

Veronika Nordseth-Daleng

Tverrfaglig samarbeid i mobbeproblematikk

En kvalitativ studie om erfaringene i møte mellom elev, foreldre og samarbeidende instanser.

Masteroppgave i PED6908 - Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning

Veileder: Wibeke Johansen

Mai 2022

Veronika Nordseth-Daleng

Tverrfaglig samarbeid i mobbeproblematikk

En kvalitativ studie om erfaringene i møte mellom elev, foreldre og samarbeidende instanser.

Masteroppgave i PED6908 - Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning

Veileder: Wibeke Johansen

Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dette er en kvalitativ studiet som retter søkelyset på tverrfaglig samarbeid i mobbeproblematikk. Ved innføring av kapittel 9A i opplæringsloven har vi de siste årene fått økt fokus på elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø, og med fokus på elevens subjektive opplevelse.

Selv med økt fokus, flere nasjonale tiltak og føringer kommer vi ikke all mobbing til livs. Daglig opplever barn og unge i Norge å gå til en skole som ikke oppleves som trygg og god. Min kommune, Salangen fikk i desember 2018 tilskuddsmidler fra Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet (BUFDIR) gjennom tilskuddsordningen «systematisk identifikasjon og oppfølging av utsatte barn». Midlene skulle anvendes til å styrke kommunens utviklingsarbeid, forebyggende arbeid og arbeid som skulle hindre problemutvikling, ekskludering og marginalisering av barn og unge (Evensen og Johnsen, 2021). Salangen valgte å implementere en arbeidsmodell; Bedre Tverrfaglig innsats (BTI) for å øke fokuset på tverrfaglig samarbeid i arbeidet med barn, unge og deres familier. Studiet mitt er gjennomført i en annen kommune enn Salangen, men i en BTI-kommune.

Flere hoder tenker klokere enn ett sies det, og målsetting med denne oppgaven har vært å få frem hvordan vi kan spille på lag til det beste for barn og familier når utfordringer oppstår. For å belyse dette har forskeren gjennom følgende problemstilling; "Hvordan samarbeider instansene rundt eleven når eleven opplever mobbing?" "I hvilken grad settes eleven i førersete?", intervjuet en elev på ungdomsskolen og hennes foreldre, og flere av involverte samarbeidspartnere.

Dette er en fenomenologisk studiet, hvor forskerens ønske er å få innblikk i og forstå forskningsdeltakernes opplevelser, erfaringer og refleksjoner knyttet til når elever opplever mobbing og utenforskap på skolen. Funn har blitt gjort gjennom dybdeintervju, som har blitt tolket og belyst i lys av teori forskeren opplever som relevant. Siden det finnes mye teori både om mobbing og tverrfaglig samarbeid ble en av oppgavene til forskeren i studien å begrense det teoretiske perspektivet til det som var relevant teori for å belyse funn.

Hovedfunn i studien viser at faginstanser har stor grad av enighet på hva tverrfaglig samarbeid i mobbeproblematikk bør inneholde. Studien viser at når mobbing oppstår og man ikke har gode rutiner på hvordan samarbeidet skal foregå, og det svikter på kommunikasjon og rolleavklaringer, så tar foreldrene et ansvar i situasjon. Et ansvar erfaringsbasert forskning vektlegger at foreldre ikke bør ha. Oppgaven vektlegger medvirkning fra elev og foreldre, og at dette bør stå sentralt i arbeidet når elever ikke opplever skoledagen som trygg og god. Studiet viser også at når opplevelsene til skolen og hjemmet er ulike så kan det fort oppstå uoverensstemmelser og da tenger man noen "utenifra blick" som både kan bidra til å dempe konflikten, og som kan bidra til å få struktur på arbeidet. Barn og deres familier trenger et hjelpeapparat som bidrar til helhetlig tenkning.

En begrensning i oppgaven er utvalgets størrelse, og for å kunne trekke sikre konklusjoner vil det være behov for mer forskning. Likevel gir studiet indikasjoner på hva som kan være utfordrende i tverrfaglig samarbeid når mobbing oppstår, og beskrivelser på hvordan man kan intervensere og handle for å stoppe mobbing.

Forord

En lang reise nærmer seg slutten. Dere som kjenner meg vet at jeg er glad i å reise, god til å planlegge og organisere, men at jeg gjerne fyller på med litt mer innhold enn det som er gjennomførbart. Til slutt er det likevel opplevelsene, møtene med nye mennesker og kulturer, nye erfaringer og minnene jeg husker best. Sånn føles det nå som masterstudiet nærmer seg slutten. Det har vært utfordrende, men aller mest utviklende og lærerikt. Jeg har fordypet meg i et tema jeg er opptatt av, og jeg har fått ny kunnskap.

Når man velger å skrive en master så bestemmer man seg for å det er dette jeg skal prioritere mye av den ledige tiden min på i perioden fram mot innlevering. Jeg var forberedt på at det både var tidkrevende og kanskje til tider kjedelig, spesielt å gå glipp av noe sosialt. Uten støtte i fra flere hadde jeg ikke kommet frem..

Aller først må jeg takke Jon Halvdan Lenning, mobbeombud for Troms og Finnmark. Uten han og hans kollegaer som hjalp meg med å skaffe informanter, ville kanskje prosjektet mitt ikke vært mulig.

Den største takken går til eleven, mamma`n og pappa`n. Tusen takk for at jeg fikk bli kjent med dere og for at dere så åpent delte deres erfaringer. Det er noe unik å bli fortalt en personlig historie, og jeg er ydmyk over det dem har delt med meg og med dere.

Takk til alle samarbeidspartnerne til familien, dere som stilte opp som informanter. Takk for at dere satte av tid og for gode bidrag gjennom intervjuene.

Takk til Stein og Ronny ved biblioteket i Salangen. Raskt og effektivt har dere skaffet litteratur som jeg har hatt behov for.

Tusen takk til Wibeke Johansen, min veileder fra NTNU. Du har stilt forventninger og bidratt til at jeg har holdt en stø kurs i arbeidet. Du har utfordret og motivert gjennom hele prosessen på en måte som gjør at kart og terreng henger sammen. Du har vært tilgjengelig, har utvidet språket mitt og gitt meg nye bilder og erfaringer på reisen. Du har hatt tro på meg og prosjektet mitt, uten deg hadde jeg ikke gått trygt i land. Tusen takk for at du har vært med på reisen!

Tusen takk til familien min, mine 4 barn og mannen min, Kenneth, for deres raushet og tålmodighet. Dere har tatt et ekstra tak både hjemme og på fritidsaktiviteter, reist på turer og skirenn uten at jeg har vært med. Dere har vært forståelsesfulle, gitt meg tid og støtta meg når jeg har trengt det som mest. I perioder har dere vært like lei som meg. Jeg er så uendelig glad i dere!

Tusen takk til alle dere på jobb! Dere har oppmuntret og støttet meg underveis. En særlig takk til Ørjan, min kollega i PP-tjenesten som har vært fleksibel og tatt et ekstra ansvar på jobb for at det skulle være mulig for meg å fullføre prosjektet. Tusen takk Ørjan for at du har lest oppgaven og kommet med gode innspill.

Tusen takk til Elise og Ingrid for lange trimturer i all slags vær. Takk for at dere har lyttet og støttet både i opp og nedturer.

Da gjenstår det å ønske deg en god lesestund, måtte oppgaven gjøre en forskjell.

Sjøvegan, 20.mai 2022

Veronika Nordseth-Daleng

Innhold

Sammendrag	v
Forord.....	vi
1 Innledning	10
1.1 Bakgrunn for valg av tema	10
1.2 Problemstilling	11
1.3 Oppgavens oppbygging	12
2 Teoretisk tilnærming	13
2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	13
2.2 Kommunikasjonsteori	14
2.3 Definisjon av mobbing	16
2.4 Nasjonale føringer for et bedre skolemiljø	17
2.5 Kapittel 9A, å fremme, forebygge og håndtere mobbing	18
2.5.1 Barnekonvensjon.....	19
2.6 Tverrfaglig samarbeid	20
2.6.1 Bedre tverrfaglig innsats	21
2.6.2 Skole-hjem samarbeid	22
2.6.3 Taushetsplikt	23
2.7 Når mobbing oppstår, elevenes erfaringer	23
2.8 Handling og tiltak.....	25
2.8.1 Handlingsløypa.....	25
2.8.2. Situert rehabilitering	26
2.8.3 Mentalisering	27
3 Metodisk tilnærming	28
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	28
3.2 Valg av metode og design	28
3.2.1 Design	29
3.2.2 Dybdeintervju	29
3.2.3 Intervjuguide.....	30
3.2.4 Pilotintervju	30
3.3 Datainnsamling og dataanalyse.....	31
3.3.1 Utvalg.....	31
3.3.2 Gjennomføring av intervju	32
3.4 Bearbeiding og tolkning av data.....	34
3.4.1 Transkribering.....	34
3.4.2 Koding og kategorisering	35
3.5 Kvalitet og etiske retningslinjer	35

3.5.1 Reliabilitet og validitet.....	35
3.5.2 Etske betraktninger	37
4 Analyse og drøfting.....	39
4.1 Tverrfaglig samarbeid i mobbeproblematikk	39
4.1.1 Kommunikasjon og samarbeid	42
4.1.1.1 Taushetsplikt	44
4.1.1.2 Rolleavklaring	45
4.1.1.3 Tillit.....	47
4.1.2 Elevmedvirkning.....	51
4.1.3 Handling og tiltak	54
5 Avslutning	59
Referanser	62
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elev og foresatte:	65
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til ansatte.....	69
Vedlegg 3: Intervjuguide	72
Vedlegg 4: Meldeskjema.....	74
Vedlegg 5: Oversikt over informanter.....	76

1 Innledning

I en fase av livet, en kortere eller lengre periode, kan noen barn og foreldre ha behov for å ha kontakt med flere faginstanser på samme tid. I stortingsmelding 6 "Tett på-tidlig innsats" (2019) vektlegger regjeringen at de vil at barn og unge skal bli sett og få den hjelpen de trenger når de trenger den. Dette innebærer at hjelpen må være nært barn og familier, og at instanser samarbeider (KD, 2019).

Fra 1.august 2017 fikk vi en endring i opplæringslovens kapittel 9A som omhandler elevenes skolemiljø. Gjennom opplæringslovens §9A fremheves det at skolen og alle skolens ansatte skal jobbe for et godt læringsmiljø hvor elevene opplever trygghet, trivsel og sosial tilhørighet. Alle skolens ansatte har plikt til å følge med og til å varsle rektor om ansatte observerer forhold som kan få elever til å føle seg krenket i form av å oppleve mobbing, trakassering, vold eller diskriminering fra andre (KD, 2019).

Hvordan voksne møter og forstår atferden til eleven, og vil gjenspeile seg i hvor lyskasteren rettes når tiltak mot mobbing skal settes inn, hvor en skal holde fokus, hvilke spørsmål man stiller og hvordan man følger opp det som har skjedd (Lund og Helgeland, 2020). Trygge og gode oppvekstmiljø krever et helhetlig fokus der alle parter bidrar, og her må barn og unges egne stemmer sikres, skriver mobbeombudet i Troms og Finnmark i sin årsrapport (2022).

De siste årene har det vært økt fokus på FN`s barnekonvensjon, med særlig fokus på elevens trivsel og eleven sin stemme og rett til å medvirke. Vi som jobber med barn og unge skal ha kunnskap om hvordan vi skal handle og ta avgjørelser i tråd med barnekonvensjonen, henholdsvis barnets beste og barnets rett til å bli hørt, artikkel 3.1 og 12 (Stette,2022).

I denne studien ønsker jeg å rette blikket mot to faktorer som kan bidra til å skape gode oppvekstvilkår for barn og unge. Det ene er hvordan instanser rundt barn og familier samarbeider til barnets beste og hvordan ulike faginstanser vektlegger elevens og foreldrenes stemme i samarbeidet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg jobber i dag som fagleder ved en interkommunal pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), i Salangen og Lavangen kommune. I desember i 2018 fikk de to kommunene tilskuddsmidler fra barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, BUFDIR, til «systematisk identifikasjon og oppfølging av utsatte barn». Våre kommuner inngikk et samarbeid med Kompetansesenter Rus Nord-Norge, KORUS nord, og startet våren 2019 med implementering av bedre tverrfaglig innsats, kaldt BTI-modellen (forebygging.no). Formålet med modellen er å tidligst mulig bidra med oppfølging og hjelp, og gjennom BTI kvalitetssikre at gravide, barn og unge og deres familier får helhetlige og koordinerte tjenester. Dette innebærer å ha gode strukturer for samarbeid, og det skal oppleves trygt å be om hjelp om man trenger det. BTI-modellen inneholder tiltak og oppfølging på primær- og sekundært nivå i kommunen. BTI-modellen er implementert og tatt inn som en del av det ordinære tjenestetilbudet både i Salangen og Lavangen kommune som vi er PP-tjeneste for. Alle enheter som jobber med barn og unge bruker handlingsveilederen og stafettloggen; verktøyene i modellen. PPT har en sentral rolle i dette arbeidet, og har nå etter prosjektets slutt overtatt den videre administreringen av modellen.

I min tidligere jobb i statlig barnevern jobbet jeg med ungdom og familier og deres møte med nettverk og samarbeidene instanser, instanser som hadde stor betydning og innvirkning i deres liv. Disse og personlige erfaringer, der et av mine barn har opplevd utenforskap i sine skoleår ligger til grunn for mitt valg av tema. Det å ha barn som ikke ønsket å gå på skolen gjorde noe med meg som mamma. Å stille opp for henne var en selvfølge, mer enn en gang har jeg reflektert rundt om det for henne har hatt betydning å ha en mamma som kjente til systemet, til lovene og at jeg hadde nærhet til de instansene som kunne hjelpe. Om det var viktig eller avgjørende for at hun for eksempel fullførte grunnskolen får vi aldri svar på. Gjennom dette studiet ønsker jeg å rette blikket mot tverrfaglig samarbeid, og gjennom erfaringsbasert kunnskap ønsker jeg å frembringe nyttig informasjon om tverrfaglig samarbeid i mobbeproblematikk.

1.2 Problemstilling

«Et vellykket prosjekt begynner med en god problemstilling» (Ryen, 2002:75).

Ryen (2002) beskriver fire områder man må ha fokus på for å lage en god problemstilling; at målet er å si mye om lite, og ikke omvendt, problemstillingen må være forskbar, formuler problemstillingen i en setning, og å avgrense problemstillingen. Før oppstart av masterprosjektet hadde jeg landet tema for min forskning. Jeg hadde tanker om mulig problemstilling, og det ble noen drøftinger med veileder før jeg bestemte meg for problemstilling og forskningsspørsmål. Inspirert av praksisfeltet og med bakgrunn i egne erfaringer både privat og jobb var jeg nysgjerrig på å finne mer ut av hvilke erfaringer og opplevelser elever og familier som trenger hjelp har i møte med hjelpeapparatet. Jeg har landet på en todelt problemstilling:

«Hvordan samarbeider instansene rundt eleven når eleven opplever mobbing?»

«I hvilken grad settes eleven i førersete?».

Når elever opplever å bli mobbet eller utestengt møter både elever og foreldre ulike hjelpeinstanser som lærer, rektor, skoleeier, helsesykepleier, BUP og PPT, listen er ikke uttømmende. Formålet med denne studien er å belyse erfaringer og refleksjoner knyttet til møtene mellom familien og hjelpeinstansene.

Informantene i dette masterprosjektet er elev, foreldre og hjelpeinstanser i en case der mobbingen eller utenforskapet allerede er definert. Eleven har opplevd mobbing eller utenforskap av en slik grad at skole, elev og foreldre trengte hjelp fra ulike tjenester i hjelpeapparatet, og målet var at instansene skulle bidra til at mobbingen skulle ta slutt. Jeg kommer ikke til å rette søkelyset mot selve mobbingen eller hva som bidro til utenforskap, men å belyse hva samarbeidet imellom instansene inneholdt som bidro til endring for eleven og foreldre.

Mine forskningsspørsmål har vært; Hvilke erfaringer har de ulike tjenestene som er involvert gjort seg, og hva har de ulike instansene vektlagt i samarbeidet for å skape et godt psykososialt miljø på skolen? Opplevde eleven som eide opplevelsen å bli involvert, og opplevde eleven å bli tatt på alvor? Hvilke tiltak fremmet en løsning, og hvordan bidro tiltakene til elevens opplevelse av et trygt og godt skolemiljø?

10 års grunnskole er lovfestet i Norge, det er obligatorisk og ikke noe vi kan velge bort. Videre er det å ha et trygt og godt skolemiljø en individuell lovfestet rettighet (UDIR-32017). Om elever ikke opplever å ha et trygt og godt skolemiljø sier loven at alle voksne rundt har plikt til å gripe inn. Dette tror jeg de fleste ansatte i skolen er godt kjent med, men det er ikke like enkelt å leve opp til eller gjennomføre i praksis. I

perioder opplevde ikke min datter skoledagen sin som trygg og god. Som mamma kjente jeg på et dilemma; plikten til å sende min datter på skolen versus det at hun hadde en individuell rett til et trygt og godt skolemiljø. Som foreldre kunne vi ikke over lengre tid la henne være hjemme og ikke dra på skolen, men hva gjør man da?

Noe av det jeg ønsker å belyse i dette prosjektet er om det er forskjeller mellom det elev, foreldre og skole mener hjelper i slike situasjoner. Jeg håper å kunne identifisere måter det kan være nyttig å jobbe på og måter som gir positiv effekt. I familierapien er et kjent begrep at vi skal gjøre mer av det som fungerer, eller begrepet som den kjente amerikanske systemteoretikeren Gregory Bateson lanserte; "en forskjell som gjør en forskjell" (Ulleberg, 2007). Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å identifisere faktorer som har vist å ha en positiv påvirkning i arbeid med barn og unge som opplever mobbing, faktorer som gjør en forskjell.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av fem kapitler. I det første kapitlet har jeg gjort rede for bakgrunn av valg av tema og problemstilling. Kapittel to handler om noen føringer på nasjonalt nivå som har betydning for min studie, og den teoretiske forankringen eller bakteppe for oppgaven. Det finnes mye forskning og teori om mobbing og utenforskap. Jeg har valgt ut begrep og teori som jeg anser som relevant, og jeg har måtte gjøre et utvalg for å begrense omfanget. I det tredje kapitlet tar jeg dere gjennom den metodiske tilnærmingen. Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet, utvelgelse av informanter, datainnsamling, gjennomføring av intervju og etiske forhold som har hatt betydning for min forskning. I kapittel fire har jeg valgt å presentere funnene i min forskning og å drøfte de i lys av teori. Til slutt avrunder jeg med å reflektere rundt hva min forskning kan bidra til jamfør ønske om at vi alle skal gjøre mer av det som oppleves som nyttig.

2 Teoretisk tilnærming

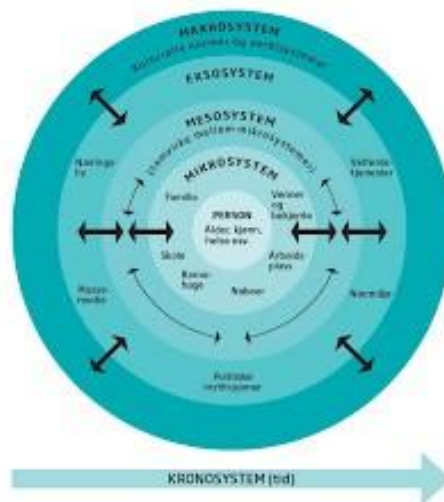
«Evnen til å forebygge, til å se det usynlige og til å gripe inn blir styrket av kunnskap. Kunnskap om spillet når mobbingen skjer» (Roland, 2014: 11)

Mobbing har eksistert i lang tid, og er et fenomen som mange har økende interesse for og kjennskap til. Det å ha kunnskap om hva som skjer når mobbing oppstår og hvilke tiltak som fungerer kan være avgjørende for, om, når og hvor godt mobbingen reduseres eller opphører. I dette kapitlet presenteres et utvalg av teori som tar utgangspunkt i studiens problemstilling: *Hvordan samarbeider instansene rundt eleven når eleven opplever mobbing? I hvilken grad settes eleven i førerete?*

Samarbeid rundt eleven er sentral i studien, og som familieterapeut er det naturlig for meg å ta utgangspunkt i det systemteoretiske perspektivet. Jeg vil kort beskrive ulike nasjonale føringer og lovendringer, og artikler i FN`s Barnekonvensjon, som jeg mener bør ha betydning for hvordan barn inkluderes i saker som angår dem selv. Som en del av teorien kommer jeg inn på begrepet mobbing, og måter å intervensjonere når mobbing oppstår, og forståelsen av hvordan alle involverte parter skaper løsninger sammen. Til slutt i kapitlet presenteres tiltak og handlinger som kan være nyttig når mobbing oppstår.

2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Alle mennesker lever og utvikler seg i samspill med andre mennesker, og vi påvirker og påvirkes gjennom ulike former for kontakt med hverandre. Det kan være lek, og samtaler i familien, skole, jobb eller andre aktiviteter. Urie Bronfenbrenner introduserte sin økologiske utviklingsmodell og modellen besto av fire ulike systemer, *Mikro-, Meso-, Ekso-, og Makrosystem*. De ulike systemene i modellen er gjensidig avhengig av hverandre, og kan brukes til å utvide perspektiver for å forstå sammenhenger eller systemer vi inngår i (Gulbrandsen, 2019). Teorien til er videreutviklet for å synliggjøre tidsdimensjon, kronosystemet, i menneskets utvikling og Bronfenbrenner belyser hvordan ulike systemer påvirker barns oppvekstbetingelser (Lund og Helgeland, 2020). Modellen, som vist nedenfor, synliggjør samspill og interaksjon mellom barnet og omgivelsene rundt, og hvordan de gjensidig påvirker hverandre.



Figur 1. Helsedirektoratet (2015) sin illustrasjon av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

Mikro er det innerste nivået, barnet befinner seg i mikrosystemet som illustrerer familie og nettverk som skole, barnehage, venner, fritidsaktiviteter (Lund og Helgeland, 2020). Her har menneskene direkte kontakt med hverandre, og det beskrives som et mønster av aktiviteter, sosiale roller og mellommenneskelige relasjoner (Gulbrandsen, 2019). Meso illustrerer samhandlingen mellom individene i mikrosystemet (Lund og Helgeland, 2020). Skole-hjem samarbeid eller overgangen barnehage-skole er eksempler på mesonivå (Gulbrandsen, 2019). Eksosystem utgjøres av forbindelser eller prosesser i miljø som barnet er en del eller påvirkes av, uten å selv være en direkte aktør (Gulbrandsen, 2019). Rammebetingelser som ressurser til skolen er et eksempel. Makronivået, handler om kulturelle normer og verdier i samfunnet som påvirker barnets utvikling (Lund og Helgeland, 2020). Makronivået spiller en stabiliserende rolle ved at det bidrar til å stadfeste og vedlikeholde sosiale mønster og velkjente væremåter, og makronivået kan settes i verk både ovenfra og nedenfra (Gulbrandsen, 2019). Det vil si at hendelser på mikronivå kan føre til endringer på makronivå, for eksempel kan høy forekomst av mobbing i elevundersøkelser på mikronivå føre til nasjonale satsninger mot mobbing på makronivå. Kronosystemet eller tidsdimensjon handler om hvordan hendelser i barnets livshistorie påvirker individets utvikling (Helsedirektoratet, 2015), for eksempel en pandemi som Covid 19. De ulike nivåene i Bronfenbrenners modell kan brukes til å forstå hvordan mennesker eller situasjoner påvirker hverandre, og at hendelser eller endring i et nivå kan føre til endring i et annet nivå.

Når mennesker i et system jobber sammen i samme sak etableres det mønster og strukturer. De blir et sosialt system hvor de gjensidig påvirker hverandre gjennom felles kommunikasjon og samhandling.

2.2 Kommunikasjonsteori

Kommunikasjon er vesentlig i et sosialt system, og alle som jobber med og rundt barn kommuniserer med hverandre. Kommunikasjon stammer fra det latinske verbet *communicare*, og betyr "å gjøre felles" (Røkenes og Hanssen, 2019). Kommunikasjon handler om hvordan man sender og mottar et budskap eller informasjon. Gjennom kommunikasjon skaper vi et opplevelsesfelleskap ved å dele meninger og opplevelser med hverandre, og gjennom kommunikasjon med andre utvider vi vår egen forståelseshorisont (Røkenes og Hanssen, 2019). Mennesker er avhengige av å

kommunisere med andre. Kommunikasjon er ord, kroppsspråk, ansiktsuttrykk og tonefall og det er viktig å være bevisst på hvordan vi formidler oss til og om hverandre. Røkenes og Hanssen (2019) beskriver dette som mellommenneskelig kommunikasjon.

Mellommenneskelig kommunikasjon handler om både det som blir sagt og måten det blir sagt på. Både den som gir budskapet og den som mottar budskapet er med på å gi kommunikasjon mening, skriver Røkenes og Hanssen (2019). Erfaringer, følelser, tolkninger, forventninger og relasjonen mellom mennesker påvirker både hvordan budskapet sendes og oppfattes (Lund, 2021).

Formålet med tverrfaglig samarbeid er å gi barn og familier et helhetlig hjelpetilbud, og da jeg utdannet meg til familieterapeut ble jeg inspirert av kommunikasjonsteorien til sosialantropologen Gregory Bateson. Bateson var opptatt av å forstå hvordan familier i kriser gjenoppretter stabilitet, og han introduserte kybernetikken (Gulbrandsen, 2019). Kybernetikk handler om tilbakemeldingsmekanismer. Bateson beskrev hvordan måten vi oppfatter hverandre på gjennom tilbakemeldinger danner grunnlaget for hvordan vi forstår hverandre (Gulbrandsen, 2019). Bateson ville bort fra lineære årsaksforklaringer, og mente at samspill mellom mennesker måtte forstås i relasjon til andre, og gjennom sirkulære samspillsmønstre (Ulleberg, 2007). Bateson var opptatt av hvordan vi tenker og ikke hva vi tenker, og han rettet fokuset mot samhandlingsmønstrene mellom mennesker fremfor egenskaper og atferd hos enkeltindividet (Ulleberg, 2007). Han mente at informasjon må forstås som en forskjell som gjør en forskjell (Ulleberg, 2007), det innebærer at vi må bruke informasjon vi får om/av andre til å utvide vår forståelse om andre. Når mennesker kommer inn i uheldige samspillsmønstre er det viktig å se på de sirkulære tilbakemeldingsprosessene for å forstå det som skjer og for å kunne endre uheldige samspill (Røkenes og Hanssen, 2019). I uheldige samspill tar mennesker en sekvens ut av en hendelse, beskriver og forstår denne sekvensen som hele hendelsen. Bateson kaller dette for punktuering. Punktuering innebærer at vi slutter å se på samhandlingen, og fastholder visse elementer i samhandlingen som årsak til det som skjer (Røkenes og Hanssen, 2019). Ulik punktuering kan føre oss ut i store diskusjoner ved at vi skylder på eller legger årsaken til diskusjon på de andre. En sirkulær forståelse er ikke at den ene er årsaken til det den andre sier og gjør, men vi ser oss selv, relasjon og samspillet mellom oss som en del av beskrivelsen (Ulleberg, 2007). Problemene oppstår i kommunikasjon mellom mennesker. For at endring skal kunne skje må en av partene gjøre noe nytt (Røkenes og Hanssen, 2019).

Kontekst er et annet sentralt begrep i Bateson`s kommunikasjonsteori. Konteksten er den ytre rammen for kommunikasjon, og vi bringer egne opplevelser, erfaringer og meninger inn i dette rommet (Røkenes og Hanssen, 2019). Når vi oppfatter noe, gjør vi det alltid innenfor en overordna forståelse av hva situasjonen dreier seg om (Gulbrandsen, 2019). Når det ikke er samsvar mellom det vi sier og gjør kan det medføre misforståelser, konflikter og forvirring i kommunikasjonen. "Ved å erkjenne at andre måter å forstå virkeligheten på enn vår egen er mulig, kan vi åpne for en fruktbar refleksjon når vi står fast" (Ulleberg, 2007: 56). Problemene kan oppstå når deltakerne i en samtale har ulike forståelsesramme for samtalen, og det begrenser oss i å finne en løsning (Ulleberg, 2007). Vi kan derfor si at måten eleven, foreldre eller fagpersoner forstår hverandre på, kan stå i veien for å finne gode løsninger.

Bateson er kjent for uttrykket man kan ikke ikke- kommunisere (Ulleberg, 2007). Dette innebærer at all handling er kommunikasjon, og at måten kommunikasjon oppfattes på avhenger av mottakeren sin evne til å forstå og motta et budskap. Bateson var opptatt av at kommunikasjon ikke kan omtales som god eller dårlig, og vi vil alltid kommunisere

både på innhold og forhold (Ulleberg, 2007). Innhold handler om informasjon vi formidler, mens forhold eller relasjon defineres ut ifra betydningen vi har til hverandre (Gulbrandsen, 2019). Rutiner eller mangel på rutiner, møtestrukturer, hva vi tenker om hverandre er kommunikasjon, og påvirker samspillet mennesker imellom. Når samarbeid blir en utfordring kan det være nyttig å reflektere over hva som skjer. Det kalles metakommunikasjon. Metakommunikasjon er kommunikasjon om kommunikasjon, og å metakommunisere krever stor grad av trygghet og likeverdighet i relasjon (Røkenes og Hanssen, 2019).

Trygghet, tillit og å behandle hverandre med respekt er viktige elementer for at samspillet mennesker imellom oppleves likeverdig. Røkenes og Hanssen (2019) påpeker på at teknikker og lure grep ikke kan erstatte verdien av en god relasjon.

2.3 Definisjon av mobbing

De aller fleste barn og unge i Norge har det godt på skolen. De har venner å være med og er i et miljø der de ønsker å lære og hvor de trives. Men ikke alle, cirka 40 000 elever utsettes for mobbing i norske skoler (Moen, 2015). Det finnes mye forskning og litteratur rundt begrepet mobbing, og begrepet har utviklet seg over tid. Da mobbing oppsto som begrep på 1970 tallet sto den fysiske mobbingen sentralt, og etter hvert har mobiltelefon, datamaskin og bruk av internett blitt viktige kanaler for mobbing (Roland, 2014). Den svenske professoren Dan Olweus er en pioner innenfor området, og hans forskning har siden starten på 70 tallet hatt stor betydning for operasjonalisering av begrepet (Moen, 2014). En person er mobbet eller plaget når han eller hun gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer (Olweus, 1992). Som vi ser peker Olweus på at mobbing er negative handlinger noen påfører andre, og han utvider begrepet til at det kan kalles mobbing selv om det utføres en til en. Etter hvert ble maktforholdet mellom de som mobber og de som utsettes for mobbing tatt inn i begrepet. I materialpakken som ble sendt ut i forbindelse med regjeringen Willoch tidlig på 1980 tallet sto arbeidet til Olweus og Roland sentralt (Roland, 2019). Erling Roland, professor i pedagogisk psykologi ved Læringsmiljøsentret i Stavanger sin definisjon står sentralt i Norge:

«Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjon» (Roland, 2014:25).

I de fleste definisjonene ser man at forskerne i stor grad er enige om de grunnleggende trekkene; negative handlinger fra en eller flere mot et mobbeoffer, systematikk i atferden og ubalanse i styrkeforholdet (Roland, 2014). Både Olweus og Roland har individet i fokus, det dreier seg om handlinger som skader andre individer. Det finnes ulike typer mobbing og Olweus skiller mellom direkte og indirekte mobbing. Direkte mobbing handler om fysisk vold, erting, håning og trusler, mens indirekte vold handler om baksnakking, ryktespredning og ekskludering (Moen, 2015). Både jenter og gutter utøver mobbing, men Roland (2014) beskriver at det er flest gutter som utøver fysisk mobbing. Noen barn blir utsatt for både fysisk og psykisk mobbing. Cirka 1,5 % opplever langvarig mobbing, og det er fare for at disse utvikler varige skader (Moen, 2015).

Ingrid Lund har utvidet begrepet til å handle om konsekvensene av mobbing, og Lund sin definisjon av mobbing er:

"Mobbing hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i felleskapet og muligheten til medvirkning" (Lund og Helgeland, 2020:19).

Å se på mobbing innenfor dette perspektivet gjør at vi ser på mobbing med utgangspunkt i individets egen opplevelse og som et sosialt fenomen i forholdet til andre. Mobbing oppstår mellom mennesker og rammer menneskelige sosiale behov, og tiltak og endringer må rettes mot de relasjonelle og kontekstuelle faktorene (Lund og Helgeland, 2020). De fleste som jobber med barn og unge kjenner til den kjente psykologen Abraham Maslow og hans behovspyramide. Behovspyramiden består av fem trinn for grunnleggende behov; fysiske behov, trygghet, sosiale behov, respekt og anerkjennelse, og selvrealisering, og der man er avhengig for å få dekket behovene på nederste trinn før man beveger seg oppover i pyramiden (Lund, 2021). Hovedprinsippet i denne teorien er at jo lavere behovene befinner seg i pyramiden, desto mer uunnværlige er de for den enkeltes eksistens. Å ha voksne som jobber forebyggende, eller som ser og stopper krenkelsene vil derfor være avgjørende for at barn skal få sine grunnleggende behov dekket (Lund, 2021). Når barn utsettes for krenkelser utfordrer det barnets evne til å føle trygghet og tilhørighet, og de vil ha dårligere forutsetninger enn andre til å utvikle tro på seg selv og egne muligheter. Sett i lys av Maslows behovspyramide trenger barn voksne som er oppmerksomme når sosiale prosesser kommer på avveie og de trenger voksne som hjelper de til å bli inkludert igjen.

2.4 Nasjonale føringer for et bedre skolemiljø

I perioden fra slutten av 1980 tallet og fram til i dag har vi hatt flere store nasjonale endringer som har betydning for hvordan skoler i Norge jobber med mobbing. For å begrense oppgaven, benevner jeg et utvalg av disse.

Det første nasjonale tiltaket er for nesten 40 år siden da daværende statsminister Willoch sendte ut en materiellpakke som inneholdt en bok med *gode* råd til alle grunnskolene i Norge (Roland, 2021). 17.juni 1998 vedtok Stortinget en felles lov for opplæringen i grunnskole og i videregående skole, opplæringsloven. Opplæringsloven består av 16 ulike kapitler, foreldresamarbeid og spesialundervisning er to av kapitlene (Roland, 2021).

I 2002 kom *manifest mot mobbing*, en bred nasjonal dugnad for «nulltoleranse mot mobbing» med daværende statsminister Kjell Magne Bondevik (Roland, 2014). "Manifest mot mobbing" bidro til at vi fikk nedgang i antall mobbesaker i Norge, og vi kan tenke at nasjonale satsinger var nyttig, men som Roland (2021) påpeker så økte etter hvert tallene på mobbing igjen. 20.desember 2002 vedtok Stortinget kapittel 9A i opplæringsloven, "Elevane sitt skolemiljø", denne endringen innebar at når elever, foreldre eller ansatte i skolen varslet om hendelser utløste dette en handlingsplikt med krav om enkeltvedtak (Roland, 2021).

Som forløperen til dagens kapittel 9A i opplæringsloven oppnevnte regjeringen Stoltenberg i 2013, Djupedalsutvalget. Utvalget som ble ledet av Øystein Djupedal leverte i 2015 sin utredning NOU 2015:2: "Å høre til- virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø" (Roland, 2021). Utredningen inneholdt forskning og tiltak for å fremme og skape et trygt og godt psykososialt læringsmiljø. Roland (2021) beskriver at rapporten inneholdt forslag til lovendringer, og rapporten hadde fokus på tiltak for å fremme, forebygge og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, og utvikling av skolen som organisasjon.

Som følge av utredningen fra Djupedalsutvalget fikk alle fylker egne mobbeombud. Et mobbeombud er en ressursperson for barn og foreldre der barn opplever mobbing. I årsrapporten til mobbeombudene i Troms og Finnmark (2022) beskriver de

ombudsblikket; med ombudsblikket ivaretar vi barnets perspektiv, og minner om barns rett til å bli hørt i saker som vedrører dem, og at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn. Mobbeombudene beskriver at en i mobbesaker må jobbe med utgangspunkt i et helhetlig perspektiv, ved å lytte, anerkjenne og handle. Lytte ved å høre beskrivelsen av elevens situasjon, anerkjenne ved å bekrefte at eleven blir tatt på alvor og handle ved å bidra aktivt inn i dialog og arbeidet videre (TFFK, 2022).

Endringen i kapittel 9A i opplæringsloven ble vedtatt av Stortinget 9.juni 2017, og iverksatt fra 1.august samme året (Roland, 2021). Synet på barn, og barns vilkår og rettigheter ble endret med dette forslaget. Et annet viktig punkt NOU 2015-2 påpekte var at kommunene måtte gjennomgå ansvarsfordeling, oppgaver og tiltak for å sikre helhet i det kommunale hjelpetilbudet til barn og unge.

I 2017 satte kunnskapsdepartementet ned en ny ekspertgruppe, med Thomas Nordahl i spissen. Det overordnede målet med ekspertgruppens arbeid (Nordahl mfl, 2018) var å bidra til at barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, herunder spesialundervisning, får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole. Ekspertgruppens arbeid skulle gi nasjonale og lokale myndigheter, og aktører et grunnlag for å velge de best egnede inkluderende virkemidler og tiltak. En av konklusjonene til ekspertgruppen var at det tok for lang tid fra behovet var avdekket til tiltak ble iverksatt, og at tverrfaglige samarbeidspartnere som PPT og Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) befant seg for langt fra praksisfeltet, og brukte liten tid på støtte og veiledning til skoler og barnehager.

Regjeringen fulgte opp med Stortingsmelding 6, "tett på-tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO" og for å kunne iverksette tiltakene i stortingsmeldingen om en mer inkluderende praksis kom "kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis". Kompetanseløftet skal eies lokalt og gjelder alle instanser som jobber med barn og unge; barnehage, skoler og tverrfaglige støttesystemer. Dette er pågående satsing og det er for tidlig å si noe om hvilket resultat det vil gi for barn og unge.

2.5 Kapittel 9A, å fremme, forebygge og håndtere mobbing

Djupedalsutvalget sin utredning med tiltak for å fremme, forebygge og håndtere mobbing var forløperen til det nye kapittel 9A i opplæringsloven. Opplæringsloven krever at skolen jobber for å forebygge mobbing og krenkelser av andre, og loven krever handling når man avdekker forhold som krenker enkeltmennesker. Skolen kan spare tid, energi og frustrasjon ved å organisere arbeidet (Roland, 2021).

Kapittel 9A kalles elevenes arbeidsmiljølov (Mosand og Moen, 2020). Den største endringen i loven vedtatt i 2017, var kanskje endringen fra skolens handlingsplikt og vedtaksplikt til aktivitetsplikt. Aktivitetsplikten har skjerpene krav til at skolens aktivitet skal dokumenteres. 9A omtales av mange som "mobbeloven" (Mosand og Moen, 2020). Ordet "mobbeloven" kan begrense oss i bruken av den, og i verste fall føre til at vi overser handlinger som bør utløse aktivitetsplikten. 9A handler om elevens psykososiale miljø og gjelder i tilfeller der barn er ekstra sårbare eller opplever andre krenkelser enn mobbing. Elevens sårbarhet påvirker evnen til å tåle påkjenning og stress (Roland, 2021). Det innebærer at elever som defineres som særlig sårbare i stor grad har behov for systematisk oppfølging.

Kapittel 9A består av 15 paragrafer og en handlingssløyfe bestående av fem plikter, plikten til å følge med, å gripe inn, å varsle, å undersøke og å sette inn tiltak.



Kilde: Presentasjon fra Udir 17.01.2018, «Inkluderende barnehage og skolemiljø»

Å *følge med* handler om at voksne må være våkne og nysgjerrige for å ha muligheten til å avdekke om krenkelser skjer. Kapittel 9A-2 vektlegger at alle elever i norske skoler har rett til å ha det trygt og godt. Skolen må drive med aktiviteter som fremmer læring og trivsel, og som kan skape forventninger til hvordan elevene er mot hverandre. God skoleledelse og pedagogisk enighet i kollegiet har betydning for omfanget av mobbing (Roland, 2014). Voksne må skape en skolekultur der elevene opplever trygghet.

Å *gripe inn* handler om at krenkelsen må stoppes umiddelbart når noe uheldig skjer (Roland, 2021). Kapittel 9A-3 omhandler at skolen skal ha *nulltoleranse* mot krenkelser.

Å *varsle* handler om at når man avdekker eller mistenker hendelser, skal man varsle rektor som må formalisere saksarbeidet (Roland, 2021).

Å *undersøke* innebærer at når mistanken oppstår, også på skoleveien eller fritiden har skolen likevel plikt til å handle og hjelpe eleven.

Å *sette inn tiltak* innebærer handling for at eleven skal få et trygt og godt skolemiljø. I 9A-4 omtales aktivitetsplikten. *Tiltakene* formaliseres i en aktivitetsplan, man beskriver problemet man skal løse, tiltak man setter inn, tidsperspektiv, hvem som er ansvarlig, når skal tiltakene evalueres og av hvem (Mosand og Moen, 2020).

Det å etablere et kollegialt fora for drøfting, vurdering og for å ta avgjørelser når krenkelsen oppstår, kan være nyttig (Roland, 2021). Et eksempel er skolens ressusteam. I kapittel 9A styrker man individets rettigheter og barnets subjektive opplevelse vektlegges (UDIR-3, 2017). Kapittel 9A må tolkes i samsvar med FNs barnekonvensjon.

2.5.1 Barnekonvensjon

I 1989 vedtok FN en internasjonal lov om barns rettigheter. Barnekonvensjonen består av 42 artikler og bestemmelsene i konvensjon skal ved motstrid gå foran andre norske lover blant annet opplæringsloven (Stette, 2022). Artikkel 3.1-*Barnets beste* og artikkel

12-Barnets rett til å bli hørt gir barn sterke rettigheter i deres skolehverdag, og de gir skolen klare juridiske forpliktelser i å sikre barnets beste og retten til å bli hørt (Stette, 2022).

Artikkel 3.1

"Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn" (Stette, 2022:17).

Dette innebærer at barn skal tas grunnleggende hensyn til ved handlinger og beslutninger som angår dem og de har rett til å få sine beste interesser vurdert (Stette, 2022).

Artikkel 12:

"Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet" (Stette, 2022:23).

Barns rett til å bli hørt innebærer at voksne skal få frem barnas synspunkter om hvordan de opplever sin egen situasjon. Barn skal snakkes med uavhengig av alder, modenhet, språk og funksjonsnivå. Det beste er å høre barnet direkte, hvis ikke kan barnet høres gjennom en representant som har god kjennskap til barnet (UDIR, 2017). Barn som opplever å bli hørt vil oppleve avgjørelser som vedgår dem annerledes enn om de ikke er hørt eller har fått sagt sin mening. Barnets beste vurdering er en prosess som handler vekte hensynet opp mot andre hensyn, og vise eller dokumentere vurderingene (UDIR, 2017). UDIR (2017) beskriver at prosessen handler om å vurdere, vekte og vise.

Elever og foreldre som opplever at skolen ikke gjør tilstrekkelige tiltak for å stoppe krenkelsene kan rette en klage til statsforvalteren. Ved klage har statsforvalteren plikt til å undersøke og vurderer om skolen har oppfylt sin aktivitetsplikt i henhold til elevens beste.

I 2017 kom barneombudets fagrapport "Uten mål og mening". Rapporten bygger på møter med 25 elever som mottok spesialundervisning. En av flere ting rapporten fastslo var at elever opplevde at de ikke fikk lov å medvirke, og at voksne hadde manglende forståelse av de ulike behovene elevene hadde (Barneombudet, 2017). Det er brudd på barnekonvensjon. Barneombudet vektla i sin rapport at elevers medvirkning øker sjansene for faglig og sosialt utbytte. Hvis ikke elevene høres i samarbeid som omhandler dem, mister man verdifull kunnskap fra og om elevene.

2.6 Tverrfaglig samarbeid

For å gi barn og unge og deres foresatte et godt og helhetlig tjenestetilbud og å utarbeide rammer for en god oppvekst, kreves det at fagfolk fra ulike yrkesgrupper samarbeider. Alle kommuner skal utvikle og sikre gode tjenester for barn og unge og deres familier. I Rundskriv Q-16/2013 står det:

Kommunen har ansvar for at de ulike tjenestene for barnefamiliene er godt koordinert. Det er viktig at det blir laget rutiner og systemer som gjør det enkelt å samarbeide. Felles forståelse av problemet, mål og virkemiddelbruk (samsyn) samt gode

styrings- og rapporteringssystemer, vil øke sannsynligheten for å oppnå gode resultater. For å få til et godt samarbeid må alle ha kunnskap om og respekt for hverandres ansvar og roller (Regjeringen, 2013).

Begrepet tverrfaglighet brukes som en betegnelse på en arbeidsform på forskjellige nivåer og med ulike arbeidsoppgaver (Lauvås og Lauvås, 2002). Ulike utfordringer krever ulik tverrfaglig innsats, men alle innebærer at det er fagpersoner på tvers av tjenester som jobber sammen med foreldre og barn for å løse en sammensatt utfordring. Hjelpebehovet avgjør hvilke instanser som involveres. Det finnes ingen fasit på hvem som skal involveres når, men opplæringslovens fastslår at skolen skal ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstanser utenfor skolen og hjemmet slik at det blir sammenheng i tiltakene rundt eleven (<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§22-2>).

"Utbytte av tverrfaglighet kan sammenliknes med musikken fra et orkester. Den enkelte skal kunne spille sitt instrument for at resultatet skal bli godt. Det skal være felles noter og en koordinator/dirigent for å samle trådene" (Hønningstad, 1996 i Glavin og Erdal, 2007:29).

Dette gir et godt bilde på viktigheten av å utfylle hverandre. Den tverrfaglige kompetansen må brukes til det beste for barnet, og foreldre må sees på som en ressurs, som eksperter på sin egen situasjon, beskriver Glavin og Erdal (2007).

Tverrfaglig samarbeid kan være krevende, og et samarbeid i seg selv fordrer at man jobber sammen for å finne gode løsninger. Faktorene som er beskrevet overfor i rundskriv Q-16/2013 er de samme som Glavin og Erdal beskriver som fremmer samarbeid. Glavin og Erdal (2007) tydeliggjør at en rollefordeling som tar i bruk hverandres styrker kan gi mer effektivt samarbeid. Andre faktorer som bidrar til å nå felles mål er hvis de som samarbeider er trygge på egen kompetanse, har et felles verdi- og menneskesyn, er åpne og redelige, og anerkjenner hverandres ulikheter i samarbeidet (Glavin og Erdal, 2007). I boken "Tydelig voksne" beskriver Ingrid Lund (2021) tillit som fundamentet i samarbeid, og hun påpeker at man i samarbeid med andre må ville hverandre vel. Hvordan samarbeidet fungerer påvirker utfordringen man skal løse sammen, positivt og negativt. Tillit er basert på gjensidighet, og vi må ha tro på at det vi gjør sammen er bedre enn det vi gjør hver for oss. Tillit er et tosidig arbeid og i tverrfagligsamarbeid krever det at partene ønsker å skape et tillitsfullt forhold til hverandre (Lund, 2021). Når tilliten ikke er til stede; det gnisser i samarbeidet mellom fagpersoner eller mellom fagpersoner og foresatte, vil det prege samhandlingen og kvaliteten på det arbeidet som gjøres, og det vil prege vår evne til å finne gode løsninger sammen, slik Lund (2021) beskriver.

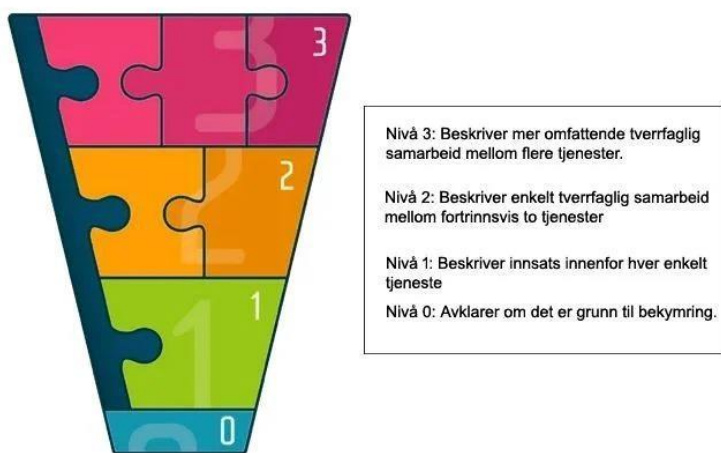
I kommunene må det legges til rette for samarbeid, og kommunene må ha planer og organisatoriske løsninger som muliggjør dette samarbeidet (Glavin og Erdal, 2007). Bedre tverrfaglig innsats (BTI) er et satsningsområde i våre kommuner og en arbeidsmodell for tverrfaglig samarbeid.

2.6.1 Bedre tverrfaglig innsats

For å sikre helhetlig og koordinert innsats rundt hjelpetilbudet til barn og familier fikk flere kommuner tilskuddsmidler fra Barne-, ungdoms, og familiedirektoratet (Bufdir) gjennom tilskuddsordningen «systematisk identifikasjon og oppfølging av utsatte barn». Flere kommuner implementerte samhandlingsmodellen Bedre Tverrfaglig Innsats (BTI) som skulle styrke kommunen sitt arbeid i å fange opp barn og familier som på ulikt vis trengte hjelp.

Tverrfaglig samarbeid som er satt i system må vedlikeholdes og evalueres både med tanke på målsetting, organisering, innhold og oppnådde resultater (Glavin og Erdal, 2007). Oppdraget til kommunen var å utvikle en modell på tre nivå; kommunenivå, tjenestenivå og individ nivå (Evensen og Johnsen, 2021). Flere kommuner har valgt å lage en egen handlingsveileder som beskriver de ulike nivåene i oppfølgingen, fra nivå 0 til nivå 5, og de innførte en digital stafettlogg for identifikasjon og oppfølging av barn og deres familier på tvers av tjenester og organisasjonsnivå.

Modellen nedenfor viser nivåene i BTI-arbeidet. Nivå 0 omhandler avklaring av bekymring, nivå 1 beskriver innsats innenfor hver enkelt tjeneste, nivå 2 og 3 beskriver tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. Brikken som binder de 4 nivåene sammen symboliserer koordineringsansvaret, stafettholderen og stafettloggen (forebygging.no).



(<https://tidliginnsats.forebygging.no/Aktuelle-innsater/BTI/>).

2.6.2 Skole-hjem samarbeid

Samarbeid mellom skole-hjem er nedfelt i opplæringsloven, og i overordna del av læreplan står det at skolen har et overordna ansvar for å gi foreldrene nødvendig informasjon slik at de kan ha innflytelse på sitt barns skolehverdag (Saabye, 2019). Et godt skole-hjem samarbeid innebærer at skolen legger til rette for en god start, informerer om rettigheter og forventninger og å ta foreldre på alvor når de er bekymret (Mosand og Moen, 2020). Majoriteten i norsk skole er foreldre, og det innebærer at skole og hjem er gjensidig avhengig av hverandre i barns oppvekst og har en felles oppgave i forhold til barnas utvikling og læring (Nordahl, 2009). Et positivt eller proaktivt samarbeid mellom ansatte i skolen og foreldrene fører til at foreldrene viser større interesse og engasjerer seg mer for barnas skolefaglige aktiviteter (Drugli, 2012). Ved å etablere et godt samarbeid gir skolen foreldrene innsikt i barnas skolehverdag og hvordan foreldre kan støtte opp om skolens arbeid, og foreldrene kan gi skolen innsikt i elevens hjemmearena. Drugli og Nordahl (2016) poengterer at når lærerne får innsikt i elevens behov og fungering, kan de støtte eleven på en mer tilpasset måte i skolehverdagen. I lys av dette kan vi forstå at foreldrenes holdning til skolen har betydning for elevens innsats og engasjement på skolen. Foreldre som kommuniserer positive holdninger til skolen bidrar til å fremme positive holdninger hos barna (Drugli og Nordahl, 2016), og dårlig samarbeid mellom skolen og foreldrene er en negativ faktor som påvirker barnet (Drugli,2012). Nordahl (2009) beskriver at en måte er å se på konflikter som et uttrykk for engasjement i elevens læring og utvikling, og han påpeker

at det er lettere å løse konflikter hvis foreldre og ansatte har lært seg å samarbeide godt i fredstid. Som profesjonell må man å evnen til å metakommunisere om det som skjer skriver Lund og Helgeland (2020). Dette innebærer å kunne snakke om at man er uenig, men samtidig bekrefte at man forstår hva foreldrene sier. Det er ingen enkel oppgave, og krever at man er raus og møter hverandre med respekt (Lund og Helgeland, 2020). En annen faktor som vektlegges er betydningen av at foreldre i samme foreldregruppe samarbeider. Foreldre som samarbeider godt og snakker mye med hverandre om skole, er mer fornøyd med samarbeidet enn foreldre som ikke har særlig kontakt med andre (Nordahl, 2009).

2.6.3 Taushetsplikt

Når flere instanser skal samarbeide kan det å dele opplysninger være nødvendig for å utvikle en felles forståelse av utfordringen, og for å kunne sette inn riktig tiltak og mål. Alle offentlig ansatte har taushetsplikt etter Forvaltningsloven §13 (KS 2018), man skiller imellom forvaltningsmessig, - og profesjonsmessig taushetsplikt (forebygging.no). Profesjonsmessig taushetsplikt handler om at kommunale tjenesteytere har egne lover og forskrifter. Skole og PPT har opplæringsloven og barneverntjenesten har lov om barneverntjenester.

Taushetsplikt skal være en beskyttelse for privatpersoners integritet, som økonomi, helse og familieforhold. Personer over 18 år kan gi offentlig ansatte unntak fra taushetsplikten. Dette innebærer at offentlige ansatte kan utveksle nødvendige opplysninger (forebygging.no). I veileder fra Kommunesektorens organisasjon-KS beskriver de at ved at foreldre gir informert samtykke har de aktivt gått god for at opplysninger om dem og barnet kan deles med andre (KS, 2018). Samtykket bør være tidsbegrenset og må kunne trekkes tilbake på hvilket som helst tidspunkt (forebygging.no). Å bruke tid på å forklare og gi nok informasjon om hvem det gis opplysninger til og hva du kan få ut av å dele, skaper tillit i samarbeidet (forebygging.no). Samtykke kan gis både muntlig og skriftlig (KS, 2018), og samtykke kan være nyttig og nødvendig når flere skal samarbeide og jobbe forebyggende rundt barn og familier med ulike problemer. I videoforelesning på forebygging.no anbefaler de at informert samtykke gis på funksjon eller tjeneste og ikke på person, da det å gi på person kan bli sårbart ved sykdom, bytte av jobb og andre omstendigheter. Å ha dokumentasjon på informert samtykke er greit, særlig hvis man blir uenig.

Taushetsplikten kan skape utfordringer og være til hinder om instansene ikke setter seg inn i lovverket (Tharaldsen mfl, 2017). Det er en forutsetning for all informasjon som deles at opplysningene er hensiktsmessig i forholdet til arbeidet som gjøres rundt barnet. KS-veileder beskriver at tilbakemeldinger fra praksis kan tyde på at barneverntjenestene praktiserer opplysningsretten snevrere enn det den gir rom for (KS, 2018). Føringer gir barnevernet rett til å meddele seg om barnet og dets familie for å få relevante opplysninger om barnet i en sak de jobber med (KS, 2018). Det individuelle behovet til dem det gjelder må vektlegges når man vurderer hvilke opplysninger man skal dele.

2.7 Når mobbing oppstår, elevenes erfaringer

For barn og familier kan det å bli utsatt for mobbing og krenkelser få store konsekvenser. Å lytte til barn og unges egne erfaringer kan være nyttig og i tråd med FNs barnekonvensjon. I 2017 kom Utdanningsdirektoratet (UDIR) med en erfaringsbasertrapport, "å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing".

Rapporten baserer seg på barn og unges erfaringer med å ha vært utsatt for mobbing. I arbeidet med rapporten hadde de en særlig fokus på å undersøke hva som fremmer samarbeid og hva som hindrer samarbeid når man skal ivareta barn og unge som utsettes for mobbing (Tharaldsen mfl, 2017). Rapporten beskriver flere områder og tiltak som bør iverksettes i arbeid med å forebygge og følge opp de som utsettes for mobbing. Sentrale elementer som trekkes fram er behovet for mer kompetanse, å erkjenne mobbingen og behov for oppfølging, saker blir avsluttet for tidlig, foreldrenes behov og rolle i oppfølgingen (Tharaldsen mfl 2017).

Rapporten viser til at for å kunne sette inn riktige tiltak er det *behov for mer kompetanse* om barn og unges rettigheter. Kompetanse på lovverk, kunnskap om konsekvensene av mobbing, kompetanse om hvordan styrke barn som blir utsatt for mobbing og kompetanse om oppfølgingsarbeid (Tharaldsen mfl, 2017).

For å kunne stoppe mobbing må vi *erkjenne at mobbing skjer* og at barn som utsettes for mobbing har behov for ulik oppfølging. Rapporten påpeker at for å kunne gjenoppbygge tillit er det viktig at skolen å bekrefter overfor eleven at urett er begått og at de tar det på alvor (Tharaldsen mfl, 2017). Man må anerkjenne elevens opplevelse.

Ifølge opplæringslovens kapittel 9A skal eleven følges opp helt til eleven opplever å ha et trygt skolemiljø. Et funn i rapporten er at *saker blir avsluttet for tidlig*. Dette henger sammen med mangel på kunnskap og kompetanse på hvordan man bør følge opp de som har opplevd mobbing (Tharaldsen mfl, 2017).

Foreldre er en viktig ressurs både for å forebygge og avdekke mobbing, og et godt-skole hjem samarbeid er viktig og må vektlegges (Tharaldsen mfl, 2017). Rapporten viser til at mobbing påvirker hele familien og at de tilfeller der mobbingen er stor og alvorlig, kan det være behov for støttende tiltak rettet mot hele familien.

I utforming og organisering av tiltak var det fem områder som særlig ble vektlagt: resosialisering til skolemiljøet, voksne som følger den som har blitt utsatt for mobbing tett, psykososiale ressursgrupper i skolen, tverrfaglig samarbeid og beredskapsteam, tiltak i regi av helsetjenesten og ansvarsfordeling (Tharaldsen mfl, 2017).

For å fremme et godt psykososialt miljø for de som har opplevd mobbing, blir det å legge vekt på å skape en trygg skolehverdag viktig. Når elevene skal resosialiseres tilbake til skolemiljøet har læreren stor betydning. Gode verktøy for læreren kan være god klasseledelse med voksne som er varme og har tydelige struktur og grenser (Mosand og Moen, 2020), og et system som for eksempel skolens handlingsplan mot mobbing eller en god inspeksjonsplan som beskriver hvor man både observerer og griper inn. Å legge til rette for elevaktiviteter som fremmer sosialt samhold er noen faktorer som kan ha stor betydning for elevens opplevelse av trygghet og tilhørighet (Tharaldsen mfl, 2017). Rapporten beskriver at eleven har behov for jevnlig samtaler og individuell oppfølging av for eksempel kontaktlærer, og at den samme voksen har tett dialog med hjemmet, da det kan bidra til en god samordning av støtte og tiltak. Om eleven en periode uteblir fra skolen, må det lages en plan for undervisning. For å sørge for best mulig og komplementær oppfølging ble tverrfaglig samarbeid vektlagt, hvor ekstern kompetanse utenfor skolen utgjør en viktig tilleggsressurs, særlig når samarbeidet oppleves vanskelig (Tharaldsen mfl, 2017). Som tidligere beskrevet løftes tverrfaglig samarbeid frem i det pågående kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Ansvarsfordeling, koordinerings av arbeidet, oppsummering og evaluering løftes frem som viktige faktorer (Tharaldsen mfl, 2017). Rapporten viser til at mobbing kan få store konsekvenser både i forhold til helse og læring, derfor må man komme raskt i gang med utprøving av tiltak.

2.8 Handling og tiltak

Det er ingen lett oppgave å si ifra om noen blir mobbet og det er ingen lett oppgave å stoppe mobbing. Alle elevene; mobbeoffer, mobberne og tilhørerne trenger systematisk oppfølging over tid. At rehabiliteringen rettes mot utøverne er viktig både for dem selv, den som blir mobbet og for klassen (Finne og Roland, 2021:79). Siden hele systemet er i krise krever rehabiliteringen etter mobbing tiltak på individ og system nivå. Vi må forstå at alle har behov for å tilhørighet til fellesskapet, skriver Lund og Helgeland (2020), og tiltakene må bidra til at alle elevene får et trygt og godt skolemiljø. Alle elevene preges av forholdet de har til de voksne på skolen, og måten de voksne intervensjoner ved mobbing vil ha stor betydning.

En kan anta at alle barn og unge har en mening om hvordan de ønsker å ha det, også når de utsetter andre eller utsettes for krenkelser. For å kunne medvirke i det som angår dem selv og for at mål og tiltak som blir satt inn skal bli mest mulig riktig, må barn og unge inkluderes i arbeidet. Som nedfelt i barnekonvensjonen skal barns mening vektlegges ut ifra alder og modenhet. Det er lettere å akseptere tiltak om de er begrunnet og forklart, slik at det gir mening for barnet (Lund og Helgeland, 2020).

2.8.1 Handlingsløypa

Skoleteamet på Dagskolen i Trondheim har utviklet en modell; en handlingsløype bestående av fire faser: mistanke, avdekking, intervensjon og oppfølging (Moen, 2015: 9). Modellen er en systematisk framgangsmåte, og om skolen gjennom handlingsløypa ikke løser saken kan man gå tilbake til tidligere faser (Moen, 2015).



Mistanke handler blant annet om å ha kunnskap om lovverk og mekanismer i mobbing; hvordan det oppstår, hva skal vi se etter og hva kan bidra til at problemet blir løst eller mobbingen opphører. Dette beskriver Roland (2014) som mobbingens psykologi. Eksempler på situasjoner der man kan fatte mistanke om mobbing er høyt konflikt nivå etter friminutt, knising ved feil svar, blikk, endring i atferd eller utstyr og klær blir borte eller ødelagt (Mosand og Moen, 2020). Det viktigste er at voksne er åpne for at mobbing kan oppstå. Ved mistanke om mobbing bør voksne som kjenner eleven undersøke videre.

I avdekkingsfasen er målet at saken blir godt undersøkt og opplyst, og i denne fasen skal skolen ta i bruk så omfattende virkemidler, ressurser og tid som kreves (Mosand og Moen, 2020). Moen (2015) beskriver avdekkingsfasen i tre deler, klassemiljøundersøkelse, sosiometrisk undersøkelse og observasjon. Avdekkingsfasen innebærer å sette sammen informasjon som man har, spørre hvorfor akkurat denne atferden skjer og ikke bare se selve situasjonen. Eksempler på systematisk observasjon og undersøkelser som skolen kan bruke er "Spekter", "Innblikk" og "Snu-metoden" (Roland, 2021).

Intervensjon handler om at man har erkjent at mobbingen eksisterer. Man må gjenopprette et trygt og godt skolemiljø ved en snuoperasjon for at mobbingen skal opphøre (Moen, 2015). Det er flere måter å intervensjonere på, blant annet at skolen får hjelp utenifra, å ha fokus på klasseledelse og autoritative samtaler (Moen, 2015). Autoritative samtaler er en samtale mellom elev og lærer, og gjennomføres når

situasjonen er godt avdekket og man vet hvem som står bak krenkelsene (Mosand og Moen, 2020). I lys av dette blir eleven konfrontert med hva skolen vet, og konsekvenser blir tydeliggjort. Intervensjonsfasen kan inneholde tiltak i friminutt og i garderoben, tilpasset undervisning, tett voksenkontakt og foreldresamarbeid (Mosand og Moen, 2020).

Den siste fasen er oppfølging. Det kan ta lang tid å snu en negativ rolle eller reparere skadevirkninger (Mosand og Moen, 2020). Her vektlegges hjelp til både mobbere og mobbeoffer, og tiltak som nevnes er å reetablere tillit, jevnlig samtaler med offeret og noen trenger helsefaglig hjelp for å bearbeide det som har skjedd (Moen, 2015). Foreldresamarbeid, relasjonsarbeid og trening på sosiale ferdigheter er andre tiltak (Mosand og Moen, 2020).

Gjennom å systematisk bruke handlingsløypa vil skolen få innarbeidet gode rutiner for hvordan de skal agere når mistanken om mobbing oppstår. Godt systematisk arbeid handler om at skolen skal beskytte sårbare barn fra krenkelser, her trengs det hjelp fra systemene rundt, inkludert foreldre, trenere og naboen (Moen, 2015).

For å sette sammen informasjon man har viser Moen (2015) til at det kan være hensiktsmessig å jobbe ut ifra en sjekklister. I boken "Slik stopper vi mobbing" viser Erlend Moen til to typer sjekklister, enkel sjekklister og utfyllende sjekklister. En sjekklister kan inneholde punkter over ting man skal observere, gjøre eller vurdere. I dette tilfellet bygger den på hypotesen om at mobbing skjer, og skal bidra til å skaffe oversikt over elevmiljøet, å fange opp og forebygge negative hendelser (Moen, 2015). Skolen kan bruke sjekklister for å dokumentere og kvalitetssikre arbeidet de gjør. Utfyllende sjekklister inneholder observasjonspunkter både på offer, mobber(e), miljøet og de voksne (Moen, 2015).

2.8.2. Situert rehabilitering

I boken oppfølging etter mobbing viser Finne og Roland (2021) til begrepet situert rehabilitering. I situert rehabilitering settes tiltakene inn i den konteksten mobbingen oppsto. Situert rehabilitering inneholder tre arbeidsmåter: trygg voksen kontakt, systemtiltak i klassen og sosial kompetansetrening, tre tiltak ledet av voksne (Finne og Roland, 2021). Flere av tiltakene i situert rehabilitering er beskrevet i intervensjonsfasen i *handlingsløypa*.

Systemtiltak på klassen kan være en grundig kartlegging gjennom elevundersøkelser. Informasjon om både de positive og negative resultatene må brukes i avdekkingen og rehabiliteringen (Finne og Roland, 2021).

Trygg voksenkontakt innebærer individuell oppfølging av en voksen elevene har en relasjon til. Å bli sett, støttet og trygget er viktig for alle elever, men særlig må den mobbeutsatte trygges for å fjerne eventuell skyldfølelse (Finne og Roland, 2021). De voksnes rolle har betydning for elevenes trivsel og utvikling. "Den gode lærer ser elevene sine, finner dem der de er- og gir dem noe de ikke visste at de trengte" (Eidsvåg i Mosand og Moen, 2020:15). I arbeidet med mobbing snakker vi om autoritative voksne. Det innebærer at voksne er omsorgsfulle og varme kombinert med stor grad av kontroll (Mosand og Moen, 2020). Gjennom trygg voksenkontakt og autoritativ klasseledelse kan man tilrettelegge for et prososialt og støttende klassemiljø der det lønner seg å være gode mot hverandre (Finne og Roland, 2021).

Skolen er en viktig arena for å utvikle sosial kompetanse. Finne og Roland (2021) beskriver gjennom samspill med andre utvikles individets evne til blant annet empati,

perspektivtaking, samarbeid og selvkontroll. Sosial kompetansetrening er en modell beskrevet i Finne og Roland (2021) for å trene på og for å styrke den sosiale kompetansen både for enkeltindividet og klasse miljøet.

2.8.3 Mentalisering

Barn og unge har samme behov som voksne for å skape mening i livene sine, men de trenger hjelp fra voksne ved å få forklaringer og hjelp til å se sammenhenger på det de opplever (Lund og Helgeland, 2020). Når en utsettes for mobbing og krenkelser kan evnen til mentalisering ha betydning. Mentalisering handler om evnen til å forstå seg selv og andre både innenfra og utenfra (Lund og Helgeland, 2020). Kvello (2019) beskriver mentalisering som et komplekst samspill mellom emosjoner og atferd, og mentalisering påvirkes av personlig forutsetninger som IQ og tilknytning, og situasjonsfaktorer som stress eller slitenhet. Både Lund og Helgeland (2020) og Kvello (2019) beskriver at evnen til mentalisering henger sammen med hvordan vi har det. Når personer er trygge og avslappet er evnen til mentalisering best, og når man opplever personlige kriser kan evnen til mentalisering være utfordrende. Evnen til å utvikle mentalisering henger sammen med hvordan man lærer å tilpasse seg som barn (Lund og Helgeland, 2020). Siden mentalisering er noe man utvikler, innebærer det at mentalisering er noe man kan lære eller øve på. Foreldre, lærere og andre betydningsfulle voksne som selv evner å reflektere over egen atferd og egne følelser, kan bidra til hjelpe barn til å forstå og å se seg selv og andre.

Mentaliseringskapasitet handler om hvordan mennesker evner å møte eller tenke om andre når vi selv er følelsesmessig involvert (Lund og Helgeland, 2020). Siden evnen til mentalisering kan hemmes av stress eller andre negative faktorer kan vi tenke oss at når elever utsettes for mobbing eller andre krenkelser reduseres eller utfordres både foreldrenes og elevens mentaliseringskapasitet. Likevel kan det hjelpe eleven å bruke mentalisering som verktøy til å forstå hvorfor andre utsetter medelever for mobbing.

Gjennom det teoretiske perspektivet har man sett at ulike nasjonale føringer og lovendringer bidrar til å sette mobbing på dagsorden. En har sett at en lovendring eller en nasjonal føring i seg selv ikke er nok. Voksnes evne til kommunikasjon, deres erfaringer og kompetanse er avgjørende for om, når og hvordan man får stoppet mobbingen. Elevens subjektive opplevelse skal legges til grunn, og for å lykkes må foreldre i stor grad medvirke og foreldres meninger vektlegges for å bidra til et godt skolemiljø for eleven, slik loven fastslår at eleven har rett til å oppleve. En har sett at gjennom å styrke rollen til kontaktlæreren, å styrke klasse miljø og å styrke skolemiljøet bidrar til å forebygge mobbing og utenforskap.

3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg belyse det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligger til grunn for min studie. Videre presenterer jeg arbeidet med intervjuguide, datainnsamling og analyse og til slutt refleksjon rundt oppgavens kvalitet og etiske betraktninger.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Valg av teoretisk perspektiv og det vi ønsker å få mer informasjon om henger ofte sammen med egen faglig tilhørighet og egne verdier. Jeg tar utgangspunkt i det hermeneutisk fenomenologiske perspektivet, med et tema jeg både har nysgjerrighet og interesse for, men og et tema der jeg har forforståelse for gjennom jobb og privat.

«Hermeneutikk er tolkningens kunst og vitenskap, og handler om forståelse som tolkning» (Ryen,2002:37).

«Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard 2018:36).

En fenomenologisk metode i et kvalitativt design betyr at man utforsker og beskriver mennesker og deres erfaringer og forståelse (Johannessen mfl 2021). Gjennom en fenomenologisk studie vil jeg få muligheten til å få innblikk i samarbeidet informantene imellom og erfaringene om det de gjorde sammen hadde betydning for hvordan oppgavene ble løst, i hvilken grad og hvordan elev og foreldre ble inkludert. Mobbing, utestenging eller andre krenkelser er belastende å oppleve for de som står i det, både de som blir utsatt for det og foreldre/foresatte. For hjelpere rundt kan det være utfordrende å jobbe med mobbing fordi det ofte er omfattende, og det kan inneholde mye følelser for de involverte. Det vil være sentralt i dette prosjektet å få frem de ulike perspektivene og subjektive opplevelser til informantene. Selv om skole og elev jobber med samme utfordring kan en anta at opplevelsene deres vil være helt forskjellig. Et og samme fenomen oppleves individuelt ut fra hver informant sin bakgrunn, interesser og forståelse, og to personer kan ha samme utfordring, men likevel vil opplevelsen være helt forskjellige (Johannessen mfl 2021).

Ringdal (2018) beskriver at kvalitativ forskningsstrategi bygger på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger, der menneskers handlinger står sentralt. Det innebærer at sosiale fenomener varierer ut ifra kontekst og er i stadig endring (Ringdal 2018). Det å forstå konteksten og miljøet som informantene er en del av og hvordan de operer sammen, er en viktig del av mitt studium.

3.2 Valg av metode og design

Tidlig i masterforløpet bestemte jeg meg for hvilket tema jeg ville forske innenfor, valg av metode hadde betydning for hvilken type data jeg ville få. Jeg landet på kvalitativ forskningsmetode for å få frem subjektive opplevelser og erfaringer, og hvordan både menneskene og menneskenes kompetanse påvirker hverandre. For å forske i dybden og ikke i mengden ble det en kvalitativ studie, gjennom individuelle intervju ville jeg få andre beskrivelser av informantenes erfaringer enn om jeg valgte kvantitativ studie som for eksempel en spørreundersøkelse.

3.2.1 Design

«Kvalitative metoder studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv» (Thagaard 2018:11)

Kvale og Brinkmann (2018) beskriver kvalitative metoder som forskning av hvordan noe skjer eller oppleves. I mitt prosjekt har jeg valgt casestudie, ved bruk av intervju går jeg i dybden i en enkelt sak. Casestudier er en type design som bygger på et lite antall caser eller analyseenheter, det kan være individer, familier, virksomheter, organisasjoner eller land, og de mest vanlige formene for casestudie er feltobservasjon eller dybdeintervju (Ringdal, 2018). Jeg har gjennomført dybdeintervju med de fleste involverte partene, både elev, foreldre og offentlige ansatte som har vært involvert i saken og sakens utfall. Ved valg av dybdeintervju ønsket jeg å få mest mulig data om det som kunne belyse problemstillingen, og som ville gi meg nærhet til det jeg samlet data om og forsket på. Ringdal (2018) kaller dette primærdata.

3.2.2 Dybdeintervju

Dybdeintervju eller samtaleintervju er en fleksibel intervjuteknikk som brukes i kvalitative forskningsopplegg (Ringdal, 2018). Thagaard (2018) beskriver kvalitative intervju som et særlig godt grunnlag for å få innsikt i en persons erfaringer, tanker og følelser. Dybdeintervju gjennomføres av forskeren selv, intervjuene planlegges, men spørsmålene er åpne og informantene oppfordres til lange utdypende svar (Ringdal, 2018). Gjennom et dybdeintervju har jeg stilt informantene en rekke spørsmål innenfor tema tverrfaglig samarbeid og deres opplevelser rundt en spesifikk case. Det er tema og spørsmål jeg mener er dekkende for å belyse problemstillingen i oppgaven, og at spørsmålene vil gjenspeile virkeligheten informantene har opplevd. Jeg ønsket å få frem erfaringene til elev, foreldre, og fagpersoner om hva de mener ligger i de ulike begrepene jeg belyser. Først i intervjuet spurte jeg om hva de legger i tverrfaglig samarbeid og mobbing, dette for å ha muligheten til å undersøke om forståelsen har hatt betydning for hvordan informantene har bidratt til løsning i dette caset og hvordan de har opplevd den. Dybdeintervju er en samtale mellom intervjuer og informant, og deles inn i tre faser: oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundings spørsmål (Tjora, 2017).

Oppvarmingsspørsmål handlet om det å bli kjent med informanten og å skape en form for trygghet så langt det lot seg gjøre, mellom meg som forsker og informantene. Her spurte jeg om utdanning og arbeidserfaring, og om hvor mye tid de brukte på å jobbe opp mot saker som handler om mobbing. Gjennom refleksjonsspørsmål gikk jeg i dybden av temaet for å få frem fortellinger og informasjon om det jeg ønsket å undersøke. Her var min intervjuguide to delt. Den første delen handlet om tverrfaglig samarbeid og mobbing, den andre delen knyttet opp mot caset jeg forsker i. Jeg hadde noen spørsmål som jeg kun stilte til elev og foreldre. Spørsmålene handlet om de hadde noen å snakke med, og om de hadde følelsen av at deres fortelling ble tatt på alvor. De andre informantene ble gjort oppmerksom på at elev og foreldre ble stilt disse spørsmålene. Til slutt beskriver Tjora (2017) at man avslutter ved å for eksempel fortelle om veien videre i prosjektet. Før jeg avsluttet med å fortelle om veien videre, om når oppgaven skulle leveres og liknende, spurte jeg om det var noe annet de tenkte på som de ønsket å fortelle mer om eller om det var noe de tenkte at jeg burde ha spurt om. Det var veldig variert hvor mye informasjon informantene ga her. Jeg avrundet intervjuet med å takke for at de hadde stilt opp til intervju.

3.2.3 Intervjuguide

I lys av Tjora (2017) er det å lage en intervjuguide hensiktsmessig for å strukturere intervjuet. Videre beskriver Tjora at spørsmålene i intervjuguiden kan være i stikkordsform, men at han personlig liker fullstendige spørsmål best (Tjora, 2017). I intervjuguiden valgte jeg å lage fullstendige spørsmål og jeg valgte å følge den tredelte oppbyggingen til Tjora (2017) som er beskrevet tidligere. Som person er jeg ryddig og strukturert så det følte veldig naturlig for meg å strukturere spørsmålene på denne måten. Anne Ryen (2002) beskriver godt både fordeler og ulemper med for stram struktur på intervjuet. Det å ha en intervjuguide eller forhåndsstruktur som hun kaller det, gjør at man minsker risikoen for å samle inn unødvendig informasjon. På den andre siden beskriver hun at det er en viss fare for at en for stram struktur, er til hinder og at det kan være viktig informasjon man ikke fanger opp. «Dybden og nærheten fortrenses ikke av at man er godt forberedt» (Ryen, 2002:99). Gjennom å ha en fullstendig intervjuguide følte jeg meg tryggere i intervjusituasjon, samt at det å møte informanten ansikt til ansikt kunne bidra til at det ble lettere å stille oppklarende spørsmål for å forstå svarene deres. En fordel ved å velge en stram struktur, var at jeg ønsket å samle inn data fra flere informanter i samme case, for å ha mulighet til å sammenlikne svarene deres. Å sammenlikne svarene deres antar jeg ville blitt vanskeligere uten en intervjuguide. Det innebar likevel ikke at jeg ikke kunne stille oppfølgende eller oppklarende spørsmål, for å få mer beskrivende informasjon.

Under gjennomføring kjente jeg på at den faste strukturen kunne bidra til at intervjuet ble litt det Ryen omtaler som en mekanisk interaksjon (Ryen, 2002). Ikke på de første intervjuene, men etter hvert når jeg hadde gjennomført 4, 5, 6 intervju, kan jeg i ettertid undre meg over om jeg klarte å være nysgjerrig nok, og om jeg uten å være det bevisst unngikk å stille oppfølgings spørsmål. I ettertid tror jeg dette bare var en opplevelse jeg hadde fordi noen av intervjuene gikk raskere, det er ingen forskjell på mengde informasjon fra de første til de siste intervjuene. Det fine med stram struktur var at jeg fikk en god flyt imellom de ulike spørsmålene, spesielt etter hvert som jeg ble tryggere. Når informantene svarte på et spørsmål og begynte å utdype opplevde jeg flere ganger å kunne si at det leder oss over i neste spørsmål, og så stilte jeg neste spørsmålet. Jeg gjorde lydopptak av intervjuene og transkriberingen i etterkant synliggjorde forskjellene i intervjuene. Jeg hadde nummert spørsmålene. Det ga meg en god oversikt både i selve gjennomføringen og i kodingen i etterkant.

Jeg hadde bestemt meg for å ikke sende ut intervjuguiden i forkant. Etter innspill fra en av informantene, valgte jeg å sende den ut til alle. Noen av instansene hadde avsluttet saken; som BUP, barnevern og PPT, og de hadde behov for å forberede seg. Flere hadde sett på intervjuguiden, og forberedt seg ved å skrive litt notater.

3.2.4 Pilotintervju

For å øve meg på intervjuguiden, høre igjennom spørsmålene og å sjekke at det tekniske med lydopptak fungerte, valgte jeg å gjennomføre to pilotintervju. Man kan bruke pilotintervju til å kartlegge de sentrale aspektene ved et tema og for å teste hvordan spørsmålene forstås (Kvale og Brinkmann, 2018). Kvale og Brinkmann (2018) beskriver at videoopptak av pilotintervju kan være nyttig for å gjøre intervjuerne følsomme for betydningen av kroppsspråk. Jeg brukte ikke video, bare lydopptak. Pilotintervjuene tok ganske kort tid, noe som ga meg følelsen av at intervjuguiden var noe kort, men jeg valgte å tenke at det hang sammen med at de ikke kunne utdype svarene i samme grad som informantene i caset. Siden intervjuguiden og prosjektet var godkjent av NSD, kunne jeg ikke gjøre så store endringer uten å måtte informere om det.

3.3 Datainnsamling og dataanalyse

Tidlig i prosessen søkte jeg norsk senter for dataforskning (NSD) om godkjenning for gjennomføring av prosjektet. I meldeskjema sendt 17.12.21 informerte jeg om hvordan opplysningene som kom frem skulle lagres og behandles, informerte om anonymitet og hvordan taushetsplikten til de ansatte som jeg skulle intervju ble ivaretatt. Jeg la ved informasjonsskrivet (vedlegg 1 og 2) og intervjuguiden (vedlegg 3) som jeg hadde utarbeidet, og prosjektet ble godkjent (vedlegg 4) av NSD før selve datainnsamlingen startet. I søknaden beskrev jeg at det kunne bli vanskelig å anonymisere opplysningene fra informantene på en måte som gjorde at informantene ikke kunne gjenkjenne hverandre.

3.3.1 Utvalg

Jeg valgte kvalitativ metode og bruk av intervju for å samle informasjon i en case. I følge Thagaard (2013) baserer kvalitative studier seg på et utvalg personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til det vi søker informasjon om. Størrelsen på utvalget henger sammen med problemstillingen og måten en skal samle data på. Ved valg av en kvalitativ studie i en case, begrenset utvalget seg til de informantene som hadde eller hadde hatt noe med caset å gjøre.

Når man skal gjøre et utvalg av informanter gjør man ulike valg, og gjennom problemstillingen hadde jeg lagt føringer for både hvem og hva som skal intervjues. Valg man står overfor og som påvirker utvalget vårt er tilgang til felten, og man må reflektere over hvor respondentene befinner seg (Ryen, 2002). Jeg bestemte meg tidlig i forskningsfasen at jeg ikke ønsket å forske i eget område eller egne skoler. Med dette som utgangspunkt ble det nødvendig å opprette kontakt med noen utenfor egen kommune som kunne hjelpe meg. Jeg kontaktet mobbeombudet i Troms og Finnmark. De ble en aktiv part i min utvelgelse. Etter at de hadde fått informasjon om hva jeg skulle forske på gjennomgikk de sine saker, plukket ut noen de anså som aktuelle og opprettet kontakt på vegne av meg. De informerte om prosjektet og sendte mitt informasjonsskriv. Mobbeombudet søkte til noen de hadde etablert en relasjon til, og de visste at arbeidet hadde fått et positivt utfall for eleven. Mobbeombudet kontaktet flere familier. Det anbefales fra flere hold å finne informantene selv og ikke å gå gjennom en tredjepart, da erfaringer tilsier at de ikke kan redegjøre så godt for prosjektet (Ryen, 2002). Jeg opplevde ikke dette som en utfordring. Selv om jeg ikke aktivt utførte denne delen av prosjektet selv, var jeg en del av det og det var spennende å stå på sidelinjen. Jeg hadde god kontakt med mobbeombudet underveis og fikk oppdateringer som for eksempel da de hadde en mulig sak, og familien skulle lese informasjonsskrivet.

Rett før juleferien ringte mobbeombudet med informasjon om at familien hadde sagt ja til å delta i studien. Utvalget ble en familie, med mor, far og en ungdom som kjente seg igjen problemstillingen. Både ungdommen og foresatte samtykket til å delta igjennom å la seg intervju, og de samtykket til at jeg kunne kontakte og be om intervju med samarbeidspartnere de hadde vært i kontakt med. Foreldrene laget en liste med navn på personer som de hadde kontakt med i de ulike instansene, og jeg kunne umiddelbart starte jobben med å kontakte de aktuelle informantene. Mobbeombudet ble en av informantene jeg intervjuet.

Ifølge Ryen kan utvalgets størrelse være vanskelig å fastsette (Ryen, 2002). Det opplevde jeg i dette studiet, eller kanskje ikke å fastsette antallet, men det å få nok antall informanter. Antallet deltakere bør være høyt nok til at man får frem flere ulike

meninger eller perspektiver (Tjora, 2017). Antallet informanter har sammenheng med de ulike faginstansene som familien hadde vært i kontakt med. Totalt hadde jeg et utvalg på fjorten personer. Jeg hadde kontakt med alle fjorten, men lyktes i å få gjennomført intervju med ti stykker. Respondentene i oppgaven får ulik status, og casestudier kan baseres på respondenter kombinert med andre tilnærminger som observasjon (Ryen, 2002). Siden dette er en casestudiet med informasjon både fra foreldre og elev, og fra ulike faginstanser var det vanskelig å gi alle informantene samme status i form av å få like mye informasjon fra alle. Alle faginstanser hadde samme status ved at jeg gjennomførte det samme intervjuet med alle. Det var likevel ulikt i hvilken grad de hadde jobbet sammen med eleven og foreldre, både tidsperspektiv for hvor lenge de var inne og for når de avsluttet saken, hadde betydning for mengden informasjon jeg fikk i intervjuet. Foreldrene fikk litt mer plass enn de andre informantene, ved at jeg gjennomførte en samtale med foreldrene i forkant for å lytte til historien deres. Jeg fikk tilgang til dokumenter som vedtak fra statsforvalter, sakkyndig vurdering og aktivitetsplan. Dette vurderte jeg som en form for observasjon.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Siden det å møte mine informanter for å gjennomføre intervju førte til at jeg måtte reise og de var mer enn en dagstur unna, prøvde jeg å legge til rette for å gjennomføre alle intervjuene på samme uke. Jeg lyktes ikke i dette. Dette førte til at åtte av i alt ti intervju ble gjennomført ved fysisk møte, og to via teams.

Jeg avtalte først tidspunkt for intervju med foreldrene. Foreldrene ga meg en liste over instanser de hadde eller hadde hatt kontakt med, og jeg kontaktet informantene via telefon og epost. Jeg utarbeidet en oversikt med kontaktinformasjon (vedlegg 5): navn, telefonnummer og arbeidsplass. I oversikten fylte jeg inn dato for første kontakt, registrerte når jeg oversendte informasjonsskriv, da de samtykket til deltakelse, og tidspunkt og sted for gjennomføring av intervju.

Foreldrene oppga mobbeombud, kontaktlærer, fagleder, sosiallærer og rektor ved skolen, PPT, BUP og psykolog ved kommunens Lavterskelteam som viktige informanter for å belyse samarbeidet. De nevnte helsesykepleier, men de var usikre på om han/hun hadde hatt en rolle i saken og eventuell hvilken. Mobbeombudet trakk frem en fra kommunen sitt læringsmiljøteam som informant. Jeg kontaktet alle, til sammen fjorten stykker, og alle mottok informasjonsskrivet via epost.

Mobbeombudet kjente til mitt prosjekt og jeg tok kontakt for å avtale tid og sted for intervju. For å opprette kontakt med skolen startet jeg med en henvendelse til rektor. Rektor var veldig positiv og ga meg kontaktinformasjon til kontaktlærer og sosiallærer. Rektor informerte om at klassen i overgangen til 9.klasse byttet kontaktlærer, da kontaktlæreren de hadde skulle ut i permisjon. Jeg kontaktet kontaktlærer og sosiallærer via epost, og fikk rask tilbakemelding som bekreftet at de ønsket å delta. Jeg avtalte tidspunkt med alle tre, og ble invitert til skolen for å gjennomføre intervju. Fagleder som hadde en viktig rolle i saken, jobbet ikke ved skolen lengre. Jeg fikk kontaktinformasjon og tok kontakt med vedkommende via telefon. Fagleder skulle ut på reise og var ikke tilgjengelig for intervju den aktuelle uken. Vi avtalte at jeg skulle gjennomføre de tre avtalene ved skolen og eventuelt kontakte vedkommende i etterkant. Etter at jeg hadde gjennomført intervju med de andre på skolen, landet jeg på ikke å kontakte fagleder. Valget er begrunnet i at jeg hadde mye informasjon fra skolen og ville konsentrerte meg om å prøve å få flere instanser.

Rådgiver i Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) var positiv til å stille opp til intervju, og vi avtalte tidspunkt i første telefonsamtale. Jeg ringte rådgiveren uken før vår avtale, for

å minne på avtalen og informere om at jeg ville sende ut intervjuguide før intervjuet. I denne samtalen ble tema samtykke fra elev og foreldre og taushetsplikt. Jeg påpekte at jeg ikke ønsket å innhente informasjon utover det jeg trengte for å belyse min problemstilling, og at det derfor var fint å kunne se på intervjuguiden i forkant av intervjuet.

Selv om jeg var usikker på helsesykepleier sin rolle i saken valgte jeg å ringe vedkommende. I samtalen avtalte vi at jeg skulle sende informasjonsskrivet via epost og ta ny kontakt i etterkant av dette. Jeg har både ringt og sendt epost uten å lykkes med å oppnå kontakt.

Familien hadde på ett tidspunkt selv opprettet kontakt og etablert et samarbeid med barnevernstjenesten. Dette var med bakgrunn i å undersøke om utfordringene kunne skyldes forhold i hjemmet. Jeg lyktes ikke i å få et treffpunkt med tidligere saksbehandler i barnevernet den uken jeg var ute i felten. Jeg opplevde generelt at barnevernet var noe vanskelig å komme i kontakt med. Jeg prøvde både å ringe, sende epost og SMS. Etter noen uker tok jeg kontakt på nytt. Det hadde vært en veldig hektisk periode og vedkommende hadde glemt å svare meg, og beklaget dette. Vi fikk gjort en avtale og dette ble ett av to intervju som jeg gjennomførte via teams.

Psykolog i barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) hadde i en lang periode oppfølging av elev og foreldre, og var for familien en betydningsfull person. Psykologen trekkes frem av mange i intervjuene. Da jeg startet denne forskningen hadde vedkommende byttet jobb, men etter hvert lyktes jeg med å komme i kontakt og fikk gjennomført intervju via teams.

I overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen hadde foreldre og elev kontakt med en psykolog ved kommunen sitt lavterskelteam. Han/hun var sykemeldt, men via kollegaer fikk jeg spurt vedkommende om å delta i intervju. Jeg fikk ikke respons på denne henvendelsen.

Jeg kontaktet eleven og eleven ønsket å gjennomføre intervjuet på skolen i skoletiden. Jeg avklarte dette med far og kontaktlærer. Kontaktlærer reserverte et grupperom til oss.

Jeg satte av tid til å møte foreldrene den første dagen, og foreslo at jeg kunne låne et møterom hos mobbeombudet eller på skolen. De valgte selv at jeg skulle komme hjem til dem. Ifølge Tjora (2017) er det vanlig å gjennomføre dybdeintervjuer på steder der informanten føler seg trygg, gjerne på egen arbeidsplass eller hjemme. Særlig når informanten intervjues for første gang eller blir bedt om å reflektere over personlige forhold, kan de ha ekstra behov for trygge rammer (Tjora, 2017). Før intervjuet med foreldrene hadde vi, mor, far og jeg, en samtale hjemme hos dem der de fikk fortalt meg sin historie. Erfaringer jeg har fra min jobb i PPT er at foreldre til barn og unge som opplever mobbing har behov for å bli lyttet til, og at deres historie og opplevelser vies plass. Samtidig ønsket jeg å øke min egen forståelse i saken og å rydde av veien informasjon som ville tatt plass i intervjuet. Slik jeg ser det var dette en viktig del av prosessen i studien, og for eksempel for å få en oversikt over når de ulike instansene ble involvert. Historien er deres subjektive oppfattelse av saken, og de ble i forkant informert om at det var usikkert hvor mye av informasjon utenom intervjuene som ville bli brukt som data og i analysen av materialet jeg fikk inn, og om denne informasjon fikk noen plass i selve oppgaven. Siden det ville blitt en fremstilling fra bare foreldrene og ikke elev, skole eller andre, har ikke historien fått plass i oppgaven, men også fordi historien inneholder svært personlig informasjon.

3.4 Bearbeiding og tolkning av data

Analyseprosessen er en rotete, tidkrevende, ikke-lineær, kreativ prosess, men som skal bringe orden, struktur og mening i alle innsamlede data (Ryen, 2002). Å gjennomføre intervju med flere informanter i samme sak krever ryddighet. Det å være god med notater, gjøre den første bearbeidelsen ganske raskt etter intervjuet var viktig for å unngå å blande informasjon fra de ulike informantene.

«Analyse av kvalitative data innebærer alltid å redusere datamengden» (Ryen, 2002:145).

Ryen (2002) påpeker at det å ha en intervjuguide eller forhåndsstruktur i seg selv reduserer mengden unødvendig data. Jeg ser på det som en fordel at litt av jobben med å redusere mengden allerede ble gjort der. Ved å bruke en intervjuguide fikk jeg mindre mengde uinteressante data slik Ryen (2002) beskriver det. Likevel var det en omfattende prosess og mye råmateriale som skulle transkriberes og analyseres.

3.4.1 Transkribering

Under intervjuene benyttet jeg meg av lydopptak. I etterkant omsatte jeg intervjuene fra lyd til tekst, dette kalles transkribering (Tjora, 2017). Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, dette sikret at jeg ikke mistet mye informasjon i oversettelsen slik Tjora (2017) beskriver. Lydopptakene ga meg mange detaljer i intervjuene, og jeg prøvde å transkribere detaljert det informantene formidlet. De fem første intervjuene transkriberte jeg ved at jeg spilte av sekvens for sekvens, og skrev ned det jeg hørte både av ord, pauser, kremt, latter og liknende. Så spolte jeg tilbake og lyttet på nytt for å sikre meg at jeg hadde fått med meg all informasjon. Jeg transkriberte fra dialekt til bokmål. Jeg startet arbeidet med transkriberingen samme dag som jeg hadde gjennomført første intervju. Transkriberingen var en tidkrevende oppgave, men også en måte å starte bearbeidelse av informasjon jeg hadde samlet inn. Dette arbeidet satte i gang noen umiddelbare refleksjoner og tanker om for eksempel kategorisering og analyse. Jeg fikk ikke transkribert alle intervjuene samme uke som jeg hadde gjennomført dem, og etter at jeg kom hjem ble arbeidet liggende. Jeg tok fatt på arbeidet igjen først noen uker senere. Et masterprosjekt ligger aldri urørt, det kverner alltid i hodet. Når en tanke dukket opp, jeg leste noe og/eller hørte noe som kunne ha relevans for prosjektet benyttet jeg av notat funksjon på telefon. Etter hvert begynte transkriberingen å gjøre meg stresset. Da jeg gjenopptok denne delen av prosessen var det som å gjennomføre intervjuene på nytt.

Et tips jeg hadde fått var å spille av lydopptaket ved siden av datamaskin og bruke transkriberingsfunksjon i Word. Dette prøvde jeg og opplevde at det var tidsbesparende. Jeg spilte av spørsmål for spørsmål. Spolte tilbake og lyttet til opptaket på nytt, korrigerende ord, og satte punktum, komma og andre tegn, samt at jeg for eksempel måtte legge inn fyll ord som ehh, kremt, latter og stillhet. Jeg opplevde å reflektere over nye ting, eller å legge merke til svar og kommentarer jeg ikke hadde lagt merke til tidligere. Det er mulig at det å transkribere på denne måten ga mer fokus på innholdet i intervjuet, enn når man selv skriver ned ord for ord. I etterkant har jeg derfor valgt å spille av og lytte til intervjuene på nytt. Etter at alle lydopptakene var transkribert, ble de slettet. Et tips fra tidligere masterstudenter var å merke nøkkelord og skrive ned egne tanker i transkriberingen. Nøkkelord markerte jeg med rødt og egne tanker markerte jeg med gult. Etter transkribering satt jeg igjen med behandlede data eller analysedata (Tjora,

2017). Opplevelsen etter transkriberingen var at jeg allerede var i gang med å behandle datamaterialet jeg hadde samlet inn.

3.4.2 Koding og kategorisering

Koding beskriver en mindre del av et kvalitativ datamaterialet, og målet med koding er tredelt; å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, å redusere volum og legge til rette for idègenerering (Tjora, 2017). Etter lydopptak og transkribering kodet jeg informantene i informant 1, informant 2, informant 3 osv. For å systematisere svarene jobbet jeg meg gjennom spørsmål for spørsmål. På et A3 ark samlet jeg informantene sine svar, så på hva de svart likt, ulikt, merket nøkkelord og utsagn som kunne få betydning senere. Jeg noterte sidetallet det sto på i transkriberingen for at det skulle bli lett å finne tilbake til. På en gul lapp noterte jeg spørsmål og tanker til neste veiledning med veileder. I tolkningsprosessen reduserer man data ytterligere, koder og kategoriserer, samt at man går over i prosessen for å lete etter funn, mønster og sammenlikner data (Ryen, 2002). For å fortsette denne prosessen og for å få bedre oversikt, leste jeg gjennom transkriberingene på nytt. På bakgrunn av forskningsspørsmålene og transkripsjonene startet jeg med åtte kategorier, jeg fargekodet og samlet data i ett nytt analyseskjema for å finne essensen i datamaterialet. Etter omfattende bearbeiding av datamaterialet endte jeg opp med en hovedkategori og tre underkategorier. Underveis i analysen knyttet jeg mine funn opp mot teori og dette noterte jeg ned fortløpende sammen med egne refleksjoner. Ikke alle refleksjonene ble tatt inn i selve oppgaven, men jeg har valgt ut det mest sentrale i lys av problemstillingen. Gjennom dette arbeidet kunne jeg bedre få en oversikt over datamaterialet. Dette ble utgangspunktet for empirikapittelet.

3.5 Kvalitet og etiske retningslinjer

Det å begrunne de ulike valgene jeg har tatt underveis, samt det å reflektere over min egen rolle, min egen forståelse og forforståelse, har vært en viktig del av oppgaven. Det bidrar til å øke kvaliteten på de funnene jeg har. Tjora (2017) beskriver dette som å synliggjøre sin egen subjektivitet og at valg som blir tatt kan øke studiens kvalitet (Tjora, 2017). I denne delen av oppgaven vil jeg se på ulike begreper for å belyse oppgavens pålitelighet og troverdighet, samt til slutt å se på etiske betraktninger som er viktig å ta hensyn til i forbindelse med min forskning.

3.5.1 Reliabilitet og validitet

Begrepene reliabilitet og validitet er ifølge Johannessen mfl (2021) begrep som er med på å vurdere kvaliteten på det studiet eller forskningen man gjør.

Reliabilitet eller pålitelighet handler om data man samler inn eller funn man gjør i forskningen er til å stole på når man sammenlikner med forskning innenfor samme område. Dette kan være vanskelig å måle og derfor ser man blant annet på ulike metoder man bruker for å samle inn data. Pålitelighet knytter seg til undersøkelsenes data, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides (Johannessen mfl 2021).

En god intervjuguide kan øke påliteligheten i forskning. Da jeg startet prosessen med å utarbeide en intervjuguide brukte jeg tid på utforming av spørsmål og drøftet intervjuguiden med veileder. Jeg gjennomførte to prøveintervju som både ga meg mulighet til å justere og å øve meg på spørsmålene, og ikke stille spørsmålene på en ledende måte slik at jeg fikk de svarene jeg ønsket. Etter prøveintervjuene kuttet jeg ut noen spørsmål om barnekonvensjonen og barnets beste og tok dette inn som en del av

forskningsspørsmålene. Intervjuguiden ble vurdert av Norsk Senter for dataforskning (NSD). Prosjektet ble godkjent. Hvordan intervjuene blir transkribert kan også påvirke studiens reliabilitet (Kvale og Brinkmann, 2009) Jeg brukte lydopptaker, en app lastet ned på nettbrett, og transkriberte selv intervjuene. Gjennom transkriberingen lyttet jeg til opptakene tre ganger. To ganger under selve transkriberingen og en gang i etterkant for å se om jeg fikk andre tanker eller refleksjoner etter en tid. Det å lytte til opptakene tre ganger mener jeg bidrar til å styrke påliteligheten i at det jeg har skrevet ned er det informantene faktisk sa.

Validitet handler om troverdigheten vedrørende om en undersøger det vi har sagt at vi skal undersøke (Johannessen mfl 2021). Om jeg gjennom prosjektet belyser og svarer på min egen problemstilling, og om leseren opplever at jeg gjør det, vil forskningen oppleves som troverdig.

«Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen mfl 2021: 256).

Ved å forklare, utdype og redegjøre for de ulike prosessene i masterprosjektet både hvordan datamaterialet er samlet inn og hvordan analyseprosessen er gjennomført tydeliggjør jeg de ulike valgene jeg har tatt, og gjør funnene jeg kom fram til forståelig for leseren. Under gjennomføringen av intervju forklarte jeg informantene at jeg var ute etter deres perspektiv og erfaringer. Selv om jeg hadde en fast struktur på intervjuguiden var den likevel åpen slik at informantene kunne gi detaljerte og utfyllende svar, og jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis for å sikre meg at jeg hadde oppfattet riktig og at jeg fikk fyldig informasjon. Dette gjorde jeg ved å gjenta deres svar og sjekke om jeg hadde oppfattet riktig. Dette mener jeg bidro til å øke studiets validitet.

En måte å validere studier på er å se på data gjennom for eksempel å sammenlikne data innenfor samme case (Ryen, 2002). Dette gjorde jeg i analyseprosessen ved at jeg gjennomgikk spørsmål for spørsmål hvor jeg så på alle informantenes svar og sammenliknet hva de svarte likt og ulikt. Gjennom transkriberingen økte jeg funnenes troverdighet ved at jeg selv transkriberte og unngikk å gå glipp av eller utelate noe informasjon.

Etter oppgaven ga jeg resultatene tilbake til foreldre og elev ved å ringe dem. Jeg informerte om oppgaven som nå skulle leveres og hva som ble mitt fokus. Dette gjorde jeg for at de skulle føle seg ivaretatt i forhold til det jeg har presentert og i forhold til NSD sin tilbakemelding om taushetsplikten, og at informantene kunne slik studiet var beskrevet gjenkjenne hverandre. Det å informere om oppgaven i etterkant og gi de mulighet til å uttale seg styrker troverdigheten (Johannessen mfl 2021). Jeg vurderte å sende ut oppgaven i forkant av innlevering, og drøftet dette med min veileder. Siden ingen av informantene hadde gitt uttrykk for at de ønsket å lese gjennom transkripsjon, landet jeg på å gi en kort tilbakemelding til foreldre og elev.

Objektivitet handler for meg om to ting. Det ene er min egen forforståelse av det jeg forsker på, og det andre er å begrunne de valgene jeg tar underveis. Objektivitet handler om å være selvkritisk, og at forskeren beskriver alle beslutninger i hele forskningsprosessen, slik at leseren kan følge og vurdere disse (Johannessen mfl 2021). Min egen forforståelse påvirker min objektivitet. Det at jeg har egne erfaringer som mamma til en jente som har opplevd utenforskap, og at jeg gjennom jobb møter utfordringer der barn og unge opplever krenkelser som mobbing, utenforskap, diskriminering, gjør at jeg i enda større grad må argumentere for mine valg. Dette gir meg god kjennskap til miljøet jeg forsker i. Jeg beskriver mine beslutninger i hele

forskningsprosessen, slik Johannessen mfl (2021) skriver, ekstra nøye. Tjora (2017) beskriver forskerens engasjement i tematikken som støy i prosjektet, og at vi ikke kan oppnå fullstendig nøytralitet, men han beskriver kunnskap om det aktuelle temaet man forsker på er en fordel for å stille presise spørsmål (Tjora, 2017). Det å være ærlig over for leserne om egne erfaringer styrker min objektivitet.

Jeg valgte å ikke gjennomføre studiet i område hvor jeg selv jobber fordi her vet jeg hvem de fleste er og det kunne blitt utfordrende å beholde objektiviteten, og ikke tillegge opplysninger jeg hadde fra før. At jeg i gjennomføringen av intervjuet både brukte lydopptaker, og at jeg sjekket ut at jeg oppfattet svarene til informantene riktig, styrker min objektivitet ved at jeg er presis i det informantene har uttalt, og at jeg lettere kan skille deres uttalelser fra egne analyser.

Generaliserbarhet er en undersøkelses gyldighet utover de tilfeller som har vært utforsket (Tjora, 2017). Generaliserbare studier handler om de vil være representativ utover det som er kontekst for dette studiet. Siden dette er et prosjekt som omhandler informasjon fra en begrenset sak vil det nok ikke være fullt generaliserbart. Den vil likevel kunne presentere noen funn som kan være overførbare til andre liknende saker, og den vil kunne gi et bilde på betydningen av samarbeid når utfordringer oppstår. Oppgaven vil ha verdi for min arbeidsplass og vår kommune, siden vi er en Bedre Tverrfaglig Innsats (BTI) kommune.

3.5.2 Ethiske betraktninger

Forskningsetikk er knyttet til kravet om at informanten ikke skal komme til skade, spesielt når temaet for undersøkelsen inkluderer personlige anliggender (Tjora, 2017). I all forskning må vi som forskere være det bevisst, og forholde oss til de forskningsetiske retningslinjene som eksisterer til enhver tid. Vi må reflektere rundt disse gjennom hele forskningsprosessen og i alle deler av den. Som en del av det etiske perspektivet er det viktig med åpenhet rundt det det forskes på, og at de som sier ja til å delta i studiet vet hva de sier ja til. Thagaard (2018) beskriver dette som informert samtykke. Dette innebærer at deltakerne får nok og god informasjon om studiet, og hvordan resultatene er tenkt å forvaltes. For å sikre dette utarbeidet jeg et informasjonsskriv som ble sendt til informantene før de takket ja til å være med i studiet. I informasjonsskrivet beskrev jeg hva jeg skulle forske på og hvorfor jeg kontaktet dem jeg gjorde. Jeg informerte om at jeg ville gjøre lydopptak, hvordan jeg skulle ivareta data som kom inn og hvordan jeg ville anonymisere personopplysninger. Å bruke tid på å utarbeide et informasjonsskriv og sende det ut handler om å skape åpenhet i prosjektet. Gjennom informasjonsskrivet fikk informantene informasjon om samtykke, og at de kunne trekke dette når som helst i prosessen. De fikk tilsendt samtykkeskjema pr epost, og jeg viste frem samtykke fra elev og foreldre før intervjuet.

Andre viktige begrep å reflektere rundt er konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale og Brinchmann, 2018). Konfidensialitet handler om at privatdata som kan identifisere deltakerne ikke kan avsløres. Hvis informasjon potensielt er gjenkjennelig for andre, bør deltakerne erklære seg innforstått med at informasjon offentliggjøres (Kvale og Brinchmann, 2018). Dette var en del av samtalen jeg hadde med foreldre før oppgaven ble levert. Som tidligere beskrevet har jeg meldt inn og fått prosjektet godkjent av NSD. Prosjektet ble godkjent før datainnsamlingen startet. Lydfiler ble lagret på en IPAD som jeg kun bruker i jobb og som må låses opp med kode. Etter transkriberingen ble lydfiler slettet. Transkriberte intervju ble lagret på pc, som krever tottrinnspålogging, og de ble kodet med informant 1, informant 2 ikke med navn.

En grundig analyse med fokus på data som kom fram i de ulike intervjuene, og å behandle og framstille informasjon og funn med en type respekt der leserne opplever at informantens opplysninger er ivaretatt, er særlig viktig der de gir opplysninger om andre. Konsekvensen for å skade eller fordeler man kan påføre deltaker bør tas hensyn til (Kvale og Brinkmann, 2018). Å bruke direkte sitat fra informantene i presentasjon og drøfting av resultatene kan føre til at kollegaer gjenkjenner historien og påfølgende informant (Kvale og Brinchmann, 2018). Forskningen inneholder sensitive opplysninger, og opplysninger om hvordan de ulike informantene har sett på og håndtert samme utfordring. Jeg har prøvd å balansere mellom viktigheten med å få fram essensen i tema og historier opp imot utfordringen i forhold til konsekvenser og anonymitet. Underveis har jeg drøftet dette med min veileder. Noen direkte sitat er omskrevet og jeg bruker begrepet informant, ikke hvem eller hvilken tjeneste. Enkelte sitat eller beskrivelser viser tilbake til elev eller foreldre, dette er avklart med dem.

Forskerens rolle som person, forskerens integritet, kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelig kunnskap og etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2018). Før intervjuene beskrev jeg for informantene at jeg var opptatt av deres historie og erfaringer, og at jeg valgte denne saken for at eleven har fått det bedre. Dette for å anerkjenne og være ydmyk for den jobben de ulike hadde gjort. Under intervjuene var jeg bevisst på min rolle som forsker og min egen forforståelse. Likevel kan min rolle ha påvirket, kanskje spesielt i forhold til noen oppfølgingsspørsmål, der de ga informasjon som jeg ble nysgjerrig i å vite mer om. Til foreldre og elev som jeg opplevde var mer nysgjerrig på hvorfor jeg valgte dette som tema, fortalte jeg at jeg som mor har en personlig erfaring, uten å gå inn på min historie.

4 Analyse og drøfting

I dette kapitlet skal jeg presentere funn, og se de i lys av teori. Funnene presenteres gjennom direkte sitater fra informantene. En viktig del er å undersøke om jeg gjennom møte med familien og instansene rundt familien, har fått svar på problemstillingen; *Hvordan samarbeider instansene rundt eleven når eleven opplever mobbing? I hvilken grad settes eleven i førersete?* Med utgangspunkt i all informasjon jeg har samlet inn, både gjennom intervju og de dokumentene jeg har fått fra foreldre, vil jeg nå se disse funnene opp imot forskningsspørsmålene: Hvilke erfaringer har de ulike tjenestene som er involvert gjort seg, og hva har de ulike instansene vektlagt i samarbeidet for å skape et godt psykososialt miljø på skolen? Opplevde eleven som eide opplevelsen å bli involvert, og opplevde eleven å bli tatt på alvor? Hvilke tiltak fremmet en løsning, og hvordan bidro tiltakene til elevens opplevelse av et trygt og godt skolemiljø? Jeg har brukt forskningsspørsmålene som utgangspunkt for min analyse og har analysert og kategorisert på flere måter som beskrevet i metoddelen. Tverrfaglig samarbeid i mobbeproblematikk er et overordna tema i dette kapitlet, med kommunikasjon og samarbeid, elevmedvirkning og handling og tiltak som underkategorier.

4.1 Tverrfaglig samarbeid i mobbeproblematikk

Hovedtema i studiet har vært hvordan vi kan samarbeide på tvers når elever opplever mobbing. Forskningsspørsmålene mine var: Hvilke erfaringer har de ulike tjenestene som er involvert gjort seg, og hva har de ulike instansene vektlagt i samarbeidet for å skape et godt psykososialt miljø på skolen? For å kunne belyse dette er det naturlig å se på mobbing og tverrfaglig samarbeid som begrep.

Informantenes definisjon av mobbing var lik det som litteraturen beskriver. Informantene vektla ubalanse i maktforhold, krenkelse i form av ord, kroppsspråk og utestengelse og opplevelsen av å ikke hører til. Noen nevnte at mobbing som skjer etter skoletid, tas med inn i skolehverdagen via sosiale medier som Instagram, Facebook og Snapchat. Noen brukte begrepet ondskapsfulle handlinger, og nevnte at mobbing kan være svært ødeleggende om det ikke stoppes. Svarene samsvarer med både Olweus (1992) og Rolands (2014) definisjon av mobbing; «mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjon» (Roland, 2014:25). Flere informanter nevnte at mobbing er handlinger som skjer regelmessig og over tid.

Informant: Vi kan ikke sitte å vente på at ting skal gjenta seg.

Informant: Det som skjer på ettermiddagen tar de med seg inn i skolen.

Et tema en kommer innom når man drøfter mobbing er tidsdimensjon, og om mobbing må gjentas over tid for at det defineres som mobbing. Flere av informantene viste til elevens egen opplevelse som sentral i definisjonen. Dette er i tråd med Ingrid Lunds definisjon, hun trekker fram barnets opplevelse når barnet hindres i å være en betydningsfull person i fellesskapet og hindres i muligheten til medvirkning (Lund og

Helgeland, 2020). Å legge til grunn elevens subjektive opplevelse kan oppleves problematisk når krenkelsene ikke er veldig tydelige eller lett å observere. Å vektlegge sosiale prosesser i sine observasjoner kontra å vektlegge det Olweus omtalte som individorienterte årsaksforklaringer, kan bidra til at man observerer på en annen måte. Nyere mobbeteori gjør at vi beveger oss bort i fra typiske kjennetegn som aggresjon hos mobberen, og over til sosiale prosesser. Ved å definere mobbing som handlinger med blikk, himling med øyne, ikke invitere, utestenging, baksnakking eller ryktespredning via sosiale medier, kan det være mer diffust og vanskelig å oppdage mobbingen, og å adressere mobbingen til enkeltindivider. Da må man i større grad undersøke systemene rundt elevene.

Opplæringslovens §9A-4 omhandler skolens aktivitetsplikt, der et av formålene er å sikre at skolen handler raskt og riktig når eleven opplever skolemiljøet som utrygt. I aktivitetsplikten inngår fem delplikter; å følge med, å gripe inn, å varsle, å undersøke og å sette inn tiltak (Mosand og Moen, 2020).

Elev: Dem må legge merke til og gjøre noe når eleven endrer oppførsel, når man slutter å være med på ting, skulker og får dårligere karakterer.

Foreldre: Den glade jenta endret seg totalt.

Elevens væremåte kan være en pekepinn på hvordan eleven opplever skoledagen sin. Sitatene overfor gir eksempler på endring i atferd hos eleven. En god praksis er å vite hvem de sårbare elevene er og å følge ekstra nøye med (Roland, 2021). Skolen fikk informasjon om at dette var en skoleflink og plikttoppfyllende elev, men en sårbar elev med tanke på hendelser i livssituasjon med sykdom og dødsfall i nære relasjoner. Kunnskapsdepartementet understreker at skolen har et skjerpet ansvar for å følge med elever med særskilt sårbarhet, dette fordi elevene har høyere risiko for å utsettes for krenkelsener (Udir-3, 2017). Skolen oppfattet at eleven endret atferd, men siden en del av mobbingen skjedde utenfor skolens område ble mobbingen vanskelig å oppdage. Skolen har plikt til å gripe inn og handle for å stoppe krenkelsener (Udir-3, 2017). Dette gjelder om mobbingen skjer på skoleveien eller utenfor skolens område. Etter et møte allerede tidlig høsten i 8.klasse satte skolen inn tiltak, men informasjon kan tyde på at måten skolen valgte å jobbe med problematikken på, ikke ble kommunisert til foresatte og eleven selv. Alle som jobber på skolen skal varsle rektor hvis de får mistanke om eller kjennskap til at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø, og vurderingen av hvor raskt avgjøres av fra sak til sak (Udir-3-2017). På denne skolen var oppfølging av elever som opplever mobbing delegert til fagleder. Selv om rektor kan bestemme at andre skal følge opp mobbesaker, er det likevel rektor som har det overordna ansvaret (Lund og Helgeland, 2020). Ved mistanke om eller kjennskap til at en elev ikke har det trygt og godt skal skolen snarest undersøke saken jmfør 9 A-4 i opplæringsloven. En undersøkelse kan innebære å avklare forhold tilbake i tid eller forhold utenfor skoletiden og skoleområdet, dersom det påvirker elevens skolehverdag (Udir-3-2017).

Informant: Dem må finne ut hva problemet er, og hvordan man kan gjøre det bedre for eleven.

Informant: Mobbing er ødeleggende, derfor må det handling til.

Mobbing og utestengelse vekker sterke følelser hos mange parter, særlig hos foreldre. At barnet ditt opplever å bli utsatt for krenkelse av andre er vanskelig for foreldre, og slik jeg ser det er det viktig at profesjonelle anerkjenner foreldrenes følelse og opplevelse. Den erfarings-baserte rapporten (Tharaldsen mfl, 2017) viser til at når foreldre opplever å få lite informasjon om hva skolen og andre gjør og hvilke tiltak som settes inn, oppstår konflikter. I lys av dette kan det å involvere instanser utenifra være til hjelp i samarbeidet og tverrfaglig samarbeid kan være med å løse opp i utfordringer som det ikke er enkle svar på.

Alle informantene trekker frem karakteristiske trekk ved tverrfaglig samarbeid, og de har noenlunde lik forståelse av hva de legger i begrepet tverrfaglig samarbeid. Spørsmålet ble stilt veldig åpent. Informantene viser til at det eksisterer tverrfaglig samarbeid innenfor mange fagfelt, men at begrepet kanskje er mest brukt innenfor yrker der man samarbeider med og rundt mennesker. Flere trekker frem at mennesker med ulik fagbakgrunn og/eller fra ulike instanser møtes og samarbeider på tvers, dette er i tråd med Lauvås og Lauvås (2002) og Glavin og Erdal (2007) betegnelse om tverrfaglig samarbeid, som vektlegger arbeidsform på ulike nivå mer enn hvilke og antall instanser.

Informant: Det er forskjellige instanser som samarbeider rundt et problem eller en konflikt. De har en felles forståelse og de jobber målrettet for å løse utfordringen i lag. Folk med ulik kompetanse må bidra på sin måte.

Informant: Dette måtte jeg drøfte litt med meg selv. [...] alle må bruke sin kompetanse for å belyse og for å få større grad av helhet. Man må se på hverandre som en ressurs.

Å vite hvilke instanser som bør være med finnes det ingen fasit for. Glavin og Erdal (2007) viser til i sin teori at intervensjon og tiltak som iverksettes på lavest mulig nivå, gir størst mulighet for å lykkes med problemløsning. I forståelsen av dette kan man tenke at utfordringen og alvorret i saken vil være avgjørende og styrende for hvilke instanser som involveres i tverrfaglig samarbeid. I intervjuene benevnes flere instanser som viktige tverrfaglige samarbeidspartnere skole, PPT, BUP, mobbeombud, helsesykepleier og Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped), og selvfølgelig må foreldre og eleven selv være med, påpekte flere av informantene. I dette tilfellet har informantene definert skolen som kontekst, og svart innenfor rammen når elever i skolen opplever utfordringer som mobbing og andre krenkelser. Det henger sammen med utgangspunktet for min forskning. Samtlige av informantene beskriver tverrfaglig samarbeid som en mulighet for å samarbeid med andre. Det å si at tverrfaglig samarbeid er en mulighet kan bety at de både har anledning til og at det er sannsynlig at de vil delta i samarbeid med andre. Ordet faginstanser og fagmiljø benevnes av flere, og det vektlegges at man må favne bredt, ut ifra sakens behov og kompleksitet. De vektlegger det Glavin og Erdal kaller et godt lagarbeid, og den tverrfaglige kompetansen må brukes til det beste for barnet (Glavin og Erdal, 2007). Hva må tverrfaglig samarbeid inneholde for at det skal fungere til det beste for barnet?

Informant: Felles forståelse og å jobbe målrettet. Man må ha tillit til hverandre, faste avtaler, rolleavklaring tidlig i samarbeidet.

Informant: Regelmessige møter, det har vi hatt. Man må bli enige om hvem som gjør hva til neste møte, og man må føre referat.

Beskrivelse fra informantene stemmer godt overens med faktorene i Glavin og Erdal (2007) og i rundskriv Q16/2013. Flere informanter, inkludert foreldrene, trekker frem felles forståelse, felles mål, fordeling av ansvar, faste avtaler og rolleavklaring. Noen informanter beskriver betydningen av å skrive referat, og å oppsummere hvem gjør hva til neste gang man møtes. Informantene beskriver behovet for tydelighet og en struktur for arbeidet, og at de i samarbeidet må avklare hvem som skal koordinere gruppa.

Informant: Det må være tydelig ledelse og struktur. Alle må være konkret i det de kan bidra med.

Med tanke på at informantene hadde en ganske sammenfallende forståelse av begrepet tverrfaglig samarbeid, var det et godt utgangspunkt for å få til et samarbeid til det beste for barnet. Sitatene viser at informantene vektlegger både egenskaper ved selve samarbeidet ved at de benevnte faktorer som felles forståelse og å jobbe målrettet, mens en annen viste til det relasjonelle, det å se på hverandre som en ressurs. Å jobbe målrettet kan bidra til mer effektivitet i arbeidet, og for å kunne se på hverandre som en ressurs kan det å erkjenne forskjellighet og ulikheter i samarbeidet være betydningsfullt (Glavin og Erdal, 2007). Det å ha tro på at andre sin kompetanse er en ressurs, samt det å anerkjenne ulike måter å tenke på er en styrke i samarbeid og kan bidra til løsninger.

4.1.1 Kommunikasjon og samarbeid

For å lykkes å jobbe med mobbing i et tverrfaglig perspektiv må vi ha kunnskap om kommunikasjon. Batesons tenkning var preget av at en tverrfaglig tilnæringsmåte, eller kunnskap fra ulike områder kan bidra til forståelse, og at all kommunikasjon mennesker imellom er preget både av innhold/relasjon og konteksten eller forståelsesrammen vi har (Ulleberg, 2007). Når det oppstår utfordringer i kommunikasjon er det ikke nødvendigvis *mer* kommunikasjon som er løsningen, men *andre* former for kommunikasjon (Lauvås og Lauvås, 2002). Min erfaring er både fra eget levde liv og i møte med menneskene i dette studiet, er at det høres så enkelt ut, men likevel er det så vanskelig.

I rundskriv Q-16/2013 står det at det er et samfunnsansvar å legge til rette for at barn og unge skal få en god oppvekst. Kommunene har et særlig ansvar gjennom kommunale føringer og prioriteringer for at barn og unge får gode oppvekstvilkår (Regjeringen, 2013). "Gode forhold for å samarbeide er avgjørende for å lykkes" (Regjeringen, 2013:2). Når utfordringer oppstår og etter hvert som utfordringen vedvarer, opplever barn, unge og deres familier å måtte forholde seg til flere ulike hjelpeinstanser. Når

hjelperne jobber med hver sine oppgaver, og ikke mot et felles mål, kan hjelpen oppleves oppstykket for familiene som trenger hjelp.

Informant: Samarbeid handler om å definere mål, ikke bare møtes for å diskutere.

Foreldrene: Vi kobla på mange instanser. De var med på møter, men de kunne ikke gjøre så mye med mobbeproblematikken på skolen. Vi skulle ønske det var mer tverrfaglig samhandling.

Tidlig i samarbeidet ble det etablert en ansvarsgruppe, foreldre, kontaktlærer, fagleder fra skolen og psykolog fra Lavterskelteamet var med på møtene. Eleven ønsket ikke å delta. Erfaringer viser at for å sikre best mulig oppvekstvilkår for barn og unge er det nødvendig med samarbeid på tvers av profesjoner (Glavin og Erdal, 2007). I både Nordahl (2018) og Stortingsmelding 6 viser de til at vi må ha en endring i praksis slik at hjelpen kommer nærmere barn og familier som trenger hjelp, og at tiltak må iverksettes på et tidligere tidspunkt. Det vil si at man skal komme i gang med hjelp med engang det er behov for det (Kunnskapsdepartement, 2019). Sitatene over understreker at det å etablere hjelpen nærmere barnet i form av en ansvarsgruppe er ikke nok som et tiltak i seg selv.

Når man står i utfordringen med en elev som ikke ønsker å være på skolen, som skulker og uteblir fra undervisning, og foreldre som blir redde, fortvilte og har meninger om hva som er elevens beste, er det lurt å ha nedskrevne rutiner for hvordan samarbeidet skal foregå slik at arbeidet ikke blir tilfeldig. I skolemiljø saker er det særlig viktig med gode rutiner i saksbehandling da man skal vurdere barnets beste for flere elever, mobbere og mobbeoffer (Lund og Helgeland, 2020).

Foreldrene: Vi fikk ikke vite hva som skjedde, og det var litt til hinder følte vi.

Mens enkelte skoler kan ha klare retningslinjer for med hvem og hvordan de skal ta opp hendelser når elevene sitt psykososiale miljø oppleves utrygt, har andre skoler ikke så klare retningslinjer for dette arbeidet. I slike tilfeller vil det kunne være foreldrene som kobler på instansene rundt. Ved den aktuelle skolen har de etablert et ressursteam. Ressursteam er en arena hvor skoleansatte drøfter og gir råd i saker som angår elevene, både klassemiljø og enkeltelever, beskriver en av informantene. Foreldrene hadde samtykket til at eleven kunne drøftes der. Foreldrene fikk informasjon om at i ressursteam møter representanter fra skolens ledelse, sosiallærer og PP-tjenesten. I etterkant av møte opplevde foreldrene å få lite informasjon. Foreldrene sin forståelse var at når ledelsen og rådgiver fra PPT var til stede i møtet så ble de involvert i saken, i ettertid har foreldrene skjønnet at det ikke var en automatikk i at rektor og PP-rådgiver ble involvert i arbeidet rundt eleven.

I dette tilfellet ble det ikke gitt informasjon som henviste til at det var rektor som var skolens ledelse sin representant i ressursteam. Det ble henvist til at ledelsen var representert, skolen har senere fortalt at ressursteam ledes av fagleder. Om man kan si at informasjon fra skolen var mangelfull, eller om man kan si at foreldrene ikke hadde fått god nok informasjon i forkant av at de samtykket til drøfting i ressursteam er vanskelig å si. Begge deler kan være riktig, men opplevelsen til foreldre kan være at de

ikke hadde god nok informasjon. Bateson var opptatt av at forståelsen vi har om verden kan bli ødeleggende og gjør at vi ikke finner løsninger på problemer vi står overfor (Ulleberg, 2007). Forståelsen skolen og foreldrene hadde om det som skjedde preget måten de kommuniserte med hverandre på, og det kan tenkes at dette ble et hinder for å forstå hverandre.

4.1.1.1 Taushetsplikt

Samtykke og informasjon er faktorer som henger sammen med taushetsplikt, og taushetsplikt var et aspekt ved tverrfaglig samarbeid som alle informantene sa noe om, også elev og foreldre. Alle fikk intervjuguiden med mine stikkord i forkant, det kan ha vært førende i forhold til at alle informantene valgte å si noe om temaet. Kanskje var måten jeg stilte spørsmålet på ledende; "Hva synes du er viktig at tverrfaglig samarbeid inneholder for å få det til å fungere best mulig? Ett av mine stikkord var taushetsplikt."

Som beskrevet i teoridelen har de ulike tjenestene ulike profesjonslovverk å forholde seg til. I opplæringsloven er det føringer for hvem skolen skal samarbeide med, men ikke hvordan. Føringer i opplæringsloven opphever ikke taushetsplikten de ulike tjenestene har, og om man ikke får informert samtykke fra foresatte kan taushetsplikt bli et hinder for godt samarbeid. Foreldre ønsker som oftest det beste for barna sine, og da er det sjelden at de ikke gir samtykke (BTI Agder, 2022). Slik rapporten fra BTI Agder viser er det sjelden at mangel på samtykke blir til hinder for samarbeid.

Informant: Taushetsplikt kan være en hemske som hindrer samarbeid, men stort sett har man en åpen dialog.

Til tross for at samtykke foreligger kan det likevel bli et hinder i samarbeidet. Særlig BUP og barnevernet er instanser som informantene trekker frem som instanser de opplever som ifølge lov er pålagt en taushetsplikt som er til hinder for informasjonsutveksling og samarbeid. Hvis fagpersoner i ansvarsgruppen opplever at informasjon flyter kun en vei, og nødvendig informasjon i tilstrekkelig grad ikke tilfaller dem, kan følgene bli at det oppstår irritasjon fagpersonene imellom. Glavin og Erdal (2007) beskriver dette som at *gevinsten er asymmetrisk fordelt*, som vil si at hvis deltakerne opplever å ikke få noe igjen for samarbeidet kan det svekkes.

Informant: Jeg opplever å hindres av taushetsplikt, og skulle ønske jeg kunne delt mer.

Foreldre: Det ble litt for mye taushetsplikt.

God kjennskap til og kompetanse på det aktuelle lovverket er et område Tharaldsen mfl (2017) trekker frem som et viktig element i hva ansatte i ulike tjenester trenger mer kunnskap om. Inntrykket mitt fra dette caset og egne erfaringer gjennom BTI er at hvis en skal nå målene i de statlige satsingene om å igangsette tiltak på et tidlig tidspunkt, er lovverk et område de ulike faginstansene trenger mer kompetanse på. Selv om foreldrene hadde gitt et informert samtykke virket det som at det var stor usikkerhet i hva dette innebar. En instans fortalte at han/hun avklarte med foreldrene alt de skulle si og dele i møter med andre. På den ene siden er det å snakke med foreldre i tråd med føringene (forebygging.no) og samtykket innebærer ikke at fagpersoner skal dele alt de har fått opplysninger om. Barneverntjenesten for eksempel skal i større grad enn andre

tjenester motta opplysninger fra andre, og de kan få kjennskap til personlig opplysninger som andre i gruppa ikke har behov for å vite for å kunne jobbe godt rundt problemstillingen. På den andre siden skal tjenester gjennom å ha fått informert samtykke dele informasjon med andre hvis informasjon er relevant for å opplyse saken, og til elevens beste. Hvis man ikke deler opplysninger andre trenger å vite for å løse en felles utfordring, kan det føre til at man ikke oppnår målet man i felleskap har satt seg.

Foreldrene trakk frem at de syntes det ble for mye fokus på taushetsplikt, og at dette ble ett hinder for å komme videre og få belyst saken. Valgene man tar rundt taushetsplikt kan få betydning for hvor rask man kommer til målet. At det er straffbart å videre bringe informasjon som er betrodd i yrkessammenheng (Røkenes og Hansen, 2019), kan være en av barrierene i samarbeidet, og den enkleste utveien er å la være å formidle noe. Bateson's teori om hvordan man kan forstå menneskelige samspill, beskrev at det ikke er mulig å ikke kommunisere (Ulleberg, 2007). Dette innebærer at for eksempel i en ansvarsgruppe der medlemmer ikke sier noe eller lar være å gjøre noe, så er det også kommunikasjon ved at de andre medlemmene i gruppen tolker det de andre gjør eller ikke gjør. Vi risikerer å misforstå hverandre, og misforståelser kan holde samarbeidet i et uheldig samspill (Ulleberg, 2007).

Om vi gir foreldre nok informasjon når vi ber om samtykke, slik at foreldre har god kunnskap om hva de samtykker til, kan vi unngå å komme i situasjoner der fagpersoner velger å ikke dele opplysninger de mener er viktig for å komme frem til gode løsninger. En god huskeregel er å drøfte med klienten (Røkenes og Hansen, 2019). Sammen med foreldre kan man reflektere rundt hensikten med det å formidle informasjon videre, hvordan man ønsker å formidle dette og hva som vil være relevant å dele for å drøfte de problemene vi står overfor.

Som tidligere påpekt kan informert samtykke fremme samarbeid, mens taushetsplikt kan være et hinder for godt samarbeid. Det å ha nok kunnskap om hverandre og tydelighet om hva hver enkelt kan bidra i for eksempel ansvarsgruppen, kan være med å fremme samarbeid. Trygghet på egen og andres kompetanse trekkes fram av både Glavin og Erdal (2007) og Tharaldsen mfl (2017) som styrker i samarbeid. En informant beskrev at man må ville hverandre vel. Med dette forklarte han/hun at i en periode var det en utfordring å være raus med hverandre, og å se at ulike faglige tilnærminger ga forskjellig kunnskap om elevens situasjon. Å kritisere andre for at de ikke tenker som oss, vil hindre et godt samarbeid. I tverrfaglig samarbeid må vi skille mellom taushetsplikt som er den førende for hva vi kan dele av opplysninger med hverandre, det at involverte fagpersoner ikke snakker sammen.

4.1.1.2 Rolleavklaring

Informant: Kjemien mellom menneskene er viktig for å lykkes. Vi er ikke maskiner, men mennesker som jobber med mennesker.

Å legge til rette for tverrfaglig samarbeid kan bidra til å løse komplekse problemer, men samarbeidet er ikke en løsning i seg selv. Et godt tverrfaglig samarbeid må være godt planlagt og ledet, og må ikke baseres på tilfeldigheter og personlig kjemi (Kvarme, 2017). God kommunikasjon handler om å bygge relasjoner til andre mennesker og å våge å være i situasjoner som oppleves som vanskelige (Røkenes og Hansen, 2019). Når man jobber med mennesker som informanten viser til, vil relasjoner og trygghet ha betydning for samarbeidet. Om en ikke lykkes i å etablere et trygt samarbeidsklima som

ser på mulighetene i det å ha ulike kompetanse og handlingsrom, kan det hemme samarbeidet, og føre til at roller og arbeidsoppgaver ikke blir fordelt, og ytterste konsekvens er at man venter på at andre skal gjøre noe. Utfordringer og kompleksitet er ofte styrende for hvilke instanser som jobber sammen, og hvis samhandlingen er god kan det å ha mange instanser rundt eleven være en stor styrke. Som beskrevet tidligere involverte foreldrene flere og flere instanser, uten at det i seg selv bidro til at eleven fikk det bedre. De ulike fagpersonene inntok ulike roller. En forklarte at han/hun inntok en observerende og lyttende posisjon, mens en annen hadde fokus på å bringe inn elevens stemme. En informant beskrev at han/hun hjalp til i kulissene. Flere sier de kunne vært mer aktive og bidratt mere. Informasjon jeg fikk kan tyde på at de ulike rollene ikke var avklart. Det å definere ansvarsområder og roller, og å ha en felles forståelse av viktigheten rundt oppgaven det skal samarbeides om, er en styrke for å utvikle godt samarbeid (Glavin og Erdal, 2007). Ved mer en anledning følte foreldrene seg anklaget for at det måtte være noe med hjemmeforholdene som bidro til eleven skulket skolen og oppsøkte et destruktivt miljø. Foreldrene fortalte at de begynte å tro på det, og at de selv ba om hjelp fra barnevernet.

Informant: Det er viktig med forventningsavklaringer, vi jobber jo i ulike fagfelt, men med de samme barna.

Informant: Jeg må trekke frem foreldrene og deres innsats. De koblet på alle de tenkte kunne hjelpe barnet sitt. De har stått på.

Informasjon fra informantene tyder på at det var usikkerhet rundt hva den enkelte instans kunne bidra med. At flere instanser kom inn i ansvarsgruppa etter foreldrenes ønske, kan ha bidratt til å øke denne usikkerheten. Både fordi andre instanser ikke anså instansenes deltakelse som viktig, eller det førte til at det ble for mange aktører og meninger. Til tross for at informantene var samkjørte på hva de vektla i tverrfaglig samarbeid, kan det se ut til at det å utføre det i praksis viste seg å være vanskeligere. Tverrfaglige møter og kunnskapsutveksling *kan* bidra til å øke kompetansen hos de ulike aktørene, som igjen *kan* bidra til å øke kvaliteten på arbeidet man gjør sammen (Glavin og Erdal, 2007). Som vi ser gjennom utdrag fra faglitteratur så vektlegges begrepet *kan*, det vil si at samarbeid mellom flere instanser i seg selv ikke er en garanti for gode løsninger. Glavin og Erdal (2007) vektlegger at foreldrene må regnes som en ressurs i samarbeidet. Som vi ser av sitatet overfor peker informanten på foreldrene sin innsats, og det var flere av informantene som beskrev foreldrene som en styrke for sitt barn.

Foreldre: Det var alltid vi som måtte starte med å si noe på møtene. Vi savna å ha noen punkter om hva vi skulle gjennom...]

Gjennom et nært samarbeid med elev og foreldre får vi innblikk i deres forståelse og om hva de kan bidra med. Alle foreldre ønsker at deres barn skal ha det bra og lykkes i det de gjør. Det at barn opplever å bli isolerte, ensomme eller utsatt for mobbing er noe av det såreste foreldre kan oppleve, og en fellesoppgave for skole og foreldre må være å samarbeide om å realisere disse ønskene (UDIR, 2016). Med tanke på både litteratur og erfaringer fra informantene er foreldrene en viktig ressurs i samarbeidet, likevel kan det

gjennom sitat fra foreldre tyde på at også deres rolle er udefinert. Stortingsmelding 6 viser til at forholdet mellom foreldre og hjelpeapparatet skal styrkes (Kunnskapsdepartementet, 2019). Foreldrene viste til at de i perioder opplevde det som utfordrende å skulle starte alle møtene med å si noe om hjemmesituasjon. Det kan være flere årsaker til dette, både det at de opplevde det som ikke relevant fordi deres opplevelse var at problemet lå på skolen, men også den faktoren at de er sårbare og ikke hadde nødvendig trygghet til alle hjelperne, og at det gjorde det vanskelig å fortelle.

4.1.1.3 Tillit

Et annet aspekt ved tverrfaglig samarbeid flere av informantene trakk frem var tillit. Ingrid Lund (2021) beskriver at tillit er fundamentet i samarbeid. Med det kan vi forstå at uten tillit mellom fagpersoner og foreldre eller fagperson til fagperson, er det vanskelig å finne gode løsninger (Lund, 2021). Alle informantene opplevde at fagpersonene i gruppa hadde tillit til hverandre, men i ulik grad.

Informant: Det varierer.

Informant: Det er litt forskjellig, men viktig for å få til å samarbeide.

Når man deltar i tverrfaglig samarbeid, ligger det forventninger til den rollen du innehar. Disse forventningene bør henge sammen med det du gjør. Dette kalles konsistens; ved at vi gjør det vi sier vi skal gjøre (Schindler og Thomas, 1993 i Lund, 2021). Når samarbeidet utfordrer kan det være lurt å se på faktorer fra Lund (2021), og Glavin og Erdal (2007) for å analysere hvor i samspillet man har mislyktes. Det å se på om man har felles problemforståelse, god struktur og rollefordeling, eller om det er konsistens mellom det du sier og står for i møter, og det du gjør i praksis. Gjennom konsistens og tydelig struktur skapes tillit mellom deg og de andre i gruppa. Når samarbeidet utfordres og vi ikke klarer å finne frem til løsninger sammen, settes tilliten på prøve (Lund, 2021). Det å reflektere over hva en selv bidrar med i samhandlingen med de andre, og å se egenskapene bak andre sine handlinger, er krevende, men kanskje avgjørende for å komme videre i prosessene.

Informant: I en periode ble tilliten mellom hjem og skole dårligere.

Informant: Min opplevelse var at manglende tillit mellom skole og hjem førte til en forverring, og eleven fikk det vanskeligere.

Flere informanter bekrefter at i begynnelsen var tilliten mangelfull mellom skole og hjem, og det påvirket både samarbeidet i gruppen og eleven i stor grad. Dette bekrefter det Lund (2021) beskriver, at det kan være en utfordring å ha tillit til hverandre om ikke forventningene er avklart. Dialogen mellom de som samarbeider må være basert på gjensidig tillit. Informantene skiller på tillit mellom fagpersoner og tillit mellom fagpersoner og foresatte. I skolemiljø saker kan det være liten tillit mellom skole-hjem (Mosand og Moen, 2020), man opplever å skylde på hverandre. Samhandlingen eller mangel på samhandling, preger kommunikasjon, og noen ganger kan det for eksempel oppleves som om man har vært på forskjellige møter. I sitatet ovenfor forteller en informant at eleven fikk det vanskeligere. Hvis vi ser på Urie Bronfenbrenners modell

(Lund og Helgeland 2020) om hvordan ulike systemer rundt barnet påvirker hverandre, ser vi her at manglende tillit mellom skole-hjem i mesosystemet påvirker eleven i mikrosystemet sitt behov for å ha det trygt og godt. Også UDIR (2016) beskriver mesosystemet. UDIR (2016) beskriver skole-hjem samarbeidet som et viktig bånd mellom barnets utviklingsarenaer, og et godt samarbeid mellom hjem og skole bidrar til å skape sammenheng og helhet i elevens liv. Sett i lys av Maslows og hans behovspyramide er godt skole-hjem samarbeid avgjørende for at barn skal få de nederste behovene dekket.

Manglende fokus på å skape en felles forståelse og et felles mål å jobbe imot, gjorde at foreldrene sin opplevelse var at skolen benektet at mobbingen eksisterte. Siden skolen gjennom sine observasjoner ikke greide å avdekke mobbingen, var deres tanke at elevens utfordringer var nært knyttet til opplevelsene eleven hadde med seg fra familiære forhold om blant annet dødsfall i nær familie. Foreldrene på sin side mente at deres jente var i en sårbar situasjon og at overføring av informasjon mellom barneskole og ungdomsskole burde vært bedre. Hennes sårbarhet gjorde henne utsatt og hun ble et offer for de andre elevene, og de andre mobbet henne. Så istedenfor å oppnå å løse problemet, førte kommunikasjon og tolkninger imellom skole og hjem i en periode til at eleven fikk det vanskeligere. Vi kan forstå uenigheten som oppsto i kommunikasjon mellom skole og hjem som et sirkulært motspill, der det den ene sier og gjør påvirker det de andre sier og gjør (Røkenes og Hansen, 2019).

Foreldrenes syn på og engasjement for skolen har stor betydning (NOU 2015:2). En informant viste til at han/hun måtte si til foreldre at hvis de ønsket at barnet deres skulle gå på skolen, så måtte de framsnakke skolen. Foreldrene sin opplevelse av skolen og hvordan skolen håndterte mobbingen av deres barn førte til at de var sinte, og at det ikke så lett kunne skjules for eleven. Som informanten beskrev kan det at foreldrene snakker ned skolen, for eleven føles som å bli sendt ut i krigen. Foreldre som kommuniserer positive holdninger om skolen bidrar til å fremme positive holdninger hos barna (UDIR, 2016). For at foreldre skal fremme positivitet til skolen, må først og fremst de selv føle seg verdsatt i samarbeidet, og de må føle tillit til skolen og lærerne (UDIR, 2016). Informanter viste til at manglende tillit mellom skole og hjem i en periode førte til at eleven fikk det verre, noe som blant annet førte til at eleven skulket, uteble fra skolen og oppsøkte venner som bidro til den negative utviklingen.

Informant: Man kan oppleve at fagpersoner har tillit til hverandre, men så har ikke foreldrene det.

Informant: Å skape tillit det tar tid. Man må etablere en relasjon og stole på hverandre. Tillit handler om åpenhet og respekt. Vi må ha fokus på målet og hvordan vi skal komme oss dit.

Sett i lys av Bateson (Ulleberg, 2007) kan konteksten vi forstår samspillet i ha betydning for hvordan vi tolker samarbeidet. Som i dette tilfellet var foreldrene sin opplevelse at skolen ikke gjorde noe, fordi skolen ikke informerte foreldrene om hvordan de jobbet for å stoppe mobbingen. Skolen sin opplevelse var at de gjennomførte observasjoner, elevundersøkelser, men at de ikke så mobbing, og at foreldrene ikke ville at de skulle konfrontere mobberne. Mosand og Moen (2020) beskriver dette som fastlåst mønster som vi kan kjenne igjen i mange skole-hjem samarbeid, når skolen mener foreldre opptrer utilbørlig, og foreldre mener skolen ikke gjør nok. Å metakommunisere om det som skjer ved å stille spørsmål om man misforstår hverandre for å korrigere egne

tanker, bekreftet at dette er vanskelig, men at man ser ulikt på noen ting slik Lund og Helgeland (2020) beskriver kan gjøre noe med opplevelsen man har om samarbeidet, og tilliten til de andre. Vi må være bevisste på hvordan vi møter hverandre, hvordan vi som fagpersoner snakker til hverandre, var et moment informantene benevnte.

Informant: Jeg snakker for eksempel aldri "kjentfolk" med de andre i gruppa, det rokker ved tilliten.

Informant: For foreldrene kan det føles som de sitter der med et ti hoda troll! Vi sitter der som fagpersoner og sier og mener ting de ikke kjenner seg igjen i.

En informant fra skolen beskrev at de hadde en uenighet som ikke så lett lot seg løse. De fleste informantene, som etter hvert kom inn i samarbeidet, både fagperson fra BUP, PPT og barnevern ga uttrykk for at de kjente på uenigheten mellom hjem og skole, men at det ikke var så lett å ta tak i. Informantene opplevde at det var ulike forklaringsmodeller på hva som var utfordringen.

Informant: Det at man hadde fokus på at man måtte bli enig om hva som skjer var kanskje litt ødeleggende, eller det ble iallfall en opprettholdende faktor, og det ble en konflikt. Vi dro i ulike retninger.

Mye av uenigheten i samarbeidet omhandlet hvordan mobberne skulle konfronteres. Skolen ønsket å gjennomføre direkte konfrontasjon, en stoppsamtale eller en autoritativ samtale jamfør Mosand og Moen (2020). Foreldre og elev ønsket ikke at hun som ble mobbet måtte møte mobberne ansikt til ansikt, men at konfrontasjon med mobberne måtte skje uten henne.

Informant: Skolen ville kjøre en stoppsamtale, det kan de gjøre. Få elever i denne alderen vil det, de er jo redd for hva som skjer da.

På den ene siden var det bra at skolen ønsket å gjennomføre en autoritativ samtale med mobberne, det innebærer at de erkjente at eleven ikke hadde et trygt og godt skolemiljø og at skolen tok eleven og foreldrene på alvor. På den andre siden kan det tenkes at skolen valgte den enkle veien og lot mobberne være i fred, og for å lytte til det de trodde var foreldrenes ønske om at mobberne ikke skulle konfronteres. For foreldrene som på dette tidspunktet ikke opplevde at skolen tok dem på alvor, ble avgjørelsen om at skolen ikke gjennomførte stoppsamtale med mobberne en bekreftelse på deres antakelser om at skolen ikke trodde på dem. Slik kan vi tenke oss at det uheldige samspillet fortsatte, og det ga slik Ulleberg (2007) beskriver det, en begrenset mulighet til å finne gode løsninger.

Det er en fordel at de som har mobbet beklager det de har gjort, men å kreve det kan gjøre at det å få slutt på handlingene blir vanskeligere (Mosand og Moen, 2020). I lys av dette ser vi at mangle på kommunikasjon og felles forståelse, samt liten grad av tillit, kan bli en opprettholdende faktor til at man ikke kom nærmere en løsning på mobbeproblematikken. I situasjoner der mobbingen er tydelig og lett å se, er mobbingen lettere å ta tak i og sette inn tiltak i forhold til. Når elev, foreldre og skole ikke ser det

samme, kan det by på utfordringer i samarbeidet. Synet vi har på eleven og på utfordringen påvirker arbeidet. I skolemiljøsaker har skolen et stort forbedringspotensial som profesjonell part (Mosand og Moen, 2020). Det er lett å gå i forsvar eller forklaringsfellen, men kanskje lite hensiktsmessig.

Informant: Det paradokset i dette er at her sitter det jo folk som kan disse tingene.

Informant: Det går an å gjøre noe uten å eksponere vedkommende. Man kan ikke forvente at ungdom skal stå rakrygget og konfrontere de som har vært ekkel med dem og så skal de arresteres mens ungdommen ser på. Det går ikke an. Ansvaret hviler på de voksne til å se hva som skjer og gripe situasjon.

Informant: Mobbeombudet jobbet for at vi skulle få et felles fokus, en felles forståelse. Mange prøvde underveis, men fikk det ikke til.

Flere informanter trekker fram mobbeombudet og rektor som avgjørende for at endring begynte å skje. Gjennom sine roller hadde både rektor og mobbeombud et annet mandat enn de andre i gruppa. Rektor og mobbeombud har et særlig ansvar for at elever skal ha en trygg og god skolehverdag (UDIR-3-2017). Det at de kom inn som nye medlemmer inn i gruppa, gjorde at de lettere kunne betrakte arbeidet utenifra og kunne bidra med en ny tydelighet og struktur i arbeidet. Gjennom å være tydelige og formidle sine forventninger til den andre, både når det gjelder egen rolle og andres roller, kan man forstå bakgrunnen for fagpersoners atferd og forebygge kommunikasjonsvansker (Røkenes og Hansen, 2019).

Informant: Mitt bidrag ble å spørre de rette spørsmålene for å få dem på sporet. For å få fram historien på andre måter.

I mobbeombudets årsrapport beskriver de at når de kobles inn i en sak er de opptatt av struktur på samarbeidet, og av å bidra til å konkretisere mål og tiltak, da de ofte opplever at hjelpetiltak og planer ikke er konkrete nok (TFK, 2022). Når mobbeombudene kobles på, har de fokus på: *hva vi skal snakke om? Hva handler saken om? Hva er målet? Hvor vil vi? (s 6)*. De fleste saker med en viss kompleksitet har behov for at hjelpen familien skal motta samordnes og koordineres av noen. Disse "noen" kan være de fleste kommunal tjenestene, min erfaring er at det ofte er skole/barnehage, PPT eller barnevern som er koordinerende instans, litt avhengig av hva utfordringen er og hvor den oppsto. Foreldre bør slippe å koordinere samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Rektor tok koordinatorrollen i denne gruppen. Informantenes opplevelse var at med rektor og mobbeombudets deltakelse kom struktur, rutiner og forutsigbarhet på plass, og samarbeidet opplevdes tryggere for alle. De kunne stille forventninger til hverandre. Dette kalles rolleflexibilitet (Røkenes og Hansen, 2019).

Informant: Da vi avklarte ansvarsområder, dette gjennomfører du og vi hadde tillit til at vedkommende ville gjøre det, så steg også tilliten i gruppa.

Informant: Da vi fikk en felles enighet om at det var mobbing det handlet om, skjedde det noe.

Tidsperspektivet var en faktor særlig familien var opptatt av. Tid er et abstrakt begrep, og hvordan man måler tid eller opplever tidsperspektiv er veldig ulikt. Gjennom intervjuene erfarte jeg en forskjell på hvordan familien og fagpersonene opplevde tidsperspektivet.

Informant: Vi har alt for mange eksempler på at det prates og prates, og det skjer ingenting.

Foreldre: Vi etterlyste handling!

Elev: Det tok lang tid før jeg fikk noe ut av alle møtene de hadde.

Informant: Jeg vet at det har blitt sagt i denne saken at ting tok tid. Jeg forstår at det opplevdes sånn, men kanskje er det sånn av og til at man trenger mer tid for å bli trygge.

Sitatene overfor viser at elev, foreldre og fagpersoner i ansvarsgruppa hadde en opplevelse av at det tok lang tid før prat ble omsatt til handling. Saken strekker seg i hovedsak fra første møte mellom skole og foreldre høsten i 8.klasse, til sakkyndig vurdering og vedtak fra statsforvalter våren i 9.klasse. Særlig elev og foreldre ble i en periode sittende med opplevelsen at det ikke skjedde noen endring. Dette er ikke ensbetydende med at skolen ikke gjorde noe, men familiens opplevelse var at informasjon om hva som konkret ble gjort kunne vært tydeligere. Man må se på oppfølgingen i sin helhet hvis ikke kan barn og familiers opplevelse være at de er kasteballer i systemet (NOU, 2015). Flere av fagpersonene anerkjenner familiens opplevelser og følelser i forhold til tidsperspektivet, og flere av dem viser til erfaringer med at ulik opplevelse på dette område er veldig vanlig. Når saken dro ut i tid og kompleksiteten økte kan det virke som noen av informantene var overrasket over de positive endringene som hadde skjedd.

Informant: Alvorlighetsgraden tatt i betraktning [...] er det kjempebra at man kommet dit man har gjort.

4.1.2 Elevmedvirkning

I analysen, da jeg gjennomgikk alle transkripsjonene med tanke på å lete etter ord, begrep og utsagn som handlet om elevmedvirkning, ble jeg overrasket over hvor få treff jeg fikk. Mitt forskningsspørsmål var: opplevde eleven som eide opplevelsen å bli involvert, og opplevde eleven å bli tatt på alvor? I flere av intervjuene ble det vist til barnets beste, men det var få konkrete beskrivelser på hvordan de i varetok dette via elevens medvirkning.

Informant: Jeg savna at eleven kunne vært mer med. Eleven var ikke med på noen møter, hun var ikke med på noe som helst.

Eleven: Jeg hadde tilbud om å delta, men jeg ville ikke. Det var personer der som visste hvordan jeg hadde det.

Flere informanter nevnte at de ønsket eleven mer med, at de prøvde å få eleven til å delta i møter, også for å lytte. Da de ikke lyktes med dette, var det få beskrivelser på hvordan dette ble ivare tatt. Eleven viser til at hun hadde tilbud om å delta i møter, men valgte å ikke delta, hun hadde personer hun kunne prate med og de personene deltok i møtene.

Elev: Jeg har fått god hjelp, BUP og PPT skilte seg kanskje mest ut, de snakka med meg, fortsetter hun....]

Så hva kan vi gjøre og på hvilke andre måter kan vi få elever til å medvirke i saker og møter som omhandler dem selv? Å tilrettelegge for et godt oppvekstmiljø forutsetter kunnskap om hva barn og unge selv ønsker og har behov for, og den kunnskapen får vi best ved å spørre og lytte til de det gjelder (Regjeringen, 2013). Grunnprinsippet om barns beste gjelder i all lovgiving som omhandler barns rettigheter, og det finnes ingen enkel løsning eller en fasit, men voksne må stille spørsmålet: hva er barnets beste? (Lund, 2021). Hvis vi legger denne forståelsen til grunn betyr ikke elevmedvirkning at elevene må delta i møter, selv om møtene handler om dem. Eleven skal kunne stole på at de voksne kan vurdere hva som er til deres beste uten å delta.

Trygghet er et stikkord, eleven som utsettes for krenkelser må oppleve at de voksne vil hjelpe dem. Måten de voksne møter elevens atferdsuttrykk på kan bli avgjørende for om elevene opplever å bli hørt. "Om du ikke blir trodd av de som skal hjelpe deg, så treffer heller ikke hjelpetiltak" (TFK, 2022:10). Eleven ble sittende med opplevelsen av at det tok lang tid før noe skjedde, og opplevelsen av at ingen spurte hva hun trengte. Hun opplevde at de voksne, også skolen, trodde på hennes subjektive opplevelse av at hun ble mobbet, likevel tok ikke mobbingen slutt. Finne og Roland beskriver at når man ikke klarer å stoppe mobbingen kan den mobbeutsatte føle det som at de voksne ikke bryr seg, og det oppleves som et tillitsbrudd (Finne og Roland, 2021). Det å bli trodd av voksne kan vise seg å ikke være ensbetydende med å bli lyttet til hva du ønsker.

Informant: Hvis man ikke har en felles forståelse, blir ting litt flytende synes jeg. Vi må ha barnet eller ungdommen sin problemforståelse i fokus, og jobbe rundt det.

Dette er ett av flere utsagn fra informantene der de beskriver at det var vanskelig å få oversikt på hva som foregikk, både i samarbeidet mellom instansene, mellom instanser og foreldre/elev, men også utfordringen til skolen som ikke observerte det eleven beskrev. Opplæringsloven og kapittel 9A viser til hvordan eleven har rett til å bli involvert og hørt. Mosand og Moen (2020) på sin side viser til at det i tilbakemeldingene fra fylkesmenn landet over fremgår at elevstemmen ikke fanges godt nok opp av skolen i skolemiljø saker. Å gjøre en barnets beste vurdering for hvert av de tiltakene man setter inn kan være med på å sikre at eleven opplever å bli lyttet til, men er dette vanskelig i praksis? I tillegg til å høre hva barnet mener skal man ta hensyn til faktorer som blant annet barnets sårbarhet, fysisk og psykisk helse eller familiemiljø (Mosand og Moen,

2020). Videre beskrives det at medvirkning ikke er at man skal tillegge det barnet sier all vekt, man må vurdere momentene sammen (s24).

Informant: Hadde jeg skjønt Alvoret i starten, hadde jeg satt inn egen observasjon.

De voksne kan synes å mene så mye man vil om hva som skal til for å få til en endring, det er barnet som fra sitt ståsted har best kompetanse om de faktiske forholdene (Lund, 2021). Derfor må barnet tas på alvor. Hvis man setter eleven i sentrum slik som informantene beskriver kan en måte å la eleven medvirke på, ut ifra modenhet og alder, være å stille eleven spørsmål. Hvis man ikke gjør det, kan man gå glipp av verdifull informasjon (Barneombudet, 2017). Å snakke med handler om dialog. Glavin og Erdal (2007) skriver at dialog til en viss grad er personavhengig. Med det kan det tenkes at lærere ikke føler seg kompetente til å snakke med elever om vanskelige temaer og de blir redde for å spørre fordi man er usikker på hvordan man skal håndtere informasjon man får. Det å sette inn observasjon eller en elevundersøkelse er mer konkret og lett å gjennomføre. Hvis man er redd for å spørre kan mangel på informasjon fra eleven selv føre til at man ikke treffer med tilrettelegging og tiltak.

Elev: [...]spesielt engang var det en som kalte meg noe veldig stygt som alle hørte. Det var flere lærere som hørte. Ingen gjorde noe bortsett fra en lærer. Han sa liksom i fra, dem måtte si unnskyld.

Både skolen og eleven forteller om situasjoner der voksne på skolen grep inn i form av å stoppe hendelser med krenkende kommentarer. Ansatte i skolen defineres som nære voksne jamfør Bronfenbrenners sosiologiske utviklingsmodell, og barn er avhengig, slik Lund (2021) beskriver at de voksne tar ansvaret for å dekke barns grunnleggende behov for trygghet. Norske barn tilbringer mye tid på skolen, og det som skjer i skolen, hvordan de lærer seg å betrakte sosialt samspill, er betydningsfullt for deres mestringstro også som voksne (Finne og Roland, 2021). Konsekvensene av mobbing, på kort og lang sikt, kan være stort skolefravær som fører til redusert kompetanse og svakere skoleprestasjoner, økt grad av ensomhet og depresjon, økt risiko for å utvikle vedvarende vansker (Finne og Roland, 2021).

I mobbeombudets rapport (2022) beskrives det at en kan oppleve at voksnes lojalitet kan være større mot andre voksne, mot kollegaer enn til barn og unge (TFFK, 2022). Utsagn som *"det var ikke det som skjedde"*, eller *"de blir aldri fornøyd uansett hvor mye vi gjør"*, forsterker mobbeombudets opplevelse (TFK, 2022). For å bygge tillit til barn og ungdom er det viktig å tro på deres historie, anerkjenne deres opplevelse og følelser. Jeg tenker det er mange måter å lytte til barn og unge på. I dette caset er det elev og informant samstemte ved at eleven opplever å ha tillitspersoner i ansvarsgruppa, og ett medlem i gruppa hadde særlig fokus på å være eleven sin stemme. Sakkyndig vurdering beskriver elevens styrker og hvordan disse kan vektlegges i undervisningen.

Andre tiltak som kunne vært prøvd var å ha et mindre møte med eleven. Kanskje bare eleven, kontaktlærer og psykologen fra BUP eller rådgiver fra PPT som hun selv trakk frem som betydningsfulle voksne. Elev selv beskrev at hun hadde nære personer både jevnaldrende og voksne som hun stolte på og støttet seg til. Kanskje er fagpersoner i

forliten grad flinke til å la elev og foreldre invitere andre støttepersoner med inn i ansvarsgruppene, til tross for at det er deres møte? Gjennom arbeidsmodellen BTI skal foreldre og eleven når han/hun er moden nok, være med å definere hvem som skal inviteres inn i arbeidet. Det vektlegges at andre betydningsfulle voksne som trenere kan legges til i stafettloggen.

Når ansvarsgruppen av en informant beskrives som "et ti hoda troll", vet vi om det ville vært bra for eleven å være med på møter. Eleven må settes i sentrum, og elever må snakkes med. Hva var det i samarbeidet med BUP eller PPT som gjorde at eleven opplevde samarbeidet annerledes? Det vi vet er at PPT i større grad enn før må i sitt sakyndighetsarbeid dokumentere og vektlegge en barnets beste vurdering.

4.1.3 Handling og tiltak

Skolen satte inn tiltak på skole-, klasse-, og individnivå. I stortingsmelding 6 (NOU, 2017) er en faktorene som påpekes at kompetansen må forflyttes fra møter til klasserommet og arenaer på skolen der elevene oppholder seg. Som nevnte tidligere har skolen en plikt til å sette inn tiltak når en elev ikke opplever skolemiljøet sitt som trygt og godt, jamfør § 9A-4 i opplæringsloven og FNs barnekonvensjon artikkel 3 og 12 (Roland, 2021). Mitt forskningsspørsmål var: Hvilke tiltak fremmet en løsning, og hvordan bidro tiltakene til elevens opplevelse av et trygt og godt skolemiljø?

I denne delen vil jeg kort komme inn på tiltak som, slik jeg ser det, har hatt betydning for studiet mitt. Det er: aktivitetsplan, klassemiljø og foreldresamarbeid på system nivå, og tett oppfølging og trygg voksenkontakt på elev nivå.

Alle informantene kom med gode eksempler på skolenivå hvordan skolen jobber forebyggende mot mobbing, mobbeplan, elevundersøkelser, mobilfriskole, samarbeid med elevråd, Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU) var noe av det som ble nevnt.

Tidligere i kapittelet er det gjort rede for hvordan opplæringslovens §9A-4 omhandler skolens aktivitetsplikt. Aktivitetsplan er kanskje det spørsmålet i intervjuet jeg fikk flest ulike svar på.

Elev: Jeg har ikke sett den. Jeg vet ikke hva som er innholdet i den.

Informant: Eleven har ikke vært med som jeg vet.

Informant: Den ble drøftet, evaluert i et møte.

Noen informanter viser til at aktivitetsplanen har vært et aktivt dokument på møter, mens andre viser til at de ikke hadde sett den. Noen mener at eleven var en aktiv part i utarbeidelsen av planen, mens andre viser til at det var et dokument for skolen. Jamfør opplæringslovens §9A- 4 sjette ledd er aktivitetsplan et dokument for skolen, men skal gjøres kjent og utarbeides i samråd med eleven. I dette tilfellet kjente ikke eleven til innholdet i aktivitetsplan.

Informant: Vi hadde nok misforstått det med elevenes sårbarhet, ikke tenkt at det skulle være en aktivitetsplan.

Aktivitetsplanen skal beskrive tiltak for hvordan skolen skal stoppe mobbing og forhindre ny mobbing. Skolen er ansvarlig for at tiltak gjennomføres og evalueres (UDIR-3-2017). Iverksetting av en aktivitetsplan innebærer at skolen må gjøre en barnets beste vurdering, samt en faglig vurdering av tiltak de setter inn. Denne skolen fikk avvik på flere punkter hos statsforvalteren, et avvik fordi aktivitetsplan skulle vært laget på et tidligere tidspunkt. I intervju forteller skolen at de har skjerpet rutinene rundt aktivitetsplan og at aktivitetsplan opprettes som et tiltak i avdekkingsfasen.

Noen informanter viser til at aktivitetsplan var for lite konkret til at tiltakene kunne føre til endring for eleven. I rundskrivet om skolemiljø (UDIR-3-2017) viser de til at skolen skal sett inn egnede tiltak og en forutsetning for å finne egnede tiltak er at de voksne snakker med eleven det gjelder, dette trekker også Barneombudet frem i sin rapport (2017). Skolen må ha et helhetsblikk på situasjon, som innebærer å se og sette inn konkrete og målbare tiltak mot mobbeoffer, mobberne og klassemiljøet skriver mobbeombudene i sin årsrapport (2022). Et annet moment forskningen påpeker er at det i forliten grad settes inn tiltak for å følge opp over tid (Tharaldsen mfl, 2017).

Et konkret tiltak i aktivitetsplan kunne vært å jobbe mot en felles forståelse mellom skole og hjem med tanke på uoverensstemmelsen i forhold til konfrontasjon med mobberne som tidligere er beskrevet. Her kunne man systematisk jobbet med dette gjennom aktivitetsplan, og kanskje denne misforståelsen hadde vært ryddet opp i på et tidligere tidspunkt.

Et annet område flere informanter beskrev var ulike utfordringer i klassemiljøet. Mosand og Moen (2020) beskriver at det kan være en sterk sammenheng mellom elever som viser utfordrende atferd og et utrygt læringsmiljø. Skolen beskrev et miljø med skulk, vandring og ufint språk mellom elevene på trinnet.

Informant: Miljøet kan se veldig sånn inkluderende ut, uten at det overhodet er det.

Informant: Skal du fremme kollektiv trivsel for alle ungdommene og skal du hindre at noe skjer, så må du sørge for at noe positivt skjer.

For mange spiller medelever en stor rolle for trivsel og læring. I rundskriv om skolemiljø står det: å oppleve felleskap og føle seg inkludert er et grunnleggende behov (Udir-3 2017). De voksne må jobbe for å fremme en *kollektiv vi følelse* gjennom å jobbe fram en praksis med verdier og normer om å respektere og inkludere alle i klassen (Udir-3-2017). Økt fokus på læringsmiljø, holdningsskapende arbeid, inspeksjonsrutiner, undersøkelser og bedre klasseledelse er tiltak som skolen bør beskrive (Moen, 20215). Aktivitetsplan til denne eleven inneholder mange tiltak på gruppenivå. Tiltak som elevundersøkelse på trinnet, en til en samtaler med klassen, voksne var tett på elevene i overganger og i friminutt, holdningsskapende arbeid i klassen og trivselstiltak som kakefredag og turer.

Informant: Det var mange ting å ta tak i, i denne klassen, mye stygg språkbruk, og vi måtte jobbe med hvordan man oppfører seg mot hverandre.

Elev: Det ble tatt opp i klassen at det ikke er greit å oppføre seg sånn, det er ikke greit å være frekk med hverandre og sånn [...] Vi jobba med hva som går inn under mobbing.

Begrunnelsen vi gir atferds utfordringer hos barn, er med og styrer hvilke tiltak vi setter inn (Lund, 2021). Med forståelsen av at utfordringene lå i klassemiljøet satte skolen inn flere tiltak. Arbeidet skolen gjorde i klassen ble ikke kommunisert ut til foreldrene, og førte til at opplevelsen av hva som foregikk ble forskjellig. Å jobbe for et prososialt miljø trekkes frem som et viktig systemtiltak både for å avdekke og i rehabiliteringen etter mobbing (Finne og Roland, 2021).

Selv om skolen grep inn, opphørte ikke krenkelsene. Når de voksne på skolen ikke avdekker mobbing, som var tilfellet i denne studien, kan det å konkretisere jobben med avdekking av mobbing gjennom å følge tiltak beskrevet i handlingsløypa (Moen, 2015) gjennom for eksempel å stille gode spørsmål om hvorfor og sammenhenger, gi voksne ny kunnskap. Skolen fikk hjelp til dette av instanser utenifra. Å ta i bruk sjekklisten beskrevet i Moen (2015) for å skaffe seg oversikt eller sette sammen informasjon man har, kunne vært et godt tiltak i denne casen siden det var uenighet imellom medlemmer i ansvarsgruppa om hva eleven sin atferd handlet om.

Informant: Jeg stilte spørsmål om er det noen situasjoner i løpet av skoleuken som oppleves som bra? Er det noen arena, situasjoner, lærere, undervisningssituasjoner som er bra? Du får fram historien på en litt annen måte.

Å ta i bruk noen gode verktøy som andre har prøvd før, og som det finnes en oppskrift på hvordan man skal bruke, er enkelt og vanskelig på samme tid. I sitatet overfor forteller informanten at hans/hennes fokus var å stille noen nye spørsmål, for å få fram ny kunnskap om situasjon. Dette er i tråd med det Bateson vektla i sin kommunikasjonsteori. Mobbeombudet viste til sin årsrapport om å fremme, forebygge, stoppe og støtte, FFSS, fire bokstaver lett å huske sa han/hun.

Informant: Fremme handler om å fremme helse, trivsel og læring, og for å gjøre det må man kjenne gruppa si. Forebygging handler om organisering for eksempel hvem sitter sammen eller er på samme gruppe. Stoppe, læreren må ha tenkt igjennom hvordan man stopper språkbruk, og støtte handler om å kjenne gruppa si og støtte enkeltelever der de trenger støtte. Hvis man har fokus på disse fire i klasserommet og i aktiviteter så forebygger man, hindrer at noe skjer.

Informasjon jeg fikk gjennom intervju kan tyde på at skolen i liten grad har involvert foreldregruppen i arbeidet med klassemiljøet. Foreldrene på sin side trekker frem at de har savnet kontakt med andre foreldre, og oversikt over elever og foreldre i klassen. På barneskolen hadde de flere treffpunkt med juleverksted og liknende, og foreldrene opplevde endring fra barneskole til ungdomsskole. Nordahl (2009) viser til at det er en sterk sammenheng mellom foreldremiljøet og foreldrenes opplevelse av informasjon, dialog og medvirkning i skolen.

I forhold til foreldremøter ble det nevnt at det har vært noe begrenset for denne klassen. På grunn av pandemien har de bare hatt foreldremøter via teams. Det ble mye enveiskommunikasjon, og vanskelig å få til en dialog vedrørende tema som mobbing i denne perioden. Når foreldremøter blir digitale og kommunikasjon ensidig er det lett å bruke den konteksten for å formidle mer praktisk informasjon som timeplan, presentasjon av fag, lærere og liknende. En hypotese etter pandemien er at flere foreldre

deltar på digitale foreldremøter. Hvis det stemmer, ville budskap og informasjon om mobbing nådd flere. Uansett bør skolen ha rutiner for hvordan de sikrer at mobbing og andre viktig tema tas opp med foreldrene, også i situasjoner som for eksempel en pandemi. Når utfordringer avdekkes, er dette særlig viktig. Hvis man ikke informerer i foreldremøter, kan man lage et foreldreskriv slik Mosand og Moen (2020) viser til. Der kan man beskrive situasjonen i klassen og i klassemiljøet, hvordan skolen jobber med situasjonen og hva som forventes av foreldre og hvordan de kan bidra.

Selv om skolen er forpliktet til å forebygge og stoppe mobbing, kan ikke skolen klare jobben alene. De trenger hjelp fra foreldre, trenere og andre (Moen, 2015). Et av funnene i NOU (2015) var at i tverrfaglig samarbeid hadde de fleste et utgangspunkt om å ivareta egne oppgaver, og ikke barns behov for helhetlig hjelp i fokus. For å imøtekomme dette behovet foreslo utvalget å etablere et lokalt støttesystem som skulle samarbeide om å yte tjenester til barn og unge med ulike behov.

BTI er et eksempel på et lokalt støttesystem, og å opprette en digital stafettlogg i Sampro var et av tiltakene i dette caset. En digital stafettlogg tilrettelegger for utveksling og deling av informasjon og dokumentasjon både med brukerne og på tvers av tjenestene (BTI-Agder, 2022). Gjennom bruk av modellen er min opplevelse at den gir ryddighet og oversikt ved at man i modellen definerer tydelige mål, man har en koordinator/stafettholder, og det finnes rutiner for kommunikasjon og dokumentering. Alle faginstansene var med i stafettloggen, og opplevelsen informantene hadde av stafettloggen var veldig ulik.

Informant: Vi fikk systematikk. Vi brukte Sampro, og la etter hvert aktivitetsplan inn der.

Informant: Det tok lang tid før oppdaga at foreldrene ikke kom seg inn.

Foreldre: Den fungerte vel aldri i den hensikten den hadde.

Utfordringen med Sampro var at foreldrene ikke fikk opplæring i hvordan de kunne bruke den, og de hadde utfordringer med pålogging. Rektor var lagt til i stafettloggen, men informasjon jeg har fått viser til at det var ansatte i skolens ledelse, men ikke rektor som var ansvarlig og hadde oppfølgingen. Disse utfordringene gjorde at selv med en hensikt om å jobbe tettere med hverandre, så vil ikke bruk av et digitalt system i seg selv sikre helhetlig hjelp slik det påpekes i NOU (2015). Tverrfaglig samarbeid kan brukes som en arbeidsmåte for å nå en felles målsetting (Glavin og Erdal, 2007), også BTI. Alle i deltakere i samarbeidet må være innstilt på å bidra, og man må ta i bruk hverandres flerfaglighet (Lauvås og Lauvås, 2002). Dette peker tilbake på at orkesteret (Glavin og Erdal, 2007) må ha felles noter og en dirigent.

Aktivitetsplan beskriver flere individuelle tiltak, både organisering av undervisning og individuell oppfølging i form av samtaler. Et tiltak som ble prøvd ut tidlig i fasen, og før det ble skrevet en aktivitetsplan var oppfølging i forhold til elevens fravær. På grunn av at eleven skulket undervisning utarbeidet foreldre og skolen en muntlig avtale om at foreldre og ansatte på skolen skulle gi hverandre beskjed om eleven ikke kom til/på skolen. Slik foreldrene opplevde var dette et tiltak som ikke fungerte. Det ble vanskelig for skolen å gi beskjed til foreldrene hver gang eleven skulket. Det kan være flere årsaker til dette. Blant annet at på ungdomsskolen så har man mange forskjellige lærere, eller det kan henge sammen med manglende tid lærerne har til å følge opp. Manglende tid kan bli et hinder i samarbeid.

Trygg voksenkontakt var et tiltak som etter hvert ble satt inn på individnivå, og som flere informanter viser til som et viktig tiltak. Etter hvert skjedde det endring som bidro til at eleven fikk det bedre. Informantene forteller at da de fikk et felles mål gikk konfliktnivået ned og man ble konkret på hva man kunne gjøre for at eleven skulle få det bedre. Dette er i tråd med det Lund og Helgeland beskriver om det å skape mening i tiltakene (2020). Eleven selv fortalte at etter hvert ble det tatt hensyn til hva hun ville.

Informant: Jeg tror det er lurt å la eleven som bli mobbet få lov til å være med å bestemme.

Informant: Barn må føle seg trygge, og oppleve at de voksne spiller på lag.

I rapporten uten mål og mening fra Barneombudet (2017) vises det til at for noen elever blir skolehverdagen så vanskelig at de ikke klarer å gå på skolen. Betydningen av å lytte til barnet og vurdere barnet beste kan bli avgjørende for om man lykkes med tiltak eller ikke. Eleven i dette caset fikk en sakkyndig vurdering, og slik hun forteller det ble det tatt hensyn til hva hun ønsket. Når eleven opplevde at de voksne samarbeidet, både med henne og hverandre, fikk det betydning for utfallet av mobbesaken.

Noen av de individuelle tiltakene ble at eleven i en periode vekslet mellom undervisning hjemme og på et grupperom på skolen. Gradvis har hun jobbet seg tilbake til undervisning med klassen. Det ble tatt hensyn til hennes behov og hun måtte ikke være på gruppe med de som hun opplevde seg krenket av. Ukentlig ble hun fulgt opp med individuelle samtaler med kontaktlærer eller sosiallærer, Finne og Roland (2021) beskriver dette som viktig personlig støtte. Kontaktlærer fikk nedsatt undervisningstid, som bidro til at det ble mindre krevende å følge opp eleven individuelt, og det ble satt av tid ukentlig til å følge opp foreldrene. Eleven fikk undervisning sammen med en annen elev, og de ble etter hvert venner.

Eleiv: For noen uker siden presenterte jeg og venninna mi foran hele klassen. Vi så de to "bertene", men vi fortsatte bare. Jeg har begynt å tenke at alle sliter med noe, også de som blir mobbet.

Sitatet fra eleven vitner om at hun har fått god hjelp til hvordan hun kan tenke annerledes om både seg selv og de som mobber. Vi kan forstå dette i lys av hennes oppøvde mentaliseringskapasitet, ved at hun nå kunne ta avstand fra blick og andre krenkelser, og å kanskje tillegge mobbingen andre egenskaper enn det hun gjorde før. Siden vanskene ofte utspiller seg i samspill med andre, er det ofte der de også kan løses.

Oppsummert kan en se at informantene har en noenlunde lik forståelse både om hva de vektlegger i tverrfaglig samarbeid og hva de ser på som mobbing. Informantene berører mange viktige tema, samtidig gir de et innblikk i hvor vanskelig og krevende tverrfaglig samarbeid kan være, særlig når følelser og uoverensstemmelser inntreffer. Alle informantene har fokus på eleven og eleven sitt beste, men denne oppgaven beskriver at det å vurdere barnets beste kan være vanskelig i praksis. Gjennom studiet har en sett at kompetanse, kommunikasjon og relasjon er bærende element når man skal samarbeide tverrfaglig.

5 Avslutning

Målsettingen med denne studien har vært å innhente erfaringsbasert kunnskap fra en elev, foreldre og instansene rundt familien der barnet over tid har vært utsatt for mobbing, og der samarbeidet instansene imellom har hatt betydning for løsningene. Dette er gjort gjennom å vise til utsagn og beskrivelser fra ti informanter sett i lys av teori og forskning på området. Studiets problemstilling var:

“Hvordan samarbeider instansene rundt eleven når eleven opplever mobbing?” “I hvilken grad settes eleven i førersete?”.

For å kunne besvare problemstillingen har mine forskningsspørsmål hatt som mål å kunne utdype, presisere, bekrefte teori og kunnskap innenfor feltet tverrfaglig samarbeid og mobbing:

Hvilke erfaringer har de ulike tjenestene som er involvert gjort seg, og hva har de ulike instansene vektlagt i samarbeidet for å skape et godt psykososialt miljø på skolen?

Opplevde eleven som eide opplevelsen å bli involvert, og opplevde eleven å bli tatt på alvor?

Hvilke tiltak fremmet en løsning, og hvordan bidro tiltakene til elevens opplevelse av et trygt og godt skolemiljø?

Gjennom denne studien har en sett hvor kompleks mobbing kan være, og at det krever samarbeid på flere nivå og fagområder. Kompetanse og kommunikasjon er gjennomgående stikkord i studiet, og vi har sett eksempler på tverrfaglig samarbeid på godt og vondt. Oppgaven henviser til forskning og litteratur om hvilke faktorer som fremmer eller hemmer samarbeid. Vi har sett betydningen av en god relasjon og tillit mellom personer som skal samarbeide, og vi har sett hvordan voksne som gjennom å være gode veiledere for elever skaper trygge klassemiljø. Oppgaven gir eksempler på mangel på struktur i arbeidet, uavklarte roller og ansvarsforhold mellom fagpersoner førte til at foreldrene, som var svært emosjonelt involvert, måtte ta et stort ansvar i saken. Erfaringer jeg har som mor og PP-rådgiver understøtter dette, og er ikke unikt for denne saken.

Til tross for at eleven opplevde å bli trodd på at hun ble mobbet, har vi gjennom denne studien sett eksempler på hvordan misforståelser og manglende kommunikasjon mellom skole og hjem bidro til at det tok lang tid før de involverte i samarbeidet fikk en felles forståelse av hva som var utfordringen. Når det oppstår uenigheter imellom to parter i et samarbeid, kan ytterste konsekvens bli at de andre i gruppen blir passive deltakere og ikke griper inn. Til tross for at informantene kjente på uenigheten mellom skole og foreldre var det da rektor og mobbeombudet kom inn i ansvarsgruppen og gjennom sine roller bidro rektor og mobbeombudet til en tydelighet og struktur i arbeidet. Først da kunne en få til en endring i samarbeidet.

Elevens medvirkning var sentral i problemstillingen. Gjennom studiet har en erfart at det å bli lyttet til ikke er ensbetydende med å bli hørt. Elevens stemme skal vektlegges ut ifra alder og modenhet. Denne eleven hadde tanker om hvordan hun kunne få en bedre skolehverdag, men opplevde at skolen ikke spurte direkte. Elevens stemme ble ivaretatt i ansvarsgruppen av andre tillitspersoner, men elevens tillitsperson opplevde å ikke bli lyttet til fordi uoverensstemmelse mellom skole og hjem i en periode var for stor. Innledningsvis i oppgaven viste jeg til at endringen i kapittel 9A av mange omtales som

mobbeloven, og hvordan det kan føre til at enkelte elever går under radaren. Dette var en særskilt sårbar elev, og både forskning, lovverk og statsforvalter påpeker behovet for forebyggende tiltak gjennom en aktivitetsplikt og aktivitetsplan for denne elevgruppen.

Selv om utgangspunktet for studiet var å forske i en sak hvor mobbingen hadde opphørt, kan jeg ikke med sikkerhet si at det er situasjon nå. Det jeg vet er at eleven er på skolen og at elev, foreldre og skole rapporterer at gjennom de tiltakene som er satt inn, har det blitt en endring til det bedre. Dette henger sannsynligvis sammen med flere faktorer.

En av suksessfaktorene slik jeg ser det og som informantene uttalte seg om var da konfliktnivået mellom skole og hjem ble dempet ved at gruppen konkludert med at de var uenige. Da ble elevens behov satt i sentrum og samarbeidsinstansene fikk et felles mål om at eleven skulle få en trygg og god skoledag. Tilliten mellom medlemmene i samarbeidet steg, også mellom skole og hjem. Eleven opplevde å bli hørt ved at tiltak som ble satt inn på klasse og individ nivå var i tråd med elevens ønske. Foreldre og elev opplevde at skolen ville dem vel. Erfaringen fra møte med dette caset er at barn og foreldres medvirkning må være sentral i arbeidet.

Tiltak og handling er sentralt. Oppgaven viser til flere tiltak og metoder som andre har prøvd før, og som man kan ta i bruk. Dette henger igjen sammen med at skoler må ha gode rutiner for arbeidet når mistanken om mobbing oppstår. Jeg kan ikke trekke frem at skolen har fulgt et spesifikt opplegg, likevel gir oppgaven et innblikk i at skolen gjennomførte mange av tiltakene som forskningen anbefaler, som for eksempel elevundersøkelser. Å tenke seg til hva andre tenker har bestandig vært en krevende oppgave. Vi har gjennom dette studiet sett betydningen av å informere om hva man gjør, og å spørre. Både spørre hvordan en kan ivareta elevens stemme i arbeidet, men også betydningen av å metakommunisere når uenigheter oppstår. Gjennom sitat fra eleven ha vi sett at for henne hadde hennes egne tanker om mobberne betydning for hvordan hun på det tidspunktet forskningen ble gjennomført, hjalp henne til å tenke at det handlet om mobberne selv og ikke om henne.

BTI er en arbeidsmetode og hvis man følger handlingsveileder og trinnene i stafettloggen har man et godt utgangspunkt for å lykkes i tverrfaglig samarbeid. Forskning viser at ved å ha gode rutiner og strukturer for samarbeid, vil man raskere kunne oppå endring og finne felles løsninger. Gjennom BTI har min kommune utarbeidet gode strukturer for samarbeid og stafettloggen er et verktøy for kommunikasjon mellom fagpersoner, fagpersoner og foreldre, men stafettholder/koordinator må få alle aktivt med. Stafettloggen inneholder gode strukturer for å sette og å evaluere mål. En har sett betydningen av at laget rundt barn, foreldre og kanskje også skolen som en del av det, må anerkjenne hverandres kompetanse, og ta den i bruk til det beste for barnet.

Personlig har jeg stor tro på tverrfaglig samarbeid. Erfaringene gjennom denne oppgaven har gitt meg større tro på betydningen av å være et felles lag i arbeidet rundt barn og familier. Møte med denne familien har gitt meg større trygghet i å handle, og å se betydningen av at noen koordinerer arbeidet, eller holder "stafettpinnen". Til tider er arbeidet krevende, men når det man gjør, sammen, oppleves som en forskjell av de som trenger hjelp, er det god motivasjon i arbeidet.

Familiens utgangspunkt for å delta i denne studien var at ved å dele sine erfaringer kunne andre lære av deres historie. Jeg har lært masse, og allerede har vi tatt med oss betydningen om aktivitetsplikt for særskilt sårbare barn om en del av forebygging i for eksempel overgangen mellom barnehage og skole.

Å belyse min forskning ut ifra tverrfaglig samarbeid i mobbeproblematikk har for meg vært veldig lærerikt. Jeg håper min studie gir en forståelse av hvor viktig kommunikasjon mellom de involverte partene, og rutiner for samarbeidet er. Nå som det satse og snakkes om laget rundt barnet ønsker jeg å avslutte med et sitat fra avdøde fotballtreneren og læreren Nils Arne Eggen og hans Godfoten-teori: "Det er viktig å gå på banen for å være best mulig sjøl. Men det er langt viktigere å gå på banen for å gjøre medspillerne gode!" (Eggen, 1999:226)

Referanser

Barneombudet (2017). Uten mål og mening. Barneombudets fagrapport. Hentet fra: <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Utenmal-og-mening.pdf>

BTI Agder (2022). Følgeevaluering Bedre tverrfaglig innsats. Hentet fra: <https://tidliginnsats.forebygging.no/globalassets/filer-2022/bti-rapport-siste-versjon.pdf>

Kunnskapsdepartement (2019). Meld.St.6 (2019-2020). Tett på-tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacad48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Drugli, M.B (2012). Artikkel i Bedre skole (4/2012). Skole-hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker. Hentet fra: https://www.ntnu.no/documents/10293/20557059/5504-BS4-12-web_Drugli.pdf/ca80a4a8-df68-4af1-a5d5-ce27004dc83e

Durgli, M.B, Nordahl, T (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole, UDIR. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeidmellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Eggen, N.A (1999). Godfoten, Samhandling, veien til suksess. (5.opplag). Oslo. Aschehoug.

Evensen, B og Johnsen, L (2021). Rapport Salangen kommune: undersøkelse av kompetanse og samhandling i kommunenes arbeid med utsatte barn, unge og familier. KORUS Nord.

Finne, J.N, Roland, E (2021). Oppfølging etter mobbing. Situert rehabilitering. (1.utgave). Bergen. Fagbokforlaget.

Forebygging.no. Hentet fra: <https://tidliginnsats.forebygging.no/Aktuelle-innsater/BTI/>

Forebygging.no. Hentet fra: <https://www.youtube.com/watch?v=FKiRCbClyO4&list=PLc4TUIK3RkeykBS6xOAnPyQMdLgmMqPy6>

Glavin, K, Erdal, B (2007). Tverrfaglig samarbeid i praksis-til beste for barn og unge i Kommune-Norge. (2.utgave). Oslo. Kommuneforlaget AS.

Guldbrandsen, L.M (2019). Oppvekst og psykologisk utvikling- innføring i psykologiske perspektiver. (2.utgave). Oslo. Universitetsforlaget.

Helsedirektoratet. (2015). Trivsel i skolen. Hentet fra: <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen>

Johannessen, A, Tufte, PA, og Christoffersen, L (2021). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (6.utgave). Oslo. Abstrakt forlag.

KS-veileder. (2018). Taushetsplikt og samhandling i kommunalt arbeid for barn-ungdom og familier. Hentet fra: https://www.ks.no/contentassets/1f2fe6ac74ca4a4e949a52e1b0382e0e/2822_074004taushetsplikt---veileder-a4.pdf

Kvale, S, Brinkmann, S (2018). Det kvalitative forskningsintervju (3.utgave/4.opplag). Oslo. Gyldendal Norsk forlag.

- Kvarme, L.G (2017). Sårbare skolebarn. Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer. Bergen. Fagbokforlaget.
- Kvello, Ø. (2019). Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner (2.utgave). Oslo. Gyldendal Akademiske.
- Lauvås, K, Lauvås, P (2002). Tverrfaglig samarbeid. Perspektiv og strategi. (6.opplag). Oslo. Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2021). Tydelige voksne. Når atferd utfordrer (4.opplag). Kristiansand. Portal forlag.
- Lund, I, Helgeland, A (2020). Mobbing i barnehage og skole. Nye perspektiver. (1 opplag). Oslo. Cappelen Damm.
- Moen, E. (2015). Slik stopper vi mobbing-en håndbok (2.opplag). Oslo. Universitetsforlaget.
- Mosand, G, Moen, E (2020). Håndtering av mobbing i skolen. Hvordan sikre god praksis. (1.opplag). Oslo. Pedlex.
- Nordahl, T (2009). Hjem og skole. Hvordan skap et bedre samarbeid? (2.opplag). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T mfl (2018). Inkluderende felleskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (1.opplag). Bergen. Fagbokforlaget.
- NOU, Norges offentlige utredninger (2015). NOU 2015:2 Å høre til. Virkemidler for et trygt skolemiljø. Oslo. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou2015-2/id2400765/>
- Olweus, D. (1992) Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre (11.opplag). Oslo. Gyldendal Norsk forlag.
- Regjeringen (2013) RundskrivQ-16/2013 Forebyggende innsats for barn og unge. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf
- Ringdal, K. (2018). Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2014). Mobbingens Psykologi-Hva kan skolen gjøre? (2.utgave). Oslo. Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2021). Mobbeloven (1 utgave-2.opplag). Bergen. Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002). Det kvalitative intervjuet, fra vitenskapsteori til feltarbeid (1.utgave). Bergen. Fagbokforlaget.
- Røkenes, O.H, Hanssen, P-H (2019). Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker (5.opplag). Bergen. Fagbokforlaget.
- Saabye, M. (2019). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen. (1.opplag). Bergen. Pedlex.
- Stette, Ø. (2022). Barnets Beste i skolen. Elevens rettigheter og skolens juridiske plikter. (1.opplag). Bergen. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. (5.utg.) Bergen. Fagbokforlaget.

Tharaldsen, K. B., Slåtten, H., Hancock, C. H. H., Bru, E. & Breivik, K (2017). Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. Erfaringsbasert kunnskap om utforming og organisering av tiltak. Læringsmiljøsenderet. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/a-ivareta-barnog-unge-delrapport-ii.pdf>

Tjora, A. (2017). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. (3.utg). Oslo. Gyldendal Akademiske.

Troms og Finnmark Fylkeskommune (TFFK) (2022). Ombudsblikket på barnehage,- skole- og opplæringsmiljøene i Troms og Finnmark 2021/2022. Årsrapport elev-lærling og mobbeombudene i Troms og Finnmark. Hentet fra: https://www.tffk.no/_f/p1/i3e9650f2-1592-4a7c-8d49-06ee8c4e792a/elmo_digitalarsrapport_web.pdf

UDIR-3. (2017) Rundskriv på Skolemiljø UDIR 3-2017. (Oppdatert 2020). Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017>

UDIR. (2017). Veiledning til bruk i barnekonvensjon. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/rundskriv/veiledning-til-bruk-avbarnekonvensjonen.pdf>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elev og foresatte:

Vil du delta i forskningsprosjektet

I hvilken grad settes eleven i førersete når han/hun opplever mobbing?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er at jeg som forsker skal få en større forståelse av hvordan elever opplever å bli hørt, og hvordan vi voksne rundt evner å ta tak i det som elevene mener er viktig når han/hun opplever mobbing? I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg jobber som fagleder i Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), og tar en erfaringsbasert master for ansatte i PP-tjenesten ved Norges Teknisk-naturvitenskapelig universitet (NTNU). Jeg er utdannet familieterapeut og skal forske på et tema som har betydning for den jobben jeg har i dag. I den forbindelse ønsker jeg å forske på eleven sin stemme. Når elever opplever å bli mobbet eller utestengt møter både de og foreldre ulike hjelpeinstanser alt fra lærer, rektor, noen ganger skoleeier, helsesykepleier, BUP og PPT. Ulike hjelpe instanser har ofte mange tanker og løsninger, men er de til det beste for eleven som eier opplevelsen? Dette er en av flere ting jeg ønsker å finne svar på gjennom min forskning. I familieterapien er et kjent begrep at vi skal gjør mer av det som fungerer. Via mitt arbeid med denne studien ønsker jeg å identifisere faktorer som har vist å ha en positiv påvirkning i arbeid med barn og unge som opplever mobbing.

Problemstilling:

I hvilken grad settes eleven i førersete når han/hun opplever mobbing? Hvordan samarbeider instansene rundt eleven?

Noen av mine forskningsspørsmål kan være; hvilke erfaringer har de ulike som er involvert i situasjon? Hva anser de som viktig for hvordan skolene legger til rette for et godt miljø, med fokus på inkludering, der også foreldrene eller andre har en betydning? Hva er god involvering av foreldre? Hva opplever eleven som hensiktsmessig? Hva synes foreldre er viktig? Hva vektlegger skolen? Er det et gap imellom det elev, foreldre og skole mener?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU avdeling for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I min jobb som rådgiver i PPT, samarbeider jeg med mobbeombudet for Troms og Finnmark, og mobbeombudene for Troms og Finnmark ha bidratt for å finne informantene til mitt forskningsprosjekt. Du har blitt kontaktet av mobbeombudet på vegne av meg, og gjennom de har du fått spørsmål om å delta i min studie.

Jeg skal fordype meg i en case, ved å intervju flest mulig av de involverte partene som har vært involvert. Elev og foreldre/foresatte samtykker til at jeg intervju samarbeidsinstanser som de hadde kontakt med.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å bruke kvalitativ metode for å besvare min problemstilling, og mine forskningsspørsmål. Dette innebærer at jeg ønsker å gjøre et personlige intervju med som jeg ønsker å stille deg ved bruk av en intervjuguide. Det å gjennomføre et intervju og få med seg alt av informasjon er en ganske krevende øvelse. Jeg ønsker derfor å gjøre lydopptak av intervjuet. For å gjøre lydopptak benytter jeg Diktafon-appen på min jobb Ipad. Ipad`en brukes bare av meg og bare i jobbsammenhenger. Når jeg er ferdig med analysen av dataene, sletter jeg opptakene i Nettskjema.

Selve intervjuet vil ta fra 1-1,5 timer.

Hvis du samtykker til å delta i forskningsprosjektet mitt, samtykker du også til at jeg kan gjøre lydopptak og notater under intervjuet.

Hvis du er under 18 år og ønsker å delta, så ønsker jeg at dine foreldre/foresatte skal være informert om prosjektet og de kan få se spørreskjema/intervjuguide etc. på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er bare jeg som forsker og min veileder som har tilgang til det materialet jeg skaffer meg gjennom intervju.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, f.eks. «Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte dette med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data».

Siden jeg intervjuer flere instanser i en sak inkludert elev, foreldre/foresatt vil det være nærmest umulig for meg å kode informasjon på en måte som gjør at dere ikke kjenner igjen opplysningene fra hverandre. Det å belyse de ulike instansenes arbeid i saken er en

viktig del av helheten i oppgaven. Likevel vil offentlige ansatte vil bli påminnet taushetsplikten sin før intervjuet, og identifiserbare bakgrunnsopplysninger (som feks skole, alder, bosted) vil bli utelatt i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 22.mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for pedagogikk og livslang læring 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 pedagogikk og livslang læring ved min veileder Wibeke Johansen wibeke.johansen@ntnu.no.

Vårt personvernombud er Thomas Helgesen. Tlf: 93079038 Mail: thomas.helgesen@ntnu.no.

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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Veronika Nordseth-Daleng

Prosjektansvarlig/Forsker/student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, "I hvilken grad settes eleven i førersete når han/hun opplever mobbing?" og jeg har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at personer som deltok i ansvarsgruppen min kan gi opplysninger om meg og min sak til prosjektet, gjennom å delta i intervju.
- at opplysninger om meg publiseres, men er anonymisert. Det kan hende at deltagere i samme ansvarsgruppe gjenkjenner hverandre selv om innholdet er anonymisert.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til ansatte

Vil du delta i forskningsprosjektet

I hvilken grad settes eleven i førersete når han/hun opplever mobbing?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er at jeg som forsker skal få en større forståelse av hvordan elever opplever å bli hørt, og hvordan vi voksne rundt evner å ta tak i det som elevene mener er viktig når han/hun opplever mobbing? I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg jobber som fagleder i Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), og tar en erfaringsbasert master for ansatte i PP-tjenesten ved Norges Teknisk-naturvitenskapelig universitet (NTNU). Jeg er utdannet familieterapeut og skal forske på et tema som har betydning for den jobben jeg har i dag. I den forbindelse ønsker jeg å forske på eleven sin stemme ved å gi eleven mulighet til å fortelle sin historie. Når elever opplever å bli mobbet eller utestengt møter både de og foreldre ulike hjelpeinstanser alt fra lærer, rektor, helsesykepleier, BUP og PPT. Ulike hjelpeinstanser har ofte mange tanker og løsninger, men er de til det beste for eleven som eier opplevelsen? Opplever eleven at de får være aktivt med i for eksempel utforming av tiltak? Dette er en av flere ting jeg ønsker å finne svar på gjennom min forskning. I familieterapien er vi opptatt av å gjøre mer av det som fungerer, og via mitt arbeid med denne studien ønsker jeg å identifisere faktorer som har vist å ha en positiv påvirkning i arbeid med barn og unge som opplever mobbing.

Problemstilling:

I hvilken grad settes eleven i førersete når han/hun opplever mobbing? Hvordan samarbeider instansene rundt eleven?

Noen av mine forskningsspørsmål kan være; hvilke erfaringer har de ulike som er involvert i situasjon? Hva anser de som viktig for hvordan skolene legger til rette for et godt miljø, med fokus på inkludering, der også foreldrene eller andre har en betydning? Hva er god involvering av foreldre? Hva opplever eleven som hensiktsmessig? Hva synes foreldre er viktig? Hva vektlegger skolen? Er det et gap mellom det elev, foreldre og skole mener?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU avdeling for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I min jobb i PPT så samarbeider jeg med mobbeombudet for Troms og Finnmark, og gjennom mobbeombudet for Troms og Finnmark har jeg kommet i kontakt med en elev og foreldre/foresatte som faller inn under min problemstilling. Gjennom denne familien

har jeg fått opplyst at du var en av deres samarbeidspartnere, og de har samtykket til at jeg kan kontakte deg for å høre om du ønsker å bidra til min forskning ved at jeg kan gjennomføre et intervju med deg.

Jeg skal fordype meg i en case, ved å intervju flest mulig av de involverte partene. Elev og foreldre/foresatte samtykker til at jeg kan intervju samarbeidsinstanser som de har eller har hatt kontakt med.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å bruke kvalitativ metode for å besvare min problemstilling, og mine forskningsspørsmål. Dette innebærer at jeg ønsker å gjøre et personlige intervju med deg, og jeg møter deg på et egnet sted i nærheten av der du er. I forkant av intervjuet har jeg forberedt noen spørsmål som jeg ønsker å stille deg ved bruk av en intervjuguide. Det å gjennomføre et intervju og få med seg alt av informasjon er en ganske krevende øvelse. Jeg ønsker derfor å gjøre lydopptak av intervjuet. For å gjøre lydopptak benytter jeg Diktafon-appen på min jobb Ipad. Ipad`en brukes bare av meg og bare i jobbsammenhenger. Når jeg er ferdig med analysen av dataene, sletter jeg opptakene i Nettskjema.

Selve intervjuet vil ta fra 1-1,5 timer.

Hvis du samtykker til å delta i forskningsprosjektet mitt, samtykker du også til at jeg kan gjøre lydopptak og notater under intervjuet.

Hvis du er under 18 år og ønsker å delta, så ønsker jeg at dine foreldre/foresatte skal være informert om prosjektet og de kan få se spørreskjema/intervjuguide etc. på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er bare jeg som forsker og min veileder som har tilgang til det materialet jeg skaffer meg gjennom intervju.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, f.eks. «Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte dette med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data».

Siden jeg intervjuer flere instanser i en sak inkludert elev, foreldre/foresatt vil det være nærmest umulig for meg å kode informasjon på en måte som gjør at dere ikke kjenner igjen opplysningene fra hverandre. Det å belyse de ulike instansenes arbeid i saken er en viktig del av helheten i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 22.mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for pedagogikk og livslang læring 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 pedagogikk og livslang læring ved min veileder Wibeke Johansen wibeke.johansen@ntnu.no.

Vårt personvernombud er Thomas Helgesen. Tlf: 93079038 Mail: thomas.helgesen@ntnu.no.

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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Veronika Nordseth-Daleng

Prosjektansvarlig/ Forsker/student -----

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, "I hvilken grad settes eleven i førersete når han/hun opplever mobbing?" og jeg har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg publiseres, men er anonymisert. Det kan hende at deltagere i samme ansvarsgruppe gjenkjenner hverandre selv om innholdet er anonymisert.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Takk for at du stiller opp!

- Gjennomgang av informasjonsskrivet, med bakgrunn i formålet med forskningen, problemstilling og samtykke.
- Minne om taushetsplikt og direkte personidentifiserende opplysninger om tredje person i lydopptaket??

Navn:

Stilling:

Utdanning/arbeidserfaring:

Hvor lenge har du jobba i denne stillingen?

Start lydopptak

Hvor stor ressurs av din stilling bruker du til å jobbe opp mot elever som opplever mobbing? Hvordan bruker du den tiden? Møter, skriveid, observasjon.

Tema Tverrfaglig samarbeid:

1. Hva legger du i begrepet tverrfaglig samarbeid?
2. Hva synes du er viktig at tverrfaglig samarbeid må inneholde for å få det til å fungere? (stikkord tid, taushetsplikt, kommunikasjon, faste avtaler, rolleavklaring, verdier)
3. Når det kommer til mobbing hvem mener du det er viktig at samarbeider? Og hvilke instanser?
4. Opplever du at fagpersoner har tillit til hverandre? Hvordan «ser» du det?
5. Hva mener du er viktig for å kunne lykkes med samarbeid?
6. Hva legger du i begrepet mobbing? (har gruppa samme oppfattelse av begrepet)
7. Hvordan opplever du at denne skolen jobber med forebygging av mobbing?

Tema den aktuelle saken

8. Hva er din rolle i dette samarbeidet? (foreldre, elev, ansatt)
9. Felles forståelse av utfordringen trekkes ofte frem. Jobbet dere for å få en felles forståelse av hva som var utfordringen? På hvilken måte, slik du ser det?
10. Opplever du at de rundt deg/dere (de som er satt til å hjelpe) har god kunnskap om mobbing?
11. Til eleven: Opplever du at de tror på din fortelling?
12. Til elev/foreldre: Hvem kunne du snakke med? Hva skulle til for at du skulle kunne stole på de du hadde rundt deg?
13. Hvordan har man, slik du ser det, lyktes i det å jobbe sammen? (Hva konkret ble gjort? Hva var ditt bidrag? Hvilke tiltak ble gjennomført? Hvem bidro til at tiltakene ble fulgt opp?)
14. Opplevde du å få støtte for dine meninger? På hvilken måte? Var det noen som støttet hverandre mer enn andre?
15. Aktivitetsplan, hvordan opplevde du den? Hvem ble involvert i utarbeidelsen? I evalueringen?
16. Hvis du hadde valgt i dag, er det noe du ville gjort annerledes?
17. Hva kan man lære av denne saken?
18. Helt til slutt er det noe du tenker jeg burde spurt om eller som du vil fortelle?

Vedlegg 4: Meldeskjema

Meldeskjema / Masteroppgave i pedagogisk_æykologisk rådgiving ved NTNU / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

703666

Prosjektittel

Masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgiving ved NTNU

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektperiode
23.08.2021 - 22.05.2022

Meldeskjema Eå

Dato	Type
17.12.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 17.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever/brukere.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 22.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte/foresatte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes/foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven 5 10, jf. 5 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

--dataminimering (art. 5.1-c) ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate,-relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art.

12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 5: Oversikt over informanter

Stilling	Navn	Telefon	Epost	Samtykke	kode	TSB
Far						
Mor						
Elev						
PP rådgiver						
Mobbeombud (MOB)						
Psykolog Lavterskelteam (PL)						
Psykolog BUP						
Rektor						
Kontaktlærer (KL)						
Fagleder (FL)						
Sosiallærer (SL)						
Helsesykepleier (HSPL)						
KUTT rådgiver						
Barneverntjeneste (BV)						

- TSB = Transkribert

