

Digital mobbing

Kunnskapsoversikt over forskning
på effekter av tiltak



Robin Ulriksen
Marit Knapstad

Digital mobbing

Kunnskapsoversikt over forskning
på effekter av tiltak.

Robin Ulriksen
Marit Knapstad

Rapport 2016:3
Folkehelseinstituttet

Tittel:

Digital mobbing
Kunnskapsoversikt over forskning
på effekter av tiltak.

Prosjektledere:

Heidi Aase
Simon Øverland

Forfattere:

Robin Ulriksen
Marit Knapstad

Fagfellevurderinger:

Hildegunn Fandrem, professor
Læringsmiljøseneteret, Stavanger

Kyrre Breivik, forsker
Uni Research Helse, Bergen

Leif Edvard Aarø, forskningssjef
FHI

Språklig konsulent:
Kari Voll

Finansiert av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet

Utgitt av Folkehelseinstitutt
Postboks 4404 Nydalen
0403 Oslo
April 2016
Tel: +47-21 07 70 00
E-post: folkehelseinstituttet@fhi.no
www.fhi.no

Bestilling:

Rapporten er kun tilgjengelig elektronisk i PDF-format.
Rapporten kan lastes ned fra www.fhi.no
Telefon: +47-21 07 82 00

Design:

Per Kristian Svendsen

Layout:

Grete Søimer

Foto:

© Colourbox

ISSN: 1503-1403
ISBN: 978-82-8082-716-6 elektronisk utgave

Forord

Rapporten «Digital mobbing: Kunnskapsoversikt over forskning på effekter av tiltak», er utarbeidet etter bestilling fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.

Trygge og gode oppvekstforhold for barn og unge er et grunnleggende mål i det helsefremmende folkehelsearbeidet. Mobbing blant barn og unge er et alvorlig brudd mot dette målet. Mobbing påvirker barn og unge i viktige og sårbare faser og kan gi helsevansker langt inn i voksenlivet. Kommunikasjon over digitale medier blir stadig mer tilgjengelig, avansert og variert, og digital sosial interaksjon er nå en naturlig del av sosial omgang. Men med utvikling følger også utfordringer. Digital mobbing er en av utfordringene som nå vies stor oppmerksomhet. Digital mobbing har mange fellestrekk med tradisjonell mobbing, men har også særtrekk som bringer nye utfordringer for hvordan vi kan hindre at barn og unge utsettes for mobbing.

Norge har i lang tid vært regnet som et foregangsland i utviklingen av tiltak mot mobbing. Det er av stor betydning at vi opprettholder innsatsen og fortsetter å utvikle gode tiltak om hvordan mobbing kan forebygges og stoppes der barn og unge omgås, inkludert på den digitale arena. Denne rapporten bringer inn en systematisk oppsummering av eksisterende forskningsbaserte tiltak mot digital mobbing. Rapporten gir en oversikt over nåværende kunnskapsstatus og bidrar dermed til å gi retning for det videre utviklingsarbeidet.

Vi vil takke våre eksterne fagfeller professor Hildegunn Fandrem ved Universitetet i Stavanger og forsker Kyrre Breivik ved Uni Research Helse for konstruktive og tydelige tilbakemeldinger. Vårt klare ønske er at denne rapporten vil stimulere til utvikling av gode tiltak mot digital mobbing. Både gjennom videre utvikling av de gode eksisterende tiltak, men også innovasjon og utvikling av nye måter som kan bidra til trygge og gode oppvekstforhold der barn og unge ferdes.

Oslo, april 2016

Knut-Inge Klepp
Områdedirektør for Psykisk og fysisk helse
Folkehelseinstituttet

Innhold

Forord	3
Innhold	4
Sammendrag	6
1. Innledning	9
1.1 Oppdraget	9
1.2 Strukturen i rapporten	10
1.3 Digital mobbing – en beskrivelse	10
1.4 Forekomst av digital mobbing	11
1.5 Risikofaktorer for digital mobbing	12
1.6 Virkninger av digital mobbing på helse og livstilfredshet	12
1.7 Forebygging og stopping av digital mobbing – behov for kunnskapsoversikt	12
2. Metode	14
2.1 Litteratursøk	14
2.2 Søkestrategi og databaser	14
2.2.1 Søket etter norsk litteratur	14
2.2.2 Tilleggssøk	15
2.3 Eksklusjon	15
2.4 Kvalitetsvurdering	16
3. Resultat	19
3.1 Kunnskapsgrunnlaget	19
3.1.1 Tiltak uten gjennomførte evalueringsstudier	19
3.2 Oversikt over inkludert litteratur	20
3.3 Beskrivelse av inkluderte tiltak og evalueringer av disse	24
3.3.1 Arizona Attorney General's Social Networking Safety Promotion and Cyberbullying Prevention presentation	24
3.3.2 ConRed	25
3.3.3 Cyber Friendly Schools program	26
3.3.4 Cyberprogram 2.0	26
3.3.5 "Internet safety basics"-video	27
3.3.6 KiVa Antibullying Program	27
3.3.7 Media Heroes (Tysk: Mediahelden)	28
3.3.8 No trap! (Italiensk: Noncadiamointrappola, 2nd edition)	28
3.3.9 No trap! (2nd and 3rd Editions)	29
3.3.10 Sensibility Development Program against Cyberbullying	30
3.3.11 Surf-Fair	30
3.3.12 Theory of Reasoned Action (TRA)-basert video	31
3.3.13 The Tabby Project	32
3.3.14 The WebQuest course	32
3.3.15 ViSC Social Competence Program	33
3.3.16 Cyber Savvy Teens program (CST)	33
3.3.17 "Five-step Bystander Intervention Model" i et virtuelt miljø	34
3.3.18 Let's Fight It Together	34
3.4 Risiko for systematiske skjevheter i inkluderte studier	34

4. Diskusjon	41
4.1 Hovedfunn	41
4.2 Hvilke tiltakseffekter blir rapportert?	42
4.3 Viktige kjennetegn ved tiltakene	43
4.3.1 Teoretisk forankring	43
4.3.2 Tematisk innhold	43
4.3.3 Omfang	43
4.4 Generelle mobbetiltak med henblikk på digital mobbing	44
4.5 Relevans og overførbarhet til norske forhold	44
4.6 Styrker og svakheter ved denne systematiske oversikten	44
4.6.1 «Risk of bias»-verktøyet	44
5. Konklusjon	47
5.1 Behov for videre kunnskapsutvikling	47
Referanser	49
Appendiks	53
Appendiks 1: Søkestrategi	54
Appendiks 2: Risiko for systematiske skjevheter per studie	57

Sammendrag

Bakgrunn

Mobbing er et betydelig folkehelseproblem. Til enhver tid mobbes om lag 63 000 barn og unge i Norge, og belastningen medfører betydelig økt risiko for å utvikle psykiske plager og lidelser. Med framvekst av digitale kommunikasjonsmidler har mobbing inntatt en digital arena. Tiltak mot digital mobbing er utviklet både for å forebygge negative psykososiale konsekvenser av å oppleve digital mobbing, samt å hindre eller redusere forekomsten av digital mobbing. Innholdet i tiltakene varierer imidlertid mye og målgruppene er ulike (barne- og ungdomsskole, videregående og i høyere utdanning). I denne rapporten har vi utarbeidet en systematisk oversikt over evalueringer av eksisterende tiltak rettet mot digital mobbing og gjort en vurdering av kvaliteten på studiene for å presentere en oversikt over evidensgrunnlaget for eksisterende tiltak på dette området.

Metode

Det ble foretatt et systematisk litteratursøk i biblioteksdatabasene Medline, Embase, PsycInfo, Cochrane Library, Campbell, Web of Science, SweMed, Norart og ERIC. I tillegg gjorde vi Google-søk og kontaktet sentrale fagmiljøer. Formålet var å identifisere fagfelleverderte artikler og «grå» litteratur i norsk og internasjonal forskning som omhandler tiltak rettet mot digital mobbing. Vi valgte videre å bruke Cochrane-organisasjonen sitt verktøy «Risk of bias» (Higgins & Green, 2011) for å evaluere risiko for systematiske skjevheter i de enkelte studiene.

Resultater

Litteratursøk i databaser gav 1459 treff. Fjerning av overlappende publikasjoner og gjennomgang av titler og abstracts resulterte i 51 publikasjoner. Etter vurdering av fulltekstversjonene ble 11 studier inkludert. Etter tilskudd av studier fra supplerende litteratursøk og forslag fra eksterne fagfeller blir til sammen 18 publikasjoner som omhandler 17 unike tiltak beskrevet i rapporten. En gjennomgang av publikasjonene kan oppsummeres i følgende hovedpunkter:

- Tiltakene rettet seg i hovedsak mot barne- og ungdomstrinnet (aldersgruppen 10 til 15 år). Fem av studiene var gjennomført med elever på videregående skole og studenter.
- De fleste av tiltakene var skolebaserte og universelle.
- Omfanget av tiltakene varierte i stor grad. Mens noen av tiltakene bare inkluderte en informasjonsvideo, inneholdt andre systematisk arbeid med tiltaket i opptil et skoleår og inkluderte virkemidler rettet mot både elever, ansatte i skoler og foreldre (f.eks. *KiVa*, *ConRed* og *Cyber Friendly Schools Program*).
- Nesten alle tiltakene er evaluert gjennom kun én studie. Unntaket er *No trap!* som er evaluert gjennom to.
- Fire av studiene er gjennomført i USA, to i hvert av landene Tyskland, Spania, England, Italia og Australia og en i hvert av landene Finland, Hellas, Østerrike, Belgia, Tyrkia og Taiwan.

- Vi identifiserte to kampanjer fra Norge, men fant ingen evalueringer av dem.
- I vurderingen av studienes kvalitet fant vi at 14 av de 18 studiene hadde høy risiko for systematiske skjevheter og én hadde uklar risiko. Blant studier med høy risiko var det tre studier uten kontrollgruppe og fem studier som brukte kvasiekperimentelle design. Flere av studiene hadde knappe og uklare beskrivelser av studiepopulasjonen og av hvordan studien var gjennomført.
- I to av de tre studiene som ble vurdert til å ha lav risiko for systematiske skjevheter [1, 2] var fordeling til tiltaks- og kontrollgruppe stratifisert på skolenivå. Det tredje studiet var et laboratorieeksperiment [3].
- For ti av tiltakene ble det rapportert en nedgang i digital mobbing i tiltaksgruppen sammenlignet med kontrollgruppen. Effektstørrelsen på endringen var middels for to av tiltakene. For resterende tiltak var effektstørrelsen svak eller uklar.
- De fleste studiene hadde relativt kort oppfølgingstid. Syv av studiene målte effekten rett etter tiltaket eller innen en måned etter tiltaket. For to av studiene fremgikk det ikke tydelig hvor lang oppfølgingstiden var. Noen studier hadde lengre oppfølgingstid, tre hadde seks måneder og tre hadde mellom åtte og tolv måneder.

Ingen av tiltakene kunne vise til overbevisende resultater på reduksjon i digital mobbing. Studiene som rapporterte sterkest effekt var også beheftet med høy risiko for systematiske skjevheter. For studiene med lav risiko for systematiske skjevheter var effektstørrelsene svake. Basert på vår vurdering av risiko for systematiske skjevheter kom det finske tiltaket *KiVa*, det italienske tiltaket *Cyber Friendly Schools Program* og den eksperimentelle studien av «Five-step Bystander Intervention Model» fra USA best ut samlet sett. I denne rapporten er forskningsdesignene og metodene i studiene evaluert, men der er ikke gjort en aggregert kvantitativ beskrivelse eller syntese av resultat på tvers av studiene.

Konklusjon

Kunnskapsstatus for evidensgrunnlaget for tiltak mot digital mobbing er at det per i dag finnes få studier og at det er stor variasjon i type tiltak, opprinnelsesland og studiekvalitet. Vi mangler kunnskap på dette feltet, særlig når det kommer til forskning av høy kvalitet. I tillegg er særtrekkene ved digital mobbing ikke inkludert i tilstrekkelig grad i generelle mobbetiltak. Norske studier av tiltak mot digital mobbing var fraværende.



1 Innledning

Mobbing er et betydelig folkehelseproblem. Til enhver tid mobbes om lag 63 000 barn og unge i Norge [4]. Belastningen medfører blant annet betydelig økt risiko for å utvikle psykiske plager og lidelser, og denne risikoen varer i mange tilfeller til voksen alder [5]. Med framvekst av digitale kommunikasjonsmåter har mobbing også inntatt de digitale arenaer. Blant barn og unge i Norge, oppgir nå 77 prosent at de bruker internett daglig og hele 94 prosent av barn i alderen 9-16 år har tilgang til mobiltelefon [6]. I tråd med den høye dekningsgraden er det også mange som rapporterer å ha vært involvert i digital mobbing [7]. Som ved annen mobbing, har mobbing gjennom digitale kanaler en rekke negative virkninger på de involverte. Digital mobbing har mange fellestrekk, men også ulikheter sammenlignet med tradisjonell mobbing (det vi utenfor den digitale arenaen til nå har kalt mobbing). Digital mobbing utviklet seg i samspill med utviklingen av elektroniske kommunikasjonsverktøy, og har åpnet for nye arenaer for kommunikasjon av ydmykende og trakasserende meldinger. Den digitale arenaen kan blant annet bidra til at mobbere i større grad kan opptre anonymt, gjøre at mobbingen blir synlig for flere, og gjøre det vanskeligere for offeret å slippe unna sammenlignet med mobbing som skjer ansikt-til-ansikt. Særtrekkene ved ulike former for digital mobbing har fått flere til å tenke nytt når det gjelder å utvikle nye tiltak, eller i videreutvikling av eksisterende tiltak mot mobbing. Andre hevder at den store graden av overlapp mellom tradisjonell (det vi utenfor den digitale arenaen til nå har kalt mobbing) og digital mobbing innebærer at tiltak utviklet mot tradisjonell mobbing også vil være effektive for å forebygge og stoppe digital mobbing. Med utviklingen i forskningen i og rundt mobbefeltet trengs det derfor oversikt over hvilken evidens som fins for de ulike tiltakene mot digital mobbing, og vurdering av den metodiske kvaliteten på eksisterende studier.

1.1 Oppdraget

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet (Bufdir). Bestillingen inkluderte gjennomføring av et systematisk litteratursøk med dokumentert søkestrategi, vurdering av kvalitet for de inkluderte studiene og oppsum-

mering av resultater i en rapport innen rammene av prosjektet satt til perioden tredje kvartal 2015 til mars 2016. For å løse oppdraget innenfor rammene har vi lagt vekt på 1) et bredt og etterprøvbart litteratursøk, 2) vurdering av kvalitet på de enkelte studiene som ble inkludert og risikoen for systematiske skjevheter i disse studiene og 3) å oppsummere hva studiene finner.

Det ble foretatt et systematisk litteratursøk for å identifisere fagfelleverderte artikler og «grå» litteratur¹ på norsk og internasjonal forskning som omhandler tiltak rettet mot digital mobbing. Det finnes flere ulike verktøy for systematisk evaluering av tiltaksforskning. Noen er svært omfattende og krever undersøkelser som ligger utenfor rammen for dette oppdraget. Noen krever at hvert tiltak er evaluert

i flere ulike studier, noe som ikke var tilfelle for tiltakene vi fant gjennom litteratursøket. Vi valgte å bruke Cochrane-organisasjonen sitt verktøy «Risk of bias» [8], som er et av de mest etablerte evalueringsverktøyene for tiltaksstudier. Dette verktøyet ble valgt fordi det gav mulighet for å evaluere risiko for systematiske skjevheter i enkeltstudier, er internasjonalt anerkjent og gir en systematisk ramme for å evaluere de inkluderte studiene innenfor rammen av dette oppdraget. Andre verktøy som GRADE, Quality Checklist for health care intervention studies, Newcastle-Ottawa scale, ACROBAT-NRSI ble vurdert, men valgt vekk av hensyn til rammene for prosjektet. Fordeler og ulemper med evalueringen av studiekvalitet vil drøftes i diskusjonsdelen.

Som forventet var det stor variasjon i tiltakenes oppbygging og valg av virkemidler. Tiltakene er derfor beskrevet i større detalj enkeltvis enn sammenfattet på tvers av studier. Rapporten vil inkludere tiltak utviklet spesifikt mot å bekjempe digital mobbing, men også studier der effekten av generelle mobbetiltak på digital mobbing er evaluert. Rapportens formål er å gi en beskrivelse av hvilke tiltaksstudier som lar seg identifisere igjennom et systematisk litteratursøk, gi

¹ «Grå» litteratur viser til publikasjoner om evalueringer som ikke identifiseres gjennom vitenskapelige søkemotorer. Dette kan for eksempel være rapporter, avhandlinger og bokkapitler publisert elektronisk.

en beskrivelse av dem (innhold, formål, deltakere og utfall) og vurdere risikoen for skjevhet ut fra den metodiske beskrivelsen.

1.2 Strukturen i rapporten

Innledningsvis blir det gjort rede for hva som menes med digital mobbing, hva forskningen sier om utbredelse av digital mobbing, sentrale risikofaktorer og hvordan digital mobbing virker inn på helse og livskvalitet. Videre vil vi vise til andre oversikter som er gjennomført eller er under arbeid på området.

I metodedelen beskriver vi søkestrategien som ble brukt for å finne forskning på effekter av tiltak mot digital mobbing, herunder gjennomføringen av søket og sortering av treff. Vi gir også en presentasjon av evalueringsverktøyet «Risk of bias».

Resultatene presenteres i to deler. I den første beskriver vi hvert enkelt tiltak og hvordan evalueringsstudiene av disse er bygget opp og de viktigste resultatene fra evalueringene. Den andre delen inneholder vurderingene av metodisk kvalitet for enkeltstudiene.

I diskusjonen gir vi først en oppsummering av hovedfunnene fra gjennomgangen der det fokuseres på hvilke tiltak som finnes, hvilke effekter som er rapportert og vurderinger av den metodiske kvaliteten på de inkluderte studiene. Vi diskuterer også relevans og overførbarhet til norske forhold og styrker og svakheter ved måten denne systematiske oversikten er gjennomført på. Til slutt trekker vi opp noen anbefalinger for det videre utviklingsarbeidet for evaluering av tiltak mot digital mobbing i Norge.

1.3 Digital mobbing – en beskrivelse

Mobbing kan defineres som «gjentatt negativ atferd fra én eller flere sammen, rettet mot en person som ikke kan forsvare seg» (NOU 2015:2, s. 26). Andre definisjoner legger vekt på at det skal være «negative intensjoner» bak handlingene, samt spesifisering av intensitet og omfang av handlingene. Digital mobbing er mobbing som skjer via elektroniske teknologier eller medier [9]. Utover denne generelle definisjonen er det ennå ikke konsensus om hva som kjennetegner digital mobbing. Definisjoner varierer blant annet etter hvor spesifikke de er, eksempelvis om enkelte digitale medier eller hvem som deltar (grupper eller enkeltindivider) er spesifisert, samt om grad av gjentakelse og intensjonalitet er inkludert [10, 11]. Videre er det heller ikke enighet om i hvilken grad digital mobbing kan

sees i sammenheng med mobbing generelt eller om den bør betraktes som et separat problem.

Digital mobbing kan innebære ulike handlinger, både åpent og direkte og mer subtilt eller indirekte. Det kan innebære at brukere opptrer trakasserende, latterliggjør eller ydmyker andre gjennom kommentarer i digitale rom, faktiske eller manipulerede tekstmeldinger, bilder, video eller lydfiler. Dette kan foregå åpent eller gjennom falske profiler eller identitetstvyeri, kommuniseres direkte til den det gjelder eller til andre om andre. I mer subtile former kan personer isoleres eller utestenges fra arenaer som chatterom og digitale sosiale møterom, eller bli systematisk unntatt fra venneforespørsler eller «likes». Digitale krenkelser, ofte kalt «netthets», kan også inngå som en del av et mobbeforløp. Digitale krenkelser innebærer at personer blir grovt hetset eller sjikanert, ofte knyttet til politisk tilhørighet, oppfatninger, religion, seksualitet, etnisitet eller landsbakgrunn. Digitale krenkelser blant barn og unge forekommer i stor utstrekning [12]. Enkelthendelser, som å ikke bli invitert inn i en gruppe i et sosialt medium, vil selvsagt forekomme uten at det dreier seg om digital mobbing, men når slike hendelser rettes systematisk mot en og samme person kan de utgjøre ingredienser i et mobbeforløp.

I en kunnskapsoppsummering om digital mobbing fra Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) [10] ble det konkludert med at det var mange likhetstrekk mellom tradisjonell og digital mobbing. Samtidig ble det presentert visse særtrekk ved digital mobbing: For det første kan muligheten for anonymitet for mobberen i elektroniske medier representere en viktig forskjell mellom digital og tradisjonell mobbing. Mobberens anonymitet kan sette offeret for digital mobbing i en særlig maktesløs situasjon. Videre kan slik «deindividuering» (anonymisering) av mobbere få dem til å si og gjøre ting de ikke ville ha gjort i en ansikt-til-ansikt-interaksjon [13]. Vi kan anta at en del «ansiktsløs digital mobbing» ville avtatt dersom utøveren hadde sett offerets reaksjoner. Summen av disse forholdene kan bidra til at flere kan være med på å mobbe digitalt og at selve mobbehandlingen kan bli av en alvorligere karakter enn ved ansikt-til-ansikt mobbing. Samtidig har forekomsstudier rapportert at digital mobbing er mindre utbredt enn tradisjonell mobbing [14].

I NOU 2015:2 blir også aspektene «at det er vanskelig å slippe unna» og «den uendelige offentligheten» (også omtalt som «publisitet») trukket frem som vesentlige forhold ved digital mobbing [15]. Mens tradisjonell mobbing oftes utføres på skolearenaen, kan digital mobbing i prinsippet utføres og oppleves uten grenser

i tid og rom. Digital mobbing kan forbli synlig for flere også lenge etter at den som har mobbet eller utført krenkelsen har gitt seg. Mobbingen er ikke bare synlig for mobberne (og offeret), men alle som har tilgang til de digitale arenaene der mobbingen skjer. Potensialet for passiv og aktiv deltakelse er dermed større enn ved tradisjonell mobbing ettersom bilder eller annet som legges ut på sosiale medier kan deles videre til andre, kjente og ukjente.

Mobbing via digitale medier kan også foregå uten slike særtrekk, som når mobbing skjer via personlig sms – uten videre publisitet. Digital mobbing foregår også ofte i relasjoner som er etablert utenfor den digitale arena [15]. Anonymitet er dermed ikke et gjennomgående eller nødvendig trekk ved den digitale mobbingen. Samtidig vil de særegne trekkene ved digital mobbing i mange tilfeller fordre andre tiltak enn de som er utviklet mot tradisjonell mobbing.

1.4 Forekomst av digital mobbing

Eksisterende oppsummeringsstudier viser at det er stor usikkerhet om omfanget av digital mobbing [16-18]. I en gjennomgang av artikler fra 2000-2014 ble det funnet at mellom 5 og 74 prosent rapporterte å ha blitt utsatt for digital mobbing, med en median på 23 prosent [18]. Forekomsten av å oppgi selv å mobbe digitalt var lavere, med en median på 15 prosent (6-29 %). Tall fra norske studier viser at mellom 3 og 4,9 prosent har opplevd å bli mobbet digitalt og at

mellom 1,4 og 4,1 prosent har mobbet andre digitalt i løpet av den siste måneden [10]. Den store variasjonen i forekomsttall reflekterer flere forhold. Den kan blant annet tilskrives manglende enighet om definisjonen av digital mobbing, eksempelvis vedrørende krav til hvor ofte hendelsene har skjedd og hvordan mobbingen har skjedd (f.eks. via sosiale medier og/eller via mobiltelefon). De fleste studiene som har målt både tradisjonell og digital mobbing, finner at digital mobbing er mindre utbredt enn tradisjonell [14, 19]. Mange studier finner imidlertid en høy grad av overlap mellom tradisjonell og digital mobbing [11, 19], noe som kan indikere at digital mobbing utgjør en del av mer omfattende mobbing på tvers av arenaer.

I en gjennomgang av systematiske oppsummeringsartikler var digital mobbing noe mer utbredt blant gutter enn jenter [20], men konklusjonen i forhold til kjønnsforskjeller er ikke entydig [11, 21]. Flere studier, både internasjonale og norske, tilsier at jenter kan være vel så mye involverte i digital mobbing som gutter, og da særlig som mobbeoffer [18, 22]. Variasjonen i tallene kan reflektere flere forhold, igjen at definisjonen varierer og at gutter og jenter muligens er involvert i ulike typer digital mobbing. For eksempel indikerer funn fra en tverrnasjonal studie at jenter er mer utsatt for å bli mobbet digitalt enn ansikt-til-ansikt dersom de har en profil i sosiale medier [22]. Det er heller ikke funnet klare eller vesentlige forskjeller i digital mobbing mellom de ulike alderstrinnene blant barn og unge [18, 20, 21].



1.5 Risikofaktorer for digital mobbing

Når det gjelder hvem som mobber digitalt og hvem som blir utsatt for digital mobbing ligner bildet på det man finner for tradisjonell mobbing.

I en metaanalyse ble det funnet at den sterkeste risikofaktoren for å utsettes for digital mobbing er å også være utsatt for tradisjonell mobbing ($r=.40$) [11]. Også utføring av tradisjonell mobbing var en risikofaktor for å bli utsatt for digital mobbing ($r=.25$). Videre var hyppig og risikofyllt nettatferd forbundet med å være utsatt for digital mobbing. Beskyttende faktorer inkluderte faktorer som godt skoleklima, å ha foreldre som «følger med», og opplevd støtte fra andre.

Risiko- og beskyttelsesfaktorene for å mobbe digitalt var mye de samme: å være utsatt for og å utføre tradisjonell mobbing [9, 11, 23], hyppig og risikofyllt nettatferd og oppfatninger om at aggresjon er greit var forbundet med økt sannsynlighet for å mobbe digitalt, mens godt skoleklima, foreldreovervåking og opplevd sosial støtte var blant forholdene som reduserte sannsynlighet for å mobbe digitalt [11]. Foreldres kontroll over teknologi var derimot ikke funnet å være relatert til å mobbe digitalt [11].

Lav selvtilitt, ønske om å føle seg bedre, ønske om kontroll, underholdning og ønske om "å ta igjen" er i flere studier funnet å være motivasjonsfaktorer for å mobbe digitalt [24]. En studie blant elever i videregående skole fant at indre motiver (for eksempel ønske om å føle seg bedre) var langt mer fremtredende enn eksterne motiver (for eksempel mangel på konsekvenser) [25].

1.6 Virkninger av digital mobbing på helse og livstilfredshet

Mobbing har negative konsekvenser for de som blir utsatt [5, 26]. Det samme gjelder for digital mobbing. Det er funnet sammenhenger mellom eksponering for digital mobbing og stress, selvmordstanker, depresjon, nedsatt selvfølelse, angst, ensomhet, nedsatt livstilfredshet, atferdsproblemer, somatiske symptomer, emosjonelle problemer og mindre prososial atferd (rekkefølge etter synkende effektstørrelse) [11, 20]. Å mobbe digitalt er relatert til alkohol- og stoffbruk, angst, depresjon, nedsatt livstilfredshet og selvfølelse, ensomhet og dårlige skolefungering (rekkefølge etter synkende effektstørrelse) [11, 20]. De fleste studier på konsekvenser av digital mobbing er foreløpig tverrsnittstudier. Dette kan henge sammen med at digital mobbing er et relativt nytt fenomen og at man gjerne

starter ut med mindre kostbare og enklere studier først.

Det er en stor grad av overlapp mellom digital og tradisjonell mobbing (i den forstand at et offer for mobbing ofte er utsatt for begge former og at utøvere benytter begge former når de mobber), noe som kan gjøre det vanskelig å skille spesifikke virkninger av disse to formene for mobbing fra hverandre [19]. I kunnskapsoppsummeringen fra Hellevik og Øverli (2013) [27] viser flere studier at de som er offer for begge former for mobbing er mer utsatt for negative konsekvenser. Dette kan skyldes økt belastning ved å bli utsatt for mobbing på flere områder i livet eller gjennom et større totalomfang. Noen studier finner at digital mobbing er sterkere forbundet med negative utfall som depressive symptomer og selvmordstanker, enn tradisjonell mobbing [28-30]. En ny, norsk studie fant at digital mobbing var sterkere forbundet med symptomer på angst og svakere forbundet med symptomer på depresjon enn tradisjonell mobbing [31]. Andre igjen finner ikke vesentlige forskjeller i effekter av de to formene for mobbing [32]. Det tar tid å etablere gode prospektive studier, og siden digital mobbing er et relativt nytt fenomen, forventer vi økende kunnskapstilfang rundt disse temaene i tiden fremover. Forskingen som er gjort så langt om konsekvenser av digital mobbing tyder imidlertid på at det er viktig å jobbe for å forebygge og stoppe digital mobbing.

1.7 Forebygging og stopping av digital mobbing – behov for kunnskaps-oversikt

I tråd med regjeringens tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014–2017), «En god barndom varer livet ut», skal det etableres en kunnskapsstatus om digital mobbing. NOU 2015:2 «Å høre til» og NKVTS sin kunnskapsoppsummering om digital mobbing blant barn og unge har gitt oversikt over forskning på hva digital mobbing innebærer, sammenhenger mellom tradisjonell og digital mobbing og omfang og konsekvenser av digital mobbing [10, 15].

Det internasjonale nettverket COST (European Cooperation in Science and Technology) har utviklet europeiske retningslinjer for forebygging av digital mobbing basert på en gjennomgang av forskningslitteratur og nasjonale retningslinjer på tvers av 27 land [33]. De foreslår spesifikke retningslinjer rettet mot henholdsvis foreldre, barn og unge, skoler og lærere. For hver av disse målgruppene gis det retningslinjer for å fremme proaktiv policy og praksis,

forståelse og kompetanse, samarbeid og godt sosialt miljø.

Når det gjelder tiltak mot digital mobbing finnes det per i dag, etter det vi kjenner til, bare én systematisk kunnskapsoversikt på effekt av slike tiltak på digital mobbing [34]. I denne studien var søket begrenset til skolebaserte tiltak, evaluert gjennom randomisert-kontrollerte studier, og publisert innen 2013. Oversikten fant kun ett tiltak som målte effekt på digital mobbing [1]. Internasjonale oversiktsartikler over digital mobbing generelt har ikke spesifikt søkt etter eller omtalt evalueringstudier, men viser til manglende konsensus om hvordan digital mobbing kan forebygges og håndteres og etterlyser evalueringstudier [17]. Campbell Collaboration (<http://www.campbellcollaboration.org/>) har publisert en tittelregistering for en systematisk oversikt over tiltak for å redusere digital mobbing blant unge [35]. Denne oversikten skal i følge fremdriftsplanen publiseres i november 2016.

Innen mobbefeltet er det sterk tradisjon for å utvikle forskningsbaserte evalueringer parallelt med utvikling av mobbeprogram. Takket være denne innsatsen finnes det i dag flere skolebaserte antimobbeprogram

med dokumentert effekt. Olweusprogrammet er per i dag tiltaket som er funnet å være mest effektivt [36]. Gitt overlappet mellom tradisjonell og digital mobbing, argumenter noen for at innsatsen bør rettes bredt for å bedre sosial fungering og redusere aggresjon og mobbeatferd generelt, snarere enn å fokusere på mobbeatferd innen en spesifikk setting [se f.eks. 14, 19]. Pearce og kollegaer [37] gjorde en oppsummering av oversiktsstudier på effekt av skolebaserte mobbetiltak, med mål om å identifisere potensielle strategier for også å redusere digital mobbing. De konkluderte med at det vil være behov for systematiske, universelle², skolebaserte tilnærminger også for å håndtere digital mobbing [37, 39]. Med unntak av Cantone og kollegers studie [34] har eksisterende kunnskapsoversikter over helhetlige, tradisjonelle mobbeprogram ikke spesifikt undersøkt effekten av slike program på digital mobbing.

² Universell forebygging er tiltak rettet mot folk flest eller mot hele befolkningsgrupper uten at en har identifisert individer eller grupper med forhøyet risiko [38]. Dalgard, O.S., et al., FHI rapport 2011:1. Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger. 2011, Folkehelseinstituttet: Oslo.

2.1 Litteratursøk

I samsvar med oppdraget fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) har vi gjort et systematisk søk etter forskning på effekter av tiltak mot digital mobbing, samt vurdert og oppsummert artiklene som svarte til våre predefinerte kriterier. I dette kapittelet vil vi gjøre rede for søkestrategien, gjennomføringen av søket, sortering av treff, og presentere «risk of bias»-verktøyet for evaluering av tiltaksstudier.

2.2 Søkestrategi og databaser

Vi gjennomførte søket med følgende søkeord: *cyber-bullying/cyber-bullying/cybervictimization/cyber-victimization/cybervictimisation/cyber-victimisation* i kombinasjon med begreper på barn og unge, i ulike typer skoler, samt ulike varianter av søketermer som dekker tiltak, intervensjon og program (fra generelle kampanjer til kvasi- og randomiserte kontrollerte eksperimentelle studier). Fullstendig søkestreng er vedlagt i appendiks 1.

Nøkkelordene ble hentet fra sentrale enkeltartikler på digital mobbing fra innledende litteratursøk ved oppstart av prosjektet. Valg av nøkkelord og søke-

kriterier var basert på forhåndsdefinerte inklusjonskriterier som presentert i tabell 1.

Databaser:

Ovid-basene Medline, Embase, PsycInfo ble søkt samtidig og ga 878 treff. Andre søk med tilhørende treff var: Cochrane Library (9), Campbell (8), Web of Science (550), SweMed+ (3) og Norart (11).

I tillegg ble det foretatt et søk i gratisversjonen av ERIC (Education Resources Information Center). På grunn av begrensninger i hva det er mulig å søke på her ble dette søket ikke inkludert i den endelige EndNote-filen. Vi gjennomgikk disse treffene i en sekundær fil (totalt 367 referanser (peer-reviewed) pr. 1. oktober 2015). Ingen av disse artiklene, utover de som allerede var inkludert gjennom overnevnte databaser, ble vurdert som relevante.

2.2.1 Søket etter norsk litteratur

Det ble deretter gjort søk med norske søkeord gjennom Bibsys oria og google.no:

Bibsys oria-søket resulterte i 85 treff på søketermen *digital mobbing*. Ingen av treffene representerte tiltak eller programmer som ikke allerede var identifiserte. Videre ble det gjort et generelt søk gjennom google.no

Tabell 1. Hovedsøket

Populasjon	Barn og unge
Intervensjon	Tiltak og program mot digital mobbing. Dette inkluderer tiltak rettet spesifikt mot digital mobbing og tiltak som tar sikte på å motarbeide digital mobbing gjennom mer helhetlige mobbeprogram
Sammenligning	Ingen avgrensinger etter hva tiltaket ble sammenlignet med
Utfall	Primærutfall: Endring i digital mobbing Sekundærutfall: Endring i tradisjonell mobbing, kunnskap om og gjenkjenning av digital mobbing, mestringsstrategier for å unngå mobbing / konfrontere mobbere, emosjon, affekt og aggresjon, tilfredshet. Eksklusjon: a) Helhetlige mobbeprogram uten digital mobbing som utfall; b) programmer og tiltak mot digital mobbing som ikke er evaluert; og c) deskriptive og kvalitative studier om tiltak som ikke har som hovedfokus å redusere digital mobbing.
Studiedesign	Kvantitative og kvalitative design
Språk	Norsk, nordiske språk, engelsk
Publikasjonsår	2000 eller nyere (frem til og med 1.oktober 2015)

for mulige relevante treff utenfor artikkeldatabasene. Søketermen *digital mobbing* gav 565 000 treff. Ved å legge til termene *intervensjon* og *program* ble treflisten redusert til 64 800 treff. I forhold til oppdragets tidsrammer gikk vi gjennom de 100 første treffene i Googlesøket³ og identifiserte en kampanje («Du bestemmer»). Ettersom det ikke ble identifisert evalueringer av kampanjen ble den ikke inkludert, men vi gir en kort beskrivelse av den. Fremgangsmåten i søket ble gjort etter antakelse om at treff med størst relevans ville komme først. Ettersom googletreff også sorteres etter antall klikk, er det en mulighet at helt ferske publikasjoner ikke kom med innen de første 100 treffene. To studier, publisert i 2016, ble identifisert og inkludert etter tips fra ekstern fagfelle [2, 40].

2.2.2 Tilleggssøk

For ytterligere å tette mulige huller i søkestrategien ble litteraturlisten fra tre tidligere oversiktsartikler undersøkt etter såkalt «ancestry approach». Disse oversiktsartiklene var Fong og Espelage [35], Mishna og kollegaer [41] og Cantone og kollegaer [34]. Denne tilnærmingen gav ingen funn av tiltak eller programmer utover de som allerede var omtalt i artikler identifisert gjennom hovedsøket.

Det ble også foretatt et tilleggssøk på engelsk i google.com. Søket ble først gjort på engelsk med *cyberbully* som gav 576 000 treff, deretter *intervention* og *programs* med 467 000 treff. Søket ble begrenset med klammer («*cyberbullying intervention*») med 1 860 treff⁴. Igjen ble de 100 første treffene gjennomgått. Her ble referanser til to metaanalyser funnet [42, 43]. Via gjennomlesing av referanselisten til disse artiklene ble to relevante studier identifisert [43, 44]. Én av disse presenterte forberedelse til en evaluering [44]. Gjennom kontakt med forfatter fikk vi tilsendt den gjennomførte evalueringen, publisert som et bokkapittel [45].

Til slutt kontaktet vi fagpersoner med relevant oversikt og kjennskap til programmer og studier relatert til digital mobbing. I denne fasen kontaktet vi ledere for de store anti-mobbeprogrammene i Norge («Olweus-programmet» og «Respekt») og vi forhørte oss med personer i ulike fagmiljø (UiO, UiS, HiOA, UNI Research

Helse/RKBU Vest, BLD-departementet og SINTEF) og personer i ulike relevante interesseorganisasjoner (Trygg bruk-nettverket, Redd Barna, Medietilsynet og Senter for IKT i utdanning). Denne kontakten førte ikke til at nye studier ble funnet utover de som allerede ble identifisert gjennom hovedsøket.

2.3 Eksklusjon

Alle treffene ble vurdert etter de predefinerte kriteriene ovenfor og kun artikler som tilfredsstilte alle kriteriene ble tatt med i den endelige oversikten gjennom følgende utvelgelsesprosess:

Først ble tiltak og programmer som utelukkende omhandlet reduksjon av trakassering, «cyber victimization» og overgrep («grooming») fjernet. Tiltak innrettet for å styrke nettvetv og kunnskap om hvordan unngå å bli et offer på nett kan inngå i digitale mobbeprogram. Programmer uten en tydelig komponent som direkte omhandlet forebygging av digital mobbing, eller med endring i digital mobbing som utfallsmål, ble ikke inkludert i den endelige listen. Tiltak og programmer som utelukkende omhandlet å forhindre uønsket atferd eller fremme sikker bruk av digitale medier ble også ekskludert med mindre de også hadde en klar komponent rettet mot digital mobbing som del av intervensjonen.

Tiltak kun presentert gjennom prosjektbeskrivelser, posterpresentasjoner eller andre typer tekster uten informasjon om hva som ble testet (program eller tiltak) eller resultatbeskrivelser ble ekskludert med mindre spesifikke søk etter mer utfyllende tekster med navn på tiltak eller forfatter gav mer informasjon. På grunn av tidsrammen i prosjektet kontaktet vi bare unntaksvis forfatterne for å forhøre oss om de har publisert eller har planer om å publisere resultater i disse tilfellene [46, 47].

Gjennom søket etter «grå» litteratur» (tilleggssøkene) fant vi kampanjer og tiltak som omhandlet digital mobbing, men hvor det ikke er foretatt noen evalueringer av effekt. De vi har funnet, men ikke tatt med i litteraturoversikten, er ulike nettbaserte software eller online applikasjoner (On-line Programs) med tiltak mot digital mobbing. Eksempel på slike er www.stopcyberbullying.org, <http://www.stopbullying.gov/> www.stopbullying.gov, Bully Block app, Netiquette, The iSafe Internet Safety Program, Nertmartz, CyberSmart. Vi har ikke funnet evalueringer av disse tiltakene og de er derfor ikke inkludert. Det eksisterer også ulike typer software-applikasjoner for foreldrerettede tiltak mot digital mobbing. Disse programmene er ofte basert

³ https://www.google.no/search?q=digital+mobbing&gws_rd=cr,ssl&ei=THNVVrfZC4e4swHVjK34Dg#q=digital+mobbing+intervensjon+program

⁴ <https://www.google.no/#q=%22cyberbullying+intervention%22>

på at foreldre kan overvåke barnas aktivitet i ulike sosiale diskusjonssider på nett. Det ble heller ikke funnet evalueringer av disse software-applikasjonene gjennom litteratursøkene, og de ble derfor ikke inkluderte i oversikten. På grunn av tidsrammen i prosjektet har vi ikke kontaktet de som står bak tiltakene eller alle kampanjene for å undersøke om det eksisterer relevante evalueringer. Unntak er de to norske kampanjene *Bruk hue!* og *Du bestemmer*. Det foreligger ingen evalueringer av disse tiltakene. På grunn av relevans for norske forhold vil disse to kampanjene likevel bli kort beskrevet i resultatdelen.

Det finnes også andre skolebaserte tiltak som omhandler digital mobbing som «Cyber Bullying: A Prevention Curriculum for Grades 3–5» [48] og «Cyber Bullying: A Prevention Curriculum for Grades 6–12» [48]. Vi fant ikke (pr 1. oktober 2015) evalueringer av disse tiltakene [49].

Det foreligger artikler hvor det diskuteres hvordan digital mobbing kan forhindres igjennom strukturelle grep som skoleledelse og universelle strukturelle tiltak i skolens regi, men vi har ikke funnet effekt-evalueringer denne type tiltak med digital mobbing som utfallsmål.

2.4 Kvalitetsvurdering

Studiene som inkluderes fra litteratursøket ble vurdert etter risiko for systematiske skjevheter ("Risk of bias"). På norsk brukes ofte ordet "skjevhet" i stedet for det engelske ordet "bias". Skjevhet kan i denne sammenheng enkelt defineres som en form for systematisk feil som virker inn på vitenskapelige studier og bidrar til feil i analyser og/eller resultat [50]. En slik skjevhet angir altså risiko for at studiens design eller måten den er gjennomført på medfører systematiske feil eller avvik som kan ha påvirket resultat eller konklusjoner fra studien. Det er dermed ikke selve kvaliteten på studien som måles, men hvor sikre vi kan være på at effektestimaten som presenteres viser den sanne effekten av et tiltak. Systematiske skjevheter kan bidra til både over- og underestimeringer av den sanne effekten av et tiltak. Det finnes mange typer systematiske skjevheter som kan forekomme innen alle faser av et forskningsprosjekt. Studier underlagt strengere metodiske kriterier vil ha større sannsynlighet for å gi resultater som er til å stole på [51].

I denne rapporten har vi benyttet et verktøy for å vurdere risiko for systematiske skjevheter utviklet av Cochrane Collaboration [8]. Hver enkelt studie graderes ut fra hvor stor risiko det er for systematiske skjevheter etter syv kriterier (se tabell2). For hvert av kriteriene vurderes det om risikoen for systematiske

Tabell 2. Vurdering av risiko for systematiske skjevheter. NB: Den samlede vurderingen omfatter også skjønn. Hva som er «nesten alle», «flere» og «få» kan variere noe fra oppsummering til oppsummering og blir dokumentert i rapporten. (Se tabell 4 for bruk av kriteriene).

Kriterium	Forklaring på vurdering for enkeltkriteriene
1	Randomiseringssekvens: Om det er brukt tilfeldig fordeling til studiens tiltaksgrupper.
2	Randomiseringssekvens: Om fordelingen holdes skjult.
3	Blinding: Om det er skjult for deltakere og de som administrerer studien hvilken gruppe den enkelte tilhører
4	Blinding: Om det er skjult for dem som administrerer utfallsmålingen hvem som tilhører hvilken gruppe.
5	Ufullstendige data: Om deltakere har blitt ekskludert eller det mangler utfallsdata
6	Resultatrapportering: Om det forekommer selektiv rapportering av resultat
7	Annet: Om det forekommer andre systematiske skjevheter
Risiko for systematiske skjevheter	Forklaring på totalvurdering
Lav ⊖	Lav risiko for systematiske skjevheter på alle/nesten alle de syv kriteriene. Eventuelle skjevheter vurderes å ikke påvirke studiens konklusjon.
Uklar ⊗	Uklar risiko for systematiske skjevheter er uklar på flere av de syv kriteriene. Det er uklart om det foreligger skjevheter som kan påvirke studiens konklusjon.
Høy ⊕	Høy risiko for systematiske skjevheter på flere av de syv kriteriene. Skjevhetene kan innebære at studiens konklusjon er gal.

skjevheter er lav, høy eller uklar. Det kan variere fra prosjekt til prosjekt i hvilken grad mangler etter disse kriteriene vil medføre systematiske skjevheter. Dette må derfor vurderes nøye i hvert enkelt prosjekt.

I tillegg har vi laget en samlet vurdering av i hvilken grad studiene har risiko for systematiske skjevheter. I tabell 2 vises kriteriene brukt for å vurdere grad av systematisk skjevhet for hver enkelt studie samlet sett. Ettersom studier basert på skoletiltak (for eksempel mot digital mobbing) sjelden vil kunne møte alle ideelle krav til blinding, har vi som en tommelfingerregel vurdert risikoen for skjevheter som «lav» dersom studien ikke avviker på mer enn to av de ovenfor nevnte kriteriene. Dette valget må tas med i betraktning av den endelige tolkningen av risiko for systematiske skjevheter blant de inkluderte studiene. Vi har valgt å beholde kriteriet i listen for å synliggjøre at det ikke kan utelukkes at mangel på blinding kan medføre systematiske skjevheter [52].

To personer (R.U. og M.K.) vurderte studiene opp mot disse kriteriene uavhengig av hverandre. Uoverensstemmelser i vurderingene ble diskutert og endelig vurdering er basert på konsensus.

Risk of bias-verktøyet dekker ikke vurdering av de statistiske analysene. For eksempel kan statistisk kontroll for forskjeller mellom tiltak- og kontrollgruppe ved oppstart av studien påvirke resultat. Tilsvarende kan valg om måling av forskjell i endring mellom grupper vs. kun måling av forskjeller ved tiltaksslutt prege resultat av analysene. Under resultatbeskrivelsen for hvert av de inkluderte studiene har vi derfor spesifisert hvordan analysene er gjort. For studiene som har fordelt gruppene på skolenivå er det også spesifisert om dette er tatt hensyn til i analysene (såkalte klyngeeffekter).



3.1 Kunnskapsgrunnlaget

I søket i litteratordatabaser ble 1459 publikasjoner identifisert (figur 1). Etter fjerning av overlappende referanser sto vi igjen med 1034 referanser.

Som første trinn i gjennomgangen vurderte en av rapportforfatterne tittel og sammendrag for hver enkelt av artiklene i forhold til inklusjons- og eksklusjonskriteriene. Artikler der digital mobbing eller generelle anti-mobbetiltak ikke ble nevnt eksplisitt hverken i tittel eller sammendrag ble ekskludert (983). For de 51 artiklene som sto igjen gjorde to av rapportforfatterne uavhengige vurderinger basert på fulltekstversjon av artiklene, igjen i forhold til inklusjon- og eksklusjonskriteriene. Artikler som ikke oppfylte kriteriene ble forkastet, mens artikler vurdert som uklare i forhold til relevans, eller ved manglende samsvar mellom de individuelle vurderingene, ble diskutert og løst gjennom overenskomst mellom forfatterne. Etter gjennomgang i fulltekst sto vi igjen med 11 studier. I tillegg ble fire studier inkludert fra det utvidede google- og kjerneartikkelsøket [43, 53-55]. Ut fra kontakt med artikkelforfattere ble ytterligere en studie lagt til [45]. Til sist ble to nyere studier med relevans lagt til etter kontakt med ekstern fagfelle [2, 40]. Til sammen sto vi igjen med 18 artikler (figur 1).

3.1.1 Tiltak uten gjennomførte evalueringsstudier

Gjennom litteratursøket fant vi tiltak som ikke ble inkludert grunnet mangel på gjennomførte evalueringsstudier. To av disse var norske kampanjer; *Bruk hue!* og *Du bestemmer*. Siden dette var de eneste norske tiltakene som ble identifisert og dermed er av særlig relevans for norske forhold, vil vi likevel gi en kort omtale av kampanjene:

Bruk hue! er en antimobbekampanje gjennomført i regi av Telenor, Røde Kors, Barnevakten og Medietilsynet i samarbeid med barne- og ungdomsskoler. Informasjon gjennom personlig kontakt med kommunikasjonsrådgiver hos en av partene er at *Bruk Hue!* har besøkt ca. 100 skoler i året (siden 2009) og til nå har besøkt 617 ungdomsskoler og snakket med ca. 180 000 barn og 37 000 foreldre om digital mobbing og nettvett.

Siden høsten 2015 tilbyr *Bruk Hue!* eget foredrag for mellomtrinnet (6. og 7.trinn) og har som mål å nå 150 skolebesøk totalt per år. *Bruk hue!* er en serie foredrag for barn og unge med fire filmer som tar opp utfordringer relatert til digital mobbing. Temaene som tas opp blir diskutert i skoletiden. Eksemplene er hentet fra barn og unges digitale hverdag. Målet med tiltaket er å forebygge digital mobbing gjennom engasjement og bevisstgjøring rundt nettvett og medfølelse. Foreldrene får det samme foredraget på kveldstid. Målet er at både barn og foreldre har samme kunnskap og grunnlag for samtaler om temaet hjemme. Det teoretiske grunnlaget for tiltaket eller de virksomme elementer er ikke eksplisitt redegjort for.

Du bestemmer er et internettbasert undervisningsopplegg som fokuserer på personvern og nettvett for barn og unge i alderen 9 til 18 år. Undervisningsopplegget er utviklet av Teknologirådet og er innrettet for å gi ungdommer bedre digital dømmekraft gjennom å øke bevissthet, refleksjon og kunnskap om personvern. Undervisningsopplegget bygger på artikler om relevante tema, faktaopplysninger, historier fra virkeligheten, diskusjonsoppgaver og filmer. Filmene er knyttet til ulike temaer, og danner utgangspunkt for diskusjon og engasjement hos elevene. Temaene i tiltaket omhandler personvern, krenkelser på nett, digitale spor/kildekritikk og sosial atferd på nett. Alt innhold ligger på nettsidene til tiltaket. På kampanjens nettsider er det vist til positive erfaringer fra lærere som har kjørt undervisningsopplegget i sine klasser, men vi har ikke funnet ytterligere informasjon om gjennomføringen av undersøkelsen på nettsiden for kampanjen. Det teoretiske grunnlaget for tiltaket eller de virksomme elementene er ikke eksplisitt redegjort for.

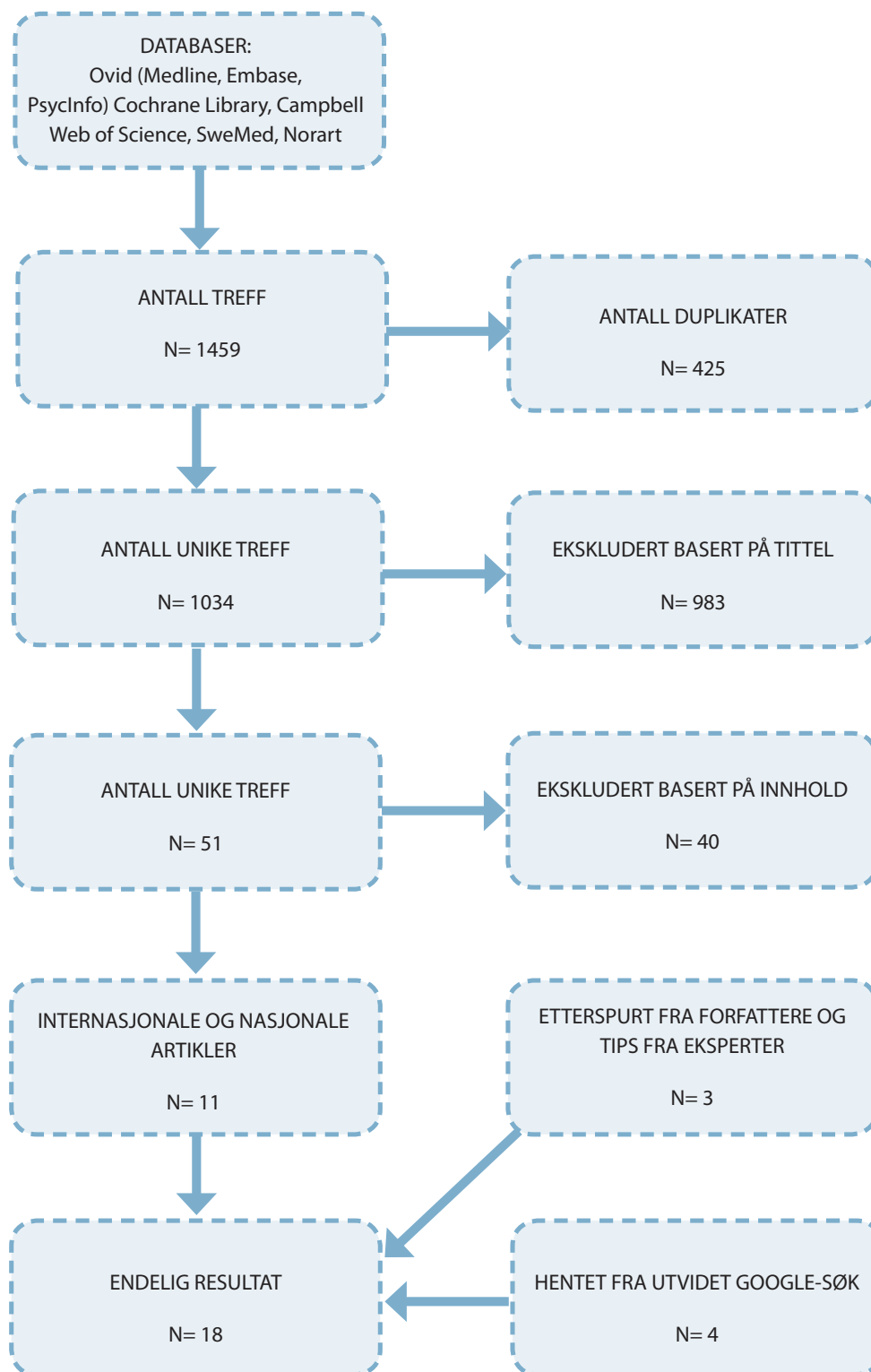
Det nederlandske tiltaket *Online Pestkopen-stoppen* er også verdt å nevne. Gjennom litteratursøket ble det identifisert en studieprotokoll for evaluering av tiltaket der det beskrives planer om å gjennomføre en randomisert kontrollert studie med opp til et års oppfølging [46]. Ved tidspunkt for trykking av rapporten har vi ikke fått svar fra forfatterne om prosjektets oppstart. Tiltaket er web-basert, tilpasset ofre for digital mobbing i alderen 12-15 år, og består av sesjoner som

går over tre måneder, skreddersydd til den enkeltes situasjon.

I det videre vil vi beskrive hvert av tiltakene omtalt i de 18 studiene som ble inkludert og deretter evalu-

eringen av risiko for systematiske skjevheter for hvert av studiene.

3.2 Oversikt over inkludert litteratur



Figur 1. Oversikt over søkestrategien.

Tabell 3: Beskrivelse av inkluderte tiltak og evalueringer

Tittel	Publikasjon	Deltakere	Tiltak	Studiedesign	Utfallsmål
Arizona Attorney General's Social Networking Safety Promotion and Cyberbullying Prevention.	Roberto et al., 2014	425 elever, 10 - 15 år (barne- og ungdomsskole). USA.	45 minutters presentasjon med fokus på nettsikkerhet og digital mobbing. Målsetting med tiltaket er å endre elevenes holdninger, intensjoner og atferd knyttet til bruk av sosiale nettverk. Administrert av forsker. Kontrollbetingelse: Ingen tiltak.	Randomisert, kontrollert, posttest studie, skoleklasse som randomiseringsenhet.	Nettsikkerhet (basert på Risk Behavior Diagnostic (RBD) Scale) (Witte et al., 1996) (opplevd konsekvens, holdninger til digital mobbing og intensjon om å mobbe digitalt).
ConRed.	Ortega-Ruiz et al., 2012	893 elever, 11 - 19 år (barne-, ungdom- og videregående skole). Spania.	Helhetlig skoletiltak med opplæring av elever, lærere og foreldre. Fokuserer på å fremme elevenes tekniske, kommunikative og sosiale kompetanse på digitale arenaer. Administrert av forsker. Kontrollbetingelse: Ingen tiltak.	Kontrollert før og etter studie, skoleklasse som fordelingsenhet.	The Perceived Information Control Scale (Dinev & Hart 2004). Internet-Related Experiences Questionnaire (CER) (Beranuy et al. 2009). The European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) (Brighi et al. 2012). The Basic Empathy Scale (Jolliffe & Farrington 2006). The School Climate Scale (Brand et al. 2003).
Cyber Friendly Schools program	Cross et al., 2016	3382 elever fordelt på 35 skoler, 13-14 år (ungdomsskole). Australia.	Generelt, skolebasert mobbetiltak som tar sikte på å utvikle skolebaserte strategier for å fremme sosial støtte og vennskap, samt bidra til at ansatte og elever sammen utvikler gode strategier for å redusere digital mobbing. Kontrollbetingelse: Ingen tiltak.	Klynge-randomisert kontrollert studie, skole som randomiseringsenhet.	Skala basert på tidligere skalaer; (Olweus, 1996; Smith et al., 2006) (utført eller opplevd tradisjonell eller digital mobbing)
Cyberprogram 2.0.	Garaigordobil & Martinez-Valderrey, 2015	176 elever, 13 - 15 år (ungdomsskole). Spania.	Skolebasert opplæringsopplegg rettet mot å øke kunnskap om digital mobbing, mestringsstrategier for å forebygge digital mobbing og å fremme sosial kompetanse. Administrert av psykopedagogisk personell. Kontrollbetingelse: Vanlig oppfølging.	Randomisert, kontrollert studie med skoleklasse som randomiseringsenhet.	Cyberbullying: Screening for Peer Harassment (Garaigordobil, 2013) (utført, opplevd, og observert digital og/eller tradisjonell mobbing). Index of Empathy for Children and Adolescents (Bryant, 1992) (empati).
"Internet safety basics"-video.	Herrera, 2014	329 elever, 12 - 14 år (barne- og ungdomsskole). USA	Universell, skolebasert informasjonsvideo. Kontrollbetingelse: Ingen kontrollgruppe.	Enkelt-gruppe, avbrutte tidsreiser	Selvrapportert skala (basert på Campfield, 2008) (forståelse om effekter av, opplevd frekvens av og kunnskap om digital mobbing).
KiVa Antibullying Program.	Williford et al., 2013	18 412 elever fordelt på 78 skoler, 10 - 16 år (barne- og ungdomsskole). Finland	Skolebasert, helhetlig antimobbetiltak med a) universell komponent med klasseromsbasert undervisning og b) indisert komponent med voksen- og medelev-basert støttetiltak i konkrete mobbesaker. Kontrollbetingelse: Ingen tiltak.	Klynge-randomisert, kontrollert studie, skole som randomiseringsenhet.	To ledd i sub-skala fra Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ; Olweus, 1996) utført og opplevd digital mobbing). OBVQ også brukt som prediktor for å kontrollere for overlapp i ulike former mobbing.

Media Heroes; Tysk originaltittel: Medienhelden.	Wolfer et al., 2014	593 elever, 11-17 år (barne- og ungdomsskole). Tyskland.	Universelt, manualbasert skoletiltak. Teoretisk rasjonale fra teorien om planlagt atferd. Langversjon: 10 ukentlige sesjoner á 90 min. Kortversjon: 1 dag med fire sesjoner á 90 min. Administret av lærere. Kontrollbetingelse: Ingen tiltak	Klynge-randomisert, kontrollert studie, skoleklasse som randomiserings-enhet.	Selvrapportert digital mobbing (sub-skala fra «Interpersonal Reactivity Index», Davis, 1983), (egenkonstruert skala) og aggressiv atferd (Little et al. 2013).
NoTrap! Italiensk original-tittel: Noncadiamointrappola!	Menesini et al., 2012	To delstudier: 386 elever i studie 1 og 3 75 elever i studie 2, 14-20 år (ungdomsskole). Italia.	Skoleomfattende tiltak som fokuserer på både tradisjonell og digital mobbing. IKT-utviklet program som tar sikte på å utvikle empati og problemløsningsferdigheter og poengtere «bystander»-prosesser. Kontrollbetingelse: Ingen tiltak.	Kontrollert før og etter studie, skoleklasse som fordelingsenhet.	Revidert versjon av skala på å utøve eller oppleve digital mobbing (Menesini et al. 2011). Skala om å ha utført eller opplevd mobbing (Menesini et al. 2012).
NoTrap! Italiensk original-tittel: Noncadiamointrappola!	Palladino et al., 2016	To delstudier: 622 elever i studie 1 og 461 elever i studie 2, 14-17 år (ungdoms- og videregående skole). Italia.	Skoleomfattende tiltak som fokuserer på både tradisjonell og digital mobbing. IKT utviklet program som tar sikte på å utvikle empati og problemløsningsferdigheter og poengtere «bystander»-prosesser. Videreutvikling av tidligere versjon. Kontrollbetingelse: Ingen tiltak.	Kontrollert før og etter studie, skoleklasse som fordelingsenhet.	The Florence Cyberbullying/ Cybervictimization Scales (utført og opplevd tradisjonell eller digital mobbing (Palladino, 2013).
Sensitivity Development Program against Cyberbullying.	Tanrikulu et al., 2015	16 elever, 16 år (videregående skole). Tyrkia.	Gruppeveilednings-tiltak basert på «Choice Theory and Reality Therapy». Fem ukentlige sesjoner á 70-80 min, med aktiviteter for å øke bevissthet og kunnskap om digital mobbing, og datasimuleringsøvelser for å øke teknisk kunnskap om sikker nettbbruk. Kontrollbetingelse: Ingen tiltak.	Randomisert, kontrollert studie med individ som randomiseringsenhet.	Cyberbullying scale, (Arıcak et al. 2012) (utøvd digital mobbing). Cyberbullying Sensibility Scale, 14 ledd, (Tanrikulu et al. 2013) (oppmerksomhet på digital mobbing).
Surf – Fair.	Pieschl & Urbasik, 2013	87 elever, 11 år, (barneskole). Tyskland.	Tiltak tilpasset klasserom (5.-7.klasse) eller ungdomsgrupper, konstruktivistisk didaktisk tilnærming. Eksempelvideo med påfølgende oppgaver om aspekter ved digital mobbing. Administret av lærer (forsker i evalueringstudien). Kontrollbetingelse: Ingen tiltak.	Kontrollert før og etter studie, skoleklasse som fordelingsenhet.	Digital mobbing-spørreskjema (tilpasset fra Riebel et al. 2009). (Utført og opplevd digital mobbing, samt mestringsstrategier).
Theory of Reasoned Action (TRA)-basert video.	Doane et al., 2015	375 studenter, 18 - 23 år (universitet). USA.	Oppføringsvideo rettet mot å øke empati og fremme gode holdninger relatert til digital mobbing. Kontrollbetingelse: Ingen tiltak.	Randomisert-kontrollert studie med individ som fordelingsenhet.	Nettbasert mobbing-skala (basert på Ajzen, 2006) (holdninger, normer og intensjon for å delta i digital mobbing). Offer-empati (Endreson & Olweus, 2001).

The Tabby Project.	Athanasiadis et al., 2015	314 elever, 13 - 14 år (ungdomsskole). Hellas.	Skolebasert tiltak med instruksjonsvideo og diskusjonsgrupper om negative konsekvenser av digital mobbing, og hvordan beskytte seg mot digital mobbing. Administrert av lærer. Egen opplæring av lærere. Kontrollbetingelse: Ingen tiltak.	Randomisert, kontrollert studie med individ som randomiseringsenhet.	The "TABBY checklist" (utført eller opplevd digital eller tradisjonell mobbing).
The WebQuest course.	Lee, Zi-Pe et al., 2013	61 elever, 13 - 14 år (ungdomsskole). Taiwan.	Skolebasert kurs som omhandler kunnskap, holdninger og lover relatert til digital mobbing. Administrert av lærer. Kontrollbetingelse: Ingen tiltak.	Kontrollert før og etter studie, klasse som fordelingsenhet.	The "knowledge test" of the youth's cyber bullying prevention (Li, 2007). The "attitude scale" of the youth's cyber bullying prevention (Wu, 2009). The "intentions survey" of the youth's cyber bullying prevention (Batsche, 1994).
VISC Social Competence Program.	Grading et al., 2015	2 042 elever fordelt på 18 skoler, 10 - 15 år (barneskole). Østerrike.	Generelt, skolebasert mobbetiltak rettet mot 1) å redusere aggressiv atferd og mobbing, og 2) å fremme sosial og interkulturell kompetanse i skolen. Administrert av lærere (train-the-trainer model). Kontrollbetingelse: Ingen tiltak.	Klynge-randomisert, kontrollert studie, skole som randomiseringsenhet.	Digital mobbe-skala (basert på Smith et al. 2008) (utført og opplevd digital mobbing). Opplevd mobbing-skala (Strohmeier et al., 2012) (utøvd og opplevd digital mobbing). Peer relational aggression and victimization (Crick & Grotpeter, 1995).
Inkluderte studier uten digital mobbing som utfall					
Cyber Savvy Teens program (CST).	Lam & Frydenberg, 2009	50 elever, 13 - 14 år (ungdomsskole). Australia.	Skolebasert tiltak som fokuserer på å lære elevene mestringsstrategier, nettsikkerhet, og hvordan agere dersom de opplever digital mobbing. Kontrollbetingelse: Ventelistekontroll.	Kontrollert før og etter studie.	Mestringsstil (The Adolescent Coping Style – General form (Frydenberg & Lewis, 1993)), psykologisk stress (The Kessler Psychological Distress Scale (K-10) (Kessler & Mroczek, 1994)), og mestringsstrategier på nett (The Student Survey (TSS), egenutviklet).
"Five-step Bystander Intervention Model" i et virtuelt miljø.	Dillon & Bushman, 2015	241 studenter, 20 år (universitet). USA.	Eksperimentell testing av «tilskuer-modellen» ved digital mobbing. Seks ulike eksperimentelle betingelser bygget på ulike typer distraksjoner i chatterom (observasjon av mobbetilfeller).	Randomisert kontrollert studie i laboratorie-setting.	Målte om nettbrukeren oppdaget mobbingen, hvor ofte nettbrukeren kontaktet mobberen (monitor/ forskeren) i chatterommet når de var vitne til mobbing, evaluerte chatterommet ved endt forsøk.
Let's Fight It Together.	Thompson et al., 2012	390 elever, 11 - 14 år (barne- og ungdomsskole). England.	Video av mobbehendelse. Kontrollbetingelse: Ingen kontrollgruppe.	Pre- og posttest, uten kontrollgruppe	Pre-post test opplevd (digital) mobbing. Opplevelse av filmen. Mestringsstrategier

3.3 Beskrivelse av inkluderte tiltak og evalueringer av disse

I det følgende vil hvert av de inkluderte tiltakene og studiene som har evaluert disse bli kort beskrevet (se også tabell 3 s. 21). Først beskrives selve tiltaket slik det blir presentert i den enkelte studie. Deretter følger en oppsummering av evalueringsstudien, med informasjon om henholdsvis utvalg, sentrale utfallsmål, og resultat av evalueringen.

Tiltakene som evalueres i de inkluderte studiene varierer i forhold til både bruk av virkemidler, målgruppe og utfallsmål med mer. Noen av tiltakene er tydelig konsentrert rundt digital mobbing (*ConRed*, *Cyberprogram 2.0*, *Internet Safety Basics video*, *Media Heroes*, *Sensibility Development Program against Cyberbullying*, *Surf Fair*, *Theory of reasoned action-based video*, *NoTrap! program* og *the Cyber Friendly Schools program*), mens andre har et bredere fokus der blant annet sikker nettbruk inngår (*Arizona Attorney General's Social Networking Safety Promotion and Cyberbullying Prevention presentation*, *Cyber Savvy Teens*, *Let's fight it together*, *The Tabby project* og *The WebQuest course*). Williford og kollegaer [1] evaluerte et generelt antimobbetiltak (*KiVa*), hvor en modul i tiltaket omhandler digital mobbing, og Gradinger og kollegaer [56] evaluerte et primærforebyggende tiltak for å øke sosial kompetanse og redusere aggresjon og mobbing generelt (*ViSC*). Dillon og Bushman [3] sin studie skiller seg fra de andre ved at de testet hvordan ulike oppsett av en nettapplikasjon (utviklet for studien) påvirker hvorvidt deltakerne legger merke til digital mobbing, samt om og hvordan de vil hjelpe mobbeofferet. Dette undersøkes som et ledd i å teste «Bystander Intervention Model» [57] i en digital mobbe-setting. Studien går dermed på atferden til tilskuere («bystandere») til digital mobbing, snarere enn å evaluere et tiltak rettet mot mobbere eller de som blir mobbet, slik tilfellet er for mange av de andre tiltakene. Dernest er studien gjort som et laboratorieeksperiment, mens de øvrige studier er testet i mindre kontrollerte settinger (klasserom og skoler).

Studieutvalgene beskrives ut fra deltakernes alder og/eller skolenivå, kjønn, sosioøkonomiske status og hvor studien er gjennomført. Mange studier inneholder svært knappe beskrivelser av deltakerne. Studien fordeler seg hovedsakelig på to ulike aldersgrupper. De fleste rettet seg mot barne- og ungdomsskolen (fra 10 til 15 år), mens noen var rettet mot videregående skole og universitetsnivå (mellom 16 og 20 år).

For utfall av tiltakene presenterer vi primært effekter på digital mobbing og sekundært hvilke andre utfall

som er beskrevet utover dette. Det er også presentert om resultatene ble justert for eventuelle målte forskjeller mellom tiltaksgruppene ved tiltaksstart og klyngeeffekter (der relevant).

3.3.1 Arizona Attorney General's Social Networking Safety Promotion and Cyberbullying Prevention presentation

Tiltak. Roberto og kollegaer [58] brukte et randomisert, kontrollert, posttest design med skoleklasse som randomiseringsenhet i evalueringen av tiltaket *Arizona Attorney General's Social Networking Safety Promotion and Cyberbullying Prevention presentation*. Tiltaket er ikke bygget på et eksplisitt teoretisk rammeverk, men vurderes av forskerne å være i tråd med «the Extended Parallel Process Model» (the EPPM; Witte, 1992). EPPM handler om hvordan opplevde trusler og opplevd mestringsevne virker inn på holdninger og atferdsendring. Tiltaket består av en 45 minutters presentasjon, gjennomført av en ekstern person, om nettsikkerhet og temaer relatert til digital mobbing. Tiltaksdelen relatert til digital mobbing handler om hva som definerer digital mobbing, eksempler fra reelle tilfeller av digital mobbing (f.eks. mediasaker om ungdommer som har blitt arresterte for å ha mobbet digitalt), samt informasjon fra Arizonas delstats lovverk, der digital mobbing er definert som straffbart. Målsetningen med tiltaket er 1) å endre elevenes holdninger, intensjoner og atferd knyttet til bruk av sosiale nettverk, 2) å vise at alvorlige trusler er reelle og personlig relevante for dem og 3) å vise elevene måter for å redusere slike trusler.

Deltakere. I Roberto og kollegaers [58] studie deltok 440 elever fra 6. til 8.klasse (133 fra 6.klasse, 156 fra 7.klasse og 151 fra 8.klasse) i alderen 10 til 15 år (gjennomsnittsalder på 12.6 år) fra en stor by sørvest i USA. Det ble ikke gitt mer informasjon om skolens elevgrunnlag (områdene elevene ble rekruttert fra) eller elevenes sosioøkonomiske status.

Sentrale utfallsmål. Effekten av tiltaket ble målt med spørreskjema med spørsmålsledd på nettsikkerhet (tilpasset versjon av Risk Behavior Diagnostic (RBD) Scale) [59], opplevd konsekvens om man blir tatt for digital mobbing, holdninger til digital mobbing og intensjon om å mobbe digitalt. Intensjon om å mobbe digitalt ble operasjonalisert med spørsmål som «er det sannsynlig at jeg vil bruke mobiltelefon eller internett til å skade eller gjøre noen forlegen i fremtiden» (5-nivåskala: svært uenig til svært enig).

Resultat. Etter at tiltaket var gjennomført ble det ikke funnet forskjell mellom gruppene i intensjon om å mobbe digitalt. Sekundærutfall: Tiltaksgruppen skåret



høyere enn kontrollgruppen på noen av utfallsmålene relatert til å beskytte seg mot digital mobbing («ikke ta igjen», «fortelle en voksen»). Slik dataanalysen ble presentert, var det ikke tydelig hvorvidt det var kontrollert for forskjeller i mellom tiltak- og kontrollgruppe ved tiltaksstart. Forfatterne vurderte selv eventuelle klyngeeffekter som små.

3.3.2 ConRed

Tiltak. Ortega-Ruiz og kollegaer [60] brukte et kontrollert før og etter design med skoleklasse som fordelingsenhet i evalueringen av det digitale mobbetiltaket *ConRed*. *ConRed* er basert på «Theory of Normative Social Behaviour» [61] og beskrives som evidensbasert, utviklet med utgangspunkt i elementer funnet effektive i tradisjonelle mobbetiltak og evidens knyttet til risikofaktorer for digital mobbing. Målsetningen med tiltaket er å forebygge digital mobbing gjennom å fremme elevenes tekniske, kommunikative og sosiale kompetanse på digitale arenaer. Tiltaket har en helhetlig tilnærming der en innlemmer elever, lærere og foreldre, men legger mest vekt på arbeid direkte med elevene. Tiltakets innhold fokuserer på 1) hvordan internett og sosiale chatterom kan brukes på en god måte i forhold til kontroll over informasjon en deler på nett og sikker bruk (som ikke å dele privat informasjon til fremmede). 2) Fordelene ved å bruke internett og sosiale chatterom (fremme sunn og smart bruk) og tekniske ferdigheter med bruk av tjenestene, herunder hvordan å rapportere om og å unngå digital mobbing

(øvelser inkludert). 3) Utvikling av strategier for å takle uakseptabel og uansvarlig bruk (herunder fokus på digital mobbing og nettvhengighet). Tiltaket gikk over tre måneder med ukentlig kontakt mellom forskningsgruppen og skolene, åtte klasseroms-sesjoner for elevene, to sesjoner for lærerne og én sesjon med elevenes familier.

Deltakere. I Ortega-Ruiz og kollegaers [60] studie deltok 893 elever fra Spania (Cordoba by). I intervensjonsgruppen var 55 % gutter og i kontrollgruppen var 52,3 % gutter. Elevene var mellom 11 og 19 år, med en gjennomsnittsalder på 13,8 år. Det ble ikke gitt mer informasjon om skolenes elevgrunnlag eller elevenes sosioøkonomiske status.

Sentrale utfallsmål. Flere etablerte spørreskjemaer ble inkludert for å måle effekt av tiltaket på digital mobbing, empati og bruk av internett: The Perceived Information Control Scale [62], Adaptation of the Internet-Related Experiences Questionnaire (CERI) [63], The European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) [64], The European Bullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) [65], The Basic Empathy Scale [66], og The School Climate Scale [67]. Leddene i skalaen på digital mobbing besvares etter frekvens (5 kategorier fra «aldri» til «ja, mer enn en gang i uken»). Skalaens operasjonalisering av digital mobbing var ikke presentert i mer detalj.

Resultat. Forfatterne rapporterte om nedgang i digital mobbing, både ved at færre mobbet og færre ble utsatt for digital mobbing mellom pre- og posttest. Denne nedgangen var mer relatert til endring blant gutter enn jenter. Sekundærutfall: Videre rapporterte de om nedgang i tradisjonell mobbing, og opplevd kontroll over personlig informasjon delt over internett. Slik dataanalysen ble presentert, var det ikke tydelig hvorvidt det var justert for forskjeller i mellom tiltak- og kontrollgruppe ved tiltaksstart eller eventuelle klyngeeffekter.

3.3.3 Cyber Friendly Schools program

Tiltak: Cross og kollegaer [2] brukte et klynge-randomisert, kontrollert design med skole som randomiserings-enhet i evalueringen av *The Cyber Friendly Schools program*. Tiltaket er utviklet fra Bronfenbrenners sosiøkologiske rammeverk [68], med fokus på sosiale og emosjonelle årsaker og påvirkningsfaktorer på digital mobbing (relatert til ulike sosiale kontekster). Tiltaket er basert på opplæring og informasjonsmaterieell administrert til elever, skoleansatte og foreldre. Videre er tiltaket basert på hvordan en kan identifisere risikofaktorer og beskyttende faktorer relatert til digital mobbing, hvordan fremme gode holdninger og handlinger og forbedre tilknytning mellom medelever. Tiltaket inkluderte også organisasjonsmessige tiltak på skolenivå for å forebygge digital mobbing.

Deltakere. I Cross og kollegaers [2] studie deltok 1504 elever fra 7. til 10. klasse i alderen 13 til 15 år fra 16 skoler i Australia. Av deltakerne var 53 % jenter. Det ble kontrollert for demografi, sosioøkonomisk status og skoletype (inkludert størrelse), men ingen eksplisitt informasjon om skolens elevgrunnlag eller elevenes sosioøkonomiske status ble gitt.

Sentrale utfallsmål. Å mobbe og å være utsatt for digital mobbing ble målt med en 11-leddsskala basert på Smith og kollegaer [69]. Først ble det gitt en definisjon på mobbing (basert på Olweus [70]) og på digital mobbing (basert på Smith og kollegaer [69]). Sammen med definisjonen ble det gitt beskrivelse av ulike former for mobbing. Respondentene ble spurt: «I løpet av siste semester, hvor ofte ble du mobbet digitalt på følgende måter?», med påfølgende ledd som inkluderte ulike former for mobbing over mobiltelefon og internett. Responser ble gitt på en 5-nivåskala («aldri hendt meg/aldri gjort dette» til «flere ganger i uken eller mer»).

Resultat. Det ble funnet en generell nedgang i å mobbe digitalt og å bli utsatt for digital mobbing. Det ble kontrollert for familiebakgrunn, sosioøkonomisk status og skoleferdigheter ved tiltaksstart og justert for

klyngeeffekter på klassenivå. Ingen sekundærutfall ble rapportert.

3.3.4 Cyberprogram 2.0

Tiltak. Garaigordobil og Martinez-Valderrey [54] brukte et randomisert, kontrollert design med skoleklasse som randomiseringsenhet i evalueringen av *Cyberbulling 2.0*. Dette er et tiltak utviklet for å forebygge og redusere digital mobbing. Eksplisitt teoretisk rasjonale for tiltaket ble ikke presentert. Tiltaket ble implementert gjennom 1-timers ukentlige sesjoner i skoletiden (19 sesjoner totalt), administrert av «psykopedagogisk» utdannet personell. Sesjonene er dialogbaserte, med mål om å fremme kritisk refleksjon, og tar i bruk ulike teknikker som rollespill og brainstorming. Aktivitetene har fire delmål: 1) å identifisere og konseptualisere mobbing, 2) å analysere og kunne identifisere konsekvensene av digital mobbing for mobber, mobbeoffer, og «tilskuere», 3) å utvikle mestringsstrategier for å forebygge og redusere digital mobbing og 4) å fremme positiv sosial samhandlingskompetanse.

Deltakere. I Garaigordobil og Martinez-Valderrey [54] sin studie deltok 176 elever mellom 13 og 15 år, fra fem offentlige og private skoler Gipuzkoa-distriktet i Spania (Baskerland). Av deltakerne var 56.3 % jenter. Det ble ikke gitt mer informasjon om skolens elevgrunnlag eller elevenes sosioøkonomiske status.

Sentrale utfallsmål. Digital og tradisjonell mobbing og empati ble målt med spørreskjemaene Screening for Peer Harrassment [71] og Index of Empathy for Children and Adolescents [72]. Skalaen på digital mobbing inkluderte 15 digital-relaterte atferder (f.eks. å sende nedlatende meldinger på mobil, laste opp video på Youtube, isolere noen fra sosialt nettverk), inkluderte det å mobbe, å være utsatt for, og å observere digital mobbing, og responser ble gitt etter frekvens av atferden (4 nivå: «aldri» til «alltid»).

Resultat. Det ble funnet en generell effekt av tiltaket på utfallene samlet sett, og nedgang i å mobbe digitalt, sjansen for å være bli utsatt for digital mobbing, og «aggressive victimization of cyberbullying». Det var ikke forskjell i endring mellom gruppene i å observere digital mobbing. Sekundærutfall: Videre ble det funnet en øking i kapasitet for empati, og nedgang i tradisjonell mobbing og i sjansen for å være utsatt for tradisjonell mobbing. Forskjeller i endringer mellom gruppene var kontrollert for forskjeller mellom tiltak- og kontrollgruppe ved tiltaksstart. Slik dataanalysen ble presentert, var det ikke tydelig hvorvidt resultatene var justerte for eventuelle klyngeeffekter.



3.3.5 "Internet safety basics"-video

Tiltak. Herrera [73] brukte et enkelt-gruppe (avbrutte tidsserier) design i evalueringen av informasjonsvideoen *Internet Safety Basics video*, som rutinemessig vises til elever i 6. til 8. klasse ved en skole i Texas. I artikkelen fremkom det ikke informasjon om videoens konkrete innhold eller teoretiske rasjonale.

Deltakere. I Herrera sin studie [73] deltok 329 elever fra mellomtrinnet (95 fra 6.klasse, 126 fra 7. klasse og 108 fra 8.klasse) fra en skole i et urbant område i South Central Texas, USA. Av disse var 52 % gutter. Det ble ikke gitt mer informasjon om skolens elevgrunnlag eller elevenes sosioøkonomiske status.

Sentrale utfallsmål. Herrera [73] målte selvrapportert opplevd forståelse for konsekvenser av, frekvens av og måter å rapportere om digital mobbing (surveyundersøkelse med 28 spørsmålsledd, tilpasset tidligere forskning [74]). Responser ble gitt på en 5-nivå-skala (fra «helt enig» til «helt uenig/aldri»). Operasjonalisering av digital mobbing ble ikke presentert mer detaljert.

Resultat. Det ble ikke funnet endringer fra pre- til posttest, utenom en økning i opplevde konsekvenser av digital mobbing blant 6.klasse-elevene. Denne endringen ble ikke funnet for 7. og 8. klasse.

3.3.6 KiVa Antibullying Program

Tiltak. Williford og kollegaer [1] brukte et klynge-randomisert, kontrollert design med skole som randomiserings-enhet i evalueringen av det generelle mobbetiltaket *KiVa*. Tiltaket vektlegger den komplekse sosiale dynamikken ved mobbing, herunder deltaker- eller tilskuerrollen, og søker å øke empati og mestringsevne og endre holdninger hos disse. Tiltaket har en universell og en indisert komponent: Den universelle delen består i klasseroms-basert undervisning, der målet er å 1) øke bevissthet om gruppens rolle i å opprettholde mobbing, 2) fremme empati for mobbeoffer og 3) fremme elevenes strategier og mestringfølelse for å støtte mobbeoffer. Undervisningen drives av lærere, som får spesifikk opplæring og instruksjon for å kunne drive undervisningen på en konsistent måte. Sesjonene leveres i ulik frekvens i barne- og mellomtrinnene, men begge går over omtrent et år. I Willifords og kollegaers [1] studie evalueres delen som rettes mot siste barnetrinn (4.-6.klasse) og mellomtrinn (7.-9.klasse). Den indiserte delen av tiltaket rettes inn mot spesifikke mobbesaker gjennom intervensjon fra voksne og støtte til mobbeofferet fra medelever. Tiltaket inkluderer også en foreldreveileder med informasjon om hva mobbing og digital mobbing er, og hva foreldrene selv kan gjøre for å forebygge eller redusere mobbing. Mens digital mobbing er inkludert som spesifikt undertema i klasseromsundervisningen, inneholder ikke foreldreveilederen råd knyttet direkte til håndtering av slik mobbing.

Deltakere. I Williford og kollegaers [1] studie deltok 275 skoler (fordelt på to skoleår, 2006 og 2007) og 18 412 elever (50,9 % jenter i tiltaksgruppen og 48,4 % jenter i kontrollgruppen) fra klassetrinnene 4. til 6. og 8. til 9 (i alderen 10 til 15 år). Skolene som deltok i studien representerte alle de fem provinsene i Finland. Det var ingen signifikante forskjeller i demografiske karakteristika mellom tiltaksgruppene.

Sentrale utfallsmål. To ledd fra en sub-skala som måler frekvensen av å mobbe digitalt og å være utsatt for digital mobbing i Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ [70]). Resten av OBWQ ble brukt som prediktor for å kontrollere for overlapp i ulike former for mobbing. Leddene om digital mobbing var «Jeg var mobbet via mobiltelefon eller via internett: Jeg fikk sårende meldinger, oppringinger eller bilder» og «Jeg har mobbet via mobiltelefon eller via internett: Jeg har sendt sårende meldinger, oppringinger eller bilder». Responser ble gitt på en 5-nivåskala (fra «aldri» til «flere ganger i uken»).

Resultat. Effekten av tiltaket på å mobbe digitalt var betinget av alder: For elever rundt 11 år hadde elevene ved kontrollskolene 69 % høyere sannsynlighet for å delta i digital mobbing sammenlignet med elevene ved tiltaksskolene. Det var ikke forskjeller i å mobbe digitalt for elever som var rundt 13 år eller eldre. For begge aldersgrupper var det 29 % større sannsynlighet for å rapportere å være utsatt for digital mobbing ved kontrollskolene enn ved tiltaksskolene. Analysene var klynge-kontrollert for flernivåeffekter. Det ble kontrollert for forskjeller i baselineskårer, samt kjønn, alder og tiltak. Studien kontrollerte for om det var overlappende effekt mellom tradisjonell og digital mobbing. Analyser for intraklassekorrelasjon (ICC) ble gjort for å utelukke at det var signifikante forskjeller i digital mobbing mellom skolene.

3.3.7 Media Heroes (Tysk: Mediahelden)

Tiltak. Wölfer og kollegaer [75] brukte et klynge-randomisert, kontrollert design med skoleklasse som randomiserings-enhet i evalueringen av tiltaket *Media Heroes*, som er utviklet for å forebygge digital mobbing. Tiltaket er basert på teorien om planlagt atferd («Theory of planned behavior», Ajzen, [76]). Tiltaket er universelt, manualbasert, rettes mot elever på mellomtrinnet, og implementeres av lærere som en del av den ordinære undervisningsplanen. Målet med tiltaket er å forbedre kunnskap, mestringsstrategier, handlingskontroll, og beskyttende og hjelpende strategier for en selv og andre konfrontert med digital mobbing. Tiltaket har et trenings- og opplæringsprogram for lærere (8 timer over to dager), som igjen presenterer kurset (enten en lang eller en

kort versjon) for elevene. Innholdsmessig fokuseres det på å fremme kunnskap og kompetanse om digital mobbing, herunder definisjoner, juridiske rettigheter og nettsikkerhet. I tillegg inneholder tiltaket en komponent om sosiale ferdigheter. Tiltaket vektlegger konsekvenser ved digital mobbing, men også hvordan en kan forandre eksisterende normer, forbedre sosialt ansvar og sosialt klima i klassen.

Deltakere. I Wölfer og kollegaers [75] studie deltok 593 elever (53 % jenter) fra 7. til 10. klasse i alderen 11 til 17 år (gjennomsnittsalder 13 år) fra fem skoler i en stor by i Tyskland. Det var ikke forskjell mellom tiltaksgruppene i klassetrinn og kjønnsfordeling. Det ble ikke gitt mer informasjon om skolenes elevgrunnlag eller elevenes sosioøkonomiske status.

Sentrale utfallsmål. Digital mobbing ble målt gjennom et egenutviklet instrument bestående av 11 spørsmålsledd der det ble spurt om eksponering for ulike typer digital mobbing (herunder nett og mobil). Eksempel på spørsmålsledd var «Jeg sier negative ting eller trakasserer andre verbalt via mobiltelefon eller datamaskin». Respondentene ble bedt om å angi hvor ofte atferdene hadde skjedd de siste to måneder (5-nivåskala fra «aldri» til «mer enn en gang i uken»). Perspektivtakingsevner ble målt med en sub-skala fra «Interpersonal Reactivity Index» [77], som besto av åtte spørsmålsledd. Aggressiv atferd ble målt med instrument som dekker instrumentell og reaktiv aggresjon i analog og virtuell verden, 14 ledd (Little og kollegaer [78]).

Resultat. Forfatterne fant nedgang i å mobbe digitalt fra pretest til ni måneder etter tiltaket hos elevene som fikk langversjon, men ikke hos de som fikk kortversjon av tiltaket, sammenlignet med kontrollgruppen. Sekundærutfall: De fant også en bedring i perspektivtakingsevne og reduksjon i aggresjon, både i langversjon- og kortversjonsgruppen, sammenlignet med kontrollgruppen. I analysene var det kontrollert for sosioøkonomiske og psykososiale forskjeller på elev- og skolenivå ved tiltaksstart. Slik dataanalysen ble presentert, var det ikke tydelig hvorvidt resultatene var justerte for eventuelle klyngeeffekter.

3.3.8 No trap! (Italiensk: Noncadiamointrappola, 2nd edition)

Tiltak. Menesi, Nocentini og Palladino [79] brukte et kontrollert før og etter design med skoleklasse som fordelingsenhet i evalueringen av den første versjonen av det digitale mobbetiltaket *No trap! (Noncadiamointrappola)*. Spesifikk teoretisk ramme for tiltaket ble ikke beskrevet, men tiltaket er hovedsakelig forankret i en elevbasert modell [80] med fokus på holdninger mot

mobbing og støtte til ofre for mobbing. Evalueringen er en del av videreutvikling av tiltaket og fokuserer på 1) å bevisstgjøre deltakerne om offerrollen, 2) fokus på tilskuer-effekten (bystander), 3) å utvikle mestringsstrategier relatert til digitale mobbehendelser, 4) å integrere spesifikke læringsaktiviteter relatert til digital mobbing i lærerplanene og 5) å opprette facebook-gruppe for formålet. Tiltaket gikk over et semester.

Deltakere. Menesini, Nocentini og Palladinos [79] studie besto av to delstudier. I del 1 deltok 386 elever (62 % jenter) fra åtte skoler. I del 2 deltok 375 elever (79,7 % jenter) fra fire skoler. For begge studier var elevene fra 9. til 13. klasse (mellom 14 og 20 år) i Toscana i Italia. Sosioøkonomisk bakgrunn var ikke beskrevet.

Sentrale utfallsmål. Å mobbe digitalt og å være utsatt for digital mobbing ble målt med revidert versjon av skala fra Menesini og kollegaer [81]. Respondentene ble spurt hvor ofte de har blitt utsatt for/utført (18 ledd for hver) ulik mobbeferd de siste to måneder. Responser ble målt på en 5-nivåskala («aldri» til «flere ganger i uken»).

Resultat. I delstudie 1 ble det funnet en nedgang i digital mobbing for gutter i tiltaksgruppen sammenlignet med endringer i kontrollgruppen. I delstudie 2 ble det funnet nedgang i sjansen for å være utsatt for digital mobbing, men ikke i å mobbe digitalt. Sekundærutfall: I delstudie 2 ble det også funnet en nedgang i tradisjonell mobbing og det å være

utsatt for tradisjonell mobbing. Slik dataanalysen ble presentert, var det ikke tydelig hvorvidt det var justert for forskjeller i mellom tiltak- og kontrollgruppe ved tiltaksstart.

3.3.9 No trap! (2nd and 3rd Editions)

Tiltak. Palladino, Nocentini og Menesi [40] brukte også et kontrollert før og etter design med skoleklasse som fordelingsenhet i evalueringen av det digitale mobbe-programmet *No trap!* (siste versjon av tiltaket). Tiltaket er noe mer omfattende enn tidligere versjoner og omfatter både digital og tradisjonell mobbing. Det ble ikke spesifisert en teoretisk ramme for tiltaket, men det er utviklet progressivt basert på erfaringer og tidligere evalueringer av tiltaket. Tiltaket ble gjennomført ved at det ble 1) administrert et kurs for lærere om digitale medier og chatt-teknologi, samt risiko for mobbing og digital mobbing, 2) tiltak rettet mot bevissthet om mobbing for elevene, 3) rekruttering av en elev-representant fra hver klasse som fikk i oppgave å fremme innholdet i tiltaket, 4) opplæring av kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter (offline og digitalt), kunnskap om offers og tilskuers emosjonalitet, empati, og adaptive mestringsstrategier rettet mot mobbing og digital mobbing, 5) en rekke læringsaktiviteter rettet mot disse aspektene (punkt 4) ledet av elev-representantene og 6) opprettet en facebook-side.

Deltakere. I Palladino, Nocentini og Menesi [40] studie ble det rapportert fra to delstudier. I første delstudie deltok 622 elever fra Toscana i Italia, hvorav det var



57 % var gutter. Her var elevene i alderen 14 til 18 år (9. og 13. klasse) hentet fra ulike videregående skoler. I delstudie 2 deltok 461 elever (52 % gutter) i alderen 14 til 18 år (9. til 13. klasse) fra ulike videregående skoler i Toscana, Italia. Sosioøkonomisk status var ikke rapportert.

Sentrale utfallsmål. Å mobbe digitalt og å være utsatt for digital mobbing ble målt med «Florence Cyberbullying/Cybervictimization Scales» [82]. I leddene etterspørres hvor ofte respondenten har blitt utsatt for/utført (14 ledd for hver) ulik mobbeatferd (skriftlig-verbal, visuell, falske profiler og ekskludering) de siste to måneder. Responser ble gitt på en 5-nivåskala («aldri» til «flere ganger i uken»).

Resultat. I begge delstudier ble det funnet en nedgang i å mobbe digitalt og å være utsatt for digital mobbing i tiltaksgruppene, sammenlignet med endringer i kontrollgruppene. Delstudie 2 undersøkte om det var spesifikke kjønnseffekter avhengig av tiltak, men dette var ikke tilfelle. Sekundærutfall: I begge studier ble det også funnet en nedgang i tradisjonell mobbing og å være utsatt for tradisjonell mobbing. Det var ikke forskjeller mellom gruppene i kjønnsfordeling og skårer ved tiltaksstart. Forfatterne vurderte selv eventuelle klyngeeffekter som små.

3.3.10 Sensibility Development Program against Cyberbullying

Tiltak. Tanrikulu og kollegaer [83] brukte et randomisert, kontrollert design med elever som fordelingsenhet (stratifisert på kjønn) i evalueringen av *Sensibility Development Program against Cyberbullying (SDPaCB)*, et tiltak utviklet av forfatterne selv. Tiltaket er rettet mot ungdom i videregående skole og skal brukes av rådgivere i skolen. Tiltaket er basert på «Choice Theory og Reality Therapy» [84], som fokuserer på konseptet ansvarlighet. Rasjonalen bak tiltaket er at elevene må gjøres oppmerksomme på eget ansvar på digitale arenaer og potensielt farlige situasjoner for å kunne ta gode forhåndsregler og slik beskytte seg mot digital mobbing. Tiltaket består av gruppeveiledning gjennom fem sesjoner, hver på 70-80 minutter med bruk av gruppeaktiviteter og foredrag. Sesjonene inneholder informasjon om hva digital mobbing er, menneskerettigheter, hvordan elevene kan handle dersom de blir krenket på digitale arenaer, negative sider ved digitale arenaer, gruppepress og elevenes egne opplevelser knyttet til digital mobbing.

Deltakere. I Tanrikulu og kollegaers [83] studie deltok 16 studenter (50 % jenter) i 16 årsalderen fra en privatskole i Istanbul. Det ble ikke gitt mer informasjon om skolens elevgrunnlag eller elevenes sosioøkonomiske status.

Sentrale utfallsmål. Effekten av tiltaket ble målt med selvrapporinstrument om oppmerksomhet på digital mobbing (Cyberbullying Sensibility Scale, 14 ledd [83]) og å mobbe digitalt (Cyberbullying scale, 24 ledd [85]). Eksempel på spørsmålsledd om å mobbe digitalt var «Jeg lager profiler på nettsider, som Facebook og Twitter, og bruker andre sitt navn uten at de vet det» (alle ledd omhandlet nettatferd). Svaralternativer ble ikke presisert.

Resultat. Etter tiltaket ble det funnet en økt oppmerksomhet på digital mobbing i tiltaksgruppen sammenlignet med kontrollgruppen. Det ble ikke funnet forskjell mellom gruppene i å mobbe digitalt. Sekundærutfall ble ikke rapportert. Slik dataanalysen ble presentert, var det ikke tydelig hvorvidt det var justert for forskjeller i mellom tiltak- og kontrollgruppe ved tiltaksstart.

3.3.11 Surf-Fair

Tiltak: Pieschl og Urbasik [86] brukte et kontrollert før-og-etter-design med skoleklasse som fordelingsenhet i evaluering av tiltaket mot digital mobbing *Surf-Fair*. *Surf-Fair* er forankret i en konstruktivistisk didaktisk tilnærming. Tiltaket er basert på en kort video der en fiktiv, men realistisk digital mobbe-sak blir presentert. Med utgangspunkt i denne jobber elevene med oppgaver. Målet er at de selv skal konstruere egne meninger, kunnskap og løsninger. Oppgavene inneholder ulike aspekter ved digital mobbing, inkludert hvordan tilskuerne til digital mobbing kan bidra til å stoppe mobbing. Lærer skal utfordre til kritisk refleksjon (i evalueringen gjennomførte forskerne selv tiltaket). Målet med tiltaket er at elevene skal lære og overføre kunnskap fra eksemplene som blir presentert til lignende situasjoner i eget liv.

Deltakere. I Pieschl og Urbasiks [45] studie deltok 87 elever fra tre 6. klasser på en tysk skole. De tre klassene ble fordelt til kontrollklasse, tiltaksklasse 1 (kortversjon) og tiltaksklasse 2 (langversjon). I hver av klassene var 55 % av deltakerne jenter, og deltakerne var i alderen 11 til 12 år (gjennomsnitt 11.4 år). Skolen var en «grammar school», som utgjør det høyeste akademiske utdanningssporet i det tyske grunnskolesystemet. Det ble ikke gitt informasjon om elevenes sosioøkonomiske status.

Sentrale utfallsmål. Effekten av tiltaket ble målt med et tilpasset spørreskjema om digital mobbing fra Riebel og kollegaer [87] og inneholdt fem av kategoriene i Willards [88] taksonomi: trakassering, nedsettende omtale, utlevering av personlig informasjon uten samtykke, imitering (å utgi seg for å være offeret og kommunisere upassende informasjon), og eksclu-



dering. Elevene ble gitt en definisjon på digital mobbing (som inneholdt kriteriene repetisjon, maktubalanse, og intensjon om å skade), og ble spurt om hvor ofte de hadde opplevd og/eller utført nevnte hendelser siste to måneder (5 svarkategorier fra "aldri" til "flere ganger i uken"). Spørreskjemaet inkluderte også mål på mestringsstrategier dersom man utsettes for digital mobbing.

Resultat. Ved oppfølging hadde omfanget av både å mobbe digitalt og å være utsatt for digital mobbing gått ned i langversjon gruppen, var uendret i kortversjon-gruppen og hadde økt i kontrollgruppen. Sekundærutfall: For mestringsstrategier var det ved oppfølging en økning i bruk av teknisk mestring (f.eks. blokkering av mobber) i tiltaksgruppene sammenlignet med kontrollgruppen. Det ble ikke funnet forskjeller mellom gruppene i de andre inkluderte mestringsmålene. Slik dataanalysen ble presentert, var det ikke tydelig hvorvidt det var justert for forskjeller i mellom tiltak- og kontrollgruppe ved tiltaksstart eller for eventuelle klyngeeffekter.

3.3.12 Theory of Reasoned Action (TRA)-basert video

Tiltak. Doane og kollegaer [55] brukte et randomisert-kontrollert design med individ som fordelingsenhet i evalueringen av et videotreningstiltak mot digital mobbing. Tiltaket er basert på teorien om planlagt atferd (Theory of planned behavior). Hovedformålet med tiltaket var å øke empatien for de som utsettes for

digital mobbing og å styrke forståelsen av og holdninger og normer mot digital mobbing. Videoen inneholder 1) fire korte videoportrett av reelle digitale mobbe-saker som endte med selvmord (saker hentet fra media), 2) avsnitt med informasjon om hva digital mobbing innebærer og 3) seks avsnitt som viser typiske, virkelighetsnære mobbesituasjoner. For å øke empatien for de som rammes og styrke holdninger mot digital mobbing vises de fire videoportrettene fra offerets synsvinkel. Videre blir mobbehendelsene diskutert av unge skuespillere for (1) å vise at jevnaldrende ikke synes digital mobbing er akseptabelt og (2) å påvirke normer relatert til hvor vanlig de tror at det er at jevnaldrende mobber digitalt. I tillegg til videoen ble det delt ut et informasjonshefte om digital mobbing.

Deltakere. I Doane og kollegaer [55] sin studie deltok 375 studenter av 6315 inviterte fra et større universitet i Virginia. Disse var studenter mellom 18 og 23 år, 68 % var kvinner. Det ble ikke gitt mer informasjon om universitetets studentgrunnlag eller studentenes sosioøkonomiske status.

Sentrale utfallsmål. Effekten av tiltaket ble målt med et egenutviklet spørreskjema om normer og holdninger om digital mobbing, intensjon om å mobbe digitalt, og å mobbe digitalt [89]. I tillegg ble det brukt et spørsmål fra Endresen og Olweus [90] på empati med offer. Digital mobbeatferd var målt med 20 ledd etter fire typer atferd via elektroniske medier ("ondsinn

atferd", "bedrageri", "offentlig ydmykelse" og "uønsket kontakt"), målt på en 6-nivåskala ("aldri" til "hver dag").

Resultat. Fra pretest til en-måned oppfølging ble det funnet en reduksjon i å mobbe digitalt målt som «ondsinnethet» og «offentlig ydmykelse», men ikke «uønsket kontakt» og «bedrageri». Sekundærutfall: Det ble også funnet nedgang i anerkjennende holdninger til, og økning i kunnskap om digital mobbing. Effektene var kontrollert for baselineskårer, kjønn og alder.

3.3.13 The Tabby Project

Tiltak. Athanasiades og kollegaer [91] brukte et randomisert-kontrollert design med individ som randomiseringsenhet i evalueringen av tiltaket "TABBY" (*Threat Assessment of Bullying Behavior*), der målet var 1) å identifisere risikofaktorer ved bruk av internett og sosiale medier og 2) redusere potensiell risikoatferd. Tiltaket var utviklet gjennom EU-programmet DAPHNE III og tar utgangspunkt i at elevene gjennom dialogbasert læring utvikler empatiske og sosiale ferdigheter samt styrket selvtillit i interaktiv bruk av IKT [92-96]. Tiltaket er bygget opp av fire videoer med påfølgende diskusjoner om negative konsekvenser ved digital mobbing, og hvordan en kan bruke internett og sosiale medier på måter som hindrer digital mobbing (hver del varte i en skoletime). Tiltaket ble gjennomført av lærerne på skolene. Lærerne fikk opplæring i hva digital mobbing er, hvilken rolle skolen har, innholdet i tiltaket (spørreskjema, video og informasjonshefte samt prosjekt-webside) og juridiske aspekt ved digital mobbing av forskningsteamet i forkant av tiltaket.

Deltakere. I studien fra Athanasiades og kollegaer [91] deltok 314 elever mellom 13 og 14 år, fra fem forskjellige skoler på mellomtrinnet (hvorav 3 offentlige og 2 private skoler) med urban beliggenhet i Thessaloniki (Hellas). Det var 50.3 % gutter i studien. Det ble ikke gitt mer informasjon om elevenes sosioøkonomiske status.

Sentrale utfallsmål. Effekten av tiltaket ble målt med spørreskjemaet «TABBY checklist» (44 spørsmål), fylt ut i forkant og i etterkant av tiltaket. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om sannsynlighet for å involvere seg i mobbing (nettbasert og tradisjonell, som utøver og som offer) henholdsvis de siste seks måneder og de kommende seks måneder, demografisk informasjon og risiko ved nettbruk (nettsikkerhet). Eksempel på ledd på digital mobbing var «I løpet av de siste seks måneder, har du noen gang blitt ekskludert fra en online-gruppe?» og «I løpet av de siste seks måneder, har du noen gang oppført deg nedlatende mot andre online ved å sende eller poste et ondsinnert rykte,

sladder eller annet skadelig materiale?». Responser ble gitt på en 5-nivåskala (fra «mange ganger» til «aldri»).

Resultat. I tiltaksgruppen ble de funnet en nedgang i opplevelse av å være utsatt for digital mobbing de siste seks måneder, og opplevd sannsynlighet for å være utsatt for digital mobbing de kommende seks måneder. Siden tilsvarende endring ikke ble observert i kontrollgruppen, og det ikke var forskjeller mellom gruppene på disse målene før tiltaksstart, ble nedgangen i tiltaksgruppen ansett å være en effekt av tiltaket.

3.3.14 The WebQuest course

Tiltak. Lee, Zi-Pei, Svanström og Dalal [97] brukte kontrollert før og etter design med skoleklasse som fordelingsenhet (to oppfølgings-tidspunkt) i evalueringen av et tiltak for å forebygge digital mobbing via programmet *WebQuest*. *WebQuest* er et elev- og utforskningsorientert opplæringsprogram, med utgangspunkt i teoretiske prinsipper fra "Scaffolding-teori" og samarbeidslæring (sosiokulturelt læringsteoretisk rammeverk). Via temabasert undervisning får elevene hjelp til utforskende læring gjennom nettverksressurser. Gjennom kurset om digital mobbing jobber elever i grupper med oppgaver om skikk og bruk på nett, hvordan respondere og beskytte seg om man opplever digital mobbing, og forståelse for lovverk knyttet til mobbing. Tiltaket inneholder 8 sesjoner (å 45 minutter) og går over 4 uker.

Deltakere. I Lee og kollegaers [97] studie deltok 61 elever (56 % jenter) fra 7. klasse ved en skole i Taiwan. Av disse hadde 58 % lav, 26 % middels og 16 % høy selvrapporert sosioøkonomisk status. Tiltaks- og kontrollgruppe ble oppgitt å være like på alle bakgrunns karakteristika utenom sosioøkonomisk status. Det ble ikke gitt mer informasjon om skolens elevgrunnlag.

Sentrale utfallsmål. Effekten av tiltaket ble målt med spørreskjema om elevenes kunnskap om digital mobbing (17 spørsmål) [98], holdninger til digital mobbing (22 spørsmål), og intensjoner om selv å mobbe digitalt (8 spørsmål) [99]. I spørsmålene om intensjoner om å mobbe digitalt ble det skilt mellom reaktive og proaktive handlinger på en 5-nivåskala (fra «helt usannsynlig» til «helt sannsynlig»). Nærmere operasjonalisering av digital mobbing ble ikke presentert.

Resultat. Fra pre-test til to uker etter tiltaksslutt ble det funnet en økning i kunnskap om digital mobbing og nedgang i intensjon om å mobbe digitalt i tiltaksgruppen sammenlignet med kontrollgruppen. Ingen sekundærutfall ble presentert. Forskjeller i endringer

mellom gruppene var kontrollert for skårer ved pretest (og post-test i post-posttest analysen).

3.3.15 ViSC Social Competence Program

Tiltak. Gradinger, Yanagida Strohmeier og Spiel [56] brukte et klynge-randomisert, kontrollert design med skole som randomiserings-enhet, i evalueringen av *ViSC Social Competence Program*. ViSC er et primærforebyggende tiltak som har målsetning om 1) å redusere aggressiv atferd og mobbing og 2) å fremme sosial og interkulturell kompetanse i skolen. Innholdet er ikke primært relatert til digital mobbing, men studien inkluderte reduksjon av digital mobbing som utfall. Tiltaket er tilpasset elever fra 5. til 8. klasse og løper over ett skoleår. Tiltaket fokuserer på å trene lærere, som igjen skal trene elever (såkalt "cascaded train-the-trainer model"). Elevene skal gjennom arbeidet med å sette felles mål utvikle sosiale ferdigheter [100, 101]. Lærerne blir opplært i 1) gjenkjennelse av mobbing, 2) å takle mobbesituasjoner og 3) hvordan implementere forebyggende tiltak på skole- og klassenivå. Deretter gjennomfører lærerne samme opplegg med elevene sine. Lærerne skal da sammen med elevene bli enige om hvordan en kan forebygge aggressiv atferd i klassen. Elevene skal også lage et eget prosjekt der de jobber sammen for å nå et felles, positivt mål og for å øve på sosiale ferdigheter (se [100, 102]).

Utvalg. I studien til Gradinger og kollegaer [56] deltok 2042 elever (18 skoler) fra 6. klasse (to skoleklasser var fra 7. klasse) i Østerrike. Elevene var i alderen 10 til 15 år (gjennomsnittsalderen var 11.7 år), 52,4 % var gutter. Elevene i undersøkelsen rapporterte selv sosioøkonomisk status (71.7 % oppgav at familien hadde like mye penger som andre familier). Tiltak og kontrollgruppene var like i forhold til disse karakteristika. Det bør bemerkes at åtte av 13 skoler randomisert til kontrollbetingelsen droppet ut av studien, de godtok ikke å fungere som kontrollgruppe. Det ble ikke gitt mer informasjon om skolenes plassering og elevgrunnlag.

Sentrale utfallsmål. Gradinger og kollegaer [56] målte om deltakerne hadde mobbet digitalt eller vært utsatt for digital mobbing med bruk av to selvrapportskalaer. Videre målte de om deltakerne hadde mobbet og/eller vært utsatt for tradisjonell mobbing, fysisk aggresjon og relasjonell aggresjon gjennom selvrapportskalaer og utvalgte ledd fra skalaer. Spørsmålene om digital mobbing inneholdt 7 ledd relatert til ulike elektroniske verktøy (oppringing, e-post, chat, diskusjonsforum, meldinger, video eller foto), over en periode på to måneder (for eksempel «hvor ofte har du trakassert eller såret andre via e-post de siste to måneder»). Responser ble gitt på en 5-nivåskala («aldri» til «nesten daglig»).

Resultat. Mellom pre- og posttest ble det rapportert nedgang i å mobbe digitalt i tiltaksgruppen og økning i kontrollgruppen. Forskjellen i endring mellom gruppene var statistisk signifikant. Tiltaket gav også en reduksjon i å være utsatt for digital mobbing. Endringen var sterkere for jenter enn for gutter både med tanke på å mobbe digitalt og å være utsatt for digital mobbing i tiltaksgruppen. Sekundærutfall var ikke rapportert i studien. Analysene var statistisk kontrollert for forskjeller ved baseline. Analysene var også kontrollert for klyngeeffekter på klassenivå.

3.3.16 Cyber Savvy Teens program (CST)

Tiltak. Lam og Frydenberg [53] brukte et kontrollert før og etter design i evalueringen av en tiltakspakke bestående av tiltakene *Best of Coping (BOC) Program* og *Cyber Savvy Teens (CST) program*. Dette tiltaket er i randsonen når det gjelder relevans for denne kunnskapsoppsummeringen da den fokuserer mer på å mestre det å bli utsatt for digital mobbing snarere enn redusere forekomsten av digitale mobbing. Digital mobbing er heller ikke inkludert som utfallsmål i studien som evaluerer tiltaket. Vi valgte likevel å inkludere studien for å gi et noe bredere bilde av de tiltakene som er blitt evaluert. BOC var hovedtiltaket og løp over 10 uker og 10 sesjoner. Disse sesjonene er basert på psykoedukasjon og kognitive atferdsprinsipper, fokuserer på å lære elevene generelle mestringsteknikker, optimistisk tenkning og problemløsning [103]. CST er et 90-minutters tilleggsprogram hvor elevene blir opplært i personlig sikkerhet på nett (basert på «The Canadian CyberCops program»). Tiltaket inneholder også opplæring i hva elevene kan gjøre dersom de opplever digital mobbing.

Deltakere. I Lam og Frydenbergs [53] studie deltok 50 elever (56 % jenter) fra to offentlige skoler i Melbourne (urban beliggenhet) i Australia. Elevene var mellom 13 og 14 år (gjennomsnitt 13.4 år). Det ble ikke gitt mer informasjon om skolenes elevgrunnlag eller elevenes sosioøkonomiske status.

Sentrale utfallsmål. I Lam og Frydenbergs [53] studie målte de studentenes mestringsstrategier (relatert til stressende livshendelser) med The Adolescent Coping Scale [103], psykologisk stress med The Kessler Psychological Distress Scale [104] og mestring og evner til å takle nettbaserte problem med «The Student Survey» (spesifikt utviklet for programmet). Deltakernes opplevelse av tiltakene også ble evaluert med 14 spørsmål.

Resultat. Ingen primærutfall ble rapportert, men det ble rapportert sekundærutfall relatert til bruk av mestringsstrategier og psykologisk stress. Det ble

rapportert en nedgang i psykologisk stress mellom pre- og post-test, men det ble ikke funnet endring for mestringsmålene. Slik dataanalysen ble presentert, var det ikke tydelig hvorvidt det var justert for forskjeller i mellom tiltak- og kontrollgruppe ved tiltaksstart.

3.3.17 "Five-step Bystander Intervention Model" i et virtuelt miljø

Tiltak. Dillon og Bushmans [3] studie avviker litt fra de øvrige studiene ved å teste «tilskueraferd» eksperimentelt gjennom et randomisert kontrollert design i en laboratorie-setting. Mer spesifikt testet de om «tilskuere» til mobbing i et sosialt chatterom la merke til mobbingen og hvordan de reagerte på mobbingen de var vitne til. Bakgrunnen for studien var tilskuereffekten («Bystander-effect») [57]. «The Bystander Intervention Model» beskriver fem betingelser som må møtes for at "tilskuere" bidrar med hjelp i nødsituasjoner: 1. Identifisere at noen trenger hjelp. 2. Tolke situasjonen som umiddelbar. 3. Føle personlig ansvar for å hjelpe. 4. Finne måter å agere på. 5. Gi selve hjelpen. I denne studien ble den første betingelsen testet i en digital mobbesetting. Deltakerne var inne i et virtuelt chatterom og deltok i en chattesekvens med mobber (administrator) og offer (assistent). Det ble testet hvorvidt ulike distraksjoner påvirket om og hvordan deltakerne grep inn mot mobbingen, ved å fordele dem til seks eksperimentelle betingelser: 1) ingen distraksjon, 2) visuell (pop-up reklame), 3) auditiv (musikk), 4) «timet» (tidsrestriksjoner), 5) kombinasjon auditiv / «timet» og 6) alle distraksjoner.

Deltakere. I Dillon og Bushmans [3] studie deltok 241 studenter (gjennomsnittsalder 20 år) fra et universitet i USA. Av deltakerne i studien var 69 % kvinner. Det ble ikke gitt mer informasjon om universitetets plassering og studentgrunnlag eller studentenes sosioøkonomiske status.

Sentrale utfallsmål. Utfallet ble målt som kvantifiserbar konkret atferd under eksperimentet etter et kodeskjema utviklet av forfatterne. Det ble vurdert hvorvidt, og eventuelt hvor ofte, nettbrukeren kontaktet mobberen i chatrommet (som i virkeligheten var administrator/ forskeren) for å rapportere om mobbehendelser. Dette utfallet ble målt ut fra om deltakerne i studien handlet på følgende måte: 1. Grep direkte inn 2. Grep indirekte inn (målt gjennom måten de evaluerte mobberen (administrator/forsker) og chatte-systemet som helhet i etterkant). 3. Ble med på mobbingen. 4. Var inaktiv.

Resultat. Ingen primærutfall ble rapportert, da det var reaksjoner på å observere mobbing som var i fokus og ikke digital mobbing i seg selv. Det var ingen forskjell i

om mobbingen ble lagt merke til etter variasjon i utformingen av chatterommet (ulike distraksjonsbetingelser). Av andre funn viste resultatene at de fleste la merke til en mobbehendelse (150 av 221, 67.9 %), men at det var få som grep direkte inn når de la merke til mobbingen (10.4 %). Det å legge merke til mobbingen predikerte likevel både å gripe inn direkte og indirekte mot mobberen. Både mobberen (administrator) og chatterommene ble vurdert som dårligere i de tilfellene hvor deltakerne la merke til mobbingen.

3.3.18 Let's Fight It Together

Tiltak. Thompson, og kollegaer [43] rapporterte å bruke et pre- og posttest design, uten kontrollgruppe i evalueringen av den digitale mobbe-filmen *Let's Fight It Together*. Ingen eksplisitt teoretisk ramme for tiltaket ble presentert. Tiltaket er basert på en film rettet mot 11-14 åringer. Filmen er utarbeidet av den ideelle organisasjonen «Childnet International». Filmen, "Joe's Story", viser en videodagbok fra en som har blitt utsatt for digital mobbing. Filmen fokuserer på hvordan ungdom opplever å bli utsatt for digital mobbing, hvordan andre kan bli dratt med som nettmobbere og konsekvenser for mobberne (politiet blir involvert).

Deltakere. Thompson og kollegaene [43] rapporterte andrehånds informasjon om evalueringer av ulike mobbetiltak (uten å referere til hovedkilder). For tiltaket «Let's Fight It Together» ble det presentert funn fra tre ungdomsskoler i sørøst-England. Det var rapportert at 390 elever (73,6 % gutter) i alderen 11 til 14 år deltok. Det ble ikke gitt mer informasjon om skolenes elevgrunnlag eller elevenes sosioøkonomiske status.

Sentrale utfallsmål. Virkningen av filmen ble vurdert ved å måle selvrapperte mestringsstrategier relatert til digital mobbing før og etter tiltaket. Rapporten omtalte ikke hvilke spørsmål eller skalaer som ble benyttet, og endringene ble kun rapportert i prosentandeler.

Resultat. Det ble ikke funnet statistisk signifikante endringer i mestringsstrategier og ingen primærutfall ble rapportert.

3.4 Risiko for systematiske skjevheter i inkluderte studier

For å vurdere risiko for systematiske skjevheter i de inkluderte studiene benyttet vi Cochrane-samarbeidets Risk of Bias verktøy [8]⁵. Vurderingene er gjort etter følgende kriterier: 1) Om det er brukt tilfeldig

⁵ http://handbook.cochrane.org/chapter_8/8_assessing_risk_of_bias_in_included_studies.htm

fordeling til studiens intervensjonsgrupper. 2) Om denne fordelingen holdes skjult. 3) Om det er skjult for deltakere og de som administrerer studien hvilken gruppe den enkelte tilhører (blinding). 4) Om det er skjult for dem som administrerer utfallsmålingen hvem som tilhører hvilken gruppe. 5) Om deltakere har blitt ekskludert eller det mangler utfallsdata, og dette kan påvirke utfall. 6) Om det forekommer selektiv rapportering av resultat. 7) Om det forekommer andre systematiske skjevheter (se tabell 2 s. 16).

De enkelte studiene ble vurdert som å ha høy risiko for systematiske skjevheter dersom vi vurderte «høy risiko» på mer en to av overnevnte kriterier (se forklaring på totalvurderingene i boks s 36). Etter denne standarden ble kun tre av de 18 studiene (17 %) vurdert til å ha lav risiko for systematiske skjevheter [1-3]. Én studie ble vurdert å ha uklar risiko for systematiske skjevheter [56]. Vurderingene av hver enkelt studie med kommentarer er tilgjengelig som vedlegg til rapporten slik at leseren selv kan se hvilke kriterier vi ikke vurderte som tilfredsstillte for studiene (appendiks 2). I det videre vil vi kort redegjøre for vurderingene av de enkelte kriteriene for risiko for systematiske skjevheter.

For risiko for seleksjonsskjevhet (de to første kriteriene i vurderingen i tabell 2 s 16), ble studier vurdert til å være uklare i de tilfeller der spesifikk prosedyre for tilfeldig fordeling (randomisering) til tiltak- eller kontrollbetingelse ikke var beskrevet i artiklene. Basert på denne vurderingen ble to studier vurdert til å ha lav risiko [3, 56]. For disse to studiene har vi fått utfyllende kommentarer fra forfatterne om prosedyre for randomisering. Ni studier ble vurdert til å ha uklar risiko for seleksjonsskjevhet. Resterende studier ble vurdert til å ha høy risiko for seleksjonsskjevhet, enten grunnet mangel på kontrollgruppe [43, 73, 105], eller fordi forskerne ikke gjennomførte fordelingen tilfeldig [97] eller i samarbeid med skolene [40, 45, 60].

For de to neste kriteriene som omhandler skjuling (blinding) av gruppetilhørighet, ble det vurdert at 17 av 18 inkluderte studier manglet slik blinding. Den type tiltak som vurderes i denne rapporten (endring i undervisningsopplegget, tema for undervisning osv.) vil i liten grad la seg skjule på en tilfredsstillende måte. I tillegg er det vanlig, og oftest mest hensiktsmessig, å måle primærutfallet, digital mobbing, med bruk av subjektive vurderinger og selvrapporterte spørreskjema. Dette medfører at både deltakere og personell



vet hvilken gruppe den enkelte tilhører. Siden utfall relatert til digital mobbing oftest vil være subjektive, gir det en økt risiko for at det å kjenne til egen gruppe-tilhørighet vil kunne påvirke responser på utfall. Basert på denne risikoen ble de fleste studiene vurdert til å ha risiko for systematiske skjevheter i utfall. Det eneste unntaket var studien presentert av Dillon og Bushman [3], hvor intervensjonen ble gjort i en eksperimentell setting, der hensikten med tiltaket ble holdt skjult for deltakerne og den eksperimentelle betingelsen var blindet både for deltakere, forskningsassistenten som spilte mobber under eksperimentet, og de som vurderte utfall.

Risiko for selektivt frafall (kriterium fem vedrørende ikke-komplette utfallsdata) ble vurdert til å være lav der hvor studiene rapporterte frafallet i studiene, og frafallet ikke ble vurdert som relatert til utfallet, eller der manglende data ble håndtert med moderne imputeringsteknikker (eventuelt «full information likelihood estimation (FIML)»). Seks av studiene manglet konsistent rapportering om eksklusjon og/eller manglende data, og ble derfor vurdert å ha uklar risiko for systematisk frafall. Fem andre studier ble også vurdert som uklare på dette punktet, da det ikke kom fram hvordan manglende data var håndtert og/eller om frafallet var selektivt. Vi vurderte at fire studier hadde lav risiko for skjevhet på grunn av selektivt frafall.

Risiko for selektiv rapportering (kriterium seks) ble vurdert å være lav i studiene der digital mobbing ble målt i post-testen. Tre av 18 studier hadde ikke digital mobbing som utfallsmål, men det var uklart ut fra målsettingen i disse studiene om denne mangelen kunne vurderes som selektiv rapportering. Alle de tre studiene rapporterte andre relevante utfall i etterkant av tiltaket. De resterende 15 studiene hadde tilfredsstillende mål på digital mobbing i post-testen.

For kriteriet «annen risiko for systematiske skjevheter» (kriterium syv) er det opp til forskerne i hvert enkelt prosjekt å vurdere andre potensielle kilder til systematiske skjevheter. Kildene til skjevheter kan variere mellom ulike typer tiltaksstudier og ulike forskningsfelt. I dette tilfellet valgte vi å legge vekt på om tiltak- og kontrollbetingelsene var fordelt på skolenivå. Etter vår vurdering kan faren for at tiltaks- og kontrollgruppene ikke er tilstrekkelig adskilt øke risikoen for at deler av tiltaket kan ha «lekket over» til kontrollgruppen (såkalt «spillover effect»). Fire studier hadde fordelt gruppene på skolenivå, tatt hensyn til klyngeeffekter og målte forskjeller mellom gruppene ved tiltaksstart [1, 2, 40, 56]. Studien til Gradinger og kollegaer [56] ble likevel vurdert med uklar risiko på kriterium syv, da det var uklart om utvalget av skoler som ble inkludert i studien (de som sa ja til å være med) skilte seg vesentlig fra de skolene som ikke ønsket å delta.

Risiko for systematiske skjevheter	Forklaring på totalvurdering
Lav ⊖	Lav risiko for systematiske skjevheter på alle/nesten alle de syv kriteriene. Eventuelle skjevheter vurderes å ikke påvirke studiens konklusjon.
Uklar ⊙	Uklar risiko for systematiske skjevheter er uklar på flere av de syv kriteriene. Det er uklart om det foreligger skjevheter som kan påvirke studiens konklusjon.
Høy ⊕	Høy risiko for systematiske skjevheter på flere av de syv kriteriene. Skjevhetene kan innebære at studiens konklusjon er gal.

Tabell 4. Resultat og vurdering av risiko for systematiske skjevheter i de inkluderte studiene.

Tiltak (studie)	Intervensjon (n)	Kontroll (n)	Oppfølging	Resultat	Risiko for systematiske skjevheter (Kriterier 1-7)
Hvert kriterium er skåret etter følgende skåringsnøkkel:					
Arizona Attorney General's Social Networking Safety Promotion and Cyberbullying Prevention (Roberto et al., 2014).	Ca. 212	Ca. 213 ¹	Etter tiltak	Tiltaksgruppe scoreet høyere enn kontrollgruppe på to av syv utfall på beskyttelse mot digital mobbing (ikke å ta igjen: (F (1,413)= 6.04, p<.01, η^2_p =.02); fortelle en voksen: (F (1,418)= 3.97, p<.05, η^2_p =.01)).	⊖Usikker ⊕Høy ⊖Lav ⊖⊕⊕⊕⊕⊕⊕ Høy
ConRed (Ortega-Ruiz et al., 2012).	595	298	Ikke nevnt	Nedgang i å mobbe digitalt (F=6.047 df= 1, p<.05* d = 0.5), sjansen for å være offer for digital mobbing (F=5.530 df=1, p<.05* d = 0.154) og nedgang i tradisjonell mobbing (F=7.859 df=1, p <.01* d = 0.348).	⊕⊕⊕⊕⊕⊕⊕ Høy
Cyber Friendly Schools Program (Cross et al., 2016).	1878	1504	1 år	Nedgang i sjansen for å være utsatt for digital mobbing (Coeff. b = -.364, SE=.116, t=-2.192, p=.028) og sjansen for å mobbe digitalt (Coeff. b = -.525, SE=.209, t=-2.512, p=.012) fra pre- til post-tiltak, men ikke fra post-tiltak til oppfølging ett år etter. For involverte elever var det ikke funnet effekt på frekvens eller grad av å mobbe eller å være utsatt for digital mobbing.	⊖⊕⊕⊕⊕⊕⊕ Lav
Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil & Martinez-Valderrey, 2015).	93	83	Etter tiltak	Nedgang i å mobbe digitalt (F (1,174)=14.55, p<.001, d=.69), sjansen for å være utsatt for digital mobbing (F (1,174)=13.89, p<.001, d=.42), og «aggressive victimization of cyberbullying» (F (1,174)=14.89, p<.001, d=.56).	⊖⊕⊕⊕⊕⊕⊕ Høy
"Internet safety basics"-video (Herrera, 2014).	329	N/A	6 uker	Økning i empati (F (1,174) 11.77, p=.001, d=.28), nedgang i tradisjonell mobbing (F (1,174)=5.46, p=.021, d=.75), og sjansen for å være utsatt for tradisjonell mobbing (F (1,174)=5.22, p=.024, d=.36).	⊕⊕⊕⊕⊕⊕⊕ Høy
KiVa (Williford et al., 2013).	9914	8498	½ og 1 år	Ingen forskjell fra pre- til posttest (i opplevd forståelse for konsekvenser av, frekvens av og måter å rapportere om digital mobbing), med unntak av økning i opplevde konsekvenser av digital mobbing blant 6.klasse-elevene (Λ =.93, F(2, 124) 4.56, p=.01).	⊖⊕⊕⊕⊕⊕⊕ Lav
Media Heroes (Wölfer et al., 2014).	194 (langversjon) og 104 (kortversjon)	295	9 måneder	Blant elever rundt 11 år: Større sjanse for å mobbe digitalt (OR = 1.69), 95 % CI [1.15, 2.48], p <.01, Cohen's d =.29) ved kontrollskolene enn ved tiltaksskolene. Blant elever rundt 13 år eller eldre: Ingen forskjeller. Større sjanse for å være offer for digital mobbing (OR = 1.29, 95 % CI [1.05, 1.57], Cohen's d =.14) ved kontrollskolene enn ved tiltaksskolene.	⊖⊕⊕⊕⊕⊕⊕ Høy

¹Ingen tall på hvor mange som er i intervensjon og kontroll gruppene, bare at antallet var delt ca likt

No trap! (Menesini et al., 2012).	Studie 1: 126 (tiltaksdel 1: fremme oppmerksomhet), 63 (tiltaksdel 2: opplæring som «peer educators») Studie 2: 231	Studie 1: 47 Studie 2: 144	Studie 1: 6 måneder Studie 2: 6 måneder	<p>Studie 1: Nedgang i digital mobbing for gutter i tiltaksdel 2 ($F(2, 21) = 5.251, p < .05, \eta^2_p = .25$). Ellers ingen effekter av tiltakene på mobbing, det å være utsatt for mobbing eller å mobbe digitalt.</p> <p>Studie 2: Nedgang i sjansen for å være utsatt for digital mobbing ($F(2, 375) = 5.706, p < .05, \eta^2_p = .015$), tradisjonell mobbing ($F(2, 375) = 5.993, p < .05, \eta^2_p = .016$) og det å være utsatt for mobbing ($F(2, 375) = 11.848, p < .01, \eta^2_p = .031$). Ingen effekt på å mobbe digitalt.</p>	⊕⊕⊕⊕⊕⊕⊕
No trap! (Palladino et al., 2016).	Studie 1: 451 Studie 2: 234	Studie 1: 171 Studie 2: 227	6 måneder	<p>Studie 1: Nedgang i å mobbe digitalt ($F = 4.577, p < .05, \eta^2_p = .015$) og å være utsatt for digital mobbing ($F = 7.309, p < .05, \eta^2_p = .025$). Også nedgang i tradisjonell mobbing ($F = 5.452, p < .05, \eta^2_p = .018$) og å være utsatt for tradisjonell mobbing ($F = 5.635, p < .05, \eta^2_p = .019$).</p> <p>Studie 2: Nedgang i å mobbe digitalt ($F(1, 457) = 5.728, p = .02, \eta^2_p = .012$) og å være utsatt for digital mobbing ($F(1, 457) = 13.369, p < .001, \eta^2_p = .028$). Ingen effektforskjeller funnet mellom gutter og jenter (interaksjon). Også nedgang i tradisjonell mobbing ($F(1, 457) = 12.148, p < .001, \eta^2_p = .026$) og å være utsatt for tradisjonell mobbing ($F(1, 457) = 11.565, p < .001, \eta^2_p = .025$).</p>	⊕⊕⊕⊕⊕⊕⊕ Høy
Sensibility Development Program against Cyberbullying (Tanrikulu & Kinay, 2015).	8	8	Etter tiltak	Ikke forskjeller i å mobbe digitalt: Økt oppmerksomhet på digital mobbing ($U = 12.50, p < .05$).	⊕⊕⊕⊕⊕⊕⊕ Høy
Surf Fair! (Pieschi & Urbasik, 2013).	29 (90 min.-tiltak) og 29 (180 min.-tiltak)	29	2 måneder	<p>Nedgang i 180 min.-tiltaksgruppen i å mobbe digitalt ($\beta = -1.604, SE = .813, p = .048$) og å være utsatt for digital mobbing ($\beta = -2.122, SE = .785, p = .007$) sammenlignet med kontrollgruppen.</p> <p>Ingen endring i 90.-min.tiltaksgruppen. Tiltaket gav også økning i teknisk mestring av digital mobbing ($F(2, 81) = 4.876, p = .010, \eta^2_p = .107$).</p>	⊕⊕⊕⊕⊕⊕⊕ Høy
"Theory of Reasoned Action"-basert video (Doane et al., 2015).	190	185	1 måned	<p>Nedgang i å mobbe digitalt («ondsinnethet») ($Mdiff = .31, SD = .09, 95\% CI .15-.48, \eta^2_p = .060$) og «offentlig ydmykelse» ($Mdiff = .14, SD = .08, 95\% CI .001-.28, \eta^2_p = .013$).</p> <p>Nedgang i anerkjennende holdninger til digital mobbing, og økning i kunnskap om digital mobbing.</p>	⊕⊕⊕⊕⊕⊕⊕ Høy
The Tabby Project (Athanasiaades et al., 2015).	123	140	6 måneder	<p>Nedgang i opplevelse av å være utsatt for digital mobbing de siste seks måneder ($F(1, 122) = 6.004, p = .016, \eta^2_p = .047$) og opplevd sannsynlighet for å bli utsatt for digital mobbing de kommende seks måneder i tiltaksgruppen ($F(1, 122) = 7.632, p = .007, \eta^2_p = .059$), men ikke i kontrollgruppen. Ikke rapportert om det var forskjell i endring over tid mellom gruppene.</p>	⊕⊕⊕⊕⊕⊕⊕ Høy
The WebQuest Course (Lee et al., 2013).	30	31	2 uker	<p>Nedgang i intensjon om å mobbe digitalt ($Coeff = -5.81, SE = 1.89, Wald = 1.75, p < .002$). Økning i kunnskap om digital mobbing ($Coeff = 20.39, SE = 6.94, Wald = 2.41, p < .003$).</p>	⊕⊕⊕⊕⊕⊕⊕ Høy

ViSC (Gradinger et al., 2015).	1377 ²	665	Etter tiltak	Nedgang i å mobbe digitalt i tiltaksgruppen ($\alpha = -0.107, p < .01$) og økning i kontrollgruppen ($\alpha = 0.207, p < .01$), og forskjellen mellom gruppene var statistisk signifikant ($p < .001, d = 0.395$). Tiltaket gav også en reduksjon i å være utsatt for digital mobbing ($p < .01, d = 0.299$). Endringen var sterkere for jenter enn for gutter både med tanke på å mobbe digitalt ($\beta = -0.055, p < .05$) og å være offer for digital mobbing ($\beta = -0.057, p < .05$) i tiltaksgruppen.	⊖⊕⊕⊕⊕⊕⊕ Uklar
Inkluderte studier uten digital mobbing som utfall					
Cyber Savvy Teens Program (Lam & Frydenberg, 2009).	17 og 10	23 (?)	9 uker	Nedgang i psykologisk stress ($F(1, 17) = 5.50, p < .05, \eta^2 = .24$).	⊕⊕⊕⊕⊕⊕⊕ Høy
Five-step Bystander Intervention Model (Dillon & Bushman, 2015).	181 (delt i 6 grupper) ³	40	Under tiltak	Ingen forskjell mellom gruppene i å legge merke til mobbehendelsene. Det å legge merke til mobbingen predikerte å gripe inn for å hjelpe mobbeoffer, både direkte ($\beta = 1.726, SE = .755, p = 0.22$) og indirekte ($\beta = -1.26, t(219) = -5.6, p < .001$).	⊖⊖⊖⊖⊖⊖⊖ Lav
Let's fight it together (Thompson et al., 2012).	390	Ingen	Etter tiltak	Ingen endring i mestringsstrategier fra før til etter tiltak.	⊕⊕⊕⊕⊕⊕⊕ Høy

² Færre elever deltok ved pre-test enn intervensjon.

³ 1) ingen distraksjon, 2) visuell (pop-up reklame), 3) «timet» (tidsrestriksjoner), 4) «timet» (tidsrestriksjoner), 5) kombinasjon auditiv / «timet», og 6) alle distraksjoner



hello how are you
returned have
excitable
enjoy my time
on the street
break food in the house
Business Design
clubby casual
great that's too
the first
the first
the first
the first
the first
the first

so lets
u so now let go
a super person
use of
the world
grand

4 Diskusjon

Målet med denne systematiske kunnskapsoversikten var å gi en samlet fremstilling av eksisterende tiltak for å redusere digital mobbing, beskrive sterke og svake sider ved de enkelte evalueringsstudiene og å gjengi viktige funn og resultater. Vi ønsker med denne oversikten å bidra til å videreutvikle det forebyggende arbeidet mot mobbing i Norge og å gi anbefalinger for å heve nivået på tiltaksforskningen på feltet.

I de fleste studiene inkludert i gjennomgangen ble det funnet en nedgang i digital mobbing etter tiltak. Effektstørrelsene på endringene var stort sett små og varierte blant annet etter omfang av tiltak og oppfølgingstid. I det videre vil vi diskutere detaljer i funnene og resultatene av evalueringen av risiko for systematiske skjevheter.

4.1 Hovedfunn

Gjennom systematiske søk i databaser og tilleggssøk i såkalt «grå» litteratur identifiserte vi 17 unike tiltak evaluert i 18 studier. Tiltakene og studiene var nokså heterogene med tanke på fokus, innhold og evalueringdesign. I det følgende presenteres noen hovedtrekk ved de inkluderte tiltakene og evalueringstudiene.

- Tiltakene rettet seg i hovedsak mot barne- og ungdomstrinnet (aldersgruppen 10 til 15 år). Fem av studiene var rettet mot elever videregående skole og studenter.
- De fleste av tiltakene var skolebaserte og universelle.
- Omfanget av tiltakene varierte i stor grad. Mens noen av tiltakene bare inkluderte en informasjonsvideo, inneholdt andre systematisk arbeid med tiltaket i opptil et skoleår etter tiltaket og inkluderte virkemidler innrettet mot både elever, skoler og foreldre (f.eks. *KiVa*, *ConRed* og *Cyber Friendly Schools Program*). Nesten alle tiltakene er evaluert gjennom kun én studie. Unntaket er *No trap!* som er evaluert gjennom to.
- Fire av studiene var gjennomført i USA, to i hvert av landene Tyskland, Spania, England, Italia og Australia og ett i hvert av landene Finland, Hellas, Østerrike, Belgia, Tyrkia og Taiwan.

- Vi identifiserte to kampanjer fra Norge, men fant ingen evalueringer av dem.
- Fjorten av 18 enkeltstudier ble vurdert til å ha høy risiko for systematiske skjevheter, og én hadde uklar risiko. Det var flere forhold som bidro til dette resultatet. Blant annet hadde tre av studiene ikke inkludert noen kontrollgruppe og fem av studiene brukte kvasiekperimentelle design. Flere av studiene hadde knappe og uklare beskrivelser av studiepopulasjonen og av hvordan studien var gjennomført.
- I to av de tre studiene som ble vurdert til å ha lav risiko for systematiske skjevheter [1, 2] var fordeling til tiltaks- og kontrollgruppe stratifisert på skolenivå. Det tredje studiet var et laboratorieeksperiment [3].
- For ti av tiltakene ble det rapportert en nedgang i digital mobbing i tiltaksgruppen sammenlignet med kontrollgruppen (*ConRed*, *Cyber Friendly Schools Program*, *Cyberprogram 2.0*, *KiVa*, *Media Heroes*, *No trap!*, *Surf-Fair*, *Theory of Reasoned Action-basert video*, *The Tabby Project* og *ViSC*). Effektstørrelsen på endringen var middels for tiltakene *ConRed* og *Cyberprogram 2.0*. For resterende tiltak var effektstørrelsen liten eller uklar.
- De fleste studiene hadde relativt kort oppfølgingstid. Syv av studiene målte effekten rett etter tiltaket eller innen en måned etter tiltaket. For to av studiene gikk det ikke tydelig frem hvor lang oppfølgingstiden var. Noen studier hadde lengre oppfølgingstid, tre hadde seks måneder og tre hadde mellom åtte og tolv måneder.

Ingen av tiltakene kunne vise til overbevisende resultater på reduksjon i digital mobbing. Studiene som rapporterte sterkest effekt var også beheftet med høy risiko for systematiske skjevheter. For studiene med lav risiko for systematiske skjevheter var effektstørrelsene små. Basert på vår vurdering av risiko for systematiske skjevheter kom det fiske tiltaket *KiVa*, det italienske tiltaket *Cyber Friendly Schools Program* og den eksperimentelle studien av «Five-step Bystander Intervention Model» fra USA samlet sett best ut. Studiene som evaluerte disse tiltakene hadde lav risiko for systematiske skjevheter. For de to førstnevnte tiltakene ble det rapportert at blant deltagerne som fikk tiltaket ble færre

utsatt for, eller utførte, digital mobbing etter tiltaket sammenlignet med kontrollgruppen. For *Cyber Friendly Schools Program* fant de ikke effekter av tiltaket ved ett års oppfølging. Studien av «Five-step Bystander Intervention Model» fant at ulike distraksjoner (som musikk og pop-up-reklame) ikke påvirket hvorvidt tilskuere til digital mobbing i et online chatteprogram oppdaget at mobbingen foregikk. Det er viktig å bemerke at disse konklusjonene er basert på én evalueringsstudie for hvert av tiltakene.

Tiltaket *Cyber Friendly Schools Program* er utviklet spesifikt for å forebygge digital mobbing mens *KiVa* er et generelt tiltak mot mobbing. I *KiVa* er riktignok digital mobbing ett av temaene som blir tatt opp. De to tiltakene har flere fellestrekk: Begge er universelle og skolebaserte tiltak og de har en helhetlig tilnærming ved at de retter seg mot både elever, lærere og foreldre. Tiltakene implementeres som en integrert del av læreplanen og løper over flere skoleår. *KiVa* har i tillegg en komponent som retter seg mot hvordan konkrete mobbesaker skal håndteres. Tiltaket *KiVa* fokuserer særlig på tilskuerrollen, og hvordan en kan forebygge og stoppe mobbing gjennom at «tilskuere» får økt empati for mobbeoffer, mestrings-evne og gode holdninger mot mobbing. Tiltaket er eksplisitt fundert i kunnskap om at slike endringer hos medelever reduserer mobbing [106] og øker sjansen for at mobbeofferet får støtte av sine medelever [f.eks. 107]. *Cyber Friendly Schools Program* er basert på systemisk sosioøkologisk tilnærming [68] og fokuserer på å implementere konsistent forståelse og forebyggingsstrategier mot digital mobbing på tvers av elevenes ulike kontekster (inkludert skolesystem, sosiale relasjoner og støtte mellom elever, skole-hjem samarbeid og online-kontekst).

Det generelle tiltaket *ViSC* og det digital mobbe-tiltaket *Media Heroes* er også verdt å nevne. Disse tiltakene ble funnet å redusere digital mobbing, *ViSC* etter tiltaksslutt og *Media Heroes* ved ni-måneders oppfølging [75]. Selv om studiene som evaluerte disse tiltakene totalt sett ble vurdert til å ha henholdsvis uklar og høy risiko for systematiske skjevheter var der gode kvaliteter ved studiene. Det ble brukt randomisering til tiltaks- og kontrollgruppe (selv om det i studien av *Media Heroes* ikke var tydelig hvordan dette ble gjort) og bruk av stratifisert fordeling på klassenivå. Til felles med de to ovennevnte tiltakene (*KiVa* og *Cyber Friendly Schools Program*), er både *ViSC* og *Media Heroes* universelle tiltak, de implementeres som en del av den ordinære undervisningsplanen og vektlegger å fremme det sosiale klimaet i klassen generelt. Tiltaket *Media Heroes* er forankret i Teorien om planlagt atferd [76].

4.2 Hvilke tiltakseffekter blir rapportert?

Effekten av tiltakene ble hovedsakelig målt ved bruk av selvrapporlinstrumenter hvor det å mobbe digitalt eller å ha blitt utsatt for digital mobbing ble rapportert. En del av evalueringsstudiene inkluderte også måling av mestringsstrategier i forhold til digital mobbing eller risikoatferd på nett. Vi har vurdert kvaliteten på de enkelte studiene, men har ikke gjort en systematisk aggregering og kvantitativ vurdering av resultat på tvers av studiene. Den videre omtalen av tiltakseffekter på tvers av studier er dermed mer deskriptiv.

Tretten studier hadde digital mobbing som utfallsmål, målt som å ha mobbet digitalt og/eller blitt utsatt for digital mobbing. I elleve av disse ble det funnet en reduksjon i digital mobbing blant deltakere som fikk et mobbetiltak sammenlignet med deltakere som ikke fikk tiltaket. Dette gjaldt evalueringen av tiltakene *ConRed*, *Cyber Friendly Schools Program*, *Cyberprogram 2.0*, *KiVa*, *Media Heroes*, *No Trap!*, *Surf-Fair*, *Theory of Reasoned Action-basert video*, *The Tabby Project* og *ViSC*. Effektstørrelsene var svake for de fleste av studiene. For tiltakene *ConRed* og *Cyberprogram 2.0* ble det rapportert middels store effekter på å mobbe digitalt. Effekten ble målt rett etter tiltaksslutt for to av tiltakene (*Cyberprogram 2.0*, *ViSC*), mens for de andre tiltakene ble oppfølgingsmålingene gjort henholdsvis en måned (*Theory of Reasoned Action-basert video*), to måneder (*Surf-Fair*), seks måneder (*The Tabby Project* og *No Trap!*), ni måneder (*Media Heroes*) og ett år etter fullført tiltak (*KiVa* og *Cyber Friendly Schools*). Tiltaket *Cyber Friendly Schools Program* fant effekter av tiltaket rett etter tiltaksslutt, men ikke ved ett års oppfølging. For tiltaket *ConRed* ble ikke tidspunktet for oppfølging presentert. En av to studier som målte intensjoner om å mobbe digitalt fant større nedgang i tiltaksgruppen enn i kontrollgruppen i intensjoner om å mobbe digitalt (*the WebQuest course*).

Flere av studiene inkluderte sekundære utfallsmål som kunnskap om digital mobbing, sikker nettbruk, empati (for mobbeoffer), mestringsstrategier om man utsettes for digital mobbing og reduksjon i tradisjonell mobbing og/eller aggresjon. For eksempel rapporterte to av studiene en økning i kunnskap om digital mobbing blant deltakere som fikk et mobbetiltak sammenlignet med de som ikke fikk det (*Theory of Reasoned Action-basert video*, *the WebQuest course*). Til tross for at mobbing har konsekvenser for helse og livstilfredshet [5, 20] var endring i helse og livstilfredshet i svært liten grad inkludert som utfallsmål i studiene. Det er ikke full enighet om hvordan digital mobbing skal defineres [11] og studiene var i varierende grad spesifikke i sin informasjon om hvordan digital mobbing ble

definert og målt. Alle studiene målte frekvens av digital mobbing (for eksempel «aldri» til «flere ganger uken»), og de fleste hadde spurt om mobbing som forekom via mobiltelefon og internett. Kun i tre av studiene fikk deltakerne en klar definisjon på digital mobbing som del av spørsmålene. Mangel på en slik definisjon kan gi usikkerhet om hva som måles og gir rom for ulike tolkninger. Mange av studiene viste til konkrete atferder (f.eks. «i løpet av de siste seks måneder, har du noen gang blitt ekskludert fra en gruppe på internett») som til en viss grad kan veie opp for mangel på en eksplisitt definisjon.

4.3 Viktige kjennetegn ved tiltakene

4.3.1 Teoretisk forankring

Forankring i relevant teori og empiri som sannsynliggjør endring gjennom aktuelt tiltak kan øke presisjonen og sikre tilstrekkelig sammenheng mellom målet for tiltaket, hvilke virkemidler en velger å bruke og hvordan en måler utfallene. God sammenheng mellom mål, virkemiddel og utfall er viktig for ikke å gå glipp av reelle effekter av tiltak. Noen få av tiltakene var eksplisitt utarbeidet med forankring i anerkjent teoretisk rammeverk (*Five-step Bystander Intervention Model*, *Theory of reasoned action based-video*, *Sensibility Development Program Against Bullying*).

Andre tiltak ble beskrevet som «evidensbaserte», ved at de ble utviklet etter funn fra empiriske studier (*ConRed* og *KiVa*), eller en kombinasjon av teori og eksisterende empiri (*Cyber Friendly Schools Program*). Tiltaket *No trap!* utvikles i takt med erfaring og evalueringer av tiltaket. I flere av tiltakene ble det henvist til teoretiske rammeverk uten at det fremgår tydelig hvordan rammeverket har preget utformingen av tiltaket eller evalueringen (*Cyber Savvy Teens program*, *the WebQuest course*, *Arizona Attorney General's Social Networking Safety Promotion and Cyberbullying prevention presentation*, *Media Heroes*, *Surf-Fair*). For noen tiltak ble ingen teoretisk ramme eller antatt virksomme elementer eksplisitt presentert som basis for tiltaket (*the Tabby project*, *Cyberprogram 2.0*, *ViSC*, *Internet safety based-video*, *Cyber Savvy Teens program*, *Let's fight it together*). På tvers av tiltakene har mange målt reduksjon av digital mobbing (primærutfall) og hvordan styrking av blant annet sosial kompetanse, empati, emosjonalitet, oppmerksomhet og mestringsstrategier gir lavere terskel for å melde fra om digital mobbing, økt empati med offer og bedre håndtering av digitale mobbehendelser.

4.3.2 Tematisk innhold

Tematisk hadde tiltakene ulike fokus og målsetninger. Ti av tiltakene omhandlet bare digital mobbing (*Arizona*, *Cyber Friendly Schools Program*, *ConRed*, *Cyberpro-*

gram 2.0, *Internet safety basics-video*, *Let's fight it together*, *Media Heroes*, *Theory of Reasoned Action-basert video*, *The Tabby Project*, *The WebQuest course*, og *Surf-Fair*). *No trap!* fokuserte både på digital og på tradisjonell mobbing. Andre tiltak hadde som hoved- eller delmål å fremme sikker nettbruk (seks tiltak: *The Tabby Project*, *ViSC*, *The WebQuest course*, *Cyber Savvy Teens*, *Arizona Attorney General's Social Networking Safety Promotion and Cyberbullying prevention presentation*, *Let's fight it together*). Noen tiltak fokuserte også mer generelt på å fremme sosial kompetanse og gode klasse miljø, med mer eller mindre eksplisitte målsetninger om mindre negativ atferd, inkludert digital mobbing, som følge av dette (*Cyber Friendly Schools Program*, *Cyberprogram 2.0*, *Media heroes*, *ViSC*). Tilsvarende fokuserte noen tiltak på å fremme gode holdninger knyttet til digital samhandling og mobbing, økt empati for andre og de som utsettes for digital mobbing (*Theory of reasoned action-based video*, *KiVa*). To av studiene evaluerte et generelt mobbetiltak (*KiVa* og *ViSC*), og en studie var et laboratorieeksperiment som undersøkte premisser for og hvordan «tilskuere» til digital mobbing hjelper mobbeoffer i en virtuell setting (*Bystander Intervention Model*).

4.3.3 Omfang

Tiltakene varierte også i omfang. Noen tiltak omfattet bare en informasjonsvideo der innholdet var ment å bidra til økt kunnskap om digital mobbing, hvordan digital mobbing kan håndteres og/eller med mål om å påvirke holdninger knyttet til digital mobbing (*Internet safety basics video*, *Let's fight it together*, *The Tabby Project*, *Theory of Reasoned Action-basert video*). Andre tiltak var langt mer omfattende, både i tid, tematisk fokus, teknikker som ble benyttet og hvem som ble involverte. For eksempel involverte tiltakene *Cyber Friendly Schools Program*, *ConRed*, *KiVa*, *Media Heroes*, og *ViSC* opplæring av lærere om digital mobbing, hvilken rolle skolen har og hvordan mobbing kan forebygges i tillegg til arbeidet rettet mot elevene.

De tre førstnevnte tiltakene (*Cyber Friendly Schools Program*, *ConRed*, *KiVa*) fokuserte eksplisitt på behovet for å arbeide på flere sosiale arenaer som barna inngår i, som medelever, skolen og familie og inkorporerte også foreldreveiledning som et element. Denne innretningen er i tråd med de europeiske retningslinjene fra COST-nettverket som anbefaler at skole, lærere og foreldre samarbeider om utvikling av felles strategier for å håndtere digital mobbing [33]. Når det gjelder hvordan foreldre kan trekkes inn, fant man i en systematisk kunnskapsoppsummering at foreldre som «følger med» virker beskyttende både mot at barna mobber digitalt og blir utsatt for digital mobbing. Foreldres kontroll over teknologi var derimot ikke relatert til involvering i digital mobbing [11].

4.4 Generelle mobbetiltak med henblikk på digital mobbing

To inkluderte studier evaluerte effekten av generelle mobbetiltak (*KiVa* og *ViSC*) med digital mobbing som utfallsmål og fant effekter av tiltakene (Cohen's *d* .29 for *KiVa* og .40 for *ViSC*) [1, 56]. De generelle mobbetiltakene har en vesentlig lengre historie med bruk av solide forskningsdesign i evalueringene [36]. For studien av *ViSC* var det noen uklarheter vedrørende risiko for systematiske skjevheter. Det store frafallet i kontrollgruppen i denne studien kan ha påvirket resultatene. Problemet ble dels imøtekommet med justering for målte forskjeller mellom gruppene ved baseline.

Det er naturlig at nye tiltak spesifikt rettet mot digital mobbing først prøves ut i studier i mindre skala. For å få bedre kunnskap om hvordan forebygge digital mobbing, er det imidlertid behov for større studier med mer solide design. Slike studier bør lære av erfaringer fra evalueringer av generelle mobbetiltak.

Det er rapportert et overlapp mellom digital og tradisjonell mobbing [11, 19] når det gjelder omfang og karakter, og det diskuteres hvorvidt tradisjonelle mobbetiltak også vil kunne være effektive for å redusere digital mobbing. Resultatene fra de generelle mobbetiltakene *KiVa* og *ViSC* kan antyde at dette er tilfelle, siden tiltakene reduserte digital mobbing og det å være offer for digital mobbing. Det er også verdt å merke seg at disse tiltakene inneholder komponenter for å stoppe pågående mobbing i tillegg til den forebyggende komponenten. De tradisjonelle anti-mobbetiltakene er utviklet og basert på empiriske og teoretiske modeller som ikke inkluderer digital mobbing. De tar dermed heller ikke opp i seg de faktorene som særpreger digital mobbing. For mer presis kunnskap om hva som kan overføres fra generelle mobbetiltak til digital mobbing trengs undersøkelser av hva som er de virksomme elementene utover at tiltakene samlet gir nedgang i digital mobbing.

4.5 Relevans og overførbarhet til norske forhold

Vi fant ingen tiltak mot digital mobbing som var evaluert i Norge, og bare én fra annet nordisk land (*KiVa*, Finland). I hvilken grad funn fra evalueringer i andre land kan overføres til norsk kontekst er dermed usikkert. Mange av studiene var små og med mulig selekterte populasjoner, noe som potensielt kan begrense relevans og overføringsverdi til norske forhold. Forskjeller i skolesystemer, tilgang og bruksmønster av digitale verktøy og forskjeller i sosiale normer kan gi føringer for hvordan tiltak gjen-

nomføres og utprøves i ulike land. Mange av tiltakene er innrettet mot å bevisstgjøre elevene på digital mobbing og fremme sosiale, empatiske og strategiske ferdigheter for bedre å kunne håndtere digital mobbing. Slike ferdigheter og sammenhenger kan antas å være mer universelle og dermed ha større overføringsverdi enn tiltak med strukturelle endringer i skole eller foreldrepraksis som det bærende virkemiddel. Tiltak som er tydelig koblet til teori og empiri med krysskulturell gyldighet vil også lette vurderingen av overførbarhet mellom land.

De fleste studiene ble gjennomført i en ordinær skolesetting, noe som øker generaliserbarheten av resultatene. Videre ble mobbing gjennom de samme typene digitale medier undersøkt på tvers av studier og kan antas å være relevante i forhold til digital mobbing på tvers av land.

4.6 Styrker og svakheter ved denne systematiske oversikten

Denne kunnskapsoppsummeringen er basert på systematiske søk etter publiserte studier som har evaluert effekt av tiltak mot digital mobbing. I tillegg til det systematiske søket med relativt brede inklusionskriterier søkte vi i «grå» litteratur, gikk igjennom referanselister i sentrale studier på feltet og kontaktet forskere og sentrale aktører innen mobbefeltet i Norge for å få tak i så mange relevante studier som mulig. På grunn av begrensninger i oppdragets tidsramme har ikke søket i gråliteraturen vært gjort med fullt uttømmende metodikk. Vi ser det likevel som sannsynlig at vi har fanget opp de fleste gode evalueringstudiene av tiltak mot digital mobbing gjennom de grep som er gjort. I tråd med ønske fra oppdragsgiver er søkestrategien dokumentert (se appendiks 1) for eventuell oppdatering og etterprøving. Videre evaluerte vi risiko for systematiske skjevheter i hver av enkeltstudiene etter Cochrane-gruppens «risk of bias»-verktøy. Noen tiltak inneholder flere komponenter, som fokus på nettvett, digitale krenkelser og digital mobbing. Vi kan ha oversett enkelte tiltak hvor en komponent relevant for digital mobbing er inkludert uten at det gikk fram av tittel eller sammendrag i artikkelen.

4.6.1 «Risk of bias»-verktøyet

«Risk of bias»-verktøyet er kritisert for å passe bedre til utprøving av legemidler enn tiltak på psykologisk helse- og folkehelseområdet [108]. En av hovedinnvendingene er at verktøyet legger vekt på blinding av tiltak, altså at deltakerne ikke skal vite om de er i tiltaksgruppe eller kontrollgruppe. Det er i mange tilfeller vanskelig eller umulig å blinde deltagere for om de får tiltak eller hvilket tiltak de får. Vurdering av risiko for systematiske skjevheter gjøres uten henblikk

på slike forhold og resultatene må derfor forstås og tolkes ut fra fagfeltet de inngår i. «Risk of bias» sier noe om i hvilken grad vi kan være sikre på at resultatene som fremkommer speiler den sanne effekten av tiltaket. Skolebaserte tiltak, som de fleste studiene i denne rapporten evaluerte, vil vanskelig la seg skjule for deltakerne. Å hevde at en slik studie dermed har dårlig *kvalitet* kan virke urimelig. Samtidig kan mangel på blinding overdrive styrken i effektestimater. Dette gjelder særlig når utfallet er målt subjektivt, slik som for selvrappportert digital mobbing [52].

Vurdering av risiko for systematiske skjevheter i tiltaksforskning med et felles verktøy er med på å gi systematikk i slike vurderinger. En ulempe er at resultatet kan bli for lite finmasket og ikke gi variasjon i vurdering av forskjeller mellom studier. Vi valgte å ikke trekke for mangel på blinding i vår totalvurdering av risiko for systematiske skjevheter siden kriteriet vanskelig vil la seg oppfylle i pragmatiske studier på feltet. Samtidig kan mangel på blinding være en relevant feilkilde [52]. Denne mulige feilkilden kan være særlig viktig når en betrakter tiltak med svak effektstørrelse.

På grunn av vanskene med blinding og randomisering i evaluering av tiltak mot digital mobbing er det argumentert for at studier med gode kvasiekperimentelle design kan være vel så godt egnet som randomiseringsdesign [36]. En mulighet hadde vært å supplere vurderingen av systematiske skjevheter med et verktøy utviklet for studier som ikke baseres på randomisering (f.eks. Cochrane-verktøyet «ACROBAT-NRSI»), men det var ikke realistisk innen tidsrammene for dette prosjektet. Noen av studiene som ikke benyttet randomisering kunne antakelig oppnådd en mer positiv vurdering med et mer tilpasset verktøy. Samtidig var det flere svakheter ved gjennomføringsmåten for en del av studiene som ville trukket ned uavhengig av rammeverk for vurdering av kvalitet.

«Risk of bias»-verktøyet er også kritisert for å gi rom for subjektive tolkninger som kan svekke reliabilitet [109, 110]. Vi har forsøkt å presisere hvilke kriterier vi har lagt til grunn for vurderingene, og har lagt ved spesifikasjoner for vurderinger av enkeltartiklene i appendiks 2. Inkludering av egen-definerte kriterier under kategorien «annet» vil påvirke vurderingene. I forhold til våre vurderinger kan vi for eksempel ha lagt for stor vekt på studier med større utvalg der randomisering på skolenivå har vært mulig. Selv om enkeltkriterier kunne blitt vurdert noe annerledes (da særlig «annet»-kriteriet), anser vi det likevel som en betydelig styrke å bruke et internasjonalt anerkjent verktøy for vurdering av kvaliteten på evalueringsstudiene. Dette legger blant annet til rette for transparente diskusjoner om kvalitet.

Randomisering på skolenivå ble vurdert som en styrke i studiene siden det kan redusere risiko for «smitteeffekter» [36]. Når man fordeler tiltaksgruppene på skolenivå kan man imidlertid ende opp med få enheter til fordeling, mindre statistisk styrke og høyere risiko for at gruppene ikke er like på målte og ikke-målte faktorer. I studiene vi vurderte til å ha lav risiko for systematiske skjevheter var gruppene like på målte faktorer ved oppstart, med videre justering for klyngeeffekter [1, 2]. Et alternativ for å imøtekomme noen av disse problemene er å bruke blokk-randomisering, men ingen av de inkluderte studiene hadde tatt i bruk slik fordelingsteknikk. «Smitteeffekter» vil kunne føre til at tiltaks- og kontrollgruppen vil bli mer lik hverandre, noe som vil gjøre det vanskeligere å påvise effekter av tiltaket.

Vi hadde bare unntaksvis anledning til å kontakte forfatterne av enkeltstudier for å be om utdypende informasjon om elementer som ikke kom klart nok frem gjennom publikasjonene. Mer informasjon kunne muligens bidratt til mer differensierte vurderinger, blant annet om i hvilken grad studiene er gjennomført med en adekvat fordeling til gruppene som sammenlignes (grad av seleksjonsbias).

I denne rapporten er forskningsdesignene og metodene i studiene evaluert, men det er ikke gjort en aggregert kvantitativ beskrivelse eller syntese av resultat på tvers av studiene. Dette kunne vært gjort gjennom bruk av verktøy som «GRADE» [111] eller «Quality Checklist for health care intervention studies» [112]. Dette trinnet ble utelatt på grunn av rammene for prosjektet og heterogeniteten i studiene. Rapporten gir dermed ikke en fullstendig sammenfatning av effekten av tiltak mot digital mobbing samlet sett. Gjennom resultatbeskrivelsen har det for flere av studiene blitt identifisert flere problemer med hvordan for eksempel analysene har kontrollert for forskjeller mellom gruppene ved baseline og om de har tatt hensyn til eventuelle klyngeeffekter. Vi har ikke vurdert om spørreskjemaene som er brukt har tilstrekkelig gode psykometriske egenskaper, eller om de valgte instrumentene er egnet for å måle effekt av tiltak. Slike vurderinger vil kunne gi et ytterligere nyansert bilde av kvaliteten ved evaluering av tiltakene. Til slutt har vi ikke vurdert risiko for selektiv publisering av positive resultat blant de identifiserte studiene. Såkalt «publication bias» er kjent innenfor tiltaksforskning [113] og benevner fenomenet at positive funn blir publiserte oftere og på kortere tid [114]. På grunn av den korte historien til digital mobbing kan selektiv publisering ikke utelukkes.



5 Konklusjon

Målet med denne systematiske kunnskapsoversikten var å gi en samlet fremstilling av evidensgrunnlaget for eksisterende tiltak for å redusere digital mobbing, beskrive sterke og svake sider ved evalueringstudiene enkeltvis og samlet og gjengi viktige funn og resultater. Gjennom et systematisk søk og gjennomgang av unike treff endte vi opp med 18 publikasjoner som omhandlet 17 ulike tiltak. I søket identifiserte vi to norske tiltak, men for disse ble det ikke funnet evalueringer. Tiltakene og studiene var nokså heterogene med tanke på fokus, innhold, omfang og evalueringsdesign. For ti av tiltakene ble det rapportert en nedgang i digital mobbing i tiltaksgruppen sammenlignet med kontrollgruppen. Nesten alle tiltakene er evaluert kun én gang, og 14 av 18 enkeltstudier ble vurdert til å ha høy risiko for systematiske skjevheter. To av tiltakene som ble evaluert til lav risiko for systematiske skjevheter var begge skoleomfattende mobbetiltak, ett generelt anti-mobbetiltak og ett spesifikt utviklet for å forebygge digital mobbing. Det tredje var et laboratorieeksperiment som testet betingelser for å legge merke til mobbing på nett mer enn å evaluere et konkret mobbetiltak som sådan. Tilslutt ble én studie av et generelt mobbetiltak vurdert som å ha uklar risiko for systematiske skjevheter.

5.1 Behov for videre kunnskapsutvikling

Funnene fra denne systematiske kunnskapsoversikten viser et behov for å evaluere effekten av tiltak mot digital mobbing i Norge. Dette kan bety både evalueringer for å undersøke hvilken effekt eksisterende mobbetiltak har mot digital mobbing i Norge, men også å utvikle moduler eller nye tiltak som er tydelig innrettet mot digital mobbing. Vi fant bare to kampanjer rettet mot digital mobbing utviklet i Norge. Disse var uten klar teoretisk forankring og har ikke vært underlagt forskningsbasert evaluering av effekt. Det finnes flere generelle mobbetiltak i Norge som har vist seg å være effektive for å redusere tradisjonell mobbing og Norge betraktes ofte som et foregangsland på mobbefeltet [4]. Det er mye overlap mellom tradisjonell og digital mobbing, og de to

generelle mobbetiltakene inkludert i denne oversikten ble begge funnet å redusere digital mobbing. Det vil derfor være av stor verdi å gjennomføre evalueringer av effekten av norske, generelle mobbetiltak på digital mobbing. Med bakgrunn i at Norge også ligger på verdenstoppen når det gjelder tilgang til og bruk av digitale verktøy, vil Norge ha stor nytte og gode forutsetninger for å opprettholde et solid kunnskapsgrunnlag for arbeid mot både tradisjonell og digital mobbing.

Flere av de eksisterende studiene av tiltak mot digital mobbing kan karakteriseres som små pilotstudier, og mange av disse har svake design. Dette begrenser tiltroen til at effekten som blir oppnådd speiler den sanne effekten av tiltaket. For å heve nivået på tiltaksforskningen i dette feltet, kan det være mye å vinne på å bygge på erfaringer fra evalueringer av generelle mobbetiltak. Generelle mobbetiltak har vært prøvd ut over lang tid, og har etter hvert lang tradisjon for å gjennomføre evalueringer med solide og varierte forskningsdesign. Forskningsfeltet innen tradisjonell mobbing har samtidig i liten grad forankret det spesifikke ved digital mobbing i sine teoretiske og empiriske modeller. En har funnet flere aspekter som feltene deler, men i mindre grad klart å identifisere det som er forskjellig og dermed heller ikke inkorporert det som er spesifikt for digital mobbing i de generelle antimobbetiltakene.

Videre tiltaksforskning i feltet bør i større utstrekning undersøke hvilke elementer av tiltakene som bidrar til å redusere digitale mobbing. Det kan være en utfordring for universelle skolebaserte tiltak med flere komponenter. Digital mobbing deler mange trekk med tradisjonell mobbing, men har også klar egenart gjennom å foregå i en annen kontekst og med andre kommunikasjonsformer. Mens tradisjonelle mobbetiltak i stor utstrekning fokuserer på interaksjonen mellom elever i skolen, tydeliggjør digital mobbing behovet for oppmerksomhet også utenfor skolearenaen og den kan forekomme uten direkte kontakt mellom mobber og offer. Digital mobbing kan lettere foregå uten at mobber ser offerets reaksjoner og konsekvensene av trakasserende meldinger vil kunne følge offeret i lang tid. Meldinger i digitale medier som

oppfattes trakasserende kan være sendt som forsøk på å ta igjen uten at konteksten kommer klart fram, de kan være misforståelser på grunn av avsenders dårlige på kommunikasjonsferdigheter og selvfølgelig at de har vært sendt med hensikt å såre eller skade. Grensene mellom mobbing og problematiske aspekt ved digital kommunikasjon vil bli påvirket av utvikling av ny teknologi og digitale formater. Studiene som er

vurdert i denne rapporten inneholder både tiltak for å fremme digital kompetanse og relasjonell kompetanse. Vi trenger god kunnskap om begge forhold og samvirket mellom dem for å redusere digital mobbing. Ettersom digital mobbing foregår i den digitale sfære kan det også ligge muligheter for innovasjon og helt andre virkemidler som utforming av teknologi og bruk av teknologi til å hindre mobbing.

Referanser

1. Williford, A., et al., *Effects of the KiVa Antibullying Program on Cyberbullying and Cybervictimization Frequency Among Finnish Youth*. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 2013. **42**(6): p. 820-833.
2. Cross, D., et al., *Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior*. Aggressive behavior, 2016. **42**(2): p. 166-180.
3. Dillon, K.P. and B.J. Bushman, *Unresponsive or unnoticed?: Cyberbystander intervention in an experimental cyberbullying context*. Computers in Human Behavior, 2015. **45**: p. 144-150.
4. Folkehelseinstituttet. *Fakta om mobbing blant barn og unge*. 2016 [cited 2016 08.03]; Available from: <http://www.fhi.no/artikler/?id=114078>.
5. Klomek, A.B., A. Sourander, and H. Elonheimo, *Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood*. The Lancet Psychiatry, 2015. **2**(10): p. 930-941.
6. Medietilsynet, *Barn og medier 2014. Barn og unges (9-16 år) bruk og opplevelser av medier*. 2014, Medietilsynet: Oslo.
7. Navarro, R., S. Yubero, and E. Larrañaga, eds. *Cyberbullying Across the Globe. Gender, Family and Mental Health*, 2015, Springer.
8. Higgins, J. and S. Green, eds. *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions. Version 5.1.0 [Updated March 2011]*. 2011, The Cochrane Collaboration. Available from www.cochrane-handbook.org.
9. Smith, P.K., et al., *Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils*. Journal of child psychology and psychiatry, 2008. **49**(4): p. 376-385.
10. Hellevik, P. and C. Øverlien, *Digital mobbing blant barn og ungdom i Norge - En kunnskapsoversikt 2013*. 2013, Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) Oslo.
11. Kowalski, R.M., et al., *Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth*. Psychological bulletin, 2014. **140**(4): p. 1073.
12. Patton, D.U., et al., *Social media as a vector for youth violence: A review of the literature*. Computers in Human Behavior, 2014. **35**: p. 548-553.
13. Zimbardo, P., *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn*. 2007, New York: The Random House.
14. Modecki, K.L., et al., *Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying*. Journal of Adolescent Health, 2014. **55**(5): p. 602-611.
15. Kunnskapsdepartementet, *NOU 2015:2 Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*, Kunnskapsdepartementet, Editor. 2015: Oslo.
16. Hinduja, S. and J.W. Patchin, *Cyberbullying: Neither an epidemic nor a rarity*. European Journal of Developmental Psychology, 2012. **9**(5): p. 539-543.
17. Aboujaoude, E., et al., *Cyberbullying: Review of an Old Problem Gone Viral*. Journal of Adolescent Health, 2015. **57**(1): p. 10-18.
18. Hamm, M.P., et al., *Prevalence and Effect of Cyberbullying on Children and Young People A Scoping Review of Social Media Studies*. Jama Pediatrics, 2015. **169**(8): p. 770-777.
19. Olweus, D., *Cyberbullying: An overrated phenomenon?* European Journal of Developmental Psychology, 2012. **9**(5): p. 520-538.
20. Zych, I., R. Ortega-Ruiz, and R. Del Rey, *Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention*. Aggression and Violent Behavior, 2015. **23**: p. 1-21.
21. Tokunaga, R.S., *Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization*. Computers in Human Behavior, 2010. **26**(3): p. 277-287.
22. Görzig, A. and K. Ólafsson, *What makes a bully a cyberbully? Unravelling the characteristics of cyberbullies across twenty-five European countries*. Journal of Children and Media, 2013. **7**(1): p. 9-27.
23. Slonje, R., P.K. Smith, and A. Frisen, *The nature of cyberbullying, and strategies for prevention*. Computers in Human Behavior, 2013. **29**(1): p. 26-32.
24. Hamm, M.P., et al., *Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people: A scoping review of social media studies*. JAMA Pediatrics, 2015. **169**(8): p. 770-777.
25. Varjas, K., et al., *High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: An exploratory study*. Western Journal of Emergency Medicine, 2010. **11**(3): p. 269.
26. Ttofi, M.M., et al., *The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies*. Criminal Behaviour and Mental Health, 2011. **21**(2): p. 80-89.
27. Hellevik, P. and C. Øverlien, *Digital mobbing blant barn og ungdom i Norge - En kunnskapsoversikt 2013*. 2013, Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) Oslo.
28. Perren, S., et al., *Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents*. Child and adolescent psychiatry and mental health, 2010. **4**(28): p. 1-10.
29. Bonanno, R.A. and S. Hymel, *Cyber Bullying and Internalizing Difficulties: Above and Beyond the Impact of Traditional Forms of Bullying*. Journal of Youth and Adolescence, 2013. **42**(5): p. 685-697.
30. Gradinger, P., D. Strohmeier, and C. Spiel, *Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems*. Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 2009. **217**(4): p. 205-213.
31. Sjursø, I.R., H. Fandrem, and E. Roland, *Emotional Problems in Traditional and Cyber Victimization*. Journal of School Violence, 2016. **15**(1): p. 114-131.

32. Beckman, L., C. Hagquist, and L. Hellström, *Does the association with psychosomatic health problems differ between cyberbullying and traditional bullying? Emotional and behavioural difficulties*, 2012. **17**(3-4): p. 421-434.
33. Välimäki, M., et al., *Guidelines for preventing cyber-bullying in the school environment: a review and recommendations*. 2012, COST IS 0801.
34. Cantone, E., et al., *Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review*. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 2015. **11**: p. 58-76.
35. Fong, C.J. and D. Espelage, *Title Registration for a Systematic Review: Anti-Cyberbullying Interventions for Reducing Cybervictimization in Youth: A Systematic Review*. Campbell Systematic Review, Protocol, 2015.
36. Ttofi, M.M. and D.P. Farrington, *Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review*. *Journal of Experimental Criminology*, 2011. **7**(1): p. 27-56.
37. Pearce, N., et al., *Current Evidence of Best Practice in Whole-School Bullying Intervention and Its Potential to Inform Cyberbullying Interventions*. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 2011. **21**(01): p. 1-21.
38. Dalgard, O.S., et al., *FHI rapport 2011:1. Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. 2011, Folkehelseinstituttet: Oslo.
39. Ang, R.P., *Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies*. *Aggression and Violent Behavior*, 2015. **25**: p. 35-42.
40. Palladino, B.E., A. Nocentini, and E. Menesini, *Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials*. *Aggressive Behavior*, 2016. **42**(2): p. 194-206.
41. Mishna, F., et al., *Interventions to prevent and reduce cyber abuse of youth: A systematic review*. *Research on Social Work Practice*, 2011. **21**(1): p. 5-14.
42. Schultze-Krumbholz, A. and H. Scheithauer, *Cyberbullying*, in *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-based approaches to prevention and treatment* (2nd ed), T.P. Gulotta et al., Editors. 2015, New York: Springer. p. 415-428.
43. Thompson, F., S. Robinson, and P.K. Smith. *Cyberbullying in the UK: an evaluation of some intervention procedures*. 2012 [cited 2015 Sept.]; Available from: <http://www.bullyingandcyber.net/en/documents/ecip/united-kingdom/>.
44. Pieschl, S., et al., *Relevant dimensions of cyberbullying—Results from two experimental studies*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2013. **34**(5): p. 241-252.
45. Pieschl, S. and S. Urbasik, *Does the cyberbullying prevention program Surf-Fair work? An evaluation study*, in *From Cyber Bullying to Cyber Safety*, R. Hanewald, Editor. 2013, Nova Science Publishers, Inc. p. 205-224.
46. Jacobs, N.C., et al., *Online Pestkøppenstoppen: systematic and theory-based development of a web-based tailored intervention for adolescent cyberbully victims to combat and prevent cyberbullying*. *BMC public health*, 2014. **14**: p. 396.
47. Pieschl, S., et al., *Relevant dimensions of cyberbullying—Results from two experimental studies*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2013. **34**(5): p. 241-252.
48. Limber, S.P., R.M. Kowalski, and P.W. Agatston, *Cyber bullying: A prevention curriculum for grades 6-12*. 2008: Hazelden Publishing.
49. Schultze-Krumbholz, A., et al., *A comparison of classification approaches for cyberbullying and traditional bullying using data from six European countries*. *Journal of School Violence*, 2015. **14**(1): p. 47-65.
50. Sica, G.T., *Bias in Research Studies 1*. *Radiology*, 2006. **238**(3): p. 780-789.
51. Detsky, A.S., et al., *Incorporating variations in the quality of individual randomized trials into meta-analysis*. *Journal of clinical epidemiology*, 1992. **45**(3): p. 255-265.
52. Wood, L., et al., *Empirical evidence of bias in treatment effect estimates in controlled trials with different interventions and outcomes: meta-epidemiological study*. *British Medical Journal*, 2008. **336**(7644): p. 601-605.
53. Lam, C.W.C. and E. Frydenberg, *Coping in the Cyberworld: Program Implementation and Evaluation—A Pilot Project*. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 2009. **19**(02): p. 196-215.
54. Garaigordobil, M. and V. Martinez-Valderrey, *Effects of Cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy*. *Psicothema*, 2015. **27**(1): p. 45-51.
55. Doane, A.N., M.L. Kelley, and M.R. Pearson, *Reducing cyberbullying: A theory of reasoned action-based video prevention program for college students*. *Aggressive Behavior*, 2015. **9999**: p. 1-11.
56. Gradinger, P., et al., *Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program*. *Journal of School Violence*, 2015. **14**(1): p. 87-110.
57. Darley, J.M. and B. Latané, *Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968. **84**(4, Pt 1): p.377-383.
58. Roberto, A.J., et al., *Outcome evaluation results of school-based cybersafety Promotion and Cyberbullying Prevention intervention for middle school students*. *Health Communication*, 2014. **29**(10): p. 1029-1042.
59. Witte, K., *Predicting risk behaviors: Development and validation of a diagnostic scale*. *Journal of health communication*, 1996. **1**(4): p. 317-342.
60. Ortega-Ruiz, R., R. Del Rey, and J.A. Casas, *Knowing, Building and Living Together on Internet and Social Networks: The ConRed Cyberbullying Prevention Program*. *International Journal of Conflict and Violence*, 2012. **6**(2): p. 303-312.
61. Rimal, R.N., et al., *Moving toward a theory of normative influences: How perceived benefits and similarity moderate the impact of descriptive norms on behaviors*. *Journal of health communication*, 2005. **10**(5): p. 433-450.
62. Dinev, T. and P. Hart, *Internet privacy concerns and their antecedents-measurement validity and a regression model*. *Behaviour & Information Technology*, 2004. **23**(6): p. 413-422.

63. Beranuy, M., et al., *Problematic Internet and mobile phone use and clinical symptoms in college students: The role of emotional intelligence*. Computers in human behavior, 2009. **25**(5): p. 1182-1187.
64. Brighi, A., et al., *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)*. University of Bologna, 2012.
65. Brighi, A., et al., *Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying*. Emotional and Behavioural Difficulties, 2012. **17**(3-4): p. 375-388.
66. Jolliffe, D. and D.P. Farrington, *Development and validation of the Basic Empathy Scale*. Journal of adolescence, 2006. **29**(4): p. 589-611.
67. Brand, S., et al., *Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety*. Journal of educational psychology, 2003. **95**(3): p. 570.
68. Bronfenbrenner, U. and S.J. Ceci, *Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model*. Psychological review, 1994. **101**(4): p. 568.
69. Smith, P., et al., *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Research Brief No. RBX03-06. London: DfES, 2006.
70. Olweus, D., *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. 1996: University of Bergen, Research Center for Health Promotion (HEMIL). Bergen: Norway.
71. Garaigordobil, M., *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales*. TEA, Madrid, 2013.
72. Bryant, B.K., *An index of empathy for children and adolescents*. Child development, 1982: p. 413-425.
73. Herrera, J., *The impact of training on faculty and student perceptions of cyber-bullying in an urban south central texas middle school*. 2014, Texas A&M University: Kingsville.
74. Campfield, D.C., *Cyber bullying and victimization: Psychosocial characteristics of bullies, victims, and bully/victims*. 2008, University of Montana: ProQuest Dissertations and Theses, 171.
75. Wolfer, R., et al., *Prevention 2.0: Targeting cyberbullying @ school*. Prevention Science, 2014. **15**(6): p. 879-887.
76. Ajzen, I., *The theory of planned behavior*. Organizational behavior and human decision processes, 1991. **50**(2): p. 179-211.
77. Davis, M.H., *Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach*. Journal of personality and social psychology, 1983. **44**(1): p. 113.
78. Little, T.D., P.C. Rodkin, and P.H. Hawley, eds. *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior*. 2013, Routledge.
79. Menesini, E., A. Nocentini, and B.E. Palladino, *Empowering Students Against Bullying and Cyberbullying: Evaluation of an Italian Peer-led Model*. International Journal of Conflict and Violence, 2012. **6**(2): p. 314-320.
80. Cowie, H. and P. Wallace, *Peer support in action: From bystanding to standing by*. 2000, London: Sage.
81. Menesini, E., A. Nocentini, and P. Calussi, *The measurement of cyberbullying: dimensional structure and relative item severity and discrimination*. Cyberpsychology, behavior and social networking, 2011. **14**(5): p. 267-274.
82. Palladino, B.E., A. Nocentini, and E. Menesini, *Psychometric properties of the Florence CyberBullying-CyberVictimization Scales*. Cyberpsychology, behavior and social networking, 2015. **18**(2): p. 112-119.
83. Tanrikulu, T., H. Kinay, and O. Aricak, *Sensibility development program against cyberbullying*. New Media & Society, 2015. **17**(5): p. 708-719.
84. Glasser, W., *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. 2010, New York: Harper Collins.
85. Aricak, T., et al., *Cyberbullying among Turkish adolescents*. CyberPsychology & Behavior, 2008. **11**(3): p. 253-261.
86. Pieschl, S. and S. Urbasik, *Does the cyberbulling prevention program Surf-Fair wok? An evaluation study*, in *From Cyber Bulling to Cyber Safety: Issures and approaches in Educational Contexts*, R. Hanewald, Editor. 2013, Nova Science Publishers, Inc.
87. Riebel, J., R.S. Jaeger, and U.C. Fischer, *Cyberbullying in Germany—an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies*. Psychology Science Quarterly, 2009. **51**(3): p. 298-314.
88. Willard, N.E., *Cyberbulling and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. 2007, Champaign, IL: Research Press.
89. Doane, A.N., et al., *Development of the Cyberbullying Experiences Survey*. Emerging Adulthood, 2013. **1**(3): p. 207-218.
90. Endresen, I.M. and D. Olweus, *Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying*, in *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, & society*, A. Bohart and D. Stipek, Editors. 2001. Washington, DC: American Psychological Association. p.147-165.
91. Athanasiades, C., et al., *Internet use and cyberbullying among adolescent students in Greece: The "Tabby" project*. Hellenic Journal of Psychology, 2015. **12**(1): p. 14-39.
92. Agatston, P.W., R. Kowalski, and S. Limber, *Students' Perspectives on Cyber Bullying*. Journal of Adolescent Health, 2007. **41**(6 SUPPL.): p. S59-S60.
93. Cassidy, W., C. Faucher, and M. Jackson, *Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice*. School Psychology International, 2013. **34**(6): p. 575-612.
94. Dowell, E.B., A.W. Burgess, and D.J. Cavanaugh, *Clustering of Internet Risk Behaviors in a Middle School Student Population*. Journal of School Health, 2009. **79**(11): p. 547-553.
95. Pearce, N., et al., *Current evidence of best practice in whole-school bullying intervention and its potential to inform cyberbullying interventions*. Australian Journal of Guidance and Counselling, 2011. **21**(1): p. 1-21.

96. Willard, N.E., *Cyber-safe kids, cyber-savvy teens: Helping young people learn to use the Internet safely and responsibly*. 2007, San Francisco, CA: Jossey-Bass; US.
97. Lee, M.S., et al., *Cyber Bullying Prevention: Intervention in Taiwan*. PLoS ONE, 2013. **8**(5).
98. Li, Q., *Bullying in the New Playground: Research into Cyberbullying and Cyber Victimization*. Australasian Journal of Educational Technology, 2007. **23**(4): p. 435-454.
99. Batsche, G.M. and H.M. Knoff, *Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools*. School psychology review, 1994. **23**: p. 165-165.
100. Atria, M., D. Strohmeier, and C. Spiel, *The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization*. European Journal of Developmental Psychology, 2007. **4**(4): p. 372-387.
101. Gradinger, P., et al., *Cyber-victimization and popularity in early adolescence: Stability and predictive associations*. European Journal of Developmental Psychology, 2012. **9**(2): p. 228-243.
102. Strasburger, V.C., A.B. Jordan, and E. Donnerstein, *Children, Adolescents, and the Media: Health Effects*. Pediatric Clinics of North America, 2012. **59**(3): p. 533-587.
103. Frydenberg, E. and R. Lewis, *Boys play sport and girls turn to others: Age, gender and ethnicity as determinants of coping*. Journal of adolescence, 1993. **16**(3): p. 253-266.
104. Kessler, R. and D. Mroczek, *Final versions of our non-specific psychological distress scale*. Memo dated March, 1994, Ann Arbor, MI: Survey Research Center of the Institute for Social Research, University of Michigan.
105. Banerjee, R., C. Robinson, and D. Smalley. *Evaluation of the Beatbullying Peer Mentoring Programme*. 2010; Available from: <http://users.sussex.ac.uk/~robinb/bbreport-summary.pdf>.
106. Smith, P.K., C. Salmivalli, and H. Cowie, *Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a commentary*. Journal of Experimental Criminology, 2012. **8**(4): p. 433-441.
107. Caravita, S., P. Di Blasio, and C. Salmivalli, *Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying*. Social development, 2009. **18**(1): p. 140-163.
108. Armijo-Olivo, S., et al., *Assessment of study quality for systematic reviews: a comparison of the Cochrane Collaboration Risk of Bias Tool and the Effective Public Health Practice Project Quality Assessment Tool: methodological research*. Journal of evaluation in clinical practice, 2012. **18**(1): p. 12-18.
109. Spedding, S., *Exercise for Depression: Cochrane systematic reviews are rigorous, but how subjective are the assessment of bias and the practice implications?* Advances in Integrative Medicine, 2015. **2**(1): p. 63-65.
110. Hartling, L., et al., *Testing the risk of bias tool showed low reliability between individual reviewers and across consensus assessments of reviewer pairs*. Journal of clinical epidemiology, 2013. **66**(9): p. 973-981.
111. Guyatt, G.H., et al., *GRADE: an emerging consensus on rating quality of evidence and strength of recommendations*. British Medical Journal, 2008. **336**(7650): p. 924-926.
112. Downs, S.H. and N. Black, *The feasibility of creating a checklist for the assessment of the methodological quality both of randomised and non-randomised studies of health care interventions*. Journal of epidemiology and community health, 1998. **52**(6): p. 377-384.
113. Dwan, K., et al., *Systematic Review of the Empirical Evidence of Study Publication Bias and Outcome Reporting Bias*. PLoS ONE, 2008. **3**(8): p. e3081.
114. Stern, J.M. and R.J. Simes, *Publication bias: evidence of delayed publication in a cohort study of clinical research projects*. BMJ, 1997. **315**(7109): p. 640-645..

Appendiks

Appendiks 1: Søkestrategi

Hovedsøket:

Søkestrategi engelsk:

Database: Embase <1974 to 2015 September 25>, Ovid MEDLINE® In-Process & Other Non-Indexed Citations, Ovid MEDLINE® Daily and Ovid MEDLINE® <1946 to Present>, PsycINFO <1967 to September Week 4 2015>

Search Strategy:

- 1 (child* or adolescent* or early life or school-age* or youth* or pupil* or student* or teen* or juvenile or girl* or boy*).mp. (7560916)
- 2 (cyberbull* or cyber-bull* or internet bull* or net bull* or digital bull* or electronic bull* or web-bull* or online bull* or chat bull* or cybervictim* or cyber-victim*).mp. (2046)
- 3 ((internet or net or network* or web or website or cyber* or digital or online or electronic or technology or mobile phone or cell phone or text message* or instant message* or chat* or facebook* or insta* or social media*) adj3 (bullying or victimization or perpetration or harassment)).mp. (1622)
- 4 2 or 3 (2630)
- 5 1 and 4 (2016)
- 6 (outcome* or intervention* or trial*1 or effect* or efficacy or evaluat* or program* or assess* or prevent* or proactiv* or pro-activ* or experiment* or quasi-experiment* or control group* or case-control).mp. (27903554)
- 7 5 and 6 (1475)
- 8 (conference abstract* or letter* or editorial*).pt. (4733744)
- 9 7 not 8 (1426)
- 10 limit 9 to (danish or english or norwegian or swedish) (1349)
- 11 limit 10 to yr="2000 -Current" (1324)
- 12 remove duplicates from 11 (878)

Treff per database:

Ovid-basene Medline, Embase, PsycInfo er søkt samtidig (878)

Cochrane Library(9)

Campbell (8) Den ene var kun protokoll til en fremtidig systematisk oversikt av Fong & Espelage og er ikke tatt med.

Web of Science (550)

SweMed+ (3)

Norart (11)

Totalt etter fjerning av overlappende referanser: **1034 referanser**

I tillegg gjorde en av forfatterne (RU) et søk i ERIC. Vi har kun tilgang til gratisversjonen av ERIC på nettet, og den fungerer dårlig å gjøre avanserte søk i.

Lenken under inneholder de referansene til treffene, totalt 367 referanser (peer-reviewed) pr. 1. oktober 2015.

Mange av de 367 referansene var allerede funnet via de andre databasene.

[http://eric.ed.gov/?q=\(\(child+or+children+or+adolescent+or+adolescents+or+adolescence+or+early+life+or+school-age+or+youth+or+pupil+or+pupils+or+student+or+students+or+teenage+or+teenagers+or+juvenile+or+girl+or+girls+or+boy+or+boys\)+AND+\(\(cyberbullying+cyber-bullying+or+cybervictimization+or+cyber-victimization+or+cybervictimisation+or+cyber-victimisation\)+OR+\(online+OR+internet+OR+cyber+OR+net+OR+web+OR+digital+OR+electronic+or+%22social+media%22\)+AND+\(bullying+or+bullies+OR+victims+or+victimization+or+victimisation+OR+harassment+or+harassing\)\)+AND+\(outcome+or+outcomes+or+intervention+or+interventions+or+trial+or+trials+or+effect+or+effects+or+effective+or+effic](http://eric.ed.gov/?q=((child+or+children+or+adolescent+or+adolescents+or+adolescence+or+early+life+or+school-age+or+youth+or+pupil+or+pupils+or+student+or+students+or+teenage+or+teenagers+or+juvenile+or+girl+or+girls+or+boy+or+boys)+AND+((cyberbullying+cyber-bullying+or+cybervictimization+or+cyber-victimization+or+cybervictimisation+or+cyber-victimisation)+OR+(online+OR+internet+OR+cyber+OR+net+OR+web+OR+digital+OR+electronic+or+%22social+media%22)+AND+(bullying+or+bullies+OR+victims+or+victimization+or+victimisation+OR+harassment+or+harassing))+AND+(outcome+or+outcomes+or+intervention+or+interventions+or+trial+or+trials+or+effect+or+effects+or+effective+or+effic)

[cy+or+evaluation+or+program+or+programme+or+programs+or+programmes+or+prevent+or+preventi
on+or+preventing+or+proactive+or+pro-active+or+experiment+or+experiments+or+quasi-experiment+o
r+control+group+or+case-control\)\)\)&pr=on](#)

Grooming:

Strategi:

- 1) Utvalg av relevante artikler: 516
- 2) Utvalg av reviewartikler: 29

Intervensjonsutvalg:

- 1) Tar ut fra overskrift de som tematisk er relatert til nettbasert mobbing
- 2) Tar ut alle som omhandler intervensjoner eller programmer = 90
- 3) Tar ut duplikater = 60
- 4) Tar ut tematisk ikke nettbasert mobbing = 49

Supplerende søk:

Undersøkte relevante artikler:

Fong, C. J., & Espelage, D. (2015). Anti-Cyberbullying Interventions for Reducing Cybervictimization in Youth: A Systematic Review.

Mishna, F., Cook, C., Saini, M., Wu, M. J., & MacFadden, R. (2011). Interventions to prevent and reduce cyber abuse of youth: A systematic review. *Research on Social Work Practice*, 21, 5-14.

Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniélsdóttir, S., D'Aloja, E., ... & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, 11(Suppl 1 M4), 58.

Googlesøk:

Norsk søk: Digital mobbing program intervensjon

Se nærmere på:

Du bestemmer! <https://iktipraksis.iktsenteret.no/content/konfrontere-digital-mobbing-0>
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152420/PerMyklatun.pdf?sequence=1>

Engelsk søk: «Cyberbullying program intervention»

Se nærmere på:

- 1) Schultze-Krumbholz og Herbert Scheithauer, 2015,
- 2) Thompson, Robinson og Smith, 2012

Relevante programmer funnet i Schultze-Krumbholz og Herbert Scheithauer, 2015, samt Thompson, Robinson og Smith, 2012:

- 1) Surf - Fair (Patchin og Hinduja, 2012)
- 2) Let's Fight It Together (Thompson og kollegaer, 2012)
- 3) CyberMentors (Banerjee, Robinson og Smalley, 2010)

Ikke inkludert:

On-line Programs

Evaluering av generelle nettbrukprogrammer som: I-SAFE og NetSmartz program og Kidsmart

- www.stopcyberbullying.org. This Web site by the group WiredSafety includes information on identifying cyberbullying, preventing it, and how to handle it if it happens to you.
- [http://www.stopbullying.gov/ www.stopbullying.gov](http://www.stopbullying.gov). This government Web site has a ton of information on both bullying and cyberbullying.[http://www.athinline.org/ www.athinline.org](http://www.athinline.org/). Get facts on digital abuse and cyberbullying and learn how to deal with those things and help others at this Web site from MTV.
- Bully Block app. Block unwanted text messages, pictures, and calls with this app for Android phones. You can also record to a secret file and send the information to your parents. [Poland, S. (2010). LGBT Students Need Support at School. District Administration, 46(1), 44-44.].
- Netiquette, a set of rules for Internet etiquette, may be an important means of reducing disinhibited behavior online [Shea, S.E. (1994). Guide for parents. What to do about bullying... Contemporary Pediatrics, 13(2), 115-116.].
- The iSafe Internet Safety Program (i-SAFE Inc, 1998, 2009) is a subscription-based prevention curriculum for students in Grades K–12. School personnel, parents and/or community leaders are provided a professional development program either in person or via DVD
- Netsmartz ([Http://www.netsmartz.org](http://www.netsmartz.org))
- CyberSmart (<http://www.cybersmartcurriculum.org/home>)
- MTV initiative "A Thin Line" (www.athinline.org), aims to end digital abuse, the network enlisted psychologists, cybercrime experts, and youth activists [Whelan, D. L. (2011).The bully in the backpack. School Library Journal, 57(10), 29-36.].

Parent Programs

School Intervention and Prevention Strategies Programs

Appendiks 2: Risiko for systematiske skjevheter per studie

Athanasziades et al. (2015). The Tabby Project.			
Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	Participants randomized to the treatment groups, but no information given on randomization technique.	Unclear risk
Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	No information given on randomization technique.	Unclear risk
Performance bias.			
Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible and outcome susceptible for being influenced by lack of blinding. Teachers who implemented the program trained by the research team (9 h seminar).	High risk
Detection bias.			
Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Anonymous online administration of outcome (the Tabby checklist). No information on degree of help in administering the questionnaire. Lack of procedure description, probably same person that administered the pre- and post-intervention.	High risk
Attrition bias.			
Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.	No information provided on attrition or exclusion from the analyses.	Unclear risk
Reporting bias.			
Selective reporting.	State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.	No protocol provided, but all expected outcomes (regarding cyberbullying) included.	Low risk

Other bias.			
Other sources of bias.	<p>State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool.</p> <p>If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.</p>	<p>No cluster-randomization: risk of contamination between study groups. Students selected from five schools (three public and two private) that volunteered to participate. Schools located in the Greater Metropolitan Area of Thessaloniki, the second largest city in Greece.</p>	High risk

Cross et al. (2016). Cyber Friendly Schools Program.			
Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	<p>Group-randomized trial. Schools stratified by school type, socio-economic status, and number of Grade 8 students, and randomized to intervention or control condition.</p> <p>No systematic differences found on predictor or outcome variables at baseline between study groups.</p> <p>Randomization technique not reported.</p>	Unclear risk
Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	No information given on randomization technique.	Unclear risk
Performance bias.			
Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible and outcome susceptible for being influenced by lack of blinding.	High risk
Detection bias.			
Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Outcome measured by confidential online surveys. Administered during class time at school by trained research staff according to a strict protocol.	High risk
Attrition bias.			
Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.	<p>Missing values handled using FIML, and excluded cases</p> <p>(181 (5%)) found similar to the included on demographic variables, and were proportionally distributed across study groups.</p>	Low risk

Reporting bias.			
Selective reporting.	State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.	No protocol provided. Data provided on all expected outcomes.	Low risk
Other bias.			
Other sources of bias.	State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool. If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.	Randomized at school level, schools stratified on relevant variables, and low risk of contamination. School-level clustering accounted for, but not class-level as the study was across multiple years and class composition not stable over these years. Decent number of schools included (n=35), and groups found similar at baseline on important variables. All metropolitan non-Government secondary schools with at least 90 Grade 8 students invited.	Low risk

Doane et al. (2015). Theory of Reasoned Action (TRA)-based video prevention program.

Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	Students were randomly assigned to either the video-based cyberbullying prevention program or no prevention program. Randomization technique not explicitly reported.	Unclear risk
Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	Randomization technique not explicitly reported.	Unclear risk
Performance bias.			
Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible and outcome judged possible to be influenced by lack of blinding.	High risk
Detection bias.			
Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Self-report via electronic surveys (students not blinded for intervention).	High risk

Attrition bias.			
Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.	Attrition and exclusions described, but not degree of selective attrition or how to handle missing data.	Unclear risk
Reporting bias.			
Selective reporting.	State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.	No protocol provided, but all expected outcomes (regarding cyberbullying) included. Intervention and hypothesis theory-based (TRA), measures and results concerning all aspects of the model included.	Low risk
Other bias.			
Other sources of bias.	State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool. If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.	Students, both control and intervention group, from same university (risk of «spill» effects). Of freshmen (n=3,187) and sophomores (n=3,128) invited (though e-mail), only 375 students participated, no description of selective participation. 70% females.	High risk

Garaigordobil and Martinez-Valderrey (2015). Cyberprogram 2.0.			
Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	At each participating centre, the classrooms were numbered and randomly assigned to the groups (experimental and control). No differences in gender, but statistically significant difference in pre-test score between study groups. No information given on randomization technique.	Unclear risk
Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	No information given on randomization technique.	Unclear risk
Performance bias.			
Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible and outcome susceptible for being influenced by lack of blinding. Intervention performed by adult with psycho-pedagogic training.	High risk

Detection bias.			
Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Outcome measured by self-report questionnaires. No information on degree of help in administering the questionnaire.	High risk
Attrition bias.			
Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.	The study did not address this outcome, no information provided on attrition or exclusion from the analyses.	Unclear risk
Reporting bias.			
Selective reporting.	State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.	No protocol provided, but all expected outcomes (regarding cyberbullying) included.	Low risk
Other bias.			
Other sources of bias.	State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool. If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.	Low risk of selection bias: Random list of schools in the Gipuzkoa invited, taking into account type (public/private) and socio-economic-cultural level of the centres that declined to participate. Participants randomized to the intervention and control, clustered at class-level. High risk of contamination (unclear how the clustering was taken into account in the analyses).	High risk

Grading et al. (2015). ViSC Social Competence Program.

Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	Randomized at school level. Random numbers drawn from urn.	Low risk
Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	Schools applied for participation and judged to fill necessary criteria in advance of allocation. Research group did the allocation.	Low risk

Performance bias.			
Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible and outcome susceptible for being influenced by lack of blinding.	High risk
Detection bias.			
Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Internet-based questionnaires completed at school under supervision of two trained research assistants Students not blinded for intervention. Pre and post test administered on net.	High risk
Attrition bias.			
Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.	47.7% incomplete data due to missing either pre- or post-test, or missing single items. Multiple imputations employed 8 of 13 schools denied to serves as control schools (after randomization). Unclear whether this drop-out was selective (though all were the same school type in the city of Vienna).	Unclear risk
Reporting bias.			
Selective reporting.	State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.	No protocol provided, but all expected outcomes (regarding cyberbullying) included.	Low risk
Other bias.			
Other sources of bias.	State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool. If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.	Of all 155 invited schools, 34 applied and 26 of these fulfilled necessary requirements for participation. Selection bias unclear. Requirements for inclusion were willingness to participate and having a computer room in the school.	Unclear risk

Herrera (2014). "Internet safety basics"-video			
Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	Single group interrupted-time series design. Examined difference in outcome prior to, one week after and six weeks after watching the "internet safety basics" video. No control group.	High risk

Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	N/A.	High risk
Performance bias.			
Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible and outcome susceptible for being influenced by lack of blinding.	High risk
Detection bias.			
Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Administration of outcome survey part of the school's curriculum. Data collected through anonymous responses. Students not blinded for intervention.	High risk
Attrition bias.			
Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.	Insufficient reporting of attrition and exclusion to permit judgement on low risk or high risk.	Unclear risk
Reporting bias.			
Selective reporting.	State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.	Insufficient information to permit judgement of low or high risk.	Unclear risk
Other bias.			
Other sources of bias.	State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool. If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.	The selection of participants not sufficiently described.	Unclear risk

Lee et al. (2013).The WebQuest course.			
Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	Quasi-experimental design, purposive sampling of two seventh grade classes (one class was intervention group, one class control group receiving no intervention). Intervention and control group reported similar in basic background characteristics, except for significant differences in socio-economic status. Method of allocation to intervention groups unclear.	High risk
Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	Purposive sampling, method for allocation to study groups not provided.	High risk
Performance bias.			
Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible and outcome susceptible for being influenced by lack of blinding.	High risk
Detection bias.			
Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Self-reported questionnaire. Students not blinded for intervention.	High risk
Attrition bias.			
Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.	The study did not address this outcome.	Unclear risk
Reporting bias.			
Selective reporting.	State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.	No study protocol available, but all expected outcomes (regarding cyberbullying) reported.	Low risk

Other bias.			
Other sources of bias.	State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool. If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.	Risk of contamination (students from same school in different intervention groups).	High risk

Menesini et al. (2012). NoTrap! program 1st edition.			
Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	Method for allocation to study groups not described. Schools self-selected, and included classes selected by school staff.	High risk
Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	Not described.	High risk
Performance bias.			
Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible and outcome susceptible for being influenced by lack of blinding.	High risk
Detection bias.			
Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Outcome measured by questionnaires. Not described how administered.	High risk
Attrition bias.			
Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.	Study 1: 62% of the sample analyzed on the basis of complete data at T1 and T2. Drop-outs described to not differ from those who remained with regard to the initial study variables. Study 2: Participants who dropped out (12%) described to not differ from those who remained with regard to the initial study variables.	Unclear risk

Reporting bias.			
Selective reporting.	State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.	No protocol provided. Data provided on all expected outcomes.	Low risk
Other bias.			
Other sources of bias.	State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool. If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.	Risk of contamination between classes within schools. Cluster-effects not explicitly accounted for.	High risk

Ortega-Ruiz et al. (2012). The ConRed program.			
Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	Quasi-experimental, ex post facto design. Three schools selected, researchers agreed with the schools which classes would be allocated to intervention and control condition.	High risk
Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	Unconcealed, see above.	High risk
Performance bias.			
Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible and outcome susceptible for being influenced by lack of blinding.	High risk
Detection bias.			
Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible and outcome susceptible for being influenced by lack of blinding. Outcome measured by self-report instruments.	High risk
Attrition bias.			
Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.	The study did not address this outcome.	Unclear risk

Reporting bias.			
Selective reporting.	State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.	No protocol provided or referred to, but all expected outcomes (regarding cyberbullying) reported	Low risk
Other bias.			
Other sources of bias.	State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool. If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.	Risk of contamination between intervention and control classes within schools.	High risk

Palladino et al. (2016). NoTrap! program 2nd and 3rd edition.

Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	Two quasi-experimental trials, groups allocated at school-level. No schools agreed to participate with a random selection model. Thus, researchers matched schools that requested to participate only as experimental group with other schools asked to participate as controls, matched by curriculum (e.g. technical, vocational etc.)	High risk
Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	Not concealed.	High risk
Performance bias.			
Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible and outcome susceptible for being influenced by lack of blinding.	High risk
Detection bias.			
Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Outcome measured by questionnaires. Administered in class during school time by trained research staff (Master or PhD level students).	High risk

Attrition bias.			
Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.	Missing values handled with maximum likelihood estimation models. Results indicated missing completely at random (MCAR), except for drop-out rates at the follow-up measure, where drop-out was significantly lower in experimental (19.2%) than control group (35.1%).	Low risk
Reporting bias.			
Selective reporting.	State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.	No protocol provided. Data provided on all expected outcomes.	Low risk
Other bias.			
Other sources of bias.	State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool. If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.	Clustered at school-level, schools matched by curriculum, lowering risk of contamination. Cluster-effects judged by authors to be low, and effect-sizes sound. Trial 1: No significant differences found at baseline between study groups for gender, victimization, bullying, cyber victimization and cyberbullying. Trial 2: No significant differences found at baseline between study groups for gender, victimization, bullying, cyber victimization and cyberbullying.	Low risk

Roberto et al. (2014). Arrizona Attorney General's Social network safety promotion and cyberbullying program.

Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	Posttest-only control-group design. Random assignment stratified at class level. Randomization technique not provided.	Unclear risk
Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	Randomization technique not provided.	Unclear risk

Performance bias.			
Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible and outcome susceptible for being influenced by lack of blinding.	High risk
Detection bias.			
Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Students filled out survey in their regular and smaller classroom setting (not blinded for intervention). Member of research team administered the survey.	High risk
Attrition bias.			
Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.	75% of parents provided consent, 69% of students present on day of intervention data collection. n=15 excluded because enrolled in special education program, and which could not be easily and consistently randomly assigned to conditions. N=3 excluded due to lack of electronic device, internet or social networking site. Missing item data not reported on.	Unclear risk
Reporting bias.			
Selective reporting.	State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.	Protocol not provided, but all expected outcomes (regarding cyberbullying) based on hypothesis were reported.	Low risk
Other bias.			
Other sources of bias.	State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool. If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.	Risk of contamination between classes within schools. This risk reduced by post-test directly after intervention, with no contact between intervention and control group between pre and post-test.	High risk

Tarinkulu and Kinay (2015). The sensibility development program against cyberbullying.

Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	Random allocation, stratified by gender. The experimental group received the SDPaCB, while the control group received no treatment. Method of randomization not provided. Very low n (16 in total). No difference found in pre-test scores between study groups.	Unclear risk
Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	Randomization technique not provided.	Unclear risk
Performance bias.			
Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible and outcome susceptible for being influenced by lack of blinding.	High risk
Detection bias.			
Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Outcome assessed by self-report scales. Students not blinded for intervention.	High risk
Attrition bias.			
Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.	No attrition of participants, but no information on missing data on single variables.	Unclear risk
Reporting bias.			
Selective reporting.	State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.	No protocol provided, but all expected outcomes (regarding cyberbullying) included.	Low risk

Other bias.			
Other sources of bias.	State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool. If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.	Very low n (18), from one private high school in Istanbul, which limits generalizability. Method of recruitment/selection of participants not reported. Contamination between study groups possible since both groups attended the same school.	High risk

Williford et al. (2013). KiVa Antibullying Program.			
Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	Cluster-randomized at school level. No significant observed differences in demographic differences between groups at baseline. Randomization technique not reported.	Unclear risk
Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	Schools volunteered for participation in advance of randomization. Randomization technique not reported.	Low risk
Performance bias.			
Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible and outcome susceptible for being influenced by lack of blinding.	High risk
Detection bias.			
Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible. Data collected by online utility in school computer lab and completed during regular school hours. Unclear who administered, and to which degree the student received help during assessment.	High risk
Attrition bias.			
Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.	Missing data imputed using «Full-information maximum likelihood estimator (FIML).	Low risk

Reporting bias.			
Selective reporting.	State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.	No protocol provided, but all expected outcomes (regarding cyberbullying) included.	Low risk
Other bias.			
Other sources of bias.	State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool. If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.	Unclear how the 78 of 275 initially volunteering schools were selected for participation.	Unclear risk

Wölfer et al. (2014). Media Heroes.			
Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	Five schools from large German city voluntarily participated. Cluster randomized at class level. Evaluation groups balanced across grades and within gender-equalized classes. Schools performed randomization, technique not reported.	Unclear risk
Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	Not reported in sufficient detail.	Unclear risk
Performance bias.			
Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible and outcome susceptible for being influenced by lack of blinding.	High risk
Detection bias.			
Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Students filled out self-reported questionnaires (not blinded for intervention received). Data collection during regular class under supervision of trained research assistants.	High risk

Attrition bias.			
Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.	Drop-out (19%) not related to sex or group status, but more drop-out in higher classes. Magnitude judged marginal, and attrition considered unbiased and unsystematic.	Low risk
Reporting bias.			
Selective reporting.	State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.	No protocol provided, but all expected outcomes (regarding cyberbullying) included.	Low risk
Other bias.			
Other sources of bias.	State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool. If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.	Risk of contamination between intervention and control classes within schools?	High risk

Dillon and Bushman (2015). The Five-step Bystander Intervention Model.

Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	University students volunteered to participate in laboratory experiment (mediated environment). Random assignment to six experimental conditions, using a random number generator.	Low risk
Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	Allocation after enrolment. Lead research assistant only person privy to allocation, allocated from random number list (greeting participants and setting up participant experiment station.) Allocation concealed for participants and research assistant playing bully/victim.	Low risk

Performance bias.			
<p>Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).</p>	<p>Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.</p>	<p>Participants blinded. Participants across conditions lead to believe they would pilot an online support chat feature for online research studies.</p> <p>Personnel: Lead research assistant only person privy to allocation, allocated from random number list (greeting participants and setting up participant experiment station.) Allocation concealed for participants and research assistant playing bully/victim.</p>	<p>Low risk</p>
Detection bias.			
<p>Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).</p>	<p>Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.</p>	<p>Two coders trained in scoring a coding schema, using a random 10% of transcripts. When Cohen's kappa reached .80, the remaining sample coded independently. The coders were blinded of experimental conditions.</p>	<p>Low risk</p>
Attrition bias.			
<p>Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).</p>	<p>Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.</p>	<p>Data from 20 of 241 participants discarded due to suspicion. This exclusion is judged no likely to have influenced main outcome.</p> <p>Attrition not reported.</p>	<p>Low risk</p>
Reporting bias.			
<p>Selective reporting.</p>	<p>State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.</p>	<p>No protocol provided, but all expected outcomes (regarding cyberbullying) included.</p>	<p>Low risk</p>
Other bias.			
<p>Other sources of bias.</p>	<p>State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool.</p> <p>If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.</p>		<p>Low risk</p>

Lam and Frydenberg (2009). Cyber Savvy Teens program.

Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	Invitation sent to 10 secondary schools within Melbourne metropolitan area. The first two schools that expressed interest were randomly allocated into either experimental ("BOC" program) or control group (waiting list). Control group received CST program upon completion of pilot project. Randomization technique not explicitly described.	Unclear risk
Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	Insufficient information to permit judgement of low risk or high risk.	Unclear risk
Performance bias.			
Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible and outcome susceptible for being influenced by lack of blinding.	High risk
Detection bias.			
Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Self-reported questionnaires employed (students not blinded for intervention). The same procedure employed in administration for all groups, pre- and post-interventions. Anonymity assured.	High risk
Attrition bias.			
Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.	Missing data or pre- or post-intervention described. Reasons for missing provided (holiday leave, participating in schools sport, falling ill, suspended), but not whether the attrition was selective.	Unclear
Reporting bias.			
Selective reporting.	State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.	Insufficient information to permit judgement of low or high risk.	Unclear risk

Other bias.			
Other sources of bias.	State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool. If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.	Description of selection of schools into the study (10 schools) and participating schools (2 schools) not given. In addition, only 33 students from these 2 schools were included in the study.	High risk

Thompson et al. (2012). Let's Fight It Together.			
Domain	Support for judgement	Review authors' judgement	Risk of bias
Selection bias			
Random sequence generation.	Describe the method used to generate the allocation sequence in sufficient detail to allow an assessment of whether it should produce comparable groups.	Pre-post test design, no control group. Participants were students (11-14 year olds) at three secondary schools in southeast England.	High risk
Allocation concealment.	Describe the method used to conceal the allocation sequence in sufficient detail to determine whether intervention allocations could have been foreseen in advance of, or during, enrolment.	N/A	High risk
Performance bias.			
Blinding of participants and personnel Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind study participants and personnel from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Blinding not possible, and outcome susceptible for being influenced by lack of blinding.	High risk
Detection bias.			
Blinding of outcome assessment Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe all measures used, if any, to blind outcome assessors from knowledge of which intervention a participant received. Provide any information relating to whether the intended blinding was effective.	Participants completed anonymous pre and post questionnaires, administered as part of "PSHE" lesson (students not blinded for intervention). Schools were part of the DAPHNE III project an evaluation of Childnet's e-safety film.	High risk
Attrition bias.			
Incomplete outcome data Assessments should be made for each main outcome (or class of outcomes).	Describe the completeness of outcome data for each main outcome, including attrition and exclusions from the analysis. State whether attrition and exclusions were reported, the numbers in each intervention group (compared with total randomized participants), reasons for attrition/exclusions where reported, and any re-inclusions in analyses performed by the review authors.	Incomplete description of attrition and exclusion, reasons for attrition/ exclusion and how to handle missing data. 383 completed pre-test, 390 post-test. Schools included in prior interventions and were part of a large governmental program related to different school programs.	High risk

Reporting bias.			
Selective reporting.	State how the possibility of selective outcome reporting was examined by the review authors, and what was found.	Insufficient information to permit judgement of low or high risk.	Unclear risk
Other bias.			
Other sources of bias.	State any important concerns about bias not addressed in the other domains in the tool. If particular questions/entries were pre-specified in the review's protocol, responses should be provided for each question/entry.	Unclear how schools were selected into the study and if they were part of other school-related programs.	High risk

Utgitt av Folkehelseinstituttet

Postboks 4404 Nydalen

0403 Oslo

Tel: +47-21 07 70 00

E-post: folkehelseinstituttet@fhi.no

www.fhi.no

Bestilling:

Rapporten er kun tilgjengelig
elektronisk i PDF-format.

Rapporten kan lastes ned fra www.fhi.no

Telefon: +47-21 07 82 00

ISSN: 1503-1403

ISBN: 978-82-8082-716-6 elektronisk utgave