



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2010 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Silje Norland Krane (signatur forfatter)
Veileder: Elsa Westergård	
Tittel på masteroppgaven: Foreldresamarbeid og jentemobbing. Hvilke faktorer har betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing?	
Engelsk tittel: Parental cooperation and girl bullying. Significant factors for parental cooperation when bullying among girls?	
Emneord: Foreldresamarbeid, jentemobbing, skoleleder, lærer, foreldregruppe	Sidetall: 79 + vedlegg/annet: 5 Stavanger, 27.mai 2010

FORORD

Ved innlevering av denne masteroppgaven avsluttes en lang prosess, men ikke minst en lærerik og en utrolig spennende prosess. Det er mange som fortjener en stor takk i denne sammenheng. Uten dere hadde ikke dette prosjektet vært mulig å gjennomføre.

Først vil jeg takke informantene mine som tok seg tid til å stille opp og dele sine refleksjoner, oppfatninger og ideer med meg. Jeg er veldig takknemlig for at dere ville videreformidle deres kompetanse innenfor dette feltet, slik at andre kan ta del i den.

En stor takk rettes også til min veileder gjennom dette prosjektet, Elsa Westergård ved Senter for Atferdsforskning i Stavanger. Tusen takk for konstruktiv kritikk og nyttige tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Til slutt vil jeg også takke for at du har vært så imøtekommende og oppmuntrende gjennom hele oppgaveprosessen.

Til min familie og mine venner, takk for at dere har støttet og oppmuntret meg gjennom hele denne prosessen. Takk for at dere har stilt opp som barnevakt og korrekturlesere. Jeg vil også rette en varm takk til min nærmeste familie som har vist meg stor forståelse fra første dag, dere har stilt opp med barnepass, støtte, oppmuntring og kreative forslag. Jeg vil også takke Ellinor og Johanna for gode avbrekk fra oppgaveskrivningen.

Sola, mai 2010.

Silje Norland Krane

SAMMENDRAG

Formålet med mastergradsprosjektet er å belyse hvilke faktorer som kan fremme et positivt samarbeid mellom hjem og skole ved jentemobbing.

Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet (2006) har lagt sterke føringer for samarbeidet mellom hjem og skole, og betydningen av et godt samarbeid er sterkt forankret i forskning (Davis, 1999; Epstein, 1985,1995; Jensen og Jensen, 2007; Nordahl, 2003, 2007; Overland, 2007). Likevel viser forskningen at foreldre rapporterer om manglende forståelse fra skolen i sammenheng med mobbing (Andersson, 2004; Simmons, 2002; Yoon, 2004). I forhold til dette kan det være interessant å se på hvilke faktorer som kan være avgjørende for å få til et godt samarbeid mellom hjem og skole. Hovedfokuset vil være rettet mot faktorer i skolekultur og skoleleder, samt faktorer hos læreren og hos foreldre.

Hovedproblemstillingen i studien er: Hvilke faktorer har betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing? Jeg ønsker også å belyse følgende del-problemstillinger: Hva er det ved jentemobbing som interaksjon som kan gjøre et foreldresamarbeid komplekst og vanskelig? På hvilken måte kan foreldrene som gruppe være en styrke for håndteringen av jentemobbing?

Opgaven er skrevet med utgangspunkt i kvalitativ forskning der jeg har benyttet meg av kvalitativt forskningsintervju som metode. Utvalget baserer seg på fire lærere og en rektor fordelt på fem barneskoler, som alle har hatt positiv erfaring med foreldresamarbeidet ved jentemobbing. Datamaterialet er analysert ved hjelp av symbolsk interaksjonisme, samtidig som jeg har valgt å fortolke data i lys av teori.

Resultatene kan tyde på at det bør ligge til grunn en del avklaringer hos skoleledelsen og i skolekulturen for å sikre kvaliteten på samarbeidet, men at det ikke trenger å ha en avgjørende betydning for samarbeidet. Resultatene viser at læreren er en betydningsfull og avgjørende faktor ved foreldresamarbeidet ved jentemobbing. Spesielt blir lærerens personlige kompetanse trukket frem. Resultatene kan videre indikere at foreldrene bør føle seg inkludert og støttet, samt at foreldregruppen på tross av konflikter, kan spille en viktig rolle i problemløsningen.

Når det gjelder resultatene knyttet til jentemobbing som interaksjon, er det flere sider som kan vanskeliggjøre foreldresamarbeidet, både med utgangspunkt i atferden som denne form for mobbing innebærer, håndtering, opphav og utvikling og faktorer i barnets miljø. Å bruke

foreldregruppen i håndteringen kan se ut til å være en fordel i denne type saker, men ikke en nødvendig faktor for å lykkes.

Resultatene som kommer frem i denne oppgaven kan gi et nyttig bidrag til hvordan skole og lærere bedre kan legge til rette for samarbeidet med foreldrene ved jentemobbing.

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	II
SAMMENDRAG.....	III
INNHALDSFORTEGNELSE	V
1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Tidligere forskning.....	2
1.3 Oppgavens hensikt og problemstilling.....	3
1.4 Avgrensninger.....	3
1.5 Oppgavens oppbygning	4
2.0 TEORI	5
2.1 Hva innebærer samarbeidet mellom hjem og skole?	5
2.1.1 Kvaliteten av et samarbeid.....	5
2.1.2 Typer av foreldresamarbeid mellom hjem og skole	6
2.1.3 Nivå i samarbeidet	7
2.1.4 Foreldresamarbeid sett i et systemperspektiv	9
2.2 Faktorer i skolen av betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing	12
2.2.1 Skolekultur og skoleleder	12
2.2.2 Lærerens kompetanse.....	14
2.2.3 Den autoritative lærerrollen	17
2.2.4 Lærerens behov for støtte.....	18
2.3 Faktorer hos foreldrene av betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing	18
2.3.1 Foreldrenes kapital.....	19
2.3.2 Foreldrenes behov for støtte fra andre	20
2.3.3 Foreldre som gruppe	20
2.4 Hva kjennetegner mobbing blant jenter?	21
2.4.1 Definisjon av jentemobbing.....	22

2.4.2 Opphav og utvikling	23
2.5 Foreldresamarbeid ved jentemobbing.....	25
2.5.1 Det første møtet.....	27
2.5.2 Problemløsningen	28
2.6 Forebygging og tidlig intervensering	28
3.0 METODE	31
3.1 Design	31
3.2 Utvalg.....	32
3.3 Analyse	33
3.4 Forskerrollen	35
3.5 Ethiske utfordringer	36
3.6 Forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	38
3.6.1 Troverdighet.....	38
3.6.2 Bekreftbarhet.....	39
3.6.3 Overførbarhet.....	40
4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTAT	41
4.1 Hva innebærer samarbeidet mellom hjem og skole?	41
4.1.1 Kriterier for et godt samarbeid.....	41
4.1.2 Typer av foreldresamarbeid	43
4.1.3 Nivå i samarbeidet	44
4.1.4 Oppsummering.....	45
4.2 Faktorer i skolen som kan ha betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing.....	46
4.2.1 Faktorer i skoleledelse og skolekultur	46
4.2.2 Skolens og lærerens forventninger til foreldrene.....	48
4.2.3 Oppsummering.....	49
4.2.4 Lærernes beskrivelse av kompetanse.....	50
4.2.5 Relasjonskompetanse og kommunikasjonskompetanse	51
4.2.6 Utvikling av kompetanse	53
4.2.7 Lærerens behov for støtte.....	55

4.2.8 Oppsummering.....	56
4.3 Faktorer hos foreldrene som kan ha betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing	57
4.3.1 Foreldrenes behov for støtte.....	57
4.3.2 Foreldregruppen.....	58
4.3.3 Oppsummering.....	60
4.4 Jentemobbing som interaksjon og hvordan det kan vanskeliggjøre foreldresamarbeidet ..	61
4.4.1 Definisjon og håndtering av jentemobbing.....	61
4.4.2 Håndtering av jentemobbing.....	62
4.4.3 Opphav og utvikling	63
4.4.4 Kontekstuelle faktorer.....	64
4.4.5 Oppsummering.....	65
4.5 Foreldresamarbeid ved jentemobbing.....	66
4.5.1 Overordnede prinsipper for problemløsningen.....	66
4.5.2 Det første møtet.....	68
4.5.3 Bruk av foreldregruppen som del av problemløsningen.....	69
4.5.4 Oppsummering.....	72
4.6 Forebygging og tidlig intervensjon	72
5.0 AVSLUTTENDE KOMMENTARER	74
5.1 Mulige praktiske implikasjoner	77
5.2 Videre forskning	79
Vedlegg.....	84

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skolen har historisk sett fungert som et lukket system med liten grad av foreldreinvolvering. I dag derimot legger norske lover og planer sterke føringer for samarbeidet mellom hjem og skole. Kunnskapsløftet og Læringsplakaten (2006) slår fast at skolen har et overordnet ansvar når det gjelder å tilrettelegge og ta initiativ for samarbeidet. Videre påpeker Kunnskapsløftet (2006) at skolen er pliktig til å drive aktivt samarbeid med alle foreldrene basert på likeverd og gjensidighet. Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*, slår likevel fast at en del lærere ikke har nok kunnskap om hvordan de bør gå fram for å skape et godt samarbeid. Det blir videre påpekt at mange skoler ikke har et avklart forhold til samarbeidet og at den enkelte læreren må finne egne løsninger. Det kan resultere i usikre tiltak når læreren i vanskelige elevsituasjoner skal legge til rette for et konstruktivt og godt samarbeid med hjemmet.

I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*, er samarbeidet mellom hjem og skole et av satsingsområdene. Her blir det lagt vekt på betydningen av en entydig og forpliktende informasjon som avklarer rollene til foreldre og skole i relasjon til hverandre. Det blir poengtert at dette kan gjøres ved å etablere en god dialog mellom foreldre og lærere, slik at begge parter opplever hverandre gjensidig støttende i oppgaver knyttet til barnet. Kunnskapsløftet (2006), generell del, fastslår at det er foreldrene som har hovedansvaret for oppfostring av barna, men at skolen skal legge til rette for samarbeidet med hjemmet og sikre foreldrenes medansvar i skolen.

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*, viser til at foreldrestøtte fremmer sosial og faglig utvikling hos barna. Læringsplakaten understreker imidlertid at det er skolens ansvar å sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). Opplæringslova understreker også skolens ansvar på følgende måte; ”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør” (Opplæringsloven, 1998, § 9a-1, med endringer av 2003).

Videre står det følgende:

”Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing (.....) skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn (Opplæringsloven, 1998, § 9a-3, med endringer av 2003).

Opplæringsloven (1998) understreker med andre ord skolens ansvar i forhold til å se etter tegn, undersøke og gripe inn dersom det er forekommer mobbing. I tillegg vektlegger

Opplæringsloven (1998) betydningen av å jobbe forebyggende mot et godt psykososialt miljø. I denne sammenheng påpeker Kunnskapsløftet (2006) at et godt samarbeid mellom hjem og skole har betydning for barnets læringsvilkår og gruppens læringsmiljø.

Min egen interesse for temaet har blitt til gjennom erfaring med veiledning av lærere i forhold til barn med ulike atferdsvansker. De fleste av disse sakene krever et utvidet og forsterket foreldresamarbeid, i alle fall for en periode, for å sikre elevens faglige og sosiale utvikling. Likevel er min opplevelse at hjem og skole i flere av sakene har hatt ulike forventninger, og i verste fall at samarbeidet mellom partene har opphørt. Dette er svært belastende både for foreldrene og læreren, og ikke minst eleven, som allerede er i en utsatt posisjon. Samtidig melder media om mangelfull håndtering av mobbesituasjoner, da gjerne med jenter involvert, og hvor foreldrene ofte står igjen som en tapende part. Resultatet blir for mange elever et skolebytte. Forskning på området sier at dette kan være med på å stadfeste at problemet er hos mobbeoffer (Olweus, 1992). Jeg lurer derfor på hvilke sider ved jentemobbing som kan gjøre foreldresamarbeidet komplekst og vanskelig, og på hvilken måte foreldregruppen kan være en ressurs i problemløsningen?

1.2 Tidligere forskning

Fordelene med et samarbeid mellom hjem og skole ser ut til å være entydige. Når det gjelder samarbeid mellom hjem og skole i forhold til jentemobbing, er det lite eller ingen forskning. Derfor vil jeg se litt på hva forskningen sier om betydningen av foreldreinvolvering for barn i andre risikogrupper. Allerede i 1964 fant Douglas (i Westergård & Galloway, 2004) en sterk positiv sammenheng mellom skoleprestasjoner og foreldreinvolvering i skolen. Nyere forskning viser at i de tilfellene hvor lærere involverte foreldrene som del i skolens daglige rutiner, følte foreldre seg effektive i forhold til å hjelpe barna, utviklet mer positive holdninger til skolen og

barnets skolefaglige prestasjoner ble forbedret (Epstein, 2001a; Epstein & Dauber, 1991). Dessuten ser foreldreinvolvering ut til å være en viktig beskyttelsesfaktor for barn i ulike risikogrupper (Edwards & Garcia, 1991; Lightfoot, 1978; Loona, 1995; Pianta, 1999).

I forhold til å ha foreldrene som støtte viser forskning at de fleste foreldrene er svært viktige støttespillere i forhold barnas skolegang ved den hjelp, støtte og oppmuntring de gir barna i hverdagen (Nordahl, 2000a, 2002; Nordahl & Skilbrei, 2002). Nordahl (2000a) viser at det er signifikant sammenheng mellom foreldrestøtte og elevvurdering på tre områder; elevrelasjoner, relasjoner til læreren og trivsel på skolen. Andersson (2004) påpeker i en studie at i forhold til å støtte barn som har det vanskelig i skolen, er et fordypet samarbeid mellom foreldre og skole en svært viktig faktor. Studien viser at et fungerende samarbeid mellom hjem og skole er den viktigste forutsetningen for at eleven skal kunne tilpasse seg i klassen (Andersson, 2004).

1.3 Oppgavens hensikt og problemstilling

Hovedmålet med mastergradsprosjektet er å belyse hvilke faktorer som kan fremme et positivt samarbeid mellom hjem og skole ved jentemobbing.

Gjennom litteratursøk og tidligere forskning finner jeg som nevnt lite om hvordan skole og hjem sammen kan bidra til å få endret den problematiske situasjonen rundt jentemobbing. Jeg tror at det finnes mye kompetanse på dette området blant lærere, både i forhold til å ivareta barna, foreldrene og seg selv. Å få satt ord på denne kompetansen kan gi nye muligheter, gi økt innsikt og være til hjelp for andre lærere. Dette fører over til studiens hovedproblemstilling:

Hvilke faktorer har betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing?

Jeg ønsker også å belyse følgende del-problemstillinger:

- Hva er det ved jentemobbing som interaksjon som kan gjøre et foreldresamarbeid komplekst og vanskelig?
- På hvilken måte kan foreldrene som gruppe være en styrke for håndteringen av jentemobbing?

1.4 Avgrensninger

Epstein (2001b) viser til at samarbeidet mellom hjem og skole endres med barnets alder, klassetrinn og sosial og kognitiv utvikling. Masteroppgaven vil dreie seg om hvilke faktorer som

har betydningen for et godt foreldresamarbeid ved jentemobbing på mellomtrinnet. Forskningen viser også at mobbingen blant jenter blir mer skjult, sofistikert og kompleks i denne aldersgruppen (Roland & Idsøe, 2001).

Jeg ønsker å belyse problemstillingen ut fra et lærerperspektiv. Ved å involvere foreldre i studien kunne jeg fått flere og interessante innfallsvinkler til tematikken, men ut fra oppgavens omfang valgte jeg likevel å trekke grensen her.

1.5 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven består av fem deler; innledning, teori, metode, presentasjon og drøfting av resultater, samt avsluttende kommentarer.

I teoridelen vil jeg komme innpå ulike faktorer i skolen og hos foreldrene som kan ha betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing. Videre vil jentemobbing som interaksjon bli presentert, med fokus på hvordan dette kan vanskeliggjøre et foreldresamarbeid. Til slutt i teoridelen vil jeg kort kommentere betydningen av forebygging og tidlig intervensjon.

I metoddelen redegjøres det for studiens kvalitative tilnærming, samt begrunnelse av utvalg og verktøy for analyse. I presentasjons- og drøftingsdelen blir studiens resultater presentert og drøftet i lys av oppgavens teoretiske referanseramme. Avslutningsvis vil jeg oppsummere de viktigste funnene, vise til praktiske implikasjoner og peke på videre forskning.

2.0 TEORI

2.1 Hva innebærer samarbeidet mellom hjem og skole?

Innledningsvis ble samarbeidet mellom hjem og skole beskrevet på bakgrunn av Kunnskapsløftet (2006) og Opplæringsloven (1998). Denne delen av oppgaven vil med utgangspunkt i overnevnte premisser prøve å beskrive hvordan samarbeidet kan forstås og realiseres.

2.1.1 Kvaliteten av et samarbeid

Ofte kan kvaliteten av samarbeid mellom to parter betegnes som godt eller dårlig samarbeid.

Nordahl (2007) hevder at hvis samarbeidet mellom skole og hjem skal forstås, er det behov for andre beskrivelser av og kriterier for samarbeidet. Med utgangspunkt i organisasjonsteori presenterer Nordahl (2007) fire kriterier for hva som kan kjennetegne kvaliteten i samarbeidet; *Formaliseringsgrad, felles mål, forpliktelser og felles beslutninger og autonomi.*

Formalisering handler om i hvilken grad det er formelle regler for samarbeidet. Et formalisert samarbeid vil ha regler for når det skal tas kontakt, på hvilken måte og hva henvendelsene skal handle om.

Grad av *felles målsetninger* vil være avgjørende for kvaliteten på samarbeidet. I et godt samarbeid mellom hjem og skole vil begge parter prioritere felles mål og aktiviteter. Både foreldre og lærer vil da ha entydige mål for opplæringen og hva som skal gjøres for å realisere disse målene. Forutsetningen for å utvikle felles mål, vil være at samarbeidet er preget av dialog og medvirkning både fra foreldre og skole.

At samarbeidet er *forpliktende* handler om i hvilken grad enighet og avtaler mellom de to partene blir fulgt opp i det daglige. Resultatet av samarbeidet vil være avhengig av hvor forpliktet hver av partene er. Det dreier seg om både horisontale og vertikale forpliktelser (Nordahl, 2007). Det betyr at det kontaktlæreren avtaler med foreldregruppen ikke skal overprøves av andre lærere eller ledelsen ved skolen.

Kvaliteten av samarbeidet vil også være avhengig av forholdet mellom *felles beslutninger og autonomi*. Når det trekkes felles beslutninger vil det innebære at begge parter må gi avkall på autonomi.

I korte trekk dreier disse kriteriene seg om hvordan makten er fordelt mellom partene, hvilke mål som eksisterer for samarbeidet, hvilken beslutningsmyndighet som eksisterer i samarbeidsforaene og hvordan ressursene blir utnyttet.

2.1.2 Typer av foreldresamarbeid mellom hjem og skole

Samarbeidet mellom hjem og skole er nedfelt i Opplæringsloven (1998) og har en relativt tydelig forankring. For å kunne analysere meg frem til hvilke former for samarbeid som er av betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing, må jeg kort presentere ulike typer samarbeid.

De ulike formene for samarbeid det her blir redegjort for er hentet fra Thomas Nordahls (2007) forskning om samarbeidet mellom hjem og skole. I *det representative samarbeidet* er foreldre valgt for å representere skolen, klassen eller basisgruppen. Det kan eksempelvis være som representant i FAU eller som klassekontakt. Her blir foreldrene betraktet som representanter for en kollektiv gruppe.

Det direkte samarbeidet viser til direkte møter mellom foreldre og lærer. Det direkte samarbeidet er i hovedsak formalisert og angår alle foreldre med barn i skolen. Det direkte samarbeidet kan sies å være todelt. Den første formen ved at de ansatte ved skolen har møter med hele foreldregruppen i form av foreldremøter og andre typer informasjonsmøter. Den andre formen for direkte samarbeid er samarbeidet som ivaretar den enkelte elev, som konferansetimer og samtaletimer. Nordahl (2007) mener at det er helt avgjørende at det legges stor vekt på det direkte samarbeidet, og at det følges opp av hjem og skole. Nordahl (2007) påpeker også betydningen av at det som blir bestemt i det direkte samarbeidet blir forpliktende for begge parter, samt at det eksisterer prinsipper for foreldremøtene slik at oppleves som nyttige og interessante (Nordahl, 2007).

Det kontaktløse samarbeidet er den tause formen for samarbeid, som handler om måten det snakkes om skolen i hjemmet. Denne formen for samarbeid blir også omtalt som indirekte eller skjult (Sletten, Sandberg, & Nordahl, 2003). Det kontaktløse samarbeidet handler også om hva det innebærer å være foreldre i skolen, samt hvordan foreldrene forholder seg til hverandre (Nordahl, 2007). Med andre ord handler det om sammenhengen mellom hvilke holdninger foreldrene signaliserer til barna om skolen og betydningen det får for elevens læring og utvikling. Det handler også om i hvilken grad de har kjennskap til hverandre og hvilke

holdninger foreldrene har til hverandre. Fordelen med det kontaktløse samarbeidet er at det kan foregå hver eneste dag og dermed ha en helt annen hyppighet enn det direkte samarbeidet (Nordahl, 2007). Nordahl (2007) mener at denne formen for samarbeid er neglisjert i forskningen, men at den er av stor betydning for hvordan samarbeidet mellom hjem og skole fungerer. I følge Davis (1999) omtales dette som en svært viktig del av samarbeidet i internasjonal sammenheng.

2.1.3 Nivå i samarbeidet

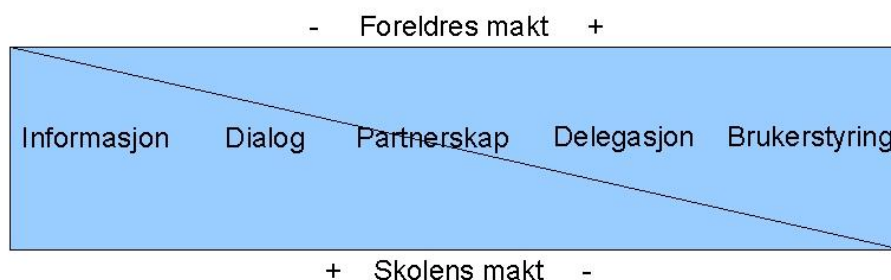
Jensen og Jensen (2007) påpeker i likhet med læringsplakaten at foreldresamarbeidet primært handler om elevens læring og utbytte av undervisningen og elevens trivsel og utvikling. For å kunne si noe mer om hvilket innhold som er av betydning i foreldresamarbeidet ved jentemobbing, kan det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i ulike nivå av samarbeid. Ut fra nasjonale føringer kan vi si at det eksisterer tre ulike nivå i samarbeidet; *informasjon, drøftinger og medvirkning* (Nordahl, 2007).

Det laveste nivået for samarbeid dreier seg om utveksling av *gjensidig informasjon* mellom hjem og skole. Her foregår det en utveksling av informasjon om elevens læring og trivsel mellom foreldrene og skolen. Det er viktig at det er en balanse mellom informasjonen fra foreldre til skole og omvendt (Becher 2006, i Nordahl, 2007). Det vil gi et godt grunnlag for å etablere videre dialog og drøftinger (Nordahl, 2007).

Neste nivå er *dialog og drøftinger* som innebærer reell og sannferdig kommunikasjon mellom foreldre og lærere om forhold som angår elevene, undervisning, læringsmiljø og utviklingen av skolen. Det er dialogen som er idealet for en god samtale med foreldrene (Drugli & Onsjøen, 2010). I følge Nordahl (2007) bør det være et klima mellom foreldre og lærere som gir muligheter for å fremme ulike synspunkt og oppfatninger.

Det siste og høyeste nivået for samarbeid i skolen er *medvirkning og medbestemmelse*. Medvirkning og medbestemmelse innebærer et reelt samarbeid med konsekvenser for begge parter (Nordahl, 2007). Eksempelvis at foreldrenes oppfatninger blir tatt hensyn til av skolen og omvendt. Overland (2007) viser også til en lignende måte å forstå samarbeidsbegrepet på. I følge Overland (2007) blir samarbeidet mellom hjem og skole vurdert fra ensidig informasjon fra

skolen til ren brukerstyring fra foreldrenes side, der foreldrene bestemmer alene. Dette kan illustreres på følgende måte:



Figur 1. Samarbeid og makt (Overland, 2007, s. 137).

Dette viser klart at samarbeid dreier seg om mer enn at skolen bare informerer. Det Overland (2007) omtaler som partnerskap er i hovedsak identisk med medvirkning. Både partnerskap og medvirkning innebærer at hjem og skole er likeverdige deltakere i samarbeidet, og at begge parter skal ha innflytelse på det som foregår i skolen (Nordahl, 2007). Nordahl (2007) påpeker at for å kunne realisere samhandling og samarbeid mellom voksne til det beste for elevene, er det helt avgjørende både for skole og hjem at en har åpne og gode dialoger og kommer fram til enighet gjennom felles beslutninger.

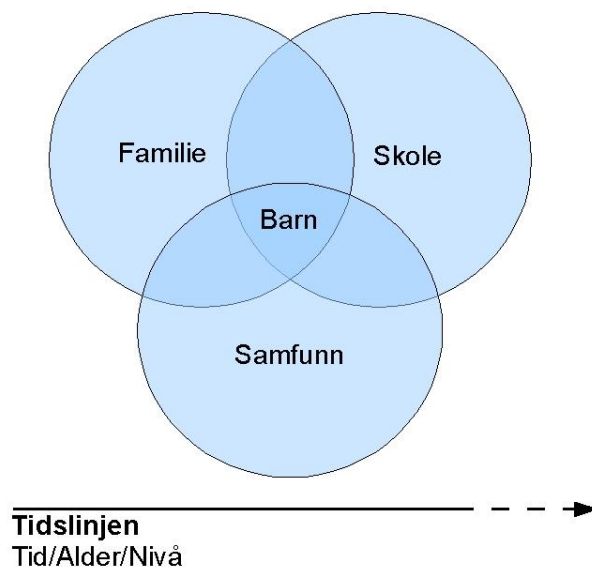
Kvaliteten av samarbeidet er ikke alltid forenelig med et nivå (Nordahl, 2007). Det er med andre ord ikke alltid slik at medvirkning og medbestemmelse alltid er til det beste for elevene i alle typer situasjoner. Jensen og Jensen (2007) viser for øvrig til at prosessen i samarbeidet kan være viktigere enn selve innholdet. Eksempelvis kan det å lage en avtale om videre arbeid, være viktigere enn selve avtalen.

Maktbegrepet er svært sentralt i forståelsen av forholdet mellom hjem og skole (Nordahl, 2003, 2007). ”Makt kan defineres som en persons evne til å gjøre noe eller hindre andre i å gjøre noe” (Searl, 1995 i Nordahl, 2003, s. 37). I forståelsen av makt i forhold til samarbeidet mellom hjem og skole blir det brukt to hovedtilnærminger, institusjonell makt og kommunikativ makt. Skolens institusjonelle makt er den makt som ligger i skolen og hos de som jobber der, og som er tillagt skolen som en sosial institusjon i samfunnet (Nordahl, 2007). I denne sammenheng vil jeg spesielt trekke frem betydningen av kommunikativ makt. Kommunikativ makt handler om at

makt oppstår eller kommer til uttrykk i kommunikasjonen som foregår mellom to parter, for eksempel mellom foreldre og lærer (Nordahl, 2007). Realisering av kommunikativ makt forutsetter gjensidig forståelse, ærlighet i forhold til hverandre og at aktørene søker seg fram til å finne det som er normativ riktig (ibid). Sagt med andre ord handler det om at foreldre og lærer blir enige om hva de skal gjøre i en bestemt situasjon, at de har søkt etter en felles forståelse og enighet og hva som er riktig.

2.1.4 Foreldresamarbeid sett i et systemperspektiv

Det er et klart faktum at barnet utvikles i samspill med andre. For lettere å danne meg et bilde av samarbeidets kompleksitet velger jeg derfor å se eleven og foreldresamarbeidet i et systemperspektiv. I denne sammenheng vil jeg benytte meg av Epsteins (2001b) modell om overlappende sfærer. Modellen er en videreutvikling av Bronfenbrenners Økologiske Systemmodell (Bronfenbrenner, 1979). Epstein (2001b) modell viser familiens, skolens og samfunnets innflytelse på elevens læring og utvikling. En styrke ved Epsteins modell (2001b) er at den i tillegg til de ulike kontekstene har et tidsperspektiv.



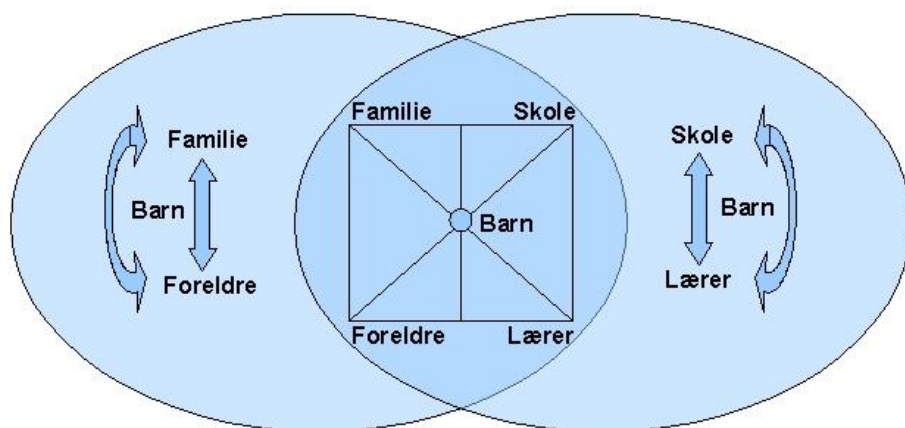
Figur 2.1. Epsteins overlappende sfærer av innflytelse, ekstern struktur (Epstein, 2001b, s. 28).

Kort oppsummert består modellen for *ekstern struktur* av overlappende eller ikke overlappende sfærer som representerer familie, skole og samfunn. Graden av overlapp blir kontrollert av tre faktorer; tid, erfaringer i familien og erfaringer i skolen; ”*Families and Schools are ever-changing*” (Epstein, 2001b, s. 27). Tidslinjen eller historielinjen viser til at elever, familie og

skole er i stadig utvikling. Tiden refererer til både individuell og historisk tid, eksempelvis barnets alder, klassetrinn og barnets sosiale ”tilstand” eller nivå i en gitt periode. Det viser at interaksjonen mellom hjem og skole må tilpasses alder, klassetrinn og sosial og kognitiv utvikling av barnet.

Det vil være et typisk og forventet mønster av separasjon og overlapp mellom de ulike sfærene ved ulike tidspunkt, basert på barnets alder, nivå i skolen og historisk periode eleven er i skolen. Sfærene dras sammen eller drives fra hverandre langs tidslinjen, for å produsere mer eller mindre overlapp av hjemmets og skolens handlinger, interaksjon og innflytelse. I småskolen er ofte overlappet stort fordi hjem og skole har behov for tettere kontakt. På ungdomskolen er samarbeidet mellom hjem og skole erfaringsmessig ikke så tett, dette kan være av ulike årsaker, eksempelvis elevens alder, og at eleven motsetter seg foreldre og skole for å være mer selvstendig. Nordahls (2000b) forskning underbygger at kvaliteten på samarbeidet er dårligere når eleven går på ungdomsskolen. Med andre ord er da grad av overlapp mellom hjem og skole mindre.

Samtidig vil være store overlapp for noen barn på alle nivå i skolen på grunn av ulike faktorer i hjem og skole, det kan eksempelvis være ulike læreplaner eller andre krisesituasjoner. Likedan kan en anta at ved spesielle problemer i samarbeidsrelasjonene vil overlappet mellom partene blir mindre. Når det eksisterer atferdsvansker eller ved mobbing kan en oppleve at sfærene trekkes fra hverandre. Overland (2007) viser til at manglende samarbeid mellom hjem og skole kan være en opprettholdende faktor ved problematferd.



Figur 2.2. Epsteins overlappende sfærer av innflytelse, intern struktur (Epstein, 2001b, s. 28).

Modellen for *intern struktur* viser til de interpersonale relasjonene og innflytelsesmønstrene som er av viktig betydning. Med andre ord vil samhandlingen mellom personene og institusjonene få betydning i samarbeidet. Interaksjoner og innflytelse skjer både separat i de ulike sfærene, men også når hjem og skole møtes. Interaksjonen mellom hjem og skole viser to interaksjonsnivå: Standard, organisatorisk kommunikasjon mellom hjem og skole og mer spesifikk, individuell kommunikasjon mellom foreldre og lærer. Barnet har en sentral plass i alle mønstre av interaksjon og innflytelse. Det er barnets velferd og interesser som er foreldrenes og lærerens grunn for å interagere. Med andre ord barnet interagerer, influerer, og blir influert av foreldre og lærere, og hjem og skole.

De eksterne og interne strukturene i modellene er sterkt relatert til hverandre (Epstein, 2001b). Den interne organisasjonen og individuelle relasjoner blir på samme tid influert av alder, klassetrinn, skolens praksis og av handlinger, holdninger, erfaringer og avgjørelser tatt av foreldre og lærere. I følge Epstein (2001b) styrker denne modellen en integrert teori om hjem- og skolerelasjoner ved anerkjennelse av de kontinuerlige forandringene som oppstår i hjem og skoler.

Utfordringen i denne sammenhengen er hvordan en skal kunne opprettholde eller øke overlappet mellom skole og hjem i situasjoner med jentemobbing i elevmiljøet. Mobbing kan bidra til å gjøre overlappingen betydelig mindre, og det blir derfor en utfordring å øke overlappet og rette tiltak inn mot å få minsket avstanden. Skolen er avhengig av et godt samarbeid med hjemmet, særlig når det oppstår alvorlige konflikter og overgrep som mobbing (Rørnes, 2007). Forskning omkring relasjonell aggresjon, aggresjonsformen som inngår i jentemobbing, involverer flere enn utøver og offer, derfor kan det være nyttig å jobbe med konteksten (Yoon, Barton, & Taiariol, 2004).

Tidlig intervensjon kan være et stikkord, også i forhold til å tidlig etablere et godt samarbeid mellom hjem og skole. Dess større overlappet mellom hjem og skole er, desto bedre vil samarbeidet fungere i forhold til elevens læring og trivsel (Epstein, 2001b). Epstein (2001b) viser videre til at et stort overlapp hindrer at det oppstår dypere konflikter mellom hjem og skole. Lærere som involverer foreldrene blir i større grad evaluert positivt av foreldrene både i forhold til interpersonale ferdigheter og læringsferdigheter (Epstein, 1985). Med andre ord kan sterke bånd mellom hjem og skole gjøre at relasjonene er preget av gjensidig tillit og respekt. Epstein

(2001b) viser også til at ved stort overlapp vil læreren i større grad kontrollere informasjonen til foreldrene. Med andre ord ved å forsterke kommunikasjonen og samarbeidet mellom hjem og skole, vil båndene mellom dem bli sterkere. Epstein (2001b) viser også til at det er av betydning at det er overlapp mellom foreldrene til elevene, med andre ord at foreldrene kjenner hverandre. Nordahl (2007) viser til lignende sammenheng.

Endring av hjem og skole samarbeidet i et systemperspektiv vil dreie seg om endringer i forhold til å øke foreldreinvolveringen i skolen (Epstein, 2001b). Velutviklede relasjoner mellom hjem, skole og samfunn kan øke elevens suksess og opprettholde familieinvolvering i utdanningen gjennom alle nivå i skolen (Epstein, 2001a). På den andre siden kan svake relasjoner, eller ingen relasjoner, etterlate elevene uten den støtten de trenger for å gjøre sitt beste i skolen, og holde familien på avstand. Kontakten og relasjonene mellom hjem og skole vil med andre ord variere ut i fra skolens og lærerens rutiner for samarbeidet. Det leder oss over på faktorer i skolen og hos foreldrene som har betydning for samarbeidet mellom hjem og skole ved jentemobbing.

2.2 Faktorer i skolen av betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing

Som pekt på ovenfor kan det antas at det er flere faktorer ved jentemobbing som kan vanskeliggjøre et foreldresamarbeid. Derfor ønsker jeg å se på hvilke faktorer som kan ha betydning for foreldresamarbeidet i den sammenheng. Nordahl (2007) påpeker at det bør ligge en rekke avklaringer til grunn for samarbeidet, for å hindre at samarbeidet blir tilfeldig og personavhengig, samt at kvaliteten sikres. Dette fører oss over på faktorer i skolekultur og skoleledelse, samt faktorer hos pedagog og hos foreldrene som har betydning for foreldresamarbeidet.

2.2.1 Skolekultur og skoleleder

Skolekultur kan sies å være oppfatninger, overbevisninger, verdier, relasjoner og opplæringsprinsipper i kollegiet (Nordahl, 2007). Arfwedson og Viken (1984) bruker begrepet skolekode for skolekultur og viser til at skolekoden utformes med innflytelse av tre faktorer;

1. *Systemkontekst.* Systemkonteksten består av påbud fra stat og kommune. Den enkelte skole utvikler strategier for hvordan disse skal etterkommes.
2. *Ytre kontekst.* Ytre kontekst består av nærmiljø, som eksempelvis foreldregrupper.
3. *Indre kontekst.* I den indre konteksten er skolens tradisjoner og historie viktige faktorer.

(Arfwedson & Viken, 1984).

Denne definisjonen viser at skolekulturen dannes i samspill med faktorer både utenfor og innad i skolen. Likevel blir det blir fra flere hold hevdet at ledelsen har en avgjørende betydning for skolens kultur (Hargreaves, 1996; Lyngsnes & Rismark, 1999; Nordahl, 2007). Skolekultur og skoleleder kan dermed sies å ha sterke forbindelseslinjer.

Nordahl (2007) viser til at skolens ledelse har et klart ansvar og spiller en viktig rolle for at visse prinsipper skal realiseres i skolen. En bevissthet i skolens ledelse vil kunne bidra til at skolekulturen blir preget av hensiktsmessige oppfatninger av foreldre og foreldrenes rolle i skolen (Nordahl, 2007). Lærerens oppfatninger av foreldre er avgjørende for samarbeidet mellom hjem og skole og er viktig for prosessene mellom elev og lærer (ibid). Blant annet dreier det seg om prinsipper om myndiggjøring og ressursorientering og at foreldrene blir møtt med respekt og som likeverdige deltakere (ibid). Med andre ord setter skolekulturen og skoleleder betingelser for lærerens valg, som i denne sammenheng får konsekvenser for samarbeidet med foreldrene.

Det er rektor og eventuelt andre i ledelsen som gir uttrykk for hvordan samarbeidet mellom hjem og skole skal utføres og hvilke innstillinger og oppfatninger skolen har til foreldre generelt (Nordahl, 2007). Gjennom skriftlige planer og retningslinjer skal den enkelte skole ha føringer for hvordan skole og hjem samarbeidet skal foregå (Davis, 1999). Davis (1999) poengterer forøvrig at det bør foreligge beskrivelser av hvordan disse strategiene skal implementeres.

Både Davis (1999) og Nordahl (2007) poengterer betydningen av skriftlig dokumentasjon, for å kunne imøtekomme alle foreldre. Drugli & Onsøien (2010) poengterer at det å sikre gode samtaler med foreldrene ikke bare bør være avhengig av personlig og faglig kompetanse, men at det også er et systemansvar. Der en har lyktes med å utarbeide gode rutiner for samarbeid og jobber bevisst for å bearbeide disse ovenfor hver enkelt foreldre, gjenspeiler det seg gode og åpne samarbeidsrelasjoner mellom foreldre og lærer (Drugli & Onsøien, 2010). Westergård (2010b) påpeker at gode systemer i bunn kan være essensielt i krisesammenheng.

Læreren bør kunne forholde seg til endring, både i skoleverket og samfunnet, for lærerens verden vil alltid være i forandring (Imsen, 2009). Skoleeier har et særlig ansvar for å opprettholde og vedlikeholde lærerens kompetanse (Davis, 1999). Westergård (2010) påpeker også skoleleders

ansvar å bygge kompetanse hos lærerne og viser til tre områder som er av betydning for å få dette til;

1. Utvikle gode felles standarder og rutiner for alle på skolen.
2. Utvikle en kultur for samarbeid med foreldre.
3. Utvikle en positiv kultur mellom kolleger.

(Westergård, 2010).

Det er ingen tvil om at skolekultur og skoleledelse er viktige faktorer i forhold til samarbeidet mellom hjem og skole, både i forhold til å etablere hensiktsmessige holdninger, men også til å legge til rette for felles standarder og rutiner. Likevel peker flere forskere i retning av at læreren har en avgjørende betydning i samarbeidet med foreldrene. Det leder oss over på faktorer hos læreren som kan ha betydning for samarbeidet mellom hjem og skole ved jentemobbing.

2.2.2 Læreren kompetanse

Flere forskere er entydige på at læreren kompetanse er en avgjørende faktor i foreldresamarbeidet (Davis, 1999; Drugli & Onsøyen, 2010; Jensen & Jensen, 2007; Westergård, 2010b). Davis (1999) begrunner dette med at læreren er den stabile part og har dermed stor makt i samarbeidet mellom hjem og skole. Westergård (Westergård, 2007, 2010b) viser også til at kompetente lærere er trygge lærere, også i møte med foreldrene.

I følge Skau (2005) består samlet profesjonell kompetanse av tre komponenter; *teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikk kunnskap* og *personlig kompetanse*. Dette kan bli illustrert slik:



Figur 3. Samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2005, s. 61).

De tre aspektene kommer til uttrykk samtidig, men med ulike tyngde, i alle yrkesrelaterte handlinger og samhandling (Skau, 2005). For lærere vil *teoretisk kunnskap* innebære kunnskap i de ulike fagene, samt pedagogikk, didaktikk og kjennskap til læreplaner, lover og regler som er relevante for skoleverket. Læreren trenger videre *yrkesspesifikke kunnskaper* for å tilrettelegge pedagogiske situasjoner og gjennomføre undervisnings- og veiledningsoppgaver. *Personlig kompetanse* innebærer lærerens verdigrunnlag og menneskesyn, evnen til å få kontakt med elever og foreldre, og karaktertrekk som humor, rettetferdighetssans og personlig integritet.

Røkenes og Hanssen (2002) viser til at yrkeskompetanse består av to komponenter; den instrumentelle *handlingskompetansen* og den kommunikative *relasjonskompetansen*. Handlingskompetanse handler om at en lærer må kunne få til et samspill mellom det å kunne utføre noe på grunnlag av instrumentelle ferdigheter og kunnskap. Relasjonskompetanse handler om utvikling av relasjonsforståelse, relasjonelle ferdigheter og etisk refleksjon. Hos en dyktig lærer er handlingskompetansen og relasjonskompetansen flettet sammen i en helhet (Røkenes & Hanssen, 2002). Bandura (1982, i Ogden, 2009) viser til kompetanse som i form av kognitive, sosiale og atferdsmessige ferdigheter. Banduras (1963) begrep ”self-perceived-efficacy” viser til at det å ha tro på egne evner og kompetanse vil øke sjansene for å lykkes. Westergård (2007) viser også til lignende sammenheng.

2.2.2.1 Relasjonskompetanse og kommunikasjonskompetanse

Siden denne oppgaven handler om foreldresamarbeid ved jentemobbing, ønsker jeg å trekke frem betydningen av gode relasjoner og god kommunikasjon i møte med foreldrene.

Relasjonskompetanse handler om å forstå og samhandle med foreldrene på en god og hensiktsmessig måte (Røkenes & Hanssen, 2002). Røkenes og Hansen (2002) viser videre til at det handler om å kjenne seg selv, forstå hva foreldrene opplever og forstå spillet mellom foreldre og seg selv. En relasjonskompetent lærer kommuniserer på en måte som gir mening, samtidig som den ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen, og som ikke krenker foreldrene (ibid). Læringsplakaten påpeker at god kommunikasjon er en forutsetning for et godt samarbeid (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006).

Relasjonskompetanse er en sentral del i det Skau (2005) omtaler som personlig kompetanse. Skau (2005) trekker frem den personlige kompetansen som ekstra betydningsfull for yrkesgrupper der sosiale relasjoner og samarbeid er viktig. Det kan være den personlige

kompetansen som bestemmer hvor langt vi kan nå med våre teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter (Skau, 2005).

”I alle yrker der samspill mellom mennesker er viktig, er personlig kompetanse en betydningsfull, integrert og nødvendig del av den samlede profesjonelle kompetansen. Det er en form kompetanse som forutsetter menneskelig modning og erfaring, og som vi kan utvikle gjennom hele livet” (Skau, 2005, s. 55).

Det er godt dokumentert at relasjonskompetanse er noe som fungerer forskjellig fra person til person, det er derfor mer eller mindre enkelt for den profesjonelle å kommunisere med foreldre (Pianta, 1999). Profesjonelle med lav relasjonskompetanse vil ofte havne i konflikter med foreldre (Drugli & Onsøyen, 2010).

I kommunikasjonen skapes, utveksles og avdekkes det mening mellom partene og både sender og mottaker er med på å gi budskapet mening (Røkenes & Hanssen, 2002). For å forstå kommunikasjonen må en derfor studere både innholdet i kommunikasjonen og spillet mellom partene (Røkenes & Hanssen, 2002). Det handler med andre ord om hva som blir formidlet og hvordan det blir gjort. I følge Drugli og Onsøyen (2010) er også måten budskapet blir formidlet på til foreldrene, sentralt for hvordan samtalen rundt budskapet utvikler seg.

Kommunikasjonsproblemer handler ofte om uheldige samspillmønstre mellom partene (Røkenes & Hanssen, 2002). Drugli og Onsøyen (2010) viser til at eventuelle fallgruver kan være at budskapet er ufullstendig, unnvikende svar eller ubestemte ord eller generaliseringer. Det vil dermed være viktig å reflektere over egen kommunikasjon med andre, slik at en blir bevisst hvordan en påvirker og blir påvirket av andre mennesker (Drugli & Onsøyen, 2010).

Selv om relasjonskompetanse og kommunikasjonskompetanse i utgangspunktet avhenger av en rekke personlighetsfaktorer, påpeker flere forskere at relasjonskompetanse kan læres og utvikles ved at en tilegner seg kunnskap, samt veiledning og refleksjon (Jensen & Jensen, 2007; Nordahl, 2007; Pianta, 1999). Når det gjelder utvikling av kommunikasjonsferdigheter, påpeker Jensen og Jensen (2007) at ferdighetene kommer med relasjonsbygging, kompetanseheving og erfaring. Med andre ord har læreren muligheter til å utvikle både sine relasjonelle og kommunikative ferdigheter. Jensen og Jensen (2007) viser til at læreren må være villig til å reflektere over egne handlinger og forståelser, og eventuelt endre disse i et samspill med foreldre og barn. Drugli &

Onsøyen (2010) påpeker også at den profesjonelle må reflektere over sin egen relasjon til alle foreldrene, og dersom en relasjon ikke fungerer bra, må en arbeide med seg selv. Endringer i lærerens holdning og væremåte kan også endre foreldrene.

2.2.3 Den autoritative lærerrollen

Klasseledelse vil ofte dreie seg om en balansegang mellom å ha struktur eller å kontrollere på den ene siden og evnen til å være nær elevene og gi varme på den andre siden (Nordahl, 2002). På denne måten kan vi si at relasjonen mellom elev og lærer er nært knyttet til ledelse.

Westergård (2007) viser at denne forbindelsen sannsynligvis også gjelder for relasjonen mellom foreldre og lærer. Med andre ord vil det si at mange av de samme prinsippene som læreren bruker i relasjonsbyggingen til elevene, også kan gjelde for foreldrene.

Grovt sett kan man dele lærerens lederstiler i fire hovedtyper, avhengig av grad av kontroll;

1. *Den autoritative læreren* preges av å være en effektiv og engasjert klasseleder med mye kontroll, samtidig kombinert med en varm og støttende relasjon til elevene.
2. *Den ettergivende læreren* har en varm og støttende relasjon til elevene, men læreren har lite kontroll med hva som foregår i klasserommet.
3. *Den autoritære læreren* har sterk kontroll, men lærerstilen kan medføre konfliktfylte relasjoner til elevene.
4. *Den forsømmende læreren* har både liten kontroll og lite støttende og varmende relasjoner til elevene. (Nordahl, 2002).

Den autoritative lederstilen vil være den mest hensiktsmessige måten å bygge gode relasjoner til elevene (Nordahl, 2002). Autoritativ klasseledelse innebærer at læreren gir elevene mye varme, slik at de bygger gode relasjoner, samtidig som læreren har grenser og kontroll i situasjonen. På denne måten blir læreren en tydelig voksenperson, som bryr seg om og respekterer elevene, men som likevel setter grenser (Nordahl, 2002; Roland, 2007). Dette viser at det ikke er noen motsetning mellom det å være en tydelig voksen person og ha gode relasjoner med elevene. Sett i sammenheng med skole og hjem samarbeid, påpeker Westergård (2007) at læreren skal være en autoritativ fagperson som skal vise foreldrene respekt, tillit og åpenhet. Læreren skal sammen med foreldrene, bry seg om barna. "*Caring for the children we share*" (Epstein, 1992). Samtidig skal læreren stille krav til foreldrene og ha tydelige forventninger angående barna. Foreldrene vil

på grunnlag av dette våge å ta kontakt ved behov, samtidig som de vil ha tillit og respekt til læreren (Westergård, 2007, 2010b).

Det er den profesjonelle som har ansvar for å legge til rette for kontakt, åpenhet, tillit og dialog i foreldresamarbeidet (Bø, 2002; Drugli & Onsøyen, 2010; Jensen & Jensen, 2007). Likevel vil både foreldre og lærere ha felles ansvar for samspillet, fordi samspillet avhenger av at begge parter er bevisst de signalene som blir mottatt og sendt mellom dem (Bø, 2002; Drugli & Onsøyen, 2010; Imsen, 2009; Jensen & Jensen, 2007). I denne forbindelse påpeker Nordahl (2007) at gjensidig anerkjennelse i form av oppmuntring, støtte og takknemlighet er gode betingelser for at foreldre og lærere opprettholder anstendighet i relasjonen til hverandre.

2.2.4 Lærerens behov for støtte

Samarbeidet mellom hjem og skole fungerer best om lærere får støtte, hjelp og opplæring i å drive samarbeid (Davis, 1999). Læreryrket har i de senere årene blitt mer intensivt og utfordrende (Hargreaves, 1996). Sett i sammenheng med jentemobbing, er det stor sannsynlighet for at intervensjonen kan oppleves som belastende for læreren. Derfor er det viktig at læreren får den støtte han eller hun har behov for i den prosessen.

Flere forskere viser lærerens behov for støtte som betydningsfullt for læreren (Drugli & Onsøyen, 2010; Jensen & Jensen, 2007; Westergård, 2010b). Røkenes og Hansen (2002) viser i denne sammenheng til begrepet *intersubjektivitet* som viser til delt opplevelse. Dette innebærer at økt felles forståelse innad i et team, vil gi deltakerne økt trygghet og tro egen kompetanse. Dette kan i denne sammenheng resultere i sikrere tiltak i forhold til foreldrene. Antimobbeprogram som Zero og Olweus, påpeker betydningen av skolens og rektors støtte til læreren (Midthassel, 2003; Olweus, 2001).

Nordahl (2007) påpeker også lærerens behov for anerkjennelse av foreldrene. Selv om dette ikke kan sies å være foreldrenes ansvar, kan aktiv formidling av anerkjennelse i form av oppmuntring, støtte og takknemlighet være viktig for læreren (ibid).

2.3 Faktorer hos foreldrene av betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing

Davis (1999) påpeker at skolene i for liten grad har oppfattet og erkjent foreldrenes betydning og potensiale for barns læring og utvikling, og at det må legges vekt på å formidle dette til lærerne.

Drugli og Onsøyen (2010) understreker også dette, og tilføyer viktigheten av å videreformidle dette til foreldrene.

2.3.1 Foreldrenes kapital

På sammen måte som elevene representerer et mangfold, vil foreldrene møte skolen med ulike utgangspunkt. I følge Bourdieu (1995, i Nordahl, 2007) vil foreldrene være i besittelse av økonomisk, kulturell og sosial kapital. Nordahl (2003) påpeker at samarbeidet må gå på tvers av foreldrenes sosiale klasse, utdanningsnivå, inntekt, etnisitet og lignende. Organiseringen av og innholdet i samarbeidet mellom hjem og skole må være slik at ingen blir utelatt (ibid).

Samarbeidet mellom skole og hjem skal også være slik at det bidrar til å redusere sosiale forskjeller mellom elevgrupper (Imsen, 2009; Nordahl, 2003). Likevel viser Nordahl (2003) i en større evaluering av Reform 97 at foreldre med høy utdanning deltar hyppigere og viser større engasjement enn foreldre med lavere utdanning. Tiller (1985, i Imsen, 2009) viser til samme tendensen.

I følge intervjuer av lærere har lærerne ofte bestemte oppfatninger av og meninger om foreldre (Nordahl, 2003). Det kan for eksempel dreie seg om kategoriseringer av foreldre som eksempelvis ressursvake og ressurssterke. Lærerens konstruksjoner av foreldrenes kapital vil være avgjørende for samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl, 2007). Slike kategoriseringer kan få bevisste og ubevisste konsekvenser for elevens læring og utvikling i klasserommet (ibid). Lærerens oppfatninger av foreldre kan sies å henge tett sammen med skolens kultur.

Viktige prinsipper innenfor foreldresamarbeidet er derfor *ressursorientering* og *myndiggjøring* (Nordahl, 2007; Westergård, 2010b). Å se på foreldrene som en ressursorientering vil si å se på foreldre som en ressurs for egne barn og bruke dem deretter (Westergård, 2010b).

Myndiggjøring handler det om å gi foreldrene tro på at de kan utgjøre en forskjell for sine barn og for samarbeidet med lærer (ibid). Nordahl (2007) utvider *ressursorientering* og *myndiggjøring* til å gjelde både for foreldre og lærere. Det betyr at begge parter må ha tro på at de andre har gode forutsetninger for å gjøre en god jobb og kan være en ressurs i barnets oppvekst og at den enkelte skal verdsettes og gis medbestemmelse og innflytelse (ibid). Det er med andre ord viktig at både skole og foreldre møtes i den tro og overbevisning at de viktige for barnets læring og utvikling. Overland (2007) påpeker prinsippet om empowerment eller myndiggjøring som en forutsetning for endring av problematferd.

2.3.2 Foreldrenes behov for støtte fra andre

Forskningen er entydig på at et positivt samarbeid mellom hjem og skole vil ha gunstig innvirkning på barnets situasjon i skolen. Likevel viser en studie at halvparten av foreldrene har positive erfaringer med samarbeidet med skolen, mens den andre halvparten har negative (Nordahl, 2003). For de foreldrene som ikke har barn med sosiale eller faglige vansker er det ofte gode relasjoner mellom foreldre og lærer. De foreldrene som har et barn som representerer et problem i skolen eller som mistrives, har ofte negative erfaringer med samarbeidet med skolen (Nordahl, 2003). På den måten kan det dårlige samarbeidet bidra til å opprettholde sosiale og faglige problem (Overland, 2007).

Det kan også være vanskelig for noen foreldre å møte andre foreldre. Særlig synes foreldre av barn med problemer i skolen at det kan være vanskelig i møte med de andre foreldrene, og de opplever seg underlegne andre foreldre (Ericsson & Larsen, 2000).

I foreldrenes møte med skolen bør lærerne så langt som mulig være støttende og oppmuntrende i forhold til de fellesoppgaver skole og hjem har (Overland, 2007). Skolen er i en viktig posisjon til å støtte foreldrene når det gjelder hvordan de skal forholde seg i vanskelige situasjoner, og dette vil i stor grad handle om lærerens kompetanse (Bø, 2002). Det er viktig at foreldrene får bekreftelse på at ting de gjør og har gjort er riktig, samtidig som en må stille krav om endring av atferd dersom det er nødvendig. Å bekrefte foreldrene kan bidra til at foreldrene ser seg selv i et positivt lys (Bø, 2002). Med gode begrunnelser og respektfull tone er det størst sjans for at krav blir fulgt opp og opplevd som støttende (Bø, 2002).

2.3.3 Foreldre som gruppe

Kvaliteten på samarbeidet mellom hjem og skole har nær sammenheng med kvaliteten på det sosiale fellesskapet og miljøet mellom foreldrene (Nordahl, 2007). Nordahl (2000b) viser til at foreldre som kjenner og snakker med andre foreldre og andre foreldres barn, er mer fornøyd både med informasjonen, dialogen og medvirkningen i skolen. Nordahl (2007) påpeker at denne kunnskapen bør gi klare føringer for hvordan skolen og læreren møter og forholder seg til foreldre med barn i samme klasse.

Skolen og kontaktlærer bør bidra til å koble foreldregruppa sammen slik at det etableres et godt miljø mellom foreldrene (Nordahl, 2007). Westergård (2010b) påpeker at det vil være betydningsfylt for pedagogen å ha fokus på å bygge relasjoner mellom foreldrene på lik linje

som mellom elevene. Det kan blant annet være gjennom å gi foreldrene felles opplevelser, ved å gjøre noe sammen blir relasjonene styrket. Foreldrenes kjennskap til hverandre kan ha stor betydning for klassemiljøet og ved håndtering av konflikter (Westergård, 2010b).

Foreldremøter gir gode muligheter for å utvikle et godt sosialt nettverk og fellesskap mellom foreldrene (Nordahl, 2007). For at et godt fellesskap skal utvikles, må det legges til rette for det, derfor er det avgjørende at læreren har et bevisst forhold til planlegging og gjennomføring av foreldremøter (ibid). Sosiale aktiviteter for voksne og barn på kveldstid vil også gi foreldrene kjennskap til hverandres barn og det vil utvikles gode sosiale nettverk og dermed trygge og gode oppvekstmiljø (Bø, 2002).

Sosiale nettverk er en viktig beskyttelsesfaktor i barn og unges liv (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2002; Nordahl, 2007; Pianta, 1999). Bronfenbrenner (1979) viser til at det er av betydning at det etableres støttende kontakt mellom de ulike settingene som barnet eller de personer som har omsorg for barnet, ferdes i. Nordahl (2007) definerer beskyttelses faktorer som faktorer hos individet og i oppvekstmiljøet som fremmer kompetanse hos barn og unge og øker sannsynligheten for en positiv utvikling. Ved å stimulere til et nært sosialt fellesskap mellom foreldre vil skolen kunne bidra til å etablere gode nærmiljø, som igjen kan redusere sannsynligheten for problemer og negativ utvikling for elevene (Nordahl, 2007). Her kan det også trekkes flere paralleller til Epsteins (2001b) teori om overlappende sfærer.

2.4 Hva kjennetegner mobbing blant jenter?

Skolen er for barn og unge like mye en sosial arena som en lærings- og undervisningsarena (Nordahl, 2002). I skolen treffer man jevnaldrende, og mye tid blir brukt på å etablere og opprettholde vennskap. Det ser ut til at det blant barn og unge eksisterer egne verdier, interesser, oppfatninger og anskuelsesformer som er ulike fra dem vi finner i voksenverdenen, og at dette er av stor betydning i oppveksten (Nordahl, 2000a). I den forbindelse påpeker Frønes (2006) at vennskap og popularitet kan sies å ligge øverst i barn og unges verdihierarki.

Jenters venninnestruktur kan defineres som noe annerledes enn gutters. Imsen (2005) viser til jentevennskap som en dyade, ved at to og to henger sammen og at de har en rangordning ved at noen er mer populære som venninner enn andre. Venninnyadene kan endre, og de med mest makt har en særlig innflytelse på denne endringen (ibid). Det kan medføre at noen kan bli skjøvet

ut og satt utenfor. Simmons (2002) påpeker likevel at en ikke kan forvente at alle skal leke med alle, og kaller det for ”tyranniet til den snille og søte”.

2.4.1 Definisjon av jentemobbing

Et viktig spørsmål i denne oppgaven er på hvilken måte jentemobbing vanskeliggjør samarbeidet mellom hjem og skole? Er det behov for et annerledes og forsterket foreldresamarbeid ved denne type elevproblematikk? For å komme nærmere et svar vil jentemobbing kort bli presentert i form av definisjon, opphav og utvikling. Til slutt vil jeg ta for meg prinsipper ved foreldresamarbeid i konteksten av jentemobbing.

Tradisjonelt sett har mobbing blitt definert som;

”Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen”.
(Roland, 2007, s. 25)

Likevel er det stor enighet om at mobbing kan opptre annerledes enn den tradisjonelle definisjonen ved at mobbingen opptrer mer indirekte i form av skjulte handlinger, skjulte følelser eller relasjonell skade (Archer & Coyne, 2005; Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Crick et al., 1999; Galen & Underwood, 1997). Denne aggresjonsformen går under tre betegnelser; indirekte, relasjonell og sosial aggresjon (Archer & Coyne, 2005). Begrepsmessig er det store likheter, spesielt med hensyn til de typer av de manipulerende handlingene som de involverer (ibid). Det dreier seg blant annet om å sladre, spre rykter, baksnakke, bryte løfter, kritisere klær og personlighet bak ryggen til noen, ignorere, ekskludere noen med vilje fra gruppen, sosial ekskludering med mer (Archer & Coyne, 2005). Jentenes mobbeatferd kan også sies er trekkbasert, det vil si små ting over lang tid. Både indirekte, relasjonell og sosial aggresjon viser kjønnsforskjeller i den kvinnelige retningen, i motsetning til mer direkte former for aggresjon (Archer, 2004; Crick & Werner, 1998).

Indirekte aggresjon blir definert som en type atferd hvor gjerningsmannen med hensikt forsøker å påføre andre skade, men på en slik måte at det ikke ser ut som om meningen er å skade (Björkqvist et al., 1992). Relasjonell aggresjon defineres som atferd som rammer andre gjennom at det er ødeleggende for relasjoner eller følelsen av å bli akseptert, og ødelegger for vennskap eller inkludering i grupper (Crick et al., 1999). Sosial aggresjon blir definert som atferd som

manipulerer aksept i grupper og ødelegger andres sosiale status (Galen & Underwood, 1997). Alle de tre formene for aggresjon kan sees på som sosiale strategier, både når det gjelder utvikling og for å oppnå bestemte mål (Archer & Coyne, 2005). Kort oppsummert kan en si at disse formene for aggresjon blir utført annerledes og har andre mål, sammenlignet med direkte og fysisk aggresjon.

Et annet kjennetegn ved den indirekte, relasjonelle og sosiale aggresjonen er at den ikke er like lett å skille fra liknende handlinger som ikke har til motiv å skade noen (Archer & Coyne, 2005). En person kan sladre uten å ha en intensjon for å skade andre, men faktisk å gjøre det. Et fellestrekk ved atferden er at den består av komplekse handlinger og som i noen tilfeller kan gå begge veier og at en av den grunn ikke er så lett å oppdage og å sette ord på (Archer & Coyne, 2005; Fields, Kolbert, Crothers, & Hughes, 2009). Simmons (2002) hevder også at konflikter er så innfløkte at det er vanskelig å identifisere hvem som mobber og hvem som er offer. I følge SAFs hjemmesider er jentemobberne ofte ressurssterke elever som har gode sosiale ferdigheter og de kan i mange sammenhenger oppleves positive. Jentene er ofte skoleflinke og kan være populære hos lærere, derfor vil lærere helst ikke tro at disse kan gjøre noe galt mot andre (www.saf.uis.no/forskning).

Fields et al. (2009) påpeker at en i forbindelse med jentemobbing bør cyberbullying trekkes inn i diskusjonen, fordi jenter i så stor grad benytter seg av ulike former for teknologi som et sosialiseringsmiddel. På grunn av den utstrakte bruken av teknologiske hjelpemidler og tendensen av at ungdom er pålogget når som helst, kan relasjonell og sosial aggresjon forekomme fra avstand i løpet av hele døgnet, noe som gjør det vanskelig å komme seg unna plagingen (ibid).

2.4.2 Opphav og utvikling

Relasjonell aggresjon er funnet hos barn helt ned til 3 år, mens mer sofistikerte former når barnet blir eldre (Yoon et al., 2004). All forskning innenfor indirekte, relasjonell og sosial aggresjon viser at jenter i større grad enn gutter anvender disse aggresjonsformene (Archer & Coyne, 2005). Forskning viser i den sammenheng at jenter i større grad enn gutter, vurderer denne formen for aggresjon som mer effektiv (Crick & Werner, 1998). Videre vises det til at flere forskere har funnet ut at kjønnsforskjellene knyttet til sosial, relasjonell og indirekte aggresjon øker i før-puberteten og puberteten (Björkquist et al. 1992, Cairns og Cair, 1994, & Xie, 1998 i Flack,

2005). Når barna blir eldre blir den relasjonelle aggresjonen mer skjult, sofistisert og kompleks (Crick et al., 1999).

Studier viser også at skadene ved relasjonell mobbing er større for jenter enn for gutter (Yoon et al., 2004). Dette innebærer at selv om jenter og gutter utsettes for lik mengde relasjonell aggresjon, opplever jenter det som mer ubehagelig enn gutter. Dette kan nok ses i sammenheng med at jenters venninnekstrukturer kan defineres som annerledes enn gutters. Forskning viser også at relasjonell aggresjon er knyttet til framtidige problemer, både for den som blir utsatt for det og den som utfører det (Yoon et al., 2004).

Individuelle egenskaper som sosiale ferdigheter, aggressivitet og fryktsomhet kan til en viss grad være biologisk forankret, og dette kan påvirke samspeilet i familien (Roland, 2007). Likevel er forskningen tydelig på at svært mange av egenskapene ved mobbing er lært, og at familien er den viktigste institusjonen for læring (Olweus, 1980; Wasserman & Seracini, 2001 i Roland, 2007). Forskning har blant annet vist en sterk sammenheng mellom åpenlyse og psykologiske former for aggresjon i barndommen, foreldre som bruker straff og negativ påvirkning mellom foreldre og barn (Crick & Dodge, 1994; Sandstrom, 2007). Det er noen beviser på at tilknytningen mellom foreldre og barn er sterkere relatert til aggresjon for jenter enn for gutter (Brooks, Whiteman, & Finch, 2005 i Pepler, 2005). I følge tilknytningsteori vil de fleste tilknytningsmønstre være vedvarende for personlighetsutviklingen, fordi foreldrenes måte å behandle sitt barn på ofte er vedvarende (Bowlby, 1994).

Fra mellomtrinnet blir den sosiale speilingen med jevnaldrende viktigere og barnet søker mer uavhengighet fra foreldre (Helle, 2003). De sosiale nettverkene utvides til å gjelde både samme kjønn og motsatt kjønn, og sosial aksept og sosial status i jevnaldergruppen blir mer kritisk (Yoon et al., 2004). Som innledningsvis nevnt blir den relasjonelle aggresjonen mer sofistisert og kompleks, en av grunnene er at den kognitive utviklingen gjør at elevene forstår bedre det sosiale spillet (Yoon et al., 2004). Samtidig som forståelse av det sosiale spillet er nødvendig for å utvikle nære relasjoner, kan også denne kunnskapen brukes for å manipulere (ibid).

Kort oppsummert kan en si at uansett hvilken definisjon en gir den aggressive handlingen, handler det om manipulerende og ondsinnede handlinger, som kan gjøre det vanskelig å oppdage og håndtere. Alle de tre aggresjonsformene viser kjønnsforskjeller i den kvinnelige retningen.

Det at familien anses som viktig læringsarena for den aggressive atferden, kan medføre at familien erkjenner barnets atferd, som igjen kan være en opprettholdende faktor ved mobbingen. Samtidig utvikler atferden seg til å bli mer skjult, sofistisert og kompleks i en alder hvor barnet i større grad identifiserer seg med jevnaldrende.

Er det da behov for et annerledes og forsterket foreldresamarbeid i denne type elevproblematikk? Forskning omkring relasjonell aggresjon viser til at denne aggresjonsformen involverer flere enn utøver og offer, og at det derfor kan det være nyttig å jobbe med konteksten (Yoon et al., 2004). Både elementer i hjemmeforhold, i jevnaldergruppen og i skolen kan inneholde opprettholdende faktorer for den relasjonelle atferden (Yoon et al., 2004). Det er derfor mye som kan type på at denne type elevproblematikk trenger et annerledes og forsterket foreldresamarbeid.

2.5 Foreldresamarbeid ved jentemobbing

Når foreldre og skole samarbeider gjennom å dele informasjon med hverandre og samtidig unngår å fordele skyld, kan man komme langt med å redusere mobbingen (Olweus, 2001). Skolen er avhengig av et godt samarbeid med hjemmet, særlig når det oppstår alvorlige konflikter og overgrep som mobbing (Rørnes, 2007).

Flere foreldre opplever ved mobbing at skolen ofte undervurderer problemet og legger skylden på offeret (Andersson, 2004; Simmons, 2002). En vanlig oppfatning blant lærere er at relasjonell aggresjon er noe som naturlig følger utviklingen og at de dermed har vært mindre villige til å slå ned på det sammenlignet med fysisk eller verbal mobbing (Yoon et al., 2004). Flere forskere viser også til at det kan være vanskeligere for lærerne å interagerer når atferden er skjult sammenlignet med en mer åpen og fysisk form for mobbing (Fields et al., 2009; Simmons, 2002), og at noen lærere vegrer seg for å gå inn i relasjonell vold (Casey-Cannon, Hayward, & Gowen, 2001). Casey-Cannon et al. (2001) viser at årsaken kan være at lærere betegner atferden som del av livets realiteter og at den går over. Mange lærere frykter også for å ta fatt i atferd eller oppførsel de selv ikke har vært vitne til (Simmons, 2002).

Ved konflikter eller problemer i en barnegruppe eller foreldregruppe kan det være vanskelig å holde overblikket og lede samarbeidet og samtidig bearbeid konflikten (Jensen & Jensen, 2007). Jo flere lærere som på en god måte greier å stå i vanskelige samarbeidsrelasjoner med foreldre, samtidig som de bevarer egen trygghet og kommunikasjon, desto flere barn vil få den hjelpen de

trenger (Drugli & Onsøien, 2010). Prinsipper som fremmer god dialog er viktig ved foreldresamarbeid, spesielt når det dreier seg om problemorienterte samtaler (Jensen & Jensen, 2007). Det dreier seg blant annet om å lytte til foreldrene, være konkret, tydeliggjøre motsetninger, skille mellom person og handling, ha fokus på fremtiden og legge vekt på muligheter for enighet og endring og oppfølging av det en har blitt enige om (Jensen & Jensen, 2007; Nordahl, 2007). Slike prinsipper kan være enkle å forstå, men ikke like enkle å gjennomføre i praksis (Jensen & Jensen, 2007). I den sammenhengen kan en trekke inn betydningen av et forsterket og intensivt foreldresamarbeid (Ask & Gorseth, 2004). I et forsterket samarbeid vil foreldre, lærere og eventuelt annen fagperson ha kontakt med hverandre relativt hyppig over en avgrenset periode i tid (Nordahl, 2007). Et tett og nært samarbeid, kan i noen sammenhenger være en forutsetning for å endre barnets situasjon (ibid).

I forhold til foreldresamarbeid ved jentemobbing er det viktig å arbeide seg frem til å få en felles forståelse av at det eksisterer et problem, og at partene handler ut fra det de mener er normativt riktig. Roland (2007) poengterer også at målet er at det blir en felles forståelse for at det som har skjedd er ubehagelig for mobbeoffer og at det skal opphøre. Felles forståelse vil være en betingelse for at samarbeidet kan bli preget av drøftinger og medvirkning (Nordahl, 2007). Forskningen er tydelig på at et reelt samarbeid skal være preget av medvirkning og medbestemmelse (Nordahl, 2007; Overland, 2007). Det handler med andre ord om å få til et samarbeid basert på realisering av kommunikativ makt. Med enighet og realisering av kommunikativ makt har foreldre og lærere store muligheter for å stå sterkt i oppdragelsen og læringen til elevene (Nordahl, 2007).

Tidligere har vi vært innom faktorer som kan være avgjørende for kvaliteten av samarbeidet mellom hjem og skole. Det er et faktum at samarbeidet ved jentemobbing vil avhenge av det generelle samarbeidet mellom partene. Drugli og Onsøien (2010) viser til at når det generelle samarbeidet fungerer, kjenner partene hverandre godt og tilliten øker. Da vil terskelen for å ta kontakt bli mindre, og det vil være lettere å gjennomføre vanskelige samtaler med foreldre (ibid). Her kan vi også trekke paralleller til Epsteins (2001b) teori om overlappende sfærer som sier noe om at nå det er gode relasjoner mellom hjem og skole, vil det være mindre risiko for utvikling av dypere konflikter mellom partene.

2.5.1 Det første møtet

Westergård (2010) viser til at det første møtet og den første henvendelsen alltid er viktig og at det i stor grad handler om lærerens evne til å møte foreldregruppen som den autoritative pedagogen. Nordahl (2007) påpeker at en bør unngå bruk av maktstrategier. Det kan blant annet være vanskelig for foreldrene å forholde seg konstruktivt til det som blir sagt hvis læreren eller skolen fraskriver seg alt ansvar eller forskjøvner situasjonen på skolen (ibid).

I forbindelse med klasseledelse og lærerens første møte med elevene, poengteres betydningen av å fylle det sosiale vakuemet (Roland, 1998). De samme prinsippene vil gjelde i forhold til foreldregruppen (Westergård, 2010b). Ved lærerens første møte med foreldrene oppstår et sosialt vakuum, og læreren må fylle det sosiale vakuemet med noe som læreren synes er viktig (ibid). Det kan blant annet være forventninger til involvering og deltakelse, både med hensyn til faglig oppfølging og sosial atferd.

Foreldresamarbeidet i forbindelse ved mobbing, vil hovedsakelig ha to utgangspunkt; enten at foreldrene kontakter skolen eller at skolen kontakter foreldrene (Roland, 2007). Hvis det er foreldrene som tar kontakt med skolen, må skolens representant gjøre sitt ytterste for å opptre profesjonelt (Roland, 2007). Forskningen viser at foreldre ofte ikke blir tatt alvorlig nok i slike situasjoner (Andersson, 2004), og da spesielt med hensyn til jentemobbing (Simmons, 2002). En mor eller foreldre av et barn som blir mobbet føler en enorm maktesløshet. De er redde for å virke hysteriske og overbeskyttende (Andersson, 2004; Simmons, 2002). Foreldre er også bekymret for hvordan de andre foreldrene vil reagere og om skolen vil respondere på bekymringene (Simmons, 2002). Derfor er det svært viktig at skolen som institusjon og læreren som profesjonell tar foreldrenes bekymring på alvor (Andersson, 2004; Olweus & Roland, 1983; Roland, 2007; Simmons, 2002). Det er også mange sider ved en slik henvendelse som kan være ubehagelig for læreren. Eksempelvis kan det oppstå en følelse av å bli anklaget for å ikke ha sett eller gjort noe (Roland, 2007), eller at læreren ikke tar problematikken alvorlig, siden de ikke selv har oppdaget det (Simmons, 2002).

Hvis henvendelsen om mobbingen kommer fra skolen er det viktig at skolen tar kontakt på en slik måte at tilliten fra hjemmet bevares (Rørnes, 2007). Roland (2007) poengterer at i forhold til både mobbeofferets og plagers foreldre er det viktig å være bevisst hvilke opplysninger som gis og at både foreldrene til mobbeoffer og plager blir tatt i mot på en god måte.

2.5.2 Problemløsningen

De viktigste premissene for problemløsningen vil skje i direkte møter mellom hjem og skole, med andre ord i det direkte samarbeidet (Nordahl, 2007). Problemløsningen kan skje enten i samtaler mellom foreldre og lærer, eller mellom foreldregruppe og lærer (Roland, 2007). Hvordan den enkelte lærer velger å løse dette, vil naturligvis avhenge av en rekke faktorer. Nordahl (2007) påpeker betydningen av at lærerne bør ha et bevisst forhold til både planlegging og gjennomføring av foreldremøter. Både Drugli og Onsøien (2010) og Westergård (2010b) peker på at forberedelsesfasen kan ha stor betydning for kvaliteten av det videre forløpet. Med tanke på at foreldresamarbeidet ved jentemobbing kan oppleves vanskelig, bør samarbeidet planlegges godt.

Roland (2007) viser til at et fellesmøte mellom foreldrene til mobbeoffer og plager ofte har stor verdi, men det vil være tidkrevende og forutsetter at konstellasjonen mellom foreldrene ikke er for kompliserte. I denne sammenheng påpeker Roland (2007) at det er viktig at samtalen blir konstruktiv og at det kan være gunstig å forberede partene i forkant.

Det trenger ikke å være nødvendig eller hensiktsmessig å samle alle foreldrene i klassen til et møte (Roland, 2007). Roland (2007) viser likevel at det kan være hensiktsmessig når mobbeofferet blir hakket på av flere elever, uten at hver og en av dem gjør dette ofte eller i grov grad. Med tanke på at jentemobbing kan inneholde trekkbasert atferd, kan det tenkes at det kan være hensiktsmessig med et slikt møte. Roland (2007) poengterer at dette møte må ha tydelig struktur og tydelig ledelse. Agendaen for møtet må også være avklart for foreldrene i forkant (ibid). Nordahl (2007) viser til at det er kun gjennom medvirkning og medbestemmelse at det blir et reelt samarbeid med konsekvenser for begge parter. Å bruke foreldregruppen i problemløsningen kan være et godt eksempel på foreldremedvirkning i praksis.

2.6 Forebygging og tidlig intervensjon

Omfanget av mobbing er ikke avhengig av urbaniseringsgrad, størrelse på skole eller størrelse på klasse (Roland, 2007). Likevel er det betydelige forskjeller både mellom skoler og mellom klasser, også når en tar hensyn til elevenes hjemmeforhold (Roland, 1999).

Forebygging og intervensjon handler om å ha innflytelse ovenfor barn og unge om en skal kunne stoppe eller forebygge mobbing (Roland, 2007). Roland (2007) viser til tre overordnede

prinsipp for tiltak mot mobbing. For det første påpekes et behov for *tydelige og myndige voksne*. De voksne må formidle til elevene hva som er bra og hva som ikke aksepteres. Videre påpekes at betydningen av påvirkningen får ekstra effekt dersom den utføres *konsistent*. Å være konsistent betyr at eksempelvis læreren viser samme holdninger i ulike aktiviteter og på ulike arenaer. Et siste prinsipp er at tiltakene skal *settes i system*, først da har forebygging og tiltak mot mobbing satt seg i organisasjonen. Yoon et al. (2004) viser også til at skoleomfattende intervensjoner er nødvendige.

Skolekulturer som lar relasjonell aggresjon pågå, må endres (Yoon et al., 2004). Det handler blant annet om endringer i prosedyrer, kompetanseheving av personell og mobbeundersøkelser og tiltak (ibid). Yoon et. al (2004) viser blant annet til at lærere bør gjenkjenne tegn på relasjonell mobbing, lære jentene konstruktiv konflikthåndtering, fremme jevnalderrelasjoner, bygge gode relasjoner mellom lærere og elever, kartlegge mobbing og etablere gode klasseromsmiljø som verdsetter prososial atferd.

For øvrig peker Roland (2007) på at læreren en av de viktigste faktorene for å forebygge mobbing. Dette viser også kartleggingsstudier av mobbing blant jenter (Simmons, 2002; Yoon et al., 2004). Det vises blant annet til at læreren må kunne kjenne igjen tegn på relasjonell mobbing (Yoon et al., 2004) og betydningen for lærere å inneha begreper som gjør det lettere for dem å uttrykke hva jenteaggresjon innebærer (Simmons, 2002). Roland (1999) viser til at autoritativ klasseledelse reduserer mobbing direkte og indirekte ved å påvirke strukturen i klassen positivt.

I forhold til et forebyggingsperspektiv i møte med foreldrene handler det i stor grad om å være tidlig ute og etablere gode samarbeidsrutiner. Det handler også for skolen om å være med å legge til rette for at foreldrene kan bli kjent med hverandre, at foreldregruppen er kjent kan i seg selv være en viktig forebyggende faktor (Westergård, 2010b). Simmons (2002) viser videre til at en må prøve å finne et felles språk for jenter, foreldre og lærere, som kan styrke jentene til å definere vennskap på en nyere og sunnere måte, slik at jentene skal forstå at vennskap er et valg og ikke et mandat.

St.meld. nr. 16 (2006–2007) påpeker at tidlig innsats er ikke bare forsterket innsats de første årene, men betyr også å ta raskt fatt i problemer uansett når de oppstår. Rørnes (2007) hevder det er lettere for foreldre å bidra til å løse mobbesaker på de lavere klassetrinnene, fordi skolen

lettere kan dokumentere hva som faktisk skjer. De yngre barna aksepterer også i større grad at de voksne intervensjoner på deres sosiale arena (Rørnes, 2007). Forskningen er tydelig på at når elevene blir eldre, blir det sosiale samspillet mer sammensatt, og det blir vanskelig å få øye på hva det egentlig handler om (Yoon et al., 2004) Det er empirisk bevist at mobbingen avtar jo eldre elevene blir, men at selve handlingen samtidig blir råere, mer kynisk, og tilsynelatende fremstår mobberen med lite empati for ofrene (Roland & Idsøe, 2001). Når vi i tillegg vet at foreldredeltakelsen i skolen ofte synker jo eldre elevene blir, overlappes sfærene mindre og elever, og foreldre og lærere kan bli fremmede for hverandre (Epstein, 2001b).

3.0 METODE

I dette kapittelet vil jeg greie ut om metodiske valg som har blitt gjort for å kunne svare på problemstillingen. Med metode siktes det til hvordan en undersøkelse skal gjennomføres (Ringdal, 2001). Først vil jeg greie ut om oppgavens design, deretter vil jeg drøfte utvalg og analyseprosess. Videre vil jeg se på min egen rolle som forsker og drøfte etiske dilemma knyttet til problemstillingen, samt ha et kritisk blikk på valg av metode. Avslutningsvis vil jeg vurdere studiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

3.1 Design

Forskningsdesign er en plan eller skisse for hvordan undersøkelsen skal legges opp (Ringdal, 2001). Forskningsspørsmålet ønsker å belyse hvilke faktorer som har betydninger for foreldresamarbeidet ved jentemobbing. Målsettingen for forskningsspørsmålet er å videreutvikle etablert teori innenfor foreldresamarbeid, med fokus på jentemobbing som interaksjon og de utfordringer dette kan medføre. Oppgaven vil ha en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet ved hjelp av semistrukturert intervju. En kvalitativ tilnærming skal gi grunnlag for å oppnå forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner (Thagaard, 2009). Semistrukturert viser til at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, og at den sirkler inn på bestemte tema (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av de ulike aktørenes livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som er beskrevet (Kvale et al., 2009). Ved å benytte meg av semistrukturert intervju vil jeg kunne sikre kvaliteten av samtalen, ved hjelp av stikkord eller spørsmål, samt at lærerne i stor grad får muligheten til å komme med egne og nye moment. For denne oppgaven vil det være hensiktsmessig å få beskrivelser av hvilke faktorer lærere mener er viktige for å lykkes med foreldresamarbeidet ved jentemobbing. Målet er å få tak i lærernes forståelse av hvilke faktorer i skolen og ved foreldrene som kan ha positiv effekt på foreldresamarbeidet, og hvilke faktorer som kan virke hemmende. Et delmål vil også være å belyse ulike sider ved jentemobbing som interaksjon og hvordan disse kan gjøre samarbeidet vanskelig, samt at jeg ønsker å belyse på hvilken måte en kan benytte seg av foreldregruppen som styrke i problemløsningen.

For å studere ulikeheter og nyanser i de ulike aktørenes betraktninger har jeg valgt en fenomenologisk innfallsvinkel til analyseprosessen. Fenomenologien tar utgangspunkt i de

subjektive opplevelsene og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkelttaktørens erfaringer (Thagaard, 2009). Den fenomenologiske innskrenkingen har et fokus på fenomenverdenen slik informantene opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen (Thagaard, 2009). Som verktøy innenfor den fenomenologiske retningen vil symbolsk interaksjonisme bli brukt som redskap for å kunne analysere og forstå samhandlingsprosessene mellom foreldre og lærer. Thagaard (2009) påpeker at det er hensiktsmessig å bruke symbolsk interaksjonisme i studier hvor målet er å forstå hvordan mennesker samhandler med hverandre. I analyseprosessen vil det være fortolkninger av lærernes meninger om foreldresamarbeidet i konteksten av jentemobbing som vil bli beskrevet.

3.2 Utvalg

Kvalitative studier baserer seg ofte på strategiske utvalg. Strategisk utvalg vil si å velge ut informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til forskningsspørsmål eller undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009). I denne studien kan en videre si at en benytter seg av et tilgjengelighetsutvalg. Tilgjengelighetsutvalg sikter til at informantene i tillegg til å ha bestemte kvalifikasjoner, så vil det være en begrenset tilgang til informantene i feltet (Thagaard, 2009). I denne studien ble informantene valgt ut på bakgrunn av lærernes positive erfaring med foreldresamarbeidet ved jentemobbing i elevgruppen. Utvalget ble dermed begrenset i forhold til at lærerne både måtte ha erfaring med jentemobbing, men også at de måtte ha en positiv erfaring med foreldresamarbeidet i en bestemt ”spesiell sak”. Dette gjorde at jeg måtte ta kontakt med flere skoler for å finne frem til de fem informantene.

Siden jeg kun ville ha informanter med positiv erfaring, kan det nok også stilles spørsmålsteget om utvalget er skjevt (Thagaard, 2009). I dette tilfellet kan jeg gå glipp av dyrebare erfaringer fra personer som ikke har lyktes med foreldresamarbeidet ved jentemobbing. Årsaken til at jeg likevel ønsket å ha fokus på lærere som har hatt positiv erfaring med foreldresamarbeidet, er at jeg vil få frem lærernes kompetanse på feltet med fokus på faktorer som kan fremme et godt foreldresamarbeid. Det finnes lite forskning på feltet og min tro er derfor at vi kan lære mye av de gode eksemplene rundt oss. Andersson (2004) påpeker også at en kan lære mye når man har fokus på muligheter, ressurser og positive krefter. Med andre ord har jeg valgt å se på muligheter heller enn begrensninger. Et annet viktig aspekt med å ha fokus på de positive eksemplene, er

særtrekket med jentemobbing som interaksjon. Når samarbeidet mellom hjem og skole ikke fungerer, er det stor sannsynlighet at mobbesituasjonen ikke blir oppklart, og dermed ikke opphører. Dette kan i verste fall medføre skolebytte for den som blir mobbet, og da at samarbeidet bokstaveligstalt opphører.

Siden informantene i denne studien meldte seg frivillig med bakgrunn i at de hadde lyktes med foreldresamarbeidet, er det sterke indikasjoner på at dette er lærere som har tro på egne ferdigheter. Thagaard (2009) poengterer at det er en tendens for at de som melder seg er fortrolige med forskning og gjerne i større grad enn vanlig mester sin livssituasjon. Fordi tilgangen til informantene var begrenset, la jeg ikke så stor vekt på andre kriterier for utvalget. Utvalget endte til slutt opp med å bestå av både menn og kvinner med forholdsvis lang erfaring i skolen. Alle lærerne hadde fireårig allmennlærer utdanning, med ulik fordypning. To av lærerne har i etterkant av erfaringen med foreldresamarbeidet, tiltrådt i lederstillinger ved samme skole. På den ene skolen valgte rektor å stille opp som informant, på grunn av rektors sentrale rolle i håndteringen av den ”spesielle saken” og ved å ha en aktiv rolle i forhold til forebygging på skolen.

Utvalgets størrelse i denne studien er relativt lite. Thagaard (2009) påpeker at utvalget ikke bør være større enn at det mulig å gjennomføre dyptgående analyser. På grunn av studiens omfang er hensikten å gjøre dyptgående analyser og tolkninger, heller enn å generalisere funnene.

3.3 Analyse

I analysen vil jeg benytte meg av symbolsk interaksjonisme. Symbolsk interaksjonisme baserer seg på et fenomenologisk vitenskapssyn (Thagaard, 2009). Det vil si at utgangspunktet er informantens subjektive forståelse, og at forskeren søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i personens erfaring. Videre kan vi si at symbolsk interaksjonisme kan ses på som et sett verktøy som er egnet for å forstå menneskelig atferd og menneskets følelser (Levin & Trost, 2005). I følge symbolsk interaksjonisme skaper mennesker kontinuerlig sin identitet i interaksjon med andre (Levin & Trost, 2005; Thagaard, 2009). Dette er derfor et egnet redskap for se på hvilke faktorer som har betydning i møtet mellom foreldre og lærer og hvordan dette får konsekvenser for utviklingen av et gode relasjoner og et godt samarbeid mellom hjem og skole.

Blumer (1954, i Thagaard, 2009) har en sentral posisjon innenfor symbolsk interaksjonisme. Blumer fremhever at samfunnsvitenskaplige begrep bør betraktes som ”sensitive begrep”, og at disse begrepene i motsetning til innholdsbeskrivelser, gir retningslinjer for hva som er viktig å se etter. Kultur, struktur og institusjoner er eksempler på slike ”sensitive begrep” (Blumer, 1954 i Thagaard, 2009).

Symbolsk interaksjonisme består av fem hjørnesteiner (Levin & Trost, 2005);

1. Definisjon av situasjonen.
2. At all interaksjon er sosial.
3. At vi interagerer ved hjelp av symboler.
4. At mennesket er aktivt.
5. At vi handler, oppfører oss og befinner oss i nået.

Den enkelte oppfatter og *definerer situasjonen* delvis bevisst og i stor utstrekning ubevisst, og handler i tilknytning til denne definisjonen og til den enkeltes måte å tolke og definere den på (Levin & Trost, 2005). Eksempelvis kan vi si at lærerens definisjon av situasjonen, om det er mobbing eller ikke, vil få store konsekvenser for lærerens håndtering av situasjonen.

At all interaksjon er sosial viser til at vi *interagerer* med andre mennesker gjennom ord og kroppsspråk. I denne studien vil det være foreldre og lærer som interagerer med hverandre.

Ord er de mest åpenbare og vanligste *symbolene* vi forholder oss til. Det er ikke nok å ha mening for bare seg selv, men man må også ha mening for menneskene rundt (Levin & Trost, 2005). Lærere og foreldre bør ha mest mulig lik forståelse av symbolene eller ordene som blir brukt, slik at det lettere kan skapes en felles forståelse av situasjonen.

Mennesket handler og oppfører seg hele tiden, det er *aktivt*. Symbolsk interaksjonisme har fokus på mennesket som sosiale vesener, ingenting er statisk og vi er alle forandrelige. En konsekvens av at vi er aktive og at vi definerer situasjoner på ulike måter, er at vi mennesker er meget vanskelige å forutsi (Levin & Trost, 2005).

Vi er i *nået* og vi definerer situasjonen i nået, vi interagerer med våre symboler i nået. Det faktum at vi er aktive, antyder prosesser og det blir enda klarere i betoningen av nået.

En svakhet med symbolsk interaksjonisme er at tilnærmingen til forskningen kan bli for ensformig og beskrivende fordi aktørens eget perspektiv fremheves til fordel for mer omfattende tolkningsrammer (Thagaard, 2009). Derfor har jeg også valgt å fortolke data i lys av teori innenfor foreldresamarbeid og hvilke utfordringer jentemobbing som interaksjon kan medføre i den sammenheng.

3.4 Forskerrollen

Datainnsamlingen ble gjort ved hjelp av semistrukturert intervju som er en del kvalitativ metode. Dermed har jeg vært aktiv i rollen som forsker, ved å være både intervjuer og observatør i intervjusituasjonene. Kvale (2009) påpeker at forskerens rolle som person og integritet er avgjørende for den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutninger som trekkes ved kvalitativ forskning.

Med bakgrunn i hermeneutisk forskningstradisjon kan en si at arbeidet er gjort i konteksten av en forståelse og forforståelse (Gilje & Grimen, 1993). Det betyr at min egen forforståelse for temaet er med og former intervjusituasjonen, analysen og dens drøftinger og konklusjoner. Min egen forforståelse er i stor grad preget av min erfaring som lærer og veileder, men også av teori og litteratursøk i forbindelse med studien. Det er derfor viktig å være bevisst på at tolkninger og drøftinger, er preget av min egen forforståelse. Gilje og Grimen (1993) presiserer også at fortolkning i stor grad er basert på personlig utøvelse av skjønn, erfaring og dømmekraft. De vil dermed alltid være prinsipielt reviderbare ved hjelp av ny informasjon.

En kan videre si at tolkninger og drøftinger gjøres i flere nivå av forståelse, ved at den blir styrt av egen forforståelse, samtidig som den blir preget av de erfaringene jeg har tilegnet meg underveis i studien. I denne studien vises det gjennom hvordan analysen er delt inn i kategorier for drøfting av de faktorer som har betydning for samarbeidet. Prosessen med å tolke dataene kan beskrives som en *rekontekstualisering* (Morse, 1994 i Thagaard, 2009). Det vil si å knytte teoretisk relevante begrepet til kategorier i materialet. Thagaard (2009) påpeker at grunnlaget for tolkningen av dataene er at analysen utføres på en måte som bidrar til å fremheve meningen med teksten og at tolkningen innebærer å sette de fenomener vi studerer, inn i en større sammenheng.

3.5 Etiske utfordringer

Relasjonell kontakt mellom forsker og informant er viktig i kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). Denne studien er preget av direkte kontakt mellom forsker og den som studeres. I alle typer observasjonsstudier må forskeren forholde seg til de etiske sidene i forhold til informanten, og hvilke rettigheter informantene har som deltakere i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2009). Ved at forskeren kjenner de moralske dilemmaene som kan oppstå i et forskningsprosjekt, kan det være lettere å reflektere over avgjørelser i planleggingsstadiet. Kvale et al. (2009) viser til at på den måten kan forskeren ha bedre forutsetninger for å forutse kritiske eller følsomme tema som kan dukke opp i løpet av studien.

For å ivareta dette har jeg benyttet meg prinsipper for deltakernes informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekt. Prinsippet for informert samtykket innebærer at vi må informere om prosjektets målsetting og fremgangsmåter, at deltakelse er basert på frivillighet og at deltakeren kan trekke seg i alle stadier i forskningsprosessen (Thagaard, 2009). *”De som forskes på har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at det får negative konsekvenser for dem”* (NESH, 2006, s. 13).

Konfidensialitet i forskningen innebærer at en ikke må avsløre private data som kan identifisere deltakerne (Kvale et al., 2009). *”De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt”* (NESH, 2006, s. 18). I denne sammenhengen var det viktig at informantene forble anonyme og at de ikke navnga eller tidfestet noen av episodene de snakket om. I forhold til konsekvenser av å delta i forskningsprosjekt stilles det krav til forskeren om at han skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskerens etiske ansvar blir å beskytte informantens integritet ved å unngå at prosjektet medfører negative konsekvenser for deltakeren (Thagaard, 2009). *”Forskeren har ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger”* (NESH, 2006, s. 12).

I en intervjusituasjon er de etiske problemene knyttet til forskerens avveininger om hvor personlig og nærgående spørsmålene er (Thagaard, 2009). *”Forskeren skal vise tilbørlig respekt for individet og dets privatliv”* (NESH, 2006, s. 17). Deler av denne studien betraktes som lite personlig siden tematikken er foreldresamarbeid, men tematikken i den ”spesielle saken” kan

likevel oppleves som vanskelig og nær for informantene. For øvrig vil et annet aspekt være at lærerne har opplevd å lykkes i det vanskelige foreldresamarbeidet. Dette kan medføre at lærerne på tross av sin vanskelige situasjon, likevel kan ha positive tanker om den ”spesielle saken”.

Thagaard (2009) påpeker også at et annet viktig utgangspunkt er hvordan forskeren klarer å ivareta informantenes perspektiv gjennom analysen og presentasjon av data, og hvordan informantene blir presentert i måten forskeren analyserer teksten. Her har jeg i så stor grad som mulig prøvd å forholde meg til tidligere teori om emnet. Samtidig tror jeg min erfaring som lærer, vil kunne hjelpe i forståelsen av at tematikken som blir behandlet er vanskelig og at den avhenger av flere variabler utenfor lærerens rekkevidde. Som lærer kan en godt si at jeg som forsker er observatør i egen kultur. Å være observatør i egen kultur kan gjøre det lettere å oppnå en forståelse av informantens situasjon (Thagaard, 2009). Samtidig kan det være vanskelig å få innsikt i situasjonene både informant og forskeren tar for gitt (Thagaard, 2009). Dette påpeker betydningen av å forholde seg til tidligere forskning og teori på feltet.

Ved å benytte seg av tilgjengelighetsutvalg er det en tendens til at utvalget representerer personer som er fortrolige med forskning og som i stor grad mestrer sin livssituasjon (Thagaard, 2009). Dette kan medføre at personer med høyere utdanning eller lang fartstid i skolen er mer villige til å være informanter. Derfor er det viktig å vurdere hvilken betydning denne skjevheten kan ha, og hvilken informasjon en kan gå glipp av. I denne studien er jeg ute etter lærere som innehar en spesiell ressurs i forhold til foreldresamarbeid og denne type problematikk, for nettopp å lære av de positive erfaringene. Det kan nok diskuteres om jeg går glipp av viktig informasjon.

Symbolisk interaksjonisme baserer seg på kvalitative metoder ved å legge vekt på forskerens forståelse av den meningen som en handling har for informanten (Thagaard, 2009). En svakhet kan dermed være at tilnærmingen kan bli ensformig og beskrivende (Thagaard, 2009). Derfor har jeg valgt å fortolke data i lys av teori innenfor hjem og skole samarbeid og hvilke utfordringer jentemobbing som interaksjon kan medføre i denne sammenheng. Likevel vil jeg på grunnlag av at forskeren får stor fortolkningsmakt, hevde at dette må vurderes opp mot studiens troverdighet og bekreftbarhet.

3.6 Forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er i utgangspunktet begreper som har utviklet seg innen kvantitativ forskning som hjelp i motiveringen av kunnskapskrav (Widerberg, 2001). Det kan derfor diskuteres om begrepene egner seg for kvalitativ forskning. I kvantitativ forskning knyttes reliabilitet opp mot at gjentatte målinger med samme instrument skal gi samme resultat, og hvor nøyaktig målingen har vært (Ringdal, 2001). Validitet handler om en faktisk måler det en vil måle (ibid). Generaliserbarhet handler om hvorvidt forskningens funn har mer generell gyldighet (ibid). Widerberg (2001) viser til at det i kvalitative studier ikke er hensikten at forskeren skal være utskiftbar. Det trenger nødvendigvis heller ikke være helt bestemt på forhånd hva man skal måle (Widerberg, 2001). Kvalitative studier handler ikke om å måle fenomener og resulterer ikke i tall, men innenfor både kvantitativ og kvalitativ forskning skal derimot forskeren være pålitelig og saklig. På grunnlag av dette foretrekkes heller begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Thagaard, 2009). Thagaard (2009) bruke begrepet overførbarhet synonymt med generalisering. Overførbarhet går på om resultatene fra studien gjelder i andre situasjoner eller andre steder (Thagaard, 2009). Derfor vil jeg i denne studien benytte meg av begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet, på tross av at flere forskere benytter seg av de opprinnelige begrepene (Kvale et al., 2009).

3.6.1 Troverdighet

Troverdighet er knyttet til at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles (Thagaard, 2009). Reliabilitet handler om forskningsrapportens konsistens og pålitelighet og hvorvidt resultatet kan reproduseres av andre forskere med samme metode senere (Kvale et al., 2009). Kvale et al (2009) viser til at det handler om troverdighet i forhold til forskningsprosessens ulike stadier; intervjuet, lydopptak, transkriberingen og analysen. Spørsmålene i intervjuguide kan sies å være preget av min egen forståelse av emnet, samt teori som har blitt berørt i denne oppgaven. I følge Thagaard (2009) er det et faremoment at forskeren på det tidspunktet kan være mindre åpen for nyanser. Likevel tror jeg at med god veiledning og en omfattende intervjuguide, hadde momenter fra ulike sider ved samarbeidet mellom hjem og skole. I tillegg gikk jeg for en semistrukturert intervjuguide, som har den fordel at informantene kan trekke inn sider som de synes er viktige. En detaljert og velformulert informasjonsguide kan være et hinder i forholdet mellom informant og forsker (Fog, 2004). Det var også viktig for meg å ha god oversikt over egen intervjuguide, slik at den ikke ble for styrende i samtalen, men heller en sjekkliste for hvilke tema som måtte

berøres. Intervjuerens reliabilitet blir spesielt diskutert i forbindelse med om det er ledende spørsmål som påvirker svarene (Kvale et al., 2009). I dette tilfellet er det lagt vekt på at intervjuene ikke skal bære preg av ledende spørsmål eller min egen forforståelse, noe som kan påvirke informantenes svar. Likevel har jeg forholdt meg til intervjuguiden. På denne måten har jeg forsikret meg om at informantene var innom samme tema, slik at grunnlaget for å sammenligne resultatene ble bedre.

Transkriberingen av intervjuene er en klargjøring for analysen. Denne prosessen er grunnlag for feilkilde, fordi transkriberingen i seg selv er en tolkningsprosess (Kvale et al., 2009). Intervjuet kan ses på som prosessen, likevel kan en si at det er mye som ligger mellom linjene. Kvale et al. (2009) påpeker at det skjer mye i intervjusituasjonen som er vanskelig å gjengi i transkriberingen. I forhold til å styrke transkriberingens troverdighet, ble transkriberingen gjennomført så raskt som mulig etter intervjuet. På denne måten forsikret jeg meg mest mulig om at jeg fikk med riktig informasjon. Jeg var ikke så opptatt av å få med alle pauser eller tonefall, men noterte informasjon som ble sagt humoristisk eller som ble poengtert av informant. Kvale et al. (2009) påpeker at å inkludere pauser, gjentakelser og tonefall kun er relevant ved psykologiske fortolkninger.

3.6.2 Bekreftbarhet

Mens troverdighet er knyttet til fremgangsmåter for utvikling av data, er bekreftbarheten knyttet til gyldigheten av tolkninger av resultatene (Thagaard, 2009). Kvale et al. (2009) påpeker at validitet eller bekreftbarhet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Det dreier seg altså om intervjuet får svar på det som var ment å få svar på og om forskerens analyse og drøftinger av datamaterialet. Videre påpeker Kvale et al. (2009) at hele forskningsprosessen er en kontinuerlig validierungsprosess eller bekreftbarhetsprosess. Her vil jeg trekke frem intervjuingen og drøfting av data. Bekreftbarhet har her å gjøre med intervjupersonens troverdighet (Kvale et al., 2009). I intervjusituasjonen var jeg nøye med å kontrollere svarene jeg fikk med å dobbelsjekke utydelige svar med et oppfølgingsspørsmål, som eksempelvis ”har jeg forstått deg riktig når du..”. I tillegg kan en også si at intervjuguiden hadde en type indre konsistens, ved at den hadde en del overlappende spørsmål. På den måten var det lett å sjekke om dataene samsvarte mellom de ulike temaene vi var innom. Intervjuguiden ble på sin side i stor grad styrt av teori om emnet.

Fortolkning av data handler det om hvorvidt fortolkningene er logiske (Kvale et al., 2009). I forhold til drøftingen av resultatet kan det dermed sies å være en styrke at tolkninger kobles opp mot teori og symbolsk interaksjonisme. Det er dessuten lagt vekt på at det skilles mellom data og egne tolkninger. Å koble opp mot teori er også relevant i forhold til studiens troverdighet. Høy grad av troverdighet garanterer ikke for høy grad av bekreftbarhet, men høy bekreftbarhet forutsetter høy grad av troverdighet. Bekreftbarhet og troverdighet er derfor avgjørende for i hvilken grad arbeidet er vitenskaplig og kvalitativt holdbart (Kvale et al., 2009).

3.6.3 Overførbarhet

Et tilbakevendende spørsmål innenfor forskning er hvorvidt funnene er overførbare.

Overførbarhet kan dreie seg om tolkningen vekker gjenklang hos leseren med kjennskap til de fenomenene som studeres (Thagaard, 2009). Overførbarhet i kvalitative studier vil dreie seg om en annen form overførbarhet enn ved kvantitativ forskning. Ved kvantitativ forskning dreier det seg om å trekke konklusjoner om en bestemt populasjon på bakgrunn av representative utvalg og statistiske utregninger. Innenfor kvalitative studier dreier det seg om antagelser om at teorien som utvikles, kan være av lokal interesse eller om de kan overføres til andre personer og situasjoner. Overførbarheten er derfor knyttet til hvorvidt tolkningen som utvikles innenfor rammene av et prosjekt kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2009).

Siden studien består av et relativt lite utvalg, kan funnene ikke generaliseres eller bli gitt allmenn gyldighet. På den andre siden kan kvalitativ forskning gir en unik mulighet til å gå i dybden på et fenomen og få innsikt i hvordan andre mennesker opplever sin virkelighet. Studien er også gjort med utgangspunkt i kvalitativ metode, det er blitt foretatt grundige fremgangsmåter for utvikling av data, analyser og tolkninger av data som er innhentet. Studien dreier seg om fire lærere og en rektor som alle har hatt positiv erfaring med foreldresamarbeidet ved jentemobbing. Resultatene i denne studien kan ikke overføres til å gjelde for alle lærere som ønsker å oppnå et godt samarbeid med foreldre i lignende situasjoner og betydningen av de ulike faktorene vil variere fra situasjon til situasjon. Likevel kan studien gi et innblikk i hvordan disse lærerne håndterte samarbeidet, og kan kanskje derfor være med å bidra til mer kunnskap omkring fenomenet.

4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTAT

Utgangspunktet for denne studien er å se på hvilke faktorer som kan ha betydning i samarbeidet mellom hjem og skole ved jentemobbing. I denne delen vil resultatene fra min undersøkelse bli presentert. Med utgangspunkt i studiens analyse, vil resultatene bli presentert i disse kategoriene;

- 4.1 Hva innebærer samarbeidet mellom hjem og skole?
- 4.2 Faktorer i skolen som kan ha betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing.
- 4.3 Faktorer hos foreldrene som kan ha betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing.
- 4.4 Jentemobbing som interaksjon og hvordan det kan vanskeliggjøre foreldresamarbeidet.
- 4.5 Foreldresamarbeid ved jentemobbing.
- 4.6 Forebygging og tidlig intervensjon.

For å gjøre fremstillingen mer oversiktlig, vil kategoriene også inneholde underoverskrifter. Resultatene vil bli illustrert med eksempler på direkte sitater fra informantenes uttalelser. På den måten er det informantenes subjektive oppfatninger og perspektiv som kommer til uttrykk i resultatdelen.

4.1 Hva innebærer samarbeidet mellom hjem og skole?

For å kunne si noe om hva samarbeidet mellom hjem og skole innebærer, vil jeg ta utgangspunkt i kriterier for et godt samarbeid, og ulike typer og nivå av samarbeid.

4.1.1 Kriterier for et godt samarbeid

Nordahl (2007) viser til at kvaliteten bør ta utgangspunkt i om samarbeidet er formalisert, har felles mål, forpliktelser og felles beslutninger og autonomi. Informantene ble spurt om hva de la i et godt samarbeid mellom hjem og skole. Informantenes beskrivelser av et godt samarbeid rommer flere av Nordahls (2007) kvalitetskriterier. Her er eksempler;

”Et godt samarbeid er når kommunikasjonen er toveis og jevnlig, og ikke bare når det er noe negativt. Videre er det viktig at informasjonen kommer tidsnok og på flere måter, og at den er tilgjengelig hele tiden”.

”Et godt skole-hjem samarbeid er et likeverdig forhold. Skolen skal følge retningslinjer som beskrevet i læreplaner, læringsplakaten og opplæringsloven. Forventningene skal gå begge veier, og både skole og foreldre må være villige til å gi og ta”.

”Det er viktig at lærer, skole og foreldre har felles tanker, og jeg er veldig opptatt av at det må være en større nærhet knyttet til kontakten mellom lærer og foreldre. Elevene må vite at lærer og foreldre snakker samme språk, slik at de ikke får mulighet til å lage konflikter eller intriger mellom lærere og foreldre”.

”Det må være et trekantsamarbeid med eleven i sentrum. Det er viktig at skolen er tydelig på hvordan skolen vil ha det og forventinger til foreldrene”.

Betydningen av at samarbeidet er *formalisert* blir spesielt nevnt i forbindelse med lærerens forventninger til foreldrene og omvendt, noe som vil bli diskutert mer inngående under faktorer i skolen. Det er stor enighet om at forventningene mellom hjem og skole må være avklart, men likevel er det kun en av informantene som ved senere anledning er tydelig på at disse er nedskrevet på egen skole. Alle informantene viser for øvrig til at skolen har en mobbeplan og at de følger retningslinjer som beskrevet i læreplanen (2006) og opplæringsloven (1998).

Forutsetningen for å utvikle *felles mål*, vil være at samarbeidet er preget av dialog og medvirkning både fra foreldre og skole (Nordahl, 2007). Informantene er tydelige på betydningen av god kommunikasjon og avklarte forventninger mellom hjem og skole. De viser også til at det er eleven som er i sentrum for samarbeidet, og at hjem og skole skal være likeverdige partnere. Når det gjelder medvirkning gir flere lærerne uttrykk for at de ønsker en tett og nær foreldreinnflytelse, og i denne sammenheng da særlig knyttet til sosiale spørsmål og sosial atferd. Medvirkning innebærer at både skole og foreldre skal ha innflytelse på beslutninger og pedagogiske praksiser som berører elevene (Nordahl, 2007).

Resultatet av samarbeidet vil være avhengig av hvor forpliktet hver av partene er (Nordahl, 2007). Informantene i studien er av den oppfatning av at forpliktelsene skal gå begge veier. Likevel påpeker informantene at de har erfaringer med at dette nødvendigvis ikke alltid skjer. De viser for eksempel til foreldre som ikke følger opp sin del av tiltak satt i gang i forbindelse med problemløsningen. I denne sammenheng kan en påpeke lærerens overordnede ansvar for samarbeidsrelasjonen (Jensen & Jensen, 2007). Det kan bety at skolen må ta ansvar for det å følge opp sin del av avtalen, og igjen legge til rette slik at foreldrene kan følge opp sin del av avtalen.

Når det trekkes felles beslutninger mellom hjem og skole vil det innebære at begge parter må gi avkall på autonomi (Nordahl, 2007). Informantene kommer innpå betydningen av å gi og ta i samarbeidet med foreldrene, og at de er av den oppfatning at autonomien må gå begge veier i samarbeidet. Informantene poengterer likevel i større grad foreldrenes avkall på autonomi, enn egen. Dette kan muligens ha med at læreren er der som lærer og utfører en profesjon, og vil dermed ha klare forventninger om å måtte gi for å kunne imøtekomme alle foreldre. Det kan nok være vanskelig for noen foreldre å forstå at de må tilpasse seg skolens holdninger og væremåte, spesielt da med tanke på at det kan eksistere uklare forventninger mellom partene. Tatt i betraktning at mye av den relasjonelle aggresjonen er lært i familien, kan det også tenkes å være vanskelig for noen av foreldrene i denne studien.

4.1.2 Typer av foreldresamarbeid

Det viktigste samarbeidet mellom hjem og skole foregår i de direkte møtene mellom foreldre og den enkelte lærer (Nordahl, 2007). Sett i sammenheng med foreldresamarbeid og jentemobbing kan en si at de viktigste premissene for problemløsningen blir lagt i det direkte møtet mellom foreldre og lærer. Samtlige av informantene i denne studien bekrefter dette, både at de har ulike oppfølgingssamtaler mellom foreldre og lærer og foreldregruppe og lærer. Roland (2007) viser også til at det kan være fornuftig.

Fordi tematikken i oppgaven er hvilke faktorer som kan ha betydning for foreldresamarbeid ved jentemobbing vil jeg her trekke frem betydningen av det kontaktløse (Nordahl, 2007) eller det indirekte og skjulte (Sletten et al., 2003) samarbeidet mellom hjem og skole. Flere av informantene påpeker i denne sammenheng betydningen av skolens rolle i forhold til å legge sterkere føringer for barnas sosiale atferd. Her er sitater som viser tendensen angående skolens sosiale involvering;

”Det er viktig at skolen og foreldrene er enige om hva som signaliseres til barna, hva som er forventet atferd og hva som er riktig atferd, rett og slett sosiale ferdigheter.(...) Jeg tror også at det er viktig å være tidlig ute med dette, fordi når barna kommer i puberteten, da vil det bli mer opprør,(...) og da er det jo kjempe-viktig at skole og hjem er enige og tydelige”.

”Vi tror det bare er elevene som trenger veiledning på hvordan de skal oppføre seg, men så trenger også foreldrene tips og råd (...) og erfaringsmessig ved tilbakemeldinger i etterkant, er

at foreldrene kommer og sier "at det stemte det du sa", for det er jo kanskje deres første barn, mens jeg har gått denne fasen flere ganger med andre barn".

Informantene påpeker i sammenheng med det kontaktløse samarbeidet at hjem og skole bør være enige om hva som signaliseres til barna vedrørende sosial atferd. Dette av flere grunner, både at foreldrene kan være usikre på hvilke forventninger de skal ha til barna, men også at det kan ha en forebyggende effekt når hjem og skole er samkjørte. Davis (1999) påpeker det kontaktløse samarbeidet som svært betydningsfullt. Epstein (2001b) viser også til at foreldre på alle nivå i skolen opplever det som positivt når lærere ønsker et tett og nært samarbeid med foreldrene. Informantene viser til at det kan være viktig å være tidlig ute, spesielt med tanke på når barna kommer i puberteten og opprøret blir større. St.meld. nr. 16 (2006-2007) viser til at tidlig innsats kan fremme faglig og sosial utvikling. Dette er også hensiktsmessig med tanke på utviklingen av jentemobbing. Yoon et al.(2004) viser til at relasjonell mobbing øker i omfang og utførelse på mellomtrinnet, fordi barna utvikles kognitivt og forståelsen av det sosiale spillet blir bedre.

Siste sitatet viser også at informantene oppfatter at foreldrene faktisk har behov for og ønsker involvering fra skolen når det gjelder barnas sosiale atferd. Dette kan underbygge skolens betydning av å fremstå med høy kompetanse ikke bare på det faglige planet, men også innenfor det sosiale. Både Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet (2006) påpeker skolens ansvar for å aktivt og systematisk arbeide for et godt psykososialt miljø.

4.1.3 Nivå i samarbeidet

Når det gjelder ulike nivå i samarbeidet viser Overland (2007) til at foreldresamarbeid kan bli vurdert fra informasjon til ren brukerstyring for foreldrene. I begynnelsen av et foreldresamarbeid ved jentemobbing vil det være naturlig å starte med informasjon fra foreldre til skole og omvendt. Samtlige av informantene forteller om utveksling av informasjon angående mobbingen blant jentene. Roland (2007) påpeker også at første møte med foreldre bør dreie seg om informasjon om mobbingen.

Roland (2007) peker videre på at etter informasjonsutvekslingen bør en åpne for dialog og innspill. Nordahl (2007) hevder at det er avgjørende for foreldresamarbeidet at en har åpne og gode dialoger for å komme fram til enighet gjennom felles beslutninger. I forhold til håndtering av konflikter og motsetninger mellom hjem og skole, påpeker likevel Nordahl (2007) at det ikke

bør legges til rette for å drøfte hva som er årsaken til konflikten eller hvem som har rett. I denne sammenheng må derfor læreren være bevisst hvilken retning informasjonssamtalen bør ta, slik at det ikke ødelegger for den videre prosessen i samarbeidet. Flere av informantene påpekte nettopp dette. Her er et sitat som eksemplifiserer dette;

”Her på skolen poengterer vi at hvis du er i tvil om noe, hvis du ikke vet helt hvordan du skal gå frem i møte med foreldrene, spør om råd enten i kollegiet eller hos ledelsen”.

Når det gjelder generelt om foreldremedvirning, er det flere som viser til foreldremedvirning i forhold til sosiale ting, mens det bare er noen få av informantene som påpeker dette direkte i form av faglig medvirkning. Her er eksempler som viser dette;

”Mora til hun ene inviterte alle jentene på en sånn jentekveld for alle jentene”.

”(....) skolen er med på å legge til rette for at foreldrene skal få være deltakende i klassene, (...) og at de får muligheten til å sette agendaen”.

”Klart at foreldrene har mulighet til å delta i undervisningssammenheng, men det er sjelden det skjer”.

Informantene viser til at det er vanlig at foreldrene involverer seg i sosiale tilstelninger. I forhold til at det er få lærere som nevner faglig foreldremedvirkning direkte i intervjuene, kan det tenkes at det i realiteten er vanskelig å få til. Det ene sitatet påpeker også at det er sjelden det skjer. Forskning viser samme tendens. Imsen (2009) viser i denne sammenheng til at foreldrene ofte hjelper til i forhold til trivselstiltak og at lærerne tar seg av det faglige og metodiske. Nordahl (2002) på sin side viser at foreldre uttrykker at de får god informasjon av skolen, men at det ikke er snakk om dialog og medvirkning. Likevel er det i denne studien to av informantene som ved å benytte seg av foreldregruppen i problemløsningen, har brukt stor grad av foreldremedvirkning, dette vil bli drøftet mot slutten av oppgaven.

4.1.4 Oppsummering

Informantene definerer et godt hjem og skolesamarbeid med støtte i en del av Nordahls (2007) kvalitetskriterier. Informantene påpeker spesielt betydningen av god kommunikasjon og at det er avklarte forventninger mellom hjem og skole. Med tanke på de ulike typene av foreldresamarbeid viser informantene til det direkte samarbeidet som viktig ved

problemløsningen. Likevel poengterer informantene i stor grad det kontaktløse samarbeidet og lærernes og foreldrenes behov for at samarbeidet mellom hjem og skole i større grad bør gjelde barnets sosiale oppførsel. Å være tidlig ute var også en faktor som gikk igjen, både i forhold til å etablere tidlig kontakt med foreldrene, men også tidlig signalisere felles sosiale forventninger til elevene. Når det gjelder de ulike nivåene viser informantene til at informasjonsutvekslingen bør skje på en slik måte at det ikke ødelegger for det videre samarbeidet preget av dialog og drøftinger. Videre viser informantene til utstrakt bruk av foreldremedvirkning når det gjelder sosiale aktiviteter, men ikke det faglige i skolen.

For lykkes med å etablere et samarbeid preget av ovennevnte betingelser, vil det avhenge av en rekke faktorer i skolen og hos foreldrene. Det leder oss over på faktorer i skolen som kan ha betydning for samarbeidet mellom hjem og skole ved jentemobbing.

4.2 Faktorer i skolen som kan ha betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing

For å kunne analysere meg frem til hvilke faktorer i skolen som kan ha betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing, vil jeg ta utgangspunkt i skoleledelse og skolekultur, samt skolens og lærernes forventninger. Når det gjelder faktorer hos læreren, vil jeg ta utgangspunkt i informantenes beskrivelse av kompetanse, betydningen av relasjons- og kommunikasjonskompetanse, utvikling av kompetanse og lærernes behov for støtte.

4.2.1 Faktorer i skoleledelse og skolekultur

Nordahl (2007) poengterer at det bør ligge en rekke avklaringer til grunn for samarbeidet, for å hindre at samarbeidet blir tilfeldig og personavhengig, samt at kvaliteten sikres. Sett i et systemperspektiv kan man si at skolen som system kan ha en avgjørende betydning for samarbeidet mellom foreldre og lærer. Informantene peker på sider både ved skoleledelse og skolekultur som har betydning for foreldresamarbeidet. Her er sitater som eksemplifiserer funnene;

”Ledelsen må jo poengtere hvor viktig det er, pusje det, si noe om hva skolen vil i et skole-hjem samarbeid”.

”Først og fremst tror jeg på det at en må ta kontakt hvis det er noe. Tydelige rutiner for hvordan vi har det og at vi følger dem opp”.

”Altså, alle forhold ved skolen har jo betydning for samarbeidet. (...) Det er viktig at skolen klarer å engasjere foreldrene tidlig. At det er lett å få tak i administrasjon og kontaktlærere, (...) ja og at administrasjonen er mottagelig og åpen for samtale med foreldrene og at det ikke eksisterer en slik politikk der en setter telefonen videre”.

Tar man utgangspunkt i sitatene over er informantene innom flere betydningsfulle faktorer i skolekultur og i skoleledelse, blant annet viser informantene til betydningen av skolens ledelse som drivkraft, felles rutiner, at skolen klarer å engasjere foreldrene tidlig og at skolen er mottagelig og åpen for henvendelser fra foreldrene.

Flere av informantene trekker frem skolens ledelse som drivkraft for samarbeidet og at det eksisterer klare rutiner som betydningsfulle faktorer for samarbeidet. Nordahl (2007) påpeker at ledelsen har ansvar for at viktige prinsipper skal realiseres i skolen. Det er altså ledelsens oppgave å signalisere hvilken betydning foreldresamarbeidet har til lærerne. Læreren skal på sin side signalisere dette videre til foreldrene. Informantene viser til betydningen av klare rutiner, likevel er informantenes litt uklare på om disse rutinene skal være et ansvar på skolenivå eller på lærernivå. Flere forskere påpeker betydningen av at det finnes klare rutiner for samarbeidet mellom hjem og skole for å sikre alle foreldre (Davis, 1999; Nordahl, 2003, 2007). Med gode rutiner blir ikke samarbeidet personavhengig, men et systemansvar (Nordahl, 2007). Drugli og Onsjøen (2010) viser til at felles rutiner kan sikre samarbeidsrelasjonene.

Noen av informantene er også innom betydningen av å engasjere foreldrene tidlig. Å etablere kontakt tidlig, samt få til et engasjement hos foreldrene, kan tenkes å gjøre samarbeidsrelasjonen mellom foreldre og lærer bedre. Epstein (2001b) viser også til at når det eksisterer tettere bånd mellom hjem og skole, rapporterer foreldre i mindre grad om dypere konflikter og uoverensstemmelser. På bakgrunn av dette kan man derfor si at jo bedre det ordinære foreldresamarbeidet fungerer, jo lettere vil det være for læreren å håndtere vanskelige situasjoner med foreldrene. Drugli og Onsjøen (2010) viser til at når det generelle samarbeidet fungerer, vil det være lettere å gjennomføre vanskelige samtaler med foreldre.

Flere av informantene påpeker prinsippet om at skolen er mottagelig og åpen for kontakt, det kan handle om skolens kultur. I følge Nordahl (2007) handler blant annet skolekultur om oppfatninger, overbevisninger og verdier i et kollegiet. Med andre ord er det viktig at skolen

signaliserer en slags åpenhet og ønske om kontakt, slik som informantene påpeker. På denne måten kan en minske foreldrenes terskel for å ta kontakt med skolen. Skolekulturen kan sies å dannes av faktorer både utenfor og innad i skolen (Arfwedson & Viken, 1984), men Nordahl (2007) poengterer likevel at skoleledelsen har sterk innvirkning.

4.2.2 Skolens og lærerens forventninger til foreldrene

Informantene ble i denne studien spurt om skolens forventninger, kontra egne forventninger i forhold til foreldrene og samarbeidet med foreldrene. Målet var å finne ut om det var samsvar mellom skolen forventninger og lærernes. Her er sitatene som viser tendensen i funnene;

”Tilbakemeldinger fra foreldrene ved en foreldreundersøkelse viser at foreldrene har uklare forventninger til lærer og omvendt”.

”Noen trinn har lagt ut et skriftlig informasjonsskriv om forventninger på internett, men skolen generelt har ikke rutiner for det”.

”Jeg har kjempe-høye forventninger til foreldrene”.

I forhold til forventninger kan det se ut som om det er et sprik mellom skolens forventninger til foreldrene og lærerens, i den forstand at skolen ikke opererer med en felles standard for forventninger. Kun en av informantene rapporterer at det eksisterer felles skriftlige forventninger på skolen. Av de resterende informantene nevner to at skolen jobber med saken, mens to vet ikke om dette finnes skriftlig. Dette kan sies å være i tråd med Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*, som påpeker at mange skoler ikke har et avklart forhold til samarbeidet og at lærerne må finne egne løsninger. Det kan virke ut som om informantene i stor grad legger premissene for samarbeidet med foreldrene, alt etter egen interesse og engasjement. Med tanke på hvordan de definerte et godt samarbeid mellom hjem og skole, kan en likevel si at informantene ser behovet for felles standarder og rutiner på skolen.

Som påpekt i metodedel ønsker jeg å få frem lærernes positive erfaringer i denne oppgaven. På bakgrunn av dette vil jeg trekke frem sitater hentet fra intervjuet til informanten som sier at det eksisterer klare forventninger og klare rutiner for foreldresamarbeidet på skolen;

”Det er viktig med klare og tydelige forventninger både faglig og sosialt. Alle forventninger på skolen er skriftlige”.

”(...) og det skal kreves både en lojalitet ovenfor det som er skolens måte å gjøre det på, men også en konformitet da, som gjør at foreldre, uansett hvilken klasse de har barn i skal kjenne igjen hvordan de behandles”.

”Her på skolen har vi en sånn tradisjon at hvert år (...). Vi har en policy når det gjelder foreldresamarbeidet (...).”

”Det kan jo skje at noen lærere ikke følger skolens forventninger, så må skolen gå inn der, gjerne i etterkant, eller underveis for å rettlegge, for det er jo ikke like enkelt alltid”.

Sitatene er altså utdrag fra den ene informanten. Sitatene kan vise at skolen har tatt et systemansvar når det gjelder foreldresamarbeidet og at det eksisterer klare føringer på organisasjonsnivå. Skolens ledelse er tydelig på hvordan de vil ha det og det eksisterer en sterk kultur for foreldresamarbeid. Lærerne på sin side har en del forventninger knyttet opp mot foreldresamarbeidet både fra ledelsen, men også fra foreldrene. Denne informanten forteller også om veiledning hvis foreldresamarbeidet byr på problemer. Med andre ord kan det tenkes at foreldrene opplever en skoleledelse og en lærerstab som er tydelig engasjert i betydningen av foreldrene som ressurs, dette kan medføre at foreldrene vil stille høyere krav til seg selv og sine barn i møte med skolen. Dette er i samsvar teori om foreldresamarbeid (Davis, 1999; Epstein, 2001b; Nordahl, 2007).

Ved manglende bevissthet fra ledelsen eller manglende kultur for foreldresamarbeid, kan likevel lærere etablere gode samarbeidsrelasjoner med foreldrene. Nordahl (2007) påpeker lærerens valgmuligheter i den sammenheng. Som nevnt trekker flere av informantene i studien frem at de har egne prinsipper for foreldresamarbeidet, i tillegg til hva skolen har lagt føringer for.

4.2.3 Oppsummering

Informantene viser her til betydningen av skolelederen som drivkraft for samarbeidet, samt at det eksisterer klare rutiner for samarbeidet. Likevel er ikke informantene tydelige på om rutinene bør være på et skolenivå. Informantene er også inne på betydningen av å engasjere foreldrene tidlig. I forhold til skolekultur trekker informantene frem at skolen bør være mottagelig og åpen for kontakt fra foreldrene. Når det gjelder forventninger til foreldrene viser kun en av informantene til at de har nedskrevne forventninger til foreldrene på skolenivå.

4.2.4 Lærernes beskrivelse av kompetanse

Flere forskere er entydige på at lærerens kompetanse er en avgjørende faktor i foreldresamarbeidet (Davis, 1999; Drugli & Onsøyen, 2010; Jensen & Jensen, 2007; Skau, 2005; Westergård, 2010b). Informantene viser i stor grad til personlige egenskaper som viktige i hjem og skole samarbeidet. Følgende sitat eksemplifiserer resultatene;

”Når det gjelder forhold i pedagogen er det viktig med gjensidig respekt. At du er til stede og er tydelig i arbeidet, og at du er tydelig på hva du vil og hva du ønsker og oppnå og hvilke ambisjoner du har både faglig og sosialt”.

”Det handler mye om personlighet og evner, det å kunne kommunisere, og ha gode dialoger (...). Du må ellers være åpen og ærlig, kalle en spade for en spade, men selvsagt må en ta hensyn og si ting på en fin måte i spesielle saker, det handler jo om å få foreldrene på lag”.

”Jeg er opptatt av å ha lav terskel på kontakten med foreldrene, da tror jeg også foreldrene blir trygge på meg. (...) og at de kjenner meg som en hel person, ikke bare som lærer.”

Ifølge Skau (2005) består samlet profesjonell kompetanse av tre komponenter; *teoretisk kunnskap, yrkesspesifikk kunnskap og personlig kompetanse*. Når en tolker sitatene ser en at det sterke tendenser i retning personlige egenskaper, noe som kan tenkes er helt naturlig med tanke på at fire av informantene uttaler seg i rollen som lærer og at studien ønsker å få frem informantenes personlige meninger om emnet. Likevel er det svært viktige faktorer informantene her er innom. Skau (2005) påpeker også den personlige kompetansen som ekstra betydningsfull for yrkesgrupper som samhandler med andre mennesker. Skau (2005) viser til at det er den personlige kompetansen som bestemmer hvor langt vi kan nå med våre teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter. I forhold til Røkenes og Hanssens (2002) handler dette om kommunikativ relasjonskompetanse. Med andre ord handler det om betydningen av det informantene trekker frem, nemlig gjensidig respekt, åpenhet, ærlighet, tydelighet og gode ferdigheter, for å skape gode relasjoner og god kommunikasjon.

For øvrig vises det til betydningen av at det er lav terskel mellom hjem og skole, med andre ord at det er en større nærhet mellom lærer og foreldre. I større grad læreren interagerer med foreldrene, desto tydeligere vil informasjon og forventninger blir forstått av foreldrene (Epstein,

1985, 2001b). En kan også si at hvis foreldre unngår lærere, har de ikke muligheten til å bli informerte om eller forstå skolens forventninger til deres barn eller seg selv. Foreldrene har da ikke mulighet til å endre atferd, for å fungere som viktig assistanse for sitt barn og læreren. Epstein (1985) viser også til at lærere som involverer foreldrene blir i større grad evaluert positivt av foreldrene både i forhold til interpersonale ferdigheter og undervisningsferdigheter.

4.2.5 Relasjonskompetanse og kommunikasjonskompetanse

Ser en lærerens kompetanse i sammenheng med foreldresamarbeid, ønsker jeg å trekke frem betydningen av lærerens relasjons- og kommunikasjonskompetanse. Siden informantene i stor grad inkluderer god kommunikasjon som del av gode relasjoner, vil jeg her omhandle disse under ett. Informantene i studien ble spurt om betydningen av gode relasjoner, her er eksempler;

”Gode relasjoner er alfa og omega, både relasjonen mellom voksne og barn og mellom foreldre og lærer”.

”Tør elevene, lærerne og foreldre være seg selv, åpne seg, være ærlige, da får du automatisk gode relasjoner, det skaper en trygghetsfølelse”.

”En viktig ting i relasjonen mellom hjem og skole er at ungene skjønner at det er et nært samarbeid mellom skole og hjem. At det er kommunikasjon mellom foreldre og lærere og at de får vite om ting som foregår på den andre arenaen”.

Informantene er entydige om at gode relasjoner er viktig, at det er viktig å være seg selv, og være åpen og ærlig. I tillegg til mer generelle beskrivelser, trekker flere av lærerne i denne sammenheng fram betydningen av at hjem og skole er mest mulig samkjørte i oppdragelsen av barna. Her vises det til at det er viktig med god kommunikasjon mellom hjem og skole. Funnene er også i samsvar med hvordan informantene definerer et godt samarbeid mellom hjem og skole og at flere av informantene i denne studien ser et behov for en sterkere skoleinvolvering på det sosiale planet. Med tanke på at utviklingen av relasjonell aggresjonen (Archer & Coyne, 2005; Crick et al., 1999; Yoon et al., 2004) kan det også det være fornuftig.

Sett i et systemperspektiv vil sterke relasjoner mellom foreldre og lærer kunne virke støttende og beskyttende for barnet (Bø, 2002; Pianta, 1999). Læren og foreldre er viktige beskyttelses faktorer i barn og unges liv (Pianta, 1999). I forhold til Epsteins (2001b) teori om overlappende

sfærer har det positiv effekt dersom familien opplever at læreren inkluderer dem i barnets utdanning. Dette kan også sees på som en viktig forebyggende faktor.

Det blir fra flere hold påpekt lærerens ansvar for å etablere gode relasjoner mellom hjem og skole (Bø, 2002; Drugli & Onsøyen, 2010; Jensen & Jensen, 2007). Informantene ble i den forbindelse spurt om hvordan de kan bygge gode relasjoner til foreldrene. Her er noen sitater som viser tendenser i informantenes svar;

”Det første møtet er viktig, at de får et positivt førsteinntrykk”.

”(....) tidlig ute med informasjon og at foreldrene har klare forventninger til meg og hva om er mine ambisjoner og visjoner både faglig og sosialt”.

”Man må skape arenaer hvor begge parter kan komme til uttrykk med sine forventninger både faglig og sosialt”.

”At skolen har holdninger og stor kompetanse på sitt felt ved at de er klare og tydelige, slik at foreldrene får respekt for læreren”.

Tar en utgangspunkt i sitatene er disse i tråd med at læreren skal legge til rette for kontakt, åpenhet, tillit og dialog i foreldresamarbeidet (Bø, 2002; Drugli & Onsøyen, 2010; Jensen & Jensen, 2007). Flere av informantene viser til betydningen av det første møtet eller den første henvendelsen mellom hjem og skole, for å bygge gode relasjoner med foreldrene. Dette er også i tråd med forskning (Westergård, 2010a). Informantene viser også til betydningen av å være tidlig ute med informasjon. Nordahl (2007) viser til gjensidig informasjon som en viktig del av skole og hjem samarbeidet.

Informantene mener at det å bygge gode relasjoner med foreldrene handler om klare forventninger mellom partene. Tatt i betraktning at det kun var en av informantene som poengterte at forventningene var skriftlig nedfelt på skolen, kan det se ut som om skolen ikke har institusjonalisert dette eller satt dette i system. Flere forskere fremhever betydningen av gode systemer i bunn for å møte alle foreldre (Davis, 1999; Nordahl, 2007; Westergård, 2010b). Westergård (2010b) viser at gode systemer i bunn kan være essensielt i krise-sammenheng.

Informantene trekker ellers frem betydningen av å fremstå som tydelig og med stor kompetanse. Hvis en trekker tråden til tidligere sitater, som påpeker at relasjonen mellom foreldre og lærer bør bære preg av åpenhet, tillit, ærlighet, handler dette i stor grad om den autoritative dynamikken (Nordahl, 2002). Den autoritative lederstilen vil være den mest hensiktsmessige måten å bygge gode relasjoner til elevene (Nordahl, 2002). Når Westergård (2007) viser til at mange av prinsippene for relasjonsbygging for elever sannsynligvis også gjelder i forhold til foreldre, er vi inne på en viktig faktor i forhold til relasjonsbygging til foreldrene. Læreren bør i møtet med foreldrene, i størst mulig grad fremstå som en autoritativ leder. Foreldrene vil på grunnlag av dette våge å ta kontakt ved behov, samtidig som de vil ha tillit og respekt til læreren (Westergård, 2007). Likevel må en ikke glemme at foreldrene også har et ansvar for at samarbeidsrelasjonen skal fungere. Flere forskere påpeker dette (Bø, 2002; Drugli & Onsøien, 2010; Imsen, 2009; Jensen & Jensen, 2007).

4.2.6 Utvikling av kompetanse

Læreren bør kunne forholde seg konstruktivt til endringer, både endringer i skolen og samfunnet (Imsen, 2009). Epstein (2001b) påpeker også at skole og familie er i stadig endring og at utvikling av kompetanse dermed vil være sentralt. I denne sammenheng har lærerne behov for å vite hvordan en skal håndtere jentemobbing i elevgruppen og hvordan de i den forbindelse skal håndtere samarbeidet med foreldrene. Når det gjelder teoretisk kunnskap om jentemobbing uttaler informantene at de ikke har nok kompetanse om jentemobbing. Her er sitater som eksemplifiserer informantenes tanker om kompetanse;

”Nei, jeg har ikke nok kompetanse innenfor jentemobbing, men på den andre siden så har jeg ikke nok kompetanse på andre ting heller”.

”Nok kompetanse vil du aldri få (...), men erfaring er viktig og så klart også det å ha klare retningslinjer og har vært gjennom en del i utdannelsen, klart det hjelper jo det”.

”Det er viktig for den nyutdanna at han føler at han har skolen i ryggen og får rettledning i hva en skal gjøre”.

Min tolkning av disse resultatene er at det ikke er enkelt å gi en vurdering av egen kompetanse. Likevel påpeker informantene en viktig side av lærernes kompetanse, at nok kompetanse vil en aldri få. Jensen og Jensen (2007) viser også til at læreren er i stadig utvikling.

Informantene i denne studien er valgt på bakgrunn av at de har hatt positiv erfaring med foreldresamarbeidet ved jentemobbing. Derfor kan en si at de på mange måter representerer en gruppe av lærere som ”får ting til”, og da kanskje mest av alt på bakgrunn av personlige egenskaper og erfaring. Både Bandura (1963) og Westergård (2007) viser til at det å ha tro på egne evner og kompetanse øker sjansene for å lykkes. At lærerne signaliserer trygghet og kompetanse, vil gi foreldrene økt tillit i forhold til håndtering av jentemobbing, som igjen kan ha en positiv innvirkning på foreldresamarbeidet. Sandbæk (2000) viser til at mange foreldre opplever at samarbeidet med skolen er læreravhengig, og at læreren gjennom sin interaksjon og holdninger har stor innvirkning på foreldresamarbeidet. Med andre ord dreier det seg om lærerens kommunikative makt (Nordahl, 2007).

Informantene viser til at erfaring er viktig for utvikling av egen kompetanse, og at erfaring gir mer trygghet i møte med foreldrene. Selv om relasjons- og kommunikasjonskompetanse avhenger av en rekke personlighetsfaktorer, påpeker flere forskere at denne kompetansen kan læres og utvikles (Jensen & Jensen, 2007; Nordahl, 2007; Pianta, 1999). Flere av informantene viser i denne sammenheng betydningen av at nyutdannede må få hjelp og støtte til å samarbeide. At skoleleder legger til rette for en skolekultur hvor det er rom for å søke støtte og hjelp kan være avgjørende i forhold til utvikling av lærernes kompetanse (Westergård, 2010b).

Det er kun en informant som nevner at klare retningslinjer i skolen er viktig for utvikling av kompetanse. Trekket det parallellt opp mot faktorer i skolekultur og skoleledelse, kan vi se samme tendensen. Det er den ene og samme informanten, som viser til tydelige rutiner i skolen for foreldresamarbeidet, som igjen påpeker det i forbindelse med kompetanseheving. Det kan indikere at foreldresamarbeidet ikke er like sterkt forankret som en visjon i skolen som system, men heller noe som fungerer på lærer- og foreldrenivå. For å utvikle personlig kompetanse i konfliktarbeid trenger lærere foruten teoretisk kunnskap også ferdighetstrening i reelle konflikter, fulgt av refleksjoner rundt egne og andres verdier, holdninger og væremåte (Skau, 2005). Læreren må være villig til å reflektere over egne handlinger og forståelser og eventuelt

endre disse i et samspill med foreldre og barn (Drugli & Onsøyen, 2010; Jensen & Jensen, 2007). Det viser betydningen av gode systemer i bunn for å kunne utruste lærerne på vanskelige møter med elever og foreldre. Forskning viser også til dette (Nordahl, 2007; Westergård, 2010b).

4.2.7 Lærerens behov for støtte

Samarbeidet mellom hjem og skole fungerer best om lærere får hjelp, støtte og opplæring i å drive samarbeid (Davis, 1999). Informantene viser i denne studien til behov for støtte både fra ledelsen og kollegene i forbindelse med den spesielle saken. Her eksempler;

”Det er ekstremt viktig i sånne saker (jentemobbing) at du har en sosiallærerordning med enda mer kompetanse, om ikke annet enn å diskutere med. Sosialarbeider var til stede på foreldremøtet, både for å påpeke alvorlighetsgrad, men også fordi han hadde stor kompetanse på området”.

”De kan enten komme til meg som rektor eller sosialrådgiver å få hjelp til å observere, ha samtaler med elevene eller å få hjelp i til å følge opp elevgruppen”.

”Jeg fulgte planen liksom, det var støtte i planen (mobbeplanen). For der står det hva du skal gjøre først, så nummer to”.

”Drar du inn mange personer som sosiallærer, rektor og andre tror jeg bare at det kan være med på å eskalere problemet, kanskje jeg er litt annerledes der. Drar du inn mange ulike folk blir det ikke samlende, men splittende”.

Informantene er innom betydningen av å trekke inn andre personer enten for rådføring eller som konkret støtte. Støtte og hjelp fra andre personer kan tenkes å foregå på to plan; enten kan læreren få støtte og hjelp i form av gode råd på forhånd eller at en fra ledelsen trekker inn andre personer i møte med foreldrene. Å rådføre seg med andre kan tenkes å være fornuftig i forhold til vanskelighetsgraden av jentemobbing som problematikk, og at det sjelden er felles forståelse mellom partene. I forhold til Røkenes og Hanssens (2002) begrep intersubjektivitet kan felles forståelse innad i teamet på skolen øke tryggheten og tro på egen kompetanse, noe som kan være god ballast på krevende møter. Informantene er også innom at det kan være viktig med fysisk støtte i møte med foreldrene, både for at læreren ikke skulle stå alene, men også for å poengtere

alvorlighetsgraden av saken. Ulike handlingsplaner mot mobbing poengterer også betydningen for støtte fra skole og rektor (Midthassel, 2003; Olweus, 2001).

I forhold til støtte kommer også informantene med utsagn knyttet til skolen som system. Drugli og Onsjøen (2010) viser også til at godt systemarbeid er viktig. Blant annet viser informantene til bruk av sosialhandlingsplan eller mobbeplan i håndteringen av den spesielle saken, og at de opplevde en støtte ved bruk av planen. Det kan indikere at skolene benytter seg i stor grad av veiledningsmateriell som finnes om håndtering av mobbing. Likevel uttrykker noen av informantene at planen ikke alltid strakk til i deres ”spesielle sak”.

Sistnevnte sitat viser en viss skepsis til å trekke inn andre personer i håndteringen av jentemobbingen. Slik jeg velger å tolke det, kan det være noe i det sistnevnte informant sier. Likevel påpeker dette betydningen av å være samstemt og gjennomtenkt som skole i møte med foreldrene. Her som ved andre tilfeller, er det ekstra viktig å være godt forberedt. Forskning støtter også dette (Nordahl, 2007; Roland, 2007; Westergård, 2010a). Det er viktig at læreren er i forkant av problematikken, og får avklart eventuelle interne motsetninger på skolen. En annen side av å trekke andre inn i saken, er hvilken rolle læreren tar i den sammenheng. Det kan være viktig for læreren å tenke over hvordan han eller hun ønsker å fremstå, slik at sosiallærer eller ledelsen ikke blir en hvilepute i møte med foreldrene, men heller en støtte.

4.2.8 Oppsummering

Informantene viser til en rekke personlige egenskaper hos læreren som viktige for samarbeidet ved jentemobbing. Informantene viser også behovet for å fremstå på en slik måte at det signaliseres en lav terskel for å ta kontakt i møte med foreldrene, samt betydningen av å utvikle gode relasjoner og god kommunikasjon. I forhold til å bygge gode relasjoner med foreldrene vises det til betydningen av det første møte eller første henvendelse, klare forventninger mellom partene og at læreren fremstår tydelig og med stor kompetanse. Informantene viser også til at lærerne har behov for å utvikle egen kompetanse, men viser i liten grad til skolens og skoleleders ansvar i forhold til dette. Lærerne ser på erfaringen som viktig i utvikling av egen kompetanse. Informantene viser ellers til et klart behov for støtte, både i form av rådgøring, men også som konkret støtte.

4.3 Faktorer hos foreldrene som kan ha betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing

For å analysere meg frem til hvilke faktorer hos foreldrene som kan ha betydning i foreldresamarbeidet ved jentemobbing, vil jeg ta utgangspunkt i foreldrenes behov for støtte og faktorer i foreldregruppen. Med utgangspunkt i informantenes beskrivelser av et godt samarbeid mellom hjem og skole og betydningen av gode relasjoner, viser de etter min mening en grunnleggende tro på foreldrene og foreldresamarbeidet og den avgjørende betydning det har for elevens utvikling og læring. Dette kan signalisere at informantene er i tråd med at samarbeidet må gå på tvers av foreldrenes sosiale klasse, utdanningsnivå, inntekt, etnisitet og lignende (Nordahl, 2003). Likevel kan en ikke se bort i fra at informantene kan danne seg konstruksjoner av foreldrenes kapital (Nordahl, 2007). I følge Nordahl (2007) har ofte lærere bestemte oppfatninger av og meninger om foreldrene, og at dette ubevisst eller bevisst kan få konsekvenser i møte med elevene.

4.3.1 Foreldrenes behov for støtte

Siden fokuset i denne studien er foreldresamarbeid og jentemobbing, vil det være nødvendig å trekke inn foreldrenes behov for støtte. Informantene påpeker i stor grad behovet for å vise støtte til foreldrene, eksempelvis:

”Lærerens uforbeholden støtte er svært viktig i forhold til mobbeofferets foreldre.(...) Mobbeoffers foreldre må gjerne snakkes til eller korrigeres de også, men det er for å unngå at mobbingen skjer igjen. I møtet med mobbers foreldre er det viktig å møte gjennomtenkt og nyansert, det kan virke støttende for dem”.

”I forhold til mobbeoffers foreldre bør en være varsom og forståelsesfull. Men det er viktig å være ærlig om at noen faktorer kan ha med offerets sin oppfatning av situasjonen. En skal ikke pålegge andre å være venner, men en skal akseptere hverandre. I forhold til mobbers foreldre er det viktig å poengtere at det er bra å ha et barn med lederevner, men at det må brukes positivt”.

”Det er viktig å være konkret og tydelig på hva som er problemet, ikke bagatellisere eller forklare det ned. For det konkrete det er det som er støttende for foreldrene”.

Informantene er tydelige på at foreldrene til begge parter må bli møtt med forståelse og støtte. Dette er også i tråd teori (Roland, 2007). Bø (2002) viser til at skolen er i en viktig posisjon til å

gi foreldrene støtte i vanskelige situasjoner. I denne anledningen kommer informantene innom ulike måter å virke støttende på, både i forhold til mobbeofferets og mobbers foreldre. I forhold til mobbeofferets foreldre nevnes uforbeholden støtte, at en må trø varsomt og vise forståelse, samtidig vises det til at de muligens må korrigeres, slik at mobbingen ikke skjer igjen. Bø (2002) viser til at med gode begrunnelser og respektfull tone er det størst sjanse for at krav blir fulgt opp og opplevd som støttende. Med andre ord er det viktig hvordan budskapet blir formidlet, med tanke på prosessen videre. Flere forskere viser til denne sammenhengen (Drugli & Onsøyen, 2010; Røkenes & Hanssen, 2002). Her er det på mange måter snakk om lærerens personlige kompetanse (Skau, 2005). I forhold til mobbers familie viser informantene til at det kan være støttende at skolen opptrer gjennomtenkt, nyansert og at en bekrefter barnets positive evner. Det er viktig at foreldrene får bekreftelse på at ting de gjør og har gjort er riktig, samtidig som en må stille krav om endring av atferd dersom nødvendig. Å bekrefte foreldrene kan bidra til at foreldrene ser seg selv i et positivt lys (Bø, 2002).

Informantene viser også til at det er viktig å være konkret og tydelig på hva som er problemet. Selv om negativ relasjonell atferd kan oppleves som diffus og usynlig, er det viktig at læreren tar sterk avstand fra denne type atferd. Roland (2007) påpeker også at læreren må være tydelig og alvorlig, og signalisere en nulltoleranse i forhold til mobbing. Forskning viser at halvparten av alle foreldre har en negativ erfaringer med samarbeidet med skolen og at dette ofte er knyttet til barn med faglige eller sosial vansker (Nordahl, 2003). Dette kan vise et særskilt behov for å være gjennomtenkt og reflektert i møte med foreldrene i nettopp denne type situasjoner. Overland (2007) viser til at manglende foreldresamarbeid kan fungere som en opprettholdende faktor ved problematferd.

4.3.2 Foreldregruppen

Kvaliteten på samarbeidet mellom hjem og skole har nær sammenheng med kvaliteten på det sosiale fellesskapet og miljøet mellom foreldrene (Nordahl, 2007). Informantene ble spurt om hvilke faktorer i foreldregruppen som kunne virke hemmende for utviklingen av saken og hvilke faktorer som bidro til en god utvikling i saken. Samtlige av informantene forteller om ansente relasjoner mellom foreldrene, både langvarige konflikter, men også konflikter som har oppstått i håndteringen av mobbingen. Her er eksempler på dette;

”Ikke minst skjedde det noe i foreldrerelasjonene som ikke hjalp til, før foreldrene tok kontakt med skolen, så hadde de jo tatt saken i egne hender, det hjalp jo ikke”.

”Foreldre som går direkte på foreldre og beskylder liksom uten å høre på hva de andre foreldrene sier, at din unge mobber min unge”.

”Det vi merket da, jeg og sosiallærer merket det samme, det var jo at det faktisk ikke var jentene som var hele problemet her, det var like mye mødregruppen og samspillet der”.

”Det hadde vært mye lettere å ordne opp i denne saken hvis det ikke hadde vært for foreldrene”.

”Jeg opplevde det som problematisk at det var så ulikt maktforhold mellom foreldrene, i forhold til kompetanse (....)”.

Sitatene over viser eksempler på faktorer i det kontaktløse samarbeidet (Nordahl, 2007), som får reell innvirkning på samarbeidet mellom hjem og skole og elevens trivsel på skolen. Roland (2007) viser også til at det kan være vanskeligere å håndtere samarbeidet med foreldrene når problemet har satt seg i den voksne kulturen. Informantene viser til at flere av foreldreparene var direkte involvert i konflikter med hverandre, ved enten at de hadde prøvd å ordne opp uten hell eller ved at de kom med beskyldninger mot hverandre. Forskning viser at foreldre rapporterer samme tendens (Andersson, 2004). Flere av informantene viser til at de dårlige relasjonene mellom foreldrene er med på å vanskeliggjøre håndteringen av jentemobbingen. Westergård (2010b) viser til at foreldrenes kjennskap til hverandre kan ha stor betydning for klassemiljøet og ved håndtering av konflikter.

Den ene informanten trekker også frem at det er stor forskjell i maktforholdet mellom foreldrene, og at dette er med å vanskeliggjøre samarbeidet og en eventuell håndtering i foreldregruppen. Med tanke på maktforhold er det helt naturlig at det er ulikt maktforhold mellom foreldre, både basert på sosioøkonomisk bakgrunn, men også andre faktorer. Bourdieu (1995, i Nordahl, 2007) bekrefter dette. Nordahl (2007) viser også til at foreldre til barn med problemer i skolen, ofte kan komme i en vanskelig situasjon i forhold til andre foreldre.

Selv om samtlige av informantene er tydelige på at det i sammenheng med jentemobbing er stor sannsynlighet for konflikter i foreldregruppen, viser de også til foreldregruppen som en svært

viktig faktor både i håndteringen av jentemobbingen og i foreldresamarbeidet. Her er sitatene som representerer resultatene;

”Det er alfa og omega i sånne konflikttypeting at foreldrene kjenner hverandre”.

”Den generelle foreldregruppen var godt kjent. De kjente hverandre godt, de var vandt til å snakke sammen, når det først hadde skjedd, så skjønte de problemet, de kunne sette seg sammen, det var godt samhold der, og det gjorde at foreldrepårene som stod imot hverandre, de ble på en måte passet på av de andre. (...) Jeg tror det hadde vært mye verre i en foreldregruppe der alle hadde vært ukjente for hverandre, da har du mye lettere for at det oppstår munnhuggeri og polarisering. For det er jo det en vil unngå, ikke sant, når en jobber med foreldre. At du får barrikader og foreldregruppen deler seg i to”.

”(...) men så snudde hun etter hvert som hun hørte at de andre foreldrene ble gira på dette, ”dette skal vi få til” og ”å så kjekt””.

At samtlige av informantene forteller om konflikter innad i foreldregruppen, kan i denne sammenheng nettopp si noe om foreldrenes spesielle rolle ved jentemobbing. Ser en på faktorer i foreldregruppen som kan fremmer håndteringen av jentemobbingen, påpeker informantene at det er viktig foreldrene kjenner hverandre. Forskning underbygger dette (Nordahl, 2007).

Informantene viser forøvrig til at foreldregruppen gode kjennskap til hverandre, gjorde at de foreldrene som var uenige, ga etter for presset fra de andre. Siste sitatet viser også at foreldrene kan få hverandre engasjerte. Nordahl (2007) viser også til at vektlegging av foreldremiljøet i større grad kan få foreldrene til å opptre som en samlet gruppe. Forskning påpeker skolens ansvar for å koble foreldregruppa sammen (Nordahl, 2007).

4.3.3 Oppsummering

Informantene viser et ønske om å best mulig legge til rette for samarbeid med alle foreldre. Foreldrenes behov for støtte ser ut til å være en viktig faktor. Når det gjelder faktorer i foreldregruppen viser samtlige av informantene til konflikter innad i foreldregruppen, samt at det kan være vanskelig når det er ulikt maktforhold mellom foreldrene. På tross av dette påpeker informantene foreldregruppen som en viktig faktor i håndteringen. Blant annet trekker informantene frem betydningen av at foreldregruppen kjenner hverandre.

4.4 Jentemobbing som interaksjon og hvordan det kan vanskeliggjøre foreldresamarbeidet

For å belyse studiens hovedproblemstilling er et av delspørsmålene; hvilke faktorer ved jentemobbing som interaksjon som kan gjøre foreldresamarbeidet komplekst og vanskelig? For å kunne si noe om dette, vil jeg ta utgangspunkt i hvordan informantene definerer jentemobbing, prinsipper for håndtering, opphav og utvikling, samt kontekstuell betydning.

4.4.1 Definisjon og håndtering av jentemobbing

Informantene viser til flere sider av jentemobbing som interaksjon, som kan være en vanskeliggjørende faktor i denne sammenheng. Her er noen eksempler på sitater;

”Jentemobbingen er en form for mobbing som på en annen måte enn den klassiske mobbingen foregår skjult og ved å bruke intriger og makt ved å fryse ut, og tvetydige signaler som skal gjøre andre usikre, slik at det blir vanskelig å ta dem (jentene) på det og fordele skyld”.

”Når jeg hører ordet jentemobbing tenker jeg på utestenging. Jeg opplever også at jentene i langt større grad bruker digitale medier i mobbingen”.

”En jente kan gå i fra å være veldig populær til ikke populær på kort tid, det kan være på grunn av oppførsel, modning, endringer i hjemmeforhold”.

”Det som ligger i bunn i jentemobbingen er utfrysing, baksnakking, psykologisk krigføring med hverandre”.

Når en tolker det som informantene sier er det stor enighet om at det mobbing blant jenter arter seg annerledes enn det som blir omtalt som vanlig klassisk mobbing. I de fire neste avsnittene vil jeg peke på sider av denne atferden som kan tenkes å ha en negativ innvirkning på foreldresamarbeidet ved jentemobbing.

Informantene beskriver at atferden oppleves som mer kompleks og dermed vanskelig å gripe fatt i. Informantene viser til at atferden er psykisk mobbing i form av blikk, baksnakking, utestenging og skjult atferd. Forsking på dette området peker også i retning av at mobbing kan opptre i mer indirekte form av skjulte handlinger, skjulte følelser eller rasjonell skade (Archer & Coyne, 2005; Björkqvist et al., 1992; Crick et al., 1999; Galen & Underwood, 1997).

Informantene peker også på at jentene sender ut skjulte og tvetydige signaler, slik at det kan være vanskelig å vite hvem som er offer og hvem som er mobber. Den indirekte, relasjonelle og sosiale aggresjonen er ikke like lett å skille fra liknende handlinger som ikke har til motiv å skade noen (Archer & Coyne, 2005; Björkqvist et al., 1992; Crick et al., 1999; Galen & Underwood, 1997). Dette gjør at handlingene fort kan komme i en gråsoner, og bli vanskelige å oppdage (Archer & Coyne, 2005). Den ene informantene nevner også at mobbeofferet kan provosere frem mobbing ved sin egen oppførsel. Klart at det kan være situasjonen i noen tilfeller, likevel er det viktig å ta mobbingen alvorlig. I denne sammenheng uttaler også to av informantene at de tror at mobbingen kan føre til en slags selvoppfyllende profeti, at dersom mobbeoffer eksempelvis blir anklaget for å være klossete eller vimsete, kan dette bidra til å forsterke egenskapene. Dette kan se ut til å være i tråd med teori (Idsøe, 2009).

Flere av informantene trekker paralleller mellom jentemobbing og bruk av digitale medier, og viser til at jentene bruker sosiale medier som del av hverdagen og jevnalderssosialiseringen. Blant annet nevner informantene sider hvor jentene rangerer utseende og gir hverandre poeng. Informantene viser også til utstrakt bruk av ulike blogger. Dermed kan en godt si at det åpnet seg en ny arena for relasjonell og sosial aggresjon, som kan gjøre det enda vanskeligere å håndtere problematikken. Fields et al. (2009) viser også til denne sammenhengen.

4.4.2 Håndtering av jentemobbing

I forbindelse med håndtering av jentemobbing ble informantene spurt om de så forskjeller mellom håndtering av klassisk mobbing og jentemobbing. Informantene er tydelige på at det oppleves som vanskeligere. Disse sitatene viser hva informantene svarte i den forbindelse;

”Det er ikke lett å oppdage tegn, og det er vanskelig å nøste opp i. Du kan som lærer lett miste kontrollen over situasjonen og du vet ikke hvem som har ansvaret. Det kan også virke som om jentene ikke er helt bevisst sin egen rolle, eller at det ikke er så opplagt for dem at det de faktisk gjør er mobbing. Fysisk mobbing eller gutteknuffing er lettere å relatere hvor det kommer fra og dermed lettere å stoppe”.

”Håndtering av jentemobbing vil være mye mer tidkrevende enn ved såkalt klassisk mobbing, en må være mye mer reflektert og det går ikke an å løse det på en såkalt guttemåte. Det er jo heller

ikke tvil om at den digitale mobbingen, sms, blogg og hjemmesider, har gjort det vanskeligere å jobbe med og nøste opp jentemobbingen”.

Samtlige av informantene peker på at jentemobbing oppleves som mer komplekst enn klassisk mobbing, både når det gjelder å oppdage, nøste opp i og håndtere på en hensiktsmessig måte. Crick et al. (1999) viser til at relasjonell aggresjon blir mer skjult og mye mer sofistisert og kompleks når barnet blir eldre. Her er det klare sammenhenger med hvordan informantene definerer jentemobbingen. Håndteringen oppleves dermed å ta lengre tid. Det kan være vanskeligere for lærerne å interagere når atferden er skjult sammenlignet med mer åpen og fysisk form for mobbing (Fields et al., 2009; Simmons, 2002). Forskningen viser også at mange lærere frykter for å ta fatt i denne type atferd (Simmons, 2002). Dette kan også tenkes å være faktorer som er med på å vanskeliggjøre samarbeidet med foreldrene. Usikre tiltak i forhold til elevene, kan tenkes å føre til usikkerhet i møte med foreldrene.

Den digitale mobbingen blir også poengtert av informantene som en faktor som er med å vanskeliggjøre håndteringen av mobbingen. Cyberbullyingen kan gjemmes bak online-anonymitet og angripe når som helst, slik at det invaderer tenåringsens privatliv (Long 2008, i Fields et al., 2009). Med andre ord gjør bruk av sosiale medier det enda vanskeligere å oppdage og håndtere, fordi jentene her kan være anonyme.

4.4.3 Opphav og utvikling

Informantene ble spurt om hva de tenkte om opphav og utvikling av jentemobbing. Informantene var ganske tydelige på at det handlet mye om å vise makt. Her er sitatene som sier noe om tendensen i informantenes svar;

”Utvikling av jentemobbing tror jeg har med forskjellig maktforhold i gruppen å gjøre, noen er mer populære enn andre, sånn at det kan bli kniving om hvem som skal være med hvem, så er det noen som faller utenfor, fordi de ikke har de tingene som skal til”.

”Opphavet til mobbingen blant jenter er nok ikke annerledes en den klassiske mobbingen, det handler om posisjoner og makt. Det som kanskje skiller seg fra klassisk mobbing er at jenter som i utgangspunktet er sterke og populære, blir plukket ut som offer hvis det er flere som kjemper om samme posisjon og makt”.

Flere av informantene viser som nevnt til makt og posisjoner som opphav til mobbingen. Dette samsvarer med forskning på området. Makt over mobbeoffer og tilhørighet i gruppa er to sterke drivkrefter bak mobbing (Roland, 2007). Likevel påpeker forskningen at det finnes kjønnsforskjeller ved at jenter er mer opptatt av tilhørighetsdimensjonen (Nielsen & Rudberg, 1989; Roland & Idsøe, 2001). Jentene er med andre ord mer opptatt av å tilhøre en annen, enten det er enkelt individ eller gruppe. Selv om informantene ikke nevner spesifikt tilhørighetsaspektet, påpeker flere av informantene jentenes kniving om venninner. Popularitet blir også nevnt i denne forbindelse. Imsens (2005) definisjon av jentevennskap som en dyade, og at noen er mer populære enn andre, kan antyde noe om hvorfor det er slik. Samtidig som barna er i en alder der jevnaldergruppen betyr mer, vil også barna bli mer sårbare for endringer i samspillet (Yoon et al., 2004).

I denne sammenheng er også informantene innom hvem som blir mobbet. Sammenlignet med klassisk mobbing, kan det se ut som om mobbeofferet i større grad oppleves som sterke jenter. Dette er i tråd med forskning (Archer & Coyne, 2005). SAF's hjemmesider viser også til at mobberne kan oppleves som en sterke og flinke jenter, og at læreren kan ha problemer med å forstå at de kan være involvert i mobbing. Dette er sider som kan vanskeliggjøre lærerens oppfatning og forståelse av situasjonen og samspillet mellom elevene. Det kan resultere i at lærere lar være eller venter med å intervensjon til mobbingen har eskalert, fordi de betegner atferden som normalt og at den vil gå over. Både Casey-Cannon et al. (2001) og Simmons (2002) viser til denne sammenheng. Dersom mobbingen har foregått over tid og blitt mer innfløkt, kan tenkes at det blir vanskeligere å håndtere et samarbeid med foreldrene.

4.4.4 Kontekstuelle faktorer

Informantene ble ikke direkte spurt om hvilke forhold i barnets kontekst, eksempelvis faktorer i familien, samfunnet eller jevnaldrende, som kunne si noe om utviklingen av mobbingen. Likevel uttaler flere av informantene seg om dette. Her er noen sitater som viser tendensen i hva de svarte;

”Ungene kunne ikke unngå å bli revne med i krigen, og foreldrene begynte å tillegge barna meninger og utsagn. Det er jo 6. klasse, og du hører hva som kommer fra ungene og ikke”.

”Noen av egenskapene kan være lært av foreldrene, for eksempel måter å snakke om folk på”.

”Hadde det ikke vært for foreldrene hadde denne saken vært mye lettere å løse”.

”Tre av foreldrene var venninner og gjorde alt for at døtrene skulle være venninner, uten å tenke på konsekvensene for de andre jentene i klassen”.

Med utgangspunkt i generell systemteori kan situasjoner på barnets hjemmearena få store konsekvenser for skolen (Bronfenbrenner, 1979). Flere av informantene påpeker betydningen av hva og hvordan det blir snakket om andre hjemme, blir overført til jentenes repertoar av handlinger og språkbruk. Forskningen er tydelig på at svært mange av egenskapene ved mobbing er lært, og at familien er den viktigste institusjonen for læring (Olweus, 1980; Wasserman & Seracini, 2001 i Roland, 2007). Det dreier seg blant annet om at det er en sammenheng mellom åpenlyse og psykologiske former for aggresjon i barndommen, og foreldre som bruker straff og negativ påvirkning mellom foreldre og barn (Crick & Dodge, 1994; Sandstrom, 2007). Et dilemma her vil være hvordan skolen skal forholde seg til dette. Alle bortsett fra en av informantene unnlater å fortelle foreldrene om sammenhengen mellom hjemmeforhold og elevens atferd, muligens fordi det vil fungere som en anklage mer enn noe annet. Likevel påpeker informantene betydningen av at skolen må legge sterkere føringer for sosiale regler, og at hjem og skole er mest mulig samkjørte i oppdragelsen av barna.

Informantene peker også på at foreldrene faktisk er med å vanskeliggjøre for håndteringen av jentemobbingen i elevgruppen. Dette er jo et paradoks, at foreldrene, som de voksne kan være opprettholdende faktor ved jentenes mobbing. Likevel påpeker Fields et al.(2009) at foreldre vil muligens ikke anerkjenne atferden som bekymringsfull, fordi de selv bruker den i egen familie. Det er også grunn til å tro at foreldrene har manglende forståelse for at atferden de har lært sine barn hjemme, kan få så store negative konsekvenser i samspill med andre barn (Fields et al., 2009). Som drøftet innledningsvis kan det si noe om behovet for veiledning av foreldre, eller at skolen bør blir mer aktivt i barnet sosiale utvikling sammen med foreldrene. Foreldrenes negative atferd kan også tenkes å påvirke samarbeidsrelasjonene mellom hjem og skole negativt, og av den grunn være en hemmende faktor i samarbeidet.

4.4.5 Oppsummering

Det finnes flere sider ved jentemobbing som interaksjon som kan vanskeliggjøre et samarbeid, både når det gjelder atferd, håndtering, opphav og kontekst. Informantene viser til at atferden kan

defineres som mer kompleks sammenlignet med vanlig mobbing, og at det kan være vanskelig å få en oversikt over hvem som blir mobbet og hvem som mobber, og at dette kan resultere i usikker håndtering. Lærerens usikre tiltak i forhold til elevene, kan tenkes å føre til usikre tiltak i forhold til foreldrene. Med tanke på at familien er en viktig læringsarena for relasjonell aggresjon, kan det tenkes at foreldre kan ha problemer med å anerkjenne egen atferd som problematisk og dermed være lite villige til å endre egen atferd som rollemodeller. Foreldrene oppleves derfor i flere tilfeller som en opprettholdende faktor ved jentemobbingen. På bakgrunn av foreldrenes bruk av maktstrategier i forhold til barna, kan det tenkes at det kan problematisere relasjonen mellom foreldre og lærere og dermed vanskeliggjør samarbeidet.

Videre i drøftingen vil jeg ha fokus på generelle prinsipper i problemløsningen ved jentemobbing, deretter vil jeg komme konkret inn på problemløsningen og på hvilken måte foreldrene som gruppe kan være en ressurs for håndteringen av jentemobbing. Kan foreldrene som gruppe ha en betydning for håndteringen i saken?

4.5 Foreldresamarbeid ved jentemobbing

For å kunne si noe om foreldresamarbeid ved jentemobbing, vil jeg ta for meg generelle prinsipper for problemløsningen, betydningen av det første møtet og hvordan læreren kan bruke foreldregruppen som styrke i problemløsningen.

4.5.1 Overordnede prinsipper for problemløsningen

Drugli og Onsøyen (2010) påpeker at dersom lærere klarer å stå i vanskelige samarbeidsrelasjoner og samtidig bevarer egen trygghet og kommunikasjon, vil barn vil få den hjelpen de trenger. Tar en utgangspunkt i de ulike faktorene ved jentemobbing som interaksjon, kan det være stor sjanse for at det ikke er umiddelbar felles forståelse mellom partene, verken mellom foreldrene som gruppe eller mellom foreldre og skole. I denne sammenheng er det naturlig å vite noe om hvilke prinsipper informantene mener kan være viktige i møte med foreldrene. Informantene påpeker både prinsipper i forhold til skole og hos læreren. Sitatene nedenfor viser tendensen i funnene;

”Hvis kontrollen ligger ute hos foreldrene, blir plutselig skolen bare en brikke, så inn tidlig og ta kontrollen. Det som kan være avgjørende for utfallet (...), det er at vi som kompetente pedagoger også innenfor det sosiale området, går inn og tar styringen tidlig.”

”Det er viktig å kalle en spade for en spade, ikke godsnakke, ellers kan jo foreldrene komme i etterkant å lure på hvorfor jeg ikke sa noe”.

”Selv om det heter at det er foreldrene som kjenner barnet best, må vi jo gjøre foreldrene bevisste på at vi ser barnet deres i samspill med andre, og at dette er vårt kompetansefelt”.

”Som fagperson innenfor fagfeltet skal du jo være gjennomtenkt og reflektert i forhold til det du gjør. Så jeg brukte han (sosiallærer) hele tiden for å korrigere meg”

”Først et møte med informasjon og tiltak (...) etter 14 dager har vi et oppfølgingsmøte, (...) et nytt møte etter en måneds tid (...) så kan det hende vi tar et telefonmøte (...)”.

Alle informantene er tydelige på at de som skole og lærere må gripe inn for å markere seg, slik at det tas en klar avstand for mobbingen. Roland (2007) underbygger dette. Informantene viser til at skolen bør ha kontrollen, fordi det er de som har mest kompetanse på området. Anderson (2004) viser til at foreldre rapporterer at det er vanskelig å ordne opp selv. Informantene peker også på at det er læreren som ser barnet i samspill med andre, og derfor stiller med bedre forståelse sammenlignet med foreldrene. Jensen og Jensen (2007) påpeker også lærerens overordnede ansvar for spillet i elevgruppen. I følge opplæringsloven er det skolens og lærerens plikt til å ivareta barnas psykososiale miljø dersom det forekommer mobbing (Opplæringsloven § 9a-3). Likevel viser Andersson (2004) til at mange foreldre opplever at dette ikke skjer.

Informantene peker videre på betydningen av å være gjennomtenkt og reflektert i møtet med foreldrene, og i den forbindelse blir sosiallærer nevnt som viktig ressursperson. Her er vi inne på lærerens behov for støtte, men dette viser også at det kan være behov for et forsterket og intensivt samarbeid for en periode. Nordahl (2007) viser også at det kan være fornuftlig med et forsterket samarbeid når barn viser alvorlige atferdsvansker som mobbing. Informantene viser til at de har behov for hyppigere møter med foreldrene i en gitt periode. Dette er i tråd med Nordahls (2007) definisjon av et forsterket og intensivt samarbeid. Ask og Gorseth (2004) viser til at et intensivt samarbeid må bygge på sterke samarbeidsrelasjoner med foreldrene. Her kan en derfor trekke paralleller til betydning av at læreren etablerer gode relasjoner med foreldrene.

4.5.2 Det første møtet

Informantene i studien ble spurt om foreldresamarbeidet knyttet til en ”spesiell sak”, hvor de har opplevd å lykkes med foreldresamarbeidet ved jentemobbing. Både i forhold til det første møtet og ved bruk av foreldregruppen i problemløsningen, vil jeg ta utgangspunkt i informantenes håndtering av den spesielle saken.

Først vil jeg gi et innblikk i foreldresamarbeidets start. Her er sitat fra to av informantenes fortellinger med utgangspunkt i disse spørsmålene fra intervjuguiden; Hvem tok først kontakt vedrørende mobbingen? Hvis foreldrene; hadde du kjennskap til dette på forhånd? Hvordan reagerte du? Hvis læreren; hadde foreldrene kjennskap til dette på forhånd? Hvordan reagerte de? Felles forståelse av situasjonen?

Informant A.

”Vi ble kontaktet av foreldrene til offeret først og reagerte med at dette hørtes ut som en veldig stygg sak, så kom foreldrene til sjefsmobberer på banen og fortalte sin historie. Den historien var totalt annerledes, der mobbeofferet også ble fremstilt som meget lite sympatisk og ufin. Skolen hadde ikke kjennskap til dette på forhånd, derfor ble jeg litt sjokkert og lurte veldig på hvorfor jeg ikke hadde sett det. Derfor måtte vi inn å undersøke dette nærmere. Det var ikke felles forståelse av situasjonen, foreldrene stod langt fra hverandre, og skolen visste jo ikke helt hvem som snakket sant”.

Informant B.

”Det var jeg som tok opp med moren at datteren ikke så ut til å ha det så bra på skolen, moren reagerte med å bli lettet og tok til tårer, og hun kunne bekrefte det jeg sa og fortalte at datteren ikke lenger hadde noen å være med på fritiden, at de andre unngikk henne. Det var felles forståelse mellom mobbeofferets mor og skolen, men mor til den ene mobberer trodde ikke umiddelbart på fremstillingen av situasjonen”.

Ser en på informantenes sitater varierer det hvem som tar kontakt med hvem angående mobbingen. Målet med de første samtalene er å skape felles forståelse (Roland, 2007). Derfor er det viktig at foreldrene til begge parter blir tatt i mot på en god måte. Dette er tråd med forskning (Roland, 2007). Felles forståelse vil være et viktig grunnlag for den videre problemløsningen. Her viser begge informantene til at det ikke var umiddelbar felles forståelse mellom de

involverte foreldrene. Her vil det være snakk om å prøve å komme frem til et samarbeid preget av kommunisativt makt. Realisering av kommunisativt makt forutsetter gjensidig forståelse, ærlighet i forhold til hverandre og at aktørene søker seg fram til å finne det som er normativt riktig (Nordahl, 2007).

Informant A forteller at det er foreldrene til mobbeoffer som tar kontakt med skolen først. Når det er foreldrene som tar kontakt med skolen er det viktig å møte foreldrene med forståelse, selv om skolen kan ha en annen oppfatning av situasjonen. Flere forskere påpeker betydningen av å ta foreldrenes bekymring på alvor (Andersson, 2004; Olweus & Roland, 1983; Roland, 2007; Simmons, 2002). Sett fra lærerens perspektiv er det mange sider ved en slik henvendelse som kan oppleves som ubehagelig. Forskning underbygger dette (Roland, 2007; Simmons, 2002). Likevel virker det ikke som om informantene i denne studien opplever det som et personlig nederlag, men heller som en overraskelse at læreren ikke har oppdaget noe.

Informant B viser til at skolen tar kontakt med foreldrene, dermed blir det viktig å tenke gjennom hvordan en vil legge frem saken. Forskning viser også til dette (Roland, 2007). Når det er skolen som tar kontakt med foreldrene må det gjøres på en slik måte at det ikke at en ikke skyver foreldrene fra seg. Hvis henvendelsen om mobbingen er fra skolen er det viktig at skolen tar kontakt på en slik måte at tilliten med hjem bevares (Rørnes, 2007).

4.5.3 Bruk av foreldregruppen som del av problemløsningen

Forskning omkring relasjonell aggresjon viser til at det kan være nyttig å jobbe med konteksten fordi både faktorer i hjemmeforhold, i jevnaldergruppen og i skolen kan inneholde opprettholdende faktorer (Yoon et al., 2004). Dette indikerer at det er behov for et tett samarbeid mellom hjem og skole ved jentemobbing. I den anledning ønsker jeg å trekke frem på hvilken måte læreren kan benytte seg av foreldregruppen som en styrke i problemløsningen.

Informantene håndterte samarbeidet med foreldrene på ulike måter, to av informantene forteller om bruk av foreldregruppen i problemløsningen, jeg velger her å presentere en av historiene. Her er sitat fra historien med utgangspunkt i disse spørsmålene fra intervjuguiden; Dersom håndtering i foreldregruppen: Beskriv hvordan? Faktorer i foreldregruppen som bidro til en god utvikling i saken? Hemmende faktorer? Hva kunne du gjort annerledes?

”Vi fikk dem med på et plenums møte, alle jenteforeldrene, der vi sammen laget en slik avtale (...), med sosiale regler. Da de fikk de reglene gikk det an å begynne å snakke konstruktivt med foreldrene og hvordan en skulle få til dette her. At foreldregruppen var godt kjent bidro til en god utvikling, samtidig var det jo krig mellom to foreldrepar. Men press fra de andre jenteforeldrene i klassen gjorde at alle foreldrene ble enige om foreldreavtalen. Hvis den (foreldreavtalen) i stedet for å komme med saken, men hadde kommet på forhånd.(...) Da hadde det vært mye enklere, da hadde de visst dette her, unngått mange ting, og blitt enige om hvordan en forholder seg til konflikter, som når tar vi som foreldregruppe kontakt med hverandre, hvor tidlig?”

Jeg mener utdraget over er et godt eksempel på å bruke foreldregruppen som en styrke for problemløsningen ved jentemobbing, ved å skape enighet i forhold til videre arbeid. Hvis en trekker linjer tilbake til at samtlige av informantene forteller om mer eller mindre langvarige konflikter mellom foreldrene, og sammenhengen mellom foreldregruppens kjennskap til hverandre og barnas klasse miljø, kan det tenkes at vi er innpå et viktig spørsmål. Kan foreldregruppen fungere som en ressurs for problemløsningen ved jentemobbing?

Med utgangspunkt i sitatene ser en her at læreren og skolen lagde en foreldreavtale for å komme til enighet. Foreldreavtalen inneholdt sosiale spilleregler for foreldrene seg i mellom og for foreldrenes samspill med barna. På denne måten kunne informanten i større grad ha en trygghet om gode betingelser i hjemmemiljøet. Informanten forteller at på bakgrunn av foreldreavtalen kunne de begynne å snakke sammen på en ordentlig måte. Informanten forteller at en fremmede faktor var at foreldregruppen var godt kjent, i denne sammenheng fikk dette stor betydning for foreldrepårene som hadde store konflikter og uoverensstemmelser seg i mellom. De ble av de andre foreldrene presset til enighet. Aronson (2004) viser i sin forskning til at det kan være lettere å gi etter for press dersom man identifiserer seg med normsetter. I dette tilfellet var foreldregruppen godt kjent, samtidig kan det tenkes at læreren hadde stor tillit hos foreldrene. Likevel er informanten avslutningsvis innom en viktig faktor når det gjelder jentemobbing, nemlig betydningen av å være i forkant og jobbe forebyggende. Informanten viser til at mye av dette kunne vært unngått dersom avtalen hadde vært etablert i forkant.

Hvilke fordeler kan bruk av foreldregruppen da ha? Yoon et al. (2004) påpeker betydningen av å arbeide med konteksten ved jentemobbing. Roland (2007) viser også til at det kan være

hensiktsmessig med et slikt møte når det er flere elever involvert i mobbingen, uten at hver og en av dem gjør dette ofte eller i grov grad. Jentemobbingen defineres og betegnes av informantene som kompleks og vanskeligere å håndtere. Dermed kan foreldregruppens involvering være en fordel for å komme frem til en løsning. En av fordelene kan være at foreldrene får innflytelse og medbestemmelse i problemløsningen, og at det kan tenkes å bidra til at tiltakene blir mer forpliktende og at endringen blir mer langvarig. Informanten viser til at dette ble tilfellet i denne saken. Resultatet av et samarbeid vil være avhengig av hvor forpliktet hver enkelt er (Nordahl, 2007). Nordahl (2007) viser at det er kun gjennom medvirkning og medbestemmelse at det blir et reelt samarbeid med konsekvenser for begge parter. Her viser også informanten til realisering av kommunikativ makt, gjennom å skape en felles forståelse blant foreldrene og sammen sette tiltak ut fra et normativt perspektiv (Nordahl, 2007). Sett i et speilingsperspektiv vil også foreldrene få større forståelse av hverandres situasjon dersom foreldregruppen er involvert. Dette er i tråd med forskning (Epstein, 2001b).

Jeg har ovenfor vist, etter min mening, et godt eksempel på hvordan en i sammenheng med jentemobbing kan benytte seg av foreldregruppen. Likevel kan det tenkes at denne type håndtering vil kreve en rekke kontekstuelle betingelser i skolen og hos foreldrene. Ulike faktorer i skoleledelse og skolekultur kan virke fremmende eller hemmende i denne sammenheng, jamfør tidligere drøfting. Westergård (2010b) påpeker at gode og velutviklede systemer i bunn kan være essensielt i krisesammenheng. En avgjørende faktor vil også være læreren. Det er stor forskningsmessig enighet om at lærerens kompetanse er viktig faktor i foreldresamarbeidet (Davis, 1999; Drugli & Onsøien, 2010; Jensen & Jensen, 2007; Westergård, 2010b). Kompetente lærere er trygge lærere (Drugli & Onsøien, 2010; Westergård, 2010b). Denne type håndtering vil også kreve grundig refleksjon og god planlegging fra lærerens side. Nordahls (2007) forskning viser til betydningen av god planlegging. Det kan også være stort behov for støtte både i form av kollegastøtte og muligens anerkjennelse fra foreldrene. Forskning viser også til betydningen av støtte (Drugli & Onsøien, 2010; Jensen & Jensen, 2007; Midthassel, 2003; Olweus, 2001; Røkenes & Hanssen, 2002; Westergård, 2010b), og anerkjennelse fra foreldrene (Nordahl, 2007). Individuelle faktorer hos foreldrene og foreldregruppen vil også kunne spille en viktig faktor. Blant annet kan foreldrenes kapital og foreldregruppens kjennskap til hverandre være viktig. Nordahls (2007) forskning peker i den retningen.

4.5.4 Oppsummering

Ved problemløsningen ved jentemobbing viser informantene til prinsipper om at skolen må fremtre tydelig og med stor kompetanse på feltet, videre at læreren må møte gjennomtenkt og reflektert. Det kan også for en periode kan være hensiktsmessig med et forsterket og intensivt samarbeid. Informantene er også innom betydningen for lærerens behov for støtte. Resultatene viser også til at skolen og læreren må være bevisst på betydningen av det første møtet, både ved å ta foreldrenes bekymringer alvorlig, men også hvordan en går frem i håndteringen. Siste sitat viser hvordan en kan benytte seg av foreldregruppen som styrke i problemløsningen. Selv om det over tid har vært konflikter innad i foreldregruppen, blir det laget en foreldreavtale og at foreldrene på den måten blir presset til enighet. Likevel påpeker informanten at dersom avtalen hadde blitt etablert i forkant, kunne mye vært unngått. Det kan se ut som om foreldregruppens involvering i problemløsningen kan sies å være en fordel i denne type saker, for å få partene mer forpliktet og endringer til å bli mer varige. Flere av informantene benytter seg likevel ikke av foreldregruppen i problemløsningen. Det vises også til at foreldregruppens involvering vil avhenge av i hvilken grad foreldrene kjenner hverandre og individuelle faktorer hos foreldrene.

4.6 Forebygging og tidlig intervensjon

Det er ved flere anledninger i oppgaven blitt antydning at tydelige prinsipper om forebygging og tidlig intervensjon kan hindre utviklingen av jentemobbing. Informantene ble i denne studien spurt om hvordan de kunne forebygge for å unngå jentemobbing. Her er eksempler på sitater;

”En foreldregruppe som er samkjørte og har samme holdninger til ting vil kunne virke forebyggende”.

”Trivselsundersøkelser kan være gi oss viktige indikatorer for hvordan jentene har det”.

”Som lærer klarer du ikke kontrollere bort jentemobbingen, derfor handler det i stor grad om holdningsskapende arbeid ved for eksempel å sette fokus på hvordan det oppleves å være mobbeoffer, hvordan det føles og hva det kan gjøre med livet”.

”Vi har kjøpt inn leker for 50 000 kr, enhjulssykler, andre sykler, diablos, badminton, curling og masse annet. Vi fikk mye aktivitet og det medfører at vi lettere ser hvem som står rolig og alene”.

Sitatene påpeker viktige sider som kan være til hjelp ved forebygging for å unngå jentemobbing; Samkjørte foreldregrupper, trivselsundersøkelser, holdningsskapende arbeid og aktivitet. Foreldregruppens kjennskap til hverandre kan ha en forebyggende effekt ved at foreldrene i større grad kan opptre som samlet gruppe og en fordel i selve problemløsningen ved at det vil være lettere å komme til enighet. Westergård (2010b) viser som nevnt til at foreldrenes kjennskap til hverandre kan ha stor betydning for klassemiljøet og ved håndtering av konflikter. I forhold til Epsteins (2001b) teori om overlappende sfærer er det gunstig for elevens læring og utvikling at både hjem og skole har tette bånd, men også at foreldrene kjenner hverandre. Dette er også i samsvar annen skole og hjem forskning (Jensen & Jensen, 2007; Nordahl, 2007).

Trivselsundersøkelser som del av det forebyggende arbeidet, kan være et viktig redskap for å få kartlagt det sosiale miljøet og samspillet mellom elevene. Informantene viser til at fordelene med trivselsundersøkelser er at det kan fange opp problemer som læreren ikke har sett eller hørt om. Med tanke på at atferden ved jentemobbing betegnes som skjult og kompleks (Björkqvist et al., 1992; Crick et al., 1999; Galen & Underwood, 1997), kan en trivselsundersøkelse gi læreren verdifulle signaler om samspillet mellom elevene.

Holdningsskapende arbeid vil være en viktig forebyggende faktor for all type sosial og emosjonell problematikk (Nordahl, 2002). Yoon et al.(2004) påpeker i forhold til relasjonell aggresjon at jentene får vite om og blir bevisst konsekvensen av den type atferd. Siden mange av disse jentene har foreldre som ikke anerkjenner denne atferden som bekymringsfull (Fields et al., 2009), kan det tenkes å være ekstra viktig at skolen og lærere signaliserer klare holdninger til elevenes sosiale atferd. Som innledningsvis nevnt i drøftingen, peker flere av informantene på betydningen av at skolen bør ha en tettere sosial oppfølging av barna. I forhold til aktivitet påpeker Owens, Shute og Slee (2000) at det kan være viktig å finne meningsfulle aktiviteter for jentene, slik at det ikke er den heteste sladder som opptar dem i friminuttet. Dette underbygger betydningen av aktivitet.

Selv om prinsippet om tidlig intervensjon ikke blir nevnt i forbindelse med forebygging, viser informantene til betydningen av dette prinsippet flere ganger i løpet av studien. Tidlig intervensjon, både i forhold til håndtering av problematikken i elevgruppen og å etablere et godt foreldresamarbeid, kan redusere omfanget av jentemobbing og dermed bidra til å fremme foreldresamarbeidet.

5.0 AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Utvalget i denne studien er relativt lite, av den grunn kan ikke funnene overføres til å gjelde alle situasjoner hvor hjem og skole sammen skal bekjempe jentemobbing. Som påpekt i metoddelen kan det også stilles spørsmålsteget om utvalget er skjevt (Thagaard, 2009). Likevel tror jeg at man trenger gode eksempler for å få ny innsikt, økt forståelse og gi nye muligheter for den vanskelige oppgaven foreldresamarbeid ved jentemobbing kan være. Som nevnt tidligere kan man lære mye når man har fokus på muligheter, ressurser og positive krefter (Andersson, 2004). Resultatene i studien viser til flere klare faktorer som kan ha betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing.

Resultatene viser at informantene definerer et godt samarbeid mellom skole og hjem med utgangspunkt i flere av Nordahls (2007) kvalitetskriterier. Med bakgrunn i de ulike typene av foreldresamarbeid, viser resultatene til det direkte samarbeidet som en viktig del av problemløsningen. Likevel viser resultatene at en i større grad bør ha fokus på det kontaktløse samarbeidet og at samarbeidet bør ha større fokus på barnets sosiale atferd. Resultatene viser at det i flere tilfeller også et behov fra foreldrenes side. Å være tidlig ute var også en faktor som gikk igjen, både i forhold til å etablere tidlig kontakt med foreldrene, men også tidlig signalisere felles sosiale forventninger til elevene. Når det gjelder ulike nivå av samarbeid viser resultatene at informasjonsutvekslingen bør skje på en slik måte at det legger tilrette for det videre samarbeidet preget av dialog og drøftinger. Resultatene viser til bruk av foreldremedvirkning ved sosiale aktiviteter, men i liten grad ved faglig. Dette underbygges også av forskning (Imsen, 2009). Disse resultatene viser at det bør ligge til grunn en del kvalitetsmessige kriterier for samarbeidet mellom hjem og skole ved jentemobbing, samt at en bør legge til rette for dialog og drøftinger. Foreldresamarbeidet ved jentemobbing bør være i form av direkte samarbeid, samt at en i større grad må vektlegge betydningen av det kontaktløse samarbeidet. Davis (1999) påpeker det kontaktløse samarbeidet som svært betydningsfullt.

Flere forskere viser til ledelsens betydning for samarbeidet mellom hjem og skole (Davis, 1999; Nordahl, 2007). Flere forskere har også vist til sammenhengen mellom gode systemer i bunn og kvaliteten av foreldresamarbeidet (Davis, 1999; Epstein, 2001a, 2001b; Nordahl, 2007; Westergård, 2010b). Studien har vist en rekke faktorer på skolenivå som kan være betydningsfulle i samarbeidet med foreldrene ved jentemobbing. Eksempelvis peker resultatene

på skoleledelsen som viktig drivkraft for samarbeidet, samt at det er klare rutiner for samarbeidet. Likevel kommer det ikke tydelige frem om rutinene bør være på skolenivå. Den samme tendensen ser en når det gjelder nedskrevne forventninger mellom hjem og skole. Resultatene viser også her til betydningen av å engasjere foreldrene tidlig. I forhold til skolekultur vises det til at skolen bør være mottagelig og åpen for kontakt fra foreldrene, for på den måten å signalisere lav terskel for foreldrene til å ta kontakt. Disse resultatene viser at det bør ligge til grunn en del avklaringer i skoleledelsen og skolekulturen for å sikre kvaliteten på samarbeidet, men at det nødvendigvis ikke trenger å ha en avgjørende betydning for samarbeidet i forbindelse med foreldresamarbeid ved jentemobbing.

Flere forskere er entydige på at lærerens kompetanse er en avgjørende faktor i foreldresamarbeidet (Davis, 1999; Drugli & Onsøien, 2010; Jensen & Jensen, 2007; Westergård, 2010b). Studiens resultater peker i samme retning. I forhold til faktorer hos læreren som kan ha betydning i foreldresamarbeidet, vises det til en rekke personlige egenskaper. Resultatene viser tydelig betydningen av å skape gode relasjoner og legge til rette for god kommunikasjon med foreldrene. Her er det samsvar med definering av et godt samarbeid mellom hjem og skole. Resultatene viser også her at læreren bør fremstå på en slik måte at det signaliserer en lav terskel i møte med foreldrene, dette ble også nevnt i forbindelse med skolekultur. Med tanke på å bygge gode relasjoner med foreldrene viser resultatene til betydningen av det første møte eller første henvendelse, klare forventninger mellom partene, samt at læreren er tydelig og fremstår med stor kompetanse. I tillegg viser resultatene også til at lærerne har behov for å utvikle egen kompetanse, men det vises lite til skolens og skoleleders ansvar i forhold til dette. Erfaring blir trukket frem som viktig i utvikling av egen kompetanse. Ellers viset det til et klart behov for støtte, både i form av rådgøring, men også som konkret støtte. Resultatene viser at læreren er en betydningsfull og avgjørende faktor ved foreldresamarbeidet ved jentemobbing. Det vises til at læreren må være gjennomtenkt reflektert i møte med foreldrene, slik at det blir lagt gode premisser for det videre samarbeidet. Resultatene viser også til lærerens utvikling av kompetanse som viktig i denne sammenheng.

Organiseringen av og innholdet i samarbeidet mellom hjem og skole må være slik at ingen foreldre blir utelatt (Nordahl, 2003). Resultatene viser at lærerne har et ønske om best mulig å legge til rette for samarbeidet med alle foreldre. Videre viser resultatene til et klart behov fra

foreldrenes side å oppleve å bli støttet, dette gjelder foreldrene til begge parter. Når det gjelder faktorer i foreldregruppen viser resultatene klart til konflikter innad i foreldregruppen. På tross av dette påpekes det at foreldregruppen kan ha en viktig betydning ved håndteringen av jentemobbingen. Videre vises det til foreldregruppens kjennskap til hverandre som viktig for å lykkes med samarbeidet i denne sammenheng, men også som en viktig forebyggende faktor. Dette er i tråd med forskning (Nordahl, 2007; Westergård, 2010b). Resultatene kan indikere at foreldrene bør føle seg støttet, samt at foreldregruppen på tross av konflikter kan spille en betydelig rolle i problemløsningen.

I denne studien ønsker jeg også å belyse hvilke sider av jentemobbing som interaksjon som kan gjøre et samarbeid med foreldrene komplekst og vanskelig. Resultatene i studien viser til flere faktorer ved jentemobbing som kan ha innvirkning på samarbeidet. Blant annet blir det påpekt at atferden kan oppleves som mer kompleks sammenlignet med klassisk mobbing, og at dette kan resultere i usikker håndtering. Det vises også på at det kan være vanskelig å få en oversikt over hvem som blir mobbet og hvem som mobber, dette kan også vanskeliggjøre håndteringen. Som nevnt kan lærerens usikre tiltak hos elevene, tenkes å føre til usikre tiltak i forhold til foreldresamarbeidet. I forhold til at familien er en svært viktig læringsarena for relasjonell aggresjon, kan det tenkes at foreldre kan ha problemer med å anerkjenne egen atferd som problematisk og dermed være lite villige til å endre egen atferd som rollemodeller. Foreldrene kan derfor oppleves som en opprettholdende faktor ved jentemobbingen. Resultatene viser til dette. På bakgrunn av foreldrenes bruk av maktstrategier kan det også tenkes at det kan problematisere relasjonen mellom foreldre og lærer, og dermed vanskeliggjør samarbeidet. Oppsummert kan en si at det finnes flere sider ved jentemobbing som interaksjon som kan vanskeliggjøre et samarbeid, både når det gjelder atferd, håndtering, opphav og kontekst.

I forhold til problemløsningen av jentemobbingen viser resultatene til prinsipper om at skolen må fremtre tydelig og med stor kompetanse på feltet, videre at læreren må møte gjennomtenkt og reflektert, samt at det kan være hensiktsmessig med et forsterket og intensivt samarbeid. Resultatene viser også lærerens behov for støtte. Når det gjelder betydningen av det første møtet, vises det til at skolen og læreren må være bevisst i møtet med foreldrene. Både ved å ta foreldrenes bekymringer alvorlig, men også hvordan en går frem i håndteringen.

Et siste fokusområde i denne studien var å si noe om på hvilken måte foreldrene som gruppe kan være en styrke i håndteringen av jentemobbing. Disse resultatene er knyttet opp mot håndtering av den ”spesielle saken”. Resultatene viser at selv om det over tid har vært konflikter innad i foreldregruppen, kan det være hensiktsmessig å bruke foreldregruppen i problemløsningen. Resultatene påpeker at foreldregruppens kjennskap til hverandre kan være en fremmede faktor her. Foreldrene blir på den måten ”presset” til enighet. Det kan se ut som om foreldregruppens involvering i problemløsningen er en fordel i denne type saker, for å få partene mer forpliktet og endringen mer varig. Likevel påpekes det at dersom avtalen hadde vært etablert i forkant, kunne mye vært unngått. Resultatene viser at de flere av informantene ikke benytter seg av foreldregruppen som del av problemløsningen. Det kan derfor sies å være en fordel å benytte seg av foreldregruppen, men ikke en avgjørende faktor for foreldresamarbeidet. Dessuten vil foreldregruppens involvering avhenge av i hvilken grad foreldrene kjenner hverandre og individuelle faktorer hos foreldrene.

Resultatene er tydelige på betydningen av å arbeide forebyggende og behovet for tidlig intervensjon. I forhold til forebyggende tiltak vises det til fire områder som kan være til hjelp for å unngå jentemobbing; Samkjørte foreldregrupper, trivselsundersøkelser, holdningsskapende arbeid og aktivitet. Når det gjelder forebyggende arbeid og prinsippet om tidlig intervensjon kan det redusere omfanget og kompleksiteten av jentemobbing, og dermed være en fremmede faktor ved foreldresamarbeidet.

5.1 Mulige praktiske implikasjoner

Denne studien har vist flere interessante resultat, og dersom en skal stole på det som her har blitt presentert, utpeker det seg flere forhold som kan være sentrale å ta hensyn til når det kommer til praksis. I følgende avsnitter vil jeg peke på noen mulige praktiske implikasjoner, sett forbindelse med studiens drøfting av resultat.

Resultatene viser at det i liten grad eksisterer klare rutiner og forventninger til foreldrene på skolenivå. Med tanke på dette bør skolen i større grad formalisere samarbeidet ved å legge til rette for felles rutiner og retningslinjer for samarbeidet mellom hjem og skole. Flere forskere har vist til sammenhengen mellom gode systemer i bunn og kvaliteten av foreldresamarbeidet (Davis, 1999; Epstein, 2001a, 2001b; Nordahl, 2007; Westergård, 2010b). Felles system i bunn kan være essensielt i krise-sammenheng (Westergård, 2010b), samt at det kan kvalitetssikre de

vanskelige samtaler med foreldrene (Drugli & Onsøyen, 2010). Forslag til dette kan eksempelvis være å etablere felles informasjonsrutiner, felles foreventninger mellom hjem og skole, og felles rutiner for hvordan en kan involvere foreldrene mer aktivt i skolen. Det kan også være en fordel at dette blir skriftliggjort (Davis, 1999). Resultatene viser til at det kan ha betydning at skoleleder er en drivkraft for samarbeidet. På bakgrunn av dette bør skoleleder i større grad poengtere betydningen av foreldresamarbeid til de ansatte på skolen, og påse at dette viderefremmes til foreldrene. Dette er i tråd med forskning (Davis, 1999; Drugli & Onsøyen, 2010). Det er videre viktig at ledelsen blir bevisst sin rolle som kulturformidler i skolen og den betydning det kan for foreldresamarbeidet. Dette er i samsvar med forskning (Nordahl, 2007). Resultatene viser også at lærerens kompetanse er viktig, likevel kommer ikke dette frem som et ansvar på skolenivå. Skoleleder bør derfor legge til rette for at lærere får nødvendig kompetanseheving, slik at lærere blir rustet på utfordrende samarbeid mellom hjem og skole. Dette kan blant annet gjøres ved å utvikle en kultur for å samarbeide med foreldrene, og en for samarbeidskultur mellom kolleger, slik at det er rom for veiledning og refleksjon rundt vanskelige tema. Westergård (2010b) poengterer også dette.

Flere forskere er viser til lærerens kompetanse som en avgjørende faktor i foreldresamarbeidet (Davis, 1999; Drugli & Onsøyen, 2010; Jensen & Jensen, 2007; Westergård, 2010b). Resultatene i studien peker i samme retning. Resultatene viser at informantene er opptatt av gode relasjoner og god kommunikasjon i møte med foreldrene. På bakgrunn av dette bør alltid læreren strebe etter en best mulig relasjon med foreldrene. Læreren må være villig til å reflektere over egne handlinger og forståelser og eventuelt endre disse i et samspill med foreldre og barn (Drugli & Onsøyen, 2010; Jensen & Jensen, 2007). Resultatene viser også at skolen og foreldre ser et behov for en sterkere involvering i barnas liv. Dette kan gjøres at lærere tar innover seg den betydningen foreldresamarbeid har og viderefremmer dette til foreldrene. Videre kan læreren legge til rette for større foreldreinvolvering ved å gi foreldrene konkrete tips og råd i forhold til å følge opp barnas hjemmearbeid, kurse foreldrene i ulike tema, samt påpeke betydningen av at foreldrene har felles sosiale regler for barna. Epstein (2001b) viser til at foreldre opplever det som positivt dersom lærere prøver å involvere dem i skoleaktiviteter. Resultatene indikerer at foreldregruppens kjennskap til hverandre er en viktig faktor i forhold til problemløsningen i den ”spesielle saken”. Lærerne bør derfor legge til rette for at foreldregruppen blir bedre kjent.

Nordahl (2007) påpeker også dette. Det kan eksempelvis gjøres ved å legge til rette for samarbeidsaktiviteter på foreldremøtene, oppmuntre til treffpunkt etter skoletid, samt signalisere fordelene med at foreldrene kjenner hverandre til foreldrene.

I forhold til den ”spesielle saken” viser resultatene at det er konflikter mellom foreldrene, samt at foreldregruppen kan være en opprettholdende faktor for mobbingen. Relasjonell aggresjon må ses på som et relasjonelt fenomen og derfor må problemløsningen involvere alle parter og konteksten der mobbingen foregår (Yoon et al., 2004). Yoon et al. (2004) viser til at skoleomfattende program er nødvendige. Det viser behovet for at skole, foreldre og barn må være sammen om å løse opp i denne problematikken. Det innebærer videre at skoleledere og lærere må øke sin kunnskap omkring temaet relasjonell aggresjon, for å få økt bevissthet om hvilke skader denne atferden har. Videre påpeker det betydningen av å skape gode klassemiljø som verdsetter prososial atferd og at holdningsskapende arbeid er viktig ingrediens i klassemiljøutviklingen. Skolen og lærerne må også signalisere genuin respekt for alle elever. Avslutningsvis må skolen bevisstgjøre foreldrene og gi kunnskap om relasjonell aggresjon og vise til den betydning de har rollemodeller. Yoon et al. (2004) viser også til dette som sentrale tiltak.

5.2 Videre forskning

Med utgangspunkt i denne studien kan det se ut som om det er potensial for kompetanseutvikling innenfor håndtering av mer komplekse samarbeid mellom hjem og skole, og da spesielt i forhold til jentemobbing. Fordi foreldresamarbeid ved jentemobbing er et lite utforsket felt, kan det være spennende å videreutvikle forskningsområdet. Forslag til videre forskning vil være å sette fokus på foreldregruppens betydning i problemløsning, ved å få foreldrene innfallsvinkel til tematikken. Å få foreldrene i tale ville gitt studien ny og interessant kunnskap. Videre kunne det vært interessant og forsket på utprøving av ulike tiltak som skissert under praktiske implikasjoner. Det kunne også vært interessant å replisere studien, for å se om resultatene samsvarer med hverandre.

Litteraturliste

- Andersson, I. (2004). *Lyssna på föräldrarna: Om mötet mellan hem och skola*. Stockholm: HLS förlag.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291-322.
- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality & Social Psychology Review (Lawrence Erlbaum Associates)*, 9(3), 212-230.
- Arfwedson, G., & Viken, E. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli.
- Aronson, E. (2004). *The social animal*. New York: Worth Publisher.
- Ask, K.-S., & Gorseth, S. (2004). *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*. Grimstad: Unikurs.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base: tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Fredriksberg: Det lille forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk: foreldrenes og samarbeidets vilkår*. Oslo: Universitetsforl.
- Casey-Cannon, S., Hayward, C., & Gowen, K. (2001). Middle-School Girls' Reports of Peer Victimization: Concerns, Consequences, and Implications. *Professional School Counseling*, 5(2), 138.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74.
- Crick, N. R., Werner, N., Casas, J., O'Brien, K., Nelson, D., & Grotpeter, J. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. *Nebraska Symposium on Motivation*, 45, 75-141.
- Crick, N. R., & Werner, N. E. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. *Child Development*, 69 (6), 1630-1639.
- Davis, D. (1999). Looking back, looking ahead: reflections on lessons over twenty-five years. In F. Smit (Ed.), *Building bridges between home and school / ed. by: Frederik Smit.... et al.* (pp. 66). Nijmegen: ITS, Institute for Applied Social Science.
- Drugli, M. B., & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler: gode dialoger*. [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.
- Edwards, P., & Garcia, G. (1991). Parental involvement in mainstream schools. In M. Foster (Ed.), *Readings on equal education: Qualitative investigations into schools and schooling*. New York: AMS Press.
- Epstein, J. L. (1985). A question of merit: Principals' and parents' evaluations of teachers. *Educational Researcher*, 14, 3-10.
- Epstein, J. L. (2001a). Building Bridges of Home, School, and Community: The Importance of Design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1/2), 161-168.

- Epstein, J. L. (2001b). *School/family/community Partnerships: Caring for the Children We Share* (Vol. Vol. 76).
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle. *Elementary School Journal*, 91(3), 289.
- Ericsson, K., & Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre: om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax Forlag.
- Fields, J. E., Kolbert, J. B., Crothers, L. M., & Hughes, T. L. (2009). *Understanding Girl Bullying and What to Do About It. Strategies to Help, Heal and Divide*. Thousand Oaks: Corwin.
- Flack, T. (2005). *Kan stress i jentegrupper relatert til behov for tilhørighet føre til bruk av relasjonell aggresjon?*, T. Flack, Stavanger.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589–600.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Helle, L. (2003). *Mellomtrinns læreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Idsøe, T. (2009). *Forelesning i skadevirkninger av å være utsatt for mobbing. 06.05.2009*. Universitetet i Stavanger.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, E., & Jensen, H. (2007). *Professionelt forældresamarbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Levin, I., & Trost, J. (2005). *Hverdagsliv og samhandling: med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds apart: relationships between families and schools*. New York: Basic Books.
- Loona, S. (1995). Den norske skolen og innvandrere foreldre: Er et jevnbyrdig samarbeid mulig? In P. Arneberg & B. Ravn (Eds.), *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis forlag.
- Lyngnes, K. M., & Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Universitetsforl.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Midthassel, U. V. (2003). *Skolens handlingsplan mot mobbing: introduksjon og mal*. [Stavanger]: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nielsen, H. B., & Rudberg, M. (1989). *Historien om jenter og gutter: kjønns sosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T. (2000a). *En skole - to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2000b). *Samarbeid mellom hjem og skole: en kartleggingsundersøkelse*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Rapport 13/03. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Skilbrei, M.-L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA Rapport 13/2002.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (2001). *Olweus kjerneprogram mot mobbing og antisosial atferd i skolen. En lærerveiledning*. Versjon III. Bergen: HEMIL-senteret, Univeristetet i Bergen.
- Olweus, D., & Roland, E. (1983). *Mobbing: bakgrunn og tiltak*. [Oslo]: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, pp67-83.
- Pepler, D. J. (2005). *The development and treatment of girlhood aggression*. London: Lawrence Erlbaum.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ringdal, K. (2001). *Enhhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (1998). *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell Forlag.
- Roland, E. (1999). *School influences on bullying*. Stavanger: Rebell forlag.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller briste: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rørnes, K. (2007). *Det motstandsdyktige "mobbeviruset": hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole? : strategi - planer - tiltak*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sandbæk, M. (2000). Foreldre som aktører i kontakt med offentlige hjelpetjenester. *Nordisk Sosialt Arbeid* 20 (2), 101-111.
- Sandstrom, M. J. (2007). A link between mothers' disciplinary strategies and children's relational aggression. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(3), 399-407.
- Simmons, R. (2002). *Odd girl out: the hidden culture of aggression in girls*. New York: Harcourt.
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Sletten, M. A., Sandberg, N., & Nordahl, T. (2003). *Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring: behovsstyrt samarbeid - holder det?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Westergård, E. (2007). Do Teachers Recognise Complaints from Parents, and If Not, Why Not? *Evaluation & Research in Education*, 20(3), 159-178.
- Westergård, E. (2010a). Partnership, participations and parental disillusionment in home-school contacts: A study in two schools in Norway. *Pastoral Care in Education*, accepted.
- Westergård, E. (2010b). Respekt kurs. Stavanger; 6. april, 2010.
- Westergård, E., & Galloway, D. (2004). Parental Disillusionment with School: prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, No. 2.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Yoon, J. S., Barton, E., & Taiariol, J. (2004). Relational Aggression in Middle School: Educational Implications of Developmental Research. *Journal of Early Adolescence*, 24(3), 303-318.

Internetttsider ;

<http://saf.uis.no/forskning/mobbing/jentemobbing/article1569-942.html> 25.04.2010

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html> 18.05.2010

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html> 18.05.2010

Vedlegg

1. Kvittering på melding fra NSD
2. Informasjonsskriv til informanter
3. Samtykkeerklæring
4. Intervjuguide

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 11.01.2010

Vår ref: 23296 / 2 / IBH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23296	<i>Skole og hjem samarbeid ved jentemobbing</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Elsa Westergård</i>
Student	<i>Silje Norland Krane</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

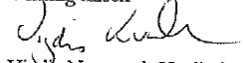
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 10.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Ingvild Bergan

Kontaktperson: Ingvild Bergan tlf: 55 58 32 32

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Silje Norland Krane, Nonsberggtunet 8, 4050 SOLA

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

23296

Utvalget består av 6 lærere. Førstegangskontakt opprettes av studenten. Datamaterialet samles inn ved personlige intervju, som det gjøres lydopptak av. Lydopptak behandles elektronisk.

Det gis skriftlig informasjon til utvalget, og innhentes muntlig samtykke til deltakelse. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet, forutsatt at det opplyses at alle personopplysninger anonymiseres eller slettes når oppgaven er ferdig i juni 2010. Det fremgår nå kun at lydopptakene slettes innen dette tidspunktet.

Det forutsettes at det ikke registreres personopplysninger om elever eller andre som ikke selv inngår i utvalget.

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første alternativ (samtykke).

Det legges til grunn at bruken av privat pc er i tråd med Universitetet i Stavanger sine interne retningslinjer for informasjonssikkerhet.

Innen prosjektslutt 10. juni 2010 anonymiseres datamaterialet. Ombudet minner om at med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller kode.

Vedlegg 2

INFORMASJONSSKRIV:

**FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I ET FORSKNINGSPROSJEKT OM
FORELDRESAMARBEID OG JENTEMOBING.**

Mitt navn er Silje Norland Krane, og jeg er student ved Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg skal denne våren skrive masteroppgave i spesialpedagogikk under veiledning av Elsa Westergård fra Senter for Atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. I den forbindelse kommer herved en forespørsel om å delta i intervju.

Prosjektets formål er å se på hvilke faktorer som kan ha betydning for foreldresamarbeidet ved jentemobbing. Jeg ønsker å bygge min empiri på intervju fra seks lærere, fordelt på ulike barneskoler. Jeg vil bruke lydopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Hvert intervju vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Informasjonen jeg er interessert i å innhente dreier seg om læreres forståelse av hvilke faktorer som kan ha betydning for å lykkes med foreldresamarbeidet ved jentemobbing.

Personopplysninger og data som innhentes ved hjelp av intervju vil bli anonymisert. Jeg er underlagt taushetsplikt og all data vil bli behandlet konfidensielt. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig i juni 2010. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.

Dersom du lurer på noe, kan jeg kontaktes på telefonnummer; 48607617. Min veileder er også å treffe ved Senter for atferdsforskning, på telefon; 51832935.

Det understrekes om at deltakelse er frivillig, og at samtykke om å delta i mine intervju kan trekkes tilbake på hvilket som helst tidspunkt uten at man må oppgi grunn.

Med vennlig hilsen

Silje Norland Krane

Vedlegg 3

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien med tema; Foreldresamarbeid og jentemobbing fra Silje Krane. Jeg kan stille på intervju.

Dato:.....

Signatur:

Vedlegg 4

INTERVJUGUIDE

Bakgrunnsspørsmål.

Alder.

Kjønn.

Hvor lenge har du arbeidet på arbeidsplassen?

Hvilken bakgrunn har du?

GENERELT

Hva legger du i begrepene;

Hjem og skole samarbeid

Et godt hjem og skole samarbeid?

Forhold i skolen som har betydning for samarbeidet?

Forhold hos pedagogen som har betydning for samarbeidet?

Jentemobbing

Jentemobbing.

Utvikling/opphav til jentemobbing?

Relasjoner

Betydningen av gode relasjoner?

Støtte

Lærerens støtte til foreldre?

GENERELT

Skole og hjem samarbeid

Skolens rutiner.

Skolens forventninger til foreldrene (skriftlige?).

Dine rutiner i forhold til foreldregruppen og enkelt foreldre?

Dine forventninger til foreldrene.

Foreldrenes forventninger til deg?

GENERELT

Relasjonen mellom foreldre og lærer

Hvordan bygge gode relasjoner?

Hvilke forhold kan hindre utvikling av en god relasjon.

Motsetninger mellom foreldre og lærere?

Håndtering av motsetninger mellom foreldre og lærer?

Ivareta hele foreldregruppen?

Den gode dialogen mellom foreldre og lærer?

Konflikter i hjem og skole samarbeidet?

Støtte i konflikter?

GENERELT

Jentemobbing og foreldresamarbeid

Forebygging og avdekking.

Har skolen en mobbeplan?

Hvordan arbeide forebyggende for å unngå mobbing/ jentemobbing?

Hvilke faktorer kan indikere at det er jentemobbing i en gruppe?

Hvordan kan du identifisere (se) tegn som kan tyde på jentemobbing?

Har du tanker om hvordan arbeide med foreldrene som gruppe, for å forebygge i forhold til ulike vansker (mobbing, jentemobbing, dårlig klassemiljø)?

Ser du forskjeller mellom håndtering av ”vanlige” mobbesituasjoner og jentemobbing?

Hvilke?

Opplever du at du har tiltrekkelig kompetanse til å arbeide med jentemobbing?

DEN SPESIELLE SAKEN

Håndtering av situasjonen.

Hvor lenge har/hadde du arbeidet med den aktuelle elevgruppen?

Fortell om ”saken”?

Hvordan avdekket/oppdaget dere mobbingen?

Hvem tok først kontakt vedrørende mobbingen?

Hvis foreldrene; hadde du kjennskap til dette på forhånd?

Hvis læreren; hadde foreldrene kjennskap til dette på forhånd?

Felles forståelse av situasjonen?

Tidligere erfaringer.

Problemløsningen:

- Hvordan foregikk dette?
- Hvem tok initiativ?
 - Hvis foreldrene; hvordan reagerte du på dette?
 - Hvis læreren; hvordan reagerte foreldrene?
 - Bidro begge parter?
 - Barrierer?
 - Faktorer som fremmet?
 - Støtte i kollegiet?
 - Støtte hos ledelsen?

Dersom håndtering i foreldregruppen:

- Beskriv hvordan?
- Faktorer i foreldregruppen som bidro til en god utvikling i saken?
- Hemmende faktorer?
- Hva kunne du gjort annerledes?

Dersom ikke håndtering i foreldregruppen:

Har du tanker om hvordan du kunne brukt foreldregruppen?

GENERELT

Foreldresamarbeid kan ha ulike former;

- det representative (FAU, klassekontakt),
 - det direkte (konferansetimer, foreldremøter)
 - det kontaktløse samarbeidet = er den tause formen for samarbeid, som handler om måten det snakkes om skolen i hjemmet.
- a. Hva tenker du at det representative samarbeidet kan bidra med ved jentemobbing?

b. Hva tenker den direkte formen for samarbeid kan bidra med?

c. Hva tenker det kontaktløse samarbeidet kan bidra med?

Hvilke hensyn må tas i forhold til mobbeofferets foreldre?

Hvilke hensyn må tas i forhold til mobbers foreldre?

Opplevde du noe som utfordrende/vanskelig i samarbeidet?

Hvilket bilde har du av de involverte familiene?

a. Mobbeoffer.

b. Mobber.

Hvem av foreldrene opplevde du som mest aktiv i samarbeidet med skolen?

Hvorfor mener du at dere hadde en positiv utgang på denne saken?

Hvorfor tror du andre kan mislykkes i denne type saker?

Hvordan kan du som lærer bedre imøtekomme eventuelle utfordringer ved jentemobbing?

Har du noen råd til lærere som møter på jentemobbing?