

8. delrapport om Fri for Mobberi

Erfaringer med skolekuffert og venskabsordningen Bedre Venner

Stine Lindberg
Katrine Lehrmann
Jan Kampmann



Center i Barndoms- Ungdoms- og Familielivsforskning
Roskilde Universitet
Juli 2009

Indhold

INLEDNING	3
KORT OM FRI FOR MOBBERI	3
FJERDE NEDSLAG	3
1. SKOLEKUFFERT	5
FRA BØRNEHAVEKUFFERT TIL SKOLEKUFFERT	5
KENDSKAB, BRUG OG VURDERING AF MATERIALET I SKOLEKUFFERTEN	6
ANDRE ANSKUELSE/BETRAGTNINGER PÅ SKOLEKUFFERTEN OG FRI FOR MOBBERI	16
IMPLEMENTERING, ORGANISERING OG EJERSKAB PÅ DE NYE SKOLER	17
Oplevelser af virkning	19
Opsummering	21
Overvejelser og anbefalinger vedrørende brug af skolekufferten	22
2. BEDRE VENNER	24
Hvad er bedre venner?	24
Erfaringer med bedre venner i praksis	24
Udbytte	25
”Parring” af venskabsvenner	28
Aktiviteter – ’Sjov og ballade’ og læring	30
Træning og basisgrupper.....	32
Vanskeligheder og dilemmaer.....	33
Store venner som opdragere.....	36
Fra små til store venner - en milepæl i skolelivet.....	36
APPENDIKS 1: METODETILGANG OG -REFLEKSIONER VED 4. NEDSLAG	41
APPENDIKS 2: INDHOLD I SKOLEKUFFERTEN	44
APPENDIKS 3: BEDRE VENNER	46

Indledning

Denne rapport er den sidste delrapport fra RUC's følgeforskning knyttet til Red Barnets antimobbemateriale og pilotprojektet Fri for Mobberi. Forskningen er finansieret af Red Barnet i samarbejde med Mary Fonden samt BUPL og SL's forsknings- og udviklingsfond.¹

Kort om Fri for Mobberi

Fri for Mobberi er et mobbeforebyggende materiale som inddrager børn, forældre og fagvoksne i børnehaven og indskolingens i arbejdet med at skabe inkluderende, trygge og "mobbefri" børnefællesskaber. Konkret består materialet af en kuffert indeholdende et antal beskrevne sociale praksisser inklusiv bl.a. trøstebamser, faghæfter og aktivitets hæfter til de voksne, samtaletavler til brug ved børnemøder, et program til taktilmassage, dilemmakort til brug ved forældremøder og meget mere. Den første implementering af materialet er sket i en række udvalgte skoler og børnehaver i 3 kommuner: Århus, Gentofte og Kolding, som således indgår i et pilotprojekt, hvortil følgeforskningsdelen er knyttet. Pilotprojektet blev startet op i begyndelsen af 2007, hvor det først blev implementeret i de 6 deltagende børnehaver, og med starten af skoleåret 2007-08 også i de 3 deltagende skoler og SFO-afdelinger. Efter de første erfaringer med materialet og resultaterne fra den første del af følgeforskningen valgte man fra Red Barnets side at udvikle en kuffert som *specifikt* rettede sig mod skolen, idet den først udviklede kuffert på nogle områder ikke blev oplevet som "alderssvarende" i forhold til de større børn.

Tidligere rapporter fra følgeforskningen har afdækket erfaringer med det oprindelige materiale, nu omtalt som *børnehavekufferten*, og til en vis grad det reviderede materiale eller *skolekufferten*. Men følgeforskningen har ikke kun haft fokus på det konkrete materiale og de praktiske erfaringer hermed, men har også stillet skarpt på emner som implementeringsprocesser, organisering og ejerskab, projektets status i det kommunale og forvaltningsmæssige regi, forældresamarbejde og personalekultur samt børns perspektiver på drillerier og mobning mere generelt. Pilotprojektet har fra starten været planlagt udført som 3 empiriske nedslag fordelt over de 2 år pilotprojektet forløb over. De tidligere rapporter dækker det indsamlede materiale fra denne periode.

Fjerde nedslag

På en række områder er denne rapport anderledes end de tidligere rapporter i følgeforskningen.

For det første ligger empiriindsamling, også omtalt som 4. nedslag, og rapportering uden for det oprindelige pilotprojekt, som formelt blev afsluttet med alle involverede institutioner og kommunale forvaltninger pr. april 2009. Når dette 4. nedslag er blevet udført, skyldes det at man fra Red Barnets side blev interesseret i at kende mere til de erfaringer der blev gjort med skolematerialet efter at det har været i skolerne i et stykke tid, nemlig siden sensommer 2008 og frem til slutningen af dette skoleår (2008-09). Det har givet skolerne en længere periode at gøre sig erfaringer med skolematerialet – et materiale som på flere måder adskiller sig fra det oprindelige, de modtog, og som de vurderede kunne forbedres i forhold til en skolesammenhæng. Materialet fra skolekufferten beskrives nærmere i et følgende afsnit.

¹ De hidtidige udgivelser fra følgeforskningen kan findes på Red Barnets hjemmeside, hvor man også kan læse mere om projektet og materialet: www.redbarnet.dk

For det andet er 4. nedslag og denne rapport anderledes fordi det udover de 3 deltagende pilotiskoler også inkluderer 2 nye skoler, som ikke har været med i pilotprojektet, men på eget initiativ har investeret i Red Barnets materiale². Disse skolers erfaringer med materialet inkluderes i det afsnit af rapporten som behandler skolekufferten. Vi vil derfor løbende gøre os refleksioner over hvordan forholdene eventuelt er forskellige mellem de nye og de gamle skoler. Et enkelt afsnit vil kun – eller i hvert fald primært – koncentrere sig om de nye skoler, nemlig det der omhandler implementering og organisering af projektet og materialet. Dette emne er for pilotskolernes vedkommende allerede behandlet i tidligere rapporter, som vi i en vis udstrækning vil trække paralleller til undervejs.

Den tredje måde at det 4. nedslag adskiller sig fra de tidligere, er vi ikke i denne omgang har spurgt ind til børnenes personlige oplevelser og erfaringer med drillerier og konflikter. Vi har derimod afgrænset os til at indhente udsagn om deres oplevelser med materialerne og praksisserne fra Red Barnets skolekuffert.

Sidst men ikke mindst er dette nedslag også anderledes ved at vi som en særlig del af undersøgelsen inddrager en *specifik* del af materialet og beskæftiger os indgående med den. Det drejer sig om venskabsordningen ”Bedre Venner” som er beskrevet i et selvstændigt hæfte der følger med skolekufferten. Denne ordning er struktureret således at en skoles 0. og 5. klasser er venskabsklasser, hvor de laver aktiviteter sammen og hvor eleverne hver især har deres egen såkaldte venskabsven fra den modsatte store/lille klasse. Ved en undersøgelse af kvaliteten af denne ordning har vi interviewet børn og voksne fra både 0. klasse og 5. klasse. Se endvidere den metodiske redegørelse i appendiks 1.

Formålet med denne rapport er således dels at komme med perspektiver på skolekufferten og belyse nye erfaringer med den, dels at undersøge hvordan Bedre Venner er blevet implementeret i praksis på en af de tre pilotiskoler. Denne todeling ses i struktureringen af rapporten, der overordnet består af to kapitler: Erfaringer med skolekufferten og Bedre Venner.

Rapportens beskrivelser og analyser bygger på kvalitative interviews med i alt 56 børn 0.-3. klasse samt 8 børn i 5. klasse. Disse interviews er lavet som semistrukturerede gruppeinterviews hvor børnene i indskolingsklasserne var sammen to og to, mens børnene i 5. klasse deltog fire og fire i fokusgruppeinterviews. Herudover er i alt 21 fagvoksne interviewet. Vi henviser til appendiks 1 for en nærmere redegørelse for det metodiske grundlag for rapporten/undersøgelsen.

² Fremover henviser betegnelsen nye og gamle skoler til deres placering i følgeforskningsforløbet.

1. Skolekuffert

Fra børnehavekuffert til skolekuffert

Som nævnt i indledningen blev der i løbet af pilotprojektets første år gjort erfaringer med én type kuffert og dertil hørende materiale og sociale praksisser. Da dette materiale blev fundet mindre egnet til børn i skolealderen, blev der udviklet endnu et materiale med tilhørende sociale praksisser, hvilket omtales som skolekufferten. Her vil vi kort opridse de væsentligste forskelle på de to materialer, for på den ene side at vise hvori ændringerne består, og på den anden side samtidig at afklare hvilket pædagogisk og praktisk indhold vi har spurgt vores informanter ind til. En komplet liste over indhold i skolekufferten er tilføjet som appendiks 2, mens en kvalitativ gennemgang af materialer og praksis findes i henholdsvis 2. delrapport (børnehavekuffert) og 6. delrapports appendiks (skolekufferten).

De væsentligste forskelle på de to kufferter er følgende:

- Samtaletavlerne i skolekufferten afbilder situationer som er typiske for skolesammenhængen, f.eks. børn der sjipper eller spiller fodbold i et frikvarter eller børn der interagerer i et klasseværelse, mens samtaletavlerne i børnehavekufferten (hvoraf der er færre) forestiller kontekster der relaterer sig til børnehaven eller situationer der er mere betydningsfulde for mindre børn.
- Historierne ved massageprogrammet er forskellige i hhv. skole- og børnehavekuffert.
- Med børnehavekufferten hører der, udover den store lilla håndbamse, et antal små bamser som hvert barn kan få som personlig bamseven. Denne ide er udeladt for skolebørnenes vedkommende, da erfaringen viste at bamserne ikke sagde dem nær så meget.
- Højtlesningsbogen "Hemmelige venner" som findes i skolekufferten, omhandler en skolekontekst og knytter sig til en aktivitet man kan bruge i klassen, hvor hvert barn får en hemmelig ven som de i en uge skal gøre gode ting for, hvorpå man i klassen skal gætte hvem ens ven var.
- Der er mere læsestof til de fagvoksne i skolekufferten: Hvor der i børnehavekufferten er ét hæfte, har skolekufferten splittet indholdet op i to hæfter og derved 1) uddybet baggrundshæftet så det kun koncentrerer sig om baggrundsteori og anvisninger rettet mod de fagvoksnes organisering, ledelse, implementering osv. og 2) udvidet det praktiske hæfte med antallet af sociale praksisser og aktiviteter rettet mod arbejdet med børnene/klassen og forældresamarbejdet. Der er både beskrivelse af de 'obligatoriske' dele samt en lang række valgfrie muligheder og ideer man kan tage fat i og benytte sig af.
- Skolekufferten indeholder et antal dilemmakort, beregnet til forældreinddragelse f.eks. ved forældremøder. Dette er kommet til i den reviderede kuffert på baggrund af følgeforskningens påpegning af de særlige udfordringer der har vist sig i relation til forældreinddragelse.
- Skolekufferten indeholder også et antal dilemmakort til de fagvoksne, hvor formålet er at inspirere personalegruppen til at diskutere forskellige situationer fra deres hverdag og blive mere bevidste om hinandens forskellige holdninger og behov i forhold til håndtering af mobning eller lignende. Dette materiale er udviklet på baggrund af følgeforskningens belysning af at de personaleinterne og institutionskulturelle anliggender er et negligeret, men samtidig vigtigt, område i dette projekt.

Kendskab, brug og vurdering af materialet i skolekufferten

I tidligere rapporter – 2. og 6. delrapport – har vi udførligt beskrevet hvordan de enkelte dele af materialet helt konkret er blevet anvendt i de involverede skoler og børnehaver i de tre pilotkommuner. Vi vil derfor her primært opridsede overordnede tendenser og nye erfaringer knyttet til materialerne, samt inkludere erfaringer og vurderinger fra de nye skoler, som har taget fat i materialerne på eget initiativ uden løbende besøg fra Red Barnet og RUC.

Taktil-massage

Alle de besøgte skoler og interviewede personaler kender til taktil-massagen og har benyttet den i praksis. Der er dog svingende *hvor meget* de enkelte skoler og personaler hver især har brugt den. Nogle bruger den kontinuerligt eksempelvis skemalagt en gang ugentligt, mens andre bruger den mere sporadisk eksempelvis, når de lige vurderer at børnene har brug for adspredelse eller trænger til at slappe lidt af. En del giver dog udtryk for at de indtil videre kun har anvendt massagen et par enkelte gange.

Det er på flere af skolerne kutymen at der - særligt i opstartsfasen - har været to lærere til at introducere og foranstalte massagedelen for børnene. En 1.klasselærer beskriver her praksis og rollefordeling i forhold til at afprøve massagedelen i sin 1.klasse:

- ♦ *Vi har prøvet at lave dét her massage, hvor vores AKT- lærer har været inde hos os og været den der i starten læste højt af historien om bamse, der kommer til Danmark. Eleverne har så siddet to og to og skiftedes til at give hinanden massage, mens jeg så har stået oppe ved væggen og vist, hvordan de skulle gøre (1.klasselærer på en af de nye skoler).*

Flere af skolerne har på den måde fundet det hensigtsmæssigt at være to til at introducere taktil-massagen for børnene, fordi det kan være vanskeligt alene at varetage de forskellige funktioner som massagedelen rummer, hvilket pointeres af en børnehaveklasselærer:

- ♦ *Altså, man kan sige at ulempen er, at jeg ikke kan se hvordan børnene reagerer. Det kan jeg ikke nå, for jeg skal jo både læse og gøre bevægelserne (Børnehaveklasseleder på en af de nye skoler).*

Generelt giver de interviewede lærere dog udtryk for, at det fungerer godt med massagedelen, idet det er nemt at anvende og ikke kræver det store indledende forberedelser. Det pointeres af en SFO-pædagog i dette citat:

- ♦ *Vi har primært brugt massagematerialet, fordi det er lige til at gå til og det kræver ikke sådan de store forberedelser ... og de (børnene) er rigtig glade for det (SFO-pædagog på pilotskole).*

Der syntes at være en bred enighed om, at massageøvelserne er nemme og anskuelige at anvende. En børnehaveklasseleder der har gjort brug af massage i en klasse *før* Fri for Mobberi blev implementeret på skolen, fortæller her om sine erfaringer og præferencer med Fri for Mobberis massageøvelser og de dertil knyttede bamsehistorier:

- ♦ *Massageøvelserne synes jeg er rigtig gode. Jeg har masseret i rigtig mange år, men har gjort det på en anden måde. Normalt bare med et stykke musik, jeg har sat på, og så har jeg lavet et program, som ikke har haft en historie. Men jeg kan egentligt godt lide den her måde at gøre*

det på med de små historier. Det er dem jeg har brugt. Og dét kan børnene også, de er meget begejstrede for det (Børnehaveklasseleder på en af de nye skoler).

Mange fremhæver netop børnenes engagement og hvorledes de deltager ivrigt, interesseret og opmærksomt når de masserer hinanden, som en lærer i en 1.klasse bedyrer:

- ♦ *Hver uge har vi haft massage og børnene er rigtig vilde med det [...] det er ligesom en af ugens højdepunkter når vi har dét (1.klasselærer på pilotskole).*

Samtlige interviewede fagvoksne fortæller at børnene er vældig glade for og optagede af massagedelen, og de synes ligeledes at massagedelen har en gavnlig indflydelse på børnenes indbyrdes kontakt og samvær:

- ♦ *Jeg synes at der dér taktil-massage er fantastisk som redskab [...] Når børnene giver hinanden massage, så skaber det en meget, meget rar stemning og en meget tryk atmosfære. Det kan man mærke på børnene umiddelbart i situationen, men også efterfølgende [...] det der med at have fysisk kontakt med hinanden er med til at skabe en tryk og rar atmosfære som jeg tror virker på lang sigt (SFO-leder på pilotskole).*

Massagen opleves således som et værktøj der ikke alene skaber en tryk og rar stemning i selve situationen, men som også har en effekt på børnegruppens trivsel på længere sigt. Den fysiske kontakt der ligger i massagekonceptet, beskrives af mange at de interviewede som et vigtigt tillidsskabende og empatisk møde:

- ♦ *Jeg synes at det er godt at man organiserer tillid på den måde [...] Når børnene sidder så tæt sammen og har ansvar for, at det skal være rart for den anden og ikke gøre ondt [...] det synes jeg danner et godt udgangspunkt for de sociale snakke i klassen (1.klasselærer på pilotskole).*

Det er altså opfattelsen at massagesituationen skaber en skærpet empatisk ansvarlighed hos børnene, i og med at de lærer at afkode hinandens kropssprog. Det er en erfaring der italesættes som et vigtigt afsæt i forhold til at iværksætte en videre dialog om sociale og følelsesmæssige aspekter i klassen. Netop det at kunne aflæse børnenes umiddelbare reaktioner og følge op på de sociale og følelsesmæssige oplevelser som selve massagesituationen skaber, opfattes generelt som et væsentligt redskab i forhold til at tage hul på en snak om børnenes adfærd og sociale trivsel:

- ♦ *Med massagen, der kommer man omkring nogle følelsesmæssige ting på en helt anden måde, og det er helt konkret også i forhold til at få en snak bagefter om "Hvorfor så du sådan ud i hovedet?" "Jamen det var fordi det var for hårdt" [...] Så det bliver sådan meget, meget konkret her og nu (SFO-pædagog på pilotskole).*

Som det ses her bruges massagen ofte som anledning til at tage en samtale vedrørende den aktuelle interaktion der udspiller sig børnene imellem, og det har potentialer i forhold til at generere en gensidig forståelse af de konkrete følelsesmæssige relationer massagesituationen fremkalder. En tilsvarende vurdering formuleres af en 2.klasselærer således:

- ♦ *Når vi er sammen om massagen så sker der noget personligt. Jeg tror der sker en indlæring på et dybere plan (2.klasselærer på pilotskole).*

Opfattelsen er grundlæggende at fællesskabet omkring massagen tilskynder erfaringer og læring på et personligt og følelsesmæssigt niveau der som formuleret i citatet, forankres på et dybere niveau. Hvorledes denne dybere læringsdimension kan komme til udtryk i praksis eksemplificeres af en lærer fra en 3.klasse:

- ♦ *Altså, jeg havde to elever i min klasse der kaldte sig selv "fjender". De har fået et bedre forhold. Og det tror jeg helt klart har med massagen at gøre, dét at de simpelthen har siddet og masseret hinanden (3.klasselærer på en af de nye skoler).*

På baggrund af interviewmaterialet kan vi altså se at netop massagen af langt de fleste opfattes som effektiv i forhold til at reducere konflikter og tendenser til mobning. Det afspejler sig i børnenes samvær og trivsel. Lærernes beskrivelse af børnenes oplevelser og erfaringer med massagen stemmer i vid udstrækning overens med det vi har fået at vide af børnene selv. Samtlige interviewede børn kan referere til massagedelen og beskrive, hvordan det er foregået konkret og mange refererer ligeledes til de bamsehistorier der knytter sig til massageprogrammet. Langt hovedparten af børnene siger, at det er dejligt både at give og modtage massage. To børn fra en børnehaveklasse fortæller sammen om deres oplevelse med massagen:

A: Jeg synes at det er sjovt, og det er også meget rart.

B: Ja, der er ingen der siger at det ikke er rart. Alle syntes at det er dejligt.

A: Ja, og bagefter så bliver man sådan... Arh...alle syntes at det er helt vildt dejligt og så kan man næsten ikke lave noget (to børn fra børnehaveklasse).

Da vi spurgte børnene om hvorfor de egentligt skal give hinanden massage svarede et barn:

- ♦ *Det er fordi at ... det er hyggeligt. Og så lærer vi også noget mere om mobberi ved at høre de historier. For der er noget om bamsebjørn og en krabbe, der er meget ensom (barn i børnehaveklasse).*

En opfattelse der bekræftes at to børn fra en 1. klasse:

- ♦ *B: Jeg tror at det er fordi vi skal...at det er for hyggens skyld (...) og vi bliver gode venner og gode veninder.*
- ♦ *A: Og man skal også ligesom træne sine muskler, og det er ret behageligt.*
- ♦ *B: ... og man skal lære at være søde mod andre (to børn fra 1. klasse).*

Der er dog enkelte børn der ikke bryder sig lige meget om massagen. De har erfaringer med, at det har været for hårdt. Et barn fra en 3.klasse fortæller her, hvordan massagen kan påvirke humøret:

- ♦ *Hvis jeg nu er rigtig hidsig på Johan, og jeg lige pludselig får massage, så kommer jeg til at tænke gode tanker og slappe endnu mere af. Hvis jeg i stedet for hård massage, så bliver jeg bare endnu mere sur (barn fra 3. klasse)*

Det er altså ikke uvæsentlig hvordan ens makker tager fat!

Dilemmakort

Dilemmakortene, der både findes henvendt til forældre og til de fagvoksne, har ikke været benyttet i særlig stor udstrækning på nogen af de besøgte skoler. Kun ganske få viser at de har kendskab til dilemmakortenes muligheder og funktion. Mange af de interviewede giver dog udtryk for at de faktisk har *intentionen* om at benytte dilemmakortene til forældrene, men at de ikke har fået det gjort endnu bl.a. på grund af manglende tid:

- ♦ *Jeg havde et forældremøde hvor jeg egentligt havde intention om at bruge de dér forældresituationskort, men nåede det bare aldrig, da der lige var en masse andre ting det tog længere tid på der forældremøde. Så vi nåede ikke at bruge dem (Klasselærer i 1. klasse på en af de nye skoler).*

Blandt de få som har anvendt dilemmakortene er en AKT-lærer fra en af de nye skoler, der her kort fortæller om de første erfaringer med at benytte dem ved et forældremøde:

- ♦ *Jamen den ene gang, dér virkede det godt. Specielt hvis man har en klasse hvor forældrene er forskellige, så er det godt at samles om. (AKT-lærer på en af de nye skoler)*

En børnehaveklasseleder der har afprøvet dilemmakortene sammen med kollegaer i forbindelse med Red Barnets kursus, giver denne vurdering af dilemmakortenes potentialer:

- ♦ *Jeg synes at de er en glimrende anledning til at man får en samtale, hvor alle får lov til at udtrykke sin mening, uden at andre kan gå ind og kommentere den - før i anden runde. Tænk bare at skulle holde mund, når man bliver provokeret af én eller andens holdning. Det var faktisk grænseoverskridende på nogle måder - og godt på den gode måde. (Børnehaveklasseleder på en af de nye skoler)*

Dilemmakortene opleves altså som særligt velegnede som et medie hvor forskellige synspunkter uanfægtet kan luftes og efterfølgende diskuteres. De relativt få, der indtil videre har stiftet bekendtskab med kortene og anvendt dem i praksis, vurderer dem som et godt redskab til at inddrage forældregruppen i diskussionen af mobberelaterede problematikker.

På de besøgte skoler er erfaringerne med dilemmakortene som nævnt endnu spæde. Men mange udtrykker også at de gerne vil gøre mere ud af dette område i fremtiden. En SFO-leder siger f.eks.:

- ♦ *Altså kan man sige, at vi er nået rigtig rigtig langt i forhold til at anvende kufferten med børnene, men vi er nået meget lidt langt i forhold til forældrene [...] Altså generelt betragtet. (SFO-leder på pilotskole)*

Som vi har pointeret i tidligere rapporter, er forældreinddragelsen tilsyneladende en bestandig udfordring og ikke noget der bare sker af sig selv. Vores mange interviews viser med andre ord at forældreinddragelse ikke har været prioriteret i særlig stor udstrækning. Men samtidig betoner flertallet vigtigheden af at få forældrene mere på banen og peger på at netop denne del udgør et fremtidigt satsningsområde for dem. Dette er som nævnt en tendens vi har set gennem hele pilotprojektets over toårige levetid, hvor emnet er blevet bragt op og debatteret ved tilbagevendende feed-back-arrangementer og lignende. At man har tænkt at tage mere systematisk fat i forældresamarbejdet fra det kommende skoleår, udtrykkes af et par personaler på pilotskolerne. Men vi ser grundlæggende og overordnet - i interviewene - ikke nogen slående forskel fra

pilotskoler til de nye skoler, hvad angår tilgangen til forældresamarbejdet og anvendelsen af Red Barnets materiale på dette område.

Samtaletavler

Udover massagen er samtaletavlerne den praksis som er brugt mest flittigt – af de nye såvel som gamle skoler. Det er dog undtagelser, idet enkelte fortæller at de slet ikke eller kun meget begrænset har haft dem i brug, og nogle enkelte har helt bevidst fravalgt dem fordi de syntes deres eget materiale var bedre.

Den overordnede vurdering af samtaletavlerne – form såvel som funktion – er positiv. For eksempel udtrykkes der generelt tilfredshed med selve billederne. Denne tilfredshed skal både ses ud fra det forhold at motiverne er blevet tilpasset skolebørn i forhold til den oprindelige kuffert, og da dette (delvist) er sket på grund af de involveredes tilkendegivelser i første del af følgeforskningen, synes tilfredsheden hos dem blandt andet at hænge sammen med netop det, at de føler sig hørt, at de har haft indflydelse på produktet og at deres ejerskab til materialet er vokset. Det har naturligvis givet dét sammenligningsgrundlag at have haft den oprindelige kuffert og dennes samtaletavler først. Det har de nye skoler ikke, og deres positive tilbagemelding kan altså ikke hænge sammen med den sammenligning. Til gengæld har vi oplevet at Fri for Mobberi flere gange er blevet sammenholdt med materialet Trin for Trin, der også arbejder med (skole)børns sociale relationer, empati, omsorg osv. Dette gælder for samtaletavlerne (jf. et af nedenstående citater) såvel som for materialet som helhed.

Fra interviewene med de fagvoksne har vi indhentet forskellige kommentarer om og vurderinger af samtaletavlerne. En fortæller f.eks. at hun synes billederne giver mulighed for at børnene fortæller om oplevelser på deres eget niveau. Hun nævner hvordan børnene kan kæde egne erfaringer fra frikvartererne sammen med det der sker på billederne.

- ♦ *Der er sådan et billede af en dreng der vil være med til at sjippe sammen med pigerne. Og når vi så får talt om det, så er der flere – også af de der lidt seje drenge – der kommer på banen og siger ”Jeg kan da også godt lide at være henne og lege med pigerne” og så er det for alle sammen, sådan lidt mere okay (Klasselærer i 1. klasse på en af de nye skoler).*
- ♦ *.. jeg synes det er nogle gode billeder, som viser hvad det er børnene tænker og føler på dem, ik’? Hvordan har de det, de børn? Og de har forkundskaberne til det [her henvises til at børnene sideløbende arbejder med Trin for Trin hvor de specielt skal aflæse de afbildede børns ansigtsudtryk]. Ellers ville man sikkert også kunne få det ved at sidde og snakke om det, fordi det er nogle tydelige tegn, man kan se på dem, synes jeg. Det er nogle gode ansigtsudtryk, og det er nogle gode kropsholdninger, der er på de børn på plancherne, ik’? (Børnehaveklasseleder på en af de nye skoler).*
- ♦ *De er nemme .. de er nemt genkendelige, altså. Børnene har næsten alle sammen oplevet noget der ligner (...) de drager hele tiden sig selv med ind. Men på den anden side så synes jeg de er meget dygtige til at sige det ”rigtige” (SFO-pædagog på en af de nye skoler).*

Omvendt findes der også tilbagemeldinger på samtaletavlerne som er mere kritiske. Det handler om at situationerne på billederne og de tilhørerne spørgsmål bliver for ”søgte” eller ”pædagogiserende” som nogle formulerer det.

- ♦ *Plancherne, de er okay, altså, det bliver nogle gange lidt søgt, synes jeg, fordi, det er jo skåret meget ud i pap, ik'?* (Kontaktprædagog i børnehaveklasse på pilotskole)
- ♦ *Den der "pædagogiseringen" kan man hurtigt få nok af hos børnene, tænker jeg. Det lyder sådan lidt groft, men .. jeg har prøvet de der tavler. De "pædagogsnakker", de her børn ik'? Fordi, de bliver simpelthen så sprogligt stimuleret med de der ting, og jeg synes det er fint nok og jeg synes det er godt og jeg synes ikke man skal lade være, men man kan tydeligt høre hvis de også har haft dem ovre i skolen .. så bliver det simpelthen mere et spørgsmål om at svare rigtigt end at få noget ud af det og forstå sammenhængene og hvad der sker følelsesmæssigt.* (SFO-pædagog på pilotskole)

Ovenstående knytter sig især til selve praksis og spørgsmålene bag på kortene, men en enkelt er mere kritisk over for selve motiverne:

- ♦ *Det kan være mit forbehold i forhold til at tegningerne på plancherne kan virke lidt tegneserieagtige og lidt tvetydige i deres ansigtsudtryk. Selvfølgelig kan man få en diskussion ud af det, men de er ikke så tydelige ... i forhold til fotografier ik'?... de er ikke entydige og aflæselige, synes vi. Der er muligheder for diskussion og det er også fint nok, men det er spørgsmålet om det er det. Om det er det børnene har brug for, hvor jeg tænker... f.eks. med ansigtsudtryk, der er taget af fotograferede børn, kan det være rimelig tydeligt at se hvad der er glad, sur, ked, altså virkelige situationer. Altså, børnene kan jo godt se det, men det stikker ikke så dybt som måske fotografi ville gøre, fordi et fotografi, det er virkeligheden.* (SFO-pædagog på en af de nye skoler).

Det problematiseres desuden at billederne på samtaletavlerne gør dagligdags situationer og konflikter til dilemmaer og problemer:

- ♦ *Og så tænker jeg, skal man gøre et dilemma ud af det, ik? (...) Så er alle legesituationer sådan at der er nogle rollefordelinger og der er dagligdag. Det er hele tiden. Så alting kan jo gøres til dilemmaer* (SFO-pædagog på en af de nye skoler)
- ♦ *... det er sådan meget problemorienteret og når der ligesom ikke er noget problem så synes jeg det er træls. Altså, så vil jeg hellere have sådan en positiv indgangsvinkel til det.* (Børnehaveklasselærer på en af de nye skoler)

Når de fagvoksne fortæller om børnenes reaktioner på samtaletavlerne, er det på den ene side at de udviser stor koncentration og opmærksomhed – en børnehaveklasseleder fortæller f.eks. at *børnene jo virkelig kan føle, hvordan dem på plancherne føler* – og på den anden side siger de at børnene besvarer spørgsmålene som var det en del af et skolepensum hvor de skal kunne de "rigtige" svar.

Uanset hvordan samtaletavlerne opfattes i øvrigt, så mener langt de fleste at de er et godt fundament for at starte en samtale op om bestemte emner sammen med eleverne. Mange nævner det også som en kvalitet at de kan snakke om situationer der netop ikke er personlige for eleverne, at de er almene og dermed løsrevet fra de aktuelle og akutte konflikter mellem børnene.

Det er tydeligt at samtalekortene reelt anvendes på ganske forskellige måder, hvilket givetvis kan siges at være en styrke. Samtidig kan det være vigtigt at understrege, at kortene netop ikke alene har til opgave at danne afsæt for løsning af specifikke konflikter eller problemer, men nok så meget har til hensigt at medvirke til at børnene sammen med den fagvoksne kan få lejlighed til at tale om

deres daglige erfaringer med de sociale relationer i børnegruppen, således som det også fremhæves i de første interview citater. Det afgørende er derfor ikke om de enkelte kort fremstiller mere eller mindre entydige følelsesudtryk eller dilemmaer, men snarere om de på en produktiv måde kan danne afsæt for vigtige samtaler med børnene om de associationer kortene åbner op for i forhold til deres eget oplevelses- og erfaringsunivers. En sådan mere åben tilgang til anvendelsen af samtalekortene kan måske også bidrage til at formindske opfattelsen af at børnene forholder sig ”instrumentelt” til kortene – i form af at oparbejde en opfattelse af at der tilsyneladende er ”rigtige” og ”forkerte” svar.

Vi har også spurgt børnene direkte om deres kendskab til og oplevelser med samtalekortene. Deres tilbagemeldinger var knap så detaljerede eller så vurderende som vi har set i det ovenstående. Vi spurgte blandt andet ind til hvordan man brugte dem, og her fortalte nogle at de i klassen skulle finde på en god og en dårlig slutning på de problematikker der er afbildet på samtalekortene.

Hovedsageligt var deres mening noget i retning af ”det er fint nok”. Dog kan vi illustrere hvordan børnene har oplevet brugen af samtalerne, men et par citater. Her er nogle børn fra 3. klasse på en af de nye skoler citeret:

- *De har også vist et billede med fodbold, hvor de drillede ham, bare fordi de tabte, fordi.. nej han bliver sur på dem bare fordi de tabte, fordi han siger at han er så dårlig. Det rører én helt inde i hjertet!*
- *Man kan føle hvad de føler på billedet – den, der bliver mobbet.*
- *Det er fordi vi skal lære noget om Fri for Mobberi, og det vil hjælpe hvis hun viser de billeder frem... hvor ked af det man kan blive hvis der er én, der mobber én.*
- *Ja altså, vores lærer viser dem op, og så skal vi lave nogle historier der passer til dem. Måske hvad vi tror det er.*
(børn fra 3. klasse på en af de nye skoler)

Der er rigtig mange af de interviewede børn som refererer til samtalekortene som en slags opgave de skal løse sammen – dvs. hvor læreren kender svaret. Den type udtalelser fra børnene matcher med det, mange af de fagvoksnes også har pointeret, og som vi har citeret ovenfor.

Baggrundshæfte og aktivitetshæfte

Det tyder på at mængden af læsestof til de fagvoksne for en stor dels vedkommende er for overvældende og for tidskrævende. Mange siger netop at de ikke har tid til at læse det, og går derfor bare i gang med de materialer de bedst kender f.eks. via introduktionen på Red Barnets kursus. Det er således et fåtal af de interviewede personaler der faktisk har læst hæfterne helt. Men de fleste har læst i dem, mens enkelte er helt gået uden om hæfterne. Det er tydeligt at interessen for det skriftlige materiale er påvirket af om lærerne føler de har tid og overskud. Men måske har det også at gøre med (manglen på) kendskab til hvad de kan finde i hæfterne og deres vurdering af vigtigheden af at kende indholdet.

Børnemøde

Denne aktivitet omtaler de interviewede personaler ikke med ordet ”børnemøde” eller ”elevmøde”, men det er tydeligt at aktiviteten praktiseres. For eksempel er det oftest ved en sådan lejlighed at

man bruger samtaletavlerne, massagen og måske bamsen. Nogle børn fra 3. klasse på en af de nye skoler fortæller her, hvordan de synes at børnemødet virker:

- ♦ *Jeg synes det er dejligt, at vi så kan sidde og snakke om tingene.. hvad der sker i frikvartererne og sådan. Og så i stedet for at bruge timerne i hele ugen på at snakke om de konflikter, så kan man snakke om dem den dag, vi har dét. Det er tit sidst i ugen, hvor vi får den, fordi der har garanteret været flest skænderier. Og så kan vi jo få snakket ud.. hvordan det startede.. og hvornår.. og hvem.. (børn i 3. klasse på en af de nye skoler)*

Bamseven

Det er ikke nødvendigvis alle der aktivt bruger den fysiske bamse, men der er tydeligvis *kendskab* til bamsevennen hos alle, både børn og voksne. Dels er den en slags symbol på hele Fri for Mobberi og jo også afbildet på kufferten og hæfterne, dels er den kendt fra historierne knyttet til taktilmassagen. Og massagen har alle som sagt brugt.

En typisk måde at bruge bamsevennen på er som besøgsven. Det er først og fremmest i pilotskolerne, det gælder. En børnehaveklasseleder fortæller f.eks. at de bruger deres lille bamse (dvs. en af dem som findes i den oprindelige kuffert, som de jo havde fået fra starten) som besøgsven, mens den store lille bamse bruges som trøstebamse i klassen. Trøstefunktionen er typisk, også for de nye skoler. Et generelt træk vedrørende de nye skoler er dog, at man har lidt svært ved at finde ud af hvordan bamsen egentlig skal bruges mere aktivt: En SFO-pædagog siger f.eks. at de blandt personalet har været meget i tvivl med hensyn til de små bamser (de havde foreløbigt investeret i børnehavekufferten), og foreløbigt ikke nået frem til hvordan de skulle bruges. Den forvirring det medfører ikke at vide nøjagtigt hvordan et materiale skal anvendes, har måske - i bedste fald - den fordel at det sætter gang i diskussionen blandt personalet. I værste fald bliver folk blot irriterede og dropper det helt.

En børnehaveklasseleder fra en af de nye skoler fortæller at hun kun har brugt bamseven meget lidt, fordi hun ikke rigtig har fået ”taget den til sig”. Det handler dog også om noget så praktisk som at de to børnehaveklasser i starten måtte dele en kuffert og derfor kunne de ikke have deres egen bamse, men måtte dele, hvorfor den skulle have sit ”hjem” ude på gangen. Den slags duer naturligvis ikke, hvis der skal etableres et ejerskab til og en fortrolighed med materialet. Den fortrolighed har børnehaveklasseslederen derimod fået med figurerne fra Trin for Trin, Stop-op-sneglen og Hurtighunden, som hun synes der er mere samspil og dynamik i:

- ♦ *I Trin for Trin har det bare virket helt fantastisk godt med de to. Men der har de haft sådan en funktion, den ene siger altid det rigtige, tænker sig om og gør de rigtige refleksioner, mens den anden er fræk og forfærdelig. På den måde er der mere samspil. Det kan man ikke med bamsen (Børnehaveklasseleder på en af de nye skoler).*
- ♦ *Til Stop-op-sneglen og Hurtighunden, som er de dukker der er med i Trin for Trin-materialet, der er der simpelthen nogle små rollespil. Og dét kunne man overveje, om man skulle lave til Bamseven. Sådan at han kommer med, og ikke bare er sådan en hyggefyrr, der skal trøste. Ja altså, jeg synes ikke rigtig vi har taget ham ordentlig til os (Børnehaveklasseleder på en af de nye skoler).*

Udover ovenstående forbehold – og at hun og kollegaen finder den lilla farve fjollet – så synes hun at ideen med en bamse er rigtig fin. Det samme siger lederen på en af de nye skoler:

- *Jeg har kun hørt sådan spredte bemærkninger ... at det er godt, at det fanger børnene ... og den der omsorgsdel med bamserne er en genial ide. Så jeg har kun hørt positivt om materialet (Skolelederen på en af de nye skoler).*

Flere børn fortæller også om bamseven og om hvordan de bruger den, men de har ikke en vurdering af den på samme måde som med f.eks. massagen og tavlerne. Den synes at have en mere perifer rolle, nok fordi den ikke er en egentlig 'aktivitet'. Børnene refererer dog en del til historierne fra massagen hvor bamsen indgår – de står klart mere centralt for børnene end selve bamsen gør. Måske kan det hænge sammen med at børnenes hukommelse i særlig grad er lejret i den kropslige oplevelse. Den kropslige eller kinæstetiske sans spiller altså en ikke uvæsentlig rolle, og det har sandsynligvis – som formodet – en mobbeforebyggende effekt når man også arbejder på dette plan.

Følgende citater er fra et par børnehaveklassebørn på en af de nye skoler, hvor børnehaveklasselederen har fortalt at hun har haft svært ved at integrere brugen af bamsen og faktisk ikke har brugt den så meget. Som citaterne fra de to børn her afslører, så har det alligevel gjort et vist indtryk:

A: Vi har en bamse som vores lærer bruger med hånden og siger "goddag" med den når vi sidder til morgensang.

B: Ja det er rigtig sjovt.

A: Det var efter morgensang

B: Ja, så fik vi lov til lige at røre ved den og sige goddag.

(to børn i børnehaveklassen på en af de nye skoler)

... Og vi har også haft den der bamse, som der flyver af sted [henvisning til massagehistorie] (...) Den gør én lykkelig. Den gør én lykkelig fordi børnene vil rigtig godt prøve at røre ved den og alt muligt (dreng i børnehaveklassen på en af de nye skoler).

B: Ja hun taler for den

A: Hun gør sådan her (laver en pibelyd)

B: Og så tager hun hånden ind i den

A: (fortsætter pibelyden)

B: Nej hun taler rigtigt

A: Ja det ved jeg da godt, jeg siger bare det dér.

B: Det var bare sådan... agtigt. Det lød næsten som en søløve.

(børn i børnehaveklasse på en af de nye skoler)

B: Så kan man tage den op, og så kan vi give den et klem eller også tager vi den i hånden. Jeg giver den både et klem og tager den i hånden.

A: Ja, hver gang den kommer, må vi kramme den og sige goddag, men vi må selv bestemme.

Enten kun sige goddag, enten kun kramme, enten begge dele

(børn i børnehaveklasse på en af de nye skoler)

Postkort og klistermærker

De postkort og klistermærker som findes i kufferten, er der få der har brugt, og det er netop kun personalerne fra pilotskolerne (hvilket er beskrevet i tidligere rapporter). En stor ulempe ved disse dele er at det er 'engangsmaterialer' som kræver – hvis man burger dem – at man kan anskaffe mere, når man løber tør. Men foreløbigt er personalerne på de nye skoler alligevel ikke helt klar over hvordan de skal bruge denne del, eller de udtrykker ligefrem decideret modstand. En børnehaveklasseleder siger f.eks.:

- ♦ *Klistermærkerne og postkortene synes jeg ikke er særligt relevante. Altså nej, det synes jeg ikke. Det er jo sådan noget PR-materiale. (...) Det er ikke noget jeg tænder på, på nogen måde. Det er bare fyld, på én eller anden led (børnehaveklasselærer på en af de nye skoler).*

At det ikke er helt tydeligt hvad pointen med klistermærkerne er, fremgår i øvrigt også af dette citat fra et barn i 1. klasse på en af pilotskolerne. Hun fortæller om en episode, som udløste et klistermærke:

A: Dem har vi ikke brugt. Kun i nulte klasse, der var vi sammen med nulte b henne i hallen. Vi skulle side sådan, en fra a og en fra b skulle være sammen, så det måtte ikke være to fra a og to fra b, der skulle være sammen. Det måtte vi ikke (...) Og på et tidspunkt kom der også én og sagde sådan noget til os. Noget om at da hun var barn så havde hun to forskellige slags inde i øjnene. Og der blev hun så mobbet af en pige. Og så fik vi sådan et klistermærke.

I: Hvorfor fik I klistermærket?

A: Det ved vi ikke (pige i 1. klasse på pilotskole).

Der er dog også børn i børnehaveklasserne på pilotskolerne som har oplevet at få et klistermærke og godt var klar over hvorfor:

- ♦ *Det er hvis vi hjælper en ude i frikvarteret, hvis der er en der græder, så kommer man og trøster, og så får man et klistermærke (barn i børnehaveklassen på en af pilotskolerne).*

Denne måde at bruge klistermærkerne på, som et belønningssystem, er beskrevet i en tidligere rapport, og er altså ikke en ny erfaring. Der er kort sagt ikke gjort nogen yderligere erfaringer med klistermærker og postkort, og blandt de fagvoksne som ikke er del af pilotprojektet, hersker der en vis uklarhed omkring brugen af dem. Det skyldes muligvis - til dels - at det vejledende hæfte ikke er læst i dybden, men for enkelte også en førstehånds modvilje.

CD med antimobbesang

Modtagelsen af cd'en og sangmaterialet er blandet. De fleste har ikke erfaringer med denne del af materialet, og hvis de har, er det først og fremmest som noget børnene selv bruger, dvs. uden det tilrettelægges af de voksne. En børnehaveklasselærer på en af de nye skoler er positiv over for sangmaterialet og kunne godt ønske sig endnu mere af den slags i kufferten, især hvis det er mere "sangbart" pointerer hun. Hun siger:

- ♦ *Børnene elsker sangen. Jeg gør ikke. Men børnene gør. Og det er jo det de spørger om: "Skal vi ikke høre den?" spontant ik'? Det må man sige, det giver da fem stjerner ik'?* (børnehaveklasselærer på en af de nye skoler).
- ♦ *Man kunne lave flere sange. Fordi sange, synes jeg, virker godt og er en god måde at indlære på. Sådan nogle sange med et tekstindhold, som børnene virkelig kan synge med på – og*

lærere over 25 (griner lidt). Nej det passer ikke, jeg kan da godt tage rap. Men altså jeg synes ikke den er så sangbar, ud over omkvædet. Så nogle flere sange kunne have været fint.
(børnehaveklasselærer på en af de nye skoler).

Andre vurderinger af skolekufferten og Fri for Mobberi

Interviewmaterialet med børn og voksne afdækker ikke kun oplevelser og erfaringer med de enkelte materialer, sådan som det er gennemgået ovenfor, men kommer omkring mange aspekter ved Fri for Mobberi generelt. Her vil vi kort nævne nogle af disse.

Når vi indledningsvist i børneinterviewene har spurgt åbent ind til hvad Fri for Mobberi egentlig er, har børnene ikke beskrevet et projekt eller et materiale – hvilket umiddelbart er hvad vi selv forbinder med ”Fri for Mobberi” – men derimod et adfærdskodeks. De fortæller, næsten hver og en, at det drejer sig om hvordan man skal opføre sig over for hinanden: at man ikke må mobbe (en konklusion der selvsagt er nem at drage ud fra navnet), at man skal være gode ved hinanden, at man skal sige det til en voksen, hvis der er en konflikt man ikke kan løse selv, at man ikke skal håne andre, pege fingre af folk osv. Det er tydeligt at børnenes udtalelser udspringer af samtaler de har haft i klassen sammen med deres lærer.

- ♦ *Man skal være gode ved hinanden og dem man holder uden for legen. Så skal man sige: ”Kom du må gerne være med i vores leg”* (barn i børnehaveklasse på pilotskole).

Vi fandt det bemærkelsesværdigt at flere børn umiddelbart ikke kunne beskrive materialet og ikke forbandt det og kufferten med Fri for Mobberi. Det var først når vi spurgte ind til deres kendskab til massage eller til hvorvidt de havde set den særlige kuffert og samtaletavlerne, at børnene kom i tanke om dette. For dem var materialerne altså ikke nødvendigvis knyttet til navnet Fri for Mobberi.

Et andet tema i forbindelse med det at ”have det godt sammen”, som fremgik af et interview med nogle børn i en 3.klasse på en af de nye skoler, var deres fornemmelse af at det først og fremmest var lærerens ønske at børnene i klassen skulle have det godt sammen. Vi spurgte hvad meningen med materialet var, og de svarede:

B: det er fordi ... vi har nogle gange konflikter i klassen, og det prøver Tina så...

A: (afbryder) Nogle gange. Det har vi meget!

B: Ja (griner) Og det prøver Tina så at slippe af med. For hun vil gerne have at vi har det godt med hinanden i klassen, og ikke bliver ved med at skændes, og hver time skal bruge det meste af timen på det (børn i 3. klasse på en af de nye skoler).

I interviewet med klasselæreren blev det tydeligt at klassen blev betragtet som vanskelig, set i forhold til det sociale klima. Denne opfattelse af klassen er tydeligvis givet videre til børnene som reproducerede den når de flere gange refererede til at der var problemer i klassen og derfor stort behov for Fri for Mobberi. Men de fortalte i øvrigt afsluttende – i modsætning til deres lærer – at de syntes at det allerede var blevet bedre med stemningen i klassen, efter at de var begyndt at arbejde målrettet med klimaet, omgangsformerne og gensidig tolerance ud fra materialerne i Fri for Mobberi.

De to børn, der er citeret ovenfor siger således:

- ♦ *Ja, det har faktisk hjulpet en lille smule, siden vi begyndte på det. Altså, jeg kan huske at der var mange konflikter dengang. Der var nogle som ikke tog hensyn til de andre og bare var ligeglade og alt muligt. Men da det så begyndte [Fri for Mobberi], og vi fik at vide hvad der faktisk skete og sådan noget, og talte ordentligt om det, og talte om hvordan man kunne stoppe det, så begyndte det faktisk at blive bedre, fordi at folk.. der var et par stykker, jeg nævner ingen navne, men der var nogen, som tænkte sig om en ekstra gang imellem og så dermed stoppede, så der ikke begyndte en konflikt (børn i 3. klasse på en af de nye skoler).*

Et andet tema som fremkommer i de mange interviews, er børnenes fokus på Kronprinsesse Mary. Det gælder især på pilotskolerne, som jo har haft royalt besøg og hele skolen i den forbindelse har stået på den anden ende, men også et par af børnehaveklassebørnene på en af de nye skoler var bevidste om de kongelige tilknytning til materialet. Det nævner to børnehaveklassebørn fra en af de nye skoler her:

B: Ja, prinsesse Mary hun har også været med til at lave den der kuffert der.

A: Ja, og dronning Margrethe hun har været med til at bestemme den regel dér – Fri for Mobberi (børn i børnehaveklassen på en af de nye skoler).

Implementering, organisering og ejerskab på de nye skoler

På de to skoler som havde taget Fri for Mobberi i brug på eget initiativ, var det tydeligt at det var nogle enkeltpersoner som havde været – eller stadig var – primus motor på implementeringen og forankringen af materialet. For begge skolers vedkommende var skolens leder kun den der skulle sige god for at et antal ansatte fik Red Barnets kursus og at man investerede i materialet.

Skole A

På den ene af de nye skoler, hvor man havde haft materialet siden efteråret 2008, forløb implementerings/anskaffelsesprocessen således:

Skolens ene AKT-lærer havde ”opsnuset” Fri for Mobberi ved en google-søgning og havde læst om det på Red Barnets hjemmeside. Han havde herpå, sammen med sin AKT-kollega, købt kufferten, og da de syntes materialet virkede godt, bad de deres leder om lov til at tage på Red Barnets kursus. Dette var tilbage i starten af oktober måned og længe før der blev afholdt et skoleledermøde i kommunen hvor en leder fra en af pilotskolerne, reklamerede for materialet. AKT-læreren siger i den forbindelse:

- ♦ *Nej det var længe før. Nej, jeg vidste ikke på det tidspunkt at [pilotskolen] var med i pilotprojektet. Så det var rent fingerspitzgefühl (griner) (AKT-lærer).*

Efter dette ledermøde fik skolens ledelse til gengæld også øjnene op for materialet, og sammen med AKT-lærernes opfordring bevirkede det at skolen investerede i flere kufferter og flere kurser til indskolingspersonalet. Fra skolelederens perspektiv så det sådan ud:

- ♦ *Det materiale, vi tidligere har kørt - Trin for Trin og nogle forskellige rundkredsметoder - var ligesom ved at være slidt. Så det var jo et kærkømt øjeblik, at der lige pludselig kom noget nyt. Og de mennesker, der havde stukket næsen lidt ned i det og læst om det [her hentydes til AKT-lærerne], syntes at det var et rigtig godt materiale. Og lederen fra [pilotskolen] havde det på et skoleledermøde, hvor han gennemgik simpelthen fra de startede med at overveje, og*

til hvad det så var.. på det tidspunkt hvor det virkelig slår igennem (...) Ja, det gav skubbet til, at den måtte vi også prøve (Skoleleder).

Et andet perspektiv fra ledelsen side har været skolens ansigt udad til og et ønske om at kunne profilere sig i kraft af at være med på bølgen:

- ♦ *Jeg synes det er godt at kunne skilte med i forhold til både lærerne, eleverne og så forældrene, at når vi har en politik der hedder, at "vi vil ikke finde os i mobning", så er vi også nødt til at prøve at være med på nogle af de nye ideer. Og dér er det her jo oplagt (Skoleleder).*

Efter at det var besluttet at der skulle satses på dette materiale, blev der indkøbt en kuffert til hvert spor i børnehaveklassen (dvs. 3 kufferter da skolen er tresporet). Uddannelsen blev givet til alle tre børnehaveklasseledere samt én lærer fra hver af de øvrige årgange i indskoling (én på 1., én på 2. og én på 3. klassetrin). Herudover blev det spredt til også SFO'en, hvortil der blev købt en børnehavekuffert:

- ♦ *De kører et før-indskolingsforløb [her henvises til kommunes "glidende overgang" som er et samarbejde mellem børnehaver, SFO og skole i forbindelse med skolestart], og så er det meningen at børnehaveklasseliderne skal fortsætte ...tankegangen (Skoleleder).*

Med henblik på de små børn i "glidende overgang" og for at undgå gentagelser, når børnene skulle bruge materialet i skolen, valgte man børnehavekufferten frem for skolematerialet til SFO'en. Men en pædagog herfra udtrykte dog en vis utilfredshed med børnehavematerialet, og fortalte at de gerne ville investere i skolekufferten også.

På skole A har ledelsens rolle været at bevilge kurser til personalet, men har ellers ikke det store kendskab til materialet. Det er skolens AKT-lærere, og efterhånden også repræsentanter fra indskolingspersonalet, som bærer Fri for Mobberi.

Skole B

På skole B var det en af de to børnehaveklasseledere som initierede anskaffelsen af Fri for Mobberimaterialet. Det fortæller den anden af de to børnehaveklasseledere om her:

- ♦ *Det er jo fordi vi havde besluttet at vi skulle lave nogle sociale kompetence-uger på skolen [en form for temauge med eleverne] ... for at højne vores samværsformer, kan man vel sige. Så det er fælles for hele skolen at vi i efteråret har en social kompetence-uge. Og det startede vi med sidste år, hvor alle klasser arbejder med det. Og så havde Jeanne, som er god til at komme ind på computer og hvad ved jeg, opdaget at der var noget der hed Fri for Mobberi, og så fik vi lov at komme på kursus til Jylland, fordi ... ellers så kunne vi ikke nå det inden vores uge. Så dér er vores skoleleder meget large. Så dér var vi ovre og få introduktion til kufferten. Før det havde vi arbejdet med Trin for Trin i flere år også (børnehaveklasseleder).*

Som det fremgår, skulle der afholdes en særlig temauge, hvilket var i oktober 2008, hvor det var oplagt at inddrage Fri for Mobberi. I denne temauge havde 0.klasserne arbejdet sammen med 1.klasserne i blandede børnegrupper, dvs. at fire klasser havde brugt materialet. Men herefter har det kun været i børnehaveklasserne at materialet er indført – og derfor har vi kun interviewet børn og voksne fra dette trin på denne skole. Ledelsen har ikke haft anden indflydelse på anskaffelsen end at sige god for kurset og har derudover kun hørt om materialet fra de to børnehaveklasseledere.

Hun har altså i praksis ikke kendskab til eller noget videre engagement i Fri for Mobberi, som på denne skole derfor bæres alene af de to børnehaveklasseledere. De fortæller at de gerne så at også andre personaler blev engageret i materialet, men de har ikke gjort sig så mange tanker over organisatoriske forhold i den forbindelse, og har kun snakket løst med de pågældende om det. Dog nævner en af de interviewede at hun synes det ville være værdifuldt, hvis de andre personaler *også* fik kurset frem for at de selv internt formidlede det videre:

- ♦ *Jeg har foreslået at SFO'en også skal [på kursus]. Og jeg vil også foreslå, som vi nu talte om derovre, at førsteklasse lærerne kommer det. Fordi, vi kan ikke formidle det på samme måde som man kan når man kommer ud i en gruppe et andet sted. Og vi har ikke et forum heller, hvor man ligesom siger: "Vi ved en hel masse, som I ikke ved" (griner) Fordi måske ku' vi godt formidle det hvis vi lavede en dag om det, men det ville være bedre at de kommer på kursus selv (børnehaveklasseleder).*

Det er klart at der er forskel på de nye og de gamle skoler hvad angår netop implementering og forankring af Fri for Mobberi. Mens skolerne der deltog i pilotprojektet, blev udvalgt til at benytte Fri for Mobberi, har de nye skoler selv taget initiativ til anskaffelsen fordi en eller to bestemte personer har opdaget dette materiale, sat sig ind i det og gjort en indsats for at skolen anskaffede kufferter og gav kurser. Men det faktum, at det typisk er enkeltpersoner der har været drivkræfter i projektet, er ikke unikt for de nye skoler. Det er i høj grad også et forhold der gjorde sig gældende på pilotskolerne. Her var det blot mere eller mindre frivilligt valgte "tovholdere" som stod for en stor del af forankringsprocessen, og som deltog på de tilbagevendende stafetmøder mv. Vi har tidligere problematiseret at det er enkeltpersoner – ildsjælene – som alene kommer til at være ansvarlige for projektets videre liv, idet det gør projektets institutionelle forankring mere sårbart.

En af de forskelle som vi bemærkede mellem de nye og de gamle skoler var graden af engagement og kendskab til materialet. Hvor man kunne forvente at kendskabet til materialet ville være væsentligt større på pilotskolerne, var det overraskende at erfare at det langt fra altid forholdt sig sådan. Vi så derimod at flere af personalerne på de nye skoler havde sat sig betydeligt mere ind i hæfterne til de fagvoksne og umiddelbart udviste et større engagement, på trods af at de havde arbejdet med Fri for Mobberi i kortere tid.

Dette kan måske netop have noget at gøre med at anskaffelsen af Fri for Mobberi materialet er foregået på disse skolers eget initiativ og på grundlag af deres egen beslutning og ønske om at iværksætte et arbejde med dette materiale, hvilket reelt fra starten var en mere kompleks proces i forbindelse med de pilotskolernes og –daginstitutionernes igangsætten af projektet, idet det var formidlet via de pågældende kommuners involvering i projektet, osv.

Mens de nye skoler således fra starten har taget ejerskab til initiativet og giver udtryk for en ganske uforbeholden interesse i at involvere sig i og anvende materialet, var dette for flere af pilotskolerne en mere kompliceret proces, hvor ejerskabet flere steder først langt inde i processen reelt blev følt og oplevet.

Fælles på begge typer af skoler er imidlertid vurderingen af at ejerskabet er svært at brede ud til kolleger, der ikke har været på kursus eller har fået tildelt en særlig tovholderfunktion.

Oplevelser af virkning

Stort set alle de interviewede fagvoksne, vi har interviewet, fortæller at de har en fornemmelse af og en tro på at Fri for Mobberi virker, men samtidig tøver en del med at konkretisere den egentlige virkning og trække specifikke eksempler fra dagligdagen frem:

- ♦ *Det er jo svært at måle ikk' også (...) men det tror jeg da – at det virker. Jeg kan bare ikke sådan sige, at "dét og dét, det har bare virket (1.klasseslærer på pilotskole).*

På vores spørgsmål om hvorvidt Fri for Mobberi har en effekt i hverdagen, svarer en SFO-pædagog i tråd hermed:

- ♦ *Det har da helt klart en medeffekt, men det er en del af de 100 andre ting man går og gør i forvejen (...) Det er en brik i det store spil, og det er en god brik ... men igen, der er ingen ting der kan stå alene (SFO-pædagog på pilotskole).*

En kollega fra en anden skole supplerer:

- ♦ *Jeg kan ikke sige, at det kun lige er kufferten Fri for Mobberi, fordi vi har givet hele det tema fokus. Altså, hvor Fri for Mobberi er en del af paletten (klasselærer på pilotskole).*

Som citaterne her illustrerer, er det generelt svært at vurdere den konkrete virkning af dette specifikke materiale, blandt andet fordi Fri for Mobberi på flere af skolerne er et tiltag der lever sit liv blandt hverdagens øvrige tiltag. Men alle har dog en formodning om, at det virker både på kort og lang sigt. Der er også en del der i besvarelsen betoner ordet 'håber'. Visse henviser desuden til at der må iværksættes flere organisatoriske tiltag, for at virkningen reelt kan finde sted. Således pointerer mange fagpersoner at Fri for Mobberi skal systematiseres endnu mere (på den enkelte skole) så principperne og den konkrete brug kommer til at ligge på ryggraden af så mange som muligt. En AKT-lærer på en af de nye skoler udtrykker det på denne måde:

- ♦ *De skal have det som et ritual, hver eneste uge på samme tidspunkt skal de have en dosis af det[...] det skal på hele tiden, så har det en virkning ingen tvivl om det (AKT-lærer på en af de nye skoler).*

Det at have et kontinuerligt fokus på at arbejde med børnenes sociale trivsel er af væsentlig betydning, ikke kun for børnenes samvær, men også idet det skærper de fagvoksnes refleksioner og viden. En 1.klasselærer fra en af pilotskolerne siger om dette:

- ♦ *Jeg synes, at det bærer frugt hele tiden. Vi har fået aflivet en masse myter og fået meget mere professionelle øjne på. Dét tror jeg har været den største aha-oplevelse for mig og for os. Det er den der viden om mobning og drilleri som virkelig har været rar at få på den måde (1.klasselærer på pilotskole).*

På tilsvarende måde reflekterer en SFO-leder her over den effekt, hun oplever at Fri for Mobberi har haft for hende selv og kollegaerne:

- ♦ *Vi er blevet mere opmærksomme på hvad det egentligt er der foregår? Er det drille for sjov eller er det dril for alvor ... og er det systematisk. (...) Så det har skærpet vores opmærksomhed mod: Hvad er det lige der sker dér? Og hvad er det lige, vi accepterer her på stedet? (...) Så jeg tænker, at vi er et skridt foran. Snoren er måske ikke så lang, og vi kan gribe ind noget før. Så jo! Det er da mit håb at det reducerer konflikter. Det tror jeg også at det gør (SFO-leder på pilotskole).*

Denne SFO-leder oplever at Fri for Mobberi har afstedkommet nogle vigtige refleksioner i personalegruppen, og hun er en af de mange der, som nævnt, fremhæver at hun både håber og tror materialet virker. Når det er en så usikker faktor som håb, de fagvoksne taler om, skyldes det selvfølgelig at de har svært ved at se den langsigtede effekt endnu, og ikke kan binde deres svar op på dokumenterede facts.

Det kan altså umiddelbart være lidt svært at se den direkte effekt af arbejdet med Fri for Mobberi, men rigtig mange af de interviewede fagvoksne peger dog alligevel på at børnene er blevet mere selvhjulpne med hensyn til at løse konflikter, og ser dette som en effekt af brugen af materialet. En klassepædagog på en af pilotskolerne fortæller om hvorledes hun ser denne effekt i børnenes samvær:

- ♦ *Jeg oplever det som om, at børnene har fået et værktøj til både at sige stop til hinanden, og til at hjælpe hinanden til at sige: "dér går du over grænsen" eller "dét var ikke helt i orden" ... Det synes jeg. Og efter massagegangene og efter billedsnakkende, der oplever de jo et helt andet fællesskab med hinanden. De praktiske situationer gør, at der er nogle barrierer for dem, der bliver rykket. Og dér oplever jeg en forskel på nu og da vi startede for et år siden (...) de kan rumme hinanden bedre. De har nogle værktøjer til selv at kunne tale om situationerne, når de kommer i konflikt (klassepædagog på pilotskole).*

Som denne person fortæller og som vi desuden har pointeret det i en tidligere rapport, ser personalerne først og fremmest effekten af Fri for Mobberi i form af at børnene har fået nogle redskaber til at håndtere konflikter. Det betyder ikke nødvendigvis en reduktion af konflikterne. I den forbindelse reflekterer en 1.klasselærer på en af pilotskolerne over værdien af konflikter. På spørgsmålet om hvorvidt hun tror at Fri for Mobberi kan minimere eller reducerer sådanne, svarer hun:

- ♦ *Jamen jeg tror i bund og grund at konflikter er noget godt. Altså, mobning må man ikke acceptere, men jeg tror at konflikter bare er en del af det, når mennesker er samlet, og jeg tror at hvis man ser konflikter som noget hvor man kan lære noget af hinanden, så kommer man jo lidt større ud af konflikten. Så jeg ved ikke ... det håber jeg egentligt ikke. (...) Så, altså jeg tror ikke at det kan reducerer antallet af konflikter, men jeg tror at det kvalificerer dem (lærer i 1. klasse på pilotskole).*

Mens effekten af Fri for Mobberi på den ene side opleves som et styrket redskab der er blevet stillet børnene til rådighed, ses det på den anden side som en teoretisk ballast og grundlag for essentielle, kvalificerende overvejelser blandt personalerne.

Opsummering

Der ser ud til at være en stor spredning på hvor ofte og hvor grundigt man arbejder med skolekuffertens materialer på de tre pilotskoler og de to nye skoler. Særligt på en af skolerne, hvor man ofte afbryder de almindelige skemaer og laver projektuger, synes brugen af Fri for Mobberi at være mere sporadisk eller ad hoc, men det er dog ikke *udelukkende* på denne ene skole at billedet ser sådan ud. På en anden skole nævner en lærer for eksempel at hun foretrækker at bruge kufferten som et situationsredskab frem for som noget fast. Denne opfattelse af materialet – at det ikke behøver bruges fast - harmonerer dog ikke med personalernes samtidige pointering af at materialet må bruges kontinuerligt og systematisk for at man skal kunne opnå en virkning. Der er altså en uoverensstemmelse mellem den reelle praksis og de gode intentioner i forhold til de langsigtede

tanker om brugen af et sådant materiale og dets effekt. En del af denne problematik knytter sig til personalets oplevelse af at mangle tid og resurser.

Vi kan, ud fra interviewene med de fagvoksne, desuden se at det tilsyneladende stadig er begrænset hvor meget kendskab de har til det materiale der retter sig mod de voksne frem for børnene, det være sig forældrene såvel som personalerne selv. De fleste er dog positive over for de tiltag der retter sig mod forældresamarbejdet, mens deres lyst til og umiddelbare intention om at arbejde med de personaleinterne og institutionskulturelle forhold er begrænset. Denne tendens er imidlertid ikke ny, men en vi har set gennem hele pilotprojektet. Vi omtaler således også problematikken i tidligere rapporter.

Vores overordnede indtryk vedrørende børnenes oplevelse af materialet er klart at det er lykkedes at ramme den intenderede aldersgruppe. De fagvoksne fortæller over en bred kam, at børnene deltager ivrigt og opmærksomt, hvilket er et indtryk der også forstærkes i børneinterviewene. Det gælder specielt massage-delen, men for langt de flestes vedkommende også brugen af samtaletavlerne, der appellerer til skolebørnene.

Generelt betragtet er det opfattelsen at det er et godt materiale. Dette begrundes af de fagvoksne ud fra at det er nemt, praktisk og konkret at gå til. En sådan tilkendegivelse stemmer overens med erkendelsen af at de fagvoksne først og fremmest anvender de mest håndgribelige dele af materialet. Omvendt kan vi se at de aktiviteter der ikke er så håndgribelige, og som kræver at man læser mere indgående i hæfterne, endnu kun er afprøvet i minimalt omfang. Det gælder primært de nye skoler. Pilotskolerne har selvsagt gjort erfaringer med en større vifte af materialets dele, i kraft af at de jo har deltaget i pilotprojektet.

Mange af de interviewede henviser desuden til det gode ved, at materialet kan bruges som det nu passer ind i en given sammenhæng og at den enkelte selv kan modellere og videreudvikle kuffertens indhold. Dette må betragtes som en ros til Red Barnets udspil, som ifølge en interviewet børnehaveklasseleder, er noget i retning af: *Tag hvad I kan bruge, og lav det gerne om, så det passer bedre til jer!*

Overvejelser og anbefalinger vedrørende brug af skolekufferten

På baggrund af det omfattende empiriske materiale der er indsamlet i 4. nedslag og behandlet i denne rapport, kan vi pege på en række mere overordnede problematikker eller temaer der knytter sig til måden hvorpå skolekufferten bruges i praksis. Det er temaer, som vi mener, at man både på skolerne og i Red Barnet kan have fordel af at drøfte og overveje i forbindelse med Fri for Mobberi's videre liv i institutioner og skoler landet over, og i forbindelse med tilrettelæggelsen af de forberedende kurser som Red Barnet afholder.

1) Ved at inddrage to nye skoler i dette nedslag, er vi blevet opmærksomme på et væsentligt aspekt ved Fri for Mobberi – noget der i højere grad ville være fare for at overse, hvis vi fortsat udelukkende havde interviewet pilotskolernes personaler om skolekuffertens materialer. For de nye omtalte i vid udstrækning materialet Trin for Trin som parallel til Fri for Mobberi. Eksempelvis i form af at anføre, at det var et glimrende tidspunkt for dem at kaste sig over det nye materiale fra Fri for Mobberi, fordi de nu efter at have arbejdet et stykke tid med Trin for Trin følte at det var lidt ”slidt”. Der ligger her tendentielt en opfattelse af Fri for Mobberi som et modelredskab på linie med

andre pædagogiske modeltænkninger. Selvom det umiddelbart kan vurderes positivt at Fri for Mobberi kan "fortrænge" Trin for Trin, er det jo ud fra denne modeltænkingslogik blot et spørgsmål om tid før Fri for Mobberi så igen bliver afløst af et tredje pædagogisk modulredskab. I udgangspunktet har det været en grundtanke i initiativet Fri for Mobberi at det snarere end at være en pædagogisk modedille med kort berømmelse og hurtig glemsel, skulle være et mere grundlæggende indspil til forankring af basale institutionskulturelle forandringsprocesser med henblik på at etablere en mobbeforebyggende kultur. Derfor vil det være vigtigt at man i materialet omkring, introduktion til og arbejdet med Fri for Mobberi er opmærksom på så vidt muligt at undgå at blive reduceret til en sådan form for modeltænkning. I den sammenhæng kan det være væsentligt at fastholde og tydeliggøre de grundlæggende ideer og tanker mere end blot at præsentere de forskellige redskaber. Red Barnets kan bidrage til en sådan mere dynamisk og åben proces ved at påtage sig en aktiv rolle, fx i form af at koordinere og organisere sparring og erfaringsudveksling med henblik på udvikling af skolernes egne ideer – således at Fri for Mobberi ikke så meget tænkes som et færdigt materiale, men mere som en fortløbende udviklingsproces, baseret på et sæt af forståelser og intentioner. Dvs. at der fastholdes en interaktiv tilgang, hvor der lægges vægt på at man løbende kan videreudvikle materialet med nye praksisser.

2) Man kan i forlængelse af dette overveje at lave Red Barnets kursus til to dage i stedet for en. Derved kunne man dels gå mere i dybden med materialet og de principielle tanker, holdninger og intentioner bag. Dels åbne for mere aktiv inddragelse af de deltagende institutioner i form af erfaringsudveksling og fælles kvalificering efter de har arbejdet med Fri for Mobberi et stykke tid. Endelig kunne man derved eventuelt også mere tydeligt opsplitte mellem en første del af kurset, hvor der er fokus på børnematerialet og arbejdet med de sociale praksisser i forhold til børnene og en anden del, hvor man efter i et stykke tid at have haft mulighed for at koncentrere sig om og blive fortrolig med de børnerettede praksisser og materialer, bevidst arbejder på at skifte perspektiv og mere koncentrerer sig om voksenperspektivet i form af forældre- og personaledele.

3) Det er slående ud fra vores interviewmateriale så få materialer der er brugt. Dette er der flere grund til, men en af dem synes at være at flere ikke har sat sig ordentlig ind i det skriftlige materiale. Dette er selvfølgelig delvis en problematik der handler om tid og resurser til at sætte sig ind i materialet og bruge det bredere, hvilket umiddelbart ligger uden for Red Barnets regi. Et forslag kunne dog være at Red Barnet i forbindelse med kurserne giver lektier for, så ledes at fx de elementer i materialet der omhandler de sociale praksisser i forhold til børnene læses til første kursusgang, mens de dele af materialet der retter sig mod arbejde med de voksne – forældre og fagpersoner – kunne forventes læst til den anden kursusgang giver lektier for ved kurset – så hæfterne med sikkerhed bliver læst.

4) Vi har i rapporten refereret til at flere fagvoksne reagerer lidt negativt på at samtaletavlerne i deres fortolkning gør et problem ud af almindelige dagligdags situationer. Ligeledes er der nogle der synes det er ærgerligt at titlen har fokus på det negative (som i mobning) og det kunne også pointeres i forhold til et materiale som dilemmakortene, hvor ordet dilemma tilsyneladende for nogle har negativ valør. Det kunne her overvejes om man kunne give disse kort et andet navn, som situationskort eller lignende. Det væsentlige er dog nok, at signalere mere tydeligt, at der er tale om et grundlag for åbne samtaler, hvor der ikke nødvendigvis skal findes en løsning. Her skal det måske også gøres tydeligere i baggrundsmaterialet at disse samtaletavler, osv. har til hensigt at åbne for at børnene også kan komme frem med og udveksle deres egne daglige erfaringer og oplevelser.

2. Bedre Venner

Hvad er Bedre Venner?

Bedre Venner er et venskabsprogram, beskrevet i hæftet af samme navn, som findes blandt skolekuffertens materialer. Selvom det som sådan kan betragtes som en del af skolekufferten vælger vi dog her at beskæftige os med det separat, for det første fordi det er en selvstændig og ganske omfattende ”aktivitet”, og for det andet fordi det kun er implementeret på én af de besøgte skoler (en pilotskole). Derfor vil vi ikke behandle programmet på linie med de øvrige materialer og praksisser fra kufferten, som vi – i udgangspunktet – har forudsat at alle har brugt.

Venskabsprogrammet er nøje beskrevet, med såvel baggrundsinformation som konkrete handleforslag og -anvisninger. Her vil vi kun ganske kort opridse de overordnede rammer for programmet, og primært formidle de indtryk af programmet vi har opnået gennem interview med de involverede fagvoksne og børn.

Programmet tager afsæt i at en klasse på mellemtrinnet f.eks. 5. eller 6. klasse, er venskabsklasse med 0. klasse. Målet med en sådan ordning er i udgangspunktet at skabe en tryk ramme for de nye børn i skoleopstarten, men der er i tillæg en lang række andre ’sidegevinster’ og også andre egentlige erklærede formål. Som det står beskrevet i Red Barnets hæfte, er de at: Forebygge mobning, støtte elevernes trivsel i skolen, udvikle positive venskabsforhold på tværs af alder, udvikle ansvarlighed, opbygge selvtillid, fremme involvering af alle og inddrage forældrene. Desuden skriver Red Barnet at fokus er på at: ”tage sig af hinanden, være venlig, respektere hinanden, tage ansvar, påskønne forskelle, involvere andre” (s. 3. i hæftet ”Bedre Venner”).

På den skole, hvor man har implementeret programmet, har man taget udgangspunkt i en i forvejen eksisterende venskabsordning, som man på skolen havde haft i mange år forinden. Den er til en vis grad blevet tilpasset efter Bedre Venner sådan at programmet nu er mere nuanceret og systematiseret. Vi har vedhæftet skolens egen beskrivelse af deres intentioner og praksis med det udformede venskabskoncept i Appendiks 3. Som man kan se, er det 0. klasse og 5. klasse der er venskabsklasser (0.a er sammen med 5.a og 0.b er sammen med 5.b osv.). Dette venskabssystem starter imidlertid allerede *før* børnene starter i børnehaveklassen, i forbindelse med det man i denne kommune kalder for ”glidende overgang”. Det betyder at skolestarterne starter i SFO allerede i foråret og i nogle måneder venner sig til skolekonteksten inden de begynder i 0. klasse efter sommerferien. I forhold til venskabsprogrammet betyder det at de ”store venner” allerede når de er i 4. klasse begynder at have lidt samvær med de små, for så for alvor at lave mange aktiviteter sammen i 0. og 5. klasse. Herefter aftager omfanget og intensiteten af samvær mellem de små og de store elever i takt med at de bliver ældre, mens det dog hele tiden vedligeholdes indtil børnene går i hhv. 4. og 9. klasse. På det tidspunkt er de små samtidig blevet de store, som selv skal til at være ”store venner” for en kommende børnehaveklasse, og idet dette venskab rigtigt går i gang i 5. klasse, vil deres store venner være gået ud af 9. og cyklussen starter forfra.

Erfaringer med Bedre Venner i praksis

Gennem interview med klasselæreren og 8 elever i 5.b samt børnehaveklasselederen og 4 elever i 0.a har vi erfaret hvordan en lang række refleksioner knytter sig til venskabsordningen. Heraf er nogle inspireret af materialet fra Red Barnet, mens andre er personlige og opstået gennem praksis. Særligt har børneinterviewene givet et interessant indblik i hvordan en venskabsordning kan

opleves – på godt og ondt. I det følgende er informanternes erfaringer og oplevelser gengivet igennem en række temaer, hvor både voksne og børn kommer til orde.

Udbytte

Interviewer: Hvad synes I om det med at have en ven fra femte klasse?

Olivia: Jeg synes det er skønt!

Denne lille interviewbid med en pige i børnehaveklassen viser en positiv indstilling over for venskabsordningen, som ikke kun er kendetegnende for denne pige, men noget de fleste børn giver udtryk. Også de voksne fremhæver børnenes glæde ved at skulle besøge eller have besøg af deres venskabsvenner, og at børnene i stor stil opsøger hinanden og nyder hinandens selskab, trods aldersforskellen på de fem år. Vi kan kun gengive en brøkdel af de mange udtalelser fra både børn og voksne, som udtrykker dette. Men i et forsøg på at rumme de mest sigende, har vi hovedsageligt koncentreret os om børnenes reaktioner på venskabsordningen.

Det er tydeligt at både store og små får udbytte af Bedre Venner. Udbyttet for de små er – som noget af det vigtigste – at opnå en tryk start på skolelivet. Vi spurgte i den forbindelse børnene i 0. klasse om de ikke syntes at de store børn i 5. klasse var lidt skræmmende, hvortil de i første omgang svarede benægtende, men efter en kort tænkepause tilføjede:

A: Nogle gange, der er jeg lidt genert, fordi at min søster hun er blevet drillet af en af de store drenge Joakims venskabsven (...) Fordi, at vi var små. Altså nogen de synes, at vi er meget mindre end dem og det er vi jo. Og så kan vi godt blive lidt bange for dem nogle gange... lidt generte.

I: Kan I også godt blive det nu, hvor I er venskabsklasser?

A: Venskabsvennerne, dem er vi ikke lige så bange for. Dem kender vi jo godt!

At have været genert over for de store lige i starten er tydeligvis et tema for de små, for de fortæller senere i samme interview:

- *Jeg blev lidt genert for at tale med de andre første gang og så.. Så tænkte jeg bare på, at nu skal jeg se at få det ordnet. Måske kan jeg få nogle venner.*
- *Altså når vi kommer til at snakke mere med dem, så kommer man jo til ikke at blive så genert mere. Og så.. altså da vi lige begyndte altså i glidende overgang var jeg også lidt genert, fordi så havde jeg ikke rigtig så mange jeg kendte.*
- *Man gik lidt i skolen inden man fik en ven. Det var lige da vi skulle til at holde det der med Fri for Mobberi, så fik vi lige sådan en ven³*

Vi har herudover til børnene i 0. klasse stillet spørgsmålet: *Hvad er det gode ved at have en ven i femte?:*

³ Det børnene hentyder til i sidste del af interviewuddraget, er skolens besøg af kronprinsesse Mary, hvilket foranledigede at børnene skulle have tildelt venner. "Så fik vi lige en ven" indikerer at det skete mere eller mindre pludseligt, hvilket en interviewet med børnehaveklasselæreren dog også afslører (jf. *Vi var nødt til at sætte dem ret hurtigt sammen med deres første venskabsven*).

- ♦ *At hun er sød ... og at jeg kender hende.*

Det med at genkende de store lægger de små børn stor vægt på, hvilket ikke er mærkeligt i betragtning af at de er nye på skolen og næsten alle andre børn er større, ukendte og måske lidt skræmmende. De små børn udtrykker en begejstring og gensynsglæde i forbindelse med det at få øje på deres store ven i skolebilledet, hvad enten det er som del af et teaterstykke eller i skolegården:

- ♦ *Jeg ved godt hvor vores venskabsvenner er henne ude i frikvartererne. Nogle gange så er de oppe på den lille [legeplads] og så nogle gange er de nede på den store. Men ikke særlig tit. Rigtig mange gange ved jeg hvor de er, så er de ovenpå hopperen eller omme på sportspladsen.*

Hvor de store rent fysisk befinder sig synes i høj grad at være relevant for de små. Et par af børnene i 0. klasse refererer således til at de har været på besøg ”ovre i de stores klasse” og omvendt har de store været på besøg hos dem. At de har fået mulighed for at se hvor 5.klasserne bor, har gjort et vist indtryk. På denne skole findes indskolingsafdelingen relativt langt væk fra de øvrige klasser – hvor de små derfor ikke lige kommer i den afdeling de store hører til. Vores erfaringer fra mange tidligere interviews med børn i denne alder, fortæller os at skolens fysiske rum og de associationer der knytter sig til de forskellige steder, spiller en enorm rolle for hele oplevelsen af at gå i skole. Derfor kan det at få legitim adgang til og erfaring med at opholde sig i andre afdelinger på skolen, end hvor man selv lige hører til bidrage til at åbne skolen for børnene på en helt anden måde end de er i stand til på egen hånd.

Vi spurgte også børnene om hvorfor de troede at man havde fået en venskabsven, hvortil børnene blandt andet svarede sådan her:

- ♦ *Jeg tror bare, at det er sådan at man skal have nogle flere venner. Eller de [0.klasserne] skal have nogle flere venner, når de jo lige er startet i skolen (pige i 5. klasse)*
- ♦ *Fordi at hvis nu vi bare sad og tænkede på: "Skal vi ikke snart have en ven fra femte b" eller hvis nu: "Nå der er en fra femte" (dreng i 0. klasse)*
- ♦ *Fordi at vi skal have det sjovt med det og alt det der ... og måske også fordi at vi skal arbejde sammen (pige i 0. klasse)*

Pigen her lægger bl.a. vægt på at ordningen er lavet for at man skal have det sjovt sammen. De fleste af de interviewede børn, uafhængigt af klassetrin, fremhæver at det er sjovt at være sammen med venskabsvennerne. Den begejstring som de store udtrykker i forbindelse med at skulle være sammen med de så, kan måske umiddelbart overraske:

- ♦ *Hver gang jeg får at vide, at vi skal derhen så råber jeg bare "Yes!". For jeg kan rigtig godt lide at være sammen med dem (...) Og så skal vi altid lave nogle rigtig hyggelige ting. Og derfor så kan jeg næsten regne ud, at hver gang de siger, d er noget med dem, så skal vi altid lege eller sådan noget. Det er meget bedre end at sidde inde og lave lektier. (pige i 5. klasse)*

Hvad der vægter tungest for pigen her, er ikke til at sige, men det er tydeligt at også de andre interviewede børn fra 5. klasse er glade for relationen med de små elever. Det kommer blandt andet til udtryk som en stor glæde ved at få ”lov til” at lege igen:

- ♦ *Det er lidt sjovt når man leger sammen, sådan femte til nulte. Fordi man kan lege andre lege end man plejer at lege i frikvartererne. Der er nogen, der er vokset fra at lege tik og frugtbling og alt sådan noget. Men det kan man jo så lege når man er sammen med de små.*

Som citatet antyder, giver venskabsordningen en legitim mulighed for at igen at få mulighed for at lege – uden at det kan gøres til tabu. Tværtimod er det nu en del af det at være stor og at have fået et vigtigt hverv, der kræver modenhed og ansvarlighed. På den måde kan man både få lov til at udfolde sig i leg og gå lidt ”tilbage” til at være lille samtidig med at man kan føle sig stor.

Der er således etableret en enighed blandt de interviewede elever i 5.klasse om at det er fuldt ud legitimt at lege med de små. Det er hverken mærkeligt eller tabu, heller ikke når det foregår uden for de skemalagte aktiviteter, tilrettelagt af de voksne. Det er tilsyneladende helt okay selv at opsøge de små for at lege med dem. Det fremgår af en udtalelse fra en dreng i 5. klasse, som svarede på hvad de store kan få ud af ordningen:

- ♦ *Hvis man går alene rundt, mangler en at lege med og er ked af det, så kan man bare gå op og lege med dem [de små klasser] De synes det er sjovt og det gør vi også.*

Når det ikke opleves som tabu, er det måske netop fordi man indgår i denne venskabsordning – etableret af de voksne. Det er herigennem ikke bare blevet formaliseret, men også legitimeret at lege – og at lege med nogle der endda er væsentligt yngre.

Vi har i tidligere rapporter kort været inde på hvordan et program som Fri for Mobberi kan ses som en intervention i børns ”egen” kultur. Ligeledes kan man opfatte Bedre Venner som en voksendefineret ramme der skaber en intervention i forhold til børnenes egen legekultur. Men tilsyneladende er der rum for at børnene selv kan udfolde sig inden for disse rammer og i en vis forstand, samtidig, herigennem etablere en ny legekultur, nye legerelationer på egne betingelser.

Spørgsmålet er imidlertid om den (nye) legitimitet vedrørende det at lege på tværs af aldersskel er forbeholdt venskabsvennerne/-klasserne eller om legitimiteten strækker sig herudover. Hvis intentionen med Bedre Venner såvel som Fri for Mobberi (at forhindre mobning) skal blive til virkelighed, er det naturligvis en start at få etableret en relation båret af omsorg, hjælpsomhed, tryghed og tolerance mellem venskabsklasser. Men man kan jo håbe at disse værdier ikke alene vil begrænse sig til at gælde mellem de formelt etablerede venskaber, men at de vil brede sig som noget mere fundamentalt. Her tilbagestår et spørgsmål om tilstedeværelsen af Bedre Venner ordningen i sig selv skaber en sådan fælles skolekultur, eller om det kræver yderligere tiltag!

Andre reaktioner på spørgsmålet om, hvad man som ”stor ven” får ud af ordningen, udtrykkes i følgende citater:

- ♦ *Altså, jeg får sådan lidt ud af at se hvordan de har det sammen og så bliver jeg også glad når de har det godt (pige i 5. klasse).*

- ♦ *Jamen, man får på en måde en god ven ud af det. Altså, man kan jo ikke kalde dem for bedste veninder og bedste venner og alt det der. Men man kan kalde dem for gode venner, rigtig gode venner. For eksempel var der en lille pige, som jeg lige havde mødt dernede. Hun fik så ikke mig som venskabsven, så hun begyndte at blive rigtig ked af det. Og så engang, hvor vi gik ud fra venskabsklassen, så havde hun ikke nået at sige farvel til mig, så hun var begyndt at græde. Så måtte jeg ligesom komme op til hende i frikvarteret og sige farvel til hende dér. Så, man fik jo egentlig en ret god ven ud af det. Selvom man ikke fik den som venskabsven (pige i 5. klasse).*

Citatet her peger samtidig på betydningen af at være populær blandt de små. Det er selvfølgelig en rar følelse for pigen her at opleve at hun er eftertragtet – hvilket næsten synes at være selve begrundelsen for det gensidige venskab – men der er også nogle af de store der ikke har den oplevelse. Det vender vi tilbage til i forbindelse med emnet udfordringer og dilemmaer.

Men udover venskaberne og glæden ved samværet, som børnene i stor udstrækning giver udtryk for, er der også andre fordele ved en venskabsordning som denne. De store børn er f.eks. enige om at de små helt klart ser op til dem og at de respekterer dem:

- ♦ *Det er ligesom at man kan respektere os, hvis vi siger at vi ikke gider det. Og hvis det bliver for voldsomt, hvis vi siger hold op, så holder de op (dreng i 5. klasse).*

Dette citat peger på et vigtigt fokus i Bedre Venner, nemlig de stores ret til at sætte grænser og at grænserne respekteres af de små. Det er dog ikke nødvendigvis nogen selvfølge. I interviewene med klassernes lærere fremgår det således at netop det at sætte grænser er en af de store udfordringer, som de store børn igennem venskabsprogrammet kommer til få erfaringer med, og til dels allerede har fået nogle betydningsfulde oplevelser med. At de store lærer at sætte grænser, håndtere konflikter og tage ansvar, er noget de voksne især peger på som udbytter for de store elever. Det er en god måde at klæde de store på i forhold til de små, siger deres lærer ”fordi det er noget andet, når de skal løse konflikter indbyrdes”. Som sagt vil vi vende tilbage til emnet når vi senere kommer mere ind på udfordringer og dilemmaer knyttet til venskabsordningen.

”Parring” af venskabsvenner

Venskabsprogrammet fungerer sådan at hver elev i 0. har sin egen ”store ven” i 5. Eller, afhængigt af perspektivet: hver elev i 5. har sin egen ”lille ven” i 0. Men da der imidlertid ikke er nøjagtigt det samme antal børn i klasserne, har det betydet at enkelte af de store evt. har måttet være ven med to små eller at to store i fællesskab har været ven med en af de yngre:

- ♦ *For eksempel så deler jeg min venskabsven med en der hedder Marlene (...) Det er fint nok. Så er der lidt mindre man skal gøre selv. Så kan man deles om opgaverne (pige i 5. klasse).*

Hele puslespillet med hvem der skulle være ven med hvem, forklarer de to fagvoksne nøje i interviewene. Mens der i Red Barnets beskrivelse lægges op til at eleverne ”parres” allerede fra den første dag børnene introduceres for ordningen, har man på denne skole valgt en lidt anden tilgang. For her tilbringer klasserne en rum tid sammen før børnene bliver sat sammen to og to. I den periode laver klasserne en masse aktiviteter sammen, med henblik på at børnene skal lære hinanden at kende og at de voksne skal kunne vurdere hvilke børn, der vil kunne fungere sammen som venskabsvenner. Det fortæller læreren i 5. klasse om her:

- *Først i september-oktober, der sætter vi dem sammen – hvor vi har haft mulighed for at se, hvem der er resursestærke, og hvem der er stille, og hvem der har brug for ditten og hvem der har brug for datten. (...) Hvis der er nogle af de små der har en udadreagerende adfærd, og som har brug for at der er én der går ind og markerer, så finder vi en elev der kan dét (klasselærer i 5. klasse).*

Denne lærer fortæller også hvordan nogle ”svage” børn fra 5. har vist sig at vokse med opgaven og faktisk magtet at være en god støtte. Det er vigtigt at have for øje at netop de ikke så (enten fagligt eller socialt) stærke børn kan få en oplevelse af at være gode til noget, netop i kraft af at de tildeles det ansvar, det er at tage sig af en lille ven. Her skal man nogle gange være opmærksom på at det ikke er et meget resursestærkt lille barn, da hun erfarer at det nemt kan få den store til at føle sig underlegen, trods den store aldersforskel. Det har hun f.eks. oplevet i forhold til at nogle børnehaveklassebørn allerede kan læse ret godt og i nogle tilfælde også væsentligt bedre end nogle af dem i 5. klasse. Men hvis den læsesvage ”store ven” derimod kan få lov til at opleve at han/hun læser godt, og kan bruges til at læse højt for den lille, så vil begge høste fordel af sammensætningen. Læreren peger altså på hvordan der til tider kan komme noget godt ud af at sætte to resurcesvage børn sammen – dog afhængig af hvad det er for nogle resurser de har/ikke har.

Men det er imidlertid ikke de voksne der enerådende bestemmer hvem der skal være sammen med hvem. Børnene er i høj grad selv blevet inddraget. Hos de små er det sket ved at børnehaveklasselederen har spurgt hvem de kendte og hvem de kunne tænke sig, hvorpå hun har skrevet det ned og sagt ”jeg kigger på det” fortæller hun. I 5.klasserne derimod har eleverne fået mulighed for at tilkendegive deres ønsker ved at skrive tre navne på børn i 0.klassen som de kunne tænke sig at have som lille ven. Denne prioriterings-praksis fortæller børnene i 5. klasse om her:

- *Jamen, man ønsker! Ligesom sådan en ønskeseddel til julemanden (dreng i 5. klasse).*
- *Det er den vi bedst kan lide og hvem vi leger mest med (dreng i 5. klasse).*
- *Det var også lidt sjovt fordi der var sådan rigtig meget skænderi imellem hvem, der skulle have ham der Morten. Først så var det jo Søren, så var det Jesper, så kom der en hel flok og sagde ”nej jeg vil have ham” og alt muligt.(...) Men de fik ham så ikke (dreng i 5. klasse).*

Med de tilkendegivne ønsker fra både store og små, såvel som praktiske og pædagogiske overvejelser, har de fagvoksne fra 0. og 5. klasse sat sig sammen og forsøgt at få puslespillet til at gå op i en højere enhed.

I forbindelse med de fagvoksnes overvejelser over ”parringen” pointerer børnehaveklasselæreren at hun jo har haft 5.klassens børn dengang de var 0. klasse, hvilket har haft en vis betydning i forhold til sammensætningen af børn. Hun siger:

- *Jeg har haft dem da de var børnehaveklassensbørn og har fulgt dem og kender deres temperamenter og interesserer.(...) Og derfor var det selvfølgelig en fordel, at jeg kendte begge de her klasser og kunne hjælpe med hvem jeg troede ville være gode sammen. Men det er klart der var nogen, der ønskede hinanden fordi de sådan på en eller anden måde havde en kemi, der lige passede sammen. Efter de havde leget sammen et par gange så var der nogen, der fandt sammen naturligt. Og så har der været nogle vi har sat sammen og der har også*

været et par stykke, der ikke fungerede, som vi simpelthen måtte lave om. Der skete blandt andet det, at vi havde sat to piger sammen som vi troede ville gode sammen. Men så fandt vi ud af, at det gik bare slet ikke. For den lille var meget seriøs og den store var al for fjollet. Og det kunne den lille slet ikke. Den store kunne ikke håndtere det og den lille blev .. ja, hun fik det helt dårligt og trak sig. (børnehaveklassesleder)

At der er lavet justeringer undervejs fortæller også 5.klasselæreren – som repræsenterer det andet spor, dvs. b-klasserne – om. Hun formulerer det sådan at der er nogle ting de har ”prøvet at organisere sig ud af”, f.eks.:

- ♦ *Hvis der er en af de store som virkelig føler sig i klemme og synes at den lille bare ikke gider hende. Hvis hun kan komme til at få en anden, så har vi byttet rundt på venskabsvennerne og prøvet at stable noget andet op (...) og det har så fungeret bedre efter omrokeringen dér. (5. klasses lærer).*

På det ene spor har lærerne bestemt at vennegrupperne skulle byttes helt rundt efter ca. et halvt år, mens man i det andet spor ikke havde lavet den beslutning endnu. Den nye parring har børnehaveklasselederen dog nogle refleksioner omkring, ligesom hun i citatet nedenfor også kommer ind på, hvad man gør, når nogle venner er fraværende:

- ♦ *Vi var nødt til at sætte dem ret hurtigt sammen med deres første venskabsven. Og nu er det sådan, at vi har valgt den måde at gøre det på. Man skifter efter lidt mere end et halvt år. Efter jul har vi skiftet venskabsven, og nu har de fået nummer to venskabsven og det kan godt være svært, for de er jo blevet rigtig glade for den første ven de havde. (...) Her inde i klassen har vi jo haft besøg af 5. klasse inden vi lavede opdelingen eller parringen. Men vi fandt også ud af, at vi havde nogle, der enten skulle på julemærkehjem .. eller nogle, der var fraværende tit. Så vi har gjort brug af de der vikargrupper, der er foreslået [i Red Barnets materiale]. Vikargrupper.. ligesom når dagplejen har gæstepleje (børnehaveklasseleder).*

De udvalgte citater som er med her, er kun et lille udpluk af en lang række konkrete og detaljerede udtalelser om de overvejelser der har ligget bag sammensætningen af børnene. Det viser at ordningen har afstedkommet en hel del gode og brugbare diskussioner mellem de fagvoksne.

Aktiviteter – 'sjov og ballade' og læring

Inden venneparrene dannes i september-oktober måned, har børnene i de to klasser allerede lavet en masse aktiviteter sammen, og det fortsætter de med i løbet af 0. og 5. klassetrin, hvorefter det med tiden bliver sjældnere og sjældnere. De aktiviteter klasserne laver sammen er både hyggelige og sjove men også mere læringsorienterede og seriøse aktiviteter, hvilket – ikke overraskende – først og fremmest er noget der fremhæves af de fagvoksne.

En af dem fortæller f.eks. at de store børn en dag i starten af skoleåret skulle vise de små hvordan de skulle logge ind på skolens computere, ligesom de store også har haft til opgave at skrive små historier til deres yngre venner. Derudover har lærerne fundet på noget nyt – en ide der ikke findes i materialet, pointeres det. De kalder det et ”værdispil”:

- ♦ *... det er noget vi selv har fundet på. Et værdispil, hvor man sorterer ud af måske 50 udsagn om en god ven. Skal en god ven være rig? Skal en god ven give gaver? Er en god ven*

imødekommende? Er en god ven en, der holder på hemmeligheder? (...) Og så skulle man sortere sig frem til de tre vigtigste. Og derpå tegne dem i sådan en papirform. Og skrive om det (børnehaveklasseleder).

Herefter forklarer hun hvordan dette faktisk var en temmelig svær opgave for de store *for hvordan tegner man lige imødekommenhed?* Det var altså en rigtig udfordrende opgave for 5.klasseseleverne både at tegne begreberne men også at skulle forklare dem til de små. Her var det vigtigt at de voksne var til stede og hjalp.

Af andre seriøse, læringsorienterede opgaver nævner læreren i 5. klasse hvordan de store elever via en ”hyggeopgave” som at læse højt for deres lille ven. Hun siger:

- *Der er jo også noget fagligt i det. Det er ikke kun noget socialt. Fordi, det er jo ikke kun skæg og ballade, når vi er sammen med de små. Der er også noget i det. For eksempel skulle de skrive nogle bøger sammen med de små. Og de skulle læse op og sådan noget. Men netop det dér med: Jamen, hvordan er det, man læser for en lille?, Altså for nogle af 5.-klasserne, der var det lidt sådan: "Hov, nu kan jeg læse. Hold da op, så gælder det bare om at læse rigtig, rigtig hurtigt, og så (laver en racerlyd)". Og de små, de sidder dér: "Hvad skete der lige dér?" (griner). Men de skal jo lære hvor vigtigt det er at holde nogle pauser og snakke om, hvad der er på billederne, og "hvad sker der bagefter?" og "uha, er det ved at være lidt for farligt nu?" og sådan. Altså, en anden måde at læse op på end inde i klassen. Og så er der mange eksempler på, at den læring, de har, er noget andet, når de skal videreformidle det eller bruge det i praksis (5. klasses lærer).*

Men når denne lærer henviser til at det ikke bare er ”skæg og ballade” er det fordi at mange af de aktiviteter børnene har lavet sammen, netop *har* været sjove – hvilket vi får bekræftet i børneinterviewene. Det drejer sig om en masse forskellige lege, boldspil og tillids- og samarbejdsøvelser.

5.klasseseleverne fortæller her om nogle af de aktiviteter de har lavet med de små:

- *Vi spillede jo også det der høvdingebold, der hvor de lige skulle lære at kaste ordentligt stille og roligt (dreng i 5. klasse).*

Drengens udsagn viser at de store elever også godt er klar over at de har en oplærende rolle over for de små, hvor det ikke bare er et spørgsmål om at spille bold sammen, men hvor de store viser de små hvordan man gør.

De små elever reflekterer ikke over læringspotentialer i samme grad, men er mest optagede af hvilke praktiske aktiviteter de har lavet sammen med deres store venner og om det var sjovt eller kedeligt og svært eller nemt. De husker f.eks. at have flettet julehjerter sammen, hvilket var svært, at have danset, leget hospitalsleg, skrevet opgaver sammen, leget stoleleg og kastet med en terning hvor de skulle gøre forskellige ting, f.eks. kramme deres venskabsven eller en lærer. Det syntes de små børn var rigtig sjovt, mens de store havde deres forbehold omkring dele af denne aktivitet, fortæller de:

A: Ja, vi lavede sådan en slags aktivitetskasse

C: Terningekasse

A: Ja terningekasse. Så var der skrevet nogle ting. Så skulle man kaste den, og det den landede på, det skulle man lave (...) Der var det kun venskabsvennerne [dvs. de små], der syntes det var sjovt at lave den. Der var ingen fra vores klasse, der syntes det. (...) Altså, jeg syntes det var sjovt at lave aktiviteterne, men kassen var kedelig og det syntes hele vores klasse også. Men nulte b, de syntes det var det sjoveste ved det hele.

B: De synes jo også det er sjovt at brøle som en abe eller hoppe på et ben igennem hele klassen eller sådan noget (børn i 5. klasse).

Som citatet antyder, er der i visse tilfælde en klar aldersforskel at spore i forhold til hvad henholdsvis de 0. og 5.klasses elever synes er sjovt at lave. Men som vi også har vist ovenfor har langt størstedelen af aktiviteterne været både sjove og udfordrende for alle børnene.

Træning og basisgrupper

Inden venskabsprogrammet for alvor etableres, gøres der et stort arbejde ud af at forberede de store elever til det ansvarsfulde hverv at være venskabsven. De store er f.eks. blevet trænet i at klare vanskelige situationer med deres lille ven ud fra brug af rollespil med dilemmaer der ligner nogle de kan komme ud for i virkeligheden. I hæftet Bedre Venner fra Red Barnet beskrives en række forskellige anvisninger der handler om hvordan ”træningen” af de store venner kan foregå inden de kastes ud i det.

Undervejs, når børnene er blevet venskabsvenner, har de også løbende mulighed for at søge støtte og rådgivning bl.a. hos hinanden. De fagvoksne fortæller hvordan der er etableret nogle såkaldte ”basisgrupper” hvor 5.klasses eleverne kan søge sparring i forbindelse med konkrete, oplevede problemer:

- ♦ *Den måde de støtter hinanden i grupperne på, hvis der har været ét eller andet, og får snakket sammen, det er rigtig godt. Og så er der jo sådan nogle almindeligheder. "Hvordan er det lige, man får et barns opmærksomhed?", ikk' (griner). Det er jo rigtig irriterende, at man har forberedt at læse en bog for én af sine små venner, og så den lille ven sidder og har opmærksomheden ovre ved de andre. Så der er rigtig mange ting i det, og dér har vi så prøvet de der ting af, så den uddannelse er der også. Så dét synes jeg går godt i spænd. (børnehaveklasseleder).*

Læreren i 5. klasse fortæller derudover at der altid i klassens tid er et fast punkt der hedder Bedre Venner. Det er her eleverne bruger hinanden til at få støtte, men man kan også bare bruge punktet til at fortælle om hvis noget har været sjovt, overraskende, svært eller ”ikke helt optimalt”. Nogle enkelte kan gå ud på gangen sammen – f.eks. i basisgruppen – for at drøfte et problem nærmere. I den sammenhæng fortæller hun hvordan hun ser sig selv som en slags konsulent, der går ind og støtter når de ikke selv kan komme videre med et problem. Men det er også vigtigt for læreren i 5. klasse at pointere, at de ikke opfinder problemer, hvis der ikke nogen.

I interviewene med børnene i 5. klasse fortæller flere hvordan de bakker hinanden op og stiller op for hinanden. Det fortæller to børn om i disse citater:

- ♦ *Hvis han [lille ven] ikke gider lytte til mig, så kan jeg bare få Viktor til at sige sådan: "Du skal stoppe med det"*

- ♦ *Johanne, som så har hende, hvis hun er træt af at gøre et eller andet, så kan jeg sige noget til hende. Hun plejer tit at høre på mig i hvert fald, for det var vist også mig hun helst ville have haft ... så kan man hjælpe hinanden. Hvis hun ikke lige gider lytte efter Johanne så kan jeg hjælpe hende, eller en eller anden kan hjælpe.*

I dette citat er pigen kort inde på en problematik vi omtaler i det følgende afsnit, nemlig det at være fravalgt af sin lille ven.

Vanskeligheder og dilemmaer

Udover at børnene tydeligvis hygger sig i hinandens selskab, opsøger og ser op til hinanden, følger der med venskabsordningen også nogle udfordringer og dilemmaer. Især for de store børn. Noget de voksne ikke på forhånd havde tænkt over, fortæller børnehaveklasselederen, var f.eks. de stores børn ubehag ved at skulle konfrontere et lille barn med hans/hendes manglende hygiejne:

- ♦ *Vi har haft nogle der ikke ville holde hinanden i hånden fordi der for eksempel var nogle små der var lidt uhygiejniske og pillede næse og sådan nogle ting. Og så har de store jo ikke lyst til at holde dem i hånden. Men hvordan får de lige sagt til deres lille ven: ”Jeg synes du er ulækker. Jeg vil ikke holde dig i hånden?” (...) Det var vi nødt til at snakke med de store om, så vi trak dem til side og sagde: ”Ved du hvad, det er i orden du siger til din lille ven: Gå lige hen og vask dine hænder, for jeg har set du har pillet næse og jeg synes det er ulækkert, så vil jeg gerne holde dig i hånden bagefter” (Børnehaveklasseleder)*

På samme måde har der været et dilemma omkring hvor meget og hvilke typer af opgaver de store skulle påtage sig. F.eks. har nogle af de små tilsyneladende haft forventninger om at man bare kunne råbe på sin store ven, når man sad på toilettet og skulle tørres. Her var det også vigtigt at fortælle de store at de skulle sige: ”Nej det er ikke min opgave. Du går i skole nu, så det skal du selv kunne”.

Et andet dilemma, som de fagvoksne fortæller om, opstod da et 5.klassesbarn gerne ville gøre sin lille ven glad og derfor købte mad og slik til hende i skoleboden – og efterfølgende håbede at vennen på lignende vis også ville give noget tilbage. Også her måtte de voksne gå ind og hjælpe med nogle retningslinier.

Der har imidlertid også vist sig dilemmaer, der har været af lidt mere alvorlig karakter, som det var tilfældet hvor en flok små drenge, og særligt én bestemt, ikke kunne aflæse en 5.klasedrengs grænser, og det derfor endte med at den store dreng blev rigtig ked af det:

- ♦ *Det er jo netop det dér med, at de store skal lære at sætte nogle grænser for sig selv, men de skal også respektere de smås grænser. (...) Det gælder navnlig ved nogle af drengene, hvor legene er blevet alt for voldsomme. Og hvor det starter med at være hyggeligt, at de gør ét eller andet, og pludselig så gør det ondt på dem. Vi har sågar haft én, der var en tur ovre i vores AKT. Han var simpelthen blevet så ked af det i frikvarteret. (...) Det var én af de store, som ikke kunne få stoppet den lille. Den lille havde bare været for voldsom og havde ikke villet gøre ondt på dén måde, men det gjorde ondt, alt for ondt. (...) Det var en dreng, så han holdt masken, indtil han kunne være lidt i fred, ikke. Altså, han græd og han gjorde ved.. Men det blev samlet op på en god måde. (...) Han havde brug for, at få det snakket ordentligt igennem med AKT-læreren. For det skulle jo klares her og nu, hvor det ikke lige var klasselæreren, der var der (børnehaveklasseleder).*

Når drengen her reagerede så voldsomt ved at blive ulykkelig og græde, var det muligvis også fordi oplevelsen af ikke at kunne magte den lille var forbundet med noget tabu. Aldersforskellen på fem år gør at børnenes rollefordeling i udgangspunktet er tydelig og klar. Der skal helst ikke herske tvivl om hvem der er ”den store” med alt hvad dét indebærer i forhold til f.eks. autoritet, (asymmetrisk) magtbalance, faglighed og fysisk styrke. Men da den store dreng oplevede at han ikke kunne sige fra over for den lille, som derved indirekte rykkede ved magtbalancen, blev han givetvis endnu mere chokeret og ked af det.

Den aldersforskel der er mellem børnene, betyder altså at der er nogle forventninger til relationen. I den forbindelse var vi dog overraskede over at høre hvordan 5.klassesbørnene frivilligt opsøgte de små og virkelig havde lyst til at være sammen med dem. Det peger imidlertid på en anden udfordring, som også var lidt overraskende for de voksne, nemlig den sårbarhed der var forbundet med det at være eller ikke være ”foretrukket” af de små. Det fortæller læreren i 5. klasse om her i forbindelse med de grupper de store elever er delt ind i, hvor de støtter hinanden i forskellige dilemmaer:

- ♦ *Og i de dér grupper, de er i, hvor de hjælper hinanden, når der er ét eller andet - de løsninger, de kan komme frem til, når de snakker om det dér, det synes jeg er rigtig fint. Men der er også nogle ikke så legale ting. Der er nogle af de store, der er jaloux på hinanden, hvis deres lille ven hellere vil være sammen med de andre. Dét bestemmer man jo ikke [som lærer] f.eks. i frikvartererne, dér kan de jo godt være sammen alle sammen på kryds og tværs... og hvordan tackler man lige dét? At man ikke er nummer ét? (klasselærer i 5. klasse).*

Den sårbarhed der er knyttet til det at blive nedprioriteret eller fravalgt, måske endda til fordel for en veninde, er børnene også selv inde på. Vi fik faktisk belyst den samme problematik igennem interviews med såvel begge grupper af 5.klasseelever, de to fagvoksne og endda et par af børnehaveklassebørnene. I interviewet med de små børn bliver problematikken synlig ved at børnene taler om, hvem der har valgt og fået tildelt hvilke venner, mens 5.klassesbørnene også ser det fra de involverede synsvinkel, selvom de ikke selv direkte er berørt af situationen. Første citat er fra de små, det andet er fra de store:

- ♦ *Jeg skulle rigtig have haft Pernille som Frederikke har, men hun gør altså ikke rigtig sådan med Johanne, men nu gør hun, men det var mærkeligt for først kunne hun godt lide hende. Så kan hun ikke lide hende og så kan hun godt lide hende. Så næste år vil jeg gerne have hende (pige i 0. klasse)*
- ♦ *Altså en fra 0. b hun fik én hun overhovedet ikke gad have. Så blev hun.. jeg tror faktisk hun blev ked af det. Og det vidste Jasmin vist godt. Det synes jeg faktisk var lidt synd, altså for dem begge to (pige i 5. klasse)*

Pigen i 5. klasse viser gennem dette citat at hun har en fornemmelse af hvad der var på spil og at hun også føler med dem der var berørt af situationen. Det følgende citat er fra interviewet med den pige der især har oplevet problematikken på egen krop. Mod slutningen af fokusgruppeinterviewet (hvor de er 4 børn der deltager), spørger vi om der er mere de har lyst til at fortælle, hvorpå pigen her åbner op og siger:

- ♦ *Ja altså, det er ikke sådan noget livsvigtigt noget, men jeg har det ikke særlig godt med min venskabsven. Men jeg prøver at få et godt forhold ud af det. Men det er ikke rigtig noget hun vil, for hun kan godt lide Pernille, som har den, som Mille hun godt ville have haft.*

Johanne: Men så er der så Majas venskabsven, hun synes jeg er rigtig sød, og når min venskabsven hun ikke gider være sammen med mig i frikvartererne, så er jeg tit sammen med Majas venskabsven.

Interviewer: Men.. det er ikke så rart, at den som er din ven egentlig hellere vil være sammen med en anden

Johanne: Nej, jeg bliver tit ked af det (...) Og jeg har også sagt det til vores klasselærer, men hun siger bare sådan at "det må vi se til den tid" og "næste gang vi skal være sammen med dem". Og det er lidt irriterende, for det siger hun næsten hver gang, vi er sammen.

Interviewer: Hvad betyder det egentlig for jeres venskab nu? At din ven fra nulte hellere ville have haft en anden?

Johanne: Det betyder meget fordi, at hun går altid over til hende og nogle andre og sådan. Og det gør mig også mere ked af det så. En gang imellem så har jeg bare lyst til at sige: "Ej, nu er det nok og nu gider jeg ikke mere" og sådan ikk? Og "Jeg vil ikke have det". Det har jeg lyst til at sige en gang imellem, men på den anden side, jeg giver hende altid en chance. Men det er ikke rigtig som om hun giver mig en chance, så.

Dette citat udtrykker helt tydeligt den omtalte sårbarhed, der er forbundet med det at føle man skal være populær hos de små – og måske at blive fravalgt. Det tyder på at der finder en subtil selektion sted og denne måske skygger for venskabsprogrammets mange øvrige potentielle positive oplevelser, for den der er berørt. Hun bruger sin energi på at bekymre sig om relationen og om at skulle være den store med en modenhed og et personligt overskud – selvom hun i virkeligheden er rigtig ked af det. Den problematik der viser sig her, peger på en mulig fare i at eventuelt eksisterende roller og positioner hos de store børn forstærkes yderligere i forbindelse med selektionsprocessen. Dem der er populære i forvejen, og som udstråler selvtillid og overskud, er måske også dem, de små finder populære.

Den helt omvendte problematik udtrykkes dog også, nemlig at nogle af de små ikke synes deres store ven er der nok for dem. En pige i børnehaveklassen fortæller således skuffet hvordan hendes store ven ikke leger nok med hende i frikvarteret. Det kan virke som om hun sammenligner med andres store venner der oftere kommer på besøgovre ved de små i frikvartererne. Børnene siger:

B: Ja, men hun kommer aldrig og leger med mig (trist)

A: Nej, og det gjorde hun heller ikke i dag

B: Derfor kunne jeg heller ikke fortælle hende om at de havde drillet mig (to børn i børnehaveklassen).

Her udtrykkes tydeligvis et savn og et ønske om at de store skal være til rådighed. Det er imidlertid – ud fra den type erfaring som citatet her afspejler – blevet sat i system, hvor meget de store skal og må være ovre hos de små i frikvartererne. Netop fordi nogle børn blev rigtig tætte venner og andre mindre tætte, opstod der, særligt hos de små, forventninger der ikke kunne indfries. Derfor vedtog de voksne at man som "stor ven" skulle aflægge sin lille ven et besøg i mindst ét af ugens frikvarterer, mens man omvendte højst måtte besøge de små i to. Disse rammer blev ikke mindst

lagt for at tage højde for de store børns behov for at være sig selv og lave den slags man nu laver når man går i 5. klasse.

Store venner som opdragere

Flere citater fra børnene i 0. og 5. klasse peger på at de ikke kun ser venskabsordningen som etablering af venskaber og en mulighed for at have det sjovt sammen, men også som havende en vis opdragende funktion. Det viser hvordan både de små og de store er bevidste om deres positioner i forhold til hinanden, og at der også er/kan være noget andet direkte ”formålstjenstligt” ved ordningen. Denne dreng kommer med et konkret, erfaret eksempel på hvordan han ser at venskabsordningen har en virkning i praksis:

- *Når Morten har sin venskabsven ja, så sker der ikke noget ballade. Men altså, når han ikke har hende, når der kun er de voksne, så er det ikke lige til at holde styr på alle, og så kan han godt opføre sig lidt slemt (dreng i børnehaveklassen).*

Det er altså Morten store ven, der får æren for at Morten kan opføre sig pænt. Denne ballademagers venskabsven er da også en pige, lærerne nøje har udvalgt, fordi de mente hun var moden nok og i stand til at være venskabsven med en krævende dreng som Morten, fortæller de. De små tildeler altså de store en form for opdragende funktion – som dem, der kan holde styr på de små. Det er tydeligt at de store børn bliver forargede når de små ikke kan overholde uskrevne regler og opføre sig acceptabelt. Det fremgår af dette citat

A: Han er meget svær at styre og sådan

B: Især i legepatruljen⁴

A: Ja, det går en på nerverne til sidst og man bliver lidt irriteret

C: Der er vist og nogen, der har sagt han har sagt meget grimme ting

D: Ja, han tager dig også i benet og så slår han dig

(børn i 5. klasse)

Det er helt tydeligt et tema for de store at skulle sætte grænser og ofte indtage rollen som opdragere. I dette citat kan man fornemme hvordan 5.klasseseleverne er chokerede over de smås opførsel, som kan være svær at håndtere.

Til opdragerrollen hører også bevidstheden om at skulle være et forbillede. At børnene i 5. klasse er opmærksomme på dette, kommer til udtryk flere steder, ikke mindst i dette citat:

- *De små, de synes jo også, at det er sjovt at være sammen med de store. For de ser jo op til en. Så man skal opføre sig pænt. Så ser de op til dig (dreng i 5. klasse).*

Fra små til store venner - en milepæl i skolelivet

I interviewene med 5.klasseseleverne lagde vi op til at børnene skulle reflektere over deres rolle som store venskabsvenner set i relation til deres erfaring med selv engang at have været små og

⁴ Legepatruljen er en ordning som elever på mellemtrinnet kan melde sig til og hvor man står for at administrere en container med legesager (såsom sjippetove, bolde, stylder mv.), sætte lege i gang blandt de yngre børn, hjælpe med at udrede konflikter i forbindelse med lege osv. Det ser ud som om nogle af funktionerne er sammenfaldende med Bedre Venner, men 5.klasseseleverne fortæller at man i legepatruljen har en lidt mere kontrollerende funktion over for de små.

nystartede i skolen. Dette indspil i interviewene kom blandt andet til at dreje sig om børnenes erfaringer med deres egne store venskabsvenner⁵ og den relation de havde med dem kontra det forhold de nu havde med 0.klassesbørnene. Det fortæller en pige om her:

- *Vi så dem faktisk overhovedet ikke særlig tit, vores venskabsvenner. Jeg kunne ikke bruge min venskabsven. Jeg havde en, der hed Jens. Ham kendte jeg overhovedet ikke. Jeg følte ikke jeg kunne fortælle ham noget som helst (pige i 5. klasse).*

Skuffelsen og forurettelsen ses mellem linierne i dette citat, og det pigen indirekte synes at udtrykke, er hvilken form for forhold hun selv nu har – og synes man kan forvente at have – med sin venskabsven. Citatet peger samtidig på at der er sket en stor ændring med venskabs-ordningen fra dengang til nu. Der er imidlertid også 5.klasses elever som mindes at have haft mere positive oplevelser med deres store venner, som f.eks. denne pige:

- *Jo, for eksempel hvis vi nu siger, at min storesøster, hun ikke var i skole på det tidspunkt, så kunne jeg så gå hen til min venskabsven (...) Sådan, at hvis jeg var bange for et eller andet eller var ked af det, kunne jeg gå hen til hende. Så kunne hun trøste mig eller hjælpe mig (...) så jeg blev mere tryk (pige i 5. klasse).*

Denne oplevelse ligger mere i tråd med det, den ovennævnte pige i virkeligheden ønskede sig – og det som også er formålet og intentionen med venskabsordningen. En dreng i samme fokusgruppe fortæller at han stadig sommetider møder sin gamle venskabsven, selvom han nu er gået ud af skolen:

- *Jeg ser faktisk min venskabsven endnu. Han er sådan murermand eller sådan noget eller tømmer-halløj(...) han går rundt tit herude ved hallen og dér (...) Så åbner jeg lige vinduet så taler jeg lidt med ham (dreng i 5. klasse).*

Det at opleve at ”cyklussen” starter forfra, dvs. at gå fra at være lille til at være stor, er noget der sker relativt pludseligt – fra det ene år til det andet, nemlig fra 4. til 5. klasse. I fem år har man været i en position som ”lille ven”, men med udsigt til at påtage sig rollen som ”stor ven” når man passerer den magiske grænse ved overgangen til 5. klasse. Dette skift kan anskues som en slags milepæl i skolelivet, hvilket italesættes således af en af drengene i 5. klasse:

- *Det er også sjovt (...) man skulle lige vænne sig til at nu var man ’den store’. Fordi man havde lige set sin store ven og han er lige gået ud af 9. Og så... der tænker jeg bare: ”Ha! Nu er vi de store, okay!” (dreng i 5. klasse).*

Udtalelsen her udtrykker en vis stolthed, begejstring og måske forventningsfuldhed ved at stå i denne position. Da vi spurgte mere ind til hvad dette skift betød for dem, svarede en af pigerne:

- *Altså, jeg synes det var godt. Det er godt at vi også selv lærer at tage ansvar for de små (pige i 5. klasse)*

Her er den sjov og ballade, de gode venskaber og hyggelige samvær som venskabsordningen også er kendetegnet ved for børnene, skiftet ud med en værdi som ansvarlighed. Det er dét pigen

⁵For som nævnt har venskabsprogrammet eksisteret på skolen tidligere, blot i en anden form end Bedre Venner.

fremhæver, fordi det er det der særligt relateres til skiftet fra at være lille til at være stor. Man har nu fået et særligt tillidsfuldt hverv kendetegnet ved netop at indebære ansvar.

Den milepæl, som skiftet fra lille til stor ven repræsenterer, kommer også glimtvis frem i et interview med to børnehaveklassebørn. Her fremgår det at også de gør sig nogle spæde tanker over vendepunktet der finder sted når de en dag selv bliver 5.klasses elever. Således konstaterer en pige fra børnehaveklassen pludselig, idet vi snakker om de store venners deltagelse i et teaterstykke:

- *Åh jeg glæder mig til at jeg bliver ”femteklasser”!*

Overvejelser og anbefalinger vedrørende af Bedre Venner

Mens Red Barnets Bedre Venner i pilotprojekt-regi er en ny ordning, er der allerede draget erfaringer med en lignende venskabsordning på den pilotskole, som nu har implementeret Bedre Venner. Der er dog ikke tidligere indsamlet empirisk data som systematisk undersøger fordele og ulemper samt de implicerede – såvel børn som voksne – oplevelser og erfaringer ved at indgå i en sådan ordning. Vi har her, understøttet af citater, draget en lang række temaer og pointer frem, som giver et indblik i hvilke udfordringer der også viser sig når man etablerer et ”systemiseret” venskab mellem børn og klasser med et stort aldersspring. Her vil vi kort pege på nogle af de overvejelser man med fordel kan indtænke. Følgende er således i udgangspunktet rettet mod Red Barnets videre udvikling og eventuelle revidering af hæftet, såvel som skolepersonaler der selv går med tanker om at implementere ordningen Bedre Venner.

- 1) Vi har blandt andet beskrevet hvordan de fagvoksne har gjort sig mange overvejelser omkring sammensætningen af de små og de store elever i venskabsvenner. Også børnene selv udtaler sig flere gange om dette – de er i allerhøjeste grad opmærksomme på hvem der har hvem som ven ud fra en betragtning af hvem der bedst kan lide hvem, hvem der kan magte/håndtere hvem og hvem der ses som populære. Dette peger på en problematik, som vi kort har været inde på, nemlig dels den direkte, men nok så meget den indirekte, ikke voksenstyrede selektion og udpegning af venner der finder sted mellem børnene i 0. og 5. klasse. Som vi har beskrevet er det i særlig grad de store børn som har følt sig sårbare/sårde i den proces. Vi ser her hvordan en måske i forvejen eksisterende rollefordeling – med populære og mindre populære børn – kan forstærkes i kraft af dette fokus på at ”vælge hinanden”. Der findes formentlig ikke en entydig ideel løsning på dette, men det er dels vigtigt at gøre sig overvejelser om hvordan en ordning der sigter på at skabe større sammenhold og inklusion ikke har en ekskluderende bivirkning, dels kan det overvejes om denne problemstilling bør tematiseres i hæftet til Bedre Venner.
- 2) Vi har set hvordan venskabsordningen tilsyneladende bevirker at børnene i de involverede klasser i vid udstrækning faktisk udvikler tætte bånd båret af værdier som omsorg, hjælpsomhed, nærvær, tolerance, interesse for hinanden samt en glæde og begejstring ved at få en ny ven og (fra de store elevers perspektiv) at kunne ”bruges til noget vigtigt”. Denne observation minder om hvad venskabsordningens forkromede formål er; at skabe trygge rammer for skolestartere men også i et bredere perspektiv at forebygge mobning og skabe trygge og positive rammer i skolegangen for *alle* børn. I den forbindelse finder vi det væsentligt at overveje nærmere hvordan denne dimension – dvs. at arbejde på at børnenes positive sociale samvær og samværsformer ikke begrænses til de to klasser alene men til at strække sig herudover og gælde alle børn og voksne – også kan indtænkes i konceptet. Man

kunne også – ikke i stedet, men i tillæg – tænke den anden vej og overveje hvordan de positive fællesskaber og værdier der dyrkes i venskabsklasse-sammenhæng, kan bruges inden for den enkelte klasse. I et af fokusgruppeinterviewene i 5. klasse antydede børnene f.eks. at de i en vis udstrækning oplevede at den positive atmosfære spredte sig internt mellem klassekammeraterne i deres egen klasse. Det fællesskab og den støtte, der opstår i kraft af ”basisgrupperne”, har muligvis en afsmittende effekt på klassens sociale trivsel generelt. Også her kan det overvejes om det kan formuleres ind i hæftet som anbefalinger eller overvejelser det er værd at gøre sig i deklasser og på de skoler hvor man påtænker at indføre lignende ordninger.

- 3) En tredje observation vi har gjort os i forbindelse med især børnenes udtalelser om venskabsordningen, drejer sig om den legekultur der etableres på tværs af de to klassers elever. Som det måske centrale element i ordningen sættes børnene sammen to og to ud fra en voksenstyret (selvom børnene har indflydelse) dagsorden. Dette kan ses som en intervention (ud af mange) i børnenes egen legekultur. Det er de voksne der herved sætter rammerne for ”venskaber”. For mange af børnene bliver der rent faktisk tale om venskaber, selvom det ikke er børn de ellers ville have opsøgt - i hvert fald ikke i skoleregi, hvor der på almindelige skoler er stor valgmulighed blandt børn på ens egen alder. Det som vi blandt andet finder interessant, er at denne intervention og styring af børnenes legerelationer, hvilket også kan/må betragtes som en indgriben i børnenes eget frirum, ser ud til at blive videreudviklet af børnene selv. Det ser vi når de store elever frivilligt opsøger de små som legitime legekammerater. Dette ophæver dog ikke at der tydeligvis er tale om en balancegang, det i hvert fald kan være vigtigt at skabe opmærksomhed omkring. Det grundlæggende spørgsmål her er i hvilken udstrækning og på hvilke måder de voksne er *berettigede* til at organisere både når de synes det er fint børnene gør noget sammen på tværs af alder, og når de omvendt mener, at nu har de store hhv. de små brug for at være sig selv, osv.
- 4) Vi har i formidlingen af de interviewede børns refleksioner om Bedre Venner desuden set hvordan mange store såvel som små elever oplever ordningen som delvist båret af et opdragende element. I den forbindelse ses de store elevers rolle i nogle sammenhænge som ”repræsentanter” for skolen og dens kultur. De forventes at sige stop når de små laver ”ballade” og i det hele taget holde styr på de små. I den forbindelse kan det være relevant at rejse spørgsmålet om hvorvidt denne venskabsordning i en vis udstrækning har en sådan skjult dagsorden, og i givet fald hvordan man som fagvoksne vil forholde sig til det. Det er i hvert fald værd at tematisere i hvilken udstrækning og på hvilket grundlag man bør ”pålægge” de store børn (som er fra 11 år og opefter) et ansvar for at opdrage de små. Man kan selvfølgelig omvendt sige at større børn ”altid” har opdraget deres mindre søskende fx, men hvad har det af betydning at dette bliver indskrevet i en institutionel sammenhæng som skolen, og baseret på særlige pædagogiske principper, osv. De interviewede voksne er faktisk lidt inde på det selv i forhold til at det ikke er de stores opgave fx at tørre de små i numsen. Generelt er det ikke de voksne der giver udtryk for et ønske om eller forståelse af at Bedre Venner har en opdragende funktion. Det er kun børnene selv der fremhæver dette. Der ligger givetvis fra de store børns side en vis portion stolthed el. lign. heri. Tillige er der nogle af de store børn der direkte giver udtryk for hvordan det forbindes med en vis autoritet og en asymmetri, hvor de på samme tid har lyst til at markere at de er store og i masser af sammenhænge jo også ved bedre og gerne vil viderebringe det. Og omvendt synes flere af

de små børn også at give udtryk for at de gerne ser de store hjælpe og vejlede dem på forskellig vis – og dermed bidrage til deres opdragelse.

I forlængelse af ovenstående kunne man også rejse diskussionen om hvorvidt det er rimeligt at give de 11-12årige børn de relativt mange systematiserede og organiserede ansvarsopgaver der ligger i Bedre Venner ordningen. Kan dette ses som led i de generelle tendenser til forventning om at børn synes i dag i en stadig yngre alder tager ansvar – for deres egen læring, for evaluering af sig selv, for løsning af konflikter, for at træffe de rette valg og beslutninger – og nu for at tage sig ordentligt af de små? Ligger der heri et pres på at børn i en yngre og yngre alder skal lægge det barnlige fra sig og agere modent og velovervejet? Vi har ikke nogen klar anbefaling af hvad der er den rette forståelse og løsning på disse problemstillinger – de findes næppe – men vi ønsker med disse spørgsmål at pege på at det kan være vigtigt at gøre opmærksom på, at det er nogle overvejelser de fagvoksne bør adressere før og undervejs i arbejdet med Bedre Venner.

Appendiks 1: Metodetilgang og -refleksioner ved 4. nedslag

Den empiriske materiale som denne rapport bygger på, er semi-strukturerede interviews⁶. Der er i dette fjerde nedslag af følgeforskningsprojektet blevet interviewet i alt 85 personer fordelt på fem skoler som arbejder med Fri for Mobberi. De tre skoler har deltaget i pilotprojektet mens to skoler er nye i den forstand at de ikke har haft besøg af følgeforskningsholdet tidligere. Én af de tre pilot-skoler har benyttet programmet Bedre Venner som er en valgfri del af Fri for Mobberi's skolemateriale. På denne skole har vi således både interviewet informanter om erfaringer med skolekufferten og om Bedre Venner.

Ud af de 85 interviews er 64 med børn fra indskolingsafsnittene (dvs. 0.-3. klasse) på alle fem skoler, samt tillige fra femte klasse på den skole som har benyttet Bedre Venner. De øvrige 21 interviews er med personaler fra de fem forskellige skoler inkl. SFO'er.

Nedenstående skema viser hvordan interviewene fordeler sig på klassetrin*:

	Antal børneinterviews					Antal interviews med fagvoksne:							
	0.kl.	1.kl.	2.kl.	3.kl.	5.kl.	0.kl.	1.kl.	2.kl.	3.kl.	5.kl.	Leder	SFO	AKT
Vonsild	2	2			2	1	1			1		1	
Hellerup	3	2	2			1	1	1				1	
Skjoldhøj	3	2	2			1	1	1				1	
Bramdrup	2	2		2		1	1		1		1	1	1
Ådalens	4					2					1		

*I forbindelse med ovenstående skema skal det nævnes at der i hvert interview i 0.-3. kl. deltog 2 børn, mens der i 5. kl. deltog 4 børn i hvert interview – hvilket er forklaring på hvorfor antallet af interviewede personer, som nævnt ovenfor, ikke harmonerer med tallene i dette skema.

Interviewpersonerne er udvalgt således, at de repræsenterer dels forskellige trin i indskolingen og dels forskellige personalegrupper som forventes at have tilknytning til Red Barnets materiale eller til anskaffelsen af det. Mens vi på de tre første skoler har fulgt implementeringen af materialet fra dets spæde start og frem til nu, var vi interesserede i at vide hvordan netop implementeringsforløbet så ud fra start af på de to nye skoler. Derfor har vi her valgt at interviewe ikke bare lærere og børnehaveklasseledere der i praksis har benyttet materialet, men også ledelsen - og på den ene skole ligeledes en AKT-lærer, som vi erfarede var primus motor bag anskaffelsen af Fri for Mobberi her.

Fri for Mobberi er et materiale der henvender sig til dels børnehavebørn fra 3-6 år og dels indskolingsbørn fra ca. 5 til 9 år. Idet Red Barnets oprindelige materiale undervejs i pilotprojektet blev spaltet i to, nemlig henholdsvis en børnehave- og en skolekuffert og dertilhørende materialer og praksisser, betød det at skolerne først fik "deres" kuffert halvvejs igennem pilotprojektet, og at de indhentede erfaringer med dette materialer var begrænsede, da man formelt afsluttede pilotprojektet og følgeforskningsdelen ved udgangen af 2008. Det blev således besluttet at vende tilbage til skolerne når de havde haft skolematerialet i næsten et fuldt skoleår. I dette nedslag har vi derfor kun koncentreret os om de erfaringer skolerne har gjort sig med materialet fra

⁶ For en mere detaljeret gennemgang af overvejelser og teoretiske refleksioner vedrørende følgeforskningens empiriske grundlag metode henvises til 5.delrapport.

”skolekufferten”. Det betyder at vi nu har interviewet skolebørn og –personale og ikke børnehavepersonale og -børn.

Alle interviews med voksne blev foretaget individuelt og – som ved børneinterviewene – ud fra en semistruktureret interviewguide. Alle interviews blev – med informanternes godkendelse – optaget og efterfølgende transskriberet.

Som det ses af skemaet ovenfor har vi interviewet et lille antal børn fra hvert trin i indskolingen. Udgangspunktet antog vi at det gjaldt op til 2. klasse, da materialet netop henvender sig til børn op til denne aldersgruppe. Men da man på Vonsild Sogneskole i 2007 havde valgt at starte projektet op med de mindste børn og lade det følge eleverne, var man ikke nået til at benytte materialet i 2. klasse endnu. Ligeledes – men af andre grunde – havde man på Bramdrup Skole ikke brugt materialet i 2. klasse, men derimod i 3. klasse, hvorfra vi i stedet interviewede nogle elever og deres lærer.

Formålet med at brede os over alle indskolingsklasserne var at få et bredt indblik i, hvordan der arbejdes med skolekufferten på de forskellige klasse- og alderstrin som den er rettet på. Børnene, som alle var ivrige efter at blive interviewet, blev udvalgt af deres lærer ud fra vores ønske om en så vidt mulig jævn fordeling af piger og drenge. Dette kriterium gjaldt også for de interviews vi lavede med elever i 5. klasse vedrørende deres oplevelser af programmet Bedre Venner.

Ved børneinterviewene anvendte vi to forskellige interviewtilgange for hhv. indskolings- og 5.klasseseleverne. Dette hænger dels sammen med en vurdering af hvad der var en hensigtsmæssig form at interviewe ud fra (i forhold til temaet og aldersgruppen), dels hænger det sammen med følgeforskningens selvstændige intention om at udforske varierende interviewformer med børn. I tidligere nedslag har vi således afprøvet flere forskellige metodiske tilgange, hvilket beskrives i 5. delrapport – *Erfaringer med børneinterview i forskningssammenhæng*.

Indskolingseleverne interviewede vi sammen to og to. I hver klasse udvalgte som udgangspunkt⁷ 4 børn, 1 af hvert køn og 2 af samme køn, mens vi som sagt sørgede for at fordelingen mellem piger og drenge i det store billede blev ligelig.

At vi i dette 4. nedslag valgte at gennemføre børneinterview to og to var som udgangspunkt med intentionen om at skabe forudsætninger for at børnene kunne finde støtte og tryk i at have en jævnaldrende klassekammerat ved sin side. I forhold til de relativt små børn som vi har interviewet i indskolingsregi, har det været helt afgørende at de havde hinanden som støtte og sparring i selve interviewsituationen. Dels fordi de kunne hjælpe hinanden med og huske mere konkrete ting og aktiviteter der var foregået i klassen og dels fordi de kunne supplere og responderer på hinandens udsagn. Dette skabte en vældig dynamisk og mangfoldig vidensudveksling, der sommetider hensatte interviewerens i en standby-agtig venteposition, mens flowet i børnenes fortællinger kørte.

Udfordringen ved det var, at børnene sommetider kunne distrahere og afbryde hinanden og derfor have svært ved at fastholde fokus på det aktuelle interviewtema, der betød at samtalen indimellem kom lidt ud af kurs. En anden udfordring var, at det indimellem kunne være vanskeligt for børnene at give plads til hinanden, således at begge børn fik mulighed for at komme til orde. På denne måde

⁷ Som skemaet ovenfor vidner om, har vi undervejs måtte ændre planer pga. praktiske forhold. Vi valgte fx at lave et ekstra interview i en klasse, hvis vi skønnede at det første gik dårligt (fx hvis børnene var for ukoncentrerede) eller vi fordoblede antallet af interview i børnehaveklassen på den skole hvor det *kun* var på dette klasstrin man havde benyttet materialet.

kan denne interviewkonstellation afdække børnenes aktuelle positioner og roller, eller med andre ord "afslører" hvem der har en mere "dominerende" social fremtoning og hvem der måske er mere genert eller afventende.

Grundlæggende har det været særdeles fordelagtigt at applicere denne form for interview og både bemærkelsesværdigt og fascinerende, hvorledes børnenes gensidige respons og associationer ofte resulterede i en samstemmende konsensus vedrørende de temaer, oplevelser og erfaringer der blev italesat.

Vi havde dog sommetider en fornemmelse af, at vores spørgsmål affødte en vis "please-effekt" idet vi nogle gange fik en fornemmelse af nogle af børnene søgte at afstemme deres svar efter havde de forventede interviewer gerne ville høre. Denne problematik var på forskellige måder en nærværende præmis som vi dels måtte acceptere og dels søge at overkomme ved at stille mere indgående og undrende spørgsmål.

Nogle gange oplevede vi også at nogle af børnene ikke umiddelbart kunne svare direkte på vores spørgsmål (der jo overvejende handlede om indholdet og brugen af skolekufferten), dels fordi de kun i begrænset omfang havde stiftet bekendtskab med Fri for Mobberi og skolekufferten eller fordi det var lang tid siden og derfor havde svært ved at genkalde hvad det egentligt var det handlede om. Denne problematik knytter vi vid udstrækning an til børnenes alder, idet at de yngste børn er mere svingende i deres tidsprioritet og hukommelse end de ældre og bedst husker det der er tættest på. Særligt når vi afsluttende spurgte ind til deres vurdering af materialet kunne det være vanskeligt for især børnehaveklasse eleverne at formulere og resulterede derfor ofte i ja eller nej svar eller blot "der et fint".

Eleverne i 5. klasse blev interviewet i fokusgruppeinterviews med to piger og to drenge i hver og sammen med to interviewere, hvoraf den ene var primærinterviewer og den anden stillede supplerende spørgsmål og gjorde observationer vedrørende kropssprog, talerække mm.

Denne metode var, i dette følgeforskningsprojekt, ny og blev iværksat med henblik på at generere en totalitet af vidensudveksling og erfaringskabelse. Som det også var tilfældet med interviewene i indskolingsregi, var der ligeledes tale om en særdeles god dynamik og interaktion i denne gruppe. 5. klasseseleverne kunne på et forholdsvist højt refleksionsniveau ræsonnerer på de udsagn og der blev "smidt på bordet og forholdte sig konstruktivt og imødekommende overfor det deres klassekammerater sagde.

De ældre elever blev til forskel fra de øvrige kun interviewet om konceptet Bedre Venner, hvilket var et emne de rigtig gerne ville og kunne tale om, og det var vores indtryk at det både var vedkommende og nærværende for dem at diskutere deres erfaringer med det. Denne aldersgruppe var til forskel fra interviewene med de yngre børn rigtig gode til at give plads til hinanden og deres samtale rummede en seriøsitet og autenticitet der var bemærkelsesværdig. Vi havde som nævnt vurderet at det var hensigtsmæssigt med 4 deltager i hvert fokusgruppeinterview, hvilket også viste sig at være et passende antal, idet at det således gav rum til at alle kunne komme til orde, og det var overskueligt for de implicerede at forholde sig til de udsagn der blev fremsat.

Appendiks 2: Indhold i skolekufferten

Samtaletavler
Elevmøde
Massageprogram
Bedre Venner
2 hæfter – ”baggrund” og ”sådan gør vi!”
Bamseven: på mødet/ på besøg hjemme
Vennesang - lånt fra Skjoldhøjskolen
Dilemmakort til forældre
Dilemmakort til fagfolk
5 Forældretips + plakat
Klistermærker
Postkort
Bogen ”Hemmelige Venner” (evt. inkl. aktiviteten ”hemmelige venner”)

Andre sociale praksisser

Chef for en time
Den gode kammerat
Børn sætter grænser

Kammeratskabs og samarbejdsøvelser:

værdiplancher
male-tegne-event
rollespil ud fra samtaletavlerne
dukketeater
Traditionelle holdsportsaktiviteter
Fri for Mobberi - stoleleg
2 børn og 1 ballon
Ny i klassen
Min skolevej
Fødselsdagsgaven – fødselsdagskort med noget sødt om fødselaren
Hvad kan vi lege?
Klassens trivselsregler – formuleres fælles i klassen
Legeregler – dialog om hvad der er ok
Børn på hold – overvejelser over inddeling

Faglige aktiviteter for børn:

legeskrivning og -læsning
legeskrivning og -læsning – ud fra samtaletavler
lav ord med kroppe
digt en sang
to tunger – ting man bliver glade for eller kede af at høre
børn taler om venskab – der er en række hjælpespørgsmål til læreren
børnelitteratur: litteraturliste bagest i hæftet – inspireret?
Forslag til højt-læsningsbøger: Pigen i træet, Karl K. dagen lang.

Forældreaktiviteter

forældrebreve (har I brugt det der kan downloades)
Det første forældremøde (præsentation, forældrebidrag, forældretips, dilemmakort, spørgsmål)
Det andet forældremøde (fortællinger om oplevelser med FFM, Klassens interne forældretips – formel session, Taktilmassage)
Forældremøder generelt: mødepligt?
Nyhedsbreve
Forældrene laver fødselsdagspolitik 1) fødselsdagsgrupper 2) Invitationer 3) deltagelse 4) at være en god gæst 5) forældre kaffe
Dilemmakort
Forældretips
Opmærksomhedsuge
Vendespil med børnenes ansigter og navne
Spisegrupper
Klassemiddag
Eleverne inddrager deres forældre
Weekend med forældrene
Andre veje til at inddrage skolens forældre...

Sociale praksisser for fagvoksne

koordineringsmøder
værdi- og kulturdialog på personalemøder/teammøder (værdialog, teamsamarbejde, forældresamarbejde, konflikthåndtering, skolens sanktionspolitik, fagvoksne som rollemodeller, fagvoksnes børne- og forældresyn, klassens samspil)
dilemmakort til fagvoksne
lyt til forældrene
redefinering af eleverne (i forlængelse af relationsskemaer)
relationsskemaer
alle har værdi – gruppearbejde om det at høre til
tolerance i børnegruppen

Appendiks 3: Bedre Venner – Sådan gør vi i Vonsild

Bedre Venner – Sådan gør vi i Vonsild

Baggrund:

Venskabsklasseordningen på Vonsild Sogneskole har fungeret gennem mange år, og der er også før 2008 rigtig mange gode eksempler på velfungerende venskabsklassetiltag på skolen. Med vores deltagelse i Red Barnet og Maryfondens "Fri for Mobberi" har vi fået en enestående mulighed for gennem projekt "Bedre Venner" at udvide og formalisere vores venskabsklasseordning. I skoleåret 2008/2009 har vore 0. og 5. klasser gennemprøvet adskillige tiltag hentet fra inspirationshæftet Bedre Venner – kulminerende med Kronprinsesse Marys besøg i oktober 2008. Disse erfaringer danner nu grundlag for dette udkast til projekt Bedre Venner på Vonsild Sogneskole, der sammenfatter hidtidige praksiserfaringer fra skolen med nye idéer hentet fra "Bedre Venner" og afprøvet i skoleåret 2008/2009.

Sådan kører det rundt.....

Bedre Venner i Vonsild baseres på, at 0. klasser og 5. klasser er venskabsklasser.

Venskabsklasseordningen har følgende faser og cyklus:

- 1) Allerede i glidende overgang – før 0. klasses start – skabes der kontakt mellem de nye (-1.) klasse elever og 4. klasserne.
- 2) Efter sommerferien intensiveres samarbejdet, så 0. og 5. klasse er sammen ved flere lejligheder – se senere afsnit.
- 3) Herefter fortsætter venskabsklassesamarbejdet de kommende år med aftagende intensitet (1. kl med 6. kl.) – (2. kl. med 7. kl.) – (3. kl.+8. kl.) .- (4. kl.+9. kl.) og herfra bliver de tidligere yngre "søskende" fra slutningen 4. klasse til de ældste venner de kommende år.

Målsætning:

Det overordnede mål med projekt Bedre Venner er ganske fint beskrevet i inspirationshæftet fra Red Barnet og Mary-fonden ("[Bedre Venner 3-7](#)"). Idéen er grundlæggende at skabe tillids – og tryghedsrelationer mellem yngre og ældre elever på skolen med følgende væsentlige delmål:

For de yngste:

- At skabe tryghed i skolestarten, når man som ny og lille skal integreres på en stor skole
- At sætte ansigt og navn på ældre elever, som man kan henvende sig til, hvis man har brug for hjælp i "skolegården"
- At få social støtte og opleve sociale rollemodeller blandt ældre elever
- At modvirke mobning, chikane og andre former for negative sociale handlinger
- At få faglig og arbejdsmæssig støtte af en ikke-lærer/pædagog

For de ældste:

- At opleve sig som værdifulde ansvarspersoner på en skole
- At modtage kursus i at være "Bedre Store Venner"
- At tage ansvar og formidle viden, erfaringer og holdninger for yngre kammerater og dermed "vokse"
- Via formidling af disse erfaringer at spejle sine egne og kammeraters holdninger og handlinger og dermed bevidstgøre sig selv om sociale mekanismer i gruppen af jævnaldrende.
- At forholde sig til personlige grænser, integritet og autoritet
- Via formidling af fagligt stof at eksplicite og afprøve sin egen viden. Undervisning skaber læring.

Omfang:

Glidende overgang+4. klasser

Fra glidende overgangs start ca. 1. april til sommerferien afvikles **2-3 kontaktsamvær på årgangsplan**. Da 0. klasserne ikke er dannet, kan der ikke laves venskabsklasser og individuelle venskabspar

4. klasserne påbegynder i dette forår deres kursusrække i "Bedre Store Venner" ("[Bedre Venner](#)" 10-17)

0. klasser+5. klasser

Samarbejdets højdepunkt – indholds – og omfangsmæssigt.

- Efterår: Klassens tid hver 3-4 uge
- Efterår :1-2 fagdage (eller dele af fagdagene)
- Forår : Klassens Tid hver måned
- Forår : 1-2 fagdage (eller dele af fagdagene)
- Hele året: Særlige lejligheder: - se indhold – faste samvær
- Udvalgte antal frikvarterer – dog i en periode mindst én gang ugentligt – aftagende fra jul

1./2.klasser+6./7.klasser

- 3-4 gange halvårligt (brug evt. kl.tid eller andre fag)
- 1 fagdag pr. halvår
- Særlige lejligheder – se indhold – faste samvær
- Begivenheder – projekter
- Frikvarterer – kun på frivillig basis

3./4. klasser+8./9. klasser

- 1-3 gange pr .halvår (venskabsklassebevidstheden fastholdes)
- Særlige lejligheder – begivenheder/projekter

Erfaringsoverdragelse fra 9. klasser til 4. klasser: Sådan er det at være "Bedre Store Venner"

Form/struktur/proces:

- Bedre Venner består af: Venskabsårgange (0.+5.), Venskabsklasser (f.eks. 0.a+5.a) samt personlige venner (f.eks. Brian og Benny).
- Venskabsårgange indleder samarbejdet i Glidende overgang+4.kl. venskabsklasser dannes ved starten af 0.+5.kl., personlige venner snarest herefter.
- Klassens tid anvendes primært – til aktiviteter og forberedelse/efterbehandling
- Ældste venner SKAL oplæres via kursus i perioden forår 4. klasse til efterår 5. klasse. Idékatalog findes i faghæfte ("[Bedre Venner](#)" 10-17)
- Der udpeges en Bedre Venner koordinator, der kan hjælpe med råd og vejledning og desuden...
 - a) Udarbejder en materialekuffert med faghæfte og brugbare materialer
 - b) Udarbejder en idémappe under samlemapper på Intra.
- "Bedre Venner" er fast dagsordenpunkt på aulamøder i indskoling og Grøn aula

Anbefalinger:

- Brug de mange gode idéer fra faghæftet "Bedre Venner" ("[Bedre Venner](#)" 18-42)
- I valg af aktiviteter bør man skiftevis tilgodese små og store
- Udarbejd dagbog/portfolio og lad dette være fast punkt på dagsorden i Klassens tid
- Samarbejdstidspunkter til 0.+5. klasselærere kalenderlægges
- Inddrag læringsstile
- Øvrige faglærere – fag kan inddrages efter jul 0.+5. klasse
- Sær tydelige rammer for frikvarterssamvær. Hyppig opfølgning på dette frie samvær
- Sørg for, at de små ikke bliver de større venners "dukker"/krammedyr

- Sørg for, at de store også bare kan være de store
- Brug Bamsen som symbol
- Lav personlige makkerskift – parvis eller totalt efter behov

Indhold:

Generelt er der bare rigtig mange supergode aktivitetsudbud i faghæftet "Bedre Venner" ([Bedre Venner" 18-42](#)). Her får I det hele serveret. Indhold, mål, tidsramme, antal deltagere, materialer etc. derudover er det vigtigt at fastholde god praksis på skolen. At tage udgangspunkt i allerede eksisterende praksis og skolens hverdag, traditioner mm. Husk at variere mellem sociale/trivselsmæssige aktiviteter, legeaktiviteter og læringsaktiviteter

Idéer til fast årligt samvær:

- Kirkegang jul
- Store klasser laver navneskilte til kommende 0. klassers første skoledag
- 0. klasserne besøger 5. klasserne, mens de øver skuespil
- Gå motionsruten sammen før motionsdagen
- Fagdage (store legedag, store læsedag, regneark, sprog etc.)
- Besøge hinandens projekter (lodret læsning, projektopgave, avisuge etc.)

Øvrige idéer til indhold i klassens tid:

- Se "[Bedre Venner" side 18-42](#)
- Kontakt BE,ST,ALK,KS
- Find selv på flere gode idéer – gerne med udgangspunkt i elevernes hverdag