



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

**MASTEROPPGAVE**

**Studieprogram:**

Grunnskolelærerutdanning 1-7.trinn

**Semester:** Vårsemester

**År:** 2023

**Forfatter:** Marianne Horpestad

**Veileder:** Førsteamanuensis Dziuginta Baraldsnes

**Tittel på masteroppgaven:** En kvalitativ studie av foreldres opplevelse av skolens samarbeid i håndhevingen av aktivitetsplikten i 9A-saker i grunnskolen

**Engelsk tittel:** A qualitative study of how parents experience the school cooperation in bullying cases in primary school, focusing on how the schools are enforcing the obligation to act in the Norwegian law of education in order to ensure that pupils have a good psychosocial school environment

**Emneord:** Mobbing, oppfølging, aktivitetsplikten, 9A-sak, foreldresamarbeid, konsekvenser av mobbing

**Antall ord:** 34 538

**Antall vedlegg/annet:** 6

Stavanger, 2.juni 2023

## Forord

Ved innlevering av masteroppgaven våren 2023 markeres slutten på et femårig utdanningsløp på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger. Arbeidet med studiet i løpet av disse fem årene og avslutningsvis med masteroppgaven har bidratt med ny kunnskap, nye erfaringer og motivasjon som jeg tar med meg inn i jobben som lærer. Prosessen med å skrive masteroppgaven har vært krevende, men samtidig lærerik. Den har bidratt til en kunnskapsutvikling for meg og har belyst viktige aspekter som jeg tror vil være sentrale i min hverdag som lærer.

Jeg er veldig takknemlig for all støtte og hjelp jeg har fått i arbeidet med å skrive denne masteroppgaven. Jeg ønsker først og fremst å takke de fem foreldrene som stilte opp som informanter i studien. De ga meg et verdifullt innblikk i deres erfaringer, tanker og opplevelser i forhold til samarbeid med skolen fra et foreldreperspektiv. Videre vil jeg takke de som på ulike måter har bistått i den krevende prosessen det var med å få tak i informanter: statsforvalter, mobbeombud, rektorer, lærere, FAU, venner og familie. Jeg vil også takke veilederen min, Dziuginta Baraldsnes, for gode refleksjoner, faglige diskusjoner og all hjelp og støtte i prosessen med å skrive masteroppgaven. Med hennes veiledning har jeg fått mulighet til å reflektere over ulike valg gjort i prosessen og dermed fått sjansen til å styrke det faglige innholdet.

Avslutningsvis ønsker jeg å takke medstudenter for gode faglige diskusjoner og hjelp i løpet av den krevende prosessen med skriving og ferdigstilling av masteroppgaven.

Stavanger, juni 2023

Marianne Horpestad

## Sammendrag

Temaet i denne studien er aktivitetsplikten og foreldres erfaringer med skolens samarbeid i 9A-saker. Formålet med masteroppgaven var å undersøke hvordan foreldre opplever at skolen samarbeider med dem i håndhevingen av aktivitetsplikten i 9A-saker i grunnskolen. Forskning viser at dette er et tema som er lite forsket på. Den forskningen som finnes viser at foreldre har negative erfaringer i samarbeid med skolen i mobbesaker.

Oppgaven tar utgangspunkt i denne problemstillingen:

Hvordan opplever foreldre at skolen samarbeider med dem i håndheving av aktivitetsplikten i 9A-saker i grunnskolen?

Masterstudien har et kvalitativt forskningsdesign, hvor det har blitt gjennomført intervjuer med fem foreldre til elever i grunnskolealder som har erfaringer med samarbeid med skolen i 9A-saker. Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstilling, forskningsspørsmål og relevant teori. Intervjuene ble transkribert og deretter analysert med utgangspunkt i en tematisk analyse. Det ble laget koder som deretter ble slått sammen til ulike kategorier, før det til slutt var et sett med hovedkoder som la grunnlaget for analysen av resultatene.

Studien fant at foreldrene i liten grad opplevde at deres kunnskap og stemme ble verdsatt i samarbeidet med skolen i disse sakene. Dette forklares med at det i de fleste sakene var foreldrene som kontaktet skolen med en bekymring om elevens skolemiljø og at skolen i flere av sakene ikke tok denne bekymringen på alvor. Studien fant også at det i alle sakene ble laget aktivitetsplaner og at saken ble meldt til rektor i alle sakene. Likevel opplevde ingen av foreldrene at tiltakene som ble satt i gang av skolen hadde effekt. Dette kan henge sammen med at det i flere av sakene var lite sammenheng mellom tiltakene som ble satt i gang og bekymringen som ble meldt av foreldrene. I flere av sakene kan dette komme av en manglende undersøkelsesfase og et dårlig samarbeid med foreldrene i denne fasen. I tillegg var oppfølgingen i de ulike sakene preget av en manglende evaluering av saken og at det i hovedsak var foreldrene som tok initiativ til kontakt med skolen. Studien finner dermed at det er store muligheter for å forbedre samarbeidet med foreldre i 9A-saker.

## Abstract

The theme of this study has been parents' experiences with the school cooperation in bullying cases in primary school, focusing on how the schools are enforcing the Norwegian law of education called the obligation to act (aktivitetsplikten). The purpose of the master thesis was to investigate how parents experienced the school cooperation in bullying cases in primary school. Research shows that there has been done less research on parents experiences with school cooperation in bullying cases compared to other aspects of bullying. In addition, the research that has been done on this topic shows that parents do have negative experiences when it comes to school cooperation in bullying cases.

The research question is the following:

How do parents experience the school cooperation in the enforcing of the Norwegian law of education called obligation to act to ensure pupils a good psychosocial school environment in bullying cases in primary school?

Findings from the study indicates that the participating parents did not have the experience of being acknowledged in the cooperation in 9A-cases. In most cases, parents reached out to explain their concern about their child's school environment and did not experience to be taken seriously by the school. The study also finds that there was made a written plan including planned measures in every case and the principal was informed about every case. Nevertheless none of the parents experienced improvement as a result of the measures conducted by the school. This finding may come as a result of the fact that the parents were experiencing a low coherence between the investigation and the actual concern reported by the parents. This could be a result of a lacking investigation phase in several cases and also a bad cooperation between school and parents in this phase. In addition, there was not done an evaluation in any of the cases after the measures had been taken into action and parents initiated most of the communication with the schools. The total findings from the study therefore shows that there are a lot of possibilities for improvement in order to cooperate with parents in a more successful way working with 9A-cases.

## Innholdsfortegnelse

Innledning .....	1
Formålet med studien.....	1
Bakgrunn for valg av tema.....	2
Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
Oppgavens oppbygning .....	4
Teoretisk innramming.....	5
Drøfting av mobbedefinisjoner og internasjonalt perspektiv.....	5
Mobbingens aktualitet i skolen i dag .....	8
Konsekvenser av mobbing.....	11
Kortsiktige og langsiktige konsekvenser for den utsatte.....	11
Kortsiktige og langsiktige konsekvenser for den som mobber .....	12
Kortsiktige og langsiktige konsekvenser for hele læringsmiljøet .....	13
Aktivitetsplikten.....	13
Plikt til å følge med.....	15
Plikt til å gripe inn.....	16
Plikt til å varsle .....	17
Plikt til å undersøke saken .....	17
Plikt til å sette inn tiltak og følge opp .....	18
Foreldrenes stemme i aktivitetsplikten .....	19
Samarbeid med foreldre.....	19
Et godt samarbeid mellom skole og hjem for elevens beste .....	20
Tidligere forskning på foreldres opplevelse av samarbeid med skolen i 9A-saker .....	23
Oppsummering.....	25
Metode .....	26
Valg av metode .....	26
Kvalitativt forskningsintervju .....	26
Vitenskapsteoretisk retning.....	27
Forskerens rolle og for forståelse.....	28
Utvalg.....	28
Rekruttering av utvalg.....	28
Beskrivelse av utvalg .....	31
Forberedelse og gjennomføring av datainnsamling .....	32

Utforming av intervjuguide.....	32
Gjennomføring av intervju.....	33
Dataanalyse .....	34
Transkribering.....	34
Analyse og kategorisering.....	36
Vurdering av studiens forskningskvalitet .....	37
Reliabilitet.....	37
Validitet.....	37
Forskningsetiske vurderinger.....	39
Fritt informert samtykke .....	39
Konfidensialitet.....	40
Konsekvenser av å delta i studien .....	40
Resultater .....	42
Narrativ – beskrivelse av sakene.....	42
Sak 1.....	42
Sak 2.....	42
Sak 3.....	43
Sak 4.....	43
Sak 5.....	43
Foreldrenes forståelse av mobbedefinisjoner.....	44
Konsekvenser av å bli utsatt for mobbing.....	44
Foreldres involvering i avdekking av mobbing .....	47
Oppdaging.....	47
Varsling av rektor .....	48
Undersøkelser .....	48
Foreldrenes involvering i utarbeidelse av aktivitetsplan.....	49
Foreldrenes involvering i utarbeidelse av tiltak .....	51
Skole-hjem samarbeid i oppfølging og evaluering av 9A-saker .....	53
Møter i prosessen av en 9A-sak og evaluering av aktivitetsplan .....	53
Samarbeid mellom skole og hjem.....	55
Samarbeid mellom skole og hjem i 9A-saker .....	55
Utfordringer i samarbeidet mellom skole og hjem .....	58
Styrking av samarbeidet mellom skole og hjem i 9A-saker .....	60

Drøfting.....	62
Foreldrenes involvering i skolens arbeid med å avdekke mobbing .....	62
Skolens samarbeid med foreldrene i utarbeidelsen av aktivitetsplanen.....	67
Skolens samarbeid med foreldrene i oppfølging og evaluering av 9A-saker .....	71
Konsekvenser av å bli utsatt for mobbing.....	74
Styrking av samarbeid – hva ønsker foreldrene?.....	74
Avsluttende refleksjoner .....	76
Referanser .....	80
Vedlegg.....	86
Vedlegg 1 Informasjonsskriv .....	86
Vedlegg 2 Samtykkeerklæring.....	90
Vedlegg 3 Intervjuguide .....	91
Vedlegg 4 Tilbakemelding og prosjektvurdering fra SIKT .....	92
Vedlegg 5 Analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2020/2021 .....	94
Vedlegg 6 Tabeller fra HBSC.....	96

## Innledning

### Formålet med studien

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan foreldre opplever at skolen samarbeider med dem i håndhevingen av aktivitetsplikten i 9A-saker på barneskolen. Temaet er særlig relevant etter at §9A ble revidert i 2017 (Opplæringslova, 1998, §9 A; Roland, 2020, s. 35). Etter denne lovendringen ble handlings- og vedtaksplikt erstattet av aktivitetsplikten (Roland, 2020, s. 26). Aktivitetsplikten vektlegger at elevens subjektive opplevelse av å ikke ha et trygt og godt skolemiljø legges til grunn for at aktivitetsplikten utløses (Roland, 2020, s. 38). Revisjonen av §9A viser også at barnekonvensjonen spiller en viktig rolle i lovverket. Dette er et lovverk som stiller store krav til de voksne som omgås barn i skolen, da det blant annet skal være nulltoleranse for mobbing. Det er de voksnes jobb å håndheve dette og det skal gjøres blant annet ved hjelp av aktivitetsplikten etter §9 A-4 (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4; Roland, 2020, s. 30-31).

Foreldrenes rettigheter står også sterkt i §9 A-4 (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4), som følge av at det er elevens subjektive oppfattelse om hvordan den har det på skolen som står i sentrum. Som følge av dette, skal foreldre som varsler om at deres barn har et utrygt skolemiljø, bli møtt med anerkjennelse av skolens ansatte (Roland, 2020, s. 79). Å samarbeide med foreldrene bør også være et sentralt fokusområde fra skolens side i den videre håndteringen av en eventuell 9A-sak. Dette er viktig for å skape tillit til at skolen tar saken på alvor og slår ned på negative hendelser (Gusfre, 2018, s. 33). Samtidig er også foreldrene en viktig kilde til informasjon om hvordan eleven har det på skolen. Å skape en dialog med foreldrene, hvor man samarbeider for å finne gode tiltak for eleven er derfor viktig (Gusfre, 2018, s. 35, 41; Roland, 2020, s. 97).

Ved å undersøke foreldrenes opplevelse av hvordan skolen samarbeider med dem i håndhevingen av aktivitetsplikten i norske skoler, vil jeg kunne få innsikt i hvorvidt disse foreldrene opplever at lovendringen har blitt satt ut i praksis. I tillegg er dette et aktuelt tema, da det i 2022 ble presentert i media at flere mobbesaker får medhold hos statsforvalter. Dette kan gi et inntrykk av at skolene ikke håndterer 9A-saker på en god nok måte (Baksaas, 2022). Ved å undersøke dette i en kvalitativ undersøkelse vil jeg kunne få informasjon om hvordan et utvalg foreldre opplever samarbeidet med skolen i håndhevingen av aktivitetsplikten og hvilket



utviklingspotensial foreldre foreslår for å kunne forbedre arbeidet med 9A-saker. Dette vil være viktig kunnskap for meg i min fremtidige jobb som lærer.

I denne studien bruker jeg konsekvent begrepet 9A-saker i omtalen av disse sakene. I min forståelse av 9A-saker inkluderes også forståelsen av begrepene skolemiljø saker og mobbesaker. Jeg bruker begrepet 9A-saker, som i tillegg til å omfavne direkte mobbesaker, også inkluderer saker hvor elever har rapportert om et utrygt skolemiljø. Dette kommer av at aktivitetsplikten utløses dersom elever har et utrygt skolemiljø (Roland, 2020, s. 38; Opplæringslova, 1998, § 9 A-4). Samtidig vil også mobbing føre til at skolemiljøet blir utrygt, og derfor er også mobbesaker en sentral del av 9A-sakene. Begrepet mobbesaker vil også forekomme i studien, da jeg bruker dette begrepet i henvisningen til andre studier som bruker begrepet mobbesaker, samt i drøfting av teori som omhandler mobbing konkret. Min forståelse av disse begrepene er likevel den samme og når ulike begreper brukes, vil jeg likevel diskutere det samme fenomenet og de samme type sakene. I studien vektlegges først og fremst mobbing fra medelever og digital mobbing. Jeg vil derfor i størst grad gå nærmere inn på aktivitetsplikten etter §9A-4 (Opplæringslova, 1998, § 9A-4) og i mindre grad vektlegge den skjerpede aktivitetsplikten etter §9A-5 (Opplæringslova, 1998, §9 A-5). I denne oppgaven velger jeg å bruke begrepet foreldre, men det er også foresatte inkludert i min forståelse av dette begrepet. Begrepet foreldre brukes som regel i omtalen av biologiske barn, men i min forståelse av begrepet foreldre velger jeg å også inkludere foreldre som har omsorg for barn som ikke er deres biologiske barn.

### **Bakgrunn for valg av tema**

På bakgrunn av egen erfaring fra jobb som lærervikar i skolen har jeg fått en særlig interesse for det viktige arbeidet som gjøres med 9A-saker i skoler. Jeg har selv fått innsikt i saker som har vært håndtert på hensiktsmessige måter og saker som har vært håndtert på mindre hensiktsmessige måter. I tillegg har jeg gjennom grunnskolelærerutdanningen lært om mobbeteorier og hvordan man bør arbeide med 9A-saker. I en metastudie gjort av Gaffney et al. (2021) pekes det blant annet på betydningen foreldreinvolvering for å redusere mobbing i skolen. Metastudien viser til at man ved å sende informasjon om mobbeintervensjoner hjem til foreldrene, kan være med på å redusere antall elever som utsettes for mobbing og antall elever som mobber (Gaffney et al., 2021, s. 48). Samtidig peker Westergård (2011, s. 35) på at det er et stort gap mellom hvordan lovverket vektlegger viktigheten av å ha et nært samarbeid til

foreldrene og den praksis som skjer i skolen i dag hvor mange foreldre kjenner seg lite ivaretatt og opplever at de i liten grad har medbestemmelse i barnets skolegang.

Videre er det også interessant å se at det i 2022 kom frem i media at mange saker som meldes til statsforvalter får medhold, da kan dette gi et inntrykk av at mange skoler ikke håndhever aktivitetsplikten i mobbesaker (Baksaas, 2022). Sakene kan ifølge §9 A-6 (Opplæringslova, 1998, §9 A-6) meldes til statsforvalter av foreldre dersom de har varslet skolen om at barnet deres ikke har et trygt og godt skolemiljø og de ikke opplever at skolen gjør noe med saken. Det er da statsforvalteren sin oppgave å vurdere om skolen har håndhevet aktivitetsplikten (Roland, 2020, s. 47). At mange av sakene som meldes til statsforvalter får medhold, gir en indikasjon på at det er muligheter for forbedring i arbeidet med håndtering av 9A-saker i skolen. Samtidig er det interessant å se på nærmere på det som tilsynelatende er et gap mellom idealet for samarbeid mellom hjem og skole og hvordan mange foreldre opplever at det foregår i praksis (Westergård, 2011, s. 35).

Som et resultat av mine egne erfaringer gjennom jobb og som følge av den avstanden det ser ut til å være mellom viktigheten av samarbeid med foreldre i skolen og i hvilken grad foreldre gjerne involveres i dette arbeidet, har jeg lyst til å se nærmere på om dette også kan overføres til hvordan 9A-saker løses i skolen i dag. Dette kommer av at jeg har blitt spesielt interessert i hvordan vi som jobber i skolen kan arbeide for å løse 9A-saker på best mulig måte. Dette inkluderer hvordan den enkelte lærer bør jobbe, hvordan man bør jobbe i profesjonsfellesskapet og hvordan ledelsen kan vektlegge arbeid med 9A-saker. Mange skoler har planer for hvordan de skal arbeide med mobbing, men for å få best mulig innsikt i hvordan dette arbeidet fungerer i praksis, ønsker jeg å undersøke foreldrenes opplevelse av hvordan skolen samarbeider med dem i håndhevingen av aktivitetsplikten i 9A-saker. I denne studien håper jeg å kunne bidra med noen konkrete ting som foreldre opplever at er viktige i håndteringen av 9A-saker, slik at dette kan bidra til en kunnskapsutvikling hos meg og andre lærere. Dette vil jeg ta med meg i mitt arbeid som lærer i møte med disse sakene.

## **Problemstilling og forskningsspørsmål**

Den overordnede problemstillingen lyder slik: Hvordan opplever foreldre at skolen samarbeider med dem i håndheving av aktivitetsplikten i 9A-saker i grunnskolen?

I tillegg har det blitt formulert tre forskningsspørsmål for å kunne svare på den overordnede problemstillingen:

Hvordan ble foreldrene til den utsatte eleven involvert i skolens arbeid for å avdekke mobbing?

Hvordan samarbeidet skolen med foreldrene i utarbeidelsen av aktivitetsplanen?

Hvordan var samarbeidet med foreldrene i oppfølging og evaluering av 9A-saken?

## **Oppgavens oppbygning**

Oppgaven består av 4 hoveddeler: teoretisk innramming, metode, resultater og drøfting. Titlene og referansene i oppgaven er skrevet ut fra den engelske versjonen av apa 7 (American Psychological Association, 2019). Teorien som oppgaven bygger på presenteres først i en teoretisk innramming. Dette kapittelet deles inn i to hoveddeler og består totalt av fem kapitler. Den første hoveddelen vil inneholde de tre første kapitlene. Her blir mobbefenomenet redegjort for. Det defineres hva mobbing er, mobbingens aktualitet i skolen i dag diskuteres og ulike konsekvenser som kan oppstå som følge av mobbing vil drøftes. Den andre hoveddelen vil omhandle arbeidet med mobbing og 9A-saker i skolen. Her drøftes aktivitetsplikten fem delplikter og viktigheten av samarbeidet med foreldre i skolen. Til slutt vil tidligere forskning på samarbeid med foreldre i 9A-saker presenteres.

Videre vil metodedelen redegjøre for valg av metode, samt inneholde en beskrivelse av hva et kvalitativt forskningsintervju innebærer og en begrunnelse av valg av vitenskapsteoretisk retning som oppgaven bygger på. Prosessen i forbindelse med forberedelse og gjennomføring av intervju, analyse og kategorisering vil også redegjøres for. Forskningsetiske vurderinger og forskningens kvalitet diskuteres også i dette kapittelet. I resultatdelen presenteres resultatene fra analysen av intervjuene. I drøftingsdelen diskuteres resultatene som ble presentert i resultatdelen i lys av teorien fra den teoretiske innrammingen. Til slutt oppsummeres funnene fra studien med en avsluttende refleksjon.

## **Teoretisk innramming**

I dette kapittelet presenteres de teoretiske perspektivene som oppgaven bygger på. Kapittelet inneholder fem hovedtematikker, som ses på som et nødvendig teoretisk grunnlag for å kunne undersøke nærmere hvordan foreldre opplever at skolen samarbeider med dem i håndhevingen av aktivitetsplikten i 9A-saker. I den første delen vil jeg gå nærmere inn på mobbefenomenet. Dette gjøres ved å diskutere ulike forståelser og definisjoner av mobbing, samt redegjøre for mobbingens aktualitet i skolen i dag. I denne delen vil jeg også drøfte ulike konsekvenser av mobbing. I del to vil skolens arbeid med mobbing og 9A-saker være i fokus. I denne delen blir lovverket og aktivitetspliktens fem delplikter presentert. Samarbeidet mellom skole og hjem og dets rolle i arbeidet for å håndtere 9A-saker drøftes også. Til slutt presenteres tidligere forskning om foreldres erfaringer med skolens håndtering av 9A-saker som kan knyttes til min studie. Teorien som presenteres og drøftes i dette kapittelet, ligger til grunn for utarbeidelse av intervjuguide. Videre vil resultatene bli diskutert i lys av de teoretiske perspektivene i diskusjonsdelen.

### **Drøfting av mobbedefinisjoner og internasjonalt perspektiv**

For å se nærmere på mobbingen som foregår i skolen i dag, er det sentralt å sette mobbing inn i et historisk perspektiv. Olweus og Roland pekte i 1983 på at mobbing hadde forekommet blant barn i lang tid, men at arbeidet først på 70-tallet begynte å bli mer systematisk for å få mer kunnskap om mobbing. Dette arbeidet ble først og fremst gjort i Skandinavia på dette tidspunktet (Olweus et al., 1983, s. 3). Heinemann vektla i sin forståelse av mobbing blant annet at mobbing ble utført av en gruppe mot et individ (Heinemann, 1973, s. 9). At mobbing skjer når flere personer erter, plager eller fryser ut et enkeltindivid, ble også vektlagt av Pikas (Pikas, 1976, s. 13). I Norge fikk mobbebegrepet en sentral plass hos skolemyndighetene først da det i 1983 ble innført en landsomfattende kampanje mot mobbing i norsk grunnskole. Denne kom som et resultat av at tre unge gutter hadde tatt selvmord som følge av mobbing året før (Olweus, 1992, s. 13-14). Det var også i 1983 at Olweus og Roland presenterte en definisjon av hva mobbing er: «Det er mobbing/plaging når ett eller flere individer, gjentatte ganger og over tid, blir utsatt for negative handlinger fra ett eller flere andre individer» (Olweus et al., 1983, s. 3). I tillegg legges det i en viktig presisering til, at vi snakker om mobbing når det er et ujevnt styrkeforhold mellom partene, selv om dette i 1983 ikke ble presisert i den konkrete definisjonen (Olweus et al., 1983, s. 4).

Denne mobbedefinisjonen skiller seg fra Heinemanns og Pikas tanker om at mobbing utøves fra en gruppe og mot et enkeltindivid (Heinemann, 1973, s. 9; Pikas, 1976, s. 13). Over tid vokste det gradvis frem en enighet om at noen elementer må inngå i definisjonen og derfor brukes Olweus og Rolands definisjon fra 1983 i dag som en internasjonal forståelse av hva mobbing er (Roland, 2014, s. 27). I nyanseringen av denne mobbedefinisjonen som presenteres av Roland (2014) inkluderes også det ujevne styrkeforholdet konkret i definisjonen: «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, 2014, s. 25).

Denne definisjonen inneholder noen viktige elementer i forhold til hva som regnes som mobbing. Dette inkluderer at man skal bli utsatt for negative handlinger, at mobbing både kan utføres av en gruppe og av en enkeltperson, at det skal foregå systematisk over tid og at det må være en ubalanse i styrkeforholdet mellom den som mobber og den utsatte (Olweus, 1992, s. 17-18; Olweus et al., 1983, s. 3-4; Roland, 2014, s. 23-25). Det ble etterhvert en internasjonal forståelse om at disse elementene bør inngå i forståelsen av hva mobbing er (Roland, 2014, s. 27). Å ha en felles forståelse av hva mobbing er, er sentralt da et viktig element på skoler som lykkes med håndtering av mobbesaker, ser ut til å være at de har kjennskap til og er samstemte om en etablert mobbedefinisjon (Roland, 2018, s. 168).

Samtidig som det over flere år har vært en enighet om Olweus mobbedefinisjon både nasjonalt og internasjonalt, peker Lund og Helgeland (2021, s. 9) på at denne definisjonen likevel kan være problematisk på flere områder. Dette henger sammen med at definisjonen legger opp til at noen må bestemme hva som er en negativ handling og hvor lang tid noe skal foregå før det skal regnes som mobbing. Lund og Helgeland (2021, s. 9) stiller spørsmål ved om hvem som skal avgjøre dette. De peker videre på at det er svært vanskelig å definere hva mobbing er og hvorfor mobbing oppstår, noe som henger sammen med at mobbing handler om sosiale prosesser og følelser (Lund & Helgeland, 2021, s. 10). Dette kan knyttes til behovet vi mennesker har for å høre til, samt frykten vi har for å bli ekskludert (Søndergaard, 2014, s. 48). Når mennesker deltar i et fellesskap vil det derfor alltid være et håp om å høre til og en angst for å bli ekskludert (Søndergaard, 2014, s. 55). Som følge av prosessene man tar i bruk for å høre til eller for å unngå å bli ekskludert, kan mobbing oppstå (Søndergaard, 2014, s. 58).

Det har de senere årene derfor også blitt utviklet en ny forståelse av hva mobbing er. Mobbing forstås ifølge dette perspektivet som: «Mobbing av barn og unge er handlinger fra voksne og/eller barn og unge som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull deltaker i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund & Helgeland, 2021, s. 11). Her vektlegges «barns subjektive opplevelse av mobbing, behovet for å høre til i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund & Helgeland, 2021, s. 12). Den nye forståelsen av hva mobbing er ses i denne oppgaven i sammenheng med den mest utbredte mobbedefinisjonen.

Vektleggingen av barnets subjektive opplevelse står også sterkt i revisjonen av §9A fra 2017 (Lund et al., 2017, s. 10). Dette står i kontrast til Olweus mobbedefinisjon som inkluderte elementene: negative handlinger, at mobbing både kan utføres av en gruppe og av en enkeltperson, at mobbingen skal foregå systematisk over tid og at det må være en ubalanse i styrkeforholdet mellom «mobber» og «mobbeoffer» (Olweus, 1992, s. 17-18; Olweus et al., 1983, s. 3-4; Roland, 2014, s. 23-25). Ifølge Lund et al. (2017, s.10) vil det etter revisjonen av §9A være unødvendig å vurdere om en handling følger Olweus sine kriterier for hva mobbing er. Eleven vil ha rapportert om et utrygt skolemiljø og det vil dermed være dette som ligger til grunn for at man må sette inn tiltak for å gjøre noe med situasjonen (Lund et al., 2017, s. 10).

På denne måten kan vi se at det i overgangen fra det første til det andre paradigmet, har gått fra å være fokus på aggresjon til å være fokus på behovet for å høre til i et fellesskap (Lund & Helgeland, 2021). Samtidig har fokuset gått fra å vektlegge individets utfordringer til å forstå mobbing som sosiale prosesser hvor målet er at alle elever skal oppleve inkludering og tilhørighet. I denne dreiningen ser vi også at begrepene «mobber» og «mobbeoffer» i mindre grad brukes, da det er de sosiale prosessene i fellesskapet som regnes som interessant å studere for å forstå og håndtere mobbing (Lund & Helgeland, 2021, s. 11-13). Med utgangspunkt i den nye forståelsen av mobbing, blir begrepene «mobber» og «mobbeoffer» sett på som stigmatiserende og jeg vil derfor bruke begrepene «den som mobber» og «den som utsettes for mobbing» videre i denne oppgaven. Dette henger sammen med at man ved å bruke de opprinnelige begrepene vil legge skylden på det enkelte barn dersom det oppstår mobbing. På denne måten vil tiltakene også gjerne i hovedsak rettes mot det enkelte barnet og man vil gjerne glemme tiltakene på system- og klassenivå (Lund et al., 2017, s. 5). Ved å unngå å bruke begrepene «mobber» og «mobbeoffer», vil man ha større sjans for å skape endring og forsoning (Lund et al., 2017, s. 6). Samtidig handler § 9 A-4 (Opplæringslova, 1998, §9 A-4) om mer enn

bare mobbing. Den handler også om elevenes rett til å ha et trygt og godt skolemiljø. Som følge av dette er det relevant å se Olweus & Rolands mobbedefinisjon i sammenheng med den nyere forståelsen av mobbing når vi ser nærmere på mobbefenomenet og opplæringslovens § 9 A-4 (Opplæringslova, 1998, §9 A-4). Når man undersøker mobbefenomenet er det også sentralt å se nærmere på forekomsten av mobbing i dag.

### **Mobbingsens aktualitet i skolen i dag**

For å se på mobbingens aktualitet i skolen i dag, vil jeg først se nærmere på tallene fra elevundersøkelsen. Jeg vil her peke på utviklingen i forhold til andel elever som rapporterer at de blir mobbet fra 2016 til 2020, samt at jeg vil se nærmere på forekomsten av mobbing på ulike klassetrinn i 2020 og på hvilken type mobbing som er mest utbredt. Etter at jeg har sett på tallene fra elevundersøkelsen, vil jeg se på mobbingen som forekommer i Norge i et internasjonalt perspektiv. Dette vil jeg gjøre ved å ta utgangspunkt i den internasjonale studien Health Behaviour in School-aged Children (HBSC).

I den første delen av kapittelet blir analysen av elevundersøkelsen fra skoleåret 2020/2021 diskutert (Wendelborg, 2021). Jeg tar utgangspunkt i analysen av elevundersøkelsen fra skoleåret 2020/2021, da dette kapittelet ble skrevet før den nyeste analysen av elevundersøkelsen, som viser at antall elever som mobbes øker, ble publisert i starten av 2023. Figurene som det blir tatt utgangspunkt i fra rapporten er lagt ved som vedlegg 5. I Wendelborgs rapport (2021) viser han til utviklingen i andelen elever som oppgir at de blir mobbet fra 2016 til 2020. Disse tallene viser et snitt av mobbingen på alle trinn i disse årene. Det fremkommer her at 5,8% av elevene oppga at de ble mobbet i 2020. Dette er et lavere tall sammenlignet med andelen elever som oppga at de ble mobbet i de fire foregående årene. Samtidig er ikke nedgangen så veldig stor, da det i 2019 var 6% som oppga at de ble mobbet. I 2016 var tallet 6,3%. Denne mobbingen fordeles på kategoriene kun mobbet av medelever, kun digitalt mobbet av medelever, kun mobbet av voksne og kombinasjoner av disse. Her ligger størsteparten av mobbingen innenfor kategorien kun mobbet av medelever, hvor 3,7% av elevene i 2020 oppga at de ble mobbet av medelever. Dette tallet har holdt seg relativt stabilt fra 2016-2020, med en liten topp i 2017 hvor det økte til 4% (Wendelborg, 2021, s. 6). Disse tallene viser hvordan mobbingen for alle trinn fordeles på disse fem årene.

Videre vil jeg se nærmere på hvordan mobbetallene fordeles på de ulike trinnene i 2021. Jeg har hovedfokus på klassetrinnene på barnetrinnet, da dette er mest relevant for studiet mitt. Det er likevel også relevant å nevne utviklingen på ungdomstrinnet og videregående skole, da elevene som har gått på barnetrinnet vil gå videre her etterpå. Jeg tar utgangspunkt i kategorien mobbet 2-3 ganger i måneden eller mer av medelever, da det er hovedtemaet for oppgaven min. Vi ser her at det er en topp på 5.trinn, hvor 9,3 % av elevene oppgir at de blir mobbet. Dette tallet synker gradvis på de neste klassetrinnene, med 7,9 % på 6.trinn og 6,4 % på 7.trinn. For å sammenligne med utviklingen på de høyere klassetrinnene, kan vi se at det har sunket til 3,6 % og 1,2 % på henholdsvis 10.trinn og VG3. Vi ser derfor at mobbetallene er høyest på barnetrinnet, med en absolutt topp på 5.trinn (Wendelborg, 2021, s. 10).

Samtidig kan vi ved å sammenligne resultatene fra elevundersøkelsen i 2019 og 2021 se at det er en liten økning i andelen elever som blir utsatt for digital mobbing (Wendelborg, 2021, s. 19). Det er flest elever som oppgir at de utsettes for digital mobbing på 5.trinn. Prosentandelen som utsettes for mobbing synker i takt med at elevene blir eldre. Vi ser derfor at også når det gjelder digital mobbing, er problematikken størst på de laveste trinnene (Wendelborg, 2021, s. 20). Totalt sett kan vi se at mobbetallene har holdt seg ganske stabile i perioden 2016-2020 til tross for at det i 2017 kom en endring i kapittel 9A som skulle sørge for at det var nulltoleranse for mobbing (Opplæringslova, 1998, §9 A-3; Wendelborg, 2021, s. 6).

I tillegg kan vi se at andelen elever som oppgir at de blir mobbet på 5.trinn, 6. trinn og 7.trinn i 2021 ligger på henholdsvis 10,5%, 9,1% og 7,8%, noe som er merkbart høyere enn snittet for alle trinn som ligger på 5,9% i 2021 (Wendelborg, 2021, s. 6). Også når det kommer til digital mobbing ser det ut til å være størst utfordringer på barnetrinnet og der vises også en økning i 2021 sammenlignet med 2019 (Wendelborg, 2021, s. 19). Det kan dermed se ut til å være to negative tendenser for barnetrinnet, da de høyeste mobbetallene presenteres på mellomtrinnet, samt at det ser ut til at det har skjedd en økning i digital mobbing på mellomtrinnet. Ved å se på disse negative tendensene, kan man stille spørsmål ved i hvilken grad endringen av kapittel 9A har ført til nulltoleranse for mobbing.

I september 2022 kunne man også se at det ble publisert en artikkel på nettstedet psykologisk.no, hvor det blir opplyst at 9 av 10 mobbesaker som meldes til statsforvalter får medhold (Baksaas, 2022). Dette funnet kan ses i sammenheng med elevenes svar i elevundersøkelsen fra 2021/2022



på spørsmålet om skolens håndtering av mobbing. Her svarer 34,8 % at skolen ikke vet om mobbingen og 14,4 % svarer at skolen vet, men ikke gjør noe. 19,4 % svarte at skolen gjorde noe, men at det ikke hadde effekt. Bare 8,2 % av de som oppga at de hadde blitt utsatt for mobbing rapporterte at tiltakene skolen hadde satt i gang gjorde at mobbingen tok slutt. Dette kan gi en indikasjon på at det er vanskelig å håndtere mobbesaker (Wendelborg, 2021, s. 15). Samtidig viser det også at skolen nok i mange tilfeller ikke gjør nok for å få slutt på mobbingen. Dette viser derfor at mobbetematikken er en svært viktig og aktuell tematikk i dagens skole.

Videre kan vi se på forekomsten av mobbing i Norge sammenlignet med andre land i Europa og Nord-Amerika. Dette gjøres ved å se nærmere på Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), som er en studie som undersøker tenårings helse og velvære i ulike land. Deretter presenteres resultatene i de ulike land i tabeller som gjør det lettere å sammenligne resultatene fra de ulike landene. De to tabellene fra HBSC-rapporten som er brukt er lagt ved som vedlegg 6. Mobbing er et av elementene som undersøkes her og de ser på svarene som er gitt av barn på 11, 13 og 15 år (World Health Organization [WHO], 2020). Rapporten fra HBSC-studien som ble gjort i 2017/2018 viser at Litauen ligger på topp med tanke på andel barn som oppgir at de blir mobbet på alle de tre aldersgruppene. Dette er tall fra både 2014 og 2018 og de viser at 30% av 11 og 13 åringer i Litauen, både gutter og jenter, oppgir at de blir mobbet. Tallene synker litt for 15 åringene og viser at det da er rundt 20% som blir mobbet. Også resultatene fra flere andre land viser at mellom 10-20% av jenter og gutter oppgir at de blir mobbet og snittet for jenter og gutter som oppgir at de blir mobbet er henholdsvis 11% og 12% i 2018. Norge ligger i nedre halvdel av tabellen som presenteres, hvor 7% av jenter og 6% av gutter på 11 år oppgir at de blir mobbet i 2018. Dette er betydelig mindre enn gjennomsnittet for begge kjønn. Her er det bare Danmark, Nederland, Portugal, Spania og Island som har lavere mobbetall for 11 åringer sammenlignet med Norge (Inchley et al., 2020, s. 98). Samtidig viser resultatene fra 15 åringene at 2% av jenter og 3 % av gutter i Norge oppgir at de ble mobbet i 2018 (Inchley et al., 2020, s. 99). Dette er enda lavere tall sammenlignet med gjennomsnittet som er 8% for begge kjønn. Nedgangen i andelen norske elever som oppgir at de blir mobbet når de blir eldre samsvarer med resultatene fra elevundersøkelsen fra 2020-2021, som også viser at mobbetallene blir lavere når elevene blir eldre (Wendelborg, 2021, s. 6).

De lave mobbetallene i Norge sammenlignet med mange andre land i Europa kan gi et inntrykk av at det blir jobbet godt forebygging og håndtering av mobbing i Norge. Det kan henge sammen

med at vi gjennom lovverket har en aktivitetsplikt som ble innført i 2017 (Opplæringslova, 1998, §9 A-4; Roland, 2020, s. 26). Samtidig kommer tallene fra HBSC fra 2018, noe som ikke er særlig lenge etter innføringen av aktivitetsplikten. På bakgrunn av dette kan man hevde at det har vært jobbet godt med mobbeproblematikken i Norge sammenlignet med i en del andre land også før aktivitetsplikten ble innført i 2017 (Roland, 2020, s. 26). På den annen side vil også hvorvidt barn oppgir at de blir utsatt for mobbing, henge sammen med hvilken forståelse de har av hva mobbing er. Man vil kunne få ulike mobbetall i et land avhengig av om det er Olweus sin definisjon av mobbing som dominerer eller om tankene om at det er de sosiale prosessene i forhold til tilhørighet i fellesskapet og angsten for å ekskluderes som dominerer (Roland, 2014, s. 27; Søndergaard, 2014, s. 48). Ulike mobbedefinisjoner kan derfor også påvirke mobbetallene som rapporteres i ulike land. Elevundersøkelsen og HBSC viser likevel at mange elever både nasjonalt og internasjonalt rapporterer om at de har blitt utsatt for mobbing (Inchley et al., 2020; Wendelborg, 2021). Som følge av dette er det også relevant å se nærmere på hvilke konsekvenser mobbing kan få.

### **Konsekvenser av mobbing**

Konsekvensene kan oppstå dersom skolen i for liten grad lykkes med å forebygge og håndtere mobbing. Dette kan få konsekvenser for den utsatte eleven, for den som mobber og for hele læringsmiljøet (Finne & Roland, 2021; Gusfre, 2018). Disse konsekvensene diskuteres i dette kapitlet.

#### ***Kortsiktige og langsiktige konsekvenser for den utsatte***

Å bli utsatt for mobbing påvirker elevens psykiske helse og mulighet til sosial og faglig utvikling (Finne & Roland, 2021, s. 67). Det å bli utsatt for mobbing fra en medelev er mest sannsynlig en av de mest traumatiserende opplevelsene et barn eller en ungdom kan ha (Salmivalli & Peets, 2018, s. 302). Som følge av mobbingen kan det dermed oppstå flere ulike konsekvenser. Det er mye som tyder på at det er en klar sammenheng mellom det å bli utsatt for mobbing og å utvikle depresjon (Breivik et al, 2017; Ttofi et al., 2011, s. 68). Det rapporteres også om at det er sammenheng mellom å ha blitt utsatt for mobbing og å ha psykosomatiske problemer som for eksempel søvnvansker (Breivik et al., 2017; Gini, 2008, s. 494).

I tillegg kan elever som utsettes for mobbing blant annet også utvikle angst, få selvmordstanker, utvikle dårlig selvtillit, atferdsvansker og problemer i forbindelse med rus (Breivik et al, 2017).

Samtidig viser en studie gjort av Idsoe et al. (2012) at det er en sammenheng mellom å bli utsatt for mobbing og å ha symptomer på PTSD (Idsoe et al., 2012, s. 906). En annen sentral konsekvens av å bli utsatt for mobbing og sosial ekskludering, er at dette kan påvirke elevens skolefaglige prestasjoner. Dersom eleven utsettes for dette over lengre tid er det en større sjanse for at eleven i mindre grad deltar i klasserommet og at eleven i større grad kan ha en tendens til å unngå å være på skolen (Buhs et al., 2010, s. 168). Det kan derfor være en sammenheng mellom å utsettes for mobbing og skolefravær (Havik, 2018, s. 76).

### ***Kortsiktige og langsiktige konsekvenser for den som mobber***

Dersom mobbing ikke blir tatt tak i, vil også den som mobber kunne få konsekvenser av dette. Ifølge Finne & Roland (2021) avhenger alvorligheten av konsekvensene av om hvor lenge mobbingen varer, om den som mobber også selv utsettes for mobbing og hvorvidt eleven er integrert i det sosiale miljøet (Finne & Roland, 2021, s. 81). Mobbing kan for den som mobber, være selvforsterkende, da den som mobber kan få makt og bli dominerende i gruppen som følge av atferden sin. Dette kan oppleves som en bekreftelse på atferden (Sijtsema et al., 2009). På den annen side er mobbingen et paradoks, da mange elever mener at mobbing er ukult, samtidig som mobbeatferd også fører til at eleven som mobber får høy status. For den som mobber vil derfor fallhøyden bli stor dersom den slutter å mobbe, da det er nettopp mobbeatferden som har opprettholdt populariteten til eleven (Finne & Roland, 2021, s.47). På kort sikt kan mobbingen føre til at elevens relasjoner til medelever og lærere svekkes (Finne & Roland, 2021, s. 83).

Dersom mobbingen derimot ikke stoppes, vil dette føre til at den som mobber mest sannsynlig ikke vil endre atferd (Sijtsema et al., 2009). Dette henger sammen med at den som mobber er i ferd med å utvikle et ugunstig attribusjonsmønster og en ugunstig atferd (Finne & Roland, 2021, s. 80). Dersom eleven ikke stoppes, vil mest sannsynlig heller ikke atferden endres, da elevens strategier fungerer. På lang sikt er dette en risikofaktor for kriminalitet i ungdomsårene og senere i livet (Sijtsema et al., 2009). Sammenhengen mellom mobbing og kriminalitet understrekes også av i en metastudie gjort av Farrington et al (2011). Metastudien viser at det er funnet en sammenheng mellom mobbing og kriminalitet i studier i flere ulike land. De konkluderer derfor med at dersom man arbeider for å redusere mobbing i skolen, kan dette ha effekt på kriminaliteten i samfunnet på lang sikt (Farrington et al., 2011).

### *Kortsiktige og langsiktige konsekvenser for hele læringsmiljøet*

Det systemiske perspektivet er viktig også når man skal se på konsekvensene av mobbing. Mobbing påvirker ikke bare den som mobber og den som utsettes for mobbing. Det er en sentral sammenheng mellom mobbing og hvordan klasseromskulturen er. Dette betyr at dersom noen i klassen blir utsatt for mobbing, vil dette også ha konsekvenser for hvordan andre elever i klassen fungerer og for hvordan klassen som en helhet fungerer (Hansen et.al, 2014, s. 269). I en slik situasjon som er preget av at det foregår mobbing i klassen, vil dette også kunne få konsekvenser for alle elevenes opplevelse av trygghet (Gini et al., 2008, s. 633). Utfordringene i klassen kan komme til uttrykk gjennom en skjevhet i maktbalansen. I klasser hvor elever utsettes for mobbing er det gjerne en frykt for å bli det neste offeret, dermed kan det bli vanskelig for medelevene i klassen å forsvare den som utsettes for mobbing, samt at flere også ønsker å være sammen med de som mobber. Ved å sikre at medelever er lenger nede på rangstigen enn dem selv, sørger elevene for å sikre seg selv (Finne & Roland, 2021, s. 46-47).

Dette kan også medføre at det blir en sosial konvensjon i klassen at den som mobber, fordi den har mye makt og er populær, får lov til å hakke på den som utsettes for mobbing. I en klasse kan derfor elever gå mot sin egen moral, dersom de ikke synes at mobbing er greit, fordi at den sosiale konvensjonen i klassen er endret (Finne & Roland, 2021, s.95). Samtidig vil det i klasser som har mye mobbing kunne utvikles en aksept om atferden som foregår. Da vil mobbingen bli normalen og på mange måter aksepteres. Den forsvares gjerne ved å skylde på at det er den som utsettes for mobbing sin feil. Dette forsterkes dersom de voksne ikke griper inn og det viser viktigheten av å arbeide med kulturen mellom elevene, sosiale normer og kollektive prosesser for å få slutt på mobbingen (Finne & Roland, 2021, s.96-97; Thornberg, 2015, s.318). For å kunne redusere langsiktige konsekvenser av mobbing er det en forutsetning å ha kunnskap om mobbing og å være i stand til å iverksette aktivitetspliktes delplikter så tidlig som mulig.

Foreldreinvolvering er en viktig faktor i dette arbeidet.

### **Aktivitetsplikten**

Å arbeide med å forebygge og håndtere mobbing er sentralt i skolen fordi det er et aktuelt tema, blant annet fordi elevundersøkelsen viser at det er relativt stabile tall på hvor mange elever som har blitt utsatt for mobbing de siste fem årene og fordi mobbing får store konsekvenser både for den som mobber, den som utsettes for mobbing og for hele læringsmiljøet. Temaets aktualitet kan også forankres i lovverket, da det i § 9 A-2 i opplæringsloven står at «alle elever har rett til

eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, §9 A-2). Dette ligger til grunn for all opplæring i den norske skolen.

Temaets aktualitet har i stor grad også blitt styrket de senere årene, da det i NOU 2015:2 ble presentert et forslag basert på anbefalingene fra Djupedahl-utvalget om at det skulle bli endringer i opplæringslovens paragraf 9A. Et av forslagene som kom frem, var at det burde bli lovfestet hva skolene skal gjøre når elever har et utrygt skolemiljø (Prop. 57 L (2016-2017), s. 5-6). Dette resulterte i at aktivitetsplikten ble innført som en del av § 9 A etter revideringen i 2017 (Roland, 2020, s. 26). I følge § 9 A-4 (Opplæringslova, 1998, §9 A-4) skal aktivitetsplikten være med å sikre at alle elever har et trygt og godt skolemiljø. Dette innebærer at alle ansatte som jobber i skolen har en aktivitetsplikt. De skal følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø og gripe inn dersom elever opplever krenkelser. Det innebærer også at rektor skal varsles når en sak meldes inn og at det er elevens subjektive opplevelse av å ikke ha et trygt og godt skolemiljø som skal ligge til grunn for at skolen skal sette inn tiltak (Opplæringslova, 1998, §9 A-4; Roland, 2020, s. 38). Det kan også være foreldrenes mening om hvordan eleven opplever skolemiljøet. Foreldrenes stemme og rolle står derfor sterkt ifølge § 9 A-4 ((Opplæringslova, 1998, §9 A-4; Roland, 2020, s. 77-79). Etter § 9 A-6 (Opplæringslova, 1998, §9 A-6) kan foreldre melde saken til statsforvalter dersom skolen ikke har oppfylt aktivitetsplikten.

Ifølge opplæringsloven § 9 A-4 (Opplæringslova, 1998, §9 A-4) er det flere viktige elementer som skolens ansatte skal følge i forebygging og håndtering av 9A-saker. Dette inkluderer å «følge med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg» (Opplæringslova, 1998, §9 A-4). Videre er det sentralt at «alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø» (Opplæringslova, 1998, §9 A-4). Skolen har også plikt til å «ved mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka» (Opplæringslova, 1998, §9 A-4). Ifølge aktivitetsplikten skal det også lages en skriftlig plan for tiltak når en mobbesak oppstår og den skal inkludere: «kva problem tiltaka skal løyse, kva tiltak skolen har planlagt, når tiltaka skal gjennomførast, kven som er ansvarleg for gjennomføringa av tiltaka og når tiltaka skal evaluerast» (Opplæringslova, 1998, §9 A-4).

Lovteksten i §9A-4 (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4) innebærer flere elementer som er sentrale i forebygging og håndtering av 9A-saker. Ifølge Roland (2020, s. 38) utgjør disse elementene delpliktene som aktivitetsplikten består av. Disse delpliktene innebærer: plikten til å følge med, plikten til å gripe inn, plikt til å varsle, plikten til å undersøke saken og plikt til å sette inn tiltak og følge opp (Roland, 2020, s.67). Ansvar for at de ulike delpliktene gjennomføres ligger ikke bare på den enkelte læreren. Den enkelte har et individuelt ansvar for å følge med, gripe inn og varsle rektor (Gusfre, 2018, s. 25-33). Videre er det rektors overordnede ansvar at saken blir undersøkt og at det blir satt inn tiltak. Det er også rektors ansvar at skolen som helhet har nok kompetanse om mobbing. Ansvar for gjennomføring av undersøkelser kan delegeres til andre ansatte på skolen, men det totale ansvaret for at det blir gjennomført ligger hos rektor og det er derfor rektors plikt at det blir gjennomført (Gusfre, 2018, s. 34). Roland (2020, s. 70) peker her på viktigheten av at skolen bruker kollegiale forum på klassetrinn til arbeid med 9A-saker. Videre peker han på at det bør etableres gode innsatsteam mot mobbing på skolenivå. På denne måten vil man arbeide med å løse sakene i profesjonsfellesskapet, noe som kan føre til at arbeidet ikke vil oppleves ensomt for den enkelte læreren og heller ikke for travelt for rektor (Roland, 2020, s. 69-72).

Ved å arbeide med å forebygge og håndtere 9A-saker, er det mange elementer man i et profesjonsfellesskap kan jobbe med for å følge de fem delpliktene i aktivitetsplikten. Det vil jeg gå litt nærmere inn på i de neste delkapitlene.

### ***Plikt til å følge med***

Plikten til å følge med gjelder alle som jobber på skolen (Opplæringslova, 1998, §9 A-4). Dette betyr at alle som jobber på skolen, inkludert vaktmester og kantineansatte, har plikt til å følge med på at elevene har et trygt og godt skolemiljø. For at skolen skal kunne følge med på best mulig måte, er det viktig at skolens personale er bevisste på hvor og når det kan oppstå situasjoner som gjør elevene utrygge. Eksempler på dette kan være å undersøke risikosoner i skolegården og forebygge ved å sette inn ekstra tilsyn her. For å lykkes med plikten til å følge med, er det nødvendig å ha mange voksne som følger med i situasjoner som potensielt kan være utrygge for elevene. Ved at dette tas opp i personalet, vil de ansatte også bli ekstra oppmerksomme på viktigheten av å følge med. I tillegg til at det er viktig å følge med blant annet i friminutt, i gangen, på skoleveien og på sosiale medier, er det også viktig at man arbeider for å

få et klassemiljø hvor man skal være snille med hverandre og å si ifra dersom det skjer noe ugreit (Gusfre, 2018, s. 24-27).

Som et ledd i å følge med, kan man undersøke hvordan skolemiljøet er og om elever blir utsatt for mobbing ved å gjennomføre ulike undersøkelser. Man kan for eksempel gjennomføre et sosiogram som kan gi et visuelt bilde av klassemiljøet. Her kan man se hvilke elever som har mange venner og hvilke elever som er mer utenfor (Dalland & Knutsen, 2020, s. 96). Videre kan mange gjennomføre ulike anonyme og ikke-anonyme spørreundersøkelser. Elevundersøkelsen er et eksempel på en anonym spørreundersøkelse som kan brukes. På barneskolen er den obligatorisk for 7.trinn, men den kan også brukes på andre trinn (Roland, 2020, s. 81; Wendelborg, 2021, s. 1). Man kan også bruke andre anonyme spørreundersøkelser. Felles for disse er at de vil kunne gi et innblikk i det psykososiale miljøet som er i en klasse (Dalland & Knutsen, 2020, s. 105). I forbindelse med gjennomføring av elevundersøkelse og andre klassetrivselsundersøkelser, er det viktig at skolen har gode rutiner for hvordan de bruker resultatene (Roland, 2020, s. 81).

### *Plikt til å gripe inn*

Plikten til å gripe inn er den andre delplikten i aktivitetsplikten (Roland, 2020, s. 67). Etter denne delplikten har man derfor plikt til å stoppe en negativ situasjon (Lund & Helgeland, 2021, s. 31). Dette innebærer å gripe inn mot blant annet slåssing, utestenging, baksnakking og språkbruk (Gusfre, 2018, s. 32). Noen former for negative situasjoner vil være lette å oppdage, samtidig som for eksempel baksnakking og utestenging, vil være vanskeligere å oppdage (Lund & Helgeland, 2021, s. 31). Ved å gripe inn, vil man også kunne være med på å forebygge lignende hendelser i fremtiden, da elevene vil se at de voksne på skolen ikke aksepterer slik atferd (Gusfre, 2018, s. 32). Når man som voksen griper inn i en sak der elever utsetter andre elever for krenkelser, er det viktig at man har tenkt gjennom hvordan man griper inn. Dette henger sammen med at det er viktig at denne inngripen lykkes. For å lykkes med å stoppe den negative atferden er det sentralt å bevege seg mot hendelsen som man ser har oppstått, bruke navn, blikk-kontakt og få ord. I tillegg bør man henvende seg til en og en elev i en gruppe, samt gjøre en vurdering av om henvendelsen bør skje offentlig eller diskret. Videre bør en melding som gis i en gitt situasjon følges opp i etterkant for å forsterke inngripen (Roland, 2020, s. 86-88).

Når man skal gripe inn og stoppe mobbing som foregår kan man gjennomføre en intervensjon, for å få slutt på mobbingen. Å stoppe mobbingen er viktig både for den som utsettes for mobbing og for den utsetter andre for det. I en slik intervensjon er det noen konkrete steg som skal følges. Det innebærer blant annet å ha en samtale med den som utsettes for mobbing. Her skal eleven informeres om at dette ikke er greit og at det skal stoppe nå. Videre skal det være samtaler individuelt med dem som utsetter andre for mobbing. Her skal eleven bli konfrontert med hva den har gjort basert på dokumentasjon som læreren har samlet inn. Eleven skal deretter få beskjed om at dette er mobbing og at dette skal stoppe nå. I en slik stoppsamtale er det sentralt at læreren har kontroll over samtalen og at man ikke skaper en diskusjon med eleven. Det er også viktig at elevene som har utsatt andre for mobbing ikke får mulighet til å snakke sammen før etter at alle stoppsamtalene er avsluttet (Roland & Vaaland, 2022).

### *Plikt til å varsle*

Det neste skrittet i en nyopptatt sak er å varsle rektor. Det er en individuell plikt for alle ansatte på skolen. Det skal være lav terskel for å varsle til rektor. Dette er viktig slik at rektor til enhver tid skal ha oversikt over hvordan miljøet er på skolen. Dersom man har gode systemer for varsling av slike saker på skolene, vil man også lettere kunne fange opp mønster dersom samme elev blir utsatt for krenkelser av flere medelever. Også her bør samarbeidet med foreldrene stå sentralt. Dersom foreldre informeres også om enkelthendelser, kan dette være med på å bygge tillit til skolen og foreldrene kan få et inntrykk av at skolen bryr seg om dem og deres barn. Å ha en lav terskel for å informere foreldrene, vil derfor gi et inntrykk av at skolen tar negative hendelser på alvor og arbeider med å løse dem (Gusfre, 2018, s. 32-33).

### *Plikt til å undersøke saken*

Å undersøke saken er en viktig del av arbeidet i 9A-saker, da det er nødvendig å undersøke hva som har skjedd og om eleven har det trygt og godt på skolen. Dette er viktig for å kunne sette inn hensiktsmessige tiltak (Roland, 2020, s. 95). Roland (2020) peker videre på at det er tre elementer som bør undersøkes: «den subjektive tolkningen, elevens plass i det sosiale fellesskapet og elevens eksponering for krenkelser» (Roland, 2020, s. 97). Dette innebærer at skolen må undersøke hva foreldre og elev mener om saken (Roland, 2020, s. 96). Dette kan gjøres ved å innkalle til en samtale med elev og foreldre for å la de fortelle hvordan de opplever saken. Eleven og foreldrenes stemme er derfor svært sentral også i denne delplikten. Det er viktig fordi de er en viktig kilde til informasjon om saken. Det er også sentralt for den videre



saksgangen, at foreldrene opplever at skolen tar de på alvor og arbeider for å løse saken. Da er man avhengig av at det er samarbeid mellom skole og hjem (Gusfre, 2018, s. 35).

Videre må skolen undersøke om eleven har venner på skolen og om den har det trygt og godt i klassemiljøet, samt om eleven blir utsatt for krenkelser og eventuelt på hvilken måte og av hvem (Roland, 2020, s. 96-97). Saken kan undersøkes på ulike måter. Eksempler på dette kan være ved hjelp av samtaler, spørreundersøkelser i klassen, sosiogram, relasjonskartlegging mellom lærer og elever og observasjon (Gusfre, 2018, s. 34-36). Man kan for eksempel bruke ikke-anonyme spørreundersøkelser som Spekter og Innblikk (Gusfre, 2018, s. 29; Roland, 2020, s. 99).

Innblikk brukes spesielt for å avdekke skjult mobbing. Derfor kan man ved en begynnende mistanke om at en elev kanskje kan ha blitt utsatt for mobbing, benytte Innblikk som et verktøy for å undersøke saken. Samtidig kan det også brukes i et forebyggende arbeid, noe som gjerne er særlig sentralt når man følger med på det sosiale samspillet i klassen (Flack, 2010, s. 8). Det som skiller Innblikk fra for eksempel elevundersøkelsen, er at elevene i Innblikk vil navngi medelever for å skape et bilde av samspillet i elevgruppen. Her vil man for eksempel kunne få et innblikk i elevhierarkiet i klassen (Flack, 2010, s. 38). Ved å bruke ikke-anonyme kartleggingsverktøy, vil man kunne få et bedre overblikk over det som rører seg i den konkrete elevgruppa. Det vil kunne legge til rette for det videre arbeidet med å sette inn tiltak.

### ***Plikt til å sette inn tiltak og følge opp***

Ifølge den siste delplikten skal det settes inn tiltak for å sørge for at eleven får et trygt og godt skolemiljø. For å lykkes med dette, er det sentralt at man har gjennomført en god undersøkelsesfase. Når undersøkelsene er gjennomført, vil man ha et bedre bilde av om eleven utsettes for mobbing eller om eleven har et utrygt skolemiljø av andre grunner. Å gjennomføre en god undersøkelse, er avgjørende for å vite hvilke tiltak som skal settes inn (Gusfre, 2018, s. 37-38). Dersom eleven har et utrygt skolemiljø som følge av andre årsaker enn at den utsettes for mobbing, må man sette inn tiltak i forhold til dette. Dersom undersøkelsesfasen viser at eleven utsettes for mobbing, skal det settes inn tiltak som får mobbingen til å stoppe (Roland, 2020, s. 101). Disse tiltakene skal ifølge §9A-4 (Opplæringslova, 1998, §9 A-4) være skriftlige og utformes i en aktivitetsplan (Gusfre, 2018, s. 40). Dokumentasjonsplikten innebærer at man i tillegg til å utforme en skriftlig aktivitetsplan, også skal dokumentere skriftlig hva man har gjort i de ulike delpliktene av aktivitetsplikten (Lund & Helgeland, 2021, s. 35). Aktivitetsplanen skal

inneholde disse punktene: «kva problem tiltaka skal løyse, kva tiltak skolen har planlagt, når tiltaka skal gjennomførast, kven som er ansvarleg for gjennomføringa av tiltaka, når tiltaka skal evaluerast» (Opplæringslova, 1998, §9 A-4). Det fastslås at aktivitetsplanen skal si noe om når tiltakene skal evalueres og evaluering av aktivitetsplanen er derfor en sentral del av aktivitetsplikten femte delplikt (Roland, 2020, s. 67). Elevens stemme skal være sentral og aktivitetsplanen skal derfor være aktiv så lenge eleven opplever et utrygt skolemiljø (Roland, 2020, s. 136). Også i utarbeidelsen av aktivitetsplanen bør både foreldrenes og elevens stemme være sentral. Dette vil sammen med skolens faglige kompetanse legge grunnlaget for å utarbeide aktivitetsplanen med tiltak som skal være best mulig for eleven (Gusfre, 2018, s. 40-41). Det vil også være viktig å sette inn tiltak for den som har mobbet. Slike tiltak kan innebære å kompensere for tapet av makt som eleven som mobber vil få når mobbingen stopper (Roland, 2020, s. 101).

### ***Foreldrenes stemme i aktivitetsplikten***

Totalt sett kan vi se at foreldrenes og elevens stemme bør være sentrale i flere av aktivitetsplikten delplikter. Et sentralt begrep i aktivitetsplikten er at det er elevens subjektive opplevelse som er i fokus (Roland, 2020, s. 77-79). Derfor står foreldrenes rettigheter sterkt allerede her. Videre bør man som skole informere foreldre om enkelthendelser som skjer på skolen før de vokser seg store og alvorlige. Dette er viktig for å skape tillit til at skolen slår ned på negative hendelser og at de jobber for å løse sakene (Gusfre, 2018, s. 32-33). I tillegg bør skolen skape en dialog med foreldre og elev så fort en 9A sak etableres, da deres oppfattelse av saken kan gi informasjon til skolen om hvorvidt eleven har et trygt og godt skolemiljø (Roland, 2020, s. 97). Dette vil også kunne gi informasjon som skolen trenger for å iverksette relevante tiltak i aktivitetsplanen. For den videre saksgangens skyld er det også viktig at skolen skaper en god dialog med foreldrene, slik at de opplever at de blir forstått (Gusfre, 2018, s. 35, 41).

Viktigheten av et godt samarbeid med foreldre vil drøftes i det neste kapittelet.

### **Samarbeid med foreldre**

Ifølge Opplæringsloven § 1-1 skal opplæringen i skolen skje i samarbeid med hjemmet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Samtidig står også foreldrenes stemme sterkt i §9A-4 (Opplæringslova, 1998, §9 A-4), da det er elevens subjektive opplevelse av hvorvidt skolemiljøet er trygt og godt som legges til grunn for at aktivitetsplikten utløses. Dette betyr at dersom foreldre varsler om at deres barn har det utrygt på skolen, skal skolen etter §9A-4

(Opplæringslova, 1998, § 9 A-4) følge dette opp, undersøke saken og sette inn tiltak (Roland, 2020, s. 79). Videre forsterkes foreldrenes rettigheter ved at de etter §9 A-6 (Opplæringslova, 1998, §9 A-6) kan klage til statsforvalter dersom de mener at aktivitetsplikten ikke er oppfylt. Det er derfor lovfestet ved flere lover at skolen skal samarbeide med hjemmet for at elevene skal få en best mulig opplæring. Samarbeidet med foreldre står også sentralt i læreplanen hvor det påpekes i overordnet del at opplæringen skal skje «i samarbeid og forståing med heimen» (Kunnskapsdirektoratet, 2017). Samarbeidet mellom skole og hjem kan forstås i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell og dette er derfor hovedteorien som det tas utgangspunkt i når betydningen av et godt skole-hjem samarbeid drøftes. Bronfenbrenners bioøkologiske modell er derfor hovedteorien som vektlegges i denne masteroppgaven.

### *Et godt samarbeid mellom skole og hjem for elevens beste*

Ifølge Bronfenbrenners bioøkologiske modell (1979) befinner et menneske, i dette tilfellet eleven, seg i flere systemer på ulike nivåer. Disse nivåene kalles mikronivået, mesonivået og eksonivået (Shelton, 2019, s. 10-11). Ifølge denne modellen er tanken at barnet omgås andre på ulike steder på mikronivå. Eksempler på steder kan være for eksempel på skolen, med familien og på ulike fritidsaktiviteter (Bæck, 2019, s. 37). Når barnet er lite, vil det ha få mikrosystemer, men når barnet blir eldre og begynner på skolen og på fritidsaktiviteter, vil det føre til at barnet omgås andre mennesker på flere områder. Mesonivået oppstår når barnet begynner å bevege seg på andre steder enn i sitt eget hjem, for eksempel når det begynner på skolen (Bronfenbrenner, 1979, s. 209-210). På denne måten vil mesosystemet være et system som inkluderer områder barnet beveger seg på. Mesonivået vil derfor ikke være et større mikrosystem, men heller relasjonen mellom de ulike mikronivåene (Shelton, 2019, s. 11). Samarbeidet og relasjonen mellom skole og hjem vil derfor være et mesosystem for eleven (Bæck, 2019, s. 38). Som følge av dette tar modellen utgangspunkt i at utvikling kommer som følge av interaksjoner med andre i nærmiljøet regelmessig over lengre tid (Bæck, 2019, s. 36).

På denne måten kan man si at fordi barnet tilbringer mye tid både hjemme og på skolen, vil begge mikrosystemene være steder hvor det foregår interaksjon med andre over lengre tid. Interaksjonene både hjemme og på skolen kan derfor påvirke barnets utvikling (Bæck, 2019, s. 36). På mesonivå vil vekslingen mellom skole og hjem være det som skaper psykologisk vekst for barnet og man kan derfor ikke bare vektlegge familiens rolle i barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1985, s. 37). Derfor blir også samarbeidet mellom hjem og skole relevant med

tanke på barnets utvikling. I denne oppgaven vektlegges derfor mikrosystemene skolen og hjemmet, men i hovedsak vektlegges skole-hjem samarbeidet som et mesosystem.

Nordahl (2015, s. 44) peker samtidig på at et godt samarbeid mellom skole og hjem viktig for blant annet elevenes læringsutbytte, trivsel, relasjoner til medelever og lærere, atferd og tilstedeværelse på skolen. Samarbeidet med foreldrene er derfor en stor ressurs i arbeidet for elevenes beste i skolen. Det er derfor sentralt at de ansatte i skolen, som er de profesjonelle aktørene i dette samarbeidet, legger til rette for at samarbeidet skal fungere best mulig (Dalland & Knutsen, 2020, s. 17). Dette samarbeidet kan skje på ulike måter, da det finnes ulike nivåer av samarbeid mellom skole og hjem (Nordahl, 2015, s. 27). Det laveste nivået for samarbeid er utveksling av informasjon, noe som innebærer at foreldre og skole informerer hverandre om ulike saker som gjelder eleven. Det neste nivået i samarbeidet er dialog og drøfting som innebærer at skole og hjem kan drøfte ulike saker som angår skolen, eleven og utvikling. Her skal man kunne komme med egne tanker og drøfte disse. Det høyeste nivået for samarbeid innebærer at begge parter får medvirke og ha medbestemmelse. Dette vil være et samarbeid hvor skole og hjem sammen bestemmer hvordan saker skal håndteres. Dette viser at for at det skal bli et reelt samarbeid mellom skole og hjem, så er vi avhengig av at begge parter får ytre seg og bidra i problemløsningen. Det vil ikke bli et reelt samarbeid dersom skolen fatter beslutninger alene og i større eller mindre grad informerer foreldrene om beslutningene som er tatt (Nordahl, 2015, s. 27-28). Dette gjelder også i samarbeid i forbindelse med 9A-saker, noe som vektlegges i aktivitetsplikten.

Ifølge den tredje delplikten av aktivitetsplikten, å varsle, bør man ifølge Gusfre (2018, s. 32-33) informere foreldre også om mindre alvorlige hendelser som har skjedd på skolen, da dette kan være med på å vise foreldrene at man slår ned på uønsket atferd og at man jobber for å ivareta dem og deres barn. Dette vil være viktig for å skape tillit til skolen (Gusfre, 2018, s. 32-33). På denne måten vil samarbeidet mellom skole og hjem på mesonivå ha betydning for barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1985, s. 37). Westergård (2011, s. 35) vektlegger også at man bør ta kontakt med hjemmet tidlig når man begynner å bli bekymret og at det er viktig å unngå en vente-og-se-holdning. Samtidig peker Nordahl (2015, s. 52-53) på viktigheten av at lærerne ikke bare tar kontakt med foreldrene når noe negativt har skjedd. Det er viktig at det etableres en relasjon i fredstid, slik at relasjonen står stødigere når det eventuelt skulle oppstå mer utfordrende situasjoner, som for eksempel en mobbesak. For å skape relasjonen i fredstid kan det

være lurt å ta kontakt med foreldrene dersom noe positivt har skjedd (Nordahl, 2015, s. 52-53). Dette skriver også Dalland og Knutsen (2020, s. 49) om, i et eksempel om en mor som plutselig begynte å få positive meldinger om sitt barn av en ny lærer etter en lang periode med bare negative meldinger fra en annen lærer. Denne moren opplevde da at hun følte seg trygg på den nye læreren, hun opplevde at de var på samme lag og dermed kunne hun lettere tåle dersom denne læreren tok opp noe som var utfordrende.

For at samarbeidet med foreldrene skal lykkes, vil det være sentralt å legge opp til et samarbeid som er preget av dialog, drøfting, medvirkning og medbestemmelse (Nordahl, 2015, s. 27-28). Dette vil innebære at skolen ser på foreldrene som en ressurs i samarbeidet og anerkjenner viktigheten av et godt skole- og hjem samarbeid for elevens læring. Videre vil det kunne føre til en myndiggjøring av foreldrene som kan være med på å skape en mer likeverdig maktbalanse mellom skole og foreldre. Dette vil være viktig for utvikling av relasjoner og tillit (Nordahl, 2015, s. 75-78). I en mobbesak vil dette innebære at det er viktig å inkludere både foreldre og elever i dette samarbeidet, da hver sak er unik (Dalland & Knutsen, 2020, s. 31). Dalland og Knutsen (2020, s. 31) peker på at relasjonen mellom skole og hjem er sentralt fundament for alle tiltak som settes inn. Videre peker de på viktigheten av at også elevens stemme blir hørt.

Samtidig som at et slikt samarbeid på mange måter er idealet for hvordan samarbeidet mellom skole og hjem burde være, peker Westergård (2011, s. 35) på at foreldre i mange tilfeller opplever dette som fraværende. Hun poengterer at mange foreldre kjenner seg dårlig ivaretatt av skolen, samt at de i liten grad opplever at de har medvirkning på sine barns skolegang. Denne problemstillingen står ekstra sentralt for de foreldrene som har barn som strever på skolen, da de ofte opplever et dårligere samarbeid med skolen sammenlignet med andre foreldre. Et svakt samarbeid kan videre være et hinder for å løse utfordringene som eleven har (Westergård, 2011, s. 35-36).

Dette står i kontrast til at Bronfenbrenner (1985, s. 38-39) peker på at foreldredeltaking har vært et sentralt begrep i forskningen og at det har blitt en enighet om at foreldredeltaking har betydning for skoleprestasjoner. Dette viser at det er en viss avstand mellom idealet for samarbeid og hvordan det mange steder foregår i praksis (Bronfenbrenner, 1985, s. 38-39; Westergård, 2011, s. 35). Denne foreldredeltakingen og sammenkoblingen mellom hjem og skole består av ulike former. Når barnet begynner på skolen, vil barnet være en direkte link

mellom skolen og hjemmet. Samtidig vil foreldrene være indirekte linker mellom skole og hjemmet dersom de møter opp på skolen og møter ansatte på skolen ansikt til ansikt. Et eksempel på en slik link er for eksempel i arbeidet med forebygging og håndtering av mobbing. Skolen og foreldre kan også utveksle informasjon uten å møtes ansikt til ansikt. Dette kan gjøres for eksempel over telefon. Hensikten er å gi informasjon fra en side til en annen. Informasjonen kan være ensidig eller gjensidig (Bronfenbrenner, 1979, s. 209-210).

Foreldredeltaking har også vært sentralt å vektlegge i arbeidet med forebygging og håndtering av mobbing. Det handler om å se på mobbing som et problem i et systemperspektiv og at det derfor også er systemet tiltakene bør rettes mot (Richard et al., 2012, s. 265). Et slikt tiltaksprogram for mobbing, ble presentert allerede i 1992 av Olweus, da han la frem tiltak på skolenivå, klassenivå og individnivå (Olweus, 1992, s. 58). Han pekte også da på at det var viktig at de voksne på skolen og hjemmet bevisstgjøres på omfanget av mobbing som er på skolen, samt at de voksne går inn for å endre situasjonen (Olweus, 1992, s. 59). Foreldreinvolveringen kommer også frem i tiltakene som presenteres på alle nivåer. På skolenivå skal det gjennomføres foreldremøte og studiesirkler for foreldre, på klassenivå skal det være klasseforeldremøte og enkeltsamtaler og på individnivå skal det være samtaler med foreldrene til elevene som er involvert i saken, samtalegrupper for foreldre til den som mobber og den utsatte, samt at det bør være hjelp og støtte fra foreldre. Ifølge Olweus sine tiltak fra 1992 spiller foreldrene en stor rolle i håndteringen av mobbesaker (Olweus, 1992, s.58). I tillegg til at samarbeidet med foreldrene spiller en sentral rolle for elevens utvikling generelt og i mobbesaker, er også andre instanser sentrale i dette samarbeidet. Dette kan være for eksempel PP-tjenesten, helsestasjon, skolehelsetjenesten og spesialpedagogiske ressurser. Ved å ha et tverrfaglig samarbeid vil man lettere kunne legge til rette for at elevene får et godt læringsmiljø (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 78).

### **Tidligere forskning på foreldres opplevelse av samarbeid med skolen i 9A-saker**

Ved å se på tidligere forskning som er blitt gjort om hvordan foreldre opplever samarbeidet med skolen i 9A-saker, vil man kunne få et innblikk i hvordan det tidligere har blitt rapportert at dette samarbeidet har fungert i ulike studier. Jeg vil da først se på en norsk studie om innvandrerforeldres opplevelse av skolens håndtering av mobbesaker sammenlignet med andre foreldre som ble gjort i 2021, videre vil jeg se på resultatene fra Stigma-prosjektet som peker på at foreldre er misfornøyde med samarbeidet med skolen (Støen & Fandrem, 2018), samt to

internasjonale studier som peker på at foreldreperspektivet har vært lite sentralt i mobbeforskningen (Hale et al., 2017; Harcourt et al., 2014).

Fandrem og Støen (2021) påstår at mange foreldre ikke opplevde at skolen tok dem seriøst og at skolen ikke håndterte mobbesaker på en god måte. Studien viser at innvandrerforeldre er mer fornøyde med skolens håndtering av mobbesaker sammenlignet med andre foreldre (Fandrem & Støen, 2021). Foreldrenes opplevelse av at skolen ikke håndterer mobbesaker på en tilfredsstillende måte var også sentralt i resultatene fra Stigma-prosjektet. Dette prosjektet er en kvalitativ studie, hvor 7 foreldre fra ulike skoler ble intervjuet for å undersøke hvordan foreldrene opplevde samarbeidet med skolen i mobbesaker. Et gjennomgående funn var at skolen og foreldrene gjerne hadde ulike oppfatninger av hva som hadde skjedd. Flere opplevde også at de måtte stå på og kjempe for barnet sitt, at skolen drev med ansvarsfraskrivelse og bagatellisering og at bekymringene ikke ble tatt på alvor. Flere foreldre opplevde også at skolene ikke satte inn tiltak for å løse saken, samt at de også fikk lite informasjon om hva som foregikk (Støen & Fandrem, 2018, s. 127-130).

I studier gjort utenfor Norge ser man også lignende tendenser. Hale et al. (2017) peker på at foreldreperspektivet har vært en manglende stemme i mobbelitteraturen. I denne studien kommer det frem at foreldrene ønsket å beskytte sitt barn, at de ofte var frustrerte på at lærerne og skolen ikke håndterte problemet og at de gjerne var usikre på sin egen rolle som foreldre (Hale et al., 2017). Samtidig peker også Harcourt et al. (2014) på at det finnes lite forskning på mobbing fra et foreldreperspektiv. Denne studien undersøkte mobbing sett fra foreldre, lærere og elevers perspektiv. Det var ikke et krav at foreldrenes barn selv måtte ha blitt utsatt for mobbing for å delta. Studien gir implikasjoner om at det er viktig å ha en felles forståelse av hva mobbing er, at foreldre ønsker at skolen skal ta saken seriøst og at foreldre ønsker opplæring i forhold til hva de selv kan gjøre (Harcourt et al., 2014).

Ved å lese disse studiene, er det noen viktige punkter man kan trekke ut som sentrale. Disse studiene peker alle på at det finnes lite forskning om mobbing fra et foreldreperspektiv. I Norge ser det ut til å være gjort to studier på dette, Stigma-prosjektet og en studie som undersøkte forskjellen mellom hvordan innvandrerforeldre og norske foreldre opplever at skolen håndterer mobbing (Fandrem & Støen, 2021; Støen & Fandrem, 2018). Samtidig peker også de internasjonale studiene på at foreldreperspektivet er lite forsket på i forbindelse med

mobbesaker, samt at foreldrene også her opplevde at skolen ikke håndterte mobbesaker på en tilfredsstillende måte (Hale et al., 2017; Harcourt et al., 2014). Som følge av at foreldrenes perspektiv i mobbesaker ser ut til å være lite forsket på både i Norge og internasjonalt, vil min studie kunne bidra med å gi en verdifull innsikt i hvordan noen foreldre opplever at norske skoler har håndtert deres mobbesaker.

## **Oppsummering**

I den teoretiske innrammingen av oppgaven min startet jeg med å se nærmere på mobbefenomenet. Dette gjorde jeg ved å drøfte ulike forståelser av mobbing og la dermed et grunnlag for å forstå hva mobbing er. Videre drøftet jeg mobbingens aktualitet i skolen i dag i et nasjonalt og et internasjonalt perspektiv. Dette gjorde jeg med utgangspunkt i tall fra elevundersøkelsen og HBSC. Videre diskuterte jeg ulike konsekvenser av mobbing som kan oppstå dersom skolene ikke lykkes med å håndtere mobbing. Jeg beskrev konsekvenser for den utsatte, for den som mobber og for hele læringsmiljøet. Etterpå gikk jeg nærmere inn på håndteringen av mobbing i skolen. Jeg redegjorde videre for hva aktivitetsplikten er ifølge lovverket, hvilke delplikter den innebærer og hvordan skolene kan jobbe for å oppfylle de ulike delpliktene. Jeg så også nærmere på foreldrenes stemme i aktivitetsplikten, før jeg gikk videre til å beskrive hva et godt samarbeid med foreldre bør innebære og hvorfor dette er viktig. Dette gjorde jeg med utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Avslutningsvis ble tidligere forskning om foreldrenes opplevelse av samarbeid i 9A-saker presentert.



## Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for forskningsprosessen og metodiske valg. Jeg vil starte med å grunngi valg av metode. Videre vil jeg redegjøre for metodiske valg og prosessen i gjennomføring av studien min. Til slutt vil jeg peke på forskningsetiske vurderinger som er gjort.

### Valg av metode

I studien min har jeg valgt å benytte kvalitativ metode fordi denne metoden var best egnet til å undersøke foreldrenes opplevelser i forhold til samarbeidet med skolen i håndhevingen av aktivitetsplikten i 9A-saker i grunnskolen. Her ønsket jeg å se spesielt nærmere på hvordan foreldrene ble involvert i avdekkingen av mobbingen, hvordan skolen involverte elevens foreldre i utarbeidelsen av aktivitetsplanen og hvordan foreldrene opplevde samarbeidet med skolen i oppfølging og evaluering av mobbesaken. Dette har jeg også presisert i problemstillingen min og i forskningsspørsmålene mine. For å få et best mulig innblikk i hvordan et utvalg foreldre opplever at skolen samarbeider med dem, brukes kvalitativ metode, da dette vil gi informasjon om foreldrenes egne erfaringer, synspunkter og følelser (Thagaard, 2018, s. 89). Målet med studien er dermed å få innblikk i foreldrenes livsverden, noe som står i kontrast til kvantitative undersøkelser hvor man ønsker å kvantifisere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Derfor vil også utvalget i kvalitativ forskning være mindre og nærheten til informantene vil være større (Thagaard, 2018, s. 15-16). På denne måten ligger problemstillingen og forskningsspørsmålene som grunnlaget for valget av å bruke kvalitativ metode i denne studien (Krumsvik, 2019, s. 152; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

### *Kvalitativt forskningsintervju*

I denne studien har jeg valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer, noe som er den vanligste formen for intervjuer innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 91). Ved å velge å gjennomføre semistrukturerte livsverden intervju med foreldre til elever som har hatt et utrygt skolemiljø, ønsket jeg å forstå informantenes opplevelse og fortolkning av egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I semistrukturerte intervjuer planlegges temaene på forhånd, men jeg som forsker vil også i intervjusituasjonen kunne være åpen for at informanten kan si ting som er interessante å høre mer om. På denne måten åpner en semistrukturert intervjuguide for at jeg kan endre rekkefølgen på spørsmålene, samt at jeg får mulighet til å spørre om informanten kan utdype det som har blitt sagt for å få mer informasjon om et gitt tema (Thagaard, 2018, s.91).

## Vitenskapsteoretisk retning

Studien forankres i et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv. Fra et fenomenologisk perspektiv ønsker man å forstå og beskrive verden med utgangspunkt i slik den oppleves av informantene (Thagaard, 2018, s. 36). Ved å analysere erfaringer fra informantenes livsverden og deretter fortolke disse, vil jeg kunne se nærmere på detaljer ved disse erfaringene og elementer som informantene gjerne har tatt for gitt. Dette legger grunnlaget for å skape en ny forståelse av fenomenet (Kovac, 2022, s. 131). Ved å gjennomføre intervjuer med foreldre som har erfaringer fra skolens arbeid med 9A-saker, vil jeg dermed med utgangspunkt i en fenomenologisk forståelse kunne identifisere fellestrekk ved informantenes erfaringer og på grunnlag av dette utarbeide en generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36).

Fra et hermeneutisk perspektiv vektlegges det at jeg som forsker vil fortolke informantenes fortolkning av egen situasjon (Gilje, 1995, s. 145). Dette kalles fortolkninger av annen grad (Thagaard, 2018, s. 38). I en intervjusituasjon vil det bety at jeg vil møte foreldre som har tolket egne erfaringer og opplevelser og deretter fortolke dette (Gilje, 1995, s. 148). I analyseprosessen vil jeg lese transkripsjonen av intervjuene flere ganger. Å lese teksten flere ganger, og dermed bevege seg mellom tekstens deler og teksten som en helhet, vil med utgangspunkt i en hermeneutisk forståelse føre til økt forståelse. Dette kalles den hermeneutiske sirkel (Kovac, 2022, s. 129).

Min forståelseshorisont vil også påvirke hvordan jeg tolker informantenes egne tolkninger av deres livserfaringer (Kovac, 2022, s. 129). På denne måten er forforståelse et sentralt begrep i hermeneutikken. Uten forforståelse vil ikke forståelse av et fenomen være mulig (Gilje, 1995, s. 148). I et hermeneutisk perspektiv vil det derfor vektlegges at jeg som forsker i intervjuet, vil forsøke å forstå foreldrenes erfaringer med utgangspunkt i min forforståelse om fenomenet på bakgrunn av egen erfaring og teori (Gilje, 1995, s. 148; Thagaard, 2018, s. 38). I tolkningen av intervjuene blir det derfor sentralt å fremheve at det ifølge en hermeneutisk forankring ikke finnes noen eksakte sannheter, men at mening oppstår som følge av tolkning (Thagaard, 2018, s. 37). Ifølge et interaksjonistisk perspektiv, vil derfor forsker og informant sammen skape en mening ut av det som informanten forteller om egen situasjon og eget liv. På denne måten blir intervjuet en fortolkende praksis der meningen skapes i interaksjonen (Thagaard, 2018, s.89).

## **Forskerens rolle og forforståelse**

Som følge av at studien bygger på en fenomenologisk hermeneutisk vitenskapsteoretisk retning, vil jeg som forsker vektlegge at jeg møter informantene i intervjuet med en forforståelse om temaet for intervjuet (Thagaard, 2018, s. 36-37). Denne forforståelsen består av kunnskapen jeg allerede har fått om tematikken gjennom de første 4 årene på Grunnskolelærerutdanning 1-7, samt fra egne erfaringer i jobben som lærervikar. I tillegg bestod den første delen av arbeidet med masteroppgaven av å lese teori om temaet, samt å velge ut hvilken teori som var relevant for oppgaven min (Høgheim, 2020, s. 44). Dette la grunnlaget for utarbeidelse av problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguide og har dermed bidratt til å øke min forforståelse i forkant av gjennomføring av intervjuene. At intervjueren har god kunnskap om temaet er et viktig kriterium for at intervjuet skal være av god kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195).

I selve intervjuet brukes gjerne metaforen gruvearbeider om forskerens rolle. Ifølge denne metaforen blir informanten sett på som en person som har mye kunnskap som skal graves opp lag for lag. I intervjuet vil det bli forskerens rolle å gjøre dette. I etterkant av intervjuene vil jeg som forsker transkribere det muntlige intervjuet og på denne måten få enda bedre mulighet til å dykke dypere ned i overflaten av informantens erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71)

## **Utvalg**

### ***Rekruttering av utvalg***

Etter at jeg hadde valgt metode og intervjuform, kunne jeg begynne å se nærmere på utvalget til studien. Det ble da sentralt å vurdere størrelsen på utvalget, hvilke metoder jeg skulle benytte for å velge hvem som skulle delta og hvordan deltakerne skulle rekrutteres til studien. Når man skal vurdere hvor stort utvalget bør være, er det flere elementer man bør ta hensyn til. Både Thagaard (2018, s. 59) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) peker på at størrelsen på utvalget bør henge sammen med formålet til studien. Dette innebærer at størrelsen på utvalget bør samsvare med det man ønsker å finne ut. Det vil være viktig at utvalget ikke er for stort, da det vil være vanskelig å gjennomføre dype analyser av intervjuene hvis materialet er for stort. Samtidig bør heller ikke utvalget være for lite, da et for lite utvalg vil gjøre det vanskelig å generalisere funnene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Tiden som er til rådighet i gjennomføring av studien vil også påvirke hvor stort utvalget bør være (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148; Thagaard, 2018, s. 59). Ofte vil

man se at intervjustudier har 15 informanter +/- 10%, men i nyere tid har det oftere blir sett på som en fordel å ha relativt få informanter, da dette frigjør mer tid til forberedelse og analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I min masteroppgave har jeg valgt å ha 5 informanter, da man i en masteroppgave har ganske kort tid til rådighet. Dette valget har jeg gjort fordi jeg ønsket å ha god nok tid til å gjennomføre dype analyser.

Videre måtte jeg velge hvilke metoder jeg skulle benytte for å velge hvem som skulle delta i studien. Valget av metode henger sammen med hva som er formålet med studien. I denne studien hadde jeg behov for å komme i kontakt med foreldre til elever i grunnskolen som hadde erfaringer med skolens håndtering av 9A-saker og jeg valgte derfor å benytte strategisk utvelging som metode. Ved å benytte strategisk utvelging, er målet å finne informanter som har kvalifikasjoner som er relevante i forhold til fenomenet jeg ønsker å undersøke. Dette er viktig for at jeg på best mulig måte skal kunne svare på problemstillingen min (Thagaard, 2018, s. 54).

Videre hadde jeg et ønske om at utvalget skulle være et typisk utvalg. Det vil si at utvalget vil representere ulike variasjoner i foreldrenes erfaringer med 9A-saker (Thagaard, 2018, s. 58). Det viktigste kriteriet for deltakelse var derfor at informantene skulle ha erfaringer med 9A-saker som foreldre i skolen. I utgangspunktet var tanken at et av kriteriene skulle være at foreldrene måtte ha barn i barneskolealder, men som følge av at jeg så at sakene er komplekse og ofte foregår over lang tid, valgte jeg også å inkludere informanter som hadde eldre barn. Det førte også til at jeg endret fokuset fra barneskole til grunnskole. Jeg ønsket videre å få innblikk i saker hvor foreldrene var fornøyde med skolens håndtering og saker der foreldrene var mindre fornøyde, da det var viktig å inkludere ulike erfaringer med hvordan skolen håndterer 9A-saker i studien. Dette innebærer blant annet at jeg i utgangspunktet ikke ønsket at alle sakene skulle ha gått til statsforvalter, noe som også påvirket hvordan jeg etterpå skulle velge å rekruttere informanter til studien.

For at utvelgelsen av informanter skulle skje strategisk, begynte jeg prosessen ved å henvende meg til rektorer på ulike skoler via e-post for å informere dem om studien min. I e-posten presenterte jeg meg selv og prosjektet mitt, samt oppfordret dem til å videreformidle informasjon om studien til foreldrene på deres skole. Jeg la også ved informasjonsskrivet til studien og ba dem legge ved dette i henvendelsen til foreldrene. Dette var en tidkrevende prosess, da jeg opplevde at de fleste skolene ikke svarte på henvendelsen min. Jeg henvendte meg til 28 skoler. I

første omgang fikk jeg svært få svar. Jeg bestemte meg derfor i samråd med veileder om å kontakte de samme skolene enda en gang, da for å be de bekrefte at de hadde mottatt henvendelsen min. Dette førte til at jeg fikk svar fra noen flere skoler og noen skoler svarte også ja til å bidra i jakten på informanter.

Totalt sett fikk jeg positivt svar fra 7 av 28 skoler. 2 av disse skolene sluttet derimot å svare på henvendelsene mine etter at de hadde informert om at de skulle prøve å kontakte foreldre. Jeg er derfor informert om at informasjonsskrivet mitt har blitt sendt ut til 5 ulike skoler. Disse skolene valgte å informere foreldrene på litt ulike måter. Noen skoler valgte å sende ut informasjon til alle foreldrene og andre skoler tok direkte kontakt med foreldre som de visste at kunne være aktuelle med tanke på deltakelse i studien. Jeg fikk kontakt med to foreldre som ønsket å delta i studien via denne tilnæringsmåten. Det var også 6 skoler som svarte på eposten min, men som ikke ønsket å bidra. De fleste av disse svarte meg etter at jeg kontaktet dem for andre gang. De skolene som svarte nei til å videreformidle informasjonen til foreldre, begrunnet dette med at ikke hadde kapasitet til å bidra.

Ettersom jeg hadde behov for flere enn to informanter, bestemte jeg meg videre for å publisere et innlegg på min private Facebook-side. Her informerte jeg kort om studien og la ved informasjonsskrivet. Målet med denne publiseringen, var at venner, familie og bekjente i nærområdet, som gjerne har erfaringer som foreldre i skolen eller kjenner noen som har det, skulle se innlegget og dele det videre. Innlegget ble delt 24 ganger og dette førte til at jeg fikk skaffet to nye informanter.

Jeg hadde likevel behov for å få tak i enda flere informanter, og måtte derfor finne nye tilnæringsmåter for å skaffe flere informanter. Som følge av dette valgte jeg å kontakte FAU på 3 ulike skoler. Jeg fikk fort svar av 2 FAU-ledere og de valgte begge å sende ut informasjon om studien på til foreldrene ved deres skole. På den ene skolen hadde jeg allerede prøvd å få kontakt med rektor to ganger uten å lykkes. Når jeg da tok kontakt med FAU, valgte de å videreformidle informasjonen til rektor, noe som førte til at rektor gikk med på å sende ut informasjon til foreldrene. I et forsøk på å få tak i flere informanter henvendte jeg meg i denne perioden også til statsforvalter og mobbeombud i en region i Norge. Mobbeombudet tok da kontakt med meg og videreformidlet informasjon om studien min til et utvalg foreldre. Statsforvalteren sitt kontor svarte også raskt på henvendelsen og sendte ut informasjon om studien til 10 foreldrepar. Jeg

fikk da skaffet de siste informantene som jeg var på jakt etter. Som et resultat av jeg har formidlet informasjon om studien til rektorer på 28 ulike skoler, FAU, mobbeombud, statsforvalter og på Facebook, har jeg lyktes med å få tak i informanter til oppgaven.

Prosessen med å få tak i informanter har vært langvarig og krevende. I dette arbeidet har jeg møtt ulike svar på mine henvendelser. Noen av de jeg har kontaktet, har svart at de synes at problemstillingen min er viktig og interessant å se nærmere på. Disse har vært svært velvillige til å dele informasjon om studien og å prøve å skaffe foreldre som informanter. Jeg opplevde at mobbeombud, statsforvalter, FAU og venner og bekjente på Facebook var blant de mest velvillige. Samtidig har også et utvalg skoler vært positive til både tematikken og til å bistå meg i jakten på informanter. Det er derimot interessant å peke på at det i størst grad har vært rektorer som har latt være å svare på henvendelser og som har svart nei til å hjelpe til. Dette er interessant med tanke på at mobbeombud, statsforvalter, FAU, venner og bekjente, ikke vil få noen negative konsekvenser dersom foreldre velger å stille opp. Rektorer kan derimot risikere at foreldre er kritiske til valg som de og lærerne har gjort i 9A-saker og dermed ønske å ikke stille opp som følge av dette. Dette understreker, etter min mening, viktigheten av at jeg gjennomfører denne studien og ser nærmere på foreldres opplevelse av samarbeidet med skolen i 9A-saker. I etterkant av at jeg hadde skaffet nok informanter til studien, ble jeg også kontaktet av 14 foreldre gjerne kunne tenke seg å stille opp som informanter i studien. Disse var jeg dessverre nødt til å si nei til, da det er begrenset hvor stort utvalg jeg kan ha i en masteroppgave. Dette viser likevel at foreldre er svært interessert i å stille opp til studier om 9A-saker, noe som viser at det kan være spennende å forske mer på mobbing og samarbeid med skolen fra et foreldreperspektiv.

### *Beskrivelse av utvalg*

Etter at jeg hadde forsøkt å rekruttere informanter på ulike måter, satt jeg igjen med et utvalg på fem informanter. Disse ble rekruttert på ulike måter. Noen av informantene hadde fått informasjon fra statsforvalter om saken, noen hadde blitt informert av ledelsen på skolen og noen fikk informasjon via delinger på Facebook. Dette førte til at informantene kom fra ulike skoler og kommuner, samt at utvalget også inkluderte både saker som hadde gått til statsforvalter og saker som ikke hadde gått til statsforvalter. Fellestrekket for de foreldrene som kontaktet meg, var likevel at de alle hadde negative erfaringer med skolens håndtering av 9A-saker, men da i ulikt omfang. Dette var forventet, da foreldre som har negative erfaringer med skolens håndtering gjerne i størst grad kan ha et ønske om å delta for å få disse erfaringene frem i lyset.

Som følge av rekrutteringsmetodene som har blitt brukt, vil utvalget likevel representere foreldres ulike erfaringer.

Utvalget består av 5 kvinner som er mødre til barn som har hatt 9A-saker i grunnskolen på ulike skoler og i ulike kommuner i Norge. Det er tilfeldig at utvalget består av bare kvinner. Utvalget består av kvinner, da det var mødrene til barn som har hatt 9A-saker i skolen som kontaktet meg. De snakker på vegne av sine erfaringer med skolens samarbeid i 9A-saker. Informantene fikk ikke spørsmål om hvilken utdanning de selv hadde, men i noen av intervjuene fremkommer det at informantene selv har utdanning innenfor barnehage- og skolesektoren. Informantene har barn av ulikt kjønn, 3 av barna er jenter og 2 er gutter. Alderen til barna deres er litt varierende, da barna nå går på henholdsvis 2.trinn, 5.trinn, 7.trinn, 9.trinn og vgs. En av mødrene har også et annet barn som også har hatt en 9A-sak. Denne moren trekker derfor slutninger og paralleller mellom de to sakene hun har erfaringer fra, selv om hun i hovedsak snakker om saken til hennes yngste barn som pågår nå.

4 av 5 saker er på nåværende tidspunkt avsluttet. Saken som ikke er avsluttet er hos statsforvalter nå og har derfor kommet langt i prosessen. At saken er avsluttet eller at man er kommet langt i prosessen, var et av kriteriene for deltakelse i studien. Dette henger sammen med at jeg ønsket å belyse alle delpliktene i aktivitetsplikten og dermed var det sentralt at informantene kunne belyse hele prosessen de har vært gjennom. Tre av sakene har gått til statsforvalter. Noen av sakene er relativt nye, men flere av dem har pågått over mange år. Barna til tre av informantene har byttet skole underveis i skoleløpet og samarbeidet med flere skoler omtales derfor i studien.

## **Forberedelse og gjennomføring av datainnsamling**

### *Utforming av intervjuguide*

Utformingen av intervjuguiden til denne studien har bestått av flere faser. Jeg startet med å formulere en konkret problemstilling som inkluderer de aspektene jeg ønsker å sette fokus på i studien min. I forbindelse med dette vurderte jeg om jeg skulle velge ut noen konkrete delplikter i aktivitetsplikten og fokusere på disse eller om jeg ønsket å inkludere alle delpliktene. Jeg bestemte meg da for at jeg ønsket å inkludere alle delpliktene for å kunne sette søkelyset på hele prosessen med håndteringen av 9A-saker i skolen. Jeg måtte også gjøre en vurdering av hvordan jeg ønsket at foreldreperspektivet skulle komme frem i problemstillingen og dermed også i intervjuguiden. Jeg valgte derfor å legge fokuset mitt på hvordan foreldrene opplever

samarbeidet med skolen i håndhevingen av aktivitetsplikten, noe som gjør at samarbeid er et nøkkelord både i problemstillingen og i intervjuguiden min. Fokuset på foreldresamarbeid går dermed dypere enn bare en informasjonsutvikling mellom skole og hjem.

Etter at jeg hadde fastslått avgrensningen av problemstilling og laget forskningsspørsmål, begynte jeg å lese relevant teori for å få en oversikt over hvilke tematikker som var sentrale å inkludere i intervjuguiden for å best mulig svare på problemstillingen min. I et semistrukturert intervju vil intervjuguiden inneholde temaer som skal besvares i løpet av intervjuet, samt forslag til spørsmål. I selve intervjuet må derimot ikke spørsmålene stilles i en konkret rekkefølge. Man kan også legge til andre spørsmål dersom informanten tar opp noe som er særlig interessant å høre mer om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

I utarbeidelsen av intervjuguiden, ble det viktig å finne en balanse mellom å stille spørsmål om alle de relevante temaene og å gå i dybden på de aktuelle temaene. I min intervjuguide var det sentralt å vektlegge samarbeidsperspektivet i de fleste spørsmålene, samt at jeg også ville belyse prosessen i håndteringen av en mobbesak og dermed valgte å inkludere aktivitetspliktens fem delplikter i intervjuguiden. For å lykkes med å få en balanse mellom å få nok informasjon om alle temaene og å gå nok i dybden, tar intervjuguiden utgangspunkt i «tre-med-grener-modellen» (Thagaard, 2018, s. 95). Dette er en strukturering av intervjuguiden, hvor stammen i treet er hovedtemaet i studien og grenene representerer andre temaer som er knyttet til hovedtemaet og tas opp i studien (Thagaard, 2018, s. 95). Et annet viktig ledd i utarbeidelsen av intervjuguiden, ble å lage gode spørsmål. Det er viktig at spørsmålene er åpne og oppmuntrer informantene til å fortelle om egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 97). I formuleringen av spørsmålene har jeg laget noen hovedspørsmål og i tillegg har jeg utarbeidet noen tilleggsspørsmål til noen av spørsmålene som jeg kan stille for å be informantene utdype det de forteller. Intervjuguiden ligger som vedlegg 3.

### *Gjennomføring av intervju*

Intervjuene ble gjennomført i januar. Som følge av at jeg hadde fått tak i informanter fra ulike skoler og kommuner, ble intervjuene gjennomført på ulike dager og steder. 3 av intervjuene ble gjennomført på et grupperom på universitetet, et ble gjennomført på informantens arbeidssted og et ble gjennomført på et skjermet møterom på en skole i nærheten av bosted. Intervjuenes plassering ble bestemt som følge av at jeg ønsket at de skulle foregå i nærheten av informantens



bosted eller jobb, slik at de ikke fikk for lang reisevei. I tillegg ønsket jeg at intervjuet ble gjennomført på et mest mulig nøytralt sted. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av en periode på to uker. Fire av intervjuene hadde en varighet mellom 40 minutter og 65 minutter. Et av intervjuene hadde en varighet på ca. 20 minutter. Denne informanten ga korte og presise svar som bidro med relevant informasjon til studien og jeg vurderte derfor at dette intervjuet bidro med verdifull informasjon på lik linje med de andre intervjuene som hadde lenger varighet.

I forkant av intervjuene fikk deltakerne informasjon om studien ved at de fikk lese informasjonsskrivet til studien. Dette fikk de utdelt på ark i intervjusituasjonen slik at de kunne lese det. I tillegg hadde de fått informasjonsskrivet tilsendt før de valgte å si ja til å delta. De var derfor godt informert om blant annet hva det ville innebære å delta, at de til enhver tid kunne trekke seg og at all data blir anonymisert. Før jeg startet lydopptaket signerte informantene på samtykkeskjemaet, som jeg også hadde med meg på intervjuet. Samtykkeskjemaet ligger som vedlegg 2. Jeg valgte å bruke en diktafon for å ta opp lyden under intervjuet. I tillegg brukte jeg Nettskjema diktafon-appen, som er en sikker og kryptert tjeneste levert via UiS, som en sikkerhet i tilfelle noe skulle gå galt med lydopptaket på diktafonen. Det var viktig å bruke lydopptak under intervjuet for å sikre at min oppmerksomhet kan være på informantens svar og ikke på notering underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Informantene ble opplyst om bruken av lydopptak i informasjonsskrivet.

Før jeg gjennomførte intervjuene valgte jeg å gjennomføre et intervju som skulle være et pilotintervju. Jeg ba derfor informanten på forhånd om tillatelse til å bruke intervjuet som pilotintervju. Informanten var dermed informert på forhånd om at formålet med dette intervjuet også var å teste ut at det tekniske med lydopptak fungerte, samt at jeg også ba om tilbakemelding på hvordan informanten opplevde at formuleringen av spørsmålene fungerte. Jeg opplevde at lydopptakene fungerte godt, samt at informanten forstod spørsmålene og ga svar som tilsvarte det jeg ønsket å høre mer om. Jeg valgte derfor å bruke dataene fra pilotintervjuet i det ferdige materialet. I tillegg gjennomførte jeg i etterkant 4 intervjuer til.

## **Dataanalyse**

### ***Transkribering***

Etter at intervjuene var gjennomført transkriberte jeg intervjuene med utgangspunkt i lydopptakene jeg hadde gjort. Jeg transkriberte intervjuene i programmet Nvivo fortløpende etter

gjennomføring. I løpet av de to ukene i januar hvor jeg gjennomførte intervjuene, ble jeg også ferdig med å transkribere dem. Den ferdige transkriberingen av intervjuene bærer preg av at intervjuene som opprinnelig foregikk mellom meg og informanten ansikt til ansikt, først har blitt abstrahert i form av at de har blitt omformet til lydopptak. Dette vil føre til at kroppsspråket som fantes ansikt til ansikt, vil gå tapt. Videre vil samtalen som i utgangspunktet foregikk mellom meg og informanten ansikt til ansikt, bli gjort om til en abstrahert og fiksert skriftlig form. Dette medfører en andre abstraksjon som gjør at man mister intonasjonen og stemmeleiet som ble brukt i intervjuet. Endringen fra en muntlig til en skriftlig diskurs, vil derfor føre til at man blant annet mister kroppsspråk, stemmeleie og intonasjonen som var i den muntlige diskursen. Samtidig fører denne struktureringen til at man legger grunnlaget for analysen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-206). Samtidig som at man mister elementer fra intervjusituasjonen ved å gå fra en muntlig til en skriftlig diskurs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205), er også transkriberingen et viktig element i den første fasen av en tematisk analyse, hvor man skal lese gjennom data og bli kjent med innholdet. Dette er en viktig fase, da man kan begynne å se mønstre og skape mening av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Meningsanalysen begynner derfor allerede i denne prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Transkripsjonsprosessen innebærer at mange beslutninger og vurderinger må tas (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Dette henger sammen med at det ikke finnes noen generelle retningslinjer for hvordan man bør transkribere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Jeg har valgt å gjennomføre en tematisk analyse og dette får også konsekvenser for valgene som tas i forbindelse med transkriberingen. En tematisk analyse krever mindre detaljerte transkripsjoner sammenlignet med blant annet konversasjonsanalyse og diskursanalyse, men det er likevel viktig at transkripsjonen er ortografisk og at den gjengir ytringer ordrett (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg har derfor transkribert intervjuene ordrett. Dette innebærer at jeg inkluderer «eh», «mhm» o.l. der dette ble sagt i intervjuene. Dette står i kontrast til en omforming av intervjuene til en mer skriftlig stil. Jeg har også valgt å markere når noen for eksempel ler eller sukker i intervjuet for å få en bedre forståelse av helheten i intervjusituasjonen. Som følge av at tematisk analyse krever en mindre detaljert transkripsjon, har jeg ikke inkludert intonasjonsmessige understrekinger og pauser underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Jeg har derimot markert blant annet når informanten henviser til noe noen andre sier, samt at jeg også

viser når jeg avbryter informanten underveis i en setning. Dette har jeg gjort for å få frem mest mulig av intervjuets opprinnelighet i transkripsjonen (Braun & Clarke, 2006, s. 88).

### *Analyse og kategorisering*

I analysen av intervjuene har jeg valgt å bruke tematisk analyse, som er en mye brukt metode innenfor kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006, s. 77). Tematisk analyse brukes for å identifisere, analysere og rapportere temaer i et datamateriell (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Kodingen og kategoriseringen av datamaterialet ble i likhet med transkriberingen gjennomført i programmet Nvivo. Dette programmet gjennomfører ikke analysen for deg, men det legger til rette for at man kan lage koder og deretter kategorisere kodene. Denne prosessen kunne også ha blitt gjort for hånd på papir, men et program som Nvivo gjør denne prosessen mindre tidkrevende.

Første steg i analyseprosessen er å transkribere intervjuene. I etterkant av transkriberingen, leste jeg gjennom alle intervjuene en gang til. Transkriberingen og gjennomlesningen av dataene er en viktig del av den første fasen i analysen, da det vil gi bedre kjennskap til dataene i forkant av selve analysen. Dette vil legge til rette for at man som forsker kan begynne å få ideer til koder som kan være interessante å se nærmere på (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Den andre fasen i analysen startet etter at intervjuene var ferdig transkribert og lest gjennom. Jeg startet denne fasen ved å notere noen koder for meg selv som jeg tenkte at kunne være interessante å se nærmere på. Dette gjorde jeg ved å lese gjennom et av intervjuene. I denne studien er målet å finne svar på problemstillingen ved hjelp av forskningsspørsmålene. Jeg brukte derfor forskningsspørsmålene som et utgangspunkt for kodene jeg utarbeidet. Målet med studien er derfor å få svar på noen konkrete elementer i datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89). Etter at jeg hadde utarbeidet noen koder ved å lese gjennom det ene intervjuet, leste jeg så gjennom de andre intervjuene og kodet disse med utgangspunkt i de etablerte kodene. Jeg tilførte også noen nye koder når jeg leste gjennom de andre intervjuene.

Etter at de fem intervjuene var kodet satt jeg igjen med 37 ulike koder. Fase tre av analysen bestod deretter av å lete etter temaer innenfor disse kodene. Jeg slo derfor i etterkant sammen koder som lignet på hverandre (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Sammenslåingen av kodene utgjorde 6 temaer. Disse temaene ble laget med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene jeg

hadde utformet i starten av studien. Målet med temaene var derfor å belyse forskningsspørsmålene og problemstillingen.

### **Vurdering av studiens forskningskvalitet**

I vurderingen av studiens forskningskvalitet, er begrepene reliabilitet og validitet sentrale. Når man snakker om forskningens pålitelighet, snakker man om reliabiliteten. Validiteten knyttes derimot til forskningens gyldighet (Thagaard, 2018, s. 19). Ved å si noe om disse to begrepene kan man si noe om forskningens troverdighet (Thagaard, 2018, s. 181).

#### ***Reliabilitet***

For å øke studiens reliabilitet, har det gjennom hele prosessen vært viktig å sørge for at studien er transparent (Thagaard, 2018, s. 188). Dette innebærer at jeg i den metodiske delen av oppgaven forklarer, drøfter og begrunner de metodiske valgene jeg har gjort. For å sørge for dette har jeg underveis i prosessen har laget en forskningslogg, hvor jeg blant annet har notert ned hvordan jeg gikk frem da jeg laget intervjuguide og hvordan prosessen med å rekruttere informanter var. Jeg har også beskrevet hvilke valg jeg har gjort i transkripsjonsprosessen, noe som er sentralt for å sikre reliabiliteten i transkripsjonen. Dette kommer av at man kan gjøre ulike valg i denne prosessen og derfor er det sentralt at de er beskrevet og begrunnet (Thagaard, 2018, s. 211).

Denne loggen har jeg skrevet underveis i prosessen, slik at det var friskt i minnet. Loggen har jeg i etterkant brukt til å skrive en utfyllende metodedel av masteroppgaven min. Dette er en viktig del av reliabiliteten ifølge et interaksjonistisk og konstruktivistisk perspektiv, men det vil også kunne legge til rette for at andre forskere skulle kunne få noenlunde samme resultat dersom de gjennomfører en studie på bakgrunn av mine metodiske valg, slik reliabilitet opprinnelig handlet om (Thagaard, 2018, s.187-188).

#### ***Validitet***

For å undersøke studiens forskningskvalitet, er det også sentralt å vurdere dens validitet.

Validitet handler om hvorvidt studien gjennom bruken av en gitt metode undersøker det vi ønsker å finne ut noe mer om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det handler dermed om å vurdere om tolkningene som presenteres av meg som forsker er gyldige (Thagaard, 2018, s. 189).

Å vurdere studiens validitet er derimot sentralt gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277).

Dette startet allerede i første fase av studien, tematiseringen, hvor det teoretiske grunnlaget for studien ble dannet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). I denne fasen leste jeg teori som kunne være aktuell for studien. I denne prosessen ble noe teori valgt bort, samt at jeg også tok i bruk flere relevante søkeord når jeg søkte etter teori, som følge av at jeg leste mer og fikk bedre innsikt i det teoretiske grunnlaget for studien. Dette førte til at jeg fikk et bredere overblikk over teori om tematikken, noe som la grunnlaget for utarbeidelsen av problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguide. Videre ble studien planlagt med hensyn til valg av metode og gjennomføring av intervju, før intervjuene ble gjennomført, kodet, kategorisert og analysert. Ved å gjøre et grundig arbeid i tematisering- og planleggingsfasen, var målet også at kvaliteten på intervjuene skulle bli bedre. Dette var særlig viktig med tanke på at jeg ikke har erfaring med å gjennomføre intervjuer. På denne måten har det blitt forsøkt å holde en sammenheng mellom de ulike delene av studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

Studiens validitet har gjennom hele prosessen blitt forsøkt ivaretatt gjennom gjennomsiktighet og rike beskrivelser av forskningsprosessen. Dette innebærer at jeg blant annet har beskrevet prosessen med utforming av intervjuguide, rekruttering av informanter, gjennomføring av intervju, transkribering og analyseprosessen. Ved å begrunne valgene jeg har gjort og beskrive tydelig hvordan prosessen har vært, vil dette for eksempel kunne være med å øke transkriberingens validitet. Dette er sentralt, da det ikke finnes en korrekt transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s.212). Gjennom rike beskrivelser, er derfor studiens validitet forsøkt ivaretatt. På denne måten er også transparens sentralt i forhold til studiens validitet (Thagaard, 2018, s. 189).

I tillegg har innsamlingen av data foregått via lydopptak og transkripsjon. Gjennom å lytte til intervjuene flere ganger fikk jeg ny innsikt og forstod dermed delene og helheten i en større sammenheng. I tolkningsprosessen forsøkte jeg å stille meg kritisk til egen tolkning. Jeg har også lagt vekt på at jeg studien er basert på et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv og derfor vektlegges også min forforståelse i møte med informantenes fortolkninger av egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36-38). Det presiseres derfor i masteroppgaven at tolkningen av informantenes utsagn, er min tolkning. Jeg har likevel gjort grep for å prøve å unngå at informantenes utsagn blir misforstått. Dette har jeg gjort ved å sende den ferdige transkripsjonen

til informantene slik at de fikk mulighet til å lese gjennom den og komme med innspill. Dette er også et grep for å øke studiens transparen (Thagaard, 2018, s. 189).

### **Forskningsetiske vurderinger**

Å ta forskningsetiske vurderinger er en sentral del av planleggingen, gjennomføringen og tolkningen av en kvalitativ intervjustudie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). For å ivareta det forskningsetiske perspektivet i denne studien har jeg gjort flere grep. Jeg startet med å søke om å få prosjektet godkjent hos Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT) i november 2022, før jeg startet hele prosessen. Prosjektet er meldepliktig til SIKT fordi det behandler personopplysninger (Thagaard, 2018, s. 22). I midten av desember 2022 fikk jeg svar om at prosjektet mitt, med nummer 561046, var godkjent. Prosjektvurderingen fra SIKT ligger vedlagt som vedlegg 4.

### ***Fritt informert samtykke***

I et forskningsetisk perspektiv er det sentralt å innhente informert samtykke for å sikre studiens konfidensialitet og vurdere konsekvensene deltakelsen kan ha for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). For å innhente informert samtykke laget jeg et informasjonsskriv om studien slik at deltakerne fikk informasjon om formålet med studien, hvordan personopplysninger ville bli behandlet og med informasjon om at de til enhver tid kan trekke seg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97, 104). Dette informasjonsskrivet ble også lagt ved i søknaden til SIKT. For å sikre at informantene var tilstrekkelig informert, valgte jeg å gi informantene mulighet til å lese gjennom informasjonsskrivet før intervjuet startet, i tillegg til at de hadde fått mulighet til å lese det på forhånd, da de fikk informasjon om studien. Informasjonsskrivet ligger vedlagt som vedlegg 1.

I tillegg er det et sentralt poeng at samtykket skal være fritt, noe som innebærer at de skal velge å delta uten ytre press (Høgheim, 2020, s. 89). Dette har blitt ivaretatt i denne studien ved hjelp av at jeg har kontaktet skoler, mobbeombud, statsforvalter og FAU som alle har blitt bedt om å videreformidle informasjon om studien til foreldre. Foreldrene som ønsket å delta ble bedt om å ta kontakt med meg dersom de ønsket å delta. Jeg har ikke vært i direkte kontakt med foreldre og bedt de om å delta. Dette kan være med på å minke presset om å delta. På bakgrunn av dette kunne informantene velge om de ønsket å delta eller ikke. Dette gjorde de ved å signere et samtykkeskjema som jeg hadde med meg i intervjusituasjonen. På denne måten ga informantene

tydelig uttrykk for at de ønsket å delta, noe som er viktig i forhold til at studien skal bygge på et fritt informert samtykke (Høgheim, 2020, s. 89).

### ***Konfidensialitet***

Jeg har også tatt grep for å ivareta konfidensialiteten i prosjektet. Dette innebærer at jeg har tatt hensyn til informantenes personvern i oppbevaring og lagring av personopplysninger, samt at jeg har anonymisert dem i beskrivelsen av utvalget og i presentasjonen av resultater i masteroppgaven (Thagaard, 2018, s. 24). I studien samlet jeg inn informasjon som klassifiseres som fortrolige data. Dette kommer av at informasjon om erfaringer med å ha blitt utsatt for mobbing regnes som særlige kategorier av personopplysninger i form av helseopplysninger. Dette gjelder særlig fordi informantene fikk spørsmål om hvilken type mobbing barnet deres hadde blitt utsatt for og fordi de fikk spørsmål som kan indikere alvorlighetsgraden i saken ved at de fikk spørsmål om sakene var meldt til statsforvalter. I tillegg vil det kunne få konsekvenser for informantene som deltok i studien dersom informasjon fra intervjuene kan spores tilbake til informantene (Universitetet i Stavanger, 2023).

Jeg tok lydopptak av intervjuene ved hjelp av en diktafon, samt et ekstra lydopptak via Nettskjema diktafon-appen. I prosessen ble lydopptakene oppbevart på en kryptert harddisk og diktafonen ble i perioden den hadde lydopptak lagret, oppbevart i et låsbart skap. I transkriberingsfasen ble de røde dataene i form av helseopplysninger avidentifisert. Røde data som ikke var relevante for studien ble ikke tatt med i transkriberingen. Transkribering og koding ble gjennomført på programmet Nvivo. Her er det lovlig å behandle røde data (Universitetet i Stavanger, 2022). I Nvivo ble det brukt koder i beskrivelse av hver informant, slik at navn og andre identifiserbare opplysninger ikke forekommer (Thagaard, 2018, s. 24). Lagring har blitt gjort ved hjelp av UiS Onedrive og kryptert harddisk (Universitetet i Stavanger, 2022). Disse grepene har jeg gjort for å sikre at informantenes konfidensialitet er sikret.

### ***Konsekvenser av å delta i studien***

Et annet viktig forskningsetisk tema, er å vurdere konsekvensene informantene kan få av å delta i studien. Dette handler om å i størst mulig grad beskytte informantene mot eventuelle negative virkninger av å delta (Thagaard, 2018, s. 26). I min studie, hvor jeg har intervjuet foreldre til elever som kan ha stått i komplekse og vanskelige 9A-saker over lengre tid, har det vært sentralt å i størst mulig grad ta hensyn til at jeg stiller spørsmål om høyst personlige erfaringer som

gjærne kan vekke negative minner og følelser hos informantene. Samtidig er det mulig at foreldrene som har erfaringer med slike saker, gjærne opplever at de får bidra med informasjon i en sak som er viktig for dem. De kan også oppleve å få større innsikt i egen situasjon (Thagaard, 2018, s. 26). Som følge av dette kan de gjærne oppleve deltakelsen som positiv.

Det er likevel forskeren som i størst mulig grad tenkes å profittere på intervjuet, da det er jeg som velger hvilke temaer som skal tas opp og hvilke svar som er relevante å stille oppfølgingsspørsmål til. Disse spørsmålene og temaene kan være vanskelige og følelsesladede for informantene (Thagaard, 2018, s. 26). Det er også forskeren som bestemmer når intervjuet skal avsluttes. Dette gjør at forskningsintervjuet vil ha et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). I tillegg følger det med visse roller for deltakerne i et intervju, å stille spørsmål eller å svare på spørsmål. På denne måten blir det ikke en hverdagslig dialog med likestilte parter og målet er heller ikke å få en god samtale, men heller å få frem informantens livserfaringer og tolkninger om et gitt tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s.52). Det er derfor viktig å være bevisst på hvilke konsekvenser informantene kan få av å delta gjennom hele prosjektet. Det kan blant annet oppstå utfordringer når informantene skal lese det ferdige resultatet av studien, da det kan være vanskelig å se egne sitater og tanker på trykk sammen med mine tolkninger (Thagaard, 2018, s. 27). I etterkant av at intervjuene var ferdig gjennomført og transkribert, valgte jeg derfor å sende dem en kopi av transkripsjonen. Informantene fikk da mulighet til å lese gjennom transkripsjonen og til å komme med kommentarer og innspill. Dette ivaretar også retten til at deltakerne til enhver tid kan trekke seg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Videre vil jeg i min masteroppgave presisere at jeg som forsker bærer med meg egne erfaringer og teoretiske perspektiver både i møte med informantene og i den transkriberte teksten. Det blir derfor viktig å skille tydelig mellom hva som har blitt sagt av informanter og hva som er forskerens perspektiv (Thagaard, 2018, s. 196-197). Det er sentralt å legge vekt på at jeg som forsker har med meg en forforståelse om temaet og at dette vil påvirke min tolkning. Derfor har jeg også beskrevet og drøftet at studien forankres i et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv i min masteroppgave (Thagaard, 2018, s. 37-38).



## Resultater

I denne delen presenteres resultatene av analysen som har blitt gjort av det innsamlede datamaterialet. I resultatdelen presenteres først en beskrivelse av de fem ulike sakene. Deretter har datamaterialet blitt delt inn i 6 temaer etter den tematiske analysen: forståelse av mobbedefinisjoner, konsekvenser av å bli utsatt for mobbing, avdekking, aktivitetsplan, oppfølging og evaluering og samarbeid. Disse temaene har deretter blitt delt inn i undertemaer for å få frem ulike nyanser og tematikker innenfor temaene. Samarbeid er et gjennomgående tema gjennom hele prosessen i arbeidet med en 9A-sak og det er derfor sentralt i alle temaene, men for å få frem samarbeid eksplisitt i forbindelse med samarbeid mellom skole og foreldre og med andre instanser, har jeg også valgt å ha et eget tema som omtaler dette samarbeidet mer konkret. I samarbeidskapittelet drøftes også utfordringene med samarbeid og potensialet for at samarbeidet kan styrkes.

### Narrativ – beskrivelse av sakene

#### *Sak 1*

En jente i ungdomsskolealder opplever plutselig at hennes nærmeste venninner stenger henne ute. Dette skjer brått og jenta opplever at de andre jentene, som tidligere var hennes nærmeste, ikke inkluderer henne når de skal finne på ting. Jenta sitter mye alene i lunsjen og opplever at de tidligere venninnene hennes løper fra henne for å finne på ting uten henne. Dette fører til at jenta utvikler skolevegring og at hun ikke vil på skolen. Hun kjenner seg utrygg i klassen og vil helst ikke være på skolen.

#### *Sak 2*

En gutt i småskolealder bytter skole tidlig i skoleløpet. Gutten er en rolig og sensitiv gutt. Når han begynner på ny skole opplever foreldrene at han endrer atferd og blir veldig observant. Han følger nøye med på hva som skjer rundt han. Han henger alene i toppen av klatrestativet og observerer de andre barna som leker. Etter hvert begynner gutten å ta seg av andre barn som strever med ulike ting. Han leker sammen med barn som ikke mestrer leken og hjelper dem med ting de trenger hjelp til. Gutten ekskluderes gradvis mer og mer fra fellesskapet. Dette fører til at guttens faglige prestasjoner går nedover. Det fører også til at gutten kommer i stadige konflikter som følge av at han skal hjelpe de svake. Gutten går fra å være en rolig gutt til å bli utagerende. Han opplever store svik fra voksenpersoner i skolen. Han utsettes for seksuelt misbruk, vold og

plasseres på grupperom separert fra resten av klassen. Dette skal få konsekvenser for han både på kort sikt og på lang sikt. Foreldrene ser en stor kontrast i forhold til hvordan gutten har blitt og hvordan han var før han begynte på ny skole. De ser også en stor kontrast hjemme og på fritidsaktiviteter i forhold til hvordan han er på skolen. Skolen tar ikke saken på alvor og foreldrene melder derfor saken til statsforvalter, hvor de får medhold.

### *Sak 3*

En jente i starten av barneskolen har en i utgangspunktet veldig god venninne. Jentene leker mye sammen både hjemme og på skolen. Plutselig opplever jenta og foreldrene at venninnen begynner å bli ufin mot jenta. Hun kan bli sint og sur, slå og bite. Jenta begynner å se seg om i skolegården for å passe på hvor dette barnet befinner seg. Det skjer også episoder i klasserommet, som gjør at jenta kjenner seg utrygg også der. Jenta begynner å si til foreldrene at hun ikke har lyst til å gå på skolen mer.

### *Sak 4*

En jente i midten av barneskolealder med særskilte behov som følge av relasjonsskader hun har fått som baby, opplever at hun ikke har noen venner. Hun har venner på fritiden, men ikke noen venner fra skolen. De jevnaldrende på skolen gjør at hun trigges, blir redd og faller ut. Jenta har behov for støtte fra de voksne i sosialt samspill. Tematikken har vært kjent for skolen siden 1.klasse. I midten av barneskolen meldes saken til statsforvalter og får medhold. Informanten har også erfaringer fra 9A-sak med et eldre barn som også har fått medhold hos statsforvalter. Som følge av denne saken har familien flyttet til en annen kant av landet for å berge det eldste barnet.

### *Sak 5*

En gutt i slutten av barneskolen har opplevd utrygghet i skolen siden 1.klasse. Gutten ble tvunget til å gjøre tjenester for andre elever og måtte gi fra seg sine eiendeler fordi at andre barn ville bruke dem. Gutten får også stygge ting skrevet til seg på sosiale medier. Foreldrene prøver å varsle skolen både muntlig og via å trykke på mobbknappen, men de opplever ikke at det skjer noe. Etter hvert som gutten blir eldre får han angstanfall, vondt i magen og vil ikke dra på skolen. Konsekvensen blir at gutten til slutt må bytte skole. Foreldrene opplever stadig at skolen ikke tar saken på alvor. Saken meldes til statsforvalter og får medhold.

## **Foreldrenes forståelse av mobbedefinisjoner**

Foreldres forståelse av hvordan skolen har presentert mobbedefinisjoner for dem som foreldre er det første temaet som presenteres. Det er sentralt å se hvilken forståelse av mobbing som ligger til grunn for skolens arbeid med 9A-saker og undersøke hvorvidt det er en sammenheng mellom forståelsen av hva mobbing er og hvordan arbeidet med å løse saker foregår. Dette da en felles forståelse av hva mobbing er, er sentralt når man skal undersøke hvordan samarbeidet i ulike faser av en 9A-sak har vært, slik problemstillingen og forskningsspørsmålene mine vektlegger. Å undersøke dette er sentralt for å se nærmere på om skolen har lagt til rette for at foreldre og skolen har en felles forståelse av hva mobbing innebærer. Foreldrene ble derfor spurt om de hadde fått beskrevet mobbedefinisjoner generelt i møte med skolen eller i forbindelse med saken de har vært oppi.

Et gjennomgående funn var at ingen av de fem informantene oppgir at de har fått presentert en mobbedefinisjon fra skolen. Flere av informantene påpeker at dette gjelder både generelt i skolen og i forbindelse med de konkrete sakene informantene har deltatt i. To av informantene opplyser også om at barnet deres ikke har blitt utsatt for mobbing, men at det har vært utestengelse- og krenkelsesaker. Samtidig går det igjen hos informantene at de ikke har hørt noe om mobbedefinisjoner verken på flere skoletrinn eller med flere barn i skolen. Det beskrives blant annet av informant 4 at hun ikke har opplevd å få presentert en slik definisjon på noen skoletrinn: «Det har de ikke gjort på småtrinnet, mellomtrinnet, ungdomstrinnet eller forså vidt på videregående skole» (Informant 4).

To av informantene beskriver også at selv om de har hatt flere barn i skolen over mange år, så har de ikke opplevd å få presentert en mobbedefinisjon. Informant 5 beskriver det slik: «Nei. Jeg kan ikke huske iallfall. Nå har jeg tre barn, så jeg burde vel ha fått det med meg på et av foreldremøtene» (Informant 5).

## **Konsekvenser av å bli utsatt for mobbing**

Det andre temaet som presenteres er informantenes opplevelser av hvilke konsekvenser deres barn har fått som følge av å bli utsatt for mobbing eller å ha et utrygt skolemiljø. Dette kan knyttes til problemstillingen fordi det er sentralt å ha kjennskap til mulige konsekvenser som kan oppstå dersom skolen ikke håndhever aktivitetsplikten og samarbeider med foreldrene i stor nok grad. Kapittelet vil gi en presentasjon av ulike konsekvenser foreldrene som deltok i denne

studien opplever at barna deres har hatt og har som følge av disse sakene. Eksempler på ulike konsekvenser som nevnes er tendenser til skolevegring, psykiske konsekvenser, konsekvenser i forhold til utvikling av relasjoner, skolebytte, skolefaglige konsekvenser, og sosiale konsekvenser.

Informantene fikk et åpent spørsmål om hvilke konsekvenser de opplever at deres barn har fått og dermed bærer svarene preg av at de nevner ulike konsekvenser. Noen av konsekvensene nevnes derfor bare av en informant, men samtidig er flere av konsekvensene gjengående i svarene fra flere av informantene. Tendenser til at barnet ikke vil gå på skolen er et slikt svar. Det er gjennomgående i svarene fra alle informantene, dog i ulikt omfang og alvorlighetsgrad. Tendenser til skolevegring kommer frem i disse utsagnene fra alle informantene: «Så hun hadde jo over 30 dager fravær i 8.klasse og da er du jo over den grensen også at du må jo ta tak i det» (Informant 1), «vi slet med å få han på skolen» (Informant 2), «i starten var jeg jo veldig bekymret fordi at når hun sa at hun ikke ville gå på skolen. Å si det i første klasse, da kan du se for deg at det kan bli en ganske lang skoletid» (Informant 3), «hun unnviker. Hun rømmer jo hjem» (Informant 4) og «og så gikk det enda lenger og når han da begynte i 6.klasse, det var da vi begynte å merke at han begynte å få angstanfall og ville ikke gå på skolen og mye vondt i magen» (Informant 5).

Også de psykiske konsekvensene kommer frem i beskrivelsene til flere av informantene. 3 av informantene beskriver ulike psykiske konsekvenser de opplever at deres barn har hatt og fortsatt har. Informant 1 beskriver hvordan hun opplevde at datteren hennes forandret seg veldig som følge av saken. Hun sluttet å bry seg om sminke og klær, hun var omtrent umulig å få opp om morgenen og hun var mye sint, lei seg og utrygg. Videre beskriver moren at hun fortsatt kunne se glimt av den gamle jenta si da hun drev med fritidsaktiviteten sin på fritida. Det var derfor et stort skille mellom hvordan jenta var når hun hadde det bra og når hun ikke hadde det bra. Denne informanten beskriver også at hun opplevde at hun begynte å få tilbake den gamle jenta si litt når saken begynte å løse seg og ting gikk bedre på skolen. Informant 2 beskriver traumene som sønnen har fått påvist som følge av behandlingen han har fått i skolen. Dette har konsekvenser for han den dag i dag med tanke på at han fremdeles gruer seg til å gå på skolen, selv om han egentlig trives på skolen han går på nå. I tillegg beskriver informanten at sønnen strever med selvbildet og at han ikke opplever at han mestrer ting i skolesammenheng. En annen

langtidskonsekvens er at han strever med søvnen. Da han var yngre utviklet han en trang til å bli kvitt bakterier og vasket derfor hendene veldig ofte. Dette har derimot blitt bedre nå som han er eldre. Informant 5 oppgir at barnet hennes har utviklet angstanfall, følte seg utrygg og var mye sint. Hun peker på at han fremdeles kan få disse anfallene nå etter at han har byttet skole og har en bedre skolehverdag.

Relasjonsskader som følge av traumer blir også nevnt av to av informantene. Informant 2 beskriver at barnet har fått en traumediagnose som følge av det han har blitt utsatt for i skolen. Informant 4 forteller at barnet allerede har en relasjonsskade, men at informanten nå opplever at barnet også begynner å trigges av andre barn. Hun beskriver at det tidligere var hennes styrke at hun ikke ble trigget av barn, da det er voksne som er hennes trigger. Som følge av behandlingen i skolen ser dette derimot ut til å ha endret seg.

Å bytte skole er en annen konsekvens som går igjen hos flere av informantene. Informant 1 sier, uten at hennes barn har byttet skole selv: «For som regel så blir det til at offeret bytter skole». I denne studien kommer det frem at 2 av informantenes barn har byttet skole, i tillegg til at også en informant har flyttet til en annen kant av landet som følge av en 9A-sak med et annet barn.

Skolefaglige konsekvenser er også en sentral konsekvens som rapporteres av flere av informantene. Tre av informantene peker på at barna deres har fått skolefaglige konsekvenser. Informant 2 peker på at barnet hennes opplevde mer trygghet på hjemmeskole under coronapandemien og dermed presterte bedre faglig. Informant 1 beskriver at barnet hennes gikk ned i karakterer. Informant 4 stiller også dette spørsmålet i møtet med skolen: «Synes dere at det er riktig at et barn skal gå ut av norsk skole uten å lese, uten å skrive, uten å regne og uten å kunne stå i vennskap?» (Informant 4).

Også sosiale konsekvenser beskrives av informant 3. Hun beskriver at barnet hennes begynte å se seg om i friminuttene for å unngå å være i nærheten av den eleven som krenker henne. Samtidig opplever hun gjerne å ikke få leke med dem hun egentlig ønsker å leke med, da det andre barnet leker med henne. Som følge av at hun da har utviklet strategier for å unngå dette og har fått råd om å trekke seg vekk fra henne for å unngå å bli utsatt for krenkelser, så vil dermed dette barnet ha sosiale konsekvenser i forhold til lek og vennskap.

## **Foreldres involvering i avdekking av mobbing**

Det tredje temaet som omtales er foreldrenes involvering i avdekking av mobbing og her presenteres informantenes beskrivelse av hvordan sakenes forløp har vært i forbindelse med avdekking av 9A-saken. Kapittelet vil i hovedsak omtale hvordan informantene opplevde at sakene ble oppdaget og hvem som oppdaget de, varsling til rektor og undersøkelse av saken. Dette var et sentralt tema for meg å undersøke, da det inneholder tematikker som er relevante innenfor tre av fem av aktivitetspliktenes delplikter. Aktivitetsplikten og dens delplikter er en sentral del av problemstillingen min, da jeg undersøker hvorvidt foreldrene opplever at skolen samarbeider med dem i håndhevingen av aktivitetsplikten. Det er også sentralt da det første forskningsspørsmålet mitt retter fokus på hvordan foreldre ble involvert i skolens arbeid for å avdekke mobbing.

### ***Oppdaging***

For å få en forståelse av hvordan aktivitetspliktenes to første delplikter, å følge med og å gripe inn, har blitt fulgt opp, fikk informantene spørsmål om hvordan skolen informerte dem når saken startet. De fikk videre spørsmål om hvem som oppdaget mobbingen og hvem som varslet dem. Oppfølgingsspørsmålene de ulike informantene fikk, varierte litt med utgangspunkt i hva de allerede hadde fortalt.

Tendensen som går igjen hos fire av fem informanter, er at det er foreldrene selv som har varslet skolen om saken. Det har blitt varslet enten gjennom å trykke på mobbknappen via skolens hjemmeside eller ved å ta direkte kontakt med skolen. Tre av informantene opplyser også om at de har varslet flere ganger før det ble satt i gang en sak og utformet en aktivitetsplan. I et av tilfellene, hos informant 3, skyldtes dette derimot at foreldrene selv sa at de kunne vente å se hvordan ting ble etter sommerferien og at det ikke var nødvendig å lage en aktivitetsplan et par dager før sommerferien. Informanten peker videre på at initiativet til å ta tak i saken igjen etter skolestart kom fra dem som foreldre og ikke fra skolens side:

Og så ba vi da når vi kom, det må ha vært i slutten av august/begynnelsen av september, da ba vi om et nytt møte hvor det skulle lages en aktivitetsplan. Og det var jo vi som måtte ta det initiativet. Det kom ikke det initiativet fra skolen. (Informant 3)

Informanten i sak 5 beskriver at de som foreldre først forsøkte å varsle om saken da barnet hennes gikk i 3.klasse, etter at barnet allerede hadde utfordringer siden det begynte på skolen.

Etter denne varslingen skjedde det ingenting. Informanten opplyser deretter om at hun har forsøkt å ta kontakt med skolen for å be om en aktivitetsplan i både 4. og 5.klasse, men at dette har blitt ledd bort og det har blitt sagt at dette var ikke nødvendig:

Jeg trykket på den to ganger, i 3. og i 6.klasse. I 3. så skjedde det ingenting. I 6. så fikk vi et møte da til slutt med rektoren og jeg prøvde tidligere å spørre om en aktivitetsplan.

Både i 4. og 5.klasse, og det ble bare ledd bort med at det var ikke nødvendig. (Informant 5)

Informant 1 sin opplevelse skiller seg fra de fire andres, da det var kontaktlærer som tok kontakt med henne for å informere om at barnet hennes ikke hadde det bra på skolen: «Det var han som ringte og sa at han hadde snakket med henne og hun begynte å grine bare han spurte hvordan det gikk med henne liksom og han så at hun satt mye alene» (Informant 1). Kontaktlæreren sa videre til informanten at de sammen måtte undersøke hva som foregikk og at de måtte sette i gang tiltak for at barnet hennes skulle få det bedre.

### *Varsling av rektor*

Den tredje delplikten i aktivitetsplikten innebærer at rektor skal varsles når 9A-saker oppstår og avdekkes. I den forbindelse har informantene fått spørsmål om rektor har blitt varslet om saken og noen av informantene har også utdypet hva som skjedde da. Det er gjennomgående i svarene fra alle de fem informantene at rektor har blitt varslet om saken. Dette har skjedd på ulike måter og rektors involvering videre i sakene har også variert. To av informantene som selv varslet om saken, varslet rektor ved å trykke på mobbeknappen på nettsiden til skolen. De andre to informantene som selv varslet om saken varslet ved ta direkte kontakt via e-post til rektor. I den siste informantens tilfelle, informant 1, var det skolen som selv varslet om saken. Det fremkom derfor ikke i intervjuet hvem som varslet rektor, men rektor hadde en aktiv rolle i denne saken da han deltok på møtene med foreldrene. Sak 2 skiller seg ut ved at rektor, da han fikk varslingen via mobbeknappen, ringte foreldrene og truet dem som foreldre: «Men når jeg trykket på den, så fikk jeg telefon fra rektoren der han egentlig truet oss litt. Der han rett og slett sa at hvis jeg gjennomførte det så måtte jeg tenke på hva mitt barn også gjorde» (Informant 2).

### *Undersøkelser*

For å få en forståelse av hvorvidt skolene har gjennomført den fjerde delplikten i aktivitetsplikten, har informantene fått spørsmål om hvordan undersøkelsesfasen har vært i

forbindelse med saken deres. Det er et ganske stort sprik mellom svarene fra de ulike informantene på dette området. I to av sakene har det blitt gjennomført noen konkrete undersøkelser som foreldrene har fått informasjon om. De beskriver begge at observasjonen foregikk på skolen og at de i liten grad har fått informasjon om undersøkelsesfasen utover noen konkrete elementer som har blitt gjort. Informant 1 gir uttrykk for at skolen veldig gjerne ville hjelpe. Hun peker på at skolen gjorde undersøkelser i forbindelse med klassemiljøet for å finne ut hvem som pleide å leke med hvem og hvem andre elevene hadde lyst til å være sammen med. Det var skolen som i hovedsak gjennomførte undersøkelsen, men i noen tilfeller blandet hun som mor seg litt inn. Informant 3 beskriver at det ble gjennomført observasjoner, samt at de ansatte på skolen snakket med barnet hennes for å få innsikt i hennes opplevelser. Hun peker videre på at det var skolen som gjennomførte undersøkelsesfasen og at hun ikke har fått noe informasjon om den utover det at ble gjennomført observasjoner og at observasjonene bekrefter det som har blitt meldt fra om ifra dem som foreldre.

I de tre andre sakene derimot, bærer undersøkelsesfasen preg av mangel på undersøkelser eller mangel på kommunikasjon med foreldre om undersøkelsene som har blitt gjennomført. Informant 2 beskriver at skolen nektet for at det var en sak og hevdet at det var dem som foreldre det var noe galt med. Informant 5 hevder at det har aldri vært et samarbeid om en undersøkelsesfase i forbindelse med saken og at hun ikke vet om det har vært en undersøkelse. Hun opplevde også at dersom hun tok kontakt med skolen for å fortelle om en hendelse, så ble det avfeid og ikke tatt på alvor. Informant 4 forteller at hun ikke har noe kjennskap til undersøkelsen. Hun er kjent med at det skal bli gjennomført en undersøkelse, da statsforvalteren har slått dette fast, men hun har ikke hørt noe mer om undersøkelsen, selv etter at saken ble meldt til statsforvalter. Hun sier videre at: «Jeg aner ingenting om den undersøkelsen. Og om det har vært en undersøkelse, om de holder på med en undersøkelse. Jeg hadde tenkt at jeg skulle ringe saksbehandleren hos statsforvalteren og spørre om det er de som får undersøkelsen» (Informant 4).

### **Foreldrenes involvering i utarbeidelse av aktivitetsplan**

Foreldrenes erfaringer med samarbeid med skolen i forbindelse med utarbeidelse av aktivitetsplaner er det fjerde temaet som presenteres. Det var sentralt å undersøke hvordan foreldrene opplevde dette samarbeidet, da et av forskningsspørsmålene i studien handler om



samarbeidet i utarbeidelsen av aktivitetsplanen. Dette vil gi et grunnlag for å kunne besvare problemstillingen. Kapittelet vil i hovedsak gi en presentasjon av informantenes opplevelser med aktivitetsplaner i skolen. Dette vil gjøres ved at informantene beskriver hvordan samarbeidet med skolen har vært i prosessen med å utarbeide en aktivitetsplan i deres sak har vært, at de beskriver tiltakene som har blitt satt i gang i skolen, samt at de vurderer hvorvidt tiltakene har hatt effekt med tanke på å stoppe mobbingen.

Informantene fikk spørsmål om hvordan skolen samarbeidet med dem for å sette inn tiltak i 9A-saken for å belyse om det har blitt laget en aktivitetsplan og hvordan de opplevde denne prosessen. Et fellestrekk for alle fem sakene er at det har blitt laget en aktivitetsplan. I tre av sakene beskriver informantene derimot at det har tatt flere år før aktivitetsplanen ble laget, da skolene opprinnelig ikke opplevde at det var en sak. I de to andre sakene ble aktivitetsplanen utformet relativt raskt.

Informantene fikk videre spørsmål om deres rolle i utformingen av aktivitetsplanen. Det kommer frem at foreldrenes rolle har vært noe varierende. To av informantene forklarer at de fikk spørsmål fra skolen om de hadde noen innspill til tiltakene som ble planlagt. De peker begge på at det er vanskelig for dem som foreldre å vite hvilke tiltak som kan være relevante å sette inn og at det dermed var skolen som i hovedsak utformet aktivitetsplanen. I sakene til to av de andre informantene opplevde de at skolen laget aktivitetsplanen ferdig uten å involvere dem i særlig grad. Informant 5 oppgir at:

Hun rektoren skrev den og hun var jo veldig tydelig på også at jeg skriver den slik at statsforvalteren skal bli fornøyd. For de måtte sende den inn etterpå og dokumentere siden vi hadde tatt de inn. Så jeg føler at den ble formulert av dem slik at det skulle høres bra ut. (Informant 5)

Hun forklarer videre at de som foreldre fikk spørsmål om de hadde noen kommentarer til det som var blitt skrevet, men at når de da presenterte et tiltak som de ønsket at skulle iverksettes, så ble dette avslått av skolen. Også informant 4 beskriver at hun som mor ikke har vært delaktig i utformingen av aktivitetsplanen. Hun sier at: «Jeg ante ingenting om den da den kom i Digipost» (Informant 4).

### *Foreldrenes involvering i utarbeidelse av tiltak*

I tillegg til at informantene beskrev samarbeidet med skolen da aktivitetsplanen ble utformet, presenterte de også noen av tiltakene som ble nevnt i aktivitetsplanen og hva de tenkte om disse tiltakene. Tre av informantene vektlegger i sin beskrivelse av tiltakene at tiltakene først og fremst er satt inn mot deres barn. De etterlyser alle et fokus på tiltak for å bedre klassemiljøet, slik at ikke tiltakene bare er rettet mot den eleven som har et utrygt skolemiljø. Dette kommer frem blant annet ved at informantene beskriver at de vet at andre barn i samme klasse utsettes for det samme som deres barn og at de er klar over at det er et utfordrende jentemiljø i klassen.

Et gjennomgående funn i studien er derimot at ingen av informantene opplever at tiltakene som har blitt oppført i aktivitetsplanen har ført til en endring. Informant 4 beskriver blant annet at tiltakene hun fikk tilsendt i aktivitetsplanen som kom via digipost, er de samme tiltakene som er beskrevet i barnets sakkyndige vurdering. Hun beskriver videre at de brukte tiltak som er for alle i skolen og som ikke kan regnes som konkrete tiltak i en sak som dette. Dette kommer til uttrykk i utsagnet hennes:

Når jeg leste aktivitetsplanen, så var det nesten slik at jeg ville skrike. For det er jo tiltak som norsk skole har bestemt at står på timeplanen. Det er ingen aktivitetsplan. Det er en skjematisk oppstilling tilsynelatende, men jeg har god hukommelse. Jeg vet utmerket godt hva som står i sakkyndig vurdering. Jeg vet utmerket godt hva som står i enkeltvedtaket. Og det er det som står der. Det er ikke en aktivitetsplan. Det er bare en omskriving av IOP. (Informant 4)

Informant 3 beskriver at det ble satt inn tiltak som hun ikke skjønnte helt hvordan skulle ha effekt på det som egentlig var problemet. Hun forteller blant annet at det ble satt inn et tiltak som handlet om at en voksen skulle spørre barnet hennes om hva hun skulle gjøre i friminuttet før hun gikk ut og at de skulle snakke med henne igjen da hun kom inn igjen etter friminuttet. Fra skolens side var målet at barnet skulle føle seg sett. Denne informanten forteller at hun strever med å se poenget med dette tiltaket, da hun ikke opplevde at barnet følte seg lite sett i forkant av dette. Informant 5 forteller at aktivitetsplanen, som hun tidligere beskrev som forfattet slik at de skulle høres bra ut for statsforvalteren, hørtes bra ut. Hun beskriver at barnet skulle få en fast samtale en gang i uken og de ansatte skulle følge nøye med i friminuttene og være tett på. Disse tiltakene ble derimot ikke gjennomført. Samtidig peker hun på at: «Ting ble jo bare verre og

verre uten at de gjorde noe» (Informant 5). Også informant 1 er kritisk til aktivitetsplanen, da hun forteller at hun opplevde aktivitetsplanen som en check-liste fra skolens side. Dette kommer til uttrykk i utsagnet: «Jeg føler at det blir litt sånn check, check, check og så følger de på en måte ikke så fryktelig mye mer opp da når de har gjort det» (Informant 1).

Flere av informantene opplyser likevel at barnet deres i dag har det bedre. Et fellestrekk i alle disse sakene, er at dette ikke skyldes tiltakene som er initiert og igangsatt av skolene. Alle informantene beskriver at deres egne løsninger på utfordringene i større grad har bidratt til å skape endringer. To av informantene beskriver blant annet at det er de som har vært nødt til å gi læreren tips om at det kan være lurt å tenke på plassering i klasserommet og på oppstillingsrekker. Samtidig har også 3 av sakene bedret seg på grunn av valg som foreldrene har gjort. I sak 5 byttet eleven til slutt skole og fikk en mye bedre skolehverdag som følge av dette. Informant 1 beskriver også hvordan hun har brukt 1 år på å få barnet hennes til å velge å være med noen andre jenter i klassen enn de hun opprinnelig pleide å være sammen med. Dette kommer frem i utsagnet: «Så jeg føler jo at de har vært kjempe på og villet høre og prøve å hjelpe og sånt, men jeg føler jo at jeg har funnet løsningen litt selv» (Informant 1). Hun sier videre at: «Så tok det meg 1 år å klare å få henne til å skru hodet til at hun selv føler at hun har tenkt tanken om at hun prøver å være med de andre» (Informant 1).

Som et resultat av dette har barnet hennes nå fått nye venninner og har fått en bedre skolehverdag. Også informant 3 oppgir at barnet hennes har fått en bedre skolehverdag, men at hun ikke opplever at dette er som følge av aktivitetsplanen og skolens tiltak. Hun forteller at de som foreldre har rådet barnet sitt til å ikke være sammen med det barnet som utsatte henne for ulike ting. Det betyr at de ikke skulle leke sammen på skolen eller på fritiden. Hun oppsummerer dette i dette utsagnet: «Og jeg vil jo påstå å si at det er det som er årsaken til at hun har sluttet og ikke disse tiltakene som skolen har» (Informant 3).

Et fellestrekk i disse tre sakene er dermed at saken på et vis har blitt løst ved å fjerne eleven som ble utsatt for noe fra dem som utsatte eleven for dette. Dette kan også ses i sammenheng med at flere av informantene etterlyser tiltak på klassenivå. To av informantene beskriver blant annet tydelig at det fremdeles er utfordringer med klassemiljøet i klassen, men at deres barn på dette tidspunktet har fått det bedre fordi at de som foreldre har oppfordret dem til å trekke seg bort. De to siste sakene skiller seg litt fra de tre ovenstående. Sak 4 er ikke avsluttet på nåværende

tidspunkt, da de venter på at skolen skal følge opp statsforvalterens tilbakemelding. Informant 4 beskriver likevel at tiltakene som er satt i gang av skolen er en omskriving av IOP og at det dermed ikke er en aktivitetsplan. På denne måten kan man si at skolens tiltak heller ikke her har hatt effekt. Informanten kjemper stadig en kamp for at hennes barn skal få en bedre skolehverdag.

Den siste saken er beskrevet av informant 2 og har i liten grad vært omtalt i dette kapittelet. Det kommer av at skolens holdning til saken har vært at det ikke er en sak. Ifølge informanten mener skolen den dag i dag at 9A-saken de har stått i, aldri har vært en sak. Disse foreldrene ble møtt med trusler av rektor da de trykket på mobbknappen og de opplevde å bli meldt til barnevernet som følge av at de stilte krav til skolen. På grunn av dette har samarbeidet i flere ledd av prosessen vært mangelfullt, da blant annet i forbindelse med utarbeidelse av en aktivitetsplan. Denne informanten hadde dermed ikke særlig mye å bidra med i forbindelse med spørsmål om aktivitetsplanen, utover at hun opplyste om at det på et tidspunkt ble laget en aktivitetsplan. Samtidig beskriver også denne informanten at barnet hennes på nåværende tidspunkt fungerer godt i hverdagen, men at dette skyldes foreldrenes innsats og kamp og ikke skolens tiltak:

Det er jo ikke en gutt som på en måte ikke fungerer. Han har venner. Han har kjæreste som faktisk er eldre enn han liksom. Ja, og så han er aktiv politisk. Han er aktiv på alle plan. Minus egentlig at skolen ikke virket. (Informant 2)

### **Skole-hjem samarbeid i oppfølging og evaluering av 9A-saker**

Det femte temaet som presenteres er informantenes erfaringer med skolens samarbeid i oppfølging og evaluering av saken. Dette er sentralt da et av forskningsspørsmålene i studien retter seg mot nettopp dette. Det er et sentralt spørsmål å besvare for å best mulig svare på problemstillingen. Kapittelet vil i hovedsak gi informasjon om hvordan informantene har opplevd dette. I den forbindelse legges det vekt på samarbeid mellom skole og foreldre i oppfølgingsfasen. Dette innebærer blant annet gjennomføring av møter, hvem som deltok på møtene der det har blitt nevnt og utveksling av informasjon mellom skole og foreldre. Skolens evaluering av tiltakene presenteres også.

### ***Møter i prosessen av en 9A-sak og evaluering av aktivitetsplan***

De fem ulike sakene som presenteres av informantene, beskriver oppfølgingen og evalueringen i forbindelse med sakene litt ulikt. Det er likevel noen fellestrekk. I tre av sakene har det blitt

gjennomført møter på jevn basis. I sak 5 ble det gjennomført møter først da saken ble meldt til statsforvalter og i sak 2 opplevde ikke skolen at det var en sak, noe som preger alle fasene av samarbeidet. Et gjennomgående funn er at det i ingen av de fem sakene har blitt gjennomført en evaluering av tiltakene.

Informant 1 forteller at rektor, mobbeombud, kontaktlærer, miljøterapeut, BUP, mor og eleven selv har deltatt på møtene. Denne informanten beskriver også skolen som samarbeidsvillige og at de forsøker å hjelpe. Samtidig peker hun på at oppfølgingen og evalueringen i forbindelse med saken nok kunne vært bedre. Hun beskriver at hun opplevde aktivitetsplanen litt som en check-liste, hvor de også på møtene fortalte hva de hadde gjort uten at de beskrev og evaluerte hvordan tiltakene hadde fungert. Informant 4 beskriver noen av de samme tendensene. Hun forteller at hun har krevd å ha møter annenhver uke og at kontaktlærere, assistent, spesialpedagog, ansvarlig for spesialpedagogikk og avdelingsleder og hun som mor deltar på disse møtene. Ifølge innkallingen til disse møtene, skal det være en gjennomgang av aktivitetsplanen, noe informanten ikke opplever at det er. Det kommer til uttrykk i dette utsagnet:

Men de har ikke gjennomgang av aktivitetsplanen. Vi har på nytt igjen en samtale om hennes behov og hva hun trenger. Og jeg foreslår og de sier: "Ja, det skal vi skrive opp". Men det kommer foreløpig ingenting ut av det. (Informant 4)

Hun forteller videre at hun derfor opplever skolen som vage i disse møtene. Hun beskriver at de sier at de har gjort masse tiltak, men uten at de har noe konkret å henvise til. Samtidig forteller hun at det er hun som gang på gang setter agendaen for hva som bør tas opp på disse møtene. Fra skolens side oppfordres også eleven til å være med på disse møtene, slik at hun får høre gjennomgangen av aktivitetsplanen. Barnet har derfor også deltatt på noen av disse møtene, men informanten forteller at hun ikke ønsker dette mer, da møtene oppleves vanskelige for eleven:

Det er helt uaktuelt. Og det har jeg også tatt opp at når hun skal være med så skal dere ha noe å presentere. Vi skal bli enige om hvordan dere skal presentere det til henne. For det er vanskelig nok og trist nok for henne å føle seg ekskludert. (Informant 4)

Også informant 3 forteller at de har hatt møter og at det var en dialog mellom skolen og hjemmet, men at de som foreldre ikke visste hvilke tiltak som ble gjennomført. Dette måtte de spørre eget barn om. I sak 2 og 5 har det i liten grad vært gjennomført møter. I sak 5 startet

møtene først da saken ble meldt til statsforvalter. Informanten peker likevel på at hun ikke opplevde at det kom noe ut av møtene, da skolen fortalte hva de skulle ha gjort og foreldrene ga tilbakemelding om at det hadde ikke blitt gjort, før skolen videre lovet å gjøre det til neste møte. Hun beskriver videre at hun ikke opplevde at det var et samarbeid i det hele tatt, at hun i større grad opplevde at hun ble jobbet imot. Dette er også sentralt i den siste saken, sak 2, hvor skolen ikke vedkjenner at saken faktisk er en sak, noe som også preger oppfølgingen og evalueringen. Informant 2 peker likevel på en periode, på ca. 1,5 år, hvor noen enkeltlærere og trinnleder tok tak i saken. Hun forteller at i dette tidsrommet hadde de møter og ting fungerte bedre. Dette viser også at kvaliteten på samarbeidet kan være veldig avhengig av hvilke lærere og ledere man møter i skolen.

### **Samarbeid mellom skole og hjem**

I dette siste kapittelet omtales samarbeidet mellom skole og hjem som det sjette temaet. Samarbeidsaspektet er et gjennomgående tema i studien, da problemstillingen handler om foreldres opplevelse av samarbeid med skolen i håndhevingen av aktivitetsplikten i 9A-saker. Derfor har også samarbeidet tidligere blitt belyst i forhold til de enkelte delpliktene i aktivitetsplikten. For å få frem generelle opplevelser informantene har hatt i forhold til samarbeid med skolen i disse sakene, velger jeg derfor å ha et eget kapittel hvor samarbeidet i seg selv står i fokus. Dette kapittelet deles inn i tre deler: samarbeid mellom skole og hjem i 9A-saker, utfordringer i samarbeidet og potensialet for styrking av samarbeid.

### ***Samarbeid mellom skole og hjem i 9A-saker***

I forhold til samarbeidet mellom skole og hjem belyses det hvorvidt foreldrene opplever at skolen gir dem informasjon. Videre blir det drøftet i hvilken betydning foreldre som selv har mye kunnskap å bidra med inn i samarbeidet får for samarbeidet, da dette har blitt belyst av noen av informantene. Sak 2 beskrives også mer detaljert, da saken i stor grad bærer preg av at det ikke har vært et samarbeid. I tillegg beskrives viktigheten av samarbeid med andre instanser som nevnes av noen av informantene.

I 4 av 5 saker opplyser informantene at skolen i liten grad gir dem informasjon. Informant 1 forklarer at hun opplevde å sitte alene med et panel fra skolen i møter i forbindelse med saken. Hun beskriver at det var først da hun koplete inn mobbeombudet i kommunen at hun fikk informasjon om hvordan lovverket i forbindelse med 9A-saker var. Hun beskriver videre at det

var fantastisk å ha med seg mobbeombudet i møter, da hun heiet på dem og hjalp dem. De tre andre informantene beskriver alle at skolen i liten grad tar kontakt med dem når det oppstår hendelser på skolen. Dette kommer til uttrykk i disse utsagnene:

Det har liksom vært at hvis vi har sagt at det og det skjedde, kan dere finne ut av det. Så har de gått kanskje gått midt i klassen foran en hel klasse og spurt "Hva skjedde? For (navn) sier at det og det skjedde". Så det har liksom blitt at han har blitt uthengt.  
(Informant 5)

Informant 5 beskriver videre at dersom skolen har kontaktet dem har det vært for å informere dem om hva deres sønn hadde gjort. Det at skolen i liten grad tar kontakt med foreldrene beskrives også av informant 3 og 4. Informant 4 sier dette: «Den gode assistenten hun sier til meg at hun må snakke med meg. Fordi at barnet har en relasjonsskade, så det er vanskelig. Lærerne ringer aldri, melder aldri. Om dette. Jeg kan få faglige ting, men ikke det. Taust» (Informant 4). Hun forteller videre at de har mange møter, men uten at det blir fremgang:

Så det står jo ikke på arena for samarbeid, men det er akkurat som at selve dialogen der vi skal gå inn å hjelpe hverandre hvor jeg bidrar med mitt og du bidrar med ditt og sammen skal vi stå rundt barnet og gjøre noe både for hun og for de andre. Men det virker som at der står jeg alene sant. Og har den assistenten som er fantastisk. (Informant 4)

Et annet element som kommer frem hos flere av informantene, er betydningen av foreldrenes kunnskap inn i samarbeidet med skolen. To av informantene har selv utdanning og erfaring fra jobb innenfor barnehage og skole. Informant 2 er barnehagelærer med mastergrad og informant 4 har utdanning som lærer og jobber i PPT. Begge disse informantene påpeker at det ikke er en fordel å ha kunnskap i møte med skolen. Informant 2 opplevde å bli meldt til barnevernet, da hun ble opplevd som en trussel fordi hun hadde mye kunnskap og stilte spørsmål ved hvordan skolen håndterte ulike situasjoner. Hun forteller at hun har rådet andre som står i samme situasjon til å ikke gå imot skolen, men å bare ringe rett til statsforvalteren. Informant 4 uttaler også at det ikke er en fordel å kunne noe. Hun uttrykker et ønske i møte med skolen: «Og at jeg kan få komme med min bekymring uten å bli klubbet ned fordi jeg er kompetanse-mor. Fordi det er jo det jeg blir» (Informant 4).

Samtidig kan det også oppleves vanskelig som foreldre i skolen dersom man ikke vet hvilke rettigheter man har og hva man bør gjøre. Dette peker informant 5 på da hun opplevde at skolen ikke tok tak i saken hun meldte inn. Hun sier:

Og når du ikke vet hvilke rettigheter du har. Jeg visste jo ikke om at jeg kunne sende det til statsforvalteren før en venninne sa det til meg. Du vet jo ikke hva du skal gjøre eller hva du kan kreve. (Informant 5)

Også informant 3 peker på at hun tenker at noe av utfordringen kan være at mange foreldre ikke vet hva de skal gjøre i slike saker. I informant 1 sitt tilfelle var mobbeombudet til stor hjelp i forhold til å få vite hva hun hadde rett på. Hun forteller at hun i liten grad fikk informasjon fra skolen om dette. Informant 2 og 4 som selv har utdanning og yrkeserfaring i barnehage og skole uttrykker begge en bekymring for familier som er mindre ressurssterke enn de selv dersom de skulle komme opp i slike saker. Samtidig uttaler også informant 4 at hun som selv har utdanning og erfaring fra jobb i skolen ikke vinner frem hun heller.

Den siste saken bærer preg av at skolen ikke erkjenner at det er en sak. Av den grunn har det i denne saken vært svært lite samarbeid mellom skolen og hjemmet. Informanten i saken, informant 2, beskriver det slik: «Ja, det er en helt annen sak enn samarbeid \*ler\*. For det er ikke samarbeid» (Informant 2). Informanten beskriver videre at det på et tidspunkt var et samarbeid, da eleven gikk på ungdomsskolen, men at dette tok slutt da det ble et lærerskifte. Hun har derfor fått erfaringer med at samarbeidet fungerte en liten periode og på bakgrunn av dette understreker hun viktigheten av samarbeidet: «Og det er jo det med samarbeid. Når samarbeidet fungerte, så fungerte hans hverdag. Og når samarbeidet ikke fungerer, så fungerer det ikke» (Informant 2). I denne situasjonen måtte eleven slutte med alt det som han hadde funnet ut at hjalp han til å være i en klasseromssituasjon. Samtidig prøvde elevens psykolog å få til et samarbeid med skolen, noe skolen avviste da de mente at det ikke var behov for dette.

**Samarbeid med andre instanser.** I tillegg til at foreldrene har samarbeidet med skolen i 9A-sakene, har også andre instanser vært deltakende i dette samarbeidet. Dette innebærer blant annet BUP, PPT, barnevern, psykolog og mobbeombud. Hvilke instanser som har bidratt i samarbeidet og i hvilket omfang dette har foregått er varierende i de ulike sakene. I denne delen vil andre instanser som har blitt koplet inn i samarbeidet i de ulike sakene bli omtalt. Tre av



sakene vil i hovedsak bli omtalt her, da disse informantene i størst grad har nevnt at de har hatt andre instanser involvert i samarbeidet.

Informant 1 beskriver at BUP og mobbeombudet har vært delaktige i samarbeidet i denne saken, i tillegg til skolen. Hun og barnet hennes var på møter med BUP og skolen. På disse møtene ble barnet spurt av BUP om hennes opplevelser. Dette var en viktig del av undersøkelsesfasen i denne saken, da eleven fortalte om hennes opplevelser til mor og til skolen. Samtidig forteller også informant 1 at hun har hatt stor hjelp av å ha mobbeombudet i kommunen med på laget, da det var mobbeombudet som informerte om hvilke rettigheter hun som mor hadde. Hun forteller også at det var veldig godt å ha mobbeombudet med seg på møtene, da det kunne oppleves ensomt å sitte på møtene sammen med mange fra skolen: «For du sitter liksom der med et helt panel. Så jeg er jo veldig glad at jeg da hadde med meg henne fra mobbeombudet». Hun sier videre at: «Så du må ha noen med deg også som er på din side» (Informant 1).

Saken til informant 2 har i deler av kapittelet blitt omtalt i en egen del, som følge av at skolen ikke har anerkjent at saken deres var en sak. Dette påvirker også de andre instansene som har vært delaktige i dette samarbeidet. Foreldrene opplevde å bli meldt til barnevernet, noe som førte til at barnevernet var delaktige i samarbeidet. De henla derimot fort saken. Også PPT og BUP var inne i saken. Informanten beskriver at PPT var mer på skolen sin side og hevdet at gutten hadde ADHD. Samtidig fikk foreldrene koplet inn BUP, som etter hvert oppdaget at gutten hadde en traumediagnose som følge av sine opplevelser i skolen. En annen viktig samarbeidspartner i denne saken, var en privat psykolog som foreldrene skaffet. Informanten beskriver et godt samarbeid med psykologen. Et fellestrekk i sak 1 og 2 er dermed at mobbeombud og psykolog som var hentet inn av foreldre, har vært positive bidragsytere inn i samarbeidet. Også informant 4 beskriver møter hvor PPT, BUP, skole og foreldre har deltatt. De to øvrige informantene beskriver ikke samarbeid med andre instanser. De har ikke uttalt at det ikke har vært et samarbeid, men de har ikke vektlagt det som en sentral del av deres samarbeid med skolen.

### *Utfordringer i samarbeidet mellom skole og hjem*

**Utfordringer i kommunikasjon mellom skole og hjem.** Et fellestrekk i kommunikasjonen, er at initiativet til den daglige kontakten i alle sakene kommer fra foreldrene. Informant 1 beskriver samarbeidet med læreren som godt og at han som lærer er veldig behjelpelig, samtidig er det hun som forelder som kommer med mange av innspillene til hvordan

ting bør gjøres. I de fire andre sakene beskriver alle informantene at de sjeldent eller aldri blir kontaktet av skolen med informasjon om hendelser som har skjedd på skolen. Informant 2 beskriver også at skolen opplevde at hun stilte for store krav, noe som førte til at de som foreldre ble meldt til barnevernet.

**Utfordringer i forhold til personvern.** En problematikk som har blitt tematisert i flere av intervjuene er personvern og hvordan dette påvirker sakene. Informant 1 knytter personvernet opp mot det å stoppe mobbingen, da hun opplever at det er vanskelig å stoppe mobbingen fordi man skal ivareta personvernet til den utsatte. Hun beskriver at det legges opp til at alt skal holdes hemmelig slik at ikke den utsatte utsettes for flere ting. Som følge av dette vet ikke de som utsatte barnet hennes om at de gjorde det og det gjør heller ikke deres foreldre. Informant 3 forteller at hun opplever at skolen gjemmer seg bak personvernet med tanke på at de kun kan uttale seg om tiltak som settes inn i forhold til hennes barn. Hun opplever ikke at skolen forteller om tiltak som settes inn på klassenivå og som dermed kan være med på å stoppe det som hennes datter utsettes for.

**Sakene meldes til statsforvalter.** Som en konsekvens av skolens håndtering har tre av fem saker har blitt meldt til statsforvalteren og fått medhold. Den ene saken er fremdeles hos statsforvalter på nåværende tidspunkt, men de andre to er avsluttet. Informant 5 beskriver at det først ble et samarbeid med skolen da saken ble meldt til statsforvalter. Hun forteller at da saken ble meldt til statsforvalteren, ble skolen bedt om å sende inn all dokumentasjon de hadde. Skolen hadde derimot ingen dokumentasjon, da de ikke hadde gjort noe. Etter at saken var meldt til statsforvalter, ble det heller ingen endring, da informanten opplevde at rektor skrev aktivitetsplanen med utgangspunkt i at statsforvalteren skulle bli fornøyd. Tiltakene i aktivitetsplanen ble derimot ikke fulgt opp. Til slutt nektet informanten å sende gutten sin på skolen i frykt for at han skulle bli utsatt for vold. Saken bedret seg som følge av at gutten i etterkant av dette byttet skole.

Også de andre to informantene beskriver at det ikke ble endringer etter at saken ble meldt til statsforvalter. Informant 4 venter i dag spent på at skolen legger frem tiltakene og effekten av dette i en rapport som skal sendes til statsforvalter, til tross for at hun selv ikke har fått inntrykk av at de har satt inn tiltak som har bedret situasjonen i møtene som har blitt gjennomført.

Informant 2 har i dag fått utbetalt erstatning etter at saken har blitt tatt til Forlikrådet. I rapporten derfra står det blant annet at skolen ikke har oppfylt aktivitetsplikten §9A-4 og §9A-5. Hun beskriver at skolen den dag i dag ikke mener at det var en sak.

### *Styrking av samarbeidet mellom skole og hjem i 9A-saker*

Til slutt fikk informantene spørsmål om hva de tenker at skolen kan gjøre for å styrke samarbeidet i håndhevingen av aktivitetsplikten i 9A-saker. Informantene har naturlig nok hatt ulike saker og saksforløp og de legger derfor vekt på noen ulike elementer som er viktige for dem. Det er likevel noen elementer som er gjennomgående i flere av sakene. Åpenhet og viktigheten av å lytte til foreldrene/vise forståelse er eksempler på dette. 3 av informantene er særlig opptatt av åpenhet. Informant 3 beskriver at hun som forelder synes at det er mye lettere å være på tilbudssiden i samarbeidet dersom det er åpenhet. Hun peker på at det hadde vært positivt dersom skolen var åpne om at det var utfordringer i klassen på foreldremøte, samt at de kunne ha lagt frem tiltak som jobbes med på klassenivå. Hun oppsummerer det slik: «Men jeg tror jo også at ved å ha en større åpenhet for å få bedre både forståelse og et enda bedre samarbeid i foreldregrupper» (Informant 3).

Informant 3 beskriver et ønske om åpenhet i forhold til foreldregruppen om hele klassemiljøet. Samtidig beskriver informant 4 at hun hadde ønsket at samarbeidet mellom henne som mor og skolen i forbindelse med denne saken kunne vært et jevnbyrdig samarbeid, der begge bidro med sitt og at de sammen kunne arbeide for at skolehverdagen til hennes datter ble bedre. Hun peker på et ønske om at man kan diskutere løsninger for barnets beste uten å finne noen å skyldes på. En slik god kommunikasjon og åpenhet vektlegges også hos informant 1.

Det å bli lyttet til og å bli forstått av skolen vektlegges også sterkt av alle informantene.

Informant 1 beskriver at det er kjempevanskelig for foreldrene å for eksempel delta på disse samarbeidsmøtene med skolen. Hun vektlegger da viktigheten av å bli møtt med forståelse og å bli lyttet til. Dette vektlegges også av informant 2 og informant 5, som begge sier at de ikke tror at dette hadde vært en sak i dag, dersom skolen hadde møtt dem med forståelse og lyttet til dem da de først henvendte seg med en bekymring om hvordan barnet deres hadde det på skolen.

Informant 2 og informant 5 understreker sterkt viktigheten av at lærerne lytter til både barnet og foreldrene. Informant 3 beskriver også at hun opplever at skolen bagatelliserer episodene som skjer på skolen. Samtidig peker informant 4 på ønsket om et jevnbyrdig samarbeid, der hennes

kompetanse som mor blir verdsatt i samarbeidet. Lytting og forståelse vil være en forutsetning for å lykkes med både informant 3 og informant 4 ønsker.

Foruten om et ønske om åpenhet og lytting som går igjen hos flere av informantene, har også noen av informantene andre saker som er viktige for dem. Informant 2 beskriver et ønske om at skolen i større grad jobber for et inkluderende skolemiljø. Hun peker også på at lærere må være bevisst på hvor mye makt de har. Informant 5 har et ønske om at skolen i større grad følger opp i sakene, tar tak i ting og er til stede og følger med i friminuttene. Informant 4 peker videre på at hun har et ønske om at skolen fremstår som kompetent med autoritet. Hun ønsker en større grad av profesjonalitet. Samtidig understreker hun at hun er svært opptatt av at lærerne aldri må glemme at det er mødre, fedre og barnet som har det vanskelig i disse situasjonene. Hun sier:

Så kanskje et sterkere fokus på at når foreldre og barn er vanskelige, så er det ikke fordi at de vil være vanskelige. For alt vi vil er å ha fred og ro. Som alle andre. Og jo mer bråk noen lager, jo mer redde er de. (Informant 4)

Videre understreker hun:

Men at de ikke glemmer og at du aldri glemmer. At alle lærerne aldri glemmer at det er barnet som er viktig. Uansett om den spytter og slår og det er aldri noen som er så sårbare som de foreldrene som eier de barna, men dæven hvilken juling foreldrene får.  
(Informant 4)

## **Drøfting**

I denne delen drøftes resultatene i lys av teorien som ble presentert i den teoretiske innrammingen. Drøftingen gjøres med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis og vil omhandle foreldres involvering i skolens arbeid for å avdekke mobbing, skolens samarbeid med foreldrene i utarbeidelse av aktivitetsplanen og samarbeid med foreldrene i oppfølging og evaluering av en 9A-sak. I det første kapittelet ses det nærmere på foreldrenes involvering i skolens arbeid for å avdekke mobbing. Her omtales arbeidet i forhold til de tre første delpliktene i aktivitetsplikten: å følge med, å gripe inn og å varsle. I det andre kapittelet blir det redegjort for skolens samarbeid med foreldrene i utarbeidelsen av aktivitetsplanen. Her blir det lagt vekt på undersøkelsen som er den fjerde delplikten i aktivitetsplikten, samt å sette inn tiltak som er en del av den femte delplikten. Foreldrenes rolle i dette samarbeidet diskuteres også. I det tredje kapittelet reflekteres det rundt skolens samarbeid med foreldrene i oppfølging og evaluering av 9A-saken. Her fremkommer også en drøfting rundt foreldrenes opplevde konsekvenser som følge av 9A-saken. I det siste kapittelet diskuteres foreldrenes ønsker i forhold til styrking av samarbeidet med skolen.

### **Foreldrenes involvering i skolens arbeid med å avdekke mobbing**

Studiens resultater viser at det i 4 av 5 saker var foreldrene selv som tok kontakt med skolen for å melde inn en bekymring om at eleven ikke hadde et trygt og godt skolemiljø. Skolen oppdaget mobbing i 1 av 5 saker og varslet elevens foreldre, noe som står i kontrast til at alle skolens ansatte, ifølge § 9 A-4 (Opplæringslova, 1998, §9 A-4), har plikt til å følge med og gripe inn dersom elever utsettes for krenkelser eller har et utrygt skolemiljø (Gusfre, 2018, s. 24). Dette viser at skolene i fire av sakene ikke har oppdaget mobbingen som foregikk, noe som kan være en konsekvens at de ikke følger godt nok med. Dette kan gi indikasjoner på at skolene har for liten kunnskap om hvordan avdekke av mobbing i skolen. For å øke kunnskapen i personalet bør skolene arbeide med rutiner for avdekking av mobbing i profesjonsfelleskapet. For å ha best mulig forutsetninger for å avdekke mobbing bør skolene i profesjonsfelleskapet vurdere og reflektere rundt når og hvor krenkelser kan forekomme, slik at de ansatte på skolen i større grad klarer å fange dette opp. Dette er en sentral del av arbeidet med aktivitetspliktens første delplikt (Gusfre, 2018, s. 24-25; Roland, 2020, s. 70).

I denne studien blir skolens håndtering av mobbesaker undersøkt fra et foreldreperspektiv og derfor vil ikke informantene ha full kjennskap til hva som foregår på skolen og det er derfor vanskelig for dem å uttale seg om hvilke rutiner skolene har for å følge med. Flere av informantene har likevel erfaringer med at det var de som måtte kontakte skolen med bekymringen om eget barns skolemiljø, noe som kan gi en indikasjon på at avdekkingen av mobbing i flere av sakene ikke har opplevdes god nok fra foreldrenes perspektiv. I tillegg fremkommer det i studien at foreldrene i flere av sakene har opplevd å kontakte skolen med bekymringen sin flere ganger før bekymringen ble tatt på alvor.

Flere av informantene beskriver at de ikke har opplevd å bli møtt på en måte hvor deres subjektive oppfattelse anerkjennes. De påstår blant annet at de har kontaktet skolen med en muntlig bekymring om eget barns skolemiljø og de beskriver videre en opplevelse av å bli avfeid og ikke møtt på egne bekymringer. Dette kan gi et inntrykk av at en slik muntlig uttrykking av foreldrenes bekymring ikke fører til at skolens ansatte opplever at aktivitetsplikten utløses. Dette står i kontrast til hva som vektlegges i lovverket, da elevens subjektive opplevelse av eget skolemiljø og dermed også foreldrenes opplevelse, skal medføre at aktivitetsplikten utløses. Når foreldre eller elever kontakter skolen med denne bekymringen, uavhengig om det er muntlig eller skriftlig via mobbknappen på skolens hjemmeside eller på andre måter, utløses dermed aktivitetsplikten og dens fem delplikter (Opplæringslova, 1998, §9 A-4; Roland, 2020, s. 79).

Dette samsvarer ikke med skolens plikt til å anerkjenne elevens og foreldrenes subjektive opplevelse av saken ifølge § 9 A-4 (Opplæringslova, 1998, §9 A-4). Ved at foreldrene eller eleven uttrykker sin bekymring om elevenes skolemiljø, skal dette ligge til grunn for at aktivitetsplikten utløses (Roland, 2020, s. 77-79). I flere av sakene har det tatt lang tid før skolene har satt i gang undersøkelser, i tillegg til at studiens resultater også viser at det er flest foreldre som melder ifra om at eleven har et utrygt skolemiljø, noe som viser at lovverket ikke har blitt fulgt. Totalt sett kan vi derfor si at det er lovpålagt at skolen skal lytte til foreldrene, samtidig måtte foreldrene i 4 av sakene i studien jobbe svært hardt for å bli hørt og for at skolen skulle sette i gang undersøkelser av saken. Dette var en tidkrevende prosess i flere av sakene. Det kommer derfor frem i denne studien at avdekkingen av mobbing er et svakt ledd i arbeidet med å håndtere mobbing. Dette bør styrkes i skolen, samt at samarbeidet med foreldrene i dette arbeidet også bør forbedres.

Å bli møtt på denne måten når man melder en bekymring til skolen, bidrar heller ikke til at foreldrene opplever at de blir hørt, noe som legger et dårlig grunnlag for det videre samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Å skape en god dialog med foreldrene er ifølge Gusfre (2018, s. 41) svært sentralt for å legge et godt grunnlag for den videre saksgangen. I tillegg er samarbeidet mellom skole og hjem på mesonivå helt sentralt ifølge Bronfenbrenners bioøkologiske modell, da skole-hjem samarbeidet har betydning for barnets utvikling. Mangel på kommunikasjon mellom skole og hjem vil derfor være svært negativt for barnet (Bæck, 2019, s. 36; Bronfenbrenner, 1985, s. 37).

Man kunne ha forbedret avdekkingen av mobbing i disse sakene ved å ha bedre rutiner for å følge med på skolene. Å følge med kan gjøres ved å gjennomføre observasjoner, ikke-anonyme spørreundersøkelser, drøftet hvor på skolens område det er størst fare for at det oppstår situasjoner hvor elever kan føle seg utrygge, samt hvilke elever som er i faresonen for å potensielt være spesielt utrygge. Dersom skolene i større grad lykkes med dette ville de gjerne ha kunnet oppdaget at flere av elevene i studien hadde et utrygt skolemiljø (Gusfre, 2018, s. 25-29). For å få et tydeligere bilde av hvilke rutiner skolen har når det gjelder å følge med, ville man vært nødt til å se nærmere på disse fra skolens perspektiv.

Et annet interessant funn i denne studien, er at noen av informantene hevder at skolen ikke har myndighet til å gjøre noe for å stoppe mobbing eller krenkelser. Noen av informantene peker på at en slik inngripen vil gå ut over deres eget barn og at det ikke er mulig å stoppe det som foregår på grunn av at alles personvern skal ivaretas. Det kommer frem i samtalen med en informant at de som utsatte hennes barn for mobbing nok ikke var klar over det selv. Dersom de som utsatte barnet for mobbing ikke selv visste om at de gjorde det, kan dette indikere at skolen i denne saken heller ikke har grepet inn når eleven ble utsatt for mobbing. På denne måten ser det ikke ut til at skolen i denne saken har fulgt den andre delplikten i aktivitetsplikten som ifølge § 9 A-4 (Opplæringslova, 1998, §9 A-4) er skolens plikt å gripe inn mot mobbing og krenkelser (Roland, 2020, s. 67).

I dette tilfellet samsvarer ikke informantenes beskrivelser med teori, da Roland & Vaaland (2022) peker på at man kan gjennomføre en intervensjon for å stoppe mobbing i skolen. I denne saken kunne skolen ha grepet inn ved å gjennomføre observasjoner og deretter gjennomføre stoppsamtaler med hver enkelt av de elevene som utsatte eleven for mobbing. Dersom en slik

intervensjon utføres godt, vil det være en sterk forebyggende faktor med tanke på at det oppstår nye saker i fremtiden (Roland & Vaaland, 2022). Med tanke på at denne studien viser et foreldreperspektiv, så vil det være vanskelig å vite nøyaktig hva skolen har gjort og ikke, men dersom foreldrene opplever at noen skoler har en holdning om at mobbing ikke kan stoppes, viser dette at det også i forhold til aktivitetsplikts andre delplikt er behov for en kunnskapsøkning blant skolens ansatte slik at skolene i stor nok grad griper inn i saker hvor barn utsettes for mobbing og krenkelser. En slik kunnskapsøkning kan det legges til rette for i skolen ved å diskutere og samarbeide om slike saker i kollegiale fora (Roland, 2020, s. 70).

Et tredje interessant funn som presenteres i studiens resultater er at alle informantene hevder at de ikke kan huske å ha fått presentert en mobbedefinisjon av skolen. Dette kan ha flere konsekvenser. Når foreldrene ikke har kjennskap til hvilken mobbedefinisjon skolen forholder seg til, vil det som foreldre kunne være vanskelig å vite hva som er mobbing. Dette kommer til uttrykk ved at flere av foreldrene opplyser at barnet deres ikke ble utsatt for mobbing. Samtidig beskriver de episoder som kunne ha blitt definert som mobbing enten med utgangspunkt i Roland og Olweus definisjon fra 1983 eller med utgangspunkt i nyere forståelser av mobbing (Lund & Helgeland, 2021).

Ved at skolen ikke presenterer en mobbedefinisjon som de tar utgangspunkt i, vil det også kunne skape en usikkerhet i forhold til hvilken forståelse skolens ansatte har av hva mobbing er. Dette kan ses i sammenheng med at det å ha en klar mobbedefinisjon man forholder seg til, er et viktig kjennetegn for skoler som lykkes med håndtering av mobbesaker (Roland, 2018, s. 168). Skolens forståelse av hva mobbing er, vil også påvirke deres håndtering av sakene. Har man en forståelse av mobbing som tar utgangspunkt i Olweus og Rolands definisjon, vil man gjerne i hovedsak fokusere på den som mobber og den som blir utsatt for mobbing og sette inn tiltak på individnivå. Fokuset kan også i større grad bli på å definere hva som er mobbing og hva som ikke er mobbing. Med utgangspunkt i nyere forståelser av hva mobbing er, vil barnets subjektive opplevelse i større grad vektlegges som grunnlaget for at det skal settes inn tiltak, noe som også står i sammenheng med § 9 A-4 (Opplæringslova, 1998, §9 A-4). Dersom forståelsen bygger på nyere definisjoner, vil man i større grad legge vekt på å forstå mobbing med utgangspunkt i de sosiale prosessene som skjer og dermed også sette inn tiltak i på system- og klassenivå (Lund et



al, 2017, s. 5-10; Olweus et al., 1983, s.3). Tiltakene bør ses i sammenheng på alle nivå, både individ-, klasse- og systemnivå.

Uavhengig av hvilken definisjon eller forståelse av mobbing man tar utgangspunkt i, er det likevel viktig at skoler fastslår hvilken definisjon de forholder seg til og at dette kommuniseres til foreldrene, da dette er et sentralt kjennetegn på skoler som lykkes med å håndtere mobbing (Roland, 2018, s. 168). Dette understrekes også i denne studien, da ingen av informantene kunne huske å ha fått presentert en mobbedefinisjon av skolen og samtidig opplevde ingen av informantene at skolens tiltak bidro til å løse saken. Dersom det ikke kommuniseres en mobbedefinisjon til foreldrene, kan det gi et inntrykk av at skolen ikke arbeider systematisk med mobbing og at de ansatte på skolen ikke har en felles forståelse av hva mobbing er. Ved å få et inntrykk av at personalet i skolen ikke har en felles forståelse av hva mobbing er, vil dette også gjøre at man kan stille spørsmål ved hvorvidt de ansatte kjenner til aktivitetsplikts ulike delplikter. Ifølge Roland (2020) er et viktig ledd i arbeidet med 9A-saker å samarbeide om dette i kollegiale fora. Gusfre (2018) peker også på at skolens ansatte for eksempel bør kartlegge hvordan og hvor man bør følge med for å forebygge at det oppstår situasjoner og for å vite hva man bør gjøre når de oppstår. De ulike delpliktene og hva de innebærer bør derfor drøftes i profesjonsfelleskapet og i kollegiale fora på trinn (Gusfre, 2018, s. 25; Roland, 2020, s. 70).

I tillegg til at det er interessant å undersøke hva som skjedde da mobbingen ble oppdaget, hvordan informantene opplevde at skolen grep inn i saken og hvilken forståelse foreldrene og skolene har av hva mobbing er, er det i avdekkingen av mobbing også relevant å se nærmere på om rektor har blitt varslet om saken. I denne studien opplyser alle informantene om at rektor har blitt varslet om saken, noe som samsvarer med lovverket og litteratur, da varsling av rektor er en viktig del av avdekkingen i 9A-saker (Gusfre, 2018, s. 32; Opplæringslova, 1998, §9 A-4; Roland, 2020, s. 91). I flere av sakene er det imidlertid foreldrene selv som har varslet rektor, da rektor blant annet får varslingen når det trykkes på mobbeknappen via skolens hjemmeside. I alle sakene er derfor rektor informert om elevens opplevelse av et utrygt skolemiljø.

Aktivitetsplikts tredje delplikt er derfor oppfulgt i alle sakene som er undersøkt i studien (Roland, 2020, s. 67). Det fremkommer likevel ikke i svarene fra informantene på hvilket tidspunkt rektor har blitt involvert i saken, men i flere av sakene tok det flere år før informantene opplevde at sakene ble tatt på alvor fra skolens side. Dette vil si at selv om rektorene i alle

sakene har blitt informert, er det likevel ikke sikkert at rektor i hver enkelt sak har blitt informert på et tidlig tidspunkt slik Gusfre (2018, s. 33) peker på at er sentralt for å sørge for at foreldrene skal kjenne seg hørt og oppleve et godt samarbeid med skolen (Gusfre, 2018, s. 33). I flere av sakene har foreldrene prøvd å ta opp bekymringen med skolen i lang tid før de til slutt trykket på mobbeknappen og rektor da ble varslet. Det er derfor vanskelig å si noe om det å varsle rektor har hatt noen positiv effekt på samarbeidet utover det at rektor på et tidspunkt har fått informasjon om at det finnes en sak.

### **Skolens samarbeid med foreldrene i utarbeidelsen av aktivitetsplanen**

Studiens resultater viser at gjennomføringen av undersøkelser i sakene har vært noe varierende. I to av sakene kjenner informantene til at det har blitt gjennomført noen undersøkelser, men de har likevel ikke vært særlig inkludert i denne fasen av saken. I de tre andre sakene hevder informantene at de ikke har kjennskap til undersøkelsesfasen. I de to sakene, hvor informantene kjenner til at det er noen konkrete undersøkelser som har blitt gjennomført, nevnes gjennomføring av observasjon, at det har blitt laget et sosiogram og at de voksne på skolen har snakket med barnet. I disse to sakene har det derfor blitt gjort noen undersøkelser av skolemiljøet, samt at skolen har lyttet til elevens opplevelse av situasjonen. Dette samsvarer med teori, da det er sentrale elementer som bør inngå i undersøkelsesfasen, som er den fjerde delplikten i aktivitetsplikten (Roland, 2020, s. 67). Dette er elementer som er sentrale å ta i bruk for å finne ut hva som har skjedd, samt å undersøke om eleven opplever at skolemiljøet er utrygt, noe som er målet med undersøkelsesfasen (Roland, 2020, s. 95-100). For å øke kvaliteten på undersøkelsesfasen kunne man ifølge Gusfre (2018, s. 36) i tillegg ha tatt i bruk ikke-anonyme spørreundersøkelser som Innblikk og Spekter, samt at det kunne ha blitt gjennomført en kartlegging av relasjonen mellom lærer og elev. I tillegg til kvaliteten på undersøkelsesfasen, vil også samarbeidet mellom skolen og hjemmet være en sentral faktor i forhold til hvordan foreldrene opplever at undersøkelsesfasen blir gjennomført.

Dette kommer til uttrykk ved at en av informantene som har erfaring med at det har blitt gjennomført noen undersøkelser i saken understreker at undersøkelsene var noe som foregikk på skolen uten at foreldrene tok del i denne fasen av arbeidet. Informanten peker på at de ikke har fått mer informasjon utover at de har blitt opplyst om at det har blitt gjennomført noen konkrete undersøkelser. I disse sakene er det derfor vanskelig å vite om det har blitt gjort andre

undersøkelser, da disse ikke har blitt kommunisert til foreldrene. Som følge av dette er det mulig at det har blitt gjennomført flere undersøkelser, men samtidig har foreldrene i svært liten grad blitt inkludert i dette arbeidet. Dette viser at foreldrene ønsker å inkluderes og informeres i større grad i denne fasen av arbeidet, noe som samsvarer med at det å lytte til foreldrene ifølge Roland (2020, s.97) er en viktig del av undersøkelsesfasen. Å ha et godt samarbeid med foreldrene generelt i hverdagen og i 9A-saker vektlegges også av Dalland & Knutsen (2020, s. 31) og av Nordahl (2015, s. 75-76).

Man kan se samarbeidet i disse sakene i lys av Nordahls (2015) nivå for samarbeid mellom skole og hjem. I disse sakene befinner samarbeidet seg på det laveste nivå, en informasjonsutveksling. Her utveksles det informasjon mellom skole og hjem, og også dette er noe foreldrene i denne studien etterlyser mer av. For å løfte dette samarbeidet til et reelt samarbeid bør foreldrene inkluderes og i større grad verdsettes og ses på som likeverdige partnere i samarbeidet slik at avgjørelser tas i fellesskap (Nordahl, 2015, s. 27-28). Dersom samarbeidet løftes til et høyere nivå og dermed blir bedre, vil også dette ha positiv påvirkning på barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1985, s. 37).

I de tre andre sakene oppgir informantene at de ikke har kjennskap til undersøkelsesfasen. I undersøkelsesfasen i de tre andre sakene finner man derfor et enda mindre reelt samarbeid mellom skole og hjem. Det har dermed heller ikke vært noen form for samarbeid mellom skolen og disse foreldrene i denne fasen. Mangelen på samarbeid mellom skolen og foreldrene vil få konsekvenser for eleven, da skole-hjem samarbeidet på mesonivå er fraværende. Det fraværende samarbeidet viser at skolen i disse sakene ikke har verdsatt foreldrene som en ressurs inn i dette samarbeidet, noe som er et sentralt element i skole-hjem samarbeidet for å styrke elevenes læring (Nordahl, 2015, s. 75-78). Det er vanskelig å si om det har blitt gjennomført noen undersøkelser uten at foreldrene har fått informasjon om det, men med tanke på at alle disse tre sakene har fått medhold da saken ble meldt til statsforvalter, kan det tenkes at det nok i liten grad har blitt gjennomført undersøkelser i disse sakene. På bakgrunn av informantenes formidling av egne erfaringer ser det ikke ut til at skolene i disse sakene har oppfylt aktivitetspliktens fjerde delplikt (Roland, 2020, s. 67).

Samtidig viser resultatene at det i alle sakene har blitt skrevet en aktivitetsplan, noe som er i henhold til lovverket (Opplæringslova, 1998, §9 A-4; Roland, 2020, s. 101). Noen av

informantene beskriver derimot at aktivitetsplanen ikke ble skrevet før flere år etter at foreldrene først meldte bekymring til skolen, noe som viser at det er kontrast mellom studiens funn og det gjeldende lovverket etter § 9 A-4 (Opplæringslova, 1998, § 9A-4), da informantene ikke opplevde at elevens subjektive opplevelse ble lyttet til og sørget for at aktivitetsplikten ble utløst (Roland, 2020, s. 77-79). I prosessen med å utarbeide aktivitetsplanen har informantenes rolle vært varierende i de ulike sakene. Enkelte informanter beskriver at de ikke fikk mulighet til å medvirke i utarbeidelsen av aktivitetsplanen og andre informanter peker på at de fikk spørsmål om de ønsket å tilføye noe etter at skolen hadde skrevet aktivitetsplanen. Informantene som fikk spørsmål om de ønsket å tilføye noe beskriver derimot at de opplevde at det var vanskelig å komme med innspill til tiltak, da de beskriver at de ikke visste noe om hvilke tiltak som kunne være aktuelle å iverksette. Et fellestrekk ved alle aktivitetsplanene er at foreldrene er kritiske til tiltakene eller gjennomføringen av tiltakene, da de gjerne kunne oppleves som en check-liste fra skolens side. Et annet fellestrekk ved flere av aktivitetsplanene er at de vektlegger tiltak på individnivå. Flere av informantene etterlyser derfor tiltak på klasse- og systemnivå, noe som også vektlegges i nyere forståelser av mobbing hvor mobbing forstås som sosiale prosesser (Lund & Helgeland, 2021).

Resultatene viser dermed at det har blitt laget aktivitetsplaner i alle sakene, noe som gir et inntrykk av at lovverket og aktivitetspliktes femte delplikt er oppfulgt (Opplæringslova, 1998, §9 A-4; Roland, 2020, s. 67). Samtidig kommer det også frem i samtale med informantene at alle informantene er kritiske til tiltakene og/eller gjennomføringen av tiltakene som var listet opp i aktivitetsplanene. Når man skal vurdere hvorvidt lovverket har blitt fulgt, er det derfor ikke nok å undersøke om det har blitt laget en aktivitetsplan eller ikke i de ulike sakene. For det første peker flere av informantene på at de måtte vente i flere år før aktivitetsplanene ble laget. Informantenes uttalelser står dermed i stor kontrast til lovverket som hevder at aktivitetsplikten utløses når elevens subjektive opplevelse av et utrygt skolemiljø formidles (Opplæringslova, 1998, §9 A-4). Når man skal se nærmere på hvorvidt lovverket har blitt fulgt, må man derfor også undersøke når aktivitetsplanen ble skrevet i forhold til når det først ble meldt bekymring om saken til skolen. Tidsperspektivet er derfor også relevant. I tillegg er det sentralt å se nærmere på effekten av tiltakene som ble satt i gang etter aktivitetsplanen. I denne studien peker alle informantene på at aktivitetsplanene har tiltak som ikke er egnet til å løse elevenes utfordringer og at tiltakene ikke har hatt effekt. Funnene fra denne studien viser at undersøkelsen eller samarbeidet mellom skole

og hjem i undersøkelsesfasen i alle sakene i ulik grad var mangelfulle, selv om noen av informantene rapporterte at de hadde kjennskap til at det hadde blitt gjennomført noen undersøkelser. De pekte likevel på at de ikke hadde spesielt mye kjennskap til hva som hadde foregått i undersøkelsesfasen.

Vi ser derfor at studiens funn bekrefter viktigheten av å gjennomføre en grundig undersøkelsesfase og deretter sette inn tiltak som er spesialtilpasset til denne konkrete saken og som kan løse elevens utfordringer (Gusfre, 2018, s. 35, 38; Roland 2020, s. 101). Dette understrekes av flere av informantene når de beskriver at det oppleves som unødvendig når skolen har satt inn tiltak som de som foreldre ikke opplever at er hensiktsmessige for å løse elevens utfordringer. De informantene som forteller om en bedring i forhold til hvordan eleven har det på skolen, forklarer dette med tiltak som de selv har satt i gang. Disse tiltakene bar ofte preg av at de som foreldre ba deres barn om å være med noen andre barn og dermed unngå barna som utsatte dem for mobbing og krenkelser.

For å konkludere kan man derfor si at det også i arbeidet med utarbeidelse av aktivitetsplanen finnes forbedringspotensialer. Her finnes det forbedringspotensialer i forhold til gjennomføringen av selve undersøkelsene, men også i forhold til samarbeidet med hjemmet i denne fasen. Samarbeidet med foreldrene er sentralt da det i denne fasen er spesielt viktig å få best mulig kunnskap om elevens behov (Roland, 2020, s. 97). Det er også svært sentralt at foreldrene får informasjon om undersøkelser som blir gjennomført, slik at de opplever at de som foreldre blir verdsatt og hørt (Gusfre, 2018, s. 33). Dersom foreldrene i større grad inkluderes i dette arbeidet, vil samarbeidet kunne bli løftet fra et nivå hvor skolen lager aktivitetsplanen og formidler til foreldrene hva som står i denne, til et høyere nivå hvor foreldrenes stemme blir vektlagt både i undersøkelsesfasen, men også i utarbeidelsen av aktivitetsplanen. Et slikt samarbeid på mesonivå vil ha positive effekter blant annet på elevens læringsutbytte og vekst (Bronfenbrenner, 1985, s. 37; Nordahl, 2015, s. 44). I tillegg vil det legge til rette for et samarbeid som består av drøfting, dialog og medvirkning (Nordahl, 2015, s. 27-28), noe som vil være et samarbeid som i større grad samsvarer med hvordan et godt samarbeid blir beskrevet i litteraturen. Dersom skolene i større grad klarer å legge til rette for et slikt samarbeid vil også sjansen for å lykkes bedre i håndteringen av mobbesaker øke (Gaffney et al., 2021; Olweus, 1992).

## Skolens samarbeid med foreldrene i oppfølging og evaluering av 9A-saker

Det fremkommer i resultatene at oppfølgingen i de ulike sakene etter at aktivitetsplanene ble laget har vært noe varierende. I nesten alle sakene opplyser informantene at skolen i svært liten grad har gitt dem informasjon. Dermed bekrefter denne studien at mangelfull informasjonsutveksling gjør samarbeidet mellom skole og hjem utfordrende (Nordahl, 2015, s. 27). Informantene beskriver også at de opplever at initiativet til den hverdagslige kontakten sjelden kommer fra skolen og at de sjelden får informasjon om episoder som har skjedd på skolen. Informantenes opplevelser står dermed i kontrast til det som vektlegges av Gusfre (2018, s. 32-33), hvor hun peker på at det å kontakte foreldre når det oppstår hendelser er viktig slik at det skapes en tillit til læreren og foreldrene opplever at de blir tatt på alvor. Samtidig peker Dalland & Knutsen (2020, s. 49) også på viktigheten av at foreldrene blir kontaktet med positiv tilbakemelding, noe som står i kontrast til at foreldrene i denne studien rapporterer at dersom de kontaktes er det når det har skjedd noe negativt.

Resultatene viser at oppfølgingen i de ulike sakene har vært noe varierende. I tre av sakene har det blitt gjennomført møter på jevn basis, men foreldrene rapporterer likevel at de ikke opplever at det har vært effekt av tiltakene som har blitt satt i gang og heller ikke at det blir stor endring av at møtene gjennomføres. I disse sakene har man på papiret et samarbeid, da det gjennomføres møter og det er en dialog mellom skolen og hjemmet. Et fellestrekk for disse sakene er likevel at samarbeidet på mange måter ikke er reelt, da foreldrene ikke opplever at det skjer en endring etter gjennomgangen på møtene. Dette funnet samsvarer med litteratur, da det viser at foreldrene kjenner seg maktesløse og oppgitt over at samarbeidet ikke fungerer godt nok på et lavt nivå (Nordahl, 2015, s. 27-28).

Flere av informantene rapporterer likevel også at samarbeidet med andre instanser i tillegg til skolen har vært positivt for dem. En av informantene beskriver mobbeombudet i kommunen som særlig verdifull, samt at en annen informant snakker varmt om en privat psykolog som de som foreldre selv hyret inn. I begge disse sakene har foreldrene dermed opplevd å få hjelp i saken, men dette har vært som følge av at de selv har kontaktet mobbeombud og en privat psykolog for å få hjelp. Dette står i kontrast til laget rundt elevene som ifølge Stortingsmelding 6 er et mål i skolen i dag (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 78). Samarbeid med andre instanser nevnes av 3 av 5 informanter. I to av sakene nevnes dette ikke utover at de har deltatt på møter, men i den siste

saken beskriver informanten at BUP har vært deltakende på møter og at BUP har vært sentrale i ulike faser av saken. I de to andre sakene har også BUP og PPT deltatt i samarbeidet, men informantene beskriver i liten grad at dette har hatt en positiv effekt på samarbeidet. På denne måten kan det se ut til at laget rundt barnet, slik det beskrives i Stortingsmelding 6, har fungert bedre i denne saken, da både eleven og foreldre har fått hjelp fra BUP i saksforløpet (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 78). Dette var også den saken som i resultatene blir beskrevet som best håndtert fra skolens side, da det i denne saken var skolen som avdekket mobbingen og tok tak i saken. Denne saken skiller seg derfor fra de andre sakene på en positiv måte. I de to siste sakene derimot var informantene tydelige på at de opplevde at det ikke var et samarbeid i saken i det hele tatt og at de kjente seg motarbeidet av skolen. De har heller ikke beskrevet et samarbeid med andre instanser. Dette funnet viser at mangelen på samarbeid mellom skolen og hjemmet fører til at elevenes læring, utvikling og skolegang påvirkes, samt at det også blir vanskeligere å løse saken uten et godt samarbeid (Bronfenbrenner, 1985, s. 37-39; Gaffney et al., 2021; Nordahl, 2015, s. 44).

Det fremkommer også i resultatene at foreldrene i flere av sakene har erfaring fra egen yrkeskarriere i skole og barnehage. De har derfor faglig kunnskap som kan bidra inn i samarbeidet, i tillegg til kunnskapen alle foreldre har om eget barn, som også er et svært nyttig bidrag inn i samarbeidet (Nordahl, 2015, s.76). Foreldrene er derfor en stor ressurs, som i denne studien ikke ser ut til å utnyttes. Alle foreldre bør ses på som en ressurs i samarbeidet og foreldre som selv har faglig kunnskap som kan være nyttig i samarbeidet, bør gjerne ses på som ekstra verdifulle, da foreldrene vil ha mer faglig kunnskap som kan føre til at de lettere kan bidra til å komme med ideer og tips når beslutninger skal tas. Dersom foreldrenes kunnskap hadde blitt verdsatt i større grad, kunne man fått et samarbeid med en bedre myndiggjøring av foreldrene og en bedre maktbalanse, noe som igjen kan føre til et samarbeid på et høyere nivå. Dette ville lagt til rette for et reelt samarbeid, noe som kunne ha hatt positiv effekt på elevens læring og utvikling (Bronfenbrenner, 1985, s. 35-39; Nordahl, 2015, s. 28, 44, 78). Et gjennomgående fellestrekk i resultatene fra denne studien er at foreldre med erfaring fra skole og barnehage ikke opplever at det er en fordel at de selv har denne faglige kunnskapen. De beskriver at de ønsker å bidra med løsninger, ideer og tanker inn i samarbeidet, men at dette avfeies av skolen.

Dette kan gi et inntrykk av at det høyeste nivået for samarbeid, et jevnbyrdig samarbeid, ikke ser ut til å verdsettes av disse skolene. Det kan derfor her se ut til at skolene på dette tidspunktet ikke lykkes med et samarbeid på et høyere nivå (Nordahl, 2015, s. 27-28). På den annen side opplyser også foreldre med mindre faglig kunnskap at de også opplever at det er vanskelig å samarbeide med skolen, da de ikke vet hvilke rettigheter de har etter lovverket. De vet blant annet ikke hva § 9 A-4 (Opplæringslova, 1998, §9 A-4) innebærer og heller ikke at saker kan meldes til statsforvalter etter § 9 A-6 (Opplæringslova, 1998, §9 A-6). Funnene fra studien samsvarer derfor i stor grad med Westergårds studie (2011, s. 35), hvor hun pekte på at foreldre ofte opplever at de i liten grad blir ivaretatt av skolen og at de får liten mulighet til å påvirke barnas skolegang. Funnene samsvarer også med tidligere forskning som er gjort som viser at foreldre ofte var misfornøyde med skolens håndtering av saken (Fandrem & Støen, 2021; Hale et al., 2017; Harcourt et al., 2014; Støen & Fandrem, 2018).

Studiens resultater viser også at samarbeidet i oppfølgingsfasen på mange måter kunne ha vært bedre. Dette kan også understrekes ved at tre av sakene etter § 9 A-6 (Opplæringslova, 1998, §9 A-6) har blitt meldt til statsforvalter og fått medhold. Et fellestrekk i alle sakene som ble meldt til statsforvalter er at skolens håndtering av saken og samarbeidet med foreldrene ikke ble bedre etter at saken var meldt til statsforvalter. At samarbeidet ikke forbedres etter at saken meldes til og får medhold hos statsforvalter kan være en konsekvens av at samarbeidet gjennom saken og kanskje også før saken oppstod har vært dårlig og at foreldrene dermed har utviklet en dårlig tillit til læreren og skolen (Gusfre, 2018, s. 32-33). Dermed kan det svake samarbeidet også bli et hinder i arbeidet med å løse saken (Westergård, 2011, s. 35-36).

Et annet gjennomgående funn er at det ikke ser ut til ha blitt gjennomført en evaluering av tiltakene i noen av sakene. I studien opplyser flere av informantene om at eleven har fått det bedre på skolen, men de forklarer alle dette med at de selv har satt i gang tiltak for eget barn. Ingen av informantene beskriver at skolens tiltak har hatt effekt. Tiltakene har heller ikke blitt evaluert. At saken skal evalueres er en del av aktivitetspliktens femte delplikt, samt at det i aktivitetsplanen skal fastslås når tiltakene skal evalueres. Også i denne fasen skal barnets stemme vektlegges, slik at dersom barnet opplyser om at det ikke har et trygt og godt skolemiljø, skal tiltakene fortsette (Opplæringslova, 1998, §9 A-4; Roland, 2020, s. 125, 136).



### ***Konsekvenser av å bli utsatt for mobbing***

Dersom skolen ikke lykkes med å skape gode og trygge læringsmiljø og håndterer 9A-saker som oppstår på en måte som gjør at mobbingen tar slutt, kan dette få store konsekvenser for elevene som blir utsatt for mobbing. Dette beskrives også av informantene i studien. Flere av informantene forteller om at barna deres har fått psykiske konsekvenser som for eksempel angst, traumer, depresjon og søvnvansker som følge av å bli utsatt for mobbing. Som følge av å ha traumediagnoser har også flere av informantene hatt utfordringer i forhold til relasjoner. Dette gjør også at mobbingen får sosiale konsekvenser for elevene (Finne & Roland, 2021, s. 67). Disse konsekvensene er også bekreftet i ulike forskningsstudier (Breivik et al., 2017; Gini, 2008, s. 494; Idsøe et al., 2012; Ttofi et al., 2011, s. 68). I tillegg pekes det på i denne studien at alle informantene har hatt opplevelser av at barnet deres ikke ønsker å gå på skolen. Dette er en naturlig konsekvens for elever som utsettes for mobbing kan forsterkes dersom det foregår over lang tid. Det kan også føre til, som flere av informantene peker på, at eleven til slutt ender opp med å bytte skole, da barnet rett og slett ikke klarer å gå på den opprinnelige skolen mer. Som følge av dette kan også elevens skolefaglige prestasjoner påvirkes av dette (Buhs et al, 2010, s. 168; Havik, 2018, s. 76), noe flere av informantene også påpeker.

### ***Styrking av samarbeid – hva ønsker foreldrene?***

Studiens resultater viser at alle informantene ønsker å bli forstått og lyttet til av skolen. Dette kan knyttes til et behov om at det grunnleggende samarbeidet i sakene fungerer på en bedre måte. Flere av informantene peker på at de ikke tror at de hadde hatt en sak i dag dersom skolen hadde tatt saken på alvor da de først meldte fra om bekymringen. Dette samsvarer med at det i litteraturen poengteres at man bør skape en god relasjon til foreldrene i fredstid og at man bør unngå en vente-og-se holdning (Nordahl, 2015, s.52-53; Westergård, 2011, s. 35). Ifølge aktivitetsplikten og § 9 A-4 (Opplæringslova, 1998, §9 A-4) har skolen også plikt til å undersøke saken dersom foreldrene eller eleven selv informerer om at eleven ikke har et trygt og godt skolemiljø (Roland, 2020, s. 79). Flere av skolene burde derfor tatt bekymringen som foreldrene henvendte seg med på alvor. Dette er også sentralt som følge av mesonivået som oppstår med utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske modell når barnet oppholder seg både på skolen og hjemme. Relasjonen mellom skole og hjem er derfor et sentralt mesonivå i barnets liv og familiens betydning bør derfor vektlegges også i skolen, da det har betydning for barnets

(Bronfenbrenner, 1979, s. 209-210; Bronfenbrenner, 1985, s. 37; Bæck, 2019, s. 36, 38).

Fordi at skole og hjem samarbeidet får betydning for barnets utvikling er det også sentralt hvordan foreldrene opplever at skolen håndterer hendelser som oppstår (Bronfenbrenner, 1985, s. 37). En av informantene opplyser at hun opplevde at skolen bagatelliserte hendelsene som hennes barn ble utsatt for på skolen, noe som ifølge Gusfre (2018, s. 32-33) ikke er med på å gi foreldrene et inntrykk av at skolen ivaretar deres barn. Det er dermed med på å svekke tilliten i samarbeidet (Gusfre, 2018, s. 32-33). På denne måten vil også samarbeidet kunne ha en negativ påvirkning på barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1985, s. 37).

I oppfølgingen av saken vektlegges det også av en informant et ønske om at hennes kompetanse som mor verdsettes i et jevnbyrdig samarbeid. Myndiggjøringen av foreldre i samarbeidet og det å skape et reelt samarbeid hvor begge parter har makt og medvirkning vektlegges også av Nordahl (2015, s. 28, 78) som sentrale elementer i et godt samarbeid mellom skole og hjem. Et slikt samarbeid vil være positivt for barnet (Bronfenbrenner, 1985, s. 37). Skolene i denne studien har derfor forbedringspotensialer i forhold til å følge aktivitetspliktens fem delplikter og dermed § 9 A-4 (Opplæringslova, 1998, §9 A-4), men de har også potensiale for forbedring når det kommer til samarbeidet med hjemmet i disse sakene etter § 1-1 (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

## Avsluttende refleksjoner

Studien tar utgangspunkt i problemstillingen: Hvordan opplever foreldre at skolen samarbeider med dem i håndheving av aktivitetsplikten i 9A-saker i grunnskolen? I tillegg har studien tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål for å best mulig kunne svare på den overordnede problemstillingen:

Hvordan ble foreldrene til den utsatte eleven involvert i skolens arbeid for å avdekke mobbing?

Hvordan samarbeidet skolen med foreldrene i utarbeidelsen av aktivitetsplanen?

Hvordan var samarbeidet med foreldrene i oppfølging og evaluering av 9A-saken?

Gjennom analysen av fem intervjuer med foreldre til barn i grunnskolen som har erfaringer med å samarbeide med skolen i 9A-saker, er det blitt klart at samarbeidet mellom skole og hjem i 9A-saker kan forbedres. Som et grunnlag for intervjuene har ulike teoretiske perspektiver blitt diskutert. Ulike forståelser av mobbing har blitt løftet frem, med fokus på Olweus og Rolands definisjon fra 1983 og nyere forståelser fra Lund og Helgeland som i større grad vektlegger å forstå mobbing som sosiale prosesser (Lund & Helgeland, 2021; Olweus et al., 1983, s. 3). I tillegg har aktivitetspliktens fem delplikter blitt diskutert, betydningen av samarbeidet mellom skole og hjem i de ulike fasene av 9A-saken har blitt drøftet med utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske modell (1979) og konsekvenser av å bli utsatt for mobbing har også blitt belyst. Resultatene viser at samarbeidet mellom skole og hjem i 9A-saker har potensiale for forbedring. Dette henger sammen med at ingen av sakene som har blitt omtalt har blitt løst som følge av tiltak som skolen har satt inn og at ingen av foreldrene opplyser at de er tilfreds med samarbeidet med skolen.

Samarbeidet med skolen har mulighet for å bli løftet til et høyere nivå, slik at også foreldrenes kunnskap og bidrag verdsettes i større grad. Samarbeidet i flere av sakene bærer preg av at foreldre som selv har faglig kunnskap ikke verdsettes som en likeverdig part i samarbeidet. Disse foreldrene peker på at det ikke er en fordel å ha faglig kunnskap som forelder i møte med skolen i disse sakene. På den annen side peker andre foreldre på at det er vanskelig for foreldre som ikke har faglig kunnskap å vite hva de bør gjøre i slike saker og hvilke rettigheter som finnes. I begge tilfellene ville det vært en fordel om samarbeidet mellom skole og hjem hadde foregått på et høyere nivå. Samtidig er det også rom for forbedring i kommunikasjonen mellom skole og

hjem, noe som også har betydning for hvordan samarbeidet fungerer. Dette kommer av at foreldrene som deltok som informanter i studien beskriver at initiativet til den hverdagslige kontakten med skolen som regel kom fra dem som foreldre. De ble sjelden kontaktet av skolen. Som følge av dette uttrykker informantene et ønske om en endring med tanke på at foreldre i skolen blir lyttet til og møtes med større grad av forståelse, samt en større åpenhet i samarbeidet.

Ved å se nærmere på aktivitetspliktens fem delplikter kan man identifisere positive og negative elementer i håndteringen av 9A-saker. Det er positivt at det i alle sakene har blitt laget en aktivitetsplan og at rektor har blitt varslet om alle sakene. Samtidig har noen av disse aktivitetsplanene kommet først mange år etter at foreldrene kontaktet skolen med bekymring for elevens skolemiljø. Rektor har også i de fleste av sakene blitt varslet som følge av at foreldrene har trykket på mobbknappen eller at foreldrene på andre måter har kontaktet rektor direkte. Studien gir derfor ingen informasjon om skolens egne rutiner for å varsle rektor når saker oppstår.

På den annen side viser resultatene også at det er en gjennomgående misnøye blant foreldrene som ble intervjuet når man ser nærmere på undersøkelsesfase, tiltakene som ble satt inn og oppfølgingen av saken. Dette tilsvarer tre av aktivitetspliktens fem delplikter. Dette forklares med at alle informantene opplyser om at tiltakene som ble satt i gang ikke hadde noen effekt. Samtidig har tiltakene i de fleste sakene vært tiltak på individnivå, noe som kan gi en pekepinn på hvilken forståelse skolene har av hva mobbing er. På den annen side kan man stille spørsmål ved hvilken forståelse de ulike skolene har av hva mobbing er, da ingen av informantene hadde opplevd å få presentert en mobbedefinisjon som skolen forholdt seg til.

Videre har foreldrene i liten grad medvirket til både undersøkelse og tiltak. Derfor har ikke foreldrenes kunnskap om barnet og om saken blitt verdsatt i samarbeidet og dermed ikke blitt utnyttet i forsøket på å løse saken. I oppfølgingen av sakene har det i noen av sakene blitt gjennomført regelmessige møter og i andre saker har det ikke blitt gjennomført møter. Et fellestrekk i sakene er likevel at det ikke har blitt gjennomført en evaluering av tiltakene og at det ikke har skjedd en endring med tanke på elevenes opplevelse av eget læringsmiljø og heller ikke av foreldrenes opplevelse av samarbeid med skolen. Som følge av dette har flere av sakene blitt meldt til statsforvalter og fått medhold der. Det opplyses også om ulike konsekvenser elevene

har fått som følge av mobbingen: skolefravær, ulike psykiske vansker og skolefaglige konsekvenser.

Totalt sett viser resultatene at det har blitt laget en aktivitetsplan, men at foreldrene i liten grad har hatt innvirkning på den. Tiltakene som ble satt opp i aktivitetsplanen har i liten eller ingen grad blitt basert på undersøkelser gjort i forkant, de har ikke blitt evaluert og foreldrene opplever ikke at tiltakene som ble satt inn har bidratt til at deres barn har fått et bedre skolemiljø. Dette kan gi en indikasjon på at skolene i disse sakene lager aktivitetsplaner og varsler rektor, da dette er de elementene av aktivitetsplikten som er lettest å dokumentere. På den annen side viser studien at skolen har stort forbedringspotensial på fire av fem av aktivitetspliktens fem delplikter: å følge med og gripe inn, å undersøke, å sette inn tiltak og å følge opp og evaluere.

Samtidig har studien har også begrensninger. I utgangspunktet ønsket jeg at utvalget skulle være et typisk utvalg, som vil si at utvalget skulle representere foreldre med ulike erfaringer med 9A-saker. Jeg ønsket derfor at foreldre som hadde både gode og dårlige erfaringer med skolens samarbeid og håndtering av 9A-saker skulle delta i studien. Slik ble det til en viss grad, da jeg har intervjuet tre informanter som har hatt saker som har gått til statsforvalter og fått medhold og to informanter som ikke har hatt saker som har gått til statsforvalter. Samtidig var også en av sakene spesielt alvorlig, da det omtrent ikke var et samarbeid med skolen i det hele tatt. I de andre sakene var det ulik grad av samarbeid i ulike faser. En begrensning ved studien er likevel at ingen av informantene som kontaktet meg hadde en overvekt av gode erfaringer i forhold til samarbeidet med skolen i saken, selv om en av informantene skilte seg ut med mer positive erfaringer sammenlignet med de andre. Samtidig er det en mulighet at de som ønsket å stille opp i en studie som dette, gjerne hadde hatt mer alvorlige erfaringer med 9A-saker enn gjennomsnittet og at de dermed var veldig emosjonelt engasjert og opptatt av å bidra med sine erfaringer i håp om å kunne være med å skape en endring. Resultatene som presenteres kan derfor være preget av at foreldrene som kontaktet meg og ønsket å delta i studien alle har hatt spesielt negative erfaringer med hvordan skolen har samarbeidet med dem i håndteringen av saken de har deltatt i. Samtidig er det flere av resultatene som er gjennomgående i alle sakene jeg har presentert og det kan dermed gi indikasjoner om at det nødvendig å være bevisst på disse elementene i håndteringen av en 9A-sak.

En annen begrensning med studien er at det er så få antall informanter som har deltatt. Dette gjør det vanskelig å generalisere funnene. Samtidig var det også flere informanter som kontaktet meg og ønsket å delta i studien, som jeg dessverre måtte avslå da det ikke var tid til å ha et stort antall informanter i en masteroppgave dersom man også skal få mulighet til å gjøre gode og dype analyser av funnene. Flere av disse informantene kontaktet meg med historier om et dårlig samarbeid med skolen i sakene de hadde hatt. Dette viser at det også er flere andre foreldre som kan ha lignende dårlige opplevelser og dette understreker også at funnene fra denne studien kan være relevante å undersøke nærmere og tenke på når man som skole samarbeider med foreldre i en 9A-sak. Det er også en bekreftelse på at det er et aktuelt tema og at samarbeidet mellom skole og hjem i håndhevingen av aktivitetsplikten i 9A-saker har et stort forbedringspotensial.

Som følge av at studien er forankret i en fenomenologisk hermeneutisk vitenskapsretning, kan det være en fare for at informantene opplever at de er uenige i min analyse av deres erfaringer. Jeg opplever likevel at jeg har prøvd å formidle informantenes erfaringer og drøftet dette i forhold til teori som omhandler hvordan skolen kunne arbeidet for samarbeide med foreldrene på en bedre måte og for å i større grad håndtere sakene på en måte som er i tråd med opplæringsloven. Samtidig viser studien informantenes erfaringer og på den måten kan det også oppleves som en ensidig versjon av hvordan samarbeidet i de ulike sakene har foregått. I etterkant ser jeg at det også kunne vært interessant å i tillegg undersøke hvordan skolene opplever at de samarbeider med foreldre i 9A-saker. Dersom man hadde gjennomført en slik studie kunne det vært interessant å se nærmere på hvilke rutiner som finnes for håndtering av 9A-saker, hvilken kunnskap skolens ansatte har om aktivitetspliktens fem delplikter, hvordan dette arbeides med i profesjonsfellesskapet og i hvilken grad samarbeidet med foreldre har fokus i dette arbeidet. Det kunne vært med på å gi mer verdifull innsikt i og kjennskap til hvordan håndteringen av 9A-saker er i praksis i skolen i dag og hvordan samarbeidet med foreldre vektlegges i dette arbeidet. Det kunne også vært spennende og gjennomført en større studie om foreldrenes erfaringer med samarbeid i 9A-saker for å i større grad kunne generalisere funnene enn det som var mulig i denne studien. Denne studien kan derimot bidra til å gi et innblikk i hvordan foreldre til elever i grunnskolen opplever samarbeidet med skolen i 9A-saker og funnene fra studien kan være interessante å lese for de som arbeider i skolen, for foreldre som har stått i slike saker selv og de kan være interessante å ta utgangspunkt i ved videre forskning på temaet.

## Referanser

- American Psychological Association (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association*. SD Books
- Baksaas, J.M. (2022, 14.09). *Det bekymrer meg at flere elever opplever at skolen ikke gjør nok for dem*. Psykologisk. [https://psykologisk.no/2022/09/det-bekymrer-meg-at-flere-elever-opplever-at-skolen-ikke-gjor-nok-for-dem/?feed\\_id=2071&unique\\_id=6321bec01d9ce&fbclid=IwAR2BZNY6jdKE\\_AZg21oLM97Wv4DmSRwzH8P6DK7zf2UauGgqG1gbr7rJmuQ](https://psykologisk.no/2022/09/det-bekymrer-meg-at-flere-elever-opplever-at-skolen-ikke-gjor-nok-for-dem/?feed_id=2071&unique_id=6321bec01d9ce&fbclid=IwAR2BZNY6jdKE_AZg21oLM97Wv4DmSRwzH8P6DK7zf2UauGgqG1gbr7rJmuQ)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017, 10.jan). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/a-bli-utsatt-for-mobbing--en-kunnskapsoppsummering-om-konsekvenser-og-tiltak/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Midtveis i den menneskelige utviklings økologi. I I. Bø (Red.), *Barn i miljø: Oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng* (ss. 36–69). Cappelen Damm Akademisk.
- Buhs, E.S., Ladd, G.W., & Herald-Brown, S.L. (2010). Victimization and Exclusion: Links to Peer Rejection, Classroom Engagement, and Achievement. I S.R. Jimerson, S.M. Swearer & D.L. Espelage (Red.), *Handbook of bullying in schools: an international perspective* (s. 163-172). Routledge.
- Bæck, U. D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Fagbokforlaget.
- Dalland, C., & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner: Skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.

- Fandrem, H., & Støen, J. (2021). Immigrant and Non-immigrant Parents' Involvement in Bullying Cases. *International Journal of Bullying Prevention*, 4, 310-321.  
<https://doi.org/10.1007/s42380-021-00106-6>
- Farrington, D. P., Ttofi, M. M., & Lösel, F. (2011). School bullying and later criminal offending. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 77–79. <https://doi.org/10.1002/cbm.807>
- Finne, J.N. & Roland, E. (2021). *Oppfølging etter mobbing: Situert rehabilitering*. Fagbokforlaget
- Flack, T. (2010). *Innblikk: Et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Senter for atferdsforskning Universitetet i Stavanger.  
<https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/eQV7FVAylO2t6HbPKtJwfUX2zUe7C4W02HZFIcKkFy79ppuziK.pdf>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37–56.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Gilje, N. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gini, G. (2008). Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 44(9), 492–497.  
<https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2007.01155.x>
- Gusfre, K. S. (2018). *Aktivitetsplikten i praksis*. Pedlex.
- Hale, R., Fox, C. L., & Murray, M. (2017). “As a Parent You Become a Tiger”: Parents Talking about Bullying at School. *Journal of Child and Family Studies*, 26(7), 2000–2015.  
<https://doi.org/10.1007/s10826-017-0710-z>
- Hansen, H.R., Henningsen, I. & Kofoed, J. (2014). When classroom culture tips into bullying. I R. M. Schott & D.M. Søndergaard (Red.), *School Bullying: New Theories in context* (s. 267-298). Cambridge University Press



- Harcourt, S., Jasperse, M., & Green, V. A. (2014). "We were Sad and We were Angry": A Systematic Review of Parents' Perspectives on Bullying. *Child & Youth Care Forum*, 43(3), 373–391. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9243-4>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Heinemann, P. P. (1973). *Mobbing: Gruppevold blant barn og voksne*. Gyldendal.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Idsoe, T., Dyregrov, A., & Idsoe, E.C. (2012). Bullying and PTSD Symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 901–911. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9620-0>
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., Arnarsson, Á. M. & Samdal, O (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being: Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada* (International report, Volume 2 Key data). World Health Organization.
- Kovac, V.B. (2022). *Hvordan vet du det? Vitenskapelig tenkning og forskningsmetoder*. Fagbokforlaget
- Kunnskapsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Krumsvik, R.J. (2019). Kvalitative metoder i lærerutdanninga. I R.J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 151-190). Fagbokforlaget
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lund, I., & Helgeland, A. (2021). *Mobbing i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 5-. <https://doi.org/10.5617/adno.4691>

- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=6>
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Universitetsforlaget.
- Olweus, D., Roland, E., Danielsen, I. L., & Norge: Kirke- og undervisningsdepartementet. (1983). *Mobbing: Bakgrunn og tiltak*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pikas, A. (1976). *Slik stopper vi mobbing!: Rapport fra en antimobbingsgruppes arbeid*. Gyldendal.
- Prop. 57 L (2016–2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/>
- Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33(3), 263–284. <https://doi.org/10.1177/0143034311415906>
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2018). Type 1- og type 2-skoler. I J. Støen, H. Fandrem, & E. Roland (Red.), *Stemmer i mobbesaker: Resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet* (s. 157–172). Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven: Opplæringslovens kapittel 9A og god praksis*. Fagbokforlaget.
- Roland, E. & Vaaland, G.S. (2022, 29.mars). *Hvordan stoppe mobbingen?* Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/hvordan-stoppe-mobbingen#/>
- Shelton, L.G. (2019). *The Bronfenbrenner Primer: A guide to develecology*. Routledge

- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35(1), 57–67. <https://doi.org/10.1002/ab.20282>
- Støen, J., & Fandrem, H. (2018). «Vi ble noen masekopper—Vi ble ikke trodd»: Foreldres rolle i mobbesaker. I J. Støen, H. Fandrem, & E. Roland (Red.), *Stemmer i mobbesaker: Resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet* (s. 117–138). Fagbokforlaget.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2018). Bullying and victimization. I W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Red.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 302–321). The Guilford Press.
- Søndergaard, D.M. (2014). Social exclusion anxiety: Bullying and the forces that contribute to bullying amongst children at school. I R.M. Schott & D.M. Søndergaard (Red.), *School Bullying: New theories in context* (s. 47-80). Cambridge University Press
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thornberg, R. (2015). School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling. *Children & Society*, 29(4), 310–320. <https://doi.org/10.1111/chso.12058>
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F. & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 3(2), 63-72. <https://doi.org/10.1108/17596591111132873>
- Universitetet i Stavanger (2022, 19.okt). *Lagring for studenter*. <https://www.uis.no/nb/student/lagringguide>
- Universitetet i Stavanger (2023, 28.mars). *Klassifiseringsguide*. <https://www.uis.no/nb/klassifisering>
- Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/21*. NTNU Samfunnsforskning AS. <https://hdl.handle.net/11250/2838561>

Westergård, E. (2011). Skolens møte med foreldrenes behov. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. s. 34-50). Universitetsforlaget.

WHO [World Health Organization]. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada*. International report. J. Inchley, D. Currie, S. Budisavljevic, T. Torsheim, A. Jåstad, A. Cosma, C. Kelly, A. M. Arnarsson, & O. Samdal (Eds).  
<https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2020-5747-45512-65149>

## Vedlegg

### Vedlegg 1 Informasjonsskriv

#### **Forespørsel om deltakelse i prosjektet «En kvalitativ studie av foreldres opplevelse av skolens samarbeid i håndhevingen av aktivitetsplikten i 9A-saker i grunnskolen»**

Dette er en forespørsel til deg som har erfaring med 9A-saker fra et foreldreperspektiv, om å delta i et forskningsprosjekt som omhandler foreldres opplevelse av hvordan skolen håndterer 9A-saker. I dette informasjonsskrivet får du informasjon om målet med studien og hva det vil innebære for deg å delta.

#### **Formål**

Som avslutning av masterstudiet grunnskolelærer 1-7 ved UiS, vil jeg våren 2023 fullføre min masteroppgave i spesialpedagogikk. Masteroppgaven min vil handle om 9A-saker fra et foreldreperspektiv. Målet med studien er å undersøke hvordan foreldre til elever som har hatt eller har pågående 9A-saker opplever at skolen samarbeider med dem i håndteringen av slike saker. I 2022 er det slik at flere 9A-saker får medhold hos statsforvalter, noe som betyr at skoler i mange saker ikke gjør nok for å løse disse sakene. Jeg ønsker derfor å undersøke skolens samarbeid med foreldre i 9A-saker fra et foreldreperspektiv, da dette kan gi meg som kommende lærer verdifull informasjon som kan gi innsikt i hvordan skoler kan løse slike saker på en bedre måte. Dette gjøres med utgangspunkt i problemstillingen: “Hvordan opplever foreldre at skolen samarbeider med dem i håndhevingen av aktivitetsplikten i 9A-saker på barneskolen?”. Dette vil gjøres med utgangspunkt i forskningsspørsmålene:

Hvordan ble foreldrene til den utsatte eleven involvert i skolens arbeid for å avdekke mobbing?

Hvordan samarbeidet skolen med foreldrene i utarbeidelsen av aktivitetsplanen?

Hvordan var samarbeidet med foreldrene i oppfølging og evaluering av 9A-saken?

## **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Marianne Horpestad (student) og Dziuginta Baraldsnes (veileder) er i samarbeid med Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved UiS ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg ønsker å komme i kontakt med foreldre til elever som har erfaringer med skolens håndtering av avsluttede eller pågående 9A-saker. Du får spørsmål om å delta fordi du har barn i barneskolealder som kan ha erfaring med 9A-saker.

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

Dersom du velger å delta i prosjektet, vil det innebære at du deltar på et intervju med meg. Intervjuet vil vare i ca. 45-60 minutter. I løpet av intervjuet vil du få spørsmål om dine erfaringer som forelder til et barn i barneskolen som har opplevd mobbing eller å ha et utrygt skolemiljø. Du vil få spørsmål om hvordan skolen samarbeidet med dere som foreldre i håndteringen av 9A-saken. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du til enhver tid trekke samtykket uten å oppgi grunn og uten at det får noen konsekvenser for deg. Personopplysninger som på dette tidspunktet er samlet inn, vil da bli slettet.

## **Personvern - hvordan dine opplysninger brukes og oppbevares**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg og ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Det vil lagres opplysninger om ditt barn og dette kan være å anse som helseopplysninger. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg (student) som vil ha tilgang til informantenes personopplysninger. I tillegg vil veileder ha tilgang til lydopptak og transkripsjon. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til opplysningene, vil jeg erstatte navn og kontaktopplysninger med en kode. Koden oppbevares på en separat navneliste adskilt fra øvrig data. Lydopptak og transkripsjoner vil bli lagret på en ekstern harddisk, og vil i likhet med båndopptaker oppbevares i et låsbart skap. I publikasjonen (masteroppgaven) vil deltakerne bli anonymisert slik at de ikke er gjenkjennbare. De vil

anonymiseres og få fiktive navn. Det vil heller ikke bli oppgitt hvilke skoler dataene er samlet inn på.

### **Hva skjer med opplysningene når prosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Alle data og opplysninger vil slettes når prosjektet godkjennes og avsluttes. Dette vil etter planen skje i løpet av 2023.

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

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å protestere dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet. Det er ditt samtykke som gir oss rett til å behandle opplysninger om deg. På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Du kan derfor være trygg på at personopplysninger behandles på riktig måte dersom du velger å delta.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Universitetet i Stavanger, ved Marianne Horpestad (masterstudent, UiS)

Mobil: 90938339

Epost: m.horpestad@stud.uis.no

Universitetet i Stavanger, ved Dziuginta Baraldsnes (veileder)

Tlf: 51831848

Epost: dziuginta.baraldsnes@uis.no

Personvernombud ved Universitetet i Stavanger, Rolf Jegervatn

Epost: personvernombud@uis.no

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

- personverntjenester på epost personverntjenester@sikt.no eller tlf 53211500

Med vennlig hilsen

Marianne Horpestad (student)

Dziuginta Baraldsnes (veileder)



## Vedlegg 2 Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet En kvalitativ studie av foreldres opplevelse av skolens samarbeid i håndhevingen av aktivitetsplikten i 9A-saker i grunnskolen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 Intervjuguide

### Intervjuguide

1. Hvordan har skolen presentert en mobbedefinisjon for dere som foreldre?
  - Hvilken definisjon av mobbing har skolen forholdt seg til?
2. Kan dere fortelle litt kort om mobbesaken til deres barn?
  - Hvilken type mobbing var det? Nettmobbing, verbalt, fysisk...
  - Alder/kjønn på barnet?
  - Ble saken meldt til statsforvalter?
3. Hvordan informerte skolen når saken startet?
  - Hvem tok kontakt med dere?
  - Hvem oppdaget mobbingen?
4. Hvordan samarbeidet skolen med dere for å undersøke om deres barn ble utsatt for mobbing?
  - Hvordan ble dere involvert i dette arbeidet?
5. Hvordan samarbeidet skolen med dere for å stoppe mobbingen?
  - Ble rektor varslet?
6. Hvordan samarbeidet skolen med dere for å sette inn tiltak for mobbesaken?
7. Hvordan samarbeidet skolen med dere om oppfølging og evaluering av mobbesaken?
8. Hvilke konsekvenser har ditt barn fått som følge av å bli utsatt for mobbing?
9. Hva kan skolen gjøre for å kunne styrke samarbeidet med foreldrene i håndheving av aktivitetsplikten i mobbesaker?
10. Er det noe du vil tilføye?

# Vedlegg 4 Tilbakemelding og prosjektvurdering fra SIKT

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 14.12.2022

**Referansenummer**  
561046

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
14.12.2022

### Prosjektittel

En kvalitativ studie av foreldres opplevelse av skolens samarbeid i håndhevingen av aktivitetsplikten i mobbesaker på barneskolen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

### Prosjektansvarlig

Dziuginta Baraldsnes

### Student

Marianne Horpestad

### Prosjektperiode

30.11.2022 - 31.10.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.10.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

#### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 31.10.2023.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

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

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløseleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet.

Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

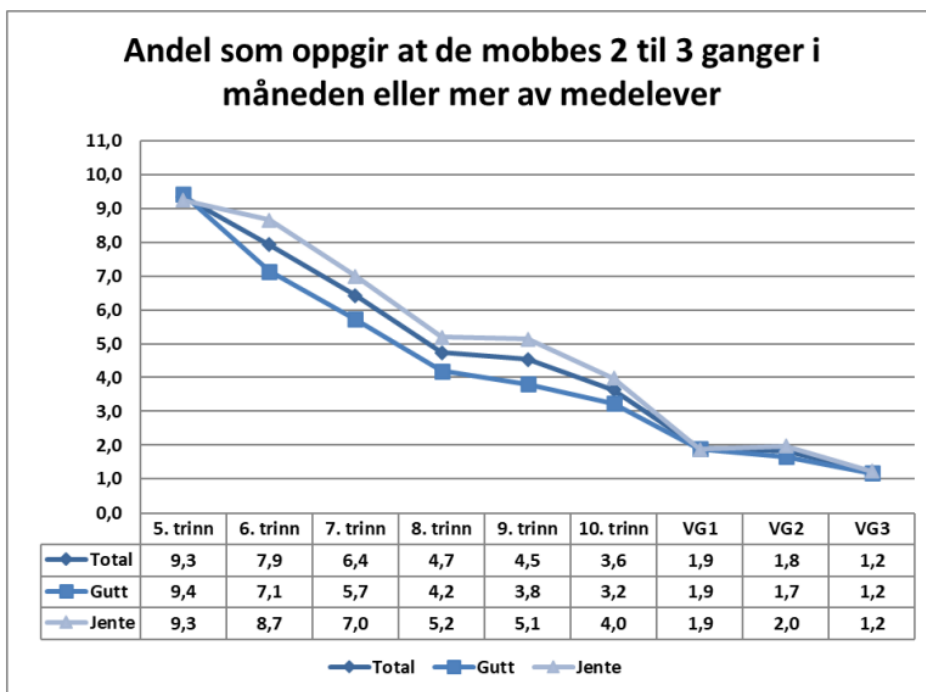
Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 5 Analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2020/2021

Tabell 2.1 *Andelen elever som svarer at de blir mobbet av medelever, mobbet digitalt (på skolen) og/eller mobbet av voksne på skolen 2-3 ganger i måneden eller oftere (Alle årstrinn, 2016 til 2021, prosent).*

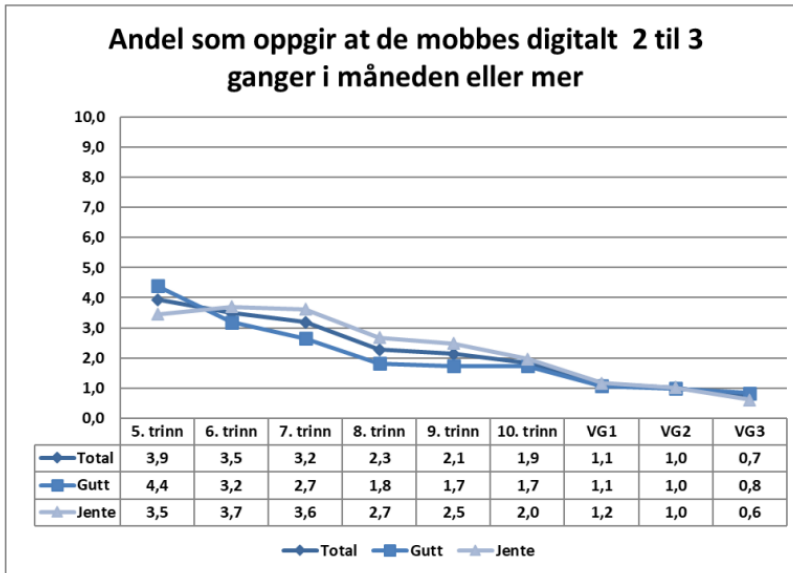
	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Kun mobbet av medelever	3,6	4,0	3,6	3,6	3,7	3,8
Kun digitalt mobbet av medelever	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
Kun mobbet av voksne	1,3	1,3	1,1	1,1	0,9	0,8
Kombinasjoner av disse	1,0	0,8	1,0	0,9	0,8	0,9
Total	6,3	6,6	6,1	6,0	5,8	5,9

Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/21*. NTNU Samfunnsforskning AS. <https://hdl.handle.net/11250/2838561>



Figur 3.2 *Andel som oppgir at de er mobbet to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på årstrinn og kjønn. (Alle årstrinn, 2021, prosent).*

Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/21*. NTNU Samfunnsforskning AS. <https://hdl.handle.net/11250/2838561>



Figur 4.1 Andel som oppgir at de er digitalt mobbet to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på årstrinn og kjønn. (Alle årstrinn, 2021, prosent)

Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/21*. NTNU Samfunnsforskning AS. <https://hdl.handle.net/11250/2838561>

Tabell 3.3 Svarfordeling for hvem som gjorde det, hvor det skjedde og om skolen har gjort noe som hjalp. (Alle årstrinn, 2020 og 2021, prosent).

	2020		2021	
	Andel av de som er mobbet	Andel av samtlige elever	Andel av de som er mobbet	Andel av samtlige elever
<b>Hvem var det som mobbet deg på skolen?*</b>				
En eller flere elever i klassen/gruppen	62,6	2,8	59,2	2,7
En eller flere elever på skolen	37,6	1,7	42,2	2,0
En eller flere som ikke går på skolen, men som jeg kjenner	8,6	0,4	8,6	0,4
En eller flere som jeg ikke kjenner	8,2	0,4	9,0	0,4
<b>Hvor skjedde mobbingen?*</b>				
I klasserommet	39,4	1,8	39,5	1,8
I korridoren	24,5	1,1	27,6	1,3
I skolegården	61,6	2,8	59,3	2,7
På do	6,0	0,3	6,6	0,3
I garderobene/ dusjen	10,4	0,5	11,5	0,5
Kantina	7,1	0,3	9,8	0,5
Annet sted på skolen	29,8	1,3	32,5	1,5
På skoleveien	16,1	0,7	16,8	0,8
<b>Gjorde skolen noe for å hjelpe deg?</b>				
Nei, ingen voksne på skolen visste noe	34,8	1,4	36,3	1,6
Skolen visste det, men gjorde ikke noe	14,4	0,6	15,0	0,6
Ja, skolen gjorde noe, men det hjalp ikke	19,4	0,8	18,7	0,8
Ja, skolen gjorde noe, som hjalp litt	23,3	1,0	22,8	1,0
Ja, skolen gjorde noe som fikk slutt på mobbingen	8,2	0,3	7,3	0,3

\* Merk at elevene har hatt mulighet til å krysse av for flere alternativ.

Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/21*. NTNU Samfunnsforskning AS. <https://hdl.handle.net/11250/2838561>



MEASURE: young people were asked how often they had been bullied by G options ranged from zero to several times a week. Findings presented here times in the past couple of months.



Figur 2. Prosentandel av elever på 15 år som har vært utsatt for mobbing ifølge HBSC-undersøkelsen

Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., Arnarsson, Á. M. & Samdal, O (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being: Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada* (International report, Volume 2 Key data). World Health Organization.