

Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø

Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker

INGUNN MARIE ERIKSEN & SELMA THERESE LYNG



NOVA

Velferdsforskningsinstituttet

HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

AFI

Arbeidsforskningsinstituttet

HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø

Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker

INGUNN MARIE ERIKSEN, NOVA
SELMA THERESE LYNG, AFI

Norsk institutt for forskning om
oppvekst, velferd og aldring
NOVA Rapport 14/2015

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) er fra 1. januar 2014 et forskningsinstitutt ved Senter for velferds- og arbeidslivsforskning (SVA) på Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferdssamfunnets tiltak og tjenester.

© Velferdsforskningsinstituttet NOVA
Høgskolen i Oslo og Akershus 2015

ISBN (trykt utgave) 978-82-7894-570-4
ISBN (elektronisk utgave) 978-82-7894-571-1
ISSN 0808-5013 (trykt)
ISSN 1893-9503 (online)

Illustrasjonsfoto: © colourbox.no
Desktop: Torhild Sager
Trykk: Allkopi

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:
NOVA, HiOA
Stensberggata 26 · Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 Oslo
Telefon: 67 23 50 00
Nettadresse: www.hioa.no/nova

Forord

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet i samarbeid gjennomført en studie av elevenes psykososiale miljø i grunnskolen. Den første delrapporten handlet om hvordan fire skolemiljøprogrammer (Olweus, Zero, PALS og Respekt) brukes i skolen, og hvordan programmene har evaluert sine intervensjoner.

Denne andre og siste delrapporten har som mål å utforske virksomme strategier og utfordringer i grunnskolors arbeid med å skape et godt psykososialt miljø for elevene. Studien er utført av Ingunn Marie Eriksen (NOVA) og Selma Therese Lyng (AFI). Anders Bakken (NOVA) har vært prosjektleder.

Vi er svært takknemlige overfor alle elever og ansatte ved skolene som har deltatt i undersøkelsen. Tusen takk for deres tid og for at dere velvillig har stilt opp og delt av deres kunnskap, erfaringer og følelser. Vi har fått ta del i sterke fortellinger om fortvilelse, krenkelser og kaos – for de fleste heldigvis som tilbaketragte stadier i skolemiljøarbeid eller egne erfaringer – og entusiastiske fortellinger om intensivt, systematisk og givende arbeid.

Takk til Ingrid Smette, Kari Stefansen, Anders Bakken og Helene Aarseth for å ha lest og bidratt med konstruktive faglige innspill i ulike faser av prosjektet, til Hussein Monfared for engelsk korrektur og til Torhild Sager som har redigert manuskriptet. Vi vil også takke Utdanningsdirektoratet for et godt samarbeid.

Oslo, desember 2015

Ingunn Marie Eriksen & Selma Therese Lyng

Innhold

Sammendrag	7
1 Introduksjon	15
1.1 Bakgrunn og oppdrag	15
1.2 Psykososialt miljø, mobbing og krenkelser	16
1.3 Tilnærming og forskningsspørsmål	18
1.4 Strukturen i rapporten	20
2 Datagrunnlag og metode	21
2.1 Utvalg	21
2.2 Datainnsamlingen	25
2.3 Analyse.....	29
2.4 Fortellinger om endring	30
3 Problemforståelser og definisjoner	35
3.1 Endring i skolens psykososiale utfordringer	35
3.2 Mobbing og krenkelser	37
3.3 Oppsummering	47
4 Atferdsregulering: Omsorgsfull kontroll	51
4.1 Atferdsregulering i friminutt: Forsterket inspeksjon	51
4.2 Atferdsregulering i læringssituasjoner	54
4.3 Oppsummering	66
5 Relasjonsarbeid: Tett på	69
5.1 Lærer–elev-relasjoner: rasjonale og ideal	69
5.2 Hvordan skapes gode relasjoner i praksis?	73
5.3 Utfordringer	79
5.4 Skole–hjem-samarbeid	81
5.5 Oppsummering	86
6 Sosiale aktiviteter: Tilhørighet og inkludering	89
6.1 Introduksjonsopplegg ved skolestart	89
6.2 Aktivitetstilbud i friminutt	93
6.3 De store prosjektene	96
6.4 Tilrettelegging for vennsrelasjoner	102
6.5 Oppsummering	105
7 Blinde flekker og harde nøtter	109
7.1 Blinde flekker: «Vi tar alt» – men alt har en grense	109
7.2 Harde nøtter: De vanskelige sakene	118
7.3 Bygge klassen som kollektiv og «gyldig vi» – en blindsoner?	121
7.4 Oppsummering	132

8 Oppsummering og implikasjoner	137
8.1 Problemforståelser, definisjoner og «blinde flekker»	137
8.2 Gode strategier – med utfordringer og dilemmaer	142
8.3 Sammenfallende strategier – felles kunnskapsgrunnlag	154
Summary.....	159
Referanser	163

Sammendrag

Denne rapporten er andre delrapport fra prosjektet «En studie av elevenes psykososiale miljø». Prosjektet er gjennomført av NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Prosjektet har hatt som overordnet formål å skaffe mer kunnskap om det psykososiale miljøet i grunnskolen. Denne rapporten utforsker virksomme strategier og utfordringer i grunnskolors arbeid med å skape et godt psykososialt miljø for elevene.

Rapporten baserer seg på et kvalitativt datamateriale fra 20 barne- og ungdomsskoler som i løpet av de siste årene har opplevd en bedring i skolemiljøet og at eget arbeid har vært sentralt for den positive endringen. Dette er altså skoler med god praksis i skolemiljøarbeid. Det er gjennomført gruppeintervjuer med skoleledelsen og lærere ved samtlige skoler, og ved fire av dem ble det i tillegg gjennomført feltarbeid med observasjoner i til sammen seks skoleklasser og gruppeintervjuer med de fleste elever i disse klassene.

Rapporten beskriver tre overordnede strategier som går igjen på tvers av skoler i deres arbeid med elevenes psykososiale miljø: atferdsregulering, relasjonsarbeid og fellesskapsbygging. Vi analyserer disse strategiene og drøfter sentrale virksomme elementer og utfordringer ved hver av disse strategiene. I tillegg utforsker vi problemforståelser og definisjoner av mobbing og krenkelser blant skoleledere, lærere og elever.

Personalet ved skolene i denne studien arbeider bredt, intensivt og systematisk med det psykososiale miljøet. De gir også uttrykk for en bred forståelse av krenkelser og mål om «nulltoleranse» og «å ta alt». Rapporten peker imidlertid også på «blinde flekker» og «harde nøtter»: krenkelser, mobbing og andre former for negativ samhandling og gruppedynamikker – fenomener som enten går under lærernes radar, eller som er vanskelige å løse til tross for intensivt arbeid fra personalets side.

Hovedfunn

Studien bidrar med kunnskap om hvilke utfordringer og problemforståelse som finnes i skolene og sammenhengen mellom disse, hvilke strategier som tas i bruk i skolemiljøarbeidet, og virksomme elementer og dilemmaer knyttet til

disse, og hvilke «blinde flekker» og «harde nøtter» som oppstår i lys av de prioriterte strategiene og problemforståelsene i skolene.

1) Utfordringer og problemforståelse i skolene

Endringer i utfordringer fra utagerende til innagerende

Ifølge lærere og ledelse har utfordringene i elevmiljøet endret seg over tid: fra synlig og utagerende til skjulte og innagerende. Denne endringen gjelder et spekter av fenomener og omfatter både elevenes psykiske og sosio-emosjonelle vansker, atferdsproblemer, mobbing og ulike former for krenkelser. I følge personalet har de mindre synlige formene for mobbing og krenkelser økt, mens de synlige og fysiske formene nesten ikke forekommer lenger. Spesielt oppfattes skjulte og relasjonelle mobbformer som en utfordring blant jentene, mens det i langt mindre grad snakkes om tilsvarende utfordringer blant guttene. Dette er også slike former for mobbing og krenkelser som oftest nevnes som vanskeligst å løse for skolene.

Lik mobbedefinisjon – ulik bruk og forståelse av begrepet

Studien viser at mobbedefinisjonen er relativt stabil og lik fra skole til skole, både for elever i ulike posisjoner og for personalet. Måten mobbedefinisjonen brukes i praksis og til dels forstås, varierer derimot med posisjon og situasjon.

For elevenes del dreier bruken av mobbebegrepet seg ofte om skamhåndtering, i form av på den ene siden å håndtere egen skam og smerte eller å påføre andre skam og underlegenhet i en allerede sårbar posisjon. Elever som snakker om medelever som har blitt mobbet, peker på trekk ved offeret som sårhet, svakhet eller isolasjon. Elever som selv har blitt mobbet, trekker i større grad fram faktorer ved miljøet eller mobberen når de skal forklare og forstå situasjonen.

Når de voksne snakker om mobbing, handler det imidlertid ofte om *kontroll*: Kontroll av begrepet så det ikke «sklir ut», og kontroll av elevenes «naturlige impulser» for at de ikke skal «blomstre opp» i mobbing, som en lærer sa.

Blinde flekker i skolenes opplevde mandat

Skolene i studien har som ambisjonen at personalet skal «ta alt», det vil si håndtere alt som oppstår av utfordringer i miljøet. Det er ikke overraskende at det er en avstand mellom ambisjon og praksis. Studien viser imidlertid at i de tilfellene skolenes visjoner glipper, handler det ofte om måten mobbing og krenkelser forstås og defineres på, der det systematisk er visse elementer som går under lærernes radar eller defineres ut av det skolene oppfatter som sitt ansvar. Når ansatte primært vektlegger en skjev maktbalanse mellom ett offer og en eller flere overgripere, og at krenkelsene skal gjentas over tid, utelukkes dermed vonde konflikter der lærerne antar at elevene er like sterke, og krenkelser som ikke har tydelige ofre eller overgripere. Oppfatninger om at elever er «for sarte» kan bidra til å bagatellisere krenkelser og devaluere elevers subjektive opplevelse av å bli krenket. Her peker vi også på en spenning mellom to målsettinger i personalets fortellinger: Målsettingen om nulltoleranse og å «ta alt» vs. målsettingen om «å skape robuste unger». Vi finner også at krenkelser som tar form av mange «små drypp» og former for relasjonell aggresjon blant gutter, er eksempler på krenkelser som kan eskalere til mobbing, under lærernes radar – og som kan være vanskelig å sette ord på for den det gjelder.

Kjønntypiske utfordringer oppfattes ulikt

Også ansattes oppfatninger om typisk kjønn problematferd bidrar til å produsere blinde flekker som hindrer dem i å kjenne igjen krenkelser. Spesielt viser studien at relasjonell aggresjon – subtile former for aggresjon som skader offeret gjennom trusler mot vennskap eller jevnalderinkludering – oppfattes ulikt blant jenter og gutter.

Ansatte omtaler relasjonell aggresjon oftest som «jentegreier». De oppfatter at «jentegreier» må håndteres med en gang og kontinuerlig for å unngå eskalering til store «jentedramaer» med intense konflikter og krenkelser, mens de oppfatter at gutter ikke har tilsvarende utfordringer, men «ordner opp der og da», som en lærer sa. Selv om elevintervjuer også bekrefter et kjønn mønster i utfordringer, gir de også grunnlag for en alternativ fortolkning: At guttene biter det i seg når de opplever relasjonell aggresjon. En del elever forteller også om

hvordan gutter plages av negative kommentarer som lærere kan oppfatte som tøff, men typisk guttesjargong, og som dermed ikke blir tatt tak i.

Analysene belyser at kjønnede begreper som «jentedrama» eller «jente-greier» kan fravriste problemet tyngde, og føre til at man overser at «jente-greier» rommer svært ulike fenomener med forskjellige årsaker og uttrykks-former. Det kan også føre til at man overser tilsvarende dynamikker og hendelser blant gutter.

2) Tre hovedstrategier

Vi finner at skolene i hovedsak opererer med tre overordnede strategier: atferdsregulering, relasjonsarbeid og fellesskapsbygging. Selv om vi peker på utfordringer og dilemmaer ved noen virkemidler og tiltak innenfor alle strate-giene, er vurderingene fra ledelse, lærere og elever at hovedstrategiene har positive konsekvenser for det psykososiale miljøet.

Atferdsregulering

Den første av de tre hovedstrategiene i skolenes arbeid med å skape et godt psykososialt miljø er atferdsregulering. Med atferdsregulering mener vi virke-midler og praksiser rettet mot å regulere elevene til å opptre på måter som oppfattes å fremme godt lærings- og psykososialt elevmiljø. Studien viser at atferdsregulering er en helt sentral strategi for skolene.

Atferdsregulering i klasserommet ses først og fremst i studien i form av tydelig klasseledelse. Vi finner at den beste modellen for å oppnå positive læringssituasjoner er at lærer utviser det vi kaller for «omsorgsfull kontroll»: en kombinasjonen av omsorg og kontroll. Spesielt virksomme tiltak for atferds-regulering i friminutt er styrking og spesialisering av inspeksjon.

På to områder viser studien hvordan atferdskontroll kan komme til kort. For det første er det umulig å ha inspektører overalt til enhver tid. Elever som stadig går alene, konflikter, krenkelser og mobbing forekommer i friminutt, utenfor de voksnes blikk.

For det andre er de største utfordringene i skolene nettopp mobbe- og krenkelsesformer som ikke nødvendigvis berøres av atferdsregulering. En av de observasjonsklassene som framsto som roligst og mest behersket i klasse-offentligheten, viste seg etter hvert at var den klassen i materialet med de største

konfliktene. En streng atferdsregulering kan maskere ikke bare «blikking» og mindre krenkelser, men også store, vonde og langvarige mobbesaker. For å få kunnskap om dette, kreves det at læreren har god kjennskap til klassens «indre liv», utover det en kan få gjennom interaksjon i timen.

Vi finner at atferdsreguleringen av elevene av og til kan intensiveres til å bli i overkant stram og kontrollerende, blant annet overfor elevenes naturlige følelsesuttrykk. Flere av elevene etterlyser mer humor i læringssituasjonene, men ellers finner vi lite motstand blant elevene mot den intensive kontroll- og reguleringspraksisen. Kanskje er en grunn til dette at lærerne jevnt over er gode på omsorg og støtte. Analysene viser allikevel at i de strammest strukturerte læringssituasjonene heller ikke gir rom for uformell elevsamhandling som kan bidra *positivt* til det psykososiale miljøet og stemningen i klassen.

Relasjonsarbeid lærer–elev og skole–hjem

Den andre hovedstrategien er relasjonsarbeid, som først og fremst dreier seg om læreres arbeid for å skape gode relasjoner til elevene, men også om skolens relasjoner til foreldre. Det er et sterkt ideal blant lærere og ledere om å være relasjonsorienterte. Spesielt gjelder dette lærerens forhold til elevene, men også forholdet til foreldrene. Samtidig framstår relasjonsarbeid ofte som krevende.

Vellykket relasjonsarbeid mellom lærere og elever består av noen kjerneprinsipper: at lærerne har et positivt elevsyn, at de forsterker positiv elevatferd framfor å (bare) sanksjonere negativ atferd, at ansatte prioriterer relasjonsarbeid, samt at ledelsen støtter og følger opp lærernes relasjonsarbeid. Delvis går disse prinsippene igjen når det gjelder lærernes relasjon og samarbeid med foreldrene, men i relasjonen med foreldrene er det i større grad et poeng at foreldre bevisstgjøres på eget ansvar i å avdekke mobbing og krenkelser, og at de gis noen verktøy for å få til dette. Et av de mest sentrale prinsippene ved skolenes gode praksiser er at de ansatte tar ansvar for relasjonen. Her finner vi et sammenfall med hvordan gode relasjoner til elever og til foreldrene skapes.

Studien viser at ulike grep for foreldresamarbeid er nødvendig i ulike kontekster. Foreldrenes ressurser er av stor betydning for hvilken form samarbeidet med hjemmet kan ta. Utfordringen med å gjøre foreldrene til ressurser gjelder imidlertid alle foreldretyper.

Sosiale aktiviteter

Miljøbygging er den tredje hovedstrategien og handler om å skape gode relasjoner *mellom* elevene: tiltak som fremmer tilhørighet, inkludering, fellesskap og samhold mellom elevene på skolen eller i klassen. Sammenliknet med de to andre hovedstrategiene har miljøbygging en vagere status i skolenes arbeid med det psykososiale miljøet, med unntak av enkelte skoler med særlig høyt «miljøtrykk». Vi beskriver fire typer av slike aktiviteter: introduksjonsopplegg ved skolestart, aktivitetstilbud i friminutt, de store prosjektene og tilrettelegging for vennsksapsrelasjoner for elever som strever sosialt. Elevene er gjennomgående positive til disse sosiale tiltakene. Vi ser imidlertid at det er behov for at skoler tenker gjennom og prøver ut grep for å unngå at tiltak som er ment å skape samhold og inkludering, blir arenaer der enkeltelevers utenfor-skap og skiller mellom «vi» og «de andre» snarere forsterkes enn utfordres.

3) Bygge klassen som «gyldig vi» – en blindsoner?

Et sentralt funn i rapporten dreier seg imidlertid om strategier som i liten grad er prioritert: Behovet for videre forskning og praksisutvikling når det gjelder strategier for å bygge klassen som kollektiv og «gyldig vi». Her tar vi utgangspunkt i de krenkelsene og andre negative formene for samhandling og sosiale dynamikker som vi finner – selv ved skolene i materialet som arbeider intensivt, langsiktig og systematisk med elevenes psykososiale miljø. Vi tar videre utgangspunkt i et kontrasterende case i materialet: en klasse med særlig godt klassemiljø, der etableringen av et kollektiv eller «gyldig klasse-vi» på tvers av vennegrupper så ut til å forebygge negative dynamikker som vi ellers observerte eller fikk beskrevet i materialet. Disse funnene peker altså på noe som faller utenfor de formene for atferdsregulering, relasjonsarbeid og miljøbyggingstiltak som vektlegges i skolene, hos premissleverandører i feltet og også i forskning innenfor «whole-school»-perspektivet. Både i praksisfeltet og i forskningen anerkjennes betydningen av å jobbe med klassemiljøet og at god klasseledelse også handler om å utvikle klassen som sosial gruppe. Men av *hva* som skal til, og *hvordan* en kan gå fram for å gjøre det, er undertematisert og vag.

Implikasjoner for forskning og praksisutvikling

Helt overordnet, peker vi på to hovedimplikasjoner for videre forskning og praksisutvikling. Den første er et bidrag til utvikling av strategier innenfor «whole-school approach», den skoleomfattende tilnærmingen. Den andre angår prinsipp og praksis for nulltoleranse for mobbing og krenkelser.

Bidrag til den skoleomfattende tilnærmingen

Innenfor mobbeforskningen har det foregått en utvikling over tid der forklaringer og intervensjoner har beveget seg fra fokus på individuelle overgrep og ofre til at mobbing er et systemisk problem som krever intervensjoner rettet mot *hele* skolekonteksten (Richard, Schneider og Mallet 2011), en skoleomfattende tilnærming.

Implikasjonene av de kvalitative analysene i denne studien for videre forskning og praksisutvikling dreier seg således om utfordringer og kunnskaps-hull innenfor den skoleomfattende tilnærmingen: Hvordan lærere kan etablere og utvikle gode relasjoner til elever som motsetter seg eller unndrar seg kontakt, hvordan inkludere elever som strever sosialt i reelle «gyldige vi» av venns-kapsrelasjoner, og hvordan arbeide med klassemiljøet for å etablere et «gyldig vi» mellom elevene i klassen – på tvers av vennegrupper.

Nulltoleranse: Fra innstilling og verdier til tålegrenser i praksis

Både for praksisfeltet og forskning er nulltoleranse av mobbing og krenkelser et sentralt prinsipp. Vi finner imidlertid i praksis at bestemte forståelser bidrar til å utfordre skolens nulltoleranse-grense i praksis. For det første bidrar denne rapporten med hvilke forståelser og oppfatninger i skolene som kan gjøre det vanskelig å kjenne igjen krenkelser, til tross for et sterkt ideal om nulltoleranse og en vid definisjon av krenkelser. For det andre handler vårt bidrag til pågående diskusjoner om at det er et behov for en større kompetanse i skolene for å kjenne igjen ulike typer krenkelser og negative dynamikker i elevmiljøet, og en større bevissthet om hvor langt skolens mandat skal strekke seg.

Analysene i studien indikerer at fokus bør dreies fra nulltoleranse som *verdi* i skolekulturen til fokus på hvilke faktorer som hemmer gjennomføring av nulltoleranse og «hever tålegrensene» *i praksis*.

1 Introduksjon

Til tross for bred satsing og oppmerksomhet på skolemiljø og mobbeforebygging de siste årene, har andelen av barn og unge som mobbes allikevel vært relativt konstant på sju prosent (NOVA 2015). Bakgrunnen for denne rapporten er behovet for å identifisere virksomme strategier og utfordringer i skolenes arbeid med å skape et godt psykososialt miljø. Rapporten er skrevet på oppdrag for Utdanningsdirektoratet i forbindelse med prosjektet «En studie av elevenes psykososiale miljø», som NOVA og AFI har utført i samarbeid.

I rapporten undersøker vi hva skoler med såkalt god praksis gjør for å bedre og opprettholde et godt psykososialt miljø, og for å redusere og forebygge mobbing og krenkelser. Rapporten bygger på kvalitativt datamateriale fra 20 barne- og ungdomsskoler som har hatt en sterk positiv endring i skolemiljøet etter intensivt og systematisk arbeid. Vi finner at skolene i hovedsak opererer med tre overordnede strategier: atferdsregulering, relasjonsarbeid og fellesskapsbygging. I rapporten beskriver vi rasjonalet bak strategiene, hvordan de gjennomføres i praksis, virksomme elementer, hvordan elevene opplever dem og ikke minst, hva som kan komme i blindsonen av skolenes strategier.

1.1 Bakgrunn og oppdrag

Bakgrunnen for oppdraget er at Utdanningsdirektoratet ønsket mer kunnskap om det psykososiale miljøet i grunnopplæringen med relevans for endrings- og utviklingsarbeid i skolen. Et utgangspunkt for oppdraget var vedvarende høye mobbetall til tross for at om lag halvparten av norske skoler har brukt ulike antimobbe- og læringsmiljøprogrammer (Lødding og Vibe 2010). Et annet utgangspunkt var at det nasjonale tilsynet med elevenes psykososiale skolemiljø viste vesentlige utfordringer og mangler i skolenes arbeid (Utdanningsdirektoratet 2012). Prosjektet «En studie av elevenes psykososiale miljø» var todelt. Første del var en studie av skolars bruk og erfaringer med de fire læringsmiljø- og antimobbeprogrammer som har fått statlig støtte (Olweus, Zero, Respekt og PALS), samt av hvordan effektene i programmene evalueres og måles. Resultatene fra denne delen foreligger i rapporten «Felles Fokus: En

studie av skolemiljøprogrammene i norsk skole» (Eriksen, Hegna, Bakken et al. 2014).

Andre del belyses i herværende rapport, der oppdraget har vært å identifisere virksomme strategier og utfordringer i skolars arbeid med å skape et godt psykososialt miljø. På bakgrunn av at individualpsykologiske perspektiver har vært framtrædende innenfor norsk mobbeforskning, ønsket en også alternative innfallsvinkler som kunne bidra med ny kunnskap om elevenes psykososiale miljø og problematikken rundt krenkelser og mobbing. Særlig var det ønskelig med fokus på lærer–elev og elev–elev-relasjoner.

1.2 Psykososialt miljø, mobbing og krenkelser

Oppmerksomheten mot elevenes psykososiale miljø har økt i de siste årene. Fra skolesektoren, forskning og media har fokus spesielt vært rettet mot mobbing og dens omfang, konsekvenser og tiltak. Også i lovverket har det vært et økt fokus på skolemiljø, spesielt med endringen i opplæringslovens § 9a (2002). Her er elevenes individuelle rettighet til et godt psykososialt miljø lovfestet, med en presisering av skolars ansvar for å arbeide aktivt og systematisk med å skape et godt psykososialt miljø og forebygge krenkelser. I det følgende vil vi kort skissere de tre kjernebegrepene i denne studien.

Mobbing defineres vanligvis som gjentatte negative handlinger der en eller flere personer bevisst og med hensikt skader eller forsøker å skade eller tilføre noen ubehag (Olweus 1992). Mobbing er videre noe som gjentas og som pågår over lengre tid. En kritikk som er blitt reist mot denne etablerte mobbedefinisjonen, er at mobbing både forstås i for smal og for vid betydning (Skolverket 2011b). Den er for smal fordi den ser bort fra enkelttilfeller av krenkelser som kan være svært alvorlige, og for vid fordi den ikke skiller mellom alvorlige og mindre alvorlige hendelser. Flere har også problematisert det bevisst ond-sinnede som definerende element ved mobbing, eller rettere, det å tillegge elever som begår handlinger som betraktes som mobbing en bevisst motivasjon om å skade en annen, og hevder snarere at mobbing og krenkelser oppstår som konsekvens av negative dynamikker i klassemiljøet (Schott og Søndergaard 2014, Flygare, Johansson et al. 2012, Dupper 2013). En annen sentral innvending er at offer og overgriper ikke er stabile karaktertrekk, men kan være omskiftelige eller flyktige (Søndergaard 2012, Schott og Søndergaard 2014).

Vår tilnærming er at elevers atferd, samspill og læring må forstås på bakgrunn av et mangfold av sosiale og kontekstuelle betingelser, ikke bare som uttrykk for individuelle faktorer og forutsetninger. Mobbing og krenkelser kan både relateres til hva elever har med seg inn i skolen og til sosiale faktorer og prosesser i og rundt skolen, men individuelle og kontekstuelle forklaringer bør forstås som gjensidig påvirkende, snarere enn å være gjensidig utelukkende (Dupper 2013).

Krenkelser er innført som et begrep som omfatter mer enn mobbing og viser til enkeltepisoder som kan inngå i mobbing, trakassering og diskriminering (NOU 2015:2: s. 31). I motsetning til mobbing, indikerer ikke krenkelser på samme måte en intensjon hos den som krenker, og en krenkelse trenger heller ikke å foregå flere ganger.

I opplæringsloven kapittel 9a heter det at skoleansatte ved kunnskap eller mistanke om at en elev blir utsatt for krenkende ord eller handlinger snarest skal undersøke saken og varsle skoleledelsen, og dersom det er nødvendig og mulig, selv gripe direkte inn (§ 9a-3 andre ledd). I selve lovteksten nevnes spesifikt mobbing, diskriminering, vold og rasisme som former for krenkelser som utløser denne handlingsplikten. I veilederen til loven understrekes det imidlertid at bestemmelsen handler om mer enn mobbing, at mobbing, vold, rasisme og diskriminering bare er eksempler på krenkende ord og handlinger, og at handlingsplikten også gjelder andre former for krenkende ord og handlinger, slik som negative, enkeltstående utsagn om en persons utseende, klær, tro, dialekt osv (Kunnskapsdepartementet 2006).

Opplæringsloven kapittel 9a stadfester videre at alle elever har rett til et godt fysisk og *psykososialt miljø* som fremmer helse, trivsel og læring (§ 9a-1). I loven heter det også at dersom en elev eller forelder ber om tiltak som angår det psykososiale miljøet, deriblant tiltak mot krenkende atferd, skal skolen snarest mulig behandle saken etter reglene om enkeltvedtak i forvaltningsloven (§ 9a-3 siste ledd). Om elevens rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring er oppfylt avhenger av elevens subjektive opplevelse (Utdanningsdirektoratet 2010). Den fastslår videre at skolen skal arbeide aktivt og systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø, der elever kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (§ 9a-4). Det psykososiale miljøet omfatter de mellommenneskelige forholdene på skolen og det sosiale miljøet, også

hvordan elevene og personalet opplever dette (Kunnskapsdepartementet 2006). Betegnelsen psykososialt miljø dekker med andre ord langt flere dimensjoner enn fravær av mobbing og krenkelser.

Samtidig som loven spesifiserer bestemte former for krenkelser, er altså skolens mandat når det gjelder å oppfylle elevenes rett til et godt psykososialt miljø komplekst og omfattende. Det gir rom for og krever lokale oversettelser og fortolkninger ved den enkelte skole – både når det gjelder *hva* det omfatter og *hvordan* en skal arbeide. Dette er nettopp hovedtemaene for denne rapporten: For det første, hvilke strategier tar skolene i bruk i arbeidet for et godt psykososialt miljø. For det andre, problemforståelser og definisjoner blant skoleledere, lærere og elever - og hvordan de forhandles og brukes i praksis.

1.3 Tilnærming og forskningsspørsmål

Denne studien har hatt en nedenfra-og-opp-tilnærming. Den tilnærmingen gjør seg gjeldende på to måter. For det første i kraft av at skoler i studien selv har drevet nedenfra-og-opp-baserte strategier i skolemiljøarbeidet. Ni av de tjue skolene i utvalget har gjort dette, mens de resterende har implementert et av de fire ulike antimobbe- og læringsmiljøprogrammer som mottar statlig implementeringsstøtte. En grunn til at vi valgte en nedenfra-og-opp-tilnærming, var at et av siktemålene med studien fra oppdragsgivers side var å bidra med ulike innfallsvinkler til arbeid med det psykososiale miljøet. En annen grunn var at manualbaserte programmer har blitt kritisert for at de i liten grad har tatt høyde for elevperspektiver og kontekstavhengig erfaringsbasert kunnskap blant skolens praktikere, inkludert kunnskapen som utvikles i møtet mellom pedagogisk personale og elevene (Flygare, Johannson og Lindeberg 2012, Skolverket 2011b). I denne rapporten har vi derfor søkt å få fram kontekstsensitiv, erfaringsbasert nedenfra-kunnskap om gode praksiser (Ferguson 2003), utfordringer og dilemmaer gjennom utvalget. I praksis finner vi imidlertid at det er en høy grad av sammenfall mellom skoler med og uten program, både når det gjelder forståelser og strategier. Derfor er heller ikke skillet mellom skoler med og skoler uten program særlig vesentlig i rapporten, men vi tydeliggjør det der det er relevant.

For det andre gjør nedenfra-og-opp-perspektivet seg gjeldende ved at vi ønsker å rette særlig oppmerksomhet mot skolelederes, læreres og elevers egne

perspektiver på utfordringer og erfaringer med tilnærminger, strategier og tiltak som er viktige for å lykkes i skolemiljøarbeidet. Vi har lagt vekt på å inkludere elevperspektivet, som ofte blir borte i forskning på skolemiljø, både når det gjelder skolenes strategier, lærer-elev og elev-elevrelasjoner og definisjoner og problemforståelser. Etter opplæringsloven er det elevenes subjektive opplevelse som skal ligge til grunn for vurderingen av om deres rett til et godt psykososialt miljø er oppfylt. Derfor er det også viktig å fange opp ulike elevstemmer, med ulike perspektiver på og opplevelser av det psykososiale miljøet. Vårt utgangspunkt er at å inkludere elevers perspektiver handler også om å inkludere elevers egne forståelser av hva psykososialt miljø, krenkelser og mobbing dreier seg om. Det er ikke nok å bare spørre elever om hvordan de definerer eller snakker om negative hendelser i miljøet for å få tilgang til dette. Det er nødvendig å gå bakenfor definisjonene og utforske elevers meningsdannelse – altså hvordan både begreper og elevenes faktiske problemforståelser kobles til eksempler på konkrete hendelser og handlinger, og hvilke betydninger disse har for elevene. Vi har også den samme tilnærmingen når vi undersøker forståelser og definisjoner blant de voksne i skolen.

Studiens forskningsspørsmål er tredelt:

- 1) *Hvordan forstår og definerer elever og ansatte på skolene utfordringer i elevmiljøet, krenkelser og mobbing?* Hvordan brukes begrepene i praksis av ulike aktører? I hvilken grad påvirker disse forståelsene og definisjonene hva personale og elever forstår som problematisk, og hva personalet kan og skal gjøre noe med?
- 2) *Hvilke strategier er de mest sentrale i skolenes arbeid for å sikre et godt psykososialt elevmiljø?* Hvilke begrunnelser ligger til grunn for strategiene?
- 3) *Hvilke konsekvenser har skolenes strategier for det psykososiale miljøet?* Hvilke elementer virker – og hvilke utfordringer, dilemmaer og «blinde flekker» er knyttet til de ulike strategiene, hver for seg og samlet?

1.4 Strukturen i rapporten

I kapittel to presenterer og diskuterer vi datagrunnlag og metode. I kapittel tre identifiserer og analyserer vi elevers, læreres og skolelederes definisjoner og problemforståelser av mobbing, krenkelser og utfordringer i elevmiljøet mer bredt. I de tre neste kapitlene identifiserer vi strategier i skolenes arbeid med å skape et godt psykososialt miljø. Vi finner tre hovedtyper av strategier: atferdsregulering (kapittel fire), relasjonsarbeid (kapittel fem) og sosiale aktiviteter (kapittel seks). Kapitlene fire, fem og seks inneholder de samme elementene: vi viser hvordan strategiene gjennomføres i praksis, undersøker rasjonalet bak dem, og beskriver hvorfor de oppfattes som viktige og hvilke fenomener de er ment å påvirke. Vi peker også på utfordringer og dilemmaer knyttet til de forskjellige strategiene.

I kapittel sju retter vi oppmerksomheten mot «blinde flekker» og «harde nøtter» i skolemiljøarbeidet. «Blinde flekker» refererer til utfordringer, krenkelser og andre former for negativ samhandling mellom elever som skoler oppfatter at de ikke har ansvar for – eller som går under lærernes radar – enten ved at de ikke ser dem, eller ved at de ikke oppfatter dem som problematiske. Med «harde nøtter» mener vi saker som de voksne både ser og oppfatter som problematiske, men som de oppfatter er vanskelige å løse, til tross for intensivt arbeid fra personalets side. Dette er med andre ord utfordringer med negative konsekvenser for elevers psykososiale miljø der de strategiene vi har beskrevet for atferdsregulering, relasjonsarbeid og sosiale aktiviteter, kommer til kort. Her peker vi også på en strategi som vi mener det er viktig at supplerer de strategiene som skolene allerede prioriterer: å bygge klassen som et kollektiv og «gyldig vi».

I det siste kapittelet, kapittel åtte, samler vi trådene. Her sammenstiller vi hovedfunn og bidrag til kunnskapsfeltet og peker på implikasjoner for videre forskning og praksisutvikling.

2 Datagrunnlag og metode

Rapporten baserer seg på et omfangsrikt kvalitativt intervju- og observasjonsmateriale fra 20 grunnskoler, som selv opplever å ha et godt skolemiljø. Skolene ble valgt ut fordi de mente at det gode miljøet var et resultat av skolens eget arbeid. På hver av disse 20 skolene ble det gjennomført et gruppeintervju med skoleledelsen og et gruppeintervju med lærere. I tillegg ble det gjennomført deltagende observasjon i seks klasser ved fire skoler og elevintervjuer med de fleste av elevene vi observerte.

I dette kapittelet skal vi beskrive utvalget, datainnsamlingen og analysen av dette. Som en bakgrunn for å forstå hoveddelen av skolene i materialet, avslutter vi kapittelet med å presentere noen eksempler på skoleansattes fortellinger om endring.

2.1 Utvalg

I den første delen av denne studien ble det gjennomført en survey rettet mot skoleledere ved 800 grunnskoler i Østlandsfylkene Oslo, Akershus, Vestfold, Østfold og Buskerud. Skolene fikk tilsendt et spørreskjema der de ble bedt om å svare på spørsmål om bruk av skolemiljøprogrammer og hva de ellers gjør for å bedre elevenes psykososiale miljø. Antall unike skoler som deltok var 455. Surveyen ble først brukt som datagrunnlag for den første delrapporten i prosjektet (trinn 1). Den ble deretter brukt til å velge ut skoler til den kvalitative delen av prosjektet, som rapporteres her. 18 skoler ble valgt ut for å delta i studien med i første rekke intervjuer med ledelse og lærere (trinn 2). Ytterligere to skoler ble valgt ut for å komplementere utvalget i henhold til kriterier beskrevet nedenfor.

De 20 skolene som deltok i studien kan deles i to hovedgrupper. Den ene hovedgruppen består av skoler som hadde brukt ett av fire læringsmiljø- og antimobbeprogrammene som var i fokus for delprosjekt 1 (Olweus, Zero, Respekt og PALS). Åtte av disse skolene ble plukket ut fordi de i surveyen

svarte at de i hovedtrekk var fornøyde med programmet.¹ De tre siste skolene var derimot i mindre grad fornøyd. En enkel sammenligning mellom de fornøyde og de mindre fornøyde skolene viste seg å være verken mulig eller hensiktsmessig, men å velge disse tre skolene i tillegg til de andre åtte ga oss et interessant spenn i skolene vi fordypet oss i.

Den andre hovedgruppen er skoler som har valgt andre tilnærminger i arbeidet med det psykososiale miljøet enn gjennom de etablerte programmene. Sju av disse skolene ble valgt ut fordi de i surveyen rapporterte både at de hadde hatt en sterk positiv endring i skolemiljøet og at den positive endringen i svært stor grad skyldtes eget arbeid. På et annet spørsmål i spørreskjemaet har disse skolene også rapportert at skolemiljøet var mye dårligere før (4–5 år siden). To av skolene er valgt på bakgrunn av at vi visste at de hadde tatt i bruk virkemidler som ikke er så vanlige: Den ene skolen har flere tiltak rettet mot å inkludere elever som strever sosialt og utfordrer det uformelle statushierarkiet i elevgruppa. Den andre skolen er blant de skolene med lengst erfaring med sosialfaglig utdannet i egen spesialfunksjon og en stor helsesøsterressurs, som hver for seg og i team arbeidet både individuelt og systemisk med utfordringer i elevmiljøet. I tillegg hadde de et eget anti-mobbe-team med særlig ansvar for å forebygge, avdekke tidlig, håndtere og følge opp krenkelser og mobbing. Den første skolen hadde gjennomgått en snuoperasjon litt lenger tilbake i tid enn de andre skolene. Den andre skolen beskrev den positive utviklingen i skolemiljøet som resultat av skritt-for-skritt arbeid over lang tid, parallelt med endringer i ungdomsmiljøet generelt og til dels også skolens rekrutteringsgrunnlag.

De 20 skolene som studeres i denne rapporten representerer sosial og geografisk variasjon. Vi har rekruttert fra byer og bygder og det er variasjoner både når det gjelder minoritetsetnisk og sosioøkonomisk bakgrunn. Utvalget består til sammen av tolv barneskoler, seks ungdomsskoler og to kombinerte barne- og ungdomsskoler. Blant skolene med programmer er det en overvekt av barneskoler, mens det i det andre underutvalget er en overvekt av ungdomsskoler.

¹ Et tilleggskriterium var at de har brukt programmet hele tiden de siste fem årene (2008–2013), at de har lagt ned stor grad av innsats, og at skolen har fulgt hele programmet og bare det programmet.

Snuoperasjonsskoler

Vi valgte å ha en stor andel av det vi kom til å kalle snuoperasjonsskoler framfor skoler med stabilt godt miljø over tid, utfra antakelsen om at endring øker bevissthet og mulighet til å erfare, observere og eksplisitt artikulere faktorer og tiltak som bidrar til godt miljø. Vi antok at det ville gi tilgang til beskrivelser av faktiske endringsprosesser og tiltak relativt nært i tid. Endringsstatusen kan også gjøre det lettere å beskrive utfordringer; når de omtales i retrospekt og en har overvunnet utfordringene kan en lettere snakke om det uten å risikere en negativ selvpresentasjon. Som representanter for skoler som har klart å redusere mobbing og krenkelser og å finne gode strategier for skolemiljøarbeid, kan det også være lettere å tematisere utfordringer i dagens situasjon. Det kan tenkes at det er andre viktige strategier og praksiser vi i mindre grad får tak i ved å ikke konsentrere oss om skoler som har hatt stabilt godt miljø over tid, og hvor det kanskje gjennomsyrrer kulturen i ledelse, personale og elever i større grad. Men da ville dette kanskje også vært vanskeligere å få data om gjennom intervjuer, fordi hva de gjør, og hvordan og hvorfor, i arbeidet med det psykososiale miljøet i større grad kan være tatt for gitt.

Det at både skoler med og uten program er inkludert i det kvalitative utvalget, gir oss mulighet til også å se etter mulige likheter og forskjeller mellom program og alternativt miljøarbeid når det gjelder problemforståelser og strategier. I praksis viste det seg at også mange av programkolene opplevde at de gjennom implementeringen hadde gjennomgått en snuoperasjon som hadde gitt en vesentlig bedring i det psykososiale miljøet.

Det at en så stor andel av skolene i utvalget i praksis var snuoperasjonsskoler, førte til at intervjuer med lærere og ledelse var preget av informantenes begeistring over endringene skolen hadde vært gjennom. For oss var disse suksessfortellingene inspirerende og begeistrende, men også hva vi kan i ettertid se på som forførende. Først etter gjentatte runder med analyse av intervjunotater ble det enklere å løfte blikket og å forsøke å se bak de store fortellingene om veien fra krise til suksess, og å spørre: hva er egentlig hovedstrategiene skolene tar i bruk, og hva kommer i skyggen for disse strategiene?

Feltarbeid ved fire skoler

Blant de 20 skolene har vi gjennomført feltarbeid ved fire av dem. Feltarbeidet har bestått av observasjoner og elevintervjuer. Fire skoler med til dels ulik vektlegging av strategier ble valgt ut, men alle utpekte seg gjennom de intervjuene vi foretok som skoler med særlig bevisst holdning til skolemiljøarbeid. Skolene hadde også ulik elevsammensetning med tanke på alder, sosial bakgrunn og etnisitet. Designet ga oss en unik mulighet til å både undersøke skolens tiltak – og se hva de ulike tiltakene fungerer godt for, og hva som fungerer mindre godt, i ulike kontekster.

De fire skolene er også forskjellige når det gjelder bruken av programmer. To av skolene brukte ikke program, en skole brukte program og på en skole brukte de deler av et program. På den sistnevnte skolen utgjorde programarbeidet bare en liten komponent av deres snuoperasjon – og de hadde i tillegg brukt eksterne kompetansemiljøer og egenutviklede opplegg. Den skolen som brukte program brukte PALS, og ble valgt ut fordi vi gjennom intervjuene med ledelse og lærere fikk inntrykk av et godt og gjennomarbeidet forhold til skolemiljøarbeid. En annen grunn til at vi ønsket å forfølge en skole som brukte PALS, var at vi gjennom surveyen fant at rektorene ved skolene som bruker PALS var de som mest fornøyd med programmene (Eriksen, Hegna et al. 2014: s. 129).

Ettersom dette er en studie av god praksis, ønsket vi å gjøre feltarbeid på skoler som er fornøyd og opplever at de selv har et nyttig verktøy som blir brukt på alle relevante nivåer. Et viktig utvalgsriterium for alle de fire skolene var at både ledelse og lærere i intervjuene tydelig artikulerte og reflekterte over både de strategiene og praksisene de opplevde som sentrale og vellykkede – men også ulike typer utfordringer som var krevende å håndtere og løse.

De fire skolene har vi kalt Østby, Middelby, Bakken og Storhaugen. Østby er en ungdomsskole der de har et sterkt fokus på relasjonsarbeid. Dette var en snuoperasjonsskole som hadde vært gjennom en særlig dramatisk endring de siste årene. Middelby er en barneskole der de bruker PALS, og der de har hatt et stabilt godt skolemiljø i mange år. Bakken er en stor ungdomsskole som ligger landlig til, men nær en større by. Skolen har ikke gjennomgått en markant snuoperasjon, men en positiv endring over tid. Storhaugen er en relativt liten ungdomsskole som ligger i et tettsted nær en større by som i økende grad har

blitt et press- og utviklingsområde. Snuoperasjonen ved denne skolen hadde mange felles elementer med Østbys, men dette var i tillegg en skole som i lang tid hadde satset mye på kulturprosjekter og som med snuoperasjonen også hadde innført en bred vifte av ulike typer skolemiljøtiltak.

Ved hver av de fire skolene valgte vi en til to skoleklasser som vi fulgte. Til sammen har vi observert og gjennomført elevintervjuer i en 5. klasse, to 8. klasser og tre 10. klasser. Mens alle observasjonsklassene gjennomgående var preget av arbeidsro og liten grad av åpen negativ samhandling mellom elevene i klasserommet, var det stor variasjon i klassemiljøet mellom de seks klassene. Dette var også et utgangspunkt for utvalg av klasser til feltarbeidet. I og med at mandatet for denne studien både var å beskrive eksempler på gode praksiser, utfordringer i dynamikker og relasjoner mellom elever og læreres arbeid med å håndtere disse utfordringene, tilstrebet vi et heterogent utvalg av klasser med tanke på klassemiljø.

Utvalget består således av to klasser som ledelsen valgte ut fordi de var kjent for å ha et særlig godt klassemiljø (en femteklasse og en tiendeklasse), to klasser der det hadde vært store utfordringer som skolen og lærerne hadde jobbet mye med (to tiendeklasser) og to åttendeklasser som ble karakterisert som «snille og litt forsiktige», men der lærerne jobbet med maktkamper blant ei gruppe jenter på tvers av klassene, mens det i guttegruppa på den ene siden var en del skjøre, sårbare gutter «som vi må passe på» og på den andre siden en del gutter som ble beskrevet som «umodne og fysiske og driver og knuffer en del».

2.2 Datainnsamlingen

FOKUSGRUPPEINTERVJUER

Hoveddelen av datamaterialet består av fokusgruppeintervjuer med henholdsvis skolens ledelse og eventuelt andre støttefunksjoner, og en gruppe av lærere. Fokusgruppene var normalt sammensatt av tre til seks deltakere. Fokusgruppeintervjuene ble holdt som et semi-strukturert gruppeintervju. Stort sett varte intervjuene i en til halvannen time, og de ble utført på skolen i løpet av samme dag av to forskere sammen. Gjennom intervjuene ønsket vi å fange opp praksis i arbeidet med skolemiljøet, gode erfaringer og utfordringer, og deltakernes synspunkter på hva som fungerer i skolemiljøarbeidet. Vi var også opptatt av å få fram hvilke ressurser som finnes i deres skolemiljø som kan bidra til positiv

endring. I tillegg utforsket vi skolenes arbeid med det psykososiale miljøet mer generelt, og de ulike aktørenes forståelse av fenomenene mobbing og krenkelser, samt deres forståelse av hva som utgjør utfordringer ved skolens psykososiale miljø.

En kjent ulempe ved fokusgruppeintervjuer er at samtalen kan bli konsensuspreget, blant annet fordi deltakerne kan være engstelige for å skille seg ut. Dette er særlig et problem når deltakerne har ulik status. Fokusgruppeintervju bør derfor som en hovedregel gjennomføres med grupper av mennesker som kan antas å ha liknende erfaringer, ut fra deres sosiale posisjon. Vi valgte derfor å gjøre separate intervjuer med skoleledelsen og med lærerne.

I studien har vi hatt som et formål å beskrive god praksis. Perspektivet om god praksis legger til grunn at ansatte ofte besitter taus kunnskap om hva som fungerer i ulike kontekster. Vi har ønsket å fange «the core experience of doing the work» (Ferguson 2003). I følge Ferguson sitter disse erfaringene ofte i kroppen. For å identifisere god praksis må man derfor anvende metoder som løfter og gjør det mulig å sette ord på den tause kunnskapen. Dialogbaserte samtaler, og gjerne samtaler der flere intervjues sammen, kan gjøre denne kunnskapen eksplisitt både for de som intervjues og for forskeren. Dette er beskrevet som *samproduksjon av kontekstforankret kunnskap* (Solberg 2012).

I oppdraget oppfatter vi et behov for at identifiseringen av de gode praksisene er så konkret så mulig. Som vi ser det, er feltet dominert av noen kjernebegreper som sirkuleres rundt i skolene og i fagmiljøene, men som i liten grad har vært konkretisert. Intervjuene med ledelse og lærere er preget av tatt-for-gitte begreper, som *positivt elevsyn*, *tett på*, *struktur*, *system*, *relasjonsfokus*, etc. I møte med disse begrepene har vi forsøkt å spørre slik at de forklarer mer konkret hva de mener med dem og hva de gjør i praksis. Et mål har dermed vært å ta utgangspunkt i disse sentrale begrepene og konkretisere disse ved hjelp av de 20 skolene i materialet.

Å samle deltakere i en gruppe i stedet for å intervju dem enkeltvis, gjør at deltakerne må forholde seg til hverandres utsagn og meninger. Gjennom å sette ord på hvordan de forstår, fortolker og bruker begreper, slippes vi som forskere inn i deres tankesett og erfaringer. For en del av de voksne informantene representerte intervjuene en mulighet til å reflektere over sine egne synspunkter og erfaringer om arbeidet med skolemiljø, og å sammenligne disse med andres synspunkter og erfaringer med arbeidet med skolemiljøet.

ELEVINTERVJUER

En annen hoveddel av datamaterialet består av intervjuer med elever. Vårt utgangspunkt er at når et mål i studien var å gripe elevenes perspektiver på mobbing og krenkelser, måtte vi undersøke dette dypere enn å bare undersøke hvilken definisjon elevene bruker. Vi ønsket å utforske elevers meningsdannelse, altså hvordan begreper og forståelser kobles til eksempler på konkrete hendelser og handlinger, og hvilke betydninger disse har for elevene. En samtalebasert intervjumetode ga en mulighet til å komme bakenfor diskurspregede definisjoner av mobbing spesielt. Hvordan elever snakker med og om andre elever med mobberfaring kan for eksempel gi ganske andre forståelser av hva elevene faktisk mener at mobbing innebærer, enn et direkte spørsmål som gir en definisjon til svar.

Vi har bedt elevene fortelle om hvordan de har det på skolen, vennskap i og utenfor skolen, miljøet i klassen nå og eventuelle endringer, lærerne og hva de gjør, og hva slags konflikter og problemer som kan oppstå mellom elever og elever og lærere. Vi har benyttet en fortellende intervjumetode. Dette innebærer at vi har invitert elevene til å dele erfaringer og å snakke seg imellom om konkrete episoder eller situasjoner, klassen sin, eller lignende. Gjennom denne metoden har vi ønsket å fange opp hva elevene oppfatter som de eksplisitte og de «skjulte» normene på skolen, både i jevnaldergruppa og i den offisielle skolen, noe som ikke så enkelt kan gripes ved en direkte intervjumetode der forskeren spør enkeltelever direkte og konkrete spørsmål. I fokusgruppeintervjuene fikk vi dermed mulighet til å bevitne hvordan elever forhandler og samskaper en forståelse av sentrale utfordringer i miljøet på en annen måte enn vi ville gjort i enkeltintervjuer. Samtidig var det viktig å utføre enkeltintervjuer med visse elever på grunn av temaets sensitive natur. Dette gjaldt særlig elever som hadde erfaring med mobbing eller krenkelser, enten som krenket selv, eller en som har krenket andre. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd.

OBSERVASJON

Den deltagende observasjonen ble organisert slik at hver forsker observerte ved to skoler hver. Vi var tilstede i tre uker ved hver av de fire skolene, og observerte i skoletimene og i friminuttene. Vi observerte den formelle klasseromsinteraksjonen mellom lærer og elever, klasseledelse og ulike tiltak for ro og orden i timen og i friminutt, og den uformelle interaksjonen mellom lærer og elever,

og elever i mellom. I løpet av feltarbeidet hadde vi feltsamtaler med elevene, sentrale lærere og andre støttefunksjoner som miljø-/sosialarbeider og helsesøster. Disse feltsamtalene var av og til spontane, og av og til semi-strukturerte i de tilfeller vi hadde samlet opp viktige spørsmål for å stille dem til relevant person når det ble mulighet. Feltsamtaler ble ikke tatt opp på bånd.

Roller vi inntok varierte noe mellom skolene, men stort sett var vi mer tilbaketrukne observatører i timene og mer aktive i friminuttene. Til sammenligning med tidligere studier vi har foretatt, ble begge forskerne slått over roen og lærerkontrollen i timene ved alle fire feltarbeidsskolene. Dette førte også til at vi inntok en noe annen feltrolle enn det vi har hatt ved tidligere studier, og det gjorde også at vi til en viss grad endret på måten vi kom i kontakt med elever på. I tidligere feltarbeid har vi kunnet bruke skoletimer som viktige arenaer for å snakke med elever – også om annet enn skolearbeid, fordi elevene gjerne satt for seg selv på grupperom alene uten lærer.

I denne studien ble dette ganske annerledes. Timene var så kontrollerte at det ga få muligheter til å snakke om utenomfaglige ting i timen – ikke bare når læreren så elevene, men også i de få tilfellene elevene var for seg selv (noe som vi kanskje kan ta til inntekt for både en endring i barns sosialisering, i skolemiljø generelt, og som partikulært ved feltarbeidsskolene). I andre feltstudier har vi vært bevisste på å *ikke* innta rollen som hjelpelærer, på grunn av en idé (på det tidspunktet reell nok) om at å bli sett på som en lærer ville forhindre fortrolighet og tillit (Eriksen 2013). Særlig med de yngste elevene var det tydelig at de så opp til lærerne som venner og omsorgspersoner. Derfor var det også nyttig og naturlig å innta rollen som hjelpelærer i større grad, og dette ble en fin måte å bli kjent med elevene på og å observere deres samhandling og deres relasjoner seg imellom og mellom dem og lærerne.

Når man forsker på barn og ungdom i forbindelse med sensitive og skambelagte temaer som krenkelser og mobbing kan være, er det spesielt viktig å ta etiske hensyn i *alle* faser av prosjektet, også i utvelgelsen av hvilke grupper av elever som skal intervjues sammen, og hvem som bør intervjues alene. Å bli inkludert eller ekskludert i grupper satt sammen av en forsker som studerer nettopp gruppedynamikker, kan potensielt være smertefullt. Det krever innsikt i gruppedynamikker i elevmiljøet som var vanskelig å tilegne seg på så kort tid som vi hadde til rådighet. Da vi skulle sette sammen elevgruppene brukte

vi skjønn, diskresjon og – i den grad det var hensiktsmessig – lærere til å rådgis oss.

Alle navn er anonymisert, og opplysninger som kan føre til gjenkjennelse av skoler eller personer har vi endret. Dette innebærer i noen tilfeller at vi har endret visse kjennetegn ved informantene i rapporten, uten at dette får nevneverdige konsekvenser for analysen.

2.3 Analyse

Etter hvert av intervjuene på de 20 skolene, der vi sammen intervjuet ledelse og lærere, skrev vi i fellesskap detaljerte refleksjonsnotat med oppsummering av hovedtrekk ved hvert intervju og hver skole, inkludert tilløp til analyser og interessante funn. Dette ble verdifullt i analysefasen fordi datamaterialet i prosjektet ble svært stort, og det var nødvendig å gå svært systematisk til verks. I analysefasen leste vi om igjen alle intervjuer og foretok en systematisert kategorisering av alt datamateriale under tematiske overskrifter som utgjorde grunnlag for de første kapitelskissene.

Denne første analysefasen var preget av «face-value» analyser, hvor vi fulgte tematikkene som førstehånds lesing av intervjuene ga. Overordnet er det stor konsensus i skole, ressursmiljøer og i skoleforskningen om at det er fem fokusområder som må fungere godt for å fremme et trygt psykososialt skolemiljø, nemlig skolekultur, skoleledelse og organisering, skole–hjem–samarbeid, klasseledelse og elevrelasjoner. Fordi de skoleansatte gjennomgående framhevet nettopp disse områdene, tok vi utgangspunkt i disse fem fokusområdene i den første analysefasen.

Dette ble både utgangspunkt og et hinder for analysefase to. Nettopp fordi de fem faktorene er så velkjente og anerkjente i feltet, og på grunn av skolepersonalets «forførende fortellinger» om deres suksess med å arbeide innenfor disse områdene, var det krevende å trenge bakenfor. Selv om det kan regnes som et interessant funn at de fem områdene har så kraftig nedslag i skolene, erfarte vi at å gjenta den samme fortellingen tilførte feltet lite nytt, og ikke minst så vi at det var dilemmaer og blinde flekker som ikke ble belyst med dette som utgangspunkt. Ved hjelp av en rekke analyseworkshoper i forsker-teamet, inkludert interne kvalitetssikrere, skrev vi om rapporten til en dypere

analyse som går bakenfor de gitte fem kategoriene som er gjentatt i forskningsfelt og i skolefelt.

I analysen og rapporten har vi behandlet tiltak og praksiser snarere enn enkeltskoler som analyseenheter, selv om vi trekker inn viktige kontekstuelle forhold der det er relevant. Mens vi har arbeidet med analysene har vi brukt nummer på skolene for å sørge for at vi har utnyttet alt datamaterialet og ikke forfordelt noen skoler i for stor grad – selv om noen skoler nok er trukket fram oftere enn andre. Av hensyn til leservennlighet, og fordi fokus nettopp ikke er på enkeltskolene, har vi i den endelige presentasjonen fjernet skolenumrene.

2.4 Fortellinger om endring

Før vi går over til det første analysekapittelet, skal vi presentere noen eksempler på skoleansattes fortellinger om endring. Vi presenterer dette her først og fremst fordi det inngår som en sentral bakgrunn for å forstå hoveddelen av skoler i materialet. Vi ønsker også å illustrere hva vi mener med «forførende fortellinger», og at de ikke bare påvirket oss som forskere, men også personalet og elevene. Også fordi vi i rapporten ikke presenterer enkeltskoler som analyseenheter, ønsker vi her å vise fram eksempler på enkeltskolers snuoperasjoner mer helhetlig og i større detalj.

Vi lar først en rektor fortelle om en ungdomsskoles endring:

Det var krise, vi får ikke beskrevet hvor ille det var. Da vi kom var det som det verste man ser fra New York, alt var tagget ned, dører sparka ned, kantina stengt, en vekter som satt utenfor døra til rektor. Den første dagen på jobb henta vi en klasse på [et kurs utafor skolen]. På banen opp delte vi dem i guttene og jentene, og fra da bygde jeg relasjoner. (...) Jeg hentet [de andre i ledelsen] fra [tidligere arbeidsplass] som jeg stolte på og visste at var god til å bygge relasjoner. (...) Så begynte vi å skifte ut lærere. Vi har veiledet mange ut (...) Vi jobba så mye, vi hadde samtaler kl. 2 på natta – det var en sånn type jobb. (Rektor, ungdomsskole)

Ved en annen ungdomsskole fortalte lærerne:

Lærer 1: De største utfordringene vi har nå er at noen kaster eple-skrotter i gangen. I forhold til hvordan det var – vi hadde en som

skeit i hånda si og klinte ut over biblioteksbøkene, de satt fyr på gangen... (...) Det var mange negative forbilder, og de stille elevene så vi ikke. Det var ikke tid. Vi så, på avslutning, så mange elever jeg aldri hadde sett fordi det bare var brannslukking. Veldig trist. Det var så krevende og dominerende. (...) Vi hadde en elevundersøkelse der vi kom ekstremt dårlig ut med mobbing – nesten 20%. At det var så høyt var overraskende. Da skjønnte vi at vi måtte gjøre noe. (...) Undervisning og alt ble satt på hold, for vi måtte ta det verste først. Jeg var sjukemeldt en måned etter en episode med noen jenter som hadde banka opp en gutt i åttende, ene jenta slo neven i veggen så blodet spruta. Det var så ekstremt, hun brakk flere bein i hånda. Inspektør ringer far, men han visste ikke hva vi skulle gjøre. Vi visste ikke hva vi skulle gjøre, vi hadde ingen verktøy. (...)

Lærer 2: Jeg har jobba her i 15 år, det var her en stund før det begynte å skje noe. Det var en kaotisk skolehverdag for lærere og elever. Lite strukturer, lite dokumenter og rammer for ting. Alt ble til underveis. Vi drev mye med brannslukking, mer det enn forebygging, for det var ikke rammer. Det var ikke det at vi ikke prøvde, både lærer og ledelse. Så var det en periode med veldig utskiftelse i ledelsen, ledelse som kom og gikk. Det kulminerte et skoleår da vi måtte be om hjelp fra skolesjef og andre instanser. Det var helt u håndterlig situasjon i klasserom, de hadde det ikke bra, plaget og mobbet hverandre. (...) Da fikk vi inn [ekstern ressurs] for å se situasjonen utenfra, analysere litt, så fikk vi rektor [som vi har] nå. Hun begynte å ta tak i detaljer som vi ikke skjønnte hvorfor, men etter hvert skjønnte vi. Det gikk på å gi dem aktiviteter, strukturere elevenes skoledag, jobbe proaktivt i inspeksjonen, belønning i klasserommet og forsterke positiv atferd og dempe det negative. De som er med som en stille heiajeng, da brukte vi en del kollektive belønningssystemer. Da jobbet vi fra det grunnleggende i klasserommet, og lærerne med holdninger, og ledelse – alt hang sammen – og utviklet standarder for elev og lærer. (Lærere, ungdomsskole)

Endringene snuoperasjonsskolene hadde vært gjennom varierte selvsagt i tidsomfang, årsak, forklaring, og ikke minst hva som utgjorde endringen til det bedre. Skolene er også i ulike faser i avstanden de har til snuoperasjon – noen har helt nylig gått gjennom endringen, andre for flere år siden. Men det er likhetene mellom endringsfortellingene som er mest slående.

I endringsfortellingene er *før-historiene* beskrivelser av en «Fluenes herre»-aktig tilstand blant elever, med høy forekomst av mobbing, krenkelser og trakassering, et lavt faglig nivå, og mange elever med atferdsproblemer. Det beskrives skoler med lite system og struktur, ofte ustabil ledelse, og med store frustrasjoner blant personalet. Lærerne forteller om opplevelse av stor grad av usikkerhet og engstelse, om manglende eller dårlige relasjoner til elevene, mellom elevene og mellom ledelse og lærerstab. Ord som kaos, bråk og mistrivsel går igjen.

Etter-historiene er de mest konsistente skolene i mellom. Her er beskrivelser av orden, system, at ting faller på plass, et tilfredsstillende arbeid og en følelse av at «alt hang sammen», som lærerne ved den siste skolen beskriver over. De ansatte ved skolene som har opplevd dette, forteller om en ny glede og overskudd i arbeidet, en entusiasme for det nye «systemet», og ikke minst det, den eller dem de opplever at de kan takke endringen for. De beskriver en ny hverdag preget av et godt elevsyn og gode relasjoner mellom lærere og elever og mellom elever, felles standarder for elever og for lærere, en «vi»-følelse, at de har en skolekultur der de «tar alt» – verdier og premisser som vi nedenfor skal beskrive nærmere som viktige aspekter ved gode skolekulturer.

Endringspunktet i fortellingene varierer mest, men preges allikevel alle av at det kom til et punkt hvor det ikke gikk lenger – krisen nådde et høydepunkt. Slike fortellinger er historier om definerende øyeblikk for snuoperasjonsskolene. Disse definerende øyeblikkene inneholder ofte «lavpunktet» – avføring klint utover biblioteksbøker, brannstiftelse, røykbombekasting på skolefester, og lignende skrekkehistorier. De inneholder også fortellingen om redningen – det som skapte endringen. Det kan være at noen kom utenfra, enten eksternt innleid eller en ny ledelse, eller at skolen tok i bruk et nytt program eller blåste liv i et program de allerede hadde, eller en endring innenfra med innstramming og endring av rutiner og systemer.

Fortellingene om det definerende øyeblikket som satte i gang endringen er malende fortalt og svært ofte gjentatt både i intervjuet og av andre; det er fortellinger som mange på skolen, ofte også nåværende elever, kjenner godt og gjentar i møte med andre. For snuoperasjonsskolene kan endringsfortellingene være et verktøy som bidrar til at skolen kan gjenoppfinne seg selv som skole. Fortellingen om endringsøyeblikket gir selv en kime til endring, en gnist som

driver prosessen og gir retning og entusiasme. Det blir en kollektiv fortelling som har potensiale til å gi alle – elever, lærere og ledelse – en følelsesmessig investering som gir lyst til å være med på den videre endringen.

Noen ganger ble fortellingen brukt helt bevisst til dette formålet. Ved noen skoler var lærere og ledelse opptatt av at de skulle framsnakke skolen, og fortalte om betydningen av positiv forsterkning gjennom fortellingen om skolen. Ved en skole hørte vi gjentatte ganger fra ulike personer en fortelling om da den nyansatte rektoren og inspektøren reiste for å hente en klasse som hadde blitt sparket ut fra et eksternt kurs på grunn av dårlig oppførsel. Lærerne brukte historien som et poeng for å vise ledelsens tilstedeværelse og umiddelbare synlighet, at her tok noen kontakt grep. Ledelsen selv brukte historien for å understreke at de begynte umiddelbart med å «bygge relasjoner».

Når fortellingene om endring i seg selv legitimerer og gir begrunnelse, retning og kraft til at skolene opprettholder et høyt miljøtrykk, er det ikke nødvendigvis slik at en må ha vært med og opplevd krisen selv. Det er heller ikke sånn at alle er enige i identifikasjonen av krisen. Krisene er ikke objektive størrelser, men avhenger av blikket som ser: at noen observerer og setter ord på noe som har utviklet seg over lang tid som «umulig å leve med». For noen kan endringen oppleves som en negativ endring, en trussel, eller et krav om å endre «hvem man er» som lærer. Som vi så ovenfor, ble for eksempel mange lærere ved den første ungdomsskolen «veiledet ut» i endringsfasen, noe som kan ha blitt opplevd som brutalt for de lærerne det angikk.

Ved skolene der det hadde vært store vanskeligheter i elevmiljøet, har det for mange vært et bevisst tiltak å håndtere det sosiale og relasjonelle først, og å opprette velfungerende systemer for dette, *før* det faglige arbeidet prioriteres. Dette behovshierarkiet var gjennomgående for alle snuoperasjonsskolene. Etter at det relasjonelle og oppførsel var på plass, kom det faglige og orden.

3 Problemforståelser og definisjoner

I dette første analysekapittelet undersøker vi forståelser av utfordringer elever imellom som kan virke negativt inn på elevers psykososiale miljø. Vi beskriver først en fortelling om endring, som er gjennomgående hos personalet på tvers av skoler: utfordringene i elevmiljøet har over tid endret seg fra synlige og utagerende, til mer skjulte og innagerende. Videre ser vi nærmere på begreper som har betydning for skolens arbeid med å sikre elevenes rett til et godt psykososialt miljø. Opplæringsloven innebærer både rom for og krav til lokale oversettelser og fortolkninger ved den enkelte skole. Her beskriver vi hvordan personale og elever forstår, definerer, operasjonaliserer og bruker de sentrale begrepene *mobbing* og *krenkelser*. I tillegg identifiserer og analyserer vi spenninger, motsetninger, forhandlinger og kontroll av definisjoner og begrepsbruk blant voksne så vel som blant elever.

3.1 Endring i skolens psykososiale utfordringer

I intervjuene med personalet kommer det fram en gjennomgående fortelling om endringer over tid når det gjelder utfordringer i elevmiljøet. Ansatte forteller om at utfordringene har endret seg fra å være *synlige* og *utagerende* til nå å være mer *skjulte* og *innagerende*. Endringene gjelder både problematferd og sosio-emosjonelle vansker generelt, men er også mer spesifikt knyttet til konflikter, krenkelser og mobbing.

Et eksempel på dette kommer fram i en samtale der skolens ledelse, sosionom og helsesøster deltok, der de blant annet diskuterte hvordan elevmiljøet hadde endret seg over tid. De fleste hadde jobbet ved skolen i over tjue år, og beskriver de første årene som «ganske heftig, mye røyk og bråk og vold og narkotika». Kontrasten er stor til det de nå oppfatter som utfordringene i elevmiljøet:

Sosionom: Det er mer psykisk uhelse nå, det merker vi. Men mer rolig.
(...) Selvskading, angst... (...)

Rektor: Det er mindre slåsskamper og mindre fysisk vold, mer andre skjulte former, skjult mobbing og digitalt, og mye færre som barker sammen.

Sosionom: Det kommer særlig mer andre diagnoser, ME, PTS, av forskjellig grunner. (...)

Inspektør: De opplever ting på fritida som de drar med seg inn på skolen. Ting som skjer på nettet eller helgene, det har eskalert.

«Før-bildet» – fortellingen om utagerende, voldsom og eksplosiv elevatferd – utgjør en sterk kontrast til bildet de tegner av situasjonen nå. Den introverte oppførselen de ser hos elevene i dag, gjør at skoledagen framstår som roligere, men framstilles også som utfordringer som er vanskeligere å få øye på – uttrykket de bruker er «skjult». Det kommer fram at det er skjult på flere måter: mobbing og krenkelser er mer skjult, og i stedet for utagerende problematferd, er plagene nå mer introverte og handler mer om psykiske helseplager. Elevutfordringer framstår også som mer skjult for skolen fordi de utspiller seg på andre arenaer enn skolen: hjemme, på fest eller på nettet.

At disse endringene i utfordringsbildet er et gjennomgående funn i materialet, kan selvsagt skyldes at mange av skolene hadde vært gjennom en snuoperasjon, og at de dermed klarte å begrense utagerende atferd og de mer synlige mobbepormene. Samtidig oppfatter vi at situasjonsbeskrivelsene også kan gjelde mer generelt, fordi utviklingen som beskrives er en del av en større trend i barne- og ungdomskulturen de siste årene. Store kartleggingsundersøkelser over ungdommers liv viser at nettopp de utagerende formene for opprør og marginaliserende oppførsel har gått ned de siste årene, både internasjonalt (Finkelhor 2014, Rigby og Smith 2011) og i Norge (Øia og Vestel 2014). Studier viser også en økning i psykiske helseplager (Andersen og Bakken 2015, NOVA 2015).

I intervjuene kommer det også fram at formen på krenkelser og mobbing har endret karakter. Det en lærer kalte «NRK-mobbing» – der en gjeng store gutter som står i en ring og sparker et offer som ligger sammenkrøket på bakken – er det omtrent ikke lenger å finne blant skolene i studien. Mobbing og krenkelser tar oftere form av utestenging, baksnakking, ryktespredning etc. Dette er en form for mobbing som ofte omtales som *relasjonell aggresjon* eller

skjult mobbing. Ved nesten alle skolene beskriver de voksne at dette er et økende problem.

Nettmobbing er en del av denne utviklingen, men fra skolenes perspektiv er ikke dette en *egen* mobbeform – heller samme typer fenomener utspilt på en annen arena. Det følger den samme utviklingen som mobbing og krenkelser generelt, altså stadig mer skjult og på arenaer der de voksne ikke har kontroll. Vi finner også at nettet og sosiale medier ikke løftes fram som en stor arena for mobbing blant elevene vi har snakket med, med unntak av noen til dels grove eksempler. Dette samsvarer med nyere studier som tyder på at nettmobbing er mindre utbredt enn andre former for mobbing (NOVA 2015). Samtidig er det viktig å understreke at nettmobbing ikke bare er en utvidelse av andre krenkelsesformer til andre arenaer: nettmobbing kan ha egne dynamikker og en egen form. Nettmobbing kan potensielt få særlig stor utbredelse i tid og i utstrekning, det kan gi anonymitet for overgriper og store konsekvenser for offeret (Staksrud 2013, Dunkels 2013). Det er vanlig ved skolene i dette utvalget at de først henstiller til foreldre å ta tak i saken når de får høre om krenkelser på nett eller sosiale medier – som for andre arenaer utenfor skolen. Når episoder spinner videre inn i samhandlingen på skolen og får konsekvenser for skolesituasjonen, oppfattes også det som skjer på nett og sosiale medier i større grad som skolens ansvar. En rektor formulerte det slik: «Alt som har konsekvenser for skolen bryr vi oss om».

3.2 Mobbing og krenkelser

I opplæringsloven kapittel 9a heter det at skoleansatte ved kunnskap eller mistanke om at en elev blir utsatt for krenkende ord eller handlinger snarest skal undersøke saken og varsle skoleledelsen, og dersom det er nødvendig og mulig, selv gripe direkte inn (§ 9a-3 andre ledd). I selve lovteksten nevnes spesifikt mobbing, diskriminering, vold og rasisme som former for krenkelser som utløser denne *handlingsplikten*. I veilederen til loven understrekes det imidlertid at bestemmelsen handler om mer enn mobbing, at mobbing, vold, rasisme og diskriminering bare er eksempler på krenkende ord og handlinger, og at handlingsplikten også gjelder andre former for krenkende ord og handlinger, slik som negative, enkeltstående utsagn om en persons utseende, klær, tro, dialekt osv (Kunnskapsdepartementet 2006). De samme eksempler på

former for krenkelser spesifiseres i når det gjelder skolenes *vedtaksplikt*. Dersom en elev eller forelder ber om tiltak som angår det psykososiale miljøet, *deriblant* tiltak mot krenkende atferd som mobbing, diskriminering, vold eller rasisme, skal skolen snarest mulig behandle saken etter reglene om *enkeltvedtak* i forvaltningsloven (§ 9a-3 siste ledd). Om elevens rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring er oppfylt avhenger av *elevens subjektive opplevelse* (Utdanningsdirektoratet 2010).

Av de formene for krenkelser som spesifikt nevnes i opplæringsloven, er det mobbing som tar størst plass i intervjuene, både med elever og personale. Diskriminering, vold eller rasisme er i liten grad tema. Kjønnssdiskriminering er det svært få som snakker om, med unntak av noen gutter som uten å bruke ordet diskriminering forteller om erfaringer med at kvinnelige lærere favoriserer jentene. Fra elevene hørte vi om noen eksempler på rasisme, og noen eksempler på jenter som opplevde seksuell trakassering fra gutter, både på barneskolen og ungdomsskolene. Men alt i alt er diskriminering eller trakassering basert på kjønn, etnisitet, religion eller hudfarge, noe svært få informanter nevner.

Når det gjelder seksuell legning, forteller verken elever eller personale om at elever med åpen homofil legning blir utsatt for direkte diskriminering eller trakassering. De få fortellingene om elever med annen seksuell orientering enn heterofil handler snarere om lærere og skoleledere som gir uttrykk for glede, stolthet og lettelse over enkeltelever som har turt å «komme ut av skapet» og kjærestepar av samme kjønn som har turt å «ta plass» og vise fram kjærligheten sin uten å møte negative reaksjoner fra medelevene.

Elever og lærere forteller imidlertid om hvordan gutter systematisk bruker «homo» både som nedsettende skjellsord og som tilsynelatende tøys mellom guttevenner. Det brukes da ikke overfor medelever som er åpent homofile, men som en melding til heterofile gutter om utilstrekkelig maskulinitet, sagt seriøst eller som fleip – eller på en måte som åpner for begge tolkninger. Når det er seriøst ment eller oppfattet, representerer det en form for direkte kjønnsbasert trakassering/krenkelse av gutter som bryter med tradisjonelle normer og forventninger til kjønnsroller. Også den «humoristiske» bruken bidrar imidlertid til å opprettholde grensene for hva «ekte gutter» kan tillate seg, og svekker mulighetene til en positiv selvforståelse for dem som bryter med

normene. For elever som ikke er åpne om – eller usikre på – egen homofile orientering, representerer praksisen en form for trakassering – og melding om at homofili er negativt ladet blant mange og at de ikke kan være trygge på å ikke få negative reaksjoner fra medelever om de skulle stå fram.

Mobbing blir imidlertid både snakket mye om og fremstår som særlig ladet, til tross for at skolene i materialet generelt hadde lav skåre på mobbing i Elevundersøkelsen, og at mobbing ifølge både elevene og de ansatte var lite utbredt ved deres skole. I det følgende skal vi derfor se nærmere på forståelser og bruk av begrepene mobbing og krenkelser blant personale og elevene – og forholdet mellom de to begrepene.

VOKSNES DEFINISJONER AV BEGREPENE «MOBBING OG KRENKELSER»

Nesten uten unntak bruker ledere og lærere en mobbedefinisjon som inneholder tre kriterier: at det er «ondsinnnet» atferd, at det går over tid, og at det er et umake maktforhold. Denne vanlige definisjonen er i tråd med Olweus' definisjon, som blant annet brukes i Utdanningsdirektoratets elevundersøkelse der mobbingens utbredelse blir kartlagt og i opplæringslovens § 9 a:

... gjentatt negativ eller «ondsinnnet» atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing.

Selv om denne mobbedefinisjonen er utbredt, er mange av de voksne, særlig ledere, opptatt av å problematisere den. De oppfatter at mange typer av utfordringer som det er viktig å ta tak i, ikke oppfyller kriterier i mobbedefinisjonen om at de negative handlingene skal gjentas over tid og om tydelig asymmetrisk maktforhold. Enkeltepisoder kan også være alvorlige, og det kan være vanskelig å avgjøre styrkeforholdet i relasjonen mellom elever. Mange ga uttrykk for at mobbing slik den etablerte definisjonen beskriver, det sjelden traff det de opplevde som utfordringer ved deres skole. En rektor sa det slik:

Dette er viktig: det er elever som kommer ut og inn i mobbesituasjoner. Mobbing er maktforskjell over tid. Det opplever vi veldig sjelden her. Hersketeknikker, krenkelser og trakassering liker jeg bedre å snakke om enn mobbing.

Et annet problem som ble trukket fram er at mobbing i tråd med den etablerte definisjonen kan være vanskelig å bevise. Dette blir en særlig utfordring for skolene med den endringen de opplever, der skjulte og indirekte negative handlinger mellom elever i økende grad tar over for åpne og direkte former. Det ble også pekt på at for noen elever kan det sitte langt inne å si at man blir mobbet. Derfor er viktig at elevene kan bruke ord som ikke har så streng bevisbyrde – og samtidig være trygge på at det blir tatt på alvor og fulgt opp.

Personalet oppfatter derimot at det stadig forekommer negative hendelser og former for samhandling som omfattes av begrepet *krenkelser*. Generelt beskrives krenkelser som at en elev blir utsatt for noe som gjør at hun eller han blir lei seg eller ikke har det bra. Blant de formene for krenkelser som konkretiseres i intervjuene går følgende igjen: erting, plaging, negative kommentarer, «blikking»², knuffing³, «bitching», baksnakking, ryktespredning, utfrysing og utestenging. Mange understreker at krenkelsesbegrepet er komplisert og vanskelig å bruke med og av elevene. Med elevene bruker de derfor heller disse konkrete ordene som gir mening for dem.

Skoleledere og lærere gir uttrykk for at det er bra og viktig at krenkelsesbegrepet ble innført i opplæringsloven. Det medfører ikke bare en *plikt* – men gir dem også et *mandat* til tidlig å gripe inn i og følge opp utfordringer som kan virke negativt inn på elevers psykososiale miljø. Det blir også trukket fram at begrepet krenkelser også gjør det lettere å ta tak i saker som de oppfatter som mobbing, men hvor det er vanskelig å avgjøre eller bevise at alle kriteriene i mobbedefinisjonen er oppfylt. Det følgende sitatet fra en lærer illustrerer begge disse poengene:

Mobbebegrepet har blitt et hinder noen ganger, syns jeg, for man snakker om det er mobbing eller ikke, når det uansett er noen som opplever at den har blitt krenket. Det er vanskelig for lærer å avgjøre om noe har skjedd over tid. Det er lettere å finne krenkende atferd,

² Å se på noen med et stygt, nedsettende eller hatefullt blikk

³ Som vi så tidligere, oppfatter personalet på skolene at det har blitt mindre fysisk vold mellom elevene, men «knuffing» beskrives som en utfordring, særlig mellom gutter. Selv om det ikke fører til skade eller gjør ordentlig fysisk vondt, og selv om det også kan brukes i vennskapelig lekeslissing, kan det også brukes med krenkende intensjon og konsekvens.

for en episode er nok. Det er veldig lett for at det ender med å ikke bli en mobbesak. Det er nesten aldri noen som kommer for å si fra at 'Jeg blir mobba'. Man må nesten se det selv.

Et poeng som nevnes av flere er at definisjonene, enten det er av mobbing eller krenkelser, ikke må få så stort fokus. Begrepene og definisjonene blir mindre viktige i praksis når man har som målsetting å ta alt, utdyper en rektor: «Definisjonen og prosedyrene er gode å ha, og ligger på nettet med meldeskjema, men det er jo behandlingen av de enkelte sakene som er i fokus, og da er vi ikke opptatt av å definere det, men finne ut hvordan vi kan hjelpe elevene.»

UTSKLIDNING OG KONTROLL AV MOBBEBEGREPET

Vi finner et tilsynelatende paradoks i intervjuene med skoleledere og lærere når det gjelder begrepene mobbing og krenkelser: Samtidig som de formidler at det *bredere* krenkelsesbegrepet er viktig for å kunne ta tak i negative ord og handlinger som de oppfatter utgjør reelle utfordringer for elevenes psykososiale miljø, er de like fullt opptatt av å kontrollere at mobbebegrepet forblir *snevert*. Utgangspunktet er en situasjonsoppfatning av at bruken av mobbebegrepet har «sklidd ut» blant elever. Her er en typisk uttalelse fra en lærer: «Hvis en elev føler seg mobba over tid så er det en reell følelse, men nå har jeg på følelsen av at hvis noen bare har blitt dytta av en annen elev, så er det mobbing». At det har gått inflasjon i mobbebegrepet, beskrives for det første som et generelt fenomen, og denne oppfatningen har også gjenklang i offentlig ordskifte de senere år.⁴ For det andre, beskrives det som en utilsiktet lokal konsekvens av skolens eget arbeid med å informere og bevisstgjøre elevene nettopp på typer av ord og handlinger som virker krenkende – og som derfor ikke er tillatt, selv om de ikke omfattes av mobbedefinisjonen. Med andre ord opplever skoleansatte at fokus på det bredere krenkelsesbegrepet har medført at en del elever har misforstått og inkluderer alle former for krenkelser i mobbebegrepet.

I møtet med den opplevde inflasjonen i mobbebegrepet, forteller lærere og ledelse hvordan de har måttet sette av tid sammen med elevene til å jobbe

⁴ Se f.eks. <http://www.nrk.no/kultur/inflasjon-i-mobbebegrepet-1.4152708>;
<http://www.nrk.no/hordaland/mobbing-har-mistet-mening-1.7507686>;
<http://www.bygdeposten.no/sigdal/mener-mobbebegrepet-ma-nyanseres/s/1-43-5503255>;
<http://m.db.no/2011/02/24/kultur/debatt/kommentar/mobbing/15556436/?www=1>

med, definere og avgrense hva mobbing er, for å korrigere, stramme inn og kontrollere elevenes bruk av mobbeordet. Det gjøres i konkrete situasjoner i skolehverdagen når de opplever at elever bruker ordet feil, men særlig intenst og systematisk gjøres det i forbindelse med Elevundersøkelsen. Her er noen beskrivelser fra lærerintervjuene:

Samtalene i klasserommet om Elevundersøkelsen blir tatt veldig alvorlig. Vi må definere mye.

Vi har brukt mye tid på å forklare forskjell mellom erting og mobbing. På elevundersøkelsene vi har er det et punkt vi har diskutert masse. De skriver at 'jeg har blitt mobba'. Vi har jobbet mye med det som ligger i det begrepet.

Vi finner flere mulige forklaringer i empirien på denne tilsynelatende paradoksale forvaltningen og «grensekontrollen» av en snever definisjon og bruk av mobbebegrepet. For det første: når mobbing blir avdekket oppfattes det som at skolen har mislykket i jobben sin. At krenkelser finner sted blant elevene oppfattes ikke på samme måte som et mål på dårlig kvalitet i skolens arbeid med å sikre elevenes rett til et godt psykososialt miljø. Det er viktig at personalet er gode til å begrense omfanget av krenkelser, og oppdage, stoppe, håndtere dem når de skjer. Men at elever krenker hverandre er ikke i seg selv utslag av slett arbeid eller manglende oppfyllelse av ansvar fra personalets og skolens side. Slik vi forstår det, er det særlig kriteriet i mobbedefinisjonen som handler om *gjentakelse* og *over tid* som blir utslagsgivende her. En rektor artikulere det slik: «Er det vondt nok, så gjør vi noe uansett. Er det mobbing, da skulle vi ha gjort noe for lenge siden».

Vi ser også at mobbing er den indikatoren i Elevundersøkelsen som blir tillagt mest vekt i intervjuene, både fordi det oppfattes som en reell indikator på om skolen har et godt eller dårlig psykososialt miljø, og som en skamplett for skolen og kanskje spesielt rektor, som blir holdt ansvarlig. De siste årene har også en del skoler med vedvarende høye rapporterte mobbetall i Elevundersøkelsen fått tilbud om statlig hjelp, men har også risikert å få offentliggjort tallene med fare for å bli stemplet som problemskoler (Seeberg, Eriksen og Bakken 2015). Å «stramme inn» elevenes bruk av mobbebegrepet, kan dermed oppfattes som nødvendig for å ivareta skolens omdømme.

På den annen side finner vi også skoler som går i den motsatte retningen. En skole har for eksempel tatt med alle – ledelse, lærere og elever – på kurs om såkalt «bitching» og skjult mobbing. Personalet her opplevde at kurset var svært nyttig. Men de opplevde også at de etter tiltaket fikk høyere rapporterte mobbetall i elevundersøkelsen, noe de tolket som et utslag av at elevene fikk mer kunnskap og økt bevissthet. Ledelsen forteller videre at foreldrene rapporterte at de var fornøyde med måten skolen arbeidet på. Her var altså fortolkningsrammen at høyere rapporterte mobbeutslag på elevundersøkelsen ikke innebar at de måtte stramme inn mobbedefinisjonen, men derimot at det var en konsekvens av økt kunnskap – og noe som pekte fordelaktig tilbake til skolens måte å arbeide på.

At skoler er opptatt av å kontrollere elevenes bruk av mobbebegrepet kan også knyttes til at det medfører *merarbeid*. Det blir nevnt at lærere følte seg forpliktet til å følge opp mer enn det de vurderer at forholdet det meldes om faktisk krever, bare fordi elever bruker mobbeordet: «Jeg tror ikke de forstår hva mobbing betyr. Men sier de det, følger vi litt mer opp, og så kommer de kanskje dagen etter og sier at det er noe annet». Vi ser også i intervjumaterialet noe vi oppfatter som en feiltolkning av skolenes *vedtaksplikt* i opplæringsloven. I følge lovens § 9a-3 tredje ledd, har skolen plikt til å fatte enkeltvedtak dersom en elev eller forelder ber om tiltak som angår det psykososiale miljøet, herunder tiltak mot krenkende atferd som mobbing, diskriminering, vold eller rasisme. I motsetning til skolenes tolkning av handlingsplikten, der de som vi så ovenfor, legger et bredt krenkelsesbegrep til grunn, ser det ut til at en del i sterkere grad differensierer mellom mobbing og krenkelser når det gjelder hva som utløser vedtaksplikten. Flere beskriver en praksis der bruk av mobbeordet så å si *automatisk* utløser vedtaksplikten: «Det blir alltid et enkeltvedtak uansett, så lenge ordet mobbing har kommet opp». Det innebærer, slik en lærer formulerer det, at «papirmølla» knyttet til enkeltvedtak settes i gang. Det kan også innebære at det oppstår en situasjon der interessekonflikten mellom skolen og elever/foresatte knyttet til bruk av mobbebegrepet, blir særlig tilspisset: Elever og foresatte vinner på å bruke mobbeordet – uavhengig av hva slags form for krenkelse eller brudd på retten til et godt psykososialt miljø de oppfatter at eleven er utsatt for, fordi det i praksis utløser rett til oppfølging med de kravene til saksbehandling som enkeltvedtak innebærer. For skolen medfører denne

tolkningen at mobbeordet automatisk utløser merarbeidet og «papirmølla» som saksbehandlingen innebærer.

En kan tenke seg flere mulige uheldige konsekvenser til skolenes kontroll og korrigerende av elevenes bruk av mobbeordet. En er at det kan medføre en underrapportering av mobbing fra elever, både til skolens personale, i den nasjonale Elevundersøkelsen og skoleinterne elevundersøkelser. Ved en av skolene i utvalget forteller ledelsen at de hadde sett seg nødt til å gå så langt som å instruere elevene til ikke å bruke mobbebegrepet i det hele tatt, for å unngå at de overrapporterte mobbing i Elevundersøkelsen. Rektor sier videre at nå er det ingen elever ved denne skolen som bruker ordet mobbing lenger. For det andre kan det gjøre det vanskeligere for elever å fortelle om krenkelser som faller utenfor mobbedefinisjonen, dersom skolen og lærerne legger stor vekt på å kommunisere at det skal mye til før krenkelser blir mobbing. Det kan bli vanskeligere både ved at elever tviler på om det de opplever egentlig er alvorlig nok til å melde fra om, og ved at de blir i tvil om de blir tatt på alvor av lærerne om de melder fra. Satt på spissen, kan en risikere at «grensekontrollen» av et snevert mobbebegrep bidrar til en opplevelse hos elevene av en skjerpet bevisbyrde også for andre former for krenkelser.

ELEVERS DEFINISJON, FORHANDLINGER OG KONTROLL AV MOBEBEGREPET
I lys av de ovenstående funnene fra ledelses- og lærerintervjuer, er det ikke overraskende at vi i elevintervjuene finner at elevene kan den mest brukte mobbedefinisjonen svært godt, med noe variasjon fra skole til skole. Elevene er «skolerte helt fra barnehagen», som en sosialarbeider formulerte det. Det samme kommer fram i analysen av Elevundersøkelsen 2013, der det slås fast at når det spørres om hva elevene legger i begrepet mobbing, svarer de slik at det blir tydelig at de kan de tre sentrale elementene ved definisjonen som de voksne også refererer til (Wendelborg, Røe og Federici 2014: s. 26-7). Begrepet «krenkelser» brukes i liten grad av elevene. I samsvar med det lærerne beskriver, benytter de mer konkrete ord som erting, plaging, negative kommentarer, «blikking», knuffing, «bitching», baksnakking, ryktespredning, utfrysing og utestenging.

Også elevene i mellom finner vi at mobbebegrepet forhandles om og kontrolleres i praksis, om enn på en annen måte enn hos de voksne. Selv om elevene stort sett er drillet i den vanlige mobbedefinisjonen, finner vi at det

kommer fram litt andre forståelser av mobbing når elevene snakker om mobbing gjennom konkrete eksempler, eller når de snakker om andre de kjenner som har blitt utsatt for mobbing. Vi finner med andre ord en ulikhet mellom det vi kan kalle for barnas *forfektede* definisjon av mobbing, altså den definisjonen som elevene er drillet på, og deres *bruksdefinisjon* (Argyris og Schön 1996, ref. i NOU 2015:2) – altså måten elevene snakker om mobbing på, som viser hvordan de i praksis forstår mobbing.

Det er viktig her å understreke at elevenes bruksdefinisjon ikke er én ting; snarere varierer elevenes bruksdefinisjoner med kontekst og situasjon, og fra elev til elev med deres posisjon i klassen, deres personlighet og livserfaringer, og ikke minst med kontekst. For å illustrere dette tar vi i det følgende utgangspunkt i to ulike situasjoner: elever som i intervjusituasjonen ønsker å markere avstand til noen elever med mobbeerfaring, og deretter elever som selv har opplevd mobbing.

Da vi observerte og snakket med elever som i intervjuene viste tegn til å ville markere avstand til andre elever i klassen, ble det tydelig at avstand kan markeres ved å aktivt trekke disse elevenes mobbeerfaringer i tvil, eller ved å bruke andre elevers mobbeerfaringer mot dem på ulike måter. En måte kunne være å indikere i samtale med andre elever hvordan mobbeofferet ikke *egentlig* hadde blitt mobbet. I disse tilfellene formidlet elevene gjerne en oppfatning om at den som har blitt mobbet kan «skylde seg selv». Mobbing blir her gjerne forstått som å handle om egenskaper ved offeret, og ikke klassens eller skolens miljø. Slike individuelle egenskaper blir presentert gjennom at elevene med mobbeerfaring forstås som vanskelige å like, eller at de oppleves som for sensitive – parallelt til det vi i kapittel 7 skal se at noen lærere kaller «sarte unger». Mobbingen blir i disse tilfellene framstilt som på samme tid offerets egen feil, at det er kun innbilning eller at det er et tilfelle av overfølsomhet. Når barna i slike tilfeller for eksempel ser at mobbeofrene hadde venner samtidig som at de har blitt mobbet, eller at mobbeofrene sier at de har banket opp mobberne, er det ytterligere grunner til å trekke historiene deres i tvil.

En slik mobbeforståelse innebærer til dels en oppfatning om verdige og uverdige mobbeofre, ikke minst markert ved offerets svakhet, på to litt ulike måter. På den ene siden må offeret framstå som svak på riktig måte: Mobbeofferet kan ikke være sterkere fysisk eller sosialt, for har mobbeofferet venner på

skolen eller har banket opp mobberen, delegitimerer det mobbeerfaringen. På den andre siden kan ikke offeret være *for* svak når det gjelder motstandsdyktighet eller robusthet, fordi en antatt sensitivitet, sårhet eller svakhet er også med på å delegitimere mobbefortellingen. Gjennom elevintervjuer finner vi dermed at mobbeordet kan gis en egen makt, som er nært knyttet til det at medelevers mobbefortellinger kan forhandles om i den sosiale dynamikken i klassen.

I intervjuer med elever med mobbeerfaringer finner vi at disse i intervjusituasjonen snakker ganske annerledes om mobbing enn elevene ovenfor som er opptatt av å markere avstand til andre elever. Her finner vi at elevene enten underdriver mobbeerfaringen, unnlater å snakke om det, eller selv tar på seg skylden for hendelsene. Andre er tydelige på at de legger ansvaret på mobberne, og forklarer mobbingen med individuelle karaktertrekk som manglende empati eller med gruppepress – selv om de også kommenterer sider ved seg selv som de mener gjorde dem spesielt « morsomme » å mobbe. Vi finner også elever som understreker at det var *miljøet* som var dårlig i klassen de ble mobbet i – altså at de ikke hadde blitt mobbet på grunn av individuelle trekk som egen sårhet, men på grunn av situasjonelle forhold utenfor deres kontroll.

Det mest slående inntrykket fra disse intervjuene er elevers skamfølelse, som kommer fram både eksplisitt og implisitt gjennom kroppsspråk eller unnvikelser i intervjuene. Et eksempel er der en jente forteller om en langvarig og smertefull mobbesak som dreide seg om rasistiske slengbemerkninger og mer subtile nedtrykkingstaktikker fra en gutt i klassen. Hun avslutter fortellingen med at han også «kommenterer kropp og det er skikkelig flaut og fælt. Han sier sånn som at noen har store pupper og sånn». Uttrykket «flaut og fælt» dekker mye av følelsene som mange elever opplevde knyttet til mobbeerfaringer: skam og smerte. Også elever som selv hadde mobbet andre, formidler skamfølelse når de snakket om dette. Vi finner også tydelige tegn på skam hos elever som har kjent til at medelever ble mobbet, men ikke meldt fra, grepet inn eller støttet mobbeofferet. For eksempel så vi i et intervju med en vennegruppe av gutter hvordan en av guttenes fortelling om egen tidligere mobbeerfaring utløste tydelige tegn på ubehag hos vennene, som benyttet første anledning til å skifte samtaleemne.

3.3 Oppsummering

I dette kapittelet har vi undersøkt skolelederes, læreres og elevers forståelser av utfordringer og sentrale begreper når det gjelder elevene psykososiale miljø. Vi har sett at de skoleansatte oppfatter at utfordringene i elevmiljøet har endret karakter over tid fra synlig og utagerende til skjult og innagerende. Når det gjelder mobbing, definerer både personale og elever dette i samsvar med den etablerte mobbedefinisjonen: det handler om atferd som er «ondsinnnet», som gjentas og som skjer i en relasjon med asymmetrisk maktforhold. Videre har vi sett at ledere og lærere artikulere en bred forståelse av krenkelsesbegrepet. Generelt forstås krenkelser som at en elev blir utsatt for noe fra medelever som gjør at hun eller han blir lei seg eller ikke har det bra. De voksne gir uttrykk for at selve krenkelsesbegrepet er vanskelig å bruke overfor elevene, da bruker de heller ord som beskriver konkrete former for krenkelser. Blant de formene for krenkelser som konkretiseres, går følgende igjen i intervjuene med personale så vel som elever: erting, plaging, negative kommentarer, «blikking», knuffing, «bitching», baksnakking, ryktespredning, utfrysing og utestenging.

Selv om ledere, lærere og elever gir uttrykk for at mobbing i liten grad foregår ved deres skole, framstår mobbing som svært ladet. Hos de voksne ser vi en spenning, der de på den ene siden problematiserer mobbedefinisjonen: Den er så snever at den ekskluderer negative ord og handlinger som utgjør reelle utfordringer for elevenes psykososiale miljø. Særlig kriteriene om asymmetri og gjentakelse oppfattes også som vanskelige å avdekke og bevise. De oppfatter derfor at det er bra og viktig at krenkelsebegrepet blir innført i opplæringsloven; det gir dem ikke bare plikt, men også mandat til tidlig å ta tak i utfordringer som kan virke negativt inn på elevenes psykososiale miljø. På den andre siden er de voksne også opptatt av å kontrollere og forvalte en snever definisjon og bruk av mobbebegrepet. I møte med det de opplever som en inflasjon i bruken av mobbeordet, jobber de aktivt med elevene for å definere og avgrense hva mobbing er, og korrigere og stramme inn elevenes bruk av begrepet. Vi peker på flere mulige forklaringer til denne tilsynelatende paradoksale «grensekontrollen». Mobbing oppfattes som et uttrykk for at skolens personale og ledelse ikke har gjort jobben sin og et alvorlig brudd motplikten til å sikre elevene et godt psykososialt miljø, slik en rektor formulerer det: «Hvis det er mobbing, skulle vi gjort noe for lenge siden». Andre former

for krenkelser er noe personalet er opptatt av å avdekke, ta tak i tidlig og være gode til å håndtere. Men det at ulike typer krenkelser forekommer blant elever oppfattes i større grad som noe en må regne med at skjer; det forstås ikke i seg selv som uttrykk for utilstrekkelig innsats eller arbeid fra skolen side. Andre mulige forklaringer er bekymring for overrapportering av mobbing i Elevundersøkelsen: Skolene er svært opptatt av hvordan de skårer på denne undersøkelsen, og mobbeindikatoren blir tillagt særlig stor vekt som mål på skolens psykososiale miljø og kvaliteten på deres arbeid med skolemiljøet. En tredje grunn til å forhindre inflasjon i bruken av mobbebegrepet kan være å unngå unødvendig merarbeid. Selv om personalet gir uttrykk for at de mener det er viktig å undersøke å ta tak i alle tilløp til negativ atferd elevene i mellom, forteller flere hvordan de oppfatter seg forpliktet til å følge ekstra opp når mobbeordet brukes, selv i situasjoner der elever «kaster det ut» uten at det egentlig ligger noe under. Vi finner også eksempler på at vedtaksplikten i opplæringsloven fortolkes slik at mobbeordet automatisk utløser plikten til å fatte enkeltvedtak – og den «papirmølla» det innebærer.

Også blant elevene finner vi at mobbing er svært ladet, og at definisjonen og bruken av begrepet forhandles og kontrolleres. Vi så eksempler på at mobbeerfaringer kan brukes i forhandlinger om sosiale relasjoner og posisjoner i klassen. Elever med tidligere mobbeerfaringer kan bli tilkjent en større rett til å bli inkludert i vennskspsrelasjoner. Vi viste et eksempel der elever delegitimerte de tidligere mobbeerfaringene til en medelever, for legitimt å kunne avvise og markere avstand til dem. Her så vi en konstruksjon av et skille mellom verdige og uverdige mobbeofre, der både det å være for svak – og det å ikke være svak nok – innebærer at posisjonen som verdig mobbeoffer kan trekkes i tvil. Blant elevene finner vi videre at fortellinger om mobbing handler mye om skamhåndtering, enten det er en selv eller andre som var offer: Håndtering av egen skam og andres skam, eller påføring av skam og underlegenhet til andre i en allerede sårbar posisjon. Som for de voksne, er det også for elevene knyttet utilstrekkelighet og skam til at en ikke har gjort noe når andre elever har blitt utsatt for mobbing. Vi ser at elever som snakker om medelever som har blitt mobbet, peker på trekk ved offeret som sarthet, svakhet eller selvforskyldt isolasjon. Elever som selv har blitt mobbet, trekker i større grad fram faktorer ved miljøet eller mobberen når de skal forklare og forstå situasjonen.

I kapittel 7 skal vi trekke funn fra dette kapittelet videre inn i en analyse av hvordan forståelser og definisjoner blant personale og elever bidrar til å produsere «blinde flekker»: Utfordringer i relasjoner og samhandling mellom elever som går under lærernes radar, til tross for at de har en bred forståelse av krenkelser og en uttalt målsetting om nulltoleranse og å «ta alt». I de neste tre kapitlene skal vi beskrive og analysere de tre hovedstrategiene vi finner at skolene bruker i skolemiljøarbeidet: atferdsregulering, relasjonsarbeid og sosiale aktiviteter.

4 Atferdsregulering: Omsorgsfull kontroll

Dette kapitlet handler om den første av tre hovedstrategier i skolenes arbeid med å skape et godt psykososialt miljø: atferdsregulering. Med atferdsregulering mener vi virkemidler og praksiser rettet mot å regulere elevene til å oppføre på måter som oppfattes å fremme læring og gjennomføring av undervisningen – og et godt psykososialt miljø preget av trivsel og positiv samhandling.

Atferdsregulering er en helt sentral strategi for alle skolene i materialet. De har lagt vekt på å forbedre sine atferdsreguleringsmetoder i både lærings-situasjoner og friminutt, gjennom utviklingsarbeid rettet mot klasseledelse og inspeksjon. Til grunn ligger et sammenfallende rasjonale om at løs struktur, utydelige regler og rammer, inkonsekvent sanksjonering og svak regulering åpner for elevatferd og dynamikker med negative konsekvenser for læring, relasjoner, trygghet og trivsel. Samtidig er det en gjennomgående oppfatning blant de voksne i skolene at god og effektiv regulering ikke bare handler om grenser og kontroll – det må gjennomføres med varme og omsorg.

Derfor har vi valgt å bruke begrepet «omsorgsfull kontroll» for å beskrive et omforent ideal for den atferdsreguleringen som personalet ønsker å få til – og dette sammenfaller også med elevenes beskrivelser og våre observasjoner av praksis på tvers av skoler. Vi finner imidlertid variasjoner når det gjelder hva som reguleres og hvordan: Noen skoler praktiserer *intensiv* atferdsregulering i form av praktisk atferdstrening, særlig detaljert og «tett på» korrigerende av regelbrudd og følelsesuttrykk, samt begrenset bruk av elevstyrte arbeidsformer.

I dette kapitlet ser vi nærmere på de formene for atferdsregulering som praktiseres i friminutt og læringssituasjoner. Vi presenterer skolenes rasjonale og begrunnelser, hvordan atferdsreguleringen gjennomføres i praksis og vurderinger fra elever og personale. På bakgrunn av funn og analyser kommenterer vi også hva som ser ut til å være særlig «virkosomme elementer» i strategiene – og utfordringer og dilemmaer knyttet til dem.

4.1 Atferdsregulering i friminutt: Forsterket inspeksjon

Med utgangspunkt i undersøkelser som viste at over halvparten av all mobbing foregikk i skolegården, ble friminuttene tidlig pekt på som sentral arena for forebyggende mobbearbeid i skolen (Olweus 1992). Olweus' anbefalinger om

gode inspeksjonssystemer og økt lærertetthet støttes også av nyere studier. En gjennomgang av hvilke elementer i anti-mobbeprogrammer som er mest virksomme, konkluderer med at tilsyn av lærere i skolegården var et av de mest effektive tiltakene og framhever at antimobbetiltak bør legge vekt på økt tilsyn i friminutt (Farrington og Ttofi 2009). Skolene i vårt materiale har gjennomgående forsterket sine inspeksjonssystemer, både skoler med og de fleste skolene uten program.

I de skoleansattes fortellinger om hvordan de har styrket og endret inspeksjonssystemene legger de vekt på økt voksentetthet for å unngå områder uten tilsyn. Noen av skolene har organisert aktivitetstilbud i storefri til områder der det er lett for de voksne å kontrollere elevene, og en skole har også utvidet storefri ved å korte ned på de små friminuttene uten organiserte aktiviteter der elevene er mer spredt. Flere framhever også som nytt at de nå har en uttalt forventning om at alle lærere har ansvar for å observere og involvere seg, ikke bare når en er på inspeksjonsvakt og ikke bare overfor elever en underviser.

I tillegg beskriver de at de har arbeidet for å heve *kvaliteten* på inspeksjonen. Flere understreker at «den nye inspeksjonen» representerer et brudd med en holdning og praksis der inspeksjonsoppgaven ikke tas på alvor, men oppfattes som en «sur plikt» og hvor det er lett å henfalle til pauseprat med andre kolleger på inspeksjon. Gjennomgående krav til inspektørene er at de faktisk aktivt observerer, er tydelig tilstede (mange bruker vester), er tilgjengelige og aktivt tar kontakt med elever og benytter anledningen til relasjonsbygging, at de undersøker og griper inn når de ser noe som kan være bekymringsfullt, og at de har lav terskel for å melde videre til kontaktlærere, sosiallærer og ledelse – kort sagt, viser «nulltoleranse» i praksis, som disse lærerne ved en ungdomsskole som nylig har vært gjennom en snuoperasjon, forteller:

Lærer 1: Vi får ikke lov til å stå to lærere sammen med kaffekopp og prate, vi må gå alene og være tilgjengelige, se dem og de ser oss.

Lærer 2: Vi har jo de som må passes på litt. Og så har vi hallen som er oppe på vinteren, der er alle forskjellige typer elever. Alle spiller ikke, men halve skolen er der. Der er det to lærere. Vi sitter øverst på tribunen og har oversikt.

En av barneskolene vi studerte har jobbet spesielt med å utvikle en egen variant av inspeksjonssystem i kjølvannet av at de implementerte Olweus-programmet. Skolen har et fast inspeksjonsteam av lærere som har særlig engasjement og motivasjon for inspeksjonsarbeidet, og som kompenseres i form av fritak fra andre typer «interntjenester». Inspeksjonslærerne fører logg fra hver inspeksjon og har ansvar for å melde videre til kontaktlærere. Inspeksjonsteamet har en egen leder og teamet har jevnlig møter. Ved denne skolen trekker ledelsen fram inspeksjonssystemet som en av de viktigste grunnene til at de har et godt miljø og lite konflikter blant elevene:

Intervjuer: Kan dere nevne noe som er særlig bra i elevmiljøet?

Rektor: (...) For eksempel i inspeksjon, så ser vi at vi har veldig få konflikter ute. Og det tror jeg henger sammen med det inspeksjonssystemet vi har. Hvor vi har åtte lærere som er ute, fire om gangen. Og det var et konkret resultat etter Olweus-jobbing. Hvor vi fant ut at for det første er det viktig å ha de ute som synes det er en ålreit del av jobben. Og samtidig er det viktig at ungene som er ute forholder seg til færrest mulig voksne. Og vi ønska ikke å ha en sånn deling midt i friminuttet, for det hadde vi før, og da kan det lett bli sånn at 'jaja, nå skal jeg inn, så da får den andre ta det', eller sånn. Vi ønska å ha engasjerte og motiverte lærere ute.

Skolen inngår ikke i observasjonsmaterialet, og vi har ikke grunnlag for å vurdere om dette systemet hadde særlig virkning på miljø og atferd i friminuttene. Vi trekker det likevel fram her, fordi personalet ved denne skolen satte ord på noen muligheter ved inspeksjonen som supplerer de vanlige som går igjen ved de andre skolene: *Kontinuitet* og *spesialisering* gjør det lettere for inspeksjonslærerne å se og forstå hva som skjer mellom elevene, hva de skal se etter, om det er konflikter under oppseiling, om noen går alene ofte og over tid osv. Dessuten får både elevene og de andre lærerne færre inspeksjonslærere å forholde seg til. Man vet hvem man skal spørre om hvilke regler som gjelder i friminuttene. Det gjør det også enklere for kontaktlærere å «bestille» ekstra observasjon av bestemte elever og samarbeide om ekstra oppfølging. Organiseringen innebærer i vår fortolkning også en strategisk bruk av lærerressurser – lærere med særlig interesse for og kompetanse i relasjonsarbeid med elever – som også kompenseres. Når de i tillegg utgjør et eget team med leder og fast

møtetid, har skolen lagt til rette for en kontinuerlig erfaringsdeling, «reflekterende praksis» og videreutvikling av inspeksjonen.

I intervjuene gir elevene entydig uttrykk for at de synes det er fint og viktig med mange voksne tilstede i friminuttene som «ser hva som skjer» og har lav terskel for å ta kontakt, bry seg, spørre om det er noe og bidra til å løse konflikter. I intervjuutdraget under siteres en elev som relativt nylig har byttet skole på grunn av mistrivsel og mobbing. På spørsmål om hvorfor han synes miljøet er bedre ved den nye skolen og hva de kunne gjort annerledes ved den gamle skolen, trekker han nettopp fram høyere voksentetthet og strengere atferdsregulering i friminutt:

Mye! (...) De skulle hatt lærere ute i skolegården. I lillefri var det ingen der. Da kunne man gjøre hva man ville, for det var ingen som passet på. (...). Her er det strengere regler, men bra regler (...). Her mobber nesten ingen, mens der mobbet nesten alle. Her er det mobbefritt.

Elever og personale peker imidlertid også på noen utfordringer i skolenes arbeid med å gjennomføre den nulltoleranse-baserte atferdsreguleringen i friminuttene. Det er ikke alltid at lærere faktisk «ser hva som skjer», selv om de er tilstede og i utgangspunktet har oppsyn med et område. Og selv med høy voksentetthet og prioritering av «risikoområder», er det ikke mulig å dekke opp alle områder til enhver tid. Både personalet og elevene forteller at det særlig er i de små friminuttene uten aktivitetstilbud, og på vei til og fra aktivitetstilbud i storefri, at det skjer negative episoder mellom elevene. Da svinger de i ganger og trapper, bak hjørner og i kroker, og uansett hvor høy voksentetthet en har i inspeksjonsordningen, er det ikke mulig å være tilstede med voksne blikk overalt.

4.2 Atferdsregulering i læringssituasjoner

Atferdsregulering i læringssituasjoner er et annet område der idealet om «omsorgsfull kontroll» kommer fram på tvers av skolene vi studerte. Dette kan forstås som en overskridelse av den klassiske kontroversen mellom «autoritær disiplin» vs. «elevorientert dialog». Idealet og diskursen som preger personalets

begrunnelser og praksiser handler om å være «tydelige, grensesettende, korri-gerende, støttende og varme voksne».⁵

Det er særlig gjennom utviklingsarbeid knyttet til *klasseledelse* at skolene i utvalget har arbeidet med å styrke lærernes metoder for atferdsregulering i læringssituasjoner. Målet har vært både å skape gode betingelser for arbeidsro og gjennomføring av undervisningen – og for et godt psykososialt miljø preget av trivsel og positiv samhandling mellom elevene og mellom lærer og elever. I dette utviklingsarbeidet har skolene trukket på ulike kilder som alle har klasseledelse som sentralt element: Utdanningsdirektoratets satsing «Bedre læringsmiljø», i læringsmiljø- og antimobbeprogrammer og eksterne kompetansemiljøer. Selv om inspirasjonskildene er forskjellige, oppfatter vi likevel at skolene i praksis opererer med en slags felles mal for klasseledelse. Noen av skolene praktiserer i tillegg særlig intensiv atferdsregulering i læringssituasjonene. I det følgende vil vi først beskrive hovedprinsippene i den felles malen, og så se nærmere på de mer intensive reguleringsformene.

EN FELLES MAL FOR «TYDELIG KLASSELEDELSE»

Gjennom intervjuene og observasjonene fikk vi som nevnt, inntrykk av at alle skolene nærmest satt med samme overordnede mal for hvordan lærings-situasjoner skal ledes og gjennomføres. Benevnelsen «tydelig klasseledelse» fanger opp hovedprinsippene for denne malen – som både i teori og praksis handler om tydelig kontroll og omsorg:

- **Tydelig regi og struktur på innhold og form i undervisningen:** Tydelig markering av oppstart, med formidling av læringsmål og plan for timen, variasjon mellom arbeidsformer (plenum, to-og-to, individuelt arbeid) i relativt korte økter der lærer beskriver hva de skal gjøre i økta som kommer, avslutning av timen med oppsummering og plan for videre arbeid med temaene.
- **Tydelig regi og struktur på den sosiale samhandlingssituasjonen:** Lærer markerer at hun/han «tar plass» og styrer klasseoffentligheten, starter opp

⁵ Dette idealet kan knyttes til begrepet om «autoritative voksne», som gjenfinnes i litteratur om foreldreskap (Baumrind, 1991; Ulvund 2009) om klasseledelse i skolen (f.eks. Nordahl, Sørli, Tveit, & Manger 2003; Roland & Vaaland 2001) og om voksne i barnehagen (Roland & Størksen 2011).

med felles hilsing (eventuelt også håndhilsing på alle elever på vei inn i klasserommet) og venter til alle elevene følger med og samler fokus fra alle i plenumsøktene og i overgangene mellom økter med mindre grupper eller individuelt arbeid.

- **Positiv forsterking, anerkjennelse og støtte:** For å stimulere og forsterke sosial og faglig mestring gir lærere konkrete positive tilbakemeldinger på atferd og faglige bidrag, i klasseoffentligheten og i en-til-en-oppfølgning underveis i timen, og tilstreber å «se», oppmuntre og støtte de som trenger det.
- **Effektiv korrigering og sanksjonering av regelbrudd:** Lærer håndhever de vanlige og etablerte reglene for klasseromsatferd, både når det gjelder arbeidsro og orden – og respektfull oppførsel overfor medelever og lærer. Framfor *ignorering* eller *konstatering* av regelbrudd (av typen «nå syns jeg det ble litt mye prat her, dere», «dere er jammen livlige i dag, folkens», «jeg klarer ikke å undervise når dere holder på sånn» (jf. Lyng 2004) gjennomfører lærer aktiv korrigering og sanksjonering ved hjelp av virkemidler som spenner fra å stoppe helt opp med undervisningen til den aktuelle eleven har korrigert atferden, sende skarpe blikk, gi tydelig og uttalt instruksjon om å slutte med det aktuelle regelbruddet, flytte elever fra hverandre, til varsel om anmerking og ringe hjem (noen sendte elevene konsekvent til miljøarbeider ved regelbrudd). Vi observerte ikke bruk av sanksjonsformer eller autoritetsstrategier som kan innebære krenkelser av elever eller produksjon av forakt, som fiendtlighet, hån, ydmykelse eller nedverdiggende humor (jf. f.eks. Søndergaard, Plauborg, Szulewicz et al. 2014) eller kontraproduktiv sanksjonering der lærere mister tålmodigheten, eksploderer og vil gi elever «en lærepenge» osv. (f.eks. Ogden 2013).

INTENSIV REGULERING AV ELEVATFERD

Mens disse hovedprinsippene for tydelig klasseledelse er gjennomgående i materialet, er det noen skoler som i tillegg praktiserer en enda mer intensiv atferdsregulering i læringssituasjoner. Dette kommer til uttrykk ved at reglene for elevatferd og for hvordan lærerne skal håndtere regelbrudd er mer detaljerte, formaliserte og standardiserte og at lærerne praktiserer en form for regulering som er mer «tett på» elevene i læringssituasjonene.

Denne mer intensive formen for atferdsregulering finner vi ved skolene i utvalget som har implementert programmet PALS, som nettopp baserer seg

på pedagogiske prinsipper og praksiser for atferdstrening og -regulering som skiller dem fra de andre skolemiljøprogrammene som inngår i denne studien. I tillegg blir intensiv regulering av elevatferd i læringssituasjoner praktisert ved skoler som nylig har gjennomgått «snuoperasjoner», eller som oppfatter at de hadde et «utfordrende elevgrunnlag». Ved disse skolene er rasjonale bak den intensive reguleringspraksisen nettopp knyttet til skolens historie og/eller elevgrunnlag. De har erfaringer med elevmiljø der høye mobbetall opptrådte sammen med hærverk, høyt konfliktnivå, vold og elevgrupper og gjenger som «hadde tatt makta» i og utenfor klasserom. De opplever at den intensive atferdsreguleringen har gitt dem verktøy de tidligere manglet til å håndtere og forebygge utfordringer knyttet til krenkelser og mobbing så vel som problematferd mer generelt, mens de tidligere måtte bruke mye tid og krefter på «brannslukking». De skolene som oppfatter at de har «utfordrende elevgrunnlag», begrunner i tillegg betydningen av den intensive atferdsreguleringen med at når mange av elevene mangler vanlig regel- og atferdskompetanse, eller «vanlig folkeskikk» som flere lærere og ledere sier, krever det spesifisering, innlæring og trening av regler – og stram, «tett på» og enhetlig regulering fra lærernes side:

Lærer 1: Det er ganske utfordrende å stå her år etter år. Det er mye atferd, fortsatt. Vi føler at mange mangler litt hjemmefra, som jeg tidligere var vant til at man lærte hjemme, om hvordan man oppfører seg ute.⁶

Lærer 2: Folkeskikk liksom. (Lærere ved barneskole)

Vi finner tre former for intensiv atferdsregulering: praktisk atferdstrening, hyppig og «tett på» korrigerende og sanksjonering samt begrensning i omfanget av elevstyrte arbeidsformer. *Praktisk atferdstrening* i form av konkrete instruksjoner og trening når det gjelder orden og oppførsel, er en vanlig del av opplæringen på småtrinnet. Flere ansatte ved ungdomsskoler gir imidlertid uttrykk for at barneskolene de får sine elever fra «jobber så lite med atferd» at de måtte

⁶ Skolekretsen til denne skolen har på kort tid endret sosio-økonomisk profil, fra overvekt av majoritetsbefolkning fra middelklasse til minoritetsbefolkning med lav sosio-økonomisk status.

bruke det første halvåret av åttendeklasse til «innskoling», der de blant annet bruker mye tid på å trene på og «drille» elevene i vanlig klasseromsatferd som er spesifisert og brutt ned på relativt detaljert nivå.

Satt på spissen, ekspliserer og formaliserer reglene det flere ledere og lærere kaller «vanlig folkeskikk»: etablerte og velkjente regler knyttet til «ro og orden» (møte presis, ha med riktig utstyr og materiell, levere lekser i rett tid, bidra til arbeidsro, rekke opp hånda osv.) og «oppførsel» overfor andre («vis respekt for medelever og voksne» osv.). Slik trening kan også omfatte hvordan man ter seg i gangene (holde armer og bein for seg selv, gå rolig – ikke løpe, rope, knuffe osv.) og i samlinger med resten av trinnet eller hele skolen.

En av ungdomsskolene vi studerte har inngått et tett samarbeid med barneskolene og barnehagene i deres skolekrets om felles regler og standarder for atferd. Både ledelsen og lærerne ved denne ungdomsskolen snakker mye om hvordan de opplevde at denne samkjøringen mellom oppvekstenhetene har vært en svært viktig faktor i den markante bedringen de erfarte i elevmiljøet, både når det gjaldt orden og oppførsel generelt og reduksjon av konflikter, krenkelser og mobbing. Mens de i starten av «snuoperasjonen» opplevde at de måtte bruke et halvt år på å «oppdra» elevene, er det ikke nødvendig lenger nå som de har felles regler som barna lærte tidlig og som ble tydelig og konsekvent sanksjonert:

Det vi så, det var genialt: Disse uforskammede ungene, de kom jo fra et sted. Det var frislipp i barnehagen, der var det en pedagogisk tanke om at barn vet best. Ville de ikke ha på seg votter om vinteren, så slapp de det. For de ustrukturerte ungene som kom fra ustrukturerte hjem, helte jo det bensin på bålet. Vi måtte drive et halvt år på oppdra dem. (...) Det med elevstandardene var implementert, det tok 2–3 år, og da begynte vi å få elever fra barneskolen som kjente standarden. Og det var ganske interessant! For hvert år jeg skulle ønske velkommen, ble det bedre. Nå er det nesten militær disiplin. Det første møtet med de nye åttendeklassingene er på en måte et slags målebarometer. (...)

Jeg tror det samarbeidet er viktig. De som begynte i åttende nå, de har jobba med elevstandardene helt siden de gikk i barnehagen. Det forplanter seg nedover. Det tar tid å få til en sånn endring, men åttendeklassene våre har vokst opp med elevstandarder. Om et par år

vil alle elevene ha vokst opp med det. De jobber mye mer med det på barneskolen. Da slipper vi å jobbe så mye med det, ting er mer på stell når de kommer hit, vi kan ta det faglige. (Ledelse ungdomsskole)

Den andre formen for intensiv atferdsregulering i læringssituasjoner kommer til uttrykk ved *intensiv, hyppig og «tett på» korrigerings og sanksjonering* ved minste tilløp til at elever småprater, distraheres eller ikke jobber med oppgaven. Dette så vi særlig tydelig i timer med flere enn en voksen tilstede, der assistent eller to-lærer hadde særlig ansvar for korrigerings og sanksjonering og gikk bort og sto «tett på» elever til de sluttet med den uønskete atferden eller hjalp dem til å finne fokus igjen, inkludert faglig hjelp hvis det var det som hadde utløst distraksjonen. Lærere som var eneste voksen i læringssituasjonen kunne oppnå samme stramme regi ved å ha lav terskel for «skarpe blikk», streng verbal irettesettelse, ved å gi eller true med anmerkning osv. Flere skoler, både med og uten læringsmiljø-/anti-mobbeprogrammer praktiserte ulike «følgeseddelsystemer» der regelbrudd i timen medfører at lærer fyller ut en «følgeseddel» hvor regelbruddet beskrives, og eleven må forlate timen med en gang og ta med seg følgeseddelen for videre oppfølging hos en i skolens ledelse eller en ansatt med sosialpedagogisk funksjon.⁷

Selv om metodene og virkemidlene varierer, ligger en sammenfallende forståelse av «nulltoleranse» for uønsket atferd til grunn: svært lav terskel for å korrigere og sanksjonere tilløp til regelbrudd. Vi så også eksempler på denne «nulltoleransen» i praksis, både i observasjonene av reguleringspraksis i klasserommene, og ved at det skulle lite til før lærere meldte bekymring til resten av teamet når de hadde opplevd tilløp til uønsket elevatferd i egen time og tok initiativ til å diskutere om de skulle sette i verk tiltak. Ved flere anledninger opplevde vi dette etter timer vi hadde observert, der vi selv ikke oppfattet den aktuelle elevatferden som problematisk eller forstyrrende.

⁷ Ved noen skoler skulle elevene få et varsel og mulighet til å korrigere seg selv før følgeseddel ble skrevet ut.

En tredje type virkemiddel i intensiv atferdsregulering i læringssituasjoner finner vi ved skoler som velger å *begrense elevstyrte arbeidsformer* til et minimum⁸ I den grad de praktiserer arbeidsformer som prosjekt- og gruppearbeid, blir alle elevgruppene plassert slik at lærerne har god oversikt over dem.

VIRKSOMME ELEMENTER, UTFORDRINGER OG DILEMMAER

På tvers av skolene i materialet framhever ledere og lærere at utviklingsarbeid knyttet til klasseledelse har bidratt vesentlig til bedre psykososialt miljø i læringssituasjonene. Vi har skissert en slags «mal» for *tydelig klasseledelse* som fanger opp felles kjerneelementer som går igjen i intervjuer og observasjoner: tydelig regi og struktur på innhold og form i undervisningen, tydelig regi og struktur på den sosiale samhandlingssituasjonen, positiv forsterking, anerkjennelse og støtte, samt effektiv korrigering og sanksjonering av regelbrudd. Etter vår vurdering utgjør disse kjerneelementene sentrale og virksomme virkemidler i en form for «omsorgsfull kontroll» som bidrar positivt til viktige aspekter ved et godt psykososialt miljø i læringssituasjoner: Høy grad av arbeidsro og begrenset omfang av negativ uformell samhandling mellom elevene. De fleste læringssituasjonene vi observerte var kjennetegnet av arbeidsro, med få forstyrrelser av lærer og undervisningen. Det var også lite synlig uformell utenomfaglig kommunikasjon mellom elevene, verbal så vel som non-verbal.

Disse observasjonene står i skarp kontrast til observasjoner av lærings-situasjoner som vi har gjennomført i forbindelse med tidligere studier. Vi har tidligere beskrevet hvordan *utydelig* klasseledelse får negative konsekvenser for det psykososiale miljøet, både i form av dårlig arbeidsro og konflikter og krenkelser mellom elever. Vi har beskrevet hvordan manglende grenser og lærerautoritet produserer frustrasjoner, motreaksjoner og bråk blant elever, som skaper grobunn for splittelse og en gjengdannelse som presser elever inn i trange roller som har store konsekvenser for trivsel, skoleinnsats, motivasjon og identitetsutforming (Eriksen 2013, Eriksen 2014). Vi har også sett hvordan lærere som «abdiserer» som klasseleder overlater klasserommets scene til sosiale dramaer med egne uformelle regler og elevroller, der det ikke bare er rom for – men også forventet – at elever systematisk opptrer på måter som produserer

⁸ Dette må ikke forveksles med elevaktive arbeidsformer, som godt kan gjennomføres i lærerstyrte læringssituasjoner.

uro, sabotasje, motstand og tilbaketrekking fra læringsfellesskapet – og negative relasjoner og samhandlingsmønstre mellom elever og lærer-elev (Lyng 2004a, Lyng 2004b, Lyng 2007). Med utgangspunkt i våre tidligere observasjonserfaringer var møtet med læringssituasjonene ved feltarbeidsskolene i materialet til denne rapporten så å si et «omvendt praksissjokk» for oss: De ordinære læringssituasjonene ga i så liten grad data om uformell samhandling mellom elever at vi ba spesielt om tips til læringssituasjoner med «løsere» struktur som vi også kunne observere.

Også i dette materialet observerte vi imidlertid en del «bekreftende unntak» der det var tilløp til uformelle «sosiale dramaer» og elevopptredener som vi kunne kjenne igjen fra våre tidligere observasjoner. Dette var lærings-situasjoner som ble gjennomført med liten grad av kontroll eller omsorg – og på ulike måter medførte at læreren mistet grepet eller regien på den sosiale samhandlingen, selv om de hadde tydelig plan og struktur for innhold og arbeidsformer. Det var på den ene siden lærere som ikke fikk til å etablere respekt, autoritet og å gjennomføre effektive sanksjoner av regelbrudd. I andre tilfeller fikk lærerens fokus på regler – kombinert med lite formidlet varme og omsorg – kontraproduktive konsekvenser i form av åpne konflikter og makt-kamper mellom lærer og elever, som også virket negativt inn på samhandlingen elevene imellom.

Når vi kontrasterer de «vellykkede» læringssituasjonene vs. de «bekreftende unntakene» samt læringssituasjonene i våre tidligere studier, er det med andre ord følgende elementer som peker seg ut: At læreren har tydelig regi på den sosiale samhandlingen i klassen og kombinerer effektiv sanksjonering av regelbrudd med omsorg og varme. Også elevene framhever dette i intervjuene. Dette sammenfaller også med tidligere kvalitative elevstudier; «dem må være strenge, men på en grei måte lissom» (for eksempel Lyng 2004a).

Med den tydelige klasseledelsen som gjennomgående ble praktisert i de klassene vi observerte, var læringssituasjonene altså i liten grad arena for synlig elevatferd som virker direkte negativt inn på det psykososiale miljøet og relasjoner mellom elever og lærer-elev. I de mest intensivt regulerte lærings-situasjonene opererte lærerne med en «nulltoleranse» og et mål om å «ta alt» av regelbrudd. De hadde også en lavere terskel for å oppfatte uro og uformelle elevopptredener som problematisk og i konflikt med idealet for en god time.

I alle klassene i feltarbeidet forekom likevel psykososiale utfordringer. For det første så vi elever som systematisk opptrådte svært tilbaketrukket, og som stille eller mindre stille meldte seg ut av læringssituasjonen. Vi observerte også tilfeller av negativt ladet samhandling der elever med lav status, eller som var utenfor vennegrupper, tok initiativ til kontakt med medelever med høy status/innenfor vennegruppe og ble møtt med avvisning eller ignorering, uttrykt ved manglende respons eller megetsigende uinteressert, «tomt» eller nedlatende blikk. Og selv i klasser der lærerne praktiserer intensiv regulering, finner vi elever som forteller om systematiske krenkelser som omfattes av den etablerte definisjonen av mobbing – men som gjennomføres på måter som går under lærernes «radar». Dette understreker at det også i læringssituasjoner – som i friminutt – er grenser for hvor langt en kan komme med atferdsregulering når det gjelder å forebygge krenkelser og andre former for samhandling med negative konsekvenser for elevers psykososiale miljø.

Et dilemma ved intensive former for atferdsregulering er også at de kan virke begrensende på det psykososiale miljøet. På den ene siden var de mest intensivt regulerede læringssituasjonene høyst imponerende å observere. De var svært velkomponerte og ekstraressurser i form av to-lærer eller assistent ble ikke bare brukt til intensiv «kontroll» i form av korrigering og regulering av atferd, men også til intensiv «omsorg» i form av støtte og hjelp. På den andre siden: mens en med litt løsere struktur – og mindre «tett på» regulering – risikerer noe mer uformell samhandling som også kan ha negativ karakter, er det et dilemma ved den mest intensive reguleringsvarianten at den både kan begrense fagrelatert elevinvolvering i klasseoffentligheten – og at den gir lite rom for uformell samhandling som kan virke *positivt* på det psykososiale miljøet i klassen.

Ved en av skolene der vi observerte mest intensiv regulering i lærings-situasjonene, nevnte flere av lærerne at elevene var så stille og lite aktive i timene. De antok at det skyldtes at elevene fortsatt var litt usikre og utrygge på hverandre, og forsøkte å legge til rette for mer elevinvolvering ved å dele inn i mindre elevgrupper i timer med muntlige aktiviteter, bruke ekstra lærer- og assistentressurser til støttende «pep-talk» med enkeltelever før framføringer osv. De koplet imidlertid ikke det at elevene var så stille og lite frampå til den intensive og «tett på» reguleringspraksisen. Elevene ved denne skolen ga i intervjuene uttrykk for at de på den ene siden synes det var bra at lærerne hadde

så sterk kontroll. Slik vi fortolker det, støttet de også de langt på vei den stramme strukturen og intensive reguleringen i timene – fordi den ble kombinert med varme, omsorg og relasjonsbygging. Samtidig etterlyste elevene mer humor i timene. Derfor ble det også et kjærkomment avbrekk med lærings-situasjoner der lærere ikke fikk til å gjennomføre den intensive reguleringen så effektivt – og der noen elever dristet seg til å utfordre læreren og bryte klasseromsregler:

- Vi er på en måte den skoleflinke klassen, mens den andre er mer rampete og bøllete.
- Jeg syns det er en del bøllete gutter i den klassen vår også jeg. Det er litt gøy og da.
- Jeg er veldig glad at jeg kom i den klassen jeg kom i. (Flere stemmer i). Det er jo gøy at det skjer noe i klassen også da. At ikke alle gjør bare det læreren sier. Det må jo skje noe gøy også da.
- Vi er ganske faglig fokuserte, vi vet når vi kan tulle og når vi må skjerpe oss.
- Og guttene (navngir uformell leder og guttegjengens leder) elsker å terge og tulle med (lærer), det er morsomt.

(Elevintervju, jenter, ungdomsskole)

Vi tolker det som at verdsettingen av disse regelbruddene ikke handler om at de *saboterer* læreren eller undervisningen – de får verdi fordi de er så morsomme at alle bare må le, og dermed definerer en situasjon som løser opp litt, fordi humor – og det å ha det gøy og le sammen innimellom – er så viktig for å skape god stemning, oppleve samhold og følelse av fellesskap. Sagt på en annen måte, gir de uttrykk for at mer allmenne samværsroller som «klovnen» og «narren» bidrar til god stemning også i klasserommet (for eksempel Lyng 2004a, Lahelma 2002) og at de setter pris på at medelever tar på seg disse rollene – og at det er rom for at de gjør det.

Til slutt vil vi peke på noen dilemmaer knyttet til en form for intensiv atferdsregulering som vi observerte ved barneskolen som inngår i feltarbeids-materialet: instruksjon i og korrigerende av elevenes *følelsesuttrykk*. Utdraget fra feltnotater under viser hvordan læreren forbereder klassen før de skal trekke

nye «læringspartnere» – den medeleven de skal sitte sammen med og ha som hovedsamarbeidspartner de neste to ukene:

Læreren sier til klassen: Nå skal vi ta læringspartner. Det er to uker siden sist.

Hva er det viktig å tenke på da når vi trekker en ny person? Du veit ikke hvem det er på forhånd. Hva er det viktig å tenke på?» Mange hender strekker seg opp i lufta.

Lars: Hvis du ikke vil sitte med han, trenger du ikke si nei, for eksempel.

Læreren: Hva skal du gjøre i stedet, da?

Lars: Bare holde det inne kanskje?

Mari: Man kan ha et positivt kroppsspråk.

Læreren: Hvem kan mime det det? Heidi og Hanna?

Heidi tar oppdraget: hun himler overdrevent med øya, trekker hodet tilbake i avsky. Hanna mimer glede – smiler bredt og stikker tommelen entusiastisk i været. Heidi sier: Og så kan man ikke si 'det er akkurat deg jeg vil ha!' For da kan man jo skjønne det.

Læreren oppsummerer hvordan elevene skal reagere: Når du får ny læringspartner, skal du ta i hånda, si at er hyggelig, men du må mene det. Det blir nesten som et skuespill. Et skuespill, – men dere må mene det.

I dette eksempelet ser vi hvordan elevene instrueres i å holde tilbake uttrykk for egne følelser av hensyn til andres følelser. For å avverge risikoen for at noen elever føler seg såret, avvist eller mindre likt enn andre, instrueres alle til å legge bånd på følelser for mishag så vel som begeistring over hvem de får som læringspartner. Vi ser også at læreren bruker skuespill som metafor, og også trekker fram et prinsipp som benyttes i «method acting», i beskrivelsen av *hvordan* de skal få til å presentere et riktig følelsesuttrykk på den rette måten og med høy nok kvalitet: For at formidlingen av at en synes det er hyggelig (men ikke fantastisk) å være sammen med den nye partneren skal bli god og overbevisende nok må en nesten spille skuespill – bare at en må mene det.

Denne læreren setter også ord på rasjonalet bak å gå såpass spesifikt og intensivt til verks i en refleksjon over elevenes oppførsel overfor en medelev som opptrer mer «barnslig» enn de andre. Hun tar for eksempel med seg filmer med Barbie og ponnier når de får se på film, mens de andre tar med filmer som strekker seg mot ungdomstida. Allikevel blir hun behandlet fint av de andre elevene, forteller læreren. Hun utdyper hvorfor hun oppfatter at den reguleringen av følelsesuttrykk har vært viktig for å få til dette: «De andre elevene i klassen er jo så snille, men hadde det vært en annen klasse hadde det ikke gått bra. Det er jo noen sterke personligheter her. Man kan jo tenke seg hva som hadde skjedd om de fikk blomstre helt opp og si hva de ville eller tenkte om hverandre», sier læreren.

I alle kulturer er det å lære regulering av uttrykk for følelser eksplisitte og implisitte komponenter av sosialisering og oppdragelse, og hvilke følelser som er mer og mindre tillatt å vise fram varierer med kulturspesifikke sosiale normer. I vår kultur er det forventet at vi skal kunne klare å regulere ned uttrykk for egne sym- og antipatier overfor andre i offentlige og semi-offentlige sosiale situasjoner der ikke alle har nære relasjoner til hverandre; i den grad at det både kan såre andre og skape dårlig arbeidsmiljø og samarbeidsklima hvis vi ikke klarer det.

Allikevel reiser eksempelet over noen spørsmål og dilemmaer. For det første: Hvor snevre rammer og strenge grenser for følelsesuttrykk er det hensiktsmessig å operere med? Mange ledere og lærere setter ord på at de også har som målsetting å «lære barna å bli robuste også». I kapittel sju skal vi vise hvordan dette kan trekkes på som rasjonalisering og legitimering når en ikke får til å løse konflikter eller forebygge krenkelser. Vi tenker imidlertid at eksempelet over kanskje også omfatter former for negative tilbakemeldinger som elevene ville ha godt av å lære seg metoder for å håndtere – framfor å prioritere å instruere dem i metoder for å unngå at de forekommer. Alle vet at ikke alle liker hverandre like godt, og selv om en regulerer ned åpne følelsesuttrykk for sym- og antipatier så har de en tendens til å «tyte ut» på ulike måter uansett. Det kan være vel så viktig for å mestre livet å lære seg å erkjenne at jeg ikke kan være like godt likt av alle, og for elevene som opplever at få liker dem, kan erkjennelsen av det er slik være et første skritt på veien til å få hjelp av læreren til å endre på det.

Et annet dilemma som eksempelet illustrerer, handler om den metoden elevene læres til å bruke. Som nevnt, minner det om «method acting». Sosio-ologen Arlie Hochschild har beskrevet omkostningene ved å bruke denne metoden i «emosjonelt arbeid» for å regulere ned uttrykk for følelser som kulturelt sett er «feil» i den posisjonen eller situasjonen en befinner seg i (jf. Hochschild 1979). Et spørsmål er hvor tidlig – og hvor mye – elevene aktivt skal introduseres for og læres opp i slike former for aktiv «selv-regulering» – uten at omkostningene ved å legge bånd på og forstille seg og produsere et annet passende følelsesuttrykk også tematiseres.

4.3 Oppsummering

I dette kapittelet har vi beskrevet hvordan atferdsregulering er en sentral strategi i skolenes arbeid med det psykososiale miljøet. Med atferdsregulering mener vi praksiser rettet mot å regulere elevene til å opptre på måter som oppfattes å fremme læring og gjennomføring av undervisningen – og et godt psykososialt miljø preget av trivsel og positiv samhandling. Vi brukte begrepet «omsorgsfull kontroll» som vi oppfatter dekker både et omforent ideal for den atferdsreguleringen ledere og lærere ønsker å få til – og den praksisen vi har observert og som elevene også beskriver i intervjuene. «Omsorgsfull kontroll» representerer en overskridelse av den klassiske kontroversen mellom «autoritær disiplin» vs. «elevorientert dialog», og handler om å kombinere tydelighet, grensesetting og korrigerende med støtte og varme.

Først viste vi at *styrking av inspeksjon i friminutt* er et tiltak som går igjen på tvers av skolene i materialet. Her vektlegges både økt *omfang* og økt *kvalitet*. Høyere voksentetthet er innført for å redusere antall områder uten tilsyn og samtidig prioritere «risikoområder». Når det gjelder styrking av kvaliteten på inspeksjonen, framhever ledere og lærere betydningen av at inspektørene er tydelig tilstede og tilgjengelige samt at de aktivt observerer og benytter anledningen til relasjonsbygging med elever. De løfter også fram hvor viktig det er at inspektørene har lav terskel både for å undersøke og gripe inn når de ser noe som kan være bekymringsfullt – og for å melde videre til kontaktlærere, ledelse og/eller ansatte med sosialpedagogiske funksjoner.

Vi har vist hvordan ledelse og lærere så vel som elever opplever at dette bidrar positivt til det psykososiale miljøet. Ikke bare ved at lærerne i større grad

er tilstede og tilgjengelige og blir i stand til å se og gripe inn, og dermed skaper større trygghet for elevene – men også at lærernes – og ved noen skoler også ledelsens – tilgjengelighet og aktive kontakt med elevene bidrar til positive relasjoner og elevenes følelse av å bli «sett» og verdsatt av de voksne. Personalet forteller om en kraftig nedgang i plaging, konflikter og annen problematferd i friminuttene etter at de styrket inspeksjonen, og elever som kommer fra andre skoler opplever at det er mye bedre og tryggere ved de nye skolene som praktiserer aktiv voksenkontroll og «nulltoleranse» i friminuttene.

Samtidig har vi vist hvordan observasjoner og intervjuene med elever og lærere understreker at det er grenser for hvor langt voksenkontrollen rekker. Også ved skoler som har gjennomført en omfattende forsterking av inspeksjonen forekommer det konflikter, krenkelser og at enkeltelever stadig går alene. Både personale og elevene forteller at det særlig er i de små friminuttene uten aktivitetstilbud, og på vei til og fra aktivitetstilbud, at det skjer negative episoder mellom elever. Det er ikke alltid at lærere faktisk «ser hva som skjer», selv om de er tilstede og har oppsyn med et område. Og selv med høy voksen-tetthet og prioritering av «risikoområder» er det ikke mulig å være tilstede med voksne blikk overalt. To skoler i materialet har tatt i bruk særlige virkemidler som et stykke på vei kan møte disse utfordringene, og som kan være interessante å prøve ut også for andre skoler: Den ene skolen har valgt å korte ned på de små friminuttene og heller forlenge storefri der elevene tilbys aktiviteter i lokaler der det er lettere for de voksne å ha oversikt over elevene. Den andre skolen har organisert inspeksjonen i et eget fast team, med betingelser som legger til rette for kontinuitet, systematikk og praksisutvikling knyttet til å forebygge, avdekke og håndtere negative hendelser i friminuttene.

Den andre hovedarenaen for atferdsregulering er læringssituasjonene. Her fant vi at så å si alle skolene i materialet har hatt fokus på klasseledelse. Vi brukte benevnelsen «tydelig klasseledelse» for å beskrive det vi oppfatter utgjør en slags felles mal som går igjen i materialet. Hovedpunktene i denne malen er tydelig regi og struktur på innhold og form i undervisningen, tydelig regi og struktur på den sosiale samhandlingssituasjonen, positiv forsterking, anerkjennelse og støtte, samt effektiv korrigering og sanksjonering av regelbrudd.

Noen av skolene i materialet praktiserer også en mer intensiv atferdsregulering i læringssituasjonene. Dette gjelder skoler som nylig har gjennomgått en «snuoperasjon» fra en situasjon med høyt nivå av problematferd og konflikter, krenkelser og mobbing, skoler som oppfatter at de har et «utfordrende elevgrunnlag» og skoler som har implementert læringsmiljøprogrammet PALS. Vi har identifisert tre ulike former for intensiv atferdsregulering i læringssituasjoner. Den første formen handler om praktisk *instruksjon, trening og «drilling» på atferd* i klasserommet, i fellessamlinger, i gangene osv. Her trenes det på velkjente og etablerte atferdsregler som er spesifisert og brutt ned på relativt detaljert nivå. Den andre formen innebærer *intensiv, hyppig og «tett på» korrigerende og sanksjonerende* ved minste tilløp til brudd på atferdsregler, som for eksempel at elever småprater, distraheres eller ikke jobber med oppgaven. For det tredje begrenses bruken av undervisnings- og arbeidsformer der det er vanskelig for læreren å ha oversikt og kontroll over elevene og samhandlingen mellom dem.

Basert på intervju- og observasjonsdata har vi i dette kapittelet pekt på hvordan atferdsreguleringen basert på «omsorgsfull kontroll» virker positivt på det psykososiale miljøet i læringssituasjonene, i form av høy grad av arbeidsro og begrenset omfang av negativt ladet samhandling mellom elevene og mellom lærer–elev. Samtidig har vi vist hvordan utfordringer med negative konsekvenser for elevers psykososiale miljø systematisk går under lærernes radar, selv i de mest intensivt regulerede læringssituasjonene. Vi har også pekt på et dilemma ved intensiv atferdsregulering av elevene: Mens den gir lite rom for krenkelser elever imellom, bergenser den også uformell samhandling mellom elevene som kan virke *positivt* på det psykososiale miljøet.

5 Relasjonsarbeid: Tett på

Den andre hovedstrategien i skolenes arbeid med å skape et godt psykososialt miljø handler om å bygge gode relasjoner, eller det vi i dette kapittelet omtaler som relasjonsarbeid. Hovedsakelig handler kapittelet om hvordan lærere kan utvikle gode relasjoner til elevene, men også om skolens samarbeid med hjemmet og hva slags strategier ledelsen har for relasjonsbygging.

I forskningslitteraturen blir lærer–elev-relasjonen beskrevet som sentral for å forebygge mobbing og for å sikre elevers trygghet, mestringfølelse og trivsel (Stroet, Opdenakker og Minnaert 2013). At relasjonsarbeid har positive konsekvenser for det psykososiale miljøet er godt dokumentert, og positive relasjoner og støtte fra lærere er noen av de viktigste kjennetegnene på «sunne» skoler (Major, Dalgard, Mathisen et al. 2011). Gode relasjoner kan også være en beskyttelse mot psykiske helseplager, spesielt for sårbare elever (Drugli 2012). Hvordan læreren oppfører seg mot enkeltelever kan også bidra til å forme medelevenes syn på og oppførsel mot den enkelte elev (Hughes og Kwok 2006).

Det viktigste spørsmålet i dette kapittelet handler om hvordan lærere i praksis kan skape gode relasjoner med elever og foreldre. Vi vil i dette kapittelet gi noen eksempler på det vi oppfatter som god praksis, men også drøfte dilemmaer og utfordringer som kan oppstå i arbeidet med å bygge gode relasjoner. Vi starter drøftingen med å gi noen eksempler fra skolene som viser hva slags sentral plass det å bygge lærer–elev-relasjoner har i dagens skole. Langt på vei kan vi si at det å bygge relasjoner framstår som et ideal.

5.1 Lærer–elev-relasjoner: rasjonale og ideal

På alle skolene vi studerte er det betydelig fokus på relasjonen mellom lærer og elev i skolemiljøarbeidet. Begrunnelsene handler i stor grad om at gode relasjoner er viktig både med tanke på forebygging, avdekking og håndtering av mobbing og krenkelser.

De fleste skoleansatte legger i intervjuene stor vekt på at gode relasjoner mellom lærer og elev først og fremst virker *forebyggende*. Vi har sett mange eksempler på hvordan gode og nære relasjoner forebygger segregering og

klikkdannelse og hvordan det kan forhindre at konflikt blusser opp. Vi har også sett at gode relasjoner bidrar til å håndtere enkeltelevers følelser på en god måte før de eskalerer og går utover andre elever. En rektor sier at: «Man må bli flinkere til å vinne hjerter. På en trassig ungdomsskoleelev er det det som skal til». Andre lærere forteller om hvordan det at de kjente elevene, *så* dem og behandlet dem med respekt, i seg selv fungerer som en demper på uro og mistrivsel. At lærerne opplever at relasjonene mellom elevene er deres anliggende, kan føre til at mulige konflikter blir tatt ved roten før de kan utvikle seg. Lærernes kjennskap til elevene gir dem mulighet til å se tilløp til konflikter, og foregripe eskalering.

Også når det gjelder avdekking av mulige mobbe- eller krenkelsessaker, trekker de skoleansatte fram viktigheten av godt relasjonsarbeid. Flere legger vekt på at gode relasjoner er sentrale for at elever skal kunne føle at de kan fortelle ting til lærerne. Lærerne på en skole forteller at «mange elevene har et godt forhold til lærerne, og de kommer fort og sier fra. Det har litt med forhold mellom lærer og elev å gjøre, iallfall til kontaktlærerne». Ledelsen på en annen skole reflekterer over om grunnen til at de i dag hører om så mye mer «skjulte» problemer hos elevene, om problemer hjemme eller om psykiske diagnoser, kan handle om at elevene har så nært og fortrolig forhold til lærerne at de kommer og sier fra «om alt»:

Rektor: Før, med tøffere miljø, var det vanskelig å få elever til å tyste, men nå kommer de. Nå kommer elever å sier fra om falsk brannalarm for eksempel. Det er en ny ting, som har med den aktive måten vi jobber med elevene.

Inspektør: Kontaktlærer kjenner elevene godt. Det kom fram at ikke alle har en voksen, det kom fram av Elevundersøkelsen at det hadde de ikke, det trodde vi – så det har vi lagt vekt på.

Elever «tyster» enklere nå, forteller rektor. Til tross for at ordet vanligvis har negative konnotasjoner, kommer det fram ellers i intervjuet at rektor ser på dette som udelt positivt. Inspektøren relaterer det at elevene kommer til voksne og sier fra om stort og smått til at de har et nært forhold til kontaktlæreren. Å avdekke problemer, knyttes dermed nært opp til det å «ha en voksen». Skolen

jobbet derfor nå aktivt med at alle elevene skulle «ha en voksenperson» – implisitt en voksenperson på skolen de stoler på og kan snakke med.

Gode relasjoner mellom lærere og elever er viktig for å forebygge, men også for å håndtere uheldige relasjoner mellom elevene når de oppstår. Gjennom samtaler med elevene kommer det fram at kontaktlærer ofte har vært helt sentral for å løse opp i problemer i miljøet, konflikter eller mobbesaker. Mange lærere gir inntrykk av at de vet mye om hva som skjer i elevenes liv også utenfor skolen, og at de er opptatt av å se «hele eleven». Dette gjør at læreren blir mer empatisk innstilt til eleven, og lettere kan forstå han eller henne. I neste omgang kan læreren hjelpe eleven i situasjoner som kan ha betydning for elevmiljøet, for eksempel hvilke tiltak, belønninger eller sanksjoner som vil kunne ha en virkning for individuelle elever.

IDEALET OM DEN RELASJONSORIENTERTE LÆRER

At lærerne skal arbeide for å oppnå gode relasjoner med elevene utgjør på mange av skolene vi studerte en sentral del av det som ofte kalles for skolens «felles lærerstandard». For mange av lærerne har relasjonsarbeidet høy prioritet i skolemiljøarbeidet. En lærer som snakker om viktigheten av å følge opp rutiner og regler på den ene siden, og være varm og tydelig på den andre, tegner opp følgende bilde av lærertyper:

Relasjonsbiten er viktig! Og det er vanskelig å gjøre begge [å være både tydelig og varm]. Du får anerkjent de klassiske lærertypene: hun strenge kjipe, og han dumsnille, og superlæreren som Bente.

Her tegner denne læreren opp en skala der man på den ene siden har liten grad av relasjon mellom lærer og elev – «hun strenge kjipe» læreren, og på den andre siden en for tett eller uheldig relasjon mellom lærer og elev – «han dumsnille». Idealet er at en god lærer–elev-relasjon er kjennetegnet av nær, empatisk og tilgjengelig på den ene siden, tydelig, grensesettende og rettferdig på den andre.

Det er ikke nødvendigvis en motsetning mellom å opparbeide faste rammer og å skape relasjoner; vi finner også eksempler på at de med hensikt kan utfylle hverandre i skolemiljøarbeidet:

Lærer 2: Nettopp dette har vært viktig for å skape relasjoner. I starten er det trening, konsekvensene venter vi litt med. (...) Det handler

om oppstart av dagen, sette mål for timen, vi går gjennom dagen og om det er endringer, sørge for at jakker og luer er av og mobiler er lagt ned. Vi venter med undervisning til vi har rammene på plass.

Ved flere av skolene er det en uttalt praksis at de hvert år jobber bevisst med de nye elevene for å skape relasjoner, parallelt med at de lærte rammer og regler: «I praksis er det sånn hvert år for 8. klasse, vi jobber med å skape relasjoner, rammer og regler. Hoveddrammene blir satt fram til høstferien», fortalte lærerne ved en slik skole.

Å investere i å utvikle relasjonen mellom lærer og elev ved skolene er ofte formelt prioritert fra ledelsens side, nedskrevet i planer eller satt av tid til på timeplanen. Varianter av en slik prioritering finnes mer eller mindre uttalt i alle skolene. Det er tydelig gjennom materialet at lærerrollen er noe som til dels kan styres og formes, eller snarere fasiliteres fra ledelsens side, men det handler også om individuelle læreres kvaliteter. Det blir særlig tydelig når vi vet at det i skoler med svak ledelse kan være tilfeldig hvilke lærere som gjennomfører gode tiltak, til tross for kursing av alle lærere (Seeberg, Eriksen et al. 2015).

En gruppe lærere på en av skolene mener for eksempel at den snuoperasjonen skolen nylig hadde gjennomført, i stor grad var et resultat av en endring i lærernes relasjonsarbeid. Denne endringsprosessen stammet dels fra en styrt prosess fra ledelsen:

Lærer: Vi må ta på oss noe av 'skylda' når ting går bra. Det er jo noe vi gjør. Måten lærerne møter elevene på. Vi hadde lærere som ikke smilte til elevene før jul i 8. [Nå har vi] lærere som tør å si unnskyld, hvis man sier noe dumt. Nå har vi elever som hilser på elevene. Dette er en styrt prosess fra ledelsen. Det har vært investert i en del møter, og vi har dokumenter som sier noe om standarden. Ikke alle gjør dette, men det har skjedd en bevisstgjøring på at elevene blir sett, bevisst på egen lærerrolle og at man ikke devaluerer elever i klasserommet – det er kunnskap om relasjonsbyggingen i klasserommet. Det har kommet nye tanker inn, og det er mer rom for å snakke om dette.

Lærerne mener at endringen også stammer fra en utskiftning av lærerstaben til yngre og mer relasjonsvillige lærere. Sitatet viser også noen andre sentrale

aspekter ved relasjonsarbeid. For det første blir den bevisste, relasjonsorienterte lærer framstilt som et *ideal* av lærerne selv. En «relasjonell» lærer *ser* elevene og devaluerer dem ikke, men har bevisst kunnskap om relasjonsbygging i klasserommet. For det andre beskrives relasjonsarbeid her som noe *nytt* – det blir beskrevet som «nye tanker», og også som noe ikke alle gjør.

For å oppsummere så langt kan vi si at det gjennom intervjuene vi har gjort med lærere og skoleledere kommer fram en tydelig normativ vurdering av den relasjonsorienterte læreren som «den beste», og at relasjonsorienterte ferdigheter oppfattes som mer grunnleggende enn de faglige og didaktiske ferdighetene som lærere også må ha – vel å merke i intervjuer som omhandler elevenes psykososiale miljø og ikke faglige utvikling. Ofte blir lærerens egen relasjonsorientering konstruert i opposisjon til andre lærere, ofte mot eldre lærere eller gamle kollegaer ved tidligere arbeidsplasser. Å ha gode elevrelasjoner blir også brukt som elevenes bedømmelse av lærerens kvalitet, ikke bare som lærer, men også som person. At mange av lærerne vi snakket med karakteriserer seg selv og sine kollegaer som relasjonsorienterte lærere, er neppe tilfeldig ettersom relasjonsorientering blir brukt som en karakteristikk og en beskrivelse av hva som fungerer bra på skolen, både som et bevis i seg selv, og som et verktøy for å avdekke, stoppe og håndtere uheldige situasjoner i elevmiljøet.

5.2 Hvordan skapes gode relasjoner i praksis?

Relasjonsbygging dreier seg blant annet om ansvarlige voksenpersoner, om bygging av tillit, å vise interesse og gi ros (Arnesen, Ogden og Sørli 2006). Hvordan kan skolene i praksis få dette til? I det følgende skal vi gi noen konkrete eksempler på dette, og vise hva relasjonsarbeid består i når det fungerer. Stikkord her er positivt elevsyn, å forsterke det positive framfor det negative, å gi relasjonsarbeid prioritet, samt at ledelsen støtter og følger opp relasjonsarbeidet.

Å HA ET POSITIVT ELEVSYN

Å ha et positivt elevsyn var noe både ledelsen og lærerne til stadighet trakk fram som et illustrerende eksempel på god skolekultur. Et positivt elevsyn er noe som kjennetegner de voksnes holdning til elevene, det handler om å ha en

holdning preget av genuin respekt, interesse og vilje til å skape gode relasjoner. På en skole forteller rektor at endringen i synet på elever var en av de viktigste elementene i skolens snuoperasjon. Endringen besto blant annet i at lærerne fikk forbud mot å kjeft, og at de måtte konsentrere seg om å se det positive i elevene.

Og det er det de [lærerne] ser at funker. Da får de overskudd. Og kan planlegge mer, felles pedagogikk. Det er grunnen til at vi sier at fundamentet med gode læringsresultater er et godt læringsmiljø. (...) Det handler om systemer og standarder. Vi sier vi skal bygge en relasjonsbasert skole – og det er grunnen til at jeg sa at medarbeiderundersøkelsen ligger på topp i [kommunen]. Vi sitter og svelger kameler så det synger etter, fordi visjonen er at vi skal vinne deres hjerter. Vi møter dem på emosjoner, og så kan vi snakke om det etter det.

Også andre snuoperasjonsskoler trekker fram det å ha et positivt elevsyn som et sentralt element i endringsprosessen. Ved en skole som har vært gjennom en stor endring i skolemiljøet, forteller ledelsen at nå var «bøllene» borte – elevene nå «er så ordentlige, de gjør ikke noe opprør». Miljøarbeideren kommenterer at «det er samme elevgrunnlaget [som tidligere], men det er en annen holdning fra de voksne. Den tilliten og respekten de møtes med, det dreier seg mye om det. (...) Hvordan du håndtere elevene med respekt, som tar vekk en del bøller. Elevsynet har vi jobbet mye med».

POSITIV FORSTERKNING

En annen side som trekkes fram som viktig for å skape gode relasjoner i praksis, handler om ulike former for det vi kan kalle for *positiv forsterkning*: at elevene får ros ved ønsket atferd, i stedet for (eller i større grad enn) å kjeft ved uønsket atferd. Dette ble trukket fram på de fleste av de skolene vi studerte. Noen av skolene brukte programmer som i stor grad var basert på denne positive forsterkningspedagogikken, spesielt atferdsprogrammet PALS. Et av virkemidlene i PALS er BRA-kort, som kan bli gitt til elever når de gjør positive ting eller følger skolens regler. En konsekvens av positiv forsterkning er ifølge skolene at det aktiviserer mer av den ønskede atferden. I undervisningssituasjoner observerte vi for eksempel at elever fikk individuelle forsterkninger i ulik

form, avhengig av de individuelle utfordringene elevene hadde. Denne formen for positiv forsterkning baserer seg på lærernes nære kjennskap til elevene, slik at de kan vite hvilken atferd som trenger belønning og hvilken type belønning som vil ha noen hensikt.

Flere skoler har jobbet med å gi positive tilbakemeldinger til foreldrene. Også dette har man sett gir en positiv effekt på relasjonen til barna. Det å gi elevene positiv forsterkning, heller enn skjenn, skaper en roligere skole, mener noen, fordi «vi får ikke de store konfliktene. Vi har sørget for en relasjon til de fleste elevene fordi de tåler å få en korreks av og til. Og da takler man også de enkelte elevene som trenger ekstra».

Mange understreker at for å kunne gi kloke og virksomme sanksjoner, positive eller negative, er det å allerede kjenne elevene godt et premiss. Som en lærer sier: «Hva er gode konsekvenser? For det må du lempet litt for, det er ikke en matteoppskrift. Du må kjenne elevene for at du skal finne de [konsekvensene]». Både positiv forsterkning og sanksjonering fungerer best når belønningen kommer som resultat av en genuin kjennskap til elevens behov og utfordringer.

PRIORITERE RELASJONEN

Det tredje elementet i arbeidet med å bygge relasjoner handler om å *prioritere* relasjonen, først og fremst ved å sette av tid til å snakke med og forholde seg aktivt til elevene. Dette er nok etter vår vurdering det mest sentrale i relasjonsarbeidet. Som en assisterende rektor forklarer når han snakker om hvordan de endret voksenatferden ved skolen: «Ut å snakke med elever og lærere. I starten var det vi [i ledelsen] som hadde best relasjon til elevene. Vi måtte modellere hvordan vi skulle snakke med ungdommer, det er ikke noe hokus pokus, sette seg ned, vise respekt og bry seg, og det gjør vi fortsatt.»

Å prioritere relasjonen dreier seg om å være «tett på» elevene. Å være tett på innebærer først og fremst at lærere – og i vårt materiale i en del tilfeller ledelsen – er tilgjengelige for elevene, stiller seg til disposisjon, og ideelt sett aktivt søker opp elevene gjennom både formelle og uformelle former og fora. Å være tett på betyr først og fremst at de ansatte aktivt jobber med elevrelasjoner. Kort sagt handler det å være tett på konkret om hyppige formelle

og uformelle elevsamtaler i og utenfor klassen, godt samarbeid og god kommunikasjon med foreldre, håndhilsing på alle elevene hver dag, og at det er høyt under taket i klassen for å diskutere aspekter ved det psykososiale miljøet.

Å se elevene er også et begrep mange lærere bruker. Det innebærer først og fremst å være oppmerksom på elevenes behov, relasjoner og følelser, og som noen lærere forteller: å være menneskelig, å være respektfull og ikke devaluerende overfor elevene. Andre beskriver det som å *bry seg*, og å være både varm og tydelig. Det å se elevene dreier seg om å forstå elevenes ulike utgangspunkt og forutsetninger, enten det bunner i individuelle eller kulturelle forskjeller. Det dreier seg om å gi elevene mulighet til å dele ting de oppfatter som utfordrende, og å gjøre det enkelt for elevene å be om hjelp om de behøver det.

En metode for å prioritere elevrelasjonen er å ha faste møtepunkter for å se alle elevene individuelt. Mange omtaler dette som særlig sentralt for avdekking av problemer. Et vanlig grep for å se elevene i klasseoffentligheten hver dag er å hilse på alle elevene når de kommer inn av døra om morgenen. Som en lærer sier: «Vi kan fange opp bittelitt, og at alle ungene føler at de blir sett bittelitt, får øyekontakt og høre navnet sitt. Vi tar ting fort før det får spredt seg.» Fra skolene der vi observerte, så vi at praksisen stort sett var slik at i timer der elevene møtte en lærer de ikke hadde hatt før den dagen, sto lærer(ne) i døra og håndhilste på alle elevene, en etter en, mens klassen sto i kø. Det var vanlig at elevene fikk et smil og et hyggelig ord eller to.

Også utenfor klasserommet har vi sett at lærere arbeider med å danne gode relasjoner med elevene. Det kan være en privat samtale mellom læreren og en eller flere elever, enten i form av en avtale som gjøres eller direkte når anledningen byr seg. Ved slike elevsamtaler der lærerne har som formål å avdekke eller håndtere psykososiale utfordringer, er det å ha etablert gode relasjoner til læreren et premiss for at elevene skal oppleve det som trygt å fortelle.

Å prioritere relasjoner handler altså både om personlighet og personlig kjemi, og om å sette av tid, prioritere, lytte, stille gode spørsmål, og å vise at man har forstått det opplevde alvor i situasjonen og tar grep for å håndtere ting med en gang. Et eksempel på dette handler om læreren Linda, som i et intervju blir omtalt som å ha «superkrefter». Læreren tar tak i ting med en gang, mener elevene. Dersom elevene har hatt noen krangler, «da pleier vi å ta det opp med en gang, fordi det meste skjer jo i friminuttene. Hvis det bare er

to som krangler også, pleier Linda å ta de som krangler inn på grupperommet med en gang etter friminuttet, og få en annen lærer til å ta timen.

Mens spontane elevsamtaler må tas når situasjonen krever det, er organiserte eller avtalte elevsamtaler et mer forutsigbart virkemiddel. Ved siden av faglige temaer, snakker stort sett lærerne med elevene om deres opplevelse av elev- og læringsmiljø, og ofte også om hvordan de tror andre har det. Det er ikke alltid at enesamtaler er tilstrekkelig, passende eller nødvendig. Mange lærere opererer jevnlig med kjønnsdelte grupper i klassene for å avdekke og håndtere problemer i miljøet. Spesielt er det mange som nevner at det er et særlig behov for slike møter for utfordringer blant jentene. «Om det er noe spesielt med jenter så har vi hatt jentemøter, og også litt guttemøter, ikke fordi guttene trenger det så mye, men fordi det skal være litt likt», forteller en lærer. Et annet grep er loggbok, som flere skoler også opererer med.

LEDELSENS TILRETTELEGGING

Det siste elementet som kommer fram gjennom denne studien er at viktigheten av *ledelsens* tilrettelegging og veiledning. Ved skoler der personalet snakker mest om betydningen av å være «tett på» elevene, er skoleledelsen også opptatt av å være «tett på» lærerne. Felles regler og standarder, elevsyn, fokus på relasjonsarbeid overfor elevene og miljørettede og sosialpedagogiske temaer tas direkte opp med lærerne, ikke bare i fellestid og personalmøter, men i samtaler med team og enkeltlærere. Å opprettholde et høyt miljøtrykk krever ikke bare forventninger ovenfra, men også opplevelse av støtte og veiledning. En lærer betonte betydningen av denne støtten slik: «Før var det enkeltlærere som fikk til relasjon, men mange lærere kom og gikk, mange slutta fordi de ikke fikk noe støtte, noen få klarte det, men man sto veldig aleine. Man var avhengig av egne erfaringer og egen autoritet».

For at skolen skal klare å «ta alt», være i forkant av utfordringer i miljøet og «tett på» elevene, er det avgjørende at lærerne tar opp utfordringer med ledelsen med en gang de dukker opp – også det som kan virke som «småting», slik at en tar tak i dem før de eskalerer. Det kan være vanskelig for lærere å melde fra om utfordringer og be om hjelp og støtte når det kan fortolkes som tegn på utilstrekkelighet eller inkompetanse hos læreren.

I intervjuene er det særlig tre faktorer som løftes fram i fortellingene om hvordan denne terskelen kan senkes. For det første må ledelsen være tydelig på at det er legitimt for lærerne å komme til dem og at de er tilgjengelige for råd, støtte og veiledning – også om «småting».

For det andre må ledelsen formidle tydelig at de forventer at lærerne *skal* orientere ledelsen. Som en rektor sier: «Jeg vil vite med en gang hvis det er noe i en klasse. Jeg liker dårlig hvis jeg får en telefon fra foreldre uten at jeg vet om det fra før». At en orienteringsplikt også omfatter «småting» kan sees på som et kontrolltiltak fra ledelsen, som skal sikre at skolen klarer å være «tett på», «i forkant» og «ta alt». Men samtidig bidrar det til å fjerne en usikkerhet som kan skape høy terskel for lærere, for de trenger ikke gå å lure på om dette er noe de burde klare å håndtere på egenhånd. Gjennom å gjøre det til en plikt å orientere ledelsen, blir det å oppsøke ledelsen med utfordringer i klassemiljø, elevrelasjoner og enkeltelever, normalisert og forventet fra alle – istedenfor et tilbud til lærere som «sliter» eller er mindre kompetente når det gjelder relasjonsbygging, miljørettete og sosialpedagogiske oppgaver.

For det tredje må lærerne oppleve at de faktisk får hjelp. Mange av lærerne er i intervjuene opptatt av at det må være en «vits i» å oppsøke ledelsen, enten ved at ledelsen involverer seg direkte og bidrar til å finne løsninger eller at de involverer kompetente støttefunksjoner på eller utenfor skolen. Lærere gir uttrykk for at dette gjør det lettere å ta tak i småting før de eskalerer til større utfordringer. Mange gir uttrykk for at det ikke nødvendigvis er noen motsetning mellom å komme til ledelsen med småting og prinsippet om at saker skal løses på lavest mulige nivå. Tvert imot snakker lærerne om hvordan disse samtalene gjør at de føler seg bedre rustet til selv å jobbe med ting i klassen. Dette viser at en lav terskel for å oppsøke ledelsen med «småting» kan være en anledning til læring og utvikling.

Ved å være bevisste rollemodeller i praksis, kan ledelsen bidra både til at personalet og elevene opplever skolemiljøet som trygt og godt, og til å forme deres relasjoner, samhandling og praksiser. Som en lærer ved en snuoperasjonskole sa om tiden etter endringen i miljøarbeidet: «Det var helt nytt for lærerne at ledelsen var til stede. Og de fulgte opp i klassen. Det var viktig for lærerne at dette var en ledelse som faktisk gjorde det de sa, de var ute i gangene hele tida, var mye rundt elevene, og satte noen klare regler som skulle følges.» Også

skolelederne vi har intervjuet understreker hvordan de tilstreber å være gode rollemodeller. At ledelsen selv har synlig kontakt med elevene gir anledning til å være rollemodell.

En god relasjon med elevene er viktig i seg selv. Ledelsen kan også bevisst modellere sine forfekte verdier for å vise hvordan verdiene gjøres til bruksverdier. Ledelse som har styrket sin synlighet og kontakt med elevene, beskriver en positiv spiral der de får vite mer direkte fra elevene – og der lærerne «henger seg på» når de ser ledelsen som rollemodeller.

5.3 Utfordringer

Relasjonsarbeid handler også om lærerens personlighet og innstilling. For noen kommer det naturlig, mens for andre kan det oppleves som reelt *arbeid*. Lærere har åpenbart forskjellige forutsetninger for å skape gode relasjoner til elever, og noen satte ord på at det er krevende at det ikke finnes noen «oppskrift». Som en lærer sa, mens han diskuterte viktigheten av å skape gode relasjoner med elevene:

Rutinene kan man bare gjøre – håndhilse, skrive mål på tavla, stille opp sånn og sånn – det er ganske greit. Og så er det andre ting som er vanskelig, å være varm og tydelig, det er ikke så lett. Mange mislykkes kanskje med det.

Forskjellige lærere har også ulike forutsetninger for å skape gode relasjoner til forskjellige typer elever. Noen lærere har et bredt «sosiokulturelt repertoar» og får lett god kontakt med mange forskjellige elever, mens andre opplever at det varierer sterkt i møte med ulike elever (jf. Lyng 2004). Det å ikke få til god relasjon med elever kan oppleves og oppfattes som utilstrekkelighet, særlig med det økte fokuset på relasjonskompetanse.

Ved mange av skolene i denne studien, snakket imidlertid lærerne åpent om hvilke elever de lyktes bra og mindre bra med å bygge relasjoner til. Noen skoler satte fokus på dette i personalets utviklingstid, for eksempel under temaet «Hva gjør jeg når relasjonen til en elev er vanskelig?». Flere opererte også med en formell eller uformell fordeling av hovedansvar for elever etter hvilke de fikk til best relasjoner med. Selv de lærerne som ble regnet som mest

relasjonskompetente strevde imidlertid gjennomgående med å bygge relasjoner til elever som de opplevde motsatte seg eller unndro seg kontakt (se også Drugli 2012). I denne studien gjaldt dette særlig elever som var sjenerte og elever som også hadde svake relasjoner til medelever. Noen lærere beskrev det som at de var vanskelige å få «hull på» og at det kan føles ukomfortabelt å «pushe seg på» elever som viser ubehag eller tilsynelatende mangel på interesse for kontakten.

Selv om ulike lærere kan ha ulik kompetanse eller evne til relasjonsorientering, er det gjennomgående at mange lærere savner ressurser til å håndtere relasjonsbygging med elevene, spesielt i tilfeller der elevene så ut til å trenge noe mer enn «bare» en lærer. Ved en skole forteller lærerne at de har helsesøster to dager i uka, men trenger mye mer. De mener at det tar fra undervisningen at de skal være «mamma, pappa og psykolog». Ved en annen skole forteller en lærer om at hun opplever at elevene sliter «mye mer psykisk enn fysisk. Jeg syns mange av de utfordringene de har handler om at systemet er for dårlig. (...) Jeg er ikke psykolog. Jeg kan ha omsorg herfra til månen, men noen ting jeg ikke klarer.»

Denne læreren setter ord på noen av begrensningene til den lærerrollen som gjennomgående framstilles som idealet. Relasjonsarbeid kan stå i fare for å være grenseløst, og allikevel ikke ha mulighet for å håndtere elever med spesielt stort behov for hjelp. Da trengs det spesialister.

«OUTSOURCING» AV RELASJONSARBEID TIL SPESIALFUNKSJONER

Mange skoler opererer med en eller flere ansatte med særskilt sosialpedagogisk eller sosialfaglig ansvar, som blant annet har i oppgave å skape relasjoner til elevene som verktøy for å avdekke og håndtere ulike problemer for enkeltelever eller i miljøet. Vi så ovenfor at lærere uttrykker et behov for slike ressurser. Ved flere av skolene løftes slike ressurser i form av en særskilt kompetent og motivert sosiallærer, miljø- eller sosialarbeider, fram som et vesentlig element i arbeidet med å forbedre det psykososiale miljøet. Men kan det å ha en ikke-lærer som hovedrelasjonsperson i skolen påvirke relasjonsarbeidet mellom lærer og elev?

I studien vår har vi sett noen eksempler på utfordringer knyttet til en slik «outsourcing» av relasjonsarbeid. På en skole ble det for eksempel uttrykt som

utfordrende at elevene dannet nære relasjoner til helsesøster, og at lærerne oppfattet at relasjonsarbeidet til en viss grad ble «satt bort» eller de opplevde å «gi bort» problemer de selv egentlig burde ha et forhold til. Dette kunne også oppleves som utfordrende også av helsesøster, sosiallærere eller andre i spesialistfunksjoner, men da med motsatt fortegn: vi hørte om erfaringer der sosiallærere synes det er vanskelig å gå inn i en sak uten at man først har opprettet en «dagligdags» relasjon som lærer. Det siste eksempelet understreker at lærerrelasjonen er en *annen* type relasjon enn sosiallærerrelasjonen. Lærerrelasjonen bygger ikke bare på samtaler, men også samhandling over tid og i ulike situasjoner.

Ved skolene der spesialfunksjonene fortelles om som svært nyttige og viktige, har de imidlertid fått til en arbeidsdeling der deres relasjon til elever med særlig behov for oppfølging kommer i tillegg til – ikke som erstatning for – gode relasjoner til lærerne. For lærerne er en av fordelene ved å ha denne formen for ressurs å henvende seg til at de får tilgang til hjelp, kompetanse, støtte og veiledning – også når det gjelder å etablere gode relasjoner, og til å snu relasjoner som er i en negativ utvikling.

5.4 Skole–hjem-samarbeid

Nå skal vi videre se på hva de skoleansatte ved skoler med godt skolemiljø opplever som fordeler ved arbeidet med en god relasjon til foreldre, hvordan samarbeidet kan etableres i praksis med hensyn til behov ved ulike skoler, og potensielle utfordringer ved dette arbeidet. Spesielt undersøker vi betydningen av ressursulikhet mellom lærere og foreldre.

CODE GREP OG PRINSIPPER FOR FORELDRESAMARBEID

Flere av de skoleansatte framhever foreldresamarbeid som noe av det viktigste tiltaket de har i skolemiljøarbeidet. Hvordan skapes gode relasjoner til foreldre? I følge Djupedalsutvalget mangler det forskning på hvordan et godt foreldresamarbeid kan etableres i praksis (Arnesen, Ogden et al. 2006). Vi finner at det er noen utbredte overordnede prinsipper for godt foreldresamarbeid, men ikke minst finner vi at ulike foreldregrunnlag gir ulike rom og krav til skolens relasjonsarbeid med hjemmet.

I intervjuene kommer det fram at et godt foreldresamarbeid er sentralt for å *forebygge*, *avdekke* og *håndtere* mobbing og krenkelser. Det som oftest nevnes av *forebyggende* tiltak, er at foreldre danner nettverk og blir kjent med hverandre og hverandres barn. Å etablere slik nettverk kan gjøre det enklere å ta kontakt foreldrene imellom om det er noe, og slik kan en hindre eskalering av konflikter og sørge for raskere avklaring.

Skolepersonalet oppfatter at det er ulike behov i ulike foreldregrupper når det gjelder å bygge nettverk mellom foreldre. Mens dette i hovedsak går «av seg selv» ved noen skoler, det vil si at foreldrene ordner nettverk på eget initiativ, trenger foreldre ved andre skoler mye hjelp til å danne nettverk. Ved en av skolene beskriver rektor at det er «20 prosent som lever under fattigdomsgrensen, antageligvis flere på denne skolen. Så det å få foreldrene til å ta ansvar og bygge nettverk, det har vi alltid jobba med, det går aldri av seg selv.» På andre skoler oppfatter lærere at det nærmest er «for tett» nettverk mellom foreldrene. På en skole som for oss ble beskrevet som en utpreget bygdeskole der alle kjenner alle, opplever lærerne foreldrene som: «Sterke foreldre som er flinke til å ta seg av de som sliter, mange som hegner om de ungene som sliter, i lokalmiljøet.» Ulempene kan være, ifølge den samme læreren, at: «Noen ganger er det en ulempe for barna at miljøet er for tett, foreldre som sliter fordi de begynner å krangle seg imellom. Skolen prater, hører og roer gemyttene». Når tette nettverk allerede eksisterer, blir dette en ganske annen situasjon for skolen, med tydelige fordeler – men også ulemper.

At foreldre melder fra om de merker at egne eller andres barn ikke har det noe bra, blir plaget eller plager andre, er helt sentralt for skolens mulighet til å *avdekke* problemer elevene i mellom. Lærere understreker at foreldre må få *bevissthet* om sin egen rolle. Som en rektor sier: «Det vi er veldig klare på – å fortelle elever og foreldre at de må si fra». Uten god kommunikasjon fra foreldre til skole, går skolen glipp av sentral informasjon og muligheter til å hjelpe elevene. Noen ganger tar skolene på seg å skolere foreldrene slik at de får nødvendige *verktøy* til å avdekke problemer hos egne eller andres barn, for eksempel gjennom å arrangere tema-foreldremøter om mobbing. Å gi foreldrene bevissthet, verktøy og en del av ansvaret for avdekking, står ikke i motsetning til at skolene selv skal ta ansvar for relasjonen til foreldrene, som vi kommer tilbake til under.

Også når det gjelder å *håndtere* og følge opp problemer i elevgruppa forteller personalet at et godt foreldresamarbeid kan være avgjørende, særlig når det gjelder å tilnærme seg utfordringer i miljøet som ellers kan være vanskelig å angripe for lærere og ledelse. Mange forteller om telefoner hjem, møter med enkelte og foreldremøter som virksomme, særlig ved utfordringer som er lite håndfaste, som skjult mobbing eller relasjonell aggresjon. I mobbesaker forteller lærere og ledelse om oppfølgingsmøter med foreldre, der de for eksempel går gjennom situasjonsstatus og målsetting for arbeidet.

Utover rasjonale med forebygging, avdekking og håndtering, er det andre overordnede grep for å skape generelt god dialog med foreldrene som de fleste av skolene bruker. Et slikt grep er å kontakte foreldrene og fortelle om positive, og ikke bare negative, hendelser med deres barn. Dette er en utbredt praksis for at ikke kontakten med skolen bare blir begrenset til noe negativt. Et eksempel på dette kommer fra en gruppe lærere som sammenligner med hvordan samtalene med elevene tidligere var problemorienterte, og forteller at det nå for det meste er positive tilbakemeldinger, som sendes til både foreldre og barn:

Lærer 1: Foreldrene blir veldig glade – nå er det noen som har sett min unge.

Lærer 2: Det var også en plan med de meldingene – vi skal få en relasjon med foreldrene. (...)

Lærer 3: Det som har blitt viktig er at ikke bare kontakten med hjemmet er negativ.

Praksisen med å kontakte foreldre for å fortelle om positive erfaringer med barna deres, er her et eksplisitt tiltak for å bedre relasjonen til foreldrene.

Det mest sentrale overordnede prinsippet, i vår vurdering, er imidlertid at de skoleansatte tar *ansvar for relasjonen* med foreldrene, og ikke lar det være opp til foreldrene selv å ha god kontakt med skolen. For lærerne i intervjuet ovenfor, dreier det seg blant annet om å kontakte alle foreldrene når det er foreldremøte: «Med så mange minoritetsspråklige (...) ringer [vi] hjem og sier til foreldrene hver eneste gang, rett før, og sier at «dere vet at det er foreldremøte?» Måten lærerne her tar ansvar for foreldrerelasjonen på, dreier seg om å inkludere og invitere foreldrene inn i relasjonen og inn i skolen. Videre fortalte

disse lærerne om å tåle når foreldre var unnvikende eller urimelige – men ikke tåle at de var uinteresserte i deres barns skolehverdag. For denne skolen dreide det seg stort sett om å ta ansvar for kommunikasjonen i møte med foreldre som ikke hadde bodd så lenge i Norge. Å ta ansvar for relasjonen er et overordnet prinsipp – men hvordan dette gjøres på i praksis, varierer med skolens kontekst og foreldrenes ressurser. Vi kommer tilbake til dette under.

UTFORDRINGER MED ULIKE FORELDREGRUPPER

De ansatte ved skolene vi studerte opplevde i stor utstrekning samarbeidet med foreldre som viktig og konstruktivt. I de tilfeller konflikter mellom foreldre og lærere oppstår, er en hovedårsak uenigheter om ansvaret for å løse opp i konflikter eller mobbing. Andre utfordringer lærere snakker om dreier seg om lite engasjement fra foreldrenes side, eller feil type engasjement. Det er særlig gjennom utfordringer i foreldresamarbeidet at konteksten, og samfunnets strukturer utenfor skolen, gjøres tydelig i materialet og for skolene. Spesielt gjelder dette sosial klasse og etnisitet, som vi skal vise i det følgende. Konteksten er avgjørende for hva slags utfordringer som finnes, og hva løsningene kan være.

Ved en barneskole med stor overvekt av minoritets- og arbeiderklasse-elever snakker lærerne mye om utfordringene med foreldresamarbeidet. En lærer sa: «Foreldresamarbeid er den biten vi sliter med, til å hjelpe og forstå. Noen er kjempeflinke, noen er likegyldige, noen motarbeider.» Disse lærerne forteller at arbeidet med foreldrene krever svært mye ressurser, delvis på grunn av store kulturelle forskjeller: «Mange konferansetimer, samtaler, foreldremøter – det er ikke noe som skjer over natta. Bare sånne ting om hva de får spille». Lærerne forteller at de «opplever foreldre som ikke er mer moden enn det barna er. For eksempel en far som åpenlyst ler da av andre. Da blir det ikke tatt på alvor når vi ringer hjem.»

Fortellingene om utfordringer ved foreldresamarbeid er nokså annerledes på skolene med de mest ressurssterke foreldrene. Ved det vi kan kalle for en typisk middelklasseskole, viser lærerne tegn til en viss avmakt i møtet med det de opplevde som urimelige krav fra foreldrene, men de er først og fremst bekymret over relasjonen mellom elevene og sine foreldre, som de oppfattet som ofte fraværende. En lærer forteller at elevene i andre klasse kalte henne

«mamma» – noe som kanskje ikke er uvanlig på småtrinnene, men hun fortolker det i lys av svake bånd mellom barna og foreldrene og at barna ofte ikke ser foreldrene sine nok på grunn av utstrakt fritidsaktiviteter for både voksne og barn. Ledelsen på sin side er irriterte på en del av foreldrene og føler seg presset av foreldregruppen som ikke er redde for å «ta en sak». Det gjelder spesielt i situasjoner som kan defineres som mobbing i henhold til § 9a. Ledelsen beskriver en foreldregruppe som ikke nødvendigvis underordner seg skolens autoritet, og de er engstelige for å ikke ha alt papirarbeid i orden i tilfelle noen foreldre skulle finne på å gå til sak.

Ovenfor beskrev vi skoleansatte som bevisst tok ansvar for foreldre-relasjonen. Vi ser at å ta et slikt ansvar kan få ganske ulike konsekvenser i skolens møte med henholdsvis ressurssvake eller ressurssterke foreldre. Relasjonen mellom lærere og foreldre må altså forstås i en sammenheng med sosial klasse, det vil si at relasjonen i seg selv er strukturert av de respektive sosioøkonomiske posisjonene til henholdsvis lærere og foreldre (Connell, Ashenden, Kessler et al. 1982). En kan derfor ikke se bort ifra at noen lærere opplever det som ekstra krevende å opprette en god relasjon på tvers av det som kan oppfattes som klassemessige og kulturelle barrierer. De to skolene i eksemplene ovenfor befinner seg i to ulike ender av skalaen, der lærernes bakgrunn representerer en jevn middelklasse, mens foreldrebakgrunnen ved den ene skolen er i det øvre, og den andre skolen i det nedre sosiale sjiktet. Sannsynligvis er dette noe av grunnen til at disse to skolene er de skolene i vårt materiale der de ansatte har dårligst forhold til foreldrene. Denne klasseulikheten får en ytterligere dimensjon når foreldrene er innvandrere og ikke selv har gått i norsk skole.

Samtidig viser studien at lærere på skoler der det er mange minoritets- eller arbeiderklasseforeldre allikevel finner det enklere å ta ansvar for relasjonen enn det lærerne som hovedsakelig forholder seg de mest ressurssterke foreldrene. Flere beskriver det som et slitsomt og krevende arbeid, men et arbeid som gir åpenbare frukter i form av bedre miljø for elevene. Lewis og Forman viser i en artikkel viktigheten av relativ sosial status i foreldre–skolesamarbeidet. Som i eksemplene ovenfor, opplevde de også en skole der lærerne var relativt «empowered» og en skole der lærerne var særdeles «disempowered» (Lewis og Forman 2002). Det disse antropologene finner er at statusbalansen hadde en direkte innvirkning på typen relasjoner lærerne og foreldrene ønsket eller klarte

å oppnå. Vårt materiale vitner også om at det er enklere å ta ansvar for en relasjon der man selv er i en «empowered» posisjon.

Samtidig kan reaksjonen til de bekymrede lærerne ved skolen ovenfor, som uroer seg over at barna ikke har gode nok relasjoner til foreldrene, indikere en annen strategi i møtet med foreldre med høyere sosioøkonomisk status enn dem selv: de kan innta en lett moraliserende holdning til foreldrenes relasjoner til sine barn. Foreldrene er så lite tilstede i barnas liv at lærerne kan ende opp med å ta deres plass som «mamma».

Når vi sammenligner de ulike skolene i studien, er det tydelig at det framstår som enklere for lærerne å oppnå gode og meningsfulle relasjoner med foreldre når lærere og foreldre er på omtrent *samme* sosiale nivå. I likhet med Lewis og Forman sin studie, fant også vi at i de tilfeller spriket blir stort i den ene eller andre retningen, enten det er klassemessig eller kulturelt, vanskeliggjør dette relasjonen (Lewis og Forman 2002: 81). I mange tilfeller innebærer dette et mer aktivt arbeid av skolen, selv om det i noen tilfeller er de skoleansatte som opplever avmakt og underlegenhet i forhold til foreldregruppa.

I vårt materiale er det særlig de som har hatt store utfordringer eller kritiske utgangspunkt som har sett behovet for godt foreldresamarbeid. De gjør små, men viktige grep – en telefon eller tekstmelding hjem *før* det skjer noe, er ofte nok. Andre skoler som har et «enklere» elevgrunnlag, gjør ikke dette. Dette finner vi gjennomgående: Skoler som har måttet, gjør de grunnleggende grepene. Skoler som ikke har måttet, gjør dette i mindre grad.

5.5 Oppsummering

I dette kapittelet beskriver vi et sterkt ideal blant lærere og ledere om å være relasjonsorienterte. Spesielt gjelder dette lærerens forhold til elevene, men også forholdet til foreldrene. Relasjonsarbeid er på den ene side noe som må legges til rette for og oppmuntres av skolens ledelse. På den andre side er det noe som brukes for å karakterisere «moderne» og/eller unge lærerne, og ikke minst de *beste* lærerne. Samtidig framstår relasjonsarbeid som relativt krevende å gjøre i praksis. En av grunnene til det, er at relasjoner ikke kan detaljstyres og kreves av lærerne på samme måte som rutiner for atferdsregulering eller klasseledelse, selv om noen skoler også gjør forsøk på det. Det kan også være grunnen til at relasjonsarbeid ikke er beskrevet i forskningen i samme grad som klasseledelse

– det er rett og slett ikke en like manualvennlig praksis. Et tema som går igjen er betydningen av veiledning og støtte fra ledelsen eller spesialfunksjoner når en strever med relasjoner til elever – uten at en «setter bort» relasjoner og problemer en bør være involvert i. Vi har sett at mange setter ord på at det er særlig vanskelig å bygge relasjoner til elever som unndrar seg kontakt, ikke minst elever som oppfattes som sjenerte og som også har svake relasjoner til medelever.

I praksis ser vi at vellykket relasjonsbygging med elever består av noen kjerneprinsipper: positivt elevsyn, å forsterke det positive framfor det negative, å gi relasjonsarbeid prioritet, samt at ledelsen støtter og følger opp relasjonsarbeidet. Delvis går disse prinsippene igjen når det gjelder lærernes relasjon og samarbeid med foreldrene, men med foreldre er det i større grad et poeng at foreldre bevisstgjøres på eget ansvar i å avdekke mobbing og krenkelser, og at de gis noen verktøy for å få til dette. Et av de mest sentrale prinsippene ved skolenes gode praksiser er at de ansatte tar ansvar for relasjonen – både til eleven og til foreldrene. Her finner vi en sentral overlapp med hvordan gode relasjoner til elever og til foreldrene skapes.

Vi ser også at de skoleansatte ser det som ønskelig å gi foreldre verktøy og bevisstgjøre dem om ansvaret til å bidra til avdekking av utfordringer hos eget barn og andre elever. Samarbeidet med hjemmet tar ulik form fra skole til skole, fordi befolkningsgrunnlag og ressurser er av stor betydning. Ulike grep for foreldresamarbeid er nødvendig i ulike kontekster. Utfordringen med å gjøre foreldrene til ressurser gjelder imidlertid både for foreldre som har mer eller mindre ressurser relativt til personalet.

6 Sosiale aktiviteter: Tilhørighet og inkludering

I dette kapittelet skal vi se nærmere på den tredje hovedstrategien i skolenes arbeid med å skape et godt psykososialt miljø. Den handler om sosiale aktiviteter som har som formål å skape tilhørighet, inkludering, fellesskap, samhold og gode relasjoner *mellom* elevene på skolen. Vi beskriver fire typer av slike aktiviteter: introduksjonsopplegg ved skolestart, aktivitetstilbud i friminutt, store miljøprosjekter og tilrettelegging for venns­kapsrelasjoner. Det er altså tiltak som befinner seg på ulike nivåer og arenaer; de omfatter hele skolen, enkelte trinn eller elevene i klassen. De fleste av tiltakene gjennomføres i avgrensede perioder, og vi har derfor bare hatt mulighet til selv å observere noen eksempler. For de andre baserer analysen seg derfor på intervjuer med personale og elever. For hver av de fire typene aktiviteter beskriver vi fortløpende målsettinger og begrunnelser – og hovedtrekk ved hvordan de gjennomføres i praksis. Videre beskrives positive konsekvenser for det psykososiale miljøet, og utfordringer og dilemmaer.

6.1 Introduksjonsopplegg ved skolestart

Ett svært vanlig tiltak for å bygge miljø mellom elevene, er introduksjonsopplegg ved skolestart. I elevintervjuene får vi mange beskrivelser av hvordan det å begynne på en ny skole oppleves som «skummelt». Særlig ved ungdomsskolen har både positive og negative historier og rykter om skolemiljøet, ledelsen, lærerne og de eldre elevene nådd nybegynnerne lenge før skolestart.

For å lette denne vanskelige overgangen til en ny skole, er det vanlig med besøk mellom barnehage/skole eller barneskole/ungdomsskole i forkant av skolestart. Flere ansatte løfter fram betydningen av dette, både at de kommende elevene har en eller flere besøksdager ved den nye skolen, og at noen fra personalet, og i noen tilfeller også elever, fra den nye skolen besøker barnehagen/barneskolen en eller flere ganger. Når voksne ved skolene snakker om hvorfor dette er viktig, handler det om å legge til rette for tryggere skolestart ved å bli kjent med nye omgivelser og ansikter – og få møte igjen «gamle

kjente» fra barnehagen eller barneskolen som kan ta imot og fortelle. Ved ungdomsskolene forteller noen at de legger særlig vekt på å «ta ned angsten» ved først og fremst å fortelle om det sosiale miljøet, tilbud og aktiviteter. De oppfatter at de kommende elevene har «skuldrene oppunder ørene» fordi de er så fokuserte på det «skumle» nye knyttet til karakterer, anmerkninger og lekse- og prøvepress.

Når vi i intervjuene med ansatte ber de om å beskrive hva slags typer miljøbyggingstiltak skolene tar i bruk, er det mange som nevner fadder- eller mentorordning. Slike ordninger har lang tradisjon i norsk skole. Fadderne skal få trening i å ta sosialt ansvar og være gode rollemodeller for de yngste. Meningen er at de nye elevene gjennom å bli kjent med noen av de eldre elevene skal oppleve en tryggere skolestart. I intervjuene ble dette konkretisert gjennom tiltak der de eldre elevene viser de yngre rundt på skolen eller at de eldre arrangerer aktiviteter i friminuttene, som nye elever kan være med på.

Det er stor variasjon i fadderopplegg mellom skoler. Noen gjennomfører omfattende «skolering» for fadderne, der sosiale ferdigheter er eksplisitte læringsmål. På disse skolene innebærer ordningen at de skal følge opp, ha kontakt med og arrangere aktiviteter for fadderbarna gjennom hele det første skoleåret eller enda lenger. Ved barneskoler er det også vanlig at fadderne – i hvert fall ideelt sett – også skal leke med fadderbarna i friminuttene gjennom det første skoleåret. Ved noen skoler er alle elever ved ett trinn faddere, ved andre skoler er det utvalgte elever som får denne oppgaven. Det er også stor variasjon når det gjelder i hvilken grad mål og aktiviteter faktisk gjennomføres i praksis.

I intervjuene gir elever uttrykk for at de har satt pris på fadderordningen, de forteller at det gjør skolestarten tryggere og at de eldre elevene blir litt mindre «skumle». Samtidig sier mange at fadderordningen først og fremst var operativ ved skolestart, selv om det var meningen at det skulle være fadder-/ eller mentoraktiviteter gjennom hele året. Mange forteller også at de egentlig ikke blir så godt kjent med fadderne sine. Og selv om fadderne i utgangspunktet skal være tilgjengelige for fadderbarna også etter skolestart, oppfatter de fleste at det er vanskelig å ta kontakt med fadderne sine utover høsten – utover et «hei» i forbifarten.

På noen av skolene vi studerte ble det gjennomført et mer omfattende introduksjonsopplegg. På to av ungdomsskolene ble dette gjort i samarbeid med lokalt organiserte fritidstilbud (henholdsvis idrett og kultur). Ved den ene skolen varte introduksjonsopplegget en hel uke, der ansatte fra skolen og fra det lokale kulturtilbudet til barn og ungdom ledet aktiviteter for ulike grupper med elever fra alle trinn. Dette opplegget ga anledning for elevene til å bli kjent også med lærere ved skolen i settinger som gir andre muligheter til relasjonsbygging enn i de situasjonene den vanlige skolehverdagen byr på. Elevene la også vekt på at det var positivt å være på gruppe med niende- og tiendeklassinger, og ikke bare med fadderne sine. Selv om de ikke ble så godt kjent med dem, var det fint å ha vært sammen med dem i en felles aktivitet.

I tillegg trakk de fram at de måtte «jobbe sammen på et lag», fordi alle gruppene skulle lage noe som enten var del av en konkurranse eller som skulle vises fram til andre:

Ja, den introduksjonsuka, den var jo helt fantastisk! Jeg og mentorgruppa mi vant! (...). Det var veldig hyggelig, og sosialt, man ble kjent. (...) Det hadde vært fint med flere sånne ting gjennom året. (...) Da var det ingen som slengte kommentarer, for da var man på en måte et lag og så måtte man konsentrere seg for vi måtte bli ferdige. (Guttegruppe)

- Jeg syns det var skummelt i starten [å begynne på ungdomsskolen].
- Men det var egentlig ganske greit å starte på ungdomsskolen. I hvert fall med den introduksjonsuka, det var veldig bra egentlig.
- Vi hadde jo mentorer. Før vi begynte her så var vi en dag på skolen her for å snakke med de. Og da skulle vi også skrive på et skjema tre av tingene vi hadde lyst til å gjøre i skolestartuka, og rangere de. Og så kom vi på en gruppe med elever fra de andre trinnene også. Så jeg og [medelev som også deltar i intervjuet] kom på redesign. Og da var hele skolen med. Også 9 og 10.

(Jentegruppe)

Jeg var jo alene da jeg kom. Jeg kjente jo Trine fra [fritidsaktivitet], men vi er ikke så veldig gode venner da. Og så var det noen jeg visste hvem var, men som jeg ikke kjente. Og hun eneste fra min gamle skole som jeg kjente litt og som egentlig skulle begynne her, hun

begynte ikke likevel. Så det var litt skummelt da. Men så var det sånn introduksjonsuke, og jeg og hun [en av de andre jentene i intervjugruppa] var på samme mentorgruppe. Og da var vi på samme gruppeting. Og så ble vi kjent da. [Inderlige, kosete og fnisete utvekslinger som gir uttrykk for nær venninnerelasjon]. (Jentegruppe)

En annen skole har et fast opplegg, som en lærer ved skolen leder i samarbeid med det lokale idrettslaget. Det går ut på at to utvalgte elever fra hver tiendeklasse gjennomfører introduksjonsaktiviteter som «bli-kjent-leker» med de ferske åttendeklassingene. Dette opplegget innebærer at resten av tiendeklassingene ikke blir involvert i fadder-/mentoransvaret – og at det bare er et lite antall av de eldste elevene som de yngste blir kjent med. De utvalgte får til gjengjeld være med på mye, de gjennomgår omfattende kurs og har miljøbyggende oppgaver gjennom store deler av skoleåret – både for åttendeklassingene og i midttimeaktiviteter for hele skolen.

I intervjuene snakker personalet og elevene svært positivt om introduksjonsoppleggene. Det gir en trygg, uhøytidelig og lystbetont start på skoletiden å være sammen i settinger og aktiviteter der de gjør noe stort sett alle synes er gøy, før det blir «ordentlig alvor». Et viktig poeng er også at det gir mer intensive og bedre rammer for å bli kjent med andre elever i klassen og på trinnet enn det den ordinære skolehverdagen byr på. Man får også mulighet til å bli kjent med flere sider ved hverandre enn i læringssituasjoner og friminutt, med sine formelle og uformelle samværsregler. For at introduksjonsopplegg faktisk skal kunne ha disse funksjonene, må de altså by på alternative settinger som midlertidig opphever begrensende rollemønstre og sosiale spilleregler for hvordan og hvem man kan – og ikke kan – samhandle med (jf. Lyng 2004). Eksempler på dette fra de skolene vi har vært på, er aktiviteter med elementer av klassisk teambuilding, som lagkonkurranser der en blir oppslukt av en felles oppgave og leker der komfortsonen utfordres litt eller man må by litt på seg selv og gjøre litt rare ting som alle kan le av. Det krever imidlertid god regi av de voksne for at ikke konkurranseelementet tipper over og trigger negative sanksjoner overfor lagmedlemmer som bommer, eller at leker der en skal dumme seg litt ut ikke tipper over i at noen faktisk opplever seg dummet ut.

Basert på intervjuene, er utvidede introduksjonsopplegg eksempler på «god praksis» i miljøbygging og tilrettelegging for positive elevrelasjoner som

flere skoler kunne investere i. Fadderordninger gjør det tryggere de første dagene og tar ned frykten for de eldre elevene. Det viktigste supplementet som utvidete introduksjonsopplegg gir til fadderordninger, er at fokus rettes mot aktiviteter der det legges til rette for at en både kan bli trygg på, kjent med og danne relasjoner til andre i de elevgruppene som blir mest signifikante framover: klassen og trinnet.

6.2 Aktivitetstilbud i friminutt

I studien finner vi ulike opplegg for aktiviteter i friminuttene. Flere skoler har innført «Trivselsprogrammet» som i dag benyttes av mange norske skoler, og en barneskole og en ungdomsskole bruker et opplegg som heter «Young Mentors/YouMe». Begge disse programmene fokuserer på fysiske aktiviteter. Andre skoler har utviklet egne opplegg med bredere aktivitetstilbud. For de fleste gjelder at de konsentrerer tilbudet om storefri.

Når personalet forteller om betydningen av aktivitetstilbudene, trekker de fram flere funksjoner som de oppfatter virker positivt på elevmiljøet og relasjoner mellom elever. Alle legger vekt på at aktiviseringen – det å ha noe å gjøre – i seg selv bidrar til å forebygge konflikter, krenkelser og mobbing.

Og vi ser også det [at det er veldig få konflikter ute] i sammenheng med «Young mentor» som vi har. Det er det samme som Kjetil og Kjartan kaller trivselsleder. Det ser vi i sammenheng med dette her, å kunne skape aktiviteter ute, at «Young Mentorene» gjør det, og bidrar til å få til et bedre miljø ute. Og jeg tenker at når et miljø er bra ute, så tar de med det inn. (Ledelse, barneskole)

Kjernen her handler om å unngå at elevene blir overlatt til lediggang. For å sitere en elev ved en skole uten aktivitetstilbud:

På barneskolen og sånn er det mange aktiviteter, men her får vi ikke utstyr fordi vi ødelegger det. Så jeg skulle ønske de kunne gitt oss aktiviteter. Jeg husker mobilfri uke, det var jo et helvete for ingen hadde noe å gjøre. (Jente).

Ved skoler med aktivitetstilbud i storefri, forteller både de ansatte og elevene at det er i de små friminuttene – uten aktivitetstilbud – at det skjer negative episoder mellom elevene, til tross for forsterket inspeksjon. Da sviver elevene i

ganger og trapper, bak hjørner og i kroker – og uansett hvor høy voksentetthet en har i inspeksjonsordningen er det ikke mulig å være tilstede med voksne blikk overalt. Dette er også en av begrunnelsene for en av skolene i materialet som har valgt å korte ned på de små friminuttene og heller utvide storefri når elevene får tilbud om aktiviteter.

Slik sett kan aktivitetstilbud også forstås som et *atferdsregulerende* tiltak. Dette er i tråd med et poeng Olweus gjør når han skriver om betydningen av et tiltalende utemiljø som innbyr til positive aktiviteter: «det er sannsynlig at en del elever mobber mer når de har det kjedelig – mobbingen blir en måte å gjøre tilværelsen litt mer spennende» (Olweus 1992: 63). Selv om ikke kjedsomhet eksplisitt trekkes fram i selvpresentasjonene til de norske programmene som er representert i materialet, finner vi et tydelig fokus på nettopp forebygging av mobbing og krenkelser gjennom forebygging av *kjedsomhet*, i forskning og opplegg knyttet til utvikling av aktiviteter i friminutt.⁹

De organiserte fritidstilbudene har imidlertid også et annet atferdsregulerende aspekt som i liten grad artikuleres av verken personale eller elever i materialet: Det innebærer at elevenes samvær i friminutt i større grad blir strukturert og regulert gjennom leker, spill og aktiviteter med tydelige rammer og regler og til dels også med en utpekt leder for samværet. Dermed reduseres også omfanget av «ustrukturert» tid og samvær som defineres av uformelle regler, dynamikker og samhandlingsmønstre.

Sosial inklusjon er en annen begrunnelse som framheves gjennomgående av personalet ved skoler med aktivitetstilbud: alle får tilbud om å delta i et aktivitetsfellesskap, så ingen skal måtte gå alene i friminutt. Å aktivt oppsøke og inkludere elever, er også en eksplisitt oppgave og del av opplæringen til elevene som leder aktivitetstilbudene i programmer som Trivselsprogrammet og Young Mentors. I elevintervjuene ved skoler uten organiserte aktivitets-tilbud, er det særlig elever med svak tilknytning til vennegrupper – som ikke har noen å «henge med» – som etterlyser slike tilbud.

De fleste skolene konsentrerer tilbud i friminutt om organiserte fysiske aktiviteter, og fysisk aktivitet er også vel så sentralt som de sosiale aspektene i

⁹ Se for eksempel: <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1565491/Boring-break-times-encourage-bullying.html>

profileringen av de etablerte norske aktivitetsprogrammene. Det kan forstås i lys av trykket fra norske helse- og skolemyndigheter i den senere tid på økt fysisk aktivitet for å kompensere for det lave aktivitetsnivået blant barn og unge. Noen av skolene i materialet har imidlertid lagt mer vekt på å skape hyggelige rammer rundt pausesamvær for alle elevene – og tilbud som byr på meningsfulle aktiviteter og alternative arenaer for mestring og relasjonsbygging også for elever med liten interesse for og ferdigheter i fysisk aktivitet.

Ved en skole har de investert i å lage elevkantine med god atmosfære der elevene samhandler på tvers av trinn. Ved en annen skole har tilbudet i storefri vært en del av en overordnet målsetting om å skape alternative mestringsarenaer for elever som strever med faglig så vel som sosial mestring. Her har de utvidet storefri til en timelang midttid, blant annet for at de skulle få mulighet til å tilby aktiviteter som krever mer tid å gjennomføre. Her får elevene varm mat i kantina og de tilbys et bredt aktivitetstilbud, blant annet åpen idrettshall, hvor rundt halvparten av elevene er og en kan velge mellom ulike ballspill eller bare sitte og skravle, åpent bibliotek der en kan lese, gjøre lekser, prate eller spille brettspill, åpen fritidsklubb ledet av voksne med servering av toast og med kafe-avdeling, kosekroker, data/videospill, «spa-avdeling» og bordtennisbord. Skolen har også i perioder hatt tilbud om kulturaktiviteter og kurs ledet av eksterne voksne kursholdere.

Denne varianten av aktivitetstilbud kan sies å by på arenaer både for «ustrukturert» samvær med venner – men i lokaler der det foregår under voksenoppsyn og med attraktive fasiliteter og tilgjengelige utstyr til ulike aktiviteter – og tilbud til de som trenger og/eller ønsker noe mer organisert. Lærere ved denne skolen forteller om elever som både kom ut av sosial isolasjon, fikk økt tro på at de kunne noe eller endelig turte å stå fram med sin annerledeshet gjennom de organiserte tilbudene om alternative mestringsarenaer.

Både i intervjuer og observasjoner var det tydelig at elevene satte pris på aktivitetstilbudene. Når vi observerte aktivitetstilbudene, var det god stemning og hyggelig atmosfære overalt. Med så mange forskjellige rom og tilbud hadde ulike elevgrupper funnet «sine» steder, der de kunne ta plass og hadde stort sosialt armslag – i kontrast til observasjoner vi har gjort i tidligere prosjekter, der sosialt armslag og stor aksjonsradius er et privilegium for de «kule» elevene med høy sosial status som dominerer skolens pausearealer (Eriksen 2013, Lyng

2004b, Lyng 2007). Et av de mest attraktive lokalene, hvor ansatte serverte varm toast, var dominert av en stor gruppe elever fra alle trinn, med lav sosial status – og som av de andre elevene ble oppfattet som «nerder».

Noen elever ga imidlertid uttrykk for at de savnet mer organiserte aktiviteter – eller i hvert fall aktiviteter der deltakelse ikke i realiteten krever vennegruppemedlemskap. Dette var elever som opplevde seg sosialt marginaliserte og som hadde lite trening og kompetanse i «ungdomskulturelle» koder, og ble oppfattet som barnslige av medelever. Skolen hadde et tiltak der elever som strevde sosialt var med i kantinegrupper som sto for betjening av kantina. Disse elevene opplevde at dette bidro både til at de fikk relasjoner seg imellom og hadde noe å gjøre når de var på «vakt». Men resten av midttimen og de dagene de ikke hadde kantinevakt, savnet de aktivitetstilbud. Slik de opplevde det, var det ikke så lett å bli med i et aktivitetsfellesskap når de ikke tilhørte en vennegruppe de kunne «henge med» i de aktuelle lokalene, og de syntes det kunne være vanskelig å spørre om å få være med på aktiviteter.

Vi finner altså at elever som har svak tilknytning til vennegrupper kan ha særlig behov for aktivitetstilbud som er organiserte og der noen har ansvar for aktivt å invitere dem med. Elever som unndrar seg kontakt er imidlertid en utfordring også i organiserte, men frivillig baserte opplegg som Trivselsleder og YouMe. Fra slike ordninger forteller elever som leder aktiviteter om at det kan være vanskelig å finne ut hvordan de skal få til å inkludere elever som er sosialt isolerte og egentlig har lyst til å delta i fellesaktiviteten, men likevel takker nei til invitasjon.

6.3 De store prosjektene

Skoler har et fast knippe av aktiviteter og arrangementer med sosiale og miljøbyggende formål, som aktivitets- og idrettsdager, juleball osv. Dette er typer av aktiviteter som er så innarbeidet at de ikke trenger noen begrunnelse, og tanken om hvordan de bidrar positivt til skolemiljøet handler først og fremst om at det «å ha det hyggelig sammen» gir anledning for elevene blir bedre kjent og styrker tilhørigheten til skolen. Ved noen skoler har personalet imidlertid rettet oppmerksomhet mot at disse aktivitetene ikke har vært så hyggelige for alle elevene, men tvert imot kan være arenaer der skiller mellom elevgrupper og enkeltelevers utenforskap forsterkes. Eksempler på grep som har vært gjort

for å motvirke dette, er å arrangere bruksalg av kjoler og begrense «date-styret» rundt juleballet. En skole har utviklet et særskilt opplegg der elevene kan kvalifisere til en tittel med tilhørende diplom ved å gjennomføre aktiviteter som er fysisk utfordrende. Her er det ikke først og fremst snakk om vanlige idrettsøvelser, men mer «prøvelser» som krever mer mot enn ferdigheter. I følge ledelsen er det særlig de stille, og tilsynelatende forsiktige, jentene som tar disse utfordringene – og ifølge ledelsen «røsker det litt i statushierarkiene» når elever som vanligvis ikke får oppmerksomhet er de som tør – og løftes ut av «usynligheten» når de mottar diplom for det i fellessamlinger.

En annen type arrangement som er fast innslag ved mange skoler er fellessamlinger for hele skolen. Her kan også et av formålene være at elever får vist fram andre interesser og sider ved seg selv enn de som kommer fram i den vanlige skolehverdagen, for eksempel ved at de opptrer med noe. «Ikke sånn at de må spille fiolin på høyt nivå – du er på det nivået du er», som en rektor sier det. Målsettingen med slike samlinger er imidlertid som oftest å skape «vifølelse» og tilhørighet til skolen. I flere av læringsmiljø- og antimobbeprogrammene er slike samlinger en viktig del av tiltakene rettet mot miljøbygging, og samlingene har ofte navn etter programmet og inneholder temaer knyttet til mobbeforebygging og sosiale mål eller ferdigheter. Ved flere av snuoperasjonskolene bruker de også slike samlinger for å skape identifikasjon og entusiasme blant elevene for «de hårete målene vi setter oss», som en rektor formulerte det.

En tredje type tiltak er det vi har kalt de store prosjektene, som går over en viss tid, som gjerne involverer hele trinnet eller hele skolen, og der lærere så vel som elever satser skikkelig og legger ned mye arbeid i intensive økter. Dette er ofte prosjekter som skal involvere eller vises fram for publikum i nærmiljøet og som blir omtalt i lokale medier. Ved flere skoler, særlig de som tidligere har slitt med dårlig rykte og svak tillit og relasjon til foreldrene, er det også et eksplisitt formål at disse prosjektene skal bidra positivt i et nødvendig arbeid med omdømmebygging og å gjøre elever og foreldre stolte av og glad i skolen sin. Det gjennomgående rasjonalet som løftes fram som det viktigste på tvers av skoler med slike prosjekter, er at de skal bidra til sammensveising og inkludering gjennom et *felles prosjekt* og alternative mestringsarenaer som gir anledning for elever til å bli utfordret, vise seg fram og kjent med hverandre på andre måter enn det samhandlingssituasjonene i skolehverdagen byr på. Et sentralt

moment er også at alle elevene skal ha oppgaver som er viktige for at prosjektet skal komme i land.

Ulike typer prosjekter er representert i materialet; for eksempel er det en av skolene som arrangerer en egen festival hvert år, der også foreldre er svært involvert i forberedelser og som deltakere i aktivitetene. De fleste eksemplene er imidlertid kulturprosjekter som skal munne ut i en forestilling. Ved en av observasjonsskolene ble innspurten og forestillingen i skolens store kulturprosjekt gjennomført under feltarbeidet. Det trinnet som deltok var ikke valgt ut til elevintervjuer og observasjon, nettopp fordi de var i en «unntakstilstand». Det var imidlertid umulig ikke å merke den elektriske energien, alvoret, entusiasmen og «dugnadsånden» fra lærerne og elevene som deltok i prosjektet.

Vi fulgte også de yngre elevene når de møtte de eldre «kulturarbeiderne» i ganger og når de så forestillingen, og de snakket mye om hva de gledet seg til, var spente på og trodde kom til å bli utfordrende. Vi fikk også mulighet til å observere deltakerne i kulturprosjektet i pauser. Det var tydelig at samhandlingen og det sosiale landskapet dem imellom var preget av en oppløsning av typiske skiller mellom vennegrupper. Lærerne viste oss også (diskret) elever som i løpet av prosjektet hadde «kommet ut av skapet» på ulike måter, enten i den vanlige betydningen ved at elever hadde stått fram med seksuell orientering og dannet en åpen homofil kjærestereelasjon eller sjenerte elever som plutselig hadde «tødd opp».

I fortellingene om funksjonene og betydningen av slike ekstraordinære kulturprosjekter – både ved denne og andre skoler – er det også nettopp disse aspektene som ledelse og lærere trekker fram. De legger ikke bare vekt på hva elevene lærer av samarbeid, ansvar og konkrete oppgaver; nettopp «unntakstilstanden» med det intensive samværet i uvante settinger, aktiviteter og personkonstellasjoner gjør at enkeltelever viser fram nye sider ved seg selv, blomstrer opp sosialt og skaper nye positive gruppedynamikker og vennskapsrelasjoner. Personalet fortalte at noe av det de gleder seg mest til og er mest spente på hvert år, er nettopp hvilke elever som blomstrer opp, tør å vise seg fram og finner hverandre – og på hvilke måter. Det er også det at det representerer en investering i elevmiljøet – «du får elever som trives» – som oppgis som den viktigste motivasjonen for å gi det som kreves. Ledere og lærere

beskriver også hvordan det kreves at de jobber mye utover vanlig arbeidstid, på en måte som «aldri ville gått på min gamle skole», som en lærer sier det.

Det er særlig i forbindelse med fortellinger om de store prosjektene at ledere og lærere refererer til en klassisk kontrovers mellom «det faglige» vs. «det sosiale»¹⁰. Nettopp fordi de krever stor investering fra både lærere og elever, møtes slike prosjekter også jevnlig av skepsis og kritiske spørsmål. Rådende diskurser representerer overskridelser av tradisjonelle motsetninger mellom læreren som fagperson/underviser vs. omsorgsperson (jf. kap. 5 om relasjonsarbeid) og autoritær disiplin vs. elevorientering (jf. kap. 4 om atferdsregulering), der nettopp disse overskridelsene forstås som viktige betingelser for elevers læring. Når det derimot gjelder denne typen sosiale aktiviteter, oppfatter vi at lærere og ledelse ved skoler som prioriterer dem uttaler seg fra en posisjon der de argumenterer for en overskridelse mellom det «faglige» vs. det «sosiale» som ikke har fått allment gjennomslag. I motsetning til for eksempel relasjonsarbeid er ikke denne typen miljøarbeid oppfattet som like forenlig med det økte fokuset på læringstrykk.¹¹ Flere av de som legger ned mye tid og innsats i store prosjekter artikulere at de skiller seg ut som skole nettopp ved å forstå at denne typen aktiviteter også er et viktig tiltak for bedre *læringsmiljø*.

Vi vil imidlertid peke på en utfordring knyttet til måten slike prosjekter gjennomføres på: i hvilken grad de oppnår de uttalte målene om å skape alternative arenaer for mestring og fellesskap. Vi vil særlig trekke fram spørsmålet om inkludering – og om overføringsverdien fra perioden med «unntakstilstand» til det psykososiale miljøet i den vanlige skolehverdagen. I sin doktoravhandling viser Ingrid Smette hvordan et kulturprosjekt som blant annet begrunnes med at det skal bygge fellesskap og skape alternative mestringsarenaer for elever som sliter, snarere blir en bekreftelse på at «jeg kan ingenting,

¹⁰ Her mener vi den dagligdagse betydningen, som i trivselsskapende tiltak og aktiviteter.

¹¹ Her er et ferskt eksempel der en slik konflikt nådde en lokalavis:

<http://www.budstikka.no/nyheter/foyka/asker/skolen-kan-ikke-ha-fri-fra-midten-av-mai/s/5-55-105146>

<http://www.budstikka.no/nyheter/mobbing/skolerevy/raser-mot-politiker-utspill-om-slapp-skole-avslutning-en-total-misforstaelse/s/5-55-105851>

jeg», og fører til ytterligere distansering fra fellesskapet for en liten gruppe elever som ikke blir inkludert (Smette 2015).

I observasjonsmaterialet vårt finner vi samme dilemma i barneskoleklassen. Her var mange av elevene svært ivrige og dyktige i de alternative kompetanseområdene som er populære blant barn og ungdom og som blir «sett» og verdsatt også på arenaer i skolen: Idrett og kultur/musikk/drama. Læreren ga stort rom for elevene til å vise fram sine talenter og ferdigheter innenfor dette i skolehverdagen, fordi hun oppfattet at det var viktig for klassemiljøet at elevene også fikk vise fram disse andre sidene ved seg selv. Dilemmaet ved dette kom imidlertid til syne gjennom hvordan elevene snakket om de av dem som ikke ønsket å være med på, eller ikke mestret, noen av disse områdene. I et intervju med noen gutter i denne klassen snakket de om hvordan alle guttene i intervjuet trente fotball fire ganger i uka. De var svært opptatt av fotball og annen sport, og syntes at det var «greit å trene», men etter en liten stund begynte guttene å snakke om at det også var deilig når det *ikke* var trening:

Mohammed: På lørdager og fredager er det sånne deilige dager. Da er det ikke treninger.

Lars: Noen ganger er det litt kjipt, hvis du er ferdig med alle leksene, for da er det trening og sånn.

Henrik: Søndag er den verste dagen, for neste dagen er det mandag. En gang brukte jeg en hel søndag bare på å tenke på at det mandag i morgen.

Til tross for at de også syntes det var kunne være slitsomt med treninger, var det en bestemt oppfatning om at en allikevel skulle være aktiv, enten med fotball eller noe annet. De nevnte de fire i klassen som ikke var så aktive på fritiden verken med sport eller kultur, hvor av tre av fire hadde «gode grunner» til å la være, men én gutt bare ikke hadde lyst. Han spilte fotball nå, men guttene fortalte i intervjuet at han hadde annonsert at han skulle slutte. En av guttene kommenterte at: «Ikke for å være frekk, men jeg syns at Mikkel er lat. Fotball-lat.»

Når det gjelder de store kulturprosjektene, er det flere forhold og hensyn som på den ene siden kan tenkes å bidra til den betydningen, entusiasmen og

investeringen som ledelse og lærere legger i slike prosjekter – men som samtidig kan avlede oppmerksomheten bort fra i hvilken grad de faktisk har de positive konsekvensene for *elevmiljøet* som utgjør den viktigste uttalte målsettingen. For skoler med slike store kulturprosjekter er de en viktig del av skolens «identitet» og profil – og en måte å bli synlig og bygge godt omdømme på i nærmiljøet. For lærere kan det også være en mulighet for selvrealisering, når det gir anledning til å dyrke og vise fram egne interesser og talenter. Selv om alle elever får delta i et felles prosjekt der alle funksjoner i teorien er like viktige, kan det også være lett for de voksne å la seg rive med av stolthet og hyllest til showets «stjerner» og «stor-talenter», som implisitt tas til inntekt for skolens arbeid. I løpet av datainnsamlingen har vi for eksempel kommet over grunnskoler som på sine nettsider bruker tidligere elever som har blitt kjente i profileringen av skolen. I fortellinger om ulike skolemiljøtiltak har vi også lagt merke til hvordan noen – og kanskje særlig skoleledere – trekker fram «flotte» og «fantastiske» enkeltelever som i utgangspunktet er ressurssterke og veltilpassede og får mulighet til å vise særlige evner og ansvar, og at disse kan få vel så stor plass i beskrivelsene av positive sider ved et tiltak enn hvordan de virker for elever som sliter – og som tiltakene vel så mye er ment å være for.

Ved den skolen som hadde «det store prosjektet» mens vi var der på feltarbeid, hadde de gjort noen grep for å legge til rette for inkludering av alle – og for at «miljøgevinstene» skulle strekke seg utover selve prosjektperiodens «unntakstilstand». I motsetning til forestillingen som Smette (2015) observerte, var forestillingen ved denne skolen preget av mye humor og komikk framfor prestasjonsorienterte numre der enkeltelever briljerte med sang- og skuespillertalenter. Større roller var fordelt på flere elever som byttet underveis i samme forestilling. Dette fokuset vekk fra seriøse prestasjoner og dyrking av «stjernene», gjorde ikke bare at flere fikk prøvd seg; det å tørre å utfolde seg på scenen er lettere når rammen er uhøytidelig og spiller på ironi og slap-stick. Det var også lagt vekt på at alle elever måtte utfordre komfortsonen sin og tørre å prøve seg på noe nytt. For eksempel måtte alle guttene delta i et felles dansenummer. Nummeret var hensynsfullt tilrettelagt ved at koreografien var «macho» og ledet av ekstern instruktør som fikk fram det beste selv blant gutter som aldri hadde beveget seg til musikk før.

Det andre grepet handler om timing; når i skoleløpet en legger prosjektet er avgjørende for hvor stor overføringsverdi det har for den ordinære skolehverdagen. Mens mange skoler gjennomfører store kulturprosjekter som avslutningsarrangementer for tidendeklassingene, har denne skolen bevisst valgt å legge prosjektet til halvveis i niendeklasse. Begrunnelsen er for det første at niendeklasse typisk er et «viltet» trinn med særlige utfordringer knyttet til atferd og elevmiljø – mellom åttende når elevene fortsatt er usikre og forsiktige og tiende når elevene har blitt mer «store» og alvoret melder seg med tanke på at dette året faktisk teller for framtida. Det var for det andre en uttalt grunn at med denne timingen ville de positive konsekvensene av prosjektet påvirke læringsmiljøet og det psykososiale miljøet i en stor del av skoleløpet.

6.4 Tilrettelegging for vennskapsrelasjoner

Forskning fra Norge viser at 10–15 prosent av norske elever opplever at de er sosialt isolerte (Sunnevåg og Aasen 2010). Når elever og personale snakker om sosial isolasjon, snakker de om to former som oppleves ille for elever. Det ene er å gå helt alene. Det er det verste; både på grunn av en opplevd ensomhet, men også fordi det er skambelagt om en blir kontinuerlig synliggjort som alene og isolert. Derne er den type sosial isolasjon som oppleves når man har noen å «henge med», men likevel ikke er inkludert i et reelt «gyldig vi» av vennskap. Vi finner begge formene i materialet vårt.

Skolene i materialet har ulike tiltak eller opplegg for å tilrettelegge for vennskapsrelasjoner. Blant skolene i studien er det vanlig praksis å bruke plassering i klasserommet og strategiske samarbeidskonstellasjoner der en setter sosialt isolerte elever sammen med medelever som en tenker har størst potensial for match og god kontakt. Mange barneskoler har i tillegg lekegrupper og/eller vennegrupper; det første organiseres av skolen, mens det siste gjerne organiseres av foreldrene. Her setter en sammen elever som i liten grad leker med hverandre ellers, og strategisk sammensetting av elever kan også brukes. Fordi vennegrupper er basert på foreldrenes innsats og kontakt med hverandre, gir det muligheter for at foreldre kan bli litt kjent med andre foreldre de ikke har kontakt med før. Personalet snakker gjennomgående om denne typen grupper som viktige; det er mange elever som på barnetrinnet trenger litt ekstra hjelp til å «komme i gang» sosialt og danne

vennskapsrelasjoner. Det blir imidlertid også nevnt at denne typen tiltak har sine begrensninger. Selv om de bidrar til at elevene blir *kjent* med flere av medelevene gir de ikke tilstrekkelig grunnlag til å bli *venner*. Slike grupper treffer derfor ikke nødvendigvis behovene til de elevene som strever med å etablere vennskapsrelasjoner, slik en lærer utdyper i det følgende sitatet:

Og så har nok noen foreldre litt for høye forventninger til hva man skal få ut av vennegruppene. For jeg kan ikke se noen veldig tydelige mønstre i at de som har vært på vennegruppe nå plutselig har blitt kjempegode venner. Men jeg tenker det uansett er en trygghet i at de har vært hjemme hos flere forskjellige og er trygge på flere elever da. Om ikke de blir bestevenner, så tenker jeg at det kan ikke være poenget. Og det må foreldrene kanskje forstå litt etter hvert også. For jeg tror de har veldig forhåpninger til at da blir de kjempegode venner bare de er på vennegruppe sammen.

Blant eksempler på tilrettelegging for inkludering og vennskapsrelasjoner fra ungdomsskolene i utvalget finner vi et tiltak som kalles «elevstøtter», der to elever i hver klasse har et særlig ansvar for å inkludere medelever og bidra til at ingen går alene. En ungdomsskole arrangerer «guttedager» og «jentedager» på klassetrinnet, i samarbeid med fritidsklubben, der elevene kan velge mellom ulike aktiviteter (spill, formingsaktiviteter og lignende). Målet er at de skal kunne bli kjent og danne relasjoner uten det andre kjønn tilstede, og gjennom aktiviteter som er lystbetonte og ikke prestasjonsorienterte. I tillegg tar de opp et psykososialt tema. Under feltarbeidet ved denne skolen ble det gjennomført en jentedag der temaet var hvordan man kan være mer inkluderende, med utgangspunkt i en presentasjon av ei jente i tiende som snakket om sine erfaringer med å være sosialt isolert og råd til hva medelever kan gjøre for å inkludere andre. På guttedagen hadde de som tema at det var for mye «knuffing» blant guttene, der en av de ansatte ved fritidsklubben innledet.

Noen ungdomsskoler har også satt i gang mer spissede tiltak for å spleise elever som ikke har venner i egen klasse med elever i samme situasjon fra andre klasser. Ved en skole med kantine der elevene sto for ekspederingen, valgte kontaktlærerne ut kantinegrupper der de i stor grad plukket ut elever som ikke var del av en vennegruppe, sammensatt utfra hvem lærerne tenkte hadde størst potensial til å finne tonen. Det kunne også være elever som gikk i samme

klasse, men som ikke fikk seg til å ta initiativ overfor hverandre uten å bli «tvunget» sammen.

Ved en annen skole hadde en av lærerne med stor interesse for rollespill dannet en rollespillgruppe som møttes en kveld i uka. I denne gruppa deltok typisk gutter som ble oppfattet som litt «outsidere» på skolen. Den samme målgruppa hadde et tiltak ved en tredje ungdomsskole; der de utgjorde skolens lag i en avansert lego-konkurranse, som deltok i konkurranse med andre skoler. Skolen profilerte dette laget, og deltakelse ga dem ikke bare et miljø med og relasjoner til likesinnede, men løftet dem også litt ut av deres tidligere usynlige posisjon i det sosiale miljøet.

Ved noen skoler jobbet også sosiallærer, miljø- eller sosialarbeider aktivt med å støtte og veilede elever med å danne vennskspsrelasjoner. Det kunne dreie seg både om elever som generelt hadde vanskelig for å få kontakt med andre, og elever som etter vennskspsbrudd søkte hjelp for å finne nye venner. Som sitatet under viser, kan målet om å bli fullt inkludert i «ekte» vennskap henge svært høyt, selv med intensiv støtte og veiledning fra voksne:

Jeg har fått hjelp fra voksne, men det er ikke så lett. I niende var jeg mye alene. Så da ville jeg spise på kontoret til helsesøster fordi jeg hadde ikke noen å være sammen med. Fordi jeg var veldig ensom. Så da fikk jeg gå til sosialarbeideren. Jeg var mye der i niende. Først i åttende så satt jeg mye for meg selv og leste. Men så skjønte jeg at da skjønte jo ikke folk at jeg ville ha kontakt. Så da begynte jeg å sette meg på åpne plasser og se ledig ut. Satte meg på benker og steder hvor jeg visste at greie folk pleide å sette seg. Men folk kom egentlig ikke bort til meg. Så det hjalp ikke det heller. Så til slutt skjønte jeg at jeg måtte ta initiativ selv. Og så startet jeg å finne min egen gjeng. Og dem får jeg være med, og jeg føler jeg kjenner dem godt og kan være meg sjøl. Men det er egentlig litt sånn at de kommer ikke bort til meg. Jeg har lært meg at folk ikke interagerer med meg hvis ikke jeg tar initiativ. Hvis ikke jeg tar kontakt så kommer jeg til å være usosial en hel dag. Og så har jeg lært at på ungdomsskolen og resten av livet så må man også lære seg å like sitt eget selskap. Jeg liker å lese og jeg liker å spille spill.

6.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi beskrevet den tredje hovedstrategien som skolene løfter fram når det gjelder arbeidet med elevenes psykososiale miljø. Den handler om sosiale aktiviteter som har som formål å skape tilhørighet, inkludering, fellesskap og samhold mellom elevene på skolen. Vi har presentert fire typer av slike aktiviteter: introduksjonsopplegg ved skolestart, aktivitetstilbud i friminutt, de store prosjektene og tilrettelegging for vennsksapsrelasjoner.

Når det gjelder opplegg ved skolestart, gir personale og elever uttrykk for positive erfaringer med både fadder-/mentorordninger og mer utvidete introduksjonsopplegg. Det er bare få skoler som har gjennomført den siste varianten. Et kjerneelement ved disse oppleggene er at de i større grad en fadderordningene retter oppmerksomheten mot relasjoner mellom elevene ved samme trinn og/eller klasse – som utgjør den primære gruppa elevene skal forholde seg til resten av tida ved skolen og dermed er særlig «signifikante andre» i elevenes psykososiale miljø. Et viktig formål er også at elevene og lærerne skal tørre å vise fram andre sider ved seg selv og bli kjent med hverandre på andre måter enn i skolehverdagens vanlige samhandlingssettinger av læringssituasjoner og friminutt. Det er derfor helt avgjørende at lærerne får til å skape rammer for samhandlingen som faktisk legger til rette for dette, både i valg av type aktiviteter og i måten de leder og «regisserer» dem på.

Aktiviteter i friminutt er et tiltak som mange skoler bruker. Det skyldes nok for det første at friminuttene som «problemarena» – og tanken om at kjedsomhet bidrar til negativ elevatferd – lenge har vært tema i mobbeforskningen (Olweus 1992; Rigby 2007). Dette har også sterk gjenklang i personalets egne erfaringer og oppfatninger. Organiserte aktiviteter gir også et tilbud til elever som ellers ikke ville hatt noen å «gå sammen med» i friminuttene. For det andre har det blitt utviklet egne programmer som er lette å ta i bruk og krever lite investering i form av penger og tid. I materialet er det også en skole som har utviklet et eget opplegg for aktivitetstilbud i storefri, der de har lagt vekt på at aktivitetstilbudene også skal by på alternativer til de elevene som har liten interesse for og svak mestring i fysiske aktiviteter. Også dette er en type tiltak med svært positive tilbakemeldinger fra elever så vel som personale. Mens slike tilbud er vanligst ved barnetrinnet, etterlyses det av ungdomsskoleelever i intervjuene, ikke minst de elevene som ikke er ordentlig inkludert i

vennegrupper. Enten skolen benytter seg av ferdigutviklete programmer eller utvikler sine egne tiltak, er hovedpoenget at alle elever må kunne finne noe som passer for dem – og at deltakelse i aktivitetene ikke i realiteten forutsetter at en tilhører en vennegruppe, slik vi har vist eksempler på. Vi så også at det er en utfordring på tvers av programmene og det egenutviklede opplegget med sosialt isolerte elever som trekker seg unna. Også trivselslederne eller mentorene, som i programmene har en uttalt oppgave å inkludere de som går alene, forteller hvor vanskelig de opplever at dette kan være. Her er det viktig at de voksne ved skolen er enda «tettere på», og finner fram til gode strategier for å bidra til reell inkludering av alle elever.

Den tredje formen for sosiale aktiviteter vi peker på, er «de store prosjektene», som i motsetning til aktivitetstilbud i friminutt, krever intensive investeringer i form av tid og krefter. Dette er ofte kulturprosjekter av ulike slag. Det gjennomgående rasjonalet som løftes fram som det viktigste på tvers av skoler med slike prosjekter, er at de skal bidra til sammensveising og inkludering, gjennom et *felles prosjekt* og alternative mestringsarenaer som gir anledning for elever til å bli utfordret, vise seg fram og bli kjent med hverandre på andre måter enn det samhandlingssituasjonene i skolehverdagen byr på.

Elever og personale er gjennomgående begeistret for denne typen prosjekter. I fortellinger om de store prosjektene refererer imidlertid ledere og lærere til en klassisk kontrovers mellom «det faglige» vs. «det sosiale». Denne motsetningen er ikke overskredet på samme måte som de klassiske kontroversene vi tidligere viste til når det gjelder atferdsregulering og relasjonsarbeid. Fordi disse prosjektene krever så mye tid og krefter, blir de ofte møtt med kritikk om at de stjeler tid fra læringsarbeidet. Vi finner også eksempler på at skoler refererer til vage begrunnelser for hvordan disse prosjektene skal gjennomføres for å nå de målene som er de uttalte hovedbegrunnelsene for disse prosjektene, ikke minst når det gjelder de elevene som har særlig behov for alternative mestrings- og inkluderingsarenaer. Vi viser imidlertid også et eksempel fra en skole der dette er gjennomtenkt og eksplisitt, og der prosjektet gjennomføres på måter som skal sikre at alle elever inkluderes og at det gir god uttelling og overføringsverdi til skolehverdagen – også utover den unntakstilstanden som prosjektperioden utgjør. Videre peker vi på behovet for at skoler på tilsvarende måte tenker gjennom mulige grep i forbindelse med

utbredte sosiale tiltak som juleball, aktivitetsdager osv. – for å unngå at de blir arenaer der skiller mellom elevgrupper og enkeltelevers utenforskap snarere forsterkes enn utfordres.

Den fjerde typen sosiale tiltak retter seg mot å inkludere elever i vennskapsrelasjoner. Eksempler her er venne- og lekegrupper ved barnetrinnet som er rettet mot alle elevene. De fungerer godt for at mange skal bli litt kjent – men er ikke tilstrekkelig for å inkludere elever som strever sosialt i vennegrupper. Fra ungdomsskolene viser vi til eksempler på mer spissede tiltak og sosiale aktiviteter rettet mot elever som har svake vennerelasjoner og/eller lav status i det uformelle sosiale elevhierarkiet. Det kan handle om at lærere spleiser elever de tror har potensial for å finne tonen, tilbud om deltakelse i aktiviteter i og utenfor skoletiden der deltaker dyrker en felles interesse, eller at skolepersonale aktivt gir individuell støtte og veiledning i å etablere relasjoner til medlever.

7 Blinde flekker og harde nøtter

I de foregående kapitlene har vi beskrevet sentrale strategier i skolenes arbeid med å forbedre det psykososiale miljøet. I dette kapitlet retter vi oppmerksomheten mot «blinde flekker» og «harde nøtter» i skolemiljøarbeidet. «Blinde flekker» refererer til utfordringer, krenkelser og andre former for negativ samhandling mellom elever som skoler oppfatter at de ikke har ansvar for – eller som går under lærernes radar – enten ved at de ikke ser dem, eller ved at de ikke oppfatter dem som problematiske. Her tar vi opp tråden fra kapittel 3 og viser hvordan mobbedefinisjonen i praksis kan komme i konflikt med skolenes målsettinger om nulltoleranse for krenkelser, å «ta alt» og «ta ting tidlig». Vi identifiserer også andre typer oppfatninger og forståelser hos personale og elever som bidrar til å produsere «blinde flekker». Med «harde nøtter» mener vi saker som de voksne både ser og oppfatter som problematiske, men som de oppfatter er vanskelige å løse, til tross for intensivt arbeid fra personalets side. Dette er med andre ord utfordringer med negative konsekvenser for elevers psykososiale miljø der de strategiene vi har beskrevet for atferdsregulering, relasjonsarbeid og sosiale aktiviteter, kommer til kort. Mot slutten av kapitlet ser vi nærmere på et kontrasterende case fra feltarbeidet; en klasse som skilte seg ut ved å ha et særlig godt klassemiljø og fravær av negative samhandlingsformer som vi ellers observerte eller fikk beskrevet. På bakgrunn av denne gjennomgangen, reiser vi spørsmålet om forebyggende arbeid med å bygge gode klassemiljøer representerer en «blindsoner» i skolemiljøarbeidet.

7.1 Blinde flekker: «Vi tar alt» – men alt har en grense

Personalet ved skolene i denne studien gir uttrykk for at de har et bredt ansvar for elevenes psykososiale miljø. I kapittel tre så vi hvordan dette kom til uttrykk i forståelser og definisjoner av mobbing og krenkelser: selv om lærere og ledelse er opptatt av at det ikke går inflasjon i mobbebegrepet, oppfatter de samtidig at krenkelsesbegrepet gir dem mandat til å ta tak i hendelser og utfordringer mellom elever som ikke kvalifiserer for mobbedefinisjonen, men likevel kan ha negative konsekvenser for elevers psykososiale miljø. Mange trekker også eksplisitt fram opplæringslovens presisering om at det er elevens subjektive

opplevelse som skal legges til grunn for vurderingen om deres rett til et godt psykososialt miljø er oppfylt. I tillegg finner vi at forståelsen av et bredt ansvar kommer til uttrykk i personalets beskrivelser av eget arbeid: uttrykk som «nulltoleranse», «vi tar alt», «vi er tett på elevene» og «vi tar ting tidlig» går igjen i intervjuene. Å løfte fram disse målsettingene har vært viktig i mange av skolenes endringer, nye profil og satsing på skolemiljøarbeidet. I kapitlene om skolenes hovedstrategier så vi hvordan dette manifesterer seg i praksis, særlig gjennom atferdsregulering og relasjonsarbeid. Vi har også mange eksempler både fra intervjuer og observasjoner der lærere og annet personale fanger opp og tar tak i et bredt spekter av tilsynelatende små ting; fra tilløp til konflikter til små tegn på at elever er utilpass eller plages med noe. De fleste elevene vi snakket med sa også at de hadde lærere eller andre skoleansatte som de følte de kunne gå til, som brydde seg om dem og som ville ta dem på alvor og hjelpe dem hvis de fortalte om noe som var vanskelig. Mens betydelige andeler av elevene på landsbasis rapporterer at skolen ikke kjenner til de krenkelsene de utsettes for og at skolen ikke har gjort noe for å hjelpe dem (Wendelborg 2014), forteller mange elever ved våre feltarbeidsskoler om lærere eller annet personale som «får vite om nesten alt» og som vel fort kan gjøre stor sak av episoder som elevene oppfatter ikke er så viktig at de voksne tar tak i.

Samtidig omfatter empirien i denne studien også det vi oppfatter som «blinde flekker»: krenkelser og mobbing som skoler fraskriver seg ansvar for eller som går under lærernes radar. I det følgende vil vi peke på oppfatninger og forståelser hos personale og elever som bidrar til å (re)produsere disse «blinde flekkene».

ANSVARFRASKRIVELSER

For det første finner vi eksempler på at mobbedefinisjonens kriterium om asymmetri i makt- eller styrkeforholdet mellom de involverte elevene, brukes som begrunnelse for å fraskrive skolen ansvar for å løse en vanskelig relasjon med negative konsekvenser for en eller flere elever. Ved en barneskole fortalte lærerne om to elever som stadig var «i tottene» på hverandre. Lærerne oppfattet at begge sa og gjorde like stygge ting mot den andre. Men mens den ene eleven ga uttrykk for at han ikke opplevde situasjonen som vanskelig, var den andre eleven sterkt plaget. De hadde jobbet mye med å få oversikt og prøve å løse

saken, men hadde ikke lyktes. De fortalte imidlertid at siden de var like ille mot hverandre, hadde de konkludert med at det var en symmetrisk relasjon mellom dem, og at det derfor var en *konflikt* og ikke *mobbing*. I samtaler med den plagede elevens foreldre hadde de blitt enige om at denne eleven tok konflikten ekstra ille opp fordi hun var følsom. De konkluderte i fellesskap med at skolen hadde gjort det de kunne i saken.

I kontrast finner vi skoler som også er opptatt av å avgjøre om en sak er mobbing eller konflikt, men hvor de oppfatter seg ansvarlige for å løse situasjonen uavhengig av hvilken konklusjon de kommer til. Ved en barneskole forteller lærerne om en vanskelig sak der to elever var i en konflikt. Mens den ene eleven opplevde seg trakassert av den andre, var det ikke like tydelig andre veien. «Det var ikke bare skyldig, uskyldig», fortalte læreren. «Det ble vanskelig å avgjøre om det var mobbing eller ikke. Vi er veldig bevisste på om det var jevnbyrdig. Dette ble definert som konflikt, ikke mobbing, for da måtte vi opprettet sak.» Ved denne skolen fikk imidlertid ikke definisjonen av dette som konflikt konsekvenser for hva slags tiltak som ble iverksatt i praksis. Skolen arrangerte møter mellom elevene og foreldrene, og de lagde en atferdsplan og et utstrakt opplegg for å ta vare på de involverte guttene. Lærerne sa: «Vi ville gjort det samme om det var 9a-vedtak eller ikke.»

Vi finner også eksempler på at oppfatninger om at elever er «for sarte» kan underminere elevens opplevelse av å bli krenket. Det følgende utdraget fra et lærerintervju illustrerer dette:

Lærer 1: En [elev] kan bli dytta litt på og kalle det for mobba. Noen må bygges litt opp. (...) Vi har et godt eksempel fra i fjor, han som ble dyttet rundt i gangene her.

Lærer 2: Han svarte på [den skoleinterne trivsels]undersøkelsen at han ble mobbet ganske ofte, og vi har ikke sett det i det hele tatt, han navnga dem, det var – stakkars gutt, han som han navnga, han var ingen mobber. Vi måtte ha møte med begge foreldrene, det ble ganske stort, nettopp fordi denne eleven hadde en annen definisjon på hva som er mobbing. Foreldrene var interessert i få det ut av verden. I ettertid har vi hatt samtaler med den gutten om hva som er mobbing, han er veldig sår, det skal ingenting til. Sart type. Mor og far er skilt og han var mye lei seg, ekstremt sart gutt.

Her ser vi at elevens opplevelse av å bli plaget blir devaluert både med utgangspunkt i en vurdering av at han har «feilrapportert» mobbing, og fordi lærerne oppfatter ham som en «sart type», og indirekte også med henvisning til deres oppfatning av at de andre involverte elevene ikke er «mobbetyper». Vi ser også hvordan skolen og foreldrene samarbeider om en felles forståelse av at eleven ikke er utsatt for mobbing. Dermed får skolen saken ut av verden og bruker tid på så å si å omskolere gutten i mobbedefinisjonen, i stedet for å finne ut av hva som skal til for at eleven selv skal oppleve å få det bedre. Det kan også bemerkes at det er langt fra entydig at det er eleven som feiltolker mobbedefinisjonen her; at en elev blir utsatt for ikke-vennskapelig dytting av flere medelever over tid er ikke urimelig å oppfatte som gjentatte krenkende handlinger. Som vi så i kapittel 3, er nettopp «knuffing» konkretisert som en form for krenkelse.

Henvisningen til elevers «sarthet» er også relatert til en spenning mellom målsettingene om «nulltoleranse» og «å ta alt» vs. målsettingen om å «skape robuste unger som tåler en trøkk». Vi ser også at det å unngå å bidra til å «blåse opp» saker og eskalere konflikter mellom elever er et annet hensyn som kan komme i konflikt med «nulltoleranseprinsippet». Disse spenningsfeltene gir rom for ulike tålegrenser både mellom skoler – og innad i personalgruppa ved samme skole: «Vi har hatt noen heftige diskusjoner på at vi ikke skal bidra til å blåse opp saker ved å sette fokus på det og grave i alt». Lærerne i dette intervjuet fortalte videre at elevene som begynner på femte trinn må «avlæres» fordi de fra før av er vant til å «komme med alt når som helst». Når de blir større «må de lære at nå har vi mattetime, noe må man tåle, de kan ikke fortsette som sladrehanker». I disse spenningsfeltene er det utfordrende både å fortolke og formidle hvor tålegrensene skal gå i praksis. Som vi har sett, gir det også rom for at det (re)produseres «blinde flekker» som innebærer at atferd som utgjør krenkelser så vel som mobbing faller utenfor det skolen oppfatter at de har ansvar for å løse.

«JENTEGREIER» OG «GUTTEGREIER»: OPPFATNINGER AV GRUPPESPESIFIKKE KULTURELLE PRAKSISER

Elever så vel som ledelse og lærere beskriver at forhandlinger, konkurranse og kamper om sosiale posisjoner og relasjoner er vanlig. I utgangspunktet beskrives dette både for gutter og jenter. Men *måten* det gjøres på fortelles fram

som svært kjønnsesifikke. Uttrykk som «typiske jentegreier», «jentekonflikter» og «jentedramaer» går igjen både blant personale og blant elever av begge kjønn. Dette er så innarbeidete begreper at de brukes «tatt-for-gitt»; det er selvsagt for elever og personale hva det dreier seg om. Når vi spurte direkte, fikk vi til svar at det dreier seg om former for krenkelser som ofte regnes som skjult og indirekte relasjonell aggresjon og mobbing: baksnakking, ryktespredning og utestenging/utfrysing. Lærere bruker også betegnelser som «dronningoppførsel», «hoff» og konkurranse om å være «den deiligste jenta». Og en del av deres fortelling om at innagerende, skjulte og indirekte utfordringer i elevmiljøet i økende grad tar over for utagerende, fysiske, synlige og direkte (jf. kapittel 3) – er nettopp knyttet til kjønn: De opplever at det er mange flere, «styggere» og mer krevende utfordringer mellom jenter enn guttene imellom:

Lærer 1: Gutta ordner opp der og da. De er mer fredelige.

Lærer 2: Gutta er enklere. Jenter gjør mer stygge ting.

Lærer 1: Det er vanskeligere å se utstenging.

Lærer 3: Det er mye mer skjult mobbing blant jenter.

Datamaterialet viser imidlertid også at denne kjønnede hovedfortellingen – og oppfatninger av forskjeller mellom gutter og jenter – kan bidra til at utfordringer og relasjonell aggresjon blant gutter blir «blinde flekker» for lærerne. Selv om også mange elever gir liknende kategoriske fortellinger om hva som er typisk for gutter og jenter, gir elevintervjuene samtidig mange eksempler på at også gutter baksnakker, utestenger, sprer rykter, skaper og styrer «drama» og intriger osv. Også noen lærere forteller om dette. En kvinnelig lærer på en byskole forteller om episoder med plaging, og kommenterer at: «Noen elever skjønner ikke at de skal gjøre det skjult, men andre er mer sleipe. Jenteproblematikk med baksnakking og utfrysning er blitt mer et guttefenomen. Spesielt i min klasse har det vært veldig utbredt». Ledelsen på en annen skole fortalte tilsvarende: «Men vi har hatt reelle mobbesaker – mest utstøting, mindre fysisk – mer psykisk mobbing. Gutter har jo blitt mer 'jentete' også – for de blir jo tatt hvis de slår.» I begge disse tilfellene satte personalet denne utviklingen hos guttene i sammenheng med endringer ved skolene, som atferdsregulerende tiltak og «nulltoleranse» for problematferd generelt og krenkelser spesielt. Sett

i en større sammenheng, kan de tenkes å inngå i en utvikling der gutter i økende grad er involvert i skjulte og indirekte former for relasjonell aggresjon, tradisjonell «jentemobbing» og «bitching» (jf. for eksempel Skotheim og Vågsland 2008).

Fra elevene får vi også en alternativ fortolkning til oppfatningen av at gutter «ordner opp» selv der og da og blir ferdige med det: De vil ikke vise at de blir såret og lei seg, og går derfor ikke til lærerne – i motsetning til jentene. Når guttene biter det i seg, blir det heller ikke synlig for lærerne. Dermed kan skjulte former for krenkelser og mobbing – som vanlig vis ansees som typisk «jentete» – bli enda mer skjult for lærerne når de forekommer blant gutter.

Når det gjelder gutter, ser vi også at en annen forståelse av typisk kjønnskultur kan bidra til å produsere en «blind flekk» der krenkelser bagatelliseres, ikke fordi lærerne ikke ser dem, men fordi de ikke oppfatter dem som krenkende. Dette gjelder direkte former for relasjonell aggresjon og krenkelser, som knuffing og negative kommentarer. Her er det diskursen og oppfatningen om at «gutter er gutter» som slår inn; knuffing og tøff sjargong er så vanlige elementer i guttekultur og -praksis, og det brukes ofte uten at det er ment ondsinnet eller for å såre. Vi så dette i eksempelet ovenfor, der lærerne ikke oppfattet det som problematisk eller krenkende at en elev ble «dytta rundt» i gangen. I det følgende intervjuutdraget ser vi hvordan en miljøarbeider tematiserer «tøff sjargong» blant gutter:

Noen ganger er det vanskelig når det er en guttegruppe på 6–7 stykker, og kanskje de har en sjargong som er ganske tøff. Og så er det noe med status og hierarki i gruppa. En der kan føle seg mobba – uten at han er mobba – fordi det bare er en sjargong.

Som vi ser flere steder i rapporten, er det uenigheter både blant elever og blant personale når det gjelder hvor tålegrensen skal gå for ord og handlinger som både kan brukes krenkende og som kan brukes vennskapelig «på kjødd», som markering av identitet og at den som «utsettes» for det er inkludert medlem i et fellesskap. Det kan være svært krevende både for lærere og elever i den aktuelle situasjonen å fortolke både hvordan en kommentar er ment fra avsenderen – og hvordan den oppleves av mottakeren. Vi finner imidlertid også eksempler i materialet der direkte negative kommentarer blant gutter som

åpenbart – også for læreren – ikke er hyggelig ment, bagatelliseres av lærere med henvisning til at «det er sånn gutta driver på».

DEN TAUSE BYRDEN AV MANGE «SMÅ» KRENKELSER

Til nå har vi pekt på forståelser og oppfatninger blant personalet som kan produsere «blinde flekker» i skolens avdekking og håndtering av krenkelser og mobbing. I dette avsnittet skal vi se hvordan oppfatninger og forståelser blant elevene kan bidra til at krenkelser og mobbing går under lærernes radar.

Ved en av skolene i observasjonsmaterialet har en gruppe gutter dannet en klubb som har antatt mytiske proporsjoner i klassen. Alle elevene i klassen refererer til klubben i intervjuene, men det er særlig guttene som er opptatt av den. Guttene som er med i klubben snakker om hva de gjør i klubben og at det er «kult» å ha en sånn klubb. Guttene som ikke er med, snakker om medlemmene i klubben halvveis i ærefrykt, halvveis i frykt, og diskusjoner om klubben preger alle elevintervjuene. Det dreier seg om klubbens opphav, diskusjoner om reglene for inkludering, forhandling om viktigheten av å være medlem, og for noen, en ærlig innrømmelse om at det er sårt at de ikke får være med. For den som opplever seg på bunnen av guttenes hierarki, er det særlig smertefullt:

Jon: Det eneste problemet her er de supervennene. De er sånn skikkelig kompiser, så når det er bursdager inviterer dem oss, men dem bryr seg ikke så mye om oss. [Vendt mot klassekamerat] Husker du Trond sin bursdag? Når Jarle kom så gjorde dem sånn her [slår ut med armene i velkomsthilsen] og jubla dem og ble kjempeglade, og så kom jeg – så gjorde dem bare sånn: [nøytral passiv stemme] 'Hei'. Så det føles som at vi er sånn der ubetydelige og resten er bare kule og sånn. (...) De er mest opptatt av hverandre, bortsett fra oss. Vi er mer sånn ubetydelige. De inviterer oss, men de tenker ikke at vi er der, de tenker bare på de andre.

Fordi elevene går i en klasse som er svært nøye kontrollert av læreren i det daglige, og ved en skole med aktiv inspeksjon og atferdsregulering også i friminuttene, blir ikke denne posisjoneringen like tydelig eller smertefull på skolens arenaer, som på sammenkomster utenfor skolen. Men av og til har elevene vikar, og da får denne dynamikken mulighet til å utarte seg. I en tegnetime da elevene hadde vikar, kom dette tydelig fram. Noen av elevene

hadde byttet plass for å flytte seg vekk fra Jon, blant annet den uttalte sjefen for klubben i guttegruppa, Ola. Elevene har egentlig faste plasser, men vikaren kjente ikke deres egentlige plasser og visste ikke at de hadde byttet. Følgende utdrag er fra denne timens feltnotater:

Det blir med ett høyere stemmevolum fra bordet nærmest døra, der Henrik, Jon, Lars og Hans sitter. Jon roper plutselig rasende, helt rød i ansiktet, til de andre guttene: 'Jo! Det er det!' og noe som ikke er mulig å høre, og så kaster han seg rundt og ut av døra. Vikaren får det ikke med seg, barna snakker i munnen på hverandre etter lærer, og roper så på vikaren. Heidi spør Fatima hva som skjedde, hun sier at Jon og Lars snakket om hvor langt et løp var. Lars hadde sagt at det er jo ikke førti kilometer, og det var da Jon hadde løpt ut. Fatima mimer dramatisk hvordan han hadde kastet seg rundt, hulkende, og løpt ut, hun smilte og sa halvveis beskjemmet at det var kanskje litt stygt. Vikaren går ut etter Jon, og han kommer snart tilbake, tårefull og med et trist uttrykk i ansiktet.

Etterpå, men i samme time, snakker Heidi og Ola [Ola er sjefen for klubben i guttegruppa] om Jon. De sier at de byttet plasser for å slippe å sitte ved siden av Jon. Ola sier til Heidi at det er ingen som liker Jon. Ola sier at i stad sa Jon til Ola at alle syntes at Ola var irriterende, men Ola snappet tilbake at alle syntes Jon var mest irriterende, 'for det er han jo!' Heidi er hjertens enig. 'Han er sykt irriterende', mener hun. 'Helt teknisk sagt, jeg klikka liksom'. Mari nikker bekreftende med store øyne og blidt uttrykk: Heidi hadde klikka på Jon.

For det første handler dette eksempelet om byrden av konstante drypp av krenkelser, som kan få det til å «koke over» og få uttrykk som sinne og frustrasjon over småting – noe som igjen gir medelever anledning til latterliggjøring og konstatering seg imellom av den ene elevens utenforskap og dårlige sider. I dette tilfellet var kontaktlæreren oppmerksom på at det var en mulighet for krenkelser, og slike ting skjedde ikke når hun var til stede, ei heller når den faste tegnelæreren var der: både at Jon kunne «koke over», og at elevene kunne krenke Jon som de gjorde i denne timen. Lærerens intensive relasjonsarbeid og atferdsregulering i timen, og skolens atferdsregulering i friminuttene, bidrar i stor grad til å begrense omfanget av krenkelser mot denne gutten. I intervjuet

gir han også selv uttrykk for at han er glad for at de er så strenge ved denne skolen. Men som vi så i kapittel 4, er det grenser for hvor langt de voksnes blikk rekker på skolen. «Små» og subtile tegn på mishag, nedvurdering og avstand kan tyte ut og skinne igjennom, ikke bare på arenaer utenfor skolen som vi så i det første sitatet over, men også på skolen – til tross for at læreren arbeider «tett på» elevene og instruerer og trener dem i å regulere følelsesuttrykkene sine så ingen skal føle seg avvist og utenfor. Disse subtile meldingene uttrykker at en er mislikt, utenfor og nederst på rangstigen.

I et annet eksempel fra en annen skole, setter tre gutter ord på denne opplevelsen i et intervju:

3: Det er jo fortsatt sånne popularitetsgrupper da, men det er ikke så ekstremt som det var før [på barneskolen].

1: Jo jeg syns det. Litt sånn, de er litt eplekjekke.

2: Mange i klassen er litt eplekjekke. Nesten alle.

Intervjuer: Tenker du litt sånn overlegen?

3: Ja. De tror at de er så spesielle. (...) Og så skal de gjøre resten av dagen din sur.

Intervjuer: Hvordan gjør man dagen sur for andre da?

1: Med å slenge dritt.

3: Slenge dritt-.

1: - det jeg merker er at hvis jeg prøver lissom å snakke til noen så lissom er det ikke alltid de svarer. De bare ignorerer deg. De tror at de er mye bedre enn deg.

3: Ja.

2: Ja, med meg så skjer det.

Intervjuer: Det er ikke noen god følelse, da føler man seg bare avvist liksom?

Alle tre: Ja

Intervjuer: Men er det noe som – har det vært snakket om i klassen av lærerne og sånn?

1: Nei. Når lærerne er i nærheten så svarer de automatisk. Men med en gang læreren er borte, så er det som å snakke til en glassvegg.

2: Du snakker med en vegg.

1: Men det som lissom er sånn- når du prøver å si noe i timen da og du tror det er riktig og så sier alle: 'nei, det er feil, det er feil'. Men de har jo ikke ordet. Og da blir du jo liksom litt sånn lei deg og vil ikke snakke igjen lissom.

Intervjuer: At det kommer kommentarer i timen også, ikke bare når læreren ikke er der?

3; Ja, men da er det ikke på en måte SÅNNE [stygge] ord da, da er det mer sånn «det er feil». Som sier på en måte at man er litt dum da, at de på en måte prøver å få deg til å føle deg dum.

Hadde lærerne vært klar over de stadige små dryppene av krenkelser som vi ser i de to eksemplene over, og hvordan elevene opplevde dem, hadde de sannsynligvis tatt tak i det. Elevene har imidlertid ikke fortalt lærerne sine om dem, til tross for at de blir fulgt opp av og har et godt forhold til dem. En grunn til dette er at de ikke oppfatter disse kontinuerlige meldingene om at de er dårlig likt, utenfor, annerledes og nederst på rangstigen som mobbing – eller en form for krenkelser som er alvorlig nok til å si fra om. I begge intervjuene kom disse fortellingene ikke under temaet om mobbing, men i forlengelsen av spørsmål om sosiale grupperinger i klassen. I begge intervjuene ble det også fortalt om tidligere mobbeerfaringer uten at det ble trukket parallell til disse nåværende opplevelsene. Det er som om de ser hver «lille» episode isolert, framfor som et sammenhengende mønster av krenkelser som faktisk utgjør mobbing – ifølge den definisjonen de kan så godt. Det er også knyttet utilstrekkelighet og skam til være nederst og utenfor, noe som også kan gjøre det vanskelig det å sette ord på opplevelsen. Selv om den samlede byrden kan oppleves stor, er det som de er innforstått med at denne byrden må de bære.

7.2 Harde nøtter: De vanskelige sakene

Ovenfor viste vi hvordan bestemte forståelser kan produsere «blinde flekker» som i praksis utfordrer nulltoleranseprinsippet. I det følgende skal vi se på det vi kaller «harde nøtter»: utfordringer som personalet fanger opp, som de vurderer som problematiske og oppfatter seg ansvarlige for å håndtere – men som de opplever er vanskelige å løse.

I intervjuene med skoleledere og lærere er det «jentegreier» som tar desidert mest plass i fortellingene om «harde nøtter». Dette handler om konflikter mellom jenter og jentegrupper der det forekommer krenkelser gjennom ryktespredning, baksnakking, «blikking», «bitching» eller utstøting – eller alt på en gang. De voksne gir uttrykk for at de opplever at det er viktig å forsøke å fange opp og håndtere disse sakene tidlig, for å unngå at de eskalerer i intensitet og omfang, og utvikle seg til fastlåste vonde relasjoner eller steile fronter som påvirker hele klassen negativt. Det er tre kjennetegn som utgjør essensen i «jentegreienes» *form*, slik personalet forteller om det: For det første er det *skjult*. Selv om lærerne fort finner ut av at noe er på gang, enten fordi de ser det på elevene eller at noen av jentene kommer og forteller om noe noen andre har gjort eller sagt, opplever lærerne at det er vanskelig å få dem til å fortelle om *alt* som har skjedd, og gi dem klarhet i hvem som egentlig gjorde og sa hva. I elevintervjuene fikk vi inntrykk av at dette ofte ikke står helt klart for elevene heller; det er så mange versjoner av «sannheten» som sirkulerer. For det andre er jenters konflikter ofte *gjentagende*. Konfliktene blusser gjerne opp igjen og igjen og er vanskelig å bli helt kvitt. For det tredje blir konfliktene beskrevet som hele tiden *foranderlige*, de antar stadig nye former med skiftende konstellasjoner. Disse kjennetegnene medfører at lærerne bruke mye tid og ressurser på å forsøke å finne ut av og forsøke å løse «jentegreier». Ikke sjelden involveres også sosiallærer eller annet sosialfaglig eller sosialpedagogisk personale. Men opplevelsen av å ha fått til en løsning, akkompagneres ofte av spørsmål eller bekymring for når og hvordan det blusser opp igjen.

En annen type vanskelig utfordring som nevnes av enkelte, er når en eller noen få elever har et «jerngrep» om resten av klassen. Ved en av skolene forteller en lærer om et slikt tilfelle i den klassen hun har nå, der hele klassen virker helt paralyisert og kontrollert av en gutt. Hun forteller hvordan både hun og resten av lærerne på trinnet intensivt, over lang tid og med mange ulike innfallsvinkler har forsøkt å forstå og endre situasjonen. Vi finner imidlertid også eksempler på at dårlig klassemiljø vedvarer, også når den eleven som oppfattes som opphavet til problemene flyttes. I det følgende går vi i dybden på et slikt eksempel fra en av feltarbeidsskolene.

Den aktuelle saken tok form av en negativ gruppedynamikk, med langvarig og omfattende relasjonell aggresjon og krenkelser blant jentene i klassen.

Saken ble vurdert som et alvorlig problem av elevene så vel som personalet. De fleste av jentene var innblandet, og de fortalte lange, intrikate historier om konfliktenes opphav og utviklinger. Fortellingene var ulike på en del punkter, men alle de involverte pekte på en jente, Bettina, som opphavet til konfliktene – alle utenom Bettina selv. De viste til Bettina som den eleven som systematisk og tilsynelatende bevisst skapte splid mellom de andre jentene, baksnakket, spredt usanne rykter og satte elever opp mot hverandre. Alle var også enige om at det hele hadde pågått helt fra de begynte på ungdomsskolen, for nesten 2,5 år siden.

Et tydelig trekk ved dynamikken i denne klassen var at det til enhver tid var noen som ble utestengt. Alle jentene har følt at deres posisjon har vært utsatt på et eller annet tidspunkt av «dramaet». Og de fleste av jentene har også tråkket over streken og utsatt andre for uakseptable og krenkende ord og handlinger på ett eller flere tidspunkt. De innblandede jentene var i posisjoner som stadig vekk skiftet; de dannet hele tiden nye relasjoner, og gikk fra å ikke snakke med de gamle bestevennene og bli bestevenner med noen andre jenter, til å snakke sammen med de første igjen og så ikke med de andre de hadde vært sammen med i mellomtiden. Det dannet seg ulike halvfaste grupperinger, hvorav en relativt stabil gruppe med «rolige» jenter som så å si fungerte som et slags midlertidig «beredskapshjem» for jenter som ble utstøtt fra sin vennegruppe. Dette var heller ingen enkel posisjon å inneha. De følte seg brukt når den utstøtte etter hvert gikk tilbake til den gruppa som hadde utstøtt henne i utgangspunktet.

Jentene kalte den sosiale uroen i klassen for «dramaet», både for å beskrive situasjonen som hadde vært og som den fortsatt var. Det har vært argumentert at elevers bruk av ord som «drama» kan være en form for avstandstagen til situasjoner som voksne vil kalle mobbing, og kan, fra offerets perspektiv, være en måte å bevare verdighet i situasjonen og å knytte an til en diskurs om «drama» slik det blir presentert i for eksempel tv-serier (Marwick og Boyd 2011). Slik «drama» ble brukt til å beskrive situasjonen i denne klassen, fungerte det nok tilslørende for de alvorligere episodene, spesielt kanskje når det var brukt av de elever som selv hadde krenket andre. Samtidig vitner ordbruken om et reelt behov for å begrepsfeste en kompleks og vedvarende situasjon av stor betydning for alle involverte, og som også kan brukes til å

romme både en situasjon som til tider var svært alvorlig, og til tider «bare» preget av uro, krangling og mistrivsel.

Dette eksempelet er hentet fra en skole som praktiserer intensiv atferdsregulering og har en rekke velfungerende tiltak rettet mot å skape gode relasjoner mellom lærere og elever. I møte med «dramaet» i klassen hadde lærere og skolens miljøarbeider mange samtaler, oppvaskmøter og avtaler med jentene, enkeltvis, i små grupper og med alle jentene i klassen samlet. Likevel lyktes de ikke med å bryte de negative sosiale dynamikkene og stoppe krenkelsene. Til slutt, etter at Bettina var blitt utsatt for utstrakte krenkelser, spesielt på sosiale medier, toppet det seg ved at en medelev sa noe svært stygt til henne. Det ble rapportert, og skolen fattet et enkeltvedtak, der Bettina – som et såkalt «bully-victim» – byttet klasse både for sin egen og de andre jentenes skyld. Bettina trivdes mye bedre i den nye klassen, og lærerne fortalte at hun fungerte fint der. Men det å flytte den eleven som i utgangspunktet ble utpekt av alle som opphavet til «dramaet», bedret ikke miljøet i den gamle klassen: Her var fortsatt store konflikter, ryktespredning, baksnakking og «drittslenging» – både ansikt til ansikt og på sosiale medier. Ingen av jentene, verken de på toppen eller bunnen av det sosiale hierarkiet, følte tilhørighet til klassen. De sa at «vi holder bare ut å være her» og gledet seg til å komme videre.

7.3 Bygge klassen som kollektiv og «gyldig vi» – en blindsoner?

Vi har altså sett at selv ved disse «god-praksis»-skolene forekommer det mobbing, krenkelser og andre former for samhandling mellom elever med negative konsekvenser for elevers psykososiale miljø. Dette er dels fenomener som går under lærernes «radar»; fordi det skjer utenfor lærernes blikk og kontroll, fordi de ikke rapporteres av elevene, fordi personalet ikke oppfatter dem som problematiske nok, eller som noe de har ansvar eller muligheter for å gjøre noe med. Dels er det fenomener som lærerne observerer og oppfatter som problematiske og innenfor deres ansvarsområde, men som de opplever er vanskelige å løse til tross for intensivt arbeid. Det er med andre ord utfordringer der de strategiene vi har beskrevet for atferdsregulering, relasjonsarbeid og sosiale tiltak kommer til kort.

I det følgende vil se nærmere på et kontrasterende case fra feltarbeidet, en klasse som skilte seg ut ved å ha et særlig godt klassemiljø og fravær av negative samhandlingsformer som vi ellers observerte eller fikk beskrevet. Vi skal se at det i denne klassen var etablert et klassekollektiv – en form for klassekameratskap på tvers av vennegrupper og posisjoner. På bakgrunn av denne gjennomgangen, reiser vi spørsmålet om forebyggende arbeid med å bygge gode klassemiljøer representerer en «blindsoner» i skolemiljøarbeidet.

Betydningen av godt klassemiljø har stor plass i intervjuene med ledere, lærere og elever. Mange legger vekt på betydningen av klasseturer og andre sosiale aktiviteter som gir klassen felles opplevelser og gjør at elevene kan bli kjent på litt andre måter enn i den ordinære skolehverdagen. Flere understreker også at dette burde være vanlig, felles praksis og forventet at lærere tok initiativ til – og ikke så opp til hver enkelt lærer som det er ved mange skoler. Elevene har «store fortellinger» om de gangene de har vært på overnattingsturer eller dagsekskursjoner. I den klassen med mest utfordrende miljø tok nesten alle elevene spontant opp i intervjuet den ene klasseturen de hadde vært på og beskrev den som et høydepunkt da de faktisk hadde det fint sammen. Når vi i det følgende peker på arbeid med å skape godt klassemiljø som en «blindsoner», handler det altså ikke om at det ikke snakkes om eller oppfattes som viktig. Det dreier seg snarere om at hva som skal til for å skape godt klassemiljø – og hvordan en kan gjøre det i praksis – er vagt og lite tematisert.

Mens alle observasjonsklassene gjennomgående var preget av arbeidsro og liten grad av åpen negativ samhandling mellom elevene i klasserommet, var det stor variasjon i klassemiljøet mellom de seks klassene. To av klassene var kjent for å ha et særlig godt klassemiljø, to klasser der det hadde vært store utfordringer som skolen og lærerne hadde jobbet mye med, og to klasser som ble karakterisert som «snille og litt forsiktige», men der de jobbet med makt-kamper og «jentegreier» blant ei gruppe jenter på tvers av klassene, mens det i guttegruppa på den ene siden var en del skjøre, sårbare gutter «som vi må passe på» og på den andre siden en del med gutter som ble beskrevet som «umodne og fysiske og driver og knuffer en del». Med unntak av den klassen hvor utfordringene hadde vedvart til tross for flytting av den eleven som ble oppfattet som «problemet», trakk elever og lærere i alle klassene i observasjonsmaterialet fram forskjellige positive sider ved miljøet i klassen; fra at de

hadde særlig god «klassehumor» – i motsetning til klasser de mente var mer «nerdete» – til at de var flinke til å løse konflikter og være snille med hverandre. «Her kan alle være med alle» framstår som en standardfrase som går igjen i elevintervjuene på tvers av klasser og skoler når vi ba dem om å beskrive klassemiljøet – også der hvor det var åpenbart for oss etter få observasjoner at var mer et ideal enn en realitet, og der elevene i andre deler av intervjuet beskrev tydelige klikker og direkte eller indirekte eksklusjon av elever.

En av klassene i observasjonsmaterialet hadde imidlertid et spesielt godt klassemiljø. Både lærere og elever – også i andre klasser – ga beskrivelser av at de var særlig inkluderende, tolerante og omsorgsfulle overfor hverandre. I kontrast til elevene i de andre klassene, beskrev elevene i denne klassen også at de følte seg trygge på og hadde tillit til hverandre, og at det var lite skiller og statushierarki sammenliknet med det de oppfattet at andre klasser har:

- At man er trygge og stoler på hverandre. Og at alle kan være med alle. Så sann har i hvert fall vi det.
- Vi er den klassen som har best samhold og klassemiljø på tiendetrinnet.
- Vi er ganske mange forskjellige personligheter. Og siden det er så mange som skiller seg ut og er unormale da, for å si det sann, så blir det liksom normalt allikavel.
- Og så er det ingen som er overlegne i klassen. Alle er liksom på samme nivå og alle prøver å hjelpe alle. Det er lite sånne skiller mellom populære og mindre populære.

(Jentegruppe)

En av elevene brukte familien som metafor for å beskrive klassemiljøet:

Vi er på en måte en slags familie føler jeg, vi er trygge på hverandre, vi kan forteller hverandre hvis det er noe hjemme i familien eller hvis vi har en spesiell tilstand, det er bare å si det. Og vi har stått sammen og holdt det innenfor klassen. Vi har pratet med hverandre og læreren har sagt til oss hva de som har det tøft ønsker at vi andre skal gjøre når de kommer tilbake. En ville at vi skulle oppføre oss normalt og ikke snakke med henne om det, og da gjorde vi ikke det. Vi tar vare på hverandre og passer på hverandre slik at ikke timene blir ubehagelig hvis vi har noe (Jente).

Også i observasjonene framsto stemningen i klassen som «familiær», i den forstand at stemningen var lett, avslappet og spontan, latteren satt løst, det var mye kontakt og kommunikasjon på tvers av vennegrupper og mange «viste seg fram» og «bød på seg selv» i klasseoffentligheten.

Elevene i denne klassen ga uttrykk for en sterk, felles identifikasjon som en «hyggelig og inkluderende klasse» og med en intern lojalitet og solidaritet, som de var opptatt av å ta vare på og forsvare. I et intervju med en guttegruppe, deltok også en gutt som var den eneste som «prøvde seg» på å opptre i strid med det elevene oppfattet som «god stil» for denne klassen. Mens han var tilstede, fortalte resten av guttegruppa om dette åpent og direkte, men på en humoristisk og avvæpnende måte, og forklarte samtidig at de også sanksjonerer ham og passer på at han ikke får gå for langt. Elevene i klassen forteller også om hvordan de så å si ekskluderte en elev som de opplevde ikke var villig til å innordne seg klassens normer for pro-sosial og omsorgsfull oppførsel; og til slutt valgte denne eleven å bytte skole.

Mens så å si alle lærere og ledere i materialet framhever at det er viktig å skape et godt klassemiljø, var læreren for denne klassen den eneste som artikulerte betydningen av å «bygge klassen som *kollektiv*». Etter hans mening har det økte fokuset på betydningen av kontaktlærerens relasjonsarbeid vært sentrert rundt relasjoner til enkeltelever, mens arbeidet med å bygge klassekollektivet får mindre oppmerksomhet – til tross for at «det koker jo ned til at dette gruppekollektivet er den viktigste ramma i deres skolehverdag». Han framhevet at man tidlig «må få i gang klassekollektivet, for da vil det etter hvert sette i gang positive prosesser»: Fordi en klasses historie og oppfatning av seg selv som kollektiv virker selvforsterkende som en «selvoppfyllende profeti», er det viktig å forsøke å bygge opp og positivt forsterke en god opplevelse av at klassen som *gruppe* og *kollektiv* er flinke på noe – også det de er gode på sosialt.

På direkte spørsmål om hva han hadde gjort for å bygge dette klassekollektivet, trakk han fram de samme faktorene som så mange andre lærere og ledere i materialet: Varm og tydelig klasseledelse, tydelige forventninger og positiv forsterking av «pro-sosial» og respektfull oppførsel, nulltoleranse og tydelig sanksjonering av krenkelser og negative samhandlingsformer. Videre var han blant dem som også la vekt på å ha løs nok struktur i læringssituasjonene til at elevene fikk vise seg fram som «personligheter», at de kunne

assosiere litt fritt og på siden av temaet i klasseoffentligheten og småprate litt seg imellom, så fikk han heller «stramme inn igjen når det ble for hyggelig». Det elever og kolleger særlig trakk fram når de fortalte om denne lærerens bidrag til klassemiljøet, var at han var svært omsorgsfull, brydde seg, tok elevene på alvor, hjalp dem og strakk seg langt for at elever med utfordringer skulle få det bedre. Også dette gjorde imidlertid mange av lærerne ved de skolene der vi gjennomførte feltarbeid.

Det kan være mange faktorer vi ikke har oversikt over, både ved konstellasjonen av enkeltelever og lærerens måter å lede klassen og kommunisere med elevene på, som har bidratt til at miljøet i denne klassen var så bra. Et moment som skilte seg ut ved denne klassen, var imidlertid det både læreren og elevene beskrev som at åpenhet og «mye jobbing» med elever med diagnoser og vanskelige livssituasjoner hadde bidratt til stor toleranse og omsorg elevene imellom. Slik vi fortolker det, kan aspekter ved *måten* læreren hadde håndtert og arbeidet med åpenhet og støtte til elever med ulike typer utfordringer kaste lys over det at det i denne klassen i større grad enn de andre klassene i observasjonsmaterialet ble etablert et fellesskap og klassekollektiv. Nærmere bestemt utnyttet læreren utfordringene til å legge til rette for og støtte opp under et felles «omsorgsprosjekt» for klassen, og dette felles prosjektet bidro igjen til å skape en felles klasseidentitet og «gyldig vi» av klassekamerater på tvers av vennegrupper.

Denne fortolkningen baserer seg på en samstemt fortelling fra læreren og elever om hvordan det har utviklet seg en åpenhet i klassen for å snakke om egne utfordringer og forståelse for at «vi har alle vårt». Fortellingen starter helt i begynnelsen av åttendeklasse, da en elev med foreldrene sine tok initiativ til å fortelle klassen om sin egen diagnose, etter å ha blitt mobbet på barneskolen. I samarbeid med eleven og helsesøster la læreren da opp et opplegg for den nye klassen der de tok opp elevens diagnose som kan være utfordrende både for henne selv og medelevene. Målet var å legge til rette for at eleven kunne få en positiv rolle i det nye klassefellesskapet sitt og forhindre utstøting – ved å gi medelevene en forståelse av hennes situasjon og utfordringer, svekke kraften til rykter som fulgte med fra barneskolen og forhindre nye runder med ryktespredning og baksnakking. Eleven deltok selv aktivt i å utforme opplegget og vi lar først henne fortelle om det:

Intervjuer: Husker du hva du tenkte, hvorfor du ville snakke om det til klassen?

Knut: Fordi jeg føler at du må ta det opp når du skal gå på ny skole, fordi de kommer til å stille spørsmål. Så jeg vil heller at de får fakta direkte fra meg enn at de skal få feil informasjon fra mobberne mine ved den gamle skolen. Jeg vil ikke at de skal få dårlig bilde av meg og få feil opplysninger.

(....)

Intervjuer: Husker du hva du sa til klassen?

Knut: Jeg sa jeg hadde [diagnose] og så kom helsesøster og forklarte litt. For det er ganske komplisert. Ingen veit egentlig hvorfor du får det. Og det er ganske komplekst hvordan det virker. (...) Så jeg bare forklarte litt om det, så fortalte jeg litt - tok bort noen stereotypier. (...) [Det er fortsatt noen av guttene] som syns jeg er litt skummel. Og det forstår jeg. De er ærlige på det. Men de er ikke ekle på det [i motsetning til guttene som mobbet han på barneskolen].

Læreren forteller at han var opptatt av å finne et sterkere virkemiddel enn bare formaninger og oppfordringer for å få elevene i klassen til å la det ligge, og unngå ryktespredning og baksnakking til elever i og utenfor klassen. Han kom på en episode av Emil i Lønneberget, der Emil blir full på gjærede bær – og som viser to forskjellige måter å reagere på: Krøsse-Marja som løper rundt i bygda og blåser det opp, med usympatisk sult etter å få oppmerksomhet og gjøre seg interessant med den «gode og dramatiske historien», mens Alfred tar episoden ned på sin sympatiske måte, som det er umulig ikke å like. Læreren spurte elevene «Hvem er det vi trenger mest – Alfred eller Krøsse-Marja?» og opplevde at dette traff:

De fleste skjønte jo hvem vi trenger mest, hvor jeg ville hen (ler). (...) Det å bruke og ta inn litteratur, film og kultur i sånne ting, det er jeg glad i da. Av og til treffer man og av og til bommer man. Men jeg tenker at den sjansen må man ta da.

Gjennom opplegg der læreren tok utgangspunkt i og allmenngjorde reelle utfordringer for medelever «av kjøtt og blod» og eksempler fra litteratur og film

som appellerer til elevene og har troverdige karakterer og beskrivelser av situasjoner, ga kanskje også læreren bedre muligheter til å «treffe» elevene enn mange opplegg og filmer som er spesialprodusert for undervisning i etikk, mobbeforebygging og sosial kompetanse, men hvor risikoen kan være større for at elevene ikke identifiserer seg med karakterene og situasjonene, men distanserer seg fra dem og reagerer med fnising og parodiering. Læreren, eleven selv og medelevene fortalte at dette opplegget hadde vært veldig positivt. Det normaliserte og tok vekk mystikken ved diagnosen og gjorde det greit å snakke åpent om utfordringer i samhandling mellom eleven og klassekamerater når de oppsto. I tillegg hadde dette opplegget positive følge-effekter både for andre enkeltelever og klassemiljøet. Både læreren, assistenten og elevene forteller hvordan flere elever i kjølvannet tok opp diagnoser eller andre forhold de syns var utfordrende og ønsket at de andre elevene skulle kjenne til. Det ble etablert en åpenhet for å snakke om avvik fra «normalen» og ting som er vanskelig, og et klassemiljø der elevene åpent viste toleranse og ga støtte og omsorg til hverandre.

Det ga også anledning til å vise elevene betydningen av at de tok *relasjonelt ansvar* også overfor medlever utenfor egen vennegruppe; at hvordan en opptrer faktisk gjør en forskjell og påvirker dem. Læreren var selv rollemodell ved åpent og tydelig å vise at han engasjerte seg i og ga omsorg og støtte til elever med store og små utfordringer, og ved vise fram at han tok hensyn til deres situasjon i skolesituasjonen. Også de mest «ressurssterke» jentene som vi kunne observere at de andre søkte anerkjennelse fra, og som også var de jentene med størst sosialt nettverk og aksjonsradius utenfor klassen, sa åpent ifra når de hadde «dårlige dager» og trengte litt ekstra støtte. Og mens det er typisk for «populære» jentegrupper å markere sin status gjennom å tydelig vise fram at deres «vi» er eksklusivt, brukte disse jentene statusen sin til intensive omsorgs- og inkluderingsprosjekter overfor medelever.

Det at klassen hadde snakket så åpent om elever som kunne oppføre seg på måter som var utfordrende for medelevene, ga også rom for at de andre kunne komme til læreren og lufte frustrasjonen over disse «dumme og rare» tingene, som særlig noen av guttene irriterte seg over. Dette var gutter som nok under andre omstendigheter kunne ha opptrådt negativt overfor elever i klassen. Det at de visste mye om diagnosene, at de hadde hørt elevene selv fortelle om hvordan de opplevde dette, at det skjedde på impuls og ikke var «med vilje» – sammen med referansene til felles klassesamtaler som i eksempelet med Emil-

episoden – ga imidlertid godt grunnlag for læreren til å få dem til å forstå at de måtte ta relasjonelt ansvar og sette til side sine egne frustrasjoner og behov for å «ta igjen». I intervjuene tematiserte også disse guttene dette: Selv om de syns det kunne være veldig vanskelig til tider, så skjønte de likevel at det var rimelig. Når læreren snakker om det samme, beskriver han også implisitt at det er viktig ikke bare å forklare hvorfor – men også å gi rom for og anerkjenne de emosjonelle omkostningene elevene opplever ved å dempe sine følelsesuttrykk og «forstille» seg av hensyn til andre og til fellesskapet. Vi oppfatter at dette er en annen tilnærming til det vi beskrev i kapittel fire, der fokuset er instruksjon og trening på metoder for å dempe følelsesuttrykk:

Det har vært frustrasjoner over enkeltelever, den eleven er slik og sånn. Og så må man kanskje da si at 'ja, jeg ser den. Og skjønner frustrasjonen. Men jeg tror likevel du må tåle det'. Eller 'såpass mye må du tåle – inn til den og den grensa, men går det over det, da syns jeg du kan si fra'. (...) Jeg opplever at de også tar hensyn til andre elever – uten at de nødvendigvis er så bevisste på det. For vi har for eksempel noen elever som er ganske firkanta sosialt, men som blir inkludert likevel. (...) [De tar] det bare, 'Javel, sånn er de. Greit'. Så det at vi har tatt opp og vært åpne med noen som har diagnoser, gjør at de tar mer hensyn også overfor andre medelever som har utfordringer.

En tilsvarende dialog hadde noen av disse guttene og læreren hatt om det å slenge ironiske negative kommentarer til hverandre, internt dem imellom og «på kjødd». Læreren praktiserte «nulltoleranse» for dette i klassen. Guttene opplevde at dette ikke bare fratok dem en viktig identitetsmarkør og kilde til å «være seg selv» med egen sjargong. For dem var denne kommentarpraksisen også et meningsfullt og befordrende spill – der de konkurrerte og utviklet egne ferdigheter innenfor en bestemt form for retorisk kompetanse. Det handlet om å bli best mulig til å komme med kommentarer som lå helt opptil grensen til å være sårende og vonde på ordentlig – men uten å tippe over. I intervjuet argumenterte de også med at denne praksisen dem imellom bidro positivt til stemningen i klassen; andre elever gledet og moret seg over å se dem i aksjon i deres interne holmganger, noe andre elever også bekreftet. Læreren argumenterte imidlertid for sitt «nulltoleranseprinsipp» med at han umulig kunne vite

hvor grensen gikk og når noen ble såret. Dessuten mente han at det var en risiko for at hvis de fikk holde på, ville det kunne «skli ut» og påvirke tonen i klassen slik at den tryggheten og åpenheten de hadde etablert kunne bli truet. I intervjuene ga guttene uttrykk for at de godtok disse argumentene, selv om de syns det var unødvendig strengt av læreren å praktisere «nulltoleranse» og «sende *det* iskalde blikket» bare de prøvde seg.

Vi fortolker det altså slik at etableringen av et felles prosjekt var et sentralt element i «kollektivbyggingen» i denne klassen. Gjennom dette ble det etablert et «gyldig vi» i klassen. Da kunne læreren bygge videre opp under dette «vi-et», ved å se, anerkjenne og positivt forsterke det de var gode på som *gruppe*, ikke bare som enkeltelever – som vi har sett er det som får hovedfokus i relasjonsarbeidet ved skolene i denne studien. At det ble etablert et gyldig vi i klassen betyr ikke at alle var bestevenner, her var også «kolonier selv om det ikke er klikker», som en av elevene sa. Men det gjaldt et «klassekameratskap» på tvers av vennegrupper. «Omsorgsprosjektet» skapte ikke bare en felles klasseidentitet og bidro til at elever turte å «være seg selv», og en felles underliggende forståelse av at «vi har alle vårt». Det ga også læreren mulighet til å mobilisere, aktivisere og styrke opplevelsen av fellesskap, empati og relasjonelt ansvar som ofte er begrenset til de «innerste sirklene» av vennegrupper – mens resten av klassen forblir «de andre» som egentlig ikke angår en i særlig grad. Eller som eleven som fortalte om sin egen diagnose til klassen sier: At de «er greie mot sine egne – og mot andre».

Etableringen av dette «klasse-vi-et» kan bidra til å kaste lys over fraværet av negative fenomener som forekom i de andre klassene – utenfor lærernes blikk – til tross for «nulltoleranse» i atferdsregulering og trening i sosiale ferdigheter og instruksjon i «pro-sosial» atferd og samhandling: På den ene siden gir det mindre grobunn for sosiale dynamikker som kamp om posisjoner, frykt for eksklusjon og stadige markeringer av skiller mellom ulike grupper av «vi» og «de andre». På den andre siden produserte det en form for lojalitet og sosial kontroll, der elevene selv – også i situasjoner der lærere ikke var tilstede – aktivt praktiserte atferdsregulering av medelever, med korrigerende av tilløp til krenkelser og brudd på klassens normer eller «standarder» for hyggelig, omsorgsfull og inkluderende atferd og samhandling. Elevene gir eksempler på at den sosiale kontrollen i klassens «elevkollektiv» kanskje kunne bli *for* sterk

og effektiv; det var med et visst uttrykk for ambivalens og snev av skyldfølelse de fortalte om hvordan de i møte med nykommeren som ikke responderte på deres forsøk på atferdsregulering og som ikke ville innordne seg de «pro-sosiale» samhandlingsreglene i klassen, utsatte ham for sanksjoner som bidro til at han byttet skole.

Grunnleggende sosial- og samfunnsvitenskapelige begreper og teorier kan bidra til forståelsen av *hvordan* etablering av et gyldig klasse-vi kan virke forebyggende på den type negative fenomener som atferdsregulering og relasjonsarbeid ser ut til å komme til kort overfor. Ved hjelp av sosialpsykologiske tilnærminger til gruppedynamikker, analyserer forskere i mobbeprosjektet eXbus mobbing som sosiale prosesser på avveier (Kofoed og Søndergaard 2009). Utgangspunktet er den grunnleggende antakelsen på tvers av human-, sosial-, og samfunnsvitenskapene om at mennesker er eksistensielt avhengige av tilhørighet til fellesskap – og til å føle seg akseptert, sett, anerkjent og inkludert, og derigjennom oppleve verdighet og meningsfullhet. Å være henvist til et fellesskap – som for eksempel en skoleklasse – gir mulighet til slik inkludering og tilhørighet, men bærer samtidig også med seg potensialet for å bli ekskludert. Angsten for sosial eksklusjon ligger derfor og ulmer i prosesser mellom gruppedeltakere som er henvist til å fungere sammen (Søndergaard 2009: 29-30). Når gruppemedlemmer opplever at deres sosiale tilhørighet blir truet, kan den sosiale eksklusjonsangsten tippe over i sosial panikk som kaller på en lindring. Da kan produksjon av forakt for og ekskludering av andre oppleves som et mulig svar: en definerer og skiller ut noen som «de(n) andre» som ikke lenger er gjenstand for empati (abjisering). De foreslår følgende avgrensning av mobbephenomenet: Når det er mobbing innenfor en sosial gruppe handler ikke de sosialt ordensskapende prosessene lenger om å forhandle inklusjonsbetingelser og forsøke å få andre gruppemedlemmer til å innordne seg i ett felles «vi». De sosialt ordensskapende prosessene har kommet på avveier i det de retter seg mot dehumanisering og avskyeliggjøring av en eller flere utstøtte «andre» (Søndergaard 2009: 56-57).

Disse prosessene og mekanismene gir god mening i fortolkningen av det svært dårlige klassemiljøet som vi beskrev tidligere i kapittelet: Her ser elevene ut til å herjes av sosial eksklusjonsangst og sosial panikk, der det stadig produseres nye «vi» – og «de(n) andre» som utsettes for eksklusjon, forakt og

krenkelser. Og vi har sett at for å (gjen)opprette et godt klassemiljø i en slik situasjon, strekker det ikke til med strategier som intensiv og omsorgsfull atferdsregulering og relasjonsarbeid lærer-elev – og tiltak som samtaler, avtaler og til og med flytting av elever. Med unntak av en klassetur, opplever ikke elevene at det har vært gjennomført tiltak for å skape fellesskap mellom elevene i klassen. Og de forteller fram en følelse av totalt *fravær* av tilhørighet og identifikasjon til klassen som gruppe.

Vi oppfatter imidlertid at rapporten viser hvordan et *underutviklet* fellesskap og «gyldig vi» på klassenivå gir grunnlag for negative sosiale dynamikker og krenkelser – også i klasser som oppfattes å ha et vanlig godt eller greit klassemiljø. De formene for «harde nøtter», krenkelser og negativ samhandling som vi observerte, og som lærere og elever forteller om, forekom også i klassemiljøer som i liten grad var preget av sosial eksklusjonsangst eller sosial panikk. De handler i stor grad om markeringer og grensedragninger mellom «vi» og «de andre» – og om at empati for andre utover det «gyldige vi-et» i utgangspunktet er begrenset. Vi oppfatter derfor at disse fenomenene ikke nødvendigvis er utløst av at fellesskapet i klassen *truet*. De understreker snarere at klassen som fellesskap og kollektiv er noe som aktivt må skapes eller bygges. Selv om elevene er henvist til et klassefellesskap, er det i utgangspunktet bare et *formelt* fellesskap. Det oppfattes ikke i utgangspunktet som et «gyldig vi» (Album 1996). Omfattende forskning på elever og elevkulturer – på tvers av land og skolekontekster – viser sammenfallende sosiale dynamikker knyttet til hierarkisering og posisjonering. Og videre: at det er regelen, snarere enn unntaket, at elever først og fremst identifiserer seg med, søker og opplever tilhørighet til mindre inn-grupper som de opplever likhet med, innad i og eventuelt utenfor klassen (Ambjornsson 2004, Eriksen 2013, Flores-Gonzalez 2005, Francis, Skelton og Read 2012, Jackson 2006, Lyng 2004b, Lyng 2007, Mac an Ghail 1994, Martino 1999, Reay 2001, Willis 1999 [1977], Youdell 2003).

Normalsituasjonen er så å si at elevene i en klasse raskt deles inn i mindre «gyldige vi», som definerer seg i motsetning til de andre «vi-ene» i klassen. På ungdomstrinnet kan distinksjons- og avstandsmarkeringen mellom grupper bli særlig intens; når skillene mellom «vi» og «de andre» blir helt sentrale i elevenes arbeid med å utforme og forvalte egen identitet og sosiale posisjon (Lyng 2004b, Lyng 2007). Derfor kreves det også særskilt og systematisk

arbeid fra læreren som klasseleder for å bygge et gyldig «klasse-vi», som *mobilerer* og *aktiverer* empati og relasjonelt ansvar mellom elevene i klassen – også utover de spontant etablerte gyldige vi-ene av vennegrupper. På bakgrunn av denne rapporten oppfatter vi at strategier for å skape slike gyldige «klasse-vi» utgjør et «hull» – eller en «blindsoner» – i arbeidet med å skape godt psykososialt miljø for elevene.

7.4 Oppsummering

I kapittel 3 så vi at mens mobbing oppfattes som uttrykk for at skolen ikke har gjort jobben sin, forstås det som uunngåelig at krenkelser forekommer i samhandling mellom elever. Men personalet er opptatt av at de skal være gode til å avdekke, håndtere og stoppe krenkelser. I materialet er det mange eksempler på at personalet nettopp fanger opp og tar tak i ting tidlig, og følger opp et bredt spekter også av tilsynelatende små ting – fra tilløp til konflikter til subtile tegn på at elever er utilpass.

I dette kapittelet har vi imidlertid rettet oppmerksomheten mot «blinde flekker» og «harde nøtter» i skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gjennom analysene viser vi for det første hvordan bestemte oppfatninger og forståelser kan bidra til å (re)produsere «blinde flekker» som innebærer at krenkelser ikke blir fanget opp, anerkjent eller tatt ansvar for – selv blant skoler med en bred forståelse av krenkelsesbegrepet og med en uttalt målsetting om og identifikasjon med «nulltoleranseprinsippet». Nærmere bestemt har vi pekt på oppfatninger som kan medføre at skolen fraskriver seg ansvar i saker de i utgangspunktet har tatt tak i, men konkluderer med at de ikke er ansvarlige for å løse. Vi har sett at kriteriet om asymmetri i den etablerte mobbedefinisjonen brukes som begrunnelse for å fraskrive skolen ansvar for å løse vanskelige saker, når de oppfatter at det ikke er en klar forskjell i makt- og styrkeforholdet mellom de involverte elevene. Videre har vi sett at oppfatninger om at elever er «for sarte» kan bidra til å bagatellisere krenkelser og devaluere elevers subjektive opplevelse av å bli krenket. Her peker vi også på en spenning mellom to målsettinger i personalets fortellinger: Målsettingen om nulltoleranse og å «ta alt» vs. målsettingen om «å skape robuste unger». Vi peker også på bestemte oppfatninger av gruppespesifikke kulturelle praksiser som skaper «blinde flekker» i den forstand at personalet ikke oppfatter det krenkende i

negative ord og handlinger. Eksempelene vi viser handler særlig om gutter: For det første kan oppfatningen om at gutter er «enklere», «ordner opp selv» og «blir ferdige med det» bidra til at en overser hvordan også gutter bruker og blir utsatt for «skjulte» og indirekte krenkelsesformer som ansees som typisk «jentete»: baksnakking, ryktespredning, utfrysing, «blikking» osv. At gutter i mindre grad går til lærere med slike episoder, betyr ikke nødvendigvis at de ordner opp selv og blir ferdige med det; elever forteller at det like gjerne kan handle om at guttene biter det i seg, fordi de ikke vil fortelle at de har blitt såret og lei seg. For det andre, ser vi også eksempler på at krenkende ord og handlinger blant gutter bagatelliseres av lærere, med henvisning til oppfatninger om at «tøff sjargong» og «knuffing» er etablerte og normale deler av guttekulturen. For det tredje viser vi at også oppfatninger og forståelser blant elevene kan bidra til at krenkelser – også former som kvalifiserer for den etablerte mobbedefinisjonen – går under lærernes radar. Under overskriften «den tause byrden av mange små krenkelser», viser vi eksempler der gutter nederst på rangstigen i det sosiale hierarkiet forteller om systematiske og subtile devaluerende meldinger som de blir lei seg og plages av. De oppfatter imidlertid at hver episode er for liten til å ta opp. De ser ikke at de til sammen danner et mønster som helt tydelig er innenfor den etablerte mobbedefinisjonen – som de kjenner så godt. At det er skamfullt å fortelle om at en systematisk blir utsatt for meldinger om at en er nederst og utenfor kan også være en grunn til at de ikke forteller om disse krenkelsene til lærerne – og dermed bidrar til at de kan fortsette under lærernes radar.

Under «harde nøtter» presenterer vi eksempler på utfordringer som personalet oppfatter er vanskelige å løse – til tross for intensivt arbeid. Her peker særlig «jentegreier» seg ut i fortellingene. Dette handler om konflikter mellom jenter og jentegrupper som innbefatter krenkelser som ryktespredning, baksnakking, «blikking», «bitching» og utstøting. Lærere og ledere gir uttrykk for at disse konfliktene er viktige å fange opp tidlig for å unngå at de eskalerer i intensitet og omfang. Materialet byr på mange fortellinger om hvordan personalet investerer mye tid og ressurser i å avdekke hva som egentlig foregår, stoppe krenkelsene og løse de negative relasjonene. Det er imidlertid vanskelig fordi disse konfliktene kjennetegnes av at mye foregår skjult, de er

gjentakende og foranderlige – og selv når en finner en løsning har de en tendens til å dukke opp igjen, gjerne med litt andre konstellasjoner.

Vi har gått i dybden på et særlig utfordrende eksempel fra en av klassene i observasjonsmaterialet, der et slikt «drama» hadde pågått gjennom hele ungdomsskoletiden. Her foregikk stadige skifter i gruppekonstellasjoner og hvem som befant seg i posisjoner som ble gjenstand for krenkelser og utstøting. Til tross for intensiv og omsorgsfull atferdsregulering og «tett på» relasjonsarbeid lærer–elev – og til tross for mange tiltak som gjentatte samtaler og avtaler, klarte ikke personalet å stoppe de destruktive dynamikkene i denne klassen. Selv ikke etter at den eleven som både personale og elever oppfattet som opphavet til «dramaet» ble flyttet til en annen klasse. Konfliktene og krenkelsene fortsatte, og elevene ga uttrykk for at de ikke følte noen tilhørighet til klassen som fellesskap – de bare «holdt ut å være der» og gledet seg til å komme videre.

I den siste delen av kapittelet tar vi utgangspunkt i et «ekstrem-case» i den andre enden av skalaen: En klasse med et særlig godt klassemiljø og fravær av de negative samhandlingsformene vi ellers observerte eller fikk beskrevet i studien. Det som skiller denne klassen fra de andre, er at det er etablert et sterkt fellesskap, kollektiv eller «gyldig vi» på klassenivå, på tvers av ulike vennegrupper. I analysen av dette caset peker vi på faktorer som framstår som kjerneelementer i kollektivbyggingen. Denne klassen fikk tidlig et felles prosjekt, i deres tilfelle et «omsorgsprosjekt». Gjennom dette ble det etablert et «gyldig vi» i klassen. Da kunne læreren bygge videre opp under dette «vi-et», ved å se, anerkjenne og positivt forsterke det de var gode på som *gruppe*, ikke bare som enkeltelever – som vi har sett er det det som får hovedfokus i relasjonsarbeidet ved skolene i denne studien. «Omsorgsprosjektet» skapte ikke bare en felles klasseidentitet og bidro til at elever turte å «være seg selv», og en felles underliggende forståelse av at «vi har alle vårt». Det ga også læreren mulighet til å mobilisere, aktivisere og styrke opplevelsen av fellesskap, empati og relasjonelt ansvar som ofte er begrenset til de «innerste sirklene» av vennegrupper – mens resten av klassen forblir «de andre» som egentlig ikke angår en i særlig grad.

Med støtte i foreliggende forskning fra mobbelitteraturen og studier av elevkulturer mer bredt, argumenterer vi for at det å etablere et «gyldig vi» i klassen er vesentlig for å forebygge sosiale dynamikker og mekanismer som

bidrar til å produsere mange av de krenkelsene og negative samhandlingsformene som vi finner i denne studien – også i klasser som oppfattes å ha et vanlig godt eller «greit» klassemiljø. Her kommer hovedstrategiene knyttet til atferdsregulering, relasjonsarbeid og sosiale aktiviteter til kort. Med dette som utgangspunkt peker vi på at strategier for å skape gyldige «klasse-vi» utgjør et «hull» – eller en «blindsoner» – i arbeidet med å skape godt psykososialt miljø for elevene.

8 Oppsummering og implikasjoner

I denne rapporten har vi studert skoler med god praksis i arbeidet med å legge til rette for et godt og trygt skolemiljø. Dette er skoler som arbeider bredt, systematisk og langsiktig med elevenes psykososiale miljø. Skolene er valgt ut fordi de har fått til positive endringer, med økt trivsel, lavere konfliktnivå og mindre mobbing, krenkelser og andre former for problematferd og regelbrudd. Et fellestrekk ved skolene er at de beskriver at endringen har handlet om å gå fra å mangle verktøy og å drive med brannslukking, til å jobbe forebyggende og med en uttalt målsetting om nulltoleranse, å «ta alt» og «ta ting tidlig».

I rapporten har vi for det første undersøkt problemforståelser og definisjoner blant ledere, lærere og elever – med særlig vekt på hvordan de forstår og bruker begrepene mobbing og krenkelser, i teori og praksis. For det andre undersøker rapporten virksomme elementer og utfordringer ved de tre hovedstrategiene som løftes fram i skolenes arbeid med det psykososiale miljøet: Atferdsregulering, relasjonsarbeid samt sosiale aktiviteter og tiltak. For det tredje, identifiserer rapporten «blinde flekker» og «harde nøtter» i skolenes arbeid: Selv ved disse god-praksis-skolene foregår krenkelser, mobbing og andre former for negativ samhandling og gruppedynamikker – fenomener som enten går under lærernes radar, eller som er vanskelige å løse til tross for intensivt arbeid fra personalets side.

I dette avsluttende kapittelet skal vi sammenstille hovedfunn og bidrag til kunnskapsfeltet samt peke på implikasjoner for videre forskning og praksisutvikling.

8.1 Problemforståelser, definisjoner og «blinde flekker»

HOVEDFUNN OG BIDRAG TIL KUNNSKAPSFELTET

Det er en gjennomgående fortelling i studien at utfordringene i elevmiljøet har endret seg over tid: fra synlig og utagerende til skjulte og innagerende. Denne endringen gjelder et spekter av fenomener og omfatter både elevenes psykiske og sosio-emosjonelle vansker, atferdsproblemer, mobbing og ulike former for krenkelser. I følge personalet har de mindre synlige formene for mobbing og

krenkelser økt, mens de synlige og fysiske formene, det som en lærer omtalte som den typiske «NRK-mobbinga», nesten ikke forekommer lenger. Parallelt med dette står fortellingen om hvordan de opplever at det har blitt mye mer «jentegreier», som typisk beskrives som konflikter og skjulte former for mobbing og krenkelser knyttet til sosial posisjonering (baksnakking, ryktespredning, utstøting, blikking etc.), mens det nå er «veldig lite med guttene». «Jentegreiene» er også blant det som ofte nevnes som vi har kalt harde nøtter: utfordringer som er vanskelige å løse. Ledere og lærere forteller om hvordan de jobber mye med det og løser det for en stund, men så dukker det opp igjen, gjerne i andre konstellasjoner. Andre eksempler er når en elev holder resten av klassen i et jerngrep, eller klasser der et forgiftet klassemiljø ikke slipper taket – selv når den eleven som ble oppfattet som årsak ble flyttet fra klassen.

I de senere år har det i økende grad blitt rettet kritikk mot det individual-psykologiske perspektivet som har vært rådende innenfor mobbeforskningen: Forståelsen av årsakene og mekanismene er for snever og griper ikke de ulike sosiale drivkreftene og dynamikkene som er involvert. Og den etablerte mobbedefinisjonen er for snever; kravet om negative ord eller handlinger må oppfylle alle de tre kriteriene «ondsinnhet», gjentakende og asymmetri i relasjonen innebærer at mange former for krenkelser faller utenfor definisjonen (jf. f.eks. Dupper 2013). Når det gjelder årsaker, finner vi at elever så vel som skoleansatte er eklektiske. I fortellingene om mobbing og krenkelser peker de både på sosiale dynamikker og personlighetstrekk ved utøver og offer. Når det gjelder definisjon av mobbing, er det helt systematisk den etablerte mobbedefinisjonen som oppgis av ledere, lærere og elever. Samtidig artikulterer de også en bred forståelse av krenkelser, i tråd med opplæringslovens paragraf om elevenes rett til et godt psykososialt miljø. Elevene bruker ikke begrepet krenkelse, men gir sammenfallende beskrivelser som personalet av hvilke konkrete negative ord og handlinger som omfattes: erting, plaging, negative kommentarer, «blikking», knuffing, «bitching», baksnakking, ryktespredning, utfrysing og utestenging.

Hos de voksne ser vi en spenning, der de på den ene siden problematiserer mobbedefinisjonen: Den er så snever at den ekskluderer negative ord og handlinger som utgjør reelle utfordringer for elevenes psykososiale miljø. Særlig kriteriene om asymmetri og gjentakelse oppfattes også som vanskelige å

avdekke og bevise. De oppfatter derfor at det er bra og viktig at krenkelsebegrepet bli innført i opplæringsloven; det gir dem ikke bare plikt, men også mandat til tidlig å ta tak i utfordringer som kan virke negativt inn på elevenes psykososiale miljø.

På den andre siden er de voksne også opptatt av å kontrollere og forvalte en snever definisjon og bruk av mobbebegrepet. I møte med det de opplever som en inflasjon i bruken av mobbeordet, jobber de aktivt med elevene for å definere og avgrense hva mobbing er, og korrigere og stramme inn elevenes bruk av begrepet. Vi peker på flere mulige forklaringer til denne tilsynelatende paradoksale «grensekontrollen». Mobbing oppfattes som et uttrykk for at skolens personale og ledelse ikke har gjort jobben sin og et alvorlig brudd mot plikten til å sikre elevene et godt psykososialt miljø, slik en rektor formulerer det: «Hvis det er mobbing, skulle vi gjort noe for lenge siden». Andre former for krenkelser er noe personalet er opptatt av å avdekke, ta tak i tidlig og være gode til å håndtere. Men det at ulike typer krenkelser forekommer blant elever oppfattes i større grad som noe en må regne med at skjer; det forstås ikke i seg selv som uttrykk for utilstrekkelig innsats eller arbeid fra skolen side. Andre mulige forklaringer er bekymring for overrapportering av mobbing i Elevundersøkelsen og bekymring for unødvendig merarbeid, blant lærere og ledelse som oppfatter seg forpliktet til å følge ekstra opp når mobbeordet brukes, eller som fortolker vedtaksplikten i opplæringsloven dithen at det er «m-ordet» som automatisk utløser plikten til å fatte enkeltvedtak.

Også blant elevene finner vi at mobbing er svært ladet, og at definisjonen og bruken av begrepet forhandles og kontrolleres. Vi så eksempler på at mobbeerfaringer kan brukes i forhandlinger om sosiale relasjoner og posisjoner i klassen. Her så vi en konstruksjon av et skille mellom verdige og uverdige mobbeofre, der både det å være for svak – og det å ikke være svak nok – innebærer at posisjonen som verdig mobbeoffer kan trekkes i tvil. Blant elevene finner vi videre at mobbebegrepet også er knyttet til skam-håndtering, enten det er en selv eller andre som er eller var offer. Vi ser at elever som snakker om medelever som har blitt mobbet, peker på trekk ved offeret, som sarthet, svakhet, sosial inkompetanse eller isolasjon – mens elever som selv har blitt mobbet i større grad trekker fram forhold ved miljøet eller de(n) som mobbet.

Personalet ved skolene i denne studien gir altså uttrykk for at de har et bredt ansvar for elevenes psykososiale miljø – og en uttalt målsetting om nulltoleranse og å «ta alt tidlig». I materialet er det mange eksempler på at personalet nettopp fanger opp og tar tak i ting tidlig, og følger opp et bredt spekter også av tilsynelatende små ting – fra tilløp til konflikter til subtile tegn på at elever er utilpass. I rapporten identifiserer vi imidlertid også forståelser og oppfatninger, hos personale så vel som elever, som bidrar til å produsere «blinde flekker»: mobbing og krenkelser som skoler oppfatter at de ikke har ansvar for – eller som går under lærernes radar – enten ved at de ikke ser dem, eller ved at de ikke oppfatter dem som problematiske.

Vi har sett at kriteriet om asymmetri i den etablerte mobbedefinisjonen brukes som begrunnelse for å fraskrive skolen ansvar for å løse vanskelige saker, når de oppfatter at det ikke er en klar forskjell i makt- og styrkeforholdet mellom de involverte elevene. Videre har vi sett at oppfatninger om at elever er «for sarte» kan bidra til å bagatellisere krenkelser og devaluere elevers subjektive opplevelse av å bli krenket. Her peker vi også på en spenning mellom to målsettinger i personalets fortellinger: Målsettingen om nulltoleranse og å «ta alt» vs. målsettingen om «å skape robuste unger». Vi peker også på bestemte oppfatninger av gruppespesifikke kulturelle praksiser som skaper «blinde flekker» i den forstand at personalet ikke oppfatter det krenkende i negative ord og handlinger. Eksempelene vi viser handler særlig om gutter: For det første kan oppfatningen om at gutter er «enklere», «ordner opp selv» og «blir ferdige med det» bidra til at en overser hvordan også gutter bruker og blir utsatt for «skjulte» og indirekte krenkelsesformer som ansees som typisk «jentete»: baksnakking, ryktespredning, utfrysing, «blikking» osv. At gutter i mindre grad går til lærere med slike episoder, betyr ikke nødvendigvis at de ordner opp selv og blir ferdige med det; elever forteller at det like gjerne kan handle om at guttene biter det i seg, fordi de ikke vil fortelle at de har blitt såret og lei seg. For det andre ser vi også eksempler på at krenkende ord og handlinger blant gutter bagatelliseres av lærere, med henvisning til oppfatninger om at «tøff sjargong» og «knuffing» er etablerte og normale deler av guttekulturen. For det tredje viser vi at også oppfatninger og forståelser blant elevene kan bidra til at krenkelser – også former som kvalifiserer for den etablerte mobbedefinisjonen – går under lærernes radar. Under overskriften

«den tause byrden av mange små krenkelser», viser vi eksempler der gutter nederst på rangstigen i det sosiale hierarkiet forteller om systematiske og subtile devaluerende meldinger som de blir lei seg og plages av. De oppfatter imidlertid at hver episode er for liten til å ta opp. Derfor forteller de ikke om det til lærerne.

IMPLIKASJONER FOR FORSKNING OG PRAKSISUTVIKLING: FRA INNSTILLING OG VERDIER TIL TÅLEGRENSENER I PRAKSIS

Mange har påpekt at det er avgjørende at skoler opererer med nulltoleranse for krenkelser, og at det er innarbeidet som en del av skolekulturen (NOU 2015:2, Skolverket 2011a). Djupedalsutvalget foreslår også at det meste sentrale tiltaket for en god skolekultur som fremmer et godt psykososialt miljø, er kravet om *nulltoleranse* for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering (NOU 2015).

I denne rapporten har vi imidlertid vist hvordan en sterk tilslutning til nulltoleranse kan utfordres i praksis: De *forfektede definisjonene* av mobbing og krenkelser, det vil si den definisjonen folk forteller at de bruker (Argyris og Schön 1996, ref. i NOU 2015:2), er relativt stabil og lik fra skole til skole og på tvers av posisjoner og situasjoner. *Bruksdefinisjonen*, det vil si den måten begrepet faktisk blir brukt og forstått, varierer derimot med posisjon og situasjon – og påvirkes av bestemte forståelser og oppfatninger.

Funnene i rapporten understreker dermed behovet for økt kompetanse i skolene for å kjenne igjen ulike typer krenkelser og negative dynamikker i elevmiljøet, og en større bevissthet om hvor langt skolens mandat skal strekke seg. Videre er det viktig at fokus i videre forskning og praksisutvikling dreier seg fra nulltoleranse som *verdi* i skolekulturen, til fokus på hvilke faktorer som hemmer gjennomføring av nulltoleranse og «hever tålegrensene» i *praksis*.

I Djupedalsutvalget blir det foreslått å innføre en aktivitetsplikt slik at alle former for krenkelser skal tas alvorlig – framfor skille mellom vedtaksplikt og handlingsplikt. Basert på funnene i dette prosjektet, vurderer vi dette som et godt forslag fordi det gjør det lettere for skolene å gjennomføre nulltoleranse overfor krenkelser, slik de forfekter, først og fremst fordi mobbedefinisjonen dermed ikke får mulighet til å legitimere ansvarsfraskrivelse når for eksempel saker er vanskelige å løse eller utenfor skolens umiddelbare kontroll.

Samtidig er det viktig å understreke at en utvidet aktivitetsplikt ikke løser de utfordringer vi har pekt på knyttet til devaluering av elevers subjektive opplevelse av å bli krenket. Her tror vi det er nødvendig at personalet i skolene selv diskuterer spørsmål som: Hva innebærer «subjektiv opplevelse»? Hvilke oppfatninger av og «merkelapper» på elever kan få oss til å devaluere elevers subjektive opplevelse av å være krenket? Hvordan kan skolen sikre at de uansett hjelper eleven til å trives bedre, også i tilfeller der etterundersøkelse mener at det ikke dreier seg om krenkelse?

8.2 Gode strategier – med utfordringer og dilemmaer

HOVEDFUNN OG BIDRAG TIL KUNNSKAPSFELTET

I rapporten peker vi på tre hovedstrategier som går igjen på tvers av skolene – i deres langsiktige og systematiske arbeid med det psykososiale miljøet. Det følgende oppsummerer hovedfunn knyttet til virksomme elementer, utfordringer og dilemmaer ved de tre strategiene.

Atferdsregulering

Når det gjelder atferdsregulering i friminutt, har vi beskrevet styrking av inspeksjon gjennom økning av både omfang og kvalitet. Vi har vist hvordan ledere, lærere og elever opplever at dette bidrar positivt til det psykososiale miljøet. Det bidrar ved at lærerne i større grad er tilstede og tilgjengelige og blir i stand til å se og gripe inn, og dermed skaper større trygghet for elevene, og ved at lærernes (og ved noen skoler også ledelsens) tilgjengelighet og aktive kontakt med elevene bidrar til positive relasjoner og elevenes følelse av å bli sett og verdsatt av de voksne.

Personalet forteller om en kraftig nedgang i plaging, konflikter og annen problematferd i friminuttene etter at de styrket inspeksjonen, og elever som kommer fra andre skoler opplever at det er mye bedre og tryggere ved de nye skolene som praktiserer aktiv voksenkontroll og har en visjon om nulltoleranse i friminuttene. At dette er en virksom strategi som bidrar til å forebygge og redusere forekomsten av mobbing, krenkelser og andre typer brudd på atferdsregler, er også dokumentert gjennom forskning.

Friminuttene ble tidlig identifisert som høyrisikoarena og dermed viktig innsatsområde i anti-mobbeintervensjoner (Olweus 1992), og forsterket

inspeksjon er blant de anti-mobbe-tiltakene der det er målt tydelig positive effekter (se for eksempel Skolverket 2011b). Etter vår vurdering foreligger det dermed viktige grunner til at styrking av inspeksjon er et enkelttiltak som sentrale og lokale utdanningsmyndigheter kan legge sterkere føringer for at skoler skal innføre.

I rapporten har vi også trukket fram et eksempel på en måte å organisere inspeksjonen på, som en skole har utviklet for å styrke kontinuiteten og kvaliteten på inspeksjonsarbeidet. De har opprettet et fast team av inspektører med egen leder, rekruttert blant særlig relasjonskompetente og dedikerte lærere, som kompenseres i form av fritak fra andre oppgaver og som har jevnlige møter der de ikke bare drøfter mulige elevutfordringer, men også egen inspeksjonspraksis og aktuelle forbedringer. De opplever at denne formen for spesialisering gir økt status og bidrar til å opprettholde fokus, motivasjon og dedikasjon til inspeksjonsarbeidet – som kanskje lettere står i fare for å svekkes med tiden ved skoler der inspeksjonsansvaret og oppgavene er spredt på hele kollegiet. De oppfatter også at ordningen gjør dem bedre i stand til å avdekke og følge opp tilløp til utfordringer mellom elevene. Ikke minst gjelder dette de små og lite synlige tegnene som en kanskje ikke fester seg ved når en bare av og til er ute og observerer, men som trer tydeligere fram ved gjentatte observasjoner. Vi har ikke tilstrekkelige data til å vurdere i hvilken grad ordningen faktisk virker etter intensjonene ved denne skolen. Vi oppfatter imidlertid at dette er et eksempel på lokalt utviklet god praksis, som det ville være interessant å prøve ut, evaluere og videreutvikle ved flere skoler.

Observasjoner og intervjuene med elever og lærere understreker imidlertid at det er grenser for hvor langt voksenkontrollen rekker. Også når skoler har gjennomført en omfattende forsterking av inspeksjonen er det umulig å ha inspektører overalt til enhver tid. Elever som stadig går alene, konflikter og krenkelser – også former for krenkelser som vi oppfatter at kvalifiserer for den etablerte mobbedefinisjonen – forekommer i friminutt, utenfor de voksnes blikk. En av de observasjonsklassene som framsto som roligst og mest behersket i klasseoffentligheten, viste seg etter hvert at var den klassen i materialet med de største konfliktene. En streng atferdsreguleringen kan maskere ikke bare «blikking» og mindre krenkelser, men også store, vonde og langvarige mobbesaker. For å få kunnskap om dette, kreves det at læreren har god kjennskap til

klassens «indre liv», utover det en kan få gjennom interaksjon i timen, og gode relasjoner til elevene.

Atferdsregulering i klasserommet – i form av tydelig klasseledelse – er også en strategi som har til dels dokumenterte positive effekter på elevenes psykososiale miljø (se for eksempel oppsummering i Søndergaard, Plauborg et al. 2014). Våre funn er i tråd med forskning som legger vekt på betydningen av klare regler og konsekvent sanksjonering på den ene siden – og varme og støtte på den andre siden. Vi fant at nettopp kombinasjonen av omsorg og kontroll uttrykker de mest sentrale elementene i den malen for tydelig klasseledelse som var felles for de læringssituasjonene vi observerte, der det så å si var fravær av negativt ladet samhandling mellom elever og regelbrudd generelt. Vi observerte også «bekreftende unntak» med høyere grad av bråk, regelbrudd og negativt ladd samhandling mellom elever i læringssituasjoner der læreren enten ikke fikk til å etablere respekt, autoritet og å gjennomføre effektive sanksjoner av regelbrudd – eller regelfokus formidlet uten varme og omsorg. Det var også et sammenfall i lederes, læreres og elevers vektlegging av at tydelig klasseledelse er viktig for det psykososiale miljøet.

Blant skoler som nylig hadde vært gjennom en snuoperasjon eller oppfattet at de hadde utfordrende elevgrunnlag, fant vi en særlig intensiv regulering av elevenes atferd i læringssituasjoner. Dette gjaldt også skolene i materialet som brukte atferdsprogrammet PALS. For snuoperasjonsskolene er begrunnelsene for å praktisere stram struktur og intensiv instruksjon, trening og korrigerende nettopp skolens historie: at personalet tidligere hadde manglet verktøy til å håndtere utbredt og alvorlig problematferd, elevkonflikter og mobbing og forståelsen av at en stor del av elevene mangler nødvendig regel- og atferdskompetanse hjemmefra. Også her sluttet elevene i stor grad opp om lærernes reguleringspraksis; de oppfatter at strenge regler og håndheving av dem bidrar til tryggere klassemiljø og arbeidsro.

Kanskje er det at lærerne jevnt over er gode på omsorg og støtte en grunn til at det ikke er mer motstand blant elevene mot den stramme strukturen og intensive kontroll- og reguleringspraksisen.¹² Vi så imidlertid at flere av elevene etterlyser mer humor i disse læringssituasjonene. Vi reiser også spørsmålet om

¹² Takk til Ingrid Smette for dette poenget.

de kanskje er vel strengt regulert, eller sagt med andre ord, om pendelen kanskje har svingt litt langt i den andre retningen blant noen av sjuopera-sjonsskolene. Vi peker her på at den intensive reguleringen og korrigeringen kan tenkes å hemme kreativitet og elevaktivitet i klasseoffentligheten – og at i de strammest strukturerte læringssituasjonene er det heller ikke rom for uformell elevsamhandling som kan bidra *positivt* til det psykososiale miljøet og stemningen i klassen. Med utgangspunkt i at læringssituasjoner ved andre skoler der det ble praktisert en noe løsere struktur og mindre intensiv regulering også var karakterisert av fravær av regelbrudd og negativ samhandling mellom elevene, er det grunn til å stille spørsmålet om det holder å praktisere en *tydelig* klasseledelse, og at de mer intensive formene for regulering kanskje ikke er helt nødvendig.

Relasjonsarbeid

Vi finner et sterkt ideal blant lærere og ledere om å være relasjonsorienterte. Spesielt gjelder dette lærerens forhold til elevene, men også forholdet til foreldrene. Relasjonsarbeid er på den ene side noe som må legges til rette for og oppmuntres av skolens ledelse. På den andre side er det noe som brukes for å karakterisere «moderne» og/eller unge lærerne, og ikke minst de *beste* lærerne. Samtidig framstår relasjonsarbeid som relativt krevende å gjøre i praksis. En av grunnene til det, er at relasjoner ikke kan detaljstyres og kreves av lærerne på samme måte som rutiner for atferdsregulering eller klasseledelse, selv om noen skoler også gjør forsøk på det. Det kan også være grunnen til at relasjonsarbeid ikke er beskrevet i forskningen i samme grad som klasseledelse – det er rett og slett ikke en like manualvennlig praksis.

I praksis ser vi at vellykket relasjonsbygging med elever består av noen kjerneprinsipper: positivt elevsyn, å forsterke det positive framfor det negative, å gi relasjonsarbeid prioritet, samt at ledelsen støtter og følger opp relasjonsarbeidet. Delvis går disse prinsippene igjen når det gjelder lærernes relasjon og samarbeid med foreldrene, men med foreldre er det i større grad et poeng at foreldre bevisstgjøres på eget ansvar i å avdekke mobbing og krenkelser, og at de gis noen verktøy for å få til dette. Et av de mest sentrale prinsippene ved skolenes gode praksiser er at de ansatte tar ansvar for relasjonen – både til

eleven og til foreldrene. Her finner vi en sentral overlapp med hvordan gode relasjoner til elever og til foreldrene skapes.

Vi ser også at de skoleansatte ser det som ønskelig å gi foreldre verktøy og bevisstgjøre dem om ansvaret til å bidra til avdekking av utfordringer hos egne barn og andre elever. Samarbeidet med hjemmet tar ulik form fra skole til skole, fordi befolkningsgrunnlag og ressurser er av stor betydning. Ulike grep for foreldresamarbeid er nødvendig i ulike kontekster. Utfordringen med å gjøre foreldrene til ressurser gjelder imidlertid både for foreldre som har mer eller mindre ressurser relativt til personalet.

Gode relasjoner elev-lærer er *i seg selv* en forutsetning/mål for å oppfylle kapittel 9a: Veiledningen til § 9a-1 presiserer at det «psykososiale miljø dreier seg om de mellommenneskelige forholdene ved skolen». I tillegg kan gode elev-lærer-relasjoner forstås som et sentralt *middel* til positiv påvirkning av andre aspekter ved elevenes psykososiale miljø og tilpasning. At gode relasjoner mellom lærer og elev har positive konsekvenser for det psykososiale miljøet er også dokumentert i forskning. Forskning viser at positive relasjoner og støtte fra lærere er noe av de viktigste kjennetegnene på «sunne» skoler (Major, Dalgard et al. 2011), og det er en beskyttelse mot psykiske helseplager, spesielt for sårbare elever (Berg 2005, Kvello 2008, O'Connor og McCartney 2007, Drugli 2012, Bru 2011). En positiv lærer-elev-relasjon spiller en rolle også for elevens relasjon til medelever (Hughes og Kwok 2006, Mercer og DeRosier 2010).

Mens en omfattende litteratur slår fast at gode relasjoner mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes psykososiale miljø, er det langt mindre forskning som beskriver hvordan dette gjøres i praksis, spesielt sammenlignet med atferdskontroll – spesielt under overskriften «tydelig klasseledelse». Når det gjelder relasjonsarbeid, er det i mindre grad sammenfall mellom praksis og forskningslitteratur enn det vi finner når det gjelder atferdsregulering, på to måter. Skolene bruker aktivt forskning om virksom atferdsregulering, og mange utfører dette i stor utstrekning i praksis. Samtidig som at tydelig klasseledelse er en strategi der skoleansatte viser relativt stor grad av oppmerksomhet og kunnskap om, finner vi også at det er noe skolene gjør litt selvsagt – kanskje fordi dette er nå så etablert at det ikke lenger er noe å diskutere eller «skryte» av?

Vi ser behov for videre forskning og praksisutvikling både når det gjelder relasjoner lærer-elev og skole-hjem, med særlig fokus på hvordan en bygger

gode relasjoner i praksis. Ikke minst er det nødvendig med mer kunnskap om hvordan en kan veilede ulike lærere til å finne gode innganger til relasjonsarbeid med ulike elever, på måter de mestrer og opplever at passer for dem.

Sosiale aktiviteter

Den handler om sosiale aktiviteter som har som formål å skape tilhørighet, inkludering, fellesskap og samhold mellom elevene på skolen. Vi har presentert fire typer av slike aktiviteter: introduksjonsopplegg ved skolestart, aktivitets-tilbud i friminutt, de store prosjektene og tilrettelegging for vennskapsrelasjoner.

Når det gjelder opplegg ved skolestart, gir personale og elever uttrykk for positive erfaringer med både fadder-/mentorordninger og mer utvidete introduksjonsopplegg. Det er bare få skoler som har gjennomført den siste varianten. Et kjerneelement ved disse oppleggene er at de i større grad enn fadderordningene retter oppmerksomheten mot relasjoner mellom elevene ved samme trinn og/eller klasse – som utgjør den primære gruppa elevene skal forholde seg til resten av tida ved skolen og dermed er særlig «signifikante andre» i elevenes psykososiale miljø. Et viktig formål er også at elevene og lærerne skal tørre å vise fram andre sider ved seg selv og bli kjent med hverandre på andre måter enn i skolehverdagens vanlige samhandlingssettinger av læringssituasjoner og friminutt. Det er derfor helt avgjørende at lærerne får til å skape rammer for samhandlingen som faktisk legger til rette for dette, både i valg av type aktiviteter og i måten de leder og «regisserer» dem på.

Aktiviteter i friminutt er et tiltak som mange skoler bruker. Det skyldes nok for det første at friminuttene som «problemarena» – og tanken om at kjedsomhet bidrar til negativ elevatferd – lenge har vært tema i mobbeforskningen (Olweus 1992; Rigby 2007). Dette har også sterk gjenklang i personalets egne erfaringer og oppfatninger. Organiserte aktiviteter gir også et tilbud til elever som ellers ikke ville hatt noen å «gå sammen med» i friminuttene. For det andre har det blitt utviklet egne programmer som er lette å ta i bruk og krever lite investering i form av penger og tid. I materialet er det også en skole som har utviklet et eget opplegg for aktivitetstilbud i storefri, der de har lagt vekt på at aktivitetstilbudene også skal by på alternativer til de elevene som har liten interesse for og svak mestring i fysiske aktiviteter. Også dette er en type tiltak

med svært positive tilbakemeldinger fra elever så vel som personale. Mens slike tilbud er vanligst ved barnetrinnet, etterlyses det av ungdomsskoleelever i intervjuene, ikke minst de elevene som ikke er ordentlig inkludert i vennegrupper. Enten skolen benytter seg av ferdigutviklede programmer eller utvikler sine egne tiltak, er hovedpoenget at alle elever må kunne finne noe som passer for dem – og at deltakelse i aktivitetene ikke i realiteten forutsetter at en tilhører en vennegruppe, slik vi har vist eksempler på. Vi så også at det er en utfordring på tvers av programmene og det egenutviklede opplegget med sosialt isolerte elever som trekker seg unna. Også trivselslederne eller mentorene, som i programmene har en uttalt oppgave å inkludere de som går alene, forteller hvor vanskelig de opplever at dette kan være. Her er det viktig at de voksne ved skolen er enda «tettere på», og finner fram til gode strategier for å bidra til reell inkludering av alle elever.

Den tredje formen for sosiale aktiviteter vi peker på, er «de store prosjektene», som i motsetning til aktivitetstilbud i friminutt, krever intensive investeringer i form av tid og krefter. Dette er ofte kulturprosjekter av ulike slag. Det gjennomgående rasjonalet som løftes fram som det viktigste på tvers av skoler med slike prosjekter, er at de skal bidra til sammensveising og inkludering, gjennom et *felles prosjekt* og alternative mestringsarenaer som gir anledning for elever til å bli utfordret, vise seg fram og bli kjent med hverandre på andre måter enn det samhandlingssituasjonene i skolehverdagen byr på.

Elever og personale er gjennomgående begeistret for denne typen prosjekter. I fortellinger om de store prosjektene refererer imidlertid ledere og lærere til en klassisk kontrovers mellom «det faglige» vs. «det sosiale». Denne motsetningen er ikke overskredet på samme måte som de klassiske kontroversene vi tidligere viste til når det gjelder atferdsregulering og relasjonsarbeid. Fordi disse prosjektene krever så mye tid og krefter, blir de ofte møtt med kritikk om at de stjeler tid fra læringsarbeidet. Vi finner også eksempler på at skoler refererer til vage begrunnelser for hvordan disse prosjektene skal gjennomføres for å nå de målene som er de uttalte hovedbegrunnelsene for disse prosjektene, ikke minst når det gjelder de elevene som har særlig behov for alternative mestrings- og inkluderingsarenaer. Vi viser imidlertid også et eksempel fra en skole der dette er gjennomtenkt og eksplisitt, og der prosjektet gjennomføres på måter som skal sikre at alle elever inkluderes og at det gir god

uttelling og overføringsverdi til skolehverdagen – også utover den unntakstilstanden som prosjektperioden utgjør. Videre peker vi på behovet for at skoler på tilsvarende måte tenker gjennom mulige grep i forbindelse med utbredte sosiale tiltak som juleball, aktivitetsdager osv. – for å unngå at de blir arenaer der skiller mellom elevgrupper og enkeltelevers utenforskap snarere forsterkes enn utfordres.

Den fjerde typen sosiale tiltak retter seg mot å inkludere elever i vennskapsrelasjoner. Eksempler her er venne- og lekegrupper ved barnetrinnet, som er rettet mot alle elevene. De fungerer godt for at mange skal bli litt kjent – men er ikke tilstrekkelig for å inkludere elever som strever sosialt i vennegrupper. Fra ungdomsskolene viser vi til eksempler på mer spissede tiltak og sosiale aktiviteter rettet mot elever som har svake vennerelasjoner og/eller lav status i det uformelle sosiale elevhierarkiet. Det kan handle om at lærere spleiser elever de tror har potensial for å finne tonen, tilbud om deltakelse i aktiviteter i og utenfor skoletiden der deltaker dyrker en felles interesse, eller at skolepersonale aktivt gir individuell støtte og veiledning i å etablere relasjoner til medlever.

IMPLIKASJONER FOR FORSKNING OG PRAKSISUTVIKLING: FOKUS PÅ STRATEGIER FOR Å BYGGE KLASSEN SOM KOLLEKTIV OG «GYLDIG VI»

Basert på ovenstående funn, vil vi altså peke på tre særlig viktige temaer for videre forskning og praksisutvikling når det gjelder utfordringer knyttet til de hovedstrategiene som skolene legger vekt på. Det første er: Hvordan skape gode lærer–elev-relasjoner til elever som lærere opplever at unndrar seg kontakt? De to neste handler om relasjoner mellom elever: Hvordan kan skolen og lærere legge til rette for å at elever som strever sosialt inkluderes i vennskapsrelasjoner? Hvordan gjennomføre sosiale aktiviteter og tiltak på måter som gjør at de i større grad oppfyller målene om å være reelle arenaer for inkludering og mestring?

Den overordnede implikasjonen av rapporten for videre forskning og praksisutvikling, dreier seg imidlertid om strategier som i liten grad er prioritert: Strategier for å bygge klassen som kollektiv og «gyldig vi». Her tar vi utgangspunkt i de krenkelsene og andre negative formene for samhandling og sosiale dynamikker som vi finner – selv ved skolene i materialet som arbeider intensivt, langsiktig og systematisk med elevenes psykososiale miljø. Disse

funnene peker altså på noe som faller utenfor de formene for atferdsregulering, relasjonsarbeid og sosiale tiltak som vektlegges i skolene, hos premissleverandører i feltet og også i forskning innenfor «whole-school»-perspektivet.

Vi vil reise spørsmålet om dette er en type utfordringer som må adresseres gjennom et større fokus på *forebyggende* arbeid med *klassemiljøet* – i praksisfeltet så vel som i forskningen. Elevundersøkelsen viser en tydelig tendens over tid til at elever som blir mobbet opplever mer mobbing fra elever i klassen enn fra andre klasser ved skolen (Wendelborg 2012), og det er også mellom elever i klassen – eller ved trinnet ved skoler der elevene ved trinnet i større grad undervises i grupper på tvers av klasser – at utfordringene vi beskriver i denne rapporten opptrer. Vi mener det er grunn til å rette større oppmerksomhet mot betydningen av å bygge klassen som kollektiv og av å etablere et reelt «gyldig vi» av klassefellesskap på tvers av vennegrupper.

Både i praksisfeltet og i forskningen anerkjennes betydningen av å jobbe med klassemiljøet og at god klasseledelse også handler om å utvikle klassen som sosial gruppe (Hansen 2011, Roland 1999). Men kanskje er det slik at forståelsen av *hva* å jobbe med klassemiljøet innebærer, og *hvordan* en skal gå fram for å gjøre det, er undertematisert og vag. Vi ser at det å bygge klassen som kollektiv og fellesskap – som «gyldig vi» – representerer en blindsoner i skolemiljøarbeidet. Det kan skyldes at «miljø» er et ord som brukes i mange betydninger, både i dagligtale og i ulike fag og disipliner, og at de fagfeltene som i størst grad har fått gjennomslag i skolefeltet når det gjelder psykososialt miljø og anti-mobbearbeid nettopp vektlegger miljøbetingelser som knytter seg til atferdsregulering og relasjonsarbeid.

I forskning som ligger til grunn for miljø- og anti-mobbeintervensjoner ser vi også at det er lærernes regulering og relasjoner til elevene som løftes fram – også som virkemiddel til å skape godt klassemiljø og forebygge negative gruppedynamikker og dermed mobbing mellom elevene. For eksempel ser vi følgende argumentasjon i lærerveiledningen til programmet Zero (Roland og Vaaland 2006):

Autoritativ klasseledelse bidrar direkte til mindre mobbing, og indirekte ved at klassemiljøet blir bedre. Denne indirekte virkningen skyldes for en stor del at klasseromsmiljøet følger med ut i skolegården. Relasjonene mellom elevene er en viktig del av dette miljøet.

Når læreren har et godt forhold til hver av sine elever, vil det bidra til et godt forhold mellom elevene (Newcomb, 1961; Roland, 1995/2003). Faglig støtte og god organisering bidrar også til et godt klassemiljø. Elevene merker at de behersker noe selv og kan arbeide konsentrert sammen. Dette gir gode, felles læringsopplevelser. Kommunikasjonen elevene i mellom blir roligere, man slipper kamp om posisjoner og oppmerksomhet. Og kanskje særlig viktig: Forholdet mellom læreren og elevene blir ikke så mye preget av negativ kommunikasjon, – mas, skjening og sure svar fra elever. Klare rutiner gir gode arbeidsbetingelser og et vennligere klima, noe både lærer og elev tjener på. Ikke minst vil lærerens kontroll og evne til å gripe inn, bidra til et godt miljø i klassen. Det skaper trygghet å vite at læreren har kontrollen i rommet, og det setter tydelige standarder for hvilke normer som gjelder. Relasjoner mellom elevene, deres felles opplevelse av kompetanse og de sosiale normene er med andre ord sentrale elementer i klassemiljøet, og en autoritativ klasseledelse bidrar klart til å utvikle dette. (Roland og Vaaland 2006).

Også fersk mobbeforskning fra Danmark understreker betydningen av lærernes regulerings- og relasjonspraksiser for gruppedynamikker og klimaet i klassen og peker på læreren som rollemodell for elevenes samhandling (Søndergaard, Plauborg et al. 2014).

En kan også tenke seg at ikke bare lærerens atferdsregulering, men også relasjonsarbeid, kan ha en direkte disiplinerende effekt, ved at god relasjon til læreren motiverer elever til å opptre pro-sosialt og avstå fra negativ og krenkende atferd – i hvert fall i de tilfellene læreren kan se det eller sjansen er stor for at læreren får vite om det. Vi kan kalle denne mekanismen for «Bastian-effekten», etter Egners beskrivelse av ekteparet Bastians virkning på røverne: «Men herr og fru Bastian er noe for seg selv, derfor så vasker vi oss allikevel».

Analysene i denne rapporten viser altså samtidig at atferdsregulering og relasjonsarbeid kommer til kort. Dette skjer på to måter: Dels i form av krenkelser som går under lærernes radar, og dels i form av at bestemte typer utfordringer, konflikter, krenkelser og negative gruppedynamikker dukker opp igjen og igjen – til tross for at personalet jobber intensivt med å løse dem. Når vi finner dette selv i de klassene der lærerne jobber så forbilledlig etter de rådende anbefalinger for klasseledelse, er det grunn til å anta at dette handler

om negative dynamikker, samhandlingsmønstre og atferd som verken har *opphev* i, eller i tilstrekkelig grad kan *påvirk*es av, regulering og relasjonsarbeid. Kanskje har man satt for stor lit til at de nå rådende anbefalingene for god klasseledelse bidrar til at «man slipper kamp om posisjoner og oppmerksomhet», slik det formuleres i utdraget over fra Zeros lærerveiledning. Denne rapportens funn og analyser viser at for å forebygge og utfordre slike dynamikker er det nødvendig at anbefalingene til klasseledelse for et godt psykososialt læringsmiljø suppleres med andre strategier og virkemidler.

Det er påpekt at mobbeforskningen bare i begrenset grad har utforsket sammenhenger klasseledelse, mobbing og de sosial strukturene i klasserommet – og at det er behov for mer forskning om *hvordan* man gjennom klasseledelse kan forebygge eller redusere mobbing (Allen 2010: 10). Vårt materiale gir grunnlag for å slutte seg til denne anbefalingen for videre forskning. Vi mener også at materialet indikerer at et av områdene innenfor klasseledelse som bør utforskes videre bør handle om strategier og virkemidler for å bygge klassen som kollektiv og «gyldig vi».

Det var tiendeklassen med særlig godt klassemiljø som først satte oss på sporet av betydningen av at lærerne bidrar til fellesskap og «gyldig vi» i klassen. Spesielt for denne klassen sammenliknet med de andre i materialet var at læreren brukte betegnelsen «kollektiv» eksplisitt, og det var en framtrедende vi-følelse mellom elevene som kom til uttrykk på forskjellige måter i observasjonene så vel som i intervjuene. Dette «gyldige vi-et» så ut til å virke *forebyggende* på de negative fenomenene vi fant «utenfor lærernes blikk» i de andre klassene. Vi oppfatter det også slik at fraværet av et «gyldig vi» bidro til at noen konflikter, krenkelser og til dels «forgiftende» sosiale dynamikker, var så vanskelige å løse – til tross for eksemplarisk gjennomføring av tydelig klasseledelse, trening på sosiale ferdigheter, iherdig og vellykket arbeid med lærer-elev-relasjoner og kompetent gjennomførte samtaler med elever enkeltvis og i grupper med en gang lærerne fikk nyss om at noe var under oppseiling.

Dette funnet finner også gjenklang i fersk mobbeforskning fra det danske *eXbus*-prosjektet. Her tenker vi spesifikt på de bidragene som lanserer begrepet «fellesskapende didaktikker» (Hansen 2011, Hansen 2014, Plauborg 2011): didaktikker som retter seg både mot faglighet og utvikling av sosialitet og

representerer en form for utøvelse av klasseledelse som bidrar til å motvirke mobbing, skape fellesskap og fremme faglighet (Plauborg 2011, Hansen 2011).

I tillegg til å rette fokus mot didaktikken, et av skolens kjerneområder, mener vi det også er grunn til å rette fokus mot felt som har utvikling av sosiale grupper som sitt kjerneområde. Vi tenker også at det kan være fruktbart å operere med et annet begrep enn «fellesskap». Nettopp det at dette ordet brukes så mye og på en så tatt-for-gitt måte bidrar kanskje også til at både hva det innebærer og hvordan man skaper det er så vagt. Her inviterer vi til diskusjon snarere enn å komme med en konklusjon, og vårt første bidrag til denne begrepsdiskusjonen er å foreslå begrepet «gyldig vi»¹³. Vi oppfatter at de rommer og gir assosiasjoner til de viktigste elementene i klassen med særlig godt miljø. Her vil vi spesielt framheve poenget om at relasjonelt ansvar, solidaritet med og empati for medelever, utover de nærmeste i spontant etablerte «gyldige vi» av vennegrupper, aktivt må *mobiliseres*. I tillegg vil vi vektlegge den sosiale kontrollen som aktivt korrigerer og stopper enkeltelevers tilløp til krenkende ord og handlinger utenfor lærernes blikk.

Systemisk og sosialkonstruksjonistisk orienterte forskere tar fraspark i kritikk mot det individualpsykologiske perspektivet og intervensjoner som har en innretning spesifikt mot mobbing: det er behov for tilnærminger og intervensjoner som har et mer holistisk, eller helhetlig, nedslagsfelt og favner læringsmiljøet mer bredt (for eksempel Galloway og Roland 2004, Søndergaard, Plauborg et al. 2014). Innenfor mobbeforskningen har det imidlertid foregått en utvikling over tid der forklaringer så vel som intervensjoner har beveget seg fra fokus på individuelle overgrep og ofre – til at mobbing er et systemisk problem som krever intervensjoner rettet mot *hele* skolekonteksten (Richard, Schneider et al. 2011). I dette prosjektet har vi funnet at det er *typisk* å legge an et bredere læringsmiljøfokus; det gjelder i praksis også de etablerte programmene i Norge (jf. Eriksen, Hegna et al. 2014) og skolebasert utviklingsarbeid for å snu skolemiljøer med mye problematferd generelt og mobbing spesielt. De omfatter strategier som er godt etablert i forskning og intervensjoner innenfor den skoleomfattende tilnærmingen: Atferdsregulering, relasjonsarbeid og

¹³ Vi har hentet dette begrepet fra Dag Album, som anvender det i sin studie av pasientkultur i sykehus (Album 1996).

klasseledelse. De ovenstående implikasjonene for videre forskning av de kvalitative analysene i denne rapporten dreier seg således om utfordringer og kunnskapshull *innenfor* den skoleomfattende tilnærmingen.

8.3 Sammenfallende strategier – felles kunnskapsgrunnlag

I studien fant vi et sammenfall mellom strategiene tatt i bruk av skolene som tar i bruk skolemiljøprogram, og skoler som ikke gjør det. Vi viser i dette avsnittet hvordan det kan forstås som uttrykk for at hovedstrategiene i skolemiljøarbeidet baserer seg på et felles kunnskapsgrunnlag og overordnede diskurser, rasjonaler og begrunnelser som mer allment råder i skolefeltet.

En viktig kontekst for dette funnet er den kritikken som er reist mot manualbaserte læringsmiljø- og antimobbeprogrammer om at kunnskapsgrunnlag og utforming er ovenfra-og-ned-baserte og i liten grad bygger på og gir mulighet for tilpasning til erfaringsbasert kunnskap (Flygare, Johannson et al. 2012). Et viktig formål med studien var derfor å få kunnskap og erfaringer om skoler som hadde anvendt *alternative* tilnærminger til programmer i arbeidet med å skape godt psykososialt miljø. Ved de av skolene i materialet som ikke har implementert skolemiljøprogram, hadde vi en forventning om å identifisere et mangfold av strategier som var utviklet nedenfra-og-opp, det vil si med utgangspunkt i lokale, erfaringsbaserte kunnskaper og utfordringer.

I prosjektets første rapport fant vi at programmenes nedslagsfelt, både når det gjelder kunnskapsgrunnlag og intervensjons-elementer, ikke er begrenset til individualpsykologiske perspektiver (Eriksen, Hegna et al. 2014). Selv om de – i likhet med skolene i materialet vårt – baserer seg på Olweus' individ-orienterte definisjon, omfatter de også elementer og strategier basert på systemiske, økologiske og sosiokulturelle tilnærminger. I denne rapporten, som omfatter data både fra program-skoler og skoler med mer egenutviklede opplegg og skolebaserte utviklingsarbeid, finner vi at det er stor grad av sammenfall i skolenes hovedstrategier – også uavhengig av om de har implementert programmer eller ei. Som vi skal vise, gjelder det alle tre hovedstrategiene.

Det gjennomgående prinsippet for *atferdsregulering* blant skolene i materialet som vi har kalt omsorgsfull kontroll, kan knyttes til overordnede, rådende diskurser innenfor pedagogikk og oppdragelsesfeltet generelt, der den gode oppdrageren og utdanneren – i institusjoner så vel som i familien – er en

varm og autoritativ voksen. Vi refererte her til en overskridelse i skolefeltet av den klassiske motsetningen mellom autoritær disiplin og dialogbasert elevorientering. Vi så at dette kommer til uttrykk i skolenes idealer og praksiser når det gjelder atferdsregulering i læringssituasjoner så vel som friminutt. De praktiske oversettelsene eller operasjonaliseringen av idealene er også overlappende. Hovedelementene i å ha en tydelig klasseledelse er de samme, enten kildene er læringsmiljø- og antimobbeprogrammer, deltakelse i kompetanseutvikling i klasseledelse i forbindelse med Utdanningsdirektoratets satsing *Bedre læringsmiljø*, eksterne kompetansemiljøer eller skolebasert utviklingsarbeid der skolene har plukket og mikset selv fra tilgjengelig forskning, profilerte «guruer» på den internasjonale skolescenen og inspirerende eksempler på god praksis. Også ved den skolen i observasjonsmaterialet som i minst grad har hatt et samordnet, forpliktende utviklingsarbeid som omfatter hele kollegiet, oppgir ledelsen at de har jobbet mye med klasseledelse. Kontaktlærerne for de klassene vi fikk tildelt ble oppfattet som gode praktikere, og deres individuelle oppfatninger og praksiser var også helt i tråd med de gjennomgående hovedelementene for tydelig klasseledelse som vi har beskrevet.

Det samme finner vi når det gjelder atferdsregulering i friminutt. Den omsorgsfulle kontrollen viser seg i de hovedelementene som går igjen blant de skolene som har styrket inspeksjonen: En ambisjon om nulltoleranse for krenkelser og andre brudd på atferdsregler, lav terskel for å gripe inn ved konflikter og når noen ser ut til å være alene, være tydelig tilgjengelige og aktivt observerende, og benytte anledningen til å ha kontakt med elevene og vise omsorg, interesse og at en bryr seg. Også disse elementene finner vi igjen både ved programskoler og ved skoler som har gjennomført mer egenutviklet snuoperasjon eller utviklingsarbeid for å bedre elevenes psykososiale miljø.

Når det gjelder den andre hovedstrategien, *relasjonsarbeid*, finner vi et liknende mønster. Her viste vi også til en overskridelse av en klassisk motsetning i skolefeltet, mellom fag vs. relasjoner og læreren som fagperson vs. omsorgsarbeider. Økt vekt på relasjonelle aspekter og kompetanser er dessuten en mer generell trend som de siste tiår har slått inn i en rekke profesjoner der kontakt med mennesker er et vesentlig element ved arbeidsoppgavene (se for eksempel Fossetøl 2004). Noen skoler i materialet skiller seg ut ved å legge særlig stor vekt på lærernes relasjonsarbeid, både i teori og praksis. Hos dem

finner vi mer utarbeidete og spesifikke begrunnelser og verktøy. Det er imidlertid et gjennomgående trekk ved skolene i materialet at mer og bedre relasjonsarbeid oppfattes som helt sentralt i endringsarbeidet: fokus og bevisstgjøring på betydningen av at lærere etablerer gode relasjoner til elevene – og praksisutvikling i form av felles prinsipper eller standarder for godt relasjonsarbeid, og hos en del også støtte og veiledning. Vi finner at de samme hovedelementene i teori og praksis går igjen uavhengig av om arbeidet med å forbedre det psykososiale miljøet har skjedd gjennom å implementere et manualbasert program, deltakelse i Utdanningsdirektoratets satsing *Bedre læringsmiljø*, eksterne kompetansemiljøer, eller skolebasert utviklingsarbeid der skolen selv har plukket fra ulike kilder.

Når det gjelder den hovedstrategien vi har kalt sosiale aktiviteter, finner vi at skolenes tiltak for å bedre elevenes psykososiale miljø ikke inkluderer denne formen for miljøbygging like selvsagt som atferdsregulering og relasjonsarbeid. I materialet vårt finner vi i den ene enden av skalaen noen skoler som kun praktiserer noen få sosiale aktiviteter og miljø- og trivselstiltak. I den andre enden av skalaen finner vi skoler der høyt miljøtrykk er en viktig del av skolens identitet og profil. Det er her vi finner de mest elaborerte begrunnelsene og den sterkeste argumentasjonen for at sosiale aktiviteter og miljø- og trivselstiltak ikke bare er viktige for å skape et godt psykososialt miljø, men også er viktig i arbeidet med å øke elevenes læringsutbytte og prestasjoner. Det er også her vi i størst grad finner eksempler på miljøtiltak som ikke bare er ment å fremme trivsel og tilhørighet generelt, men som også er utformet for å tilby elevene alternative arenaer for mestring og sosial inkludering. I tillegg har disse skolene også gjort eksplisitte og spesifikke vurderinger av hva slags mål tiltak og aktiviteter skal ha – for hvem.

På den ene siden er altså satsing på sosiale tiltak den strategien som det i minst grad *gjennomgående* satses mye på, materialet sett under ett. På den andre siden er det innenfor de sosiale aktivitetene at vi finner flest «alternative tilnærminger» i form av ulike typer enkelttiltak som skolen selv har utviklet eller funnet fram til.

Heller ikke når det gjelder sosiale aktiviteter, utgjør program vs. ikke-program et viktig skille mellom skolene våre, med unntak av aktivitetstilbud i friminutt. De fleste skolene som har slike aktivitetstilbud benytter seg av noen

få programmer som har spesialisert seg på dette. Noen læringsmiljø- og antimobbeprogrammer foreslår (elevledete) organiserte aktivitetstilbud i friminutt som et tiltak skolen *kan* gjennomføre (f.eks. Zero, jf. lærerveiledningen) – eller oppmuntrer til at skoler i tillegg skal ta i bruk et av de spesialiserte programmene (f.eks. anbefaler PALS, Zero og Respekt sine skoler å bruke Trivselsprogrammet)¹⁴. Det er bare noen få skoler i materialet som har utviklet egne tilbud til aktiviteter i friminuttene.

I stedet for det mangfoldet av ulike lokalt erfaringsbaserte og kontekstspesifikke tiltak vi forventet å finne, har vi altså funnet et markant sammenfall av strategier og begrunnelsene for dem, både på tvers av skolene med skolebaserte snuoperasjoner og på tvers av skoler med og uten program. I den forstand er skolene uten program i utvalget vårt snarere forløpere og bestepraksis-eksempler i tråd med forståelser og tilnærminger som mer allment råder i skole(utviklings)feltet, enn representanter for alternative strategier.

Dette funnet kan også være med på å forklare at det også er de samme blinde flekkene og harde nøttene som går igjen i skolenes miljøutfordringer: Det er harde nøtter som skjult mobbing og relasjonell aggresjon – utestengelse, baksnakking, ryktespredning og det vi omtaler som relasjonell uro, og det er blinde flekker, som utfordringer som er vanskelig å få øye på eller som skolen ikke oppfatter som sitt mandat å gjøre noe med.

Det at vi ser at det overordnet er de samme strategiene som går igjen i skolene, innebærer også at strategiene blant skolene med vs. uten program ikke entydig kan kategoriseres etter skillet ovenfra-og-ned vs. nedenfra-og-opp. En ting er at også skolene som har benyttet seg av skolebasert utviklingsarbeid, med eller uten støtte fra eksterne kompetansemiljøer, i stor grad baserer seg på de samme rådende perspektiver og tilnærminger – som kommer «ovenfra». En annen ting er at de tiltakene og virkemidlene de tar i bruk er forskningsbaserte. Det er typisk for snuoperasjonsskolene – også programskoler – at de har vært gjennom en prosess der personalet har hatt en felles oppfatning om at «nå må vi gjøre noe». Da har de søkt til kilder med autoritet og troverdighet. I dag innebærer det å kunne vise til sterke, positive forskningsresultater, enten det er

¹⁴ www.dkfu.net/uploads/kundefiler/Kjartan_Eide.ppt

programmer, eksterne kompetansemiljøer eller veiledninger tilbudt av utdanningsmyndighetene. Det er et gjennomgangstema blant skolene i materialet vårt – med unntak av de som har blitt pålagt et bestemt program gjennom kommunen (jf. Eriksen, Hegna et al. 2014) – at i hvert fall ledelsen argumenterer for sine valg av strategier med referanse til at de er forskningsbaserte. Også blant lærerne finner vi uttalelser som at «det er en trygghet at ledelsen er opptatt av at det vi driver med er forskningsbasert».

Vi har imidlertid også funnet bestemte aspekter når det gjelder lokal tilpasning og erfaringsbasert kunnskap som framstår som viktige – ved skoler med så vel som uten program. Det handler for det første om prosessen der personalet gjør det (nye) til sitt eget, slik at det oppleves å komme innenfra – eller i hvert fall å være i tråd med egen overbevisning og at det er noe en føler medeierskap til. For det andre er det sentralt å oppleve at en har mulighet til å tilpasse og plukke konkrete tiltak og virkemidler i tråd med det en oppfatter best treffer de lokale utfordringene og de kontekstuelle forholdene ved skolen, som vi også så i første delrapport om betydningen av disse aspektene ved programskoler (Eriksen, Hegna et al. 2014). Her har vi sett at lærere også artikulere betydningen av å ha mulighet til å utforme og tilpasse kontekst-sensitive praksiser på klassenivå, med utgangspunkt i forhold knyttet til enkeltelever, grupper av elever og klassedynamikker.

Spissformulert aksentuerer materialet vårt slik sett betydningen av å rette oppmerksomheten mot å utforske betingelser for fruktbare møter mellom forsknings-/manualbaserte strategier og lokal kontekst, framfor mer prinsipielt orienterte diskusjoner mellom tilnærminger og perspektiver som er nedenfra-og-opp vs. ovenfra-og-ned.

Summary

The aim of this study is to gain more knowledge about the psychosocial environment in Norwegian primary and lower secondary education. It consists of two parts. In the first part, we studied the schools' use of intervention programmes for reducing bullying and fostering a better psychosocial environment. This report presents the second part of the study. It examines schools' alternative strategies for fostering a sound psychosocial environment and reducing bullying, and challenges related to these strategies.

The report is based on in-depth interviews with school management and teachers at 20 primary and lower secondary schools, and ethnographic fieldwork in six school classes in four of the schools. The majority of students in those school classes were interviewed. The schools were selected because they had reported a positive change in the school environment as a consequence of their own strategic involvement.

Main findings

The study shows that the schools employ three main strategies to foster a better psychosocial student environment: behaviour regulation, relation work and creating a sense of student community. Despite challenges and dilemmas within all three strategies, staff and students report that these strategies have positive implications for the school environment.

Strategy 1: Behaviour regulation

Behaviour regulation is a central strategy for all of the schools, first and foremost seen in terms of classroom management. Teachers exact a firm discipline in the classroom, but the discipline is usually combined with warmth and care. This “caring control» is an ideal among the staff, but also a common practice in the schools. When it comes to break times, an enhanced and specialised teacher monitoring is seen as particularly valuable to prevent bullying.

However, the study shows that behaviour regulation is insufficient in dealing with each and every negative incident happening in schools – many incidents go unnoticed by teachers. It is also insufficient because the greatest

challenges in school environments are quiet, relational forms of bullying or troubles, and these challenges are not affected by behavioural regulation in class or break time.

Strategy 2: Relation work

Relation work relates to creating good relationship between teachers and students and between school and parents. The ideal of a good teacher among the staff is a teacher who is able to build relations with students. Teachers most successfully build positive relations with students by prioritising to work on such relations, trying to deliberately perceive the students in a positive way, strengthening positive behaviour rather than sanctioning negative behaviour, and for the management to support the relation work.

As for relation work with parents, the same rules apply to some extent, but there is a greater emphasis on providing the parents with the tools and resources that may enable them to recognise instances of bullying or unwanted behaviour in their own and other peoples' children. The most important principle is that the school staff are conscious of their responsibility for both types of relationships.

Strategy 3: Social activities

Social activities aimed at creating a sense of community is the third main strategy, and relates to how positive relations are created *between* the students. Compared to the other two strategies, this is far less developed and there are fewer measures that seem to work as intended. Some functional measures are introduction and mentor arrangements when students start school. Especially reinforced introduction arrangements seem to work well to enhance student relationships. However, the interventions used are mostly directed towards the community of the whole school, and not the class – which is the most relevant social arena for the students. While it is a common practice for school classes to go on excursions and trips together, such excursions are as likely to improve the relations between students as they are to reinforce negative dynamics between them, if not conscious measures are taken to avoid this.

Lacking strategy: Establishing positive relations between students

All the schools in our study share the same recurring challenges, particularly relational aggression or hidden, repeated instances of bullying. The main strategies of behaviour regulation and relation work are not sufficient to deal with these challenges, and intervention strategies to create a sense of community between the students are not sufficiently developed. The study directs the attention towards the necessity of creating the class as a collective, with positive relations between the students.

The schools' mandate is shaped by their definition and understanding of bullying

The schools share an ambition to handle all incidents that appear as negative occurrences in the school environment, and they are mostly successful in this pursuit. Nevertheless, the study shows that those occurrences that do fall outside of what the schools interpret as their mandate to handle are mostly related to the staff's definitions and understandings of bullying. In particular, it relates to the way the staff define bullying as negative occurrences over time and in an unequal power balance, and the way students involved in bullying are assumed to be clearly recognisable as perpetrator or victim. By this definition, painful conflicts where the teachers assume a power balance between students, or occurrences of bullying behaviour without clear perpetrators or victims, are not always recognized as bullying instances that require intervention.

Moreover, relational aggression is one of the toughest challenges that schools deal with in the school environment, and the staff are by far most concerned about girls' relational aggression. However, interviews with boys show that they, too, are troubled by relational aggression, but lack the language and tools to speak about it; thus boys' experiences with this are often overlooked.

Referanser

- Album, D. (1996). *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Allen, K. P. (2010). "Classroom management, bullying and teacher practices." *The Professional Educator* 34(1): 1-15.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnastjejer*. Stockholm, Ordfront förlag.
- Andersen, P. L. og A. Bakken (2015). Ung i Oslo 2015. Rapport nr. 8. Oslo, NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Arnesen, A., T. Ogden og M. A. Sørli (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Baumrind, D. (1991b). Parenting style and adolescent development. In R Brooks-Gunn, R Lerner & A.C Peterson (Eds.), *The Encyclopedia of adolescents* (pp. 746-758). New York: Garland.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg og E. Roland. Oslo, Universitetsforlaget.
- Connell, R. W., S. Ashenden, S. Kessler og G. Dowsett (1982). *Making the Difference: Schools, Families, and Social Division*. Sydney, Allen and Unwin.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Covington, M. V. og R. G. Beery (1976). *Self-worth and school learning*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Oslo, Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Dunkels, E. (2013). Vad är särskilt med kränkningar på nätet? i *Kränkningar i Skolan*. Stockholm, Skoleverket.
- Dupper, D. R. (2013). *School Bullying: New Perspectives on a Growing Problem*. New York, Oxford University Press.
- Eriksen, I. M. (2013). Young Norwegians: Belonging and becoming in a multiethnic high school. *Department of Culture Studies and Oriental Languages*. Oslo, University of Oslo. PhD.
- Eriksen, I. M. (2014). Tøffe krav og tøffe jenter: Kjønn og etnisitet i videregående skole. *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. H. B. Nielsen. Oslo, Universitetsforlaget.

- Eriksen, I. M., K. Hegna, A. Bakken og S. Lyng (2014). Felles fokus: En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole. Oslo, Nova. 15/2014.
- Farrington, D. P. og M. M. Ttofi (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization, Campbell Systematic Reviews.
- Ferguson, H. (2003). "Outline of a critical best practice perspective on social work and social care." *British Journal of Social Work* 33: 1005-1024.
- Finkelhor, D. (2014). Trends in Bullying and Peer Victimization. Durham, Crimes against Children Research Center.
- Flores-Gonzalez, N. (2005). "Popularity versus respect: School structure, peer groups and Latino academic achievement." *International Journal of Qualitative Studies in Education* 18(5): 625-642.
- Flygare, E., B. Johansson og O. Lindeberg (2012). «Støtte til læringsmiljø- og antimobbeprogrammer» i Vurdering av støtte til antimobbeprogram og læringsmiljø-program. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Fossestøl, K. (2004). *Relasjonsmestrere. Om kunnskapsarbeid i det nye arbeidslivet*. Oslo, Gyldendal.
- Francis, B., C. Skelton og B. Read (2012). *The identities and practices of high achieving pupils*. London/NY, Continuum.
- Galloway, D. og E. Roland (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? *Bullying in schools: How successful can interventions be?* P. K. Smith, D. Pepler og K. Rigby. Cambridge, Cambridge University Press: 37-53.
- Hansen, H. R. (2011). "Fællesskabende didaktik: et forslag til et begreb, der samtænker antimobning, undervisning og fællesskab." *Skolen i morgen* 10: 10-15.
- Hansen, H. R. (2014). "Fællesskabende didaktikker." *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 31: 63-72.
- Hochschild, A. R. (1979). "Emotion Work, Feeling Work, and Social Structure." *The American Journal of Sociology* 85(3): 551-575.
- Hughes, J. N. og O.-m. Kwok (2006). "Classroom engagement mediates the effect of teacher–student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis." *Journal of school psychology* 43(6): 465–480.
- Jackson, C. (2002). "'Laddishness' as a self-worth protection strategy." *Gender and Education* 14(1): 37-51.
- Jackson, C. (2006). *Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure*. Maidenhead, Open University Press.
- James, D., A. Flynn, M. Lawlor, P. Courtney, N. Murphy og B. Henry (2011). "A Friend In Deed? Can Adolescent Girls Be Taught to Understand Relational Bullying?" *Child Abuse Review* 20(6): 439–454.

- Kanter, R. M. (1993 [1977]). *Men and Women of the Corporation*. New York, BasicBooks.
- Kofoed, J. og D. Søndergaard, Eds. (2009). *Mobning. Sociale prosesser på afveje*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Veileder til opplæringsloven kapittel 9a – Elevenes skolemiljø. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Kvello, Ø. (2008). *Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo, Gyldendal akademisk forlag.
- Lahelma, E. (2002). "Gendered Conflicts in Secondary School: Fun or enactment of power?" *Gender and Education* 14(3): 295-306.
- Lewis, A. E. og T. A. Forman (2002). "Contestation or collaboration? A comparative study of home-school relations." *Anthropology & Education Quarterly* 33(1): 60-89.
- Lyng, S. (2004a). «-men alligavel er det ikkje gildt»: Dilemmaer i ungdomsskolens prosjektarbeid. *Det ustyrlege klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. G. Imsen. Oslo, Universitetsforlaget.
- Lyng, S. (2007). "Is there More to "Antischoolishness" than Masculinity? On Multiple Student Styles, Gender, and Educational Self-Exclusion in Secondary School." *Men and Masculinities*(5).
- Lyng, S. T. (2004b). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham, Open University Press.
- Major, E. F., O. S. Dalgard, K. S. Mathisen, E. Nord, S. Ose, M. Rognerud og L. E. Aarø (2011). *Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Oslo, Folkehelseinstituttet.
- Martino, W. (1999). "«Cool boys,» «party animals,» «squids» and «poofers»: Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school." *British Journal of Sociology of Education* 20: 239-263.
- Marwick, A. C. og D. Boyd (2011). *The Drama! Teen Conflict, Gossip, and Bullying in Networked Publics*. A Decade in Internet Time: Symposium on the Dynamics of the Internet and Society, September 2011. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1926349>.
- Mercer, S. H. og M. DeRosier (2010). "A prospective investigation of teacher preference and children's perceptions of the student-teacher relationship." *Psychology in the Schools* 47(184-192).
- Moffitt, T. E., A. Caspi, H. Harrington og B. J. Milne (2002). "Males on the life-course persistent and adolescent-limited antisocial pathways. Follow-up at age 26 years." *Development and Psychopathology* 14(1): 179-207.

- Nordahl, T., S. Ertesvåg, A. Gustavsen, S. Nergaard, A.-K. Sunnevåg og A. Tveit (2009). Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T, Sørli, M, Tveit, A, & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen*. Oslo: Læringssenteret.
- NOU 2015:2 Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Kunnskapsdepartementet.
- NOU (2015). Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser. Norges offentlige utredninger 2015:8. Kunnskapsdepartementet. Oslo, Departementenes service-senter, Informasjonsforvaltning.
- NOVA (2015). Ungdata: Nasjonale resultater. Rapport nr. 7. A. Bakken. Oslo, NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus. 7/15.
- O'Connor, E. og K. McCartney (2007). "Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development." *American Educational Research Journal* 44: 340-369.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Plauborg, H. (2011). "Klasseledelse og fællesskabende didaktikker: Om meningsfulde læringsmuligheder og værdig deltagelse i undervisningen." *Kvan* 90(31): 67-78.
- Reay, D. (2001). "'Spice girls,' 'nice girls,' 'girlies,' and 'tomboys': Gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom." *Gender and education* 13(2): 153-166.
- Richard, J. F., B. H. Schneider og P. Mallet (2011). "Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school." *School Psychology International* 33(3): 263-284.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. Victoria, ACER.
- Rigby, K. og P. K. Smith (2011). "Is school bullying really on the rise?" *Social Psychology of Education* 14(4): 441-456.
- Roland, E. (1999). *School influences on bullying*. Stavanger, Rebell forlag.
- Roland, E, & Vaaland, G.S. (2001). *Respektprogrammet*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Roland, E. og G. S. Vaaland (2006). Zero, SAFs program mot mobbing. Lærer-veiledning. Senter for atferdsforskning.
- Roland, P, & Størksen, I. (2011). *Alle barn på jorden har den samme rett* (Vol. 1). Kristiansand: Stiftelsen Være Sammen.
- Schott, R. M. og D. M. Søndergaard (2014). *School Bullying: New Theories in Context*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Seeberg, M. L., I. M. Eriksen og A. Bakken (2015). Evaluering av tiltaket 'Målrettet støtte og veiledning til kommuner og deres skoler som har vedvarende høye mobbetall'. Oslo, NOVA. 3/15.
- Skolverket (2011a). Utvärdering av metoder mot mobbing. Stockholm, Skolverket.
- Skolverket (2011b). Utvärdering av metoder mot mobbning. Stockholm, Skolverket.
- Skotheim, L. og A. H. Vågsland (2008). *Bitching: En bok om jenter og mobbing*. Oslo, Omnipax forlag.
- Smette, I. (2015). The final year: An anthropological study of community in two secondary schools in Oslo, Norway. *Department of social anthropology*. Oslo, University of Oslo. PhD.
- Solberg, A. (2012). "Courage, caution and co-production: Reflections on interviewing children living in difficult circumstances." *International Journal of Social Research Methodology* 17(3): 233-248.
- Staksrud, E. (2013). *Digital mobbing*. Oslo, Kommuneforlaget.
- Stroet, K., M.-C. Opdenakker og A. Minnaert (2013). "Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature." *Educational research review* 9: 65–87.
- Sunnevåg, A.-K. og A.-M. Aasen (2010). Implementering av LP-modellen. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008-2010 (LP2). *Høgskolens rapportserie 03/2010*, Høgskolen i Hedmark.
- Søndergaard, D. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. *Mobning. Sociale prosesser på afveje*. J. Kofoed og D. Søndergaard. København, Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D. M. (2012). "Bullying and social exclusion anxiety in schools." *British Journal of Sociology of Education* 33(3).
- Søndergaard, D. M., H. Plauborg, T. Szulevicz, T. B. Fisker, T. Mørup, L. Tetzlaff-Petersen, M. W. Hagensen, A. V. Hansen, G. Øgendal, H. S. Pedersen og P. Werborg (2014). Ro og klasseledelse i folkeskolen. Rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse. København, Undervisningsministeriet.
- Ulvund, S.E. (2009). *Forstå barnet ditt 0-8 år*. Oslo: Cappelen Damm
- Utdanningsdirektoratet (2010). Rundskriv Udir-2-2010: Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Wendelborg, C. (2012). Analyser av indekser på Skoleporten 2012. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C. (2014). Mobbing, krenkelser og arbeidsro i timene. Analyse av Elevundersøkelsen 2013. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., M. Røe og R. A. Federici (2014). Elevundersøkelsen 2013: Analyse av Elevundersøkelsen 2013. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning.

- Willis, P. (1999 [1977]). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot, Ashgate.
- Youdell, D. (2003). "Identity traps or how Black students fail." *British Journal of Sociology of Education* 24(1): 3-20.
- Øia, T. og V. Vestel (2014). "Generasjonskløfta som forsvant: Et ungdomsbilde i endring " *Tidsskrift for ungdomsforskning* 14(1): 99-133.