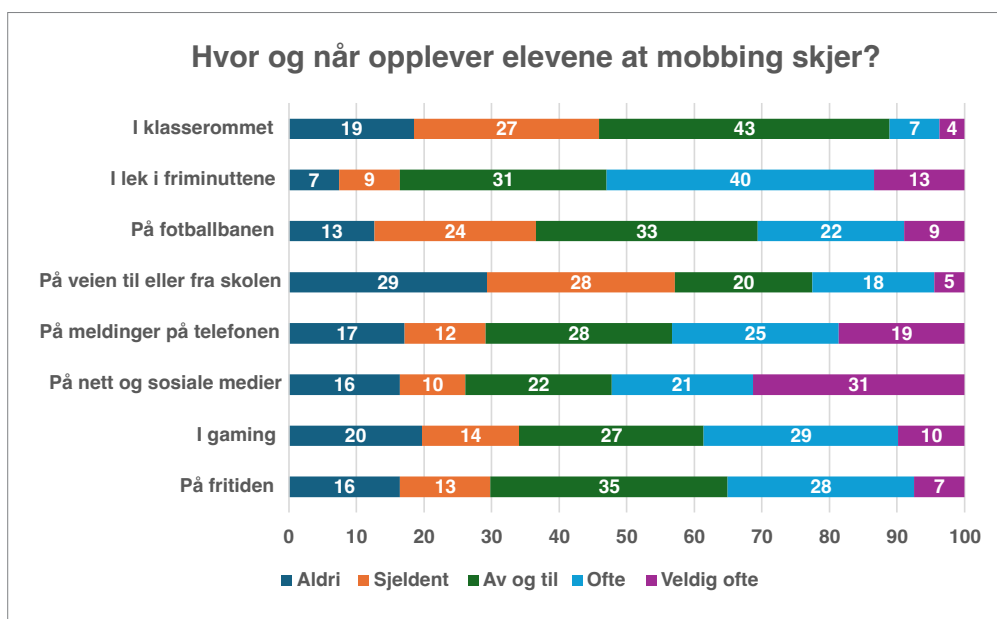
Som nevnt tidligere var det flere ansatte som i gruppeintervjuene trakk fram utfordringer med mobbing på skoleveien, særlig på buss. Skolene som hadde skolebuss kunne fortelle om alvorlige hendelser som hadde skjedd der. Samtidig var de tydelig på at de trolig bare fikk vite om en brøkdel av det som faktisk foregikk på skoleveien, siden det kun var de mest alvorlige episodene som ble rapportert inn. For å møte disse utfordringene jobbet skolene aktivt med tiltak. I perioder hadde de voksne med på bussene, og det var også voksne til stede mens elevene ventet på bussen. Oppgaven deres var å veilede og støtte elever som trengte det.

«Vi har hatt perioder der vi har hatt voksne som òg har tatt buss når det har vært skikkelig ille på enkelte busser. At vi har hatt en voksen som har tatt buss for å kunne være der og støtte opp og veilede de elevene som trenger det.» (Ansatt)

En skole fortalte også at de hadde involvert elevene selv gjennom elevrådet. Elevrådet organiserte bussvakter der elevene selv tok denne rollen: «Vi har jo sånne bussvakter blant elevene.» I tillegg var det en skole som hadde en bussjåfør som også jobbet på skolen, i tillegg til å kjøre buss:

«Det er kun én bussjåfør som jobber på skolen. Han kjører bussen hit, jobber, og så kjører han buss hjem.» (Ansatt)

Dette hadde vært positivt for miljøet på bussen, nettopp fordi bussjåføren kjente elevene og for eksempel kunne roe ned en situasjon eller forhindre at uheldige ting skjedde. Utover dette var det likevel vanskelig for skolen å få til et samarbeid med bussjåførene eller selskapet som kjørte bussene. Dette skyldtes blant annet hyppige utskiftninger av bussjåfører. Likevel påpekte både skoleteam og ansatte at skolen jobbet godt med uheldige situasjoner på buss. De opplevde at situasjonen var mye bedre nå enn tidligere, men at bussen fortsatt er et utsatt sted hvor mobbing kan forekomme, og hvor enkelte elever unngår å ta buss fordi de opplever det som utrygt.



Figur 4.1 Hvor og når foregår mobbing? Prosent N=137

Elevenes svar i det supplerende spørreskjemaet peker i samme retning som utsagnene i workshopen. Når de blir bedt om å vurdere hvor mobbing oftest skjer, trekker de særlig fram friminuttene, fritiden og ulike digitale arenaer, som sosiale medier, meldinger på telefon og gaming (figur 4.1). Lasserommet nevnes også, men i mindre grad. Detaljerte fordelingstall for de ulike arenaene er vist i vedlegg, tabell 4

Elevene er dermed samstemte med de ansatte i at mobbing ikke først og fremst er knyttet til én bestemt fysisk arena, men oppstår og vedlikeholdes på tvers av skole, digitale plattformer og fritidsarenaer. Mobbing på nett og i spill beskrives ikke som mindre alvorlig enn fysisk eller direkte mobbing på skolen, men som en del av det samme mønsteret av utestenging, baksnakking og krenkende kommentarer som følger elevene inn i skolehverdagen. Dette underbygges også av at et flertall av elevene er enige i at mobbing på nett er like alvorlig som mobbing ansikt til ansikt (vedlegg, tabell 3).

4.2. Sosiale medier og gaming

Digitale arenaer, sosiale medier og gaming utgjør i dag en betydelig del av elevenes sosiale liv, og skolene vi har besøkt beskriver disse plattformene som både viktige og utfordrende. Selv om det for mange elever er på nett at krenkelser, mobbing og utenforskap oppstår, får dette ofte direkte konsekvenser for læringsmiljøet og skolehverdagen. Flere ansatte forteller at de mest alvorlige mobbesakene nettopp starter digitalt, ofte utenfor skolens kontroll, men at det likevel er skolen som må håndtere ettervirkningene.

Den ene skolen vi snakket med beskriver at de i perioder har hatt alvorlige saker knyttet til digital mobbing, særlig på Snapchat. Selv om det i dag oppleves roligere, forteller de at flere hendelser bare representerer toppen av isfjellet. De har tidligere avdekket snap-tråder med svært grovt innhold, inkludert barnepornografi og drapstrusler.

«Vi har hatt to-tre ganske sånn heftige snapp-tråder med barnepornografi og drapstrusler til og med og ganske sånn heftige greier for noen foreldre var det å politianmelde det.» (Skoleleder)

I denne saken var det også elever som var redde for å vise foreldrene hva som foregikk, og ansatte har derfor måttet ta skjermbilder for å dokumentere sakene.

Noe som også har vært belastende fordi de da må håndtere innhold de egentlig ikke har lov til å lagre, men må vise videre for å sikre riktig oppfølging. Også i surveyen vurderer mange elever digitale handlinger som alvorlige: flertallet mener at det er helt klart mobbing både å få stygge meldinger på mobil/gaming og å bli kalt stygge ting på sosiale medier, og mange oppfatter også det å få delt bilder eller video uten samtykke som mobbing (vedlegg, tabell 2 og 3).

De ansatte på caseskolene påpeker også at mandager ofte er mer krevende fordi helgen kan innebære uroligheter for enkelte elever, selv om dette ikke alltid handler direkte om mobbing. De hører innimellom om konflikter som oppstår gjennom gaming, for eksempel stjeling av gjenstander i spill eller ekskludering fra grupper. Generelt blir det påpekt at mye av det som skjer på fritiden blir dratt med inn i skolehverdagen.

Ansatte opplever at gaming og digitale plattformer gir nye arenaer for utenforskap ved at elever lager grupper, stenger noen ute eller sier sårende ting i for eksempel chattegrupper. Dette skaper også ofte konflikter som skolen må håndtere. De understreker at foreldres samarbeid er avgjørende, fordi skolen ikke har mulighet til å stoppe digitale konflikter som pågår hjemme, uten at de voksne rundt elevene følger med.

Samtidig peker de på at både TV-programmer, YouTube og influensere påvirker språkbruk og adferd. Enkelte elever leker det de ser på nett, og ansatte opplever at en del rollemodeller normaliserer grov språkbruk eller holdninger som elevene tar med seg inn i skolen. En skole forteller at YouTube tidligere ble hyppig brukt, men at elevene ikke lenger har tilgang til dette på Chromebooksene, noe som har redusert eksponeringen i skoletiden. Likevel sier det skoleteamet vi snakket med at foreldre har liten mulighet til å følge helt med på hva barna ser hjemme, ettersom digital underholdning er mer individualisert:

«Som nå hadde blitt så innmari mye mer individualisert. Når alle har hver sin skjerm, og du ser på det du vil, når du vil. Jeg tror ikke de foreldre har sjanse til å følge med på hva de ser på.» (Skoleteam)

Både ledelsen og de ansatte på skolene vi har snakket med forteller også at de tror sosiale medier generelt har stor innvirkning på mobbing. En av skolene forteller at de tidligere har håndtert alvorlige hendelser på TikTok og Snapchat, inkludert filming av ansatte og elever. Når telefoner ikke lenger er tillatt i skoletiden, har det begrenset

noen av disse problemene. Snapchat har vært særlig utfordrende, også for yngre elever som egentlig ikke skal bruke appen. Utestenging, stygg språkbruk og anonyme apper som Jodel bidrar til at konflikter kan vokse raskt og uten innsikt i hvem som står bak. Selv om Jodel ikke brukes like mye blant elevene ved våre caseskoler, kjenner både elever og ansatte til eksempler fra andre steder hvor anonyme meldinger har skapt betydelig utrygghet. Det samsvarer med funnene figur 4.1, der spesielt nett/sosiale medier, meldinger på telefon og gaming kommer ut som arenaer der en betydelig andel elever svarer at mobbing skjer ofte eller veldig ofte.

De forteller også at sosiale medier kompliserer opplevelsen av inkludering og ekskludering. Som nevnt tidligere i rapporten kan Snap-kart føre til at elever ser at noen møtes uten dem, og tolker det som utestenging selv når det ikke er intensjonen. Dette skaper ekstra sårbarhet i relasjoner.

Flere ansatte peker på at mye av digital mobbing tidligere var knyttet til jenter og gruppedynamikker i chat, mens gutter nå i større grad opplever lignende utfordringer gjennom gaming og Snapchat. De beskriver også at enkelte elever lar seg påvirke av mannlige influensere som formidler ekstreme eller sterkt polariserende holdninger. Slike påvirkninger kan skape krevende situasjoner, fordi noen barn tar til seg verdier og språk som kolliderer med skolens regler og normer. De viser til eksempler på elever som gjengir holdninger fra profiler som Andrew Tate eller norske influensere:

«Og så er det ikke til å stikke under stol. Man har Oskar Westerlin og hele den der gjengen. Man har Andrew Tate, som vi både har og har hatt elever som har vært veldig uttalt, støttende til.» (Skoleleder)

Flere ansatte ved caseskolene sier at denne typen digital påvirkning bidrar til å skape utfordringer knyttet til hvordan gutter og jenter forholder seg til hverandre. Noen gutter tar i bruk et språk om jenter som både er nedsettende og hardt, og som slett ikke stemmer med de verdiene skolen jobber for. Ansatte forteller at jentene ofte får kommentarer som er mer personlige, mer seksualiserte og mer krenkende enn før, og at de til tider forventes å tåle ting som egentlig går langt over grensen for hva som er greit. Flere av caseskolene reflekterer over at det er på vei til å utvikle seg en kultur der jenters ubehag ikke tas nok på alvor, og der stygge bemerkninger blir oppfattet som noe man bare må leve med. Dette gjør arbeidet med trygghet og gjensidig respekt enda viktigere, fordi disse digitale rollemodellene kan trekke elevene i en retning som skaper utrygghet og dårligere relasjoner.

4.3. Utestenging og utenforskap

Utestenging og utenforskap fremstår som en sentral utfordring i elevmiljøene. Ansatte beskriver dette som en form for negativ sosial dynamikk som ofte utvikler seg stille og gradvis, og som derfor kan være vanskelig å oppdage. I motsetning til mer direkte former for mobbing handler utestenging ofte om fraværet av invitasjon og tilhørighet, om hvem som ikke blir inkludert i lek, i samtaler eller i små hverdagslige beslutninger. En ansatt uttrykker det på følgende måte: *«Det kan være at de andre bare går sin vei uten å tenke over det, og så står noen igjen og vet ikke helt hvor de skal være.»*. Implisitt i dette ligger det også at utestenging ikke alltid trenger å være en aktiv villet handling. Særlig på barneskolen kan dette med utestenging være et vanskelig tema, da elevene selv ikke alltid reflekterer rundt hva som kan være utestenging og hva som ikke er det.

Flere ansatte beskriver utestenging som særlig sårbart fordi det ofte rammer elever som ikke sier ifra. De trekker frem at det gjerne er de stilleste elevene som opplever dette, og at de kan gå lenge med følelsen av å være utenfor før en voksen fanger det opp. En ansatt forteller at *«Det er ofte de sakene som kommer sist opp. De sier ingenting, men de kjenner det på kroppen hver dag.»*. Slik sett handler ikke utenforskap ikke nødvendigvis om tydelige negative handlinger fra andre, men om mangel på sosial respons, støtte eller oppmerksomhet.

Elevene selv viser en også en avansert forståelse av utenforskap i workshopene. Når de diskuterer tematikken i gruppene, skiller de mellom mobbing og utenforskap, men de forklarer at grensene noen ganger kan være uklare. Dette nyanserte bildet gjenspeiles også i surveyen: Samtidig som mange elever mener at mobbing og utestenging er to forskjellige ting, er få enige i at den som blir utestengt ofte kan skyldes seg selv (vedlegg, tabell 3). I workshopene beskriver de fleste mobbing som noe mer aktivt, «noe noen gjør mot deg», mens utenforskap kan oppstå uten at noen har ment å såre. Samtidig er det lettere å kjenne på utenforskap, siden det handler om å ikke bli spurt, ikke være med eller ikke være synlig for de andre. En gruppe elever skriver følgende i workshopen:

Å bli utestengt kan være en del av mobbing. Vi tenker at det ikke er helt det samme. Å bli utestengt en gang er ikke mobbing. Selv om utestenging skjer flere ganger er det ikke mobbing. (Elever)

Det som går igjen på case-skolene er at utestenging ofte skjer innenfor etablerte vennsgrupper. Det betyr at elever kan være «venner» på overflaten, samtidig som

en av dem jevnlig havner utenfor i praksis. I surveyen vurderer en stor andel også ulike former for sosial utestenging som mobbing eller mulig mobbing – for eksempel det å aldri få være med i friminuttlek, sjelden bli valgt i grupper/lag eller ikke bli inkludert i chattegrupper (vedlegg, tabell 2). Ansatte beskriver dette som skjulte dynamikker som ikke nødvendigvis fører til åpen konflikt, men som kan gi sterke opplevelser av å ikke høre til:

«De sier at de er venner, men når vi ser på hva som skjer i friminuttene, så er det alltid én som går bak eller én som får bli med hvis de andre er i godt humør.» (Ansatt)

Utestenging handler ikke bare om fysiske steder eller hendelser. For mange elever og særlig elevene på ungdomsskolen, foregår dette like mye i digitale rom. For ungdomsskoleelever spesielt er Snapchat og gruppesamtaler sterke markører for sosial inkludering. Ansatte forteller at utenforskap kan oppstå når en elev ikke lenger er med i en gruppechat, når det opprettes nye grupper uten forklaring, eller når elevene ser at andre er sammen uten dem. En ansatt sier: *«Det er ikke alltid det er krangling. Det kan være at de lager en ny gruppe uten noen, og det gjør mye med dem.»* Elevene peker også på at digitale handlinger ofte preger neste dag på skolen. Dette kommer frem både i de individuelle svarene og i gruppeoppgavene i workshopen.

Her skiller det seg også mellom barnetrinn og ungdomstrinn. På barneskolen beskrives utenforskap først og fremst som knyttet til fysiske situasjoner som det å ikke få være med i leken, ikke bli invitert i bursdag eller bli stående alene når grupper dannes. Elevene her bruker tydeligere begreper og beskriver utenforskap som en mer aktiv form for ekskludering. På ungdomsskolen er bildet mer komplekst. Elevene knytter utenforskap til sosiale medier, fravær fra digitale grupper og det å kontinuerlig se hvor andre er. Flere sier at det kan være vanskelig å skille mellom reelt utenforskap og følelsen av å gå glipp av noe. Flere elever på ungdomsskolen påpeker at man kan føle seg utestengt uten egentlig å være det.

Det kan virke som om at det digitale innsynet i andres liv kan skape en form for sosial overeksponering som gjør at elever lettere opplever seg utenfor. Elevene understreker i workshopen samtidig at man ikke kan være med på alt, og at det er normalt at vennskap varierer. Men de beskriver at det likevel gjør vondt når det skjer gjentatte ganger eller når de føler seg «valgt bort» i grupper der de pleide å høre til. Ansatte beskriver at elever som står i utenforskap ofte viser dette gjennom

kroppsspråk og atferd før de setter ord på det. Mange trekker frem at elever kan bli stille, trekke seg unna gruppesituasjoner eller forsøke å gjøre seg så usynlige som mulig. En ansatt forteller:

«Noen av de som er mest stille, er de som sliter mest. De bare tilpasser seg og blir mindre og mindre synlige.» (Ansatt)

Utenforskap har store emosjonelle konsekvenser, selv når det ikke kobles direkte negative handlinger. Elevene generelt beskriver utenforskap som en sterk opplevelse av å ikke være ønsket, mens ansatte ser hvordan små daglige situasjoner gradvis kan danne mønstre av ekskludering. Utestenging er dermed ikke én hendelse, men sees mer som prosess som påvirker elevenes psykososiale trygghet over tid.

Som vi har vært inne på tidligere, gjør de digitale plattformene det også mye enklere for elever å kjenne på utenforskap. Elevene beskriver at de hele tiden kan se hvor andre er og hvem som er sammen, særlig gjennom Snapchat og ulike gruppechatter. Når de ser at andre møtes uten dem, kan det raskt oppleves som utestenging, selv om det ikke nødvendigvis er gjort med vilje. Flere elever forteller også at dette kan gi dårlig samvittighet når de selv er sammen med én venn eller venninne, men ikke hele vennegjengen. De beskriver at det kan bli et press om at «alle må være med» hver gang, og at det skaper unødvendig stress og uro.

For skolene skaper dette nye utfordringer. Mye av det som gjør at elever føler seg utenfor, skjer på kvelden eller i helgene. Likevel preger det skoledagen, fordi følelsene og konfliktene tas med inn i klasserommet. Ansatte forteller at det kan være vanskelig å vite hva som har skjedd, siden de ikke ser hendelsene selv, men likevel må håndtere konsekvensene. Slik gjør sosiale medier både at elever lettere føler seg utenfor, og at utenforskapet blir mer synlig og konstant. Det gjør det også mer krevende for skolen å forebygge og fange opp disse situasjonene tidlig, selv om de i stor grad påvirker miljøet i klassen og elevenes trivsel på skolen.

4.4. Hvordan oppleves dagens elevkultur og elevenes «robusthet»

Flere av de ansatte og ledelsen på skolene vi snakket med, var opptatt av at elever i dag lettere føler seg krenket enn tidligere, og at de fremstår som mindre robuste. Dette ble uttrykt tydelig av en skoleleder:

«Det føler jeg meg ganske trygg på at det har, det tror jeg er litt sånn man ser i samfunnet ellers òg. Det å bli krenka i dag ... Det skal mindre til å bli krenka i dag enn det gjorde for noen år siden.» (Skoleleder)

Når vi spurte om de tror det er mer mobbing nå enn før, svarte en skoleledelse at de ikke oppfatter det slik. Tvert imot mente de at det kanskje er mindre mobbing i dag, men at elever tåler mindre og derfor oftere opplever seg mobbet. En annen skoleleder uttrykte noe av det samme, men la også til at elevkulturen samtidig oppleves som hardere enn tidligere:

«Man føler at elevene er mindre robuste nå, og at de blir mer krenka. Men samtidig opplever man at det er en mye hardere kultur nå enn før.» (Skoleleder)

Dette skaper et interessant spenningsforhold. På den ene siden beskrives elever som mer sårbare, og på den andre siden beskrives elevkulturen som tøffere. Vi stiller spørsmål ved om disse utviklingene kan henge sammen. Kanskje er det ikke nødvendigvis slik at elevene faktisk er mindre robuste, men at de står i en hardere sosial kultur som gjør at flere situasjoner oppleves som krenkende. Samtidig fikk vi ikke et tydelig svar på dette i intervjuene, så sammenhengen er usikker.

En annen forklaring ansatte trekker frem, særlig på en av ungdomsskolene, handler om endringer i foreldrerollen. Flere opplever at barn ikke lenger «får være barn», og at foreldre behandler dem mer som jevnbyrdige eller til og med som venner:

«... du sitter og snakker med seksåringen din om ting som hun ikke skal høre. Og hun skal ikke høre deg når du er 14 heller. Og det er noe som bekymrer meg veldig mye. Man skal sitte og snakke med ungene sine om alt. I vår klasse har vi opplevd at en mor har sagt i møte med oss at dattera hennes er bestevenninna hennes. Da er det noe som skurrer veldig, for det er helt feil. Du skal ikke ha et sånt forhold til ungen din.» (Ansatt)

Ifølge de ansatte bidrar dette til at mange elever tåler svært lite. Selv små kommentarer kan raskt oppfattes som mobbing. Flere forteller også at elever ikke er vant til å håndtere utfordringer på egen hånd, fordi foreldrene forsøker å beskytte dem mot alt. Skoleteamet peker på at 15-åringer i større grad burde kunne prøve å løse mindre konflikter selv, men i stedet tas problemene med hjem og vokser seg større enn nødvendig. Situasjoner som tidligere ikke ville blitt en sak, blir nå ofte meldt inn.

Som skoleteamet uttrykker det:

«Det går jo igjen på alle skolene at lærere opplever at det kommer mye sånne meldinger og telefoner om ting som lærere vurderer som bagateller. Som man før i tida tenkte, dette hadde vi ikke fått telefon om for 10-15-20 år siden.» (Skoleteam)

Samtidig understreker skoleteamet at foreldrerollen også er blitt mer krevende. Det er langt mer foreldre må forholde seg til nå, særlig mobilbruk og sosiale medier, og det er vanskelig å ha full oversikt. Dette gjør mange foreldre utrygge og usikre i rollen, noe de mener også kan forklare hvorfor foreldre tar hyppigere kontakt med skolen i dag enn tidligere.

5. Aktører og tiltak

5.1. Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid fremstår som et av de mest avgjørende områdene i skolens arbeid med å forebygge utenforskap og utestenging. Samtidig er det et felt preget av store forskjeller, både mellom skoler og mellom foreldregrupper. Ansatte beskriver at foreldrene sitter med nøkkelinnsikt i barnas sosiale liv, særlig i fritiden og på digitale arenaer, og at denne innsikten er avgjørende for å forstå elevenes relasjoner og sosiale dynamikker. Som en gruppe ansatte uttrykker: *«Foreldrene må melde seg på, det er de som sitter på en del kunnskap.»* Mens en ansatt på en annen skole sier at *«Vi ser jo ikke alt – det er foreldrene som får det med seg først.»* Elevene selv er også enige i at mobbing ofte er skjult og skjer i grupper, noe som kan forklare hvorfor det oppleves krevende for voksne å få oversikt (vedlegg, tabell 3).

Flere ansatte på skolene understreker at tidlige meldinger fra foreldre gir skolen et helt annet handlingsrom enn når informasjonen kommer sent. Når foreldre melder fra tidlig, kan skolen gripe inn før konflikter låser seg eller før utenforskap utvikler seg til mobbing. Samtidig handler mye av samarbeidet om hvordan kommunikasjonen skjer. Noen foreldre tar kontakt når ting er ferskt, mens andre holder tilbake informasjon av hensyn til barnet eller fordi de ikke vil være til bry. Her forteller skolene at det også kan være forskjeller mellom grupper av foresatte, og at *«Noen foreldre er veldig kjappe – andre hører vi ingenting fra.»* Skolene beskriver at det også finnes en god del foresatte som først tar kontakt når frustrasjonen har bygget seg opp over tid. En gruppe lærere beskriver dette slik:

«Vi prøver å være tidlig på ballen, og undersøkende. Vi får jo noen sånne, ja kan vi si sånne rødvinmeldinger, som vi kaller det. Meldinger som kommer litt sent på kvelden, som vi leser morgenen, ja, typ, ikke sant, med mye frustrasjon. Det har vi hatt en del av. Vi prøver jo på foreldremøte å si at vi forstår godt frustrasjonen, men send heller en kort melding og si kan vi snakke sammen over telefon. Det er hyggeligere for oss. Og så når vi har hatt samtale med disse foreldrene da, da er det jo ikke så ille som de har beskrevet det i den meldingen, for jeg tror det er det, det blir så fort skrevet på en litt sånn krass måte, og så er det jo hvordan jeg opplever den krassheten, ikke sant?» (Ansatt)

Sitatet illustrerer et sentralt tema som flere skoler har vært opptatt av, altså hvordan kommunikasjonen mellom hjem og skole påvirkes når den foregår digitalt. Ansatte beskriver at meldinger som sendes tidlig om morgenen eller sent på kvelden ofte bærer preg av affekt, og at terskelen for å ta kontakt blir lavere når kommunikasjonen skjer via mobil eller digitale plattformer. Dette gjør det enkelt for foresatte å reagere umiddelbart, før de har fått oversikt over situasjonen eller snakket med barnet sitt. Flere peker også på at de digitale flatene skaper en forventning om rask respons, noe som både kan øke presset på lærere og forsterke følelsen av at en sak haster, selv når den kanskje ikke gjør det.

Slik digital kommunikasjon kan også bidra til misforståelser og unødvendige konflikter, særlig når meldinger skrives i frustrasjon eller uten tilstrekkelig kontekst. Mange ansatte opplever derfor at samtaler ansikt til ansikt gir helt andre muligheter for ro, avklaring og gjensidig forståelse. Som en ansatt oppsummerer det på en enkel og tydelig måte: *«Det er så mye lettere når vi snakker sammen enn når alt går på melding.»*

Flere skoleledere og ansatte peker på at foreldres sosioøkonomiske bakgrunn kan ha betydning for hvordan samarbeidet mellom skole og hjem utspiller seg i saker som omhandler skolemiljø. Både ledelse og ansatte beskriver tydelige forskjeller i hvordan foreldre forholder seg til skolen, blant annet når det gjelder grad av formalisering, forventninger til dokumentasjon og bruk av eksterne aktører. I enkelte saker, særlig ved skoler med høy sosioøkonomisk sammensetning, forteller skoleledere og ansatte at foreldre kan møte opp med juridisk bistand eller tidlig vise til rettigheter og lovverk. Dette oppleves av flere som krevende, og kan bidra til at dialogen raskt får et mer konfronterende og juridisk preg. Samtidig beskrives foreldre med lavere sosioøkonomisk status oftere som mer tilbakeholdne i møte med skolen, og i mindre grad tilbøyelige til å utfordre skolens vurderinger. Skoleledere og ansatte peker på at disse ulikhetene kan gi ulike forutsetninger for samarbeid og påvirke hvordan saker om skolemiljø utvikler seg og håndteres i praksis.

Videre beskriver også skolene store forskjeller i foreldreinvolvering. Ved én case-skole møter de ansatte et foreldreengasjement som går langt utover det som forventes. Her har foreldregruppen organisert og gjennomført store dugnader, der foreldre med fagkompetanse innen bygg og anlegg har brukt én til to uker på å bygge skolens uteområde – med lekestativer, baner og aktivitetsområder. Dette har gitt elevene nye og rike muligheter for lek, men også skapt praktiske konsekvenser for de ansatte, som må være mer til stede ute fordi elevene sprer seg over større områder. En gruppe lærere sier: *«De er overalt nå – og da må vi også være det.»*

Ved en annen skole beskriver de ansatte en helt annen type foreldrekultur. Her møter de foreldre som stiller svært høye krav, som trekker inn juridiske perspektiver i vanlige skolemiljøsaker, og som møter til samtaler med advokat. Enkelte gjør også et poeng av at de selv er advokater når de diskuterer mobilreglement eller individuelle saker. For ansatte kan dette oppleves som pressende og tidvis hemmende for den åpne dialogen de forsøker å etablere.

Flere informanter, både i skoleledelse og blant ansatte, beskriver at foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn i større grad kan oppleve barrierer for å ta kontakt med skolen. Dette forstås ikke primært som manglende engasjement, men som et resultat av ulike forhold, blant annet språklige utfordringer, kulturelle forskjeller og begrenset kjennskap til det norske skolesystemet. Enkelte ansatte peker også på at noen foreldre kan ha en sterk respekt for skolens autoritet, noe som kan gjøre terskelen for å ta initiativ til kontakt høyere.

På tvers av skolene løftes foreldremøtene frem som en av de viktigste arenaene for å bygge felles forståelse og forebygge konflikter. Likevel beskriver ansatte utfordringer knyttet til oppmøte. Mange foreldre kommer ikke, eller kommer kun sporadisk. En ansatt uttrykker det slik:

«Men jeg tror òg vi har en vei på å få folk til å møte på foreldremøtene. For oppmøtet på foreldremøtene å føle at dette er den viktigste måten de skal delta på. Så da ser vi jo at en modell som ungdomstrinnet har hatt felles foreldremøter. Og så får man jo innslag fra noen andre og gjør det litt mer ... enn at det bare er lærer som står og prater. Det er å skape noen foreldremøter eller møter som ... Jeg kan ikke gå glipp av. For det er utrolig mye som vi kan få igjen på foreldremøtene, av en god dialog.» (Ansatt)

Ansatte peker på at foreldremøter har potensial til å styrke fellesskapet rundt elevene, men at skolene må jobbe aktivt for å gjøre dem både relevante og engasjerende. Skolene har ofte diskusjoner på hvordan man skal få flest mulig foresatte til å møte på foreldremøtene, men det oppleves som vanskelig å få med alle.

Et annet gjennomgående tema er hvordan foreldrene påvirker barnas sosiale liv i fritiden. Ansatte beskriver at det ofte er i fritiden utenforskap oppstår eller forsterkes, gjennom bursdager, vennegrupper, fritidsaktiviteter eller helgearrangementer. Hendelser i fritiden tas deretter med inn i skolen, og påvirker elevenes opplevelse av

tilhørighet. Ledelsen ved en av caseskolene beskriver denne ansvarsfordelingen på en måte som flere andre også peker på:

«Døgnet til en unge er jo 24 timer. Og vi føler at vi får til veldig mye her. Men så ser vi at de går ut av døra herifra klokka to. Så jeg bruker å si det på foreldremøtene. Vi deltar på at vi jobber med inkludering på skolen knallhardt fra halv ni til halv to. Men foreldrene må hjelpe oss fra halv to til halv ni. Og det er mange timer. Og særlig nærme på sosiale medier.» (Skoleleder)

Digitale arenaer er et område der samarbeidet mellom foreldre og skole særlig settes på prøve. Mange hendelser som oppstår i digitale rom, preger elevenes relasjoner i skolen, og ansatte forteller at skolen ofte ender med å håndtere konflikter som i utgangspunktet oppsto hjemme. En ansatt beskriver dette slik:

«Vi har hatt en del saker på det hvor det har blitt ... hvor vi har fått tips om at her er det sendt meldinger eller delt bilder. Eller her er det noen som er hengt ut på en eller annen måte. Og så drar de det med seg på skolen. Så prøver vi å kartlegge litt og avdekke hva det er som skjer. Og da er det naturlig at foreldrene blir kobla på i en tidlig fase. Så ser vi jo av og til at det er egentlig ting som kunne vært ordna opp hjemme. Det er ting som kunne vært ordna opp i hvis foreldrene hadde prata i lag. Nå er det jo ikke alle som har like god dialog med sine ungdommer heller. Og så blir det drevet med på skolen, og så er det vi som jobber med de sakene.» (Ansatt)

Flere ansatte opplever at foreldrenes digitale kontroll, eller snarere mangel på kontroll, også spiller en sentral rolle for trivsel og skolemiljø. Lærerne påpeker at det er utfordrende at elevene og foreldrene ikke har tydelige grenser på bruk av skjerm og sosiale plattformer i hjemmet. Lærerne opplever at skolen er den som er strengest i forhold til mobilbruk, og at hjemmet ofte har mindre regler og restriksjoner, dette vises i tilbakemeldinger som at *«noen foreldre tør ikke ta mobilen, andre gjør det altfor sent.»*

Skolene vi har besøkt er altså tydelig på at foreldresamarbeid ikke bare handler om informasjon og kontakt, men også om et mer fundamentalt delt ansvar for barnas sosiale liv. Når samarbeidet fungerer, gir det skolen mulighet til å fange opp små signaler tidlig, håndtere konflikter på en god måte og støtte elever som står i vanskelige situasjoner. Når samarbeidet svikter, enten fordi foreldre ikke tar

kontakt, tar kontakt for sent, eller har en relasjon til skolen preget av konflikt, oppstår blindsoner som gjør det vanskelig for skolen å forstå konteksten og utfordringsbildet. Foreldresamarbeid og fritid fremstår derfor som både en ressurs og en sårbarhet i skolens arbeid med inkludering. Skolene vi har snakket med påpeker at et godt samarbeid krever tydelighet, tilgjengelighet og kontinuerlig relasjonsbygging, som igjen krever at både skole og foreldre evner å se barns sosiale liv som noe som strekker seg utover skoledagen alene.

5.2. Skolens forebyggende arbeid med mobbing

Ved våre case-skoler er det tydelig at ansatte oppfatter forebygging som noe som må være vevd inn i hverdagen heller enn et sett med tiltak som aktiveres ved behov. Det relasjonelle arbeidet står sentralt, og trygghet skapes gjennom kontinuerlig voksenkontakt og oppfølging. En ansatt beskriver det slik:

«Det er så enkelt at det handler om trygghet. Det handler om gode relasjoner og ... Ha deg bra i lag. Det skal være trygt å gå på denne skolen. Men forebygging er jo alltid et stikkord. Det syns jeg er det viktigste. Det er ingenting som er viktigere enn akkurat dette. Det må jo gå før læring.» (Ansatt)

Flere ansatte beskriver at de i løpet av én dag gjør mange små observasjoner og vurderinger, dette kan handle om nyansene i elevenes tonefall, hvem som sitter alene, hvem som unngår blikkontakt eller hvem som blir glemt i sosiale aktiviteter. Og så arbeider man ut fra den situasjonen som er akkurat den dagen. Slik blir forebygging en pågående prosess der alle ansatte må være observante for skiftende dynamikker både i grupper og mellom enkeltelever. Denne typen arbeid er tidkrevende, men oppleves som nødvendig for det forebyggende arbeidet.

I materialet framstår barneskolene som mer systematiske i det forebyggende arbeidet enn ungdomsskolene. Flere ansatte på barnetrinnet beskriver at de arbeider mer eksplisitt og kontinuerlig med elevenes forståelse av hva mobbing er, og med å etablere felles språk og normer for samspill tidlig. Dette kan handle om hyppige samtaler i klassen, bruk av konkrete eksempler og felles refleksjon rundt gråsoner mellom «tull» og krenkelser. På ungdomstrinnet beskrives forebygging i større grad som situasjonsavhengig og ofte rettet mot enkeltsaker eller enkeltelever, snarere enn som et kontinuerlig arbeid med begrepsforståelse. Flere ansatte peker på at dette dels henger sammen med større elevgrupper, mer komplekse elevkulturer og

mindre tid til tett oppfølging i ungdomsskolen. Samtidig understrekes det at behovet for forebygging ikke er mindre på ungdomstrinnet, men at rammene for arbeidet oppleves som mer krevende.

Samtidig opplever flere ansatte at det ikke er tilstrekkelig å jobbe relasjonelt, og at de også må arbeide aktivt med regler og grenser. Det handler både om å være tydelig på hva som er greit og ikke greit, og om å skape felles forståelser av hvordan man behandler hverandre. Mange av skolene har hatt perioder med strukturerte opplegg om språkbruk og gjensidig respekt, og en gruppe lærere lærer forteller at slike opplegg kan ha tydelig effekt, men at de ofte må målrettes mot de elevene som har mest sosial innflytelse

«Vi har hatt en runde med språkbruk nå gjennom vinteren og våren, og det har gjort noe. Det har hatt veldig effekt... men vi skjønner jo at vi må angripe fra toppen. Det er jo med de populære dette starter. Det er de vi må kvele, på en måte. For de andre slenger seg jo bare på.» (Ansatt)

For å utdype dette understreker lærere at arbeidet med språk og grenser ikke bare handler om ord og uttrykk, men om maktposisjoner og tilhørighet i elevgruppen. Flere av skolene beskriver en dynamikk der elever ofte tilpasser seg de elevene som oppfattes som mest populære. Sitatet under utdyper hvordan språkbruk og gruppekultur henger tett sammen:

“Du har ønske om å være en del av gruppa, det ser vi jo med språkbruk også. Det er jo de kule som drar i gang, og du har jo lyst til å være en del i gruppa. Når de kule går og sier stygge ting, da gjør du det også. Det er jo ikke nødvendigvis fordi du mener det, men fordi du har lyst til å være en del av fellesskapet.» (Skoleteam)

Skolen er altså tydelig på at man må ta høyde for elevenes sosiale hierarkier i arbeidet med forebygging. Lærerne må forstå hvem som setter tonen i en gruppe, og hvordan andre elever følger etter for å oppleve tilhørighet. Dette er også en god illustrasjon på hvorfor forebygging ikke bør være rettet kun mot enkeltindivider, men må ha et eksplisitt fokus på gruppestrukturer, popularitet, og status i elevgruppen.

En utfordring som trekkes fram på tvers av skolene, er hvordan digitale arenaer påvirker arbeidet. Hendelser på Snapchat, i spill eller på Discord skjer ofte kvelden

før, men setter seg i relasjoner som preger stemningen på skolen neste dag. Ansatte beskriver digitale konflikter som små glimt av erting eller misforståelser som gradvis bygger seg opp uten vokseninnsikt. Når skolen først involveres, må de håndtere ettervirkningene, noe som gjør forebygging mer krevende enn tidligere. Dette fordrer ekstra tydelig arbeid med fellesskap, voksne tilstede og trygghet når elevene er fysisk på skolen.

Arbeid med mobbesaker: kompleksitet, tid og relasjoner

Når mobbing faktisk oppstår, beskrives sakene som krevende og tidkrevende. Selv på skoler med gode solide systemer og gode rutiner følger sakene sjelden en klar og tydelig struktur. Hendelser bygger seg opp over tid, og ansatte må kartlegge hva som faktisk har skjedd, hvordan elevene opplever situasjonen og hvem som er involvert. En ansatt uttrykker det slik:

«Det er aldri to som forteller det samme. Det er så mye følelser involvert, så vi må liksom grave etter hva som egentlig har skjedd.» (Ansatt)

Kompleksiteten øker når sakene har digitale dimensjoner. Flere ansatte beskriver hvordan de må navigere skjermbilder, delvise samtaler og motstridende forklaringer. En gruppe ansatte forklarer dette:

«Mye av det skjer jo på snap og i spill, og da kommer vi inn i det altfor sent. Vi må liksom begynne på slutten og jobbe oss tilbake, og elevene har forskjellige forklaringer og viser oss kanskje bare deler av skjermbildene... Det tar lang tid å finne ut hva som faktisk har skjedd, og hvem som har gjort hva... Og så må vi prøve å få kontakt med foreldrene, og de har jo også forskjellige versjoner.» (Ansatt)

Dette viser et mønster som går igjen ved caseskolene, ansatte må både rekonstruere hendelsesforløp, skape en felles forståelse og håndtere sterke følelser hos elever og foresatte. Mange beskriver arbeidet som en kombinasjon av saksbehandling, relasjonsbygging og megling.

Caseskolene forklarer også at elever som opplever mobbing kan være redde for å si ifra, eller redde for at situasjonen skal bli verre. Derfor må voksne jobbe tålmodig og gradvis for å skape trygghet nok til at elevene våger å fortelle. Flere ansatte påpeker at de må veksle mellom ulike roller, de må være lyttende voksen, megler, trygghetsskaper og dokumentasjonsansvarlig, og at denne vekslingen kan være krevende.

Foreldresamarbeidet er også en sentral, men ofte utfordrende del av prosessen. Ansatte beskriver hvordan foresatte ofte kan ha svært ulike oppfatninger av hva som har skjedd, og at konflikter mellom elever noen ganger speiles i konflikter mellom foresatte. Dette gjør sakene mer krevende og bidrar til at ansatte bruker mye tid på møter, kommunikasjon og forventningsavklaringer. Skolene beskriver også at det nesten alltid ligger én eller flere saker som krever kontinuerlig oppfølging, noe som gjør det vanskelig å jobbe systematisk med forebygging i perioder. Likevel understreker ansatte at grundighet og oppfølging over tid er avgjørende for å lykkes. Selv små tiltak kan ha stor betydning når de er godt forankret og blir fulgt tett opp.

Til slutt peker de fleste på at det viktigste i arbeidet med mobbing er relasjonen mellom voksne og elever. Selv om formelle rutiner er nødvendige, beskrives relasjonskompetanse som nøkkelen som gjør det mulig å bygge tillit, få frem informasjon og finne løsninger. I praksis glir arbeidet med mobbing ofte over i arbeid med trivsel, miljø og psykososial støtte. De fleste ansatte påpeker at når elever føler seg sett, trygge og tatt på alvor, endrer sakene ofte karakter og blir lettere å håndtere.

Skoleeiers satsinger

Selv om informantene ikke snakker mye om skoleeier, er det likevel tydelig at kommunens prioriteringer har betydning for skolens arbeid. Noen ansatte beskriver at skoleeier har vært tydelig på forventningene til arbeidet med skolemiljø, og at dette har bidratt til en opplevelse av retning og støtte. På flere av skolene finner vi en opplevelse blandt ledelsen på at *«kommunen har vært tydelig på at vi skal prioritere dette arbeidet.»* Denne tydeligheten gjør skolene mer oppmerksomme på sitt eget arbeid og mer systematiske i hvordan de dokumenterer og følger opp saker. Flere ansatte opplever også at skoleeiers satsinger (for eksempel på trygg skolehverdag, læringsmiljø eller psykososialt arbeid) bidrar til å sette temaet på agendaen både i personalgrupper

og ledermøter. Samtidig er det også noen skoleledere som savner mer konkrete virkemidler fra skoleeier. Noen mener at kommunen snakker mye om skolemiljø, men at ressursene ikke alltid følger med. Skoleledelsen ved en av caseskolene påpeker at: *Jeg syns ikke skoleeier er noe tydelig i det hele tatt. Først de to siste årene har vi fått de tre satsingsområdene. Ellers er de helt passiv – en veldig lite tydelig skoleeier i kommunen. Jeg jobba i en annen kommune tidligere. Der var skoleeier veldig på. De kom ut i klasserommene, kom ut og hørte med lærerne til og med... Her i kommunen nå har ikke skoleeier noe annen innsikt i skolen, annet enn styringskraft. (Skoleleder)*

En gjennomgående erfaring ved våre caseskoler var at selv om skolene får signaler om prioritering, er det skolene selv som står med det praktiske ansvaret for gjennomføring uten at det tilføres ekstra midler. Dermed kan skoleeiers satsinger oppleves både som nyttige og legitimerende, men også som uforpliktende dersom de ikke ledsages av konkrete ressurser.

Implementeringsarbeid

Implementering av planer og tiltak knyttet til skolemiljø varierer betydelig mellom skolene. Noen steder opplever ansatte at de har etablerte strukturer som gjør arbeidet forutsigbart og effektivt. På disse skolene trekkes tydelighet og kontinuitet frem som suksessfaktorer, og ansatte opplever at de vet hva de skal gjøre når noe oppstår. På andre skoler beskriver ansatte et mer nyansert bilde, der planer og rutiner er kjente men ikke nødvendigvis fulgt på samme måte av alle. Flere caseskoler påpeker at arbeidet med skolemiljø kan stå i fare for å bli personavhengig. Et gjennomgående tema i materialet er at tiltak som ikke er godt forankret i hele personalet, står i fare for å miste kraft når nøkkelpersoner forsvinner.

Ofte kan gode planer og implementering av tiltak for skolemiljø bli skjøvet til side når arbeidspresset øker. Flere beskriver at det kan være vanskelig å prioritere systematisk skolemiljøarbeid når akutte saker overskygger det forebyggende.

Støtte fra ledelsen

Ledelsens tilstedeværelse og støtte trekkes frem som en av de viktigste forutsetningene for å lykkes med arbeidet mot mobbing. Ansatte beskriver at når ledelsen er synlig, tilgjengelig og involvert, skaper det en trygghet som styrker både det forebyggende arbeidet og sakshåndteringen. Dette gjelder særlig i situasjoner som oppleves som krevende eller konfliktfylte. Utsagn som *«det betyr mye at ledelsen er tydelig og tar dette på alvor»* går igjen blant de ansatte og illustrerer hvor avgjørende det er at lederne signaliserer at arbeidet med skolemiljøet er en prioritet.

På flere av skolene vi besøkte beskrives ledelsen som aktivt deltakende i enkeltsaker. Når ledelsen deltar i møter, følger opp foreldre og står tydelig bak vurderingene lærerne gjør, opplever ansatte at de blir tryggere i rollen sin. Slik støtte reduserer både usikkerhet og arbeidsbelastning og gjør det enklere å være tydelig i møtet med elever og foresatte. Mange ansatte forteller at dette skaper en følelse av felleskap og retning, altså at man blir et «vi» i arbeidet, ikke en gruppe enkeltlærere som står alene.

Lederne på de skolene vi har besøkt uttrykker også et tydelig og aktivt engasjement for det forebyggende arbeidet. Flere beskriver at de med vilje har tatt på seg konkrete oppgaver i skolemiljøarbeidet, både for å vise retning og for å være tettere på det som skjer i elevenes hverdag. Et eksempel er en av case-skolene der ledelsen står ute hver morgen og møter elevene ved skolestart. Dette omtales som en bevisst del av det forebyggende arbeidet: å være synlig, skape trygghet og fange opp små signaler før de utvikler seg til større utfordringer. Ansatte beskriver denne praksisen som betydningsfull, både fordi den gir lederne bedre innsikt i elevmiljøet og fordi den gjør det lettere for elever å ta kontakt dersom noe er vanskelig.

Ved flere av skolene forteller både lærere og ledere at de har jobbet målrettet med å etablere tydeligere retningslinjer for når og hvordan man melder en skolemiljøsak. Dette innebærer at terskelen for å melde er senket, og at også ledelsen selv melder inn saker med jevne mellomrom. Intensjonen er å sikre at potensielle problemer fanges opp tidlig, før de rekker å vokse eller låse seg. Ansatte beskriver dette som en viktig endring som har gjort det enklere å handle raskt og enhetlig, og som har bidratt til en kultur der det er lettere å ta tak i saker på et tidlig tidspunkt. På denne måten fremstår ledelsen som en tydelig motor i arbeidet med å forebygge mobbing, både gjennom sin tilstedeværelse, sin systematiske oppfølging og sin vilje til å stå i arbeidet sammen med de ansatte.

Samtidig viser casene at dette ikke er selvsagt. Enkelte ansatte beskriver at de til tider står mer alene i møtet med krevende saker, særlig der ledelsen ikke er like tett på skolemiljøarbeidet eller der ansvarsfordelingen fremstår uklar. Disse forskjellene skaper ulike rammebetingelser for skolemiljøarbeidet. På skoler der ledelsen setter tydelige rammer, følger opp gjennom året og kommuniserer klare prioriteringer, utvikles en kultur der man tar tak i saker tidlig og konsekvent. Flere informanter understreker at ledelsens viktigste bidrag handler om kulturbygging, struktur og felles retning – og om å tydeliggjøre at arbeidet med trygghet og inkludering er et kollektivt ansvar.

Denne variasjonen i lederstøtte danner også bakteppet for hvordan ansatte opplever sakshåndteringen når mobbing faktisk oppstår. For selv på skoler med gode systemer og rutiner beskrives arbeidet med mobbesaker som krevende, omfattende og tidkrevende.

Mobilfri skole

Erfaringene fra caseskolene viser at innføringen av mobilfri praksis oppleves som et av de mest virkningsfulle og konkrete tiltakene for å skape et tryggere skolemiljø. På tvers av skolene beskriver ansatte en merkbar forskjell i ro, sosial tilstedeværelse og konfliktnivå etter at mobilbruk ble begrenset eller fjernet fra skoledagen. Flere uttrykker at de så endringer nesten umiddelbart, spesielt i friminuttene, der elever i større grad deltar i aktiviteter, snakker med hverandre og søker kontakt med andre. I en av skolene opplevde de ansatte at det oppsto en helt annen type sosial aktivitet da mobilen ble borte. Som en ansatt sier:

«Det ble mye mer lek da vi tok mobilen. De måtte finne på noe, og de ble mer sammen. Det var egentlig overraskende hvor raskt det skjedde.» (Ansatt)

I samtlige case er det tydelig at når mobilen tas bort, blir det lettere for elevene å være sammen og delta i aktiviteter. Flere ansatte forteller at elever som tidligere satt alene med telefonen, i større grad blir med i fellesskapet når mobilen ikke er tilgjengelig. Dette er spesielt synlig blant elevene i barneskolen. I tillegg til økt sosial aktivitet beskriver ansatte at konfliktnivået sank, både i omfang og intensitet. Mange peker på at en stor del av småkonfliktene de tidligere måtte håndtere, startet med digitale hendelser eller misforståelser knyttet til meldinger og bilder. Når mobilene ikke lenger var tilgjengelige, ble det færre anledninger for slike situasjoner å oppstå.

Selv om skolene generelt har positive erfaringer med mobilforbud, beskriver flere også at innføringen av mobilfri praksis krever tydelige strukturer og konsekvente voksne. Noen elever forsøker fortsatt å ta med telefoner, og ansatte må være samstemte i håndteringen for å unngå usikkerhet og diskusjoner. Erfaringene peker likevel på at dette stabiliseres over tid, og at tydelige forventninger gjør det enklere både for elever og ansatte å forholde seg til reglene. En ansatt forklarer hvorfor mobilfri praksis oppleves som et så viktig tiltak i skolens arbeid med miljø og trygghet:

«Det er så mye som skjer på mobilene som vi ikke ser, og som elevene plutselig står i uten at vi vet det. Det er meldinger, bilder, grupper, kommentarer, og det går så fort. Når vi fjerner mobilen, merket vi at elevene ble roligere, de ble mer tilstede, og de slapp å forholde seg til alt det som skjedde på utsiden mens de var på skolen. Jeg tror det gjorde at mange følte seg tryggere, fordi de ikke trengte å være redde for hva som kom til å skje på mobilen i løpet av dagen.» (Ansatt)

Dette sitatet viser hvordan mobilfri praksis både bidrar til å redusere bruken av teknologi, og også til å skape et mer forutsigbart og oversiktlig miljø for elevene. Ved å fjerne det digitale “bakteppet” som skaper stress, sosial rangering og konflikter, opplever skolen at elevene i større grad får en pause fra det sosiale presset de lever med ellers. Et annet viktig aspekt i materialet er at mobilfri praksis også reduserer elevenes behov for synlighet og prestasjon i digitale kanaler i løpet av skoledagen. Flere ansatte beskriver at elever blir mindre opptatt av bilder, oppdateringer og dokumentasjon av hva de gjør. Dette oppleves som en lettelse for mange, særlig for elever som tidligere har følt seg eksponerte på sosiale medier eller bekymret for utestenging i digitale grupper.

Også elevene vi har snakket med er stort sett fornøyde med mobilforbudet på skolene, det er svært få som nevner dette som en utfordring i det hele tatt, og ganske mange som trekker det frem som positivt. Det de trekker frem som positivt er at de nå leker eller gjør på ting mer sammen, samt at man nå ikke trenger å være bekymret for å bli tatt bilde av til enhver tid.

Selv om tiltaket i seg selv ikke løser alle utfordringer knyttet til elevmiljø og mobbing, understreker skolene at det skaper bedre rammer for forebygging. Når elever er mer til stede i friminuttene og i timene, får de voksne bedre mulighet til å bygge relasjoner, fange opp signaler og jobbe med elevgruppen. Mobilfri skole fungerer slik sett som en støtte for det relasjonsarbeidet som allerede foregår, og gir økt rom for vennskap, lek og direkte kommunikasjon.

6. Drøfting og avsluttende refleksjon

I denne drøftingen undersøker vi hvordan elever, ansatte og ledelse i grunnskolen forstår mobbing, og hvilke forhold som påvirker denne forståelsen. Et sentralt tema er hva ulike aktører legger i begrepet mobbing, hvordan de skiller mellom utestenging og mobbing, og hvordan både voksnes og elevers perspektiver formes av erfaringer i skolemiljøet. Videre belyses hvordan faktorer som sosiale medier, gamingkultur, «roasting» og influensere skaper nye normer for språkbruk, relasjoner og kommunikasjon, og hvordan dette igjen påvirker opplevelsen av hva som er akseptabel eller sårende atferd. Vi drøfter også hvordan skolene arbeider forebyggende og hvordan de håndterer mobbesaker, med utgangspunkt i hovedmønstrene som trer fram i empirikapitlene.

Drøftingen må sees i lys av utviklingstrekkene som ble trukket opp i innledningen: en skolehverdag som av mange elever beskrives som “under press”, med økt sosial sammenligning, mer digital påvirkning og utfordringer knyttet til tilhørighet og trivsel (Wendelborg mfl., 2024; Bakken, Sletten & Eriksen, 2018; OECD, 2023; Smedsvik & Wendelborg, 2025). Samtidig må funnene forstås i lys av at økningen i rapportert mobbing i Elevundersøkelsen kan skyldes både reelle endringer i elevenes skolehverdag og en mulig endring i rapporteringssensitivitet og begrepsbruk (Bakken & Wendelborg, 2019; Volk mfl., 2017; Malecki mfl., 2015; Wendelborg & Breivik, under review).

6.1. Har forståelsen av mobbing endret seg?

Gjennom casene fremstår det som om elevene har en relativt stabil og konsistent forståelse av begrepet mobbing. De tar i bruk kjente kriterier som at mobbing må være gjentakende, og at det er den som opplever å bli mobbet som skal definere situasjonen. Elevene, både på barneskolen og ungdomsskolen, virker godt kjent med den etablerte definisjonen og forholder seg aktivt til denne når de snakker med oss. Flere elever påpeker at mobbing er et tema de har hatt om på skolen, og de beskriver det som noe alvorlig som krever tydelige reaksjoner fra voksne. Dette samsvarer godt med at Elevundersøkelsen bygger på Olweus-tradisjonen, der mobbing forstås som gjentatte negative handlinger over tid, med et asymmetrisk maktforhold og vanskelig for den utsatte å forsvare seg (Olweus, 1992, 1993; Solberg & Olweus, 2003; Olweus, 2013). Samtidig kan det, slik det også antydes i casene, se ut til at mobbing

først og fremst tematiseres på småtrinnet, og at temaet får mindre eksplisitt plass i undervisningen etter hvert som elevene blir eldre.

Ansatte ved skolene beskriver samtidig at elevenes perspektiver på mobbing har endret seg over tid. Mange opplever at det er «mer snakk om mobbing nå enn tidligere», og at elever lettere oppfatter handlinger som krenkende eller mobbende. Det er imidlertid uklart om denne utviklingen skyldes endringer i elevenes egen forståelse, reaksjoner og forventninger hos foresatte, eller om det henger sammen med mer overordnede faktorer i skolemiljøet. Enkelte ansatte peker på at elever i dag kan være mer sensitive for sosial dynamikk, mens andre peker på at foresatte oftere reagerer raskt og tydelig når barna deres opplever ubehag. En mulig forklaring er at en mer åpen og samtalebasert kultur om psykososialt miljø har senket terskelen for å bruke begrepet «mobbing». Dette er i tråd med drøftingen i innledningen om at økningen i rapportert mobbing kan romme både reelle endringer og endret rapporteringssensitivitet (Bakken & Wendelborg, 2019; Volk mfl., 2017), og med funn i norsk forskning om hvordan mobbebegrepet kan brukes og “kontrolleres” forskjellig av elever og voksne i praksis (Eriksen & Lyng, 2015).

Et tydelig funn er at elevene skiller mellom mobbing og utestenging, men samtidig beskriver en glidende overgang mellom begrepene. Mange elever mener at utestenging kan være mobbing, men at det ikke nødvendigvis alltid er det. Når vi snakker med ansatte, kan det virke som om det særlig er utestenging og ulike former for «stille mobbing» som har økt – ikke de mer eksplisitte, synlige formene for mobbing. Også elever gir uttrykk for at dette er tilfelle. Dette samsvarer med en bredere forståelse av mobbing som i større grad vektlegger erfaringer av ekskludering og manglende tilhørighet (Lund mfl., 2017), og med forskning som peker på at subtile og relasjonelle krenkelser kan være vanskelige å fange opp for voksne, men likevel ha stor betydning for elevers trygghet (Eriksen & Lyng, 2015; Wendelborg mfl., 2024). Som det også trer fram i casematerialet, beskrives utestenging ofte som mer “stille”, relasjonelt og krevende å gripe inn i, men like fullt svært belastende.

Det er interessant at elevenes syn på mobbing likevel ligger svært nært fagmiljøenes definisjoner. Slik sett ser det ikke ut til at selve begrepsforståelsen har endret seg blant elevene ved skolene vi har besøkt, selv om praksisen og arenaene for mobbing er i endring. Elevene beskriver mobbing som både fysisk og psykisk plaging, og de fremhever at mobbing kan skje i alle miljøer – i klasserommet, på fritidsarenaer og digitalt. Flere elever uttrykker at mobbing kanskje skjer i mindre grad på selve

skolen nå enn tidligere, men at den har flyttet seg til andre arenaer. Elevene selv, i likhet med de ansatte, mener at digitale plattformer og spill har gjort mobbing til noe som i større grad foregår utenom skoletid. Utestenging fra digitale grupper, sårende kommentarer i chattekanaler og ekskludering fra spill ses på som like alvorlig som hendelser som skjer fysisk på skolen. Samtidig får disse episodene direkte konsekvenser for elevenes trivsel og trygghet i skolehverdagen. Dette passer godt med innledningskapitlets beskrivelse av en skolehverdag der små digitale hendelser kan få stor betydning for hvem som opplever innenfor og utenfor fellesskapet (Wendelborg mfl., 2024), og med forskning som viser tydelige sammenhenger mellom mobbing, trivsel og psykiske helseplager (Moore mfl., 2017; Olweus & Breivik, 2014; McDougall & Vaillancourt, 2015).

Et annet forhold som kom tydelig frem i casene, er at elevene ofte bruker begrepet «mobbing» i situasjoner som de selv egentlig ikke oppfatter som mobbing. Dette gjelder særlig i hverdagstaler, der ordet brukes som en markering eller en reaksjon, heller enn en presis beskrivelse av en alvorlig hendelse. Som vist i kapittel 3, bruker elevene tidvis begrepet «mobbing» i situasjoner som de selv egentlig ikke oppfatter som mobbing. Et eksempel fra casene er en elev som roper «dette er mobbing» når noen kaster snøball på ham. Når vi snakker med elevene om slike situasjoner, bekrefter de at de vet at dette ikke er mobbing i faglig forstand, og at de egentlig ikke mener at den som kaster snøballen, utsetter dem for mobbing. Likevel bruker de begrepet, ofte spontant og som en måte å gi uttrykk for urettferdighet eller irritasjon.

Denne typen mer lemfeldig bruk av mobbebegrepet kan skape utfordringer både for ansatte og for foresatte. Når voksne får høre at barn sier «jeg blir mobbet» i situasjoner som i realiteten er lek, erting eller enkelthendelser, kan det være vanskelig å vite når barnets ord skal tas som et alvorlig varsel, og når det er uttrykk for noe mindre alvorlig. Samtidig er det nettopp et poeng i litteraturen om måling og begrepsbruk at forekomsttall påvirkes av om man spør med merkelappen “mobbing” eller om konkrete handlinger, og at terskelen for å identifisere seg som “mobbet” kan være subjektiv og kontekstavhengig (Bakken & Wendelborg, 2019; Volk mfl., 2017; Malecki mfl., 2015). Med dagens sterke fokus på mobbing og tydelige rutiner for hvordan skoler skal reagere på mobbesaker, kan en mer uformell bruk av begrepet føre til usikkerhet hos voksne, og i noen tilfeller bidra til at vanlige konflikter blir tolket som mer alvorlige enn de er.

Det fremstår derfor som viktig at skolene fortsetter å jobbe med elevenes språk og forståelse på dette området. Elevene viser at de forstår hva mobbing er, men de

bruker likevel ordet mer løselig i hverdagen. Dette betyr ikke at elevene er forvirret, men at ordet «mobbing» har fått en bredere plass i deres daglige språk. For skolene handler det derfor om å være oppmerksom på elevenes utvida begrepsbruk, samtidig som de lytter til elevenes erfaringer og tar dem på alvor. Skolens oppgave er ikke å “avgjøre” om noe er mobbing, men å undersøke og følge opp slik at eleven får det trygt og godt. Dette er også i tråd med spenningen som Eriksen og Lyng (2015) beskriver mellom nulltoleranse, begrepskontroll og ambisjonen om å “skape robuste unger”.

Dette bildet støttes også av reanalysen av Elevundersøkelsen 2016–2024 (kapittel 1.4), der elever som rapporterer mobbing, gjennom hele perioden har klart lavere trivsel enn andre. At trivselskonsekvensene er så stabile, tyder på at elevenes forståelse av hva mobbing er, ikke har «glidd ut» over tid, selv om språket rundt krenkelser og utenforskap er utvidet (Wendelborg & Breivik, under review).

6.2. Mobbing på tvers av arenaer: språkbruk, sosiale medier og gaming

Materialet fra casene viser at mobbing i stor grad er en grenseoverskridende aktivitet som ikke begrenser seg til skolens område. Ansatte og elever beskriver at de mest belastende episodene ofte skjer der voksne ikke er til stede: i sosiale medier, på nett i forbindelse med gaming, i fritidsaktiviteter eller på skolebussen. Når elever blir spurt om mobbing på selve skolen, sier mange at de ikke opplever dette som et stort problem i hverdagen. Det betyr ikke at mobbing er fraværende, men at den i større grad oppstår utenfor skolens kontroll og tas med inn i skolehverdagen. Dette samsvarer med beskrivelsene i innledningen av hvordan konflikter og utestenging på sosiale medier kan følge elevene inn i klasserommet og friminuttene (Wendelborg mfl., 2024), og hvordan tilhørighet kan oppleves skjør i normstyrte miljøer. Som vist i casenes beskrivelser av arenaer og digitale flater, er dette et hovedtrekk ved flere av sakene skolene står i.

Elever og ansatte forteller at språkbruken blant barn og unge har blitt tøffere, både digitalt og fysisk. I perioder brukes harde uttrykk og kommentarer som gjør det vanskelig å skille mellom spøk, vanlig språkbruk og faktisk mobbing. Flere elever sier at ord som tidligere var alvorlige, nå brukes mer rutinemessig. Samtidig er alle enige om at et hardt språk svekker skolemiljøet, uansett intensjon. Et trygt miljø krever at voksne og elever sammen jobber med respekt, grenser og måten man snakker til hverandre på. Dette ligger også tett på den norske forskningslinjen som vektlegger mobbing som et fenomen som utvikles i et sosialt og institusjonelt landskap, og der normer og relasjonelle praksiser er sentrale (Lund mfl., 2017; Eriksen & Lyng, 2015).

Skolene arbeider aktivt med mobbesaker, men mange ansatte uttrykker usikkerhet om hvor godt de lykkes. Elevene opplever at skolene forsøker å håndtere sakene, men de beskriver også at noen saker avsluttes før de burde, eller at voksne antar at konflikten er over uten å følge opp lenge nok. Som det kommer fram i kapittel 5, ønsker flere elever strengere reaksjoner mot gjentatt mobbing og tydeligere oppfølging over tid.

Ansatte opplever det som mest krevende når hendelser ikke er definert som skolemiljøsaker, eller når det ikke foreligger en tiltaksplan. Uten et formelt grunnlag blir det vanskeligere å kontakte foresatte, få oversikt og jobbe systematisk. Flere skoler sier at de nå oppretter skolemiljøsaker oftere enn før, og at det har bidratt til bedre forebygging fordi man griper inn tidligere og hindrer at problemer vokser seg større.

Elevene er tydelige på at mobbing er alvorlig og skader både trivselen og læringsmiljøet. De viser god forståelse for hva mobbing innebærer, og de beskriver mobbing som både fysiske og psykiske krenkelser, ekskludering og ryktespredning. Mange elever mener at skolene må være tydeligere i hvordan de møter dem som utsetter andre for mobbing. Dette er i tråd med den brede forskningslitteraturen som dokumenterer sammenhenger mellom mobbing og lav trivsel/økt risiko for psykiske plager (Moore mfl., 2017; Olweus & Breivik, 2014; McDougall & Vaillancourt, 2015).

Ansatte beskriver samtidig at det ofte er vanskelig å vite hva som ligger bak mobbingen. Konflikter som starter «et annet sted» enn på skolen, kan komme inn som bruddstykker, og det kan være uklart hvem som er involvert og hva som faktisk har skjedd. Dette gjelder særlig hendelser som oppstår digitalt, der kommunikasjon foregår i lukkede grupper eller på arenaer der voksne ikke har innsyn. Dette peker mot nettopp den typen “blinde flekker” som er beskrevet i forskning om skolemiljøarbeid, der negative gruppedynamikker og krenkelser kan gå under radaren eller være vanskelige å løse (Eriksen & Lyng, 2015).

Både elever og ansatte beskriver mobbing som en aktivitet som overskrider grensene mellom skole og fritid, og som påvirker miljøet på skolen selv om hendelsene skjer andre steder. Konflikter som begynner på bussen, i garderoben, under gaming eller i sosiale medier, følger elevene inn i skoledagen og påvirker både trygghet og samhandling. Funnene viser at arbeidet mot mobbing må forstås i lys av elevenes totale hverdag. Mobbing skjer i flere miljøer samtidig, og språkbruk, digitale

plattformer og fritidsaktiviteter spiller en stor rolle for hvordan elever opplever og forstår mobbing. For skolene betyr dette at arbeidet med mobbing ikke kan begrenses til skolens område alene, men må ses som en del av et større bilde der elevene beveger seg mellom mange ulike relasjoner og forventninger. Dette samsvarer også med innledningens vektlegging av at økningen i rapportert mobbing må forstås i lys av bredere utviklingstrekk i press, tilhørighet og skoletrivsel (Wendelborg mfl., 2024; Bakken, 2024; Smedsvik & Wendelborg, 2025).

Som vist i kapittel 1.4, trives også elever som ikke rapporterer mobbing, dårligere på skoler med høyt mobbenivå enn på skoler med lavere nivå. Dette styrker inntrykket av at mobbing og hardere elevkultur påvirker hele skolemiljøet, ikke bare de som står midt i en konkret sak (Wendelborg & Breivik, under review; jf. også Pan mfl., 2021; Laninga-Wijnen mfl., 2025).

6.3. Behovet for gode rollemodeller

Flere av casene viser at skolene er opptatt av hvilken betydning gode rollemodeller har for elevenes trivsel og for hvordan de behandler hverandre. Ansatte beskriver at barn og unge i dag i stor grad orienterer seg etter sosiale koder de plukker opp fra både jevnaldrende, digitale plattformer og voksne rundt seg – og at behovet for tydelige og trygge rollemodeller i skolen derfor er stort. Dette handler både om hvordan man snakker til hverandre, hva man kaller hverandre, og hvordan man viser respekt i hverdagen. Mange ansatte understreker at det ikke bare er elever som må øve på dette; de voksne må være bevisste på hvordan de selv snakker om andre, både elever og kolleger, og hvordan de møter barn i krevende situasjoner. I lys av det som er beskrevet i kapittel 1, kan dette knyttes til et skolemiljø der tilhørighet oppleves mer skjør, og der små signaler kan få stor betydning for hvem som opplever å være innenfor eller utenfor (Wendelborg mfl., 2024).

Flere av skolene vi besøkte, bruker ulike programmer som skal støtte opp under læringsmiljø, elevsyn eller sosial kompetanse, slik som RESPEKT, Mitt Valg eller PALS. Programmene brukes i ulik grad, men felles for dem er at de skal hjelpe elevene med å forstå grenser, stå opp for seg selv og være gode med hverandre. Selv om slike programmer gir nyttige rammer, poengterer ansatte at de ikke kan erstatte den daglige praksisen – hvordan voksne faktisk oppfører seg i møte med hverandre og elevene. Dette samsvarer med forskningen som peker på at mobbing må forstås som noe som utvikles i et sosialt og institusjonelt landskap, og ikke bare som enkelthendelser mellom individer (Lund mfl., 2017; Eriksen & Lyng, 2015).

På tvers av skolene kommer det tydelig frem at mange ansatte opplever at elever mangler gode rollemodeller for hvordan man håndterer uenighet, frustrasjon og sosialt press. De beskriver et behov for å vise elevene hvordan man kan behandle andre med respekt, selv når man er uenig eller stresset. Flere peker på at dette også handler om arbeidsmiljøet de voksne skaper seg imellom. Når kolleger hilser på hverandre, snakker godt om andre fag og viser respekt i teamarbeid, modellerer de en kultur som elevene plukker opp.

Dette ansvaret ligger ikke bare hos foreldrene, men også hos skolen som ser elevene mange timer hver dag. Ansatte beskriver at de har stor påvirkningskraft på hvordan elever lærer å være sammen, sette ord på følelser og løse konflikter. Derfor blir arbeidet med rollemodellering en naturlig del av skolens forebygging: ikke som et eget tiltak, men som en måte å være på i hverdagen.

6.4. Skole–hjem–samarbeid ved små og store hendelser

Et gjennomgående tema i casene er hvordan skolene samarbeider med hjemmet i saker som gjelder mobbing og skolemiljø. For de mest alvorlige sakene finnes det etablerte og godt innarbeidede rutiner, men utfordringene oppstår oftere i de mindre, hverdagslige sakene – saker som handler om enkelthendelser, misforståelser eller hendelser som har oppstått i fritiden. Flere lærere og ansatte beskriver at foresatte i dag tar kontakt raskt når det gjelder sine egne barn, og at digitale kommunikasjonsflater har senket terskelen for å ta kontakt, både tidlig og sent på døgnet. Lærere og skoleledere opplever av og til en forventning om å være tilgjengelige kontinuerlig, og at foresatte forventer en rask respons.

Et annet forhold som flere ansatte trekker frem, er at den lavere terskelen for å ta kontakt ikke bare handler om digitale flater, men også om en økt utrygghet blant foreldre. Foreldre beskrives som mer usikre enn tidligere, både på egen rolle og på hva som faktisk forventes av dem. Ansatte i skoleteamene peker på at det er veldig mange områder foreldre må forholde seg til, fra digitale plattformer og sosiale medier til fritidsarenaer, aktiviteter og gruppedynamikk, og at kravene om å ha oversikt har økt betydelig. I slike litt uoversiktlige situasjoner kan det for mange oppleves trygt å ta kontakt med skolen, selv i situasjoner der de egentlig ikke vet om noe er alvorlig eller ikke. Da kan det være godt å få en bekreftelse på at de gjør det riktige, eller at barnet deres ikke står i noe alvorlig.

Denne utryggheten kan også komme til uttrykk i måten foresatte formulerer seg på. I noen tilfeller handler kontakten mer om behovet for støtte enn om et konkret problem. Ansatte beskriver at foresatte kan ta kontakt «for sikkerhets skyld», eller fordi de ikke ønsker å overse noe som senere kan vise seg å være viktig. Dette gjør at skolene mottar flere henvendelser, men også at skillet mellom alvor og mindre alvor kan bli uklart.

Samtidig opplever skolene at digitale meldinger sjelden er en egnet kanal for saker som berører elevenes psykososiale miljø. Meldinger som skrives i frustrasjon eller affekt kan raskt skape misforståelser, og noen ganger eskalere konflikter heller enn å løse dem. En skole har utviklet sitt eget begrep om dette, «rødvinsmeldinger», som betegner meldinger sendt sent på kvelden, ofte i affekt og med store bokstaver. Slike meldinger kan være krevende å håndtere, både fordi tonen lett blir hardere enn avsenderen egentlig ønsker, og fordi sakens kompleksitet ikke lar seg kommunisere gjennom korte meldinger på skolens digitale plattform. Ansatte uttrykker derfor et ønske om at foresatte i større grad ber om møter, eller at lærere ringer når noe oppstår, ettersom samtaler ansikt til ansikt ofte bidrar til raskere avklaring og mer helhetlig forståelse av situasjonen.

Et annet tema som går igjen i datamaterialet, er de store forskjellene i foreldreengasjement. Det er ofte ressurssterke foreldre som tar kontakt, og disse kan være tydelige i sine forventninger både når det gjelder faglig oppfølging, mobilreglement og håndtering av enkelthendelser. For andre grupper, og da særlig enkelte minoritetsspråklige foreldre, kan barrieren for å ta kontakt være kulturelt betinget. Flere ansatte beskriver at disse foreldrene gjerne har stor tillit til skolen og kvier seg for å ta kontakt. Ikke fordi de er uinteresserte, men fordi det ikke er like vanlig å stille spørsmål ved skolens vurderinger eller å utfordre lærere. Dette gjør at viktige perspektiver av og til ikke blir løftet frem i tide.

Casene viser også at foresattes sterke fokus på eget barn noen ganger kan komme i konflikt med skolens behov for å ivareta elevgruppen som helhet. Flere ansatte beskriver situasjoner der foresatte er svært opptatt av hvordan deres eget barn har det, men i mindre grad av hvordan løsninger påvirker fellesskapet. I noen tilfeller omfatter dette også situasjoner der foresatte selv bidrar til å opprettholde utenforskap, for eksempel ved å begrunne ekskludering av andre barn med at «mitt barn vil ikke være med den eleven». Slike holdninger gjør det vanskeligere for skolene å arbeide systematisk med inkludering og skolemiljø.

Et gjennomgående funn i materialet er at skoleledere og ansatte i stor grad er opptatt av å følge gjeldende regelverk for skolemiljø, men at etterlevelsen ofte oppleves som krevende i praksis. Skolene beskriver et tydelig ansvar for å handle raskt, dokumentere og involvere foresatte ved bekymringer om krenkelser og mobbing, samtidig som de må foreta skjønnsmessige vurderinger i situasjoner som er komplekse, sammensatte og ofte preget av uklare gråsoner. Datamaterialet fra caseskolene viser at utfordringene sjelden handler om manglende vilje til å følge regelverket, men mer om spenninger mellom formelle krav og hverdagslige realiteter. Skoleledere og ansatte beskriver blant annet at vurderinger av alvor, intensjon, varighet og maktforhold kan være vanskelige å gjøre entydig, særlig i saker som gjelder språkbruk, utestenging eller digitale hendelser som foregår delvis utenfor skolens direkte kontroll.

Samtidig peker flere som sagt på at forventningene fra foreldre har økt, både når det gjelder tempo, innsyn og tiltak, noe som kan gjøre enkeltsaker mer ressurskrevende. I slike situasjoner opplever ansatte at de må balansere hensynet til regelverkets krav om nulltoleranse mot krenkelser med behovet for proporsjonalitet, pedagogisk skjønn og relasjonsarbeid. Funnene fra caseskolene tyder dermed på at utfordringene knyttet til regelverksetterlevelse først og fremst ligger i hvordan regelverket skal anvendes i praksis, snarere enn i manglende kjennskap til eller aksept for regelverket i seg selv.

Generelt oppleves skole–hjem-samarbeidet som både en ressurs og en utfordring i arbeidet med mobbing og forebygging. Når samarbeidet fungerer, gir det skolen tidlig innsikt, tillit og mulighet til å handle før situasjoner utvikler seg. Når samarbeidet preges av misforståelser, digital frustrasjon eller sterke enkeltinteresser, kan det skape blindsoner som gjør det vanskeligere å håndtere saker og ivareta fellesskapet. Dette understreker behovet for tydelige strukturer, gode relasjoner og klare forventninger i kommunikasjonen mellom skole og hjem.

Både case-funnene og de kvantitative analysene peker i samme retning, altså at arbeidet mot mobbing må forstås som en del av et bredt og langsiktig arbeid for å styrke trivsel, relasjoner og samarbeid mellom skole, elever og hjem. Og at dette skjer på tvers av arenaer og uavhengig av om det dreier seg om små episoder eller alvorlige saker (Eriksen & Lyng, 2015; Wendelborg & Breivik, under review).

6.5. Mobilfrisone som pusterom – nødvendige, men ikke tilstrekkelige tiltak

Funnene fra case-skolene viser at mobilfri praksis, styrket tilsyn ute, involvering av foreldre og elevmedvirkning i arbeidet med skolemiljøet oppleves som viktige og virksomme tiltak. De ansatte beskriver en tydelig endring i elevenes hverdag når mobiltelefonen tas bort i skoletiden: mer lek, mer sosial tilstedeværelse, færre småkonflikter knyttet til bilder, meldinger og grupper, og en opplevelse av ro i friminuttene. Elevene selv beskriver også mobilforbudet som noe de stort sett er fornøyd med, blant annet fordi de slipper å være redde for å bli filmet eller tatt bilde av til enhver tid.

Sett i lys av dette kan mobilfrie soner forstås som et viktig pusterom i en ellers svært digitalisert hverdag, der digital eksponering og sosial sammenligning beskrives som sentrale belastninger (Wendelborg mfl., 2024; Bakken, 2024). Når skolen regulerer digitale flater i løpet av dagen, skapes det et tidsrom der elevene ikke kontinuerlig eksponeres for sosiale medier, sammenlikning og digital overvåking av hvem som er hvor, og med hvem. Dette gir de voksne bedre mulighet til å observere, bygge relasjoner og fange opp tidlige tegn på utenforskap, og det gir elevene større rom for fysisk samhandling og fellesskap.

Samtidig viser materialet, både fra casene og reanalysen av Elevundersøkelsen, at slike tiltak i liten grad fjerner mobbing som fenomen. Digitale konflikter, utestenging i chattekanaler, gaming-relaterte hendelser og bruk av sosiale medier fortsetter før og etter skoletid, og tas med inn i skolehverdagen. Dette samsvarer med innledningskapitlets poeng om at økningen i rapportert mobbing må forstås i lys av elevenes totale hverdag, og at digitale arenaer gjør skolemiljøarbeid mer komplekst (Wendelborg mfl., 2024; Bakken, 2024).

Funnene fra Elevundersøkelsen 2016–2024, gjengitt i kapittel 1.4, tyder på at trivselen blant elever som ikke rapporterer mobbing har gått noe ned over tid, samtidig som sammenhengen mellom det å være mobbet og lav trivsel er stabil. Dette peker mot at den bredere skolekonteksten har endret seg, og at det ikke er tilstrekkelig å skape «lommer av ro» i skoledagen dersom presset utenfor skolen forblir uendret. Det kan også ses i sammenheng med beskrivelsene av økende press og skoletrøtthet i nasjonale data (Bakken, 2024) og analyser som knytter økt psykisk uhelse til økende misnøye med skolen (Brunborg mfl., 2025), samt internasjonal forskning om “educational stressors” (Högberg, 2021).

Forebyggingstiltakene skolene beskriver som systematisk arbeid med relasjoner, tilrettelegging av uteområder, elevrådsarbeid, bussvakter, og forsøk på å få foreldre «på banen», kan dermed forstås som rammebetingelser som legger til rette for et tryggere miljø, men ikke som løsninger som alene reduserer mobbing. Mobilfri skole og gode fysiske omgivelser kan dempe arenaer for synlig konflikt og gjøre det lettere å være sammen på skolen, men de stopper ikke nødvendigvis de sosiale mekanismene som skaper utenforskap og krenkelser (Lund mfl., 2017; Eriksen & Lyng, 2015).

Et viktig poeng i materialet er at mange av de mest krevende sakene beskrives som grensekryssende: de starter på buss, i fritid eller digitalt, og fortsetter i skolen. I et slikt perspektiv blir mobilfrie soner, uteområder og tydelige strukturer på skolen først og fremst et pusterom og en beskyttende ramme – ikke et vern mot hele fenomenet. Arbeidet mot mobbing må derfor ses som et samspill mellom strukturerte tiltak (mobilfri praksis, organisering av friminutt, tilsyn, elevmedvirkning) og et mer langsiktig arbeid med kultur, språk, normer og relasjoner, både i og utenfor skolen, og i samarbeid med foreldre.

6.6. Skolens innsats i mobbesaker – og elevenes opplevelse av uferdige prosesser

Selv om skolene vi har besøkt beskriver at de er raske til å ta tak i saker som oppstår, peker både elev- og ansattperspektivene på at håndteringen ikke alltid strekker til. Elevene gir uttrykk for at skolene ofte reagerer når mobbing eller utestenging meldes inn, men at sakene ikke nødvendigvis blir fulgt opp lenge nok. Flere elever forteller at «saker blir lagt bort» eller definert som avsluttet på et tidspunkt der de selv ikke opplever at problemet er løst. Dette samsvarer med erfaringene til enkelte ansatte, som beskriver at gamle konflikter kan dukke opp igjen, eller at mønstre av utestenging og gjentatt negativ atferd fortsetter under overflaten. Slik gir materialet et bilde av at skolene er gode på å sette i gang arbeid, men at det er mer uklart i hvilken grad de lykkes med å avslutte saker på en måte som faktisk skaper varige endringer.

Dette peker på et mer grunnleggende dilemma i skolemiljøarbeidet, det er ikke nok å ha gode rutiner for innmelding og oppstart av tiltak. Det er også viktig at sakene bearbeides ferdig, og lærere og ledelse må sikre at endringene faktisk har fått feste i elevgruppen. Både ansatte og elever beskriver at det å spørre «går det bedre nå?» i et møte ikke nødvendigvis gir et sant bilde av situasjonen. Elevkulturer og utenforskap utvikles over tid, og forsvinner sjelden etter noen få samtaler. Dette er

i tråd med forskning som beskriver “harde nøtter” i skolemiljøarbeid, der negative gruppedynamikker kan være vanskelige å løse, og der voksne kan ha “blinde flekker” for hvordan elevers opplevelser utvikler seg (Eriksen & Lyng, 2015). Flere ansatte reflekterer over at dersom skolen hadde hatt kapasitet til en lengre oppfølging, kunne de ha forhindret at gamle saker blusser opp igjen. På denne måten blir skolens ansvar ikke bare å gripe inn når noe skjer, men å sikre at arbeidet fortsetter til sakene faktisk er løst.

Reanalysen (kapittel 1.4) tyder også på at sammenhengen mellom høyt mobbenivå og lavere trivsel i elevgruppen i stor grad drives av mer stabile forskjeller mellom skoler, noe som understreker betydningen av langsiktig kultur- og relasjonsarbeid

6.7. «Mindre robuste» eller mer belastede? Om generasjon «krenk» i en hardere elevkultur

Begrepene «generasjon krenk» og «snowflake-barn» brukes i offentlig debatt som merkelapper for forestillinger om at barn og unge er mer sårbare eller lettere krenkes enn tidligere. Et gjennomgående trekk i intervjuene er at ansatte beskriver dagens elever som «mindre robuste» og mer lettkrenkede enn tidligere, samtidig som de forteller om en langt hardere sosial kultur med grovere språkbruk, flere småkrenkelser og en digital hverdag preget av kontinuerlig eksponering. Dette gir et tilsynelatende paradoks: Hvordan kan elever på samme tid framstå mer sårbare og møtes med et tøffere sosialt klima? Som det kommer fram i casenes beskrivelser av elevkultur, robusthet og språkbruk, er dette en spenning mange ansatte forsøker å forstå og håndtere.

Funnene fra casene gir grunnlag for å nyansere forestillingen om «generasjon krenk» eller «snowflake-barn». Elevene beskriver selv at de skiller mellom mobbing, roasting, erting og utestenging, og at de forstår at ikke alle ubehagelige episoder er mobbing. Samtidig lever de i en hverdag der de sjelden får «fri» fra vurderinger, kommentarer og mulige krenkelser. Snap-kart, gruppechatter, gaming, influensere og et hardere språk bidrar til en situasjon der mange elever kontinuerlig registrerer hvem som er med, hvem som står utenfor, og hva som blir sagt om hvem. Dette ligger tett på beskrivelsene i innledningen av en skolehverdag under press, der trusler mot tilhørighet kan være skjøre og der digitale hendelser får stor betydning (Wendelborg mfl., 2024), og på nasjonale og internasjonale funn om fall i tilhørighet og økt skolepress (OECD, 2023; Högberg, 2021).

I et slikt landskap kan det som fra voksenperspektiv fremstår som en «liten» hendelse som eksempelvis en kommentar, en utestenging fra en gruppe, en spøk på en dårlig dag, være den siste dråpen i et allerede fullt beger. Mange små episoder, som hver for seg kan se ut som bagateller, akkumuleres over tid og blir til mønstre av utenforskap, usynliggjøring eller gjentatte småkrenkelser. Elevenes reaksjoner på tilsynelatende små hendelser kan derfor forstås som reaksjoner på summen av erfaringer, ikke bare på den enkelte situasjonen. Dette er også i tråd med institusjonelle perspektiver på mobbing og utenforskap, der det relasjonelle og kontekstuelle står sentralt (Lund mfl., 2017), og med Eriksen & Lyngs (2015) beskrivelser av hvordan voksne kan tolke elevers erfaringer som “overfølsomhet” eller “konflikt mellom like sterke”, mens elevene opplever noe mer sammensatt.

Reanalysen av Elevundersøkelsen (jf. Kap 1.4) støtter denne tolkningen. Den viser at elever som rapporterer mobbing, gjennom hele perioden har klart lavere trivsel enn andre, og at denne «trivselstraffen» er bemerkelsesverdig stabil på tvers av år. Et slikt mønster gir lite støtte til en generell «utvanningstolkning» der økningen i rapportert mobbing primært skyldes at mindre belastende hendelser i økende grad klassifiseres som mobbing – i så fall ville vi forventet at sammenhengen mellom rapportert mobbing og trivsel ble tydelig svakere over tid. Samtidig ser vi at også elever som ikke rapporterer mobbing, i økende grad rapporterer lavere trivsel på skoler med høyt mobbenivå. Dette innebærer at et belastet skolemiljø «smitter» utover de direkte involverte. I lys av casene som beskriver hard språkbruk, diagnoser brukt som skjellsord, normalisert roasting og et digitalt bakteppe, kan det forstås som at flere elever står i et vedvarende psykososialt press, selv uten å være mål for eksplisitt mobbing (jf. Også Smedsvik & Wendelborg, 2025; Pan mfl., 2021; Laninga-Wijnen mfl., 2025). Som vist i kapittel 1.4 blir forskjellen i trivsel mellom mobbede og ikke-mobbede elever noe mindre etter 2021, men dette skyldes først og fremst at trivselen faller blant elever som ikke rapporterer mobbing – ikke at det er blitt mindre belastende å bli mobbet.

Når ansatte beskriver elever som mindre robuste, kan det derfor være mer treffende å si at elevene er mer eksponerte og at det de eksponeres for, er mer intenst og mindre avgrenset i tid og rom enn tidligere. Der tidligere generasjoner kunne legge igjen mye av skolemiljøet når de gikk hjem, følger dagens sosiale dynamikk med inn i stua, på rommet og i lomma. Det er ikke nødvendigvis evnen til å tåle enkeltkonflikter som er svekket, men volumet av inntrykk som har økt.

Dette perspektivet utfordrer en enkel «generasjon-krenk»-fortelling. I stedet for å tolke elevers sterke reaksjoner som uttrykk for overdreven sårhet, kan de forstås som rasjonelle responser på et miljø preget av harde koder, tett digital overvåking og liten mulighet til å koble av. I et slikt lys blir skolens og de voksnes oppgave ikke å gjøre elevene «tøffere», men å redusere den samlede belastningen og etablere tydelige rammer for språk, grenser og digital samhandling, samtidig som man tar elevenes erfaringer på alvor, også når hendelsene ved første øyekast kan se små ut.

Dersom vi relaterer det til Opplæringslova kapittel 12 og Udirs informasjon om skolens aktivitetsplikt (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/nulltoleranse-for-krenkende-oppforsel/>), legges det til grunn at elevenes opplevelser skal tas på alvor og følges opp, også når det som har skjedd kan framstå som «smått» for voksne, og at skolen skal undersøke, vurdere og sette inn egnede tiltak for å sikre et trygt og godt skolemiljø. Samtidig innebærer dette ikke at skolen ukritisk skal akseptere enhver merkelapp eller tolkning av hendelser. Udir presiserer at ansatte må bruke kjennskapen til elevene, faglig kunnskap og skjønn for å forstå og vurdere om en handling er krenkende eller ikke. Sett i sammenheng med perspektivet over betyr det at skolens arbeid verken handler om å «tøffe opp» elevene eller å avfeie reaksjoner som overdrevne, men om å kombinere lytting og alvor med profesjonelle vurderinger av belastning, grenseoverskridelser og behov for tiltak. Dette kan være utfordrende særlig i et skolemiljø der digital samhandling, sosialt press og kontinuerlig eksponering kan forsterke virkningene av enkelthendelser.

7. Avsluttende oppsummering

I dette avsluttende kapitlet samler vi trådene fra analysene og drøftingen, og vender eksplisitt tilbake til problemstillingene som ble formulert innledningsvis. Først diskuterer vi hovedproblemstillingen, deretter går vi gjennom underspørsmålene.

Hovedspørsmål:

Hvordan kan økningen i elevenes rapportering av mobbing i Elevundersøkelsen forstås i lys av elevenes og de ansattes erfaringer med skolemiljø, ungdomskultur og forståelsen av hva mobbing er?

Funnene i denne rapporten tyder på at økningen i rapportert mobbing verken kan forstås som et rent måleproblem eller som uttrykk for at dagens elever er «mer krenkbare» alene. Casene viser en elevkultur preget av hardere språk, sterkere sosialt og digitalt press og tydeligere hierarkier, samtidig som elever og ansatte har høy bevissthet om mobbing og lavere toleranse for krenkelser. Elevene forholder seg i stor grad til en klassisk mobbedefinisjon, men er også opptatt av utestenging og utenforskap som en del av bildet.

Den supplerende reanalysen av Elevundersøkelsen 2016–2024 (Wendelborg & Breivik, under review) viser at elever som rapporterer mobbing, gjennomgående har klart lavere trivsel enn andre, og at trivselen også er lavere blant elever på skoler med høyt mobbenivå, selv når de ikke selv rapporterer mobbing. Dette gir liten støtte til en generell «utvanning» av mobbebegrepet, men peker i retning av at flere elever befinner seg i belastende situasjoner, også utenfor de tradisjonelle mobbekategoriene, og at skolemiljøet flere steder oppleves som mer krevende enn før.

Samlet sett kan økningen i rapportert mobbing forstås i skjæringspunktet mellom reelle endringer i elevkultur og skolekontekst (tøff pråkbruk, digitalt press, mer synlig utenforskap), et bredere fokus på relasjonelle krenkelser og utestenging, og slik flere ansatte beskriver det i casene en lavere terskel for å ta kontakt med skolen og for å omtale opplevelser som mobbing/krenkelser.

For å nyansere bildet av hovedproblemstillingen går vi nå gjennom de fem underspørsmålene og viser hvordan de belyses av casene og reanalysen.

Forståelser av mobbing, utestenging, «tull» og roasting

Når det gjelder det første underspørsmålet: hvordan elever, ansatte og skoleledelse forstår mobbing, og hvordan de skiller mellom mobbing, utestenging, «tull» og roasting, særlig på digitale arenaer, tegner casene et relativt konsistent bilde. Elevene beskriver mobbing i tråd med en etablert faglig definisjon: gjentatte negative handlinger over tid, der den som utsettes har vansker med å forsvare seg. De skiller mellom mobbing og utestenging, men understreker at utestenging kan være mobbing når det skjer systematisk.

Ansatte opplever at særlig «stille» former for mobbing og sosial utestenging har fått større plass. Samtidig brukes ordet «mobbing» bredere i hverdagspråket enn i formelle definisjoner. Det kan skape usikkerhet om alvorlighetsgrad og sakstype, men funnene gir ikke støtte til at elevenes begrepsforståelse i seg selv er blitt «slappere». Snarere ser vi en situasjon der elevene både har en tydelig faglig forståelse og bruker begrepet mer fleksibelt i hverdagen.

Det er viktig å ha med seg når vi ser hvor og hvordan mobbing faktisk utspiller seg.

Arenaer og flyt mellom skole, fritid og digitale plattformer

Det andre underspørsmålet handler om på hvilke arenaer mobbing, utestenging og krenkelser oppstår, og hvordan erfaringene flyter mellom skole, fritid, skolevei og digitale plattformer. Her viser casene at mobbing i stor grad er grenseoverskridende.

Elever og ansatte opplever at mye av det mest belastende skjer på sosiale medier, i gaming, på skoleveien (særlig buss) og i fritidsaktiviteter, mens konsekvensene utspiller seg i skolehverdagen. Konflikter og krenkelser som starter utenfor skoletid, preger trivsel, trygghet og relasjoner på skolen dagen etter. Det supplerende spørreskjemaet peker i samme retning: Nett, sosiale medier, meldinger og gaming er blant arenaene der flest elever sier at mobbing skjer ofte.

Dermed blir det vanskelig å avgrense mobbing som et «skoleproblem» i snever forstand. Skolens arbeid med mobbing må forstås i lys av elevenes totale hverdag, der de beveger seg mellom fysiske og digitale rom som henger tett sammen.

Elevkultur, robusthet/krenkbarhet og press

Det tredje underspørsmålet retter søkelyset mot hvordan dagens elevkultur beskrives når det gjelder robusthet/krenkbarhet, språkbruk og konformitetspress, og hvilken betydning dette tillegges for mobbing og utenforskap.

Casene tegner et dobbelt bilde. På den ene siden opplever ansatte at elever «tåler mindre» og lettere uttrykker at de er krenket. På den andre siden beskrives en elevkultur som er hardere enn før, med grovere språk, sterkere sosial sortering og kontinuerlig digital eksponering. Elevene beskriver en hverdag der digitale plattformer gjør relasjoner og tilhørighet mer synlig, og der små hendelser kan få stor betydning for hvem som oppleves innenfor og utenfor fellesskapet (som vist i kapittel 4). Et bredere prestasjons- og sammenligningspress i skole og ungdomskultur er samtidig godt dokumentert i fjorårets dybdykk om en skolehverdag under press (Wendelborg mfl., 2024).

Når dette leses sammen med reanalysen av Elevundersøkelsen, der trivselen faller også blant elever som ikke rapporterer mobbing, gir det liten støtte til en forståelse av dagens unge som en «generasjon krenk» i betydningen overfølsomme uten grunn. Snarere tyder funnene på at det massive og vedvarende sosiale og digitale presset gjør at tilsynelatende små enkelthendelser kan bli den siste dråpen i et allerede fullt beger, særlig for elever som over tid står i utenforskap eller hard språkbruk.

Forebyggende arbeid, mobilfri praksis og samarbeid med foreldre

Det fjerde underspørsmålet handler om hvordan skolene arbeider forebyggende mot mobbing og utenforskap, og hvilke forhold som oppleves som mest støttende og mest krevende.

Casene viser at forebygging forstås som et hverdagsarbeid som må være vedt inn i ordinær praksis: tett relasjonsarbeid, oppmerksomhet på sosiale hierarkier, systematisk språk- og normarbeid, bevisst organisering av uteområder og aktiv involvering av elever og foreldre. Mobilfri praksis løftes særlig fram som et virkningsfullt, men ikke tilstrekkelig tiltak: Den skaper ro, mer fellesskap i friminuttene og færre digitale konflikter *i skoletiden*, og fungerer dermed som et viktig pusterom i en ellers gjennomdigitalisert hverdag. Samtidig flytter ikke mobilforbud i seg selv mobbing ut av elevenes liv; konflikter fortsetter på ettermiddager, kvelder og helger.

Støttende faktorer i arbeidet er tydelig og tilstedeværende ledelse, felles struktur og et tillitsfullt samarbeid med foreldre. Mest krevende oppleves høyt arbeidspress, komplekse digitale saker og relasjoner der kommunikasjonen med foresatte er konfliktfylt eller preget av sterk skjevhet i ressurser og forventninger. Foreldresamarbeid fremstår slik både som en av de viktigste ressursene og en av de største sårbarhetene i skolens arbeid.

Dette peker på spenninger mellom formelle krav i regelverket og behovet for faglig skjønn i det forebyggende arbeidet. Når lærere og skoleledere skal etterleve regelverket i praksis, blir tydelige rammer for kommunikasjon og forventningsavklaring sentralt. Flere beskriver at økt digital tilgjengelighet kan gjøre det vanskeligere å skille mellom tidlig forebygging og formell oppfølging av saker, særlig når henvendelser kommer uformelt og i affekt. I slike situasjoner kan det bli krevende å balansere krav om rask respons og dokumentasjon med behovet for dialog, relasjonsarbeid og pedagogiske vurderinger.

På tvers av problemstillingene er det særlig tre hovedpoeng vi vil trekke fram: (1) Mobbing forstås fortsatt i tråd med en klassisk definisjon, men språk- og begrepsbruken rundt krenkelser og utenforskap fremstår som mer sammensatt, blant annet ved at begreper som «roasting» og «kødd» brukes om harde samhandlingsformer og skaper gråsoner mellom spøk og krenkelse (jf. kapittel 3.2). Det er samlet sett lite støtte til hypotesen om at økningen i rapportert mobbing primært skyldes endret rapporteringssensitivitet eller «overbruk» av begrepet, blant annet fordi sammenhengen mellom rapportert mobbing og lav trivsel fremstår stabil over tid. (2) Mobbing og en hardere elevkultur påvirker hele skolemiljøet, ikke bare de direkte involverte. (3) Forebygging må forstås som et langsiktig kultur- og relasjonsarbeid, ikke som enkelttiltak. For skoleeiere og skoleledelse innebærer dette at arbeidet mot mobbing ikke kan reduseres til å «finne mobberen og offeret», men må ses som et langsiktig arbeid med kultur, struktur og samarbeid med hjemmene.

Referanseliste

- Bakken, A. (2024). *Ungdata 2024: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 6/24). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet. <https://kudos.dfo.no/documents/103156/files/40699.pdf>
- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2019). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(2), 45–75. Hentet fra <https://journals.oslomet.no/ungdomsforskning/article/view/3151>
- Barbour, R. (2018). *Doing Focus Groups* (2nd ed.). SAGE.
- Brunborg, G. S., Nilsen, S. A., Skogen, J. C., & Bang, L. (2025). Possible explanations for increased mental distress among adolescents in Norway from 2011 to 2024. *European Journal of Public Health*, Volume 35, , <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckaf161.1907>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Craig W., Harel-Fisch Y., Fogel-Grinvald H., Dostaler S., Hetland J., Simons-Morton B., et al. . (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *Int. J. Public Health* 54, 216–224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Enstad, F., & Bakken, A. (2024). *Ungdata junior 2024: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 5/24). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet. <https://kudos.dfo.no/documents/103157/files/40700.pdf>
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (NOVA Rapport 14/15). Oslo: NOVA/AFI, Høgskolen i Oslo og Akershus. <https://utdanningsforskning.no/contentassets/813f0fc2e006460ab01cb66df89db5e5/skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo.pdf>
- Finlay, L. (2021). *Reflecting on Reflective Practice* (2nd ed.). Wiley.
- Högberg, B. (2021). Educational stressors and secular trends in school stress and mental health problems in adolescents, *Social science and Medicine*, 270 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113616>
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299–302.

- Laninga-Wijnen, L., Yanagida, T., Garandeau, C. F., Malamut, S. T., Veenstra, R., & Salmivalli, C. (2025). Is there really a healthy context paradox for victims of bullying? A longitudinal test of bidirectional within- and between-person associations between victimization and psychological problems. *Development and Psychopathology*, 37(1), 40–54. <https://doi.org/10.1017/S0954579423001384>
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovač, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norden*, 11(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovač, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Coyle, S., Geosling, R., Rueger, S. Y., & Becker, L. D. (2015). Frequency, power differential, and intentionality and the relationship to anxiety, depression, and self-esteem for victims of bullying. *Child & Youth Care Forum*, 44(1), 115–131. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9273-y>
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World journal of psychiatry*, 7(1), 60.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60–76. doi: 10.5498/wjp.v7.i1.60
- OECD (2023) PISA 2022 Results. Learning During – and From – Disruption. Volume II. Paris: OECD Publishing
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Research Center for Health Promotion (HEMIL), University of Bergen.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7–27). London, UK: Routledge.

- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D., & Breivik, K. (2014). Plight of victims of school bullying: The opposite of well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being* (pp. 2593–2616). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Pan, B., Li, T., Ji, L., Malamut, S., Zhang, W., & Salmivalli, C. (2021). Why does classroom-level victimization moderate the association between victimization and depressive symptoms? The “healthy context paradox” and two explanations. *Child Development*, 92(5), 1836–1854. <https://doi.org/10.1111/cdev.13624>
- Smedsvik, B. & Wendelborg, C. (2025) Elevundersøkelsen 2024. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2024/25. NTNU Samfunnsforskning.
- Smith, P. K. López-Castro, L. Robinson, S. & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Utdanningsdirektoratet. (2025, 13. januar). Elevundersøkelsen: Færre opplever mobbing – flere motiverte. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/2025/elevundersokelsen-farre-opplever-mobbing-flere-motiverte/>
- Volk, A. A., Veenstra, R., & Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and Violent Behavior*, 36, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.07.003>
- Wendelborg, C., & Breivik, K. (n.d.). Bullying, Well-Being, and Context: A Longitudinal Test of the Healthy Context Paradox at the national level in Norway[Manuscript submitted for publication].
- Wendelborg, C., Hygen, B. W., Mordal, S., Tangen, S., & Buland, T. (2024). *En skolehverdag under press: Jakten på trygghet og tilhørighet*. NTNU Samfunnsforskning.

Vedlegg - surveysvar

Tabell 1. Hva må til for at noe skal være mobbing? (%)

Spørsmål	Ikke viktig i det hele tatt	Litt viktig	Ganske viktig	Viktig	Veldig viktig
Det skjer flere ganger	5,15	11,03	21,32	35,29	27,21
Det er ment for å såre	6,06	7,58	23,48	32,58	30,30
Den som gjør det er sterkere eller mer populær enn den som er mobbet	17,42	15,91	23,48	25,00	18,18
Det skjer foran andre	18,05	17,29	25,56	21,05	18,05

Tabell 2. Hvordan vurderer elevene ulike situasjoner som mobbing eller ikke? (%)

Spørsmål	Ikke mobbing	Kan være mobbing	Helt klart mobbing
Når en elev blir dyttet eller sparket flere ganger i friminuttet	6,57	57,66	35,77
Når en elev ofte blir sett stygt på, eller «Blikket»	14,81	62,22	22,96
Når en elev blir ertet mange ganger, og de som gjør det sier alltid at de bare	6,57	56,93	36,50
Når en elev aldri får være med på det de andre gjør i friminuttene	20,90	50,75	28,36
Når en elev aldri blir valgt i grupper eller lag	30,37	51,85	17,78
Når en elev kommer bort til noen, later de som om han eller hun ikke er der	11,94	61,19	26,87
Når en elev blir «roastet» av andre	17,04	54,07	28,89
Når noen kaller en elev stygge kallenavn, og mange i klassen ler	2,94	36,03	61,03
Når noen ler av hvordan en elev ser ut eller snakker	0,74	37,50	61,76
Når det blir fortalt løgner eller rykter om en elev til andre	6,72	59,70	33,58
Når noen snakker stygt om en elev når han/hun ikke hører det	9,70	46,27	44,03
Når noen deler et bilde eller en video av en elev uten å spørre først	10,37	48,89	40,74
Når en elev får stygge meldinger på mobil eller mens han eller hun gamer	3,76	46,62	49,62
Når en elev er en av få som ikke får være med i chattegrupper på mobil/nett	15,44	56,62	27,94

Tabell 3. Elevenes forståelse av mobbing – utsagn og enighet (%)

Spørsmål	Ikke viktig i det hele tatt	Litt viktig	Ganske viktig	Viktig
Hvis noen sier noe slemt én gang, er det mobbing	43,70	37,04	17,78	1,48
Å... bli holdt utenfor i friminuttet er mobbing	3,70	25,19	54,07	17,04
Det er mobbing hvis noen blir lei seg, uansett hva som var ment	31,34	35,07	27,61	5,97
Å... bli ertet på en sårende måte er mobbing	2,19	16,79	43,80	37,23
Å... bli kalt stygge ting på sosiale medier er mobbing	2,21	6,62	36,76	54,41
Mobbing er ofte skjult og vanskelig å oppdage for voksne	1,49	14,93	42,54	41,04
Det er ikke mobbing hvis det bare er ment som en spøk	6,72	51,49	29,85	11,94
Det er ikke mobbing hvis den som blir plaget ikke bryr seg	12,88	50,76	28,03	8,33
Mobbing handler bare om fysisk vold, som å slå eller dytte	54,07	26,67	10,37	8,89
Roasting kan ofte oppleves som mobbing	6,72	17,16	47,01	29,10
Mobbing skjer ofte i grupper, ikke bare en mot en	3,01	18,80	51,13	27,07
Mobbing kan skje mellom venner	7,41	17,78	52,59	22,22
Mobbing handler om å få makt over andre	11,72	30,47	42,19	15,62
Mobbing skjer bare blant barn, ikke blant voksne	44,36	30,83	18,80	6,02
Mobbing skjer bare hvis det gjentas mange ganger	9,02	19,55	39,85	31,58
Mobbing og utestenging er to forskjellige ting	7,46	32,84	44,78	14,93
Den som blir utestengt kan ofte for dette selv	18,33	35,00	40,00	6,67
Roasting er en lek, og ikke mobbing	21,21	53,79	18,18	6,82
Mobbing som skjer på nett er like alvorlig som mobbing ansikt til ansikt	13,64	23,48	25,76	37,12

Tabell 4.Hvor og når opplever elevene at mobbing skjer? (%)

Spørsmål	Aldri	Sjeldent	Av og til	Ofte	Veldig ofte
I klasserommet	18,52	27,41	42,96	7,41	3,70
I lek i friminuttene	7,46	8,96	30,60	39,55	13,43
På fotballbanen	12,69	23,88	32,84	21,64	8,96
På veien til eller fra skolen	29,32	27,82	20,30	18,05	4,51
På meldinger på telefonen	17,16	11,94	27,61	24,63	18,66
På nett og sosiale medier	16,42	9,70	21,64	20,90	31,34
I gaming	19,70	14,39	27,27	28,79	9,85
På fritiden	16,42	13,43	35,07	27,61	7,46
I bursdager	48,12	37,59	12,03	2,26	0,0
I helger	27,27	27,27	31,82	12,88	0,76
Rett før man skal inn til første time	20,30	33,08	27,82	15,04	3,76



NTNU Samfunnsforskning

NTNU Samfunnsforskning AS er et uavhengig forskningsinstitutt med tilhørende nasjonalt kompetansesenter. Vi utvikler og formidler kunnskap innenfor et bredt spekter av samfunnsfaglige og samfunnsrelaterte problemstillinger.

NTNU Samfunnsforskning eies i sin helhet av NTNU, og har et nært faglig samarbeid med flere miljøer ved universitetet. Gjennom faglig samarbeid søker vi berikelse både for NTNU og NTNU Samfunnsforskning.

Instituttet er godkjent forskningsorganisasjon og mottar årlig grunnbevilgning fra Norges forskningsråd. Denne benyttes til strategisk utvikling av forskningsaktivitet og kompetansebygging.

Instituttet tilbyr beslutningsorientert og anvendt forskning og kunnskap til oppdragsgivere i offentlig og privat sektor, nasjonalt og internasjonalt.