

Fortellinger om utestenging og klassemiljø



Hanne Jahnsen
førstelektor ved Læringsmiljøsen-
teret, Universitetet i Stavanger



Janne Støen
førstelektor ved Læringsmiljøsen-
teret, Universitetet i Stavanger

Skolene vi veileder sier at de vanskeligste mobbesakene er utestenging blant jenter. Vi har undersøkt en slik sak. Mariell som ble utestengt, en lærer, en skoleleder og elevens forelder forteller om det som skjedde. Hensikt er å belyse hvordan ulike perspektiver bidrar til å øke kompleksiteten i saker om utestengelse og åpner opp for flere innfallsvinkler til å forstå og løse sakene i praksis. De negative omtalene av fem jenters arbeid med å finne sin plass i fellesskapet sammen med sprikende forståelser av situasjonen førte til marginalisering av jentene. Grensemarkeringene for vennskap i jentegruppen ble skarpere og gjorde utestengingen mulig. Resultatene kan bidra til at lærere blir bedre rustet til å forebygge utestenging og til å hjelpe elever i liknende situasjoner.

Innledning

Mariell, 14 år, forteller at ingen snakker til henne på skolen lenger. Hun har ikke matlyst, får ikke sove og alt er trist. Mariells forelder sier at hun tar seg sammen og later som om alt er greit, men gråter når hun skal legge seg. Læreren og skolelederen forteller at hun har gått fra å være en skolefink og aktiv jente til en passiv og stille jente. Dette er situasjonen når vi starter vår casestudie som undersøker ulike in-

formanters fortellinger om utestengelse i et konfliktfylt klassemiljø.

Casen i artikkelen er en jentegruppe. Vår erfaring fra veiledning av lærere i saker om utestenging er at de strever med å forstå hva som foregår. De makter ikke å hjelpe elevene og klassen som helhet. Vi ser et behov for en dypere forståelse av hva som skjer mellom jentene og hvilke faktorer som vedlikeholder og kompliserer situasjonen i et allerede komplisert system som en skoleklasse. Utgangspunktet er at utestenging skjer i en sosial kontekst som påvirkes av ulike aktører med definerte roller, sosiale strukturer og organisering.

De fleste studier som handler om klassemiljø og utestengelse har et bredt utvalg av klasser og informanter (Eriksen & Lyng, 2018; Søndergaard & Hansen, 2018). Vi har studert én sak om utestengelse og dybdeintervjuet fire informanter: eleven som ble utestengt, en lærer, en skoleleder og forelderen til eleven. Resultatene blir presentert som fortellinger. Dette innebærer at informantenes betraktninger ikke er nedtegnet slik samtalen foregikk. Teorien om symbolsk interaksjonisme blir brukt som et fortolkende rammeverk for å utforske meningsinnholdet i fortel-

lingene. Hensikten er å belyse kompleksiteten i saker om utestenging og mobbing og hvordan ulike perspektiver bidrar til å øke kompleksiteten samtidig som det gir flere innfallsvinkler til å forstå og løse sakene i praksis. Økt innsikt i elevers opplevelser sammen med de ulike perspektivene informantene representerer er viktig for at skoleledere og lærere mer effektivt kan forebygge utestengelse. De blir bedre i stand til å veilede elever og til å gripe inn tidlig i liknende situasjoner. Problemstillingen er:

Hvordan fletter informantenes ulike forståelser seg sammen og bidrar til å opprettholde og/eller forsterke mekanismene og dynamikken i en klasse preget av usikkerhet, utestenging og mobbing?

Forskning om utestengelse og klassemiljøet

Det er sterk sammenheng mellom klassens klima og forekomst av mobbing og utestengelse (Ertesvåg & Roland, 2014). Et utrygt klima kan gi grobunn for mobbing og krenkelser fordi elevene er redde for sine egne posisjoner og tilhørighet i fellesskapet (Søndergaard, 2012). Angsten for å bli stengt ute eller å oppleve at egen posisjon og status er truet gjør terskelen for å krenke andre lav og at man godtar ulike typer mobbeatferd (Søndergaard og Hansen, 2018). Når man er innenfor kan mobbeatferden forstås som en måte å forsvare, passe på eller beskytte gruppen. «Jeg beskytter gruppen og jeg blir beskyttet.» Mobbingen blir en sosial dynamikk som medlemmene i gruppen nyter godt av (Lyng, 2018). Man tar vare på gruppen ved å markere grensene. Dette gjør det mulig for den enkelte å rettfærdiggjøre egne negative handlinger mot andre. Man er med på noe man vet er feil, men frykten for eksklusjon overprøver ens egne moralske verdier. Dette fenomenet kaller Bandura (1986) *moral disengagement*, man konstruerer en sannhet for å tette spriket mellom handlinger og verdier. Frykten er større enn ønsket om å hjelpe en som er utsatt. Moralsk frakopling handler om å fortrenge

eller å spre ansvaret på flere samt å minimere eller ignorere konsekvenser av mobbeatferden (Sjøgren, Thornberg, Wånström & Gini, 2019).

Mobbing i skolen påvirkes også av faktorer som kunnskap om mobbing, nasjonal og lokal policy, fokus på resultater og prestasjoner samt holdninger til mobbing blant ansatte (Eriksen & Lyng, 2018; Lyng, 2018; Ertesvåg & Roland, 2014). Å arbeide med klassekollektivet og mobilisere medelever til å si ifra om mobbing og utestengelse er en vesentlig del av forebyggingsarbeidet (Roland, 2003). Lærere må starte tidlig for å bygge et trygt og godt klassefellesskap for å nærme seg et gyldig «vi» (Eriksen & Lyng, 2018; Crothers & Colbert, 2010).

Natland (2008) har forsket på vold blant jenter og hevder at jenter blir utsatt for kjønnsbaserte og stereotypiske fortolkninger av atferden. Tradisjonelt betraktes utestenging i skolen som et jentefenomen og omtales ofte som «jentedrama», «jentegreier» eller «pigefnidder». Kjønnede begreper fravirker problemet tyngde og overser at utestenging og mobbing blant jenter innebærer svært ulike fenomener med ulike årsaker (Hein, 2012; Eriksen & Lyng, 2018).

Hva som utløser utestenging blant jenter blir beskrevet som et diffust «noe» (Søndergaard, 2009). Det er lite håndfast og vanskelig å gjennomskue for voksne. Dersom en jente gjør noe som vennegjengen opplever som et svik eller et brudd på normen om hvordan venninner skal være, kan det true identiteten og maktforholdene i gruppa. Det oppstår et behov for å gjenopprette respekt, ære og identitet. Utestenging kan ha en gjenopprettingsfunksjon (Natland, 2008). Det opplevde sviket legitimerer utestengingen. En som svikter fortjener å bli utestengt. Venninner skal være lojale, de hverken sladrer eller setter ut rykter. Linjene for hvordan de skal oppføre seg er skjøre. Det skal lite til før jentegruppa opplever brudd på normene som et

svik (Natland, 2008). Er du innafør handler du i overensstemmelse med de indre normer og regler.

Teoretisk analytisk rammeverk – symbolsk interaksjonisme

Symbolsk interaksjonisme eller symbolsk samhandling er et sett av beskrivelser av et sosialt liv. Teorien forklarer samhandlingsprosesser mellom ulike aktører. I ansikt-til-ansikt-relasjoner tilegner aktørene seg symboler (symbolnøkler) som gjør at de kan handle adekvat i den konteksten de er en del av, eksempelvis en regel om at vi ikke sladrer eller baksnakker hverandre. Symbolnøklerne utgjør et mønster av sosiale forhold, meninger, subjektive fortolkninger og interaksjoner som gjør samhandlingen meningsfylt for deltakerne i gruppen. Deltakerne tar ofte gruppens felles meningsverden for gitt «uten nødvendigvis å kunne redegjøre for den» (Bråten, 1995: 95). For å delta i klassens kommunikasjonsformer må man kjenne og beherske de spillereglene eller symbolnøklerne som gjelder til enhver tid.

George Herbert Mead (1934, s. 161) hevder at «taking the role of the other» eller perspektivtaking er avgjørende for vellykket samhandling. Perspektivtaking gjør det mulig å anta den andres reaksjon på det en selv gjør slik at man kan tilpasse og modifisere egne uttrykk eller atferd. Vi er i stand til å ta den annens perspektiv via den generaliserte andre (Mead, 1967). Den generaliserte andre er hele samfunnets eller en gruppes holdninger og væremåte. Den enkelte handler i overensstemmelse med gruppens holdninger eller fordi den sosiale gruppen utøver kontroll over oppførselen til medlemmene (Mead, 1967). Vi fortolker andres handlinger i overensstemmelse med et spesielt sett av forventninger. Det er for eksempel ulike forventninger til de formelle rollene som de ulike informantene i studien har i relasjon til utestengelse i en klasse. Forventningene regulerer vår atferd i komplekse ansikt-til-ansikt-interaksjoner (Goffman, 1971).

Samhandlingen kan ses på som et skuespill mellom mennesker med ulike roller, ulikt drama og manus. Det handler om hvilke valg aktørene tar med hensyn til virkemidler og symbolnøkler, hvordan de bygger opp historiene sine og hvordan de fortolker meningene i den konteksten de samhandler i. Manuset er rammefaktorene eller omrisset som er kulturelt betinget med rollespesifikke forventninger. I en klasse vil elevene handle i relasjon til de rammefaktorer som omgir dem. I lukkede rom som et klasserom, kan enkelt-elever få en posisjon som omtales som modellmakt (Bråten, 1995). Modellmakt innebærer at andre elever i klassen godtar modellens fortellinger eller virkelighetsbildene som gyldig kunnskap. Kommunikasjonen mellom elev og lærer eller mellom elever kan også utvikle seg til såkalte fastlåste kommunikasjonsformer. Begge former hemmer dialog og positiv samhandling i ei gruppe.

Sosiale kontekster er i konstant endring fordi de ulike aktørene fortolker og omformer den sosiale virkeligheten i interaksjon med hverandre. Dette bidrar til å opprettholde aktørenes selvbylde samtidig som det opprettholdes en felles definisjon av samhandlingsmønstrene i en klasse eller vennegruppe (Goffman, 1971). Den sosiale forankringen utgjør rammen for selvdanning. Selvet bygges i interaksjonsprosessen og gir oss en opplevelse av identitet. Selvet speiler vår fortolkning av andres reaksjoner på oss, og påvirker vår forståelse av hvordan vi bør oppføre oss i ulike situasjoner. Det innebærer at vi oppfører oss mot andre basert på en tolkning av hverandres handlinger i stedet for bare å reagere på dem (Goffman, 1971). Eksempelvis: Hvis en elev opplever et blikk fra en annen som et signal om at hun er utestengt vil hun reagere på en oppfattet trussel med frykt, angst og forsvar. Reaksjonen er ikke et svar på den sanne situasjonen, men på den opplevelsen av situasjonen den utsatte har. Selv om trusselen ikke er ekte, er følelsen ekte.

Informantenes fortellinger om utestengelse

I overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet er det vanlig å sette elever sammen på tvers av skoler og klasser, så også i klassen omtalt i studien. Den nye klassen er et påtvunget eller formelt «vi», hvor få eller ingen elever opplever tilhørighet og trygghet (Eriksen & Lyng, 2018). Elever har tre hovedprosjekter i løpet av sin skolegang: å tilegne seg faglig kompetanse, å ta del i klassens kommunikasjonssystem og relasjonelle forhold, og viktigst; å finne sin plass i jevnaldergruppen (Nielsen, 2009). Elevene i studiens klasse kom fra fem klasser og fire skoler og de færreste kjenner hverandre fra før.

Mariell forteller: Jeg hadde det slik som nå på barneskolen, jeg var litt utenfor. Jeg hadde ikke så mange venner. Derfor var jeg veldig redd for at det skulle skje igjen på ungdomsskolen. Jeg ble fort venninne med Emma og jeg klamra meg fast i henne. Vi ble veldig nære venninner. I en time hvor vi skulle samarbeide to og to så jeg ei jente som satt alene. Jeg gikk bort til henne og så gjorde vi oppgaven sammen. I friminuttet etterpå kom Emma bort til meg og sa at vi ikke kunne være sammen lenger fordi hun følte at jeg likte den andre jenta bedre enn henne. Jeg sa at det ikke stemte, men det hjalp ikke. Etter det snakket hun ikke til meg, ikke de andre jentene heller. Da orka jeg ikke mer og reiste til en annen venninne. Jeg ville være litt alene og tenkte at hvis jeg bare var borte litt kom det til å bli bedre. Jeg var borte en dag. Når jeg kom tilbake ville ingen være sammen med meg mer. Jeg skjønnte ingenting, alt virka så bra. De jeg var sammen med skylda på ting som hadde skjedd for lenge siden. Så slutta hele klassen å snakke med meg. Ingen hilser når jeg kommer. Nå er det ikke ofte jeg sier; dette har vært en bra dag. Jeg trivdes godt på skolen, var flink i skolefagene. Nå rekker jeg ikke opp handa, vil ikke lese, skulker, sover lite, jeg er bare veldig trist. Jeg stolte på Emma. Jeg hadde ikke forestilt meg at det kunne bli slik.

Lærer forteller: Jeg har hatt elevene siden de startet på ungdomsskolen. Det gikk greit ei stund. Så skjedde det et eller annet med de fem jentene. De grupperte seg to og to eller tre og to. Etter hvert utviklet det seg til veldig stygge situasjoner, verbalt også. De brukte Facebook og sendte meldinger til hverandre døgnet rundt. Foreldrene fortalte at jentene opplevde situasjonen som utrolig slitsom. Det var dårlig stemning i klassen. En dag valgte Mariell å være sammen med ei annen jente og Mariells venninne Emma trakk seg litt bort. Så var Mariell borte noen dager, og når hun kom tilbake trakk de fire andre jentene seg unna. Mariell og Emma var veldig nære venner. Mariell hadde vært utestengt på barneskolen, så når hun kom hit kvittet hun seg med de gamle vennene og hadde bare Emma som nær venn. Så nå, når hun ikke er inkludert i klassen, har hun ingen. Det er ikke klassisk eller fysisk mobbing. Men denne litt usynlige jentemobbinga, blikk, det å snu ryggen til. Når en er utestengt så kan de andre stille seg rundt pulten og bare stå mellom den personen og de andre, med ryggen til. Jeg prøvde å snakke med jentene. Det var helt taust. Ingen sa noe. Det er noen veldig usikre jenter, vil ikke ha gym, ikke dusje, ikke ha svømming. Jeg husker ikke alle som har blitt utestengt, det går på omgang.

Skoleleder forteller: Nå er Mariell utestengt, jeg skjønner det ikke. Vi trodde vi hadde løst saken. Dette handler om klassisk utestenging, som kroppsspråk, ikke hilse og lignende. Det er også noe som skjer på digitale medier. Når elevene startet på skolen og utestengingen eskalerte utover høsten skjønnte vi at dette hang sammen med det som skjedde på barneskolen. Vi arva saken fra barneskolen. Det var små drypp i hverdagen hvor man slenger en liten kommentar. Så ser man kanskje ikke det som mobbing, men når det har gått over år så blir det en mobbesak. Hvem som ble mobba eller utestengt skiftet innad i gruppa. Fra de startet har jentene "gått" inn og ut av grupper, og nå er Mariell ute. Jeg burde ha taklet det

annerledes fra starten. Jeg mener oppriktig at det er foreldrene som er cluet her. Jeg tenker at jeg burde vært tøffere mot foreldrene. Ansvarliggjort dem mer. Noen av foreldrene blandet roller, en brukte Facebook og fortalte om sitt barn. Noen var flau, noen beklaget, noen var sinte og noen klager til andre foreldre. Noen sier at sånn var det på barneskolen, nå er det du som sitter med dette. Jeg prøvde å få foreldrene til å snakke sammen. De vil ikke samarbeide. Vi kom ingen vei.

Mariells forelder forteller: I dag er situasjonen dårlig. Nå er hun utestengt fra alt og alle. De siste to ukene har hun ikke hatt lyst til å gå på skolen. En natt måtte jeg ligge og holde rundt henne, hun gråt og ville ikke ligge alene. Hun var borte en skoledag. Når hun kom på skolen dagen etter kom ikke venninnen henne i møte. Hilste ikke, snakket ikke til henne. Mariell sa ikke noe den første uka, jeg merket bare at hun virket innesluttet, trist og lei. I helga gråt hun mer eller mindre hele helga. Hun fortalte at nå hadde hun ingen. De to siste ukene er hun helt ekskludert fra klassen, både fra gutter og jenter. Det er veldig kompakt. Læreren bekrefter utestengingen. Det er en sånn kald skulder. Hvis noen sier noe, er det for eksempel slik: "Du får ikke være med oss før du blir venn med Emma igjen". Skolen og skolefag er helt underordnet for øyeblikket. Hun spiller 6 timers skuespill hver dag med mange prøvelser og ulike roller. Hun føler at hun blir sett på som en mobber av lærerne og at de ikke liker henne lenger. Hun reflekterer rundt det som skjer på skolen og sier at hun burde ha gjort alt annerledes fra starten.

Informantenes fortellinger om klasse miljø

Mariell forteller: Lærerne er greie, Elin bryr seg om oss. Det er fint for min del, nå når jeg sliter. Hun kan jeg snakke med, det er bra. Det er ikke noe galt med lærerne, det er klassen, det er elevene det er noe galt med. Jeg tror det går på relasjonene mellom oss. Det

er sånn at hvis en blir utstøtt så skal ingen ha kontakt med deg mer, det er ikke lov å snakke med den som er ute. De sier noe bak ryggen din. Det er greit. Det er ingen grenser. Det handler om måten denne klassen fungerer på, man føler seg utrygg. Det starter med at den personen du føler deg nærmest skyver deg ut og går til noen andre, og så har plutselig hele klassen vendt seg mot deg. Jeg var i en jentegjeng så skjøv vi ut en og så kom det en ny inn. Sånn kunne vi holde på. Akkurat nå er det to og to. Er den ene syk vet man ikke hva man skal gjøre. Da blir det lett uvennskap. Jeg har vært ganske ille mot en annen jente i klassen. Jeg tenkte ikke over det da, men ser det nå. Man ser det ikke før man har opplevd det selv. Det at du blir utstøtt får ingen konsekvenser, fordi man er så glad for å være innafor. Det er mye hardere nå, du blir usikker for du kan være den neste. Man tør ikke gjøre noe med det. Vi gjorde hva vi ville med den som var ute. Ingen reagerte. Jeg ble sett på som en mobber av lærerne. Det var ekkelt, jeg så ikke på meg selv som en mobber. Det er noe man ser i etterkant. Akkurat da trodde jeg at jeg gjorde alt rett. Når du er inne, er det vanskelig å stoppe. Når alle andre gjør det, kan ikke jeg si at det ikke er greit. Man tror at man er avhengig. Hvis man gjør noe blir det drama. Det er frykten for å bli avvist.

Lærer forteller: Jentene sier at de har det slitsomt. I vår klasse er det sånn at hvis noen er utestengt så er det ikke lov å ta kontakt eller være venn med den. De har en indre justis der. Du skal ikke prate med dem i friminuttene, du skal overse dem. Det er mye rykter og du kan ikke like hvem som helst. Jentene er kjempestreng, de er harde. Det er grupperinger som forandrer seg fra uke til uke. Etter jul var det to og to og Mariell var alene. Det var helt tydelig at de hadde vondt. Jentene var usikre. Ei jente ville ikke på skolen. Det var flere jenter mot den ene, så hun hadde ikke så mye å stille opp med. De samme jentene holdt sammen fra en uke til en måned, før de byttet roller.

Andre ganger skiftet det fra dag til dag. Det skjedde noe når Mariell var borte. Før kunne hun gå til tavla og lese nynorsk foran alle. Ingen andre, man gjør ikke det i denne klassen. Det var mye blikking så vi reorganiserte klasserommet. Jeg spurte en av guttene, er det ikke noe dere kan gjøre? Han sa nei, Mariell har seg selv å takke, fordi hun har vært så ille før. Det har hun vært. Hun er reflektert, hun ser hva hun har gjort, hun vil bli bedre. Slutte å baksnakke, blikke. Hun har ikke mulighet til å gjøre noe med det.

Skoleleder forteller: Tidlig på høsten i åttende, hadde jeg et møte med klassen om miljøet. Foreldrene ble informert om utfordringene. Jeg hadde en fin dialog med guttene. De er åpne og ærlige. Jentene sa ikke et ord, utenom én. Jeg snakket med jentene flere ganger den høsten. Forsøkte å hjelpe dem, men intrigemakeriet fortsatte. Jeg så galskapen. Det var veldig ubehagelig å stå med ryggen til de jentene. Du vet ikke hva de jentene gjør, de er mimikkløse. Det er ikke smil. Jeg ser ikke glede, latter. De virket så forknytt. Jeg fikk inntrykk av at noen jenter var redde for å gjøre feil i forhold til en bestemt jente. Mye skjedde utover høsten, sånne drypp, vi skjønte ikke at det var mobbing. Etter hvert forstår vi at dette handler om forholdet mellom fem jenter i klassen. De styrer det meste. De er usikre på hverandre, de vet ikke hvor de har hverandre. Jeg ba PP-tjenesten om hjelp. De så at guttene i klassen dominerte og at læreren hadde gode relasjoner til guttene, men ikke til jentene. Jentene er tause, de ble ikke sett av læreren, de var usynlige. PPT mente at jentene satte seg i den situasjonen selv. De tør ikke å si noe eller å delta faglig. De er redde for å bli avslørt eller tape ansikt. Foreldrene sa at jentene er slitne av å tekke hverandre. Hjemme spiser og sover de.

Mariells forelder: Det var mye jenteproblematikk fra starten. De kom fra flere skoler. Det var stor usikkerhet blant jentene fra første dag. Mariell var eneste

jente fra sin barneskole. Det ble ikke gjort nok i starten for å gjøre elevene trygge på hverandre. Det var ikke god nok voksenstyring verken faglig eller sosialt. Det negative fikk fritt spillerom. På foreldremøtene ble det listet opp hvor negativt alt var, en slags svarteliste. Det var en håpløs og svært negativ klasse. Skolen spilte ballen over til foreldrene. Det virket som om jentene testet og spilte hverandre ut. Hvor går grensene i forhold til lærer og medelever. Jentene styrte frem og tilbake mellom gruppene. Hele tiden var det noen jenter som var utenfor. Mariell hadde noen venninner, ekstremt tett. De gikk i samme klær, samme sminker og lærerne sa at de gikk som et «trehodet troll» i gangene. Det virket som om jentene måtte finne noen å knytte seg til. Nå er Mariell utestengt fra alle. Jeg har snakket med læreren og hun sier at det nesten er umulig å gjøre noe med, de jentene er så samstemte. De er harde. Nå bygger Mariell opp noen kulisser som å være tynn, gå riktig kledd, snakke riktig språk og liknende, hun spiller en rolle, for å tekkes de andre.

Diskusjon

Mariells relasjon til Emma beskrives som tett. Mens trygge relasjoner krever tid å bygge, oppsto vennindeforholdet raskt. Det antyder at relasjonen fortsatt var usikker og at det å alltid velge venninnen fremfor andre var en vellykket symbolnøkkel for å markere relasjonen som tett. Nøkkelen kan ha støttet utviklingen av en mer reell tett relasjon da Mariell gir uttrykk for å ha begynt å stole på Emma. Mariell bryter med symbolnøkkelen ved å hjelpe en venninne og ved å reise til en annen venninne. For Emma er symbolnøkkelen så sterk at bruddet oppleves som et svik som legitimerer utestengelsen (Natland, 2008). Mariell forstår ikke hvorfor Emma avviser henne. Det kan bety at jentene har hatt forskjellig opplevelse av usikkerhet i relasjonen samtidig som symbolene de har brukt kan ha tilslørt usikkerheten.

Dette skjer i en klassekontekst med et manglende «gyldig vi» (Eriksen & Lyng, 2018). Klassen og de relasjonelle forholdene mellom jentene, synes kaotiske, uoversiktlige og utrygge. Jentenes mobbepraksis og håndtering av konfliktene dem imellom kan forstås som en form for relasjonelt kaos. Symbolnøkler for tette relasjoner har derfor stor betydning. Jentene opplever at deres handlinger er rasjonelle fordi de må ivareta relasjonene i gruppen. Den strenge justisen kan være et forsøk på å skape stabilitet i de relasjonelle forholdene innad i gruppen og å vedlikeholde gruppas felles identitet. Det «tette» vennskapet mellom Mariell og Emma kan i seg selv ha vært en viktig symbolnøkkel for gruppa. Samtidig kan bruddet Mariell utøver oppleves som en trussel som kan devaluere symbolnøkler i gruppa og den felles definisjonen av hva vennskap innebærer. Det blir en trussel mot gruppas konstituerende prinsipp og kan forskyve maktbalansen i gruppa. Utestengingen av Mariell er slik sett ikke umotivert. Det er en straff som rettfærdiggjøres av bruddet.

Jevnaldersfellesskapet er det mest dominerende generaliserte andre for elevene i klassen (Frønes, 2006). Derfor handler elevene i overensstemmelse med jevnaldrenes holdninger og væremåter. Jentegjengen er Mariells sosiale forankring på skolen og blir rammen for selvdanning og tilegnelsen av ulike symbolnøkler (Mead, 1934). Hun handler og forstår seg selv innenfor de rammene hun opplever at jentegruppen har. Hun synes å lete etter viktige symbolnøkler og strever med å ta de andre jentenes perspektiv. Hun forsøker ulike roller og symbolnøkler som språk, klær og sminke for å komme inn igjen i gruppa uten å lykkes. Symbolnøkkelen Mariell har brutt med kan synes viktigere enn symbolnøkler hun spiller på for å aksepteres i gruppa på ny. Den tidligere tette relasjonen med Emma ser ikke ut til å hjelpe. Selv om Emma skulle tilgi «sviket» må hun ivareta sine relasjoner og identiteten til jentegruppen. Utestengelsen av

Mariell kan styrke Emmas angst for å bli ekskludert selv. Mariell synes å oppleve større kontroll over egne handlinger når hun er innenfor enn utenfor. Hennes fortolkning av kulturen og samspillet i gruppa er at elever som er innfor kan gjøre hva som helst med de som er utenfor. Hun synes å ta gruppens felles meningsverden for gitt i den grad at hun «ikke tenkte over» hvordan hun behandlet de som var ute (Bråten, 1995). Hun har selv handlet på tvers av sine moralske standarder ved å utestenge andre, og rettfærdiggjør handlingen med egen redsel for å bli utestengt (Bandura, 1991).

Lærerne kan være viktige andre for elevene i klassen (Frønes, 2006). Hvordan samspillet mellom elevene utvikler seg har sammenheng med lærernes arbeid med læringsmiljø og klimaet i klassen (Eriksen & Lyng, 2018). Slik historien fortelles tyder det på at det var opp til elevene å etablere en felles meningsverden og identitet i fellesskapet. Det var få eller ingen føringer fra de voksne. Forelderen sier at jentene prøvde hverandre og lærere ut fra starten og at det negative fikk utvikle seg fritt. Forelderen plasserer ansvaret hos ansatte i skolen og mener at lærerne ikke var gode nok til å bygge et «gyldig vi» i starten. Selv om Mariell sier at hun har god relasjon til sin lærer hevder PPT at lærer-elevrelasjonene ikke fikk nok oppmerksomhet. Jentene ble oversett og var usynlige for læreren. Ambivalensen i beskrivelsene støttes av Mariells fortelling om ubehaget hun opplever av å bli sett på som en mobber av lærerne. Mariell bryr seg om hvordan læreren ser henne, og læreren kan slik ha fått en posisjon som viktig andre. Ubegagat Mariell opplever ved å defineres som mobber kan imidlertid true relasjonen til læreren. Relasjonene kan trues av at lærerne ser utestengingen som et problem jentemiljøet har. Læreren fremhever Mariells eget ansvar for utestengingen hun opplever ved å bekrefte en medelevs argument: Mariell fortjener det fordi hun har utestengt andre. Læreren inntar problem- og individperspektiv.

Dette kan svekke lærer-elev-relasjonene og dermed lærerens posisjon som viktig andre.

Forståelsen av at jentene har ansvaret selv synes å ha fått fotfeste både hos lærer og skoleleder. Dette kan ha gjort dem "handlingslammet" og tilsørt muligheter til å hjelpe elevene, og ha bidratt til det negative utfallet av jentenes relasjonsarbeid. De fem jentene utpekes tidlig som problematiske av lærerne. Denne forståelsen synes å bli mer kompakt utover i jentenes skoleløp. At de voksne plasserer ansvaret på elevene og definerer jentene som problematiske kan ha bidratt til å marginalisere jentegrappa. Dette kan igjen ha forsterket den felles meningsverden og den interne sosiale kontrollen i grappa. Med marginaliseringen får symbolnøkklene større viktighet samtidig som relasjonene mellom jentene muligens blir skjøre; det skal mindre til for å bryte en norm.

Til tross for at det er skoleleders ansvar å stoppe mobbing antyder skolens ansatte at ansvaret ligger hos elevene og foreldrene. Skolelederen bruker uttalelsene fra PPT om at jentene har skyld i situasjonen selv til å legitimere sitt perspektiv. De voksne fraskriver seg det moralske ansvaret enten ved utvanning eller å spre ansvaret på ulike andre aktører, eller ved å legge forklaringene på jentene og den indre justisen i grappa. De gjør ansvaret diffust og lite håndgripelig (Sjøgren et al., 2019). De ansatte bruker ord som jentemobbing, intrigemakeri og galskap. Å forenkle situasjonen med kjønnsespesifikke ord kan gjøre skolen blind for kompleksiteten i grappas samhandling (Eriksen & Lyng, 2018) og kan bidra til at skolen mislykkes i sine forsøk på å stoppe utestengingen. Ordet galskap peker på prosessene i grappa som unaturlige og styrker den negative fortellingen om de fem jentene. Slik overser skolen hvordan jentenes samhandling er grunnleggende menneskelige prosesser som har utviklet seg negativt. De undervurderer hvilken risiko elevene opplever å stå i og hvordan prosessene

påvirker de involvertes selvforståelse. Til sammen synes skolens kommunikasjon å definere utestengelsen som noe de ikke kan påvirke og rettferdiggjør på denne måten at de «ikke kommer noen vei».

Alvorlige brudd i fortellingene om oss selv kan føre til psykiske problemer (White, 2006). Mariell har opplevd flere slike brudd. Fra å være en god venninne og inkludert i en vennegruppe ble hun en som er utestengt. Fra å være en skoleflink og aktivt deltagende jente ble hun stille og passiv i timene og presterte stadig lavere i skolefagene. Hun ble definert som en mobber og opplevde at lærerne ikke likte henne lenger. Dette kan ha bidratt til at Mariell har stagnert i sin forståelse av situasjonen og at hun utvikler en negativ oppfatning av seg selv. Mariell viser kjennetegn på psykososiale vansker knyttet til det å bli utsatt for utestenging og mobbing over tid (Beran, 2008; Idsøe, Idsøe, & Solberg, 2016). Dette tydeliggjør også jentenes motivasjon til å utestenge og håndheve jentegrappas regler; de risikerer ikke bare å miste venner, de risikerer sitt eget selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Slik kan atferden forstås som et forsvar av eget selvverd.

Begrensninger og styrker i studien

Denne studien tar utgangspunkt i en konkret sak hvor informantene ble dybdeintervjuet en gang. Det er ikke sikkert at våre funn er representative for lignende saker i andre skoler da dataene bare er fra en case. Fortellinger uten direkte sitater er gjort av etiske hensyn. Rekonstruksjonene øker tilgjengeligheten og lesbarheten for leserne. Ulempen er at leserne går glipp av tenkepauser og dialektord som kan understreke viktige poenger eller som antyder emosjonelle reaksjoner hos informantene. Forskerne kan også ha kommet til å overse viktig informasjon i informantenes beskrivelser (Brinkmann & Kvale, 2015). Styrken i studien er at vi har informasjon fra elev, lærer, skoleleder og en forelder som alle kjenner godt til saken slik at samhandlingen mellom fortellingene og dets påvirkning på det

som skjedde kommer godt fram. Det foreligger svært få liknende studier. Derfor er dette et viktig bidrag for å forstå kompleksiteten i barn og unges sosiale skoleliv som kan føre til utestengelse og mobbing.

Konklusjon

Det har vært vesentlig å "lytte" til informantenes subjektive virkelighet om det som skjedde i klassen og med Mariell. Det gir kunnskap om og en bedre forståelse av mekanismer i prosesser som fører til utestengelse av elever. Alle mennesker har et grunnleggende behov for å høre til i en sosial gruppe. Med det følger en underleggende frykt for å bli utestengt. Det er viktig å forstå jevnaldrenes betydning som generaliserte andre og lærere må være på jakt etter symbolnøkler som kan ha betydning for gruppedannelser i klassen. De fem jentenes utrettelige arbeid med å finne sin plass i klassens kommunikasjon og fellesskap utvikler seg i negativ retning. De synes å være uten støtte fra voksne i arbeidet. De ansattes negative omtale av jentenes atferd, bruken av kjønnsespesifikke begreper som antyder at atferden er unaturlig bidrar sammen med ulike forståelser av årsakssammenhenger til at jentene strammer opp grensene for vennskap. Den fastlåste kommunikasjonen mellom de voksne har dessuten ført til større utrygghet blant jentene. Samspillet mellom faktorene marginaliserer jentene og muliggjorde utestengelsen av Mariell. De ansattes antydninger om at Mariell var skyld i problemene selv og bruddene i hennes fortelling om seg selv har bidratt til en begynnende negativ selvforståelse hos Mariell.

Implikasjoner for praksis og forskning

Arbeidet mot mobbing og ekskludering må kobles til klasseledelse og elevenes læringsmiljø med fokus på mangfold, inkludering og sosial og etisk dannelse. Det er viktig å lage en plan og starte arbeidet med det gyldige vi i oppstarten av skoleåret. Planen må tydeliggjøre strategier for å inkludere alle og for etableringen av klassevenner som arbeider sammen i et lærende

fellesskap. Økt opplevelse av tilhørighet og trygghet reduserer risikoen for mobbing og utestengelse blant elevene.

Lærere arbeider alltid innenfor rammen av jevnaldringssosialiseringen i naturlige prosesser hvor de som lærere er rollemodeller og veiledere. Elevsamtaler og klassesamtaler kan være viktige verktøy. Lærere må etablere felles regler og regelarbeidet må knyttes til sosial kompetanse og symbolnøkler som respekt for mangfold og forskjellighet som grunnlag for vennskap. Likeledes må elevene trenes i etisk dømmekraft som gir grunnlag for positiv selvhevdelse innenfor rammen de etablerte reglene gir. Lærere er også viktige rollemodeller i forhandlingen om og etableringen av regler for klassefellesskapet, og god modellering styrker elevenes evne til å finne funksjonelle og inkluderende regler i sine egne vennegrupper.

Hvordan etablere og vedlikeholde vennskap må være tema for refleksjon i klassen. Lærere må bidra til å etablere funksjonelle symbolnøkler for vennskap og slik bidra til å forebygge utestengelse. I arbeidet med å bygge relasjoner til elever må de være bevisst sin rolle som en viktig andre, en som kan ha positiv innflytelse på elevfellesskapet (Roland, 2003). Et vellykket relasjonsarbeid bidrar til å redusere risikoen for utestengelse. Forebyggende arbeid på klassenivå kan bidra til å redusere risikoen elevene opplever i det sosiale spillet de deltar i. Å redusere den opplevde risikoen kan dessuten bidra til at elevene i større grad tar ansvar for fellesskapet ut fra egne etiske og moralske standarder i stedet for å håndheve grupperegler uten å tenke over konsekvensene.

Skolen og lærere må plassere ansvaret for elevenes opplevelser med ekskludering og mobbing på seg selv og jobbe aktivt for å avdekke viktige symboler og normer som kan påvirke mobbeatferd. I konkrete saker om utestengelse bør de søke komplekse forståelser

og se læringsmiljøarbeidet som en kontinuerlig prosess der lærerne sammen tar en utforskende holdning. Lærere må reflektere over egne forståelser av elevenes atferd og slippe til alternative kunnskapskilder. De må være bevisst hvordan språket de bruker og deres omtale av elevenes samhandlingsprosesser, sammen med hvordan de samarbeider med foresatte, kan påvirke elevenes skoleliv både i negativ og positiv retning. Samtidig må de vise interesse for og evne til å sette seg inn i kompleksiteten i elevenes arbeid med å finne sin plass i klassefelleskapet.

Utestengelse må knyttes til den konteksten det skjer i og samtidig må lærere ha blikk for enkeltelevener for å kunne redusere elevenes opplevde risiko. Det er også

viktig å anerkjenne at selv om elevenes sosiale handlinger kan ha alvorlige konsekvenser, er den grunnleggende knyttet til å oppleve sosial tilhørighet og verne eget selvverd, noe som er naturlig og positiv. Å ha fokus på handlingene og hvordan disse oppleves og kan endres fremfor å egenskapsforklare elevene som mobbere er viktig. Konsekvensene Mariell og hennes foreldre viser til synliggjør hvor viktig det forebyggende arbeidet er for elevenes psykiske helse og for det ansvaret elever kan ta i det fellesskapet de deltar i.

Vi anbefaler videre forskning om samspillet mellom elever og lærere i liknende saker samt sammenhenger mellom voksnes arbeid med klasse miljøet og elevenes streben etter mening og tilhørighet i skolen.

Referencer

- Bandura, A. (1991). *Social foundation of thought and action: A social-cognitive view*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Beran, T. N. (2008). Consequences of being bullied in school. I: Craig, W. M., & Pepler, D. (Red.), *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective* (s. 44–67). Bloomington, Ind: AuthorHouse.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft and Qualitative research Interviewing* (3. udgave). Thousand Oaks, California: SAGE publications, Inc.
- Bråten, S. (1995). G.H. Meads filosofi som grundlag for dialogisk forståelse, I: Thuen, H., & Vaage, S. (Red.), *Opdragelse til det moderne*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2010). Teachers' Management of Student Bullying in the Classroom. I: Jimerson, S., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (Red), *Handbook of Bullying in Schools* (s. 535–546). New York and London: Routledge.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2014). Professional Cultures and Rates of Bullying. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 26(2), 195–214.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. (3. udgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Goffman, E. (1971). *The presentation of self in everyday life*. Penguin Books.
- Hein, N. (2012). *Forældredispositioner i elevmobning*. Forskerskolen Graduate School of Arts. Doktorgradsavhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Hilden, P. K., & Middelthon, A. L. (2019). Kvalitative metoder i medisinsk forskning: Et etnografisk perspektiv. *Tidsskrift Norsk Lægeforening*, 25, 2002, 122: 2473–6. Lokaliseret på: <https://tidsskriftet.no/2002/10/tema-forskningsmetoder/kvalitative-metoder-i-medisinsk-forskning-et-etnografisk-perspektiv>
- Idsøe, E. M. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2016). *Å bli utsatt for mobbing: En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning.

- Lyng, S. T. (2018). The Social Production of Bullying: Expanding the Repertoire of Approaches to Group Dynamics. *CHILDREN & SOCIETY* 32, (2018), 492–502.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1967). *Medvetandet, jaget og småhallet: Från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Svenska
- Natland, S. (2008). Voldelige jenter: nye former for feminitet? *TIDSSKRIFT FOR UNGDOMSFORSKNING* 2008, 8(2) 3–24.
- Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid: Jenter og gutter fra 1. til 10.klasse*. Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2003). *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell Forlag
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvopfatning, motivasjon og læringsmiljø* (2. opplag). Otta: Tano A.S.
- Sjøgren, B., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2019). Bystander behaviour in peer victimisation: moral disengagement, defender self-efficacy and student-teacher relationship quality. *Research Papers in Education*.
- Støen, J., & Jahnsen, H. (2018). De har alltid vært uenige. Fire læreres tanker i etterkant av en langvarig mobbesak. I: Støen, J., Fandrem, H., & Roland, E. (Red.), *Stemmer i mobbesaker. Resultater og erfaringer fra Stigma prosjektet*. Fagbokforlaget.
- Støen, J., Fandrem, H., & Roland, E. (Red.) 2018). *Stemmer i mobbesaker. Resultater og erfaringer fra Stigma prosjektet*. Fagbokforlaget.
- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I: Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (Red), *Mobning. Sociale prosesser på afveje*. København: Hans Reitzels forlag .
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education* 33(3):1–18.
- Søndergaard, D. M., & Hansen, H., R. (2018). Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging. *Nordic Studies in Education*, 38. Universitetsforlaget.
- White, M. (2006). *Narrativ teori*. Hans Reitzels Forlag.

Bilag 1. Metode

Denne studien undersøker vi informantenes tanker om hva som skjedde i en klasse på ungdomstrinnet i en mellomstor by, i Norge. Konteksten er en langvarig og komplisert mobbesak. Det handler om jenter og utestenging. Denne saken ble som en av 12 langvarige og kompliserte mobbesaker rekruttert til STIGMA-prosjektet (Støen, Fandrem, & Roland, 2018). Av de 12 sakene ble denne ble valgt fordi vi hadde data fra fire informanter med ulike roller og fordi alle informantene hadde rike fortellinger både om saken og klassen den oppsto i. Vi gjennomførte dybdeintervjuer med informantene én gang. Kvalitativ metode ble valgt blant annet fordi den har en fortolkende tilnærming som bygger på at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet, som gir mening til egne erfaringer. Vår primære interesse har vært å finne hvilken mening informantene tillegger situasjoner, hendelser og relasjoner som har hatt betydning i saken, og hvordan disse meningene samspiller med hverandre og påvirket det som skjedde. Intervjuene var semi-strukturert og forløp som samtaler rundt den konkrete saken de var involvert i og klassen den foregikk i. Intervjueren introduserte temaer og spørsmål for å få historiene fortalt og for å få fram et meningsbærende fokus i fortellingene. Intervjueren fulgte informantenes fortellinger og refleksjoner for å få kunnskap om levde erfaringer og sammenhenger som i utgangspunktet ikke var tematisert i intervjuguidene (Hilden & Middelthon, 2002). Temaene var blant annet mobbesaken, klassemiljøet, avdekkingsprosedyrer, tiltak og oppfølging av involverte elever. Eleven ble i tillegg spurt om hva hun synes om lærerne og foreldre og ansatte i skolen ble spurt om hjem-skole-samarbeid. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert i etterkant. I analysen har vi brutt opp tekstene og klippet informante-

nes fortellinger om samme fenomen sammen til hele fortellinger. I fortellingene har vi byttet ut dialektord med nøytrale begrep. Det betyr at det ikke er noen direkte sitater i fortellingene. Informantene har fiktive navn og stillingsbetegnelser. Alle disse forhold sikrer anonymiteten til informantene. Å rekonstruere informantenes fortellinger til sammenhengende tekster samt å erstatte folkelige uttrykk med et mer formelt skriftspråk er en vanlig metode innenfor narrativ forskning (Brinkmann & Kvale, 2015). Metoden ivaretar det etiske perspektivet overfor informantene samtidig som det gjør resultatene mer lesbare og tilgjengelig for andre. Metoden er også knyttet til hensikten til studien. Ulempene ved omskrivingen er at leseren går glipp av uttrykk som indikerer at informanten må tenke seg om, gjentakelser, dialektiske ord som uttrykker emosjoner og/eller presiseringer av bestemte uttalelser. Dette ville nyansert de ulike fortellingen og muligens gitt dypere innsikt i informantenes fortellinger (Brinkmann & Kvale, 2015). Vi startet analysearbeidet med åpen koding det vil si at vi ikke hadde satt opp forhåndsdefinerte kategorier som vi kunne anvende for å lete etter bekreftelser i vårt materiale. Vi leste intervjuene flere ganger for å få god innsikt i de ulike perspektivene og hva de forskjellige la vekt på i sine fortellinger. Analyseprosessen resulterte i fortellinger eller narrativer om temaene, utestenging og klassemiljø. Hvert tema har fire fortellinger en fra hver av de fire informantene. Selv om vi har valgt å fremstille resultatene som hele fortellinger, mener vi å ha beholdt informantenes perspektiver og forståelser av situasjonen de forteller om. Fortellingene blir analysert og diskutert via symbolsk interaksjonisme med fokus på mening og samhandling.