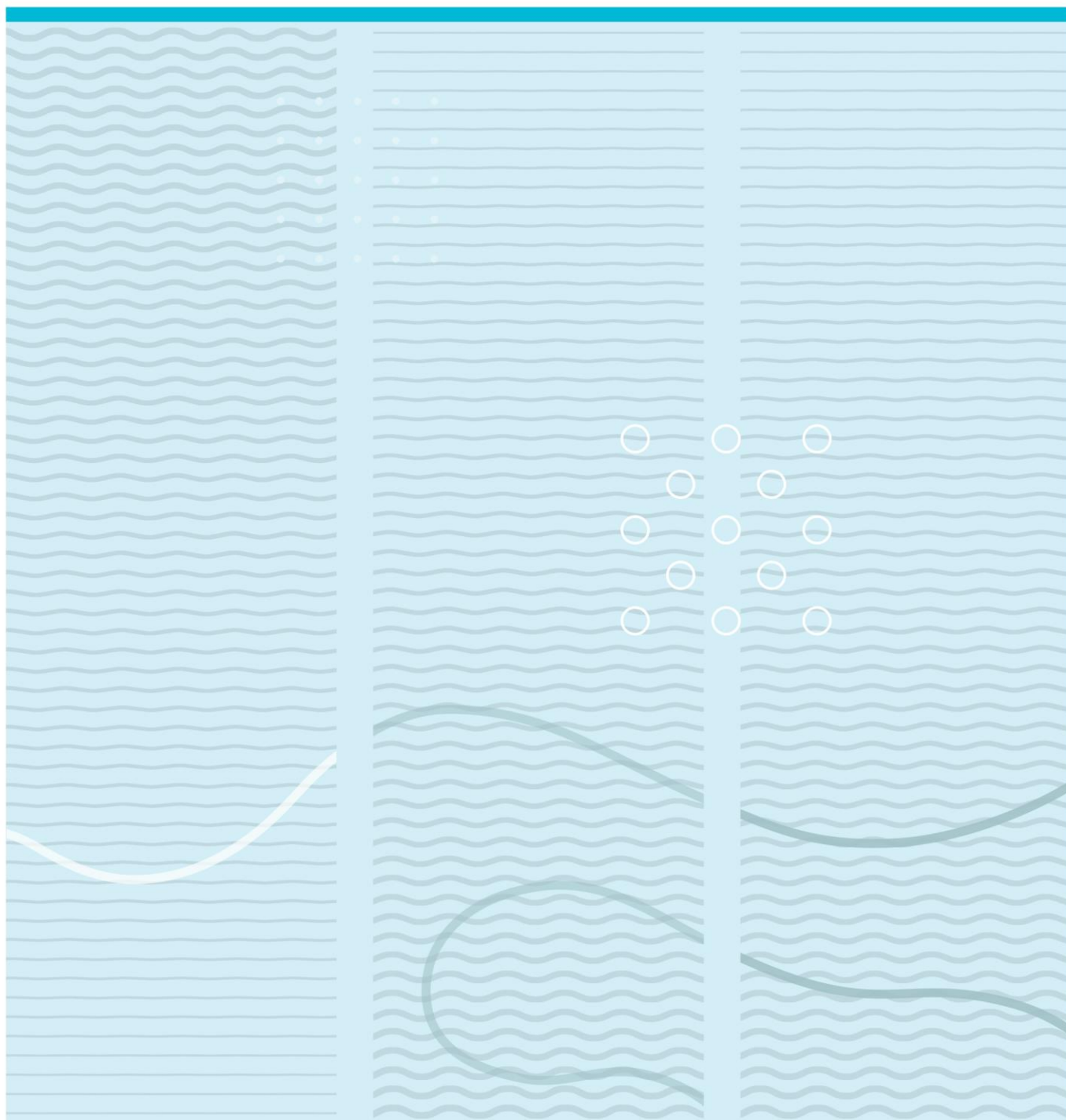


Linn Abigel Øygard

## Det gyldige vi

-en kvalitativ studie av ungdommers opplevelse av samspillet på ungdomstrinnet



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Linn Abigel Øygard

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Flere studier tyder på at dagens ungdom er veltilpasset og generelt har det veldig bra. Til tross for dette er det en økning i andelen elever som opplever psykiske vansker, stress, ensomhet og utenforskap, ifølge nasjonale undersøkelser. I forskning på skolers forebyggende arbeid med det psykososiale miljøet beskrives det å bygge klassen som kollektiv og «gyldig vi» som en blindsoner. Denne studien undersøker denne blindsonen gjennom å se nærmere på ungdommers samspill og på denne måten få kunnskap om hvordan skoleledelsen og skolen i sin helhet kan skape et godt og inkluderende klasse- og skolemiljø – et gyldig vi.

Begrepet «gyldig vi» danner rammen for teorigrunnlaget jeg ser de empiriske funnene opp mot. Et gyldig vi kan defineres som et uformelt og selvvalgt fellesskap av likesinnede. En skoleklasse er et mer formelt fellesskap og sjelden en homogen gruppe. Derfor må andre kriterier ligge til grunn. I lys av dette ser jeg først på ulike krefter som kan påvirke inklusjon og eksklusjon i grupper av mennesker. Deretter settes fokus på hva som kan gjøre et vi gyldig. Her er kommunikasjon, normer og verdier sentrale faktorer. Til slutt pekes det mot ulike ledelsespraksiser som ansvarliggjør alle lærere og skaper en kollektiv kraft i retning av et overordnet moralsk formål.

Feltet og konteksten defineres ut fra sentrale trekk ved dagens ungdomsgenerasjon og min jobb som sosiallærer på en ungdomsskole. Fra et insider-perspektiv ser jeg nærmere på hva som karakteriserer ungdommers samspill og hvilke implikasjoner dette får for skolens psykososiale miljø. Jeg bruker data fra to kilder; utdrag fra logg fra elevsamtaler jeg har hatt som sosiallærer og intervjuer av elever. På grunnlag av dette peker jeg mot mulige konstruktive tilnærminger til et gyldig vi, både i et lederperspektiv og ut i klasserommene.

Empiriske funn peker i retning av at de gyldige vi-ene på skolen ikke er knyttet til skolens strukturer. De ulike selvvalgte vi-ene oppleves som segregerte og lukkede, noe som forsterkes gjennom makt- og statushierarkier og sosiale medier. Disse vi-ene fordeler seg i tre dimensjoner; offentlig, privat og ekstra-priv. Offentlig og privat dimensjon er abstrakte fellesskaper, mens de nære relasjonene befinner seg i ekstra-priv. For å være en legitim deltaker i en av disse gruppene, må du identifisere deg med visse verdier. De ulike fellesskapene danner et skolemiljø preget av verdipluralisme der grupperingene definerer

seg selv i motsetning til «de andre». Dette skaper sosiale praksiser der risikoen for skam over å falle utenfor alle gyldige vi er stor. Ledelse og lærere ser ikke ut til å fange opp alle negative samhandlingsmønstre. Ungdommenes digitale sosiale praksiser knyttet opp mot makt og status ser ut til å være en viktig faktor i blindsonen. Ulike praksiser og holdninger i personalet kan bidra til at elevenes verdifelleskaper blir førende for samspillet – det er ingen tydelig og felles norm på skolen som utfordrer deres syn på hva som er legitimt. Kunnskap om blindsonen bør danne grunnlaget for utvikling av en overordnet norm på skolen, og det er ledelsens ansvar. En norm der pluralitet vedsettes, men alle er like berettiget til å delta på sine premisser. Deliberative samtaler kan være en fruktbar tilnærming til etableringen av et «gyldig vi» - både i elevgruppa og personalet.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>9</b>
<b>2 Tema og problemstilling for studien</b> .....	<b>10</b>
2.1 Noen trekk ved dagens ungdomskultur.....	11
2.1.1 Digital hverdag.....	11
2.1.2 Seksualisering .....	12
2.1.3 Psykiske plager .....	12
2.1.4 Skole.....	13
2.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	14
2.3 Studiens kontekst .....	15
2.3.1 Trine .....	15
2.3.2 Karin.....	16
2.3.3 Kathrine.....	16
2.3.4 Irene .....	17
2.3.5 Trond.....	17
2.3.6 Arne.....	18
<b>3 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>19</b>
3.1 Gyldig vi .....	19
3.2 Nytt mobbeparadigme.....	19
3.3.1 Sosial eksklusjonsangst.....	21
3.3.2 Verdighetsprosjekter .....	23
3.3.3 Sosio-økonomisk klasse og kulturell kapital .....	23
3.3.4 Regelforhandling.....	24
3.3.5 Sosial panikk .....	25
3.3.6 Hva skal til? .....	26
3.3 Frihet .....	27
3.4 Individualisering og verdipluralisme .....	28
3.4.1 Normer er ikke verdier.....	28
3.4.2 Autonomi .....	29
3.5 Kommunikativ handling .....	30

3.5.1	Kommunikative gyldighetskriterier .....	31
3.6	Deliberative samtaler .....	33
3.7	Ledelsesteori .....	35
3.7.1	Lærende organisasjoner .....	35
3.7.2	Moralsk formål.....	36
3.7.3	Distribuert ledelse .....	37
<b>4</b>	<b>Vitenskapsteori og metode.....</b>	<b>40</b>
4.1	Vitenskapsteoretisk forankring .....	40
4.2	Forskerrollen og forskningsetiske vurderinger .....	41
4.3	Metode .....	45
4.3.1	Utvalg.....	45
4.3.2	Forberedelser til intervju.....	45
4.3.3	Intervjuing.....	47
4.3.4	Transkribering.....	48
4.3.5	Analyse .....	49
4.3.6	Validering .....	56
<b>5</b>	<b>Empiriske funn og analyse.....</b>	<b>61</b>
5.1	Intervjuer.....	61
5.1.1	Offentlig dimensjon .....	61
5.1.2	Privat dimensjon .....	65
5.1.3	Ekstrapriv dimensjon .....	69
5.2	Sosiallærerlogg i lys av empiriske funn fra intervjuene .....	75
<b>6</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>78</b>
6.1	Hva kjennetegner ungdommers samspill på ungdomstrinnet? .....	78
6.1.1	Individualisme og kjendiskultur .....	78
6.1.2	Makt og prestasjoner.....	79
6.1.3	Posisjoneringsverktøy .....	81
6.1.4	Intersubjektiv baktaling .....	82
6.2	På hvilken måte påvirker samspillet det psykososiale miljøet på skolen?... 83	
6.2.1	Risiko for skam .....	83
6.2.2	Høy grad av sosial eksklusjonsangst.....	84
6.2.3	Verdipluralisme.....	84
6.3	På hvilken måte kan ledelsen legge til rette for at alle elever skal oppleve å være en del av et gyldig vi på ungdomstrinnet? .....	85

6.3.1	Normer .....	86
6.3.2	Blinde flekker.....	86
6.3.3	Problemanalyser som fanger opp blinde flekker.....	87
6.3.4	Normer på to nivåer .....	89
<b>7</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>93</b>
	<b>Referanser/litteraturliste .....</b>	<b>96</b>
	Vedlegg 1 .....	101
	Vedlegg 2 .....	102
	Vedlegg 3 .....	105

## Forord

Først og fremst vil jeg takke min kjære mann for å ha holdt fortet og bidratt med entusiasme og oppmuntrende ord i en krevende periode. Og mine tre barn, som har vært tålmodige og forståelsesfulle når mamma må sitte inne og skrive selv om det er sol ute.

Jeg er veldig takknemlig for at mine kolleger har vært så rause og motiverende under arbeidet.

Og sist, men slett ikke minst vil jeg takke veileder Mattias Øhra for å ha vært en kreativ, men kritisk sparringspartner som har gitt meg mange nye innsikter.

Uten dere ville jeg aldri klart det!

Jeg vil også nevne at HSN sin mal for masteroppgaver sørger for et luftig og estetisk tiltalende uttrykk, men at antall sider blir høyt. Ut fra antall tegn er jeg likevel innenfor de formelle krav.

Teie, 30.05.17

Linn Abigel Øygaard



# 1 Innledning

I min jobb som sosiallærer har jeg flere ganger tatt meg selv i å føle meg som Triana Iglesias, programleder i realityserien Paradise Hotel. Når jeg har gruppesamtaler på kontoret mitt er det alltid en eller flere som står i fare for å «stemmes ut». Den eller de som ikke behersker det strategiske sosiale samspeillet og har knyttet de riktige alliansene står i fare for å ryke ut. Det samme kan imidlertid skje dersom du representerer en trussel mot sentrale personer. Disse gruppesamtalene er gjerne knyttet til elever i det jeg litt uformelt anser som øvre sjikt av statushierarkiet på skolen.

Vel så ofte snakker jeg med elever på tomannshånd som befinner seg i andre enden av hierarkiet. Mange beskriver et utenforskap som verken lar seg enkelt fange opp, forstå eller reparere. Dette er ikke nødvendigvis elever som opplever mobbing, presterer dårlig på skolen eller er venneløse, det er heller snakk om en manglende følelse av tilhørighet, de føler at de ikke strekker til eller gode nok. Det kan virke som om disse elevene verken er inkludert eller ekskludert fra fellesskapet, men befinner seg i en slags borderline-posisjon der de opplever å ikke ha det som skal til for å være en legitim deltaker i fellesskapet. Hva og hvem som definerer grensene for dette fellesskapet er ofte vanskelig å sette fingeren på, noe som gjør det vanskelig å endre situasjonen. Dessuten er det mange mindre fellesskaper i fellesskapet. Å mislykkes i å leve opp til disse ofte vage og udefinerbare forventningene kan uansett oppleves som skamfullt. I en tid der alle kan få til alt, bare de prøver hardt nok, og der det ikke er greit å være vanlig, kan fallhøyden bli stor. Følelsen av egen mislykkethet og avstanden til «de andre» forsterkes gjerne gjennom sosiale medier hvor ungdommer dokumenterer livene sine. Sosiale medier en arena for regissert selvframstilling hvor vinnerne og taperne av popularitetskonkurransen daglig konfronteres med statistikk på hvor de befinner seg i hierarkiet.

En vesentlig del av en sosiallærers yrke er relatert til elevenes psykososiale miljø. Jeg opplever ofte å jobbe i skjæringspunktet mellom inklusjon og eksklusjon. Det sosiale strukturene oppleves som skjøre og det er til tider et uoversiktlig landskap å manøvrere i. Utgangspunktet for denne studien er derfor å undersøke hva som skjer i spenningen mellom inklusjon og eksklusjon og hvordan jeg som skoleleder kan tilrettelegge for å gjøre den sosiale tilhørigheten i skolen mer robust.

## 2 Tema og problemstilling for studien

Skolen har et omfattende ansvar for å legge til rette for barn og unges læring og utvikling. Opplæringslovens kapittel 9a omhandler elevenes skolemiljø. Rektor er øverste ansvarlige for at loven overholdes. Det er vedtatt endringer i loven, men da dette ennå ikke er trådt i kraft, tar jeg utgangspunkt i loven slik den er nå. Opplæringslovens §9a-1 beskriver en overordnet norm: *Alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø.*

Dette er en individuell rettighet basert på elevens subjektive opplevelse. Et godt fysisk miljø er ikke så vanskelig å vurdere. For eksempel er universell utforming og tilfredsstillende inneklima aspekter som er relativt konkrete å forholde seg til samt å vurdere om er bra nok. Det psykososiale miljøet kan framstå som mer sammensatt. Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen. Dette bestemmes av samhandlingen og kommunikasjonen mellom alle som oppholder seg i skolen og blir til i samspillet mellom eleven, andre elever i klassen, elever i andre klasser, de ansatte og alle som har en befatning med skolen som foreldre, skoleeier og lokalt kultur- og næringsliv. Det psykososiale miljøet kan påvirkes av blant annet sosiale, kulturell, religiøse, utdanningsmessige og helsemessige forhold. (Udir, 2010). Sett i lys av dette; hva er «godt»? Dette utdypes noe i Opplæringslovens §9a-3: *Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø der den enkelte elev kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.*

Ut fra dette kan det tolkes som om «godt» har noe med trygghet og sosial tilhørighet å gjøre og dette er det bare eleven selv som kan si noe om. Samtidig peker Utdanningsdirektoratet (2010) på at elevens psykososiale miljø er et sammensatt og komplekst fenomen som påvirkes av mange ulike krefter i og utenfor skolen. Generell del av læreplanen er tenkt å skulle utdype innholdet i Opplæringsloven. Denne viser seg imidlertid å bli lite brukt, muligens fordi den ikke er i samsvar med læringssynet i læreplanens øvrige innhold (Udir, 2012). Som skoleleder er det helt nødvendig å kunne tolke loven opp mot et realistisk og oppdatert bilde av virkeligheten elevene lever i, da generell del kanskje ikke bidrar til det for tiden.

Mobbing er grusomt for dem som opplever det og Opplæringslovens kapittel 9a representerer en svært viktig rettighet, men ordlyden i loven er ikke uproblematisk. Hva som er et godt psykososialt miljø kan ikke beskrives ut fra binære opposisjoner og det er heller ingen standardiserte retningslinjer for hva som kan anses som godt nok. Dessuten må dette ses i sammenheng med kulturen i samfunnet for øvrig. Det er opp til eleven å avgjøre hva som er godt nok, og slik bør det etter mitt syn også fortsette å være. Likevel er det grunn til å dvele litt ved hva elevene vurderer sitt psykososiale miljø opp mot. Er det iscenesettelser av vellykkede og store vennegjenger slik de ser det på Instagram? Er det å ikke være blant de mest populære på skolen å anse som brudd på Opplæringsloven? Hva om dine verdier ikke er i samsvar med det du opplever som toneangivende i fellesskapet? Et godt psykososialt miljø er altså et komplekst og sammensatt begrep og det påvirkes blant annet av sosiale og kulturelle forhold. Det er derfor relevant å sette fokus på noen sentrale trekk ved dagens ungdomskultur.

## **2.1 Noen trekk ved dagens ungdomskultur**

Ungdata-undersøkelsen (NOVA, 2013, 2014, 2015, Bakken, 2016) beskriver en veltilpasset ungdomsgenerasjon. De røyker og drikker lite og har et godt forhold til foreldrene sine. De aller fleste trives også godt på skolen. Ungdata spør ikke direkte om mobbing, men samlet sett viser materialet fra 2016 at flere jenter enn før opplever at de blir mobbet. Et annet interessant funn er at stadig flere ungdommer opplever at har mange bekjente, men få eller ingen nære venner (Bakken, 2016).

### **2.1.1 Digital hverdag**

Blant barn og unge i Norge oppgir 77 prosent at de bruker internett daglig og hele 96 prosent av barn i alderen 9-16 år tilgang til mobiltelefon (Ulriksen & Knapstad, 2016). Videre viser tall fra Ungdata 2016 at en fjerdedel av norsk ungdom mellom 13 og 17 år bruker minst fire timer foran skjerm daglig og nesten like mange oppgir at de er på sosiale medier minst tre timer hver dag (Bakken, 2016). Hva er det de gjør på nettet? Svaret er sannsynligvis komplekst og sammensatt, men det er liten tvil om at sosiale medier spiller en viktig rolle i hverdagen og ungdommer og at det kan få store sosiale omkostninger å ikke være tilstede.

### 2.1.2 Seksualisering

Noe som har fått stor oppmerksomhet i norske medier den siste tiden er såkalte «nudes», altså nettopp nakenbilder som gjerne distribueres i sosiale medier. NRK-serien Skam opplyste i sesong to hele Norge om lovverket rundt produksjon, oppbevaring og distribusjon av slike bilder. Alle bilder eller videoer som seksualiserer barn og ungdom under 18 år regnes som barneporno jf Straffelovens §311. Strafferammen er bot eller inntil 3 års fengsel. Det er imidlertid lite som tyder på at dette har avskrekket norske ungdommer fra å både ta og videresende slike bilder, både av seg selv og andre. På den offentlige Snapchat-kontoen Fylla Oslo kan hvem som helst se både drikking, bruk av narkotika og seksualiserte bilder og filmer av norske ungdommer. Disse bildene og filmene sendes inn av ungdommene selv og et utvalg legges ut til allment skue. En studie av ungdommer i fem europeiske land viser en klar sammenheng mellom gutters bruk av porno og sexistiske holdninger til kvinner. Norske ungdommer mellom 14 og 17 år ligger på Europatoppen i pornokonsum, guttene ligger langt over jentene. Studien viste også en sammenheng mellom bruk av porno og erfaring med seksuell tvang og misbruk (Agtaie, et al, 2016). Hvordan påvirker det ungdommers selvbilde og psykiske helse? Det skal ikke svares på her, men psykisk helse er et annet fenomen som må tas i betraktning i beskrivelsen av dagens ungdomskultur

### 2.1.3 Psykiske plager

Forskning tyder på at 15-20 prosent av norsk ungdom opplever så sterke psykiske plager at det påvirker dem i hverdagen, mens 8 prosent får en psykiatrisk diagnose (Bakken og Sletten, 2016). Angst og depresjon er det vanligste lidelsene. Levekårsundersøkelsene viser at selvrapporterte psykiske helseplager har økt siden undersøkelsen startet i 1998. Samtidig viser tall fra Reseptregisteret en klar økning i bruken av antidepressiva blant ungdom fra 2004 (Bru m.fl, 2016). Svensk forskning tyder på at opplevelse av utmattelse og søvnproblemer har økt betydelig blant ungdom de siste tiårene, nærmere bestemt med to til tre ganger siden 1990 (ibid.). I stortingsmelding 28:2016: Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet meldes det om en slanking av læreplanen i fag. Til gjengjeld skal tre tverrfaglige temaer integreres i hvert fag; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Temaene skal inngå på fagets premisser, i likhet med grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2016). Ut i fra økningen av forekomsten av psykiske plager er det naturlig at dette nå

kommer inn i læreplanene. Men vil det å få inn helse og livsmestring som et tverrfaglig emne i skolen løse problemet? Eller er psykiske helseplager bare et symptom på måten vi organiserer samfunnet og skolen på? Disse spørsmålene skal jeg ikke gå videre inn på, men kanskje bør de tre tverrfaglige temaene ses i sammenheng med hverandre.

#### 2.1.4 Skole

Internasjonale undersøkelser av elevprestasjoner, som PISA (OECD, 2001, 2004, 2007, 2009, 2014), vist at norske elever tidligere har scoret dårligere i matematikk, naturfag og lesing enn elever i land vi ønsker å sammenlikne oss med, noe som har bidratt til økt fokus på den faglige kvaliteten i norsk skole. I en innstilling fra kirke-, utdannings-, og forskningskomiteen om kvalitet i skolen (Innst. S. nr 42 (2008-2009), står det;

*Utfordringen er å øke samfunnets avkastning og elevenes utbytte av de ressursene man bruker på skolen. Norges framtidige velferd er helt avhengig av en skole som motiverer elevene til å prestere, som bedrer den enkelte elevs læringsutbytte, som stiller krav til elevene og som skaper grunnlag for et ledende kunnskapssamfunn (Bru m.fl, 2016:20).*

Til stor glede for mange viste PISA-rapporten for 2015 at norske elever endelig gjør det bedre i realfag og lesing (Kjærnsli og Jensen, 2015). Det kan synes som at den storstilte satsningen har hatt en effekt. Det som det imidlertid har fått mindre oppmerksomhet er at PISA også måler trivsel og relasjon til venner, og her var ikke resultatene like oppløftende. Andelen av elever som oppgir at de føler seg annerledes har gått opp fra 9 % til 17 % siden 2003. I 2003 svarte 85 % av elevene i Norge at de føler at de hører til på skolen, i 2015 var dette gått ned til 76%. Vi ser tilsvarende negative utvikling på spørsmålene «Jeg føler meg ensom på skolen» og «Jeg føler at jeg blir holdt utenfor». De største sprangene har skjedd mellom 2012 og 2015 (Kjærnsli og Jensen, 2015). I Ungdata 2016 (Bakken, 2016) ser vi en svak nedgang i trivsel, men bare hos jenter. Ungdata rapporter imidlertid om høyt og økende nivå av stress og press (Bakken, 2016). Selv om det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom bedre faglige resultater og dårligere trivsel, er det likevel grunn til ettertanke. Det er ikke vanskelig å se at en tilnærming til skole som beskrevet i innstillingen over vil kunne komme på kollisjonskurs med både opplæringslovens kapittel 9a og øvrige deler av skolens verdimesige grunnlag slik det er beskrevet i for eksempel generell del av læreplanen. Forslag til en erstatning for generell

del av læreplanen; overordnet del, er i disse dager ute på høring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det blir spennende å se i hvilken retning den nye delen kommer til å peke. På bakgrunn av det ovenstående danner det seg et komplekst og sammensatt bilde av en ungdomskultur og skolehverdag i stadig forandring. I lys av dette; skal til for å skape et godt skolemiljø?

## 2.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Rapporten Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø – Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker (Eriksen og Lyng, 2015) har sitt utgangspunkt i forskning på forebyggende arbeid ved skoler med et godt psykososialt miljø. Her nevnes det tre hovedstrategier som vektlegges i skolene de har forsket på; atferdsregulering, relasjonsarbeid (lærer-elev og elev-elev) samt sosiale tiltak. Selv om dette er effektive strategier som ivaretar mange aspekter ved elevenes psykososiale miljø vil det ifølge forskerne ikke fange opp alle negative samhandlingsmønstre. I rapporten omtaler de en blindsoner som bør vektlegges mer i det forebyggende arbeidet; nemlig å bygge klassen som kollektiv og et «gyldig vi» og det påpekes at dette er område der det er behov for videre forskning og praksisutvikling på (ibid.). Hva er det som skaper denne blindsonen? Er det trekk ved barne- og ungdomskulturen som ledelsen og lærerne i skolen ikke er bevisste? Er det måten skolen organiseres på som er lite forenlig med en kollektiv tankegang? Utgangspunktet for denne studien er å se nærmere på denne blindsonen og på grunnlag av dette si noe om hva som fra et lederperspektiv kan være konstruktive tilnærminger til å skape et «gyldig vi».

Problemstilling: Hva er et «gyldig vi» på ungdomstrinnet?

Forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner ungdommers samspill på ungdomstrinnet?
2. På hvilken måte påvirker samspillet det psykososiale miljøet på skolen?
3. Hvordan kan skoleledelsen legge til rette for at alle elever skal oppleve å være en del av et gyldig vi på ungdomstrinnet?

Gjennom å undersøke hva som befinner seg i «blindsonen» og hva som eventuelt hemmer eller fremmer prosessene med å bygge klassen som et kollektiv og gyldig vi ønsker jeg å komme nærmere en forståelse av hva som skal til for å få dette til. Målet er ikke å finne

en fasit, da ingen klasser er like, men heller å få tak i noen sentrale trekk ved ungdommers opplevelse av måten de forholder seg til hverandre på og hvilken innvirkning dette har på det psykososiale miljøet. På grunn av studiens begrensede omfang vil ikke elevenes læringsutbytte være i hovedfokus her, men med det utgangspunkt at et inkluderende og godt psykososialt miljø vil bidra til bedre vilkår for læring (Opheim, m.fl, 2010, Wentzel, m.fl, 2016). Skoleledelsen har et overordnet ansvar for å legge til rette for et godt psykososialt miljø og jeg vil derfor peke mot hvilke implikasjoner «blindsonen» får for dette arbeidet og hva som kan være fruktbare tilnæringer, sett fra et lederperspektiv. Før jeg går videre til å skissere det teoretiske rammeverket for studien, ønsker jeg å definere feltet for denne studien ved peke mot noe av det som kan befinne seg i blindsonen gjennom å fortelle noen historier fra min hverdag som sosiallærer.

## 2.3 Studiens kontekst

Denne delen er ment å kontekstualisere studien. Dette er utdrag fra logg jeg skriver i løpet av og etter mine elevsamtaler. Utdragene er valgt ut på grunnlag av de representerer relativt vanlige problemstillinger som forekommer hyppig på mitt kontor. Som sosiallærer jobbet jeg videre med problemstillingene, men på grunn av denne studiens begrensede omfang har jeg valgt å utelatte beskrivelser av dette. Navnene er endret for ivareta anonymiteten og personene som er omtalt har samtykket til måten dette presenteres på.

### 2.3.1 Trine

Sent på kvelden fikk jeg en melding fra Trine. Hun lurte på om jeg har tid til å snakke med henne på skolen dagen etter. Vi gjør en avtale og tidlig neste morgen kommer hun til kontoret mitt. Det har blitt litt vanskelig med en venninne. De har vært nære venninner lenge, men etter at venninnen var borte fra skolen en periode har forholdet endret seg. Trine føler at de har vokst i helt forskjellige retninger og at de ikke har så mye til felles lengre. Dette påvirker hele jentegjengen fordi de på en måte har blitt splittet i to. Dette er ubehagelig både på skoleveien og i klasserommet da flere av jentene går i samme klasse. Det som tidligere var et nært og trygt vennskap føles nå kunstig og rart. Egentlig har hun lyst til å bare droppe hele vennskapet – hun forstår meg ikke. Vi blir enige om at det er lurt at begge jentene snakker sammen om dette sammen med meg. Etter å ha spurt venninna om det er greit, møtes vi senere på dagen på mitt kontor. Den andre jenta bekrefter at ting har blitt rart mellom dem etter at hun kom tilbake: «Det eneste dere

snakker om er festing og gutter!» Hun føler seg oversett og lite inkludert fordi hun ikke er tilstede på festene og heller ikke drikker. Trine sier at hun føler at venninna ser ned på henne fordi hun har begynt å feste og at hun er redd for at hun skal sladre til foreldrene.

### 2.3.2 Karin

Karin fikk en venninne til å ta et litt dristig bilde av seg selv som hun skulle sende til kjæresten. Dette skjedde for en tid tilbake. Noen dager dukket imidlertid bildet opp i en chatgruppe på Messenger (chatte-app tilknyttet Facebook) hvor omtrent tjue ungdommer deltok. Karin ble litt irritert, men det ble fort glemt, sånne ting skjer jo hele tiden, dessuten var ikke bildet så verst og man kunne ikke se ansiktet. Dagen før hadde hun unblocket en kompis hun hadde blokkert en god stund på Snapchat. Der dukket bildet opp i chatten fordi han hadde sendt det til henne for lenge siden. Han hadde lagret det i chatten og derfor kunne ikke hun slette det. Karin ba han om å slette det, men det gjorde han ikke. Senere på kvelden dukket bildet opp på guttens private Instagramprofil som har omtrent femti følgere. Under bildet stod det «slut». Hun følger ikke denne selv, men en venninne hadde tipset henne om det. Karin ringte gutten og ba han om å slette det, men han nektet. Til slutt ringte hun politiet og da slettet han det.

### 2.3.3 Kathrine

Kathrine har vært mye borte fra skolen i det siste. Det har tidligere vært flere konflikter i jentegjengen og jeg mistenker at dette er årsaken til fraværet. Jeg ringer Kathrine uten at hun svarer. Jeg sender da en sms og spør om hun kan komme en tur til kontoret mitt for en prat og det sier hun ja til. Da hun kommer forteller hun at hun har kommet på kant med hele jentegjengen og at hun ikke har noen å gå til i friminuttene på skolen. Dette handler om en gutt som en i gjengen tidligere var kjæreste med. I jentegjengen har de en regel om at ingen skal være bortpå de andres ekser, noe Kathrine ikke har overholdt. Hun sier at hun ikke hadde fått med seg at det var en sånn regel, dessuten gjør jo de andre jentene det samme hele tiden. Denne gutten hadde oppført seg dårlig mot den daværende kjæresten sin og holdt på med andre jenter samtidig, han var en «fuckboy». Hun har fått mange stygge meldinger på Snapchat fra flere av de andre jentene etter dette og hun er blokkert fra privatbrukerne deres på Instagram. I tillegg hadde hun kranglet med en annen av jentene i gjengen på grunn av et vennskap til en jente utenfor gjengen som ikke var velkommen hos dem.



#### 2.3.4 Irene

Jeg blir hentet av kontaktlærer som sier at Irene sitter og gråter. Hun hadde brutt sammen på vei inn i klasserommet av det som tilsynelatende var en bagatell og klarer nå ikke å slutte å gråte. Da jeg snakker med Irene forteller hun at det har vært litt problemer i den nærmeste jentegjengen en stund. Hun føler at de andre ekskluderer henne og at de snakker bak ryggen hennes. Hun opplever seg selv om en sterk person og har lenge prøvd å ta initiativ til å ordne opp i problemene, men det blir bare verre og verre. Irene er en jente med sterke meninger og kan ofte havne i diskusjoner med andre. Hun er også en jente som får til de meste hun prøver seg på og som kjenner mange folk på andre skoler også. Hun sier selv at hun har trekk som kan være krevende å forholde seg til, men opplever at de andre ofte appellerer til denne siden av henne ved å for eksempel be henne om å fikse en festinvitasjon til de riktige folkene. Irene opplever at de andre tror hun er så sterk at de kan gjøre hva som helst mot henne uten at hun blir lei seg. Hun er heller ikke en som setter seg ned og aksepterer å bli holdt på utsiden. Hun har desperat prøvd å holde seg innafor, men blir da oppfattet som enda mer pågående og slitsom. De er inne i en ond spiral der utestengingen og usikkerheten fører til mer av atferden som i utgangspunktet skapte problemet.

#### 2.3.5 Trond

Trond er hos meg fordi han har søkt om å få bytte klasse. Han trives ikke i klassen sin fordi han føler at han ikke har noe til felles med de andre guttene der. De andre guttene er veldig flinke på skolen og har helt andre interesser enn han. De driver med kortspill som han ikke forstår og snakker kun om skole eller andre interesser som er veldig langt fra hans hverdag i friminuttene. Trond opplever at de andre guttene ser ned på han fordi han ikke er like smart som dem og at de ikke vil være på gruppe med han. Han hadde egentlig en god venn i klassen, men nå har de blitt uvenner og han har ingen der. Trond opplever at lærerne legger hele ansvaret over på han og sier at det er han som må tilpasse seg dem og ikke omvendt. Han sier at han har prøvd, men at det har gått så langt at han føler seg mobbet.

Trond får innvilget klassebytte og trives veldig godt i den nye klassen. Han opplever at han endelig kan være seg selv. Her har han venner som godtar han for den han er og som er på samme nivå faglig. Det har imidlertid vært flere hendelser der han og kameratgjengen har brutt ordensreglementet og han føler nå at mange av de voksne på

skolen er ute etter han og kompisene. De føler at de blir overvåket og at uansett hva de gjør så blir det tolket feil. Han opplever også at de som er smarte og flinke på skolen slipper unna med de samme tingene de blir tatt for, for eksempel mobilbruk. Hjemme har de også fått mange negative tilbakemeldinger på skolen, noe som har resultert i mye strengere regler der. Trond opplever også at de andre elevene ofte legger skylda på dem når det skjer noe negativt.

### 2.3.6 Arne

Arne kom innom kontoret mitt for å ta opp en konkret hendelse som hadde skjedd i en chatgruppe. Arne var ikke selv med i denne gruppa, men hadde blitt fortalt dette av noen andre elever. Denne chatgruppa var for elever som har samme valgfag på tvers av klasser, men ikke alle elever er med der. Dagen før hadde en av medlemmene lagt til en annen. Nykommeren hilste på de andre i gruppa ved å skrive hei og en vinke-emoji. Det ble da svart at denne gruppa er utelukkende for fag og ikke for annet snakk. Nykommeren unnskylder seg, men får i svar at det ikke virket som h\*n hadde skjønt reglene. Deretter velger mange av gruppemedlemmene å melde seg ut av gruppa, noe som er synlig for de andre. Det ble opprettet en ny gruppe hvor nykommeren og flere andre ikke ble lagt til og hvor det ble uttrykt lettelse i form av negative utsagn om andre medlemmer i den opprinnelige gruppa. Dette var tatt skjermbilde av som jeg fikk.

Jeg kommer tilbake til disse fortellingene i etterkant av presentasjon av empiriske funn. Med dette som bakgrunn ønsker jeg å løfte fram noen teoretiske perspektiver for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

## 3 Teoretisk rammeverk

### 3.1 Gyldig vi

Et «gyldig vi» kan defineres som et uformelt selvvalgt fellesskap av likesinnede (Album, 1996). Vennegruppetilhørighet sier mye om hvem en er. De forteller om preferanser; hvem en liker sier mye om hva en liker. Når elever kan velge, velger de dem de liker best; de som er som meg. Vennegrupper er stort sett homogene fellesskap (Lyng, 2004). Et klassefellesskap er et mer formelt fellesskap og i utgangspunktet ikke et gyldig vi. Forskning fra inn- og utland viser sammenfallende sosiale dynamikker knyttet til posisjonering og hierarkisering (Eriksen & Lyng, 2015). Elever vil først og fremst identifisere seg med, oppsøke og oppleve tilhørighet til mindre inn-grupper som de opplever likhet med, i og utenfor klassen. Elevene i en klasse deles raskt inn i mindre «gyldige vi» som definerer seg i motsetning til de andre «vi-ene» i klassen (ibid.). Derfor vil det være nødvendig å definere andre kriterier for klassen som gyldig vi enn for selvvalgte vennegrupper, da klasser sjelden er homogene grupper. Med dette som utgangspunkt vil jeg først se nærmere på teoretiske tilnærminger til hiarkisering, posisjonering samt inklusjons- og eksklusjonsprosesser og dynamikker. I dette ligger det også perspektiver på klasse og sosial ulikhet. Videre setter jeg søkelyset på normer og verdiers rolle i mindre fellesskaper, skole og samfunnet for øvrig da et gyldig vi nødvendigvis må ha en annen fellesnevner enn likhet og felles interesser. Normer og verdier er ikke forhåndsdefinerte og permanente, men gjenstand for stadige reforhandlinger i et komplekst og pluralistisk samfunn. I lys av dette vil byggingen og opprettholdelsen av «gyldige vi» kreve noen kommunikative kjøreregler og jeg introduserer her perspektiver på kommunikative utfordringer i spenningen mellom systemverden og livsverden. Til slutt knytter jeg dette opp mot det jeg anser som fruktbare tilnærminger til skoleledelse i dette henseende.

### 3.2 Nytt mobbeparadigme

Dorte Marie Søndergaard er professor i sosialpsykologi ved universitetet i Aarhus og har ledet det femårige danske mobbeprosjektet eXbus (Exploring Bullying in Schools). På grunnlag av det empiriske materialet fra forskningsprosjektet har hun sammen med blant annet filosof og seniorforsker ved Dansk Institutt for Internasjonale studier, Robin May

Schott, utviklet et nytt paradigme innen mobbeforskning. Dan Olweus har lenge vært dominerende på feltet, gjennom sine teorier om at det er individuelle psykologiske trekk og hjemmeforhold som påvirker elever til å bli mobbere eller mobbeofre (Schott og Søndergaard 2014). Schott og Søndergaard og (2014) problematiserer mobbedefinisjonene slik de fremstår i dag på grunnlag av at de er for snevre og endimensjonale, og heller ikke legger grunnlag for treffsikre intervensjoner som løser problemet. De beskriver mobbing som sosiale prosesser på avveie og mener mobbing må analyseres i konteksten den oppstår i, framfor utelukkende en utpeking og oppfølging av enkeltindivider som mobbere eller mobbeofre. Selv om ikke mobbing er hovedfokus i denne studien, er dette likevel relevant fordi dette perspektivet setter fokus på blant annet inklusjons- og eksklusjonsdynamikker i sosiale relasjoner og dermed i ungdommers samspill og etablering og vedlikehold av «gyldige vi».

Schott og Søndergaard (2014) låner vitenskapsteoretiske perspektiver fra fysiker og filosof Karen Barad for å forstå hvordan de ulike kreftene virker sammen i sosiale prosesser og dynamikker. Med utgangspunkt i kvantemekanikken beskriver Barad fenomener som effekter av dynamikker og intra-agerende prosesser. Disse prosessene må forstås som flere sammenvevde krefter som gjensidig påvirker hverandre og som ikke kan ses uavhengig av hverandre. Barad (ibid.) introduserer begrepet intra-aksjon (i motsetning til det mer vanlige interaksjon). Der interaksjon kan beskrives som en vekselvirkning mellom to eller flere aktører som handler med hverandre betyr intra-aksjon en gjensidig påvirkning mellom to eller flere aktører eller fenomener. Intra-aksjon betyr at de ulike kreftene ikke kan opptre alene, men at de alltid må ses i forhold til hverandre – de er vevd sammen. I sosiale prosesser vil slike krefter for eksempel kunne være sosiale, kulturelle, fysiske eller biologiske. I dette perspektivet vil ungdoms samspill måtte forstås som et fenomen som manifesteres gjennom intra-aksjon mellom mange ulike krefter som gjensidig påvirker hverandre. I lys av dette vil et tradisjonelt og individuelt perspektiv på mobbing og sosiale dynamikker bare vise bruddstykker av en større kontekst. Schott og Søndergaard (2014) hevder at spørsmålet om *hvorfor* noen barn og ungdommer blir mobbere eller mobbeofre bør diskvalifiseres og erstattes med *hvordan*. Her trekkers her tråder til Simone de Beauvoirs bok «Det annet kjønn» hvor spørsmålet om hvorfor kvinner blir behandlet som «de andre» i samfunnet ikke er hensiktsmessig, men at man ved å se på hvordan dette skjer vil komme nærmere en mer fruktbar forståelse. Det handler om å forstå destruktive sosio-emosjonelle interaksjoner

på en annen måte enn med generiske merkelapper eller individualiserende etterforskning og problematisering (ibid.). Dette er interessante momenter med tanke på den omtalte «blindsonen» innledningsvis.

Schott og Søndergaard (2014) opererer med fire hypoteser som utgangspunkt for sin forståelse av det nye paradigmet, disse hypotesene tar utgangspunkt i følgende begreper: makt, konflikter, inklusjon, eksklusjon og mellommenneskelige relasjoner. *Makt* inngår i et sosialt system og distribueres på en slik måte at noen individer har tilgang på mer materiell og symbolsk makt enn andre. Alle individer har tilgang på makt, ikke først og fremst på grunn av sin personlighet, men på grunn av distribusjonen av roller, funksjoner og identiteter i et sosialt system. Siden alle individer domineres av makt i det sosiale systemet, er det også risiko og sårbarhet for å miste privilegier de identifiserer seg med. *Konflikter* er en del av sosiale relasjoner. Samfunnet må håndtere konflikter heller enn å prøve å utslette dem fullstendig i et forsøk på oppnå stabile og harmoniske relasjoner. Konflikter er ikke et uttrykk for forutbestemte motsetninger mellom individer eller grupper. Motstridende identiteter genereres i sosiale grupper. Et samfunn defineres i termer ut fra hvem det både *inkluderer* og *ekskluderer*. Eksklusjon er nødvendig for å etablere grensene for samfunnet. Slike grenser er ikke rigide, men er konstant under press for å bli reforhandlet. Individer eller grupper som blir ekskludert blir sett på som «de andre» av et samfunn som ekskluderer dem. Konseptet «de andre» er ikke skadelig for de som ekskluderes, siden de også hører til et samfunn som defineres av dem det ekskluderer eller inkluderer. Hvis individer eller grupper derimot blir ekskludert fra alle mulige samfunn, mister de den sosiale meningen med livet. Individer eller grupper som går over grensen, forstyrrer systemet for organisering av innside og utside og er potensielt farlige. *Mellommenneskelige relasjoner* uttrykkes gjennom sosiale institusjoner og symbolske representasjoner, som for eksempel språk og verdier (ibid.). Disse hypotesene danner grunnlaget for en videre forståelse av sosialt samspill.

### 3.3.1 Sosial eksklusjonsangst

Schott og Søndergaard (2014) introduserer begrepet sosial eksklusjonsangst. Sosial eksklusjonsangst er et sosial-psykologisk konsept med utgangspunkt i at alle mennesker eksistensielt er avhengige av sosial forankring. Angsten oppstår når den sosiale forankringen er i fare og en person sitt håp og lengsel etter å være en del av et fellesskap

er truet. Sosial eksklusjonsangst må ikke forstås som den psykiatriske diagnosen sosial angst. Søren Kierkegaard snakker om eksistensiell angst, og selv om det heller ikke er en slik forståelse som legges til grunn, så har det visse likhetstrekk; der Kierkegaard omtaler angst for døden, vil sosial eksklusjonsangst kunne forbindes med angst for den sosiale død (ibid.).

Grovt forenklet kan man si at ekskludering gir en følelse av meningsløshet. Man føler seg ukjent, ikke-sett, sosialt truet og fratatt verdighet. Ny dansk arbeidslivforskning (Pedersen, 2016) tyder på at stressede medarbeidere ignorerer ros og anerkjennelse hvis de føler skam. Skam over å ikke lykkes i arbeidet. For å lindre stress skal man i dette perspektivet forebygge at de føler skam. Alle føler skam som en del av sin dårlige samvittighet. Følelsen kommer til uttrykk gjennom en følelse av mindreverdighet og angst for å ikke lykkes og være en viktig del av felleskapet. Skamfølelsen kan imidlertid bli skadelig og føre til fravær hvis en medarbeider hele tiden er redd for å ikke gjøre det bra nok. Når skam bli skadelig vil den kunne ødelegge tilliten og kommunikasjonen fordi den forvrenger måten man oppfatter krav og anerkjennelse på og et filter settes ubevisst opp slik at ros og anerkjennelse ikke trenger igjennom. Ros oppleves som noe som blir gitt av plikt og ikke av lyst. Det er særlig to kilder til skam: Prestasjonsskam er relatert til oppgaveløsning. De stressede tankene vil kretse rundt prestasjoner som skal leveres og om hva andre tenker om de prestasjonene som medarbeideren ikke har vært fornøyd med. Relasjonsskam er knyttet til relasjonen til andre mennesker og måter oppgaver gis på. De stressede tankene vil gjerne dreie seg om hva andre tenker om seg selv som person og en irettesettelse eller manglende hilsen vil kunne bli tatt som bevis for at medarbeideren ikke er en viktig del av felleskapet (ibid.) Jeg vil anta at dette perspektivet også kan brukes om elever.

Inkludering medfører at en føler seg akseptert, sett og anerkjent. Inkludering gir en følelse av verdighet, mening og legitimitet. Ut i fra dette perspektivet vil mennesker arbeide med sine verdighetsprosjekter for å kunne være eller bli en verdig og legitim deltaker i gruppa. En følelse av verdighet henger sammen med å føle seg akseptert som en del av noe, som igjen kan ses i sammenheng med det eksistensielle behovet for sosial forankring – nødvendigheten av tilhørighet (longing for belonging) (Schott og Søndergaard, 2014).

### 3.3.2 Verdighetsprosjekter

I verdighetsprosjektet vil for eksempel ulike normer, diskurser og materielle ting fungere som posisjoneringsverktøy (Schott og Søndergaard, 2014). Slike posisjoneringsverktøy vil variere fra gruppe til gruppe. Dette kan være klær, mobiltelefoner, men også skolerresultater og måten man presenterer seg selv i sosiale medier. Også mer normative aspekter vil kunne spille en rolle. I gruppene forhandles disse normene for hva som passende gjennom småkrangling, gjensidig lovprisning og lovprisning av andre. Ungdommene driver en kontinuerlig evaluering og bedømmelse ut fra mediarepresentasjoner, virtuelle profiler i sosiale medier, musikkvideoer, band og artister, tv-serie, filmer, talentshow og realityprogrammer. Disse framstillingene og diskursene tar de med seg inn i forhandlingene om hva som er passende og upassende opptreden, atferd, bevegelser og utstyr (ibid.). Dette blander seg inn i parallelle forhandlinger med foreldre, søsken og andre deltakere i ungdommenes sosiale arenaer. Framviste materielle ting som for eksempel klær, kan spille en viktig rolle. Leggvidde på bukser, eller merke på hårvoks, kan fungere som et tegn på respekt for samfunnet man tilhører eller ønsker å være en del av da det former smak, verdier og prioriteringer. Disse tilsynelatende små detaljene konstituerer posisjoneringsverktøy i det sosio-emosjonelle landskapet barna manøvrer i, hvor inklusjon og marginalisering former retning og bevegelser som fremkaller både håp og frykt. Mange barn og ungdommer opplever at foreldrene og de voksne har lite forståelse for viktigheten av disse verktøyene som for dem oppleves som essensielle for sosial overlevelse (ibid.).

### 3.3.3 Sosio-økonomisk klasse og kulturell kapital

I lys av dette vil også sosio-økonomisk klasse være en relevant faktor. Det krever betydelige finansielle ressurser for å vedlikeholde barnas tilgang til materielle ting, opplevelser, aktiviteter og hårfrisyrer som kan muliggjøre eller optimere deres inklusjon i gruppa. Dette kan videre ses i sammenheng med Bourdieus begrep kulturell kapital hvor evnen til å kjenne de nåværende normer for hva som er passende spiller en viktig rolle. I følge Bourdieu vil habitus forme våre vurderinger, preferanser og praksiser, samtidig som den også strukturerer våre vurderinger av andre. Habitus avgjør hvilken posisjon en har i hverdagen. Hva slags habitus en har, avhenger av klassebakgrunn (Lyng, 2004). Å ha kulturell kapital innebærer å ha kjennskap til og være trygg på samfunnets kulturelle koder. Disse kulturelle kodene er representert gjennom de dominerende verdier og forestillinger i skolen og andre institusjoner. I følge Bourdieus teori vil da kun de som er

sosialisert inn i de øvre delene av klassehierarkiet beherske disse kodene full ut, noe som blant annet vil sterkt påvirke kommunikasjonen mellom lærer og elev. Lærere vil respondere mer positivt og gi mer hjelp og oppmerksomhet til de som behersker samfunnets dominante kulturelle koder, fordi de rett og slett oppfatter disse elevene som mer begavede og intelligente (ibid.). Den kulturelle kapitalen vil da kunne skape et verdifelleskap mellom lærer og elev som styrker følelsen av tilhørighet og dermed fører til større motivasjon og innsats. På den andre siden vil de elevene som ikke behersker de sosiale kodene oppleve skolen som et fremmed sted fordi deres språk, samhandlingsformer og etiske preferanser ikke bli anerkjent og positivt sanksjonert av læreren (Bakken & Danielsen, 2011). Og heller ikke av klassekameratene? Imidlertid så er det ingen av disse faktorene som garanterer inklusjon. Hva som er passende er som sagt under kontinuerlig reforhandling og kan også endre seg som resultat av at «upassende» individer approprierer uttrykk fra de «passende». Marginaliserte elever vil da heller ikke være en del av denne forhandlingen og går glipp av vesentlig informasjon om hva som er «passende» eller «upassende» akkurat nå (Scott og Søndergaard, 2014).

### 3.3.4 Regelforhandling

Ut i fra et sosio-kulturelt perspektiv vil det i grupper av ulik art sirkulere følelser blant medlemmene av gruppa basert på en intra-aksjon mellom mange ulike krefter; sosiale, kulturelle, diskursive og materialistiske (Schott og Søndergaard, 2014). Dette kan være for eksempel være en skoleklasse. Et gruppemedlem vil kunne være usikker på sin legitime tilhørighet i gruppa. Denne usikkerheten kan ha to dimensjoner; det kan dreie seg om risiko for ekskludering og marginalisering eller håp om inkludering og gleden og stoltheten ved å bli inkludert. Muligheten for å bli dømt uverdigg er imidlertid alltid en del av ligningen. Og det er her, i spenningen mellom inkludering og ekskludering sosial eksklusjonsangst kommer inn (ibid.).

Å gå bak ryggen på noen (backstabbing) og baktaling som fenomener som ofte blir bagatellisert og karakterisert som jente-greier i skolen. Lærere og foreldre oppfordrer ofte de som blir rammet om å overse det. Disse handlingene kan imidlertid ha mange årsaker og funksjoner som påvirker samspillet i gruppa (ibid.) Baktaling kan ha som mål å utpeke andre som uverdige og posisjonere disse som illegitime og irrelevante for fellesskapet. Det kan også fungere som en slags hevn. Det er imidlertid verre når det i tillegg inneholder en forhandling av reglene for inkludering, altså en endring av normer for dugelighet som



har blitt informert ofrene inntil da. Disse står da uten mulighet for å reorientere seg eller påvirke retningen av endringen. Ved å bagatellisere baktaling kan dette medføre desorientering og forvirring rundt spillreglene i gruppa. Baktaling trenger ikke å ha disse virkningene, forskning viser at både sentrale og mer perifere medlemmer bruker dette som en del av det sosiale spillet. Baktaling kan også inngå som en del av arbeidet med å konstruere et sammenhengende narrativ om gruppa så vel som om posisjonene og handlingene til enkeltindivider for å skape mening om hva som foregår rundt oss i vår klasse (ibid.).

### 3.3.5 Sosial panikk

Det kan se ut som om det å skape forakt for og fordømmelse av noen eller noe i fellesskapet kan sørge for midlertidig lindring fra den sosiale eksklusjonsangsten som karakteriserer klimaet i mange klasser (Schott og Søndergaard, 2014). Når man i gruppe av individer er enige om at noen individer, aktiviteter eller ting er frastøtende og ekle, mens andre er «dritkule», vil det være mulig å oppleve en følelse av fellesskap og konsensus i den delta opplevelsen av at «vi» og «våre» interesser ikke er frastøtende og ekle. Dette kan gi «oss» en midlertidig sikkerhet og «vi» blir sterke nok til at jakten etter noe å mislike ikke vil ramme oss og hva «vi» representerer. Denne sikkerheten er kun midlertidig og kan også forsterke sosial eksklusjonsangst gjennom at gruppemedlemmene er redde for at det er nettopp dem som kan representere det ekle og frastøtende i neste omgang. En eskalering av sosial eksklusjonsangst krever ytterligere lindring og gruppa må jobbe hardere for å få kontroll. Og på dette tidspunkt kan sosial eksklusjonsangst tippe over i sosial panikk.

Angst er mer latent. Hvis du er midlertidig sosialt sikker vil du kunne vise empati og medfølelse for dem som ikke har det så bra, selv om du ikke nødvendigvis aktivt gjør noe for å endre situasjonen; det kan beskrives som en likegyldig forståelse. Sosial panikk oppstår når den verdighetsproduserte empati bryter sammen. Gruppen vil nå gjennom å ta destruktiv kontroll, dehumanisere og skape avsky for et individ eller en gruppe. Hvem som rammes kan være nokså tilfeldig, men det kan også være noen som har noe de ønsker, men som samtidig utviser en slags sårbarhet. Det kan også være en i egen gruppe som aktualiserer sårbarheten innad i gruppen som gruppemedlemmene frykter mest (ibid.).

### 3.3.6 Hva skal til?

Schott og Søndergaard (2014) ønsker å være forsiktig med å svare bombastisk på hva som eskalerer sosial eksklusjonsangst, usikkerhet og intoleranse. Hva som kan få sosial eksklusjonsangst til å tippe over i sosial panikk kan være mange forskjellige ting. Hele forståelsen bygger jo på at flere krefter virker sammen og at det derfor må analyseres empirisk og lokalt i hvert enkelt tilfelle. Det er imidlertid noen faktorer som går igjen i data fra eXbus-prosjektet: Lærere gjennom forståelsen og praksisen som kommer til uttrykk i deres posisjon, barns tidligere opplevelser i og utenfor skolen, historien til klassen og relasjonell praksis, kommunikasjonsteknologi og materielle forhold på skolen. Jeg velger her å gå nærmere inn på to av dem; lærerne og kommunikasjonsteknologi.

Kommunikasjonsteknologi og mediaprodukter inngår som en vesentlig del av deres relasjonelle praksis. I sosiale medier ligger det en mulighet for at den tidligere omtalte gjensidige lovprisningen kan nå ut til svært mange. Muligens på grunn av manglende direkte respons «snakker» elevene dessuten veldig «høyt» og «tydelig» på nettet om alt fra detaljer i kjærlighetslivet til dagens humør. Sosiale medier som Instagram og Facebook innbyr til en empatisk visuell presentasjon og selv-fremstilling. De kan innta klisje-aktige positurer for å øke synlighet og popularitet, eller leke med potensielle identiteter. Budskapet intensiveres gjennom bruken av disse formene for kommunikasjon og disse intensiverte budskapene og relasjonelle praksisene inngår i intra-aksjon med de andre virksomme kreftene i klasserommet. En annen virksom kraft i klasserommet er læreren (ibid.).

Når det gjelder lærere er det særlig to faktorer som går igjen; stabilitet og autoritetsstrategier. Ved hyppige lærerbytter og lite kontinuitet i relasjonell rettleiding, vil elevene i noen tilfeller måtte skape sine egne kulturelle og relasjonelle normer. Det samme kan gjelde om de må utvikle disse normene i en atmosfære full av signaler de opplever som motstridende fra lærerne og andre voksne. For å oppleve skolehverdagen som meningsfull profiterer elevene på stabil støtte fra voksne for å forme individuelle, kollektive og produktive praksiser (ibid.). Det er imidlertid ingen kausalitet i at ustabil lærersituasjon og motstridende signaler eskalerer sosial eksklusjonsangst. Dette avhenger av en rekke andre faktorer i og utenfor skolen. Schott og Søndergaard fremhver (2014) hvilke signaler og effekter avgjørelser tatt av skoleledelsen har. Det er signifikant hvilke normer ledelsen praktiserer og støtter og hvilke autoritetsstrategier og typer

problemanalyser de hindrer eller fremmer i relasjon med elevene, klassene og foreldrene. Her sendes det et tydelig signal om at ledelsens rolle er helt vesentlig.

Lærernes autoritetsstrategier handler i dette perspektivet om hvorvidt læreren bidrar til eller begrenser foraktproduksjon i klassen og eller hvorvidt læreren fremmer eller fornekte verdighet. Verdighet kan fornæktes blant annet gjennom å aktivere erting, ydmykelse eller latterliggjøring. Den positive kraften ligger her i normer etablert av læreren for hva som er akseptabelt og ønskelig i denne klassen, normen hemmer sosial eksklusjonsangst. Læreren skal fungere som en sosio-emosjonell og akademisk sparringspartner (Schott og Søndergaard, 2014). En slik autoritetsstrategi må ta høyde for den virkeligheten vi lever i. I et klasserom vil som tidligere nevnt mange ulike krefter ha en innvirkning og de kulturelle aspektene ved dagens samfunn er høyst relevante med tanke på utvikling av normer. I det følgende setter jeg derfor fokus på individualisme og frihet.

### **3.3 Frihet**

Øhra (2015) beskriver en veltilpasset ungdomsgenerasjon som strever med å være seg selv. Han bruker Axel Honneths perspektiver for å belyse hvordan en misforstått og ufullstendig frihetsforståelse fører til sosial patologi. Sosial patologi er sosiale og kulturelle forhold skapt av ytre samfunnsstrukturer, men som skaper individuell lidelse. I et samfunn med overdrevent fokus på selvrealisering og individuell frihet vokser det fram en generasjon unge som i jakten på å nå uopnåelige idealer, utvikler depressive symptomer. En frihet som ikke er ment til noe bestemt kan oppleves som deprimerende og innholdsløs, for Honneth blir denne friheten til å definere sin egen identitet en ufrihet. Idealet om selvutvikling og autensitet er i seg ikke negativt, men det patologiske oppstår når et slikt ideal mister sin intersubjektive og kommunikative betydning og reduseres til ren selvopptatthet. Videre argumenteres det for at et perspektivskifte må til for å løse problemet, det må åpnes for intersubjektive og inkluderende frihetspraksiser slik at individet forstår at frihetsbegrepet er uløselig knyttet til den andre og til verden utenfor individets egenverden (Øhra, 2015). Et slikt perspektivskifte kan ses i sammenheng med normutvikling. Schott og Søndergaard (2014) vektlegger skolens normer som et helt sentralt bidrag til å hemme sosial eksklusjonsangst, noe som etter mitt syn er nødvendig for å bygge et gyldig vi. For å undersøke hva som eventuelt skal til for å legge til rette for dette, er det nødvendig med en avklaring av hva normer er.

### 3.4 Individualisering og verdupluralisme

Thomas Ziehe (2007) står for en positiv tilnærming til individualisering. Han forstår individualisering som noe mer og annet enn et motbegrep til verdifelleskaper og at det ikke nødvendigvis er ensbetydende med innsnevring, verditap, mangel av forpliktelser eller egosentrisme. For å beskrive det normative innholdet i individualiseringen forstått som en produktiv/kritisk utvidelse av verdifelleskapets betydning, skisserer han en modell i fire trinn: individualisering har blitt en samfunnsmessig normalforventning, verdimønstrene pluraliseres, de produktive distanseringsmuligheter øker og individualisering kan også bety økt refleksjonskapasitet. Ziehe (2007) hevder at i dagens moderne samfunn er ikke tradisjoner tradisjonelle lengre. Det har heller oppstått autonome verdi- og normsystemer som er i konflikt med hverandre og trekker i ulike retninger, altså er individualisering en normalforventning. Dette betyr ikke at tradisjoner nødvendigvis forkastes eller foraktes, men det kreves at de har en forklaring. Det holder ikke lengre å si at «sånn har vi alltid gjort det», de vil alltid konkurrere med andre utradisjonelle motforestillinger. I dette ligger det en forventning om at man må finne sin «egen vei», de kulturelle og kognitive kart som tidligere anga hvordan man skulle handle og forstå meg selv, er ikke lengre så viktige (ibid.). Individualisering betyr imidlertid ikke nødvendigvis en singularisering, at alle har blitt mer atskilte, det kan også bety at man bestemmer seg for et liv i faste grupperinger, men det må man selv bestemme. Den kulturelle og kognitive mobilitet øker og med dette følger det en viss ambivalens; med det økte antallet muligheter økes samtidig antallet umuligheter. Økt frihet medfører alltid nye krav (Ziehe, 2007). I et klasserom er ikke grupperingen selvvalgt, og samspillet i en skole vil sannsynligvis ikke følge forhåndsbestemte normer av seg selv. Skoleklasser er sjelden homogene grupper basert på samme verdigrunnlag.

#### 3.4.1 Normer er ikke verdier

Normer er imidlertid ikke det samme som verdier. Ziehe (2007) definerer verdier som etiske forestillinger i forhold til min egen livsførsel. Normer er moralske regler for det riktige som alle skal forholde seg til – for alle sin skyld. Området for moralske normer som er bindende for alle har blitt mer snevert og abstrakt i det moderne samfunnet, mens verdiene mangfoldiggjør seg alt etter livsmiljø, livsformer og individuelle preferanser, altså pluraliseres verdimønstrene. Verdier skaper tilhørighet, gir livet mening og de velger

man selv, men utad er det ingen normative forpliktelser, man kan ikke moralsk kreve av andre at de skal ha samme etiske overbevisning som deg selv. Det moralsk påbudte er kun gyldig dersom det gjelder for alle og med disse begrensingene kan man si at moralens område har blitt minimal; et prinsipp om den samme respekt for enhver annens autonomi og verdighet. Dette retter seg ikke mot en homogenisering av livsformene og individene, men heller enn beskyttelse av forskjeller. Valg av tilhørighet medfører også utelukkelse. Ziehe (2007) beskriver «bløte» utelukkelse som omhandler mennesker som er fremmede for meg og som man ikke «liker» og «harde» utelukkelse som handler om hvordan man eksklusivt definerer sitt fellesskap etter uomgjengelige gruppekjennetegn. Det er imidlertid ikke nødvendig å organisere seg rigid innsnevrende da det finnes kulturelle og individuelle læreprosesser å inngå i: Jeg antar at alle andre også er et «jeg» og nettopp derfor like berettigede og forskjellige i deres selvdefinisjon. Dette kan ses i sammenheng med inklusjon og eksklusjon. I en skole vil de bløte utelukkelsene først og fremst komme til uttrykk, men de harde kan kanskje ses i sammenheng med sosial panikk, slik Schott og Søndergaard (2014) definerer det.

### 3.4.2 Autonomi

Autonomi er ikke anomi (normløshet). Ziehe (2007) argumenterer for at man som individ i det moderne samfunnet kan lære seg å forholde seg refleksivt til kulturen rundt oss. Den kulturelle overlevering og dens konvensjoner kan også problematiseres refleksivt. Ikke alle skikker, etikker og fellesskapsverdier er uproblematisk og det er her Ziehe (2007) mener at den moderne «rotløsheten» kan være produktiv. Gjennom å kunne abstrahere seg fra det innlysende riktige i den livsverden man befinner seg i, kan man ved hjelp av moderne, universalistiske bedømmelseskriterier overgå den gitte kulturelle virkelighet. Dette skjer i den delen av livsverden som ikke er underlagt en generell, normativ gyldighet som man vil kunne oppnå gjennom nettopp distansen til samfunnet. På grunn av dette har det for eksempel skjedd en endring i synet på kvinner, homofile og andre diskriminerte grupper og de har fått en betydelig stigning i samfunnets aksept. Autonomi er her det motsatte av egosentrisme. Å være post-konvensjonell handler om refleksiv omgang med normer. Det betyr å ikke bedømme en norm etter hva den sier, men hvilken sammenheng den inngår i, hva den er et resultat av og hva den medfører. Moralske normer blir verken fulgt eller avvist, men bedømmes ut fra deres interaktive betydningsdannelse og kontekst. I lys av dette vil stabilitet kun være mulig å fastholde med refleksiv åpenhet, dette gjelder både individenes refleksive vurderingsevne og den

som er forbundet med den institusjonelle orden. Det handler om å sikre denne åpenheten for å skape en kulturell og individuell gevinst med tanke på lærings- og konfliktløsningskompetanse.

Skolen er i en unik posisjon med tanke på at den samler svært ulike mennesker som skal fungere sammen. Å utvikle og reforhandle overordnede normer krever bevissthet rundt et markant skille mellom normer og verdier. Det handler også om å akseptere at de individuelle verdier og livsverdener alene og i seg selv ikke kan legge føringer for hva som er legitimt på skolen og i klasserommet. En norm er et abstrakt begrep og innebærer intersubjektivitet. Sentralt i å være post-konvensjonell og forholde seg refleksivt til kulturen rundt seg er dermed kommunikasjon. Sett opp mot lærernes autoritetsstrategier (Schott og Søndergaard, 2014) handler dette om å legge til rette for konstruktiv kommunikasjon som hemmer sosial eksklusjonsangst og fremmer et gyldig vi.

### **3.5 Kommunikativ handling**

Jeg har valgt å bruke Habermas teorier om livsverden, systemverden og kommunikativ handling for å belyse hvordan ungdommer arbeider med sine verdighetsprosjekter for å framstå som legitime deltakere i en gruppe. Dessuten er dette relevant med tanke på både hvordan verdifellesskaper og mer overordnede normer skapes og kommer til uttrykk.

Livsverdenbegrepet kan knyttes til fenomenologi og kan beskrives som en subjektivt opplevd virkelighet, en selvfølgelig og opplagt verden hvor mening og sammenheng skapes i hverdagen vår. I Habermas kritiske hermeneutiske forskningstradisjon medførte innføringen av kapitalismen i moderne samfunn en oppsplitting av livsverden og derav oppstod systemverdenperspektivet. Systemverden beskriver en verden hvor effektivitet og kontroll er hovedfokus. Habermas snakker om systemverdens kolonialisering av livsverden, han hevder at dagens pluralistiske samfunn er preget av livsverdener som ikke gir menneskene en bakgrunnsforståelse, og derved heller ikke hjelp til å avgjøre moralske spørsmål (Vatne, 1998). Habermas står altså for et mer dystert syn på individualisme og verdipluralisme. Likevel lar disse to perspektivene seg forene gjennom den tydelige distinksjonen mellom verdier og normer.

Begrepet livsverden kan ikke brukes for å begrunne og rettferdiggjøre handlinger som skal aksepteres av fellesskapet. Skal en handling aksepteres av deltakerne som er involvert i samhandlingen, må det være en form for kommunikasjon implisitt i selve handlingen. Det er her Habermas teori om kommunikativ handling kommer inn. Dette er noe mer enn bare en dialog hvor partene kan legge fram sine syn. Diskursen er også en diskusjon om hva som er gyldige måter å kommunisere på. Hovedpoenget er å få frem forskjellige perspektiver og argumenter, slik at det beste argumentet til slutt vinner (ibid.). Habermas er opptatt av hvordan språket former vår virkelighetsoppfatning. Implisitt i språkets syntaks og semantikk er det allmenngyldige normer og regler som kan avdekke sannheten i et kommunikasjonsforhold. Dette kan forstås som innholdet i kommunikativ handling (diskurs). I tilfeller der kommunikasjonen ikke fungerer, mener Habermas at det må suppleres med egne argumentasjonsregler. Dette innebærer aksept for hverandre som likeverdige deltakere, sannferdig og ekte opptreden av deltakerne, samtalesituasjonen skal være fri for tvang, og alle deltakerne skal ha samme mulighet til å delta i diskursen (herredømmefri kommunikasjon). Habermas understreker at dette er en ideell tilnærming som skal etterstrebes (ibid.).

### 3.5.1 Kommunikative gyldighetskriterier

I «Communication and the Evolution of Society» (1979) og «The theory of communicative Action I & II» (1984, 1987) beskriver Habermas hvordan kommunikasjon i form av «speech acts» (talehandlinger, utsagn) uttrykker og samskaper tre grunnleggende verdener. Disse verdenene er ekvivalente; de eksisterer ikke uavhengig av hverandre.

*« According to this model, language can be conceived as the medium of interrelating three worlds; for every successful communicative action there exists a threefold relation between the utterance and (a) «the external world» as the totality of existing states of affairs,, (b) «our social world» as the totality of all normatively regulated interpersonal relations that counts as legitimate in a given society, and (c) «a particular inner world» (of the speaker) as the totality of his intentional experiences (Habermas, 1979:67).*

I følge Habermas har de forskjellige verdenene sine spesifikke gyldighetskriterier. Gyldighetskriteriene truth (sannhet), truthfulness (sannferdig) og rightness (riktighet) refererer til henholdsvis en objektiv, subjektiv og intersubjektiv dimensjon i våre kommunikative virkelighet. De forskjellige gyldighetskriteriene brukes for å validere en annen verden enn sin egen. Gyldighetskriteriene kan ses opp mot klassen som gyldig vi. Siden en skoleklasse ikke er selvvalgt og homogen, må andre gyldighetskriterier legges til grunn.

«The external world» refererer til en ytre verden vi empirisk kan observere, måle og manipulere. Denne objektive dimensjonen av virkeligheten beskrives ved konstatende utsagn. Gjennom et konstatende utsagn kan en person innta en pragmatisk relasjon til: «Something in the objective world (as the totality of entities which true statements are possible» (Habermas, 1987:120). Gyldighetskriteriet er «truth» (sant). Effektiv kommunikasjon innebærer at utsagn så nøyaktig som mulig beskriver objektive fakta. Beskrives fakta, så er det sant.

«A particular inner world» refererer til den indre selvopplevde verden til personen som snakker. Den subjektive dimensjonen av vår kommunikative virkelighet beskrives ved subjektive utsagn. Gjennom et subjektivt utsagn kan en person innta en pragmatisk holdning til: «Something in the subjective world (as the totality of experiences to which a speaker has priveleged aces and which he can express before a public)» (Habermas, 1987:120). Gyldighetskriteriet er «truthfulness» (sannferdig). Effektiv kommunikasjon innebærer at subjektive utsagn troverdig reflekterer de verdiene, følelsene og intensjonen personen har. Sier jeg det jeg mener, er jeg sannferdig.

«Our social world» refererer til en mellommenneskelig verden preget av felles verdier, holdninger og gjensidig forståelse. Dette er en intersubjektiv dimensjon som uttrykkes ved normative utsagn. Gjennom et normativt utsagn kan en person innta en pragmatisk relasjon til: *Something in the social world (as the totality og legitimately regulated interpersonal relations)*» (Habermas, 1987:120). Gyldighetskriteriet er «rightness» (riktighet/legitimitet). Effektiv kommunikasjon innebærer at normative utsagn har legitimitet og sammenfaller med fellesskapets kulturelle normer og verdensbilde. Har vi en felles forståelse, så innebærer det riktighet.



I bind II av teorien om kommunikatív handling bruker Habermas (1987) blant annet Emile Durkheim for å beskrive hvordan livsverden omhandler den kulturelle og moralske dimensjonen ved et samfunn. Charles Parsons brukes for å beskrive hvordan systemverden omhandler den sosial-systemiske og funksjonelle dimensjonen ved et samfunn. Habermas (1987) påpeker at sosiokulturell utvikling må forstås som en syntese mellom livsverden, systemteori (systemverden) og en objektiv, subjektiv og intersubjektiv dimensjon. Hver for seg gir de et mangelfullt bilde av hva som skjer når samfunn utvikles og hva som skal til for at samfunn kan utvikles.

Habermas ulike kommunikative verdener kan danne grunnlaget for konstruktiv kommunikasjon, også i skolen og i klasserommene. Jeg tror at en tydeligere avklaring av hvilken verden en refererer til, vil bidra til større grad av herredømmefri dialog. I et samfunn preget av verdipluralisme vil det etter mitt syn være en forutsetning med noen avklaringer og kjøreregler rundt kommunikasjon for å kunne komme nærmere normer som gjelder for alle. Jeg anser kommunikasjon som en svært vesentlig faktor i lærernes autoritetsstrategier. Ennå kan kanskje normer framstå som noe abstrakte. Spørsmålet blir da hvordan dette konkret kan avendes i klasserommet.

### **3.6 Deliberative samtaler**

Skoler bør ta sikte på å utvikle elevenes kapasitet til å forstå ulike perspektiver, kommunisere sin forståelse til andre mennesker, og delta i en gi-og-ta moralsk argumentasjon med sikte på å ta gjensidig akseptable avgjørelser (Englund, 2016). Inspirert av Habermas og Dewey har Tomas Englund (2004) utviklet en modell for den deliberative samtale i skolen:

- a) samtal där skilda synsätt ställs mot varann och olika argument ges utrymme,*
- b) att deliberativa samtal alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra, det handlar bl.a.om att lära sig lyssna på den andres argument*
- (c) inslaget av kollektiv viljebildning, dvs strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser*
- (d) där auktoriteter/traditionella uppfattningar må ifrågasättas*

*(e) som fungerer utan direkt lærarledning. (Englund 2004:257)*

Deliberasjon kan beskrives som en prosess der alle sider i en sak, både fakta og argumenter utforskes og veies opp mot hverandre. Det er en kritisk, grundig og åpen drøfting av et tema. Utdanning har en sentral posisjon med tanke på muligheten til å utvikle hvert enkelt individs evne til intelligent deliberasjon gjennom gjensidig kommunikasjon. Det handler om å skape betingelser som gjør det mulig for alle elever til å delta og engasjere seg i moralsk deliberasjon og å anta posisjoner i forhold til verden, samfunnet og til hverandre (Englund, 2016). Deliberativ kommunikasjon kan bidra til forming av verdier og kunnskap direkte relatert til skolens demokratiske fundament og samfunnsmandat. Brukt på riktig måte kan det også bidra til meningsskaping og kunnskapsbygging i de fleste fag. En studie pekte mot at studenter på yrkesfaglige linjer som deltok i deliberativ undervisning økte sin kunnskap, uttrykte mer gjennomtenkte meninger, fremsto som mer klare for politisk deltakelse og utviklet bedre kommunikasjonsferdigheter enn de som ikke deltok i deliberativ undervisning (Englund, 2016).

Helt konkret er utgangspunktet for en deliberativ samtale er en situasjon med motstridende synspunkter som kan oppstå i klasserommet. Læreren må her være observant og ta tak i det når det passer. Små ulikheter kan være et gunstig startsted, da dette er noe som må øves på. Helt sentralt er en grunnleggende respekt for den andre og det er lærerens ansvar å legge til rette for at elevene lytter aktivt. Ingen med et relevant bidrag skal avvises og alle skal ha lik mulighet til å delta. Et annet vesentlig trekk ved den deliberative samtalen er at alle må mene det de sier og at de i utgangspunktet skal være fri for påvirkning og press. Ikke så ulikt herredømmefri dialog, med andre ord. Konsensus er ikke det eneste akseptable utfallet, en tydeligere klargjøring av ulikheter kan også være et konstruktivt resultat. På denne måten kan prinsippet om pluralisme være et fundament i deliberativ kommunikasjon. Englund (2016) påpeker at en deliberativ tilnærming krever ydmykhet, vilje og tid. På bakgrunn av dette settes søkelyset på skoleledelse: Hvordan kan jeg som leder legge til rette for en kultur der verdippluralitet verdsettes og blir en konstruktiv kraft inn i klasserommene i arbeidet med å skape et gyldig vi?

## 3.7 Ledelsesteori

På bakgrunn av de ulike perspektivene på kultur og sosialt samspill jeg nå har satt fokus på, danner det seg et bilde av komplekse problemstillinger. Verdier og normer utpeker seg fellesnevneren for konstruktive tilnærminger til å bygge et gyldig vi. Samtidig er det vesentlig å ivareta en helhetlig forståelse av skolen, da forståelsesrammen jeg har vist til forfekter nettopp viktigheten av se fenomener i en større kontekst. Dette er derfor utgangspunktet for de følgende ledelsestilnærmingene.

### 3.7.1 Lærende organisasjoner

Peter Senge's fem disipliner handler om å søke en helhetlig forståelse ved å se fremover og utover, ikke bakover og innover. Verken lærere eller ledere kan fri seg fra et helhetlig ansvar. I stedet for å fokusere på rasjonalt orienterte byråkratimodeller der faste personer og grupper har ansvar for sine respektive arbeidsoppgaver retter Senge blikket utover og framover. Læring er for Senge en forventningsbasert utviklingsprosess og organisasjonslæring er avhengig av et dynamisk forhold mellom organisasjon og omgivelser (Roald, 2012).

Systemisk tenkning handler om at en forståelse av mønstre og sammenhenger i organisasjoner krever en helhetlig tilnærming (Roald, 2012). Senge hevder at vi ofte tenker for avgrenset, lineært og kausalt, når vår erfaring egentlig er sammensatt av sammenhengende og sirkulære funksjoner. Utfordringen blir dermed å se helheten og deler samtidig (Senge, 1991)). Framfor å fordele skyld utenfor seg selv, bør man heller prøve å se seg selv som en del av både utfordringer og løsninger og på denne måten delta i utviklingen.

Personlig mestring handler om å være realistisk og visjonær samtidig (Roald, 2012). Deltakerne må kunne identifisere en ønskelig framtid og vite hva som skal til for å nå ønskede mål. Personlig mestring integrerer både rasjonell tenkning og intuisjon der sammenhenger og helheten har forrang foran detaljer. Helhetsforståelsen utvikles i den kreative spenningen mellom erfaringer og visjoner (ibid.) Personlig mestring er det åndelige fundament (Senge, 1991).

Mentale modeller kan ses i sammenheng med taus kunnskap. Dette er de grunnleggende forestillingene i en organisasjon, men som sjelden uttrykkes eksplisitt (Roald, 2012)

Senge (1991) mener at disse forestillingene må løftes opp og fram og testes ut. Nye mentale modeller bygges eller holdes ved like gjennom felles drøfting og utprøving. Noen ganger kan eksisterende mentale modeller stå i veien for utvikling og varig endring – og dermed får selv ikke vellykkede tiltak konsekvenser for hvordan man handler senere (Roald, 2012).

Teamlæring handler om at grupper reflekterer seg fram til nye handlemåter og ny kunnskap som den enkelte ikke kan utvikle alene. Teamlæring er en kollektiv disiplin, men forutsetter personlig mestring og forståelse. Senge skiller mellom dialog og diskusjon og hevder at dette er to komplementære former for kommunikasjon i teamarbeidet (Roald, 2012). Dialog innebærer å lytte – undersøkende refleksjon for å få ny innsikt. Diskusjon kan karakteriseres mer av politikk, makt, skjult agenda, uærlighet og frykt (Senge, 1991).

Felles visjon er det som danner grunnlag for et felles bilde av fremtiden og har med den kollektive innsatsen å gjøre (Roald, 2012). Det er det som knytter mennesker sammen om en felles identitet og en felles skjebne (Senge, 1991). Bærekraftige visjoner skapes ifølge Senge (1991) gjennom prosesser der alle gjør sine personlige verdier synlige for hverandre. Dette krever et støttende klima i organisasjonen. Når det blir utviklet felles prinsipper og praksis for å møte fremtiden vil det også utvikles høyere toleranse for feil og nye framgangsmåter. Felles visjon danner utgangspunktet for mine følgende perspektiver på ledelse.

### 3.7.2 Moralsk formål

Michael Fullan (2001, 2012) fremhever moralsk formål som en integrert og sentral del av skoleledelse i et samfunn i endring. Også hos Fullan (2001) er den kollektive essensiell, og i tillegg til moralsk formål er fire andre komponenter avgjørende for effektiv ledelse; å forstå endring, relasjonsbygging, skape og dele kunnskap og konsolidering (skape sammenheng). Disse fem komponentene representerer uavhengige, men gjensidig forsterkende krefter for positiv endring. Også i mer omfattende systemendringstilnærminger trekker Fullan (2012) fram moralsk formål som et bærende element. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på moralsk formål.

*Det moralske formålet består av dette triumviratet: universell heving av listen, utjevning av ulikheter, og tydelige oppløftende standarder med tilhørende høye forventninger til alle. Det er en forpliktelse til å holde løftet om å skape et samfunn med mindre sosiale ulikheter, som presterer bedre, og ingen unnskyldninger godtas (Fullan, 2012:87).*

Fullan (2001) hevder at moralsk formål alene og i seg selv ikke nødvendigvis gjør ting bedre, det må alltid ses i sammenheng med de øvrige komponentene. De fleste skoler støtter opp om moralske formål – på papiret, men det er først når det integreres i alle strategier og handlinger at det får slagkraft. Alle tiltak og strategier bør lages og erfares på en måte som gjør at folk automatisk og kontinuerlig blir minnet om det moralske formålet. Når alle strategibaserte ting du som leder gjør utløser moralsk forpliktelse til og ansvar for å bli bedre, er du på riktig spor (Fullan, 2012). Da blir det en norm.

Det er imidlertid ikke sånn at moralsk formål automatisk får mennesker til å gjøre gode ting (Fullan, 2001). I en kompleks verden er det mange konkurrerende ting som er «gode». I et samfunn preget av divergente mål og interesser vil det kunne være utfordrende å enes om et felles moralsk formål. For å oppnå dette må man jobbe mot en felles forståelse gjennom interaksjon på tvers av grupper. Dette kan ses i lys av Habermas (1979) sosiale verden og intersubjektive dimensjon – hvor felles mening skapes. Videre vil Ziehes (2007) perspektiver på moralske normer som noe som angår og forplikter alle, være relevant. Verdier er ikke det samme som moralske normer. En norm er noe som gjelder for alle. Hvordan kan jeg som leder få alle skolens ansatte til å ta dette ansvaret?

### 3.7.3 Distribuert ledelse

*Medan delegasjon omhandler fordeling av oppgaver nedover i organisasjonen, er distribuert leiing eit spørsmål om å generere medansvar og skaparkraft oppover i organisasjonen (Roald, 2012:19).*

I distribuert ledelse flyttes fokus fra lederen til hvordan ledelse utøves – altså ledelsespraksis. Distribuert ledelse er ikke et normativt begrep, det er først og fremst et diagnostisk verktøy i analyser av hvordan ledelse utøves (Gronn, 2002). I dette perspektivet defineres ledelsespraksis som interaksjonene mellom menneskene og situasjonen. Dette står i kontrast til mer lederfokuserte tilnærminger som fokuserer på

lederens kunnskap og ferdigheter (Spillane, 2006). En slik tilnærming forutsetter en tydelige ansvarliggjøring av alle skolens ansatte, slik at alle drar i samme retning og er tro mot det som er bestemt. Rektor er øverste ansvarlige med tanke på pedagogiske valg og fokusområder. Distribuert ledelse er et relasjonelt fenomen der utvikling skjer i interaksjon mellom mennesker og situasjon. Dette finner sted i et komplekst samspill mellom formelle ledere, de som ikke er formelle ledere (followers), redskaper og rutiner – til sammen konstituerer dette ledelsespraksisen (Spillane, 2006). Det er ikke handlingene til enkeltindivider som er avgjørende, det er interaksjonen mellom dem.

Gronn (2002) beskriver to ulike tilnærminger til distribuert ledelse; additiv distribusjon og distribuert samhandling. Additiv distribusjon er en tilnærming der ledeshandlinger utøves av flere ulike personer og summen av disse handlingene utgjør ledelsespraksisen. Distribuert samhandling er en mer kvalitativ og holistisk tilnærming som Gronn (2002) beskriver i tre former: spontant samarbeid mellom kolleger, intuitive samhandlingsrelasjoner som oppstår mellom kolleger over tid, institusjonaliserte praksiser. Disse tre formene for samhandling utgjør tre stadier i en prosess hvor de blir en del av institusjonens etablerte praksis.

Distribuert ledelse er ikke nødvendigvis ensbetydende med å avskaffe skillet mellom ledere og ikke-ledere. Spillane (2006) beskriver skillet som distinkt, men at ledelse ikke er noe som utøves mot andre. Rektor og andre mennesker i formelle lederposisjoner har et overordnet ansvar gjennom valg de tar, formelle ledere må dessuten være til stede og legge til rette for rom for samhandling. På mange skoler er allerede en slags distribuert ledelse en etablert praksis, gjennom teamorganisering og avdelingsledere. Lærere har allerede utstrakt ledererfaring gjennom sitt daglige virke i klasserommene, men det avgjørende er om det de gjør i klasserommet er forent med skolens overordnede mål. Spillane (2006) trekker fram en tydelig og delt visjon som en forutsetning for at distribuert ledelse skal fungere etter intensjonen og at den kollektive kompetansen skal forløses. Distribuert ledelse peker mot et kollektivt lederskap der profesjonalitet utvikles i samarbeid. Både Senge (1991) og Fullans (2002, 2012) sine perspektiver kan sies å underbygge en slik tilnærming.

I min tolkning av et distribuert ledelsesperspektiv er ledelse fordelt på ulike nivåer. Rektor og ledelse har en overordnet påvirkning gjennom valg. Dette kan ses i sammenheng med

pedagogisk ledelse. Wadel (1997) definerer pedagogisk ledelse som *«Ledelsen som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner, vil vi betegne som pedagogisk ledelse»* (Wadel, 1997:39). Dette er ikke bare knyttet til å få i gang læring i en skole, men også å få aktørene til å anvende det de lærer på en kreativ og selvstendig måte som kommer skolen til gode. Lederen ser det som viktig å være undrende og få i gang refleksjonsprosesser ut over tilegnelsen av bestemte kunnskaper (Wadel, 1997). Hver lærer har et ledelsesansvar med tanke på elevene i klasserommet og det blir dermed avgjørende at det læreren gjør i klasserommet er forent med skolens overordnede målsettinger som skolens ledelse har ansvar for.

Felles for perspektivene på ledelse jeg nå har presentert, er at de alle innebærer en bottom-up-tilnærming der en tydelig ansvarliggjøring av hver enkelt lærer skaper enn kollektiv kraft i retning av et overordnet moralsk formål og et gyldig vi for alle skolens ansatte.

## 4 Vitenskapsteori og metode

Sosiallærerjobben danner utgangspunktet for feltet og konteksten for det jeg ønsker å undersøke ytterligere. Ut fra dette har jeg valgt en metodetriangulering der jeg generer data fra to kilder; logg fra samtaler jeg har hatt som sosiallærer og intervjuer av elever. I lys av dette kan man si at studien har både kvantitative og kvalitative aspekter, men med hovedvekt på sistnevnte. Det kvantitative kommer til uttrykk gjennom måten utvalget blir gjort på, dette kommer jeg tilbake til. Sosiallærerloggen er ment å kontekstualisere studien og inngår dermed ikke i den kommende analysen, men blir tolket opp mot de analyserte intervjuene før drøftingen. For å få tilgang til informantenes livsverden er kvalitativ tilnærming hensiktsmessig. Ut i problemstilling og det teoretiske rammeverket vil intervjuet egne seg best til å innhente opplysninger for å belyse problemstillingen, nærmere bestemt uformell intervjuing. Jeg anser elevens stemme som vesentlig da elevens samspill og psykososiale miljø må beskrives ut fra elevenes subjektive opplevelse (jf Opplæringslovens §9a-1). Jeg har lagt vekt på å gjøre prosessen så gjennomskiktig som mulig fordi jeg har gjort studien på egen arbeidsplass. Derfor er de metodiske beskrivelsene relativt omfattende.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

For å undersøke hva et gyldig vi er på ungdomstrinnet vil det være nødvendig å oppnå en dyp forståelse innenfor et begrenset antall informanter. Et gyldig vi er ingen målbar og tydelig definert størrelse, men må beskrives ut fra deltakernes opplevelse av hva et gyldig vi er og deres erfaringer, altså gjennom deres livsverden. Man kan derfor si at en fenomenologisk tilnærming vil kunne belyse problemstillingen. Barad beskriver fenomener som resultater av tidligere og nåværende onto-epistemologiske prosesser (Schott og Søndergaard, 2014). Barad argumenter for at ontologi og epistemologi ikke kan ses atskilt fra hverandre, men veves i hverandre. Med utgangspunkt i kvantefysikken beskriver Barad intra-aksjon som det at ingen ting eller enheter i verden kan opptre helt separert fra en annen og grensene mellom dem er utflytende og utydelige. Mellom dem oppstår det interferenser (samspill, overlapping) og diffraksjoner (avbøyninger, avledninger). Alt henger sammen og ingenting avgrenser seg klart fra noe annet, det er alltid i en relasjon til noen eller noe annet (ibid.). Et slikt perspektiv er etter mitt syn en fruktbar tilnærming til å undersøke ungdommers opplevelse av samspill. Dette er ingen objektiv observerbar størrelse, jeg kan ikke forstå deres livsverden uten å se det i



sammenheng med konteksten og deres relasjoner til andre, inkludert den relasjonen de allerede har til meg. Jeg valgte å presentere sekvenser fra sosiallærerlogg for å tydeliggjøre denne konteksten.

I det teoretiske rammeverket omtaler jeg Habermas (1987) ulike verdener der kommunikasjon i de ulike «verdenene» har ulike gyldighetskriterier. På samme måte har ulike vitenskapsparadigmer sine tilnærminger til både ontologiske og epistemologiske spørsmål. I lys av dette kan samme fenomen undersøkes gjennom ulike briller. Enkelte briller passe bedre til visse fenomener. Dersom jeg skulle telle antall røde biler som passerte et punkt gjennom et år, ville jeg neppe valgt en onto-epistemologisk tilnærming. I dette ligger det imidlertid ikke en rendyrket postmoderne forestilling der alt er relativt og alt er like sant, men forskningsspørsmålene kan imidlertid kun besvares ut i fra ungdommenes subjektive opplevelse av deres samspill med jevnaldrende. Dersom jeg ut i fra min forforståelse opplever ungdommenes utsagn som sannferdige, så er de gyldige. Kunnskap og eksistens studeres i samme praksis.

Det er imidlertid ikke en rent deskriptiv studie, da den også vil integrere forskerens, altså mine tolkninger, både i løpet av datainnsamlingen og analysen, kan man også si at den har et hermeneutisk aspekt. Jeg ønsker å skape en fortelling på grunnlag av et samspill mellom mine og ungdommenes fortolkninger og mine fortolkninger av ungdommenes fortolkninger jf den hermeneutiske sirkel (Kvale, 1999).

## 4.2 Forskerrollen og forskningsetiske vurderinger

Det at jeg skal forske på egen arbeidsplass vil påvirke alle stadier av prosessen. Kvernbekk (2005) omtaler en insider som:

*«en person som på grunn av sin privilegerte posisjon innehar – eller antas å inneha – en kunnskap som andre ikke har» (Kvernbekk, 2005:18).*

Å forske som «insider» har mange fordeler, som for eksempel tidsbesparing, enkel tilgang og muligheten til å bidra til positiv endring i egne omgivelser (Atkins & Wallace, 2012). Som insider vil jeg også ha den fordelen at interaksjonen vil oppleves mer naturlig for informantene da de allerede har en relasjon til meg og det er sannsynlig at jeg på grunn av denne tilliten kan få tilgang på mer belysende og rike data. Kvernbekk (2005) omtaler en antakelse om at insidieren er spesielt troverdig og pålitelig, nettopp på grunn av den

priviligerte posisjonen og at insidere stoler mer på andre insidere. Dessuten vil insider-rollen medføre en innsikt og forståelse av kulturen på skolen med sine praksiser som vil kunne være usynlig eller lite tilgjengelig for en outsider (Atkins & Wallace, 2012).

Det er imidlertid også noen fallgruver knyttet til insider-forskning. Som sosiallærer vil de fleste elever ha en oppfatning av meg og mange av dem har allerede en relasjon til meg. Dessuten vil min stilling og tittel kunne frambringe assosiasjoner hos elevene da jeg ofte jobber med elever som har det vanskelig. utfordringer knyttet til roller er sentralt ved insider-forskning (Atkins & Wallace, 2012). Det har derfor vært viktig for meg å sørge for åpenhet og tilstrekkelig med informasjon om målet med studiet før datainnsamlingen og intervjuene starter slik at det ikke oppstår forvirring rundt min rolle. Jeg valgte også å bringe intervjuene inn i en annen kontekst enn mitt sosiallærerkontor. Dette kommer jeg tilbake til når jeg omtaler forberedelser.

Makt er også et sentralt aspekt og en utfordring knyttet til insider-rollen (Kvernbekk, 2005, Atkins og Wallace, 2012). Dette kan komme til uttrykk på flere måter, for eksempel gjennom at du endrer status i personalet ved at du som forsker blir mer en outsider enn før. Ved funn som kan tolkes som negative for skolen og personalet, har jeg kjent på en lojalitetskonflikt – hvilke implikasjoner kan det få for mine framtidige relasjoner til elever og kollegaer? Dessuten har det vært svært viktig å i størst mulig grad sikre at informantene ikke følte seg presset til å delta som følge av deres eksisterende relasjon til meg, jeg valgte derfor å ta opp dette både muntlig og i samtykkeskjemaet; at deltakelse eller ikke-deltakelse ikke skulle få noen konsekvenser for deres relasjon til meg. Jeg understrekte også at deltakelse var fullstendig frivillig. Det har vært helt avgjørende for meg å være så sikker jeg overhodet kunne være på at jeg ikke på noen måte eller på noe tidspunkt misbrukte informantenes tillit til meg.

Dette betyr ikke at insider-rollen for øvrig er uproblematisk. Ut i fra et epistemologisk perspektiv problematiserer Kvernbekk (2005) ulike aspekter ved insiderens rolle som forsker gjennom å blant annet belyse skiller mellom hva insideren kan sies å ha spesiell kunnskap om og hva hun ikke kan påberope seg denne kunnskapen om; ergo har ikke insideren alltid rett. Hun har imidlertid ut fra Kvernbekk's perspektiver heller ikke alltid feil. Utsagn om hva folk selv tenker og føler har insideren privilegert tilgang til og dette har vi i utgangspunktet ikke noen grunn til å betvile. Da intervjuer er basert på individets selvframstilling, må jeg stole på at de er sannferdige i det de sier. Det er imidlertid ikke

slik at man kan anta at jeg som sosiallærer på en ungdomsskole kan vite hvorvidt alle lærere opplever fenomener på samme måte som meg, på samme måte som at jeg som kvinne kan vite noe om andre kvinner bare fordi jeg er kvinne. Denne studien involverer heller ikke lærere eller andre voksne på skolen direkte, jeg har intervjuet elever og for disse ungdommene kan jeg sies å både være en insider og en outsider. Ved å definere en insider må det nødvendigvis også være noen som er outsiders. Kvernbekk (2005) og Atkins & Wallace (2012) beskriver dette mer som et kontinuum heller enn en binær forståelse. Det er altså ikke snakk om enten eller. Det er forskjell på å være en fullstendig integrert deltaker eller en som kun observerer andre. Jeg er en insider i den forstand at jeg har privilegert tilgang til informasjon fra informanter på grunn av min relasjon til dem og kan dessuten plassere deres utsagn i en kjent kontekst. Samtidig vil jeg for ungdommene på mange måter oppleves som en outsider fordi jeg er voksen. Kvernbekk (2005) stiller spørsmålsteget ved hvor gode vi er til å se oss selv som deler i en relasjon eller større system og peker videre på at dette krever et epistemologisk perspektivskifte. Det å veksle mellom nærhet og distanse har vært en utfordring. Sett i et onto-epistemologisk perspektiv slik jeg beskrev det under vitenskapsteoretisk forankring, vil jeg og min livsverden være sammenvevd med informantenes og det vil ikke være mulig å se det ene uavhengig av det andre. Dette krever at jeg sørger for størst mulig grad av åpen- og gjennomsiktighet i alle stadier av studien. Dessuten vil det konseptuelle rammeverket kunne bidra til å plassere studien slik at ikke mine subjektive antakelser og betraktninger står alene. Teoriene er «brillene» jeg velger å se på dataene mine gjennom, og det handler om å gjøre måten jeg gjør dette på, synlig og tilgjengelig for «outsideren».

I NESH (2009) sine forskningsetiske retningslinjer punkt 12 omtales barns krav på beskyttelse. På den ene siden er forskning på barn og unge sine liv og levekår verdifull og nyttig. På den andre siden understrekes det at barn og unge kan trenge beskyttelse som deltakere i forskning. Metode og innhold må tilpasses barns alder og individuelle situasjon. Forholdet mellom barns kompetanse og sårbarhet er sentralt for de etiske vurderingene. Min relasjon til informantene gjør at jeg etter mitt syn har bedre forutsetninger for å gjøre nettopp disse vurderingene. Samtidig som det har vært viktig å ikke misbruke relasjon og makt, vil det at jeg kjenner informantenes bakgrunn og historie gjøre det enklere å avveie nytte opp mot skade. Jeg har bevisst unngått å velge elever jeg anser som spesielt sårbare, for eksempel elever med diagnoser, psykiske vansker/lidelser, som mottar spesialundervisning eller får oppfølging av andre hjelpeinstanser. Sett opp

mot nytteverdien har jeg tenkt til å bruke funnene aktivt i fremtidig endringsarbeid på skolen. Jeg har imidlertid vært svært forsiktig med å love informantene noe, da slike endringsprosesser gjerne tar tid, men det har vært viktig å være tydelig på at deres bidrag er viktige og nødvendige for å gi meg en dypere forståelse av fenomener på skolen jeg er engasjert i og opptatt av å forbedre.

Et sett av forskningsetiske normer er utformet med tanke på vitenskapens forhold til sine forskningsobjekter og kilder. Hovedinnholdet i denne forskningsetiske reguleringen er at de som blir bedt om å delta i undersøkelsen skal informeres om undersøkelsens formål og opplegg. At de selv kan avgjøre om de vil delta, og om de eventuelt vil avbryte undersøkelsen. Deltakerne i undersøkelsen skal ikke utsettes for fysiske eller psykiske skadevirkninger. Informasjon om enkeltpersoner skal behandles konfidensielt (Grønmo, 2016). Dette var styrende for både utformingen av informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 2) og samtalene jeg hadde med informantene i forkant av intervjuene. Det at informantene allerede hadde en relasjon til meg som sosiallærer gjorde at det var det viktig å understreke at deres deltakelse eller eventuelt ikke-deltakelse ikke ville få noen konsekvenser for deres relasjon til meg. Hvis jeg opplevde at de var usikre, anbefalte jeg å ikke delta. Det var også nødvendig å gjøre rolleavklaringen eksplisitt i samtykket. Derfor ble det også sagt at dersom det under intervjuene kom fram informasjon som gjorde det nødvendig for meg som sosiallærer å agere, kunne det bety at intervjuet og deltakelsen måtte avbrytes. Dette kunne for eksempel være opplysninger om mobbing, psykisk sykdom eller kriminalitet. Ved opplysninger om mindre alvorlige forhold kunne dette vente til etter intervjuet var over. Jeg allierte meg også med et par kollegaer som eventuelt kunne bistå meg hvis nødvendig. Dette medførte kanskje at informantene holdt igjen informasjon under intervjuet, men var likevel nødvendig for å ivareta det etiske ansvaret jeg har i gjennomføringen av denne i studien.

Anonymisering har også vært et sentralt aspekt opp mot etiske vurderinger, noe som har kommet til uttrykk ved særlig metodologiske valg. I utgangspunktet tenkte jeg å dra nytte av dynamikken som kan oppstå i gruppeintervjuer, noe jeg anså som relevant opp mot problemstillingen og det «gyldige vi». Etter hvert innså jeg at dette ikke ville være forsvarlig med tanke på anonymisering. Jeg antar at jeg kanskje ikke hadde fått like rike eller valide beskrivelser i gruppeintervjuer som jeg fikk i individuelle intervjuer. Jeg har dessuten valgt ut informanter både til sosiallærerlogg og intervjuer basert på hva jeg

opplever som hyppig forekommende problemstillinger i min hverdag som sosiallærer og antar derfor at materialet i utgangspunktet kunne representere situasjoner som mange på skolen kunne kjenne seg igjen i, og ikke bare informantene. Utdragene fra loggen er gjennomlest og godkjent av informantene. Der andre personer blir omtalt, har jeg utelatt, generalisert eller spurt vedkommende om å få lov til å bruke innholdet. Jeg har dessuten valgt å framstille dataene fra intervjuene samlet, det vil si at jeg har splittet det opp i deler og forteller ikke sammenhengende narrativer basert på utsagn fra en og en informant, da dette vil kunne true anonymiteten. Jeg har hele tiden vært i dialog med informantene, da det aller viktigste for meg er at de ikke på noen måte blir skadelidende på grunn av denne studien.

## **4.3 Metode**

### 4.3.1 Utvalg

Utvalget ble gjort med utgangspunkt i mine erfaringer som sosiallærer. Informantene har til felles at de tidligere har hatt samtaler med og oppfølging av meg på grunn av ulike utfordringer relevant for studiens problemstilling. I løpet av årene som sosiallærer har jeg dannet meg et bilde av hvilke problemstillinger som er hyppigst forekommende på denne ungdomsskolen og kan derfor ut fra dette si at informantenes opplevelser til sammen danner et rimelig representativt bilde av elevgruppen på skolen, slik jeg opplever det. Jeg har vært ute etter mest mulig generelle og typiske problemstillinger som går igjen i skolehverdagen. Man kan si at jeg foretok en strategisk utvelgelse på grunnlag av erfaringer fra sosiallærerjobben. Utvalget omfatter både dem som er omtalt i sosiallærerloggen og de som ble intervjuet, de samme utvelgelseskriteriene lå til grunn. Utvalget består av 6 jenter og 4 gutter på niende og tiende trinn.

### 4.3.2 Forberedelser til intervju

Jeg har valgt Kvaales (1999) beskrivelse av intervjuundersøkelsen gjennom syv faser som utgangspunkt for gjennomføringen av intervjuene: Fasene er: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering. Dette har ikke vært en strengt lineær prosess der en fase ble fullført før den neste ble påbegynt, men heller et verktøy som har bidratt til å strukturere arbeidet og gi et helhetlig perspektiv på intervjuundersøkelsen som noe mer enn tilfeldige samtaler med mennesker. Gjennom yrket mitt har jeg allerede lang erfaring med å snakke med ungdommer. Selv om dette er

nyttige erfaringer å ha med seg inn i intervjuene, er det likevel helt andre krav til forberedelser og struktur i forskningsintervjuet. Det var viktig for meg å skape et skille mellom de ordinære elevsamtalene informantene tidligere hadde hatt med meg og intervjuene som danner hoveddelen av dataene for å skille mellom sosiallærer- og forskerrollen. Desto viktigere ble det å ha en relativt enkel struktur som rettesnor.

I tematiseringen formuleres formålet med undersøkelsen. Undersøkelsens hva- og hvorfor-spørsmål danner utgangspunktet for denne fasen. Dette kan ses i sammenheng med de mer overordnede målene for hele studien og designet i sin helhet. Maxwell (2013) skiller mellom personlige, intellektuelle og praktiske mål. Denne delen dreier seg om hvorfor du trenger å vite det du vil vite. Mine personlige mål var å forstå mer av et fenomen som jeg er tett på i hverdagen. Ofte opplever jeg at intervensjoner relatert til elevers manglende trivsel ikke treffer godt nok. Man kan si at mine personlige mål var tett forbundet med praktiske mål som handler om et ønske om å forandre en praksis (Maxwell, 2013). Da sosial inklusjon og elevenes psykososiale miljø er noe som utgjør en svært sentral del av jobben min, leser jeg mye litteratur og forskning på feltet. Da jeg leste rapporten Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø – Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker (Eriksen og Lyng, 2015) ble jeg opptatt av begrepet «gyldig vi», noe som dannet grunnlaget for denne studien. Det har vært viktig for meg å være bevisst disse målene og uttrykke dem eksplisitt, da det er med på forme min refleksivitet og kan dermed også identifisere eventuelle validitetstrusler.

Planleggingen ble gjort med henblikk på intervjuundersøkelsens øvrige faser. Det sentrale har vært å finne ut hvordan jeg kunne få tak på den ønskede kunnskap samt å tenke på studiens moralske implikasjoner (Kvale, 1999). Dette var en lang prosess hvor jeg flere ganger måtte gå vekk fra ulike tilnærminger, da jeg forstod at det ikke ville være etisk forsvarlig. I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide (se vedlegg 1). Intervjuguiden beskriver i grove trekk hvordan intervjuet skal gjennomføres, med hovedvekt på hvilke tema som skal tas opp, jeg la vekt på at den skulle være konkret, men fleksibel. Jeg gjennomførte et testintervju for å vurdere hvordan intervjuguiden fungerte og gjorde noen justeringer på spørsmålsformuleringene etter dette. Jeg var ute etter å få tilgang på informantenes livsverden gjennom narrativer, fortellinger om hvordan de opplevde det sosiale samspillet på skolen og hva et gyldig er. Jeg la derfor vekt på så åpne

spørsmål som mulig, mens samtidig var det viktig å sikre at problemstilling og forskningsspørsmål var ivaretatt.

Det ble innhentet tillatelse fra ledelsen på skolen. De ansatte på skolen ble informert om studien. Etter at utvalget var bestemt innhentet jeg skriftlig samtykke fra de informantene som var positive. Dette ble gjort både skriftlig og muntlig. De av informantene som var under 16 år da intervjuene skulle gjennomføres, måtte jeg også få samtykke fra foreldrene til. Ettersom en del av datagrunnlaget også var sosiallærerlogg, var dette en egen boks i samtykkeskjemaet (se vedlegg 2). Da foresatte ikke alltid er informert om samtaler jeg har med elever, ble det at informanter under 16 år måtte gå med at foreldrene fikk vite om disse samtalene et kriterium for at jeg kunne bruke sosiallærerloggen.

Studien ble meldt til NSD for vurdering om hensynet til personvern blir ivaretatt på en tilfredsstillende måte. Etter noen runder med mailkorrespondanse fikk jeg den godkjent (Vedlegg 3).

### 4.3.3 Intervjuing

I forkant av intervjuene hadde jeg forberedt informantene godt ved å informere om studiens formål og hva det innebar å delta. Jeg la vekt på at jeg i denne situasjonen ikke var sosiallærer, men forsker. På en måte var rollene snudd på hodet, der det tidligere var jeg som hadde forsøkt å hjelpe dem, var det nå de som kunne hjelpe meg ved å gi meg tilgang på deres livsverden. For å gjøre dette rolleskiftet mer eksplisitt valgte jeg å gjennomføre intervjuene på et annet sted enn kontoret mitt der jeg vanligvis har samtaler med elever, dessuten fant dette sted utenom skoletiden. Diktafonen var også et nytt element, som kanskje gjorde situasjonen mer formell. Der en forsker som kommer utenfra kanskje ville tenkt omvendt, å forsøke å gjøre samtalen så uformell og naturlig som mulig, var det for meg nødvendig å gjøre disse grepene for å skille mine to roller tydelig fra hverandre.

Som forventet ble intervjuene svært forskjellige. Målet var som sagt å få tilgang til informantenes narrativer, jeg var ute etter fortellinger. For å få til dette måtte jeg tilpasse hvert enkelt intervju. Noen av informantene hadde svært mye på hjertet og måtte vennlig avbrytes for å rekke innom alle temaene, mens andre krevde flere oppfølgingsspørsmål og mer inngående spørsmål. For de mer stille informantene fungerte det ofte bedre med

mer indirekte spørsmål fulgt opp av nye oppfølgingsspørsmål. Etter introduksjonsspørsmålene fungerte intervjuguiden mer som en liste med temaer og en rettesnor.

Det var krevende å aktivt lytte samtidig som jeg skulle sørge for å holde en viss struktur i intervjuene. Kvale (1999) beskriver betydningen av å lytte i de fenomenologiske og hermeneutiske tilnærmingene til intervjuet. Det fenomenologiske idealet innebærer å lytte på en fordomsfri måte uten å stille for mye forstyrrende intervju spørsmål basert på din forforståelse og forutantakelser dette eventuelt innebærer. En hermeneutisk tilnærming krever en tolkende lytting av de mange betydninger som kan ligge i det informanten sier. Her ligger det også en mulighet for stadige omfortolkninger innen den hermeneutiske sirkel. Forforståelsen og forutantakelser både hos informanten og intervjueren spiller her en vesentlig rolle. Min forforståelse var i lys av dette både en fordel og en hemsko. Jeg forsøkte å være åpen for nye perspektiver på en kontekst jeg allerede kjenner godt, samtidig som jeg prøvde å validere utsagnene og fortellingene opp mot dette. Jeg opplevde at analytiske notater jeg skrev underveis var en god støtte både i løpet av intervjuet og ikke minst i etterkant. Disse notatene gikk jeg gjennom og jobbet videre med rette etter at intervjuet var ferdig.

#### 4.3.4 Transkribering

Transkriberingen går ut på å oversette muntlig tale til skriftlig tekst og på denne måten gjøre intervjuene tilgjengelig for analyse (Kvale, 1999). Intervjuene var som tidligere nevnt tatt opp på diktafon. Jeg startet med å lytte igjennom for å danne meg et førsteinntrykk. Jeg skrev ned ordrett hva som ble sagt i første omgang. Jeg vurderte ulike apper og programmer som kan gjøre transkriberingsarbeidet enklere, men på grunn av at materialet ikke var alt for stort valgte jeg å gjøre det på den «gammeldagse» måten; ved å lytte og skrive selv. På denne måten fikk jeg et nært forhold til materialet og videre perspektiver på analysen oppstod gjennom dette arbeidet. Etter å ha transkribert ferdig et intervju, lyttet jeg igjennom på nytt for å fange opp eventuelle feil, samt å komme enda tettere på innholdet. Jeg valgte å skjule informantens identitet og andre personer som ble navngitt da jeg transkriberte.



### 4.3.5 Analyse

Målet med analysen er å komme fram til en helhetlig forståelse av spesifikke forhold. I kvalitative studier blir data vanligvis analysert etter hvert som de samles inn. Analyser foregår hele tiden parallelt med datainnsamlingen, men etter hvert som studien utvikles, blir analysearbeidet stadig mer dominerende. Analysene fortsetter så etter at datainnsamlingen er avsluttet. Dataanalysen innebærer å avdekke generelle eller typiske mønstre i materialet (Grønmo, 2016)

Datamaterialet var i form av tekst etter at intervjuene er transkribert. Det er likevel viktig å ikke glemme at intervjuet var noe mer enn det som står skrevet, det er noe som oppstår i et samspill mellom meg og informanten i en bestemt kontekst. Dette forsøkte jeg å være bevisst i denne prosessen. Jeg var også opptatt å ikke miste oversikten over helheten. Det finnes ikke noen standardiserte analyseteknikker for kvalitative data, det må baseres på fleksibilitet. Det er imidlertid noen generelle strategier og jeg landet på en kombinasjon av flere.

Fauskanger og Mosvold (2014) beskriver hvordan man ved å kombinere ulike tilnærminger til kvalitativ innholdsanalyse kan oppnå et rikere og mer helhetlig innblikk i transkripsjonsdata hvor både det fleksible og mer strukturerte aspektet ved analysen ivaretas. Summativ innholdsanalyse fokuserer på ord som brukes av informantene samt ordenes latente meninger. Konvensjonell innholdsanalyse handler om utvikling av kategorier for koding av data som blir utviklet induktivt fra transkripsjonene. I teoridrevet innholdsanalyse utvikles de analytiske kodingskategoriene fra eksisterende teori som utgjør viktig fokus i studien. Denne tilnærmingen dannet utgangspunktet for analysen min.

#### 4.3.5.1 *Summativ innholdsanalyse*

I løpet av intervjuene, transkripsjonen og gjennomlesing la jeg merke til at ingen av informantene la vekt på skolestrukturer da de beskrev sin opplevelse av sin sosiale verden på skolen. Det ble derfor interessant å undersøke dette mer systematisk. I den summative innholdsanalysen undersøkte jeg hvilke ord som hyppigst forekom i informantenes utsagn og i hvilken kontekst de forekom i. En tilnærming som tar utgangspunkt i selve ordet i teksten kalles ofte manifestert innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014). I første omgang valgte jeg å ta vekk mine egne utsagn. Dette er de 10 mest forekommende ordene:

Det	1225
Jeg	978
Er	952
Og	700
De	
/dem	498
Så	434
Har	349
Med	331
I	318
Vi	245

I intervjuene la jeg vekt på mest mulig åpne spørsmål hvordan de opplevde skolens miljø og deres plass der. Det er da interessant å se at ordet «jeg» forekommer 952 ganger, mens ordet «vi» bare blir nevnt 245 ganger. Dette kan selvfølgelig også handle om at dette var individuelle intervjuer og at informantene snakket ut fra sin livsverden og sitt perspektiv, men er likevel interessant opp møt problemstillingen da det antyder at den kollektive dimensjonen ved første øyekast ikke er så synlig i materialet. Videre brukes «de» og «dem» svært ofte. Ordet «klasse» blir nevnt 116 ganger og det sier noe om at informantene ikke er så opptatt av klassen som et spesielt relevant «vi» på skolen. Til sammenligning så blir ordet «gjeng» brukt 135 ganger. Et annet interessant funn var at ordet «populær» brukes 40 ganger, mens ordet «snill» nevnes 11 ganger. En slik manifestert analyse sier noe om tendenser i datamaterialet (Fauskanger & Mosvold, 2014), men disse er det nødvendig å følge opp videre for å få mer informasjon om den mer latente betydningen bak ordene. For å få til dette så jeg nærmere på hvilken mikrokontekst det er rundt ordene. Jeg fant da at ordet «vi» i alle hovedsak ble brukt om vennegjengen informantene var en del av. Det ble svært sjelden brukt om skolen i sin helhet eller om klassen.

vi ble på en måte en liten gjeng før vi startet på skolen  
det betyr ikke at vi er uvenner, men at vi har en pause  
jeg husker ikke hva som skjedde, men plutselig var vi en gjeng, da.  
grunnen til at vi er sånn er at vi vil gjøre det samme i helgene

Det ble noen få ganger brukt om klassen, men det var da først etter at jeg hadde jeg spurt direkte om klassen, altså var det jeg som intervjuer som introduserte begrepet «klasse», noe som i seg selv er relevant for den videre analysen og problemstillingen. I den grad informantene opplever seg selv om en del av et gyldig vi er dette ikke sammenfallende med skolens strukturelle inndelinger, som for eksempel klassen.

Ordene «de» og «dem» brukes i all hovedsak om lærere og andre vennegjenger for å skille seg selv og egen vennegjeng fra «de andre». Dette antyder også at informantene opplever at det er tydelig avgrensede grupperinger på skolen uten at de har sammenheng eller tilknytning til skolens strukturer. Konteksten rundt ordene «de» og «dem» var heller ikke så ofte positivt ladet.

det er de som er mest smarte og sånn da  
jeg føler kanskje at de populære de har mange flere følgere på Instagram  
de populære har hver sin gjeng  
de som er veldig liten gjeng, og de er liksom bitchene  
du har de som drikker og de som er veldig opptatt av skole

Etter å ha fått dette første innblikket i materialet gikk jeg deretter gjennom hele materialet på nytt for å sjekke om resultatet av den summative analysen ga mening opp mot helheten, noe jeg syntes at det gjorde. En slik summativ analyse kan gjøres mye grundigere enn jeg gjorde den. Jeg valgte imidlertid å bruke det mest som en måte å få oversikt over materialet på og for å få hjelp til å lage koder og kategorier. Resultatet fra den summative analysen gjorde det tydelig jeg måtte lete utenfor klassen og andre skolestrukturer for å finne mønstre i informantenes sosiale samspill og «gyldige vi», samtidig ga denne fasen meg noen føringer for det videre arbeidet.

#### 4.3.5.2 *Konvensjonell innholdsanalyse*

I følge Hsieh og Shannon (2005) blir konvensjonell analyse brukt i studier hvor målet er å forstå et fenomen og beskrive dette fenomenet (Fauskanger & Mosvold, 2014). I intervjuene mine brukte jeg åpne spørsmål for å få tilgang på informantenes livsverden. Jeg forstår den konvensjonelle analysen som en måte å forstå det fenomenologiske aspektet ved studien. Denne tilnærmingen går ut på å fordype seg i datamaterialet for å

ny innsikt gjennom å lese materialet ord for ord og basert på gjentatte gjennomlesninger utvikles og revideres koder.

Jeg tok utgangspunkt i konteksten rundt ordene «de/dem» og «vi», på samme måte som i den summative analysen, og utviklet på denne måten koder. Koding av materialet går ut på å finne ett eller noen få stikkord som kan beskrive et større utsnitt av teksten. I den første fasen, som gjerne kalles åpen koding (Grønmo, 2014), la jeg vekt på å være mest mulig åpen for å fange opp overraskende mønstre, fenomener eller sammenhenger, uten å miste forskningsspørsmålene og problemstillingen av syne. De neste trinnene fokuserte på både teksten og kodene som ble utviklet gjennom åpen koding og jeg utviklet på denne måten gradvis kategorier. En kategori er en samling eller klasse av fenomener med bestemte felles egenskaper (Grønmo, 2014). For å få til dette måtte jeg definere felles egenskaper ved kodene for å avgjøre hvilke fenomener som skulle inngå i kategorien. Koding som tar sikte på å utvikle kategorier er ikke helt åpen, men tar utgangspunkt i felles egenskaper ved ulike fenomener som beskrives i materialet (Grønmo, 2014). Først måtte disse egenskapene identifiseres og defineres. Dette ble gjort gjennom å ta utgangspunkt i kodene fra den åpne kodingen og deretter vurdere hele eller deler av materialet på nytt i lys av dette for å finne fellestrekk ved flere av kodene og tekstelementene. For eksempel var det mange utsagn som kunne knyttes til kodene «kjendiskultur», «branding» og «reklame» og etter flere gjennomganger ble dette til kategorien «fasade».

Kjendiskultur/fasade	<p>Så er det den åpne som liksom er for alle, de fine bildene, hyggelige ting. Sånn glansbrukeren. Men samtidig skal den ikke være for glansfull, da. Jeg legger ikke ut bilder som er redigert. Noen bruker jo mye filter og sånn. Men det skal være hyggelige bilder, som det er hyggelig at flere kan se. Jeg ser jo på Emma. Hun raser jo fram. Hun har nesten 100 000 <u>følgere</u> og er i svenske medier</p> <p>En typisk elev er en sånn forbilde-type. Du vet han har penger selv om det ikke blir snakket om. Gjerne at man er litt sterk som person, snittet på skolen har en sterk personlighet.</p> <p>De som er kule er flinke på skolen, men fester også. Det henger jo sammen. Kravet hos oss er at du må være smart. Og ha nettverk</p> <p>Det er en skole med høy standard hos enkeltindividene, hjemme og generelt høy levestandard</p> <p>De populære har flere <u>følgere</u> på IG. Som regel har de en åpen bruker med kanskje tusen <u>følgere</u></p> <p>På åpenbrukeren tar du bare fine naturbilder og bildet av rommet ditt som er rosa og sminke og poloskjorter som henger over gardinene</p> <p>Bilder av seg selv pleier å slå bra an, da får du flere likes. Da er det filter, sminke og hele pakka</p> <p>Man må være med de riktige folka, en gjeng som blir likt. Det handler om å være kjent, at mange vet hvem du er</p>
----------------------	---

I denne fasen fargekodet jeg de ulike informantens utsagn for å holde dem atskilt, dette gjorde jeg for å kontrollere at ikke én eller to av informantene stod for hele innholdet eller dominerte i noen av kodene og etter hvert kategoriene uten at jeg var bevisst det. Etter hvert dannet dette grunnlag for en gradvis utvikling av stadig flere og mer veldefinerte kategorier. Samtidig bestemte problemstillingen hvilke kategorier som var mest interessante og fruktbare (Grønmo, 2014). Siden skolens strukturer ikke var så tydelige i informantenes beskrivelser av det sosiale samspillet og de «viene» de deltok i, var jeg ute etter andre «vi». I denne fasen la jeg ikke så mye vekt på det teoretiske rammeverket.

På denne måten landet jeg på følgende kategorier:

Kjendis-vi

Prestasjons-vi

FOMO-vi (fear of missing out-vi)

klasse som tomt vi

symbolsk vi

sexy vi

skamfulle meg

Kategoriene dannet et bilde av hva informantene la vekt på i sine beskrivelser av samspillet på skolen. De gir også noen pekere mot hvilke «gyldige» vi som dominerer på skolen og hvordan de oppleves fra innsiden og utsiden. Denne fasen av analysen ga en dypere forståelse av datamaterialet enn den summative analysen alene, men det var fortsatt behov for å se på materialet igjen, denne gangen opp mot det teoretiske rammeverket.

#### 4.3.5.3 *Teoridrevet innholdsanalyse*

Fauskanger og Mosvold (2014) beskriver teoridrevet innholdsanalyse som deduktiv kategorisering hvor hovedmålet kan være å validere eller eventuelt å videreutvikle et eksisterende teoretisk rammeverk. For min del handlet det mer om å vurdere datamaterialet opp mot det rammeverket jeg hadde definert på grunnlag av min forforståelse av fenomenet. Jeg var derfor opptatt av at dette ikke skulle være fullstendig førende for hvordan jeg tolket innholdet og derfor valgte jeg en konvensjonell analyse først. Når det er sagt så har jo det teoretiske grunnlaget for studien vært førende for blant annet gjennomføringen av intervjuene, men jeg ønsket likevel å være åpen for nye

perspektiver som eventuelt ikke støttet teorien jeg hadde valgt ut. På grunnlag av teoretisk rammeverk valgte jeg ut tre kategorier;

Inklusjon/eksklusjon

Gyldighetskriterier

Normer og verdier

I den teoridrevne kodingen var det svært mange kodinger som kunne knyttes til inklusjon og eksklusjon, her vises noen eksempler:

*For jeg føler det er veldig stor forskjell, de andre er litt mer sånn fjortisjenter. Men det er sikkert sånn de sier om oss også. Sånn er det jo med jentegjenger, har man etablert seg, så har man etablert seg*

*Det er ganske mange gjenger som lukker seg. Som ikke vil ha flere inn. Man vil på en måte ikke ha flere inn i gjengen, man vil den skal være som den er.*

*De vil ikke ha noen flere inn i gjengen, de vil ikke bli kjent med flere. Og det er liksom dem, da. Ingen kommer inn. Andre steder er de litt mer åpne hvis du er pen og populær. De er litt redde for å ha noen teite i gjengen. Alle skal være bra, liksom.*

Resultatet her støttet opp om den summativ og den konvensjonelle analysen, der kategorien segregering kan sies å omfatte inklusjon/eksklusjon. Det blir imidlertid mer tydelig her i den teoridrevne analysen at det er det dreier seg om. Tydelig atskilte grupper må omfatte dynamikker knyttet til inklusjon og eksklusjon, noe også teoriene knyttet til sosial eksklusjonsangst sier noe om.

Når det gjelder gyldighetskriterier var dette en mer krevende kategori. Habermas` tre dimensjoner; objektiv, subjektiv og intersubjektiv er relativt abstrakte, men jeg har brukt dem som forståelsesramme for å plassere informantenes utsagn om hva som er legitimt og gyldig i de ulike sosiale konstellasjonene de inngår i og betrakter.

*Jeg tror det er lettere å skille seg ut på naboskolen. Det er flere personligheter og et litt mer representativt bilde av hvilke mennesker vi har i samfunnet. Jeg tror det er lettere å være annerledes der*

*Du må hele tiden oppføre deg på en måte som er bra nok til at over halvparten synes det du sier er greit. Med en gang du får et flertall mot deg må du vende om*

*Det er litt vanskelig, man må tenke seg om før man sier noe*

*Du må liksom forhøre deg med alle før du tar styringa. Og det er veldig mye man må tenke på før man sier noe. Nå sier jeg aldri ting først, før noen andre foreslår det. Jeg kan komme med forslag, men er veldig forsiktig med å avslå andre forslag*

Denne kategorien stemmer godt med kategoriene fra den summative og konvensjonelle analysen og kan også ses i sammenheng med kriterier for inklusjon og eksklusjon. Man kan si at alle kategoriene fra den konvensjonelle analysen kan fungere som gyldighetskriterier i det sosiale samspillet.

Normer og verdier flyter til tider over i gyldighetskriteriene. Det jeg var ute etter her var hvorvidt elevene opplevde at det var noen overordnede normer som styrte hvordan de er sammen og mot hverandre eller om verdipluralismen er dominerende (jf. Ziehe). I denne kategorien fant jeg at hver vennegjeng hadde sine verdifelleskap som var styrende for gyldighet og legitimitet:

*Kravet hos oss er at du må være smart. Og ha nettverk.*

*Du har liksom den gjengen som driver og drikker og fester og gjør sånne ting. Også er det den andre gjengen som fokuserer mye på skole. De blir kalt for de rare, men jeg ser at de er snille med hverandre.*

*De i drikkegjengen er mye mer opptatt av stil, det ser ut som om det er et lite klespress der.*

Overordnede normer var derimot ikke like lett å finne. Dette stemmer med funn fra den summative analysen hvor skolen som institusjon med sine strukturer, ikke er styrende for hvilke sosiale grupper og «gyldige vi» informantene inngår som en del av. En mer grundig gjennomgang av dette kommer jeg tilbake til i analysen og drøftingen. Jeg opplevde imidlertid at disse tre tilnærmingene utfylte hverandre i arbeidet med å komme til dypere og mer helhetlig forståelse og oversikt over datamaterialet.

#### *4.3.5.4 Over- og underkategorier*

Jeg opplevde det som vanskelig å skulle kode og kategorisere den nokså omfattende delen av det sosiale samspillet som omhandler sosiale medier på en hensiktsmessig måte i analysearbeidet, da jeg opplever at det for informantene er sammenvevd med sosialt samspill i «det virkelige liv», noe som støttes i Søndergaard (2014) sine betraktninger om

sosial eksklusjonsangst. Jeg jobbet derfor videre med kategoriene med sikte på å lage overordnede kategorier som ivaretok dette aspektet ved materialet på en hensiktsmessig måte. Jeg gikk da tilbake til hele materialet og så kategoriene opp mot dette. På grunnlag av dette valgte jeg å bruke tre overordnede kategorier som omfattet hver sine grupper av underkategorier; Offentlig, Privat og Ekstra-priv. Jeg valgte å kalle det dimensjoner. Dette henger sammen med det informantene beskriver som en typisk Instagram-bruker. De fleste ungdommer har to eller tre ulike Instagram-profiler der de deler inn sin virtuelle omgangskrets i ulike sfærer der ulike verdifelleskap og gyldighetskriterier gjelder. Opp mot helheten i materialet ble det tydelig at disse dimensjonene også kommer til uttrykk utenfor nettet og sosiale medier. På grunnlag av dette landet jeg på følgende:

Offentlig dimensjon: Kjendis-vi og prestasjons-vi

Privat dimensjon: FOMO-vi og klassen som tomt vi

Ekstra-privat dimensjon: Symbolsk vi, sexy vi og skamfulle meg

#### 4.3.6 Validering

Validitet er et uttrykk for hvor godt dine data svarer på problemstillingen og refererer til dataenes gyldighet. I kvalitativ forskning finnes det ingen standardiserte teknikker for å sikre høy validitet, men det har vært en prosess basert på kritisk refleksjon gjennom hele studien (Grønmo, 2014, Kvale, 1999, Maxwell, 2013). Jeg har likevel valgt å omtale det i et eget kapittel. I denne studien som i stor grad er basert på data innsamlet gjennom intervjuer, er Kvales (1999) tilnærming etter mitt syn fruktbar. I intervjuer vil reaktivitet være uunngåelig, at informantene ble påvirket av meg som intervjuer, er jo en del av opplegget. Det som imidlertid har vært viktig, er å være bevisst på hvilken måte min status og rolle påvirker materialet. Det samme gjelder refleksivitet, måten mine erfaringer, bakgrunn og forforståelse påvirker mine tolkninger. Maxwell (2013) beskriver hvordan notater om personlige mål vil kunne hjelpe forskeren til å bli bevisst dette og bruke det konstruktivt. Dette har vært et sentralt tema for meg gjennom hele prosessen særlig fordi jeg har valgt å gjøre studien på egen arbeidsplass.

##### 4.3.6.1 *Validitet som forskningsmessig håndverk*

For å vende tilbake til Kvale (1999), så tar han utgangspunkt i tre kriterier for sannhet når han snakker om validitet; korrespondansekriteriet, koherenskriteriet og det pragmatiske



kriteriet. Korrespondenskriteriet refererer til en objektiv sannhet som eksisterer. Han bruker Poppers falsifikasjonskriterie for å belyse denne dimensjonen; ved å stadig lete etter rivaliserende forklaringer kan man oppnå mer valide tolkninger. Selv om det neppe kan sies å være noen objektive sannheter i denne studien, da den er basert på elevenes subjektive opplevelser av et fenomen og det ikke har vært mulig å etablere konkrete nullhypoteser, har det likevel vært sentralt å være på jakt etter alternative forklaringer på mine funn og tolkninger. For eksempel har jeg undret meg over hvorvidt spørsmålene i intervjuene fremmet en bestemt type svar. Jeg legger derfor med intervjuguiden til tross for at denne på ingen måte ble fulgt slavisk. Kvale (1999) knytter validitet som forskningsmessig håndverk opp mot dette sannhetskriteriet, noe som kommer til uttrykk ved at valideringen har pågått gjennom hele prosessen. Å validere er å kontrollere, nettopp det å hele tiden være på jakt etter måter du kan ta feil på. Jeg har hele tiden vært fokusert på en kritisk refleksjon rundt både planlegging og gjennomføring av intervjuene. Å validere er å teoretisere – jeg har brukt teorien til å validere ved å gjøre det synlig for leseren hvilke «briller» jeg ser empirien gjennom. På samme måte har jeg lest de transkriberte intervjuene med ulike briller på – å validere er å analysere. Informantene kom til tider med motstridende utsagn, men ut ifra konteksten kunne jeg forstå dette som samme fenomen sett fra ulike perspektiver. Gjennom å lese teksten symptomatisk og konsekvensbasert ga dette likevel mening. Jeg la stor vekt på en strukturert og systematisk, men samtidig fleksibel tilnærming til analysearbeidet gjennom å ta i bruk både summativ, konvensjonell og teoridrevet innholdsanalyse av det transkriberte datamaterialet. Det har vært viktig å sørge for at denne prosessen ble mest mulig gjennomsiktig.

#### 4.3.6.2 *Kommunikativ validitet*

Det andre sannhetskriteriet Kvale (1999) beskriver er koherenskriteriet, som dreier seg om indre logikk og sammenheng. Han knytter dette kriteriet opp mot kommunikativ validitet, et begrep også Grønmo (2013) bruker. Her fremmes validitet gjennom kritisk argumentasjon og diskusjon; det beste argumentet vinner. Dette kan også ses opp mot Habermas (1987) sine betraktninger på kommunikasjon. To typer kommunikativ validitet har vært aktuelle for meg:

Aktørvalidering – man går gjennom materialet med informantene selv, for å sikre at man ikke har misforstått noe. Under intervjuene sørget jeg for å jevnlig oppsummere hvordan jeg tolket resonnementene og utsagnene til informantene og fikk på denne måten validert

om jeg hadde forstått dem riktig. Jeg lot også informantene lese gjennom utdragene fra sosiallærerloggen for å sjekke om de kjente seg igjen i det jeg hadde skrevet og om de var komfortable med innholdet. Jeg gjorde noen små endringer etter dette.

Kollegavalidering – man diskuterer med kollegaer for å undersøke om forklaringene er plausible. I mitt tilfelle har dette naturlignok i all hovedsak dreid seg om veileder (Grønmo, 2013).

I forbindelse med kommunikativ validitet vil alltid makt være et sentralt aspekt, noe som svært viktig for meg å være bevisst ettersom jeg valgte å gjøre studien på egen arbeidsplass. Habermas (1979) snakker om herredømmefri dialog som et ideal, der makt vinnes gjennom det beste argumentet, uavhengig av formell sosial posisjon. Intersubjektivitet ble her et viktig begrep, noe jeg forsøkte å ivareta gjennom aktørvalideringen. Konsensus og intersubjektivitet var imidlertid ikke et absolutt mål, men heller en måte å kontrollere at jeg hadde forstått informantene riktig. Den hermeneutiske sirkel ble også et sentralt aspekt i forbindelse med sikre høyest mulig kommunikativ validitet i studien. Jeg anser min kjennskap til konteksten som en fordel i dette henseende, men er også bevisst at denne forforståelsen ikke nødvendigvis er den eneste riktige. Det har derfor også vært essensielt å sørge for et mest mulig gjennomslukt opplegg og høy grad av kritisk selvrefleksjon, og igjen har både metodiske og analytiske notater vært et nyttig hjelpemiddel.

#### 4.3.6.3 *Pragmatisk validitet*

Det tredje sannhetskriteriet er det pragmatiske kriteriet, som dreier seg om grunnlaget for handlinger. Dette knytter Kvale (1999) opp mot pragmatisk validitet, et begrep også Grønmo (2013) bruker. Pragmatisk validitet handler om å «gjøre riktig». Denne validitetstypen er særlig relevant i aksjonsforskning, som nettopp går ut på å sette i gang handlinger på grunnlag av forskningsbasert kunnskap (Grønmo, 2013). Det er imidlertid ofte at pedagogisk forskning tar sikte på undersøke temaer for å kunne forandre og forbedre en bestemt praksis, noe som i aller høyeste grad er tanken bak denne studien. Derfor anser jeg denne typen validitet for å være relevant også for denne studie. Det dreier seg om hvorvidt mine tolkninger vil kunne føre til effektive handlinger; vil handlingene få det resultatet som er ønskelig? Dette handler om hvor sikker man kan være på at grunnlaget for handling er solid, troverdig og gyldig (Kvale, 1999). Maxwell (2013) foreslår å utføre intervensjoner for å teste om det holder mål. Dette vil nok ikke være

mulig innenfor tidsrammen til denne studien, men den kan på sikt for eksempel danne utgangspunktet for et aksjonsforsknings eller -læringsprosjekt.

#### 4.3.6.4 *Reliabilitet*

Validitet handler om å forbedre kvaliteten på dine data og må ses i sammenheng med reliabilitet, materialets troverdighet (Kvale, 1999). Reliabilitet handler om hvor stort samsvar det er mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen. Materialet skal ikke påvirkes av hvem som samler det inn (Grønmo, 2013). I denne studien er dette umulig å få til, nettopp på grunn av min rolle og status på egen arbeidsplass. Likevel har det vært et viktig aspekt for å unngå at studien fremstår som basert på en rent subjektiv og skjønnsbasert forståelse. Etter at datainnsamlingen og analysen var ferdig fikk skolen tilgang på ferske Ungdata-tall for regionen, samt skolevis. Dette materialet tyder på at utseende og å drikke alkohol bidrar til økt status blant ungdommene i større grad enn på andre skoler i regionen og nasjonalt. Da dette også var to sentrale funn i mine data, kan dette bidra til å styrke reliabiliteten. Jeg velger å ikke referere til kilder på dette da det kan true anonymiteten. NOVA publiserer heller ikke resultater fra Ungdata på skolenivå offentlig.

Jeg har også jobbet med å forbedre reliabiliteten gjennom å lese gjennom de transkriberte intervjuene gjentatte ganger. Dette har også vært sentralt i analysearbeidet, ved utarbeiding av koder og kategorier. Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet, men gir ingen garanti for at validiteten blir høy. En studie kan ha høy reliabilitet, men likevel ikke svare på problemstillingen (Grønmo, 2013). Reliabilitet og validitet er de to viktigste aspektene ved datamaterialets kvalitet (Kvale, 1999). Kvale (1999) ønsker å avmystifisere disse begrepene slik at de blir en naturlig del av forskergjerningen. Han nevner generalisering sammen med disse begrepene, noe som henger sammen med at dine tolkninger kan legge opp til generalisering i varierende grad. Han skiller mellom intern og ekstern generalisering. På grunn av denne studiens begrensede omfang og min insider-rolle, vil jeg være svært forsiktig med å generalisere ut over denne konkrete skolens rammer. Nå det gjelder intern generalisering er dette også noe jeg har tenkt mye på. Utvalget ble gjort på bakgrunn av mine erfaringer som sosiallærer og jeg har ut fra dette vurdert det til at de problemstillingene jeg har presentert i sosiallæreløgen er representative og typiske for denne skolen. Egentlig betyr dette bare at det er typisk for

hvilke elevsaker som havner hos meg. Det kan være at noen elevgrupper har lavere terskel for å oppsøke meg enn andre og det derfor fremstår som vanligere enn det egentlig er.

Å forbedre reliabilitet og validitet handler om å finne balansen mellom en skjønnsbasert og rent subjektiv forståelse på den en siden og faktabasert og lite kreativ på den andre siden. Ved å jobbe med disse spørsmålene gjennom hele prosessen og sørge for å ha et gjennomiktig og selvkritisk opplegg – samtidig som jeg har tenkt helhetlig, har jeg forsøkt å gjøre kvaliteten stadig bli bedre.

## 5 Empiriske funn og analyse

Jeg vil nå presentere empiriske funn fra intervjuene slik jeg skisserte det i beskrivelsen av analysen under metode. Jeg viser til tre dimensjoner som har sine respektive underkategorier og trekker fram sentrale funn. I etterkant av dette ser jeg på innholdet i sosiallærerloggen opp mot kategoriene som ble jobbet frem gjennom analyse av intervjudata.

### 5.1 Intervjuer

#### 5.1.1 Offentlig dimensjon

Offentlig dimensjon beskriver fasaden, et idealbilde av deg selv. Her er kvantiteten viktig, hvem som følger deg er mindre viktig enn antallet. Desto viktigere er kvaliteten på innleggene og bildene. Denne profilen fungerer som en slags personlig og individuell reklameplakat ut mot skolen og verden for øvrig. Offentlig dimensjon er et høyst abstrakt fellesskap, da det er det individet som er det viktigste her.

*Den åpne er liksom for alle, alle de fine bildene. Hyggelige ting. Sånn glansbrukeren. Men samtidig skal den ikke være for glansfull, da. Noen bruker jo mye filter og sånn. Jeg legger ikke ut bilder som er redigert. Men det skal være hyggelige bilder, som det er hyggelig at flere får se.*

*På den åpne legger jeg ut ting som jeg vil at flest mulig skal se. Det er den brukeren jeg har hvis noen lurere på hvem jeg er. Så her legger jeg jo selvfølgelig ikke ut et helt random bilde. Jeg legger ut de pene bildene av meg selv, de jeg vil at folk skal se.*

*På åpenbrukeren tar du bare fine naturbilder og bilder av rommet ditt som er rosa og sminke og poloskjorter som henger over gardinene.*

*Det har jo noe med hvor mange følgere man har på Instagram og sånn. Det handler om å være kjent, at mange vet hvem du er*

##### 5.1.1.1 Kjendis-vi

Den åpne Instagramprofilen har rekkevidde langt utenfor skolen elevene går på. Det er imidlertid dette som for mange er med på å forme førsteinntrykket av andre elever på

skolen din. Informantene beskriver at de ofte sjekker ut personer på sosiale medier hvis de ønsker å finne ut mer om dem, såkalt «stalking». Flere av informantene beskriver at de noen ganger også bruker Facebook til dette, for å skaffe seg mer informasjon om noen, se på tilgjengelige bilder. Det blir da viktig at du fremstiller deg selv på en innbydende og attraktiv måte. Det er denne siden av seg selv man gjerne ønsker å vise fram til mennesker man ikke kjenner så godt utenfor sosiale medier også. Da jeg spurte om hvordan de ville beskrive en typisk elev på denne skolen fikk jeg ganske sammenfallende svar som dannet et bilde av en elev med store ressurser som definerer et glansbilde eller ideal:

*En typisk elev er en som er flink på skolen. En som ser bra ut. En litt sånn forbilde-type. Gjerne en som er sånn...du vet han har penger da. Selv om det ikke blir pratet så mye om, så ser du det liksom. Gjerne at man er litt sånn sterk som person. Jeg vet ikke om det går an å si, at snittet på skolen har en sterk personlighet? Men føler at de, eller vi da, er litt sånn snakkesalige på denne skolen. Sånn jevnt over. Fra mitt ståsted ville jeg sagt at det er en person som er litt sånn frampå og gira på å være med på ting. Veldig glad i å dra ut i helger. En allsidig type, da. Det er ofte sånn at de kule er flinke på skolen, men er også de som fester. Det henger jo sammen.*

Informantene opplever at det er høye krav på mange områder for å bli akseptert og anerkjent. I flere tilfeller brukes uttrykk som peker i retning av en slags kjendiskultur: «å være kjent for å være rik og pen» eller «å være kjent for å være populær». Det sies også av flere at det er viktig at du kjenner mange mennesker, gjerne på andre skoler og at du har et stort nettverk. Det holder ikke å bare være pen, du må ha noe spesielt som gjør at du skiller deg ut, men ikke for mye. Det samme finner jeg igjen når de omtaler de åpne Instagramprofilene sine, hvor det skal være glansfullt, pent og innbydende, men samtidig «ekte». Antall følgere blir dermed et slags kvantitativ dokumentasjon på hvor vellykket og populær du er.

De er også opptatt av elevene på skolen er en relativt homogen gruppe hvor du er opptatt av å ikke skille deg for mye ut, men samtidig være best.

*Du må jo liksom hele tiden oppføre deg på en måte som er bra nok til at over halvparten synes at det du sier er greit. Med en gang du har et flertall mot deg så må du vende om. Eller du må ikke, men du må jo.*

### 5.1.1.2 Prestasjons-vi

Samtlige informanter opplever at det å være flink på skolen og smart er en stor fordel på skolen og at mange er det. Det er imidlertid ikke nok i seg selv. Du skal ikke vise at du prøver for hardt, det skal komme av seg selv. Dette gjelder både i idrett og på skolen: Du skal gjøre minst mulig for å bli best mulig - *jeg har bare spilt fotball i to år og er dritgod, liksom. Og jeg øvde bare i en halvtime og fikk seks.*

Samtidig opplever flere av informantene at elevene som er det de kaller smarte og flinke får fordeler av lærerne. I læringssituasjoner kan dette både handle om at de får være på samme gruppe i undervisningen og at de får lov til å ta stor plass i klasserommet generelt. Det oppleves som vanskelig å skulle si imot elever som er selvsikre og faglige sterke og frykten for å dumme seg ut er stor. Noen velger å unngå å si noe som helst i timene, mens andre velger en strategi hvor de klovner og kamuflerer i usikkerheten sin med humoristiske innspill. På denne måten får de roller i elevgruppa som kan være vanskelig å komme seg ut av:

*For eksempel i norsk og matte og det kommer spørsmål, så er det som regel de samme, noen få som svarer. Det er de som er mest smarte og sånn da. Jeg pleier jo aldri å rekke opp hånda og si det jeg mener. Jeg er litt redd for å drite meg ut hvis jeg sier noe feil. Jeg er litt urolig i klassen da, så jeg bare sier noe når jeg vil. Det er lettere å si det jeg vil på en morsom måte. Da blir det ikke så flaut hvis det er feil, det er ikke så farlig hvis folk ler av meg da. For det skal jo være morsomt.*

Dette illustreres ytterligere sett fra et annet perspektiv:

*Det er kanskje vanskelig å slippe til dersom du ikke snakker så mye til vanlig. Jeg tror ikke det er så veldig mange som føler at, hvis jeg eller \* hadde kommet med et argument i en eller annen debatt i klassen, så tror jeg ikke det er så veldig mange som tør å rekke opp hånda og si at det er feil.*

Det kan synes som om at enkelte grupper av elever får lov til å dominere i klasserommet så vel som i de mer uformelle og uorganiserte settingene på skolen, hvor særlig det sistnevnte er et sentralt tema hos flere av informantene. Det som er relatert til det faglige

i klasserommet synes å være legitimt for elevene, dersom du er smart og kunnskapsrik skulle det bare mangle at du viser det og får anerkjennelse for det. Mer problematisk oppleves hendelser knyttet til håndheving av ordensreglementet. Det oppleves at noen lærere også her forskjellsbehandler ut fra hvilket inntrykk de har av elevene, noe som henger sammen med faglige prestasjoner. Det oppleves som om de som er smarte og flinke på skolen slipper unna med mer enn de som ikke opplever seg selv om det. Her vises det blant annet til eksempler med mobilbruk hvor noen elever blir fratatt mobilen og får anmerkning, mens andre slipper unna med en vennlig bemerkning om å legge den vekk. Eller at uro i klasserommet håndteres svært forskjellig ut i fra hvem som står for den. Dette oppleves som svært urettferdig, og ser ut til å skape ytterligere dårligere holdninger til skolen generelt for de elevene som selv ikke opplever å være blant de «smarte». Dette gjelder imidlertid ikke alle lærere:

*H\*n er ikke sånn som forskjellsbehandler de som er smarte. Og med jenter og gutter og sånn. H\*n gjør det helt likt. De andre lærerne er sånn at hvis noen bråker, så skylder de som regel på oss. Men hvis noen av de andre begynner å bråke, så kjefter h\*n på dem også. Det liker jeg.*

Det er altså en opplevelse av at lærerne på skolen er svært forskjellige. Det beskrives stort mangfold i ulike tilnærminger lærere har til sin yrkesutøvelse, både når det gjelder det rent faglige og det mer relasjonelle. Samtidig har informantene liten tiltro til at de voksne på skolen kan hjelpe dem dersom de havner på utsiden av det sosiale fellesskapet. Det beskrives som en jobb du må gjøre selv. Dette kommer jeg tilbake til. Informantenes utsagn kan tyde på at de opplever at mange av lærerne helst forholder seg til «glansbrukeren». Det kan virke som om den offisielle profilen er dominerende på skolen:

*Det er en skole hvor det er mye skolefokus. Og hvor det er litt høy standard hos enkeltindividene, generelt høy levestandard. Litt karakterpress, litt gjengete. På hvert trinn er det en stor dominerende gjeng. Og at utseendet kanskje spiller litt inn på hvordan du er som person.*

Den offisielle profilen stiller store krav til prestasjoner innen en rekke ulike felter og ut i fra informantenes utsagn kan det virke som at lærerne og skolens kultur på ingen måte er med på å dempe disse kravene, snarere tvert imot. Noen overordnet norm som gjelder for



alle knyttet til skolen var ikke så lett å finne. Verdier knyttet til utseende og individuelle prestasjoner var mer tydelig.

### 5.1.2 Privat dimensjon

I den private dimensjonen defineres de ulike grupperingene ut fra nettverk på egen skole og andre skoler. Innholdet her skiller seg fra den offentlige og åpne dimensjonen ved blant annet at foreldre ikke vet om eller får lov til å følge den. Dette er også et mer tydelig budskap med tanke hvem du er, gjennom måten du fremstiller deg selv på og hvem som er mottakeren. Antall følgere er færre, men her er kvaliteten på følgerne det essensielle, ikke kvantiteten. Hvem som følger deg sier noe om hvem du er som person.

*Her har jeg ca 100 følgere, kanskje. Eller privat og privat, da..hehe.  
Men jeg kjenner alle, det er ingen jeg ikke vet hvem er som følger den.*

*Hvor liksom alt sånn, bursdager og hyggelige ting legges ut.*

*På privatbrukeren er det trygt å legge ut et festbilde. Eller et bilde der det kunne stått alkohol på bordet, du legger jo ikke det ut på den med 800, med foreldre og alt mulig. Men det er ikke så mye av det heller.*

*Det er hyggelige bilder av venninner med alkohol på bordet. Da er det ikke sånn at det er noe som skjer. Så er det alt som skjer på skolen og sånt surr.*

*På den private med hundre følgere der er liksom hele gjengen fra naboskolen og denne skolen som driver og drikker og bare deler masse festbilder og sånn. Og alle som er der inne drikker, tror jeg*

*På privatbrukeren har jeg omtrent hundre følgere, og mange av dem er jo folk jeg liksom vil skal synes jeg ser bra ut. Så jeg legger jo aldri ut stygge bilder der heller. Jeg kan legge ut bilde av at jeg spiser is, for eksempel, men det kan jeg ikke gjøre på den åpne, for det er litt unødvendig, føler jeg*

#### 5.1.2.1 FOMO-vi (fear of missing out)

FOMO Informantene opplever at det det tydelige skiller mellom trinnene. Elever på åttende, niende og tiende trinn har lite med hverandre å gjøre. De eldste elevene opplever at det er et større skille mellom åttende og tiende nå enn det var før. Flere sier også at de

har fått beskjed om at de på åttende er redde for dem og at de skal holde seg unna. I materialet er også det tydelig at elevgruppen på skolen er delt inn i tydelig atskilte subgrupper på niende og tiende trinn.

*Jeg skulle ønske at du kunne gå forbi en person du ikke kjenner uten å bli sett ned på, liksom. Eller bli bitchblikka, da. At du kan sette deg hvor som helst uten å bli dømt for det. Og du kan gå i alle klær og du kan se ut som du ser ut, uten at det skal være noe problem. Jeg vil ha en skole med et stort samfunn, hvor alle kan snakke med alle, uten at det skal være noe skille.*

Disse gruppene oppsto ofte på barneskolen og mange av gruppene oppleves som etablerte og lite tilgjengelige for nye tilskudd. Gruppene blir mer og mer satt oppover på trinnene og dersom du ikke har tilhørighet i en gjeng i løpet av niende, så er det vanskelig å gjøre noe med det. For informantene oppleves det som positivt å være mange, du skal helst ha en stor gjeng. Samtidig opplever de fleste at det er godt miljø på skolen, for de mener at alle har noen, men at noen er bare to. Det er også mindre grupper av elever som blir akseptert av alle grupper av elever. Det føles imidlertid svært unaturlig for de fleste å ta initiativ til sosial omgang med noen som ikke tilhører din gjeng, og dersom du blir sittende sammen med noen du ikke er i samme gjeng som og ikke kjenner så godt så oppleves det som ubehagelig og kleint. Informantene definerer seg selv og sin vennegjeng ut i fra forskjeller fra andre gjenger;

*Skillet handler om hvem som fester og hvem som ikke gjør det. Jeg kan aldri se for meg at de drar på fest og drikker, eller de gjør det kanskje med sine venner, men ikke på samme måte som oss.*

Informantene beskriver to tydelige grupperinger; de som drikker og fester og de som fokuserer mye på skole. I friminuttene kan du se at de som er opptatt av skole sitter og jobber med skolearbeid. De som fester er synlige ved at de er mer opptatt av stil og utseende. Det er også dem som regnes for å være øverst i statushierarkiet på skolen og disse grupperingene innbefatter som regel en eller flere ledertyper som fungerer som premissleverandører for de sosiale kodene. Innad i denne grupperingen er det avgjørende hvem de velger å dra på fest med i helgene. Det er imidlertid ikke de som er opptatt av skole som får de beste skoleresultatene;

*Du har liksom den gjengen som driver og drikker og gjør sånne ting. Også er det den andre som fokuserer mye på skole. Det verste er at de i festegjengen gjør det nesten bedre på skolen enn de andre. Det er flere i skolegjengen som gjør det sjukt dårlig, men det virker som de sitter med leksene i storefri og gjør sånne ting hele tiden.*

Hvor vidt du drikker eller ikke er altså den mest markante indikatoren på hvilken gruppering du befinner deg i. Dette understrekes i sosiale medier hvor det hyppig deles bilder fra festlige lag som inkluderer alkohol. Flere av informantene beskriver noe som kan karakteriseres som et indirekte drikkepress. Dersom du ikke drikker vil du heller ikke inviteres til sosiale sammenkomster i helgene. Du blir ansett som kjedelig og kan på denne måten havne på utsiden av fellesskapet på skolen også. Det store samtaleemnet på skolen er som regel fester mange har vært på i helga. Du får heller ikke følge den private profilen til de som drikker dersom du ikke gjør det selv. I dette ligger det også et press om å være tilgjengelig og tilstede på fester i helgene for dem som er en del av denne grupperingen. Noen av informantene beskriver tilfeller der frykten for å gå glipp av ting blir så stor at det går på bekostning av for eksempel ferier med familien.

Det er ifølge informantene imidlertid ikke sann at hvem som helst kan legge ut festbilder i sosiale medier og dermed aksepteres av de større grupperingene av den grunn. Det vises til eksempler på tilfeller der elever som karakteriseres som nedre del av statushierarkiet har delt festvideoer og bilder der det ikke er alkohol på bordet og dette har blitt delt i en chatgruppe hvor hele klassen er. Dette ble da gjort narr av de høyere i statushierarkiet. Det beskrives også holdninger i elevgruppa som går ut på at de populære ser ned på mindre populære. Flere av informantene sier at hvis en gruppe elever først har fått et stempel som «rare», så vil at de sier og gjør bli oppfattet som sært og snakkes om. Elever med høyere sosial status kan gjøre akkurat det samme uten at noen legger merke til det og snakker om det på en negativ måte:

*Jeg ser at de som liksom er i de store gjengene nå, har liksom vært det fra femte, sjette og syvende på barneskolen, da vi begynte å danne grupperinger. Før det så var vi jo bare venner, alle sammen.....På barneskolen var det jo også grupperinger, men der tenker man ikke så mye over de andre gjengene, mens på ungdomsskolen begynner man å prate om andre grupperinger i form av baksnakking. Det går ut på at*

*hvis en i gjengen sier noe rart, så føler jeg liksom at man snakker om at hele gjengen er rar. For eksempel sånn: «Åhh, så du hva h\*n gjorde, eller?», og så bare «Den gjengen der er sååå.....Folk sitter og ler av det og synes det er kjempegøy.*

#### 5.1.2.2 Klassen som tomt vi

Når informantene snakker om sosial tilhørighet er det ikke klassen som enhet som tas opp. Alle sier de trives i klassen sin, men det er mer på grunn av at de har venner der som de er trygge på, ikke klassen i seg selv. De beskriver i all hovedsak klassene sine som litt klikkete og oppdelt i mindre vennegrupper som har lite med hverandre å gjøre med mindre de må. En av informantene opplever klassemiljøet som spesielt godt. Klassen består av mange forskjellige mennesker og det er grupperinger og vennegrupper der, men informanten opplever at klassen er veldig komfortabel å gå i.

*Alle kan snakke med hverandre. Hvis jeg kommer på gruppe med en, så trenger jeg ikke å bekymre meg for hvem som er på gruppa mi. For jeg vet at jeg alltid vil komme med en jeg kan arbeide med. Vi kan alle le sammen. Hvis læreren går ut av timen og vi sitter der alene, så kan hele klassen rope frem og tilbake, alle har en stor samtale sammen liksom.*

Samtidig beskrives en gruppe elever i denne klassen som trekker seg unna fellesskapet. Informanten opplever at disse opplever h\*n som overlegen og ekskluderende. Det oppleves som vanskelig å komme ut av denne rollen, da alt h\*n gjør tolkes på en negativ måte. Ut fra dette kan man anta at opplevelsen av et svært godt miljø neppe deles av alle elevene i klassen. Eleven mener at det h\*n opplever som et svært godt miljø er noe elevene har fått til selv og at det ikke er noe lærerne har gjort.

*Jeg føler at lærerne jobber mye med at vi skal være komfortable med dem, men ikke så mye med hverandre. Læreren sier liksom at «ingenting du sier er feil, du trenger ikke være redd for det. Jeg føler bare at vi har blitt så mye mer åpne med hverandre det siste året. At det bare har blitt sånn.*

Lærerinitierte tiltak i klassene som er ment å fremme sosial inkludering karakteriseres som kunstige og lite virkningsfulle. Dette gjelder da de tiltakene og aktivitetene som elevene er bevisste, sånn som langbord i spisefriminuttene og forskjellige øvelser i

klasserommet. Informantene har ikke gjort seg noen tanker om ledelsens rolle på skolen ut over at det er noen de rent praktisk må forholde seg til i noen situasjoner. Ledelsen er altså lite synlig for informantene på et normativt nivå. Sosiale tiltak og aktiviteter som er felles og omfatter hele skolen oppleves positivt av informantene. Aktivitetsdager, hei-uke og diverse turneringer trekkes fram som gode arenaer til å bli kjent med og omgås elever i andre klasser og på andre trinn. Det samme gjelder storefriaktivitetene og bordtennisbordene. Det oppleves som at disse tilbudene treffer mange av elevene. Når det gjelder kontakt mellom elever på ulike trinn som ikke kjenner hverandre så godt, er det imidlertid de små tingene som teller:

*Jeg husker da jeg gikk i åttende, så var det noen av de på trinnet over som spurte om å få følge meg på Instagram og hadde litt kontakt og kunne kommentere på bildene mine uten at det var noe sånn ordentlig kontakt i virkeligheten. Men jeg gikk jo forbi h\*n og smilte og ble skikkelig glad og tenkte at h\*n er skikkelig hyggelig og sånn. Og det er litt sånn, at bare en bitteliten ting, kan få deg til å endre syn på noen, liksom.*

Privat dimensjon handler altså om de større grupperingene på skolen hvor den viktigste markøren for hvilken gruppering du tilhører er hvorvidt du drikker alkohol eller ikke. Informantene skaper et sammenfallende bilde av tydelige statushierarkier hvor nettopp disse markørene er vesentlige gjennom at det er de øverst i hierarkiet som drikker alkohol. Klassen er underordnet som sosial gruppe, men dette oppleves ikke som negativt for informantene fordi de opplever at de har venner der. Verdifelleskaper basert på om du drikker eller ikke er tydelige her og grupperingene markerer markant avstand til hverandre både gjennom sosiale medier og baktaling.

### 5.1.3 Ekstrapriv dimensjon

Her defineres de aller nærmeste og viktigste vennsrelasjonene, noe som for mange er i stadig forandring, mens det for andre er mer stabilt. På Instagram er det ikke alle informantene som har en ekstraprivat bruker, da det krever at du har en relativt stor krets av nære venner. Du har ikke en ekstraprivat bruker med en eller to følgere. På Instagram markeres tilhørigheten til mindre grupper gjennom at du får lov til følge den ekstraprivat profilen og at andre ungdommer ønsker å følge din. Ofte vil aktiviteten på Snapchat følge samme mønster.

*Så er det den superprivate hvor det er venninnene da, der kan man dele stygge bilder av seg selv med ansiktsmaske og potetgull og hele pakka*

*Her har jeg ca 20 følgere. Det er liksom de aller nærmeste venninnene mine. Og der legger vi bare ut masse sånn tull, sånn «åh, gud så flaut, jeg møtte han i butikken i sted, og det var helt forferdelig», liksom sånne type ting, alt mulig tull. Og masse sånne morsomme quotes, som man liksom kan dele og le av da.*

*På snapchat kan man lage grupper nå. Der har vi den samme gjengen som har en gruppechat. Det er litt det samme som på den ekstra private instaen. «Nå skjedde det», «Hva skal jeg gjøre nå», «Hva skal jeg si hjemme når vi skal dit» og sånne ting. For å få andres meninger om hvordan man skal løse ting.*

*På ekstrapriv kan jeg legge ut kjempestygge bilder av meg selv uten at jeg bryr meg. Og da er det bare de jentene, jeg tror jeg har tre gutter og resten jenter på den brukeren. Og alle er liksom gode venner, jeg bryr meg ikke om hvordan jeg ser ut. Men det spørs jo veldig hvem som følger meg akkurat da, hvis det er en fyr jeg holder på med eller noe sånt, legger jeg jo ut litt finere bilder.*

*Jeg har 24 følgere, men det varierer litt. Her legger jeg ut alt som skjer. Der trenger det ikke se så pent ut. Du tar bare bilde av deg selv og skriver et eller annet. Her er man bare seg selv. Hvis det er sånn skikkelig krangling med en venninne så hender det at jeg blokkerer henne. Det betyr ikke at vi er uvenner, men at vi har en pause.*

Her markeres og defineres subgrupper i de større gjengene. Dette fungerer som en ventil hvor de kan «være seg selv» og dele det uperfekte. Samtidig har den ekstraprivate dimensjonen en annen svært sentral funksjon, nemlig å markere hvem som er inne og hvem som er ute. Det symbolske aspektet ved sosiale medier som Instagram og Snapchat spiller her en betydelig rolle. Ved å få følge den ekstraprivate brukeren defineres du som en del av det innerste, selve kjernen i det sosiale nettverket. Du er en av de spesielt utvalgte som får lov til å få et innblikk i og være med på å utforme spillereglene. Dersom

du på en eller annen måte ikke lenger kvalifiserer til å være en del av dette, kan du like fort kastes ut, eller blokkeres.

*For å være med oss må du være utadvendt. Kravet hos oss er jo at du må være litt sånn smart. Du må ikke være dum som en stakk. Det må gå an å føre en samtale med deg. Også må du kanskje ha litt sosialt nettverk. Du kan ikke være en person som må føres inn til alle hele tiden, du må faktisk klare å gå litt selv. Også må man liksom ha litt humor, være et positivt tilskudd i gruppa. Det funker jo ikke å bare sitte på sidelinja og aldri si noe. Du kan ikke være en veldig sky og stille person i vår gjeng.*

Her stilles mer komplekse krav enn i de større grupperingene hvor alkohol og prestasjoner på skolen og idrettsbanen spiller hovedrollen.

#### 5.1.3.1 Symbolsk vi

Den ekstraprivate dimensjonen er ifølge informantene synlig på skolen gjennom at man kan observere mindre grupper av elever som ofte er sammen i friminuttene. De har faste steder de sitter og blir regnet som mer eller mindre etablerte mindre gjenger. Ofte er ytre symboler en viktig faktor, men da sett i sammenheng med den opplevde plasseringen i statushierarkiet:

*Jeg føler vi er ganske flinke til å drite i stil. Før var det sånn at vi sminket oss før vi gikk på skolen, men nå i det siste har vi ikke gidde noen ting. Jeg har omtrent bare gått i pysj omtrent, eller hettegenser og bukse hver dag, liksom droppa det helt. Og da føler jeg at folk får fokus på at «Oi, de har så god selvtillit at de kan gjøre DET også!» Og jeg bare, det er ikke det som er greia! Det er jo bare...selv om vi er i, jeg kan jo kalle det den kule gjengen, så er det jo ikke sånn at vi bader i selvtillit heller, selv om vi trenger litt avslappa klær en gang i blant. Det går mer på at vi ikke gidder, tror jeg, enn om at vi skal gjøre det til en kul trend også..... Jeg kommer ikke til å gjøre det på videregående, her blir det sånn «Åh, de er så kule at de ikke bryr seg», men på videregående hadde det blitt mer sånn «Hva er det du driver med?»*

Elevene opplever det som til tider stressende å skulle vedlikeholde de nære relasjonene på sosiale medier. På Snapchat er det vanlig å ha en såkalt «streak» med andre. Dersom du sender snapper fram og tilbake med samme person flere ganger om dagen vil det på dag tre komme opp et flammesymbol og antall dager «streaken» har vart ved siden av navnet på personen. Dersom det har gått for lang tid siden forrige snap vil det komme opp et timeglass-symbol ved siden av navnet. Da blir man stressa og må skynde seg å sende noe for å ikke miste «streaken». Flere av informantene holder dette gående med opptil 40 personer, noe som fort kan bety at du mottar over 200 bilder og meldinger på Snapchat hver dag. Det er ifølge informantene ikke uvanlig å ha «streak» på over 300 dager. En av informantene kunne se på mobilen at h\*n hadde brukt 24,5 timer kun på Snapchat den siste uka. Da h\*n skulle ta en pause fra snapchat fikk h\*n en venn til å vedlikeholde «streaken». Informantene har noe ulikt forhold til sosiale medier, men alle mener Snapchat er den viktigste for å holde kontakten med både nære og noe mer perifere bekjentskaper. Mange har Snapchat-navnet sitt i bioen (beskrivelse av seg selv) på Instagram og man kan på denne måten komme i kontakt med nye mennesker. Snapchat er gjerne kanalen man bruker i nye vennskap og dersom man har en flørt med noen, men da etter å ha sjekket vedkommende ut på Instagram og eventuelt Facebook.

#### 5.1.3.2 *Sexy vi*

Snapchat oppgis også som den viktigste arenaen for utforskning av seksualitet for ungdommene. Bilder og filmer man sender via denne appen vises bare i noen sekunder før det tilsynelatende forsvinner. Dessuten kan du velge selv hvem som skal se den og du får heller ikke likes. Flere av informantene sier at det har blitt svært vanlig at særlig gutter uoppfordret spør jenter de kanskje ikke engang kjenner om å sende «nudes», altså nakenbilder. Dette kan i mange tilfeller fremstilles som humor, men oppleves forskjellig av de som mottar. Dersom du er trygg på deg selv og din posisjon vil du kanskje le det bort, men for andre kan dette oppleves som både krenkende og truende. Hvis guttene virkelig vil ha, spør de på en annen måte ved å gi komplimenter og smiske seg til det. De har hver sin måte, som en av informantene sier. Noen av jentene synes det er greit å sende slike bilder dersom de er i et forhold, for da vil de det selv. Det er imidlertid ikke alle som respekterer dette:

*Det er jo faktisk noen gutter som har respekt for jenter, som ikke gidder å spørre engang. Men jeg kjenner jo mange som bare spør i vei, liksom.*



Flere av informantene forteller også om at det er vanlig blant gutta å samle på slike bilder og lage album av dem. De konkurrerer om å få flest mulig. De må da ta skjermbilde av bildet på Snapchat og da får avsenderen beskjed om det. For noen avsendere er det imidlertid bare smigrende, for da betyr det at bildet ser bra ut. Informantene omtaler dette med den største selvfølgelighet. De sier at de aller fleste har på et eller annet tidspunkt i livet sendt slike bilder. Ikke nødvendigvis nakenbilder, men for eksempel et bilde i undertøy tatt i speilet på badet. Mange har angret på dette, men det blir ikke ansett som en stor greie fordi det er noe de aller fleste har opplevd selv. Det problematiske begynner dersom du gjør dette for mye, for eksempel hvis du sender slike bilder til flere samtidig eller til mange forskjellige over tid. Du vil da bli sett ned på. Du skal være positiv til sex, men samtidig ikke gå for langt. For flere av informantene så er det en generell oppfatning at dette er noe som når toppen i starten av niende klasse.

Selv om den seksualiserte delen av ungdomskulturen i utgangspunktet er plassert i ekstrapriv-dimensjonen, blir det tydelig at den også sprer seg stadig lengre ut i de andre dimensjonene. Her er det store kjønnsforskjeller. Mange jenter viser mye kropp på bilder i sosiale medier og det er slike bilder som får flest likes:

*Jentene er mer sånn at de skal prøve å se fine ut og sånt. Det er utrolig mange jenter som prøver å lage sånn kløft og ta bilde sånn (viser med mobilen foran brystet). Det er noen som tar selfie av rompa også.*

Det er heller ikke krise dersom et dristig, men delikat bilde som var tiltenkt kjæresten havner på avveie. Dersom det er bilder av underlivet er situasjonen en helt annen. Flere av informantene viser til eksempler på slike hendelser der jenter har sendt slike bilder til eldre gutter for å bli invitert på fest, men at bildene i stedet har blitt spredt rundt til flere personer og at festinvitasjonen uteble, men med sosiale omkostninger for dem som sendte bildene. Noen ganger kan gutter også sende bilder av seg selv som en invitasjon til å sende noe tilbake. Informantene opplever at spredning av bilder av gutter får langt mindre konsekvenser og at de ikke opplever statusfall på samme måte som jenter dersom de sender til mange eller deler det selv.

*Hvis du sender bilder av overkroppen din og den er ganske veltrent så er det ok. Hvis noen sender fra navlen og ned, da begynner vi nesten å kaste opp. Gutter tror at vi jenter synes det er så gøy, at det er deilig å se på. Men det er så ekkelt, det er ingen som liker det av*

*jenter. Folk tror liksom det er turn-on.....Og vi synes jo selv at sånne tiss-bilder, å ta bilder av tissen vår, er kjempeekelt, generelt altså. Bare privat der nede er ikke fint på bilder, sånn føler jeg hvert fall. Men det er jo overalt, overalt er det bilder av penisen til gutter. Det er liksom normalt å se bilder av en gutts penis nå. De havner jo overalt og gutter er ikke så veldig redd for å vise de lengre. Det er for eksempel han populære gutten, han la ut bilde av han, også hadde kompisen tissen sin hengende ned på siden, også ble det liksom et kjent bilde på Instagram. Det er liksom...gutter kan bare ta et bilde av de holder den og legge det ut på Instagram. Det har blitt ganske normalt. Hvis man er stolt av den, da.*

I dette ligger det at det seksuelle har en stor plass i ungdommenes samspill langt ut over den ekstraprivat dimensjonen, men at dette sjelden er synlig for de lærere og foreldre. Det vitner også om at det er store kjønnsforskjeller. Jenters seksualitet og selvframstilling på dette området er mye strengere regulert enn guttenes og forbundet med mye høyere risiko for statusfall og latterliggjøring.

#### *5.1.3.3 Skamfulle meg*

Den mer implisitte delen av den ekstraprivat dimensjon er ikke så synlig på skolen. Informantene opplever det som et privat anliggende dersom du havner på utsiden:

*Jeg føler det er opp til hver enkelt å inkludere seg selv. Å by litt på seg selv. Jeg føler hvert fall at det er det man må gjøre. For hvis en lærer sier «Kom hit, nå må du sitte her», så blir det sånn der...da har ikke de valgt at han skal være der på en måte. Men hvis en kommer, byr litt på seg sjøl og slår av en prat, liksom, da er det greit*

Det kan oppleves som vanskelig å be om å bli tatt vare på og derfor er det viktig at elever som faller utenfor det sosiale fellesskapet fanges opp på et tidlig tidspunkt fordi det skal mye mindre til å justere dette i riktig retning i åttende klasse enn i niende og tiende. Det vises til flere eksempler på ulike måter å falle utenfor det sosiale fellesskapet på. Du kan bli skjøvet ut og vil tilbake inn, du kan aldri ha vært inne og vil inn. Du kan ha et ønske om å bytte venner. Alle informantene er helt entydig på at det er helt avgjørende for trivselen på skolen om du har venner eller ikke. Å ha venner du kan snakke med er viktigere enn forholdet til lærerne. Dersom du har gode relasjoner til jevnaldrende vil ikke

relasjonen til lærerne være like viktig. Du går ikke til en lærer før du føler deg helt alene eller du ikke har klart å løse problemet med venner, at de ikke klarer å ordne opp selv. Noen vil aldri gå til en lærer uansett hvor ille det er. Det er høy terskel for å dele den ekstraprivat dimensjonen ut over den nærmeste vennegruppa, noe som gjør at denne dimensjonen er ikke-eksisterende for noen elever. Disse elevene vil kun se den glansede framstillingen i offentlig og privat dimensjon. En elev sier at h\*n skulle ønske at skolen var større, for da er det ikke så synlig at noen er alene. Skammen over å være alene utgjør en betydelig del av ensomheten. Det er ikke det å være alene i seg selv som er det verste, det er måten du føler andre ser på deg. Det er imidlertid en tydelig oppfatning blant flere at det er helt sentralt å ha en god relasjon til og være trygg på læreren sin og at dette i tilfeller hvor en elev har det vanskelig kan være en måte å bygge opp selvtilit på og som vil gjøre deg bedre rustet i møte med andre elever.

*En lærer har sagt «Dette er jobben min, jeg er her for å lære dere noe!». Men vår mulighet til å lære går jo hånd i hånd med hvordan vi har det. Og det er ikke alle lærere som catcher det. De tenker liksom at nå er det ungdomsskolen, nå må dere vokse opp. Men for mange tror jeg ungdomsskolen på mange måter er en mye mer sårbar periode enn barneskolen. Mye mer hormoner og mye mer som skal settes på prøve, litt sånn «Er du med eller er du ikke med». Så det å ha gode relasjoner til lærerne tror jeg spiller en mye større rolle enn hva man tror.*

I ekstrapriv-dimensjonen defineres de mindre vennegruppene som til sammen utgjør de større hovedgrupperingene. De nærmeste vennskapene defineres her gjennom tydelige symboler. Sosiale medier gir elevene tilgang på symboler for å eksplisitt markere eksklusjon og inklusjon. Denne dimensjonen ser ikke ut til å være tilgjengelig for alle elever, men er likevel synlig gjennom ytre kjennetegn. Å ikke ha tilhørighet i denne dimensjonen forbindes med skam over å være alene.

## **5.2 Sosiallærerlogg i lys av empiriske funn fra intervjuene**

I fortellingen om Trond er prestasjoner en viktig faktor med tanke på mistrivsel i klassen. Han føler seg utenfor et fellesskap basert på høyt fokus på skole og prestasjoner. Han får liten eller ingen aksept for sine verdier eller sitt syn på verden og føler seg sett ned på og mobbet. Han opplever dessuten at lærerne ønsker at det er han som skal tilpasse seg de

andre og ikke omvendt. Denne kategorien kommer også til uttrykk i del to av Trond sin historie. Han har nå byttet klasse og trives bedre, men opplever fortsatt at hans verdier ikke anerkjennes, denne gangen av lærere. Han opplever at de smarte og flinke får fordeler og ikke han.

Irenes historie belyser delen av offentlig dimensjon som omhandler fasade og kjendiskultur. Hun opplever at vennene hennes ønsker tilgang på attraktive nettverk gjennom henne, men at de samtidig ikke aksepterer hennes atferd innad i deres vennegjeng, til tross for at det er disse egenskapene som sannsynligvis har skaffet henne nettopp denne tilgangen.

Privat dimensjon er kommet til uttrykk i alle fortellingene. Et sentralt funn i intervjuene er at det er tydelige skiller mellom ulike grupperinger på skolen; en segregering av vennegrupper. I denne dimensjonen er hvorvidt eleven drikker alkohol eller ikke den tydeligste markøren på hvilken gruppering eleven tilhører. Den første fortellingen om Trine belyser hvordan alkohol skaper skiller og splid i vennegjengen. Å drikke alkohol eller å ikke drikke alkohol sier noe om deg som person, det sier noe om valg og prioriteringer. Disse valgene og prioriteringene kan skape en verdikonflikt. Slike verdikonflikter danner utgangspunkt for eksklusjon og inklusjon.

Også klassen er tema for Trond sin fortelling. Hans fortelling kan ved første øyekast stå fram som en kontrast til funn fra intervjuene. I intervjuene er det ikke klassen som står fram som den primære gruppen elevene opplever og søker sosial tilhørighet i. At Trond opplever sterk mistriivsel på skolen som følge av manglende tilhørighet til klassen kan tolkes som at klassen er viktigere enn informantene sier den er. Det er imidlertid faktorer ved denne historien som nyanserer bildet; det er først når du opplever at du ikke har noen venner i klassen at det oppleves som et problem. Så lenge du har en venn i klassen din er det ikke så vesentlig hvilket forhold du har til de andre.

I ekstrapriv-dimensjonen er de symbolske aspektene ved de nærmeste vennskapene et sentralt funn. Dette belyses i Kathrines fortelling gjennom måten venninnegjengen eksplisitt ekskluderer henne på bakgrunn av at hun ikke har fulgt «reglene». Hun blir da ikke bare oversett på skolen, men også blokkert på nettet. Hun er helt alene og det oppleves så skamfullt og ille at hun ikke orker å gå på skolen. I lys av dette er også

kategorien skam vesentlig i denne fortellingen. Også i Arnes fortelling beskrives en symbolsk og eksplisitt eksklusjon av eleven som ikke er kjent med reglene i chatgruppa. At denne eleven ikke har vært med i gruppa fra den ble opprettet antyder også at det kanskje ikke er en elev øverst i statushierarkiet. Sett opp mot funn fra intervjuene er det da ofte slik at det en elev i en slik posisjon sier og gjør ofte vil bli tolket på en negativ måte.

Kategorien seksualisering er tydelig i Karins historie. Denne historien sammenfaller med funn fra intervjuene der sex er en stor og viktig del av ungdommenes sosiale samspill, ikke bare i ekstraprivat dimensjon, men også i privat og offentlig. Det hun utsettes for kan ses i sammenheng med det relativt nye uttrykket hevnporno, som går ut på at forsmådde jenter og gutter hevner avvissningen gjennom å mer eller mindre offentlig publisere intime bilder av den de føler seg avvist av.

## 6 Drøfting

Jeg vil nå drøfte empiriske funn opp mot det teoretiske rammeverket. Jeg vil også integrere noen aspekter fra sammenstillingen av sosiallærerlogg og kategoriene fra intervjuene. Forskningsspørsmålene danner strukturen for drøftingen. Problemstillingen er det overordnede som danner fundamentet og vil besvares gjennom alle tre forskningsspørsmålene, fra noe ulike perspektiver. Under drøftingen av det første forskningsspørsmålet belyses hva et gyldig vi er på skolen nå og i det siste forskningsspørsmålet som dreier seg om hvordan ledelsen kan legge til rette for at alle elevene skal oppleve å være en del av et gyldig vi vil fokus dreies over til mine tanker om hva et gyldig vi eventuelt kan og bør bli, sett i lys av det teoretiske rammeverket.

### 6.1 Hva kjennetegner ungdommers samspill på ungdomstrinnet?

Informantenes spontane beskrivelser av det sosiale samspillet på skolen tyder på at det ikke eksisterer et gyldig vi på skolen. Det er imidlertid mange mindre gyldige vi, men disse er ikke først og fremst sammenfallende med skolens strukturelle inndelinger eller skolen som enhet. Først når jeg spør direkte, snakker de om klassen sin.

De definerer seg selv og sin vennegjeng i kraft av hvordan de skiller seg fra «de andre». Det er altså summen av enkeltindivider og de homogene vennegruppene preget av felles verdier og interesser, slik Lyng (2004) beskriver det, som skaper det dominerende bildet av det sosiale samspillet på skolen.

#### 6.1.1 Individualisme og kjendiskultur

I offentlig dimensjon kommer de mer individuelle aspektene til uttrykk. Informantene beskriver hvordan de fremstiller seg selv på Instagram på en måte som skal stille dem i et best mulig lys og få dem til å framstå som et verdig medlem av ønsket sosialt fellesskap og gyldig vi - en slags sosial cv. På nettet står du fritt til å leke med identiteter og velge uttrykk som er mer eller mindre i tråd med hvordan du egentlig er. Her kan vi alle bli kjendiser! Dette kan ses i sammenheng med Schott og Søndergaards (2014) sine perspektiver på inklusjon – det handler nettopp om å føle seg sett og anerkjent. Hvor dyktig du er til dette vil kunne bidra til å påvirke sosial status. Informantene beskriver hvordan de mest populære har mange følgere på Instagram, man kan på denne måten si at sosiale medier fungerer som en popularitetskonkurranse med tilhørende statistikk. Hvis

vi ser dette opp mot Habermas (1979) verdener, vil måten ungdommene presenterer seg selv på i den offentlige dimensjonen neppe alltid være helt i samsvar med deres indre, selvopplevde livsverden. Det intersubjektive aspektet er heller ikke så enkelt å få øye på, annet enn at antall følgere og likes sier noe om hvor godt du lykkes i denne virtuelle selvframstillingen. Kan denne friheten til å framstå som du vil på nettet forstås som sosial patologi? (Øhra, 2012) Det er lite tvil om at sosiale medier danner grunnlag for høy grad av sammenligning av vellykkethet. Samtidig er Instagram og sosiale medier projeksjoner av samfunnet rundt og vice versa, de er i kontinuerlig intra-aksjon. På den ene siden kan det tolkes som om dette nettopp er slik Habermas (Vatne, 1998) hevder – at systemverden koloniserer livsverden gjennom sosiale praksiser på digitale plattformer, særlig forbinder jeg dette med den offentlige dimensjonen. På den andre siden velger mange å dele svært private anliggender på disse plattformene, som oftest i privat eller ekstra-priv-dimensjon, noe som peker i retning av at livsverden koloniserer systemverden. Dette er en mye mer omfattende og kompleks diskusjon som jeg ikke skal gå nærmere inn på her, men jeg opplever at sosiale praksiser på digitale plattformer bidrar til utydeligere grenser mellom system- og livsverden, noe som også kompliserer forståelsesrammen for ungdommers sosiale samspill og kultur. Informantene bruker svært mye tid på sosiale medier og de er slitne av det, slik jeg viser til i det symbolske-vi. Samtidig oppleves det ikke som et reelt alternativ å ikke være til stede fordi de sosiale omkostningene blir for store. Å ikke være tilgjengelig på Instagram og Snapchat til enhver tid er forbundet med angst for den sosiale død (Schott og Søndergaard, 2014).

Dette er ikke ment som en kritikk av sosiale medier generelt, men heller en påminnelse om at det er noe vi alle må ta med i betraktningen av ungdommers kultur og sosiale samspill, også i skolen.

### 6.1.2 Makt og prestasjoner

Schott og Søndergaard (2014) opererer med noen hypoteser vedrørende sosiale systemer, en av dem referer til symbolsk og materiell makt. I lys av dette kan man si at offentlig dimensjon på nettet kan bidra til større makt; symbolsk makt gjennom at du viser deg selv fram som en ettertraktet person med de riktige verdiene og det riktige utseendet og materiell makt gjennom å dokumentere at du har tilgang på riktige ting og opplevelser. I den offentlige dimensjonen settes standarden, et bilde av hvordan du ønsker å være. Dette

aspektet finner jeg igjen i det virkelige liv, der informantene beskriver den typiske eleven ved skolen i termer av det som for meg tolkes som et uopnåelig ideal. I denne dimensjonen spiller også prestasjoner en vesentlig rolle. Du er den du er i kraft av hva du får til. Du skal oppnå høye resultater, men det i seg selv gir ikke makt – du må samtidig vise at dette er noe som faller deg helt naturlig og ikke noe du trenger å jobbe for. Hvis man setter dette opp mot frihet – og at alle kan få til hva som helst bare de jobber hardt nok, kan det kanskje tenkes at høye prestasjoner som bidrag til økt makt har mistet noe av styrken når det er noe alle kan oppnå. For å få makt og status gjennom prestasjoner må du vise at du er like god som alle andre, om ikke bedre, men forskjellen ligger i at du ikke trenger å jobbe for det – det kommer helt av seg selv. Tett forbundet med de opplevde krav til prestasjoner er prestasjonsskam (Pedersen, 2016).

Dette kan ses i sammenheng med Bourdieus begrep kulturell kapital (Bakken og Danielsen, 2011). Bourdieu skapte dette begrepet lenge før sosiale medier gjorde sitt inntog som en vesentlig del av vår sosiale praksis. For meg ser det ut til at kulturell kapital også kan integrere «digital kapital» da dette nettopp er en betydelig del av samfunnets dominante kulturell koder. I datamaterialet fremstår det som de ungdommene som har høy kulturell kapital også er de som mestrer selvfremstilling på nettet best – slik de andre ungdommene opplever det. I lys av dette kan det virke som om at sosiale medier forsterker allerede etablerte strukturer knyttet til blant annet makt. I klasserommet, slik det empirisk beskrives i denne studien, kan det også se ut som om flere av lærerne responderer med positivt og gir mer oppmerksomhet til de elevene som behersker kodene, de tolker også ordensreglementet på en annen måte i møte med disse elevene, muligens fordi det oppstår et verdifelleskap mellom lærer og elever med høy kulturell kapital (Bakken og Danielsen, 2011).

Informantene opplever at det er et tydelig statushierarki på skolen, hvor noen i større grad enn andre får lov til å definere spillereglene. Statushierarkiene er synlige i alle tre dimensjonene. Dette kan igjen ses mot makt slik Schott og Søndergaard (2014) beskriver det. Informantene beskriver elevmassen på skolen som tydelig atskilte grupper. Som tidligere nevnt definerer informantene skolens sosiale verden med utgangspunkt i «gyldige vi» basert på vennegjenger. De beskriver sin egen tilhørighet i termer av «de andre». Sett i lys av Schott og Søndergaard (2014) sine hypoteser vedrørende sosiale dynamikker, er dette ikke overraskende. Eksklusjon og inklusjon er avgjørende elementer



i dannelsen og opprettholdelsen av samfunn og sosiale grupper. Og i søken etter å føle seg som en legitim og verdig deltaker i sosiale grupper, er det naturlig å søke mot dem du anser det som størst sannsynlig at du vil bli akseptert av, og det vil ofte være de som er like deg selv. Dermed kan du minimere sannsynligheten for å bli ekskludert. I tillegg til å være tydelig atskilte, beskrives de mindre grupperingene, særlig i ekstra-priv-dimensjon, også som lite tilgjengelige for nye tilskudd - de ønsker at det skal være som det er. Dette kan tolkes som at individer eller grupper som ønsker å komme inn i gruppa representerer en trussel mot organiseringen av innside og utside (ibid.).

### 6.1.3 Posisjoneringsverktøy

Schott og Søndergaard (2014) sine perspektiver på bruk av posisjoneringsverktøy i ungdommenes verdighetsprosjekter fremtrer to tydelige aspekter i privat dimensjon; fest og alkohol samt å være opptatt av skole. Det er disse to elementene som nærmest danner en polarisering i elevmiljøet i privat dimensjon. Informantene har full kontroll på hvem som drikker og hvem som ikke gjør det. Å være opptatt av skole er imidlertid ikke det samme som å oppnå gode resultater, ut fra empirien kan det se mer ut som at det er en måte å definere seg selv og sin vennegjeng i termer av noe som tar tydelig avstand fra alkohol. Som tidligere beskrevet er de som fester ofte de som får de beste faglige resultatene. I lys av dette kan man si at å drikke alkohol fungerer som et viktig posisjoneringsverktøy i den ene hovedgrupperingen og det å ikke drikke har samme funksjon i den andre hovedgrupperingen. Videre finner jeg at drikkegjengen er mer opptatt av stil, mens de i den andre gjengen er mer opptatt av å være snille, sett fra to av informantenes perspektiver. Å ta avstand fra alkohol og være snill kan tolkes som posisjoneringsverktøy (ibid.) og sier noe om hvilke verdier som legges til grunn i de to hovedgrupperingene. De mindre grupperingene og “gyldige vi” i ekstra-priv-dimensjon stiller mer komplekse krav til inklusjon og her er det andre posisjoneringsverktøy i tillegg som gjelder.

Helheten er imidlertid mye mer sammensatt og kompleks. Slik Schott og Søndergaard (2014) beskriver sosiale prosesser og dynamikker som gjenstand for sammenvevde og intra-aktive krefter, vil det i disse hovedgrupperingene være mange andre faktorer som påvirker samspillet. Som vist i analysen spiller sosiale medier en vesentlig rolle og kan ikke ses uavhengig av samspillet for øvrig. Ungdommenes sosiale praksiser på nettet ser ut til å igjen fungere som en forsterker (ibid) og det sammenfaller med funn fra empirien

der informantene beskriver hvordan diskret plasserte alkoholflesker på bilder under privat profil bidrar til å legitimere tilhørigheten til «drikkegjengen» sammen med å «tagge» riktige personer. Sosiale medier forsterker posisjoneringsverktøyene og omvendt.

#### 6.1.4 Intersubjektiv baktaling

I kategorien FOMO-vi (fear of missing out) beskrives hvordan ungdommene til enhver tid jobber med verdighetsprosjektene sine for å trygge sosial posisjon og tilhørighet. Dette handler både om fysisk tilstedeværelse, det å være der det skjer både på nettet og det virkelige liv, men også om å sørge for å være oppdatert på hvilke verdier som legges til grunn i den aktuelle sosiale gruppen før øyeblikket. Empirien tyder på at baksnakking er et relativt normalt fenomen ved skolen. Både enkeltpersoner eller andre gjenger kan være gjenstand for baksnakkingen. Schott og Søndergaard (2014) beskriver baksnakking som noe mer enn bagateller – det er ofte her spillereglene defineres og reforhandles. Baksnakking kan også fungere som «sosialt lim», gjennom at det skaper felles narrativer om gruppa som noe annet og bedre enn den eller dem de baksnakker. Det er liten tvil om at denne baksnakkingen er med på å forsterke de markante skillene mellom gjengene. Dette blir tydelig gjennom utsagn om at når noen først har blitt stemplet som «rare», vil alt de gjør og sier tolkes negativt – og behørig snakket om bak ryggen deres. Det er også sannsynlig at baksnakkingen kan skape en frykt for å bli ekskludert fra gruppen, det er neppe noen som ønsker å ta del i og bli identifisert med andre fellesskap som de selv har vært med på å degradere gjennom baksnakking. Dette kan ses i sammenheng med Habermas (1987) sin mellommenneskelige verden, en intersubjektiv dimensjon preget av felles verdier, holdninger og gjensidig forståelse. For medlemmene i de ulike vennegjengene er det legitimt å snakke stygt om andre så lenge det sammenfaller med den felles forståelsen de har av «de andre». Dessuten støtter det opp om den felles forståelsen de har av seg selv, som noe annet og bedre enn «de andre». Denne felles forståelsen kan tenkes å lindre sosial eksklusjonsangst gjennom å styrke følelsen av å være legitime deltakere i et gyldig vi. FOMO eller «fear of missing out» handler nettopp om sosial eksklusjonsangst.

## 6.2 På hvilken måte påvirker samspillet det psykososiale miljøet på skolen?

Informantene oppgir alle at de har det bra på skolen. De opplever sosial tilhørighet til en eller flere grupper. Disse gruppene er ikke primært knyttet til klassen, men er basert på relativt homogene vennegjenger som er tydelig avgrenset fra hverandre gjennom ulike verdier og uttrykk. Disse avgrensningene markeres symbolsk og understrekes i sosiale medier. Informantene er også svært bevisst et makt- og statushierarki på skolen og at de tydelige avgrensningene mellom gjengene opprettholdes og forsterkes gjennom blant annet baktaling.

### 6.2.1 Risiko for skam

Inklusjon- og eksklusjon er naturlige prosesser i etablering og opprettholdelse av grupper av mennesker (Schott og Søndergaard, 2014) og det ser ut til at elevene kontinuerlig jobber for opprettholde balanse i det relasjonelle landskapet gjennom å tydelig markere avstand til «de andre». Så lenge alle har noen å være med, er dette egentlig et problem? Problemet oppstår når en eller flere elever av ulike grunner havner på utsiden av vennegjengen, som for eksempel i Pias fortelling. Det tydelige avgrensningene mellom vennegjengene medfører en sårbarhet for å havne på utsiden. Når alt står og faller på hvorvidt du er inkludert som en legitim deltaker i den faste vennegjengen, kan alt føles håpløst når du havner på utsiden. Det står ingen andre og tar deg imot. Pias historie viser også hvordan sosial eksklusjonsangst kan tippe over i sosial panikk (Schott og Søndergaard, 2015). Dette kan tenkes å være en konsekvens av at den sosiale tilhørigheten og forankringen i all hovedsak er tilknyttet selvvalgte vennegrupper, og ikke skolens strukturer, som klassen. Dersom du opplever å ikke ha legitim tilhørighet særlig i ekstra-priv-dimensjonen, er risikoen for relasjonsskam overhengende (Pedersen, 2016). Der offentlig og privat dimensjon er relativt abstrakte felleskap, er det i ekstra-priv de mest «gyldige viene» er. Symbolske handlinger i sosiale medier er med på å styrke eller svekke inklusjon og eksklusjon, det gir dem muligheten til å eksplisitt markere avstand. Sett opp mot Ziehe (2007) vil det som egentlig er «bløte» utelukkelse kunne oppleves som «harde» utelukkelse. Det er ingen tvil om at dette påvirker det sosiale samspillet på skolen og dermed det psykososiale miljøet. Hvor gyldig et vi oppleves har sammenheng med symbolske markører.

## 6.2.2 Høy grad av sosial eksklusjonsangst

Opplæringslovens §9a-1 er en individuell rettighet basert på elevens subjektive opplevelse og jeg kan ikke på grunnlag av det empiriske grunnlaget i denne studien si noe om hvordan det psykososiale miljøet oppleves for alle elever på skolen. Jeg opplever imidlertid at materialet peker i retning av høy grad av sosial eksklusjonsangst i elevmiljøet (Schott og Søndergaard, 2014). Dette kommer til uttrykk både gjennom måten de omtaler «de andre» og seg selv på, men også i læringssituasjoner. Til tross for at hovedfokus i denne studien ikke omhandler elevenes læring, blir det tydelig at dynamikker knyttet til makt og status sannsynligvis også påvirker elevenes læring.

Som tidligere nevnt er ikke klassen den primære arenaen for sosial tilhørighet på skolen, man kan si at klassen fungerer som et formelt og «tomt vi». Alle informantene har det bra i klassen sin, men da mer i kraft av at de har venner der som tilhører et annet og mer gyldig vi. Dette blir enda tydeligere når de blir bedt om å beskrive hvordan de tror andre i klassen trives der, der det alltid er en større eller mindre andel av elevene som de antar ikke har det så bra, eller som trekker seg unna fellesskapet. Dette understøttes av utsagn om at noen av lærerne er opptatte av at elevene skal ha en god relasjon til dem, men ikke så opptatt av at de skal ha gode relasjoner til hverandre. De beskriver at det allerede i oppstarten av åttende klasse var definerte gjenger innad i klassene, men at disse utvikler seg til å bli mer og mer satt utover på ungdomsskolen. Klassene ser ut til å være preget av at noen grupper av elever i mye større grad enn andre får lov til å dominere klasserommet. Dette kommer til uttrykk på ulike måter i læringssituasjoner, noe som peker mot at det er lite som tyder på herredømmefri kommunikasjon i klasserommet. Herredømmefri kommunikasjon innebærer aksept for hverandre som likeverdige deltakere, sannferdig og ekte opptreden av deltakerne, samtalsituasjonen skal være fri for tvang, og alle deltakerne skal ha samme mulighet til å delta i diskursen (Habermas, 1979).

## 6.2.3 Verdipluralisme

Hvis vi ser dette videre i lys av Habermas (1987) sosiale, mellommenneskelige verden er det lite som tyder på felles verdier, holdninger og gjensidig forståelse i klassen som helhet. Hva som er legitimt blir dermed opp til hver enkelt å avgjøre, enten med utgangspunkt i andre verdifellesskaper og «gyldige vi» eller som enkeltindivider, gjennom deres indre selvopplevde verden, altså livsverden. Videre vil dette perspektivet også kunne belyse hvorfor lærerinitierte tiltak som skal fremme sosial inklusjon og godt

klasse miljø, ofte kan falle på steingrunn. Aktivitetene og kommunikasjonen mister sin intersubjektive dimensjon da læreren og elevene ikke har en felles forståelse. Videre kan dette ses i sammenheng med Ziehes (2007) omtale av normer og verdier og viktigheten av å skille mellom disse. Han definerer verdier som etiske forestillinger i forhold til min egen livsførsel. Normer er moralske regler for det riktige som alle skal forholde seg til – for alle sin skyld. I klasserommet, slik det beskrives av informantene, vil verdifelleskaper med utspring i vennegrupper herske side om side. Det er, slik jeg oppfatter det, ingen tydelige, overordnede moralske normer som gjelder for alle som legger føringer for hva som er legitimt eller ikke. Schott og Søndergaard (2014) beskriver hvordan sosial eksklusjonsangst kan hemmes gjennom at læreren etablerer normer for hva som er akseptabelt eller ikke. I fravær av overordnede, forpliktende normer vil elevene måtte lage egne normer basert på verdipluralismen representert gjennom enkeltindivider og vennegjengers holdninger. Makt og status etablert i vennegjenger og selvvalgte «gyldige vi» kommer til uttrykk i klasserommet. I og med at det ble tydelig at stil, utseende, alkohol og prestasjoner som ikke krever arbeid er gangbar valuta øverst i statushierarkiet, er det grunn til å tro at dette også blir førende for samspillet i klasserommet. Dette er legitime verdier basert på en gjensidig forståelse i vennegjengene, noe de tar med seg inn i klasserommet i mangel på andre forpliktende verdier og normer. I empirien kommer det også tydelig fram at lærerne fremstår som svært ulike i sine tilnærminger til både faglig formidling, relasjonstenkning og håndheving av regler. Slike motstridende signaler blir også trukket fram av Schott og Søndergaard (2014) som noe som kan tvinge fram elevstyrte normer og eskalere sosial eksklusjonsangst.

### **6.3 På hvilken måte kan ledelsen legge til rette for at alle elever skal oppleve å være en del av et gyldig vi på ungdomstrinnet?**

I denne delen av drøftingen flyttes fokus i problemstillingen fra hva et gyldig vi er til hva jeg mener et gyldig vi bør være på skolen. Det empiriske grunnlaget peker i retning av et tydelig statushierarki i elevgruppa og det er også funn som tyder på at skolens praksis bidrar, sammen med andre krefter, til å forsterke disse. Dette synes også å påvirke elevenes læring gjennom at disse strukturene legger føringer for elevenes deltakelse i læringsaktiviteter. Noen elever har gjennom både status og faglig styrke opparbeidet seg maktposisjoner som hemmer andre elever i å delta. Hvordan kan man legge til rette for å

skape en kultur der alle føler seg like berettiget til å bidra og der deres perspektiver er like verdifulle?

### 6.3.1 Normer

Det empiriske grunnlaget i denne studien tar utgangspunkt i hvordan elevene opplever det sosiale samspillet på skolen. Hadde jeg intervjuet lærere og ledere ville jeg sannsynligvis fått en litt annen fortelling. Begge er fruktbare tilnærminger på hver sine måte, men jeg anser elevenes opplevelse som vesentlig for å forstå mer om hva som befinner seg i «blindsonen», slik Lyng og Kristiansen (2015) beskriver det. Med mer av denne kunnskapen vil det være større sannsynlighet for mer treffsikre intervensjoner og endringer. Søndergaard (2014) fremhever ledelsenes rolle i forhold til å hemme eller eskalere sosial eksklusjonsangst. Hun trekker her for det første fram viktigheten av hvilke normer ledelsen praktiserer og støtter. Datagrunnlaget i denne studien sier ingenting konkret om dette, det er ikke noe elevene er bevisst. Ledelsen er lite synlig for elevene på et normativt nivå. Det er kanskje heller ikke det som skal til, men hvis vi ser på måten informantene omtaler lærernes atferd og praksiser på, kan dette tyde på at det ikke er tydelige, forankrede normer på skolen – som forplikter alle. Dersom det ikke gjelder for alle, kan det heller ikke kalles normer, men heller verdier (Ziehe, 2007). Fullan (2002,2012) sine perspektiver på moralsk formål kan belyse dette ytterligere. Han beskriver en kompleksitet med mange konkurrerende verdifelleskaper, med ofte motstridende mål og interesser. Sett fra et ledelsesperspektiv hjelper det lite at lederen er bevisst moralske formål og at skolen har en visjon på papiret, så lenge dette ikke etterleves og praktiseres av alle skolens ansatte og kommer til uttrykk ut i klasserommene. Det er først når moralsk formål gjennomsyrrer alle praksiser og tiltak at det fungerer etter hensikten. Empirien peker i retning av at det ikke er tilfelle på denne skolen.

### 6.3.2 Blinde flekker

Senge (Roald, 2012) hevder at en felles visjon bidrar til å skape retning for den kollektive innsatsen på en skole. Organisasjonslæring finner sted i et dynamisk forhold mellom organisasjon og omgivelser. Og det er her elevens stemme etter mitt syn er sentral for å forstå hvilken virkelighet de lever i. Ikke fordi vi skal tilrettelegge undervisningen for å passe inn i deres horisont, men kanskje heller motsatt, å utfordre den eller å rokke ved det som for dem er etablerte sannheter. Dette krever et innsyn i og en forståelse av den verden

de lever i. Den delen av deres sosiale praksis som foregår på nettet er etter mitt syn usynlig, en blind flekk, for de voksne og lærere. De fleste ungdommer lar de voksne kun få tilgang til den offentlige dimensjonen og dermed blir en vesentlig del av det som opptar og former dem både som individer og som grupper et lukket rom. Det har vært mye fokus på nettmobbing de senere år, men ungdommenes sosiale praksiser på nettet er mer komplekse enn at fravær av mobbing og krenkelser på nettet er tilstrekkelig for at de skal ha det bra der. For eksempel gir sosiale medier tilgang til virkemidler for eksplisitt inklusjon og eksklusjon slik jeg viser til ekstrapriv-dimensjonen i kategorien symboler. Det betyr ikke at løsningen er at voksne skal ha tilgang på alle deler av ungdommenes liv, men hvis skolen skal jobbe med å utvikle hele mennesket, vil det å kun se bruddstykker av det totale bildet, som å lage kart over et terreng du ikke kjenner. Å ruste mennesker til å mestre en stadig mer kompleks hverdag er en uoverkommelig oppgave så lenge du ikke forstår den selv.

Produksjon og distribusjon av nakenbilder er et godt eksempel på dette, slik jeg omtaler det i kategorien sexy-vi. For de fleste voksne er det helt uforståelig at unge mennesker velger å frivillig ta slike bilder og sende de til mer eller mindre fremmede mennesker selv om de vet at det er en reell risiko for at dette havner steder det ikke burde være. Når slike saker dekkes i media lukker de voksne øynene og tenker at det angår ikke oss. Ungdommer holder dette skjult for de voksne fordi de vet at det frembringer sjokk, vantro og skuffelse. Teknologien skaper muligheter, men også fallgruver. Ungdommer blir eksponert for utfordringer og problemstillinger som er nye, det medfører at de fleste voksne og lærere ikke er i stand til å hjelpe dem med å sette rammer for hva som er akseptabelt eller ikke. Individuelle verdier eller verdifellesskap knyttet til vennegrupper med jevnaldrende blir førende for hva som er legitimt.

### 6.3.3 Problemanalyser som fanger opp blinde flekker

I lys av Schott og Søndergaards (2014) perspektiver på ledelsens rolle, vil det være relevant å se på hvilke problemanalyser som fremmes. Ved å utelukkende bruke en individfokustert tilnærming til utfordringer i elevenes psykososiale miljø, vil en kunne gå glipp av «blindsonen», det vil si at en bare ser deler av en større virkelighet. For eksempel kan manglende kunnskap blant lærere og ledelse om hvilke makt- og statusdynamikker som dominerer konteksten problemene oppstår i vil kunne forsterke disse strukturene, slik jeg tidligere viste til ved å belyse hvordan kulturell kapital (Bakken og Danielsen,

2011) kan virke inn i læreres relasjoner til elever. Dessuten må både lærere og ledere se seg selv som en del av den konteksten som undersøkes. Dette peker mot det Senge beskriver som systemisk tenkning der en holistisk tankegang er nødvendig for ivareta både helheten og deler samtidig (Roald, 2012). Sett opp mot de overordnede kategoriene offentlig, privat og ekstra-priv dimensjon, er det viktig å ha kunnskap om at dette på mange måter er med på å forme ungdommers sosiale praksiser. Det som skjer på nettet kan ikke isoleres fra det som skjer i klasserommene.

Slik opplæringslovens §9a-1 er definert, er det kanskje ikke så underlig at et individfokuset perspektiv faller mest naturlig. Så lenge det er enkeltelevers subjektive opplevelse som ligger til grunn, vil dette kanskje hovedsakelig fremme individrettede tiltak. I Schott og Søndergaard (2015) sin tilnærming vil slike fenomener være et resultat av flere krefter som gjensidig påvirker hverandre og ikke kan ses uavhengig av hverandre. Ved å undersøke problemstillingen i en større kontekst, vil mer helhetlige og treffsikre intervensjoner kunne planlegges og utarbeides. Dette betyr ikke at det ikke er viktig å ivareta og anerkjenne enkeltindividers opplevelse av situasjonen, men at dette alene og i seg selv ikke nødvendigvis forteller hele historien. Det er et ledelsesansvar å legge til rette for en praksis der mer holistiske analyser er en forventet og gjennomførbar tilnærming. Det innebærer at både ledelsen og lærerne må anerkjenne det kollektive aspektet ved elevenes psykososiale miljø, som noe mer og annet enn summen av individer. Denne tankegangen finner vi igjen hos Senge (1999) der han fremhever viktigheten av å søke en helhetlig forståelse ved å se fremover og utover. Problemanalyser handler altså om hvilken forståelsesramme ledere legger til grunn i for eksempel forebyggende arbeid med elevenes psykososiale miljø. Jeg mener at et godt psykososialt miljø er noe mer enn fravær av mobbing og krenkelser, det handler om tydelige forventninger til alle på skolen om hva som er akseptabel og ønsket atferd – en overordnet norm som bestemmer hva som er legitimt.

Hvis vi skal følge Fullans (2002, 2012) betraktninger på moralsk formål, vil valg av tilnærming til problemanalyser etter mitt syn henge tett sammen med overordnede normer. Slik jeg tolker det ut fra det empiriske grunnlaget for denne studien, er skolens psykososiale miljø, inkludert læringsmiljøet, preget av en verdipluralisme. Dette kommer til uttrykk gjennom at lærerne fremmer svært ulike holdninger i møte med elevene. Elevene deltar i fellesskap knyttet til homogene vennegjenger med like verdier og



interesser som står i kontrast til andre vennegjengers verdier og interesser. Det mer individuelle aspektet trer også tydelig fram gjennom ungdommenes selvframstilling i sosiale medier og en medfølgende «kjendiskultur». Empirien peker også mot at det er et individuelt ansvar å sørge for at du holder deg på innsiden av det aktuelle fellesskapet, hvis du faller utenfor kan du takke deg selv. Konsekvensen av et individuelt ansvar for å bli inkludert er at skammen blir desto større dersom du opplever å bli ekskludert.

Ziehe (2007) beskriver hvordan individualisering ikke utelukkende er et negativt fenomen og at verdipluralisme har et fruktbart element. Utfordringen her ligger etter mitt syn i at pluralismen, slik jeg tolker det ut fra empirien, ikke innebærer respekt for andres verdier, men at elevrelaterte maktstrukturer legger føringer for hva som er legitimt eller ikke på skolen. Hvordan kan man da som leder bevare og anerkjenne forskjeller og verdipluralisme som et verdifullt fenomen, men samtidig sørge for at et felles verdigrunnlag, som kan utvikles til mer overordnede moralske normer – som forplikter alle på skolen, trer fram som et mer abstrakt fellesskap?

### 6.3.4 Normer på to nivåer

#### 6.3.4.1 Felles moralsk formål i personalet

Først og fremst må personalet på skolen enes om et felles mandat, et moralsk formål eller en felles visjon. I følge Senge (Roald, 2012) vil en bærekraftig felles visjon skapes gjennom at alle gjør sine personlige verdier synlige for hverandre. I et personale vil det også alltid foreligge mer eller mindre synlige maktstrukturer, som ikke nødvendigvis er knyttet til formelle lederposisjoner. I dette henseende vil jeg rette søkelyset mot Habermas føringer for kommunikasjon. Som leder må jeg da legge til rette for en herredømmefri dialog, i så stor grad det er mulig. Det betyr at alle skal ha rom til å legge fram sine perspektiver – og at kraften ligger i det beste argumentet, ikke hvem du er som person eller hvilken status og rolle du har i organisasjonen. Dette angår ikke bare lærere, men alle på skolen som har befatning med elevene. Dessuten er dette noe som stadig må reforhandles, da vi lever i et samfunn som stadig endrer seg. Intersubjektivitet og konsensus er her et mål, men ikke en forutsetning for et felles verdigrunnlag.

Som tidligere vist til vil moralsk formål ifølge Fullan (2002, 2012) først få kraft når det er synlig i alle praksiser og tiltak på skolen. Alle ansatte må kontinuerlig påminnes den moralske forpliktelsen de har gjennom sitt yrke. Samtidig vil dette nødvendigvis bli gjenstand for kontinuerlig refleksjon, dialog og diskusjon slik Senge (1999) beskriver det

i teamlæring. Moralsk formål handler ikke om konkrete retningslinjer for hva som er riktig å si og gjøre i enhver situasjon, men et overordnet ansvar og en forpliktelse som alt vi gjør skal bygge opp under. Dette krever en kollektiv tankegang i personalet og en felles forståelse av hvor vi skal. Spørsmålet blir om alle lærere og ansatte i personalet vil ta dette ansvaret. I den anledning vil jeg rette søkelyset mot distribuert ledelse. Denne tilnærmingen forutsetter en tydelig ansvarliggjøring av alle skolens ansatte (Gronn, 2002). Ved å fordele oppgaver nedover i skolen vil dette nødvendigvis medføre et ansvar. Det essensielle blir her at det overordnede moralske formålet, eller den delte visjonen gjennomsyrrer disse oppgavene på en forpliktende måte. Dette betyr ikke å viske ut skillene mellom ledere og ikke ledere, her har formelle ledere likevel et overordnet ansvar gjennom valg de tar gjennom for eksempel hvilke oppgaver de fordeler, til hvem og på hvilken måte. Det er her pedagogisk ledelse også kan være en konstruktiv tilnærming. Det er formelle ledere som initierer refleksjons- og læringsprosessen og det er også de, sammen med andre, som skal bidra til at aktørene bruker det de har lært på en autonom måte. Samtidig blir det viktig å beholde det kollektive aspektet og en holistisk tilnærming, slik både Fullan (2002) og Senge (1999) også etterstreber. Det moralske formålet må oppleves meningsfullt og så viktig at det ikke går an å frasi seg ansvaret.

#### 6.3.4.2 Normer i klasserommene

I en distribuert ledelsestilnærming har hver lærer et ledelsesansvar i klasserommet. Det er avgjørende at det læreren forfekter i møte med elevene er forent med skolens moralske formål. At lærerne har en praksis som støtter opp om et moralsk formål vil kunne tenkes å bidra positivt inn i skolens psykososiale miljø inkludert læringsmiljøet gjennom at elevene kanskje opplever mer samkjørte voksne som forfekter mer tydelige normer for hva som er akseptabel atferd. Det er imidlertid ikke nødvendigvis tilstrekkelig i seg selv. Jeg mener at mange av de samme prinsippene som man som leder legger til grunn i arbeidet med å skape en felles forståelse i personalet, vil kunne bære frukter i møte med elevene. Og det er her jeg mener Ziehes (2007) tanker om verdipluralitet kan være en konstruktiv tilnærming, men da med et tydelige moralsk formål som bakteppe. Det er noe overordnet som angår alle og som sier noe om hvordan vi er mot hverandre på denne skolen og i samfunnet for øvrig. En del av autonomien til enkeltindividene er underordnet denne normen, men dette er ikke noe som er opplest og vedtatt en gang for alle. Altså vil det være gjenstand for stadige reforhandlinger. I dette ligger det også et budskap om å jobbe med å etablere og vedlikeholde konstruktive kommunikasjons- og

argumentasjonsregler i klasserommet for hva som er som er legitimt. En selvopplevd livsverden kan ikke brukes for å begrunne og rettferdiggjøre handlinger som skal aksepteres av fellesskapet (Habermas, 1979). Det er heller ikke akseptabelt å omtale andres livsverden i termer av den ytre verden, for eksempel å si at noe en annen føler ikke er sant. En kan imidlertid stille spørsmål ved hvorvidt denne personene er sannferdig i sine uttalelser.

Habermas (1987) sine perspektiver på effektiv kommunikasjon kan knyttes mot klassen som gyldig vi. I den sosiale og mellommenneskelige verden innebærer effektiv kommunikasjon intersubjektivitet. Dette er noe som må forhandles fram. Gyldighetskriteriet er her legitimitet eller riktighet. For å vurdere om et utsagn eller en handling er legitim må det være et grunnlag å vurdere dette opp mot, altså fellesskapets normer og verdensbilde. Her er det lærerens ansvar å legge til rette for at disse normene faktisk er basert på en felles forståelse og ikke et resultat av skjulte maktstrukturer og hvem som tar mest plass i klasserommet. Igjen kan herredømmefri dialog være et ideal og en rettesnor. Ved å legge til rette for arbeidsmetoder og strukturelle grep som får fram alles perspektiver, vil det etter mitt syn etter hvert kunne etableres forpliktende normer i klassen som angår alle og som er i tråd med de mer overordnede normer på skolen. Dette krever at læreren har kunnskap om mer eller mindre synlige dynamikker knyttet til makt og status. Det de ser i klasserommet er ikke alltid hele bildet. Dessuten krever det at man ikke aksepterer at deler av klassen velger å distansere seg.

På samme måte som Fullans (2002, 2012) moralske formål først får kraft når det er synlig i alle praksiser og tiltak i skolen, vil det etter mitt syn også i klassen være en forutsetning at klassens normer kommer til uttrykk i alt elevene gjør og ikke minst i fagene. Det er lærerens ansvar å legge til rette for dette, men i dette ligger det også en tydelig forventning om at alle elever opptre på en måte som er legitim opp mot klassens normer. Dette kan ses i sammenheng med det Søndergaard (2014) kaller autoritetsstrategier. Informantene er opptatte av at relasjonen til læreren er viktig, selv om venner kanskje er enda viktigere. Det betyr at i denne klassen er elevenes individuelle livsverden og verdier vesentlig, men ikke det som er førende for hvordan vi er mot hverandre. I denne sammenheng kan Englund's (2004, 2016) deliberative samtaler være en fruktbar norm. Normen er at pluralitet er verdifullt, men målet er at elevene gradvis utvikler evnen til å forstå ulike perspektiver samt å uttrykke sine forståelser til andre. De må lære å gi og ta i moralske

argumentasjoner for å sammen kunne ta gjensidig akseptable avgjørelser som gagnar klassen og skolen i sin helhet (ibid.). Normen er det som gjør vi-et gyldig. Sett opp mot verdier og normer slik Ziehe (2007) beskriver det, handler dette om å lære seg å forholde seg refleksivt til kulturen rundt oss og at denne refleksiviteten kan fremme lærings- og konfliktløsningskompetanse. Moralsk karakter og intellektuelle evner utvikles samtidig. Målet er ikke alltid å oppnå konsensus, men også å kunne akseptere at vi er forskjellige. På grunnlag av dette kan lærerne sammen med elevene sammen lage et narrativ om klassen og skolen basert på at her anerkjennes pluralitet og vi har det bra sammen nettopp fordi vi er forskjellige. Gradvis kan elevene utvikle seg mot å bli mer autonome og post-konvensjonelle, med sikte på å finne løsninger som alle opplever er legitime opp mot den overordnede normen.

Slik Englund (2016) antyder er dette noe som krever vilje, ydmykhet og tid. Ledelsen må legge til rette for at en deliberativ tilnærming blir en kollektiv norm der pluralitet verdsettes. En kollektiv norm alle forplikter seg til gjennom å være en aktør på skolen og som er synlig i alle skolens praksiser og tiltak.

## 7 Konklusjon

Et «gyldig vi» defineres innledningsvis som et selvvalgt fellesskap av likesinnede som er like deg selv (Album, 1996). En skoleklasse er i utgangspunktet ikke et gyldig vi, da det ikke er selvvalgt og heller ikke en homogen gruppe. Det må altså være andre kriterier som ligger til grunn for at en klasse skal oppleves som et gyldig vi. Det som gjør klassen til et gyldig vi er i mitt perspektiv de felles normene som utvikles og vedlikeholdes i fellesskap. Jeg har vist hvordan kunnskap om og bevissthet rundt kommunikasjon kan være en konstruktiv tilnærming til normutviklingen både i et personale og i elevgruppa. Kjøreregler for effektiv kommunikasjon er det som definerer hva som er gyldig. Samtidig er veridipluralitet et verdifullt aspekt som skal ivaretas da kritisk tenkning er noe skolen bør og skal fremme.

Det tegnes et bilde av komplekse prosesser som stiller store krav til læreren. Herredømmefri dialog høres fint ut på papiret, men hvordan gjør en det i praksis? I et klasserom vil det alltid være elever som velger å trekke seg unna fellesskapet. Og det vil være andre elever som behersker de sosiale og kulturelle kodene bedre enn de andre og som vil ha bedre forutsetninger for å aktivt delta i klasseromsamtalen. Uten kunnskap om negative samhandlingsmønstre for eksempel knyttet til makt- og statushierarkier i elevgruppa, vil deliberative samtaler i klasserommet lett bli dominert av de samme elevenes som dominerer i elevmiljøet. Dermed kan de deliberative samtalene kunne forsterke hierarkiene og gi mer makt til de som allerede har det. Og det er her det nye mobbeparadigmet bidrar med det som etter mitt syn er fruktbare perspektiver for å forstå hvordan disse dynamikkene skjer. Det krever at lærerne undersøker klassemiljøet empirisk, og her mener jeg nasjonale og obligatoriske spørreundersøkelser som for eksempel Elevundersøkelsen ikke er tilstrekkelig. Ved å systematisk monitorere klassemiljøet kvalitativt, for eksempel gjennom logg, ikke-anonyme spørreundersøkelser eller elevsamtaler vil lærerne kunne ha et bedre grunnlag for å ta kloke avgjørelser i klassens arbeid med å utvikle normer og bygge et gyldig vi. Enkeltlærere kan imidlertid ikke gjøre dette alene. På en ungdomsskole vil alle klasser ha flere forskjellige lærere. Det avgjørende blir da at alle lærerne snakker samme «språk» og at de drar i samme retning. Jeg tør påstå at å bygge klassen som et gyldig vi forutsetter at lærerne er et gyldig vi. Et gyldig vi i et personale er i dette perspektivet et personale som deler et moralsk formål eller en visjon. Der den kollektive kapasiteten i kraft av dette formålet angir

retning for alle tiltak og praksiser og her har ledelsen et overordnet ansvar for å legge til rette for dette.

Opplæringslovens kapittel 9a sier noe om hva elevene har krav på, men da dette er basert på enkeltindividets subjektive opplevelse vil det likevel være opp til hver enkelt skole å definere sin egen standard for hva et godt skolemiljø innebærer, men da selvfølgelig i tråd med overordnede forskrifter. Et godt psykososialt miljø er noe mer og annet enn fravær av krenkelser og mobbing. Skolen generelt og ledelsen spesielt har her etter mitt syn et ansvar for at denne standarden innebærer en forståelig dialog og en intersubjektiv forståelse der antall følgere på Instagram, utseende eller hvorvidt du drikker eller ikke, ikke er gyldige argumenter. Det handler om å gi elevene andre posisjoneringsverktøy som alle kan få tilgang til. Det vil da kanskje være enklere å vurdere hva et godt psykososialt miljø er, også for eleven selv, fordi det settes opp imot noe mer konkret, en standard.

Klassen som et sterkt gyldig vi har også noen fallgruver. Ved veletablerte normer for forventet atferd og et sterkt samhold vil det også være en risiko for at noen ikke føler seg inkludert av fellesskapet. For eksempel kan det komme nye elever i klassen som ikke er kjent med hva som er forventet atferd. Dersom det er en elev som har verdier som ikke samsvarer med klassens verdifellesskap og normer vil dette kunne oppleves som eksklusjon da hans eller hennes verdier ikke er legitime i gruppa. Dette er det viktig å være bevisst, da inklusjon og eksklusjon er to side av samme sak. Det ligger i sosiale gruppers natur (Schott og Sønnergaard, 2014). Dessuten vil klasserommets og skolens normer kontinuerlig måtte reforhandles. Ikke bare fordi klasser er dynamiske, men fordi hele samfunnet er det. Habermas (1987) påpeker at sosiokulturell utvikling må forstås som en syntese mellom livsverden, systemverden og en objektiv, subjektiv og intersubjektiv dimensjon. Hver for seg gir de et mangelfullt bilde av hva som skjer når samfunn utvikles og hva som skal til for at samfunn kan utvikles. I lys av dette er det vesentlig at ledelsen og alle skolens ansatte må se seg selv som en del av helheten.

Det er derfor etter mitt syn vesentlig å jobbe mot at hele skolen oppleves som et gyldig vi - et mer abstrakt fellesskap som inkluderer alle som er en del av skolen, både voksne og ungdommer. Eksklusjon blir først skadelig når du opplever å være ekskludert fra alle fellesskaper. Hvis du naturlig er inkludert i flere større og mindre gyldige vi vil ikke risikoen for den «sosiale død» oppleves så stor og dette vil kunne tenkes å hemme sosial eksklusjonsangst og følelsen av skam. En skoleomfattende deliberativ tilnærming vil på

grunnlag av det ovenstående kunne fremme etableringen og vedlikeholdet av både klassen og skolen som et gyldig vi. I den anledning vil jeg til slutt igjen nevne Stortingsmelding 28:2016: Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016) der tre fagoverskridende temaer introduseres. Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling. Kan deliberative samtaler være en fruktbar og konstruktiv tilnærming som forener de tre områdene i og på tvers av fag?

## Referanser/litteraturliste

- Agtaie, N., Barter, C., Lanau, A., Larkins, C., Stanley, N., Wood, M., Øverlien, C. (2016) *Pornography, Sexual Coercion and Abuse, and Sexting in Young People`s Intimate Relationships. An European Study*. SAGE Publications Journals. Hentet fra: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0886260516633204> 19.05.17
- Album, D. (1996) *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus*. Otta, TANO as
- Atkins, A., Wallace S. (2012) *Qualitative Research in Education*. California, SAGE Publications Inc.
- Bakken, A. (2016) *Ungdata 2016. Nasjonale resultater*. NOVA rapport 8/16. Oslo, NOVA
- Bakken, A, Danielsen, K. (2011) *Gode skoler – gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler*. NOVA rapport 10/11. Oslo, NOVA
- Bakken, A., Sletten, M. A. (2016) *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer*. NOVA-notat 4/16. Oslo, NOVA
- Bru, E., Idsøe, E. C., Øverland, K. (red) (2016) *Psykisk helse i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget
- Den nasjonale forskningsetiske komite (2009): *Forskning på bestemte grupper*. Hentet fra: [https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/#\\_Toc225585180](https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/#_Toc225585180)
- Englund, T (2016) *On Moral Education through Deliberative Communication*. I Journal of Curriculum Studies, 2016, Vol 48(1) s. 58-76 Hentet fra: <http://ezproxy1.usn.no:2092/10.1080/00220272.2015.1051119>
- Englund (2004) *Skola för deliberativ demokrati*. I Telhaug A. O.(red) m.fl Pedagogikk og politikk. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Eriksen, I. M, Lyng, S. T. (2015) *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. NOVA-rapport 14/15. Oslo, NOVA
- Fauskanger, J., Mosvold, R. (2014) *Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning*. I Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr 2/14 s. 127-139
- Folkehelseinstituttet (2016) *Digital mobbing. Kunnskapsoversikt over forskning på effekter av tiltak*. Rapport nr. 3. Knapstad, M, Ulriksen, R. Oslo, Folkehelseinstituttet.
- Fullan, M. (2012) *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo, Kommuneforlaget AS



- Fullan, M. (2001) *Leading in a culture of change*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Gronn, P. (2002) *Distributed Leadership. Second International Handbook of educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Print
- Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo, Fagbokforlaget
- Habermas, J. (1987) *The Theory of Communicative Action: Vol. 2. The Critique of Functionalist Reason*. Cambridge, Beacon Press
- Habermas, J. (1984) *The Theory of Communicative Action: Vol. 1. Reasoning and the Rationalization of Society*. Boston, Beacon Press
- Habermas, J. (1979) *Communication and the Evolution of Society*. Boston, Beacon Press
- Kjærnsli, M., Jensen, F. (red.) (2016) *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA i 2015*. Oslo, Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2016) Meld.St (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1&q>
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnsopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnsopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/>
- Kvale, S. (1999) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, ad Notam Gyldendal
- Kvernbekk, T. (2005) *Pedagogisk teoridannelse – insidere, teoriformer og praksis*. Bergen, Fagbokforlaget
- Lov om straff (Straffeloven) (2009) *Fremstilling av seksuelle overgrep mot barn eller fremstilling som seksualiserer barn*. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL\\_2-11?q=straffeloven%20311#KAPITTEL\\_2-11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL_2-11?q=straffeloven%20311#KAPITTEL_2-11)
- Lyng, S. T. (2004) *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo, Universitetsforlaget
- Maxwell, J. A. (2014) *Qualitative Research Design – An Interactive Approach*. -3rd ed. California, SAGE Publications, Inc.
- NOVA (2013) *Ungdata – Nasjonale resultater 2010-2012*. NOVA rapport 10/13. Oslo, NOVA
- NOVA (2014) *Ungdata. Nasjonale resultater 2013*. NOVA rapport 10/14. Oslo, NOVA
- NOVA (2015) *Ungdata. Nasjonale resultater 2014*. NOVA rapport 7/15. Oslo, NOVA

OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*, OECD Publishing, Paris.

Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264195905-en>

OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD Publishing, Paris.

Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264006416-en>

OECD (2007), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1: Analysis*, OECD Publishing, Paris.

Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264040014-en>

OECD (2010), *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*, OECD Publishing, Paris.

Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>

OECD (2014), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, OECD Publishing, Paris.

Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>

Opheim, V., Grøgaard, J. B., Næss, T. (2010) *De gamle er eldst. Betydningen av skoleressurser og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8., og 10. trinn i grunnsopplæringen*. Rapport 34/10. Oslo, NIFU STEP

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)

Pedersen, P., S. (2016) *Slip stress ud af skammekrogen – et forsvar for arbejdsfællesskabet*. København, Kristelig Dagblads Forlag

Roald, K. (2012) *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen, Fagbokforlaget

Schott, R. M. og D. M. Søndergaard (2014). *School Bullying: New Theories in Context*. Cambridge, Cambridge University Press

Senge, P. (1991) *Den Femte Disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo, Hjemmets bokforlag

Spillane, J. (2006) *Distributed Leadership*. San Francisco, Josey-Bass

Udir (2010) *Om retten til et godt psykososialt miljø*. Rundskriv. Hentet fra: [file:///100fil01/userhome\\$/linoyg/Downloads/Udir-2-2010-psykososialt-miljo.pdf](file:///100fil01/userhome$/linoyg/Downloads/Udir-2-2010-psykososialt-miljo.pdf)

Vatne, S. (1998) *Pasienten først? Om medvirkning i et omsorgsperspektiv*. Bergen, fagbokforlaget

Wadel, C. C. (1997) *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I Fuglestad, o. L., og Lillejord, S. (red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen, Fagbokforlaget

Wentzel, K, Ramani, G. B.(red) (2016) *Handbook of Social Influences in School Contexts. Social-Emotional, Motivation and Cognitive Outcomes*. New York, Routledge

Ziehe, T. (2007) *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København, forlaget politisk revy

Øhra, M. (2015) *Ungdom i selvrealiseringens tid*. I. Høihilder, E. K. og Gulbrandsen O. A. 2015 PEL: GLU Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskoleutdanningen. Gyldendal akademiske forlag

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskriv

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Personvernombudet for forskning

# Vedlegg 1

## Intervjuguide

### *Det gyldige vi – en kvalitativ studie av ungdommers opplevelse av samspillet på skolen*

Tenk deg at du skal beskrive skolen for en elev som aldri har vært her – hva ville du sagt?

Beskriv en typisk dag på skolen

Har det alltid vært sånn?

Hvordan vil du beskrive miljøet på skolen generelt? I klasserommet – friminutt

Hvorfor er det sånn? Eksempler

Hvordan er en typisk elev på skolen?

Er det forskjeller på hvordan elever omgås på de ulike trinnene?

Hvordan er ditt trinn?

Er det ulike grupperinger på ditt trinn? Hva kjennetegner de ulike grupperingene?

Hvordan vil du beskrive klassen du går i?

Er det grupperinger i klassen? Hva kjennetegner disse grupperingene?

Hva skiller forholdet du har til venner fra forholdet du har til klassekameratene dine?

Hvis dere skulle gitt et råd til en elev som skulle starte her på skolen, hva hadde det vært?

Hva vil det si å være en god klassekamerat?

Hva skal til for at du føler deg trygg? Er det sånn for alle?

Beskriv drømmeskolen

## Vedlegg 2

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### «*Det gyldige vi*– en kvalitativ studie av ungdommers opplevelse av samspillet på skolen”

##### **Bakgrunn og formål**

Flere studier tyder på at dagens ungdom er veltilpasset og generelt har det veldig bra. Til tross for dette er det en tydelig økning i andelen elever som opplever psykiske vansker, stress, ensomhet og utenforskap, ifølge nasjonale undersøkelser. I skolenes forebyggende arbeid med det psykososiale miljøet beskrives arbeidet med å bygge klassen som kollektiv og «gyldig vi» som en blindsoner. Denne studien tar sikte på å undersøke denne blindsonen gjennom å se nærmere på ungdommers samspill og på denne måten få kunnskap om hvordan skolen kan skape et godt klasse- og skolemiljø.

For å undersøke dette ønsker jeg å snakke med ungdommer på 9. og 10. trinn.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer å delta et individuelt intervju. Intervjuene vil skje utenom skoletiden. Spørsmålene vil omhandle deltakernes opplevelse av skolens miljø og deres samhandling med andre på skolen og på fritiden. Intervjuene vil registreres gjennom lydopptak og notater.

Intervjumaterialet vil inngå som en del av min masteroppgave i utdanningsledelse.

Foreldre kan få se intervjuguide med temaer og spørsmål på forhånd dersom dere ønsker det.

Jeg ønsker også å bruke logg fra noen av mine samtaler som sosiallærer. Det er kun informasjon som er relevant for studien og fra de som har gitt samtykke som vil bli brukt.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

I intervjusituasjonen vil jeg ha rollen som masterstudent. Det kan imidlertid framkomme informasjon i intervjuene som jeg må ta tak i som sosiallærer, for eksempel alvorlig mobbing, kriminelle handlinger eller psykisk lidelse. Det kan da bli nødvendig å avbryte intervjuet. Jeg vil fortsatt håndtere saken som sosiallærer, men deltakelsen i studien må da avsluttes. Ved mindre alvorlige opplysninger kan intervjuet fullføres, men hvis jeg opplever det som nødvendig å ta tak i det som sosiallærer, vil dette skje ved at vi gjør en ny avtale i etterkant av intervjuet, der jeg er i rollen som sosiallærer.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder på Høgskolen i Sørøst-Norge som har tilgang på personopplysningene. Opplysningene vil anonymiseres og det vil ikke være mulig å gjenkjenne personer i masteroppgaven. Lydopptak vil ikke lagres sammen med øvrig materiale og alt materiale vil oppbevares i låsbart skap. Alle deltakere vil få mulighet til å lese gjennom og godkjenne eventuelle sitater og opplysninger som brukes i studien.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2017. Etter prosjektslutt vil samtlige data anonymiseres.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Om du velger å trekke deg eller ikke delta, vil dette ikke få noen konsekvenser for din relasjon til meg som sosiallærer.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Linn

Øygard, Tlf: 905 13 973

Mail: [linnaoygard@gmail.com](mailto:linnaoygard@gmail.com).

Veileder er Mattias Øhra, høgskolelektor Høgskolen i Sørøst-Norge

Tlf: 920 11 467

Mail: [mattias.ohra@usn.no](mailto:mattias.ohra@usn.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Intervju

Logg

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

(Underskrift av foresatte)



## Vedlegg 3

Mattias Øhra

Institutt for pedagogikk Høgskolen i Sørøst-Norge



3603 KONGSBERG

Vår dato: 23.02.2017

Vår ref: 51967 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2017.  
Meldingen gjelder prosjektet:

*51967 Det gyldige vi - en kvalitativ studie av ungdommers samspill  
Behandlingsansvarlig Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder  
Daglig ansvarlig Mattias Øhra  
Student Linn Øygard*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Linn Øygard linnaoygard@gmail.com



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 51967

### FORMÅL

Formålet er å undersøke hvordan ungdommer opplever sitt samspill med jevnaldrende på skolen.

### UTVALG

Utvalget består av elever på 9. og 10. trinn på ungdomsskolen.

### FORSKNING PÅ EGEN ARBEIDSPASS

Studien gjennomføres på egen arbeidsplass. Som sosiallærer ved skolen og forsker på samme tid inntar du en dobbeltrolle, og må være oppmerksom på de forskningsetiske problemstillinger som dette reiser. I vedlegg til epost mottatt 18.02.2017 viser du at du er bevisst denne dobbeltrollen og har tenkt gjennom problemstillinger som kan oppstå. Personvernombudet går ut fra at det i enkelte tilfeller kan være vanskelig å skille rollene fra hverandre, samt at det kan komme fram opplysninger som du i rollen som sosiallærer må reagere på. I revidert informasjonsskriv mottatt 21.02.2017 informeres utvalget om dette.

Det må gjøres helt tydelig for deltakerne at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at det ikke vil få noen konsekvenser for deres forhold til deg om de sier ja eller nei til å delta, eller trekker seg underveis. Videre bør du være oppmerksom på at prinsippet om frivillig deltakelse kan trues når de som forespørres om deltakelse står i et direkte avhengighetsforhold til forskeren, slik elever gjør til deg.

Dersom det er gjennomførbart innenfor reglene om taushetsplikt, kan frivilligheten styrkes ved at en annen ansatt ved skolen rekrutterer deltakere på dine vegne. På den måten vil du ikke kjenne til hvem som blir spurt og ikke ønsker å delta. Elevene kan føle seg friere til å ikke delta. Videre bør også de som ønsker å delta aktivt ta kontakt med deg.

Vi viser til vår temaside om å forske på egen arbeidsplass (<http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/egenarbeidsplass.html>) og om forskning i skolen (<<http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>>).

#### SÅRBARE ELEVER

For elever som har kontaktet sosiallærer på bakgrunn av lav trivsel, må det tas høyde for at de kan befinne seg i en sårbar situasjon. Det kan oppleves belastende å delta i forskning. Belastningen informantene utsettes for må stå i et rimelig forhold til den samfunnsmessige og vitenskapelige nytten av den aktuelle studien. I vedlegg til epost mottatt 18.02.2017 skriver du at du vil unngå å velge elever som har diagnoser, psykisk lidelse/vansker, mottar spesialundervisning eller som får oppfølging av andre eksterne hjelpeinstanser, og elever involvert i alvorlige mobbesaker.

I studentprosjekter må veileder ta et særskilt ansvar for at deltakerne ivaretas, og sørge for at prosjektet gjennomføres i tråd med forskningsetiske retningslinjer.

Vi anbefaler at du drøfter forskningsetiske problemstillinger med veileder, og viser til punkt 34 i de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, som påpeker veileders ansvar for forskningsetiske problemer som studenter stilles overfor: <<https://www.etikkom.no/forskningsetiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>>.

## DATAMATERIALETS INNHOLD

Datamaterialet innhentes gjennom individuelle intervjuer med elever. Du vil også benytte opplysninger fra logg fra elevsamtaler.

I meldeskjemaet har du krysset av for at det skal innhentes opplysninger fra blogg/sosiale medier/internett. I vedlegg til e-post mottatt 18.02.2017, forklarer du at du vil spørre elevene om å vise eksempler på telefonen sin dersom det er naturlig. Vi legger derfor til grunn at du ikke innhenter datamateriale fra blogg/sosiale medier/Internett på andre måter enn dette.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold og seksuelle forhold.

## INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Det innhentes samtykke fra elevenes foresatte til at de kan delta. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Merk at når ungdommer skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for ungdommen, selv om de foresatte samtykker. Ungdommene bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

## TREDJEPERSONER

Du har i meldeskjemaet krysset av for at det innhentes sensitive personopplysninger om tredjepersoner, hvor du skriver at det er sannsynlig at det framkommer opplysninger om andre elever enn dem som er i utvalget. Du har videre krysset av for at tredjepersoner skal informeres muntlig om dette.

Vi forstår det slik at fokus vil være på informanten og dennes opplevelser. Vi forutsetter at det kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Personvernombudet anbefaler at du ber informantene om å omtale andre personer i en så lite identifiserende grad som mulig.

Såfremt tredjepersonsopplysningene er lite omfattende og anonymiseres i publikasjonen, kan du unntas fra informasjonsplikten. Vi minner om at dersom tredjepersoner skal informeres, må dette gjøres på en måte som ikke fører til uforholdsmessig belastning for de involverte.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PROSJEKTLUTT

Forventet prosjektlutt er 30.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak