

# LEDELSE AV HJEM-SKOLESAMARBEIDET I MOBBESAKER - FRA ET FORELDREPERSPEKTIV

Camilla Gramstad Hagevold



**Master i utdanningsledelse**  
**Institutt for lærerutdanning og skoleforskning**

*Våren 2021*

---

*«Det var det de sa på alle foreldremøter og sånt, men praksisen var jo noe helt annet»*

## SAMMENDRAG

---

Dette er en kvalitativ studie som undersøker foreldres opplevelse av ledelse av hjem-skole-samarbeidet i mobbesaker. Målet er å få innsikt i foreldrenes opplevelse av skolens arbeid og samarbeid i slike saker, slik at denne kunnskapen kan anvendes av skoleledere for å utvikle praksis.

For å undersøke dette ble det gjennomført 7 semistrukturerte intervjuer av foreldre til barn som hadde vært utsatt for mobbing, og der foreldrene hadde meldt fra til skolen etter august 2017, da det nye kapittel 9A i opplæringsloven trådte i kraft. Funnene ble drøftet i lys av tre perspektiver på mobbing; det individualpsykologiske, det sosialpsykologiske og det bioøkologiske, og tre perspektiver på ledelse av hjem-skole-samarbeid; relasjoner, kommunikasjon og profesjonalitet.

Funnene tyder på at i saker der skolen ifølge foreldrene ikke klarer å løse mobbesaken, handler det både om en opplevelse av at skolen ikke håndterer saken i tråd med det som foreldre oppfatter som «sann og gyldig» kunnskap om håndtering av slike saker, og at som en konsekvens av dette at også ledelsen av hjem-skole-samarbeidet oppleves som mangelfull ved at tilliten til skolen synker, og kommunikasjonen forringes. Skolelederne spiller en rolle i disse oppfatningene enten ved å være passive, ved å opptre defensive og emosjonelle eller ved å stå for «ansiktsløse forpliktelser» i etterlevelsen av lovverk, men ikke følge opp med omsorg, støtte og forståelse.

## FORORD

---

Da jeg startet på masterutdanningen i skoleledelse hadde jeg allerede jobbet en del år som skoleleder, etter at jeg tok første del - Rektorskolen i Stavanger i 2010. Da jeg valgte å gå videre og fullføre en master, handlet det mest om å få ta del i et nytt læringsfellesskap i studiet, men også det mer pragmatiske - at jeg som skoleleder skal lede masterutdannede lærere.

De første årene opplevdes som et nødvendig avbrekk og pusterom i jobben som assisterende rektor, der jeg fikk tenke de lange tankene og lufte dem sammen med andre skoleledere, fra andre steder i landet. Dette, sammen med det rent faglige, opplevdes som en enorm berikelse i min skoleledertilværelse.

Korona-årene 2020 og 2021 ble årene der jeg arbeidet med selve masteren. Midt i perioden jeg skulle drive med datainnsamling fikk jeg også jobb som rektor, og dette, sammen med pandemien, gjorde at oppgaven trengte 3 semester for å fullføres. Når den nå er ferdig, har jeg mange å takke.

Takk til informantene, som delte sine sterke historier med meg! Funnene og konklusjonene fra denne oppgaven kommer jeg selv til å ta med meg i jobben som rektor – og jeg håper at de kan bidra til at flere unngår samme situasjon som dere. Takk til veiledere Judith Novak, som fikk meg inn på rett spor, og til Hedvig Abrahamsen, som sørget for at jeg ikke bremses – og som veiledet og motiverte meg helt fram til mål. Takk til medstudenter, kolleger og venner som har vært samtalepartnere og støttespillere – og spesielt takk til Lillian Utne Skjæveland som har vært akademisk sparringpartner og tilbudt gode pauseaktiviteter og feiringer når jeg har trengt det.

Mest av alt takk til min kjære, gode familie - til Trond som har støttet, dyttet og delfinansiert det hele, og til Mons og Pernille som har lånt vekk PC 'en til skriving i ferier der de nok gjerne heller ville brukt den til spilling. Takk for at dere gjorde det mulig å ta pause fra tilværelsen som mamma og kone, slik at jeg kunne få være student og oppgradere fra jack of all trades, til master of one!

# INNHOOLD

---

Sammendrag.....	III
Forord.....	IV
Innhold.....	V
1 innledning.....	1
1.1 innramming/review.....	4
1.1.1 Foreldrestemmen i mobbesaker .....	4
1.1.2 Hjem-skole-samarbeid.....	7
1.1.3 Oppsummering.....	9
1.2 problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.3 Sentrale begreper.....	10
1.4 oversikt og struktur.....	10
2 Teori.....	12
2.1 perspektiv (kunnskapssyn) .....	12
2.2 perspektiv på mobbing.....	12
2.2.1 Individualpsykologisk perspektiv .....	13
2.2.2 Sosialpsykologiske perspektiv .....	14
2.2.3 Bioøkologisk perspektiv.....	16
2.3 Perspektiver på Ledelse av hjem-skole-samarbeid.....	18
2.3.1 Ledelse.....	18
2.3.2 Relasjoner .....	19
2.3.3 Kommunikasjon .....	22
2.3.4 Profesjonalitet.....	23
2.4 Oppsummering og hvordan perspektivene blir brukt i analysene .....	24
3 Metode.....	25
3.1 En fenomenologisk tilnærming.....	25
3.2 Det kvalitative forskningsintervju .....	26
3.2.1 Intervjuets epistemologi.....	27
3.3 Ethiske betraktninger .....	27
3.3.1 Intervjuets etikk.....	27
3.3.2 Infomert samtykke og GDPR.....	28
3.3.3 Fortrolighet/konfidensialitet.....	28
3.3.4 Konsekvenser .....	29
3.3.5 Forskerens rolle .....	29
3.4 Intervjuets 7 stadier, og min anvendelse.....	30

3.4.1	Tematisering.....	30
3.4.2	Planlegging.....	31
3.4.3	Gjennomføring av intervjuene .....	32
3.4.4	Transkribering.....	33
3.4.5	Analysering.....	34
3.4.6	Verifisering – Studiens kvalitet.....	35
3.4.7	Rapportering .....	37
3.5	Oppsummering .....	37
4	Presentasjon av funn.....	38
4.1	Oversikt over sakene .....	38
4.2	Hvordan opplever foresatte skolens håndtering av saken?.....	38
4.3	Hvilke konsekvenser får håndteringen av mobbesaken for samarbeidet mellom hjem og skole? .....	44
4.4	Hvordan opplever de foresatte rektor/skoleledelsens rolle i håndteringen av mobbesaken? .....	46
4.5	Andre funn.....	48
4.6	Oppsummering .....	49
5	Drøfting.....	50
5.1	Drøfting i lys av ulike perspektiver på mobbing .....	50
5.1.1	Individualpsykologisk perspektiv på mobbing .....	50
5.1.2	Sosialpsykologisk perspektiv på mobbing.....	52
5.1.3	Bioøkologisk perspektiv på mobbing .....	53
5.1.4	Oppsummerende drøfting.....	54
5.2	Drøfting i lys av perspektiver på ledelse av hjem-skole-samarbeid.....	56
5.2.1	Relasjoner i ledelse av hjem-skole-samarbeidet.....	56
5.2.2	Kommunikasjon i ledelse av hjem-skolesamarbeidet.....	58
5.2.3	Profesjonalitet i ledelse av hjem-skole-samarbeidet.....	59
5.2.4	Oppsummerende drøfting.....	60
5.3	Oppsummering .....	63
6	Avslutning.....	64
6.1	Konklusjoner.....	65
6.2	implikasjoner for praksis.....	66
6.3	implikasjoner for videre forskning .....	66
6.4	Styrker og svakheter.....	67
6.5	Oppsummering .....	68
	Litteraturliste.....	i
	Vedlegg 1 – samtykkeskjema .....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
	Vedlegg 2 – søknad NSD.....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>

Vedlegg 3 – Facebook-grupper.....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
Vedlegg 4 - nettskjema.....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
Vedlegg 5 – intervjuguide.....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>

# 1 INNLEDNING

---

Temaet i denne oppgaven er foreldres opplevelse av hjem-skole-samarbeidet når de melder fra om at barnet deres ikke opplever et trygt og godt skolemiljø. Målet er å få innsikt i foreldrenes opplevelse av skolens arbeid og samarbeid i slike saker, slik at denne kunnskapen kan anvendes av skoleledere for å utvikle praksis.

I skrivende stund går en video fra Australia viralt på sosiale medier. Videoen viser en 9 år gammel gutt, som gråtkvalt og dypt frustrert forteller at han har lyst til å dø. Moren som filmer forteller at dette er det mobbing gjør med et barn, og ønsker med videoen å øke bevisstheten rundt mobbeproblematikken. På et tidspunkt i videoen sier hun – tydelig preget av å se sin sønns smerte; «The whole anti-bullying shit isn't f\*\*king working». Hun er nok ikke alene om å kjenne på sinne, oppgitthet, frustrasjon og avmakt i en slik situasjon.

I Australia har selvmord som følge av mobbing, allerede indirekte ført til lovendringer. I 2011 innførte delstaten Victoria en anti-mobbelov som gjorde alvorlig mobbing straffbart med opptil 10 år i fengsel. Loven kaltes «Brodies law», etter Brodie Panlock, som 19 år gammel tok sitt eget liv som følge av langvarig mobbing på arbeidsplassen. I 2013 begikk 15 år gamle Chloe Fergusson selvmord etter flere grove tilfeller av mobbing – fysisk, psykisk og på nett. De etterlatte samlet inn 48000 underskrifter for å få en føderal endring i straffeloven for å definere og regulere nettmobbing – kalt «Chloe's law». I 2015 kom «Enhancing online safety for children ACT», som etablerte et ombud for nettmobbing, samt en klageinstans og et system for å fjerne materiell fra store operatører av sosiale medier (Critchley, 2016).

Høsten 2014 – midt i Djupedalsutvalgets arbeid med NOU 'en «Å høre til» (2015), fikk vi også i Norge et ansikt og et navn å knytte til det aller verste utfallet av mobbing. Da fortalte moren til Odin Olsen Andersgård historien om hvordan den 13 år gamle gutten, etter flere år med mobbing, tok sitt eget liv (Mikkelsen & Åsebø, 2014). Øystein Djupedal lar også Odins ord starte rapporten til den offentlige utredningen som noen år senere skal ende i en lovendring; «Det hjelper ikke å si ifra, de gjør ikke noe uansett.» Odins mor støttet flere av tiltakene som ble foreslått av utvalget (Ertesvåg 2015), og som endte opp i det nye kapittel 9A i opplæringsloven. Kanskje den kunne fått navnet «Odins lov».



Endringene i opplæringslovens kapittel 9A trådte i kraft 1. august 2017, og målet med de nye bestemmelsene var å sikre et bedre regelverk mot mobbing, og en bedre håndheving av reglene. Noen av de viktigste endringene var at det nå ble lovfestet at skolen skulle ha nulltoleranse for krenkelser som mobbing, vold og diskriminering, og at det var elevenes individuelle subjektive opplevelse som skulle legges til grunn for skolens plikt til aktivitet.

Denne aktivitetsplikten består av 5 delplikter; plikt til å følge med, plikt til å gripe inn, plikt til å undersøke, plikt til å varsle og plikt til å sette inn tiltak. Disse skal også dokumenteres i en aktivitetsplan. Det finnes også en skjerpet plikt for skolen i tilfeller der det er ansatte som mobber. Dersom skolen ikke har satt i gang aktiviteter innen 5 virkedager, kan skolen klages inn for Statsforvalteren.

Det er rektor som har ansvaret for å påse at alle ansatte kjenner sine plikter i lovverket, og at foreldre og elever kjenner sine rettigheter. Det er også rektor som har hovedansvaret for at aktivitetsplikten blir fulgt, og rektor skal varsles om alle 9A-saker, men oppgaver i delpliktene kan delegeres til avdelingsledere, kontaktlærere eller sosiallærer. Skolen skal også ha en handlingsplan for forebygging og håndtering av mobbesaker, og denne skal være kjent for alle parter, og den skal revideres årlig.

I 2019 ble endringene evaluert, og man finner at flere elever blir hørt som en følge av lovendringen og skolenes praksisendring. Allikevel er der ulik forståelse og praktisering av regelverket. Det er stor variasjon i behandlingstid hos Statsforvalterne, men få saker meldes videre til Utdanningsdirektoratet. Flere skoleledere og skoleeiere er bekymret for at terskelen for å melde har blitt for lav, og de opplever at det er arbeidskrevende å følge opp dokumentasjonsplikten. Det er også på arbeidet med dokumentasjon og informasjon skolene fortsatt har et stykke igjen å gå (Deloitte 2019).

Siden lovendringen i 2017 har dessverre ikke mobbetallene endret seg i særlig grad. I elevundersøkelsen ligger det ganske stabilt rundt 5-6% av elevene som opplever seg mobbet. I perioden siden lovendringen som trådte i kraft 1/8-2017, og fram til utgangen av juni 2020, har Statsforvalterne mottatt hele 4244 klager på skolenes arbeid med skolemiljø (Udir, 2020). Tallet er en mangedobling fra perioden før endringen av opplæringsloven. Dette er 4244 saker, der foresatte mener at skolen ikke har gjort en god nok jobb, ved å følge aktivitetsplikten i arbeidet med elevenes psykososiale læringsmiljø.

Også i forskningen (Brown, Aalsma, & Ott, 2013; Støen & Fandrem, 2018; Hein, 2014; Humphrey & Crisp, 2008, Westergaard & Galloway, 2010) finner vi de foresattes stemme, og også her er de ofte preget av avmakt og frustrasjon i møte med skolens håndtering av skolemiljø- og mobbesaker. I Djupedalsutvalgets rapport pekes det på 5 utfordringer som

kan forbedres i arbeidet med å fremme et godt og trygt læringsmiljø; elevenes rettsikkerhet er ikke ivaretatt, skolekulturen fokuserer for lite på nulltoleranse for krenkelser, det er for lite involvering og samarbeid med elever og foreldre, det mangler systematikk og ordninger for ansvarliggjøring og det finnes svakheter i organiseringen – ansvarsfordelingen er for utydelig (NOU 2015: 2, s.19-20).

En av disse er at elever og foreldre ikke involveres godt nok i skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet. Her skriver de: «I mobbesaker er det ofte en utfordring at konfliktnivået mellom hjem og skole er høyt, og at kommunikasjonen har gått i stå. Foreldrene opplever at mange ansatte i skolen ikke griper inn og varsler når et barn blir krenket. Mobbing er ikke bare noe som rammer eleven, men hele familier» (NOU 2015: 2, s.19). I en forskningsgjennomgang som tar for seg forhold ved skolen med betydning for mobbing, og som ble utført av Kunnskapssenter for utdanning i forbindelse med Djupedalutvalgets arbeid (Lillejord et al. 2014), nevnes ikke hjem-skolesamarbeid blant forholdene.

Denne oppgaven er rettet mot å finne ut mer av hva som skjer i samarbeidet mellom hjem og skole når en oppdager at en elev ikke er i et trygt og godt skolemiljø. Hensikten er å få fram de foresattes perspektiv og historier, og jeg har derfor intervjuet foresatte til barn som er, eller har vært utsatt for mobbing på skolen. Jeg vil altså ta for meg fenomenene mobbing og hjem-skole-samarbeid, og se på hvilke implikasjoner dette har for skoleledelse - fra foreldres perspektiv.

Når det gjelder forståelsen av mobbeproblematikken, så har forskningen på feltet utviklet seg mye gjennom de siste årene, og her i Norge foregår drøftinger og polemikk mellom fagmiljøene, over hvorvidt en endret definisjon av mobbing vil bagatellisere, eller framheve problematikken (Læringsmiljøsentret, 2019). De ulike perspektivene på mobbing som kommer fram i forskningen – og i disse aktuelle diskusjonene, vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.

For at hjem-skole-samarbeidet skal fungere godt, er en i skolen avhengig av å skape partnerskap med hjemmene. Et slikt partnerskap defineres av Cuttance & Stoke (2000, s. 19) som

- En fordeling av makt, ansvar og eierskap der hver part har ulike roller
- En grad av gjensidighet som begynner med at partene lytter til hverandre, og fører mottakelige dialoger der begge sider «gir og tar»
- Felles mål basert på en felles forståelse av barnets behov for læring og trivsel

- Felles forpliktelse for å handle i tråd med disse målsetningene

I mobbesaker, eller i andre saker der foresatte er misfornøyde med noe som skjer i skolen, vil skolen og de foresatte gjerne opptre som parter i saken, heller enn partnere. Westergård (2013) peker på en del kompetanser som lærere må ha for å skape partnerskap, og disse vil være en del av de teoretiske perspektivene som jeg bruker for å belyse problemstillingen. De presenteres i kapittel 2.

Temaet i denne oppgaven er foreldrenes opplevelse av hjem-skole-samarbeidet når de melder fra om at barnet deres ikke opplever et trygt og godt skolemiljø. Målet er å få innsikt i foreldrenes opplevelse av skolens arbeid og samarbeid i slike saker, slik at denne kunnskapen kan anvendes av skoleledere for å utvikle praksis

## 1.1 INNRAMMING/REVIEW

For å få oversikt over tidligere internasjonal fagfelleurdert forskning på temaet, søkte jeg på Oria og Google scholar med søketermene «bullying» og «Parents». I søket fant jeg blant annet flere review-artikler som hjalp meg videre. I disse ble det påpekt at det finnes begrenset med forskning på området (Herne 2014, Harcourt, Jasperse & Green 2014, Sawyer, Mishna, Faye, Pepler & Wiener 2011). Først vil jeg presentere aktuell forskning om foreldrestemmen i mobbesaker, og deretter vil jeg vise til forskning som har hjem-skole-samarbeidet i fokus.

### 1.1.1 Foreldrestemmen i mobbesaker

Herne (2014) gjør en gjennomgang av foreldreperspektivet i mobbeforskningen, og viser i sin artikkel «*'Its the parents': re-presenting parents in school bullying research*» at foresattes rolle i forskningen om mobbing er snevret inn til en kontraproduktiv diskurs om ansvar og skyld (Herne 2014, s. 254). Hun knytter også synet på foresattes rolle i mobbeproblematikken til de ulike psykologiske tilnærmingene til mobbebegrepet; ser man mobbing som patologisk atferd knyttet til individet, vil årsakene lettere knyttes til risiko- eller vekstfaktorer i oppdragelsen (Herne 2014, s. 256-257).

I artikkelen «*We were Sad and We were Angry': A Systematic Review of Parents' Perspectives on Bullying*» (Harcourt, Jasperse & Green 2014) ønsker forfatterne å sette søkelys på foreldres oppfatning av mobbing. Her ble funnene i 13 studier kategorisert inn i 6 temaer for foreldrenes oppfatning av mobbing; 1) Variasjon i hvordan mobbing defineres, 2) oppfatning av mobbing som noe normalt, eller at det skyldes egenskaper hos offeret 3)

foreldres strategier for å hankses med mobbing, 4) de negative effektene av mobbing, 5) temaer rundt åpenhet, bevissthet og støtte og 6) ansvarsfordeling i håndtering av mobbing. De konkluderer med at foreldres erfaringer med mobbing varierer, men at de samlet uttrykker et behov for informasjon og retningslinjer for håndtering. Videre finner de at det er behov for bedre samarbeid mellom skole og hjem, og at det jobbes med økt bevissthet og dypere forståelse for mobbeproblematikken.

Den samme gruppen av New Zealandske forskere gjør tilsvarende funn når de gjennomfører en studie der 26 foreldre svarer på et kvalitativt online-skjema om deres erfaringer som foreldre til barn som har opplevd mobbing. Her rapporterte foreldrene at mobbing kunne blitt håndtert mer effektivt dersom skole og hjem hadde et bedre samarbeid – her foreslås klare og tydelige planer, med høy grad av medvirkning (Harcourt, Green & Bowden 2015).

I en studie i Irland undersøker Purcell (2012) både elevers, læreres og foreldres oppfatninger av mobbing gjennom kvalitative intervjuer. Her finner en et stort sprik mellom kompleksiteten i elevenes fortellinger om erfaringer med mobbing, og de voksnes oppfatning av utfordringene.

Et kanadisk forskerteam gjennomfører i 2010 kvalitative intervjuer med foreldre til elever som selv har rapportert at de blir mobbet gjennom The Safe School Questionnaire (adaptert fra Olweus). I intervjuer med 20 foresatte undersøkte de foreldrenes definisjoner av mobbing, deres reaksjoner til at barna deres opplevde seg mobbet og i hvilken grad de på forhånd kjente til barnets situasjon på skolen. I tillegg spurte de etter konsekvenser av mobbingen, undersøkte om håndteringen varierte med barnets kjønn, og hvilke strategier foresatte ønsket for å avdekke og håndtere mobbing. De finner at det å forstå foreldrenes oppfatninger, er avgjørende både for videre forskning om mobbing, men også for å forebygge, avdekke og håndtere mobbing (Sawyer, Mishna, Faye, Pepler & Wiener 2011).

Murray-Harvey og Slee (2010) ønsker også å undersøke mobbing fra et bredere perspektiv enn å se på forholdet mellom mobber og offer. I en kvantitativ effekt-studie av elever og lærere på 5.- 9. trinn ved 22 skoler i sør-Australia finner de at det er stor sammenheng mellom elevenes forhold til hverandre (der mobbing er en del av det) og elevenes forhold til de voksne ved skolen;

*«The evidence is that not only relationships with peers, but also family and teachers are reported by students as key sources of both support and stress in students' lives at school. The clear message then, is that all three groups must be involved in a school's efforts to reduce bullying and victimization because relationships with all three*

*groups are strongly connected to the reported incidence of bullying and victimization»* (Murray-Harvey & Slee 2010, s. 290).

En amerikansk kvalitativ undersøkelse som intervjuer 11 foresatte av mobbeofre, i en delstat der det nylig har vært en lovendring om mobbing, finner at «*All but one parent experienced ongoing resistance from school officials in fully engaging the bullying problem»* (Brown, Aalsma & Ott, 2013, s.494-495). 10 av de 11 står igjen med valget mellom å ta barnet ut av skolen, eller å la mobbingen fortsette. Her opplevde foreldrene at de ikke ble trodd, at tiltak ikke ble satt inn – og at skolen ikke møtte foreldrenes forventninger til å sørge for at barnet opplevde trygghet på skolen.

I Danmark finner Hein (2009) gjennom intervjuer med 12 foreldre til barn som har blitt mobbet, at møtene med skolen i disse sakene produserer en følelse av avmakt hos foreldrene. Årsaken er foreldrenes begrensede tilgang til skolen – som gjør at de får en begrenset rolle som aktør i saken. Når skolen og foreldre ikke enes om en versjon av saken, taper foreldrene sin posisjon som foreldre som samarbeider – og opplever seg heller som foreldre som ikke blir tatt på alvor (Hein 2009).

Det er også gjort forskning på hvordan foresatte opplever mobbesaker i barnehager. I en studie av Humphrey og Crisp (2008) undersøker man hvordan foreldre og andre familiemedlemmer påvirkes når et barn blir mobbet i barnehagen. Fire foreldre forteller i intervjuer om sinne, skyldfølelse og avmakt i møte med barnehagens fornektelse av problemet. Frustrasjonen økte av at det var vanskelig å finne informasjon om mobbing i ung alder. Foreldrene opplevde ikke at følelsene deres ble validert, og de følte seg isolert (Humphrey & Crisp 2008).

En norsk studie av «Partnership, participation and parental disillusionment in home-school-contacts» ved to skoler, viste at “partnerskapet” ble bedre i de tilfellene lærerne først tok kontakt med hjemmet, enn motsatt (Westergård & Galloway 2010, s.97). I de tilfellene samarbeidet ikke fungerte, var partenes omtale av hverandre preget av skyldfordeling og ansvarsfraskrivelse, i tråd med det Herne (2014) finner (Westergård & Galloway 2010, s.104). I sakene der kommunikasjonen var helt låst viste intervjuene med lærere og foresatte, at det skyldtes enten at læreren ikke anerkjente at foresatte eller eleven hadde et problem, eller at de anerkjente problemet, men manglet felles forståelse av årsaker og eventuelle løsninger på problemet (Westergård & Galloway 2010, s.106).

Disse beskrivelsene av vanskelig kommunikasjon formidles også av foresatte i Stigma-prosjektet (Støen og Fandrem, 2018, s. 127) – et prosjekt fra Læringsmiljøsenderet som hadde som målsetning å avdekke sentrale psykososiale prosesser i mobbesaker, undersøke hvordan

ulike aktører og systemer påvirker arbeidet med disse - samt å utvikle modeller for å løse mobbesaker og metoder for rehabilitering.

I prosjektet belyses ulike aktørers handlinger, samspill og ansvar i saker som handler om mobbing. I resultatene presenteres mobbing fra ulike aktørers perspektiv, fra mobbeofferet, fra foreldrene, fra skoleledere, fra skoleeier og fra juristen. Her finner de både fra skoleledernes perspektiv, og fra foreldrene, at det er kommunikasjonen mellom skole og hjem som gjør at sakene eskalerer og ikke lar seg løse. Det påpekes også at det finnes lite forskning på foresattes perspektiv i mobbesaker (Roland, 2018, s. 133).

### 1.1.2 Hjem-skole-samarbeid

Når det gjelder forskning på hjem-skole-samarbeid, finner vi bidrag fra læringsmiljøsenderet også der. I sin forskning på samarbeid mellom hjem og skole, finner Westergård (2007) at både lærere og foreldre kan finne samarbeidet mellom skole og hjem utfordrende, og at det er et misforhold i disse oppfatningene – foreldre oppfatter oftere at samarbeidet er vanskelig i klagesaker, enn det lærerne gjør. Hun peker på flere mulige forklaringer på dette - lærerne kan bagatellisere foreldrenes opplevelser, de kan innta en «profesjonell distanse» og det kan skyldes at læreren ser på forelderens som forkjemper for sitt barn, mens læreren oppgave er å ivareta hele klassen (Westergård 2007, s. 173-175).

I den samme kvantitative studien finner Westergård (2007) også at lærernes opplevelse av å lykkes i samarbeidet med foreldre, henger sammen med deres mestringstro, og deres opplevelse av å mestre andre aspekter av yrket. Disse igjen henger sammen med oppfatningen av skolens kultur og ledelse – slik at skoleledelse har en indirekte effekt på lærernes evne til å oppfatte og håndtere foreldres klager på skolen (Westergård 2007, s. 175-176).

I den påfølgende kvalitative studien «Partnership, participation and Parental disillusionment in home-school contacts: a study in two schools in Norway» ønsker Westergård (2010) å finne ut mer om hvorfor samarbeidet «går i stå», og foreldre mister troen på at skolen kan hjelpe deres barn. Selv om det fantes sammenhenger med både skolestørrelse og foreldrenes inntekt, så det ut til at hovedforklaringen på det vanskelige samarbeidet som 10% av foreldre fra den forrige studien opplevde, kunne forklares ut fra spesifikke konflikter om hva som var problemet og hvordan det skulle løses (Westergård 2010 s. 98).

I studien ble 16 lærer/foreldre-par intervjuet, og i 10 av disse var det skolen som i utgangspunktet hadde tatt kontakt. I samtlige av disse endte dialogen med effektive,

gjensidig tilfredsstillende partnerskap (Cuttance & Stoke 2000, s. 19). Lærerne her inviterer foreldre til å ta kontakt dersom noe er galt, de ber om innspill til løsninger og gir tips til oppfølging hjemme. Kommunikasjonen er positiv, og preget av åpenhet og gjensidighet (Westergård 2010 s. 101-103).

I de resterende seks parene var det foreldre som initierte kontakt med skolen, og alle 6 fikk en vanskelig start. De beskriver lærere som ikke lytter, som er kalde og holder dem på avstand. Lærerne på sin side beskriver foreldre som ikke ser sitt eget barns ansvar for atferd og samhandling med andre. I tre av tilfellene blir samarbeidsklimaet bedre, men i to av disse er det foreldrene som tar ansvaret for å bedre relasjonen til læreren. (Westergård 2010 s. 103-104) I de 3 sakene der samarbeidet «går i stå», gir begge partene opp. Lærerne peker på at de ikke har kapasitet til å følge opp i den grad foreldrene forventer, mens foreldrene melder om avmakt og frykt for negative konsekvenser for barnet. En sier hun ikke vil bli karakterisert som en «vanskelig forelder».

I en artikkel fra 2013 bruker Westergård (2013) funnene fra disse studiene til å peke på noen kollektive og individuelle kompetanser skolene må inneha for å kunne få til et godt skole-hjem-samarbeid. På et kollektivt nivå er det viktig at skoleledelsen utvikler retningslinjer og standarder for et godt hjem-skole-samarbeid og partnerskap med hjemmene, og at disse formidles og arbeides med både blant lærere og foreldre. Lærernes kollektive holdninger til foreldre og foreldresamarbeid spilte også inn på å skape konstruktive relasjoner med foreldre (Westergård 2013 s. 96). Det pekes på tre individuelle kompetanser som lærerne må inneha for å kunne få til et godt samarbeid; *Relasjonskompetanse*; *Kommunikasjonskompetanse*; *Profesjonskompetanse*<sup>1</sup>; (Westergård 2013 s. 95-96) Robinson & Le Fevre (2010) finner lignende egenskaper som avgjørende når 30 nye rektorer møter en skuespiller som spiller en forelder med en klage på skolen (Robinson & Le Fevre 2010, s. 234-235).

Lund og Helgeland (2020) viser til at foreldresamarbeid i skolen er viktig for å forebygge mobbing, og at samarbeid i konkrete mobbesaker vil ha bedre mulighet til å fungere dersom gode relasjoner er etablert i fredstid (Lund & Helgeland 2020, s. 148). De presiserer at det er de ansatte i skolen som er den profesjonelle parten i forholdet, og som dermed har ansvaret for relasjonen – og de må være oppmerksomme på denne asymmetrien i maktforhold. I tillegg er foreldre i en sårbar situasjon i en mobbesak, og tilliten til skolen kan

---

<sup>1</sup> Min oversettelse; Westergaard skriver om "context competencies" som hun forklarer med at i dette tilfellet læreren, har kunnskap og trygghet i emnet foreldrene tar opp. Jeg tolker dette som en form for profesjonalitet, i tråd med Molander og Tenums (2008) definisjoner.

være senket allerede, noe som lettere vil kunne føre til konflikter (Lund & Helgeland 2020, s. 151).

I arbeidet med prosjektet «Dialog og samarbeid i arbeidet mot mobbing» benyttet forskerne tre kjernebegreper som ble utgangspunkt for samtalene mellom foreldre og ansatte i arbeidet mot mobbing: Fleksibilitet, oppmerksomt nærvær og raushet; (Lund & Helgeland 2020, s. 153-155)

I NOVA-rapporten «Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole – en evaluering innenfor Reform 97» finner Thomas Nordahl (2003, s. 9) at mye av samarbeidet mellom hjem og skole bærer preg av informasjon, og lite dialog og reell medvirkning fra foreldrenes side. Her benytter han Habermas teorier om kommunikativ handling og kommunikativ makt som grunnlag, og dette vil jeg også komme tilbake til i kapittel 2.

### 1.1.3 Oppsummering

De studiene jeg har vektlagt har hatt to overordnede tema, foreldres opplevelser av skolens arbeid med mobbing, og forskning på skole-hjem-samarbeid generelt. Det finnes lite forskning på foreldres opplevelser og hjem-skole-samarbeid i mobbesaker – og spesielt i norsk kontekst. Dette på tross av at det finnes mye forskning på mobbing generelt. Basert på konklusjonen om at det er relativt lite forskning på foreldrenes opplevelser i mobbesaker er det et mål å bidra med mer kunnskap om dette i denne masteroppgaven.

## 1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Som det kommer fram i flere av studiene over; foreldreperspektivet er sjeldent i mobbeforskningen. Jeg ønsker å belyse mobbeproblematikken, og samarbeidet mellom skole og hjem i slike saker i norsk kontekst, fra foresattes perspektiv. Temaet i denne oppgaven er foreldrenes opplevelse av hjem-skole-samarbeidet når de melder fra om at barnet deres ikke opplever et trygt og godt skolemiljø. Målet er å få innsikt i foreldrenes opplevelse av skolens arbeid og samarbeid i slike saker, slik at denne kunnskapen kan anvendes av skoleledere og lærere for å utvikle praksis. Problemstillingen min er:

***Hvordan opplever foresatte ledelse av hjem-skole-samarbeidet i mobbesaker?***

For å finne ut dette vil jeg ha svar på følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever foresatte skolens håndtering av mobbesaken?



- Hvilke konsekvenser får håndteringen for samarbeidet mellom hjem og skole?
- Hvordan opplever foresatte skolelederes rolle i mobbesaker?

For å undersøke dette har jeg intervjuet 7 foresatte til barn og unge i grunnskolen som har meldt ifra til skolen om et utrygt læringsmiljø siden august 2017, da kapittel 9A i opplæringsloven trådte i kraft.

### 1.3 SENTRALE BEGREPER

I kapittel 2 vil jeg utdype og belyse tre perspektiv på mobbing; det individualpsykologiske, det sosialpsykologiske og det bioøkologiske perspektivet. De to første angir to forskjellige – og til dels motstridende, definisjoner på mobbing. I dette kapittelet vil jeg også forklare og utdype tre faktorer som spiller en større rolle i hjem-skole-samarbeidet; relasjoner, kommunikasjon og profesjonalitet. I tillegg vil jeg skrive noe om ledelse.

Ellers benyttes en del forkortelser og begreper som kort gjøres rede for her:

*BUP* – barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

*PPT* – pedagogisk psykologisk tjeneste

*Skoleeier* – kommunens administrative ledelse for skoleområdet

*Statsforvalteren* – Tidligere Fylkesmannen, her kun brukt i funksjonen som klageinstans i 9A-saker

*9A-saker/mobbесaker* – saker der det er meldt fra til skolen om at et barn ikke har et tilstrekkelig godt og trygt skolemiljø

*Mobbeombud* - fylkeskommunal veiledningsordning for elever, foresatte og skoler.

### 1.4 OVERSIKT OG STRUKTUR

I kapittel 1 har jeg rammet inn oppgaven ved å vise dens aktualitet i en samtidig (og trolig framtidig) kontekst. Jeg har kort presentert de to temaene mobbing og hjem-skole-samarbeid, og jeg har vist til policydokumenter og tidligere forskning som omhandler temaene. Ut fra dette har jeg utledet en problemstilling og utdypende forskningsspørsmål.

I kapittel 2 vil jeg utdype teorien som ligger til grunn, og som vil brukes som optikk for å undersøke problemstillingen. Her vil jeg først se på de overordnede perspektivene og hvilken forskertradisjon temaene tilhører, før jeg går inn på perspektiver på mobbing og på ledelse – spesifikt av hjem-skole-samarbeid, som vil bli brukt i analysen.

I kapittel 3 vil jeg presentere metoden som er brukt, og begrunne metodevalget. Deretter vil jeg vise hvordan jeg har anvendt metoden i min oppgave, og komme med noen etiske betraktninger. Til slutt i kapittel 3 vil jeg si noe om studiens kvalitet – dens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

I kapittel 4 og 5 vil jeg presentere funnene mine ut fra forskningsspørsmålene, og drøfte dem i lys av 3 perspektiver på mobbing, og 3 perspektiver på hjem-skole-samarbeid. Jeg vil bygge opp denne delen slik at jeg gir svar på de ulike forskningsspørsmålene før drøftingen, og gjennom drøftingen svare på problemstillingen. Jeg vil også presentere eventuelle andre funn her.

Til slutt vil jeg konkludere og oppsummere, samt peke på implikasjoner for praksis og for videre forskning. I tillegg vil jeg si noe om studiens styrker og svakheter.

## 2 TEORI

---

### 2.1 PERSPEKTIV (KUNNSKAPSSYN)

Denne oppgaven skrives med et sosial-konstruktivistisk syn på kunnskap. Avgjørende for dette synet er at kunnskap er noe som skapes og utvikles mellom menneskers subjektive oppfatning av verden. Denne kunnskapen oppstår i en kontekst, og forskerens rolle blir dermed å oppsøke og forstå denne konteksten, blant annet ved å benytte åpne spørsmål og innta en lyttende og tolkende rolle i møte med menneskers subjektive oppfatninger (Creswell & Creswell 2018, s.8).

I det som følger vil jeg først presentere teoretiske perspektiv på mobbing; det individualpsykologiske, det sosialpsykologiske og det utviklingsøkologiske perspektivet. Deretter presenteres viktige perspektiver på ledelse av hjem-skole-samarbeidet. Det innebærer å utdype ledelsesbegrepet, og begrepene relasjon, kommunikasjon og profesjonalitet. Disse er valgt fordi de pekes på som sentrale for å oppnå partnerskap i hjem-skole-samarbeidet av Westergaard (2013), men de opptrer også innenfor ledelsesbegrepet. Jeg har derfor valgt å avgrense den teoretiske optikken om ledelse av hjem-skole-samarbeid til begrepene ledelse, relasjon, kommunikasjon og profesjonalitet.

### 2.2 PERSPEKTIV PÅ MOBBING

Som nevnt i innledningen foregår det nå drøftinger og polemikk over hvordan vi skal forstå mobbing som sosialt fenomen. Lund og Helgeland (2020) går så langt at de kaller det et paradigmeskifte – der vi er i ferd med å gå fra et individualpsykologisk perspektiv, til et sosialpsykologisk perspektiv på mobbing. Det innebærer, kort forklart, at vi går fra å forklare mobbing fra å handle om forhold hos det enkelte barn, til forhold som oppstår i gruppedynamikken mellom flere barn.

I tillegg til å beskrive disse to perspektivene nærmere, vil jeg også vise det bioøkologiske perspektivet på et barns læringsmiljø, da dette perspektivet har vært sentralt i den mest utbredte forståelsen av hvilke faktorer som påvirker i et barns miljø (Lillejord et al, 2014). Det er ikke hovedsakelig mobbing som fenomen jeg skal undersøke i denne oppgaven, men foreldres opplevelse av skolens arbeid i mobbesaker. De ulike perspektivene på mobbing kan være kimen til konflikt i disse sakene, og derfor vil jeg presentere dem her.

### 2.2.1 Individualpsykologisk perspektiv

Den mest brukte og mest kjent definisjonen på mobbing kommer fra Dan Olweus (1992); «*En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer*». «Negative handlinger» viser til at man med hensikt prøver å påføre andre skade eller ubehag – noe som sammenfaller med det man legger i begrepet «aggressiv handling» (Olweus 1992, s. 17).

Videre understreker Olweus at for at man skal kunne kalle det mobbing, må det skje over en viss tid, og der må være en ubalanse i styrkeforholdet mellom mobber og offer. Han skiller også mellom direkte og indirekte mobbing – der direkte mobbing er verbal eller fysisk plaging, og indirekte mobbing er utfrysing og sosial isolering (Olweus 1992, s. 18).

I et individualpsykologisk perspektiv på mobbing leter man etter egenskaper hos mobbere, ofre og foreldre til disse, for å kunne si noe om årsakene til mobbing. Olweus (1992) finner at mobbeofre typisk er mer engstelige, stillfarende, usikre, forsiktige og følsomme enn sine medelever. Han peker også på en gruppe av elever – oftest gutter, som han kaller «provoserende mobbeofre». Disse er ofte ukonsentrerte og urolige, og de har en tendens til å skape irritasjon og spenning rundt seg. Ofte er de lette å tirre, og de havner ofte i konflikter. Denne atferden kan lett føre til at de blir utstøtt fra resten av klassen (Olweus 1992, s. 17).

Denne gruppen har vekket interessen til flere forskere nylig, og i kunnskapsbasen om såkalte bully-victims kan en finne at i tillegg til å være de minst likte barna i et klasserom, fremviser disse både aggressiv og depressiv atferd, de gjør det dårlig akademisk, har større sjanse for å begå lovbrudd og misbruke rusmidler – og de har lav selvkontroll og dårlig selvfølelse (Veenstra et. al. 2005 s. 673).

Olweus (1992) sier at mobbere kjennetegnes av sin aggressivitet, i tillegg til impulsivitet og sterke behov for å dominere andre. Hvis de er gutter er de oftere fysisk sterkere enn andre (Olweus 1992, s. 36). Det nevnes også medløpere, uten at man har undersøkt hvilke egenskaper disse passive mobberne har. Mobbere er også gjennomsnittlig populære, men populariteten synker med alderen. Olweus (1992, s. 37) finner også støtte for at mobbere senere blir innblandet i annen type problematferd som kriminalitet og rusmisbruk.

Om oppvekstens påvirkning påpekes at mobbernes aggressivitet kommer fra særlig fire faktorer; mangel på varme og kjærlighet (spesielt fra mor), ettergivenhet og manglende grensesetting, psykisk og fysisk vold og til slutt barnets medfødte temperament. Man finner

ikke sammenheng med foreldres sosioøkonomiske forhold som utdannelse, inntekt og boforhold og barnas aggressive atferd (Olweus 1992, s. 41).

I dette individualpsykologiske perspektivet på mobbing, handler også flere av tiltakene som blir foreslått om å endre individet; foreldre til mobbeoffer oppfordres til å sørge for at barnet driver med en idrett for å endre sin fysikk, og sin egen oppfatning av kropp, og foreldre til provoserende mobbeoffer blir blant annet bedt om å trene barnets sosiale ferdigheter (Olweus 1992, s. 86-87). Det foreslås også tiltak på gruppenivå, men selv her bærer disse tiltakene preg av det individualpsykologiske perspektivet på mobbing. Eksempler på dette er ros og sanksjoner som rettes spesielt mot individer, og tiltak som samarbeidslæring og felles positive aktiviteter som har til hensikt at det gir rom for å utøve en slags sosial kontroll over enkeltindividene (Olweus 1992, s. 71-76).

### 2.2.2 Sosialpsykologiske perspektiv

Lund og Helgeland (2020) beskriver det sosialpsykologiske perspektivet som et nytt paradigme i synet på mobbing, der det individualpsykologiske perspektivet utgjør paradigmet man nå forlater (Lund & Helgeland, 2020, s 17).

Også i forskningsoppsummeringen utført av Kunnskapssenter for utdanning i forbindelse med Djupedalutvalgets utredning i 2014, peker man på en endring i hva forskningen har vært opptatt av – der en ser en dreining fra å være opptatt av individer, til å de senere årene fram mot 2014 være opptatt av å se på mobbing som et gruppefenomen (Lillejord et al, 2014 s. 6).

I det sosialpsykologiske perspektivet på mobbing rettes altså søkelyset mer og tydeligere mot de komplekse sosiale prosessene som oppstår når mobbing skjer – hvordan angsten for å bli ekskludert, og lengselen etter å høre til fører til holdninger og handlinger i sosiale prosesser (Lund & Helgeland, 2020, s 17).

Allerede i 2007 skriver Hansen (2008, s. 462) i en kommentar til artikkelen «Rektorers forståelse av mobbing i skolen» at diskusjonene omkring definisjonen av mobbing har ført til at *«optikken er ved at dreje fra en opfattelse av mobning som et problem, der er primært boende i individet selv, til en opfattelse af mobning som primært et sosialpsykologisk fænomen»*. Videre sier hun at konsekvensen av denne optikkdreiningen, er at tiltak i mindre grad skal settes inn mot individene i mobbesaker, men mot miljøet individene agerer i.

Dette er også helt sentralt i det sosialpsykologiske perspektivet - et eksplisitt syn på mobbing som et sosialt fenomen som oppstår mellom mennesker og som rammer menneskers

sosiale behov. Det handler om å finne sin plass og ta den, samtidig som man gir plass til andre. Mobbing er når disse prosessene «går seg vill», og følges av følelser og handlinger som forsterker prosessene (Lund & Helgeland, 2020, s 18-19). I dette perspektivet er det ikke like lett å se på en aktør som en «mobber» eller «offer» som innehar visse egenskaper som gjør en utsatt. Det er heller ikke interessant å se på gjentakelse og varighet.

Disse kriteriene hentet fra det individualpsykologiske perspektivet på mobbing, er underordnet den individuelle opplevelsen av utenforskap og gruppens dynamikker i følgende definisjon av mobbing: «*Mobbing av barn og unge er handlinger fra voksne og/eller barn og unge som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull deltaker i fellesskapet og muligheten til medvirkning*» (Lund, Helgeland & Kovac, 2017 s. 6).

En slik forståelse av mobbing, der barn som blir mobbet eller mobber andre alltid må ses i en sammenheng med de relasjoner og den kontekst de befinner seg i, vil ifølge Lund og Helgeland (2020) gjøre disse til hovedtemaene i arbeidet med mobbing:

- De voksnes ufravikelige ansvar i barnehage og skole
- De voksnes evne til å forstå barn, veilede dem, deres atferd, emosjonsuttrykk og de sosiale prosesser som foregår med varme og tydelighet
- De voksnes samarbeidskompetanse på alle nivåer (med barn, foreldre, hverandre og systemene rundt)

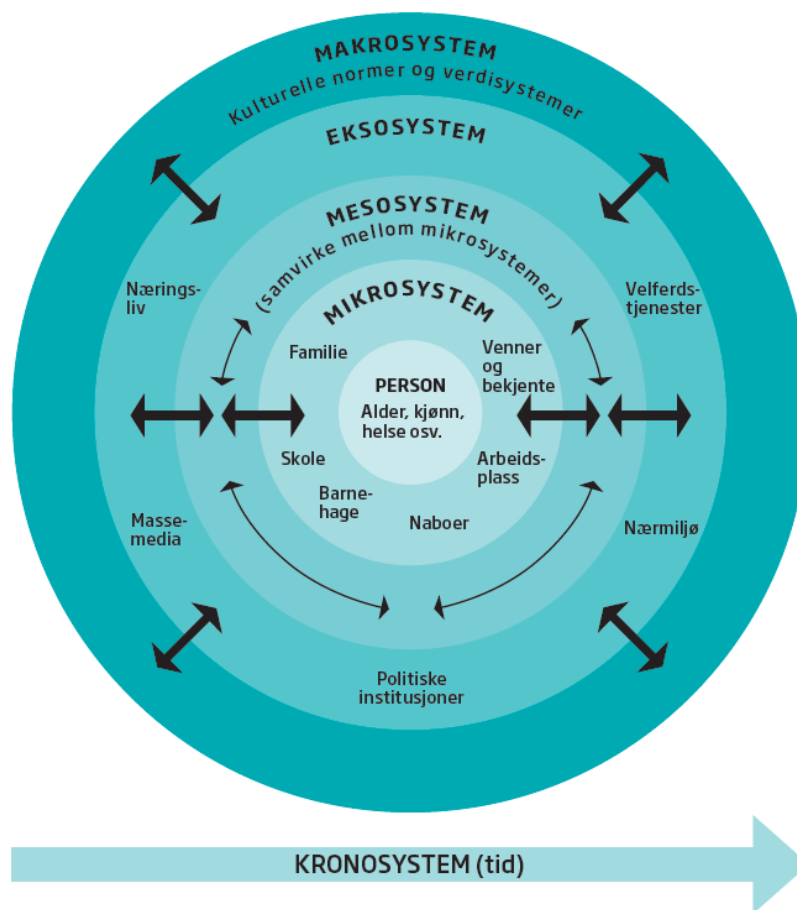
Disse temaene hviler på de voksnes holdninger, kunnskap og handlinger (Lund & Helgeland, 2020, s 20). Å utvikle disse er en del av skoleleders ansvar i skolens kollektive profesjonsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Holdninger, kunnskap og handlinger står i et gjensidig forhold til hverandre – holdninger preger hvordan vi tar imot kunnskap, og kunnskap preger våre holdninger. Begge disse uttrykkes gjennom våre handlinger -enten kognitivt (meninger og ytringer), emosjonelt (kroppsspråk og non-verbale uttrykk) eller gjennom atferd (Lund & Helgeland, 2020, s 23). Det er disse uttrykkene barn faktisk opplever i en faktisk eller potensiell mobbesak, og som utgjør en del av skolens aktivitetsplikt.

Det å ikke være sosialt inkludert i skolens fellesskap, og være utsatt for mobbing, kan bidra til ufrivillig skolefravær. Det er derfor viktig i slike saker, å sørge for en ekstra innsats og støtte for å rehabilitere gjennom inkludering. En faktor som trolig er viktig for å få til det er å bevare eller gjenskape en tillitsfull relasjon mellom hjem og skole slik at en i fellesskap kan sørge for at elever som har blitt utsatt for mobbing, blir rehabilitert. (Breivik, Bru, Hancock, Idsøe & Solberg, 2017)

### 2.2.3 Bioøkologisk perspektiv

Ifølge en forskningsoppsummering utført av Kunnskapssenter for utdanning i forbindelse med Djupedalsutvalgets utredning i 2014, har Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv stått sterkt i den norske og nordiske forskningen om mobbing (Lillejord et al, 2014, s. 7). I senere tid har Bronfenbrenner videreutviklet modellen sin, og understreket hvordan biologi og samspill med miljøet former mennesket. Den fikk derfor navnet bioøkologisk teori, og den søker å forene utviklingspsykologi og sosiologi i en helhetlig teori om menneskers utvikling (Lund og Helgeland 2020, s. 74).

Jeg velger å ha med dette perspektivet, for å kunne sette hjem-skole-samarbeidet, og andre faktorer som påvirker sakene, inn i en sammenheng. Alle sakene i utvalget mitt er – som alle mobbesaker, svært komplekse, og Bronfenbrenners modell kan bidra til å belyse og systematisere kompleksiteten.



Figur 1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005, Helsedirektoratet, 2015)

#### 2.2.3.1 Mikrosystemet

Mikrosystemet utgjør det mønster av aktiviteter, roller og interpersonelle relasjoner opplevd av individet som er under utvikling, i en gitt kontekst med fysiske og materielle

karakteristikk (Bronfenbrenner, 1979 s. 22). Det er altså barnets umiddelbare miljø – dets familie, venner, bekjente og det umiddelbare miljøet i hjemmet, skolen, fritidsaktiviteter o.l. Sosioøkonomiske forhold og relasjoner i dette systemet kan ha direkte eller indirekte påvirkning på barnets utvikling og trivsel.

#### **2.2.3.2 Mesosystemet**

Mesosystemet utgjør relasjonene mellom de ulike settingene i barnets umiddelbare miljø, f.eks. relasjonen mellom hjemmet og skolen, mellom familien og en venn fra skolen. (Bronfenbrenner, 1979 s. 25). Dette systemet utgjør altså kommunikasjonen og samarbeidsklimaet mellom ulike aktører i barnets liv.

#### **2.2.3.3 Eksosystemet**

Eksosystemet utgjør de settinger som ikke direkte barnet, men hvis handlinger har indirekte effekter på barnets utvikling. (Bronfenbrenner, 1979 s. 25). Eksempler her er ordensregler ved skolen og andre lokale bestemmelser, men også kultur og politikk som får konsekvenser for ressurser og rammevilkårene til det enkelte barn.

#### **2.2.3.4 Makrosystemet**

Makrosystemet utgjør de normer og verdier som kommer fram gjennom lovgivning, politikk og i media (Bronfenbrenner, 1979 s. 26). Både ekso- og makrosystemet er sterke formidlere av samfunnets syn på barn, og barns miljø (Lund & Helgeland, 2020, s 76)

#### **2.2.3.5 Kronosystemet**

Kronosystemet er ment å synliggjøre tidsdimensjonen i mennesket utvikling, og ble først en del av modellen i 2005 (Lund & Helgeland, 2020, s 76). Det reflekterer hvordan endringer i barnets livssituasjon påvirker dets utvikling, men kan også vise til hvordan historiske endringer, eller generasjonsskifter plasseres inn i enkeltmenneskets utvikling.

I et bioøkologisk perspektiv vil mobbing forklares ut fra et komplekst sett av årsaker og sammenhenger. Mobbingen kan ha sammenheng med forhold i barnets umiddelbare miljø – f.eks. et barn på skolen som utfører gjentatte negative handlinger, men dette kan igjen ses i sammenheng med forhold i andre systemer – f.eks. forholdet mellom foreldrene til de to barna i mesosystemet, manglende rammer og kultur for å håndtere mobbing på skolen (eksosystemet) eller de negative handlingene som utføres kan være påvirket av holdninger uttrykt gjennom aktører i makrosystemet.



## 2.3 PERSPEKTIVER PÅ LEDELSE AV HJEM-SKOLE-SAMARBEID

Jeg møtte en gang en rektor fra Finnmark som først presenterte seg med navnet sitt, før hun la til «Eller Skolen som de fleste kaller meg. For det er meg de mener når de snakker om skolen.» Dette er i tråd med det Møller (2004, s. 153) skriver; «Selv om lærerne av mange kanskje oppfattes som de viktigste representantene for ekspertsystemet skole (...) er rektor ofte den første foreldre møter i sin kontakt med skolen.»

### 2.3.1 Ledelse

De første møtene med rektor – eller skolen, kan være helt avgjørende for det grunnlaget av makt, takt og tillit som skolelederen må mestre i sitt møte med foreldrene. (Møller 2004, s. 153). Rektors rolle, og rektors ledelse, er derfor viktig i samarbeidet mellom skole og hjem.

Ledelsesbegrepet er mangfoldig skriver Møller (2004, s. 48) og hun gir tre eksempler på definisjoner som kan danne grunnlag for en mangfoldig beskrivelse; den første er: «et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill» (Johnsen 1984), den andre definisjonen er: «... Først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både er gitt og må ta både ovenfra og nedenfra» (Sørhaug 1996). Den tredje definisjonen Møller (2004) viser til er at «Ledelse handler om å gi retning og å utøve innflytelse» (Leithwood og Riehl 2003).

Møller (2004, s. 49) oppsummerer med fem antakelser om ledelse; 1. den eksisterer i sosiale relasjoner og tjener sosiale mål, 2. den innebærer hensikt og retning, 3. den handler om å påvirke, 4. den ivaretas ikke nødvendigvis bare av den formelle lederen og 5. den er knyttet til en kontekst. Den siste antagelsen er knyttet til betingelser for hvilken sosial kontekst ledelsen skjer i – hva og hvem som skal ledes. Møller (2004, s. 49) påpeker også at vi bør ha en fortløpende diskusjon for hvordan ledelse kan beskrives i ulike situasjoner.

For å avgrense til ledelse av hjem-skole-samarbeid, har jeg derfor valgt å bruke begreper fra Westergård (2013, s. 95-96). Ifølge henne vekkes det tillit hos foreldre – og gir legitimitet til rollen, dersom lærere utviser relasjonskompetanse, profesjonskompetanse<sup>2</sup> og kommunikasjonskompetanse. Disse kompetansene ligger innenfor de ulike antakelsene og definisjonene om ledelse som Møller (2004) viser til. Jeg legger derfor til grunn at de samme

---

<sup>2</sup> Min oversettelse; Westergaard skriver om "context competencies" som hun forklarer med at i dette tilfellet læreren, har kunnskap og trygghet i emnet foreldrene tar opp. Jeg tolker dette som en form for profesjonalitet.

kompetansene – eller lederegenskapene, vil vekke tillit og gi legitimitet til rektor/skoleleder som representant for skolen. I det videre vil jeg derfor utdype begrepene relasjon, profesjonalitet og kommunikasjon, og knytte dem til ledelse av hjem-skole-samarbeidet.

### 2.3.2 Relasjoner

Relasjonen mellom hjem og skole er preget av to forhold; makt og tillit. Den må bygge på tillit, for skolen er gitt et ansvar for å oppfylle en mengde krav og regler, og hjemmet må ha tillit til at skolen ivaretar dette ansvaret. Den er også en maktrelasjon – noe som innebærer at noen styrer, og andre blir styrt (Møller 2004, s. 147).

I hjem-skole-samarbeidet kan det også oppstå emosjonelle relasjoner – kanskje som en følge av ubalanse mellom de to andre. Relasjonskompetansen - altså kompetansen til å skape og vedlikeholde denne relasjonen, vil da bestå i lederens evne til å balansere mellom makt og tillit – og vil være nært knyttet til de to neste kompetansene; kommunikasjon og profesjonalitet. En kan kanskje hevde at disse tre står i et gjensidig forhold til hverandre.

#### 2.3.2.1 Tillitsrelasjoner

Ifølge Grimen (2008) er det enklere å definere hva en tillitsgiver gjør, enn å faktisk gi en definisjon av hva tillit er. Kort sagt overlater en tillitsgiver ansvaret for noe viktig, til noen andre. Dette er den transaksjonelle siden ved tillit. Møller (2004, s. 152) omtaler det samme som å «Gi uten å være sikker på å få noe tilbake, det er en slags kreditt hvor du blotter brystet og tar sjansen på at den andre er til å stole på.»

Grimen (2008, s. 198) sier også at «Fravær av forholdsregler er tillitens fremste kjennetegn.» Altså stoler tillitsgiveren på at den som er gitt tillit tar ansvar, og er kompetent til å håndtere ansvaret. Tillit innebærer også en sårbarhet, sier Grimen for; «kjernen i [de transaksjonelle sidene ved tillit] er at tillitsrelasjoner og maktrelasjoner har identisk indre interesse/kontroll-struktur» (2008, s.198). Tillit kan altså misbrukes som makt.

I sammenheng med hjem-skole-samarbeid er også systemtillit et interessant begrep. Dette innebærer paradoksalt nok det Grimen refererer til som «institusjonalisert mistillit» - at man har kontrollsystemer som sikrer kvaliteten på de profesjonelles arbeid, slik at samfunnet kan ha tillit til profesjonen (Grimen 2008, s. 207). Lovverket og aktivitetsplikten er et eksempel på dette, og tilsynsordning og klageadgang til Statsforvalteren et annet. Denne typen upersonlig mistillit i profesjonen, sier Grimen er «en forutsetning for at tillit ovenfra og

nedenfra skal kunne bygges opp og vedlikeholdes» (2008, s.208). Sånn sett kan en argumentere for at ansvarliggjøring gjennom aktivitetsplikten, og sanksjoner ved manglende resultater, øker tilliten til profesjonen fra befolkningen og de styrende.

Samtidig finnes det argumenter mot at tillit til profesjoner kan bygges på denne måten. Spesielt interessant er Onora O'Neill sitt begrep «Cultures of suspicion» (Grimen, 2008, s. 208). Det bygger på at det er vanskelig å holde den institusjonelle mistilliten upersonlig, fordi grensene mellom hva som er personlig og hva som er upersonlig, er glidende. Grimen skriver at:

*«Kontrollmekanismer bygget på institusjonalisert upersonlig mistillit kan rammes av systematisk selektiv persepsjon, med det resultat at de oppleves trakasserende av bestemte personer eller grupper uten at det er intendert.»* (2008, s. 209)

En melding om at et barn ikke har et tilstrekkelig godt og trygt skolemiljø, eller en klage til Statsforvalteren på manglende aktivitet, kan så oppfattes som et personlig angrep på skolen representert ved rektor.

Møller (2004 s. 155) skriver om dette at man sikrer tillit til skolen gjennom «ansiktsløse forpliktelser». Hun mener at framveksten av kontrollsystemer kan være et tegn på at storsamfunnet ikke lenger har en like sterk tiltro til profesjonene. I så måte kan en si at skolen som ekspertsystem, eller skolens institusjonelle makt er svekket.

### **2.3.2.2 Maktrelasjoner**

Max Webers (1990) byråkratiteorier er sentrale for forståelse av makt i institusjoner. Han skiller mellom makt og herredømme, og sier at herredømme er et spesialtilfelle av makt som betyr å befale i kraft av autoritet (Møller 2004, s. 147). Videre skiller han mellom tre former for herredømme; det tradisjonelle som har makt i kraft av tradisjoner, det legale, som har makt i kraft av lover og regler, og det karismatiske som har makt i kraft av personlighet og karisma (Møller 2004, s. 148).

Legitimitet og lojalitet er også sentrale begreper for Weber. Legitimitet er knyttet til autoritet, og når herredømmet oppfattes som rettmessig og rimelig, er det legitimt. Lederen må følge gitte regler og normer for at maktposisjonen skal kunne oppfattes som legitim, og disse rammebetingelsene endrer seg over tid (Møller 2004, s.148). I hjem-skole-samarbeidet vil en leder ha legitim makt dersom det oppfattes at hun handler i tråd med de regler og normer som er forventet av hjemmet.

Lojalitet kan lett forveksles med lydighet – for hva, eller hvem er det lojaliteten til en makthaver skal rettes mot? Møller (2004, s. 148) skriver at «mens lojalitet handler om å være trofast overfor sin gruppe, være pålitelig, rettskaffen, en man kan stole på, består kjernen i lydighet av at et menneske ser seg selv som redskap for gjennomføring av et annet menneskes ønsker, slik at det ikke lenger betrakter seg som ansvarlig for sine handlinger». Dersom forhold i samarbeidet mellom skole og hjem innebærer interessekonflikter, kan skoleledere få vansker med å plassere sin lojalitet.

Skolens institusjonelle makt vil også påvirke relasjonen mellom skole og hjem. Med skolens institusjonelle makt menes den makt som skolen forvalter, eller som er tillagt skolen som en institusjon i samfunnet (Nordahl 2003, s. 40). Denne makten befestes og opprettholdes gjennom handlinger og symboler, men også språk. Det at den fysiske skolen oftest er arena for møter mellom foreldre og representanter fra skolen, er et eksempel på det.

De foresattes egen erfaring med skole – eller egen sosioøkonomiske posisjon, vil også påvirke dette maktforholdet. En av rammebetingelsene for skolens institusjonelle maktposisjon som har endret seg over tid, er befolkningens utdanningsnivå. Skolen som institusjon har mistet en del av det tradisjonelle herredømmet, og etter hvert som den institusjonelle mistilliten har økt, har man gitt skolen ny legal institusjonell makt, i form av å innføre nye lover og regler.

### *2.3.2.3 Emosjonelle relasjoner*

Skoleledelse er emosjonelt arbeid. Det innebærer intense personlige relasjoner, og det følelsesmessige vil derfor alltid være til stede. Møller (2004, s.173) er tydelig på at følelser ikke skal stå i motsetning til fornuft og rasjonalitet, men i et gjensidig forhold med disse.

Begrepet «emosjonelt arbeid» kommer fra Hochschild (1983) som bruker dette begrepet om situasjoner der mennesker må «holde masken» i møter med andre. Som en del av det å opptre profesjonelt, må man altså regulere egne følelser – og ta de konsekvenser det måtte medfølge.

Møller (2004) mener at de ideologiske strømningene som har gjort at skolen har hatt en dreining fra å være preget av en omsorgs- og ansvarsetikk, til å bli mer orientert mot markedstenkning og ansvarliggjøring, vil bidra til mer slikt emosjonelt arbeid for skoleledere. Som et resultat kan man bli unnnvikende i møte med foreldre, og møtene kan bli preget av maktspill heller enn partnerskap.

Dersom lederens egne verdier er i tråd med det situasjonen krever, vil hun ikke måtte regulere følelsene for å opptre rasjonelt, og hun vil oppleve seg som kompetent. I møte med foresatte som «kunder» der deres behov skal tilfredsstilles, vil det kunne bli konfliktfylt dersom hun ikke klarer å regulere sine følelser.

### 2.3.3 Kommunikasjon

Habermas (1999) sin teori om kommunikativ handling, er et resultat av hans arbeid med å begrunne kritisk teori med en teori om kommunikasjon. Slik Habermas ser det er enighet det iboende mål for all kommunikasjon. For at dette skal skje må ytringer oppleves som sanne og gyldige av begge parter. En forutsetning for dette er at alle bruker språket på en kompetent måte. Dette betegnes som kommunikative handlinger. Her er enighet et mål, i motsetning til i en strategisk handling, der enighet er et middel for å oppnå en av aktørenes mål (Habermas, Smith & Smith, 1999, s. 15).

Dersom disse forutsetningene ikke er til stede, vil man få det Habermas kaller en diskurs. Da blir det reist spørsmål om gyldigheten til en ytring eller handling – om den er sann, normativt sett riktig, og troverdig. Da vil argumentene prøves på nytt inntil man oppnår enighet. Et alternativ er at samhandlingen opphører og man har en konflikt.

Westergaard (2010) definerer kommunikasjonskompetanse som det å kunne føre en god og tillitsfull dialog basert på konstruktiv, gjensidig og positiv toveiskommunikasjon. Cuttance og Stokes (2000) viser til at et av kriteriene for å få til partnerskap, er en grad av gjensidighet som begynner med at partene lytter til hverandre, og fører mottakelige dialoger der begge sider «gir og tar». De må også forenes om et felles mål, og gå inn i en felles forpliktelse til å handle i tråd med målsetningen.

Det kan tenkes at skolene oftere ber om involvering og deltakelse fra foreldre, og at foreldrene blir skuffet av å ikke bli invitert inn i partnerskap – men også motsatt, når skolen har høyere forventninger til foreldrene enn det de klarer å møte. (Westergaard 2010 s. 99)

Nordahl (2003) skriver også i sin rapport at samarbeidet mellom skole og hjem oftest var preget av informasjon og forventninger fra skolen, heller enn gjensidig dialog og reell medvirkning. For å belyse dette brukte han Habermas' teori om kommunikativ handling. Nordahl (2003, s. 47) peker på at de kommunikative handlingene mellom skole og hjem vil gjøre at makt dannes gjennom felles handlinger og forståelse mellom skolen og hjemmet, og på denne måten legge grunnlag for partnerskap heller enn kun deltakelse og involvering.

#### 2.3.4 Profesjonalitet

Det tredje kriteriet for å oppnå et godt partnerskap mellom skole og hjem, er profesjonalitet (Westergaard, 2010). Profesjonelle lærere oppfatter seg som kompetente, har kunnskap og ferdigheter til å løse uventede og utfordrende situasjoner med elever og foreldre. Dette gir legitimitet i lærerrollen og vekker tillit hos foreldrene (Westergaard 2013 s. 95-96).

I dagligspråket bruker man «profesjonell» om noen som behersker noe på en god, riktig eller forbilledlig måte – noen som er «dyktige» eller «erfarne» på et spesielt område (Molander og Terum 2008, s. 18). Det viser altså til en persons måte å utføre noe på. Dette er det performative aspektet ved en profesjon. I tillegg finnes det organisatoriske aspektet – og selv om det nok kan hevdes at «profesjonskompetanse» kan innebære å ha et bevisst forhold til de organisatoriske aspektene ved profesjonsbegrepet, vil jeg ikke gå nærmere inn på her i og med at det først og fremst er begrepet «profesjonalitet» jeg skal behandle, og dette er nærmest knyttet til det performative aspektet ved profesjoner.

##### *2.3.4.1 Det performative aspektet ved profesjoner*

I nesten alle definisjoner av profesjoner inngår det at en profesjonell anvender en abstrakt kunnskap i spesifikke situasjoner. Det er dette vi omtaler som praksis. Formalisert kunnskap kombineres med utøvelse av skjønn. Molander og Terum (2008, s. 19) lister opp en rekke grunnleggende elementer forstått som den virksomhet profesjonelle utøver.

Profesjonelle utøver tjenester, og disse tjenestene har en mottaker, som ikke har myndighet eller kompetanse til å utføre dette arbeidet selv. Tjenestene skal løse et problem, og er i så måte alltid endringsorienterte. For å løse problemet anvendes en systemisert kunnskapsmengde som består av identifikasjon av problemer, resonnering over hva som må gjøres og beslutning om handlemåte.

Profesjonelle tjenester karakteriseres ved bruk av skjønn fordi problemsituasjonene vanskelig lar seg standardisere, og beslutningene må derfor tas i det enkelte tilfelle, basert på kunnskap og handlingsnormer. Tjenestene er allikevel normativt regulerte, og den kunnskap som brukes må kunne oppfattes som «gyldig» og «sann».

Til slutt er profesjonell praksis feilbarlig og preget av usikkerhet om hva som kan bli konsekvensene. Det er derfor også her en forutsetning at den profesjonelle har tillit, og utøver sitt ansvar. I hjem-skole-samarbeidet kan en altså si at profesjonskompetansen ligger i å løse de problemer hjemmet har med skolen – for eksempel et barn som ikke har et trygt og godt

skolemiljø, ved å bruke gyldig og sann kunnskap om hvordan slike problemer løses. Dette skal også skje innenfor de rammene skolen har jurisdiksjon for å løse problemet.

## **2.4 OPPSUMMERING OG HVORDAN PERSPEKTIVENE BLIR BRUKT I ANALYSENE**

I dette kapitlet har jeg presentert tre perspektiver på mobbing; det individualpsykologiske, det sosialpsykologiske og det bioøkologiske, og fire perspektiver på ledelse av hjem-skole-samarbeid; ledelse, relasjoner, kommunikasjon og profesjonalitet. Disse vil danne grunnlag for strukturen i analysen av funnene mine, og for å belyse og drøfte innholdet.

### 3 METODE

---

Temaet i denne oppgaven er foreldrenes opplevelse av hjem-skole-samarbeidet når de melder fra om at barnet deres ikke opplever et trygt og godt skolemiljø. Målet er å få innsikt i foreldrenes opplevelse av skolens arbeid og samarbeid i slike saker, slik at denne kunnskapen kan anvendes av skoleledere for å utvikle praksis.

Da er kvalitative forskningsintervju et naturlig valg av metode. Slike undersøkelsesopplegg egner seg til å svare på «hvordan opplever»-problemstillinger, der man ønsker en analytisk beskrivelse av en total situasjon (Grønmo 2017, s. 144-146). Dette opplegget vil også gi meg fleksibilitet, slik at jeg kan tilpasse opplegget underveis i datainnsamlingen. Studiens sensitive tema taler også for at semistrukturerte intervjuer er riktig metode, da de gir den grad av nærhet og sensitivitet som er nødvendig for å hente fram disse historiene. I det følgende vil jeg utdype det kvalitative intervjuet som metode, og peke på noen styrker og svakheter. Deretter vil jeg ved hjelp av Kvale og Brinkmanns (2018) 7 faser for intervjuundersøkelser redegjøre for hvordan jeg har gått fram; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering.

#### 3.1 EN FENOMENOLOGISK TILNÆRMING

Fenomenologi er et begrep som vanligvis referer til en filosofisk tradisjon med utspring i Edmund Husserls filosofi og metode (Grønmo 2016, s. 392). Fenomenologien har hatt mye å si for utviklingen av kvalitativ forskning – blant annet ved å utvikle trinn og prosedyrer i analysen, og dermed bidratt til å legitimere kvalitativ forskning. Grønmo (2016, s. 392) peker på at selve grunnlaget for fenomenologiske studier er at det er aktørenes egne oppfatninger – og deres livsverden, som legges til grunn for analysene. Ved å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene, fordrer man, at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann 2018, s. 45).

Innenfor fenomenologien er objektivitet et uttrykk for å være tro *mot fenomenene*, og en fenomenologisk reduksjon vil innebære å sette til side vitenskapelig forhåndskunnskap eller allment oppfattet sunn fornuft i møte med et fenomen (Kvale og Brinkmann 2018, s. 46).



Det er interessant å nærme seg oppgavens problemstilling på denne måten av to grunner; fenomenene jeg undersøker er flytende, og det finnes nye oppfatninger og definisjoner – både vitenskapelige og i hverdagspråket. Den andre grunnen er at den subjektive opplevelsen til aktøren også vektlegges i juridisk forstand når en snakker om mobbing.

### 3.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU

I Kvale og Brinkmann (2018) heter det at «*et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet*». Intervjuet skal være semistrukturert – det skal skille seg fra en vanlig samtale i at det er noen på forhånd omforente temaer som sirkles inn, både ved at intervjupersonen har gitt et informert samtykke om å bidra med sin historie, og ved at intervjueren har en intervjuguide som leder samtalen innom de temaene hun ønsker å få belyst.

I slike uformelle intervju foregår analyse og datainnsamling delvis samtidig, i og med at intervjuer kan tilpasse sine spørsmål underveis (Grønmo 2016, s. 167). Dette kan være krevende, da man ikke kan planlegge intervjuet på forhånd. Da kan det være nyttig å se til Kvale og Brinkmann (2018, s. 46-49) sine 12 karakteristikk for semistrukturerte kvalitative forskningsintervju. Disse gir retning og mening for hvordan oppfølgingsspørsmål bør formuleres, og sier noe både om hva forskeren må være bevisst på, og hva forskerens rolle skal være. De tolv nøkkelordene er *livsverden, mening, kvalitativt, deskriptivt, spesifisitet, bevisst naivitet, fokusert, flertydighet, forandring, sensitivitet, mellommenneskelig situasjon* og *positiv opplevelse*. Jeg vil komme nærmere inn på flere av disse i beskrivelsen av intervjugjennomføringen.

Selv om det kvalitative forskningsintervjuet på mange måter ligner en uformell samtale, så finnes det et asymmetrisk maktforhold i disse samtaler. Det er intervjueren som bestemmer temaet for samtalen, og hvilke spørsmål som skal stilles og følges opp. Samtalen har også en instrumentell funksjon for intervjueren – og det er følgelig intervjueren som har monopol på fortolkningene på det som blir sagt. (Kvale og Brinkmann 2018, s. 52)

Anerkjennelsen av disse maktrelasjonene reiser noen spørsmål knyttet til hvilken kunnskap som produseres, og noen etiske spørsmål om hvordan dette maktforholdet skal

håndteres. Dette vil jeg komme tilbake til når jeg gjennomgår de forskningsetiske spørsmålene ved oppgaven min.

### 3.2.1 Intervjuets epistemologi

Epistemologi er filosofien om kunnskap, og rommer en langvarig diskusjon om hva kunnskap er og hvordan den oppnås (Kvale og Brinkmann 2018, s. 69). En av kritikkene mot epistemologien går på at man har søkt etter permanente fundamenter for kunnskap – og fremstilt kunnskap som en korrekt representasjon av virkeligheten. Kvale og Brinkmann (2018) mener at epistemologien må omformes i tråd med hermeneutiske og pragmatiske filosofier, slik at det å vite – å kunne noe, er noe mennesker gjør (Kvale og Brinkmann 2018, s. 71).

De går videre og lager to metaforer for intervjueren i sin søken etter kunnskap – gruvearbeideren som henter fram kunnskapen som ligger skjult, men uendret og upåvirket av intervjueren selv - eller den reisende som konstruerer kunnskapen i alle sine møter med mennesker og kulturer.

Intervjuets epistemologi finner vi i den post-moderne oppfatningen av kunnskap, der virkeligheten er en sosial konstruksjon der det settes søkelys på fortolkning og forhandling av den sosiale verdens betydninger. Kvale og Brinkmann (2018) viser oss syv trekk ved den intervjubaserte kunnskapen. Kunnskapen er *produsert* - den konstrueres i samspillet mellom intervjuperson og intervjuer; den er også *relasjonell* – de to deltakernes personlighet betyr noe. Slik blir kunnskapen verken objektiv eller subjektiv, men intersubjektiv. I tillegg er kunnskapen *samtalebasert* og *kontekstuell* – den oppstår gjennom samtaler, beskrivelser og fortellinger – og den finnes i en gitt tid og kontekst – kunnskapen kan endre seg dersom konteksten endrer seg. Kunnskapen er også *språklig* og *narrativ*. Her behandles historier i både tale og tekst. Til slutt er den intervjubaserte kunnskapen *pragmatisk* – den er nyttig og tilfører oss noe.

## 3.3 ETISKE BETRAKTNINGER

### 3.3.1 Intervjuets etikk

Intervjuforskningens etikk kan omtales i både bred og snever forstand. I bred forstand handler det om temaene som tas opp og formålet med studiene; samfunnsforskning bør tjene både vitenskapelige og menneskelige interesser. (Kvale og Brinkmann 2018, s. 96)

I snever forstand handler det om de etiske problemstillingene som oppstår gjennom hele intervjuundersøkelsen, og hvordan intervjueren forholder seg til dem. Fog (2004) har formulert forskerens grunnleggende etiske dilemma slik: «*Forskeren vil at intervjuet skal være så dypt og inntrengende som mulig, noe som innebærer en fare for at intervjupersonen krenkes, men forskeren ønsker samtidig å være så respektfull mot intervjupersonen som mulig, med fare for å få et empirisk materiale som bare skraper overflaten*» (Kvale og Brinkmann 2018, s. 96)

Kvale og Brinkmann (2018) skriver om phronesis eller praktisk klokskap som redskap for å utarbeide det de kaller «tykke etiske beskrivelser». De mener at kvalitative forskere i større grad bør utvikle evne til å oppfatte og vurdere «tykt» ved å bruke praktisk klokskap, framfor å følge universelle regler mekanisk. Slike «tykke» oppfatninger og vurderinger av hendelser og handlinger kan man få frem ved å kontekstualisere og narrativisere dem. Det vil si å sette dem inn i en kontekst og et narrativ som gir dem mening. Man kan også sette dem inn i allegorier, parabler eller andre former for partikulære eksempler. Står man overfor etiske valg, kan man også konsultere praksisfellesskapet (Kvale og Brinkmann 2018, s. 112-113).

Selv om Kvale og Brinkmann ikke gir universelle lover for forskningsetikk ved intervjuer, peker de allikevel på særlig fire forhold som bør inngå i forskerens etiske protokoll; informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. (Kvale og Brinkmann 2018, s. 45). Jeg kommer nærmere inn på disse i det følgende.

### 3.3.2 Informert samtykke og GDPR

Jeg utformet et samtykkeskjema (vedlegg 1), som alle informantene signerte på. Her skriver jeg også om mitt ansvar som databehandler etter personvernforordningen (GDPR), om hvordan og hvor lenge dataene oppbevares.

Mobbing er et sensitivt tema. I søknaden til NSD (vedlegg 2) har jeg oppgitt at jeg behandler andrehånds-data, for disse historiene handler om barna til intervjupersonene mine. Opplysninger om barnas psyko-sosiale miljø regnes som helseopplysninger. Det er foresatte som har gitt informert samtykke.

### 3.3.3 Fortrolighet/konfidensialitet

Informantene ble oppfordret til å ikke bruke navn på personer eller steder i intervjuene. E-postene fra informantene der de oppgir hvor de bor, og e-postadresse, har aldri vært knyttet til verken lydopptak eller transkripsjon. Disse e-postene er også slettet.

I noen tilfeller bruker informantene fornavn og stedsnavn i intervjuene, men disse er ikke tatt med i transkripsjonene. Sitater som er tatt med i oppgaven er så generelle, at flere kunne kjent seg igjen. Denne konfidensialiteten er svært viktig, spesielt når temaet som håndteres er svært sensitivt og omhandler barn, men kan også problematiseres; Anonymiteten beskytter deltakerne, men gir også meg som forsker mulighet til å bruke deres stemme «som jeg vil» (Kvale og Brinkmann 2018, s. 106). Min intensjon er å la informantenes – og deres barns, stemme skinne gjennom, uten at det er mulig å se hvor den kommer fra.

#### 3.3.4 Konsekvenser

Jeg opplever at mine intensjoner om at kunnskapen fra denne oppgaven skal kunne bidra til en bevisstgjøring og en mulig praksisendring fra skoleledere og lærere, er hovedårsak for at informantene ville stille til intervju. De opplever det som viktig å få sine historier ut, og kunne hjelpe andre i samme situasjon.

Informantene er alle i en sårbar situasjon, og forteller vanskelige historier til en fremmed person. Dette kan ha personlige konsekvenser for informantene, blant annet ved at de kan angre seg etterpå, at de er redd for å ha sagt noe feil, eller utlevert noen – eller at det å fortelle historien vekker minner og følelser som gjør vondt. Her har det vært viktig for meg å informere om at de når som helst kan trekke sitt samtykke, og jeg vil slette alle data fra intervju og korrespondanse.

#### 3.3.5 Forskerens rolle

Noe av grunnen til at jeg valgte temaet hjem-skole-samarbeid i mobbesaker, er at jeg har gjort meg noen erfaringer som skoleleder. Det innebærer at jeg både har tanker og meninger om hvordan man bør oppfatte og håndtere mobbing primært ut fra et sosialpsykologisk perspektiv, men også at jeg har erfaringer fra hva som styrker og svekker samarbeidet mellom skole og hjem.

Siden jeg har gjort meg noen betraktninger om hvordan et slikt samarbeid bør være, har det vært viktig for meg å gå inn i dette arbeidet med åpenhet og nysgjerrighet. Det som vekket interessen min, kan altså lett bli til forutinntatthet dersom jeg ikke er bevisst min rolle.

Creswell & Creswell (2018, s. 184) viser til viktigheten av at forskeren i kvalitative studier reflekterer over sine tidligere erfaringer med temaet, og hvordan disse kan påvirke synspunkter og tolkninger. Videre sier de at refleksjonene er tilstrekkelige når de fører til at

forskeren noterer seg når noe vekker egne erfaringer, og tenker over hvordan dette kan påvirke forskningen.

I intervjuene kom jeg noen få ganger inn på egne erfaringer, gjennom uttalelser som «Jeg er kjent med slike saker» eller «det er ganske typisk for ...». Jeg vurderer det allikevel slik at disse utvekslingene snarere bidro til *sensitivitet* (Kvåle & Brinkmann, 2018 s. 49), og ikke påvirket informantenes svar.

De fleste samtalene startet med småprat på forhånd, og i tillegg snakket vi noen ganger sammen i opptil en halvtimes tid etter intervjuet var ferdig. I alle intervjuene har jeg kjent et sterkt behov for å si noe om mine tanker og følelser om saken i etterkant. Det er sterke historier jeg får høre, og jeg kjenner nok på en slags etisk plikt til å vise den empatien jeg kjenner, og ønske lykke til videre. Kvåle og Brinkmann (2018 s. 121) sier noe om at «empatisk intervjuing» innebærer at forskeren har et positivt utgangspunkt til den intervjuede, og på forhånd inntar et standpunkt til fordel for den undersøkte. Det har nok vært mitt utgangspunkt.

### **3.4 INTERVJUETS 7 STADIER, OG MIN ANVENDELSE**

#### **3.4.1 Tematisering**

Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket å skrive om mobbesaker, og på grunn av egne erfaringer med hjem-skole-samarbeidet fra skoleledersiden, ble jeg nysgjerrig på foreldresiden av saken. I literature-review-delen og i teoridelen har jeg vist kunnskap om emnet, og hvordan jeg rammer inn oppgaven. Temaet i denne oppgaven er foreldrenes opplevelse av hjem-skole-samarbeidet når de melder fra om at barnet deres ikke opplever et trygt og godt skolemiljø. Målet er å få innsikt i foreldrenes opplevelse av skolens arbeid og samarbeid i slike saker, slik at denne kunnskapen kan anvendes av skoleledere for å utvikle praksis

I starten vurderte jeg om en mixed-methods-approach - det vil si en tilnærming som både bygger på kvantitative og kvalitative metoder (Creswell & Creswell 2018, s4). Jeg hadde en antagelse om at det var svært utbredt med foresatte som opplevde vansker i samarbeidet med skolen i mobbesaker, og hadde et ønske om å få fram dette omfanget i en kvantitativ fremstilling.

Etter hvert ble det derimot tydelig for meg, at ut fra det jeg ønsket å undersøke ble en ren kvalitativ undersøkelse mer hensiktsmessig. Det er de subjektive opplevelsene og

historiene som skal ha hovedfokuset her, og følgelig ville problemstillingen min formuleres for å svare på dette. For å avgrense valgte jeg å holde meg til foresatte med barn i grunnskolen, som hadde meldt fra om brudd på kap. 9A etter lovendringen i august 2017.

### 3.4.2 Planlegging

Høsten 2019 gjorde jeg et pilotintervju. Her hadde jeg et langt mer strukturert skjema, da jeg fortsatt tenkte at dette skulle bli en mixed-methods-studie. Da jeg gjorde intervjuet oppdaget jeg fort at det strukturerte intervjuet ikke egnest seg. Å «avbryte» med spørsmål som hørtes ut som de kom fra en telemarketing-undersøkelse, opplevdes som et kontraktbrudd mellom meg og intervjupersonen som fortalte en inderlig og vond historie om en håpløs situasjon. Da jeg søkte etter informanter til piloten, la jeg ut kort info om den kommende studien i noen grupper på Facebook, sammen med mailadressen min. Jeg fikk på kort tid svar fra 14 stykker. Flere av disse uttrykte stor interesse for å være med, og mange fortalte også mye om saken de sto i – noen i den grad at jeg måtte slette e-postene av personvern hensyn. Her var det altså stor interesse og sterke følelser.

For å skaffe informanter til selve studien, meldte jeg meg derfor inn i en rekke grupper på Facebook, som omhandlet mobbing, skolevegring og skolemiljøsaker. (vedlegg 3) Jeg laget et kort spørreskjema i nettskjema (vedlegg 4) der jeg fortalte kort om studien, og hadde noen spørsmål for å møte kriteriene for å være med i studien. I tillegg hadde jeg et spørsmål om sakens utfall, da jeg hadde et håp om å kunne sammenlikne skoler der de klarte å løse saken, med skoler der de ikke klarte det uten at andre instanser som mobbeombud eller Statsforvalter ble koblet inn.

Skjemaet lå åpent for svar fra mars til juni i 2020, og i alt svarte 28 stykker. Av disse var det 3 som hadde fått saken løst på skolen. I utgangspunktet ønsket jeg meg disse tre, samt tre som ikke hadde fått løst saken på skolen som informanter. En av de tre viste seg å være fra før 2017, og en av dem svarte ikke da jeg tok kontakt.

#### 3.4.2.1 Utvalg

Utvalget mitt er et strategisk utvalg – en type utvalg som er typisk for kvalitative undersøkelsesopplegg, der en søker informanter som har kunnskap om emnet en ønsker å undersøke. (Grønmo 2016, s. 102). Jeg søkte etter informanter som møtte kriteriene mine i facebookgrupper som omhandlet mobbing og skolemiljø. Fra de 28 som svarte gjorde jeg et «convenience utvalg» av det utvalget jeg da hadde tilgjengelig - noe som innebærer at jeg

plukker informanter ut fra det som er mest bekvemmelig, og uten så mange andre kriterier. (Cohen, Manion & Morrison 2018, s 218). Sommeren 2020 ble en sommer for norgesferie, og jeg fikk kontakt med to informanter på reiseruta vår, som kunne stille på intervju.

Resten av informantene ble som sagt valgt litt tilfeldig blant de som hadde svart, men jeg forsøkte å fordele litt på kjønn og geografi. Utviklingen i 2020, som gjorde både reiser og sosial kontakt vanskelig, gjorde at jeg også måtte begrense utvalget til informanter som var villige til å stille opp på intervju gjennom videosamtaler. Jeg endte opp med 7 intervjuer, der informantene var representert med begge kjønn, alle landsdeler og historiene de delte representerte ulike aspekter og varianter innenfor mobbeproblematikken.

### 3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

I intervjuene startet jeg med å be informantene om å fortelle om saken fra start til slutt. Ved å gjøre dette åpner jeg intervjuet med å legge opp til at det er intervjupersonens *livsverden* som er utgangspunktet. Jeg lar også intervjuet være *mellommenneskelig* og *kvalitativt*, ved å la det foregå som en uformell samtale med normalt språk – og jeg inntar en forskerrolle med *bevisst naivitet* – her styrer ikke min kunnskap om temaet, men intervjupersonenes opplevelser. Å invitere til at historien skal fortelles understreker også at kunnskapen som produseres her er *narrativ*.

Jeg hadde også en intervjuguide (vedlegg 5) som bidro til å stille oppfølgingsspørsmål, eller huke av når noe ble nevnt. Noen ganger kom oppfølgingsspørsmålene for å hjelpe intervjupersonen å bli mer *deskriptiv* - «Hva tenkte du om det?» «Hvordan opplevde du det», og andre ganger spurte jeg videre for å få intervjupersonens *mening*; «er det slik å forstå at ...?» «mener du at ...». Andre ganger ba jeg også om eksempler og forklaringer som ga mer *spesifisitet*, eller jeg styrte temaene tilbake til fenomenene som skal undersøkes for å holde oss *fokusert*.

Som en motsetning til å være *bevisst naiv*, valgte jeg også gjennom noen av mine kommentarer og spørsmål underveis i intervjuene å vise min kunnskap og erfaring om temaene. Dette bidro til *sensitivitet* og til at intervjuet ble en *positiv opplevelse*.

#### 3.4.3.1 Ansikt-til-ansikt

De to første intervjuene ble gjennomført ansikt-til-ansikt mens jeg var på ferie. Det første ble gjennomført i det tomme huset til informantens mor, mens jeg hadde sendt mann og barn på museumsbesøk. Jeg hadde satt av ca en time til å gjennomføre intervjuet. Lyden ble tatt opp

på min nyinnkjøpte Olympus VN-541PC – diktafon. Før intervjuet begynte undertegnet informanten – en kvinne – samtykkeskjema, og vi snakket litt løst om ferie og studien min.

Det andre intervjuet ble gjennomført noen dager senere. Da kjørte jeg en times tid fra hotellet jeg bodde på med familien min, og møtte informanten på et tomt kontor på hennes manns arbeidsplass. Jeg gjennomførte også et intervju hjemme hos meg, med en lokal informant, men jeg valgte å ikke ta dette med i oppgaven, da saken var fra tidligere enn lovendringen i 2017.

### *3.4.3.2 Videointervju*

Både av økonomiske hensyn og smittevern hensyn, ble en del av intervjuene mine foretatt som videointervju. I alt 6 videointervju – 2 menn og 4 kvinner, spredt på 3 landsdeler. De tre første intervjuene her er betraktelig kortere. Dette skyldes nok både den litt kunstige kontakten man får - spesielt med fremmede, på videosamtaler i motsetning til fysiske møter.

Den første av disse var den eneste informanten der saken ble løst på skolen, og dette i seg selv gjorde nok at intervjuet ble kortere. I tillegg var to av intervjuene preget av dårlig lyd kvalitet – i det ene hørte jeg ekko av meg selv, og i det andre var lyden fra informanten så hakkete at jeg måtte konsentrere meg veldig hardt for å høre hva som ble sagt. Disse forholdene bidro nok til at jeg ble veldig opphengt i kvaliteten og om jeg i det hele tatt ville være i stand til å transkribere, og derfor hastet jeg kanskje litt igjennom for å bli ferdig.

Det siste av disse endte opp så vanskelig å tyde på lydopptaket at jeg valgte å ikke transkribere og ta det med i undersøkelsen. I de siste 3 videointervjuene var lyd kvaliteten god, og samtalene ble så lange at noe av det kunstige forsvant litt. På dette tidspunktet var kanskje også alle så vant til denne typen kommunikasjon, at det også påvirket og gjorde det mer naturlig. I alle videointervjuene gjorde jeg oppmerksom på at det kun var lyd som ble tatt opp, og jeg sendte ut samtykkeskjema som ble undertegnet i etterkant. Lyden ble tatt opp direkte til pc 'en lokalt, og deretter flyttet til mitt område på UIO sine servere.

### **3.4.4 Transkribering**

Å transkribere innebærer å oversette fra muntlig til skriftlig tale. Hensikten er å klargjøre for analyse – og ifølge Kvale og Brinkmann (2018 s. 206), er transkriberingen selv begynnelsen på analysen. Slik opplevde jeg det også - jeg tok for meg hele intervjuene, med svært få pauser, og opplevde at jeg fordypet meg i - nærmest forsvant tilbake til selve



intervjusituasjonen, men denne gangen med tid og ro til å analysere det som ble sagt. Jeg transkriberte alle 7 intervjuene i løpet av romjulen 2020. Til dette brukte jeg Nvivo 12 pro.

Det finnes ingen universell kode eller form for hvordan en skal transkribere (Kvale & Brinkmann 2018, s218). Allikevel må en ta noen valg. I mine transkripsjoner er de fleste verbale og ikke-verbale uttrykk, småord og lyder tatt bort, men dersom jeg opplevde at det var viktig å få med f.eks. at informanten lo, så er det skrevet inn i parentes. Pauser jeg mener påvirker innholdet er også markert med (...). Også diverse avbrytelser ble satt i parentes. Hovedpoenget mitt har vært å få fram innholdet, og ikke tolkninger av informantenes språkbruk, intonasjon osv. Derfor er tekstene blitt relativt lettlesle og sammenhengende. Skriftspråk i en muntlig tone, som fortsatt fanger særegenheter i informantenes dialekter og uttrykksmåter.

Det at jeg selv gjennomførte all transkriberingen, over en kort tidsperiode, bidrar til transkripsjonenes reliabilitet – da jeg har utført på samme måte, og etter samme kriterier. Under transkribering importerte jeg lydfilene og spilte av direkte i Nvivo, med svært lav hastighet. Dette gjorde at jeg i stor grad holdt følge. Jeg trykket ofte på pauseknappen, men trengte sjelden å hoppe tilbake.

### 3.4.5 Analysering

Som nevnt, har analysen allerede startet ved transkriberingen. Gjenhør, og gjennomlesing av transkripsjonene - sammen med dypdykk i ulike teori, har allerede gitt meg noen pekepinner for hva jeg kommer til å finne. Dette er i tråd med Grønmo (2018, s. 266) sin framstilling av en *impresjonistisk framgangsmåte* for å forstå og fortolke data. Han viser i det videre til at denne fremgangsmåten – selv om den også er vitenskapelig, er svært krevende.

Som regel er datamaterialet i kvalitative undersøkelser omfattende og komplekst, og det krever ytterligere systematisering. Koding av materialet vil forenkle og skape oversikt, og se sammenhenger mellom tekstens innhold (Grønmo 2018, s 266).

Transkripsjonene ble kodet i tre omganger; først en åpen koding for å skape oversikt over innholdet. Her valgte jeg kodene ut fra meningsinnholdet i tekstene, og kategoriserte i overordnede noder som bakgrunn og 9A-sak. Innenfor bakgrunn la jeg inn koder for skoletype, størrelse, barnets kjønn, familiens bakgrunn, hvilket trinn det startet på og ulike egenskaper hos barnet som ble nevnt av informantene -samt oppfatninger om hvordan skolen arbeidet generelt og uavhengig av saken de stod i.

Under 9A-noden ble innholdet sortert i hva saken bestod i, hvordan skolen, barnet, og foresatte oppfattet og opplevde den, hvordan den ble varslet, hvilke tiltak som var ønsket og som ble gjennomført – samt andre forhold som sa noe om hvordan saken artet seg, og hvordan den opplevdes av partene. Her la jeg også inn koder for foresattes oppfatning av samarbeidet mellom skole og hjem, og hvordan de opplevde og oppfattet skolens ledelse.

I den andre runden av koding ble innholdet kodet i begreper fra teoridelen om mobbing. Her ble begreper fra tre perspektiver på mobbing brukt; det individualpsykologiske perspektivet, det sosialpsykologiske perspektivet og det utviklingsøkologiske perspektivet. I tredje og siste runde ble tekstene kodet ut fra begreper innenfor lederperspektiver på hjem-skole-samarbeid; relasjoner, kommunikasjon og profesjonalitet.

#### 3.4.6 Verifisering – Studiens kvalitet

Verifisering av en intervjustudies handler om intervjufunnenes reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann 2018, s.134). jeg vil forklare disse nærmer her, samt komme vise hvordan jeg har forholdt meg til dem i min oppgave.

##### 3.4.6.1 *Reliabilitet*

Begrepet reliabilitet er litt omstridt i kvalitative studier –da en hevder at mangelen på mulighet til å teste reliabiliteten utgjør en svakhet (Grønmo 2018 s. 248). I likhet med Kvale og Brinkmann (2018, s. 276) velges heller begreper som pålitelighet eller troverdighet. I kvalitative studier handler det da om resultatene er konsistente og troverdige, noe som kan besvares med spørsmålet om andre forskere på et annet tidspunkt ville kunne gjøre de samme funnene (Kvale og Brinkmann 2018, s. 276). Grønmo (2018, s. 249) foreslår at en forskers gjentatte gjennomganger av datamaterialet vil kunne bidra til å sikre en slik stabilitet og konsistens. Her skiller han mellom intern og ekstern konsistens – er der konsistente funn innad i datamaterialet, og er disse konsistente med andre opplysninger eller andre studier om emnet (Grønmo 2018, s. 251)?

For å sørge for at jeg skulle produsere reliable funn, har jeg i intervjuene i stor grad latt intervjupersonen snakke fritt og fortelle sin historie. Spørsmålene jeg har stilt underveis har vært åpne. I tillegg har jeg både ved intervjuet, i transkripsjonen og i analysen «sjekket ut» min egen forståelse underveis – om jeg merker meg de samme tingene, og har de samme reaksjonene på det jeg behandler. Jeg vil si mer om dette under «styrker og svakheter» i avslutningskapittelet.

### *3.4.6.2 Validitet*

Validitet i samfunnsstudiene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å finne svar på problemstillingen – til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann 2018, s. 276). Det er vanskelig å måle validiteten i kvalitative studier, men Grønmo (2018, s. 254-256) peker på noen mulige kriterier som kan brukes for å vurdere den samlede validiteten.

Kompetansevaliditeten handler om forskerens kompetanse for å samle inn kvalitative data innenfor det aktuelle forskningsfeltet – funnene blir mer valide dersom forskeren oppfattes til å ha høy kompetanse både i metodebruk, og det som undersøkes.

Kommunikativ validitet bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er treffende og godt, ut fra problemstillingen. Til slutt pekes det på pragmatisk validitet, som viser i hvilken grad datamaterialet danner grunnlag for bestemte handlinger.

I arbeidet med min oppgave brukte jeg svært mye tid sammen med veileder i pilotprosjektet, og den første veilederen på å finne fram til en problemstilling og et undersøkelsesopplegg som ville kunne belyse det jeg ønsket å undersøke. I tillegg kan det tenkes at funnene mine vil kunne føre til bestemte handlinger, og dermed gi studien pragmatisk validitet.

### *3.4.6.3 Generaliserbarhet*

En vanlig innvending mot intervjustudier er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Kvale og Brinkmann (2018, s.289) spør først «Hvorfor generalisere?» og forklarer og begrunner med at krav til generaliserbarhet først og fremst knyttes til et positivistisk kunnskapssyn, mens man innenfor pragmatiske, konstruktivistiske og diskursive tilnærminger oppfatter kunnskap i en sosial og historisk kontekst, som måter å forstå og handle i verden på.

Det argumenteres allikevel for at en kan generalisere også intervjustudier både gjennom naturalistisk generalisering – basert på personlige erfaringer om ting som bare «er sånn», eller gjennom analytiske generaliseringer – som involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene vil kunne være overførbare til lignende situasjoner (Kvale og Brinkmann 2018, s. 290-291).

Jeg hadde et utgangspunkt der jeg ønsket meg en mixed-method tilnærming, nettopp for å kunne få mange nok respondenter til å kanskje kunne generalisere. Jeg vil gjøre en

vurdering av mulig generaliserbarhet i oppgavens avslutning, der jeg ser på styrker og svakheter.

### 3.4.7 Rapportering

Intervjurrapporten er sluttresultatet av en lang prosess, og det finnes viktige hensyn å ta når funnene skal presenteres for leserne. Forskeren kan blant annet være så langt inne i sine data, at man får lyst til å rapportere alt – uten å gi så mange kommentarer eller sette funnene inn i en kontekst. Det kan bli kjedelig å lese slike rapporter fulle av sitater, og lite substans fra forskeren selv (Kvale og Brinkmann 2018, s. 298).

Man må gjøre viktige etiske betraktninger også i rapporteringen – informantens konfidensialitet må bevares, og samtidig må forskerens kommentarer verken begrense eller vri på det informantene ønsker å formidle. Resultatene må formidles i en form som både er vitenskapelig og etisk holdbar (Kvale og Brinkmann 2018, s. 301).

Når jeg skal fremstille og drøfte funnene mine vil jeg strukturere det som presentasjon av funn, og ta utgangspunkt i hvert forskningsspørsmål, før jeg drøfter funnene i lys av teori. I starten vil jeg også sette opp en oversikt, for å gjøre det lettere for leseren å «holde tråden» i sakene. Jeg bruker også Kvale og Brinkmanns (2018, s. 307) retningslinjer for rapportering av intervjusitater ved at jeg forsøker å relatere sitater til den generelle teksten, kontekstualisere dem, tolke dem og gi dem en skriftlig form. I tillegg vil jeg passe på at sitatene ikke blir for lange, eller at de tar opp for mye av den samlede teksten. Dette vil jeg blant annet gjøre ved å bare velge «de beste» sitatene.

## 3.5 OPPSUMMERING

I dette kapittelet har jeg redegjort for og begrunnet valg av metode. Jeg har forklart hva som kjennetegner et kvalitativt forskningsintervju, og begrunnet valg av en fenomenologisk tilnærming. Videre har jeg beskrevet hvilke etiske betraktninger som er gjort, før jeg ved hjelp av Kvale og Brinkmanns (2018) 7 stadier forklarte hvordan jeg metodisk gikk fram for å gjennomføre studien.

## 4 PRESENTASJON AV FUNN

I denne delen av oppgaven vil jeg presenteres funnene. For at det skal gi best mulig oversikt for leseren, starter jeg med en oversikt over sakene, før jeg presenterer funnene som svar på forskningsspørsmålene. Til slutt tar jeg med et annet interessant funn.

### 4.1 OVERSIKT OVER SAKENE

Informanten	Hovedtrekk i saken	Oppfølging fra andre instanser	Utfall
Bjørn - far til gutt i småskolen	Fysisk plaging fra medelev	Nei	Saken løses på skolen.
Else - mor til gutt i ungdomsskolen	Fysiske og verbale krenkelser	Klage til Statsforvalteren og UDIR	Saken løses ikke. Ufrivillig skolefravær.
Rita - mor til jente på mellomtrinnet	Verbale, digitale og fysiske krenkelser	Klage til Statsforvalter	Saken løses ved overgang til ungdomstrinn.
Lars - far til gutt på mellomtrinnet	Utestenging, skjult mobbing	Nei	Saken løses delvis på skolen.
Åse - mor til gutt på mellomtrinnet	Fysiske og verbale krenkelser	Klage til Statsforvalteren, oppfølging fra PPT	Saken løses ikke.
Vilde - mor til jente på mellomtrinnet	Utestenging	Klage til Statsforvalteren, oppfølging fra PPT og mobbeombud	Saken løses ved skolebytte.
Line - mor til gutt på mellomtrinnet	Fysiske og verbale krenkelser	Oppfølging fra PPT og skoleeier	Saken løses ikke. Ufrivillig skolefravær.

Figur 2 Oversikt over informantenes saker (oppgitte navn er pseudonymer)

### 4.2 HVORDAN OPPLEVER FORESATTE SKOLENS HÅNDTERING AV SAKEN?

I de sakene som løses helt eller delvis på skolen, opplever foreldrene at skolen håndterer saken godt. I den ene saken er det skolen som først melder fra at gutten ikke har det så greit, da en klassekamerat noen ganger lar sitt sinne gå ut over ham. Fra første stund har foreldrene

tillit til at skolen skal løse dette, og selv om de ikke alltid er enig i tiltakene som settes inn, så er dialogen med skolen så god at de klarer å bli enige. Denne saken blir aldri meldt som en formell 9A-sak, men de blir spurt om de ønsker en aktivitetsplan. I den andre saken er ikke tilliten til skolen like høy, men foreldrene tar en aktiv rolle for å prøve å hjelpe skolen med å sette inn riktige tiltak.

Lars beskriver det som at han må drive litt «voksenopplæring». Skolen har ikke en god nok oversikt over hvordan saker med utestenging arter seg, og kan for lite om barn som trenger å bli resosialisert. I dette tilfellet har det også vært en tidligere sak som har preget samarbeidet deres, der skolen måtte beklage, og som gjør at de nå opplever skolen som lydføre. Den innrammingen som skjedde i skolen i forbindelse med Korona-nedstengingen pekes også på som noe som bidro til at saken løste seg;

*Men det er jo blitt bedre, og jeg vet jo ikke sikkert om det har med den innramminga som skjer nå - det er jo alltid bra, tror jeg, et tiltak jeg er tilhenger av. Men eller om det er fordi at de følger med på han og miljøet rundt ham. Men så jobba kontaktlæreren - hun var jo kjempekreativ, for hun fant ut at de kunne kommunisere i sånne små grupper, altså bare kommunisere, det var ikke noe lekser eller noe sånt, de bare snakket sammen på teams og sånn. Og etter det begynte han å spille med en i klassen, og plutselig var alt bare fryd og gammen. Så det er jo sånn av og til må man bare trykke på noen sånne små knapper, så går ting seg til. (Lars)*

I de sakene som ikke løste seg derimot, opplever ikke foreldrene at skolen håndterer saken på en god måte. I noen tilfeller opplever de at saken blir bagatellisert – at dette er snakk om konflikter eller «guttestreker» og lek;

*Og de vrir på sannheten, og på en måte prøver å få det til at vi overdriver veldig, og at det som har skjedd, det skjer ikke. Og det var det med disse svømmehallepisodene, da var det det at "Det var jo litt drastisk å kalle det drukningsforsøk" da liksom - det var jo bare guttestreker. Så det går igjen hele veien at de vil bagatellisere det. (Åse)*

En annen typisk måte å møte disse meldingene, er å vise til egenskaper hos barnet. Skolen mener at barnet trekker seg unna selv, at de ikke sier ifra, eller at de selv bidrar til konflikter. I noen tilfeller ønsker også skolen å henvise til PPT eller BUP, heller enn å behandle saken som

en skolemiljøsak. Dette innebærer også noen ganger at ansvaret legges over på barnet selv. I saken til Lars illustreres dette også veldig godt med skolens bruk av «vennebenk»:

*På skolen da, og de har operert med - og det har de ikke sluttet med ennå, de har en såkalt vennebenk der unger som er aleine skal sette seg ned, og det mener jeg jo er veldig stigmatiserende, og han av og til satt seg der, og det er av og til noen som kommer bort, og av og til ikke. Og så forteller han at det er en lærer som har sagt til ham at han ikke må sitte så mye på den der vennebenken, for da - og så sier de sånn at han må ta mer initiativ - du kan jo ikke sitte her aleine, uten å ha noen å leke med.*

I de tilfellene der foreldrene opplever at skolen tar saken på alvor når den meldes, er allikevel opplevelsen ofte at det ikke skjer noe. Det kan arte seg på forskjellige måter; saken treneres og tiltak uteblir helt, skolen motsetter seg tiltak som barnet eller foreldre foreslår, eller de følger ikke opp de tiltakene man blir enige om. Line sier at tiltakene ble gjort en eller to ganger, og så ble det ikke noe videre. Om tiltak de selv foreslo;

*... og vi snakka om hva som ville vært best, og kom fram til veldig konkrete tiltak, som ville ha fungert, så ja mange ganger, men det ble jo ikke gjennomført. (Line)*

Dette går igjen i flere av sakene; foreldre ønsker seg konkrete tiltak, som skolene av ulike grunner ikke følger opp. I starten kan det dreie seg om enkle tiltak som å bytte plass i klasserom, at det skal gjennomføres observasjoner av elevgruppa i friminutt eller garderober eller at det skal være noen form for jevnlig kontakt. Noen foreldre ønsket også at saken skulle tas opp på foreldremøte slik at andre foreldre fikk vite hva som foregikk, uten at skolen ville følge opp.

En mor som ønsket at skolen skulle møte hennes utrygge gutt hjemme i stedet for på skolen, fikk ikke ønsket sitt oppfylt av skolen. Mer inngripende tiltak som skolebytte, klassebytte eller det å få en ny kontaktperson å forholde seg til viste seg også svært vanskelig for disse foreldrene. Den motviljen som foreldrene her opplever mot å sette inn tiltak de ønsker oppsummeres av Rita med at det var veldig mye kamp for å få til veldig små ting som kunne gjøre hverdagen til jenta hennes mye tryggere. I denne saken var også kommunikasjonen med og innad på skolen utfordrende for å faktisk kunne følge opp med tiltak. Men selv tiltak for å sikre at avtaler holdes, møter motstand:

*... og det de lover, det stemmer ikke, så etter hvert så ba vi om at læreren i begynnelsen av timen gjorde et sånt hemmelig tegn, klø seg bak øret liksom mens han kikket på henne. Det betydde at jeg har lest det brevet med de avtalene som gjelder, og jeg passer på deg. Og så, det hadde vi avtale med de voksne i klassen, og så skulle jeg og dattera mi være på et møte med kontaktlæreren, der hun skulle få informasjon om det - for jeg ser - vet hun om disse avtalene? Er det noen på skolen som har informert henne om dette? For altså, jeg informerer hjemme, men hun må høre det fra dere også. Nei, det var det ingen som hadde gjort, ikke på noen av avtalene, og da tenkte jeg kjære de, for dette hadde jeg tatt som en selvfølge, så jeg hadde ikke tenkt på det, men da vi da skulle gjøre det, så husker jeg bare den samtalen starta med "er det greit for deg om vi dropper det hemmelige tegnet?". For hun syntes det var så ubehagelig, og da sa dattera mi, nei, sa hun, det vil jeg gjerne ha. (Rita)*

Vilde opplever at tiltakene som settes inn er svært generelle, og arbeid som burde være en selvfølge for å skape et godt klassemiljø;

*Så poengterte jeg - mange av de tinga som stod på tiltaksplanen var slikt som å prate ekstra med jentene i klassen, kjøre sosiale leker -altså det er tiltak som hadde vært helt naturlige å gjennomføre i en klasse uansett sak eller ikke. Ting som skal gjøres, mener jeg. Og det er bare to tiltak av de ti-tolv som står der som faktisk dreier seg spesifikt om vår jente.*

Fire av foreldrene velger å klage saken inn til Statsforvalteren, og alle får medhold i klagen. Det er allikevel variasjon i både hvor raskt SF kommer på banen, og i hvilken grad foreldrene opplever at skolen klarer å følge opp i etterkant. Noen opplever også mer motstand fra skolen og ytterligere trenering etter at saken er gått til SF;

*Også når vi klagde til fylket, så går jo ukene, og dattera vår var sånn at dere får ikke lov til å snakke med noen voksne sa hun, det blir bare verre, det hjelper ingenting. Så vi fortalte ikke henne at vi meldte til fylket, og så meldte vi til fylket og så går det jo et par dager, og så går det noen dager der, så må de få opplysninger fra skolen. Vi opplevde at skolen trenerte veldig, det var ingenting som ble gjort før en eller to dager*



*etter at fristene ble satt, og hvis man leser på UDIR sine sider, liksom ta kontakt fort, ta kontakt med en gang, ta gjerne kontakt, ikke sant, så var det milevis fra det, det var liksom helt i andre enden av skalaen, og de fikk, altså fylket trua jo med dagsbøter, selv om det ikke ble overholdt så var ikke fylket tøffe nok til å gi dem dagsbøter. (Rita)*

En av foreldrene står i en svært kompleks sak, der barnet nettopp har fått en diagnose, og i et møte med skolen blir hun presentert med at de nå også vil åpne en 9A-sak;

*Men midt oppi dette her da, så la de jo fram at de ville, de ville - jeg visste jo ikke hva en 9A-sak var, jeg hadde aldri vært borti sånne ting før, men man ble presentert da med at de la fram det i tilfelle det skulle være ting i etterkant. Du blir på en måte fortalt da, at de gjør det for å beskytte familien og barnet, mens jeg opplevde det som at det ble gjort for at skolen kunne krysse av på sine skjemaer, at de hadde fulgt den prosedyren de må gjøre, dersom det blir snakk om mobbing i etterkant. Så det er vår opplevelse med 9A. (Line)*

Når jeg spør henne om de klaget saken til Statsforvalteren, fikk jeg et svar som beskriver den følelsen av avmakt som foreldre kan oppleve i møte med systemet:

*Nei, det er fordi at vi nå har vært i en sånn situasjon der livet har vært i full krise, og når du går inn i en sånn situasjon, da - først så møter du, jeg har hatt problemer på en måte med barnet - eller stilt spørsmål rundt ham i hele hans liv, så finner du endelig ut hva det er, så er det på en måte en sorgprosess du skal igjennom da, som vi på en måte aldri har fått tid til å tenke på, fordi vi hele tiden har sloss med systemet underveis. Så det har blitt sånn at du på en måte prioriterer nå hele tiden. For å få barnet gjennom hverdagen. Og som en mor til annet barn som ikke har hatt problemer, så kjenner man jo ikke til sånne ting. Nå kan jeg jo systemet ut og inn føler jeg, men det er liksom - så jeg prøver å gjøre det jeg kan for å hjelpe andre, da. For du vet jo ikke, du vet ikke hva PPT er, vet ikke hva BUP er, vet ikke hva SF er - du vet ingenting sånt, i det hele tatt. Og når du står midt oppi det, og skal lære deg det, og prøve - og så får du hele tiden høre uansett hva som skjer, ja men du har lov å klage dit, og du kan klage dit. Men du er ikke der at du har tid til å klage, for du vil ta opp saken din og få hjelp med den, ikke sant? Jeg føler at hele vårt system er basert på at*

*du kan klage det videre, og det er en sånn runddans på en måte - og til slutt så gir du opp. (Line)*

Denne saken skiller seg fra de andre sakene, i den forstand at skolen virker veldig «på ballen» - men som det påpekes «i hvert fall på papiret». Denne oppfatningen er derimot utbredt; at skolen har lite samsvar mellom teori og praksis, og jeg finner det tydelig i fem av sakene – i den siste saken som ikke løses oppleves ikke håndteringen god i «teorien heller» - de verken sier at de gjør noe eller faktisk gjør noe – etter Åse sin oppfatning.

At kart og terreng ikke alltid stemmer kom fram når foreldrene fortalte om skolens arbeid med skolemiljø og mobbing generelt sett;

*Så jeg følte at det var jo ikke så veldig fokus på, anna enn at de skulle nå ha nulltoleranse for mobbing der da. Det var det de sa på alle foreldremøter og sånt, men praksisen var jo noe helt annet. Og i løpet av det året der jeg var på alle disse møtene her, så observerte jeg når jeg kom til skolen, gikk gjennom skolegården og inn på personalrommet, at der var jo voksne sammen ute på inspeksjon, men de stod ofte sammen to og to og gjerne med ryggen til ungene. (Vilde)*

Foreldrene beskriver skoler som sier de rette tingene, og skriver de riktige tingene i referater, men ikke følger opp. En annen mor forteller at skolen har god oversikt over lovverket og aktivitetsplikten, men ikke evner å omsette dette til praksis. Hennes opplevelse da hun faktisk sto i en sak, var en helt annet enn det inntrykket hun fikk da hun hørte rektor ved skolen snakke;

*Jeg ble jo litt imponert i og med at jeg har fryktelig dårlig erfaring med regelverksetterlevelse fra tidligere skoler. Det første møtet vi var på det var i 7. klasse, altså opptakten, litt sånn forberedende, hvor alle elevene som skulle begynne sammen på ungdomsskolen var samla. Med foreldre. Og da var rektor veldig tydelig med dette at de tok arbeidet med skolemiljø på alvor, og at nå har vi fått et nytt regelverk som skulle være mye strengere, og foreldrene skulle ikke være i tvil om at de tok dette på største alvor. Og foreldre måtte ikke nøle med å si ifra til rektor hvis det var ... altså hvis barna opplevde at ting ikke var greit på skolen. (Else)*

Noe av årsaken til at ting allikevel ikke fungerte mente hun at var en ansatt ved skolen som fungerte som en slags «syvende mor i huset». Hun er ikke alene blant informantene om å se på håndteringen av saken som personavhengig. Også Rita beskriver en ansatt som fikk legge mange av premissene for hvordan skolen skulle sette inn tiltak og følge opp. Et veldig interessant funn er at når informantene finner tillitspersoner på skolene – eller i støtteapparatet rundt, så opplever de at disse «forsvinner». Både Rita og Line setter tydelig ord på dette, og knytter det til føringer fra skolens ledelse:

*Og hun inspektøren, hun var jo sånn som kunne sende oss en melding på fredag, ikke sant "Jeg har fulgt opp barnet ditt i dag, håper han får en fin helg" og, ikke sant, sånne ting. Og noen ganger tok hun ham med over gata til butikken og så hadde de kjøpt en is, for at han skulle få blitt tatt litt vekk fra ting, og hun gjorde det personlig, men etter det så stoppa det helt. Vi hørte aldri fra henne lenger. Jeg er helt sikker på at de fikk munnkurv, uten at jeg kan bevise det.*

*CGH: Så du opplevde at de tillitspersonene du hadde på skolen ...*

*Line: de fikk munnkurv. Plutselig forsvant de fra oss. (Line)*

Dette har sammenheng med de neste forskningsspørsmålene mine, som går på samarbeidet med skolen, og oppfatningen av skolens ledelse, så jeg vil komme tilbake til dette funnet i det videre.

#### **4.3 HVILKE KONSEKVENSER FÅR HÅNDTERINGEN AV MOBBESAKEN FOR SAMARBEIDET MELLOM HJEM OG SKOLE?**

Også når det gjelder samarbeidet mellom skole og hjem som oppstår i kjølvannet av saken som meldes, ser jeg et tydelig skille mellom de sakene som løses helt eller delvis av skolen, og de som forblir uløst. Bjørn forteller om hvordan han heller ba om en samtale med skolen, enn et møte, for å «ta vekk litt av byrden deres». Foreldrene diskuterte å «trykke på mobbeknappen» for å dermed utløse en del plikter hos skolen, men de opplevde at skolen drev og jobbet med løsninger som de ikke hadde innsyn i, og valgte å holde seg på sidelinja.

*Og vi følte at vi ble tatt såpass på alvor, og så fikk vi noen oppdateringer underveis. Og så følte vi at det ble gjort noe. (Bjørn)*

Også Lars sier noe om at de valgte å gå fram litt forsiktig, at de ikke var «sånne sinte og slo i bordet og sånt», da de opplevde at det fungerte godt med en forsiktig og støttende tilnærming. Begge påpeker allikevel at dersom de ikke hadde opplevd at skolen tok tak, eller at dialogen var god, ville de ha tatt mer tak i det;

*Men hvis vi ikke hadde blitt imøtekommet såpass som vi ble, så hadde det kanskje vært annerledes. For situasjonen var jo uholdbar, så noe ville vi jo måtte gjort. (Bjørn)*

I de andre sakene, derimot, får skolens håndtering negative konsekvenser for samarbeidet mellom skole og hjem. Samtlige av disse 5 beskriver et greit og tillitsfullt forhold til skolen i forkant av saken, men at dette altså endrer seg under sakens forløp. Flere av foreldrene opplever at skolen blir defensive i møtene. Det handler både om å «dekke egen bak», men også å beskytte sine ansatte mot anklager. I Line sitt tilfelle opplevde hun også at ansatte fra PPT inngikk i dette:

*Men som sagt, en føler liksom det at PPT har sett det, og jeg har kjent mye på det at skolen og PPT har samme arbeidsgiver, ikke sant - det er litt sånn at de beskytter hverandre i ring, på en måte da. (Line)*

Hun opplever også at selve arbeidet med 9A-saken, og etter hvert også en melding til barnevernet, skjer som følge av at skolen skal kunne vise til at de har gjort det de skal i saken – at de juridiske pliktene oppfylles på papiret, og at skolen derfor har ryggen fri. Hun mener også at andre foresatte og andre instanser får lite innsyn i hva som foregår på skolen, for at de skal dekke over for manglende håndtering – noen ganger i form av regelrette løgner.

Opplevelsen av at skolen ikke gjør noe, eller ikke gjør nok, fører til et konfliktfyllt forhold i flere av sakene. Både Else og Rita setter tydelig ord på dette, og sier at stemningen ble surere og surere når de ikke ga seg. Når foreldrene velger å klage til Statsforvalteren eskalerer ofte konflikten. I Else sitt tilfelle opplever hun at skolen blir dypt provosert over det, mens Rita forteller om skolens hastetiltak med å prøve å gi henne de tiltakene hun har bedt om i 8 måneder, for å unngå at hun melder sakene videre. Selv om Line ikke klager til Statsforvalteren, opplever hun at forholdet til skolen blir mer konfliktfyllt når hun begynner å sette skolesjefen i kopi på e-poster til rektor.

I Åse sin sak rammer konflikten hardt, da hun opplever at rektor ved skolen setter ut rykter om dem i et lite og tett lokalsamfunn – og i tillegg tar konflikten med foreldre ut på deres andre barn ved skolen. Hun mister all tiltro til skolen i denne saken.

*Jeg tror det ble satt ut mye rykter, at vi var veldig på dem og ville ta dem. Det sa nå rektor selv -at vi var ute etter å ta dem. De orda brukte han. Ja. (Åse)*

De foresatte reflekterer også over egen rolle i samarbeidet. Som nevnt allerede, så har flere vært tydelige på at de ikke ville gi seg – og de tenker at det kan ha opplevdes som vanskelig og ubehagelig for skolen. De beskriver at de kan ha blitt oppfatta som både hysteriske og fryktelige, at rektor har blitt «grundig lei» eller fått dem helt i «vrangstrupa». Eller som Line sier, når jeg spør hvordan hun tror skolen opplevde dem som samarbeidspartnere:

*Sånn personlig fra de der, så har de opplevd meg som et mareritt, for jeg har sagt fra, og ikke funnet meg i å bare høre på. Jeg gjorde jo det i mange år før, men nå så er det nok sånn der «Code red» når navnet mitt dukker opp.*

#### **4.4 HVORDAN OPPLEVER DE FORESATTE REKTOR/SKOLELEDELSENS ROLLE I HÅNDTERINGEN AV MOBBESAKEN?**

I sakene som løses på skolen har informantene ingen eller lite kontakt med skoleledelsen, men Lars beskriver allikevel det han mener er rektors rolle i slike saker:

*Så jeg har en sånn følelse - jeg vet ikke om det stemmer sånn 100%, men at ansvaret blir litt sånn pulverisert til kontaktlærer. I stedet for at rektor og resten av ledelsen, og resten av skolen tar ansvaret (Lars)*

Han er ikke alene om oppfatningen av en passiv rektor. Også Vilde beskriver noe av det samme. Hun mener at skolen ikke har noen tydelig retning i arbeidet – at de ikke er tydelige

på hva de står for, og jobber med skolemiljø veldig generelt. Dette opplever hun også i møter med rektor:

*I tillegg da, så var jeg jo grundig lei av den der rektoren, for han hadde en tendens til å sette seg ned å begynne og prate rundt grøten, runde på runde, før han kom til poenget. Og jeg tenker at dette her er ingen tydelig leder. Han skal liksom aldri igjennom. (Vilde)*

Else - som har hatt et veldig positivt inntrykk av en tydelig rektor etter foreldremøte, blir skuffet i møtene i denne saken, når de stort sett ender med at han konfererer med en rådgiver ved skolen, og lar henne få det siste ordet. I Rita sin sak møter de kun rektor en gang, men de opplever en sosiallærer som del av ledelsen. Rektor blir kun involvert etter at de får medhold i klagen til Statsforvalteren, og hun opplever ham som sint og truende på dette møtet. Når hun forteller om en konkret episode som datteren har vært utsatt for reagerer han slik:

*... og da reiste han seg opp, bøyde seg over bordet, veldig høy stemmebruk, og på en måte, det var veldig klart at sånne ting beskylder du oss ikke for, eller antyder altså. (Rita)*

Hun opplever det også som «skummelt» at rektor ikke opptre på samme måte i samtaler og referater til Statsforvalteren. Line setter ord på noe av det samme nå jeg spør henne hvordan hun opplevde møtene med rektor og skoleledelsen;

*Ja, det opplevde jeg som at de er ekstremt flinke til å slikke deg oppetter ryggen, når du sitter der. Og ikke gjennomfører. (Line)*

Både Rita og Line har barn på skoler som har fått ny rektor de siste årene før saken, og de opplever begge et skifte i retning. Begge forteller om ansatte som har sluttet fordi de ikke lenger får «jobbe slik de vil». Line opplever at skolen har hatt en dreining fra å møte dem - eller spesifikt barnet, med omsorg og tiltak for å hjelpe, til en praksis der det er viktigst for skolen å ha juridisk ryggdekning – under påskudd av at det er for å sikre familien sine rettigheter. Hun forteller også at de fra skoleledelsen hun har hatt kontakt med i alle år, blir fjernet fra saken og får «munnkurv».

I Rita sitt tilfelle opplever hun positive møter med lærere og en sosiallærer som hun opplever som en som ønsker å hjelpe barnet hennes, men hun «får ikke lov» til å jobbe med saken fordi den er så komplisert og belastende.

I tillegg til disse faktorene, påvirkes også samarbeidet og tilliten til skolen av foreldrenes oppfatning av skolens profesjonalitet. Flere peker på brudd på taushetsplikten, manglende kunnskap om mobbing, utdaterte metoder, svak regeletterlevelse og mangel på vilje til dokumentasjon og skriftliggjøring. Manglende kommunikasjon – både innad på skolen, og ut til foreldre, bidrar også til at tilliten synker;

*Og så gikk det på at de, de fortalte om alt de prøvde å gjøre for å stoppe det da. Men jeg har i etterkant forstått - de delte aldri ting, de delte ikke med andre foreldre. Og jeg fikk plutselig foreldre på døra som fortalte om episoder som deres barn hadde fortalt om, hvor min sønn, ikke sant, hadde utagert på de. Så begynte jeg etter hvert å lure på hvorfor - når jeg ikke har blitt fortalt om hva barnet mitt har gjort, har andre foreldre blitt fortalt om hva deres barn har gjort. Og det hadde de jo ikke. (Line)*

#### 4.5 ANDRE FUNN

Et annet interessant funn jeg gjør i disse sakene, er foreldrenes opplevelse av støttespillere i og utenfor skolen. I 4 av sakene har representanter fra PPT utgjort en viktig støtte. Åse sier at «hadde jeg ikke hatt PPT på min side, så tror jeg at jeg hadde blitt gal» Her er PPT inne på systemnivå og veileder skolen, noe Åse tror vil bli veien ut av saken. Også Lars, Rita og Line forteller om støtte fra PPT – men sistnevnte presiserer at det er en enkeltrepresentant fra PPT som har hjulpet;

*... det går på personlighet - det er en spesiell person som så dette her, og som er en tøff dame som tør å si ifra når ting skjer da, på en måte. (Line)*

Denne støttespilleren var sammen med sønnen hennes personlig hele tiden på skolen den siste uka hans for å «ivareta han, for han var livredd».

Både Lars og Rita beskriver faglig støtte fra PPT, og Vilde finner den samme faglige støtten da hun kobler inn fylkets mobbeombud;

*Men samtidig - i og med at jeg hadde Statsforvalteren i begynnelsen der, det var ting de måtte se saklig på, ting de måtte jobbe med. Vi brukte jo tid på å koble på PPT, og de møtene var jo egentlig greie. Og ikke minst da jeg fikk med meg mobbeombudet - at jeg hadde på en måte faglig balanse med meg som gjorde at jeg ikke var den hysteriske moren. (Vilde)*

Else opplever en assistent som i en tid arbeider hjemme hos dem, som en tillitsperson og en støtteperson, og hun har en interessant teori om hvorfor det er bedre å forholde seg til ham, enn til de andre på skolen;

*Vi har hatt et veldig bra forhold, og det tenker jeg har jeg jo opplevd videre i denne saken, at jo lenger unna ansvarsnivået du er, jo hyggeligere er du med- mot foreldrene. (kort latter fra meg) Ja, jo bedre er relasjonene, sant. For jo høyere opp du kommer, jo nærmere du kommer det å være et pliktsubjekt, jo mindre fleksibel er du. Mens assistentene... (humring) de kan ikke bli tatt på noe, ikke sant, de har ikke noe ansvar, jo hyggeligere og mer imøtekommende er de overfor foreldrene.*

#### **4.6 OPPSUMMERING**

Av de syv sakene er det to som løses – den ene helt og den andre delvis. I disse oppleves også skolens håndtering som henholdsvis god og delvis god. Foreldrene opplever at skolen er lydhøre overfor deres forslag og at tiltakene som settes inn har ønsket effekt. I de fem siste sakene klarer ikke skolen å løse saken. Foreldrenes oppfatning, er at håndteringen av sakene ikke er god, og det er flere grunner til det;

- Sakene tas ikke alvorlig – enten ved at den bagatelliseres, eller at skolen peker på utfordringer hos barnet selv
- Det settes ikke inn tiltak, eller tiltakene som settes inn bidrar ikke til å løse saken. Skolen setter ikke inn de tiltakene som foreldrene ønsker.
- Det er ikke samsvar mellom det skolen sier de skal gjøre og det de faktisk gjør.
- Håndteringen av sakene blir personavhengige, og i noen tilfeller opplever foreldrene at de blir «fratatt» personer de har tillit til



Også samarbeidet med skolen oppleves bra i sakene der skolen løser saken, men begge foreldre mener at dette også skyldes velvillighet fra deres side. I sakene der skolen ikke løser sakene, får dette konsekvenser for samarbeidet, ved at foreldrene mister tillit til skolen, og det oppstår konflikter mellom skolen og foreldrene. I tillegg til skolens håndtering av saken, skyldes dette også rektor, eller skoleledelsen opptreden i møter – både der de er passive, og der de oppleves som sinte og defensive på skolens vegne. Også manglende kommunikasjon, og foreldrenes opplevelse av lite kunnskap og profesjonalitet påvirker dette samarbeidet.

Til slutt gjør jeg et interessant funn når jeg ser at i alle sakene som ikke løses, har foreldrene funnet støttespillere i eller utenfor skolen, som både har gjort det mulig å «holde ut kampen» og som i noen grad også bidrar til løsninger i saken.

I neste kapittel vil jeg drøfte disse funnene i lys av teorier om mobbing og ledelse av hjem-skole-samarbeid.

## **5 DRØFTING**

---

I denne delen drøftes funnene i lys av de teoretiske perspektivene jeg presenterte i kapittel 2. Jeg vil først se på hvordan mobbesakene oppleves og håndteres ved å bruke de tre perspektivene på mobbing - det individualpsykologiske, det sosialpsykologiske og det bioøkologiske, før jeg drøfter hvordan de tre perspektivene på ledelse av hjem-skole-samarbeid – relasjoner, kommunikasjon og profesjonalitet, kommer fram i sakene. Jeg vil understreke at de drøftinger og analyser jeg gjør av skolens – ved skoleledernes handlinger, utelukkende baserer seg på foreldrenes oppfatninger av de handlinger og ytringer som kommer fram i intervjuene. Jeg tillater meg allikevel å reflektere rundt årsaker til, og sammenhenger i disse handlingene.

### **5.1 DRØFTING I LYS AV ULIKE PERSPEKTIVER PÅ MOBING**

Foreldrenes opplevelse av skolens håndtering av mobbing kan belyses gjennom de ulike perspektivene på mobbing – og det bioøkologiske perspektivet kan bidra til å sette sakene inn i en sammenheng. Det vil jeg drøfte i det følgende.

#### **5.1.1 Individualpsykologisk perspektiv på mobbing**

I et individualpsykologisk perspektiv på mobbing leter man ofte etter egenskaper hos mobbere og ofre som grunnlag for saken (Olweus, 1992). Dette ser jeg flere tegn på i funnene mine – både fra skolenes side, og i noen grad også fra foreldrenes side. Det er kanskje ikke så rart, i og med at dette synet har vært dominerende i vår forståelse av mobbing siden 70- 80-tallet.

Blant annet kan vi se at mange av tiltakene skolene ønsker handler om å endre egenskaper hos barnet som blir utsatt for mobbing. De blir bedt om å si tydeligere ifra, stå opp for seg selv og selv ta initiativ til å få venner. I et av tilfellene med utestenging peker skolen på barnets mange positive egenskaper som en slags forklaring på at dette ikke kan være et tilfelle av mobbing – men heller en form for angst.

Foreldrene blir også ofte oppfordret til å ta kontakt med PPT eller BUP for å få utredet for eventuelle emosjonelle eller sosiale vansker. I noen av tilfellene har barna allerede diagnoser innenfor oppmerksomhet eller autisme-spekteret, som i noen grad kan se ut til at brukes som forklaringer for hvorfor barnet blir utsatt for mobbing. Her peker også noen av foreldre på at de selv har ønsket seg tiltak til å hjelpe eget barn – enten i form av samtaler med helsesøster, eller når det fortelles om tiltak de opplever at har hatt effekt tidligere.

Også foreldrene har i noen grad et individualpsykologisk perspektiv på mobbing når de beskriver mobberen – i de tilfellene der det kan pekes på en enkelt, eller få mobbere. Disse beskrives som fysisk store, og med reguleringsvansker som gjør at de kan utagere og slite med sinnemestring. Her poengterer foreldrene at de har forståelse for at også disse barna er i en vanskelig situasjon; «Jeg tenker at her har skolen sviktet begge disse barna» sier Else. Deres egne barn blir ofte beskrevet som rolige og forsiktige.

Også det at skolene ser ut til å håndtere sakene som konflikter heller enn mobbesaker, kan handle om at de holder på Olweus' (1992) kriterier om at dette skal foregå over tid. Det at saken håndteres som en konflikt, kan ha ført til ytterligere krenkelser i noen av sakene. Når skolen løser konflikter tar de inn begge barna i møte, og forventer at de skal gjøre opp. Dette har opplevdes svært utrygt for de av informantenes barn som har opplevd det.

Det at flere av skolene benytter seg av samtaler med elevene heller enn observasjoner av gruppa som helhet, kan kanskje også i noen grad knyttes til et individualpsykologisk perspektiv på mobbing – i hvert fall er det en integrert del av Olweus-programmet (Norce research 2019). En mor opplevde det som svært problematisk at sosiallæreren stadig gjennomførte samtaler med noen i barnets klasse i etterkant av at hun hadde meldt ifra, for det ga jenta en rolle som angiver.

### 5.1.2 Sosialpsykologisk perspektiv på mobbing

I et sosialpsykologisk perspektiv på mobbing ser man på gruppedynamikker og barnets miljø som en helhet, og det understrekes at det er de voksnes ansvar å sørge for at alle er inkludert i trygge miljøer (Lund og Helgeland, 2020). De fleste foreldrene i min studie opplever at de voksne på skolen ikke tar dette ansvaret.

Allikevel kan vi finne elementer i skolens tiltak som tyder på at skolen arbeider innenfor dette perspektivet. Vilde som påpeker at de fleste tiltakene i aktivitetsplanen er rettet mot klassemiljøet som helhet, er et eksempel på dette. Også Lars forteller om en aktivitetsplan som er laget for å bedre klassemiljøet. Han forteller også om konkrete tiltak om å «koble» sammen elever i grupper. Det samme gjør Else, som opplever at når gutten hennes i en periode er tilbake på skolen, har han positive opplevelser på grunn av noen elever som plasseres i samme gruppe som han – delvis på initiativ av elevene selv, men at skolen også støtter opp om dette.

Jeg finner også eksempler på at foreldrene ser ut til å ha et sosialpsykologisk perspektiv på mobbing, og at dette bidrar til at de får mindre tillit til en skole som jobber etter tiltak som de ser på som gammeldagse. Rita forteller om et sosialt hierarki i klassen, og at de voksne ikke klarer å ta tak i dette, og at det opprettholdes blant annet av at sosiallæreren ved skolen stadig bruker samtaler som tiltak, men aldri observerer dynamikkene i elevgruppa. Når de på toppen av hierarkiet opplever seg angitt eller anklaget, slår det tilbake på angiveren.

Åse - som generelt sett opplever at skolen er blind for hva som foregår i hennes sak, forteller også at det finnes flere dårlige klassemiljø på skolen – med flere som blir krenket, og flere som krenker. Her er også PPT inne på systemnivå for å veilede og hjelpe skolen å bygge gode klassemiljø. Det at PPT er inne og hjelper skolen, heller enn å sette inn tiltak for enkeltelever, tyder på at de tenker i et sosialpsykologisk perspektiv, der målet er å hjelpe de ansatte på skolen å ta ansvar for klassemiljøene.

Et av Lund og Helgelands (2020) hovedtemaer i arbeidet med mobbing, er også de voksnes samarbeidskompetanse. I sakene jeg har undersøkt, hviler denne på de to andre hovedtemaene; de voksnes ufravelige ansvar i skolen og de voksnes evne til å forstå barn, veilede dem, deres atferd, emosjonsuttrykk og de sosiale prosesser som foregår, med varme og tydelighet. Spesielt Line forteller mye om de voksne som så barnet hennes, og klarte å legge til rette på en god og trygg måte. I disse periodene fungerte også samarbeidet godt.

### 5.1.3 Bioøkologisk perspektiv på mobbing

Alle sakene kan settes inn i et bioøkologisk perspektiv. Dette kan bidra til å belyse ulike faktorer som påvirket sakene.

I mikrosystemet finner vi barnet, selv – og alt det som påvirker i dets umiddelbare nærhet. Her kan vi se på forhold både hos barnet, i familien og på skolen som kan påvirke saken. Som nevnt allerede peker noen av foreldrene på utfordringer -og tidligere erfaringer med mobbing hos barnet selv, og noen av dem forteller også om at barnet bor i to hjem. Begge disse faktorene bidrar til det som av Utdanningsdirektoratet omtales som elever med særskilt sårbarhet – som igjen innebærer at skolen har et skjerpet ansvar for å beskytte dem mot mobbing og andre krenkelser (Utdanningsdirektoratet 2019). Klassen og vennene deres er også en viktig del av mikronivået, og her kan en selvsagt tydeligst se de direkte påvirkningene i klassemiljø og på skolen.

Mesosystemet består av relasjonene mellom de ulike aktørene i mikrosystemet. Her finner vi hjem-skole-samarbeidet, som i de fleste tilfellene oppleves av foreldrene å bidra negativt når det ikke fungerer. Også forholdet mellom hjemmene påvirker her, men det er relativt lite beskrevet i funnene mine. Line forteller litt om at hun opplever at andre foreldre vet lite om hva som skjer på skolen, og Rita opplever støtte i at andre foreldre kjenner seg igjen i hennes beskrivelse av skolens arbeid.

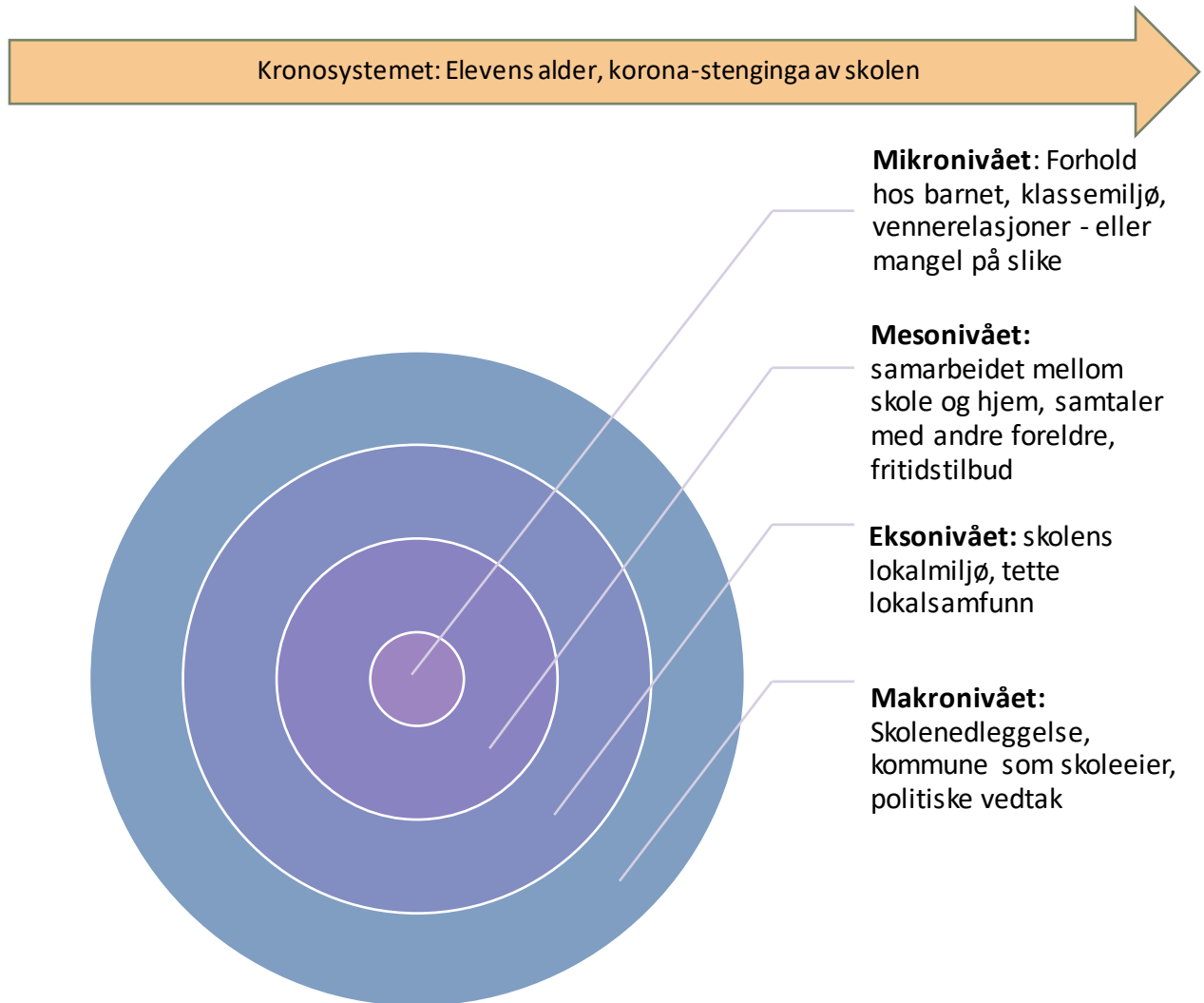
To av sakene utspiller seg i små og tette lokalsamfunn, og dette fører til en påvirkning i eksosystemet. Her er forholdene mellom skolen og lokalsamfunnet tett, og barna har begrensede arenaer å kunne finne alternative miljøer til det som finnes på skolen. I et av disse tilfellene legger foreldrene opp til fritidsaktiviteter i nabokommunene, og datteren opplever å bli inkludert og får venner der. Selv om de ønsker skolebytte, må det et politisk vedtak for å få det til, da skolen hun går på er den eneste skolen i kommunen. Dette er forhold fra makronivået i Bronfenbrenners (1979) modell, som altså har direkte påvirkning på et barns miljø.

I en av sakene som løstes på skolen peker Bjørn på forhold i lokalsamfunnet som han mener har hatt påvirkning på hvordan de arbeider på skolen. Den ligger i en bydel der det for noen år tilbake var mye hærverk, og han opplever at skolen har hatt en viktig rolle i å bedre dette, og at de generelt er ganske «frampå» med å løse problemer.

En av skolene var en privatskole, som hadde erstattet en offentlig skole som ble nedlagt. Her har skolen et styre som består av innbyggere i lokalsamfunnet – og det beskrives

som at lokalsamfunnet slår ring om skolen sin. Norges distriktspolitikk har i to av tilfellene jeg har undersøkt, påvirket skolemiljøer.

To av informantene peker også på korona-stengingen av skolen som en positiv faktor. Dette kan plasseres i kronosystemet – faktorer som påvirker akkurat der og da. De fleste av tilfellene skjer også på skolens mellomtrinn, der barna er i en sårbar alder mellom barn og ungdom, der de skal skape identitet og der det å være del av fellesskapet er altoverskyggende. Alder kan altså være en faktor.



Figur 3: Sakene i et bioøkologisk perspektiv

#### 5.1.4 Oppsummerende drøfting

Skolen og foreldrenes noen ganger ulike oppfatning av hva mobbing er, og hva som må gjøres, ser ut til å være til hinder for å løse sakene. Det kan tenkes at man mangler oppdatert kunnskap ute i skolene, og at man derfor tyr til de tiltak og midler man jobbet med på 80- og 90- tallet, da det individualpsykologiske perspektivet på mobbing alene var rådende.

Et strukturelt hinder her, er at definisjonen på mobbing som benyttes i elevundersøkelsen, er endret to ganger de siste ti årene. I 2013 gikk mobbetallene ned da elever svarte på spørsmål om konkrete krenkelser, og man fryktet at spørsmålene hadde påvirket elevenes forståelse av mobbing. En arbeidsgruppe, der blant annet Dan Olweus var med, foreslo og testet ut nye spørsmål, som ble del av undersøkelsen i 2016 (Qvam & Haagensen, 2016). Definisjonen som eleven får på mobbing, sammenfaller i stor grad med Olweus (1992) sin;

*«Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskelig for å forsvare seg.*

*Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast.»*

I debatten rundt definisjonen av mobbing, er ankepunktet mot den sosialpsykologiske definisjonen at den er for vid, og at mobbing er et så alvorlig problem at det må ha et navn og en klar definisjon. Motargumentene går på at en for snever definisjon, vil bidra til at barn som opplever krenkelser ikke blir tatt på alvor dersom hendelsene ikke faller innenfor den snevre definisjonen av mobbing. (Foreldreutvalget for grunnskolen, 2019)

I noen av mine tilfeller kan det se ut til at en for snever forståelse av mobbing, kan ha påvirket hvilke tiltak som ble satt inn og hvilket utfall saken fikk. Det er derfor svært viktig at skolene og skolelederne utvider sin forståelse av hva som ligger i et «godt og trygt skolemiljø». Man trenger kanskje ikke å forkaste den individualpsykologiske definisjonen, og forståelsen og tiltak som hører til der, men det kan være helt avgjørende i noen saker, å ikke la seg begrense av den. Opplevelsen av et trygt og godt skolemiljø, og skolens plikter, er videre enn den mest avgrensede definisjonen av mobbing, og dermed må skolene forholde seg til det.

Bevissthet og kunnskap rundt dette vil være en viktig måte å sikre samsvar og samarbeid i arbeidet med disse sakene. Dersom Lund & Helgeland (2020) har rett – og vi står i et paradigmeskifte, så må dette skiftet skje ute på skolene. Dersom vi i større grad vil lykkes med å få ned mobbetallene, og håndtere sakene bedre dersom vi arbeider ut fra et sosialpsykologisk perspektiv, så må denne kunnskapen formidles til både foreldre og skole.

Dernest må kunnskapen omsettes til praksis i skolenes handlingsplaner, slik at vi ikke snakker ut fra et sosialpsykologisk perspektiv, men fortsetter å handle ut fra et individualpsykologisk perspektiv. Funnene mine tyder på at der ikke er klare og samsvarende forståelser av mobbeproblematikken, og hva som ligger i et godt og trygt skolemiljø, og at dette medvirker til det som oppfattes som dårlig håndtering av sakene.

Utover å sikre samsvar i denne forståelsen, kan også Bronfenbrenners (1979) modell være til nytte for skoleledere når de skal håndtere mobbesaker – da på et mer overordnet og systemisk nivå. Blant annet vil en finne skolens handlingsplaner og oppfatning av mobbing som en del av eksosystemet. En kan også se på hjem-skole-samarbeidet og forholdet mellom foreldre i mesosystemet, som en del av det systemiske arbeidet med forebygging og håndtering. Dersom skolen har vedvarende problemer, kan modellen benyttes som et analyseverktøy – for å kartlegge hvilke faktorer som spiller inn, og sette inn målrettede tiltak for å påvirke nettopp disse faktorene.

Basert på mine funn – der noen opplever at det juridiske aspektet ved håndteringen av saken blir et hinder for dialog, kan man vurdere hvordan regeletterlevelse og det juridiske aspektet i mobbesaker faktisk skal fremme og sikre elevenes rettigheter, og ikke fungere som midler for skolen for å beholde «ryggen fri». Det kan se ut som om det er avgjørende at foreldre opplever samsvar mellom det som blir sagt og skrevet, og det skolen faktisk gjør. Dette vil jeg komme litt tilbake til når jeg drøfter skolens kommunikasjon med hjemmet.

Når skolen og skoleledere ikke klarer å håndtere mobbesaker i tråd med foreldres forventninger, så handler det nok ikke om mangel på vilje. I noen grad kan det handle om strukturelle hindringer - som ressurser og lovverk, men det kan også handle om at kunnskapsutviklingen ikke har nådd skolens praksis. Om det er tilfelle, så vil en implikasjon bli at skoleledere sørger for å bygge denne kunnskapen i egen organisasjon. Kanskje dette bør skje i samråd med foreldre og elever, slik at man har de beste forutsetninger for å få til et samsvar i forståelse og håndtering av problemet?

## **5.2 DRØFTING I LYS AV PERSPEKTIVER PÅ LEDELSE AV HJEM-SKOLE-SAMARBEID**

Skolens håndtering av mobbesakene får konsekvenser for samarbeidet mellom skole og hjem, og her vil jeg drøfte hvordan dette samarbeidet påvirkes både gjennom tillitsrelasjoner, kommunikasjon og opplevelsen av skolens profesjonalitet.

### **5.2.1 Relasjoner i ledelse av hjem-skole-samarbeidet**

Foreldrene overlater ansvaret for barnets trygghet til skolen, i den perioden barnet er på skolen. De «blotter brystet og tar sjansen på at den andre er til å stole på» (Møller, 2004 s. 152). Foreldrenes tillit til skolen underbygges av at det finnes et lovverk som skal sikre

elevene rett til et godt og trygt skolemiljø – der finnes altså en institusjonalisert mistillit (Grimen, 2008) til skolen som system.

I de fem sakene som ikke løses av skolen, opplever foreldre at tilliten brytes. Foreldrene opplever at skolen ikke tar ansvaret for å skape et trygt skolemiljø for deres barn. I flere av tilfellene ser det også ut til at skolen tar denne mistilliten «personlig» - de blir defensive og peker på andre forhold som årsaker til at barnet ikke har det godt. Den institusjonaliserte mistilliten slår ut, og det som skal være «ansiktsløse forpliktelser» i lovverket, får ansikter allikevel – enten det er en kontaktlærer, en sosiallærer eller rektor.

Men i Line sitt tilfelle, er systemet akkurat så ansiktsløst. Hun opplever at den institusjonelle mistilliten, blir institusjonell makt. Skolen gjemmer seg bak lovverket, og sørger for at de gjør alt «riktig», selv om det ikke blir det rette for hennes barn. Hun savner «ansiktene» - menneskene som viste omsorg, og så barnet hennes – som gjorde det rette, selv om det ikke nødvendigvis var «riktig».

Maktrelasjonen har nok også i noen tilfeller virket i motsatt retning – som når foreldrene omtaler det som at de står på kravene og ikke gir seg – og også når de klager til Statsforvalteren. Kan det tenkes at skolene har følt seg maktesløse mot et system som pålegger dem tiltak de ikke har kompetanse til eller kontroll over? Else sier at hun tror skolen ble stressa av å forholde seg til henne. Skolens motvilje mot å møte familien på en arena utenfor skolen, kan i så måte ses som et forsøk på å gjenvinne den institusjonelle makten. Dette kan selvsagt også ses som et resultat av tradisjonelle strukturer, eller at skolen velges som arena fordi en ser skolen som eier av problemet.

I sakene der foreldre opplever at tillitspersoner blir «fratatt» dem, kan en kanskje også snakke om en maktrelasjon - eller snarere maktmisbruk fra skolens side. En annen forklaring på dette kan være at disse personene selv ønsket – eller at skolen ønsket, å holde avstand til saken, på grunn av et krysspress mellom skolens forventninger til profesjonalitet, og foreldrenes forventninger om omsorg og støtte – som ville føre til belastninger med mye «emosjonelt arbeid» (Møller, 2004). Kan det tenkes at tilliten foreldrene opplevde her, ikke var gjensidig?

På Line sin skole er skoleledelsen veldig tydelige på sitt juridiske ansvar – og hun ler litt når hun forteller at rektor er satt til å lede en gruppe som skal jobbe forebyggende mot mobbing i kommunen. For henne er det nok dypt ironisk. Når hun så tydelig peker på det skiftet som har skjedd med ny rektor, så kan det ses i sammenheng med det skiftet som har skjedd i de ideologiske strømningene som er med på å stake ut endringene som er gjort i skolen de siste 20 årene. Man kan hevde at nettopp det juridiske aspektet ved ledelse, at det å



håndtere en mobbesak etter tydelige retningslinjer i kapittel 9A, har bidratt til mer profesjonalitet – ved at handlingsnormer er lovgitte, og kanskje i noen grad innskrenker skolelederens rom for å utøve skjønn. Allikevel ser det ut til at det er nettopp dette som gjør Lines forhold til skolen vanskeligere; Det Møller (2004) omtaler som et skifte fra en omsorgs- og ansvarsetikk, til å bli mer orientert mot markedstenkning og ansvarliggjøring, opplever Line skje rett foran henne – og det fører ikke til mer tillit, tvert imot.

Det å stå i en mobbesak, som foreldre, er dypt emosjonelt. Et barn som ikke har det bra, påvirker hele familien – og utgangspunktet for de fleste informantene, er at de møter empati fra skolens side. Når saken derimot skrider fram, blir også representantene fra skolen preget av emosjoner – kanskje som en følge av at de opplever seg anklaget, men muligens også som en følge av tungt emosjonelt arbeid i forsøket på å opptre profesjonelt. I de tilfellene der ikke skjer så mye fra skolens side, kan det tenkes at de trekker seg bort fra saken i berøringsangst. I sakene der forholdet blir mer konfliktfylt, beskriver foreldrene møter med kjefting og skriking – mye sinne. Konfliktene oppstår kanskje som en følge av – eller kanskje blir de en årsak til at kommunikasjonen opphører.

### 5.2.2 Kommunikasjon i ledelse av hjem-skolesamarbeidet

Når Habermas (1999) ser enighet som et iboende mål for all kommunikasjon, er det lett å forstå hvorfor kommunikasjonen i flere av disse sakene kollapser og ender i konflikt. Her er partene uenige i sakens art og årsak, i hva som er passende tiltak og i hvor ansvaret for å løse saken ligger. Det finnes eksempler fra begge parter, der den andre parten beskyldes for løgn – ytringene oppleves altså ikke sanne og gyldige av begge parter, noe som er en forutsetning for å sammen kunne utøve kommunikativ handling. Resultatet er at man får konflikter.

I mange tilfeller er også sakene preget av manglende kommunikasjon – ikke bare i form av dialog, men i form av at informasjonsflyten ikke fungerer. Rita opplever at enkle og tydelige beskjeder til skolen ikke kommer fram til den som trenger den, og Else forteller at etter at konflikten med skolen eskalerte, og barnet ble tatt ut av skolen, sluttet skolen helt å ta kontakt. Det kan være mange årsaker til at kommunikasjonen ikke fungerer, men noe av dette har tett sammenheng med at relasjonene mellom skole og hjem ikke lenger er preget av tillit.

I de to sakene der skolen befinner seg i et lite lokalsamfunn, er der stor forskjell på hvordan kommunikasjonen foregår. Der Åse opplever at det settes ut rykter, og at hele bygda vet at de er «vanskelige foreldre», forteller Vilde at alt hos henne handler om å feie saken

under teppet, og ikke snakke om det. Når hun tar opp saken sin med andre foreldre slutter de å snakke til henne, og når hun forteller at jenta skal bytte skole til ungdomsskolen, er det ingen som sier noe, eller spør. Kanskje handler dette også om skolens kommunikasjon med lokalsamfunnet, og rektors ledelse av hjem-skole-samarbeidet. Når foreldre opplever at ikke engang informasjon kommer ut fra skolen, er det vanskelig å legge opp til dialog og medvirkning. I det første tilfellet tipper dette helt over på den andre siden – og rektors åpenhet om problemene framstår som svært uprofesjonell.

### 5.2.3 Profesjonalitet i ledelse av hjem-skole-samarbeidet

Fra et foreldreperspektiv kan skolens profesjonalitet vises gjennom at de evner å løse de problemer foreldrene har, ved å bruke gyldig og sann kunnskap om hvordan slike problemer løses (Molander og Terum, 2008). Jeg har allerede vist at tilliten til skolen er brutt der skolen ikke evner å løse problemet, og at det delvis skyldes at skolen ikke opplever å kommunisere gyldig og sann kunnskap om den gjeldende saken – eller om mobbing som fenomen.

Når det gjelder skolen som profesjonell tjenesteutøver, som skal løse innbyggernes – foreldrene og elevenes problemer, så opplever foreldrene svikt i både hvordan skolene identifiserer problemet, hvordan de resonnerer over hva som må gjøres, og beslutningene som tas.

For det første ser vi i flere tilfeller at foreldrene opplever at skolen ikke identifiserer problemet som noe de skal ta ansvar for. De bagatelliserer, oppfatter mobbingen som konflikter, eller plasserer problemet hos barnet eller familien. Svikten i hvordan skolen resonnerer om hva som må gjøres, plasseres i mange tilfeller i det foreldrene oppfatter som en gammeldags forståelse av mobbing – den individualpsykologiske forklaringsmodellen (Olweus, 1992). Skolene oppfattes i flere tilfeller veldig låst i metoder og tiltak, og lite lydhøre for foreldrenes innspill. Beslutningene som tas deretter følger dermed både av at de ikke har klart å identifisere problemet, og at de ikke har klart å finne fram til hva som bør gjøres.

Dette påvirker videre foreldrenes tiltro til at skolen utøver sitt profesjonelles skjønn på en god måte – i og med at de ikke følger den kunnskap og de handlingsnormer som foreldrene mener er riktige, gyldige og sanne. Dette belyses godt av at foreldrene opplever sine støttespillere som «faglig balanse» mot skolen.

Profesjonell praksis er feilbarlig og preget av usikkerhet – og skolene gjør flere feil som fører til at foreldrene mister tillit til skolens arbeid - i flere tilfeller vises det til brudd på taushetsplikten, mangler i oppfylning av aktivitetsplikten og informasjonsplikten og en vegring for å dokumentere saken. Rektors opptreden karakteriseres ofte også av foreldrene som uprofesjonell -både ved at rektor er passiv og utydelig, og bare blir med på møte fordi han må - men også når rektor blir sint.

#### 5.2.4 Oppsummerende drøfting

Mine funn tyder på at i mobbesaker som ikke løses, oppleves svikt i ledelsen av hjem-skole-samarbeidet både når det gjelder relasjon, kommunikasjon og profesjonalitet (Westergaard, 2013). Disse henger tett sammen, og skoleledere er forpliktet til aktivt arbeide for å sikre at disse opprettholdes spesielt i en mobbesak.

Så hvordan kan skoleledere sørge for å skape og bevare gode relasjoner mellom skole og hjem i disse sakene? I lys av mine funn, og teori om tillitsrelasjoner, må skoleledere først og fremst skape tillit (Grimen, 2008). Det kan gjøres ved å vise at man tar saken på alvor, lytter til foreldrenes innspill og følger opp de tiltak man har blitt enige om. Dersom det oppstår uenigheter, vil det være viktig at dette klargjøres og forklares – skoleledere må kanskje være åpne om de strukturelle hindringer som eventuelt finnes for å håndtere saken i tråd med foreldres forventninger, men de må også vise vilje til å finne andre løsninger. Ifølge Lund og Helgeland (2020) må følgende utgjøre hovedtemaene i arbeidet med mobbing:

- De voksnes ufravikelige ansvar i barnehage og skole
- De voksnes evne til å forstå barn, veilede dem, deres atferd, emosjonsuttrykk og de sosiale prosesser som foregår med varme og tydelighet
- De voksnes samarbeidskompetanse på alle nivåer (med barn, foreldre, hverandre og systemene rundt)

Disse temaene hviler på de voksnes holdninger, kunnskap og handlinger – og disse må utvikles kollektivt for å sikre et samsvar i skolens praksis med håndtering av mobbesaker.

Dersom skoleledere ikke skal være den aktive parten i å håndtere saken, kan det, basert på mine funn, se ut til at det er viktig at foreldrene knyttes til personer på skolen de har tillit til. Kan da skoleledere fungere som støttepersoner for å skape disse relasjonene – eller arbeide kollektivt for å utvikle personalets kompetanse i relasjons- og kommunikasjonsarbeid? Det kan innebære både fleksibilitet og diplomati fra lederes og

læreres side – og i noen tilfeller må man kanskje også «svelge noen kameler» og undertrykke egne følelser, selv om det innebærer emosjonelt arbeid.

Viktigheten av å sørge for tillitsrelasjoner mellom skole og hjem, understrekes av foreldrenes møte med «ansiktsløse forpliktelser» (Møller, 2004). I en sårbar situasjon trenger man å møtes med omsorg og forståelse, samtidig som man sikrer regeletterlevelse og elevenes rettigheter. Kan dette også legges til rette for ved kollektivt arbeid med å utvikle relasjons- og kommunikasjonskompetanse?

Når tillit bygges, handler det også om kommunikasjon. I mine funn opplever foreldrene både mangel på kommunikasjon, og at det som kommuniseres ikke samsvarer med skolens handlinger. Hva kan være grunnene til det? Det kan kanskje skyldes at skolene og foreldrene har ulik oppfatning av selve saken, eller at de har ulik oppfatning i synet på mobbing som fenomen. Det kan også skyldes forhold som foreldrene ikke har innsikt i, og som ikke belyses i denne oppgaven. Men basert på mine funn, ser det ut til at når foreldre opplever samsvar mellom det skolen sier de skal gjøre, og det de faktisk gjør – bidrar dette til å forsterke tillitsrelasjonen. Det kan allikevel være grunner til at dette ikke er mulig å få til for skolene, grunner som foreldrene ikke har innsikt i. Kan det være dette som gjør at noen av rektorene i sakene oppfattes som sinte? At foreldrene ønsker noe som av skolelederen oppfattes som umulig? Da er det kanskje avgjørende at når skolen ikke klarer å følge opp avtalte tiltak, da er åpne om dette og forklarer og informerer tidlig. Målet for kommunikasjonen mellom skole og hjem i slike saker, må være enighet og lik forståelse av sakens art og hvordan den skal håndteres. Det krever kanskje en viss fleksibilitet fra begge sider?

Dette handler igjen om profesjonalitet, og den kunnskap skole og hjem sitter med, både om saken, men også om mobbing som fenomen. Foreldrenes opplevelse av skolens profesjonalitet vil styrkes dersom de opplever at skolen kan det de holder på med, både når de identifiserer problemet, resonnerer over hva som må til og beslutter handlemåte (Molander og Terum 2008). Skolens utøving av det profesjonelle skjønnet som åpnes i identifikasjon, resonnement og beslutning, må være i tråd med det foreldre oppfatter som «gyldig og sann» kunnskap. Er man enig om hva som er problemet? Enig om handlemåte – og enige om beslutningene som tas?

I Habermas'(1999) teori om kommunikativ handling er dette premisset for kommunikasjonen – men hva er gyldig og sann kunnskap? Dette viser kanskje noe av kompleksiteten i sakene – skolenes oppfatning av barnet på skolen, og situasjonen på skolen, kan skille seg fra oppfatningen av barnet og situasjonen fra hjemmets side. Hjem og skole kan

også ha ulik oppfatning – og ulikt perspektiv på mobbing som fenomen; legges det individualpsykologiske (Olweus 1992) eller det sosialpsykologiske perspektivet (Lund og Helgeland 2020) til grunn? Har man kanskje også ulike oppfatninger av hva som skal prege samarbeidet – at skolelederne oppfatter at de opptrer profesjonelt med å ha orden i dokumentasjon og det juridiske, mens foreldre ønsker seg omsorg og støtte?

Mine funn peker i retning av at alle disse spørsmålene bør besvares i dialogen mellom skole og hjem, noe som igjen underbygges av Cuttance & Stoke (2000) sine premisser for å oppnå partnerskap i dette samarbeidet; en fordeling av makt, ansvar og eierskap, mottakelige dialoger der begge sider «gir og tar» og til sist felles mål basert på en felles forståelse av barnets behov for læring og trivsel.

Også spørsmål om hvordan samarbeidet mellom skole og hjem skal ledes, bør kanskje være gjenstand for kontinuerlig diskusjon (Møller, 2004). Hvordan opptrer ledelsen i de sosiale relasjonene mellom skole og hjem, og hvilket formål tjener den? Hvilken hensikt og retning skal den ha og hvordan skal den påvirke? Hvordan ivaretas den av uformelle ledere og i hvilken kontekst skjer den – og skal skje i?

### 5.3 OPPSUMMERING

I drøftingen min har jeg vist at skolene, og foreldrene legger til grunn både et individualpsykologisk perspektiv og et sosialpsykologisk perspektiv på mobbing når de beskriver og håndterer mobbesaker. Jeg har også belyst sakene ved å sette dem inn i et bioøkologisk perspektiv for å systematisere og vise noe av kompleksiteten som preger disse sakene. Jeg har drøftet hvordan kunnskap om disse perspektivene kan hjelpe skoleleder i arbeidet med mobbesaker.

Videre har jeg vist at samarbeidet mellom skole og hjem endrer seg i disse sakene, og belyst det ved å peke på hva som endrer seg i tillitsrelasjonene, hvor kommunikasjonen svikter, og hvordan dette sammen påvirker foreldrenes oppfatning av skolens profesjonalitet. Til slutt har jeg drøftet hvordan skolene kan lede hjem-skole-samarbeidet gjennom relasjoner, kommunikasjon og profesjonalitet.

Jeg har også forsøkt å belyse noe av kompleksiteten i mobbesaker og håndteringen av disse – samt stilt noe spørsmål om hvordan ledelse av hjem-skole-samarbeid kan forstås og praktiseres for å skape og sikre partnerskap.

## 6 AVSLUTNING

---

I skrivende stund verserer en norsk artikkel om en mobbesak i sosiale medier. (Skaufel 2021) Her fortelles det om en jente som har blitt utsatt for utfrysning og mobbing i 6 år, og foreldrenes opplevelse er at skolen ikke har gjort noe for å bedre situasjonen. Når de klager til Statsforvalteren får de medhold, og skolen får en rekke pålegg om å rette opp. Dette kunne vært en av mine saker.

Elevundersøkelsen 2020 viser nok en gang stabile mobbetall (Wendelborg, 2021). Her har 26 652 elever svart at de blir mobbet på skolen 2-3 ganger i måneden eller oftere. Av disse svarer 3838 at skolen visste om problemet, men ikke gjorde noe. Derimot har antallet klager til Statsforvalteren gått ned ca 30% fra 2019 til 2020.

I forbindelse med Djupedalsutvalgets rapport, som førte til lovendringen i 2017 sa Katrine Olsen Gillerdalen – Odins mamma; «Mobbing i skolen er først og fremst et ledelses- og foreldreproblem. Alle må på banen med åpne sinn og med et ønske om å være en del av løsningen» (Ertesvåg 2015). I utvalgets rapport vises det til en artikkel av Hein (2009), og som en kommentar til denne skriver de at foreldre i mobbesaker opplever at skolen i liten grad er villig til å sette inn tiltak for å forbedre situasjonen. Når foreldre melder fra om mobbing, vil de legge vekt på barnets versjon av hva som skjer på skolen – og vil ha et stort behov for å vise omsorg for sitt eget barn som kanskje utsettes for mobbing. Skolen, derimot, kan ha en annen oppfatning av hva det er som foregår på skolen – og kanskje også legge noe av forklaringen på elevens familieforhold eller annen bakgrunn. Foreldrene kommer da i en posisjon der de skal tilpasse seg to ulike oppfatninger av hva deres barn utsettes for, og følgelig handle etter begge disse posisjonene – de skal være omsorgsfulle overfor barnet og fremstå som samarbeidsvillige overfor skolen. Dette, sammen med at de får lite informasjon om hvordan skolen følger opp situasjonen, vil produsere en opplevelse av avmakt. Dette kan igjen føre til usikkerhet om når og hvordan de skal kontakte skolen, og føre til frykt for å framstå som vanskelige, eller brysomme foreldre (NOU 2015: 2, s.130).

Temaet i denne oppgaven har vært foreldres opplevelse av hjem-skole-samarbeidet når de melder fra om at barnet deres ikke opplever et trygt og godt skolemiljø. Målet er å få innsikt i foreldrenes opplevelse av skolens arbeid og samarbeid i slike saker, slik at denne kunnskapen kan anvendes av skoleledere for å utvikle praksis. I det følgende vil jeg vise hvilken kunnskap som har kommet fram ved å belyse foreldrenes møte med skolen, og gi noen implikasjoner for hva dette har for skoleledelse, og for videre forskning på emnet.

## 6.1 KONKLUSJONER

Min problemstilling er «Hvordan opplever foresatte ledelse av hjem-skole-samarbeidet i mobbesaker?». Det har jeg forsøkt å svare på gjennom tre forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever foresatte skolens håndtering av mobbesaken?
- Hvilke konsekvenser får håndteringen for samarbeidet mellom hjem og skole?
- Hva opplever foresatte skolelederens rolle i mobbesaker?

Av de syv sakene jeg har undersøkt er det to som løses – den ene helt og den andre delvis. I disse opplever også skolens håndtering som henholdsvis god og delvis god. Foreldrene opplever at skolen er lydhøre overfor deres forslag og at tiltakene som settes inn har ønsket effekt. I de fem siste sakene klarer ikke skolen å løse saken. Foreldrenes oppfatning er at håndteringen av sakene ikke er god, og det er flere grunner til det. Foreldrene opplever at sakene ikke tas alvorlig – enten ved at den bagatelliseres, eller at skolen peker på utfordringer hos barnet selv.

Det settes heller ikke inn tiltak, eller tiltakene som settes inn bidrar ikke til å løse saken. Skolen setter ikke inn de tiltakene som foreldrene ønsker, og det er ofte lite samsvar mellom det skolen sier de skal gjøre og det de faktisk gjør. Håndteringen av sakene opplever også personavhengige, og i noen tilfeller opplever foreldrene at de blir «fratatt» personer de har tillit til

Også samarbeidet med skolen opplever bra i sakene der skolen løser saken, men begge foreldre mener at dette også skyldes velvillighet fra deres side. I sakene der skolen ikke løser sakene, får dette konsekvenser for samarbeidet, ved at foreldrene mister tillit til skolen, og det oppstår konflikter mellom skolen og foreldrene.

I tillegg til skolens håndtering av saken, skyldes dette også rektor, eller skoleledelsen opptreden i møter – både der de er passive, og der de opplever som sinte og defensive på skolens vegne. Også manglende kommunikasjon, og foreldrenes opplevelse av lite kunnskap og profesjonalitet påvirker dette samarbeidet.

I sakene jeg har undersøkt er det altså sammenheng mellom hvordan foreldrene opplever håndteringen av sakene, hvordan dette påvirker samarbeidet – og om sakene løses. I sakene som ikke løses spiller også skoleledelsen, oftest ved rektor, en stor rolle i saken. Min studie er for liten til å kunne si noe på generelt grunnlag, men med tanke på antallet



mobbesaker i Norge, de høye tallene på klager til Statsforvalteren, og saker som stadig dukker opp i media og ellers i det offentlige rom, kan det se ut til at opplevelsen av at skolen «ikke gjør noe» - er utbredt.

Jeg tror at denne opplevelsen i stor grad handler om følelsen av avmakt, både hos barn og foreldre, og i noen grad også hos skolene. Jeg har vist at i de tilfellene der skolen ikke har klart – etter foreldrenes syn, å håndtere mobbesaken, har heller ikke skolen klart å lede hjem-skole-samarbeidet. Det gir en del implikasjoner for skolelederes praksis.

## **6.2 IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS**

Som jeg har vist handler samarbeidet mellom skole og hjem om lederes evne til å skape tillitsrelasjoner, deres evne til å kommunisere, og deres profesjonalitet. Disse tre henger tett sammen, og de er nært knyttet til foreldres opplevelse av håndteringen av mobbesaken.

Ved å ta foreldrene med i å utforme tiltak – samt med å vise at de tar foreldrenes sak på alvor, bidrar de til å øke tilliten. At skolen kommer til enighet med foreldrene om hva som er problemet, hvilken rolle og ansvar de ulike aktørene har, og hvordan problemet skal løses – vil samarbeidet være preget av kommunikativ handling, heller enn diskurs og konflikt. Det er også viktig at saken kommuniseres innad på skolen, og ut til de andre foreldrene – selvsagt i samråd med foreldrene og barna som står i saken.

Dette vil også påvirke foreldrenes opplevelse av skolens profesjonalitet. De skal ikke bare vise at de forstår og etterlever regelverk, men at de har en dyp forståelse for mobbeproblematikken, og hvilke gruppedynamikker som styrer dette. Dersom skolen ikke har kompetanse og kunnskap til dette, må de søke hjelp fra andre instanser. Tiltak som settes inn må være basert på gyldig og sann kunnskap.

Til slutt er det viktig at lederne som håndterer saken viser emosjonell støtte, og ikke bare presenterer «ansiktsløse forpliktelser». Foreldrene er i en svært sårbar situasjon, og trenger å bli møtt med omsorg og en tydelig vilje til å ta ansvar.

## **6.3 IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING**

Jeg har helt bevisst valgt å bare se på foreldreperspektivet i denne oppgaven. Det kunne selvsagt også vært svært interessant å se på skolelederes opplevelser når mobbesaker blir til konflikter mellom skole og hjem, og hvilke faktorer de peker på som påvirker sakens gang.

Hvordan opplever de sin rolle i slike saker? Kjenner også skoleledere på avmakt i møte med foreldre som «ikke gir seg»?

Ellers hadde det vært interessant å gå videre inn i to av funnene mine. Det første handler om det to av informantene forteller om tillitspersoner ved skolen, som ifølge dem ikke lenger får lov til å jobbe med saken, eller forholde seg til dem. I begge tilfellene ser de dette som et direkte pålegg fra skoleledelsen, og omtaler det som at de har fått «munnkurv». Jeg undrer meg både over om dette er utbredt praksis, og hva det kan skyldes.

Det andre funnet som hadde vært spennende å utforske videre, er informantenes opplevelse av nytten de har av støttespillere – enten det er en assistent ved skolen, en rådgiver fra PPT eller fylkets mobbeombud. Er det viktig at dette er en «uavhengig» instans, eller kan skolen selv gi slik støtte?

Til slutt vil jeg gå tilbake til mitt opprinnelige ønske om å vise omfanget av dette. Det hadde vært veldig interessant å se om mine funn ville stått seg i en større studie, med nok respondenter til å kunne si noe mer generelt.

## 6.4 STYRKER OG SVAKHETER

Fra starten av prosjektet har jeg fått spørsmål om jeg ikke vil intervju noen skoleledere også, for å få deres perspektiv. Det kan kanskje ses på som en svakhet at jeg har valgt å kun lytte til foreldrestemmen, men mitt argument har hele tiden vært at det er den jeg ønsker å få fram – det er deres livsverden jeg ønsker å utforske. I så måte vil jeg si at nettopp det å la foreldrenes uavbrutte stemme komme fram i denne oppgaven, har blitt en styrke.

Det finnes allikevel mulige svakheter knyttet til utvalget mitt. I og med at jeg delte invitasjonen til å være med gjennom sosiale medier – med oppfordring til å spre videre, og spesifikt også gjennom noen grupper på Facebook som omhandler mobbing, skolemiljø og ufrivillig skolefravær, er det vanskelig for meg å si hvor informantene plukket opp invitasjonen. Flere av dem kan ha kommet fra sistnevnte grupper. Slike grupper på Facebook er svært nyttige for mennesker i sårbare situasjoner for å dele kunnskap og få støtte fra andre i samme situasjon, men de kan også opptre som ekkokamre, der tanker og idéer blir forsterket og i verste fall forvrengt. I så fall kan det ha ført til at noen av historiene jeg har hørt er noe ekstrapolerte.

Det var allikevel ikke opplevelsen min under intervjuene. Jeg opplevde at jeg fikk ærlige, rå og direkte gjengivelser av foreldrenes møter med skolens håndtering av deres saker.

Jeg tror også at andre forskere, til en annen tid, ville fått de samme historiene og de samme svarene. Dette påvirker studiens reliabilitet i positiv forstand.

At jeg fant samsvar mellom de ulike historiene, altså intern konsistens, men også samsvar mellom mine saker og min studie, og andre historier – for eksempel fra media, samt flere av studiene i reviewdelen min (Brown, Aalsma & Ott, 2013; Hein, 2009; Støen og Fandrem, 2018) – altså ekstern konsistens, ytterligere styrker reliabiliteten til oppgaven.

Oppgavens validitet handler om i hvilken grad jeg har klart å undersøke det jeg ville undersøke, ved hjelp av metoden jeg brukte. Det at jeg gikk mange runder med veiledere, og endret både problemstilling og metode flere ganger i løpet av arbeidet, har styrket den kommunikative validiteten. Jeg mener også at oppgaven har pragmatisk validitet, da jeg kunne finne tydelige forskjeller i hvordan hjem-skole-samarbeidet opplevdes i skolene som løste sakene, og de som ikke løste dem. Jeg mener at mine funn bør gi noen implikasjoner for praksis, slik jeg har vist ovenfor.

Når det gjelder generaliserbarhet, skal det mye til å hevde dette for en studie med 7 informanter. Jeg klarer allikevel ikke å fri meg fra tanken om at flere foreldre i samme situasjon som mine informanter, ville ha nikkert gjenkjennende med det som kommer fram i oppgaven – både med tanke på funnene om skolens håndtering, samarbeidet mellom skole og hjem, og skolelederes rolle i saken. Man kan kanskje snakke om naturalistisk generalisering (Kvale og Brinkmann, 2015)? Denne antagelsen styrkes av den konsistente utbredelsen av mobbing, antallet saker meldt til Statsforvalteren, gjentatte saker i media, og støttes kanskje også av at funnene er konsistente med lignende funn fra andre studier (Brown, Aalsma & Ott, 2013; Hein, 2009; Støen og Fandrem, 2018).

## 6.5 OPPSUMMERING

Temaet i denne oppgaven har vært foreldres opplevelse av hjem-skole-samarbeidet når de melder fra om at barnet deres ikke opplever et trygt og godt skolemiljø. Målet har vært å få innsikt i foreldrenes opplevelse av skolens arbeid og samarbeid i slike saker, slik at denne kunnskapen kan anvendes av skoleledere for å utvikle praksis. Problemstillingen lød;  
«Hvordan opplever foresatte ledelse av hjem-skole-samarbeidet i mobbesaker?»

Jeg har vist at foreldre opplever ledelse av hjem-skole-samarbeidet som utfordrende i de sakene der skolen ikke klarer å løse en mobbesak. De opplever svikt i ledelsen av relasjoner, av kommunikasjon og av profesjonalitet. Dette viser seg gjennom foreldrenes

opplevelse av skolens håndtering av saken – og at der ikke foreligger enighet mellom skole og hjem om hva som er «gyldig og sann» kunnskap om den enkelte saken, og om mobbing som fenomen.

For å finne dette har jeg benyttet kvalitative forskningsintervjuer og snakket med 7 foreldre til barn som har blitt mobbet på skolen, og saken er meldt fra til skolen etter august 2017 da det nye kapittel 9A i opplæringsloven trådte i kraft.

I innledningen har jeg vist hvorfor dette temaet er aktuelt og forklart innholdet i Djupedalsrapporten - som førte til lovendringen og det den innebar. Videre presenterte jeg tidligere forskning på området, før jeg la fram min problemstilling og tre forskningsspørsmål som jeg brukte for å svare på problemstillingen.

I teoridelen presenterte jeg tre perspektiver på mobbing - det individualpsykologiske, det bioøkologiske og det sosialpsykologiske perspektivet, og tre perspektiver på ledelse av hjem-skole-samarbeid – tillitsrelasjoner, kommunikasjon og profesjonalitet. Jeg forklarte hvorfor og hvordan jeg ville benytte disse perspektivene til å belyse og drøfte mine funn.

I metoddelen viste jeg hvordan jeg ville ha en fenomenologisk tilnærming til begrepene i oppgaven, før jeg viste hvordan et kvalitativt forskningsintervju vil kunne bidra til å belyse min problemstilling. Videre kom jeg med noen etiske betraktninger før jeg forklarte hvordan jeg metodisk gikk fram i intervjuets 7 faser, og vurderte studiens kvalitet.

I to deler presenterte jeg og drøftet funnene; først ved å gå gjennom funnene som svar på mine forskningsspørsmål, og deretter ved å knytte dem opp til teorien fra kapittel 2. og drøfte dem. Til slutt har jeg igjen vist til studiens aktualitet før jeg konkluderte og ga noen implikasjoner for praksis og for videre forskning.

# LITTERATURLISTE

---

- Breivik, K, Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E.C. & Solberg, M.E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøsentret.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brown, James R, Aalsma, Matthew C, & Ott, Mary A. (2013). The Experiences of Parents Who Report Youth Bullying Victimization to School Officials. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(3), 494-518.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.
- Creswell, J., & Creswell, J. David. (2018). *Research design : Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th ed.). Los Angeles, California: Sage.
- Critchley, C (1.september 2016). "A GUIDE TO AUSTRALIAN CYBER-BULLYING & SEXTING LAWS". Hentet fra <https://parentguides.com.au/australian-cyber-bullying-sexting-laws/>
- Cuttance, P., & Stokes, S. A. (2000). *Reporting on student and school achievement*. Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Deloitte (2019) "Evaluering av nytt kapittel 9A i opplæringsloven" Rapporten er utarbeidet for Utdanningsdirektoratet av Deloitte AS
- Ertesvåg, F (2015, 18.mars) Djupedalutvalgets forslag mot mobbing: Odins mamma: Støtter mektig mobbeombud, VG hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/LwM2p/djupedalutvalgets-forslag-mot-mobbing-odins-mamma-stoetter-mektig-mobbeombud>
- Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG)(2019, 10. mai) Mobbing – kva er rett definisjon? Hentet fra <https://www.fug.no/?id=6220768&cat=152787&showtipform=2>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit I Molander, A., Terum, L.(red), Profesjonsstudier. (pp. S. 197-215). Oslo: Universitetsforl.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Habermas, J., Smith, J., & Smith, Jon-Hjalmar. (1999). *Kommunikasjon, handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hansen, H.R., (2008) Rektors forståelse av mobbing i skolen. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift* 2008 (5-6), 461- 462
- Harcourt, S., Green, V. A, & Bowden, C. (2015). "It is everyone's problem": Parents' experiences of bullying. *New Zealand Journal of Psychology (Christchurch. 1983)*, 44(3), 4.
- Harcourt, S., Jasperse, M. & Green, V.A. "We were Sad and We were Angry": A Systematic Review of Parents' Perspectives on Bullying. *Child Youth Care Forum* 43, 373–391 (2014).
- Hein, N. (2009). [Forældrepositioner i elevmobning: ASFagsproduktion i skole/hjem-samarbejdet](#). I J. Kofoed, & D. M. Søndergaard (red.), *Mobning: Sociale processer på afveje* (s. 59-98). Hans Reitzels Forlag.
- Herne, K. E. (2016) 'It's the parents': re-presenting parents in school bullying research, *Critical Studies in Education*, 57:2, 254-270, DOI: 10.1080/17508487.2014.988635
- Humphrey, G, & Crisp, B. R. (2008). Bullying affects us too : Parental responses to bullying at kindergarten. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(1), 45-49.

Kunnskapsdepartementet (2017, 7. oktober) *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket* hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lillejord, S., Ruud, E., Fischer-Griffiths, P., Børte, K og Haukaas, A. (2014) *Forskningsoppsummering 2/2014 - Forhold ved skolen med betydning for mobbing Kunnskapscenter for utdanning* hentet fra <https://www.uis.no/nb/forskning/kunnskapsoversikter>

Lund, I., & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole : Nye perspektiver* (1. utgave. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 5.

Læringsmiljøseneteret (05.02.2019) "Debatt om mobbedefinisjonen" Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/siste-nytt-om-mobbing/debatt-om-mobbedefinisjonen-article131281-21245.html>

Mikkelsen, M. og Åsebø, S. (2014) Det hjelper ikke å si ifra, de gjør ikke noe uansett *VG spesial* hentet fra <https://www.vg.no/spesial/2014/odin/>

Molander, A., Terum, L., Profesjonsstudier – en introduksjn. (2008). Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforl.

Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). School and Home Relationships and Their Impact on School Bullying. *School Psychology International*, 31(3), 271-295.

Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen : Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforl.

Norce Research (2019, 2.juli) Hva er Olweusprogrammet? Hentet fra <https://www.norceresearch.no/rkbu-vest-regionalt-kunnskapssenter-for-barn-og-unge/hva-er-olweusprogrammet>

Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole : En evaluering innenfor Reform 97* (Vol. 13/2003, NOVA-rapport (trykt utg.)). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

NOU 2015: 2 (2015) *Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* Oslo: kunnskapsdepartementet

Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Purcell, A. (2012). A qualitative study of perceptions of bullying in Irish primary schools. *Educational Psychology in Practice*, 28(3), 273-285.

Qvam, A. og Haagensen, P. (2016, 3. oktober) Vi endrer elevundersøkelsen *Udirbloggen* hentet fra <https://udirbeta.udir.no/vi-endrer-elevundersokelsen/>

Robinson, Viviane M.J, & Le Fevre, Deidre M. (2011). Principals' capability in challenging conversations: The case of parental complaints. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 227-255.

Sawyer, J., Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1795-1803.

Skaufel, F (2021) "Oline (11) gråter hver gang hun skal til skolen" *Stjørdals-nytt* Hentet fra: <https://s-n.no/oline-11-grater-hver-gang-hun-skal-pa-skolen/?fbclid=IwAR1cxt0A3w9CXX4MEt3rbgCeg9y2amenHtSXB9gmEHEKHKnvBT03SusPIOc>

Utdanningsdirektoratet (14.08.2019) *Skolemiljøtiltak – elever med særskilt sårbarhet* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-elever-med-sarskilt-sarbarhet/>

Utdanningsdirektoratet (28.01.2021) *Saker meldt til statsforvalterne om skolemiljø* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/saker-meldt-til-fylkesmennene-om-skolemiljo/>

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682. doi:10.1037/0012-1649.41.4.672

Wendelborg, C. (2021) *Elevundersøkelsen 2020 – nasjonale tall for mobbing og arbeidsro* Trondheim: NTNU for Utdanningsdirektoratet, Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2020--nasjonale-tall-for-mobbing-og-arbeidsro/>

Westergård, Elsa. (2007). Do Teachers Recognise Complaints from Parents, and If Not, Why Not? *Evaluation & Research in Education*, 20(3), 159-178.

Westergård, Elsa, & Galloway, David. (2010). Partnership, participation and parental disillusionment in home-school contacts: A study in two schools in Norway. *Pastoral Care in Education*, 28(2), 97-107.

Westergård, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7(2).

---