

Relasjoner mellom elever

ARTIKKEL | SIST ENDRET: 18.03.2016

Innhold

Innledning

Et systemisk perspektiv på sosialt samspill

Interaksjoner og sosial læring

Interaksjonens betydning for individets selvbilde og selvfølelse

Temperament og relasjoner mellom elever

Sosial, faglig og emosjonell utvikling og læring

Deltakelse, tilhørighet og vennskap

Læringsmiljø og relasjoner mellom elever

Lærer–elev-relasjonen og elev–elev-relasjoner

Mobbing og krenkelser

Hvordan fremme sosial og emosjonell læring i skolen?

Oppsummering

Referanser

Innledning

Thomas Nordahl, professor, SePU, Høgskolen i Hedmark, Erik Flygare, universitetslektor, Ørebro Universitet, May Britt Drugli, professor, RKBU, NTNU.

Positive jevnalderrelasjoner (relasjoner mellom jevnaldrende) har stor betydning for barn og unges sosialisering og utvikling. Negative relasjoner til jevnaldrende innebærer på den andre siden en risiko for en rekke problemer på både kort og lang sikt. Positive relasjoner mellom jevnaldrende er blant annet assosiert med god skoletilpasning, gode faglige resultater og en positiv selvutvikling (Ma, 2012). I dette dokumentet legger vi vekt på relasjoner mellom jevnaldrende i skolen.

Skolen er i dag gitt klare målsettinger og oppgaver når det gjelder elevenes personlige og sosiale utvikling. I Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2012) heter det at opplæringen skal gi elevene «kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig» (s. 35). Det heter videre at det skal arbeides med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter, og det blir spesifikt påpekt at skolen ikke bare skal være fag. Vi kan derfor ut fra læreplanverket si at skolen ikke bare skal se til at elevene får skolefaglige kunnskaper, men også bidra til at elevene utvikler seg sosialt og personlig. Det vil si at skolen har et ansvar for at elevene får delta aktivt i sosiale fellesskap sammen med jevnaldrende. Dette kommer også til uttrykk i opplæringsloven, der det understrekes at elevene har rett til et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Forholdet til jevnaldrende er svært viktig for alle barn og unge, og det foregår et kontinuerlig sosialt samspill mellom elevene i skolen. I nyere utviklingspsykologi blir det lagt vekt på at vi er født som sosiale individer, og at sosial interaksjon (samhandling) er avgjørende for læring og utvikling (Sommer, 2006). Skolen er en sentral arena for sosialt samspill, både mellom barn/unge og voksne og elevene imellom. For elevene foregår dette samspillet kontinuerlig både i undervisningen og i friminuttene. Evne til å mestre det sosiale samspillet er av stor betydning, og elevenes sosiale situasjon i skolen er også vesentlig for deres identitetsutvikling og dannelse. Dette gjelder ikke minst for elever som har blitt utsatt for mobbing og krenkelser, noe vi vil komme tilbake til senere i dokumentet. For elevene ser skolen ut til å være en sosial arena minst like mye som en undervisnings- og læringsarena (Frønes, 2006). Lærere bør ha en sterk bevissthet om skolen som sosial arena, slik at de i opplæringen mer eksplisitt kan utnytte og legge vekt på den sosiale utviklingen til elevene. Dette er særlig viktig i en tid da det skolefaglige har vært i søkelyset, blant annet i forbindelse med nasjonale prøver og PISA.

Fellesskapet med jevnaldrende er ikke bare viktig for elevenes sosiale utvikling, det er også vesentlig for den skolefaglige læringen. I dette dokumentet vil vi drøfte hvordan læreren kan legge til rette for sosial og personlig utvikling hos elevene, og vise hvor viktig fellesskapet mellom jevnaldrende er for arbeidet med å etablere et godt og trygt læringsmiljø i skolen.

Dette dokumentet er i hovedsak rettet mot skoleledere og lærere, men kan også være av interesse for skolens samarbeidspartnere og for studenter. Dokumentet beskriver følgende tema:

- sosiale interaksjoner
- temperament og relasjoner mellom elever

- foreldre og sosial fungering i skolen
- emosjonell, sosial og faglig utvikling og læring
- læringsmiljø og relasjoner mellom elever
- lærer–elev-relasjonen og relasjoner mellom elever
- deltakelse, tilhørighet og vennskap
- mobbing og krenkelser
- hvordan fremme emosjonell og sosial læring
- oppsummerende diskusjon

Et systemisk perspektiv på sosialt samspill

Skolen utgjør en viktig sosialiseringfaktor på vei mot voksenlivet. Parallelt med at barna lærer å lese, skrive og regne, skal skolen være med på å oppdra elevene til gode samfunnsborgere gjennom å bidra til deres sosiale og personlige utvikling. Elevenes akademiske, sosiale og personlige utvikling er delvis påvirket av personlige karakteristika og delvis av faktorer på gruppenivå i et nærmiljø (hjem, skole, vennekrets) som står i en samfunnsmessig sammenheng. For å forstå elevens utvikling er det med andre ord nødvendig å ta hensyn både til dynamiske relasjoner mellom individer og til miljøfaktorer. Dette er naturligvis lettere sagt enn gjort, ikke minst fordi den relevante kunnskapen finnes innenfor ulike vitenskaper, og vitenskapelig kunnskapsproduksjon blir sjelden gjennomført på tvers av disiplingrenser. Systemisk perspektiv utgjør i så måte et unntak, ved at det framhever betydningen av samspillet mellom individ - og interpersonlige (samspill mellom personer) faktorer i en kontekst, for eksempel for å forstå menneskets utvikling (jf. Bronfenbrenner & Evans, 2000, og "the PPCT model: Process-Person-Context-Time"). Ifølge forfatterne utgjør interaksjon "face-to-face" (i Bronfenbrenners bio-økologiske modell kalt "mikrosystem") den grunnleggende mekanismen for menneskets sosiale og personlige utvikling, ikke minst med hensyn til å opprettholde selvbildet og selvfølelsen. Elev–elev-relasjonene er et viktig mikrosystem som får betydning for utviklingsprosessen. Disse relasjonene både påvirker og blir påvirket av individuelle og miljøbaserte faktorer i elevenes liv gjennom et kontinuerlig og gjensidig samspill over tid (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2006; Sameroff, 2009).

Interaksjoner og sosial læring

God sosial kompetanse er målet med den sosiale utviklingen. For å fungere sosialt må barnet lære både å forstå og å kontrollere egne følelser, samt kunne lese andres følelsesuttrykk på en adekvat måte. Andre barn utgjør en unik sosialiseringarena og er særlig viktig for den kommunikative og sosiale utviklingen (Frønes, 2006). Det at barn og unge fungerer godt sammen med jevnaldrende, er en god indikator på at den sosiale utviklingen går som den skal (Gifford-Smith & Rabiner, 2004).

Sosial kompetanse synes i dag å være det begrepet som best dekker de oppgavene skolen er gitt når det gjelder elevenes sosiale og personlige læring. Å lære elevene sosial kompetanse kan se ut til å være en

vesentlig del av skolens arbeid med å fremme sosial og personlig utvikling. Videre er det å utvikle elevenes sosiale kompetanse et viktig bidrag til å realisere målsettingene i læreplanverkets generelle del.

Begrepet sosial kompetanse er knyttet til de kunnskapene, ferdighetene og holdningene vi bruker for å mestre sosiale sammenhenger. Vi er alle avhengige av sosial kompetanse for å kunne delta i sosiale fellesskap. Kompetansen dreier seg om evnen til å samhandle med andre i sosiale situasjoner, og for barn og unge er det en viktig forutsetning for å mestre miljøer med jevnaldrende. Selv om det er bare i de om lag siste tjue årene det er skrevet og snakket om sosial kompetanse, er dette en kompetanse som mennesket til alle tider har lært og anvendt. Fenomenet begrepet viser til, er ikke nytt, men tilnærmingen til det er relativt ny og innebærer en annen forståelse av hvordan mennesket samhandler med andre.

Sosial kompetanse blir sett på som en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering, som en ressurs for å mestre stress og problemer og som en viktig faktor for å motvirke utvikling av problematferd (Ogden, 2001). I denne sammenhengen defineres sosial kompetanse som et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, og som bidrar til å øke trivselen og fremme utvikling (Garbarino, 1985). Slik sett er sosial kompetanse en betingelse for aktiv deltakelse i sosiale fellesskap.

Sosiale ferdigheter er den spesifikke og lærte atferden som barnet benytter for å utføre en sosial oppgave (Merrell & Gimpel, 1998). Følgende sosiale ferdigheter må være på plass på et adekvat nivå for at barn skal fungere godt sosialt: samarbeidsevne, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet (Ogden, 2001). Hvis disse ferdighetene er til stede i for stor eller for liten grad, vil den sosiale fungeringen hemmes. Et barn med for lite selvhevdelse vil for eksempel kunne oppleves som utydelig og kjedelig, mens et barn med for mye selvhevdelse kan oppfattes som dominerende og egosentrisk.

Sosial kompetanse er et mer overordnet begrep enn sosiale ferdigheter. Det er videre et evaluerende begrep, som er basert på vurderinger av hvorvidt den sosiale oppgaven er løst på en god måte. Hva som er sosialt kompetent atferd, er ofte basert på andres vurdering, for eksempel hva foreldre, lærere eller venner mener er akseptabel og ønsket atferd. Sosial kompetanse er et normativt begrep, som må ses i forhold til noe eller noen (Nordahl, 2000). Det innebærer for eksempel at lærere og elever ikke behøver å være enige om hva sosial kompetanse er. Ulike former for kunnskap, atferd og holdninger kan være verdsatt av de ulike partene.

Et annet sentralt begrep som er viktig for den sosiale utviklingen, er prososial atferd. Prososial atferd er sosial atferd som er positiv, konstruktiv og hjelpende. Prososial atferd defineres ofte som det motsatte av antisosial atferd, som er alvorlig regelbrytende atferd som krenker andres rettigheter.

Interaksjoner i et sosialt fellesskap vil i stor grad bidra til læring og utvikling hos den enkelte. De erfaringene man gjør, de observasjonene man gjør, og ikke minst de modellene som finnes i et fellesskap, danner grunnlaget for hva den enkelte lærer og ikke lærer av sosial kunnskap og sosiale ferdigheter (Ogden, 2001). I dette ligger det at interaksjoner og deltakelse i sosiale fellesskap gir læring og dermed kompetanse.

Denne læringen kan forstås innenfor rammen av sosial kognitiv læringsteori, der forventningen om mestring (self-efficacy) er avgjørende for barn og unges læringsutbytte (Bandura, 1977). Forventning om mestring kan defineres som kapasiteten man oppfatter at man har til å lære eller til å utføre handlinger (Marzano, Pickering & Heflebower, 2011). Det kan skilles mellom to modeller knyttet til forventning om mestring. Den første modellen innebærer en ferdig forståelse av vår egen kapasitet, der vi for eksempel ser på oss selv som smarte eller mindre smarte. I den andre modellen ses kapasiteten til læring mest som avhengig av egen innsats og mindre av om man er smart eller ikke smart. I læringssammenheng er det den siste forståelsen, «vekstforståelsen», som er mest hensiktsmessig (Schunk & Pajares, 2009).

Våre forventninger om mestring bygger på fire hovedkilder: autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer (modellæring eller observasjonslæring), verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013).

Den viktigste kilden til forventning om mestring er autentiske mestringsopplevelser. I skolen handler dette om å gi elevene ekte og reelle opplevelser av mestring innenfor både det faglige og det sosiale området. Innenfor det sosiale området handler det om å oppleve reell sosial interaksjon og vennskap med andre jevnaldrende. Det er en klar fordel om den enkelte elev oppfatter seg selv som en som mestrer det sosiale samspillet. Om man ikke tror at man vil klare noe, og derfor ikke har noen forventning om mestring, vil dette hindre ny læring. Sosial kompetanse må læres kontinuerlig, barn og unges forventning om mestring i samhandling med andre blir dermed avgjørende for hva de lærer eller ikke lærer. Barn og unge med lave forventninger om egen sosial mestring vil i mindre grad enn andre prøve å ta i bruk nye eller ikke lærte sosiale ferdigheter. De vil heller utvikle ulike strategier for å takle de lave forventningene de har til seg selv, som å trekke seg vekk fra sosiale situasjoner. Andre kan bruke de sosiale strategiene de allerede mestrer, på feil sted og til feil tid fordi de ikke har andre strategier og heller ikke tror at de kan lære nye.

Modellæring er, med tanke på forventninger om mestring, den læringen som foregår i kraft av at vi observerer og deltar sammen med andre som viser ulike former for kompetanse i samhandling (Manger, Lillejord, Nordahl og Helland, 2013). I en slik forståelse er det avgjørende hvem barn og unge har som modeller, eller hvem de er i interaksjon med. Samhandling med prososiale jevnaldrende som har en normativt hensiktsmessig sosial kompetanse, vil være gunstig for utvikling og læring. Motsatt vil mye interaksjon med mer antisosiale jevnaldrende kunne bidra til å utvikle en sosial kompetanse som lett kan hindre aktiv deltakelse i mer prososiale felleskap. Her er det grunn til å påpeke at det ikke er slik at noen barn og unge rent faktisk velger interaksjon med antisosiale jevnaldrende, men at de ofte er avvist av de prososiale og dermed ikke har noe særlig valg.

Interaksjonens betydning for individets selvbilde og selvfølelse

Man kan si at organismens fødsel er biologisk, mens menneskets fødsel er sosial (Turner, 2002; Collins & Makowsky, 1998). Omtrent slik går det an å sammenfatte den sosiologiske sosialpsykologien, som hevder at mennesket oppnår bevissthet om seg selv gjennom sosial interaksjon. I utgangspunktet er barnet født med en uklar opplevelse av seg selv og sin egen verdi. Menneskets tilbøyelighet til å reagere (responsivitet)

på stimuli er først helt instinktiv – spedbarnet kan ikke la være å reagere spontant på omgivelsene med for eksempel latter eller gråt. Etter hvert som mennesket tilegner seg et språk å tenke med, lærer det seg blant annet å le og gråte av bestemte ting, men ikke av andre. Vi er med andre ord på vei mot dannelsen av et individ, i og med at sosialiseringen begrenser denne responsiviteten (Asplund, 1987), eller sagt på en annen måte, i takt med at mennesket internaliserer samfunnsmessige forestillinger, verdier og normer: På den ene siden er individet en aktiv skapning som handler ut fra sine intensjoner og tolkninger av omverdenen, på den andre siden forsyner samfunnet individet med handlingsmotive og en fortolkningsramme. Den viktigste tolkningsprosessen er kanskje den som ligger til grunn for dannelsen av individets selvbilde. Sentralt i denne prosessen står menneskets evne til rolleovertagelse eller evne til å innta en holdning til seg selv som tilsvarer motpartens perspektiv ("taking the role of the other" / "taking the attitudes of others"). Ved å se på seg selv gjennom andres øyne gjør individet seg selv til et objekt for refleksjon, og gjennom dette utvikler individet en bevissthet om seg selv (Charon, 1995; Mead, 1976). Ved å betrakte seg selv med omsorgsgivernes øyne blir barnet bevisst seg selv som et objekt som er "sær-skilt" fra andre. Parallelt med at barnets evne til å abstrahere og generalisere utvikler seg, foredles evnen til rolleovertagelse – fra å kunne se seg selv fra én persons perspektiv om gangen (på lekestadiet) til å være i stand til å ha oversikt over ulike aktørers perspektiv samtidig (på spillestadiet). Under uproblematisk forhold utvikles individets sosiale jeg videre, i sammenheng med at det lærer å betrakte seg selv med "samfunnets øyne" ("den generaliserende andre") og kan plassere seg selv i et sosialt system. Når det har kommet så langt i utviklingen, innser barnet at verden kan betraktes ut fra diametralt motsatte perspektiv. Dette bidrar til å utvikle selvstendighet – barnet kan både la seg veilede av visse regler og opponere mot andre. I begge tilfeller har barnet lært seg å foregripe respons fra motparten og tilpasse atferden sin på en måte som enten fremmer eller motvirker samarbeidet med andre. Omgivelsene tolker selvstendighet som et tegn på modenhet og dyktighet, og å bli bekreftet som moden og dyktig styrker naturligvis individets selvbilde. Under mer problematiske forhold har individer som betraktes av andre som en udugelig og mislykket person, en tendens til å internalisere dette i selvbildet sitt.

Selvfølelsen – emosjoner (følelser) som er forbundet med selvet – har nær sammenheng med hvorvidt andre bekrefter ens selvbilde. Emosjoner er også effektive når det gjelder å etablere sosiale bånd eller hengivenhet mellom mennesker. På denne måten står interaksjonsritualer sentralt, ettersom individene gjennom denne typen sosiale interaksjoner mobiliserer emosjonell energi for å opprettholde selvbildet sitt, for eksempel i form av tillit, stolthet og entusiasme (Turner, 2002, 1988; Collins, 2004, 1988; Goffman, 1967, 1959). Teorien om interaksjonsritualer blir beskrevet mer i detalj senere i denne teksten. Et individ som ikke får bekreftelse, har vansker med å føle hengivenhet for andre. Hvis omgivelsene møter individet med forakt, nedverdiggelse og så videre, vil det ha en tendens til å bli fylt av skamfølelse. I den motsatte enden av spekteret finner vi stolthet. Hvorvidt individets selvfølelse gjennomføres av stolthet eller av skam, er avhengig av kvaliteten på de sosiale båndene det har. Personer som blir utestengt fra sosiale fellesskap, tømmes for energi, mens individer som lykkes på den sosiale arenaen (som får bekreftelse/anerkjennelse) fylles av en positiv emosjonell energi som fungerer som en handlingsmotiverende drivkraft i det fortsatte samspillet med andre. Dette er prosesser som også foregår i samspillet mellom elever i skolen. En spesiell type drivkraft utgjøres av individenes medfødte temperament, som delvis er påvirket av de sosiale

relasjonene til andre i nærmiljøet.

Temperament og relasjoner mellom elever

Barn har fra fødselen av en særegen måte å møte omgivelsene på. Denne reaksjonsmåten er barnets temperament, og omfatter blant annet grad av emosjonalitet, irritabilitet, aktivitetsnivå og reaksjon på forandringer (Tetzchner, 2012). Temperamentet virker inn på hvordan andre responderer overfor barnet, og hvordan barnet responderer overfor andre, og får derfor mye å si for det sosiale samspillet. Temperament kommer til uttrykk gjennom en reaksjonsmåte som er typisk for barnet. Temperamentet utvikler seg gjennom et samspill mellom gener og miljø. Et barn som har et høyt aktivitetsnivå, kan få dette ytterligere forhøyet hvis barnet opplever mye stress i omgivelsene, eller når barnets behov ikke blir forstått og tatt hensyn til. Når omgivelsene er i stand til å møte barnets behov, vil sårbarhet knyttet til temperament få liten betydning for barnets sosiale utvikling. Dette kalles "goodness of fit"-modellen (Chess & Thomas, 1999). Hvis denne tilpasningen mellom barnets behov og miljøet ikke finner sted, kan temperamentsmessig sårbarhet bidra til utvikling av sosiale vansker. For noen barn med et sårbart temperament vil skolen kunne være en krevende arena, blant annet fordi de her vil få mindre sosial støtte enn de er vant til hjemme og i barnehagen. Dette kan gjelde både barn med et utagerende reaksjonsmønster og barn med et tilbaketrukket reaksjonsmønster.

Temperament spiller en vesentlig rolle når sosiale relasjoner utvikles, også relasjoner mellom jevnaldrende. Ved å være oppmerksom på dette kan man i skolen bidra til å avdekke tidlig barn som risikerer å utvikle negative relasjoner til sine medelever, og bevisst jobbe med samspillet elevene imellom. Barn som har et såkalt lett temperament, vil som oftest fungere godt sosialt og utvikle positive relasjoner til jevnaldrende. Barn som har det som kalles et vanskelig temperament, det vil si barn som har et høyt aktivitetsnivå, er lette å distrahere og utviser mye negativ emosjonalitet, vil ofte streve med relasjoner til medelevene sine og behøve mye støtte i daglige situasjoner det det foregår samspill (Walker, Berthelsen & Irving, 2001). Dette er barn som lett blir avvist eller oversett av andre barn dersom de voksne ikke aktivt støtter opp under barn-barn-samspillet. Det ser særlig ut til å være et forhøyet aktivitetsnivå som bidrar til å skape vansker i relasjoner med jevnaldrende dersom barnet ikke får den sosiale støtten han eller hun trenger (Ma, 2006). Disse barna har vansker med å fungere i et gjensidig samspill med andre og havner lett i konflikt med jevnaldrende. Det kan føre til aktiv avvising og ekskludering, særlig fra prososiale elevers side. Dette er ofte elever som trenger å øve opp ferdigheter i å regulere egne følelser og egen atferd på hensiktsmessige måter.

Barn som har en tilbaketrukket væremåte, og som beskrives som stille, beskjedne, engstelige og så videre, vil også streve med relasjoner til andre barn. Disse barna vil i liten grad ta initiativ til lek, og kan lett bli oversett av medelevene (Tetzchner, 2012). Noen elever som oppleves som stille, tilbaketrukket, forsiktige og utenfor det vanlige fellesskapet med jevnaldrende, kan imidlertid være det man kaller "late bloomers". Disse elevene gjør det ofte bra på skolen, og får derfor mange mestringsopplevelser knyttet til det faglige, mens de – særlig på det sosiale området – kan oppfattes som spesielle av andre elever. Moffitt og

kollegaer (2002) fant at i en alder av 26 år fungerte mange av disse elevene svært positivt når det gjaldt både psykisk helse, familieliv, jobb og forventninger til framtiden. Studien deres indikerer at når elever har et tilbaketrukket temperament, bør læreren snakke med dem for å finne ut om de føler seg isolerte og ensomme, eller om de opplever at de har det bra. Det er stor forskjell på å være ekskludert av andre elever i skoletiden og det å ikke ha noen stor sosial interesse for fellesskapet med jevnaldrende.

Churchill (2003) fant i en studie at det er viktig at læreren og foreldrene er samstemte i oppfatningen av barnets temperament og behov for støtte, da det øker sjansen for at barn med et sårbart temperament får den hjelpen hun eller han faktisk trenger, og dermed lettere vil kunne fungere godt i det sosiale samspillet på skolen. Foreldresamarbeid bidrar til å fremme "goodness of fit" for disse barna ved at både hjem og skole møter barnets behov for sosial støtte på hensiktsmessige måter.

Sosial, faglig og emosjonell utvikling og læring

Det er en nær sammenheng mellom emosjonell, sosial og faglig utvikling. Den emosjonelle utviklingen, som er spesielt viktig i barnets første leveår, danner grunnlaget for den sosiale og kognitive utviklingen. Det som foregår av læring og utvikling på skolen, kan ikke forstås uavhengig av de erfaringene eleven har med seg fra hjemmet.

Sammenheng mellom hjem og skole

Barn som får dekket sine behov og opplever trygghet i samspillet med sine foreldre, vil lettere kunne inngå i positive sosiale relasjoner med både andre voksne og jevnaldrende (Bowlby, 2007). De vil også lettere kunne flytte energien sin over på utforskning og læring, nettopp fordi de er emosjonelt trygge. Gjennom trygg tilknytning til foreldrene etablerer barn det som kalles hensiktsmessige indre arbeidsmodeller for samspill, noe som vil lette den sosiale utviklingen deres. Indre arbeidsmodeller for samspill er som et mentalt kart og vil påvirke barnets væremåte og forventninger i møtet med andre mennesker. Det er funnet klare sammenhenger mellom foreldres positive oppdragelsespraksis og elevers prososiale atferd på skolen (Attili, Vermigli & Roazzi, 2010). Popularitet blant jevnaldrende i skolen ser ut til å være nært knyttet til mye varme og et lavt nivå av kritikk, devaluering og kontroll fra foreldrenes side i hjemmet. Et negativt samspill mellom foreldre og barn, derimot, viste seg å ha sammenheng med det å bli avvist av jevnaldrende på skolen.

Når barn begynner på skolen, har de med seg en tilknytningshistorie – først og fremst fra hjemmet, men også fra barnehagen. Det er funnet en nær sammenheng mellom trygg tilknytning til foreldrene og god sosial fungering i skolen (Miles & Stipek, 2006). Barn som ikke har fått dekket sine grunnleggende behov for emosjonell trygghet og har utviklet uhensiktsmessige indre arbeidsmodeller for samspill, kan være urolige, ha vansker i forbindelse med oppmerksomhet og utvise mye læringshemmende atferd i skolen (Moss & St-Laurent, 2001). Dette vil også gå ut over relasjonene til jevnaldrende. I møtet med nye voksne som inngår i positive relasjoner med barnet, kan det imidlertid utvikles nye og mer hensiktsmessige indre arbeidsmodeller for samspill, og barnets sosiale kompetanse kan fremmes (Bergin & Bergin, 2009). Lærere

kan på denne måten få stor betydning for barns sosiale utvikling. O'Connor og McCartney (2007) fant at elever som er emosjonelt utrygge når de begynner på skolen, men som inngår i en nær og positiv relasjon til læreren, fungerer langt bedre emosjonelt, sosialt og faglig enn elever som utvikler en utrygg relasjon også til læreren. Når barn har sosiale vansker på skolen, bør foreldrene trekkes inn i et samarbeid. Det kan hende det er behov for tiltak både hjemme og på skolen for å løse elevens vansker.

Skolen – mer enn fag

Faglig og sosial læring i skolen foregår ikke uavhengig av hverandre. Vi kan si at det for eleven i skolen finnes to arenaer å mestre – den faglige og den sosiale. Dette kan også betraktes som to mestrings- og kompetanseområder. Det sosiale fellesskapet mellom jevnaldrende kan ha både negativ og positiv innflytelse på skolefaglig læring. Hvis det etableres en elevkultur som støtter læring, og det er attraktivt å utføre skolearbeid, vil dette bidra positivt til faglig læring. Dette er godt dokumentert i forskning (Hattie, 2009). Vi ser også at det er en tendens i Norge til at elevene har bedre skolefaglige prestasjoner og sosial utvikling i skoler der fellesskapet står sterkt gjennom mye bruk av sammenholdt undervisning i stabile elevgrupper. Det er noe dårligere prestasjoner og større atferdsproblemer i skoler der fellesskapet er svakere fordi elevene har tilhørighet i mange ulike grupper i løpet av uka, og der de arbeider mye alene (Nordahl og Dobson, 2009).

Motsatt kan det utvikles elevkulturer der det er sosialt risikabelt å være flink på skolen. Da kan eleven bli definert ut av jevnalderfellesskapet ved hjelp av betegnelser som streber, nerd og lignende. I barne- og ungdomsalderen ser det ut til at gutter kan være mer rammet av dette enn jenter. Vennskap mellom gutter er mer basert på ferdigheter enn på personlige egenskaper, og det ser ut til at ferdigheter i fritidsaktiviteter er viktigere enn kunnskaper og ferdigheter på skolen (Arnesen, Ogden & Sørli, 2005).

I skolen eksisterer det en egen barne- og ungdomskultur som det er viktig å kjenne til for å forstå elevers handlinger i skolen. Denne kulturen representerer i noen grad andre verdier enn de som vektlegges i skolen (Øia, 1998). Dette innebærer også at elevenes deltakelse i og tilknytning til jevnalderfellesskapet har betydning for identiteten. Å oppleve seg selv som sosialt attraktiv vil gi positive erfaringer for utvikling av identitet, mens det å være ensom og sosialt isolert lett kan gi erfaringer som gjør at man ser på seg selv som en som står utenfor. Vi kan si at mestring på det sosiale området i skolen er viktig for både nåtid og framtid. Noe av det samme standpunktet gir foreldre uttrykk for i undersøkelser. De er mer bekymret når barna deres mislykkes sosialt, enn når barna har skolefaglige problemer (Nordahl, 2007).

Her er det viktig å understreke at den kompetansen man trenger for å delta i et sosialt fellesskap sammen med andre jevnaldrende, i noen grad kan læres. Sosial utvikling kan foregå gjennom hele barne- og ungdomstiden, og for enkelte kommer den positive endringen først i ung voksen alder (Moffitt et al., 2002). Det at sosiale ferdigheter kan endres, innebærer at barn og unges sosiale deltakelse i jevnalderfellesskapet kan og skal påvirkes av lærerne i skolen. Den sosiale læringen skal ikke overlates til barn og unge selv, de har ikke forutsetninger for å oppdra seg selv eller hverandre alene. Alle oppdragere har en forpliktelse til å følge med på hva som foregår mellom barn og unge, og de skal korrigere jevnaldermiljøet når dette utvikler seg i uheldige og avvikende retninger, noe som kan skje ved at noen

mobbes og støtes ut av fellesskapet, eller ved at det i ungdomsmiljøer blir attraktivt å vise negativ atferd. Som oftest vil det være nødvendig med et nært samarbeid mellom hjem og skole når slike vansker oppstår.

Skolen som sosial arena er imidlertid preget av at en del elever ikke lykkes særlig godt i dette sosiale fellesskapet. Avhengig av alderstrinn og type spørsmål svarer mellom 10 og 15 prosent av elevene at de opplever seg sosialt isolert i forhold til andre jevnaldrende (Sunnevåg og Aasen, 2010). Dette er elever som rapporterer at de føler seg ensomme, at de er alene i friminuttene, og at de er engstelige og deprimerte på skolen. Disse elevene må betraktes som sosialt isolerte når det gjelder fellesskapet med jevnaldrende. Funnene samsvarer i stor grad med elevundersøkelsen, der cirka 10–12 prosent av elevene på spørsmål om trivsel på skolen uttrykker at de trives litt, ikke noe særlig eller ikke i det hele tatt (Wendelborg, 2012). Selv om dårlig trivsel ikke er ensbetydende med sosial isolasjon, indikerer disse undersøkelsene at det store flertallet av elever trives og opplever sosiale deltakelse i norsk skole. Samtidig er det en betydelig andel elever som står utenfor fellesskapet og ikke trives så godt på skolen.

Denne sosiale isolasjonen er større jo eldre elevene blir (Sunnevåg og Aasen, 2010). Men selv på barnetrinnet er omfanget av dem som rapporterer om isolasjon, så stort at det i gjennomsnitt finnes flere sosialt isolerte elever i enhver klasse i norsk skole. Elever som selv opplever at de er ensomme og isolerte som barn, har forhøyet risiko for å utvikle alvorlig depresjon i tenårene (Qualter, Brown, Munn & Rotenberg, 2010). Det er mange elever som rapporterer at de opplever seg utenfor jevnaldersfellesskapet, uten at lærerne ser ut til å være klar over det. Lærere fanger vanligvis i liten grad opp elever med internaliserte vansker (angst og/eller depresjon) (Rudasill & Rimm-Kaufmann, 2009), noe som viser at sosial isolasjon og ensomhet er vanskelig å observere og fange opp. Mange elever vil videre gjøre ganske mye for å skjule at de er ensomme. Det er derfor særlig viktig at lærerne er oppmerksomme på hvordan elever har det i forhold til sine jevnaldrende på skolen, og det bør brukes flere tilnærminger enn tilfeldig observasjon i timer og friminutt. Sosiometri, det vil si at hver elev skriver navnet på de tre de helst vil være sammen med, kan være eksempel på et redskap som på kort tid gir viktig informasjon om sosiale relasjoner elevene imellom. Elevsamtaler og anonyme spørreskjemaundersøkelser kan også gi viktig informasjon. Å være ensom er en subjektiv og stressende opplevelse som bare eleven selv kan formidle. Ikke alle elever som virker sosialt isolerte, opplever seg selv som ensomme (Qualter, Brown, Munn & Rotenberg, 2010). Det er derfor svært viktig at lærerne har nær kontakt med alle elevene i klassen, slik at de raskt kan avdekke om det er elever som føler seg utenfor elevfellesskapet.

Fordi jenter blant annet skårer høyere på depresjon enn gutter (for eksempel Undheim & Sund, 2005), har det vært antatt at jenter er mer isolerte, ensomme og innadvendte enn guttene i skolen. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at en del gutter kan være ensomme selv om de er utagerende (Sørli & Nordahl, 1998). Den temperamentsfulle gutten som ofte slåss og er i konflikter på skolen, kan skjule mye ensomhet og sosial usikkerhet. For noen gutter kan det være slik at utagering bare er et symptom på sosial isolasjon. For å finne ut om en elev er ensom, må man snakke med eleven selv.

Den sosiale isolasjonen vil i utgangspunktet innebære en atferd som ikke plager medelever eller lærere

særlig mye. For de elevene som opplever ensomhet og utestenging fra det sosiale fellesskapet, for eksempel som en følge av gjentatte og ondsinnede krenkelser (mobbing), kan situasjonen imidlertid være svært belastende. Disse elevene mangler tilgang til jevnalderfellesskapet, som av elevene betraktes som det viktigste i skolen. De står i fare for å få en dårlig identitetsutvikling og en lav selvoppfatning og kan også framstå som sosialt usikre videre i livet.

Deltakelse, tilhørighet og vennskap

Ut fra sosiale betraktninger er ikke klasserommet bare et sted der det foregår undervisning og faglig læring. Det er også et sted der det foregår sosial samhandling mellom elevene, og denne sosiale samhandlingen kan lett komme i konflikt med lærernes undervisning. Strategier for å styrke sin sosiale posisjon i forhold til jevnaldrende er ikke nødvendigvis alltid i samsvar med lærernes forventninger til atferden i klasserommet.

Betydningen av jevnalderfellesskapet kommer klart fram når elever vurderer sin egen sosiale kompetanse på skolen (Nordahl, 2000). Sosial kompetanse i forhold til jevnaldrende framstår som noe annet og tilsynelatende mer vesentlig enn sosial kompetanse i forhold til lærere og andre voksne. Sentrale dimensjoner i elevenes vurderinger av sosial kompetanse er empati, aktiv deltagelse, initiativ og selvhevdelse i forhold til andre jevnaldrende. For elevene ser det ut til å være vesentlig å besitte en sosial kompetanse som gjør det mulig å etablere vennskap, og som kan bidra til at man som elev framstår som sosialt attraktiv for andre elever. På den sosiale arenaen i skolen er det vesentlig for elevene å ha en kompetanse som innebærer sosialt initiativ og utfoldelse. Samtidig finnes det også et sterkt konformitets- eller tilpasningskrav i forhold til jevnaldrende som elevene må ta hensyn til. For barn og unge er det viktig «å være en av dem» (Pedersen, 1998). «Å være en av dem» innebærer å ha tilhørighet i en gruppe av jevnaldrende der man har venner og opplever sosial deltagelse og interaksjon. Dette trenger ikke nødvendigvis være en stor gruppe. Det vil ofte være en subgruppe av et større fellesskap som for eksempel en klasse der en avgrenset gruppe elever etablerer et fellesskap. Denne subgruppen vil ofte ha bestemte verdsett, interesser, klesstil, musikksmak og lignende.

Jevnalderrelasjonen er kommunikativt kompleks, tvetydig og i utgangspunktet likeverdig. Ikke minst må relasjoner oppnås. I jevnalderrelasjonene foregår det i stor grad sosial læring og posisjonering. Potensielle konflikter kan være en form for sosial posisjonering, og de vil være komplekse å løse fordi det ikke eksisterer en automatisk ulikhet i posisjoner slik det gjør mellom voksne og barn. Selve kampen om sosial posisjon kan være kjernen i konflikten. Det er innenfor en slik ramme krenkelser må forstås. Ulike former for krenkelser kan ofte være en form for sosial strategi og posisjonering. Krenkelsene vil dermed heller ikke være enkle å stoppe, fordi forståelse av krenkelser krever evne og vilje til å analysere hva som kan være barn og unge sin hensikt med denne type handlinger. Krenkelser forstått som sosial interaksjon vil også være vanskelig for voksne å avdekke eller få oversikt over. Det er en kompleks kommunikasjon, og både den som utøver krenkelser, og den som er utsatt for krenkelser, kan ønske å holde dette skjult for voksne.

Læringsmiljø og relasjoner mellom elever

Relasjoner mellom elever er en avgjørende del av eller faktor i læringsmiljøet i skolen, og særlig den enkeltes elevs oppfattelse av dette læringsmiljøet. Læringsmiljø er et begrep som omfatter de faktorene som inngår i det miljøet elevene til enhver tid er en del av i skolen og klassen de går i. Dette miljøet er ikke bare viktig i seg selv, det er også vesentlig for både faglig og sosial utvikling og for læring (Hattie, 2009). De viktigste faktorene i læringsmiljøet er:

- klasseledelse og ledelse av undervisningsforløp
- relasjoner mellom elever og lærere
- relasjoner og kultur for læring blant elevene
- samarbeid mellom hjem og skole
- god ledelse og positiv skolekultur

Alle disse faktorene griper inn i hverandre og vil påvirke hverandre gjensidig og dermed også elevenes læring og utvikling innenfor både faglige, sosiale og personlige forhold. Området relasjoner mellom elever framstår som en svært viktig del av læringsmiljøet, særlig slik elevene opplever det. De interaksjonene som foregår her, og det fellesskapet som etableres, er avgjørende for hvordan elevene opplever skolen (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006).

I et elev- og lærerperspektiv kan skolen betraktes som «én skole – to verdener». Det sentrale i lærerens verden er undervisning, fag, tilpasning, kontroll, makt og læringsresultater. I elevens verden vil sentrale elementer være forholdet til jevnaldrende, sosiale strategier, vennskap, egne interesser, verdier, klesstil, musikk, sport med mer. Både for undervisningen og for læringen er det vesentlig at disse to verdenene griper mest mulig inn i hverandre. Om de ikke gjør det og læreren heller ikke har noen tanker om dette, står vi i fare for at skolen blir fremmedgjørende og mindre interessant for noen elever.

Arbeid med læringsmiljøet i skolen og en mer eksplisitt vektlegging av sosial kompetanse kan bidra til en bedre sosial og personlig utvikling for elevene. Kvaliteten på læringsmiljøet i skolen og i klassene har en klar sammenheng med hvordan de sosiale relasjonene mellom elevene er. Dette kan ha særlig stor betydning i dagens samfunn, der barn og unge tilbringer mer tid i pedagogiske institusjoner enn noensinne. Nesten alle går mange år i barnehagen og deretter fem dager i uken i en tiårig grunnskole. De fleste går også i skolefritidsordninger. Videre befinner 92 prosent av all ungdom mellom 16 og 18 år seg i videregående opplæring. Når pedagogiske institusjoner er en så stor del av barn og unges oppvekst, vil nødvendigvis jevnalderfellesskapet være av stor betydning for utviklingen og sosialiseringen deres. Derfor er konsekvensen av å stå utenfor dette fellesskapet i skolen større i dag enn tidligere.

I ulike undersøkelser der elevene vurderer sin egen skolesituasjon, framstår det sosiale som svært viktig (Frønes, 2005; Bjerrum Nielsen, 2009; Nordahl, 2010). Skolen er for elevene en arena der det kontinuerlig foregår et sosialt spill der det kjempes om sosial attraktivitet og vennskap. På denne sosiale arenaen vil elevers handlinger, personlige karakteristika og sosiale evner i stor grad være preget av sosial belønning

eller godkjenning fra jevnaldrende. Slik blir vennskap og sosial deltakelse viktig for både utvikling og læring. Samtidig vil fravær av vennskap og sosial deltakelse være sterkt belastende i hverdagen og en risikofaktor i utviklingsløpet. Sosial deltakelse eller fravær av dette er like viktig for alle grupper av elever i skolen. Begrepet kan videre gi en forståelse av hvordan vennskap realiseres i andre etniske grupper enn majoritetsgruppen (Fandrem, 2012).

Det sosiale elementet i skolen kan knyttes til at de jevnaldrende har en helt fundamental plass i sosialiseringprosessen for barn og unge (Frønes, 2006). I ungdomsalderen defineres de signifikante andre i stor grad som jevnaldrende, og det har konsekvenser for skolen. Dette vises blant annet i James Colemans klassiske arbeid *Adolescent Society* (1962), der det nettopp fokuseres på jevnaldremiljøets betydning i skolen. Her blir det påvist at sosial attraktivitet blant jevnaldrende i liten grad er knyttet til å tilfredsstille skolens verdsett i form av å få gode karakterer. Attraktivitet og vellykkethet på denne arenaen ser ut til i større grad å være knyttet til verdier og interesser i selve ungdomskulturen.

Lærer–elev-relasjonen og elev–elev-relasjoner

Kvaliteten på klassen som sosialt system legger premisser for elevenes utvikling og læring, både sosialt og faglig. Et av de mest sentrale elementene i dette sosiale systemet er samspillet mellom lærer og elev (Luckner & Pianta, 2011). Det er læreren som har ansvar for at klassen fungerer positivt, blant annet gjennom sine egne relasjoner til elevene og ved å regulere samspillet elevene imellom. For at elevene skal behandle hverandre med respekt og velvilje, er det en forutsetning at læreren alltid er høflig, vennlig og respektfull i sin omgang med elevgruppen og enkeltelever, også i konfliktsituasjoner. I rollen som profesjonell er det læreren som har mest makt i klassen, noe som innebærer at det kan stilles særlige krav til lærerens væremåte overfor elevene. Læreren er videre en svært viktig rollemodell når det gjelder sosial samhandling i skolen. Elevene merker seg hvordan læreren forholder seg til ulike elever, og vil bruke dette som en referanse for hvordan de selv kan tillate seg å oppføre seg overfor hverandre. Det er for eksempel funnet at hvis en lærer har en negativ, avisende eller ignorerende væremåte overfor en elev, kan det bidra til at de andre elevene avviser den samme eleven (Hughes, Cavell & Willson, 2001). Lærere som er respektfulle og inkluderende i sin omgang med elevene, vil legge et godt grunnlag for positivt samspill også elevene imellom.

Gode relasjoner mellom læreren og elevene spiller en vesentlig rolle både for hvordan elevene fungerer sosialt, og for læring i skolen (Hughes & Chen, 2011). Elever som etablerer positive relasjoner til lærerne sine, er både mer aktive i klassen og bedre likt av de andre elevene enn elever som i mindre grad har et positivt samspill med læreren. Én grunn til at samspillet mellom lærer og elev fungerer mindre bra, kan være at læreren irriterer seg over elever som er uengasjert i skolearbeidet og/eller forstyrrer i timene. Det ser også ut til at det er slike elever som fortrinnsvis blir gjenstand for krenkelser fra lærernes side (Delfabbro et al., 2006). Når læreren har en negativ relasjon til en elev, viser observasjonsstudier at læreren oftere uttrykker negative følelser i samspillet med denne eleven enn med andre elever (Stuhlman & Pianta, 2001). Nedsettende kommentarer til en elev fra lærerens side har tydelig sammenheng med at andre

elever vurderer eleven negativt og videre oppgir at de oppfatter eleven som vanskelig å samarbeide med (White & Kistner, 1992; Hughes, Cavell & Willson, 2001). Dette kan også gå ut over elevens faglige utvikling ved at hun eller han ikke blir trukket med i gruppearbeid og lignende av de andre elevene. Mercer og DeRosier (2010) fant at det er stort samsvar mellom hvilke elever en lærer selv oppgir at hun eller han liker, og hvem elevene tror læreren liker. De fant også at elever i større grad avviser medelever som de tror ikke blir likt av læreren. Læreren har gjennom sin væremåte vist at det er "tillatt" ikke å like denne eleven. Man skal derfor være svært oppmerksom på negative relasjoner mellom lærer og elev, da disse kan få en rekke negative konsekvenser for eleven, blant annet negative relasjoner til jevnaldrende.

Elever som har atferdsvansker, har gjerne et høyt konfliktnivå i sin relasjon til læreren samtidig som de er dårligst likt av de andre elevene i klassen. Hughes, Cavell og Willson (2001) fant imidlertid at elever som hadde mye negativ atferd, men som på tross av det hadde en positiv relasjon til læreren, var langt bedre likt av de andre elevene enn elever med like mye negativ atferd og en negativ relasjon til læreren. Det synes altså som om lærer–elev-relasjonen betyr mer for sosialt samspill med andre elever enn det faktiske nivået av negativ atferd hos eleven.

Elever med internaliserte vansker (angst og/eller depresjon) synes å ha en tendens til å bli "usynlige" for lærerne sine (Drugli, Klöckner & Larsson, 2012; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Dette er elever som også strever med å bli inkludert i relasjoner med jevnaldrende (Tetzchner, 2012). I intervju oppgir lærere at de opplever det som vanskelig å etablere nære relasjoner til elever som er stille og tilbaketrukket. Disse elevene tar sjelden kontakt, og lærerne opplever ofte at de avviser positive tilnærmelser fra lærernes side. I en travel hverdag vil de derfor lett kunne bli oversett (Drugli, 2012). For at positive relasjoner skal utvikle seg, er det en forutsetning at det er en viss frekvens av positiv kontakt mellom partene. Når elevene ser at læreren overser en bestemt elev, øker dette sjansen for at eleven også får problemer med jevnalderrelasjonene (Luckner & Pianta, 2011). Læreren har ved sin atferd legitimert at dette ikke er en attraktiv elev.

Den nære sammenhengen mellom kvalitet på lærer–elev-relasjonen og relasjoner elevene imellom innebærer at hvis en elev strever med å bli inkludert i fellesskapet med jevnaldrende, bør man ikke bare fokusere på det som foregår i elevgruppen, men også på hvordan lærerne forholder seg til elevene. Lærere etablerer en sosial atmosfære i klassen ved sin væremåte overfor elevene, både individuelt og på gruppenivå. I tillegg har læreren mulighet til å legge til rette for positiv sosial omgang elevene imellom, blant annet gjennom klasseledelse og ved å jobbe bevisst med å fremme elevenes sosiale ferdigheter (Farmer, Lines & Hamm, 2011). Ved å endre på samspillet mellom lærer og elev kan man også legge til rette for en endring av samspillet elevene imellom. Ved å øke sin egen positive kontakt med en elev som strever med relasjoner til både lærer og medelever, kan læreren bidra til at eleven blir oppfattet mer positivt av de andre elevene (Hughes, Cavell & Willson, 2001).

Mobbing og krenkelser

Positive sosiale relasjoner elevene imellom fører til trivsel og utvikling og er en svært viktig

beskyttelsesfaktor i barn og unges liv (Masten, 2007). Når disse relasjonene blir negative, for eksempel ved at det foregår krenkelser og mobbing i elevgruppen, vil de derimot utgjøre en stor risiko for psykiske vansker, redusert læringsutbytte og et negativt utviklingsløp.

Forskingsfunnetts syn på mobbeproblematikken har utviklet seg i løpet av de siste tiårene. Fra en forholdsvis ensidig vekt på individuelle kjennetegn blant elever som er direkte involvert i mobbing, har perspektivet blitt utvidet ved å inkludere gruppedynamikken, den sosiale konteksten der mobbingen finner sted, og så videre. Denne utviklingen har ført til en økt bevissthet om hvor kompleks mobbephenomenet er. På denne bakgrunnen har forskere i den senere tid understreket viktigheten av å forstå hvordan faktorer i individet, på gruppenivå, i nærmiljøet og på mer overordnede nivåer henger sammen og derved bidrar til mobbeproblematikken (se for eksempel Hong & Garbarino, 2012; Hong & Espelage, 2012; Lee, 2011; Barboza et al., 2009; Espelage & Swearer, 2003). Teksten i dette avsnittet fokuserer på relasjoner i skolen, og gir eksempler på forskning som har bidratt til å øke forståelsen av hvorfor elever mobber, krenker eller oppfører seg dårlig mot hverandre, samt hvilke konsekvenser dette har for de utsatte elevenes velbefinnende og sosiale bånd. På slutten av avsnittet blir spørsmålet om skolepersonale som krenker eller mobber elever, belyst.

Forskningen om mobbing har som sagt først og fremst vært drevet med utgangspunkt i et individualpsykologisk perspektiv, der påvirkningen fra pioneren Olweus har vært betydelig. I dette perspektivet betraktes mobbing som et uttrykk for aggressiv atferd. Årsakene føres tilbake til personlighetstrekk og atferdsmønstre hos individer, samtidig som miljøfaktorer forsterker eller motvirker omfanget av problemet. Mobbeofferets usikre framtoning (passivt offer) eller irriterende væremåte (provoserende offer) utløser mobberens aggressive tilbøyeligheter (Olweus, 1994, 1979; Olweus, Limber & Mihalic, 2000). Denne individualiseringen av problemet har gjort det mulig å identifisere elever i risikozonen og plassere dem i typiske offer- og utøverkategorier som har blitt ansett som relativt stabile.

Etter hvert som feltet har utviklet seg, har forskerne utvidet problematikken (se for eksempel Juvonen & Graham, 2001). En styrende tanke har vært at mobbing som fenomen ikke kan forstås uten å ta hensyn til gruppeprosesser eller klimaet ved skolen. Når det gjelder gruppeprosesser, forsterkes mobberens status og maktposisjon av de sosiale belønningene mobberen oppnår gjennom gruppedynamikken hos de "omkringstående", for eksempel gjennom oppmuntrende tilrop fra "heiagjenger" og hjelp fra "medløpere" (Salmivalli et al., 1996). Hva skolens klima angår, synes mobbeproblematikken delvis å ha sammenheng med elevenes opplevelse av stress på skolen (Konishi & Hymel, 2009), spesielt når det gjelder indirekte mobbing, der elever for eksempel stenger ute, ignorerer eller kaller andre med økenavn. Denne typen mobbing ser ut til å være mest utbredt der utøverne er frustrert over å føle seg stresset på skolen, for eksempel som følge av dårlige resultater, klassekamerater som erter dem for deres dårlige skoleprestasjoner, og urettferdige lærere som irettesetter dem uten å høre på dem først (Taki, 2001, 2003). Støtte fra lærere, venner og familie kan fungere som en buffer ved at mobberne føler seg mindre frustrert og dermed kan håndtere opplevelsen av stress på en bedre måte.

I et skoleklima der nulltoleranse for mobbing ikke har lyktes i å få fotfeste, utgjør skoleplikten et problem

for utsatte elever. Grunnskolen kan beskrives som bestående av to parallelle systemer: ett administrativt og ett sosialt (Eriksson et al., 2002). Det administrative systemet er regulert av bestemte juridiske rom, deriblant skoleplikten, som for elevenes vedkommende innebærer et krav om obligatorisk tilstedeværelse. Parallelt med den formelle virksomheten deler aktørene seg selv inn i uformelle grupperinger. For elever som blir ekskludert fra det sosiale systemet, eller som utsettes for andre typer krenkelser, er det naturligvis uheldig at det administrative systemet "tvinger" dem til å forbli i et miljø der de risikerer å bli utsatt for stadige krenkelser.

Vi har tidligere nevnt at typiske offer- og utøverkategorier har blitt ansett som relativt stabile. Mer presist innebærer det "at mobbere eller mobbeofre med stor sannsynlighet kommer til å fortsette i de samme 'rollene' over lang tid dersom det ikke gjøres systematiske anstrengelser for å forandre situasjonen" (Olweus, 2007:61). Hvor stabile er disse rollene? Det finnes forskning som antyder at mobbing er et mer dynamisk fenomen enn man tidligere har trodd (Taki, 2001, 2003; Kochenderfer, & Ladd, 1996; Skolverket, 2011). I den sistnevnte studien (Skolverket, 2011) viste data på gruppenivå at cirka 8 prosent av elevene ble mobbet ved ulike målepunkter med omtrent ett og et halvt års mellomrom. Dette resultatet kan lett gi et feilaktig bilde av at andelen mobbede ligger på dette nivået. Individdata viste nemlig at andelen elever som ble mobbet over tid, utgjorde 1,5 prosent. Mellom 4 og 5 prosent av de elevene som ble mobbet i den første målingen, ble ikke lenger mobbet i den andre målingen. Derimot hadde 4 til 5 prosent "nye ofre" kommet til ved den andre målingen – disse ble altså ikke mobbet ved den første målingen. Det at elever går "inn og ut" av offerkategorien, kan forstås som et uttrykk for elevenes måte å forholde seg til hverandre på. Wrethander (2007), som har gjort nærmere observasjonsstudier av dette, beskriver elevenes relasjonsarbeid som et stadig pågående "arbeid som i stor grad handler om å ordne det sosiale livet på skolen og skape og opprettholde en vennekultur" (Wrethander, 2007, s. 109). Når relasjonsarbeidet har til hensikt å bevare sosiale bånd, kan andre bli utelukket. Et illustrerende eksempel på dette er følgende:

Fire jenter – Lina, Caroline, Sanna og Nelly – sitter i garderoben og venter på at gymnastikktimen skal begynne. Lina, som er ny i klassen, hadde etablert et "bestevenninneforhold" til Caroline og Sanna i begynnelsen av semesteret. Før gymtimene pleier trioene alltid å avtale hvem som skal være sammen i de ulike øvelsene i timen, siden øvelsene oftest er basert på parkonstellasjoner. En dag forteller Sanna at hun har fått flere forslag fra andre: "Jeg må snart lage en plan, siden alle vil være sammen med meg på gymmen ... jeg bestemmer at fra og med nå skal jeg være sammen med alle på gymmen." (Wrethander, 2007, s. 112). Denne opplysningen fra den populære Sanna blir møtt med protester fra Caroline: "Det kan du vel ikke. Vi tre kan jo være med etter tur." (ibid.). Hun foreslår i stedet at de to og Lina kan være sammen etter tur når det er aktuelt med parøvelser. Ingen av "bestevenninnene" tenker på å spørre Nelly, som sitter ved siden av dem, om hun vil være med og danne like par. Nelly blir ikke invitert – hun utelukkes. Intensjonen bak denne typen handlinger trenger derfor ikke nødvendigvis være å ekskludere en bestemt person, de kan derimot – som eksemplet illustrerer – være av innelukkende karakter, det vil si å opprettholde sosiale relasjoner. Dette motsier likevel ikke at effekten er den samme som for dem som utelukkes, uavhengig av intensjonen bak. Nelly kan godt ha følt seg krenket.

Handlinger av den typen som er beskrevet ovenfor, fanges ikke opp av vedtatte definisjoner av mobbing.

Tradisjonelt blir begrepet mobbing knyttet til regelmessige og ondsinnede ord eller handlinger som krenker eller påfører en annen person ubehag. Dette er en relativt avgrenset definisjon fordi krenkelser som ikke er regelmessige eller ondsinnede, her ikke blir betraktet som noe problematisk for den enkelte elev. Vi bruker derfor også begrepet krenkelser for å uttrykke at også ord og handlinger som ikke er regelmessige eller ondsinnede, kan oppleves sterkt krenkende for den eleven som blir utsatt for det.

Det finnes elever som med forsett angriper andre, men det finnes altså også andre grunner til at elever oppfører seg dårlig mot hverandre, og som bidrar til å forklare hvorfor noen elever snarere er periodevis enn permanent utsatt. I begge tilfeller blir den utsatte eleven påvirket mer eller mindre negativt, og i begge tilfellene blir de negative handlingene utført innenfor et system der elevene er forpliktet til å være til stede, og som i høy grad er preget av dominans og underordning.

Dominans og underordning i et statushierarki

Mobbeatferd blir mange ganger brukt som en strategi for å innlede et dominansforhold i uformelle grupperinger. Gradvis erstattes denne strategien med prososiale strategier som befester posisjonene i elevenes statushierarki, det vil si med handlinger som er preget av blant annet lydhørhet og empati for andre. Lengst oppe i hierarkiet finner vi de populære elevene og deres tilhengere (Collins, 2008). Personer som bruker aggressivitet på en instrumentell måte for å "få det som de vil", blir gjerne betraktet som populære. Disse *populære/dominante* personene er konkurranseorienterte og dominerende, og utnytter først og fremst sin evne til aggressivitet til å bestemme hvem som skal få være sammen med dem, som blir de som er villige til å omgås med dem ut fra en underordnet posisjon (de *selskapelige/vennlige*). De *aggressive/dominante* (det vil si mobberne) befinner seg i statushierarkiets mellomsjikt, og inngår som regel ikke i de nettverkene som blir etablert i toppsjiktet. Mobberne, som tar for seg ved hjelp av en aggressiv kamptatferd, skaper sine egne nettverk, ikke sjelden med følge av de *engstelige/dominerte* (det vil si passive mobbeofre). En grunn til at mobbeofrene ikke søker mot de populære nettverk, kan være at konkurransen om å få være med i disse kretsene er altfor sterk. Resultatet blir at de eneste sosiale kontaktflatene som gjenstår, er de med andre ofre og *aggressive/dominante* personer. Men dette gjelder ikke generelt. Samtidig som visse ofre gjør alt for å unngå sine plageånd, trekkes andre til deres nettverk: "Men mitt høyeste ønske var å være sammen med dem som mobber. De som styrer og regjerer og har makten. Hvis man får lov til det, da blir det bra, da tror man at det ordner seg." (tidligere offer, i Damber & Nilsson, 2007, s. 15). Legg merke til at det ikke nødvendigvis er aggressive/dominante personer (mobbere) det vises til i sitatet, det kan like gjerne være populære/dominante elever som er dyktige til å manipulere andre for å oppnå egne mål i mellommenneskelige situasjoner (jf. holdningen "machiavellisme", Sutton & Keogh, 2000). De *aggressive/dominerte* (det vil si provoserende mobbeofre) er de minst populære. I tillegg til disse mer stabile aktørkategoriene finnes det en relativt stor gruppe med atferdsprofiler som beskrives som henholdsvis *de fluktuerende* og *de isolerte* (Collins, 2008). De førstnevnte kan i perioder innta alle aktørkategoriene, og deres nettverk består ofte av mobbere. De sistnevnte er ikke-selskapelige, ikke-aggressive, ikke-unntvillende og inngår ikke i noe nettverk.

Nettverkskontaktene blant de aggressive/dominerte (provoserende mobbeofre) er svake, ikke minst fordi

de nekter å være permanente ofre og iblant derfor selv slåss, sparker og knuffer. Aggressiviteten deres er en følge av en opprørt sinnstilstand, som også ser ut til å forsterke deres allerede lave status. Kjernen i lav status er den ufullstendige sosialiteten, å ikke duge som selskap. Statussystemet er basert på å ha det gøy, på å være "where the action is". Gjennom hele statushierarkiet, fra toppen til bunnen, pågår det handlinger der samhørigheten i gruppen er basert på å kritisere andre for deres påkledning og smak, ha det moro på andres bekostning, fortelle pinlige historier om andre ("har dere hørt at ..."), bruke ryktespredning for å redusere andres tiltrekningskraft, og så videre. Hvem som blir gjenstand for slike handlinger, avhenger i stor grad av hvilken rang de har, det vil si hvem de omgås, og hvem de ikke omgås.

Interaksjonsritualer

Teorien om interaksjonsritualer (Collins, 2004, 2008) kan bidra til en økt forståelse av hvordan elever opprettholder makt og status gjennom *et uavbrutt samspill av dominans og underordning (mobbing)*, og av hvilke konsekvenser dette har for de involverte partene.

For å aktivere et ritual kreves det at én eller flere elever utsetter en annen for krenkelser foran et publikum ("face-to-face"), der aktørene har en oppfatning om hvem som (ikke) deltar/bevitner hendelsen ("barrier to outsiders"), og som derved opplever den hatske stemningen ("common emotional mood") som inntreer når oppmerksomheten ("focus of attention") rettes mot offeret som blir angrepet verbalt, fysisk eller gjennom relasjonsødeleggende handlinger. Den hatske atmosfæren oppleves av alle, også av dem som ikke føler seg komfortable i situasjonen. Noen i publikum prøver å bistå den utsatte ved å oppfordre angriperne til å "holde opp", andre gjør ingenting, delvis av frykt for å bli utsatt for det samme. Ytterligere andre forsterker eller intensiverer den hatske stemningen ved å heie på mobberne ("collective effervescence"), som derved blir fylt av følelser av for eksempel styrke, entusiasme, selvtillit ("emotional energy") – som igjen fungerer som et insitament til å gjenta angrepene. Gruppesymboler av ulike typer, for eksempel felles kleskoder, interesser og holdninger, fungerer som "hellige gjenstander" som blir forsvart mot alle som ikke respekterer dem. Nedverdiggende økenavn, typiske gester og personlige egenskaper hos utsatte elever fungerer også som redskaper for elevenes relasjonsarbeid (jf. Wrethander, 2007), eller mer presist som symboler som benyttes for å bevare samhørigheten innenfor den egne gruppen ("symbols of social relationships" / "sacred objects"). Følelsen av å tilhøre en gruppe gjør aktørene villige og kapable til å forsvare gruppen mot alt som truer samholdet ("standards of morality"). I en kultur/sammenheng preget av negative holdninger mot for eksempel homofile er det ikke utenkelig at mobberne angriper "den avvikende" under påskudd av at deres handlinger er basert på gjeldende moral. Krenkende handlinger genererer positiv emosjonell energi og samhørighet blant utøverne og deres allierte ("group solidarity"), og ved å bli gjentatt holder de liv i de sosiale båndene. Utsatte elever tømmes for positiv energi. Mangelen på gruppetilhørighet tærer på kreftene, i stedet genereres det negativ emosjonell energi, som skam og depresjon, på individnivå.

Skam og sosiale bånd

Tap av tillit, samt psykosomatiske og psykiske plager, for eksempel depresjon, blir ofte framholdt som de mest sentrale virkningene av mobbing (Due et al., 2005; Ttofi, Farrington, Lösel & Loeber, 2011; Hawker &

Boulton, 2000; Turner, Finkelhor & Ormrod, 2010; Pranjic & Bajraktarevic, 2010). Det som utløser dårlig selvfølelse, angst og depresjoner, kan blant annet tilbakeføres til skam og skamrelaterte følelser, som for eksempel det å føle seg verdiløs, dum og hjelpeløs. Slike følelser påvirker individets evne til å etablere og opprettholde sosiale relasjoner, for eksempel er det påvist at kombinasjonen av lav selvfølelse og ensomhet er signifikant mer framtrødende blant stabile mobbeofre enn blant tidligere ofre (Juvonen et al., 2000). Dette indikerer at individets opplevelse av seg selv er nært knyttet til dets sosiale relasjoner. I relasjonsarbeidet har en følelse av henholdsvis stolthet og skam stor betydning, den gir en indikasjon på kvaliteten på individets sosiale bånd (Scheff, 1997). Stabile sosiale bånd er assosiert med gjensidig fortrolighet og tillit. Følelsen av skam signaliserer på den andre siden en trussel mot disse båndene. Skamfølelse har en tendens til å bryte ned tilliten til andre mennesker, siden de som er fylt av skam, ikke orker å opprettholde båndene til andre i lengden, samtidig som de er redde for å etablere nye relasjoner.

Skammen, som innbefatter selvet i relasjon til andre, er på denne måten destruktiv for individets selvoppfattelse og sosiale relasjoner (Scheff, 1997, 2000; Retzinger, 1991; Lewis, 1971). Disse forfatterne skiller mellom erkjent ("acknowledged shame") og ikke erkjent skam ("unacknowledged"). Når skammen erkjennes, er den lettere å bearbeide, og behøver derfor ikke å få så alvorlige konsekvenser. Den ikke erkjente skammen kan derimot føre med seg alvorlige psykiske og sosiale konsekvenser. Ved ikke erkjent skam forsøker individet å fornekte den smerten det innebærer å føle seg utilstrekkelig. Siden skolebarn/-ungdommer kan bli utsatt for krenkelser over lang tid, kan det være vanskelig å opprettholde et forsvar gjennom fornektelse; de blir stadig minnet om sin underlegenhet og utilstrekkelighet – om å være en person som andre ikke trenger å ta alvorlig – og de har derfor vansker med å skyve fra seg følelsen av at det er noe galt med dem som individer. Elever har også små muligheter for å trekke seg unna skolemiljøet, siden det finnes en sterk sosial tvang til å være til stede. Til tross for dette er det mange som ser på skulking som en strategi for å unnsnippe skammen (Lindberg & Johansson, 2008). Noen elever velger å skulke i stedet for å fortelle om sin situasjon til voksne på skolen, siden dette ville innebære å tilstå overfor andre at de ikke er ønsket i det sosiale fellesskapet (Lindberg, 2007). Skammen over ikke å være god nok, sammen med frykten for represalier, kan på denne måten forklare hvorfor noen elever velger ikke å fortelle omgivelsene om situasjonen de er i. En annen grunn kan være at elever har blitt utsatt for krenkelser fra skolepersonalets side.

Skolepersonale som krenker elever

Forskningen om mobbing i skolen har i liten grad rettet oppmerksomheten mot lærere og annet skolepersonale som oppfører seg krenkende mot elever. En vesentlig forskjell mellom elevers mobbing av hverandre på den ene siden og lærere som krenker/mobber elever, på den andre består i at lærerne befinner seg i en maktposisjon overfor elevene. Her er det snakk om et asymmetrisk maktforhold (jf. Olweus' definisjon av mobbing, Olweus, Limber & Mihalic, 2000), som til forskjell fra ulike maktposisjoner mellom elever er institusjonelt fastlagt (se Chan, 2009).

I 2012 rapporterte 3 prosent av alle norske elever fra 5. klasse til og med Vg3 at de hadde blitt mobbet av lærere to–tre ganger i måneden eller oftere. I 2008 og 2009 var denne andelen henholdsvis 3,5 og 3,4

prosent (Wendelborg, 2012), mens den tilsvarende andelen i Sverige var på drøyt 1 prosent (basert på drøyt 8000 elever på klassetrinnene 4–9, Skolverket, 2011). Disse tallene er betydelig lavere enn i sammenlignbare studier publisert på 2000-tallet (se for eksempel Benbenishty, Zeira & Astor, 2002a, 2002b; Twemlow et al., 2006; Delfabbro et al., 2006). Det at tallene varierer i ulike studier, skyldes i stor grad de metodene forskerne bruker for å måle mobbing, utvalgsprosedyren, om respondentene er elever eller skolepersonale, med mer.

Som regel utøver lærerne makten sin på en kompetent måte. Dette er imidlertid ikke til hinder for at det kan oppstå situasjoner som utfordrer lærernes profesjonelle atferd i en slik grad at elevene føler seg krenket. Forholdsvis mange lærere synes også å være seg bevisst at deres handlinger overfor elever kan oppfattes som krenkelser/mobbing av elevene selv (Terry, 1998). Dette ser ut til å være tilfellet i det følgende eksemplet, der elever forteller hva lærere og annet skolepersonale har sagt til dem. Eksemplet er basert på svar fra elever som er klassifisert som krenkede eller mobbede (utsatt for gjentatte krenkelser), på spørsmålet: *Hvis det har skjedd, hva sa han eller hun?* (Flygare & Johansson, 2013).

- "At jeg har en meitemark i hjernen, at jeg er dum og ikke kan tenke" (klasselærer).
- "Hold kjeft, din ungejævel!" (annet skolepersonale).
- "Du kommer aldri til å bli noe, så dum som du er" (annen lærer).
- "Idiot, latsabb, kom deg vekk, osv." (annet skolepersonale).
- "Lo av meg og sa at jeg tenkte feil, at jeg var dum og hørte dårlig" (klasselærer).
- "At man skal holde kjeft, og at man er dårlig til ting, og man er verdiløs" (klasselærer).
- "Du tegner stygge bilder" (annen lærer).
- "Det var en jævlig stygg genser du har på deg!" (annet skolepersonale).

Det er verdt å merke seg at 60 prosent av de mobbede elevene, som gjentatte ganger var blitt utsatt for verbale ufinheter fra en klasselærer eller en annen lærer, rapporterer at de ble utsatt for dette i klasserommet med andre elever til stede. En velvillig tolkning av dette kan være at enkelte lærere ikke har klart for seg hvilke negative konsekvenser atferden deres kan ha for elevenes sosiale og personlige utvikling. Vi kan heller ikke se bort fra risikoen for at krenkende handlinger fra skolepersonalets side skaper forutsetninger for at elevene kan oppføre seg dårlig mot de samme elevene.

Den ulike maktrelasjonen mellom elever og lærere kompliserer elevenes muligheter til å være i fred for lærere som oppfører seg krenkende mot dem (Whitted & Dupper, 2008; Hyman & Perone, 1998). Elever som har blitt utsatt for slikt fra skolepersonalets side, synes i tillegg at dette er vanskelig å fortelle om til andre voksne på skolen, blant annet fordi slike misforhold iblant blir ignorert eller trukket i tvil av personalet (Shakeshaft, 2004). Det ser videre ut til å være slik at i hvert fall enkelte i personalgruppen er klar over at noen kolleger oppfører seg krenkende mot elever på skoler der slike misforhold forekommer (Twemlow et al., 2006). Å ta åpent stilling mot kolleger som oppfører seg uakseptabelt, er imidlertid ingen lett oppgave, spesielt ikke dersom skoleledelsen er uvillig til å ta tak i personale som krenker elever – en uvilje som synes å være sterkere dersom det personalet som krenker elever, er veletablerte og/eller har en

autoritetsposisjon på skolen (Twemlow et al., 2006; McEvoy, 2005). En måte å ta tak i problemet på er å opprette spesielle rutiner for å kartlegge, håndtere og forebygge situasjoner der lærere krenker elever (Zerillo & Osterman, 2011). Mangelen på slike formelle rutiner bidrar til at skolepersonale som kjenner til at kolleger krenker elever, avstår fra å konfrontere dem (McEvoy, 2005).

Hvordan fremme sosial og emosjonell læring i skolen?

Det er en nær sammenheng mellom elevers emosjonelle og sosiale fungering og deres læringsprosess, derfor kan skolen ved å legge til rette for sosial og emosjonell læring i elevgruppen også skape et godt grunnlag for læring (Taylor & Dymnicki, 2007).

Lærere har et stort ansvar for å lede klassen som en sosial kontekst der det fremmes positiv atferd og positive relasjoner i elevgruppen. Ifølge Farmer, Lines og Hamm (2011) er det særlig viktig at læreren påvirker samspillet mellom elever på en positiv måte ved å

- fremme gode relasjoner mellom lærer og elev
- fremme et generelt positivt, støttende og produktivt klima i klassen/gruppen
- tilegne seg og anvende kunnskap om hva sosiale prosesser betyr for undervisning og atferdsregulering
- fremme og støtte sosial læring i skolehverdagen tilpasset elevenes behov

Elias og Schwab (2004) skriver at sosial og emosjonell læring vil innebære følgende:

- Skolens regler er basert på prososiale verdier og normer.
- I skolehverdagen legges det vekt på
 - ◊ positiv atferd
 - ◊ å gjenkjenne egne og andres følelser
 - ◊ selvkontroll
 - ◊ å ta ansvar for egne handlinger
 - ◊ empati
 - ◊ respekt
 - ◊ samarbeidsatferd
 - ◊ sosial problemløsning
 - ◊ å ta andres perspektiv og se seg selv i samspill med andre

- Foreldresamarbeid anses som viktig.

Sosial og emosjonell læring i skolen har ifølge Elias og Schwab (2004) nær sammenheng med god klasseledelse og gode lærer–elev-relasjoner. Gjennom samspillet med klassen vil læreren kunne fremme elevenes bevissthet og kapasitet når det gjelder å regulere egne følelser og atferd, samt øke deres motivasjon for å utøve en ansvarlig og prososial atferd.

Vektlegging av sosial og emosjonell læring vil være av stor betydning for relasjonene elevene imellom. Mange elever som strever sosialt, har vansker på de områdene som er beskrevet over. Lærere som har jobbet målrettet med sosial og emosjonell læring i klassen, rapporterer om gevinst på både det sosiale og det faglige området (CPPRG, 2010). I denne studien fant de at guttene hadde særlig nytte av denne tilnærmingen. En metaanalyse viser at skolebaserte program med vekt på sosial og emosjonell læring har god effekt for elevene på en rekke områder, som økt prososial atferd, økt opplevelse av tilhørighet til skolen, bedre faglige resultat og redusert negativ atferd (Durlak & Weissberg, 2005).

Oppsummering

For elevene er skolen svært sentral også som sosial arena. Kvaliteten på relasjoner elevene imellom vil for mange være helt avgjørende for om de har det bra på skolen eller ikke. Dette vil videre få betydning for deres faglige utvikling (Taylor & Dymnicki, 2007). Positive elevrelasjoner er nært knyttet til et generelt positivt læringsmiljø (Hattie, 2009).

Elever med god sosial kompetanse vil gjerne etablere gode relasjoner med lærerne sine og bli inkludert i prososiale vennemiljø, noe som vil bidra til en ytterligere positiv utvikling på både kort og lang sikt (Masten & Tellegen, 2012). Sosial kompetanse fungerer videre som en beskyttelsesfaktor for elever som lever med ulike former for risiko, for eksempel vanskelige hjemmeforhold, faglige vansker eller atferdsvansker. Det å ha gode vennerelasjoner til medelever kan fremme resilience, det vil si evne til å klare seg trass i problemer, hos disse elevene og føre til at de på tross av å være eksponert for risiko utvikler seg bra (Masten, 2007).

Noen elever har større risiko enn andre for ikke å bli inkludert i positive elev–elev-relasjoner. Dette gjelder blant annet elever med psykiske vansker, enten i form av atferdsvansker eller i form av internaliserte vansker (angst/depresjon/tilbaketrekking) (Tetzchner, 2012). Dette er elever som lett blir oversett eller aktivt avvist av andre elever i skolen, og som vil trenge mye emosjonell og sosial støtte fra lærerne for å bygge opp sosiale ferdigheter som gjør at de fungerer bedre i sosialt samspill med andre.

Lærere er på mange måter enda mer betydningsfulle enn foreldrene når det gjelder å fremme sosiale ferdigheter og sosial kompetanse hos elever som trenger dette (Webster-Stratton, 2005). Foreldrene er ofte ikke til stede når barnet deres har problemer i større grupper med jevnaldrende, men det er derimot læreren, noe som gir læreren både store muligheter og et stort ansvar for å støtte elevene på det sosiale

området. Et samarbeid mellom hjem og skole vil som oftest være nyttig når elever har sosiale vansker.

Positive relasjoner mellom elever er en sentral utviklingsfremmende faktor. På den motsatte siden vil negative elev–elev-relasjoner innebære en stor risiko for negativ fungering og utvikling. Mange elever blir utsatt for krenkelser og mobbing av medelevene sine og blir med det påført store belastninger som hemmer utviklingen deres. Mobbing er på sin side en antisosial handling, og øker risikoen for en videre antisosial utvikling hos den som mobber (Tetzchner, 2012). Både den som mobber, og den som blir mobbet, har en forhøyet risiko for senere psykiske vansker (Undheim & Sund, 2010), og det er svært viktig at skolen har effektive strategier både for å forebygge og for raskt å stoppe krenkelser og mobbing blant elevene.

Det er store gevinster knyttet til at skolen satser på å fremme elevenes emosjonelle og sosiale fungering. Elever som fungerer godt emosjonelt og sosialt, vil lære mer, og de vil ha færre psykiske vansker på både kort og lang sikt (Buchanan, Gueldner, Tran & Merrell, 2009), noe som vil være positivt både for eleven selv, medelevene, skolen og samfunnet.

Referanser

Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M-A. (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.

Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Attili, G., Vermigli, P. & Roazzi, A. (2010). Children's social competence, peer status, and the quality of mother-child and father-child relationships. *European Psychologist*, 15, 23–33.

Bakken, A. (2012): Framgangsrike skoler under Kunnskapsløftet. NOVA-rapport 10/2012. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Bandura, A. (1977): *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L.A., Heraux, C. G. (2009). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38:101–121.

Benbenishty, R., Zeira, A. & Astor, R.A. (2002a). Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect* 26 (2002) 763–782.

Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, R.A. & Khoury-Kassabri, M. (2002b). Maltreatment of primary school students by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect* 26 (2002) 1291–1309.

Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141–170.

- Bjerrum Nielsen, H. (2009). *Skoletid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bowlby, R. (2007). "Babies and toddlers in nonparental daycare." *Attachment and Human Development*, 9, 307–319.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bio ecological model. *Psychological Review*, 101, 568–586.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9 (1), 115–125.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G.W. (2006). The bioecological model of human development. I: Lerner, R.M., & Damon, W. (red). *Handbook of Child Psychology. Volume I. Theoretical Models of Human Development (sixth edition)*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Chan, J. H. F. (2009). Where Is the Imbalance? *Journal of School Violence*, 8:177–190.
- Charon, J. M. (1995). *Symbolic Interactionism. An Introduction. An Interpretation. An Integration*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Chess, S. & Thomas, A. (1999). *Goodness of fit*. Philadelphia PA: Brunner/Mazel.
- Churchill, S.L. (2003). Goodness-of-fit in early childhood settings. *Early Childhood Educational Journal*, 31, 113–118.
- Coleman, J. (1962): *The Adolescent Society*. New York: Routledge.
- Collins, R. (1988). *Theoretical Sociology*. Harcourt Brace: Jovanovich Inc.
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Collins, R. (2008). *Violence. A micro-sociological Theory*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Collins, R. & Makowsky, M. (1998). *The Discovery of Society*. Boston, MA., McGraw-Hill.
- Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG) (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 156–168.
- Damber, S. & Nilsson, L. (2007). "Den grymma tystnaden", i Thors, C. (red.) *Utstött – en bok om mobbning*. Lärarförbundet; Lärarförbundets förlag.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. & Hammarstrom, A. (2010). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychological profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71–90.

- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevenes trivsel og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk AS.
- Drugli, M.B., Kløkner, C. & Larsson, B. (2011). How are child internalizing and externalizing problems associated with demographic factors, school functioning, and quality of student–teacher relationships as rated by teachers in a sample of Norwegian schoolchildren in grades 1–7? *Evaluation and Research in Education*, 4, 243–254.
- Due, P., Holstein, B., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., Currie, C., and The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15 (2), 128–132.
- Durlak, J.A. & Weissberg, R.P. (2005). *A major meta-analysis of positive youth development programs*. Washington DC: American Psychological Association.
- Elias, M.J. & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. I: Evertson, E.M. & Weinstein, C.S. *Handbook of classroom management*. New York: Routledge.
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare E. & Daneback, K (2002) *Skolan – en arena för mobbning: en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Skolverket.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365–383.
- Fandrem, H. (2011): Sosiale og emosjonelle utfordringer som følge av migrasjon. I: Midthassel, U.V. (red.): Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge. Oslo: Universitetsforlaget.
- Farmer, T.W., Lines, M. M. & Hamm, J.V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children´s peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247–256.
- Flygare, E. & Johansson, B. (2013). Elever som utsatts för kränkningar och mobbning av skolpersonal, kommande bokkapitel i Skolverkets regi.
- Frønes, I. (2006): *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gifford-Smith, M.E. & Rabiner, D. (2004). Social information processing and children´s social adjustment. I: Kupersmith, J.B., Janis, B. & Dodge, K. (red.). *Children´s peer relations*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Double-day Anchor Books, Doubleday & Company, Inc
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Pantheon Books.
- Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology* (2006), 76, 71–90.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hawker, D.S. & Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (2000), 441–455.
- Hong, J.S. & Espelage, D.L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311–322.
- Hong, J. S. & Garbarino, J. (2012). Risk and Protective Factors for Homophobic Bullying in Schools: An Application of the Social–Ecological Framework. *Educational Psychology Review*, 24, 271–285.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of quality of the student-teacher relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289–301.
- Hughes, J.N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278–287.
- Hyman, I., A & Perone, D.C. (1998). The Other Side of School Violence: Educator Policies and Practices That May Contribute to Student Misbehavior. *Journal of School Psychology*, Vol. 36, No. 1, 7–27.
- Juvonen, J. & Graham, S. (2001). *Peer Harassment in School. The Plight of the vulnerable and victimized*. London: The Guilford Press.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349–359. doi:10.1037/0022-0663.92.2.349.
- Kochenderfer, B.J. & Ladd, G.W. (1996) Peer Victimization: Cause or Consequence of School Maladjustment? *Child Development*, Vol. 67, No. 4, 1305–1317.
- Konishi, C., Hymel, S. (2009). Bullying and Stress in Early Adolescence. The Role of Coping and Social Support. *Journal of Early Adolescence*, vol. 29, nr. 3, 333–356.
- Lee, C-H (2011). An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in

the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1664–1693.

Lewis, H. B. (1971). *Shame and Guilt in Neurosis*. New York: International University Press.

Lindberg, O. (2007). Skammen är det värsta. I: Thors, C. (red.). *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundet, 37–46.

Lindberg, O. & Johansson, B. (2008). "Mobbningens ritualer och emotionella konsekvenser", i Å. Wettergren, B. Starrin & G. Lindgren (red.): *Det sociala livets emotionella grunder*. Malmö, Liber AB.

Luckner, A.E. & Pianta, R.C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relation with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 257–266.

Ma, I. (2012). Review of reserach: Temperament and peer relationships. *Childhood Education*, 83, 38–43.

Manger, T, Lillejord, S, Nordahl, T og Helland, T. (2013): *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget

Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Heflebower, T. (2011): *The Highly Engaged Classroom*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.

Masten, A. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921–930.

Masten. A. & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, 345–361.

McEvoy, A. (2005). *Teachers who bully students: Patterns and policy implications*. Paper presented at the Hamilton Fich Institute's Persistently Safe Schools Conference, Philadelphia, September 11-14, 2005.

Mead, G.H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället, från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.

Mercer, S.H. & DeRosier, M. (2010). A prospective investigation of teacher preference and children's perceptions of the student-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 47, 184–192.

Merrell, K.W. & Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Miles, S. & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy development in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77, 103–117.

Moffitt, T., Caspi, A., Harrington, H. & Milne, B. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14, 179–217.

- Moss, E. & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37, 863–874.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010): *Eleven som aktør – fokus på elevenes læring og utvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T & Dobson, S. (2009): *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- O' Connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340–369.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D. (2007). "Mobbing i skolan – fakta och åtgärder", i Thors, C. (red.) *Utstött – en bok om mobbing*. Lärarförbundet; Lärarförbundets förlag.
- Olweus, D., Limber, S. & Mihalic, S. (2000). Olweus bullying prevention program (BPP). In D. S. Elliot (Ed.), *Blueprints for violence prevention. Book nine. Bullying Prevention Program*. Institute of Behavioral Science, Regents of the University of Colorado.
- Olweus, D. (1979) "Stability of Aggressive Reaction Patterns in Males: A review" i *Psychological Bulletin*, 86, (4), 852–875.
- Olweus, D. (1994). *Mobbing i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra*. Liber utbildning.
- Pedersen, W. (1998): *Bittersøt: ungdom, sosialisering, rusmidler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pranjic, N. & Bajraktarevic, A. (2010). Depression and suicide ideation among secondary school adolescents involved in school bullying. *Primary Health Care Research & Development* 2010; 11: 349–362.
- Qualter, P., Brown, S., Munn, P. & Rotenberg, K.J. (2010). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: an 8-year longitudinal study. *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 19, 493–501.
- Retzinger, S. M. (1991). *Violent Emotions. Shame and Rage in Marital Quarrels*. London: Sage Publications.

- Rudasill, K.M. & Rimm-Kaufmann, S.E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107–120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, vol. 22, 1–15.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Scheff, T. J. (1997) *Emotions, the Social Bonds and Human Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheff, T. J. (2000). Shame and the social bond: A sociological theory. *Sociological theory. A journal of the American Sociological Association*, 18 1, 84–100.
- Schunk, D.H., & Pajares, F. (2009): Self-efficacy theory. I: Wentzel, K.R. & Wigfield, A. (red.), *Handbook of motivation at school*. 35–54. New York: Routledge.
- Shakeshaft, C. (2004). *Educator sexual misconduct: A synthesis of existing literature*. Document No. 2004-09, US Department of Education.
- Skolverket (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Rapport 353. Stockholm: Skolverket.
- Sommer, D. (2006): Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye perspektiver. I: Johansen, J-B. & Sommer, D. (red.): *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stuhlman, M.W. & Pianta, R.C. (2001). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classroom. *School Psychology Review*, 31, 148–163.
- Sunnevåg, A-K. & Aasen, A. (2010): *Implementering av LP-modellen*. Hamar: Rapport (Høgskolen i Hedmark) 3-2010
- Sutton, J. & Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality, *British Journal of Educational Psychology*, 70, (3), 443–456.
- Sørli, M.A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker*. Oslo: NOVA, rapport 12a/98.
- Taki, M. (2001). Japanese School Bullying: *Ijime – A survey analysis and an intervention program in school*. Understanding and Preventing Bullying: An International Perspective. On 19th October in 2001 at Queen's University in Canada.

- Taki, M. (2003). "Ijime bullying": characteristic, causality and intervention. Oxford-Kobe Seminars: Measures to reduce "Bullying in Schools", on 21–25 May 2003 at Kobe Institute, Kobe, Japan.
- Taylor, R.D. & Dymnicki, A.B. (2007). Empirical evidence of school and emotional learning's influence on school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 225–231.
- Terry, A. A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255–268.
- Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thomas, S. & Chess, A. (1999). *The goodness of fit*. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F., Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, Vol. 3, Nr 2, 63–73.
- Turner, J. H. (2002). *Face to face. Toward a Sociological Theory of Interpersonal Behavior*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Turner, H.A., Finkelhor, D. & Ormrod, R. (2010). The Effects of Adolescent Victimization on Self-Concept and Depressive Symptoms. *Child Maltreatment*, Vol. 15, Nr. 1, 76–90.
- Turner, J. H. (1988). *A Theory of Social Interaction*. Cambridge: Polity Press.
- Twemlow, S.W., Fonagy, P., Sacco, F.C. & Brethour J.R. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*. Vol. 52 (3): 187–190.
- Undheim, A.M. & Sund, A.M. (2010). Prevalence of bullying and aggressive behavior and their relationship to mental health problems among 12- to 15- year-old Norwegian adolescents. *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 19, 803–811.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. www.Utdanningsdirektoratet.no.
- Walker, S., Berthelsen, C. & Irving, K.A. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood. *Child Study Journal*, 31, 177–192.
- Webster-Stratton (2005) *Hvordan fremme barns sosiale og emosjonelle kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C. (2012): *Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. Rapport 2012. Mangfold og inkludering. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- White, K.J. & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28, 933–975.

Whitted, K.S. & Dupper, D.R. (2008). Do Teachers Bully Students?: Findings From a Survey of Students in an Alternative Education Setting. *Education and Urban*, Volume 40 Number 3, 329–341.

Wrethander, M. (2007). "Uteslutandets komplexitet och skapandet av kamratkulturer" i Thors, C. (red.) *Utstött – en bok om mobbning*. Lärarförbundet; Lärarförbundets förlag.

Zerillo, C. & Osterman, K.F. (2011). Teacher perceptions of teacher bullying. *Improving Schools 14 (3)*: 239–257.

Øia, T (1998): Generasjonskløften som ble borte. Ungdom, innvandrere og kultur. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.