

Elise Songe Kittelsen

# Å være i konflikt med skolen - komplekse mobbesaker med utgangspunkt i foreldres erfaringer

Masteroppgave i Barnevern  
Veileder: Lasse Skogvold Isaksen  
Mai 2022



Elise Songe Kittelsen

# **Å være i konflikt med skolen - komplekse mobbesaker med utgangspunkt i foreldres erfaringer**

Masteroppgave i Barnevern  
Veileder: Lasse Skogvold Isaksen  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosialt arbeid



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne oppgavens har søkt å finne ut hva foreldre for barn har vært utsatt for mobbing, erfarer at bidrar til konflikt i sitt samarbeid med skolen i komplekse mobbesaker. Da opplæringsloven §9-A (1998) ble revidert i 2017, ble foreldre og elevers rettigheter styrket samtidig som det ble lagt føringer for hva som skal forstås som mobbing og hvordan tiltak skal iverksettes. Det skrives derimot stadig om foreldre som er misfornøyde, barn med skader etter mobbing i skolen, samt et økt press mot skolens ansvarsområde. Hovedspørsmålet i dette prosjektet er derfor; «*Fra foreldres erfaringer, hva bidrar til utvikling av konflikt mellom skole og hjem i komplekse mobbesaker?*» Spørsmålet undersøkes gjennom intervjuer med 13 foreldre fra samme fylke, som alle har vært i kontakt med og fått bistand fra Mobbeombudet i samme fylke. Analysen av datamaterialet har benyttet seg av stegvis-deduktiv-induktiv metode, og diskuteres i lys av tidligere forskning om skole-hjem-samarbeid, samt ulike forståelser av mobbing, samarbeid og tillit. Også juridiske retningslinjer og rammer benyttes for å belyse problemstillingen.

Empirien viser at foreldre erfarer at deres behov for å bli tatt på alvor ikke møtes, noe som bidrar til utvikling av konflikt i samarbeidet. Foreldre erfarer at deres forståelse av mobbebegrepet ikke samsvarer med skolens forståelsesramme. Foreldre vektlegger opplevelsen av felleskap og de utfordringer som kan oppstå av å ikke høre til et sted, heller enn tydelig mobbing, men at skolens rammer i større grad baseres på tydelig og ikke skjult mobbing. Det blir derfor utfordrende for partene å enes om hvorvidt noe er mobbing eller ikke. Likeså erfarer foreldre at deres utfordringer med å sette ord på abstrakte hendelser, som skjult mobbing ved utestengelse. Skolen viser seg derimot avhengige av at de klarer nettopp dette, hvorav abstrakte hendelser ofte erfares som at de tas mindre på alvor enn mer konkrete hendelser. Foreldre erfarer videre at skolen legger skyld over på eleven selv når tiltak som iverksettes ikke fungerer, hvorav det blir en dragkamp mellom partene for å være den som får definere sannheten rundt barnet. Empirien viser også at foreldre erfarer skuffelse over deres kommunikasjon med skolen, noe som kan skyldes at de har høye, og til dels urealistiske forventninger.

Empirien viser også at foreldre erfarer at skolens formidling av sitt eget og foreldrenes ansvar som uklart. Foreldre som ønsker å bidra opplever holdninger om at de bidrar på feil måte, eller at de ikke bidrar nok. Foreldre velger å involvere seg når de mister tillit til skolens håndtering, hvorav det erfares at skolen ser på dette som fiendtlighet og omtaler foreldrene som «vanskelige» og «plagsomme». Det fremstår dermed som skolen definerer hva som er god og dårlig foreldreinvolvering. Likeså tyder empirien på at foreldre og skoles grunnleggende tillit til hverandre er ustødig, hvorav det allerede utfordrende samarbeidet ikke klarer å holde på tilliten. Foreldre erfarer sin tillit til skolen som tilstedeværende i begynnelsen, men at denne forsvinner etter hvert. På andre siden tilsier empirien at skolen ikke har klart å få grunnleggende tillit til foreldre gjennom skolens rammer for samarbeid. Det er dermed mulig at skolen aldri gir foreldre mulighet til å gjøre seg fortjent skolen tillit til deres foreldreferdigheter og foreldrekompetanse.



## Summary

This thesis has sought to discover what parents, whose children have been exposed to bullying, experience as contribution to conflict in the cooperation between the parent and the school in complex cases of bullying. When the education act (1998) was revised in 2017, parent and pupils' rights were strengthened, at the same time as new guidelines were laid down as to what is to be understood as bullying, and measures are to be implemented. On the contrary it is often written about parents who are dissatisfied, children who have injuries from the bullying they experienced at school, as well as an increased pressure on the school's area of responsibility. Therefore the main question in this thesis is; "From parents' experiences, what contributes to the development of conflict between school and home in complex bullying cases?". The question is investigated through interviews with 13 parents from the same county, who have all been in contact with, and received assistance from, the ant-bullying-delegate in the same county. The analysis of the data material has used a step-by-step-deductive-inductive method and is discussed in the light of previous research on school-home collaboration, as well as different understandings of bullying, collaboration and trust. Legal guidelines and frameworks are also used to shed light on the issue.

Empirical evidence shows that parents experience that their need to be taken seriously is not met, which contributes to the development of conflict in the collaboration. Parents experience that their understanding of the concept of bullying does not correspond to the school's understanding framework. Parents emphasize the experience of community and the challenges of lacking this rather than clear bullying, where as the school's framework to a greater extent is based on clear and not hidden bullying. Therefore, it becomes challenging for the parties to agree on whether something is bullying or not. Likewise, parents experience challenge in putting words to abstract events, such as hidden bullying in the events of exclusion. The school on the contrary, proves to be dependent on managing exactly this, of which abstract events are often experienced as being taken less seriously than more concrete events. Likewise, parents experience that the school places the blame on the pupil when the measures that are implemented do not work, of which there is a tug-of-war between the parties to be the one who gets to define the truth about the child's situation. The empirical evidence also shows that parents experience disappointment over their communication with the school, which may be since they have high, and to some extent, unrealistic expectations.

The empirical evidence also shows that parents experience the school's communication of the parties' responsibilities as unclear. Parents who want to contribute experience attitudes that they are contributing in the wrong way, or that they are not contributing enough. Parents choose to get involved when they lose confidence in the school's handling, from which it is experienced that the school views this as hostility and describes the parents as "difficult" and "troublesome". It thus appears that the school defines what is good and bad parental involvement. Similarly, the empirical evidence indicates that parents and the school's foundational confidence in one another is unstable, of which the challenging collaboration fails to maintain trust. Parents experience their trust in the school as present in the beginning, but that it eventually disappears. On the contrary, the empirical evidence indicates that the school has not been able to gain foundational confidence in parents through their framework for cooperation. It is thus possible that the school never gives parents the opportunity to earn the school trust in their parenting skills and parental competence.





## Forord

Masteroppgaven i barnevern markerer slutten på fem sammenhengende studieår ved NTNU. Studieårene har vært spennende, krevende og svært lærerike. Spesielt det siste året med planlegging og gjennomføring av mastergraden har vært spennende. Jeg har fått utfordret meg selv, strukket grenser og kjent på stor mestring. Som følge av Covid-19 pandemien har året vært fylt av opp og nedturer, og fremgangsmåten for oppgavens gjennomføring har derfor måttet være fleksibel og skifte etter ytre omgivelser. Heldigvis gjorde vårens gjenåpning av masterskrivingen kunne gjennomføres på lesesal i godt selskap med medstudenters støtte og hjelp.

Masteroppgaven har bidratt til at jeg igjen har kunnet sette meg inn i et av områdene jeg brenner for, nemlig mobbing blant barn og unge og hvordan mobbing kan påvirke foreldrene til barna som utsettes. Helt fra barneskolealder har fenomenet mobbing interessert meg, og jeg har derfor skrevet både bacheloroppgave og semesteroppgaver om tema gjennom studieårene. Gjennom dette har jeg sett et fravær av tydelig forskning på skole-hjem samarbeid i særlig komplekse mobbesaker, og mitt fokus ble dermed rettet mot dette da jeg skulle bestemme tema for denne oppgaven.

Masteroppgaven hadde ikke vært mulig uten at foreldre har stilt opp og valgt å fortelle sine historier. Stor takk til dere som har valgt å fortelle om deres erfaringer, og som har valgt å eksponere dere slik at det kan tas lærdom av. Også takk til Mobbeombudet som har bidratt med kontaktnettverk og kompetanse, og for og alltid være tilgjengelig ved behov. Oppgaven hadde ikke blitt den samme uten deres bidrag.

Denne masteroppgaven hadde heller ikke blitt det samme uten god støtte og veiledning fra viktige folk rundt meg. Jeg vil derfor gi en takk til min veileder Lasse Skogvold Isaksen for gode råd, konstruktive tilbakemeldinger og spennende diskusjoner rundt tema. Takk til min mor og storesøster for gjentatte korrekturlesninger, takk til min kjæreste Truls for spennende diskusjoner, innspill og nye perspektiver, og for å tolerere evig snakk om oppgavens innhold. Og ikke minst, stor takk til de faste jentene på masterlesesalen, for alle faste lunsjpauser, refleksjoner, hjelp, støtte og positive innstillinger.



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	I
Summary .....	III
Forord.....	V
Innholdsfortegnelse .....	VII
<b>1 Innledning.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Problemstilling .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2 Oppgavens oppbygning .....</b>	<b>2</b>
<b>2 Kunnskapstatus .....</b>	<b>4</b>
<b>2.1 Mobbebegrepets utvikling og forståelse .....</b>	<b>4</b>
2.1.1 Etablerte forståelser av mobbing .....	4
2.1.2 Nyere forståelser av mobbing .....	5
<b>2.2 Status for mobbing i den norske skolen 2022 .....</b>	<b>6</b>
<b>2.3 Mobbeloven §9-A .....</b>	<b>6</b>
<b>2.4 Foreldresamarbeid .....</b>	<b>8</b>
2.4.1 Utfordringer i møte med skole-hjem-samarbeid .....	10
<b>2.5 Tverrfaglig samarbeid .....</b>	<b>11</b>
2.5.1 Læreres forståelse av egen kjernekompetanse .....	12
<b>2.6 Tillit .....</b>	<b>13</b>
<b>3 Metode .....</b>	<b>15</b>
<b>3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt .....</b>	<b>15</b>
<b>3.2 Kvalitativ datainnsamlingsmetode .....</b>	<b>15</b>
3.2.1 Semistrukturerte intervjuer.....	16
3.2.2 Rekruttering og utvalg .....	17
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene .....	18
3.2.4 Transkribering.....	20
3.2.5 Analyse av det kvalitative materialet .....	20
<b>3.3 Hvordan ivareta validitet og reliabilitet .....</b>	<b>23</b>
<b>3.4 Forskningsetiske betraktninger .....</b>	<b>23</b>
3.4.1 Informert samtykke .....	24
3.4.2 Ivaretagelse av anonymitet .....	24
3.4.3 Konsekvenser for informanten .....	25
3.4.4 Forskerens rolle .....	26
<b>3.5 Styrker og svakheter ved valgt metode .....</b>	<b>26</b>
<b>4 Funn .....</b>	<b>28</b>
4.1 Å bli tatt på alvor .....	28
4.1.1 Å bli tatt på alvor – kommunikasjonens kraft.....	29

4.2	Kampen om sannheten .....	30
4.2.1	Kampen om sannheten – foreldres forståelse av mobbing.....	31
4.2.2	Kampen om sannheten – hva er problemet? .....	33
<b>4.3</b>	<b>Ansvarsfordeling – å balansere på en knivsegg?.....</b>	<b>35</b>
4.3.1	Ansvarsfordeling – Foreldreinvolvering.....	36
4.3.2	Ansvarsfordeling – fra hvem sitt utgangspunkt? .....	36
4.3.3	Ansvarsfordeling – foreldres ønske om å være til nytte.....	37
<b>5</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>39</b>
<b>5.1</b>	<b>Å bli tatt på alvor .....</b>	<b>39</b>
5.1.1	Forståelse av mobbing og 9A.....	39
5.1.2	Hvordan forstår man utfordringen? .....	42
5.1.3	Tillit til den andres perspektiv? .....	44
5.1.4	Kommunikasjon – en forutsetning .....	48
<b>5.2.</b>	<b>Ansvarsfordeling – å balansere på en knivsegg? .....</b>	<b>50</b>
5.2.1	Answarets utgangspunkt .....	51
5.2.2	Foreldreinvolvering – bidrag eller byrde? .....	52
5.2.3	Med flere på laget .....	55
<b>6</b>	<b>Oppsummering.....</b>	<b>57</b>
<b>6.1</b>	<b>Videre forskning .....</b>	<b>58</b>
<b>7</b>	<b>Retning for videre praksis.....</b>	<b>59</b>
<b>7.1</b>	<b>Skolen – ikke bare for lærere .....</b>	<b>59</b>
<b>7.2</b>	<b>Samarbeidets struktur og grunnlag .....</b>	<b>60</b>
<b>7.3</b>	<b>Kjernekompetanse utøvd i praksis .....</b>	<b>60</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>61</b>
	<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>64</b>
	<b>Vedlegg 2.....</b>	<b>66</b>
	<b>Vedlegg 3.....</b>	<b>69</b>



# 1 Innledning

Opplæringsloven §9A-2 fastsetter at elever har rett til «*et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring*» (Opplæringslova, 2017, §9A-2). En av skolens oppgaver som samfunnsinstitusjon er dermed å sikre elever denne rettigheten. Opplæringsloven kapittel 9A ble i 2017 revidert for å styrke elever og foresattes rettigheter. Noe av bakgrunnen for dette var undersøkelser som viste at barn og foreldre opplevde å ikke bli trodd av skolen når de rapporterte om mobbing. En endring gav dermed foreldre en mulighet til å kontakte statsforvalteren direkte dersom de ikke var fornøyde, eller opplevde at skolen oppfylte deres barns rett til §9A (NOU, 2015:2). Likeså ble det opprettet egne barne-, elev-, eller mobbeombud i hvert fylke de påfølgende årene, som skulle fungere som bidragsyter til både skoler og foreldre i møte med den nye §9A.

Mobbing er en av flere faktorer som kan bidra til at elever ikke opplever et trygt skolemiljø. Elevundersøkelsen for skoleåret 2021 og 2022 viser at 5,9% av elever oppgir å mobbes på skolen av andre elever eller lærere (Wendelborg, 2022). Det er da flere elever i norske skoler som ikke får oppfylt sin rett til et trygt og godt skolemiljø. Mobbing kan få store konsekvenser for individene som opplever mobbing, da det er en betydelig belastning for psykisk helse (Breivik m.fl., 2017). Forskning viser at ofre for mobbing har en lavere selvtillit, økt grad av emosjonelle plager som angst og depresjon, utsatt for PTSD lidelse, samt har økt risiko for selvskading, selvmordstanker og selvmordsforsøk (Breivik m.fl., 2017). Også generelle atferdsproblemer og rus er blant de problemene som kan ha sammenheng med mobbing (Breivik m.fl., 2017). Mobbingens konsekvenser gjør at barn som utsettes for slike belastninger kan anses å være en sårbar gruppe.

Skolen som institusjon er for barn og unge en viktig arena for utviklingen av dømmekraft, livskompetanse, sosialisering og selvoppfattelse. Den må derimot favne om en mer kompleks sammensetning av elever enn tidligere, i tillegg til at den skal kunne tilpasse opplæring til den enkelte (Gjertsen, m. fl., 2018). Skolen har også lovpålagte føringer for foreldresamarbeid, samtidig som dette bare er minimumskrav. Den enkelte lærer har derfor mulighet til å forsøke et grundigere samarbeid enn beskrevet. Ekspertutvalget om lærerrollen fant at foreldrenes posisjon og innflytelse i skolen har steget over de siste tiårene, noe som utfordrer lærerrollen (Dahl, m.fl., 2016). Likeså fant de at foreldres forventninger til læreren i dag er så store og omfattende, at det er utfordrende at de faktisk lar seg gjøre (Dahl, m.fl., 2016, s. 200). Samarbeidet mellom skolen og hjemmet trekkes derfor frem som ett av områdene som trenger forskningsmessig å styrkes (Faugstad & Jenssen, 2019). Det er samtidig forskningsmessig enighet om at samarbeid mellom skole og hjem bidrar positivt til barnets sosiale kompetanse og motivasjon. Ekspertutvalget legger vekt på at en måte å styrke elevers læringsmiljø og utvikling er om profesjoner som helsesykepleiere, barnevernspedagoger og lærere økte sitt samarbeid i skolen (Dahl, m.fl., 2016). Forskning viser likevel at barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere ikke kjenner seg som likeverdige profesjoner i skolen, og opplever sin rolle som underordnet, eller at de har en «underdog» posisjon. Den økte kompleksiteten i skolens pålagte oppgaver kan derimot over tid tvinge frem er mer likeverdig forhold mellom profesjonene, og bidra til å utjevne status (Gjertsen, m.fl., 2018).

Et spesielt utfordrende felt som trekkes frem i skolen er foreldresamarbeid i mobbesaker. En forskning fra 2017 fant at foreldre kjenner på en mistillit til skolens håndtering, manglende kommunikasjon fra skolen sin side, og at de som foreldre kan stemples som «masete» og «irriterende», og dermed også som «dårlige» foreldre (Hale, Fox & Murray, 2017). Manglende kommunikasjon mellom foreldre og skole førte også til at foreldrenes følelse av hjelpeløshet ble forsterket. Hein (2014) fant at foreldre kjente på maktesløshet, noe som ble forsterket gjennom en prosess hvor foreldrene gjennom skole-hjem samarbeidet forsøkte å være ansvarsfulle og omsorgsfulle foreldre, men erfarte at dette bidro til en eskalert konflikt. En annen utfordring var dersom skolens bilde av barnet viker fra foreldrenes eget. Hein (2014) fant at enkelte foreldre begynte å tvile på seg selv og egen oppfatning av barnet sitt, og begynte å se barnet i det lyset skolen gav dem. Blant de foreldrene som rapporterte om positive opplevelser i håndteringen med skolen, var nettopp god kommunikasjon den avgjørende faktoren (Hale m.fl., 2017).

## 1.1 Problemstilling

Skolen vil i møte med elever og foreldre kunne møte sammensatte og komplekse utfordringer. Kompleksitet forstås i denne oppgaven som delproblemer som er sammensatte, men som ikke kan forstås ut i fra entydige årsakssammenhenger. Det er derfor samspill mellom flere faktorer som vil påvirke hverandre gjensidig. Dermed er det ikke slik at komplekse problemer bare er sammensatte, og at delproblemene kan løses hver for seg (Fauske, m.fl., 2016). Samarbeidet mellom skole og hjem kan da påvirkes av andre faktorer enn selve mobbingen, så vell som at hvordan mobbing kommer til syne kan være variert og utfordrende å få tak på. Kompleksiteten i utfordringene mellom skole og hjem er et interessant området, og det er derfor de komplekse mobbesakene som har vært fokus for denne oppgaven. Min problemstilling er dermed følgende;

*«Fra foreldres erfaringer, hva bidrar til utvikling av konflikt mellom skole og hjem i komplekse mobbesaker?»*

Gjennom et mobbeombud ble det kontaktet flere informanter som hadde vært i langvarige og komplekse samarbeid med skoler i forbindelse med 9-A saker. Felles for informantene var brutte eller konfliktfylt samarbeid til skoleansatte. Disse sakene kan lære oss noe om hva som kan være årsaker til at det oppstår konflikter mellom foreldre og skole, og forskningen har derfor rettet seg mot denne gruppen.

## 1.2 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 vil jeg presentere kunnskapstatus ved tidligere forskning og relevant teori. Jeg vil begynne med å redegjøre for ulike forståelser av mobbebegrepet, før jeg tar for meg foreldre sin plass og deres rettigheter i skolen. Deretter presenteres den nye opplæringsloven av 2017 og funn fra tidligere forskning på området. I kapittel 3 vil jeg presentere metoden jeg har brukt for å fremstille min data og mine funn som jeg er kommet frem til gjennom analyse. I kapittel 4 vil jeg presentere mine sentrale funn. Disse presenteres gjennom en inndeling i tre delkapitler som handler om å bli tatt på

alvor, kampen om sannheten og ansvarsfordeling. I kapittel 5 vil jeg diskutere funnene i lys av kunnskapstatus, og vise til hvordan foreldrenes erfaringer forteller hva som kan bidra til at det oppstår konflikt i skole-hjem samarbeid. Kapittel 6 vil deretter komme med en oppsummering av oppgaven og presentere mulig videre forskning på området. Oppgaven avsluttes ved kapittel 7, hvor jeg vil komme med tanker for hvordan oppgavens oppdagelser kan påvirke skolens videre praksis.



## 2 Kunnskapstatus

### 2.1 Mobbebegrepets utvikling og forståelse

Denne masteroppgaven handler om foreldre sine erfaringer fra sitt samarbeid med skolen i komplekse mobbesaker. Mobbesaker er ofte komplekse og følelsesladde, da mobbing kan få store konsekvenser for den som utsettes for det (Breivik, mfl., 2017). Det er derfor nødvendig å se på hvilke perspektiver på mobbing som i dag finnes, og hvilke som tas i bruk i skolen. Et perspektiv forteller oss noe om hva vi retter fokuset eller søkelyset vårt mot. Det er derfor nødvendig å skrive om ulike forståelser og definisjoner av mobbing for å belyse begrepet fra flere vinkler, og kunne se dem i sammenheng.

#### 2.1.1 Etablerte forståelser av mobbing

Dan Olweus regnes som den første til å definere å beskrive fenomenet mobbing (Lund, m.fl., 2017). I sin bok *Mobbing i skolen – hva vet vi og hva kan vi gjøre*, skriver Olweus at det er viktig å inkludere trakassering fra både enkeltindivider og grupper. Han konkluderte med at «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 personer» (Olweus, 2003, s. 17). Utrykket «negative handlinger» viser til en handling som er gjort med forsett for å skape ubehag eller skade hos en annen. Slike handlinger kan påføres ved ord gjennom å håne, true og si ubehagelige eller stygge ting som en annen ikke vil like å høre. Likeså kan negative handlinger påføres gjennom fysisk kontakt, da gjennom slag, spark og klyping. Imidlertid kan de også gjennomføres uten fysisk kontakt eller ord, da ved å vise grimaser, vende seg bort fra og ikke lytte til en annens ønsker. Dersom dette gjøres for å med hensikt påføre den andre irritasjon eller for å såre, kan det anses å være negative handlinger (Olweus, 2003).

Olweus (2003) sin definisjon legger stor vekt på at negative handlinger må utføres over en viss tid og gjentatte ganger for at det skal plasseres under mobbebegrepet. Hensikten med dette er å utelukke handlinger som er tilfeldige. Olweus vektlegger også at må være en viss grad av ubalansert makt og styrkeforhold mellom de to partene. Den som utsettes for den negative handlingen er dermed hjelpeløs og har ikke har lett for å forsvare seg mot den eller de som utfører handlingene. Det snakkes derfor ikke om mobbing dersom to like fysisk og psykisk sterke sloss med hverandre (Olweus, 2003). Olweus setter også et skille mellom direkte mobbing hvor offeret utsettes for åpne angrep, og indirekte mobbing hvor offeret utsettes for utestenging fra en gruppe eller isoleres sosialt. Den indirekte mobbingen kan være vanskeligere å få øye på, og i tilfelles være så godt som usynlig (Olweus, 2003).

Erling Roland sin forståelse av mobbing ligner på Olweus sin definisjon. Der Olweus bruker uttrykket «negative handlinger» bruker Roland uttrykket «aggressive handlinger». Dette forklares som handlinger med et forsettlig ønske om å, på en eller annen måte, skade den andre (Roland, 2007). Likeså vektlegger Roland at i verbal og fysisk mobbing er den forsettlige provokasjonen sentral da det er et ønske å fremkalle en reaksjon hos den som provoseres, og hvor denne reaksjonen deretter kan utnyttes. Han trekker også

frem trusler som et sentralt element i alle formene for mobbing, da det er vanlig at interaksjonen avsluttes med at de som plager lover mobbeofferet at de skal komme tilbake (Roland, 2007). Roland ender dermed opp med en definisjon av mobbing som; «*fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen*» (Roland, 2007, s. 25).

Felles for Olweus og Roland sine definisjoner er dermed forståelsen at «(1) noen skader noen andre, enten psykisk eller fysisk, (2) handlingen er intensjonell, (3) handlingen gjentas over tid, (4) det er ubalanse i maktforholdet mellom aktører» (Lund, m.fl., 2017, s. 5). I denne forståelsen tildeles det også i tydeligere grad roller som mobber, mobbeoffer og aktør. Mobberen er ofte avhengig av tilskuere, da de bidrar til mobberens posisjon og makt i gruppe. Selv om tilskuerne er passive vil de dermed, bevisst eller ubevisst, bidra til en opprettholdelse av mobbingen (Thorvaldsen m.fl., 2018). Rolledeling medfører også at tiltak som utformes i hovedsak retter seg mot den eller de som deltar i mobbingen. Mobberen eller plageren kan ved dette tillegges en forsettlig negativ atferd, og de som tilskrives rollen som mobber kan stigmatiseres til å passe inn i dette (Lund, m.fl., 2017).

### **2.1.2 Nyere forståelser av mobbing**

En utfordring ved bruken av begrepet mobbing i skolesammenheng er at det er vanskelig å definere (O`Brian, 2019). I dag finnes det flere definisjoner og forståelsesmåter av begrepet, men enkelte beskrivelser er mer brukt enn andre, og ulike aksepterte ved fenomenet vektlegges. Lund (m.fl., 2017) viker fra den tradisjonelle forståelse og legger vekt på at «*mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i felleskapet og muligheten til innvirkning*» (Lund, m.fl., 2017). Denne forståelsen flytter fokus bort fra tid, antall, makt, aggresjon og intensjon, for å heller legge vekten på hvordan individet forhindres fra å få grunnleggende behov dekket der mobbingen skjer (Lund m.fl., 2017). De voksnes handlinger vektlegges også, da dette er et underkommunisert område på tross av at elevundersøkelsen fra 2016 viste at 1,8% av elever opplevde seg mobbet av lærere den siste måneden. Det tilsvarte at hele 7772 elever opplevde seg mobbet av ansatte i skolen (Lund, m.fl., 2017). Definisjonen inneholder heller ikke grunnlag for å trekke skille mellom mobbeoffer og mobber, da Lund (m.fl. 2017) argumenterer for at slike skiller kan medføre uheldige posisjoneringer hos aktører når det gjelder å håndtere selve mobbesituasjonene. Forståelsen åpner dermed for å se situasjoner som ikke synes gjennom definerbare kriterier, og kan derfor forhindre at situasjoner bagatelliseres på grunn av manglende målbare og objektive kriterier, så vell som digital mobbing (Lund, m.fl., 2017).

Søndergaard (2009) legger i sin forståelse større vekt på at sosiale prosesser kan gi eksklusjonsangst, opplevelser av verdighet og produksjon av forakt. Eksklusjonsangst som utgangspunkt skyldes en antakelse om at mennesker er avhengige av felleskap hvor de opplever tilhørighet, og at en trussel mot denne kan føre til angst for å ekskluderes fra felleskapet. En måte å lindre denne angsten på kan da være å bidra i mobbeprosessen og å skape forakt for andre (Søndergaard, 2009). Mobbing kan derfor defineres som «*sosiale prosesser på avveie*» (Hein, 2009, s. 56). Hein (2009) vektlegger

at bruken av konkrete definisjoner har fordeler i form av at roller avgjøres raskere, hvorav videre tiltak og prosess blir lettere tilgjengelig. Dette kan derimot medføre ulemper ved at utestengning, destruktive relasjoner og forakt blir mindre synlig. Man kan dermed bli blind overfor den kompleksitet og de nyansene som ligger i det relasjonelle (Hein, 2009). Offeret kan da oppfattes som bare et offer, og mobberer som bare en mobber, heller enn at historien rundt dem belyses. Det argumenteres derfor for at nedskrevne definisjoner av mobbing kan brukes som sorteringsverktøy i forhold til hvem som kan ansees som riktige eller uriktige ofre for mobbing (Hein, 2009).

## **2.2 Status for mobbing i den norske skolen 2022**

I Elevundersøkelsen 2021/2022 oppgav 5,9 prosent av elever i grunnskole og videregående å bli mobbet på skolen av medelever eller av lærere (Wendelborg, 2022). Elevene som svarte at de ble mobbet på skolen, ble i undersøkelsen også bedt om å oppgi hvilke måter de mobbes på. De fikk da tre ulike alternativ som rommet direkte og indirekte former for mobbing. 70,5 prosent av elever som oppgav å bli mobbet svarte da at; «Jeg ble kalt stygge ting og ertet på en sårende måte på skolen» (Wendelborg, 2022). 40,8 prosent svarte at; «Jeg ble holdt utenfor og baksnakket på skolen» (Wendelborg, 2022), og 25,6 prosent svarte at; «Jeg ble slått, dyttet eller holdt fast på skolen» (Wendelborg, 2022). I perioden 6. til 10. trinn er det en liten overvekt av jenter som oppgir å ertes og kalles sårende ting (Wendelborg, 2022). Frem til videregående er det også en litt høyere andel jenter som oppgir å holdes utenfor eller baksnakkes (Wendelborg, 2022). Når det gjelder de direkte og fysiske krenkelsene som å bli slått, holdt fast og dyttet, er det gjennom alle klassetrinn en liten overvekt av gutter som opplever dette. Tidlig i skolen er det derfor enkelte små forskjeller mellom kjønnene, imidlertid reduseres både antall og kjønnsforskjeller med stigende årstrinn. Dette indikerer at jenter og gutter opplever mobbing noe ulikt, hvorav jenter opplever den mer indirekte mobbingen, mens gutter opplever den mer direkte mobbingen (Wendelborg, 2022). Elevundersøkelsen 2021/2022 viste også at 0,8 prosent av elevene oppgir å bidra til mobbing av andre elever. De fleste mobber andre ved å erte og kalle dem stygge ting. Deretter kommer baksnakking og utestenging, før dytting, slag og fastholding. I samtlige former for mobbing er det rapportert flere gutter enn jenter som mobber. En tredjedel av de som mobber andre oppgir å selv bli utsatt for mobbing (Wendelborg, 2022).

## **2.3 Mobbeloven §9-A**

I 2017 ble opplæringsloven endret, noe som spesielt har ført til endringer innenfor barn og foreldres rettigheter og skolens plikter i møte med krenkelse i skolen. Bakgrunnen for de nye endringene i opplæringsloven §9A fra 2017 var Djupdalutvalgets rapport «Å høre til» (Roland, 2020). Den nye loven hviler på rapporten og på stortingets proposisjon. I det nye lovverket er det særlig noen begreper i proposisjonen og lovteksten som er sentrale. Disse er;

- «Trygt og godt skolemiljø»
- «Krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering»
- «Subjektiv oppfattelse»

- «Ikke bevis, men fakta»
- «Nulltoleranse» (Roland, 2020, s. 39).

I §9A-3, første ledd, står det at «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering» (Opplæringslova, 2017, §9A-3). Gjennom preposisjon og lovtekst er det ordet «krenkelser» som er det overordnede begrepet, hvorav mobbing, vold, diskriminering og trakassering blir gjort til eksempler på forskjellige krenkelser (Roland, 2020). Proposisjonen definerer krenkelser som; «(...) direkte handlinger og verbale uttrykk rettet mot eleven, for eksempel hat-ytringer. I tillegg omfatter begrepet mer indirekte krenkelser som utestenging, isolering og baksnakking» (Prop. 57 L, (2016-2017), s. 14). Selv om det i lovteksten spesifiseres hva som ligger i begrepet, stiller Roland spørsmål ved hvorvidt forklaringene av hva som regnes som mobbing, er tilstrekkelige for at skoler vet hvilke negative handlinger det handler om (Roland, 2020). Dersom en krenkelse er definert som en handling, gjøres krenkelsesbegrepet videre enn mobbebegrepet, da enkeltstående negative handlinger også kan være krenkelser. Disse kan også begås mot noen som kan forsvare seg. Noe kan med andre ord være vold, uten at det nødvendigvis er mobbing. Eksempelvis kan to gutter slåss i en korridor, og begge både gir og tar. Dette oppgir Roland (2020) at ikke er å forstå som mobbing etter hans egen definisjon, men kan snarere omtales som en fysisk voldspreget konflikt. Likeså kan en gutt bli banket opp av tre eldre gutter i skolegården. Dette kan forstås som en negativ handling mot en gutt som ikke kan forsvare seg, men det er ikke noe som gjentas. Det blir dermed riktigere å omtale det som et fysisk voldsovergrep. En slik forståelse av skillet mellom vold og mobbing gjør ikke at den voldelige hendelsen blir uvesentlig, men kan endre tiltakene som iverksettes (Roland, 2020). Roland stiller derfor spørsmål ved hvorvidt begrepets forklaring er god nok til at skoler vil se og kunne ta tak i problemet.

Diskriminering defineres ikke i proposisjonen, men omtales av Roland (2020, s. 44) som «ufordelaktig forskjellsbehandling basert på alder, kjønn, hudfarge, seksuell orientering, religion, eller lignende». Diskriminering handler derfor om å settes i en kategori og knytter seg sterkest til samfunnsstrukturer. Det er derfor mulig at begrepets meningsfullhet er størst med tanke på å beskytte elever i sårbare kategorier fra ufordelaktige forskjellsbehandlinger fra skolen selv (Roland, 2020). Heller ikke trakasseringsbegrepet defineres i preposisjonen, og det er derfor uklart på hvilke måter trakassering og mobbing her skiller seg fra hverandre.

Det nye regelverket legger til grunn den subjektive oppfattelsen. I Opplæringslova §9A-4, fjerde og femte ledd står det;

*Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørgje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø.*

*Skolen skal sørgje for at involverte elevar blir høyrde. Kva som er best for elevane, skal vere eit grunnleggjande omsyn i skolen sitt arbeid. (opplæringslova, 2017, §9A-4)*

Skolen pliktes dermed til å iverksettelse tiltak uansett hva som er årsak til at en elev ikke trives på skolen. Dette gjelder også når årsaken til den manglende tryggheten i skolen skyldes noe som skjer på fritiden (Roland, 2020). Eksempler på dette kan være digital

mobbing, da dette kan prege elevens skoleliv selv om det skjer utenfor skoletiden. Likeså kan dette omfatte hendelser tilbake i tid, og hendelser i hjemmet (Roland, 2020). En utfordring kan være at en elev kjenner seg trygg på skolen til tross for mobbing på fritiden, hvorav dette kan falle utenfor aktivitetsplikten. Det er også relevant å spørre seg hvordan det skal håndteres dersom en forelder mener at barnet hennes blir mobbet, men barnet selv sier det motsatte (Roland, 2020). Det subjektive fokuset intensjon er god i at den tar elev og foresatte på alvor med tanke på psykososiale spørsmål rundt eleven. Imidlertid er formuleringer knyttet til prinsippet komplekse å forstå for både skoler og håndhevingsinstanser (Roland, 2020).

Bruken av begrepet «nulltoleranse» viser til at det skal utløses en reaksjon dersom det blir mistanke om eller kjennskap til krenkelser av en elev. Nulltoleransen kobles også til den kontinuerlige og systematiske jobbingen for å fremme positive mål som miljø, trygghet og helse. Begrepet anvendes dermed som en overordnet verdi (Roland, 2020). De foresattes rettigheter står sterkt i regelverket og §9A, og deres varsler og bekymringer skal tas på det største alvor (Roland, 2020). Roland fant likevel at lik sosial, kulturell og økonomisk kapital mellom foreldre og lærere og øvrige instanser var en viktig faktor i foreldres positive opplevelser av skolens arbeid. Dette handler om at man vil stole mest på dem man kjenner, ligner og synes om. Troverdighet er dermed sentralt, og kan føre til at de foreldrene som står lengre unna skolen får mindre troverdighet, mens andre foreldre kan få en ufortjent stor troverdighet. Det samme blir synlig i prinsippet om elevens subjektive oppfatning (Roland, 2020).

## 2.4 Foreldresamarbeid

Skolen er ved forskrift til opplæringsloven pålagt å «*sørgje for samarbeid med heimen*» (Forskrift til opplæringslova, 2010, §20-1). Begrepet hjem-skole samarbeid er et overordnet begrep om forholdet mellom hjem og skole, og beskriver en gjensidighet i relasjonen mellom partene. Det finnes derimot ikke en entydig definisjon av begrepet (Bæck, 2019). Samarbeid mellom skole og foreldre handler om flere ulike forhold som både foreldre og skolen gjør (Bæck, 2019). De ulike forholdene kan foregå både på og utenfor skolen, og kan være formelle eller uformelle. Det formelle samarbeidet kan være det som dekkes av lover og forskrifter, og det kan være foreldremøter og utviklingssamtaler. De uformelle kan inkludere foreldres engasjement og involvering i sitt barns skolegang, som ved å legge til rette for at barnet har et sted å gjøre leksene i hjemmet, gi leksehjelp, samt å vise interesse for skolearbeidet og det barnet opplever på skolen. Foreldreinvolvering kan også foregå gjennom at foreldre understreker for barnet hvor viktig skolen er, og dermed støtter opp om det arbeidet skolen gjør (Bæck, 2019).

Foreldreinvolvering og skole-hjem samarbeid kan ha ulike formål, og derfor ulike former. Formålet kan være utdanningsorientert, administrativt eller sosialt (Bæck, 2019). Et utdanningsorientert formål omhandler hjemmets rolle i møte med barnets læring og prestasjoner på skolen. Et administrativt formål handler om at foreldre administrerer barnets skolehverdag, og at skolen gir foreldre den informasjon de behøver for at foreldrene kan være i stand til å bidra med oppfølging. Når det sosiale er det primære formål omhandler foreldrenes bidrag til aktiviteter som kan fremme klasse- og skolemiljø. Ettersom elevers trivsel på skolen bidrar til bedre prestasjoner, vil skole-hjem samarbeid kunne bidra til god faglig utvikling (Bæck, 2019). Skole-hjem samarbeid vil

ifølge Bæck (2019) også påvirkes av foreldre sitt eget forhold til utdanning og skole, da de vil ta med seg egne erfaringer fra skolen inn i sin foreldrerolle til et skolebarn. Dette kan få utslag i form av deres forventninger til seg selv som forelder, men også til skolen og lærere. De følelser som er knyttet til skoleopplevelser er dermed relevante for samarbeidet. Bæcks forskning fra 2009 fant en signifikant sammenheng mellom den trivsel foreldre selv kjente på som elever i skolen, og hvordan de som foreldre opplever sitt forhold til skolen (Bæck, 2019). Foreldrenes sosiale bakgrunn er også vist å ha en betydning på skole-hjem samarbeidet, da gjennom at høyere utdannede foreldre i større grad utnytter formelle samarbeidsfora. Bakgrunnen for hvorfor foreldre av ulike sosiale bakgrunner involverer seg ulikt er uvisst, men Bæck (2019) viser til tanker om utdanningens viktige betydning som en mulig årsak. Det vises også til at foreldre kan ha ulike repertoar av handlinger som faller dem naturlig i møte med samhandling med skolen. Det som kan oppleves som selvfølgelig for noen kan dermed ikke være det for noen andre. Fra læreres ståsted kan det derimot fremstå som manglende interesse. Foreldre kan også kjenne på underlegenhet eller usikkerhet ved at lærere oppfattes som autoritære personer som det er utfordrende å kommunisere med. Dette kan føre til at foreldre ikke klarer å være avslappet i samhandlingen og blir mindre aktive (Bæck, 2019). I relasjon mellom foreldre og lærere, på skolens domene, blir lærerens makt tydeligere. Agenda bestemmes av læreren, og møter foregår gjerne på tidspunkt som læreren har bestemt. Læreren besitter også en faglig og objektiv autoritet, ansees å sitte på ekspertkunnskapen, og er den som styrer ordet. Foreldre opplevde dernest at læreren bestemte hva som skulle fortelles av hvem, til hvilke tidspunkt og med hvilken autoritet. Foreldre fant det dermed vanskelig å skulle utfordre lærerens utsagn og tørre å ta ordet (Bæck, 2019).

Begrepene nærhet og distanse brukes av Bæck (2019) for å beskrive skole-hjem forholdet. Hvor foreldre befinner seg i sitt forhold til skolen vil påvirke hvordan de agerer og forholder seg til både skolen og lærere der. Når foreldres forhold til skolen er distansert, vil de i mindre grad involvere seg i det som skjer på skolen, spesielt når det gjelder det faglige. De har derfor oftere mindre innsikt i læringsmetoder og planer, og om de kritiserer skolen vil det oftest handle om forhold som ikke er faglige. Foreldre med høyere utdanning er derimot oftere kjent med pensum, lærebøker og reglement og finner det lettere å diskutere også faglige spørsmål (Bæck, 2019). Lavere utdannede foreldre har en tendens til å overlate utdanningsansvaret til systemet, mens høyere utdannede foreldre i større grad tar større ansvar selv (Bæck, 2019).

For å holde god kommunikasjon mellom skole og hjem, er skolen pålagt å avholde utviklingssamtaler og foreldremøter for samtlige foreldre (Forskrift til opplæringslova, 2010, §20-3). Utviklingssamtaler er skolen pålagt å avholde minst to ganger årlig, og de skal være strukturerte og planlagte. Samtalen handler om elevens arbeid på skolen opp imot fagenes kompetansemål, og skal ta opp hvordan foreldre, elev og skole sammen kan legge til rette for, og støtte økt utvikling og læring for eleven (Bæck, 2019). Foreldremøter avholdes ved starten av skoleåret. Skolen vil da dele informasjon om timeplaner, innhold i opplæring, rutiner og praktiske hendelser med foreldrene. Møtene ledes av lærere, men kan gjøres i samarbeid med klassens foreldrekontakter (Bæck, 2019). Faugstad og Jenssen (2019) fant at spesielt foreldremøtene preges av informasjon fra skole til foreldre, og at gjennomføringen av dem i stor grad skyltes plikt. Enkelte lærere betvilte dermed foreldremøter som en faktisk samarbeidsform. Likeså fant Faugstad og Jenssen (2019) at utviklingssamtalen i ulik grad ble fulgt opp i etterkant av

lærerne, og tolket dette til at formalitetene rundt samtalen ble ansett som viktigere enn at innholdet i den ble satt ut i praksis.

#### **2.4.1 Utfordringer i møte med skole-hjem-samarbeid**

Undersøkelser viser at samarbeid mellom hjem og skole er en ressurskrevende aktivitet, og at lærere kan oppleve å mangle relevante ferdigheter og kunnskap (Faugstad & Jenssen, 2019). Det er imidlertid bred enighet om at reelle samarbeid mellom hjem og skole bidrar positivt til barns kognitive og skolefaglige utvikling og foreldreengasjement. Aktiv foreldredeltakelse har også vist seg å bidra til bedre undervisningskvalitet, barns motivasjon og barns sosiale kompetanse (Faugstad & Jenssen, 2019). Betydningen av et godt hjem – skole samarbeid er godt dokumentert, og bedrer trivsel, holdning, læringsutbyttet, og bidrar til færre atferdsproblemer.

I Dahls ekspertutvalg om lærerrollen (Dahl m.fl., 2016), kom det frem at foreldrenes rolle i skolen har blitt større og mer betydelig de siste 10 årene. En rolle kan forstås som noe som defineres av summen av de normer og forventninger som er knyttet til en bestemt stilling eller oppgave (Dahl m.fl., 2016). Lærerne opplevde dermed at de forventningene foreldre hadde til deres tilgjengelighet og individuell tilrettelegging, overskred deres faktiske kapasitet. I større grad en tidligere erfarte de at de måtte balansere enkelte foreldres forventninger til individuell oppfølging av sitt barn, opp imot ansvaret for den kollektive klassen. I dette lå også forventningen om at de skulle innta en oppdragerrolle overfor elevene (Dahl m.fl., 2016). Likeså er det en økt forventning til deres håndtering av komplekse situasjoner; som møter med elever utsatt for overgrep, vold og psykisk helse. De kjenner da på en opplevelse av å mangle kompetanse, og å ikke strekke til. Lærerne opplevde altså at forventningene til hva deres rolle skulle innebære var både skiftende, men også vanskelig å innfri. Forventningspresset kom ikke bare fra foreldre, men også fra politikere og samfunnet for øvrig (Dahl m.fl., 2016).

Lærere uttrykker også at en stor utfordring ved skole-hjem samarbeid kommer til syne når partene har ulik forståelse eller vurdering av det samme fenomenet (Søndergaard, 2009). Lærerne viste til at foreldre kan ha et urealistisk bilde av deres barns atferd eller ferdigheter, og trakk da frem utfordringer i skolehverdagen, som foreldre selv ikke har erfart i hjemmet, som spesielt vanskelige (Faugstad & Jenssen, 2019). I krevende samarbeidssituasjoner fortalte lærere at de måtte stole på seg selv, og på det de trodde var det beste for barnet. Lærere kan også oppleve å havne i et krysspress mellom å forsvare elevens rettigheter og systemet de er del av, og det fortelles at et slikt krysspress mellom egen overbevisning og ulike forventninger og krav, gir en opplevelse av å være handlingslammet. Faugstad og Jenssen (2019) fant at lærerne da var mer tilbøyelige til å karakterisere foreldre som «vanskelige», selv om foreldrene bare var opptatt av sitt barns utdanningstilbud.

Hale (m.fl., 2017) fant i sin forskning at flere foreldre hadde opplevd å ikke bli trodd da de først meldte fra om at barnet deres ble utsatt for mobbing, og at skolen ikke anså situasjoner eller hendelser som alvorlige nok til å iverksette tiltak. Flere foreldre trodde derfor ikke på lærere dersom de uttalte at de ikke visste noe om mobbingen, og antok at læreren heller nedprioriterte utfordringene. I mange tilfeller av skole-hjem samarbeid blir det dermed en kamp om å definere barnets situasjon og virkelighet (Hein, 2009). Hale (m.fl., 2017) fant at foreldre anså skolens oppgave å beskytte elever, være

disiplinerende overfor elever med dårlig oppførsel, og kommunisere med foreldre. Når foreldre opplevde at skolen hadde kontroll, orienterte de seg dermed innenfor de rammebetingelsene som ble satt, selv om disse ble preget av skolens oppfatninger og forståelse av barnet (Hein, 2009). Foreldrene aksepterte dermed skolens forståelse og tiltak, og søkte å se barnet på samme måte. Hein (2014) fant at dersom foreldre fikk høre at barnet deres var litt sensitivt, som da handlet om barnets personlighet heller enn skolesituasjon, tok de dette inn over seg og forsøkte å få denne informasjonen til å gi mening. Denne nye forståelsen tok de med seg inn i hjemmet for å se hvorvidt de hadde hatt blindsoner overfor barnet. I ønsket etter å være med på å forbedre sitt barns situasjon, og frykten for å oppfattes som vanskelige foreldre, knyttet foreldrene seg til det narrativ som skolen la frem (Hein, 2014). Imidlertid erfarte flere foreldre at dette ikke bedret barnets situasjon. De sto dermed overfor en dobbel utfordring, nemlig hvorvidt barnet var offer for mobbing og dermed hadde krav på hjelp, eller om problemene var barnets egne og kunne forklares ut ifra personlighetstrekk, kjønn, alder eller oppdragelse (Hein, 2009).

Hein (2009) konkluderte med at når skolen ikke lenger visste hvordan de skulle forstå et barn, ble skylden plassert over på foreldre, som da opplevde at de ble fortalt at det måtte være noe som var galt i hjemmet, eller at det var egenskaper i barnet som medførte utfordringene. Skolen fraskrev seg med dette ansvaret for hvorfor det gitte barnet agerte som det gjorde (Hein, 2009). Når foreldre erfarte at det de gjorde ikke fungerte, ble følelsen av hjelpeløshet sterkere, og de anså det nødvendig å kontakte skolen mer aktivt. Flere foreldre opplevde da å nettopp bli stemplet som «bråkmakere» og «curling-foreldre», og det ble desto viktigere for foreldrene at skolen forsto, og tok på alvor, de opplevelser barnet deres hadde på skolen (Hein, 2014). Begrepet «curling-forelder» kan forstås som at foreldres handlinger preges av at de overbeskytter og rydder vei for ubehag barnet kan utsettes for, noe som kan gå på bekostning av andres interesser og behov. De har med andre ord et over-engasjement i sine barns liv (Hein, 2009). For foreldrene selv økte deres fokus på å beskytte sitt barn, noe som kombinert med en ukontrollerbar situasjon, gav økt stress. Likeså knyttet foreldrene sin evne til å beskytte barnet sitt opp mot hvorvidt de var en god forelder. Denne evalueringen av forelderrollen medførte for mange at de klandret seg selv for det barnet deres gjennomgikk, og anså seg selv ansvarlige (Hale mfl., 2017).

## **2.5 Tverrfaglig samarbeid**

Tverrfaglig samarbeid kan forklares ved at personer med ulike profesjonelle og faglige bakgrunner samarbeider med hverandre (Myrann m.fl., 2018). Et slikt samarbeid er like mye et middel som et mål, da samarbeidspartnere med ulike bakgrunner kan hjelpe hverandre til å få overblikk og se helhet i komplekse situasjoner og problemstillinger. Imidlertid vil manglende kunnskap og forståelse for samarbeidspartners fagfelt og kjernekompetanse, samt viljen til å samarbeide på tvers av fagfelt og profesjon, være en utfordring. Dette skyldes at viljen til forståelse for andre profesjoners bidrag, og viljen til samarbeid, er forutsetninger for å lykkes med godt tverrfaglig samarbeid.

Kjernekompetanse kan her forstås som det som gjør en profesjon ulik fra en annen, det bare de kan, og som dermed synliggjør relevante ulikheter mellom profesjoner (Christensen & Godø, 2021). Modeller og systemer for samarbeid er dermed ikke nok for



å sikre god og hensiktsmessig praksis (Myrann m.fl., 2018). Tverrprofesjonelt samarbeid er i offentlig sektor ikke noe nytt, men har snarere vært et satsningsområde innenfor skolen de siste årene for å bland annet motvirke frafall (Christensen & Godø, 2021). I 2018 ble derfor kravet om samarbeid mellom relevante kommunale tjenester og skolen innlemmet i opplæringsloven §15-8 der hvor barn og unge med sosiale, helsemessige, emosjonelle eller personlige vansker har behov for oppfølging (Opplæringslova, 2017, §15-8). I skolen finnes det derimot sprikende tendenser i hvorvidt lærere er positive til tverrfaglig samarbeid, eller om det oppleves vanskelig og utfordrende for sin rolleforståelse som lærer. Det er derfor behov for mer kunnskap om hva som kjennetegner et godt fungerende samarbeid, og da spesielt de tverrprofesjonelle. Samarbeidsatmosfære, personlig engasjement og opplevelsen av at «lasset» dras sammen med noen, trekkes derimot frem av sosialarbeidere og lærere som særlig betydningsfulle for å lykkes med samarbeid i ansvarsgrupper (Christensen & Godø, 2021). Et annet sentralt premiss er forståelsen for samarbeidets hensikt – at alle forstår hvorfor tverrfaglig samarbeid er viktig i den gitte sak og kontekst.

Tverrfaglig samarbeid kan fordeles i to lag, det ytre og det indre. Elever i norske skoler kan derfor anees på bakgrunn av dette å ha et ytre og et indre lag rundt seg. Det ytre laget kan være PPT, barnevern eller BUP, mens det indre laget kan være assistenter og kontaktlærere. Hvem som inngår i de ulike «lagene» vil variere på ulike skoler. Samarbeidet som er etablert inne på skolen, regnes ofte som det indre laget. Dette fant også Christensen og Godø (2021) da lærerne selv trakk frem de fagområder og profesjoner de selv erfarte som en del av skolen, som var lettest å kontakte, samt enklest å være i kontakt med. I samarbeid med det ytre laget viste lærerne til behovet for å ha et ansikt på dem man samarbeider med, nettopp for å dele kunnskap, tillit og gode relasjoner. Dette ble trukket frem som noe de, over tid, hadde sett gav en positiv effekt på samarbeid. Foruten forståelse av kjernekompetanse og kompetanse på tverrfaglig samarbeid fant Christensen og Godø (2021) at andre faktorer også ville spille inn på opplevelsen av samarbeidet. Lærere uttrykket blant annet frustrasjon i møte med instanser som hadde et annet synspunkt på hvilken informasjon som kunne og burde deles med den andre. Imidlertid gav det en positiv opplevelse når profesjoner var tydelige på sine ansvarsområder (Christensen & Godø, 2021). Samarbeid med andre profesjoner anees både som nyttig og viktig i de fleste sammenhenger. Likevel fremkommer det at tverrfaglig samarbeid ikke er noe som frigir lærere tid til andre oppgaver som undervisning, men snarere er noe som tar tid bort fra slike oppgaver. Til tross for dette var alle lærerne positive til tverrfaglige samarbeid da de så elevenes utbytte av den andre profesjonens bidrag (Christensen & Godø, 2021).

### **2.5.1 Læreres forståelse av egen kjernekompetanse**

Som nevnt kan en rolle forstås som noe som defineres av summen av de normer og forventninger som er nyttet til en bestemt stilling eller oppgave (Dahl m.fl., 2016). Lærere fyller i dag et mandat som er tilknyttet forventninger fra både ledelse, foreldre og samfunnet for øvrig. Christensen og Godø (2021) bruker Dorothy E. Smiths begrep «work knowledge» for å beskrive den eksklusive kunnskapen folk besitter om hva de gjør, og hva som er av betydning for å få gjort nettopp dette. Dahl (m.fl., 2016) fant at lærere var samstemte om at ferdigheten *relasjonskompetanse* var av særlig relevans for deres yrkesutøvelse, og at det var en av de mest sentrale ferdighetene å mestre. Lærerne regnet relasjonskompetanse for å innebære evnen til å utvikle godt samspill og

relasjon med menneskene i omgivelsene. Likeså fant Christensen og Godø (2021) at lærerne vektla oppgaver tilknyttet oppfølging av de sosiale og relasjonelle dimensjonene i elevens skolesituasjon, samt kontakt og samarbeid med foreldre. Den sosiale kompetansen som magesfølelse, evne til å lese kroppsspråk og å faktisk se eleven, trekkes frem som noe av det mest sentrale. Kontaktlærere la i tillegg vekt på det overordnede blikket på hva elevene både som individ og gruppe hadde behov for, da både faglig og sosialt (Christensen & Godø, 2021). Foreldresamarbeidet blir beskrevet både som lite tidkrevende ved korte utvekslinger om sykefravær og forsent-komming, men også som belastende dersom de som lærere opplevde en forventning om å skulle være tilgjengelig 24 timer i døgnet. Flere lærere anså det dermed nødvendig å sette tydelige grenser overfor foreldre. Imidlertid anerkjente lærerne at dette var et utfordrende område med tanke på tilliten mellom foreldre og skole, og grenser måtte derfor settes med omhu og varsomhet (Christensen & Godø, 2021).

I samarbeid med flere profesjoner er det en forutsetning at de ulike profesjonene er trygge på at de kan sitt fag, og at de andre kan sitt. En opplevelse av gjensidig respekt og at andre profesjoner er trygge i sitt fagfelt gir mulighet til å lene seg på hverandre der en selv er mindre trygg (Christensen & Godø, 2021). Christensen og Godø (2021) så i sin forskning at lærerne hadde stor stolthet over deres unike kompetanse, og mulighet til å se barn i både sosiale og hverdagslige settinger, til motsetning fra andre profesjoner. Lærernes beskrivelser viste ikke tegn til opplevelser av underlegenhet eller konkurranse i møte med andre profesjoner. Imidlertid hadde de stor tiltro til egen vurderingsevne og kompetanse, noe som medførte at de i enkelte sammenhenger stolte mer på egne vurderinger av hva som kunne være bra for barnet, selv når dette stred imot andre profesjoners forståelse (Christensen & Godø, 2021).

Et av Hale m.fl. (2017) hovedfunn fra foreldre handlet om en manglende informasjon fra skolen til foreldre. For enkelte var det ytre faktorer, som å måtte gå gjennom resepsjonister, som forhindret en god kommunikasjonsflyt. For andre handlet det om at skolen unngikk å fortelle dem om hendelser som hadde funnet sted, eller at de ikke fikk vite hvorvidt en hendelse var blitt tatt tak i. Også Hein (2009) fant at foreldre savnet informasjon tilknyttet barnets sosiale liv og posisjoner, og hvordan det forholdt seg i skolen. Imidlertid opplevde foreldrene at skolen besvarte deres etterspørsel med at skolen selv klarte å forholde seg til dette, og at foreldreinvolvering derfor ikke var nødvendig. Ressursargumentet om mangel på tid ble også brukt for å forklare hvorfor ikke lærere kunne holde alle foreldre løpende oppdatert på deres barns situasjon (Hein, 2009).

## **2.6 Tillit**

Tillit kan forstås som en sammensatt og kompleks dimensjon av holdninger, følelser og ferdigheter. Det er derfor ikke mulig å konstruere en fremgangsmåte for å skape tillit, samtidig som det likevel er et nødvendig fundament for et godt samarbeid (Lund, 2018). Når samarbeidsparter er uenige eller ikke finner løsninger blir samarbeidet utfordret, og tilliten settes på prøve. Et tillitsfullt forhold i samarbeid krever derfor at begge parter ønsker å skape tilliten, noe som gjør det til et gjensidig og tosidig arbeid (Lund, 2018). Dersom man i samarbeid tabber seg ut og feiler kan tilliten bestå til tross for dette, om samarbeidet er basert på en gjensidig tanke om raushet og forståelse for at man kan

feile. Det er dermed nødvendig å bygge et tillitsforhold i «fredstid», heller enn når konflikter og uenigheter allerede har oppstått (Lund, 2018). Det er likevel for mange som legger skyld på andre når de selv er misfornøyde. Et godt samarbeid er derfor avhengig av at partene skaper tillit gjennom sine måter å være på (Lund, 2018). Tillit mellom foreldre og skole er viktig ettersom skolen er en arena hvor foreldre må gi slipp på kontroll over sine barn, og stole på at skolen ivaretar dem (Hein, 2014).

For å bidra til å skape tillit mellom to samarbeidspartnere er det enkelte atferdsmessige faktorer som kan bevisstgjøres, læres og trenes opp. (1) *Integritet* er viktig da det viser hvorvidt det vi sier og det vi gjør samsvarer. (2) *Kompetanse* er todelt; da det som forelder handler om den medmenneskelige kunnskapen som vises i samarbeid, mens det som fagperson både dreier seg om den medmenneskelige kunnskapen og fagkompetansen som vises i samarbeidet (Lund, 2018, s. 343). (3) *Konsistens* viser hvorvidt det vi gjør og sier er noe som gjør oss forutsigbare, altså om man er konsekvent på det man er enige om, og sier ifra dersom man ikke makter å gjennomføre det. (4) *Lojalitet* viser til at man gjennomfører det man er blitt enige om, viser aktiv handling, og ikke snakker bak den andres rygg. Dette innebærer også at man ikke skygger unna om det tverrfaglige samarbeidet møter motstand. (5) *Åpenhet* ansees som den siste viktige faktoren, og handler om en åpenhet for andre perspektiver og innspill, til tross for at de kan utfordre. Likeså innebærer det å tørre å snakke åpent om utfordringene uten å tilsløre eller kamuflere med bruk av fine ord (Lund, 2018, s. 344). Lund skriver at kunsten ved gode samarbeid er å «*tåle uenighet, kommunisere den høyt, for så å handle konstruktivt med et mål om å finne ut av det sammen*» (Lund, 2018, s. 345). Kommunikasjonskompetansen vil dermed utfordres ettersom konflikter involverer følelser, derav både vår egen måte å motta den andres følelser på, samt bevissthet rundt hvordan man kommuniserer egne følelser til den andre. Denne prosessen vil være avgjørende for god kommunikasjon (Lund, 2018). Videre bruker Lund begrepene «mage, hode og hjerte» (Lund, 2018, s. 354) for å forklare skillet mellom etablert kunnskap og fornuft (hode), det man ikke alltid klarer å sette fingeren på, men som kjennes i kroppen (mage), og den omsorg, varme og kjærlighet som barna er avhengige av for å møte verden (hjerte) (Lund, 2018). Denne kunnskapen kombinert, og bruken av rett nivå til rett tid, vil for en lærer være avgjørende for å forstå elevers muligheter, forutsetninger og utfordringer, samt forstå komplekse samspill og hvordan man møter og tar hensyn til følelsesuttrykkene som da kan oppstå. I samarbeid mellom voksne må det dermed kunne gis rom for at en forelders fortvilelse skal få komme til uttrykk, og at den tas imot og anerkjennes. Likeså må det gis rom til at lærerens maktesløshet bli tatt på alvor og møtt. Det vil dernest handle om å utvikle god mentaliseringsevne, altså å søke å se noe fra en annen sitt perspektiv, samtidig som man forsøker å forstå seg selv og sine tolkninger (Lund, 2018). For barn vil møte med kjærlighet, varme og omsorg oppleves gjennom blikk, i ord, gode smil og i handling. Det er derfor viktig å ikke undervurdere hverdagsmøtene mellom lærer og elev, som måten man gir tilbakemelding etter en prøve, eller den måten man sier hei på om morgenen. Voksnes bevissthet på egen påvirkning vil dermed ha stor betydning på en elevs møte med sin skolehverdag. (Lund, 2018).

## 3 Metode

### 3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Det finnes ulike fremgangsmåter og syn på kunnskap som påvirker hvordan vi tilnærmer oss den sosiale virkeligheten. Dette skyldes at våre handlings- og tankemåter vil preges av tidligere erfaringer og kunnskap. Da den kvalitative metoden søker å finne ut av erfaringer og opplevelser støtter den seg på et hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapssyn. Dette prosjektets hensikt er å utforske foreldre sine erfaringer fra sitt samarbeid med skolen i komplekse saker som mobbing. Det søkes derfor etter en forståelse for den kunnskap foreldrene har tilegnet seg om hva mobbing og samarbeid er og bør praktiseres.

Da jeg er opptatt av foreldrenes egne perspektiver og erfaringer har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi kan omtales som «*læren om det som kommer til syne*» (Thomassen, 2020, s. 103), og retter seg mot å undersøke hvordan mennesket opprinnelig oppfatter verden. Det er derfor det subjektive, hva og hvordan noe oppleves av et menneske, som er utgangspunktet for kunnskap. Dette betegnes også som *erfaringsverden* eller *livsverden* (Thomassen, 2020, Del Busso, 2018), og som understreker hvordan kunnskapens utgangspunkt nettopp er menneskets opplevelse av verden de lever i. Med andre ord hvordan man helt konkret erfarer verden. Likeså vektlegger dette hvordan mennesket ikke erfarer ved å være en tilskuer til omgivelsene, men gjennom å være aktiv deltaker i dem. Husserl legger også vekt på at menneskets bevissthet alltid er rettet mot noe – er intensjonell – og derfor karakteriserer alle våre erfaringer. Innenfor fenomenologien er det viktig å tilrettelegge for at informanten – altså den som forteller – kan gjøre dette så fritt som mulig og ved hjelp av egne ord (Thomassen, 2020, Del Busso, 2018). Når man undersøker fenomen som mobbing og samarbeid er det avgjørende å nettopp få innsikt i informantens *erfaringsverden*, for å trekke ut de tanker og opplevelser de har gjort seg. Det er derfor både uunngåelig og naturlig å velge en fenomenologisk tilnærming for prosjektet, selv om det ligger begrensninger i hva det er mulig å uthente kunnskap om ut ifra den levde *erfaringsverden* (Thomassen, 2020).

### 3.2 Kvalitativ datainnsamlingsmetode

I dette prosjektet har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode, da jeg søker innblikk i personer sine subjektive holdninger, erfaringer og følelser, som ikke lett lar seg måle. Kvalitativ metode egner seg spesielt til dette, da den handler om å hente ut informasjon om sosiale fenomener mellom mennesker (Silverman, 2017). Kvalitativ metode vektlegger derfor forståelse heller enn forklaring av et fenomen, og hvilke erfaringer og meningsdannelser informantene har, heller enn hva slags konsekvenser disse kan ha (Tjora, 2021).

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hva som, fra foreldres erfaringer, kan bidra til konflikt i samarbeidet mellom skole og hjem i komplekse mobbesaker. For å belyse problemstillinger er det derfor min hensikt å fremskaffe detaljrik kunnskap og informasjon fra relevante informanter som kan bidra til nettopp dette. Da jeg er ute etter

foreldres erfaringer, ser jeg det hensiktsmessig å benytte meg av kvalitativ metode, da den kan bidra til ny innsikt og forståelse for skole-hjem samarbeid og de underliggende prosesser som kan bidra til at konflikter kan oppstå.

### **3.2.1 Semistrukturerte intervjuer**

Et intervju kan forstås som at personer gjennom samtale utveksler synspunkter om et tema som de alle er opptatt av (Kvale & Brinkmann, 2018). Intervjuer i forskning kan struktureres på ulike måter, og graden av struktur i selve intervjuet kan variere. Ulike tilnæringsmåter til intervju vil ha fordeler og ulemper, men har som fellestrekk at det kjennetegnes av møtet mellom informant og forsker (Thagaard, 2018). Da dette prosjektets utgangspunkt er fenomenologisk søker jeg å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser rundt de tema som oppgaven omhandler. Jeg har derfor benyttet meg av semistrukturerte intervjuer, da de egner seg godt til nettopp dette (Silverman, 2017). I et intervju hvor forskeren selv vet retningen vil spørsmålene ofte formuleres tydeligere og forskeren vil være en bedre lytter (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Jeg har derfor valgt å holde en struktur i intervjuet ved å bruke en intervjuguide og ha flere planlagte spørsmål klare i forkant. Semistrukturerte intervjuer gir mulighet til å kombinere spesifikke og åpne spørsmål, samtidig som det gir mine informanter mulighet til å komme med egne innspill og vinklinger. Intervjuformen bidrar også til at jeg ikke styrer informanten, samtidig som de spesifikke spørsmålene likevel vil bidra til at nye innspill sentrerer rundt tema jeg forsker på (Tjora, 2021). Man får dermed mulighet til å få innblikk i beskrivelser av personers livsverden og fortolkninger om det fenomenet oppgaven handler om (Kvale & Brinkmann, 2018).

En annen begrunnelse for valg av intervjuform er at det ikke ville være mulig å vite hva informantene ville legge fokus på. Dette gjør det vanskelig å i forkant skulle skrive ned gode og relevante spørsmål. Intervjuformen gav derfor mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som jeg kom på underveis, og be om utdypninger eller forklaringer. Dette bidro til å sikre at informanten fikk delt sine faktiske erfaringer og opplevelser, heller enn å bare snakke om selve saken. Samtidig hjalp dette meg å ha en bevisst naivitet (Kvale & Brinkmann, 2018, Del Busso, 2018) i møte med det informantene fortalte om, samt møte deres ønskede tema med fasinasjon og åpenhet heller enn skepsis og frykt for at vi pratet oss bort fra tema. Selv om jeg hadde skrevet ned spørsmål i ulike tema i forkant valgte jeg derfor å endre rekkefølge, og legge til eller trekke fra spørsmål dersom dette ble naturlig gjennom intervjuet.

I selve gjennomføringene endte jeg opp med å stille alle informantene så godt som alle spørsmålene. Dette skyltes at jeg tidlig erfarte at til tross for at jeg opplevde at enkelte spørsmål allerede kunne være besvart, så formidlet informantene alltid med noe nytt og til hvert spørsmål. Jeg fikk dermed flere tema som det var mulig å spille videre på ved å stille samtlige spørsmål. Likeså skyltes dette valget at mine informanter hadde ulike bakgrunner inn i, og ulik grad av kompleksitet i situasjonene de skulle snakke om. Å stille alle spørsmålene hjalp meg derfor å kunne se sammenhenger på tvers av ulike historier, samtidig som det bidro til å holde informantene opp til de tema som var viktige for å belyse problemstillingen.

Bakgrunnen for gjennomføringen av de semistrukturerte intervjuene er intervjuguiden (vedlegg 1). Dette viser at intervjuet verken var en spørreskjemasamtale eller en helt åpen samtale mellom to til tre personer (Kvale & Brinkmann, 2018). De sentrale tema jeg anså som hensiktsmessige for å belyse min problemstilling er tydelig til stede og gjennomgående gjennom guiden. Spørsmålene jeg stiller veksler på å være åpne og lukkede spørsmål. Selv om enkelte spørsmål er lukkede, inviterer de likevel informantene til å fortelle, og jeg erfarte sjelden at spørsmålene mine ble besvart med et enkelt «ja» eller «nei». Jeg forsøkte å starte med noe innledende spørsmål som inviterte til at informantene selv skulle få definere sin forståelse av mobbing, før de ble bedt om å fortelle om sitt utgangspunkt og historikk med skolen. For å klargjøre eventuelle uklårheter valgte jeg å benytte meg av såkalte «sonderende spørsmål» (Tanggaard & Brinkmann, 2012), hvor jeg ba dem utdype eller fortelle mer om noe. Likeså ble jeg gjennom intervjuenes gjennomføring, flinkere til å stille direkte spørsmål for å avklare hva informantene faktisk mente (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Dette brukte jeg derimot noen intervjuer på å bli komfortabel med, da det opplevdes veldig direkte å spørre om. Imidlertid ble intervjuene mine mer utfyllende, og datamaterialet ble tydeligere når jeg turte å stille de direkte spørsmålene. I etterkant forsto jeg da mer av hva informantene la i sine forklaringer og sine beskrivelser av egne erfaringer.

### **3.2.2 Rekruttering og utvalg**

Før jeg satte i gang med datainnsamlingen til forskningsprosjektet var det nødvendig å søke om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette skyldes at forskningsprosjektet involverer behandling av lydopptak og personopplysninger. Før jeg sendte inn søknaden laget jeg et informasjonsskriv for voksne med et samtykkeskjema (vedlegg 2) etter veiledende mal fra NSD sine nettsider. Dette måtte informantene signere før intervjuet. Det ble også utviklet et informasjonsskriv og samtykkeskjema for barn (vedlegg 3), med utgangspunkt i NSDs veiledende maler.

Valget av informanter til forskningsprosjektet ble foretatt gjennom et strategisk utvalg. En hovedregel for kvalitative intervjustudier er at utvalget består av informanter som kan uttale seg om det aktuelle tema på en reflektert måte (Tjora, 2021). Strategisk utvalg baserer seg derfor på at det systematisk velger informanter som har visse kvalifikasjoner eller egenskaper, som vil være hensiktsmessige i forhold til å svare på problemstillingen (Thagaard, 2018). I utgangspunktet hadde jeg sett for meg 7 til 9 informanter, da antallet ikke bør være for stort til at man klarer å gjennomføre dype og nærgående analyser. Antallet informanter ble derfor noe vurdert fortløpende gjennom prosessen.

For å få tar i informantene til studien tok jeg tidlig kontakt med Mobbeombudet i et gitt fylke. Mobbeombudet er et lavterskeltilbud for de som ønsker råd og veiledning i møte med dårlig trivsel i barnehage og skole. Alle som vil kan derfor kontakte Mobbeombudet dersom de, eller noen de kjenner, opplever dårlig trivsel i sitt opplæringstilbud. Mobbeombudet kan også bistå med kompetanseheving gjennom kurs for både skoler, foreldre og andre instanser, og er støttespiller for de barna og foreldrene som kontakter (regjeringen, 2021). Gjennom samtale med Mobbeombudet ble vi enige om å bruke vedkommendes kontaktnettverk for å rekruttere informanter, hvorav Mobbeombudet valgte ut aktuelle kandidater. Dette sikret på den ene siden at informantene ville kunne uttale seg om tema på en reflektert måte. På den andre siden er det rimelig og anta at

disse foreldrene kan ha opplevd sitt møte og samarbeid med skolen utfordrende da de nettopp har vært i kontakt med Mobbeombudet. Jeg var derfor klar over at informantene trolig ikke hadde de beste erfaringene fra sitt skole-hjem-samarbeid. Da jeg fikk godkjenning fra NSD sende jeg mine informasjonsskriv og samtykkeskjema til Mobbeombudet, hvorav vedkommende sendte ut til de aktuelle kandidatene.

Mobbeombudet sendte ut informasjonsskriv til informanter i to runder, første i november og andre i januar. Til sammen ble det sendt ut over 60 e-poster til aktuelle kandidater. Jeg hentet inn og gjennomførte intervjuer med 4 informanter fra desember til januar, og de resterende 9 informantene fra januar til februar. Til slutt endte jeg opp med et utvalg som besto av 13 foreldre, både mødre og fedre, fra samme fylke. Dette er alle foreldre som har kontaktet mobbeombudet grunnet deres barns manglende trivsel og trygghet i skolehverdagen.

Alle informantene har også vært, eller er, involvert i aktive 9A saker i skolen. Informantenes barn var mellom 1 og 10 klasse da saken pågikk, dersom den var avsluttet. Flere av informantene har også vært involvert i samarbeid mellom skolen og andre instanser som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). Jeg endte opp med å gjennomføre 11 intervjuer med de, til sammen, 13 informantene. Dette skyltes at begge foreldre, i to av intervjuene, lot seg intervjuer sammen. Jeg fikk med det snakket med samtlige interesserte informanter. Valget for å gjennomføre intervjuer med samtlige som tok kontakt, og dermed antall informanter, skyltes at jeg etter de første intervjuene ble klar over at foreldre sine utgangspunkt for kontakt med skolen var svært ulike. For noen foreldre hadde skole-hjem samarbeid vært nødvendig fra 1. klasse, både grunnet lav trivsel, men også andre årsaker som behov for ekstra tilrettelegging. Det ble også raskt tydelig for meg at «den klassiske mobbesaken» ikke finnes, og at sakene var mer komplekse og sammensatte enn som så. Dette førte til at jeg ønsket et større antall informanter for å få flere erfaringer som grunnlag for oppgaven.

### **3.2.3 Gjennomføring av intervjuene**

Alle intervjuene ble avholdt mellom desember og til tidlig februar. I utsendelsen etter informanter var tanken at gjennomføringen av dem i hovedsak ville foregå fysisk, men at digitale intervju var mulig dersom informantene heller ønsket dette av praktiske årsaker, eller med tanke på Covid-19 situasjonen. Intervjuene i desember ble gjennomført digitalt av praktiske hensyn overfor informantene. I januar 2022 ble Covid-19 situasjonen forverret, og i andre runde med rekruttering informerte jeg de mulige informantene som tok kontakt med meg, om at intervjuene ville foregå digitalt over teams, zoom eller telefon. Dette valget tok jeg for å gjøre det mer forutsigbart overfor mine informanter. Det ble dermed lettere å delta til tross for sykdom i familie, og det ble mulig for meg å gjennomføre flere intervjuer og få fortgang i informasjonssamlingsprosessen. Likeså gjorde dette at informantene kunne være trygge omgivelser da de selv kunne velge om de ville avholde intervjuet i hjemmet, arbeidsplassen eller annet sted, noe som kan bidra til en mer avslappet og beroligende stemning (Tjora, 2021). Jeg lot også informantene velge ønsket plattform (teams, zoom eller telefon). Imidlertid ønsket jeg at informantene skulle ha på kamera der det var mulig, samtidig som jeg åpnet for muligheten til å unngå dette om det var sterkt ønskelig. Digitale plattformer kan ifølge Tjora (2021) også bidra

til at informantene oppleves tryggere, da man ikke sitter ansikt til ansikt. Dette kan dermed ha bidratt til at informantene var komfortable til å dele sårbare ting og vise følelser gjennom intervjuet. De fleste intervjuene ble gjennomført over zoom og teams, og et par over telefon, men da mest av praktiske årsaker. Jeg sendte da møteinnkalling eller lenke til informantene over e-post. Under selve gjennomføringen satt jeg hjemme i rolige omgivelser og på et sted med få visuelle forstyrrelser.

Fra første kontakt med informantene og til gjennomført intervju, søkte jeg å legge til rette for en avslappet og fleksibel stemning slik at informanten kunne føle seg komfortabel til å dele erfaringer av svært personlig grad. Dette er også viktig for at informantene skulle føle seg frie til å ta avstikkere fra hovedtema og fortelle om det som de opplevde som viktig. Da forskeren som intervjuer har satt seg inn i og planlagt situasjonen, vil den derimot for informanten være ny og usikker. Jeg valgte derfor å holde kontakten min med informantene kort og konsis, men samtidig uformell for å unngå å skape et stort press. Dersom noen ønsket en oppsummering av hva jeg ville spørre om gav jeg dem noen hovedspørsmål, hentet fra intervjuguiden, som de kunne forberede seg på.

Under intervjuet la jeg også opp til å snakke litt uformelt i forkant av intervjuet, slik Tjora (2021) råder til. Imidlertid ble det ikke alltid mulig å bruke ønsket tid til dette, deriblant fordi enkelte intervjuer ble gjennomført på de samme dagene. Jeg begynte samtlige av mine intervjuer med å informere om samtykke, informantenes rett til å trekke seg, samt mulighet til sitatsjekk. Det ble også informert om bruken av lydopptak gjennom båndopptaker. De fikk deretter stille spørsmål ved det de måtte lure på. Til sist stilte dem noen spørsmål for å separere dem fra hverandre, hvorav svarene på disse spørsmålene ble skrevet ned. Jeg startet deretter opptaket når informanten var klar, og satte i gang med intervjuet. Samtlige informanter fremsto engasjerte, og det ble raskt tydelig at tema betydde noe for dem. Samtalene fløt godt til tross for digital avstand, og informantene viste gode refleksjoner og tanker rundt egne opplevelser og erfaringer. I de første intervjuene var det uvant å ha en forskerrolle, og jeg innså tidlig at jeg var nødt til å stille flere gravende spørsmål tilbake til informantene. Over tid ble jeg tryggere i min rolle, og på de ting jeg bet meg merke til i intervjuene. Det ble derfor lettere å gjennomføre et semistrukturerte intervju på en hensiktsmessig måte etter et par intervjuer, ettersom jeg stolte mer på egen intuisjon i møte med oppfølgingsspørsmål. Likeså ble jeg tryggere på å oppsummere informantenes utsagn og spørre om jeg hadde forstått dem rett. Dette fungerte som en form for kvalitetssikring, samtidig som det også gav informantene et møte med det de hadde sagt. Det hendte dermed at enkelte valgte å omformulere seg, legge til noe eller bekrefte informasjonen som den var. Som forespeilet i informasjonsskrivet varte de fleste intervjuene mellom 45 minutter og en time. Imidlertid var det et par intervjuer som var kortere enn dette, samt et par som var noe lengre. I slutten av hvert intervju lot jeg informantene snakke fritt dersom de kjente behov for å utdype, legge til eller endre noe de hadde sagt. Dette fungerte som en kvalitetssikring da informantene kunne endre på eller legge til noe dersom de ikke følte de hadde fått sagt alt de ønsket å fortelle. Etter avsluttet opptak takket jeg informantene for at de deltok i prosjektet, og lot dem stille spørsmål dersom det hadde dukket opp noen gjennom intervjuet. De fleste var positive til å bli kontaktet i etterkant for spørsmål, samt ønsket å i ettertid bli tilsendt ferdig oppgave.



### 3.2.4 Transkribering

For å lettere kunne analysere datamaterialet ble lydopptakene av alle intervjuene transkribert i sin helhet til skriftlig tekst. Mye informasjon vil derimot gå tapt i overgangen fra lydopptak til transkripsjon, herav kroppsspråk og språklige uttrykk som eksempelvis ironi (Tanggaard & Brinkmann, 2012). For å minimere tap av verdifull informasjon tok jeg blant annet med lokale dialektiske uttrykk slik de ble uttalt, samt lyder som «ehm», «hmm» og «mhmm». Jeg tok til tider også med «kremt» og «snufs» dersom jeg anså lydene relevante for å få et fullstendig bilde av stemningen rundt det som ble sagt. Utrykk fra dialekt ble derimot gjort om til bokmål i sitater som presenteres som funn. Fra tidligere hadde jeg noe erfaring med transkribering, og var klar over at det var en tidkrevende prosess. Transkriberingen ble derfor gjort fortløpende. Dette gav meg mulighet til å gjennomgå min intervjuguide og vurdere hvordan mine spørsmål faktisk virket, og om jeg fikk svar på det jeg søkte svar om. Samtidig gav det meg en forståelse av hvilke situasjoner informantene kom i fra, noe som medvirket til min økning av informanter som nevnt under punktet overfor. På grunn av dialekt og mengden datamateriale var det tidkrevende å transkribere så nøyaktig som jeg ønsket. Jeg erfarte derimot at jeg ble godt kjent med materialet og begynte å se sammenhenger tidlig da jeg gjorde arbeidet grundig. Til slutt endte jeg opp med transkripter på ca. 48 000 ord fordelt over 95 sider.

### 3.2.5 Analyse av det kvalitative materialet

Prosjektets analyseprosess er inspirert av stegvis-deduktiv-induktiv metode (SDI) som Tjora (2021) forklarer som en modell drevet av nysgjerrigheten for å la empirien være definerende utgangspunkt for de tema, konsepter og spørsmål man finner interessante. Dette kan minne noe om Grounded Theory (GT), samtidig som SDI i større grad preges av en linær prosess. Dette skyldes at GT forutsetter en romslig tidsramme (Tjora, 2021), noe som gjorde denne fremgangsmåten uhensiktsmessig for denne studien. I SDI arbeides det i etapper fra det Tjora (2021) kaller rådata, til teorier eller konseptet. Modellen er dermed ikke lineær, og det vil skiftes på å jobbe fra empiri mot teori, og fra teori til empiri. Arbeidet med analysen går derfor frem og tilbake, hvorav teoriinnhenting og analyse foregår parallelt. Bakgrunnen for valg av SDI skyldes at analysemetoden og dens tilnærming passer godt til fenomenologiens utgangspunkt. På lik linje med fenomenologien er også metoden ute etter innsikt i bakenforliggende prosesser, og søker informanters fortolkninger og erfaringer. SDI kan dermed i samsvar med en fenomenologisk tilnærming motvirke at empiri presses inn i en teoretisk ramme eller tankesett, men heller brukes til inspirasjonskilde for datamaterialets fortolkning.

For mange er det utfordrende å komme i gang med analyse etter å ha gjennomført en informasjonsinnhenting over tid (Tjora, 2021). Jeg begynte derfor å legge merke til empirien allerede under transkriberingen. SDI søker også å senke terskelen gjennom å gi forskeren tillit til sin innsamlede empiri, og ta steg som kan bidra til å unngå å trekke tidlige konklusjoner. Jeg valgte derfor å ikke lete etter litteratur eller skrive om kunnskapstatus underveis i intervjuprosessen, for å nettopp unngå å la meg styre min senere analyse av den kunnskapen som allerede eksisterte på området. Jeg begynte kodingen med å lese gjennom alle transkriptene mine for å gi et helhetlig bilde av den empiri jeg satt på. Jeg stilte her spørsmål som; Hva er det som er spesielt interessant i

empirien? Hva er det som går igjen? Hvilke tanken gjør jeg meg umiddelbart? Disse spørsmålene hjalp meg å sortere ut overordnede utsagn og svar på spørsmål jeg fant spesielt interessante (Tjora, 2021), samtidig som det gav meg inspirasjon og motivasjon til å dykke dypere inn i analysen av dem.

De fleste kodene som ble plukket ut på dette stadiet besto av utsagn fra informantene, såkalte empirinære koder. På denne måten beholdt jeg nærheten til empirien, og endte derfor opp med mange koder. Dette var utfordrende ettersom det ble et stort antall å forholde seg til. Imidlertid holdt jeg fast ved Tjoras (2021) anbefaling om å holde seg til empirinære koder som nybegynnere, samt at koder med samme underliggende mening ville samles i neste steg. For hvert steg i kodingen valgte jeg å opprette et nytt dokument slik at jeg alltid ville ha mulighet til å gå tilbake til initiale koder og det empiriske utgangspunktet. Dette gav meg også muligheten til å gå tilbake til forrige analyse-runde dersom jeg lurte på hvorvidt jeg hadde falt inn i variabeltenkning, og opprettet koder etter hva informantene snakket om heller enn hva de faktisk sier (Tjora, 2018). Etter gjennomleste transkripter opprettet jeg et dokument hvor de første kodene ble overskrifter. Her valgte jeg å se på kodene med et kritisk blikk og stille spørsmål ved hvorvidt jeg kunne laget den gitte koden før intervjuet, og hva den gitte koden faktisk fortalte meg om det informanten hadde uttalt. Dette gjorde jeg for å sjekke at mine initiale koder faktisk var empirinær. Jeg gikk deretter gjennom intervju for intervju og kopierte utsagn og avsnitt inn under den koden jeg opplevde at de passet best under. Da alle transkriptene var ført inn under de initiale kodene begynte jeg å gjennomgå og sette inn kommentarer til utsagn under punktene. Deretter gikk jeg gjennom alle de nye markeringene og slo dermed sammen flere koder som overlappet til nye koder. Jeg endret deretter fokus fra beskrivende koder til mer fortolkende koder. Etter denne gjennomgangen begynte de overordnede kodene å vise seg, og det var lettere å se hvilke punkter som var av relevans for min problemstilling. Jeg valgte likevel å ikke utelate noen koder, men plasserte den i en restgruppe nederst i dokumentet.

Ettersom de aktuelle kodene oppsto, begynte jeg å gruppere dem i kategorier. Dette skjedde ved at jeg fant koder som var konsistente til en kategori, og som skilte seg fra tema i andre kategorier (Tjora, 2018). Flere av mine koder kunne imidlertid vært plassert i flere kategorier, og jeg valgte derfor å markere dette dersom det skulle bli aktuelt å flytte dem til en annen kategori på et senere tidspunkt. Etter å ha jobbet frem og tilbake mellom de ulike analysenivåene landet jeg på noen kategorier som ble utgangspunkt for de tema som problemstillingen vil drøftes ut ifra. I tabell 1 har jeg vist min fremgangsmåte for analyse. Her viser jeg hvordan fire utsagn ble plassert i tre kategorier.

Tabell 1 – eksempler fra koding, analyse og kategoriseringsprosessen

Eksempelutsagn fra empiriske data		Kategorier (empirisk fortolkning)	Hovedkategorier
«Det å oppleve å ikke bli tatt på alvor og anerkjent for det, det gjør jo også at jeg føler at jeg stiller spørsmål med lærerens faglige kunnskap da... deres faglighet. Og når du har mistillit altså, og det var jo rett og slett det det var. Det var mistillit til noen som er satt til å forvalte ditt barns skoleløp. Og det er ikke noe godt utgangspunkt for samarbeid. Verken for voksen hjem-skole samarbeid eller for barnets faglige fremgang da».	Å ikke bli tatt på alvor  Manglende kompetanse på feltet  Usikkerhet for hvordan situasjonen bør håndteres	Å bli tatt på alvor  Ønske om å bidra  Kompetansemangel  Usikkerhet	Å bli tatt på alvor
«Det var viktig for oss at de begynte å se litt bakom det skallet som var utenfor, og at de så bakom handlingene hans, sant. Ikke bare se på det han foretar seg som problematferd. Men vi ønsket at de skulle se litt hva er det som ligger bak dette her. Hva er bakgrunnen for de utfordringene han skaper for dem da. Og det opplevde vi vell egentlig ikke så stor vilje til å være med på da».	Se bakom  Hva ligger bak?  Vilje til å se noe annet?	To ulike perspektiver må begge tar i betraktning  Åpenhet for å se det den andre ser	Kampen om sannheten
«Jeg tenker at deres liksom mantra, har vært hele veien på skolen at det vi som har ansvaret, du skal levere og gå. Det er på en måte det jeg sitter igjen med. Det er liksom eneste viktige for dem og eneste de har holdt fast ved da».  «...men jeg tror bare jeg ble sett på som en sånn unnasluntrer som ikke fulgte ungen sin og som ...ja ...ikke tok det ansvaret. Som bare klaga og ... brysom».	Skolen har ansvar  Levere og gå  Unnasluntrer  Brysomme foreldre	Skolen med hovedansvar  Foreldreinvolvering- men på hvilken måte?  Klager man om man bryr seg?	Ansvarsfordeling – å balansere på en knivsegg

Tabell 1. viser en fremstilling av hvordan jeg i analyseprosessen gikk fra empirinære koder til kategorietablering. Tabellen viser hvordan jeg begynte med tekstmære koder som deretter slås sammen til kortere og mer konkrete koder. Til slutt fremstilles kategorien kodene til sist ble en del av. Det nederste eksempelet i tabellen eksemplifiserer også hvordan to ulike utsagn som tilsynelatende kan omhandle ulike tema, likevel er like i bunn og dermed plasseres i samme kategori. I tabellen fremstilles de tre kategoriene jeg endte opp med. Disse ble til slutt; *Å bli tatt på alvor, Kampen om sannheten, og Ansvarsfordeling - å balansere på en knivsegg?*

### **3.3 Hvordan ivareta validitet og reliabilitet**

Kriteriene validitet og reliabilitet er det som knyttes til en forsknings kvalitet. Dette foresetter at man gjennom forskning har et kritisk og reflektert blikk på egen fremgangsmåte og valg. Jeg har derfor forsøkt å ha et slikt blikk på min fremgangsmåte gjennom hele prosessen.

Begrepet validitet viser til hvorvidt det finnes en logisk sammenheng mellom utformingen til et prosjekt og dets funn, opp imot det man ønsker å finne svar på. Det må derfor stilles spørsmål ved om svarene som vises i forskningen faktisk gir svar på de spørsmålene som stilles (Tjora, 2021). Gjennom metodekapittelet har jeg beskrevet hvordan jeg har gått frem i prosjektet fra starten av. Jeg anser det derfor mulig å følge mine tanker og refleksjoner gjennom prosessen, og de valg og begrunnelser som jeg har lagt til grunn helt fra begynnelsen av. Jeg har også tidligere beskrevet hvordan jeg har valgt ut og kontaktet mine informanter, forberedt og gjennomført intervjuer, transkribert disse, samt gjennomført analyseringen av dem. Jeg har på denne måten vist min fremgangsmåte åpent slik at lesere og andre forskere får et innblikk i min prosess. De får med det mulighet til å selv kunne vurdere forskningens kvalitet.

Begrepet reliabilitet refererer til forskerens pålitelighet. Det er derfor viktig å vise til interne sammenhenger i forskningsprosjektet, og formidle disse i rapporten (Tjora, 2021). Et godt spørsmål å stille er dermed hvorvidt en annen forsker ville kommet frem til like resultater dersom den samme metoden ble benyttet (Thagaard, 2018). Jeg har i metodekapittelet derfor forsøkt å være transparent ved å gjøre rede for hvordan jeg har gått frem i alle steg fra valg av utvalg til analyse av empiri. Jeg søker derfor å ikke bare fortelle leseren de funn som er gjort, men å vise hvordan jeg er kommet frem til dem.

### **3.4 Forskningsetiske betraktninger**

Gjennom en forskningsprosess er det viktig og hele tiden gjøre etiske overveielser. Jeg har fulgt de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsfag og humaniora (NESH) som omtaler forskningsetikken som normer utviklet over tid og forankret i internasjonale forskerfelleskap. Normene skal bidra til å sikre forsknings integritet og regulere til god vitenskapelig praksis (NESH, 2021). Som forsker er det dermed mange valg og vurderinger som må tas i valg av informanter, for å sikre deres anonymitet, og ivareta dem underveis i prosessen.

### **3.4.1 Informert samtykke**

Som nevnt lagde jeg et infoskriv og samtykkeskjema til voksne og til barn. Infoskrivet og samtykkeskjema for voksne lagde jeg konkret, men samtidig utfyllende nok til at foreldrene ville kunne få god innsikt i hva prosjektet handlet om og søkte å utforske. På denne måten ville jeg forhindre at foreldre kunne villedes til å bli med i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg lagde også et eget infoskriv og samtykkeskjema for barn. Bakgrunnen for dette var at selv om jeg intervjuer foreldre, omhandler tema de hendelser som skjedde med barnet, og de er dermed å regne som tredjepart. Når et barn er over 16 år, og er tredjepart, vil det ha rett til å kunne reservere seg fra at foreldrene kan dele forhold som angår dem (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Samtidig omhandler tema mobbing også barnas psykososiale helse, og det er dermed nødvendig at eldre barn kan velge å ikke utlevere slik informasjon om ønskelig. Jeg lagde derfor et tilpasset informasjonsskriv til de barna som i dag ville være over 16 år, slik at de ville kunne lese og få innblikk i forskningens hensyn i like stor grad som deres foreldre. Dette skrivet og samtykkeskjema ble sendt sammen med informasjonsskrivet for voksne, og det ble sendt med en forklaring av bakgrunnen for et eget skriv for barn over 16, slik at foreldre forsto, og kunne gi dem videre til barna sine om det var aktuelt.

Ettersom jeg avholdt mine intervjuer digitalt valgte jeg at informantene mine måtte sende inn samtykke i forkant av intervjuet. Dette ble overholdt i alle utenom et par unntakstilfeller da det var noen utfordringer som førte til at samtykkeskjema ikke ble levert før rett i etterkant av fullført intervju. I utformingen av informasjon og samtykkeskriv vurderte jeg hvor dyptgående informasjon jeg ville trenge for å kunne besvare min problemstilling. Jeg valgte derfor med omhu hvilke området jeg ønsket innblikk i. Da jeg begynte gjennomførelsen av intervjuene erfarte jeg at informantene delte noe mer om sine barn med tanke på deres psykososiale helse, diagnoser eller navn, enn jeg hadde regnet med i forkant. Dette førte til at jeg vurderte det nødvendig å anonymisere informantene mine og deres utsagn i noe høyere grad.

### **3.4.2 Ivaretagelse av anonymitet**

Ordet konfidensialitet brukes for å beskrive den enigheten forsker og informant har seg imellom om hvordan resultatene fra dataen skal bearbeides og oppbevares (Kvale & Brinkmann, 2018). I mine informasjonsskriv og samtykkeskjema gjorde jeg derfor grundig rede for hvilken data jeg var ute etter, og hvordan denne ville oppbevares anonymt. Flere informanter stilte også spørsmål ved dette over e-post eller før og etter gjennomførte intervju. Jeg besvarte da de spørsmål de hadde om oppbevaring og sletting av datamateriale etter endt prosjekt, samt hvordan de ville anonymiseres gjennom oppgaven.

Når jeg rekrutterte informanter til denne forskningen benyttet jeg meg av et Mobbeombud i ett fylke. Selv om Mobbeombudet sendte ut over 60 e-poster til mulige informanter, kan det på grunn av vedkommendes involvering i sakene, gjøre det mulig for Mobbeombudet å gjenkjenne informanter. Jeg valgte derfor å anonymisere dataen i større grad for å unngå dette. Mobbeombudet er under taushetsplikt, men likevel var det ønskelig å unngå at han kunne kjenne igjen noen av informantene. For å ivareta full

anonymitet har jeg derfor valgt å avkjenne samtlige deltakere i forskningen. I stede for begrep som «mor» eller «far» benytter jeg meg av begrepet «forelder». Dette gjelder også i bruk av sitater gjennom oppgaven. Barna som omtales blir også anonymisert fra kjønn, klasse, etnisitet og eventuelle tilleggsinformasjon om dem vil generaliseres.

I forkant av intervju var jeg noe i tvil om hvor inngripende informasjon jeg ville få om barnas psykososiale helse, selv om dette var et punkt jeg krysset inn i søknadskjema til NSD. Imidlertid ble det raskt tydelig at flere foreldre fant det unaturlig å ikke bruke barnets navn, eller å unngå å referere til diagnose(r) om de anså dem relevante for beskrivelsen av saken. Allerede transkriberingsprosessen valgte jeg derfor å anonymisere barnas navn, generalisere diagnose(r), men beholdt samtidig barnets kjønn. Gjennom analyse anonymiserte jeg ytterligere og avkjønnet da barna som omtales. I oppgaven brukes derfor begrepet «barnet» eller «hen», heller enn «han» eller «hun». Der informantene har nevnt navn bruker jeg (navn på barnet), for å unngå å endre på direkte sitater. Denne graden av anonymisering derimot redusere noe av forskningens transparens. Jeg anså det likevel nødvendig for å opprettholde informantenes anonymitet.

### **3.4.3 Konsekvenser for informanten**

Som forsker er man nødt til å forholde seg til at forskningen også kan medføre negative konsekvenser for de som deltar i forskningsprosjektet. Mobbing som område er komplekst, sammensatt og utfordrende, og for barna som mobbes er dette en belastning som kan få store psykososiale konsekvenser (Breivik m.fl., 2017). Likeså er det for foreldrene på sidelinjen vanskelig å se barnet sitt gjennomgå dette, dernest prate om dette høyt. For enkelte av informantene mine ville det jeg skulle snakke med dem om, trolig være blant de verste opplevelser de har hatt gjennom livet. Da både for barnet som ble utsatt for mobbing, men også for foreldrene som har stått på sidelinjen og sett mobbingen og samarbeidets påvirkning på barnet. En mulig konsekvens av forskningen kunne derfor være at deltakelsen i forskningen bidro til å rippe opp i de vonde opplevelsene til foreldrene, og gi dem en økt belastning. Jeg valgte derfor å være varsom i møte med foreldrene og deres reaksjoner i intervjuene. For å oppnå dette valgte jeg rekkefølgen på spørsmålene ut ifra foreldrenes reaksjoner gjennom intervjuet. Dersom enkelte gråt eller viste tydelig frustrasjon valgte jeg å snakke litt rundt dette, før jeg gikk videre til neste spørsmål. Da valgte jeg ofte å starte et litt nytt tema, dersom jeg merket at spørsmålet gav tydelige reaksjoner.

Likeså valgte jeg å la dem selv komme med det de måtte ønske til sist i intervjuet, slik at de fikk muligheten til å si mer om noe dersom de selv ønsket det. Gjennom intervjuet hadde jeg derfor en varhet overfor balansen mellom de mer inngripende spørsmålene, og de noe mer beskrivende spørsmålene som ikke i like stor grad omhandlet deres indre følelsesliv. På den andre siden visste jeg imidlertid at alle foreldrene selv hadde valgt å delta i studien, og hadde mottatt god og utfyllende informasjon om tema i forkant. Det var dermed mulig for informantene selv å vurdere hvorvidt de ønsket å bidra til prosjektet til tross for belastningen det igjen kunne påføre dem. Flere informanter nevnte også dette i forkant eller etterkant at intervju, at de ønsket å bidra da de nettopp anså tema som viktig å snakke om og få belyst ytterligere. Selv om informantene dermed på

den ene siden utsettes for en unødig belastning, valgte de selv å bidra ettersom de anså det som viktigere å dele sine historier.

Jeg valgte også å gi informantene kontroll over eget bidrag i oppgaven ved å sende alle direkte sitater som oppgaven bruker til de aktuelle informantene. Dette skyltes at jeg visste at informantene, gjennom tidligere opplevelser, trolig hadde kjent på avmakt og manglende kontroll over hvordan de ble forstått. Hver informant fikk dermed tilsendt sine sitater for gjennomlesing. En slik sitatsjekk gav dem dermed muligheten til å se egne utgang før oppgaven publiseres, og de fikk mulighet til å trekke eller endre sitatene om de ikke opplevde at utsagnene beskrev det de ønsket å formidle.

#### **3.4.4 Forskerens rolle**

Kvaliteten på de beslutninger og den kunnskap som kommer frem i forskning er avhengig av forskerens integritet som forsker. Dette skyldes at intervju som forskningsmetode gjør forskningen avhengig av forskeren det der et forskeren som er det viktigste redskapet for informasjonsinnhenting og kunnskapsutvinning (Kvale & Brinkmann, 2018). Forskerens uavhengighet fra deltakere eller andre involverte parter er derfor av betydning. På grunn av dette er også forskerens forforståelse av det tema som utforskes av relevant. Min forforståelse for mobbing og skole-hjem samarbeid var preget av andre oppgaver jeg har skrevet innenfor de samme tema. Jeg var derfor kjent med flere av de utfordrende områdene som hvordan mobbing skal defineres, hva som er viktig for å forhindre det, samt hvordan mobbing påvirker de som utsettes for det. Jeg valgte derfor å plassere denne forskningens tema noe på siden av tidligere tema, for å inngå at mine forståelser fra tidligere oppgaver skulle prege min forforståelse av denne forskningens datainnsamling, analyse og funn. Tema som utforsker i denne forskningen er dermed noe jeg ikke har sett inn i tidligere, og det er derfor kun enkelte relevante tema under kunnskapstatus som kan være noe preget av tidligere kunnskap og forståelse.

I møte med mine informanter har det vært viktig for meg å vise min empati overfor de utfordrende spørsmålene de har svart på. Samtidig har jeg søkt å holde en avstand til informantene ved å ikke involvere meg i deres erfaringer og tanker ut over hva min rolle som forsker innebar. Dersom informanter har vist at de berøres av spørsmål eller enkelte tema, valgte jeg derfor å bli i tema og la dem snakke ut om det de kjente på. Likeså valgte jeg å ikke avbryte eller stille dem mer inngripende spørsmål, men heller vise forståelse og empati for det de kjente på.

### **3.5 Styrker og svakheter ved valgt metode**

En svakhet ved denne oppgaven kan være måten mitt utvalg ble hentet inn, da ved hjelp av Mobbeombudet. Bruken av Mobbeombudet gav meg på den ene siden et tydelig strategisk utvalg bestående av informanter som kunne uttale seg om det jeg var ute etter. Samtidig var dette foreldre som hadde kontaktet Mobbeombudet på bakgrunn av ett opplevd utfordrende samarbeid med skole i form av lærere og ledelse. Det var derfor mulig å anta at mine informanter ikke nødvendigvis hadde de varierte erfaringene som

om jeg hadde plukket ut tilfeldige foreldre i skolen. Imidlertid sikret dette meg strategiske kandidater som faktisk ville ha noe utdypende å komme med. På tross av at informantene hadde sin kontakt med mobbeombudet til felles viste de seg å være svært ulike, og ha forskjellige erfaringer og utgangspunkt.

En svakhet ved min oppgave kan dermed være at jeg har gått glipp av enkelte erfaringer gjennom å ikke ha gått dypt nok inn i informantenes historier. Jeg kunne eksempelvis benyttet færre intervjuer som kunne latt meg få dyp innsikt i få saker, men gi et grundigere eller mer inngående innblikk i dem. Bruken av semistrukturerte intervjuer gav meg derimot mulighet til å snakke med flere informanter, og dermed få et bredere grunnlag for dataen min. Jeg fikk da rom til å utforske flere ulike saker fra ulike bakgrunner, og finne fellestrekk på tvers av deres ulikheter. Dette anser jeg som en styrke med mine funn, da de kategorier som er kommet til syne er generelt gjeldende på flere områder til tross for sakenes ulikheter og utgangspunkt.

Innenfor SDI og kvalitativ metode er ikke generaliserbarhet et av hovedmålene med forskning, men snarere å hente ut erfaringer og livsverden til informantene. Et viktig prinsipp innenfor enkelte kvalitative metodefelt er også «metning» (Tjora, 2021) i data som markerende for når man skal stoppe informasjonsinnsamlingen. Dette er derimot et prinsipp som oftest er gjeldende med homogen gruppe. Grunnet denne forskningens korthet ble det ikke mulig for meg å intervjuer til jeg opplevde en metning, da det ikke var tid nok til dette. Likeså fant jeg gjennom intervjuene at gruppen jeg intervjuet var mindre homogen en forventet, noe som førte til at jeg valgte å gjennomføre 11 intervjuer med 13 informanter, i et forsøk på å komme nærmere en metning enn med bruken av færre informanter.



## 4 Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere de mest sentrale funnene jeg har fra den empiriske analysen, og som vil bidra til å belyse oppgavens problemstilling; «*Fra foreldres erfaringer, hva bidrar til utvikling av konflikt mellom skole og hjem i komplekse mobbesaker?*»

Felles for informantene i oppgaven var at alle hadde vært i konfliktfylte samarbeid med skolen i mobbesaker. Samtlige informanter hadde vært i kontakt med mobbeombudet for bistand, og situasjonene barna deres ble utsatt for bar preg av å være komplekse og sammensatte. Gjennom empirien ble spesielt tre mulige årsaker tydelige. Disse er; *å bli tatt på alvor, kampen om sannheten og ansvarsfordeling – å balansere på en knivsegg?* Disse tre vil presenteres i hvert sitt delkapittel som igjen presenteres med underkategorier.

### 4.1 Å bli tatt på alvor

Et gjennomgående mønster i datamaterialet viste at informanter i sin kontakt med skolen, ikke opplevde at skolen anså situasjonen rundt barnet like alvorlig som de selv opplevde den. Dette gjaldt både alvorlighetsgraden av hendelser som fant sted, eller hvor stor påvirkningen av dem var på barnet. Dette medførte at det ikke nødvendigvis ble innført tiltak slik foreldrene selv ønsket det. Her ble ord som «tatt på alvor» og «respekt» gjentatt hos de fleste, og de gav uttrykk for frustrasjon i møte med dette. En informant uttalte at;

*Nei jeg opplevde det ikke noe godt da, det første møtet, i forhold til at jeg uttrykte bekymring, sant... det ble jo bare avfeid. Og det er jo ingen god følelse det å ikke bli trodd, og forstått, og anerkjent og tatt på alvor, ikke sant. Og... det fører jo til at samarbeidet.. får jo ikke noen god start da.*

Videre fortalte informanten at;

*Det å oppleve og ikke bli tatt på alvor og anerkjent for det, det gjør jo også at jeg føler at jeg stiller spørsmål med lærerens faglige kunnskap da... deres faglighet. Og når du har mistillit altså, og det var jo rett og slett det det var. Det var mistillit til noen som er satt til å forvalte ditt barns skoleløp. Og det er ikke noe godt utgangspunkt for samarbeid. Verken for voksen hjem-skole samarbeid eller for barnets faglige fremgang da.*

En annen informant fortalte om et samarbeid som startet positivt. Dette hadde derimot endret seg underveis. Informanten fortalte at;

*Ja, det er jo det at det har vært mer sammenheng mellom ord og handling da egentlig. For på en måte sto det ikke på en måte på anerkjennelsen når vi hadde møtet. De viste jo voldsom forståelse der under møtene. Men hadde på en måte handlingen vært deretter også, så hadde vi nok opplevd det annerledes. Og da hadde vi nok følt at vi hadde blitt tatt mer på alvor også ... en det vi ble.*

En annen informant fortalte også at; «Og vi satt igjen med følelsen av at hun kunne og visste hva hun skulle og var pålagt og si i et sånt et møte. Men følte kanskje ikke at, at hun forsto helt realiteten til barnet vårt i det».

De fleste informantene hadde i forkant av samarbeidet om mobbingen, vært i kontakt med skolen tidligere av andre grunner. De fleste hadde dermed en positiv innstilling til det nye samarbeidet, og hadde tillit til at skolen ville, og kunne, bidra til å endre utfordringene til barnet. Selv om informantene hadde ulike bakgrunner og utgangspunkt for sine skole-hjem samarbeid og erfaringer, har flere de samme beskrivelsene som presentert overfor.

#### **4.1.1 Å bli tatt på alvor – kommunikasjonskraft**

Flere av informantene brukte ord som «kommunikasjon» eller «tilgjengelighet», for å beskrive noe de hadde savnet ved skole-hjem samarbeidet. En beskrev det gjennom setningen; «Det er vanskelig å drive foreldresamarbeid gjennom meldeboken». Flere informanter trakk også frem utfordringen med foreldremøter og utviklingssamtalers sjeldenhet, da de ønsket å vite hva deres barn hadde utfordringer med tidligere. En informant fortalte at;

*For vi har jo liksom opplevd veldig mange ganger når vi har kommet på foreldresamtaler, på slutten av året, at de har kommet med ting som hen sliter med på skolen og burde jobbet med. Og det er jo litt sånn.. sånn som vi foreldre burde vite om slik at vi kan jobbe med det i hverdagen. Så det hadde jeg nok større forventning til, at den kommunikasjons-biten skulle være mye bedre.*

De fleste informantene la vekt på at de ønsket å bidra til at barnet deres skulle ha det bra i både det sosiale og faglige på skolen, og at manglende kommunikasjon ikke lot dem bidra til dette i den grad de selv kunne ønske. En informant beskrev det som at;

*For vi sitter her og de sitter der, på skolen. Det er jo to forskjellige plasser. Vi ser jo ikke hva som foregår der. Å de ser jo ikke hva som foregår her. Å derfor er jo den der kommunikasjonen som jeg har en forventning til, den er så viktig. For ellers får vi ikke til noe ting.*

En informant fortalte også at;

*Men igjen så går det litt på dette med kommunikasjon, eller mangel på kommunikasjon da. Da blir det veldig vanskelig for oss som foreldre og følge opp. Fordi at vi vet jo ikke. For alt vi vet så var alt greit, eller fungerte ting helt greit. Men når det er liten mangel på kommunikasjon mellom skole og foreldre da.. da blir det vanskelig å følge opp så godt som man kunne som forelder da.*

Likeså ønsket flere foreldre økt styring fra skoleansatte i foreldremøter slik at alle foreldrene kunne bli involvert og bidra inn i alle barna sin skolehverdag på en positiv måte.

Samtlige informanter har vært i 9A saker, og har derfor samarbeidet med både kontaktlærere og rektor, inspektør eller skoleledelse. Om sin kommunikasjon med ulike skoleansatte fortalte en informant at;

*Det var vell klassekontakter vi hadde mest kontakt med. De har vi jo også veldig god kommunikasjon og samarbeid med. Men det ble vell etter hvert når det ble meldt videre til rektor og sånt at.. kommunikasjonen sklei ut. Rektor jobbet ikke helt på lag med klassekontakter eller foreldre, så da ble det mye styr rett og slett.*

Også en annen informant fortalte; «Men en fin flyt og kommunikasjon, og det har vi jo egentlig hatt med klassekontaktene, hele tiden. Men det er jo når vi har gått steget videre at problemene har kommet». Informantene viste til et tydelig skille mellom kontakt med fagpersoner med ulike roller innad i skolen. En informant fortalte om sin kommunikasjon med barnets primærkontakt at; «Han ringer en til to ganger i uka. Både for å fortelle hvordan det går med (navn på barnet) og hvilke situasjoner hen har stått oppi, sånn at vi kan fortsette veiledningen her hjemme da. Hvis det har vært situasjoner som hen trenger å rydde litt opp i». Flere informanter hadde erfart at enkelte ansatte ringte eller sendte dem meldinger om hvordan det gikk, eller var raske til å svare dersom de tok kontakt. For andre var dette noe de imidlertid måtte stille krav for å få til. Også andre informanter fortalte at de ble nødt til å ta hyppig kontakt og stille tydelige krav for å oppnå den ønskede graden av kommunikasjon.

Flere informanter valgte også å stille spørsmål til skolen angående tiltak og fremgangsmåte. En informant beskrev sitt ønske for kommunikasjonen som; «Kanskje å ikke ha gått sånn i forsvar hele tiden. Å ha vært med lyttende. Tettere dialog ... at man på en måte kan ta opp ting uten at de tar det som kritikk. For det er ikke alltid ment som kritikk. Det bare fungerer ikke». En annen informant fortalte også at;

*Hvert fall så, så våres opplevelse da er jo at de stort sett går i forsvar. Uansett da hva jeg prøvde å så stille spørsmål om. Og ikke ut ifra for å kritisere, men har dere tenkt på eller, kan dere jobbe med og sånne ting. Så var det forsvar.*

Ord som «proff» eller «profesjonalitet» ble brukt av flere, da de forsøkte å beskrive hva de skulle ønske de møtte fra skolens side. I kommunikasjonen mellom foreldre og skole var det også flere som uttrykket at de opplevde at de hadde lite rom til å komme med sine reaksjoner. En informant fortalte at; «Jeg har lov til å rope å være frustrert, men det har ikke dem. De er proffe, sant». Også en annen forelder uttalte at; «men for at jeg tenker det at de er proffe folk, de får ta meg som jeg er. Det er jeg som er foreldrerollen her, så de får bare ta meg som jeg er».

## **4.2 Kampen om sannheten**

En av utfordringene som kom til syne gjennom analysen var ulike perspektiver på hva som faktisk var barnets problem eller utfordring i skolen. En informant beskrev det som;

*Men for å forstå at man må gjennomføre de her tiltakene må man også eige og forstå hvorfor man skal gjøre det. Så ja.. ehm og vi opplevde jo også det.. vi*

*opplevde at vi til slutt fikk dem til å gjøre det de skulle gjøre, men de eide ikke det. De forsto ikke hvorfor de skulle gjøre det. De bare gjorde det fordi de var pålagt det. Ja, til slutt. Det var det vi endte opp med. Så konflikten blir jo ikke noe mindre, sant. For de forstår fortsatt ikke hvorfor. De bare gjør det fordi de er nødt.*

Også andre informanter fortalte om utfordringer i møte med at de selv og skolen hadde ulik forståelse. En annen informant beskrev det på følgende måte;

*Jeg hadde jo en formening om at skole-hjem samarbeid handlet om å se det samme. Og om man ikke alltid ser det samme, at man hvert fall lytter til hverandre da. Og at man samme.. hvert fall er på jakt etter løsninger da.*

#### **4.2.1 Kampen om sannheten – foreldres forståelse av mobbing**

Alle informantene ble spurt om hvordan de forstår begrepet mobbing. En informant forklarte mobbing som; «*Ja det er jo plaging, kommentarer fra andre, ja elever eller voksne som blir gjentatt over lang tid da. Det e jo ikke noen enkelthendelser, men noe som foregår over lang tid*». Likeså forklarte en informant at mobbing er;

*Når de har det ugreit altså på skolen. Du har jo den der fysiske mobbingen som blir veldig konkret ... hvor man på en måte blir plaget fysisk over tid. Det er jo noe som pågår over tid. Og så har du den mindre konkrete.. den utfrysning og utestenging, den biten der da. Som er vanskeligere å få tak på. Men det også er på en måte ting som på en måte pågår over tid.. Og den som på en måte, er rammet har det ugreit da.*

En informant uttalte også at; «*Jeg forstår mobbing som.. at noen gjentatte ganger blir utestengt eller og gjentatt at man ikke er en del av et felleskap*». Blant de resterende informantene ble mobbing beskrevet gjennom ord som «*direkte mobbing*» for å beskrive fysiske hendelser, verbal språkbruk og plaging, og «*indirekte mobbing*» som utestengelse, ikke del av felleskapet og vanskelig å få tak på. Flertallet av informantene vektla at noe måtte være gjentakende og over tid for at det ville være mobbing. Informantene beskrev at mobbing kan skje mellom to individer eller mellom individer og grupper. Enkelte la også vekt på at mobbing er målrettede handlinger, mens andre trakk frem mobbing som et miljøproblem heller enn bare en utfordring mellom enkelte barn.

Flertallet av informantene uttrykket at de synes begrepet var vanskelig å definere og enkelte stilte selv spørsmål ved hvem som skulle få bestemme begrepets innhold. En informant uttalte at; «*Ja.. det er nesten litt sånn skremmende begrep*». En annen informant forklarte at; «*Jeg forstår mobbing som en veldig subjektiv opplevelse*». Også andre informanter trakk frem den subjektive opplevelsen som sentral for å hva som skal forstås som mobbing. En informant fortalte;

*Og jeg tenker at med mange sånne hendelser kanskje på skolen og, så er det ikke så lett for et barn, hvert fall ikke, å sette fingeren på sånne ting da... Når ikke jeg som voksen heller kan helt med sikkerhet fastslå hva som pågår.. Så.. Ja.. tenker*

*at man kanskje skal passe seg litt for å legge så mye ansvar over på at unger skal forklare hvorfor, da. Og hva som er vanskelig.*

Enkelte viste også til utfordringen med subjektiviteten, og problematiserte at en forutsetning for den subjektive forståelsen er at barnet faktisk klarer å uttrykke de hendelser det utsettes for. De omtalte det dermed som skummelt å skulle legge for mye ansvar på barnet, og på barnets evne til å klare å beskrive sin situasjon.

Informantene oppgav hvilken type mobbing barna ble utsatt for. Blant guttebarna var det flere som ble utsatt for fysisk vold i form av slag, spark, dytting og tilfeller av kvelertak. Det var også mye grov språkbruk involvert, og enkelte ble utsatt for utestenging. Blant jentebarna var det ingen tilfeller av fysisk mobbing, men det var indirekte mobbing som utfrysning, stygge blikk og manglende inkludering. Flere informanter meldte om at barna endret atferd, de ble innesluttete, mindre sosiale og sinte. En informant fortalte at; «*Hen trakk seg mere tilbake, fikk mye vondt i magen, ble mye kvalm, fikk mye angst ...*». Også en annen forelder fortalte at; «*Merker jo det begynner med den her skolevegringen. Vondt i hodet, fysiske symptom med vondt i hodet, vondt i magen, vil ikke, dårlig søvn, migrene ... Og så får man den der.. begynner unnvikelsesatferden da. At man prøver å komme seg unna*». En annen informant fortalte at;

*August i tredjeklassen så hadde de lekser første skoledag å skrive 5 ting de gledet seg med skoleåret ... og barnet mitt klarte ikke skrive noen ting. Til slutt så hadde hen da skrevet opp høstferie, vinterferie, påskeferie, juleferie ... og manglet en da. Men hen skrev opp alle feriene hen kom på.*

Også flere andre informanter fortalte også at barna begynte å vegre seg for å gå på skolen, noe som uttryktes gjennom «*vondt i hodet*», «*vondt i magen*» og kvalme. Enkelte informanter fortalte også om at barnet kunne kaste opp på skoletrappen, ikke klare å stå opp, eller holde seg fast i bilen for å nekte å gå inn på skolen.

Flere informanter nevnte også at barnets utfordringer og atferdsendringer medførte sosiale utfordringer rettet mot andre elever. En gjentakende beskrivelse var at barnet *mistet muligheten til å ta del i felleskapet*, noe som ble fortalt av en informant som at; «*Det handler om å bli sett. Og være del av et felleskap. Og at man mangler når man ikke er der*». Enkelte informanter viste også til mer alvorlige virkninger på barnet som mørke tanker og ytringer om at de ikke ønsket å leve mer. En informant fortalte at;

*Og hen kommer med uttalelser som ikke et barn.. som ikke et barn skal komme med. Og da først virket det som de skjønnte alvorret i det. Og da ble det gjort tiltak som gikk mer på å følge opp, få tettere bemanning.. Følge opp overgangssituasjoner og, og sånne ting da. Og da først begynte det å bli, bli en endring da.*

En annen forelder fortalte også at;

*Det var jo også litt sånn at vi merket på (navn på barnet) at hen faktisk begynte å vegre seg for å gå på skolen. Hen sa jo egentlig ganske tidlig.. da var hen bare 8-9 år, at hen ikke ville leve lenger. Det gikk fra liksom det her til å se et litt mutt barn som ikke oppsøkte noen andre, til et som sier hen ikke leve.*

#### 4.2.2 Kampen om sannheten – hva er problemet?

I møte med skolen opplevde flere foreldre at skolen ikke så like alvorlig på disse endringene som dem selv. En forelder fortalte at;

*Ja, jeg har opplevd veldig masse i forhold til da det her med å få hen på skolen, koste hva det koste vil. I to uker hadde jeg med barnet mitt ned på skolen, bort til skoledøra, og hen kaster opp på trappen til skolen, og læreren mener at hen skal gå inn. Alt i meg som forelder stritter imot, så etter 2 uker så stoppet jeg. Å da fikk jeg beskjed om at hen helt sikkert spilte på mine følelser. Og da tenke jeg nei.. det var barnets måte å si fra på og kroppen ville ikke.*

Informanten fortalte videre om et inntrykk av at skolen hadde forventning til at barnet skulle på skolen til tross for den «vegringen» informantene opplevde at de hadde. Flere informanter fortalte også om en opplevelse av at skolen over tid endret sin forståelse av barnets utfordringer. En forelder fortalte at:

*Vi fikk jo tilbakemeldinger om at vi hadde barn som måtte ta noen valg i livet, på hva slags venner hen skulle ha. Om hen skulle være med fotballgjengen eller den andre gjenger. Så sa jeg at, vet du hva vårt barn hen er ikke glad i fotball, hen spiller i korps og der har hen 4 venner hen henger med. Hen liker motorsport og hen liker å gå jakt. Akkurat nå så tror jeg ikke jeg vet om noen andre i klassen som liker det. Ja, og det så de på som en utfordring fordi hen snakket så mye om fritidsaktivitetene sine at de andre ble lei av hen. Så tenker jeg kjære vakre vene. Hvor er inkluderingen hen? Hvor er det å få være unik?*

Den gitte informant fortalte om et inntrykk av at skolen anså barnets som den som måtte løse sine problemer. Også en annen informant fortalte at;

*Den gjennomgående holdningen var jo at så lenge hen endret seg, så lenge hen sluttet å gjøre ditt og sluttet å gjøre datt så kom alt til å ordne seg. Hvis hen bare gjorde skolearbeidet sitt, satt i ro på pulten sin så skulle det herre her roe seg det, skal du se.*

Informantene beskrev videre at de erfarte et skifte i skolens perspektiv på problemet, fra at barnet hadde det utfordrende, til at det var egenskaper i barnet som medførte utfordringene det sto i. Informanten opplevde dermed å bli fortalt at deres barn var skyld i situasjon eller måtte endre seg for at situasjonen skulle bedres. En informant fortalte at; «At de gav jo oss følelsen av at det var hen som var problemet. Ikke miljøet». Også en annen informant fortalte at;

*Og jeg var liksom ute etter hvordan klarer dere og på en måte omstille dere, og si ting annerledes.. stille spørsmål annerledes, møte hen med oppgaver annerledes, hjelpe hen sosialt på en måte. Men vi hadde ikke inntrykk av at det var mulig. Sant, fordi at de på en måte hele tiden sa at det var hen som måtte endre seg. Og det var liksom ikke noe hjelp fra dem til å bidra til å hjelpe hen å endre seg da.*

Også en annen informant fortalte; *«Og det vi opplever fra da er at de begynner å snakke om at bare (navn på barnet) da, ikke gjør det hen gjør som ikke er så artig, eller gjør noe annerledes, så vil mobbingen slutte».*

Miljøfaktoren ble trukket ut av flere informanter som en viktig kilde til å forstå barnet i situasjonen. Flere uttrykket opplevelser med at ansatte i skolen hang seg opp i barnets personlighet, diagnoser eller sosiale utfordringer, og la skyld på barnet heller enn å se på omgivelsene rundt barnet. Flere opplevde at barnet fikk et «uro-stempel» eller ble ansett som «lett å terge». Informantene reagerte på dette, og uttrykket skuffelse over at det ble sett så lite på miljøet og omgivelsene rundt barnet som mulige trigger for barnets reaksjoner.

Flere informanter erfarte at skolen sin perspektivendring medførte større forventninger til barna. En informant fortalte at; *«Begynner å stille hen ganske store krav egentlig. Som hen ikke er i nærheten av å kunne innfri».* Uttalelsen kom etter at informanten fortalte om barnets som på barneskolen fikk beskjed om å se bak atferden til det andre barnet, og selv styre seg unna de situasjonene hvor ugreie hendelser oppsto. Informanten reagerte på dette og opplevde at disse kravene var mer enn det barnet ville kunne klare å forstå og få til i så ung alder.

Enkelte informanter viste forståelse for at deres barns sosiale utfordringer kunne være delvis skyldige i dets opplevelse av mobbingen. Imidlertid reagerte de på at skolen ikke klarte å se ut over barnets utfordringer. En fortalte at;

*Det var viktig for oss at de begynte å se litt bakom det skallet som var utenfor, og at de så bakom handlingene, sant. Ikke bare se på det hen foretar seg som problematferd. Men vi ønsket at de skulle se litt hva er det som ligger bak dette her. Hva er bakgrunnen for de utfordringene hen skaper for dem da. Og det opplevde vi vell egentlig ikke så stor vilje til å være med på da.*

Flere av informantene uttalte at de ble overrasket over skolens kompetanse på barn og barns handlingsbakgrunner. Flere av informantene uttalte også at de synes at skolen hadde et lite fleksibelt syn på barn, og uttrykket misnøye overfor at deres barn ikke fikk den tilretteleggingen de ønsket. Informantene fortalte at de ønsket at skolen satte i gang tiltak med en gang, og at disse måtte bedre situasjonen raskt. En informant fortalte;

*Jeg hadde hvert fall håpet at de skulle ... at de hadde gjort noen mer tiltak med en gang. I stede for på en måte å la det eskalere slik det har gjort.. Og så skulle jeg ønske på en måte at de hadde kunne på en måte gått inn med mer ressurser og mer tiltak med en gang ... å bare stoppet det med en gang.*

En annen informant fortalte at; *«Så ja, jeg så jo for meg at skolen skulle sette i gang gode tiltak, for jeg hadde liksom trua på både fagligheten og liksom, ja, ressursene de hadde til disposisjon da».* Når forventningene til tiltakene ikke ble møtt, la informantene skylden på manglende kompetanse hos de gitte skoleansatte. Det ble dermed stilt spørsmål ved skolens kompetanse, og hvorvidt lærere var usikre på hvordan situasjoner skulle tas tak i. En informant uttalte deriblant at;

*Men kanskje handler det om at skolen heller ikke er så god på det, ikke sant. (...) Jeg tenker de ønsker jo å gjøre sitt beste. Jeg, jeg har ikke noe negativt å si om*

*dem. Men kanskje det er noe som ... ja ikke mangler, men ... At man er usikker da. At de også er usikre på hvordan man skal gripe an det.*

I møtet med skolens perspektiv på barnets utfordringer gikk flere i forsvar overfor barna sine. En informant uttalte at; *«Jeg ble jo egentlig en sånn løve føler jeg. Jeg gikk veldig i forsvar overfor (navn på barnet)»*. Flere informanter fortalte om det samme, og at de opplevde seg nødt til å beskytte og forsvare barnet mot ikke bare mobbingen, men også mot enkelte tiltak fra skolen som omhandlet at barnet selv måtte endre seg.

Informantene reagerte på at skolen endret sitt syn på barnet deres, og at de ikke ble tatt på alvor når de sa seg uenige. Informantene fortalte derfor om å kjenne på «sinne», «frustrasjon» og «håpløshet». En informant fortalte at; *«Jeg hadde vell en visjon og drøm om at de skulle høre på oss, og ta oss litt mer seriøst. Det er tross alt vi som kjenner barnet vårt godt, best selv om vi ikke kjenner han best i konteksten på skolen»*. En annen uttalte at *«Jeg kjenner nok på det at man må ta foreldrestemmen på alvor.. Det er dem som bor med ungene sine.*

En annen informant beskrev opplevelsen på følgende måte;

*Men hva det gjorde med meg som forelder, så det gjorde jo mye med meg i forhold til at; hva er det som er med mitt barn? At du ser negativt på ditt barn. Hva er det som gjør at mitt barn ikke er verdt å kjempe for? Er hen bare en brikke i det her hele, i skolen som ønsker å ha den her firkanten, fordi at han er litt annerledes er det ikke verdt å kjempe for at hen skal ha det bra og ha en god trivsel og føle seg trygg på skolen? Det var det jeg satt igjen med. Etter denne prosessen. At for dem var hen ikke verdt det.*

Denne informanten fortalte også at den til slutt følte seg tvunget til å ta barnet sitt ut av den aktuelle skolen, da det ikke ble iverksatt tiltak som motvirket den mobbingen barnet ble utsatt for.

### **4.3 Ansvarsfordeling – å balansere på en knivsegg?**

Et sentralt problemområde i empirien viser seg å omhandle fordelingen av ansvar for å bedre barnets situasjon. En informant fortalte at; *«Opplevde jo at de på en måte tenkte at det var vi som var problemet. Det var jo det der med å legge skylden over på oss (...) De gikk veldig i den her med å bortforklare, bagatellisere.. liksom legge alt over på oss da»*. En annen informant fortalte at; *«Ja de hadde vell av og til hatt en forventning om at jeg skal fikse atferden til barna mine hjemme. At jeg trenger foreldreveiledning»*.

Andre informanter hadde utfordringer med å skille hva skolen mente var deres, og hva som var hjemmets ansvar. En informant fortalte at; *«tenker at deres liksom mantra har vært hele veien; på skolen er det vi som har ansvaret, du skal levere og gå. Det er på en måte det jeg sitter igjen med. Det er liksom eneste viktige for dem og eneste de har holdt fast ved da»*. Også en annen fortalte at; *«Og skolen var jo veldig sånn tydelige på at når du kommer på skolen er det vårt ansvar, du skal gjøre kort prosess, og gå, og så tar vi over»*. Slike funn er gjennomgående i empirien.



Enkelte informanter stilte derimot spørsmål ved sine egne forventninger om hva skolen skulle kunne få til, og flere stilte spørsmål ved hvem som skulle ha ansvar for samarbeidsprosessen og drive den fremover. En informant uttalte at; «*Det er der skoleforeldre-samarbeidet er så viktig.. til alle. Og da er det mye skolen sitt ansvar, for det er ikke alle foreldre som er like på kanskje. Ja ... Men så er det jo hvor mye ansvar skal skolen egentlig ha da?*». En annen informant uttalte også sine tanker om dette gjennom; «*Men det er på en måte kontaktlærer da, som sitter med hele ansvaret. Og jeg syns jo det er veldig uforsvarlig for han sitter jo med ansvaret for veldig mange andre også...*». Informantene la likevel vekt på at et godt samarbeid mellom skole og hjem var ansett som det viktigste for å finne løsninger.

#### **4.3.1 Ansvarsfordeling – Foreldreinvolvering**

Som nevnt i kapittelet «Å tatt på alvor», erfarte informantene at ikke ønskede tiltak ble iverksatt eller oppnådde ønskede resultater. Et gjennomgående funn i empirien viste at informanter da fikk et behov for å ta større ansvar for prosessen, da for å bidra til økte tiltak eller forgang. Dette gjorde de ved å øke sin kontakt med skolen og øke sine krav til skolens håndtering. En informant fortalte da at; «*Men klart hun så jo kanskje på oss som litt plagsomme, masete foreldre for vi gav oss ikke. Vi sto på for at hun skulle få det bra, så hun var ikke noe sånn glad hver gang vi ringte akkurat, hehehe*». Også en annen informant fortalte at; «*Men jeg opplevde at mine bekymringer var, ble en sånn brysom forelder, og en hysterisk forelder, og det førte ikke til at (navn på barnet) fikk noen som helst veiledning, oppfølging, ikke tilbud om utredning, ingenting*».

Empirien viser tydelig til flere informanters fortellinger om at de ikke opplevde at skolen verdsatte deres involvering. Informantene valgte likevel å involvere seg, ta mer kontakt med skolen og stille flere krav. Noen valgte da å ikke lenger tvinge barnet på skolen 5 dager i uken, eller være opptatt av at barnet skulle gjøre samtlige hjemmelekser. En informant fortalte; «*...men jeg tror bare jeg ble sett på som en sånn unnasluntrer som ikke fulgte ungen sin og som ...ja ...ikke tok det ansvaret. Som bare klaga og ... brysom*».

#### **4.3.2 Ansvarsfordeling – fra hvem sitt utgangspunkt?**

En gjennomgående tematikk i empirien var informantenes ønske om at skolen skulle møte barnet der barnet var, og hjelpe det på barnets premisser. De uttrykket misnøye overfor læreres tiltak, dersom de ikke var like fleksible som informantene skulle ønske. En informant uttalte at;

*Og jeg husker jeg tenkte at når den læreren møtte oss, som var hovedkontaktlærer, fortrest mulig da kom seg inn i klasserommet mens jeg så jo det at.. i dag så kunne det vært nyttig for hen om dere hadde hatt en halvtime slik at dere hadde snakket eller på en måte.. ja.. ikke stresset inn da. Men alt handlet liksom og å fortrest mulig komme seg inn da og få hen på plassen for da satt hen i ro.*

En informant annen informant beskrev sitt barns situasjon som utfordrende, da vedkommende opplevde det som at barnet ble trigget av klassekamerater. Barnet satte seg dermed under pulten, noe informanten anså som barnets forsøk på å beskytte seg selv. Vedkommende uttalte at; «Jeg sa sånn, kan jeg kjøpe en sånn stor sakkosekk, nei det kunne de ikke ha der nei.. det ble for vanskelig! Så viljen var jo ikke der, til å tenke utenfor boksen». Samme informanten fortalte senere at; «det skulle være likt for alle ikke sant. Og det er jo problemet. At du må behandle folk litt ulikt for at det skal bli likt. Det var ikke en tanke heller. Det skulle være likt for alle». Denne informanten ønsket fleksible løsninger rundt barnet sitt og hadde selv foreslått en endring for barnet i det fysiske miljøet, og forventet at skolen kunne oppfylle dette ønsket. Informanten pekte senere på skolen og lærernes pedagogiske evner som den manglende faktoren. Andre informanter fortalte også om ønsket om at skolen skulle være åpne for å tenke alternativt.

#### **4.3.3 Ansvarsfordeling – foreldres ønske om å være til nytte**

Flere informanter uttrykket ønsket om å hjelpe og bidra til å gjøre prosessen lettere for skolen. En informant fortalte at;

*Jeg opplevde at skolen ville. Jeg opplevde at skolen prøvde. Og jeg opplevde at skolen ikke fikk til å gjøre noe med saken. (...) Men jeg tror skolen ønsket å gjøre mer enn de fikk til. Jeg tror ikke, jeg tror ikke skolen forsto omfanget og alvorligheten av det som skjedde.*

En annen informant uttalte at «Vet jo når BUP også strever med å skille ut disse tilstandene kan man ikke forvente at annet type fagpersonell som ikke jobber med dette her til daglig ikke se dem heller». Flere informanter valgte derfor å kontakte mobbeombud, BUP eller PPT. En informant som gjorde dette, fortalte at;

*Vi opplevde at skolen så på oss som en fiende. Vi opplevde at skolen ble kjempeoverrasket, og irritert og ufin. Det var i de møtene vi fikk høre at nå måtte barnet våres ta et valg på hvor hen ville hen i livet, og hvilke venner hen ville ha. Og det her måtte hen ta tak i. De følte vell at vi spilte et skittent spill siden vi tok kontakt med mobbeombudet. For de mente ikke at det var så alvorlig som vi ville ha det til.*

Samme informant fortalte senere i intervjuet at;

*Den følelsen her som foreldre når man prøver å hente inn hjelp. Fordi at, det er det kommunen oppfordrer til hvis sånn og sånn skjer. For jeg tenker at.. vi kan ikke forvente at skolen skjønne alt, og se alt, og ha alt klart. Men når man prøver å hente inn hjelp ... (...) Og så opplever skolen at vi liksom prøver å ta rotta på dem ... Det er jo et samarbeid. Så jeg tenker at det er krise. Og det tenker jeg er noe av det viktigste rektorer kan ta til seg. At når noen tar det skrittet og gjør sånn her, så hvert fall lat som man hører på da tenker jeg.*

Flere fortalte videre om hvordan deres ønske om å bidra på denne måten, påvirket det videre samarbeidet. En informant fortalte; «Jo mer vi prøvde å få til et samarbeid.. jo

verre ble det», og at «Men jeg følte egentlig at samarbeidet med skolen ble verre etter at vi kontaktet mobbeombudet». En informant fortalte om den tverrfaglige påvirkningen på samarbeidet på følgende måte;

*Man får inn et system så man får inn noen som har litt tanker om hva man kan gjøre. Men den aktuelle skolen ble sinte når de de her folkene fra BUP eller PPT kom og fortalte at jo, det de her foreldrene sier det stemmer.. Da gikk de egentlig bare enda mer i klinsj med de også.*

Informanten fortalte videre at;

*Med andre instanser så tenker jeg jo at de har jo like mye vanskelig mot dem. For de var jo ikke velkommen inn i møter. De hørte hva som ble sagt, men de tok ikke tak i det. Så de bare satt hørte på. De kunne på en måte bare se og høre når de oppsummerte at det som ble sagt ikke ble tatt med da.*

En annen informant fortalte om sin opplevelse av å hente inn andre instanser på følgende måte; «For jeg tenker at de gjør virkelig så godt de kan da. Og har på ingen som helst måte lyst å dolke dem i ryggen, som jeg føler jeg i så fall gjør. Samtidig som jeg tenker at det er jo profesjonelt, det er jo ikke personlig». Det er dermed også informanter som opplever sin kontakt med andre instanser som en dolk i ryggen til skolen.

Likeså beskrev en informant hvordan vedkommende opplevde at skolen formidlet sitt syn på samarbeidet mellom skolen og andre instanser. Vedkommende fortalte at;

*Ble jo forventet at vi kun skulle høre på dem, og ikke høre på sakkyndige eller andre.. Og så måtte vi ikke bruke noe mye energi på å tenke på henne, vi måtte bare stole på dem. Ja.. Og alt det andre måtte vi bare glemme. Vi måtte stole på skolens profesjon ble det sagt.*

Opplevelser som disse gikk igjen hos flere av informantene. Flere fortalte om en erfaring av at skolen ikke ville anerkjenne andre instansers syn eller beslutninger om hva barnet hadde behov for. Informantene fortalte at skolen derimot stilte mer forberedt til møter når de tok med andre instanser. Møtene ble også oppfattet som mer konstruktive, saklige og med en annen faglig tyngde. Flere opplevde dermed at skolen tok mer tak i etterkant, og i økt grad gjennomførte det de var blitt enige om på møtet.

For noen informanter gav ytre instanser dem dermed bekreftelse og tok dem på alvor. En informant fortalte at; «da gikk det opp for meg at det.. ja.. dette er reelt. Jeg har en sak. Det er ikke bare meg som er overfølsom og hysterisk, som jeg nesten har blitt kalt da, ikke sant». Flere informanter fortalte også at samarbeidet med ytre instanser som PPT, BUP og mobbeombud bidro til at de fikk nye ord og begreper på hendelser og mekanismer, og at de derfor ble bedre på å forklare barnets situasjon. De fikk også troen på seg selv som bidragsyter i situasjonen, heller enn opplevelsen av å være en utfordrende samarbeidspartner.

## 5 Diskusjon

Utgangspunktet for denne oppgavens diskusjon er min problemstilling; «*Fra foreldres erfaringer, hva bidrar til utvikling av konflikt mellom skole og hjem i komplekse mobbesaker?*» Jeg ønsker med dette å få innblikk i de faktorer som kan være årsaker til at samarbeidet mellom foreldre og skole kan bli konfliktfylte og bryte sammen. Gjennom dette diskusjonskapittelet vil jeg ta utgangspunkt i egne funn og tidligere forskning for å gi et svar til problemstillingen. Diskusjonen vil presenteres gjennom to ulike deler, hvor jeg vil begynne med å gjøre rede for delkapittelet «Å bli tatt på alvor», før å deretter diskutere «Ansvarsfordeling – å balansere på en knivsegg?».

### 5.1 Å bli tatt på alvor

Som sett tydelig i empirien forteller flere foreldre om en opplevelse av å ikke bli hørt og tatt på alvor. Dette gjelder både deres opplevelser av hva barnet deres utsettes for, samt alvorlighetsgraden av hendelsene. Likeså blir det tydelig at det ofte blir ulike forståelser av barnets utfordringer, og hva som skal til for at situasjonen bedrer seg. I dette delkapittelet vil det diskuteres hvordan disse opplevelsene, sett i sammenheng med tidligere kunnskap, kan bidra til utvikling av konflikt i skole-hjem samarbeid.

#### 5.1.1 Forståelse av mobbing og 9A

I møtet mellom skole og hjem som handler om mobbing er det sentralt å være enige om hva mobbing er. Empirien peker på at foreldre i stor grad oppfatter mobbing som direkte eller indirekte handlinger som fysisk vold, utestenging, plaging og språkbruk, og det legges også vekt på at hendelsene må gjentas over tid for at det skal kunne regnes som mobbing. Flere anså videre mobbing som et miljøproblem heller enn et individproblem, da det også forstås som noe som gjør det vanskelig for et individ å ta del i et felleskap. Informantenes forståelse av mobbing ligner dermed på skolens utgangspunkt ved opplæringsloven (2017). Samtidig ligner også informantenes mobbeforståelse på den mer nytenkende forståelsen som Lund (m.fl., 2017) formidler, hvor fokus er rettet mot opplevelsen av felleskap og å høre til. Da skolen har føringer for sin forståelse av begrepet gjennom opplæringsloven, er det opplæringsloven §9A (2017) som definerer skolens utgangspunkt for mobbing. Dette utgangspunktet for forståelsen av mobbebegrepet ligner de definisjoner som nevnes av Olweus (2003) og Roland (2007). Dette er begge definisjoner med klare kriterier for hva som skal forstås som mobbing. På den ene siden bidrar avklaringen til å kunne avgjøre hvorvidt noe er mobbing eller ikke, på en enklere måte. Eksempelvis vil en tydelig definisjon med klare kriterier lette på læreres subjektive oppfattelse, da det er kriteriene som snakker for seg. Den gitte forståelsen vil da kunne danne rammeverk for skolens tiltak og inngripen, og hvilke faktorer som skal tillegges vekt. I tillegg kan dette bidra til at elever som opplever mobbing raskere får bekreftet dette, og tiltak dermed vil iverksettes raskere. På den andre siden står de tydelige definisjonene i fare for å ekskludere hendelser eller fenomener som ikke like umiddelbart eller tydelig, kommer til syne.

Med tydelige kriterier er det klart hva som faller innenfor definisjonen, samtidig som det også vil gjøre det enklere å falle utenfor definisjonen. Dersom elever opplever flere av kriteriene, men ikke alle, er det derfor en fare for at de elevene ikke vil regnes innenfor definisjonen. På samme tid vil indirekte og skjult mobbing kunne bli for abstrakt og for lite konkret til at det kan passe inn i et tydelig system eller modell. En tydelig definisjon kan dermed være et positivt bidrag, da det ikke kreves like mye av den enkelte skoleansatte som skal vurdere hvorvidt noe er mobbing eller ikke. Forståelsen av hva som er mobbing, vil dermed ikke bli avhengig av hva dem eller de som tar avgjørelsen i en sak, selv mener eller forstår som mobbing. En elevs subjektive opplevelse kan dermed bli mindre avhengig av at en skoleansatt sin subjektive mening er lik. Imidlertid vil en tydelig definisjon kunne bidra til at de formene for mobbing som er mindre konkrete vil falle utenfor, og dermed ekskludere og ikke anerkjenne barns opplevelse. Konkretisering kan dermed bidra til å fjerne bruken av skjønn og tekning utenfor boksen. Abstrakte opplevelser vil trolig, uten bruk av skjønn, ikke kunne bli håndgripelige nok til å plasseres inn i den rammen som den tydelige mobbeforståelsen er. Når informantene dermed vektlegger miljø og felleskapsopplevelse, kan en forståelse med tydelige kriterier som Olweus (2003), Roland (2007) og opplæringsloven (1998), være vanskelig å sette dette i sammenheng.

Flere av informantene forteller at det barna utsettes for er utfordrende å definere, ettersom det ikke er direkte hendelser. Det ble dermed krevende å skulle sette ord på hva barnet deres faktisk opplevde, da det ikke var spesifikke hendelser som kom til syne, men snarere konsekvensene av dem, ved at barnet ble stående på utsiden av felleskapet. Informantenes observasjoner og utfordringer er forståelige om vi ser dem i sammenheng med Olweus (2003) forklaring av indirekte mobbing som skjult og til tider usynlig. Skolen, som derimot bruker en definisjon med konkrete beskrivelser, kan dermed komme til kort dersom det er skjulte hendelser som medfører barnet - og foreldrenes - opplevelse. Likeså fortalte informantene om utfordringer når deres eget barn selv ikke klarte å sette ord på de hendelser det ble utsatt for. Mange opplevde at barnet deres, på grunn av den subjektive opplevelsens viktighet, fikk et for stort ansvar for å kunne ordlegge seg. Opplæringslovens (2017, §9A-3) punkt om subjektiv opplevelse er på den ene siden noe som ansvarliggjør og forplikter skolen til å iverksette tiltak uansett hva det er som gjør at en elev ikke trives. Dette er samtidig utfordrende for skolen, som skal overholde paragrafen og elevens rettigheter, da subjektive opplevelser kan være abstrakte og vanskelige å få tak på når man ikke selv er den som erfarer. Selv om skolen er pålagt å legge vekt på subjektiv opplevelse, er det derfor mulig at den forutsetter at barn som opplever seg mobbet selv klarer å sette ord på sine følelser og opplevelser. Når et barn eller dets foreldre ikke har tydelige nok ord til å beskrive den subjektive opplevelsen, er det mulig å tenke seg at barnets følelser blir for abstrakte til at skolen klarer å sette dem inn i sitt «system». Det kan dermed bli utfordrende å vite i hvilken grad et barns subjektive opplevelse skal ilegges vekt. Dersom skolen ikke klarer å ta inn barnets følelsesmessige opplevelser og ilegges dem vekt, er det ikke utenkelig at foreldre kan kjenne på en opplevelse av at de og deres barn ikke blir tatt på alvor.

Som Roland (2020) vektlegger er lovteksten kompleks og utfordrende å tolke. Selv om barnets subjektive opplevelse av sin trygghet legges til grunn, er det likevel opp til skolen å iverksette egnede tiltak (Opplæringslovens, 2017, §9A-4). Det er dermed skolens ansvar å vurdere hvilke tiltak som finnes, og som kan bedre barnets situasjon. Barnets hjelpebehov er dermed avhengig av at skolen forstår dem, slik at de klarer å se

mulige tiltak som kan egne seg. Om et barn eller dets foreldre ikke klarer å sette ord på de hendelser som bidrar til barnets utrygghet, kan det dermed bli vanskelig for skolen å se hvilke mulige tiltak som kan hjelpe. Skolen kan da sitte med en opplevelse av at det ikke er så mange gjeldende tiltak, men forsøker de tiltakene som de kjenner til. Dersom barnets opplevelse ikke endrer seg av disse tiltakene, kan skolen kunne trekke konklusjonen at de har gjort sin plikt, og så trekke seg tilbake. Det er også mulig at skolen i en slik situasjon kan konkludere med at barnets utfordringer ikke kan stamme fra problemer på skolen, men anse utfordringen til å stamme fra barnet selv eller hjemmet. Fra foreldrenes ståsted vil de da kunne sitte igjen med en opplevelse av at skolen ikke bidrar til å bedre situasjonen, eller prøver nok tiltak. Fra empirien er det mulig å se sammenheng mellom denne lovforståelsen og foreldrenes opplevelser av skolen som noe «tafatte», og at de som foreldre opplever å ikke bli tatt på alvor.

Gjennom denne oppgavens empiri blir det tydelig at flere foreldre selv stiller spørsmål ved den subjektive opplevelsen av mobbing. Fra en side handler dette om at barnet selv er den som skal få definere sin situasjon. Opplæringsloven kapittel 9A understreker dette, da det står skrevet i lovtekst at det er den subjektive opplevelsen som skal legges til grunn (opplæringslova, 2017, §9A-3). Informantene problematiserer fra en annen side at det er mulig at et barn ikke har ordene til å beskrive de følelser eller opplevelser det erfarer. Dersom man er avhengige av barnets opplevelse for å definere en situasjon, vil man derfor få en utfordring når barnet selv ikke klarer å gjøre dette. Også informanter i forskningen forteller om utfordringer med å beskrive det barnet utsettes for. For flere av informantenes barn besto mobbingen av utestengelse fra felleskapet, og informantene syntes det var vanskelig å sette fingeren på hva som egentlig skjedde. De så seg derfor nødt til å ta utgangspunkt i nettopp barnets opplevelse av å være alene og utenfor felleskapet. Da skolen på sin side har klare og tydelige retningslinjer for mobbing, vil det trolig være utfordrende å plassere følelser og indirekte hendelser inn i et mønster for å avdekke og kategorisere mobbing. Selv om skolen er pålagt å legge vekt på subjektiv opplevelse, er det mulig at den forutsetter barnets mulighet til å beskrive sin opplevelse. Når et barn eller dets foreldre ikke har tydelige nok ord til å beskrive den subjektive opplevelsen, kan det derfor bli utfordrende å vite i hvilken grad et barns subjektive opplevelse skal illegges vekt. Dersom skolen ikke klarer å ta barnets følelsesmessige opplevelser inn som en subjektiv opplevelse som skal tillegges vekt, er det ikke utenkelig at foreldre kan kjenne på håpløshet og fortvilelse som igjen kan bidra til en opplevelse av å ikke bli tatt på alvor.

Selv om lovens vekt på subjektiv opplevelse har en god intensjon, er det likevel relevant å stille spørsmål ved hvorvidt den i realiteten kan, med sin nåværende formulering, medføre konflikt mellom skole og foreldre. Skolen som institusjon skal som nevnt sørge for elevers rett til trygt skolemiljø (opplæringslova, 2017, §9A-2). Dette er en lovfestet rettighet og skolen da blir ansvarliggjort dersom kravet ikke oppfylles. Skolens som samfunnsinstitusjon er derfor avhengig av å kunne ta utgangspunkt i en tydelig forståelse av hva mobbing er. Hva som er elevers rettigheter og forventningene til skolen, er lovfester i Opplæringslova §9A (2017). Der legges det også føringer for hva som skal forstås som mobbing og krenkelser. Likevel skal de ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til barn og deres foreldre. Man kan dermed stille spørsmål ved hvorvidt en subjektiv opplevelse må være konkret nok til å passe innenfor skolens forståelse av mobbing, og for at det skal finnes mulige tiltak. Dersom den subjektive opplevelsen blir på utsiden av mobbeforståelsen, er det mulig å anta at skolen kan ha utfordringer med å se gode, aktuelle tiltak å sette i gang. Dersom de ikke ser dette, kan de komme til å

trekke den konklusjon at baret ikke utsettes for mobbing, og at de utfordringer barnet formidler kan komme fra noe annet. Eksempelvis forteller flere informanter at skolen gav barnet selv ansvaret for å endre sin situasjon. Sett i lys av utfordringen med subjektiv opplevelse er det mulig å tenke seg at skolen her anser barnets opplevelse som utenfor deres ansvarsordråde. Barnet selv må derfor ta ansvar og lære seg å håndtere de utfordringer det kjenner på. Imidlertid kan det stilles spørsmål ved hvorvidt skolen da har oppfylt sin plikt til å sørge for at en elev blir hørt. En plikt til å høre barnet innebærer at barnet må bli gitt mulighet til å faktisk få forklare og fortelle om sine opplevelser. Dersom barnet har utfordringer med å sette ord på det som skjer, kan det argumenteres for at skolen er pliktig til å tilrettelegge og hjelpe barnet å uttrykke seg klarere. Da dette tilsynelatende er en utfordring for skolen i dag, kan man anta at det kunne vært nødvendig med økt fokus og kompetanse på å hjelpe elever å sette ord på sine opplevelser. Selv om lærere viser tiltro til egen relasjonskompetanse (Dahl m.fl., 2016), kan det gjennom empiri og tidligere forskning fremstå som en manglende kompetanse når det nettopp gjelder å hjelpe elever til å uttrykke seg klarere. Ettersom også forventningene til lærerrollen har økt de siste årene (Dahl, m.fl., 2016) kan det være hensiktsmessig å utforske hvorvidt ansvaret for dette burde ligge på andre fagprofesjoner enn lærere, og om en omfordeling kunne bidratt til å unngå konflikt i skole-hjem samarbeid.

En annen faktor som kan bidra til at foreldre og skole skli fra hverandre i møte med den subjektive opplevelsen, kan handle om hvordan man tillegger den subjektive opplevelsen vekt. Som nevnt av Roland (2020) er en utfordring med den subjektive opplevelsen nettopp hvem som er subjektet man tar utgangspunkt i. Dette åpner for at også foreldre kan ansees som subjekt som skal lyttes til, samtidig som det er barnets liv det er snakk om. Om et barn selv ikke klarer å uttrykke hvilke hendelser det utsettes for, er det ikke utenkelig at det likevel utsettes for noe. Foreldre vil, som sett i empirien, kunne se tydelige tegn til endring i barna sine uten at de selv vet eller kan forklare hvorfor. Disse endringene er det derfor viktig å ta på alvor, fordi den subjektive opplevelsen kan medføre utfordringer i samarbeidet mellom skole og foreldre, nettopp fordi det er subjektivt. Foreldre vil, som sett i empirien, ønske å støtte sine barn slik at de opplever skolen som en trygg arena. Skolen på sin side vil trolig også ønske å bidra til dette. Om skolen derimot ikke forstår eller erfarer det samme som barnet og foreldrene, kan de få utfordringer med å forstå samarbeidets hensikt. Ettersom en felles forståelse av samarbeidets hensikt er en viktig faktor for samarbeid (Christensen & Godø, 2021), vil skolens manglende forståelse trolig bidra til at det blir en avstand mellom partene. Et viktig spørsmål blir dermed hvorvidt skolen er åpen for at deres forståelse av situasjoner kan være feil, eller om de umiddelbart anser foreldrenes perspektiv som det gale.

### **5.1.2 Hvordan forstår man utfordringen?**

Empirien i denne oppgaven viste at en utfordring i skole-hjem samarbeidet omhandlet de ulike forståelsene av hva mobbing er. Blant foreldre var det likhetstrekk, men også forskjeller i hva de anså som mer alvorlig, eller hvorvidt de tilskrev miljøet en større skyld. Flere har erfart at skolen tidvis har et annet perspektiv enn dem selv på barnets situasjon. En del har som nevnt lagt vekt på at skolen bagatelliserte barnets opplevelser, eller dro begreper som «erting» langt. På den ene siden kan dette forstås ved at skolens forståelse av mobbebegrepet er så konkret at det blir utfordrende å favne nyanser inn i

den. En oppfattelse av at et barn blir ertet vil produsere en annen reaksjon enn om det blir mobbet, og det er derfor ikke merkelig at skolen kan ha unngått å agere etter foreldrenes ønske, dersom de tolket situasjonen på en slik måte. Skolens forståelse av at et barn utsettes for erting kunne derimot blitt å regne som mobbing, dersom mobbebegrepets forståelse hadde benyttet Søndergaards (2009, s. 56) «sosiale prosesser på avveie». Erting er da å forstå som en sosial prosess som på den ene siden kan være vennskapelig og invitere til lek, men som på den andre siden kan ende opp med å såre andre, med andre ord; havne på avveie. Det er ikke lange veien mellom å forstå noe som erting eller plaging, som er noe et barn må lære seg å håndtere, og at noe er mobbing, som kan få store konsekvenser, som PTSD lidelse, depresjon og økt risiko for selvskading, selvmordstanker og selvmordsforsøk (Breivik m.fl., 2017). En forståelse av mobbing som Søndergaards (2009) blir kan hende for stor og favnende til å i praksis kunne være hensiktsmessig. Dette skyldes både at skoler blir målt og ansvarliggjort i sin håndtering av mobbing, hvorav det vil være vanskelig å kunne definere arbeidet ut ifra et abstrakt konsept. Samtidig vil det trolig være nyttig i skolen å ha en bevissthet over at mobbing kan forstås og erfares på ulike vis, og at ingen definisjoner klarer å favne alle sider ved fenomenet (Lund m.fl., 2017). Det kan dermed være nødvendig å se på flere forståelser og utgangspunkt.

En annen utfordring som viser seg i empirien er at foreldrene opplevde at skolen ikke forsto alvoret i det barnet deres ble utsatt for. Som nevnt er det ulike forståelser av mobbebegrepet, noe som kan bidra til konflikter mellom hjem og skole. Empirien viser også at det er det forskjellige opplevelser av hvor utfordringene oppstår. Gjennom empirien viser det seg at foreldre erfarte at skolen over tid endret sin forståelse av situasjonen og barnets rolle i den. Flere opplevde da et skifte fra at barnet deres ble ansett for å bli utsatt for hendelser, til å ansees som svakt og lett-tergelig. Med utgangspunkt i Søndergaards (2009) forståelse kan det informantene beskriver ved at barnet mistet tilgangen til sosiale felleskap forstås som sosial eksklusjonsangst. Som sett i funn erfarte flere informanter at barna deres ble gitt skyld for situasjoner de havnet i. Dersom skolen hadde hatt den sosiale eksklusjonsangsten som et perspektiv, er det mulig å tenke seg at mer av barnas atferd og handlinger kunne blitt ansett som et uttrykk for dette. Empirien tyder på at foreldre, med sitt fokus på nettopp det sosiale, la merke til og så barnas handlinger i lys av nettopp dette. Dersom skolen hadde hatt noe av det samme perspektivet, er det mulig at skole og foreldre hadde sett på hendelser på en noe likere måte, og skolen kunne fått andre innspill til mulige tiltak for å bedre situasjonen. Det er ikke utenkelig at skolen nettopp da kan trekke en konklusjon om at barnets utfordringer ikke handler om det som skjer *på* skolen, men at utfordringene er *i* barnet selv, slik empirien viser.

Hein (2014) fant også at skoleansattes forståelse av en situasjon kunne endre seg når de ikke forsto hva som var galt, eller ikke fant virkningsfulle tiltak. Skylden ble dermed plassert på foreldrene. Med utgangspunkt i dette er det mulig å tenke seg at også foreldrene (i denne forskningen) opplevde at skolen kom til kort i møte med løsning på situasjonen, og at de dermed fraskrev seg ansvar for å forbedre den. Det er mulig at skolen i slike situasjoner kan ha en opplevelse av at de har forsøkt alt innenfor de lovgitte rammene, men at det ikke synes å ha en effekt. I lys av skolens mobbeforståelse og utfordringer med subjektive oppfattelser, er det mulig å tenke seg at skolen kan kjenne på en tilkortkommenhet som har ført til frustrasjon og motløshet. Foreldre vil derimot fortsatt kunne anse barnets utfordringer som noe som skjer *på* skolen, og erfare at de som foreldre, og barnas manglende evne til å sette ord på det som skjer, medfører



at skolen trekker seg tilbake. Foreldre erfarte også skolens perspektivendring på barnets utfordringer som krevende, da de ikke forsto hvorfor perspektivene endret seg. Som sett i empirien fører dette til at de responderer med å øke sitt press på skolen. Fra skolens ståsted kan det oppleves frustrerende med økt foreldrepres fordi de opplever å ha bidratt med alle virkemidler de har. Foreldre og skole står dermed med to ulike perspektiver og på hver sin side når det gjelder forståelsen av hva som er bakgrunnen for barnets utfordringer. Det kan dermed antas at de ulike utgangspunkt for perseptiv kan bidra til at det blir konflikt i samarbeidet mellom skole og hjem.

Videre er det relevant å spørre seg hva som skal til for at foreldre opplever seg hørt og tatt på alvor. En av informantene uttrykket sin forventning om at et skole-hjem samarbeid handlet om å lytte til hverandre, selv om man ikke nødvendigvis hadde samme forståelse. Informantens forventning kan forstås som et ønske om åpenhet (lund, 2018) for hverandres synspunkter. Som nevnt i forrige avsnitt kan det være ulike faktorer som bidrar til at partenes utgangspunkt er ulike. Åpenhet er derimot nødvendig for opplevelsen av tillit til den parten man samarbeider med. Samtidig er det relevant å spørre seg om foreldrenes opplevelse av å bli tatt på alvor er knyttet til hvorvidt skolen skulle bli enige i deres forståelse. I empirien er det ikke eksplisitt nevnt av informantene at de var avhengige av at skolen var enige med dem, for at de skulle oppleve at de ble anerkjent. Imidlertid legges det stor vekt på nettopp den subjektive opplevelsen til dem og barna deres. Selv om skolen er pålagt å høre på barna og foreldrene, er dette ikke det samme som å være enige med. Faugstad og Jenssen (2019) viser til læreres opplevelse av at foreldre kan ha et urealistisk bilde av sitt eget barn. Det samme ser vi i denne forskningens empiri, men da gjennom at foreldre opplever at skolen er den parten som har et urealistisk bilde. Selv om enkelte informanter uttalte at de selv var klar over at barnets forståelse av sosiale omgivelser var medvirkende for barnets situasjon, er det derimot ikke kommet frem funn som viser at foreldre har en forståelse av at sannheten om barnets situasjon kunne ligge et sted mellom deres og skolens perspektiv. Det er derfor mulig å anta at foreldre vil ha størst tro på eget perspektiv. Det er også mulig å tenke seg at opplevelsen av å ikke bli møtt i sine bekymringer, har medført så store belastninger på foreldrene at de ikke har klart å være åpne for andre perspektiver, og har tviholdt på sin forståelse. Dette ser vi tydelig i empirien gjennom at enkelte foreldre forteller om en sterk følelse for å beskytte sitt barn, og den tunge opplevelsen av at deres barn ikke var verdt å kjempe for. Skolen kan fra sitt ståsted trolig gjøre det samme mot foreldrene, nettopp å ha størst tro på eget perspektiv og forståelse da det er de som ser barnet på skolearenaen, hvor foreldre ikke har kontroll (Hein, 2014). Foreldre og skole vil da ha to forskjellige perspektiver, noe som kan bidra til konflikt dersom de ikke enes, men kjemper for å være den part som får definere. Man befinner seg da med det som omtales som kampen om å definere barnets situasjon og virkelighet (Søndergaard, 2009).

### **5.1.3 Tillit til den andres perspektiv?**

Tidligere forskning viser at lærere anser foreldresamarbeid som et utfordrende område, spesielt med tanke på partenes tillit til hverandre. Imidlertid viser denne forskningens empiri at de fleste foreldre hadde positiv innstilling og tillit til skolens håndtering. Denne tilliten falt imidlertid sammen, noe som medførte konfliktfylte samarbeid. Det er dermed interessant å se på hva som førte til tillitsbruddet mellom partene. Som tidligere nevnt

opplever foreldre at skolen ikke tar deres bekymringer på alvor, og at det er ulike perspektiver på hva mobbing er, og hva barnet utsettes for. Selv om ulike forståelser og perspektiver er utfordrende for samarbeidet, er ikke dette synonymt med konfliktfylte samarbeid. Det er derfor nødvendig å diskutere hvorvidt det er andre faktorer som her kan bidra til konflikt.

Empirien tydeliggjør at foreldre kan kjenne på en opplevelse av at skolen selv ikke tar barnets situasjon like alvorlig som de selv gjør. Overfor har det blitt diskutert hvorvidt forståelsen av mobbing kan bidra til dette, og hvordan ulike forståelser kan medføre en opplevelse av å ikke bli tatt på alvor. Som nevnt kan et barns manglende evne og mulighet til å uttrykke sin subjektive opplevelse, medføre at skolen ikke ser dette i sammenheng med mobbing. Dette kan igjen medføre at skolen ikke klarer å se mulige tiltak og derfor ikke iverksetter noe. Barn og foreldre kan dernest sitte igjen med en opplevelse av å ikke bli tatt på alvor i sine utfordringer og bekymringer. Som empirien forteller medførte en slik opplevelse at foreldre stilte større krav til skolen, da de anså det som nødvendig å være enda tydeligere. Imidlertid kan det, fra skolens perspektiv, oppleves utfordrende å møte foreldre når det blir tydelig at det er ulike forståelser av det som finner sted (Hein, 2009). Flere av informantene i studien erfarte at skolen la vekt på at barnet *skulle* på skolen og fungere som normalt. Dersom skolen ikke hadde forstått og fått plassert barnets utfordringer i mobbeforståelsens ramme, kan det tenkes at de fra sin side ønsket å opprettholde en viss normalitet i barnets skolehverdag. En forståelse av at barnet selv er den som kan endre sine opplevelser i omgivelsene, kan dermed medføre et krav om at barnet nettopp bør være i, og eksponeres for, disse omgivelsene. På den andre siden er det interessant å stille spørsmål ved hvorvidt skolens ønske om barnets eksponering egentlig skyldes et ønske om å hjelpe, eller at det i praksis ville bety mindre arbeid for dem selv. Dersom barnet ikke kom på skolen, ville det trolig bli nødvendig for skolen å gripe inn og iverksette tiltak for å endre dette. Flere foreldre forteller om en opplevelse av at skolen ville at barna deres måtte komme på skolen for enhver pris. Barnas reaksjoner ble også av skolen beskrevet som atferdsmønstre barna utøvde for å spille på foreldrenes følelser. Likeså fortalte foreldre om opplevelser av at barnas følelsesuttrykk ikke ble tatt med i beregningen, og at de som foreldre ble bedt om å heller ikke ta hensyn til dem. Et slikt syn på barnas følelsesuttrykk er interessant, og det kan stilles spørsmål ved hvilke motivasjoner skoleansatte har når de fortolker barnas uttrykk på denne måten.

Det er tydelig gjennom forskningens empiri at informantene har et behov for å bli lyttet til, anerkjent og tatt på alvor. Informantene i forskningen består av foreldre som er i en sårbar situasjon, da deres barn ikke har det bra. Samtidig er det stedet barnet har det ugreit, en arena hvor foreldrene må sende sitt barn fem dager i uken. Foreldre må dermed overgi kontrollen til skolen, og stole på at den ivaretar barnet (Hein, 2014). I sitt møte med skolen er det derfor naturlig å forstå både foreldres ønske og behov for å få komme frem med sine bekymringer. Det er derfor relevant å stille spørsmål ved hva som gjør at de ikke opplever rom for dette. I empirien fremstilt i kapittel 4, har jeg redegjort for de erfaringer foreldre har gjort seg gjennom sitt første møte med skolen. Flere foreldre fortalte om en positiv innstilling og tillit til at skolen skulle klare å møte utfordringen og få slutt på de hendelser som fant sted. Imidlertid opplevde flere tidlig, eller gjennom samarbeidsprosessen, at skolen ikke hadde samme syn på hendelsene som fant sted som dem selv. Dette samsvarer med tidligere forskning (Hale, m.fl., 2017), som fant at foreldre opplevde at skolen tok dem på alvor før hendelsenes påvirkning på barnet ble alvorlige. Det er derfor interessant å spørre seg hva som kan

bidra til at foreldre og skole kan ha så ulike forståelser av en situasjon, og hva som er «alvorlige hendelser». Som nevnt er det flere informanter som erfarte at det måtte alvorlige hendelser til, eller alvorlige konsekvenser for barnet, før de fikk inntrykk av at skolen oppfattet alvorret i situasjonen. Flere av foreldrene uttrykket frustrasjon over at barna deres tilsynelatende måtte utvikle alvorlige psykiske plager, som selvmordstanker eller alvorlig angst, før skolen forsto at det faktisk var noe som skjedde rundt barnet. Ettersom 5,9% av barn i norske skoler oppgir å bli mobbet (Wendelborg, 2022), er det mulig å tenke seg at skolen på grunn av antallet som mobbes, ikke ønsker å trekke for raske konklusjoner. Siden skolen er den instansen som er pliktig i å gi elever trygt skolemiljø, er det også forståelig at de kan tenke seg å selv få en oversikt og vurdering av situasjonen, heller enn å utelukkende basere vurderinger og tiltak på barn og foreldres beskrivelse. En mulig årsak til dette kan også være at det er skolen som skal vurdere tiltak, hvorav de dermed må få et grunnlag til å finne de rette tiltakene i situasjonen (opplæringslova, 2017, §9A-3). Det er da mulig at foreldre og barns ord alene ikke er nok for å se sammenhenger som kan gi grunn for valgte tiltak. Imidlertid står det at skolen er pliktig til å undersøke hva som kan gjøre at en elev ikke trives (opplæringslova, 2017, §9A-3). Flere foreldre erfarte imidlertid at skolen ikke gjennomførte dette i den grad de skulle ønske. Dette skriver også Hale (m.fl., 2017) om, og det førte til at foreldre ikke trodde på at lærere ikke så mobbing, men at de valgte å ikke gripe inn. Funn fra denne forskningen og fra Hale (m.fl., 2017) kan trolig anees å være uttrykk for manglende erfaringer av kompetanse og konsistens fra skolens side (Lund, 2018). På den andre siden kan det tenkes at skolen holder tilbake, da 9A-saker er ressurskrevende, og skolen sannsynligvis har flere av dem. (Dahl, m.fl., 2016). Dersom skolen skulle iverksette 9A-saker er det ikke urealistisk at oppfølgingen på hver sak kunne blitt dårligere. Elever ville da ikke fått den nødvendige oppfølgingen. Det er dermed mulig å tenke seg at skolen i enkelte sammenhenger kan velge å se på mobbing som de mest alvorlige hendelsene, og bevisst utelukke de situasjonene som kan fremstå mindre alvorlige, for å ikke overbelaste skolesystemet.

Gjennom empirien kommer det frem at flere foreldre ikke opplever at skolen har en åpen holdning for deres perspektiver. Da åpenhet er den viktigste faktoren for tillit (Lund, 2018) er det mulig at denne opplevelsen er med på å svekke foreldrenes tillit til skolen. Likeså forteller flere om at de ikke oppleve det mulig å komme med sine frustrasjoner, sinne og fortvilelse til skolen. En forelder uttaler at mye ble tolket som kritikk, og en annen om hvordan skolen var rask til å gå i forsvar. Flere foreldre forklarte sine erfaringer som en mangel på profesjonalitet fra skolens side, da de var innstilt på at de kunne få komme med sine reaksjoner og at skolen skulle klare å romme deres frustrasjon som uttrykk for deres fortvilelse over barnets situasjon. Deres erfaringer med det motsatte av dette er interessant, da relasjonskompetansen og den sosiale kompetansen var det lærere anså som noe av det viktigste i sin kjernekompetanse (Christensen og Godø, 2021). Innen sosial kompetanse la lærerne vekt på sin egen evne til å lese kroppsspråk og bruke magefølelse i møte med andre. Dette kan sees i sammenheng med begrepene mage, hode og hjerte, som anees som nødvendige ferdigheter for å møte og ta hensyn til følelsesuttrykk (Lund, 2018). Læreres stolthet og tillit til egen kompetanse på relasjonsområdet er dermed interessant når man ser dem i sammenheng med empirien. I møtet mellom foreldre og skole legger Lund (2018) vekt på at foreldrenes fortvilelse må få komme til uttrykk. Når foreldre likevel opplever at det ikke er rom for dette, er det nødvendig å spørre seg hva som kan være grunner til dette. Fra en side kan det tenkes at det kan være noe sannhet i foreldrenes tilskrivning av dette til læreres manglende kompetanse. Dersom lærere var så flinke på relasjonskompetanse

som de anser seg selv for å være, så burde foreldre erfare at det var rom for reaksjoner, og at de ble møtt i sin fortvilelse? Foreldrenes opplevelse av at skolen gikk i forsvar samsvarer med dette, og kan også forstås som et uttrykk for manglende kompetanse eller usikkerhet i møte med foreldre. Samtidig vil situasjoner som involverer følelser være mer utfordrende for relasjonskompetansen (Lund, 2018). Dersom kommunikasjonskompetansen utfordres av konflikter som involverer følelser, er det ikke utenkelig at konflikter kan skapes av at de som utøver kommunikasjonskompetansen ikke klarer å møte følelsene til den andre parten. Det er derfor mulig å tenke seg at en lærer kan kjenne på usikkerhet dersom vedkommende får en opplevelse av at foreldre ikke har tillit til hans eller hennes profesjonsutøvelse. Imidlertid er det mulig at foreldre selv ikke er bevisste på hvordan de kommuniserer egne følelser (Lund, 2018). Bruken av mage, hode og hjerte er ikke en enveis prosess som bare gjelder fra skole til foreldre, men også fra foreldre til skole. Foreldre kan også ha brukt krasse ord i samarbeidssituasjoner, og dermed blitt oppfattet som utfordrende og forholde seg til fra skolens side. Til tross for dette er det skolen som profesjonell part vil sitte med en stor del av ansvar for samarbeidsrelasjonen (Forskrift til opplæringslova, 2010, §20-1). Skolen og dens ansatte er de som er blitt gitt opplæring og kompetanse på nettopp foreldresamarbeid, og det kan argumenteres for at de derfor burde håndtere og møte foreldre i krise, selv om det kan oppleves ubehagelig.

Ulike forståelser av et begrep er ikke avgjørende for om et samarbeid blir konfliktfylt. Imidlertid vil opplevelsen av tillit kunne være en avgjørende faktor. Tillit er tosidig og krever derfor at begge parter ønsker å skape den (Lund, 2018). Det er dermed viktig at foreldrene får en erfaring av at skolen viser dem tillit, og motsatt. I møte med ulike forståelser av samme begrep og fenomen kan det dermed bli utfordrende dersom begge parter velger å anse sin forståelse som den eneste riktige. Lærere har i tidligere forskning uttalt at nettopp ulike forståelser av samme fenomen er utfordrende å arbeide i (Hein, 2009). Likeså er det nettopp når samarbeidspartnere er uenige at tilliten settes på prøve (Lund, 2018). I empirien blir det tydelig at flere foreldre erfarer det utfordrende og ubehagelig å stille spørsmål ved skolens håndtering. Dette kan skyldes at skolen og lærere med sin kompetanse ansees som bedre utdannede til å forklare fenomenet, og at foreldre derfor kan kjenne på en underlegenhet (Bæck, 2019). Med bakgrunn i dette er det trolig desto viktigere for foreldre å erfare seg inkludert og bli møtt med sine perspektiver. Siden tillit i et samarbeid, og da spesielt samarbeid hvor partene er uenige, er avhengig av en grunnleggende tillit i bunn, er det relevant å stille spørsmål ved hvorvidt det gis rom til å skape dette tidligere. I empirien blir det tydelig at flere foreldre i forkant av sitt samarbeid med skolen som gjelder barnets mobbing, hadde tillit til at skolen kunne og ønsket å fikse problemet. Flere uttrykket også en tro på lærernes kompetanse. Med bakgrunn i dette kan det tolkes som at flere hadde en slik grunnleggende tillit til skolen. Det blir likevel interessant å spørre seg hvorfor denne tilliten ble så fort ødelagt.

Da denne oppgaven kun har utforsket foreldres erfaringer, er det ikke mulig å si noe om hvordan skolen erfarte de gitte sakene. Imidlertid kan det, gjennom foreldrenes erfaringer, tyde på at skolen ikke hadde den samme grunnleggende tilliten til foreldrene, som foreldre synes å ha til skolen. Da skolen har en naturlig integritet gjennom sitt samfunnsansvar, kan dette bidra til foreldres tillit. Foreldre er, som nevnt, i en underliggende posisjon. Skolen har dermed ikke det samme forholdet til foreldres foreldrekompetanse som foreldre har til skolens skolekompetanse. Skolen vil trolig være mer avhengig av foreldremøter og utviklingssamtaler for å møte og bli kjent med

foreldrene til barna. Disse formelle møtene avholdes derimot forholdsvis sjelden, ved utviklingssamtaler to ganger årlig, og foreldremøter ved starten av hvert halvår (Bæck, 2019). Lærere har også gitt uttrykk for at foreldremøter avholdes av plikt, og at de tvilte på dem som samarbeidsform (Faugstad & Jenssen, 2019). Imidlertid trekkes foreldresamarbeid frem som noe lærere erfarer er en ressurskrevende aktivitet, som for eksempel i forhold til tidsbruk (Faugstad & Jenssen, 2019). Lærere kan dermed ha en opplevelse av at de bruker mye tid i samarbeid med foreldre, selv om tiden som brukes på hver forelder eller foreldrepar blir kort. På den ene siden kan liten bruk av tid med foreldre være en utfordring for utviklingen av grunnleggende tillit. Likeså kan det stilles spørsmål ved kvaliteten på tiden som brukes, da spesielt gjennom formene for samarbeid. Utviklingssamtaler og foreldremøter er å regne som formelle samarbeidsformer (Bæck, 2019). Foreldre kan dermed ha en antakelse om at skolen skal lede, og skolen kan anta at foreldre skal lytte. De formelle samarbeidsarena kan også forsterke foreldres følelse av å nettopp være på skolens arena, og dermed bidra til at de kjenner på en opplevelse av underlegenhet og usikkerhet, og som gjør det krevende å tørre å fremme sine meninger (Bæck, 2019). Dersom foreldre og skole hadde møttes i andre settinger enn de formelle og planlagte møtene, kunne foreldrenes opplevelser vært annerledes og de kunne bidratt på andre måter. Mangelen på uformelle arenaer, og dermed uformelle samarbeid, kan trolig bidra til at foreldre ikke får involvert seg og bidratt etter sitt eget ønske og behov. Man kan derfor anta at skolen ikke vil kunne ha mulighet til å bli godt nok kjent med foreldre til å faktisk få en grunnleggende tillit til dem. På bakgrunn av dette er det interessant å spørre seg hvorvidt skolen gir foreldresamarbeidet en sjanse, og om foreldre får vist seg verdige tilliten som foreldre. Skolens holdninger til samarbeidsformene kan frarøve foreldre muligheten til å få tilliten, uten at skolen forstår at de tar fra dem dette. I møte med uenighet på et senere tidspunkt i samarbeidet, vil ikke skolen da ha den grunnleggende tilliten til foreldrene som kreves for å håndtere uenigheten. Tidligere antakelser og forståelse av foreldrerollen kan dermed bli dominerende, og skolen står i fare for å fraskrive foreldre sin foreldrekompetanse. I spørsmålet om tillit er det dermed relevant å spørre seg om det er foreldre som i bunn og grunn ikke har tillit til skolen, eller om det er skolen som ikke har tilstrekkelig tillit til foreldre.

#### **5.1.4 Kommunikasjon – en forutsetning**

Foreldre viser gjennom forskningen en tydelig forventning til kommunikasjon med skolen. Her nevner de blant annet at lærere burde ta mer kontakt med dem angående hendelser som har skjedd på skolen, og svare dem når de sendte henvendelser. Et annet ord som ble brukt hyppig var *tilgjengelighet*, som da viste til foreldrenes forventning om at skolen skulle være mulig å få kontakt med dersom de ønsket kontakt, og at skolen skulle svare dem når de sendte henvendelser. Foreldrenes ønske om tilgjengelighet og kommunikasjon kan forstås som et ønske om økt formell kontakt med barnets lærere. Likeså kan det tenkes at foreldrene søker et samarbeid som i større grad baserer seg på et administrativt og sosialt formål, heller enn et utdanningsbasert (Bæck, 2019). Noe av det foreldre erfarte var at samarbeidet med skolen utfordres når de kun møtes for å snakke om barnet to ganger i året. Det er derfor mulig at foreldre kjenner på en distanse (Bæck, 2019) til skolen når det gjelder det rent faglige, og derfor fokuserer mer på det sosiale aspektet. Gjennom empirien blir det tydelig at foreldrenes kritikk til skolens håndtering i mobbesaker, i stor grad ikke handler om det faglige innholdet barnet lærer,

men snarere om metodikken det lærer det på (administrativt), og hvordan barnet har det i omgivelsene (sosialt). Flere foreldre nevner også at foreldremøter ble overlatt til dem selv, og at lærere tok lite initiativ til å inkludere foreldrene som en viktig del av deres barns klasse og skolemiljø. Samtidig opplevde flere foreldre at møtene var gode og konstruktive, og at de ble gitt lovord om at det skulle tilrettelegges for barnet der det hadde behov for det. Imidlertid erfarte de i etterkant at det ikke skjedde noe med det som var blitt sagt. Flere fikk dermed en opplevelse av at det som ble sagt under skole-hjem samarbeidet skyltes at lærerne visste hva de måtte si, men at de i etterkant ikke ville gjennomføre. Dette kan ha medført en opplevelse av at skolen manglet integritet, og konsistens (Lund, 2018) da det de sa og det de gjorde ikke samsvarte med hverandre, og som dermed kan ha ført til en svekket tillit fra foreldre til skole (Lund, 2018), og bidratt til konflikt. Det er derfor interessant å spørre seg hvorfor lærere valgte å fortelle foreldre om hva barnet deres skulle få i skolen, for deretter å ikke holde det som var forespeilet.

Som nevnt har skoleansatte formelle og uformelle samarbeidsarena med foreldre (Bæck, 2019). En slik formell arena er elevers utviklingssamtaler og foreldremøter for de med barn i samme klasse. Imidlertid er det synlig at foreldre forventer en høyere grad av kommunikasjon mellom skole og hjem, da spesielt innenfor 9A saker. Flere foreldre har uttalt tydelige ønsker og forventinger til at skolen skal være tilgjengelige når de tar kontakt. De har derimot opplevelser av at skolen ikke informerer dem om hendelser før på foreldremøter. I empirien blir det tydelig at foreldre tidvis har høye forventninger til sin kommunikasjon med skolen. Kommunikasjonen mellom foreldre og skole kunne fra en side sett bidra til at foreldre blir gitt muligheten til å hjelpe barnet å bearbeide hendelser som skjer på skolen i hjemmet. Foreldrene får dermed benytte sin rolle som mor eller far til å hjelpe barnet sitt. Empirien viser også at foreldre erfarte at det var forventet fra skolens side, at de skulle «fikse» barnet sitt i hjemmet. Ut i fra dette er det naturlig å forstå deres forventning til kommunikasjon med skolen, da det var gjennom dialog de ville bli fortalt hvordan de skulle bidra til dette. Blant informantene som hadde aktiv kontakt med klassekontakter eller primærkontakter ble det snakket positivt om deres aktive kommunikasjon, og hvordan det gav dem mulighet til å nettopp bidra på hjemmebane. De fleste informantene opplevde derimot å ikke få kjenne på denne muligheten. Fra skolens perspektiv kan kommunikasjon med foreldre derimot være svært tidkrevende dersom de skal informere foreldre flere ganger i uken. Forventningene til kommunikasjon kan dermed overskride skolens faktiske kapasitet (Dahl, m.fl., 2016). For foreldre kan dette trolig være noe utfordrende å forstå. Samtidig vil en kontaktlærer ha ansvar for flere elever, og en forventning til hyppig kommunikasjon vil dermed ikke bare gjelde ett barn, men trolig flere. Det kan dermed bli for ressurskrevende for en kontaktlærer å opprettholde graden av ønsket, og kanskje også nødvendig, kommunikasjon med foreldrene. En mulig årsak til at ikke alle hadde like tett kontakt med skolen kan handle om skolens rammeverk for foreldrekontakt, foreldremøter og utviklingssamtaler. Foreldrenes opplevelse av å ha liten kontakt kan dermed synes å overskride de lovfestede gradene av foreldrekommunikasjon som skolen forholder seg til. Det er derfor tenkelig at foreldres forventninger til kommunikasjon overstiger det skolen faktisk kan gjennomføre.

I empirien kommer det også til syne at flere foreldre sitter på en opplevelse av at skolen ikke fremsto interessert i å utnytte foreldresamtaler som den samarbeidsarena det kan være. En gjennomgående erfaring viste en opplevelse av at skolen gjennomførte dette ut ifra plikt, og ikke utnyttet muligheten det gir til å la foreldrene ta del i skolehverdagen til

barnet sitt. Også Faugstad og Jenssen (2019) fant at foreldre fikk en erfaring av at spesielt foreldremøter skyltes at de var pliktige å gjennomføre dem, heller enn at det var et ønske om å la foreldrene ta del. På den ene siden kan dette føre til at å sette en grense mellom hva det er forventet at foreldre skal bidra med, og hva som er skolens ansvar. På den andre siden blir det utfordrende når foreldre kjenner på forventinger til eget bidrag. Det er interessant å stille spørsmål ved hva foreldre ønsker av kommunikasjon i foreldresamtaler. Foreldresamtaler kan trolig både være en arena for å ta opp relevante tema som er gjeldende for alle foreldre, og deres barns klasse miljø. I samråd kan dermed lærere og foreldre søke å finne løsninger. En slik fremgangsmåte kan sannsynligvis bidra til å utvikle tillit til kompetanse, lojalitet og åpenhet (Lund, 2018) da partene får bli kjent med hverandre og utforsket hva den andre har å bringe inn i samarbeidet. Samtidig er det mulig at lærere kan kjenne på utfordringer med å sette grenser overfor foreldre, dersom de i samlet gjeng skaper krav eller forventinger som lærere vet de ikke kan innfri (Dahl m.fl., 2016). Da lærere synes at grensesetting overfor foreldre et svært utfordrende (Christensen & Godø, 2021) er det mulig å anta at de kan komme i fare for å sette grenser før de står i fare for å kjenne ubehaget. De kan dermed gjøre seg mindre åpne for utenforstående meninger, da foreldrenes mulighet til å komme med dem foran lærerne begrenses. Det kan argumenteres for at skole-hjem samarbeid er en form for tverrfaglig samarbeid ettersom det er to ulike kompetanser som møtes for å arbeide sammen. Som nevnt finner lærere at foreldre kan være utfordrende å samarbeide med. Samtidig plasserer skolen de letteste og samarbeide med i indre samarbeidslag (Christensen & Godø, 2021). Det er derfor mulig å tenke seg at lærere dermed kan plassere foreldre i et ytre samarbeidslag, heller enn i det indre samarbeidslag. I empirien kommer det frem at foreldre legger merke til hvordan skolen forholder seg til dem, og det er derfor mulig at foreldre kan kjenne på at deres forhold til skolen blir distansert (Bæck, 2019). Det er dermed mulig at dette kan bidra til at foreldrene involverer seg mindre, frem til de anser seg nødt til å gripe inn. Man kan dermed anta at foreldre kan erfare læreres grensesetting som å bli plassert på sidelinjen, hvorav deres opplevelse av tillit til skolen kan endre seg. I stede for tillit til kompetanse, kan foreldre miste troen på at skolen forstår alvoret. Opplevelsen av at skolen er lojal til foreldre, kan erstattes av at skolen utelukkende er lojal mot seg selv, og foreldre kan miste tillit til at skolen har åpenheten til å ville høre på noen andre. Med dette som utgangspunkt er det ikke utenkelig at et samarbeid under press kan utvikle seg til å bli fylt av konflikt og uenighet.

## **5.2. Ansvarsfordeling – å balansere på en knivsegg?**

Som diskutert i forrige delkapittel blir det tydelig hvordan foreldre erfarer å ikke bli tatt på alvor med sine bekymringer, og hvordan skole og hjem kan ha ulike forståelser av hvor alvorlig hendelser kan være for barnet. Foreldre velger derfor å stille tydeligere krav til skolen, hvorav de da erfarer å bli ansett som «vanskelige foreldre». I empirien blir det tydelig at skolen i møte med dette, kan velge å plassere skylden over på foreldrene. Foreldre forteller derfor om utfordringer med å forstå når og hvordan de skal bidra, og hva skolen anses som deres ansvar i møte med barnets utfordring.

Ansvarsfordeling kommer derfor frem som et annet område som kan bidra til konflikt mellom foreldre og skole. I empirien ser man dette gjeldende innenfor hvordan foreldre erfarer at skolen ser på sitt ansvar og på foreldrenes ansvar. Man ser også hvordan

foreldrene selv beskriver forståelsen av sitt ansvar, og hvordan denne endrer seg gjennom samarbeidet. Et sentralt funn i empirien er at foreldre erfarer at skolen forventer at de selv skal fikse barnets situasjon. I dette delkapittelet vil det diskuteres hvordan ulike forståelser av ansvar kan være utfordrende i samarbeid, og hvordan dette kan bidra til utvikling av konflikt i skole-hjem samarbeidet.

### **5.2.1 Ansvarets utgangspunkt**

Som sett i empirien fortalte foreldre om erfaringer av at skolen ikke iverksatte fungerende tiltak, og at barnets situasjon ikke bedret seg. Foreldrene valgte dermed å involvere seg i større grad, og å stille større krav til tiltak og kommunikasjon med skolen. Dette samsvarer med Hale (m.fl., 2017) sine funn, som også fant at foreldre ikke erfarte skolens tiltak som tilstrekkelige, og derfor økte sin involvering i saken. Likeså blir det i empirien tydelig at foreldrene selv opplever sin involvering som nødvendig, men erfarer at skolen ikke er enig i dette. Flere informanter forteller om sine opplevelser av å stemples som «vanskelige», «brysomme» og «hysteriske». Deres opplevelse av å bli omtalt som «vanskelige» kan trolig ha bidratt til konflikt i samarbeidet, da det tydeliggjør deres erfaringer av å ikke bli tatt på alvor. For at foreldrene skal kjenne seg tatt på alvor, er det en forutsetning at de erfarer at skolen har tillit til det de forteller. Samtidig vil erfaringen av å snakkes stygt om, være et brudd på lojaliteten til hverandre (Lund, 2018, Faugstad & Jenssen, 2019). Det er derfor interessant å spørre seg om læreres tilbøyelighet til å snakke ned foreldre, og dermed være illojale mot dem, kan skyldes at de ikke har mulighet til å gjøre det samme med systemet de er en del av.

Tidligere forskning har vist at lærere viste stolthet overfor sin kjernekompetanse og sitt unike innsyn i barns liv (Christensen & Godø, 2021). Relasjonskompetansen var også i fokus, og det er tydelig at lærere anså dette som både viktig i møte med barn og foreldrene. Ser man empirien i lys av dette er det mulig at skolens tydelighet overfor deres ansvar på skolen, kan være på bakgrunn av tillit til egen kompetanse. Som diskutert tidligere, er det mulig at læreres tillit til egen kompetanse kan utfordres dersom de kjenner på mistillit fra foreldrenes side. I tillegg opplevde lærere økte forventninger til hva de skal klare å møte av sosiale utfordringer. Dette gjaldt spesielt i møte med elevers psykiske helse, overgrep og vold (Dahl, m.fl., 2016). En opplevelse av høye krav og store forventninger på et område hvor en lærer opplever at han eller hun mangler nødvendig kompetanse, kan kanskje bidra til en følelse av usikkerhet. I møtet med foreldre er det også tenkelig at lærere kan kjenne på forventningspress om å kunne innfri foreldrenes ønsker. Dersom de ikke har sikkerhet i sin egen kompetanse, er det mulig de kan oppleve foreldres ønsker og krav som utfordrende og for store. På den andre siden vil ikke forventningene til deres kompetanse bare komme fra foreldre, men også fra samfunnet forøvrig (Dahl, m.fl., 2016). Dette kan trolig bidra til en opplevelse av krysspress (Faugstad & Jenssen, 2019) mellom hvem som skal få lojalitet av elever og foreldre, og skolesystemet de er del av.

Hein (2009) fant at skolen opplever møtet med foreldre utfordrende dersom man har ulike forståelse for fenomenet. Dersom skolen erfarte noe annet på skolen enn foreldrene tilsynelatende gjorde i hjemmet, fant de dette spesielt utfordrende (Faugstad & Jenssen, 2019). Fra skolens perspektiv er det mulig at de, dersom de opplever foreldrene som vanskelige og med fastlåst syn på eget barn, kan avfeie deres bekymringer. På den ene



siden er det mulig at foreldrenes erfaringer kan farges av egne opplevelser, og det er derfor ikke kan utelukke at det i enkelte sammenhenger er mulig for foreldre å se seg blinde på barnets situasjon, og gjøre hendelser større enn de faktisk er. På den andre siden kan man se foreldres reaksjoner i lys av Bæck (2019), som fant at foreldre i møte med skolen kunne kjenne på underlegenhet. Det er dermed mulig å anta at det, for flere foreldre, skal ha skjedd noe utenom det vanlige, for å stille krav til og utfordre skolen. I lys av dette mulig å forstå foreldrenes frustrasjon av å ikke bli tatt på alvor, ettersom det krever noe av dem å kontakte skolen i utgangspunktet. En forelder uttalte tydelig at når en forelder tar kontakt på et slikt grunnlag, så bør det nettopp lyttes til. Det er derfor interessant å spørre seg hvorfor de ikke opplever at skolen forstår dette. Fra skolens perspektiv er det mulig at de, grunnet sitt syn på foreldrene som vanskelige og med fastlåst syn på eget barn, kan avfeie deres bekymringer. Det man med dette bli utfordrende for skolen å vurdere hva som faktisk er alvorlig nok til at det kreves tiltak, da begge parter kan oppleve at den andre har et urealistisk bilde. Det blir dermed relevant å spørre seg hvem sitt syn som skal få være bestemmende for når noen må ta ansvar, og hvem det skal være.

Likeså kommer foreldre med ønsker og forventninger til skolen ansvar. Disse kan anses som relevante og begrunnede ut i fra foreldres erfaringer og forståelse. Imidlertid er det en mulighet for at foreldrenes forventninger kan være større enn det skolen i praksis vil klare å gjennomføre. I empirien er det tydelig at foreldrene ikke ser dette, og er tilbøyelige til å trekke konklusjoner om at lærere ikke bryr seg om elevers skolemiljø. Det er derimot mulig at skolen ikke mangler vilje, men ikke har mulighet til å bidra å den forventede grad på grunn av ressurser. For skolen kan det trolig være utfordrende å kjenne på beskyldinger om å ikke bry seg dersom de selv er klar over utfordringen, men ikke har ressursene til å hjelpe. Foreldrene erfarer på den ene siden at skolens manglende vilje er et bidrag til konflikt. Samtidig kan skolen på den andre siden erfare foreldrenes manglende forståelse for deres begrensninger som så utfordrende at de legger skyld på foreldrene heller enn systemet. Også tidligere forskning har vist at lærere kan komme i et krysspress (Faugstad & Jenssen, 2019) mellom å skulle være lojale mot systemet de er del av, og hvor lærere blir mer tilbøyelige til å omtale foreldrene som «vanskelige». Da er man igjen tilbake til foreldrenes opplevelse av å ikke tas på alvor.

### **5.2.2 Foreldreinvolvering – bidrag eller byrde?**

Håndteringen av mobbesaker vil være avhengig av et godt skole-hjem samarbeid (Bæck, 2019). Hva dette samarbeidet skal inneholde er fra skolens side lovfestet og regulert. I tidligere forskning ser man derimot tydelige tendenser på at foreldre påvirkes av sitt eget forhold til skolen, og hva i skolen de anser som viktigst. For flere handler deres involvering dermed om skole- og klassemiljø, altså barnets trivsel, heller enn hva som står i læreplanen (Bæck, 2019). Lærere har også uttrykket en opplevelse av at foreldre manglet interesse for barnets liv i skolen, da de heller ikke involverte seg mye i foreldremøter. I empirien til denne forskningen er det ikke tydelig hvorvidt foreldrene hadde involvert seg i skolens formelle samarbeid. Det kommer derimot fram at deres involvering i barnets trivsel blir tydelig og tilstedeværende. Området foreldrene involverer seg i, det sosiale, er dermed ikke nødvendigvis det området skolen skulle ønske. Det er mulig å tenke seg at skoleansatte kan kjenne på en opplevelse av at foreldre utelukkende bryr seg når de har noe å klage på. Foreldre som er fornøyd med

skolen er kanskje derfor ikke på banen og med på å dra «lasset» i den retningen skoleansatte ønsker (Christensen & Godø, 2021). Samtidig er misfornøyde foreldre med på å gjøre «lasset» tyngre med sine krav og forventninger, når de ellers ikke vil bidra til å trekke det. Det er dermed mulig at foreldrenes erfaringer av å bli sett på som «vanskelige» kan skyldes at de forventinger skolen har til deres bidrag ikke oppfylles, hvorav skolen blir noe motvillige til å strekke seg tilbake. Foreldrene kan slik få en opplevelse av å bli stemplet som «curling-foreldre», da de fra skolens perspektiv bare bryr seg om det som direkte angår deres barn. Begrepet «curling-foreldre» handler om at foreldre er overengasjerte i sine barns liv (Søndergaard, 2009). Det er dermed relevant å stille spørsmål ved hva eller hvem som skal definere hva som er et overengasjement, og hva som er relevant foreldreinvolvering i skolen.

I empirien blir det tydelig at foreldre kjenner på motstridende forventninger til eget bidrag og rolle. På den ene siden formidles det fra skolen at skolen er deres område, og at foreldre skal levere og gå. Skolen kan med dette vise ansvar overfor barnets situasjon, da de velger å holde utfordringene innad i skolen og søker å fikse dem der. Foreldrene opplever dermed å bli bedt om å ha tillit til at skolen skal ta ansvar for å fikse utfordringene. Samtidig erfarer foreldre at det skolen sier ikke utøves i praksis. Dette kan forstås ved at foreldrene opplevde at skolen ikke klarte å holde på sin integritet (Lund, 2018), da skolen uttalte at de skulle utøve noe, men ikke gjennomførte det. Empirien viser at foreldre erfarte videre at skolen gav ansvaret tilbake til dem som foreldre dersom situasjonen ikke bedrer seg, og barnet eller de som foreldre, ble ansett som skyldige i de utfordringer barnet opplevde. Foreldre forteller da om å selv bli gitt ansvar for å «fikse» sitt barn. Med dette er det ikke overraskende at det kan være utfordrende for foreldre å forstå om, og på hvilke måter, de er velkomne til å involvere seg, eller å se underliggende forventninger skolen har til deres foreldreinvolvering. Samtidig vil skolens skiftende problemforståelse kunne oppleves som manglende forutsigbarhet, og dermed mangel på konsistens (Lund, 2018). Dersom foreldre ikke erfarer at skolen holder sitt ord, eller er forutsigbare i sitt samarbeid, er det ikke overraskende at de over tid vil miste sin tillit. Men hva er det da som gir foreldre disse opplevelsene?

Som sett i empirien kommer det frem at skolen forteller foreldre om tiltak de skal sette inn og som kan fungere. Når da tiltakene ikke fungerer, oppstår foreldrenes reaksjoner. Det er ikke slik at skolen kan garantere tiltaks effektivitet eller suksess. Dermed er mulig å forstå det som at foreldre har fått en tanke om at skolen har en tryllestav som kan fikse problemet umiddelbart. Med et slikt syn som utgangspunkt er det ikke overraskende at foreldre raskt kan kjenne skuffelse. Dette kan anses som en selvpåført skuffelse på grunn av de urealistiske forventningene foreldre har hatt. Imidlertid kan denne skuffelsen gå ut over skolen, og trolig få ringvirkninger senere i samarbeidet. Samtidig er det tydelig at foreldre i forskningen oppfattet at skolen selv tok på seg ansvaret med å fikse problemene. Deres forventninger kan dermed ha blitt skapt av skolens tydelighet til hvem som skulle få slutt på mobbingen. Likeså opplevde foreldre det slik at skolen gav dem lovord om tiltak, men at de ikke gjennomførte dem. Flere erfarte at tiltakene enten aldri ble igangsatt, og at skolen gav dem tomme løfter. Andre erfarte at de som skulle gjennomføre tiltakene ikke så det som hensiktsmessig, og at det dermed ikke ble gjennomført. Faugstad og Jenssens (2019) fant at formaliteter rundt utviklingssamtaler var ansett som viktigere enn innholdets gjennomføring i praksis. Ser man empirien i sammenheng med dette er det dermed mulig at gjennomføringen av samarbeidssamtaler ansees som viktigere enn de tiltak man diskuterer, og iverksettelsen

av dem. Det er også mulig at faktorer som ressurser i form av tid og tiltak kan bidra til at ene ikke settes ut i praksis. Det er også her interessant å spørre seg hvorfor skolen lover foreldre noe se ikke oppfyller, og om dette er et bevisst valg eller ei. Dersom skolen selv velger å ikke gjennomføre de planlagte handlingene kan dette medføre at de undergraver sin egen lojalitet, konsistens og integritet (Lund, 2018), som medfører at foreldre ikke anser dem til å stole på. Om foreldre ikke opplever at de kan stole på skolen, men fremdeles er nødt til å sende barna sine dit, er det ikke utenkelig at det kan oppstå konflikt i samarbeidet mellom partene.

Som sett i empirien medførte foreldrenes erfaringer at de involverte seg ytterligere, noe de opplevde ikke ble godt mottatt av skolen. Man kan anta at dersom foreldre involverer seg mer, eller endrer måte for involvering, kan det medføre misnøye fra skolens side. Ifølge empirien var det når foreldre økte sin involvering at skolen begynte å omtale dem som «vanskelige» (Johannesen & Skotheim, 2018), noe som kan tyde på at skolen ikke lenger anså foreldre som bidragsyttere, men snarere som en belastning for arbeidet rundt barnet. Foreldrene i empirien kjente også på en opplevelse av at skolen synes de var dårlige foreldre, siden de hadde så stort fokus på sitt eget barns opplevelse. De erfarte også at skolen mente at de ikke klarte å se barnet sitt utenfra. Som tidligere nevnt er nettopp foreldresamarbeid noe av det lærere trekker frem som utfordrende (Dahl, m.fl., 2016), og da spesielt dersom lærere ikke opplevde at foreldre hadde et realistisk bilde av sitt eget barn (Faugstad & Jenssen, 2019). Ser man dette i sammenheng er det mulig å anta at foreldrenes økte kontakt på et område som handlet om noe så komplekst som mobbing og trivsel, kan ha gitt lærere en opplevelse av at foreldrene utelukkende bryr seg om mobbing da det angår deres eget barn. Samtidig kan slike oppfatninger gi foreldre en opplevelse av at skolen var den part som skulle definere deres involvering i samarbeidet. Da skole-hjem samarbeid derimot er mellom to parter, kan det argumenteres for at de to partene sammen må definere sine grenser og ansvarsområder, heller enn at en av partene skal få definisjonsmakten. Dersom foreldre opplever å få definert sin involvering som god/dårlig av skolen, er det sannsynlig at det kan oppstå konflikt dersom de er uenig i fremstillingen. Dette kan trolig også bli gjeldende motsatt veg, ved at foreldre definerer skolens arbeid som bra/dårlig. Gjennom empirien blir det tydelig at skolen er fornøyd med foreldre dersom de oppfyller de forventninger skolen har, og at skolen er misfornøyd dersom foreldre ikke føyer seg etter dette. Man kan dermed anta at skolen trolig anser seg som den parten som skal definere hva som er god/dårlig eller hensiktsmessig/uhensiktsmessig foreldreinvolvering.

En annen utfordring som kan bidra til konfliktfylte samarbeid synes å handle om måten foreldre ønsker å bidra på. Som nevnt i funn er det flere foreldre som anerkjenner skolens store ansvar og utfordring. De ønsker derfor å hjelpe skolen med å hente inn flere ressurser fra andre instanser. Imidlertid erfarte foreldrene at skolen ikke tok hjelpen godt imot. Foreldrene fikk en opplevelse av at skolens forsto deres bidrag som en dolk i ryggen og skittens spill. De opplevde videre at skolen møtte dem med irritasjon. På den ene siden kan innhenting av ytre instanser forstås som et forsøk på å innhente ressurser for å avhjelpe skolens situasjon. Det er mulig å anta at foreldrene ønsket at PPT, BUP eller mobbeombud gjennom samarbeid med skolen kunne bidra til at skolen selv kunne fokusere mer på egne oppgaver. På den andre siden kan foreldrenes bidrag tolkes som et uttrykk for mistillit. Som nevnt erfarte foreldre at skolen ikke tok dem på alvor eller la vekt på foreldrenes bekymringer for eget barn. Slik kan foreldrenes erfaringer forklares gjennom en mistillit til skolen som skyldes opplevelser av manglende lojalitet, konsistens og integritet (Lund, 2018). Det er dermed mulig å anta at skolen kan

oppleve foreldrenes valg som et uttrykk for mistillit, også rettet mot deres kompetanse. Som tidligere nevnt er relasjonskompetanse et område lærere har lagt vekt på som spesielt viktig, og som mange uttrykker stolthet over å mestre. Det er likevel mulig de oppfatter foreldrenes handlinger som et angrep på deres kompetanse og tar det personlig, da det nettopp kan være noe de legger stolthet i.

### 5.2.3 Med flere på laget

Tverrfaglige og flerfaglige samarbeid er vist å kunne bidra positivt inn i komplekse situasjoner og problemstillinger. Imidlertid er det avhengig av en forståelse for profesjoners ulike kjernekompetanse, samt vilje til å forstå hverandres bidrag (Christensen & Godø, 2021). Likeså kan skolens tilsynelatende «motvilje» som part i tverrfaglig samarbeid ikke være et uttrykk for motvilje, men snarere være et uttrykk for frustrasjon i møte med høye krav som de ikke klarer å innfri. Selv om foreldrenes intensjoner med å bringe inn flere parter i samarbeidet var gode, er det ikke sikkert at de oppnådde det de ønsket. Da empirien viser at foreldre ønsket å hjelpe skolen ved å gi videre ansvaret, er det gjennom forskning tydelig at tverrfaglige samarbeid ikke er noe som frigir tid, men snarere krever mer tid fra lærere og skoleansatte (Christensen & Godø, 2021). Denne tiden vil for skolen bety at andre aspekter ved deres arbeid må nedprioriteres, deriblant trolig også andre elever, eller at de tvinges til å arbeide lengre dager. Det er derfor mulig å anta at skolen kan ønske å unngå tverrfaglige samarbeid dersom de selv ikke anser dem som nødvendige. Det er likevel relevant å stille spørsmål om hvorvidt det er skolen som skal avgjøre om tverrfaglige eller flerfaglige samarbeid vil være nødvendig. Det kan slik være en forutsetning at partene enes om hvorfor det er hensiktsmessig med slike samarbeid, noe også Christensen og Godø (2021) fant som et premiss for godt tverrfaglig samarbeid. Som vi ser av empirien er det tydelig at skolen og foreldrene mellom annet har ulike forståelser av behovet for ytre innblanding, og at de ikke har kommet til enighet om hvorvidt det er hensiktsmessig eller ikke. Det er dermed mulig å anta at de ulike utgangspunktene kan ha bidratt til konflikt i samarbeidet mellom skolen og foreldrene.

Som nevnt erfarte flere foreldre tydelig at skolen avviste andre instansers bidrag, og stolte mer på egne antakelser og forståelser. Skoleansatte stolte altså i større grad på egen kjernekompetanse enn andre profesjoners inntrykk, noe som også annen forskning har funnet (Faugstad & Jenssen, 2019). Dette minner om de funn som ble gjort av Juberg (2017), hvor barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer opplevde seg i en «underdog»-posisjon, og at deres kompetanse ble tilsidesatt (Gjertsen m.fl., 2017). Dette kan på den ene siden handle om det unike perspektivet en lærer får i barns liv. Barn bruker store deler av dagen og mange dager i uken på skolen, og lærere vil dermed få et variert innblikk i barns liv. Dette trekker lærere også frem som en stolthet ved deres profesjonsutøvelse (Christensen & Godø, 2021). På den andre siden er det mulig at skoleansattes valg om å stole på egne opplevelser, skyldes deres tillit til egne ferdigheter, samt stolthet over sitt eget fagfelt og arbeid.

Samtidig er det også interessant at andre instansers observasjoner og kunnskap ser ut til å avfeies fra skolens side. Eksempelvis viser empirien at andre instanser ble møtt med motvillige holdninger, ikke ble lyttet til og snakket ned om. Foreldrenes inntrykk av dette bidro til at de ikke anså skolen som villige til å hjelpe barnet deres, og konflikten i

samarbeidet eskalerte. Foreldrenes erfaringer kan forklares som en opplevelse av mangel på åpenhet fra skolens side (Lund, 2018). Da åpenhet regnes som den viktigste faktoren for et samarbeid, er det mulig å anse en mangel på nettopp dette som en mulig årsak til et konfliktfylt samarbeid. Gjennom den motviljen foreldrene erfarte fra skolen, kan det ha gitt dem inntrykk av at skolen ikke var åpen for å ville se andre perspektiver eller tolkninger av en kompleks situasjon. Skolen fikk dermed enerett på sannheten.

Fra et annet perspektiv gav tverrfaglig samarbeid foreldre en opplevelse av at skolen stilte mer forberedt til møter. På den ene siden kan dette handle om at skolens kompetanse kan overskride foreldres kompetanse på det samme feltet, og at de derfor ikke har ansett det som nødvendig å ha klare punkter i møte med foreldre. For foreldre kan dette derimot oppleves som manglende interesse eller innsikt til å forstå hvorfor samarbeidet fant sted. Foreldre kan dermed oppleve at skolen ikke anså dem som en like viktig del av, og opplevd seg mindreverdige i samarbeidet, noe som trolig kan bidra til mistillit og konflikt. Fra den andre siden kan skolens økende forberedelse skyldes at tverrfaglige- og flerfaglige samarbeid med andre profesjoner behøvde et tydeligere og klarere bilde av situasjonen for å finne ut hvordan hver enkelt kunne bidra. Skolens forberedelser kan derfor anses som et uttrykk for at de tok utfordringen på alvor.

## 6 Oppsummering

Som sett gjennom empirien presentert i kapittel 4 og diskusjonen i kapittel 5, kan det oppstå konflikt i samarbeid mellom skole og hjem på ulike grunnlag. Det er derfor ikke mulig å fastslå noen spesifikke årsaker til hvorfor konflikt oppstår, men det er mulig å se hvordan enkelte utfordringer og måten de møtes på, kan bidra til at det blir konflikt.

Som diskutert er mobbebegrepets forståelse i møte med foreldreforståelsen og skolesystemets utgangspunkt, utfordrende å navigere. Likeså tydeliggjøres det at også hva partene anser som barnets utfordring, blir vanskelig å navigere dersom man har ulike syn på dette. Det viser seg at skole og foreldre kan sitte med ulike narrativ og perspektiver som tidvis er motstridende, og foreldre opplever at skolen bagatelliserer barnets utfordringer. I seg selv er dette noe som kan bidra til konflikt. Det er imidlertid også et bidrag at partene ikke klarer å møtes på midten, og tilsynelatende se hverandres perspektiver. Kampen om å definere mobbing, situasjoner og alvorlighetsgrad bidrar derfor til at foreldre og skole ikke klarer å jobbe sammen på en hensiktsmessig måte. Det blir også tydelig at fordelingen av ansvar, og formidlingen av dette ansvaret, blir et bidrag til konflikt.

Som diskutert blir flere foreldre usikre på egen rolle og involvering, og de erfarer motstridende forventninger. Den uklare formidlingen av foreldrenes involvering er å anse som et bidrag til utvikling av konflikt, da det videre medfører at foreldre involverer seg mer enn skolen trolig skulle ønske, eller på en annen måte. Skolen synes å fremstå som den parten som definerer hva som er positiv og negativ foreldreinvolvering, noe foreldre finner frustrerende å forholde seg til. Imidlertid blir det også tydelig at foreldre kan ha store forventninger til hvordan skolen skal klare å håndtere situasjonen, og hvor raskt det skal gå. Forventningene kan for skolen fremstå urealistiske, og igjen bidra til at skolen ikke føler seg møtt, «låser seg», og ikke ønsker å lytte til foreldrenes innspill.

Foreldrenes erfaringer viser også at utviklingen av tillit, som er et nødvendig utgangspunkt i samarbeid mellom skole og foreldre, har et ustabil utgangspunkt, og at de juridiske rammene ikke muliggjør et tilstrekkelig grunnlag. Foreldres intensjoner blir dermed uklare og kan tolkes som mistillit til skolen, samtidig som skolens manglende åpenhet kan forstås som mistillit fra foreldrenes ståsted. Empirien viser at både skole og foreldre tilsynelatende kan mangle den grunnleggende tilliten til hverandre, eller at denne tilliten kan gå tapt gjennom samarbeidet. Oppsummert viser dermed studien skolens grunnlag for foreldresamarbeid ikke er tilstrekkelig for å håndtere utfordringer som kan oppstå og bidra til konflikt mellom skole og foreldre i komplekse mobbesaker.

Gjennom studien ser man at det som kan bidra til konflikt i samarbeid mellom skole og foreldre er komplekst og sammensatt, da det som bidrar til konflikt kan bestå av ulike delproblemer som gjensidig påvirker hverandre. Det som bidrar til utvikling av mistillit, uenighet og konflikt bør derfor forstås som flere delutfordringer i samarbeidet mellom hjem og skole. Det kan trolig dermed ikke løses eller forandres gjennom å adressere enkelte av utfordringene foreldrene erfarer, men bør ses i sammenheng.

## 6.1 Videre forskning

I denne studien er det forsket på hva som gjennom foreldres erfaringer kan bidra til utvikling av konflikt i komplekse mobbesaker. I lys av mine funn kunne det være interessant å forske videre på hvordan skoleansatte, da spesielt lærere, erfarer møtet med foreldre i komplekse mobbesaker. Det finnes forskning på skole-hjem samarbeid fra skolens perspektiv, men det er lite som spesifikt nevner komplekse mobbesaker hvor det kan være sterke følelser involvert fra foreldrenes side. Jeg har gjennom oppgaven undres på hvordan lærere selv erfarer sine evner til å møte foreldre i en slik krise det kan være når barnet utsettes for mobbing, og hvorvidt deres ferdigheter med foreldresamarbeid erfares som mulig å gjennomføre i praksis. Hva slags kompetanse har lærere på å møte foreldre i slike vanskelige situasjoner? Hva ville de erfart som bidrag til konflikt i foreldresamarbeid?

I forlengelsen av denne oppgavens funn ser jeg det relevant å forske videre på hvorvidt flere profesjoner i skolen kunne bidratt til mer hensiktsmessige foreldresamarbeid. Som nevnt er det flere profesjoner som har annen kompetanse enn lærere som trolig har andre utgangspunkt for sine forståelser. Disse kan om mulig bidra til at foreldre opplever seg mer tatt på alvor. Det burde derfor sees nærmere på hvordan andre profesjoner bidra i foreldresamarbeid, og om flere profesjoner i skolen kan bidra til at skolen kan oppfylle sine plikter og sitt mandat på en mer hensiktsmessig måte.

## 7 Retning for videre praksis

Som beskrevet og drøftet gjennom denne oppgaven er det flere faktorer som kan bidra til at samarbeid mellom skole og foreldre blir konfliktfylte. Gjennom de ulike kapitlene har det blitt diskutert hvordan ulike forståelser av begrepet og hendelser kan bidra til at foreldre ikke får en opplevelse av å bli tatt på alvor. Likeså er det diskutert hvorvidt ansvarsfordelingen mellom foreldre og skole oppleves som skiftende og uklare, noe som kan medføre utfordringer og konflikt. Det vil dermed trekkes frem ulike konsekvenser og muligheter for videre praksis.

### 7.1 Skolen – ikke bare for lærere

Som sett i empiri og drøfting er det utfordrende for foreldre og skole å ha lik forståelse av hverandres roller i samarbeidet. Foreldre opplever at de ikke møtes med profesjonalitet i den krisen de erfarer når barnet deres utsettes for mobbing, og at deres reaksjoner får negative konsekvenser for samarbeidet og dermed barnet deres. Likeså kan det synes som at instanser som skolen plasserer i ytre lag, har utfordringer med å få sin plass og perspektiver frem i lyset. Som nevnt innledningsvis er det i dag et økende fokus på tverrfaglig og flerfaglig samarbeid i skolen, da spesielt med tanken om å ansette flere profesjoner. Selv om lærere og skoleansatte for øvrig har relasjonskompetanse og kommunikasjonskompetanse, viser empirien at foreldre ofte ikke erfarer dette i praksis. Det kan også fremstå som at skolen i møte med andre instanser fra ytre lag, kan kjenne på usikkerhet og mistillit, og stoler mer på egne forståelser. Det kan derfor være nødvendig å gjøre samarbeidet med ytre instanser enklere. Gjennom å ansette flere profesjoner i skolen vil dette føre flere profesjoner inn i det samme indre laget (Christensen & Godø, 2021), og gi et grunnlag til å bygge en større tillit til andre profesjoners innsikt. Det er profesjoner som barnevernspedagoger, vernepleiere, sykepleiere og sosionomer som har kompetanse på å nettopp møte folk i krise. Da disse heller ikke er en del av den klassiske skolen, er det mulig at de kan fungere som en tredjepart som står mellom foreldre og skolen, og som dermed kan bidra til meklings dersom det oppstår uenigheter. Imidlertid krever dette at skolen viser en større åpenhet for innspill fra nettopp andre profesjoner. Som sett i Gjertsen (m. fl., 2017) har sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere fortalt om en opplevelse av å være en «underdog», og at deres perspektiver ikke alltid ble godt mottatt. Det kan dermed være nødvendig å se på hvorvidt andre profesjoner bør få plass i skolens indre lag, heller enn det ytre. Dersom skolens indre lag blir flerfaglig og tverrprofesjonelt kan terskelen for å kontakte andre forsvinne, da samtlige profesjoner vil jobbe side om side. Skolen vil da også slippe å bruke unødvendig tid på kontakt med instanser i ytre lag, da instansene som det er behov for allerede er på skolen. Det vil da bli lettere å dra veksler på hverandre, heller enn å trekke dem inn når en utfordring allerede er oppstått. Slik kan flere profesjoner i skolen være et tiltak for de forventninger lærere kjenner på i møte med nye samfunnsutfordringer og kompetanse. I møte med komplekse saker hvor hendelser som psykisk helse og vold kan være innblandet i, vil det kunne avlaste lærere dersom andre med relevant erfaring og utdanning på disse områdene, ville kunne bidra spesifikt inn i de gitte situasjonene.



## 7.2 Samarbeidets struktur og grunnlag

En annen mulig retning for videre praksis er å gjøre en vurdering av skole-hjem samarbeidets utgangspunkt og grunnlag. Som sett gjennom tidligere forskning og oppgavens empiri er det tydelig at verken lærere eller foreldre har stor tillit til de samarbeidsformene som legger dagens grunnlag. På den ene siden bør man stille spørsmål ved hvorvidt et økt skole-hjem samarbeid ville vært nødvendig med alle foreldre, spesielt ettersom foreldresamarbeid er ressurskrevende. Fra den andre siden er det tydelig at grunnlaget for skolens tillit til foreldre er tynt, noe som i komplekse mobbesaker som i denne oppgaven, kan medføre store konsekvenser for barna som havner i kryssilden. Det kan derfor være interessant å se nærmere på hvorvidt dagens gjennomføring av utviklingssamtaler og foreldremøter i praksis oppnår sine mål. Dersom foreldresamtalens mål er å skape en grunnleggende tillit og forståelse mellom skole og foreldre, kan det være nødvendig med nye retningslinjer og måloppnåelse for å sikre at disse møtene ikke bare blir gjennomført av plikt, men at det faktisk kommer noe godt ut av det.

Likeså kan utviklingssamtalene være en god arena for å bli kjent med foreldre og elev sammen. Det kan gjennom drøftingen tyde på at det kunne være behov for en samarbeidsarena som er noe mindre preget av plikt og tydelig struktur. Ettersom elever ofte kommer seg til skolen på egenhånd, er det ikke mange uformelle møtepunkter mellom skole og foreldre, slik eksempelvis i en barnehage. Skolen må derfor nytte de arenaer den har for å få det tillitsgrunnlaget som er hensiktsmessig i møte med foreldre. En konsekvens for videre praksis kan dermed være å gjennomgå hvorvidt foreldresamtaler og utviklingssamtaler oppnår et faktisk foreldresamarbeid, og om form eller struktur kan bidra til en bedre og mer hensiktsmessig grobunn for tillit mellom partene.

## 7.3 Kjernekompetanse utøvd i praksis

Gjennom empiri og diskusjon har det også blitt tydeliggjort at foreldre ikke opplever at lærere klarer å møte dem i deres bekymringer, samt at de får rom til å komme med sine reaksjoner. Som sett i kapittel 2 er dette noe lærere selv anser som en av sine nøkkelferdigheter (Dahl m.fl., 2016). Samtidig finner de foreldresamarbeid utfordrende dersom partene har ulike perspektiver (Christensen & Godø, 2021), og samarbeidet blir følelsesladd (Lund, 2018). Det kan derfor stilles spørsmål ved om lærere klarer å implementere sine relasjonsferdigheter i møte med foreldre som står i en krise. En mulig retning for videre praksis kan derfor være et økt fokus på samarbeid med sårbare grupper, slik som barn og familier i situasjoner som denne oppgaven fokuserer på. Likeså kan øvelser på gjennomføring av foreldresamarbeid og øvelse på ferdigheter innenfor konflikthåndtering og de-eskalering under utdanning, kunne bidra til at lærere blir bedre rustet til å ikke bare møte foreldres følelser, men også ha kontroll over egne følelser i møte med den andre. Forståelsen av hvordan egne følelser kan speiles i den andre part kan om mulig bidra til at skoleansatte kan klare å sette egne følelser til side, og være åpne for foreldreperspektivet. Da er det Det er da mulig at skole og foreldre vil kunne klare å bidra til et positivt og hensiktsmessig samarbeid, heller enn å bidra til nettopp konflikter og uenighet.

## Litteraturliste

Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøseneteret. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/a-bli-utsatt-for-mobbing---en-kunnskapsoppsummering-om-konsekvenser-og-tiltak.pdf>

Bæck U-D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. (Utg. 1). Fagbokforlaget

Christiansen, H. & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Læreres forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Vol. 105(1). s. 17-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>

Dahl, T., Askling, B., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvostrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

Del Busso, L. (2018). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning. Brottveit G. (Red) (2018, s. 46-54). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder – om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal.

Faugstad, R. & Jenssen, E. S. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Norsk tidsskrift for utdanning og praksis*. Vol 13 (1). 98-110. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1898>

Fauske, H., Lichtwarck, W., Bennin, C. & Buer, B. A. (2016). Tverrfaglig samarbeid i barnevernets beslutningsprosess. I Christiansen, Ø. & Kojan, B. H. (Red.), *Beslutninger i barnevernet*. (2016, s. 189-194). Universitetsforlaget.

Forskrift til opplæringslova. (2010). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2022-01-05-20). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

Gjertsen, P-Å, Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, Vol.21(2). s. 163-179. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05>

Hale, Rebecca ; Fox, Claire L ; Murray, Michael. (2017). "As a parent you become a tiger": Parents talking about Bullying in school. *Journal of child and family studies*. Vol.26 (7). 2000-2015. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0710-z>

Hein, N. (2009). Forældrepositioner i elevmobning – afmagtsproduksjon i skole/hjem-samarbeidet. Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (Red). *Mobning – sociale processer på afveie*. (2009, s. 59-98). Hans Reitzels forlag.

Hein, N. (2014). Parental positions in school bullying: The production of powerlessness in home-school cooperation. Schott, I. R & Søndergaard, D. (Red.). *School Bullying: New Theories in Context*. (2014, s. 301-330). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139226707.017

Kvale S. & Brinkmann S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (Utg. 3). Gyldendal Akademisk.

Lund, I., Helgeland, A., & Bobo Kovac, V. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, Vol. 11(3), Art. 5, 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4691>

Lund, I. (2018). Kommunikasjonens muligheter og utfordringer i samarbeid. Johannessen, B. & Skotheim T. (Red). *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (2018, s. 338-354). Gyldendal Akademisk.

Myrann, M. K., Nome, K. V. & Piros, A. S. H. (2018). Tverrfaglig samarbeid mot samme mål. Johannessen, B. & Skotheim T. (Red). *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (2018, s. 116-145). Gyldendal Akademisk.

NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Norsk senter for forskningsdata. (u.å). *Barnehage og skoleforskning*. Hentet den 13. april 2022 fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>

NOU 2015:2 (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt læringsmiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

O' Brian, N. (2019). Understanding Alternative Bullying Perspectives Through Research Engagement With Young People. *Frontiers in psychology*, 2019 (10:1984.) s. 1-27. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01984>

Olweus D. (2003). *Mobbing i skolen – hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova (2017). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-2021-05-21-42). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Prop. 57 L (2016-2017) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/?ch=1>

Regjeringen. (2021. 11. juni). *Læringsmiljø og mobbing*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/laringsmiljo-og-mobbing/id2353806/>

Roland, E. (2020). *Mobbeloven. Opplæringslovens kapittel 9A og god praksis*. Fagbokforlaget.

Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Universitetsforlaget.

Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research*. (5. utg). London. Sage.

Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusjonsangst. Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. *Mobning – sociale prosesser på afveie*. (2009, s. 21-58). Hans Reitzels forlag.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. Brinkmann, S. & Tanggaard L. (Red). *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling*. (2012, s. 17-78). Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Fagbokforlaget.

Thomassen M. (2020). Fenomenologiens mange ansikter. Jenssen D., Kjørstad M., Seim S. & Tufte P. A. (Red). *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag*. (2020, s. 103-134). Gyldendal.

Thorvaldsen, S., Westgren, B.B., Egeberg, G.E. & Rønning, J.A.R. (2018). Mobbing, digital mobbing og psykisk helse hos barn og unge i Tromsø. *Tidsskriftet Norges Barnevern* 95(2-3), 128-142. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2018-02-03-05>

Tjora A. (2018). *Viten skapt – kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

Tjora A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (Utg. 4). Gyldendal Akademisk

Wendelborg (2022). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2021/2022*. (ISBN 978-82-7570-675-9). Utdanningsdirektoratet. [https://www.udir.no/contentassets/67593ef7e08a43b9a123d6088017b8e1/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2021\\_22-1.pdf](https://www.udir.no/contentassets/67593ef7e08a43b9a123d6088017b8e1/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2021_22-1.pdf)

## Vedlegg 1

# Intervjuguide

### Intro-spørsmål:

Hva heter du / dere?

Hvor gammelt / hvilken klasse var deres barn i da saken startet?

Hvilket år var dette?

Hvor lenge varte saken?

Er du ditt barns foresatte?

Barnet gutt / jente?

(ikke ta på tape, men notert ned)

### Mobbing:

1. Kan du si noe om hvordan du forstår mobbing?
2. Kan ikke du fortelle litt om hvordan du opplevde at situasjonen med ditt barn startet og utviklet seg?
  - a. Hvordan merket du det på ungen?
  - b. Fortell litt om hvordan barnet ditt var før, og hvordan dette endret seg.

### Samarbeid:

3. Når du / dere først gikk til skolen, hvordan opplevde du det første møtet?
4. Fortell litt om den prosessen dere gikk inn i sammen med skolen. Hvordan håndterte de situasjonen?
5. Hvordan forsto dere utfordringen til barnet deres?
6. Hvordan beskrev skolen barnet deres på denne tiden?
7. Hvordan var dette i forhold til dine egne opplevelser av hvordan barnet var?
  - a. Hvordan påvirket skolens syn ditt eget syn på barnet?

8. Når du tenker på skole-hjem-samarbeid, hvordan tenkte du på forhånd at dette ville se ut?
9. Hadde du noen forventninger til skolen?
10. Opplevde du at skolen hadde noen forventninger til deg som forelder, hvilke?
11. Hva var det viktigste for deg at skolen forsto?
12. Hvordan opplevde du / opplevde du ikke at disse forventningen ble innfridd?

**Oppsummerende:**

13. Hvis vi nå tenker tilbake; hva ville du gjort annerledes?
  - a. Byttet skole, flytte?
  - b. Hvordan går det med barnet ditt nå?
  - c. Hva gjorde / klarte den nye skolen som den gamle skolen ikke gjorde / klarte?
14. Hva kunne skolen gjort, for å gjøre deres opplevelse av skole-hjem samarbeidet annerledes?
15. Hva har denne situasjonen gjort med deg?
16. Hva tenker dere i ettertid hadde vært den beste måten som skolen kunne håndtert situasjonen på?

## Vedlegg 2

### Vil du delta i forskningsprosjektet

«Å møtes på midten»

Et innsyn i foreldre sine erfaringer av sitt samarbeid med skolen i mobbehåndteringssaker

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i de erfaringer foreldre har fått gjennom å samarbeide med skolen i mobbehåndteringssaker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### Formål

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som kan bidra til å frembringe nyttig informasjon om hva som kan skape et godt skole-hjem-samarbeid. Formålet med prosjektet er å få innblikk i foreldre til mobbede barn sine erfaringer av samarbeid med skolen i møte med mobbehåndteringen. Problemstillingen for oppgaven er «Hvordan erfarer foreldre sitt samarbeid med skoleansatte i møte med mobbehåndtering i skolen?».

Jeg er en kvinne på 5. året på en Master i barnevern, NTNU. Dersom du har et barn som har blitt utsatt for mobbing, og vært i samarbeid med skolen for å løse dette, så er jeg interessert i å snakke med deg. Jeg tenker at dine erfaringer med skole-hjem-samarbeid er nyttige og relevante, og kan bidra til at foreldre, og deres barn, i fremtiden kan få bedre støtte og hjelp.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis ved NTNU, Lasse Skogvold Isaksen, og studenten Elise Songe Kittelsen er ansvarlige for prosjektet.

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

For å få kontakt med personer til mine intervjuer får jeg hjelp av Mobbeombudet i Trøndelag, Hans Johan Lieng. Han har kun som oppgave og distribuere informasjon til personer som kunne tenke seg å delta. Dersom du kunne tenke deg å delta så kan vi kontaktes gjennom telefon eller epostadresse som du finner nederst i brevet under kontaktopplysninger.

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

Å delta vil for deg bety at du inviteres til en intervjusamtale på ca. 1 time for å snakke om hvordan du erfarte møtet med skolen; hvordan forsto du ditt barns situasjon, hvilke erfaringer har du fra samarbeidet med de ansatte. Dersom du og din partner/ektefelle/samboer, begge var involverte i samarbeidet med skolen, vil det være mulig for dere å delta i samme intervju.

Ved deltakelse vil navn eller annen informasjon som kan identifisere deg som person bli anonymisert i alt datamateriale og fremtidig oppgave. Jeg kommer under intervjuet til å spørre deg om å bruke båndopptaker, uten og inkludere navn, slik at dine synspunkter blir riktige. Dersom du ikke ønsker at jeg bruker båndopptaker, vil intervjuer gjennomføres ved at jeg kun noterer ned det du forteller.

Intervjuet vil både kunne gjennomføres fysisk eller digitalt. Fysiske intervjuer vil finne sted i Trondheim mellom november 2021 og januar 2022. Dersom du ikke er komfortabel med fysiske intervju, eller at det ikke passer av andre grunner, vil det være mulig å gjennomføre intervjuet digitalt. Under intervjuet er det bare jeg som vil være til stede sammen med deg/dere.

### **Det er frivillig å delta**

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

Dersom du fremdeles er i dialog med Mobbeombudet, Hans Johan Lieng, vil dette på ingen måte påvirke deres forhold til han videre.

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

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

- De som vil ha tilgang til opptakene og notatene er student og veileder.
- Navn eller annen informasjon som kan identifisere deg som person vil anonymiseres i alt datamateriale og framtidig oppgave.
- Datamaterialet lagres innelåst på kryptert lagringsenhet.

All publisering skal gjøres slik at ingen enkeltdeltakere skal kunne gjenkjennes.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022. Opptak og personopplysninger slettes ved prosjektslutt.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for sosiale arbeid ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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



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

- Institutt for sosialt arbeid, NTNU, ved Lasse Skogvold Isaksen, [lasse.s.isaksen@ntnu.no](mailto:lasse.s.isaksen@ntnu.no), tlf. 73559187.
- Masterstudent: Elise Songe Kittelsen, [eliseski@stud.ntnu.no](mailto:eliseski@stud.ntnu.no), tlf. 97786949.
- Vårt personvernombud: NTNUs personvernombud, Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no), tlf. 93079038.

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

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

Med vennlig hilsen

Lasse Skogvold Isaksen  
(Forsker/veileder)

Elise Songe Kittelsen

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Å møtes på midten*» - Et innsyn i foreldre sine erfaringer av sitt samarbeid med skolen i mobbehandlingssaker, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fysisk intervju dersom det er praktisk gjennomførbart
- å delta i digitalt intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

### Vil du delta i forskningsprosjektet

«Å møtes på midten»

Et innsyn i foreldre sine erfaringer av sitt samarbeid med skolen i mobbehåndteringssaker

**Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Vi ønsker å finne ut hvilke erfaringer foreldre har fra samarbeidet med skolen når det gjelder å håndtere mobbing av barn.**

#### Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut hvordan foreldre har opplevd det å snakke med, og få hjelp av skolen når barnet deres blir mobbet.

Vi har lyst å snakke med foreldre som har barn som har blitt mobbet i skolen, og som sammen med skolen har forsøkt å gjøre hverdagen bedre for barnet sitt. Vi håper du vil være med!

Jeg som har forskningsprosjektet er en kvinne på 25 år, som studerer en Master i Barnevern ved NTNU. Jeg vil gjerne snakke med dine foreldre dersom du har blitt utsatt for mobbing, og dine foreldre har vært i samarbeid med skolen for å løse dette. Jeg tror at dine foreldre sine opplevelser av samarbeid med skolen er viktige for å gjøre dette lettere for barn og foreldre som også opplever at sine barn blir mobbet.

Vi vil for eksempel stille foreldrene dine spørsmål som:

- *Hvordan forstår du ordet mobbing?*
- *Hvordan skjedde mobbingen av ditt eget barn?*
- *Hva tenkte du at skolen skulle hjelpe med, før dere snakket med skolen?*

Hvis du har lyst å være med, vil vi gjerne snakke med dine foreldre.

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Norges teknisk- og naturvitenskapelige universitet – NTNU.

#### Hvem leder forskningsprosjektet?

Masterstudenten bak prosjektet heter Elise Songe Kittelsen.



Det er også en forsker og veileder fra NTNU med i prosjektet. Han heter Lasse Skogvold Isaksen.

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

Vi spør deg om å være med, fordi du er barnet til de foreldrene vi ønsker å snakke med.

Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men dine foreldre gir deg dette brevet fra oss.

Hvis du har lyst til at dine foreldre skal være med, kan du skrive under å gi ditt samtykke til dette lenger nede i dette skrivet.

Hvis du ikke har lyst til å være med i forskningsprosjektet, kan du si til dine foreldre at du ikke vil at de skal være med. Du kan også kontakte Elise Songe Kittelsen eller veileder Lasse Skogvold Isaksen gjennom deres kontaktinformasjon som du finner lenger nede i dette skrivet.

## **Hva betyr det for deg å delta?**

Hvis du synes det er greit at en eller begge foreldrene dine deltar, vil vi ha et intervju med en eller begge dine foreldre. Et intervju er en samtale der vi stiller forskjellige spørsmål.

Spørsmålene vil handle om deres opplevelser av hjelpen de fikk fra skolen, hvordan de opplevde å snakke med skolen og mobbingen, og hvordan mobbingen av deres barn så ut.

Elise Songe Kittelsen vil være med under intervjuet, og hun vil gjøre lydopptak av intervjuet dersom du og dine foreldre synes dette er greit.

Intervjuet vil ta ca. 60 minutter.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.

Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg og dine foreldre vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg.

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

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvordan dine foreldre opplevde det å snakke med, og få hjelp av skolen da du ble mobbet.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare masterstudent Elise Songe Kittelsen og veileder Lasse Skogvold Isaksen som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg eller dine foreldre.

Vi følger loven om personvern.

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

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 2. mai 2022.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

### **Dine rettigheter**

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be masterstudenten rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av få informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

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

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

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

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med:

Masterstudent: Elise Songe Kittelsen, [eliseski@stud.ntnu.no](mailto:eliseski@stud.ntnu.no), tlf. 97786949.

Veileder ved NTNU, Lasse Skogvold Isaksen, [lasse.s.isaksen@ntnu.no](mailto:lasse.s.isaksen@ntnu.no), tlf. 73559187.

NTNUs personvernombud, Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no), tlf. 93079038.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at vi gjør dette forskningsprosjektet.

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Lasse Skogvold Isaksen  
(Forsker/veileder)

Elise Songe Kittelsen

---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*A møtes på midten*» - Et innsyn i foreldre sine erfaringer av sitt samarbeid med skolen i mobbehåndteringssaker, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At en eller begge mine foreldre kan delta i fysisk eller digitalt intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

