

MOBNING

blandt børn og unge i skolesammenhæng

- en teoretisk og empirisk udforskning af forståelser og håndtering af mobning i psykologisk teori og i læreres praksis

Speciale

Psykologi, 10. semester, Aalborg Universitet

Pædagogisk Psykologi i Socialt Arbejde

29. maj 2015

Antal tegn (med mellemrum): 468.147 Antal normalsider: 195,1

Hildigunn Anfinnsdóttir Norðfoss 20104240

Liljan Petersen 20104143

Miriam Møller Nicolajsen 20081831

Vejleder: Jørn Ry Hansen

Abstract

Bullying is a complex concept in theory and practice and there are different understandings of how bullying should be defined, understood and explained. In this thesis bullying amongst children and adolescents in an educational context is explored partly from a psychological theoretical perspective and partly from an empirical study of the teachers handling of bullying in practice. In relation to this the research question in the thesis is: *1) How can bullying be understood, 2) Which efforts from psychological theory can be used against bullying, and 3) How does the (classroom) teacher identify and handle bullying in practice?*

This thesis has an ecological inspired framework with the intention to offer a unified but differentiated framework for theoretical integration, and the research question is explored by dividing the thesis into three sections. The first part of the research question about how bullying can be understood is partly illustrated based on an individual understanding of bullying, focusing on individual explanations of cause, and partly from a social understanding of bullying, which focuses on group mechanisms. The second part of the research question explores which initiatives from psychological theory can be implemented against bullying. The third part of the research question aims to contribute a practical angle of bullying in a school setting - specifically in order to clarify how teachers in practice handle bullying. This is explored by conducting interviews with two classroom teachers.

The thesis has emphasized that it can be challenging to define and limit bullying as a concept both in theory and practice. The results of this empirical study show that there may be a relationship between understanding, identification and the handling of bullying. Amongst others the empirical data furthermore shows that the schools anti-bullying strategy is not useful for the teachers in this particular study. These results might be the same for other teachers in similar situations, and in this context it has led to an overall discussion of the teachers handling of bullying, as well as the challenges in practice by implementing anti-bullying efforts.

In the thesis, it is pointed out that it may be relevant to include a psychologist at the school when dealing with bullying problems. Furthermore the thesis points out that the school psychologist might be confronted with issues concerning bullying that the teachers may not yet have defined as bullying issues or problems, and it is therefore important that the psychologist is aware of this.

Indholdsfortegnelse

Indledning	7
Forekomst af mobning	8
Lovgivning på området	9
Skolens og læreres håndtering af mobning	10
Problemformulering	10
Specialets udgangspunkt	12
Begrebsafklaring	14
Mobning og drilleri	14
Indsatser	15
Psykologihistorie om mobning	16
Mobning som fænomen og begreb	16
Fokus på mobning i forskning og praksis	16
Forskellige tilgange til mobning	17
Paradigmer for definitioner af mobning	20
Teorivalg	21
Del 1: Hvordan kan mobning forstås?	25
Individuel forståelse af mobning	25
Mobning som individuel aggression	26
Aggressionstyper	26
Individuelle karakteristika og familieforhold	27
Offerets personlige karakteristika	28
Offerets familieforhold	29
Mobningens konsekvenser for offeret	30
Mobberens personlige karakteristika	32
Mobberens familieforhold	34
Mobningens konsekvenser for mobberen	36
Mobber-offerets personlige karakteristika	36
Mobber-offerets familieforhold	37
Mobningens konsekvenser for mobber-offeret	38
De øvrige positioner	39
Kritik af den individuelle forståelse af mobning	40
Social forståelse af mobning	42
En ny tænketeknologi	42
Social eksklusionsangst og grundlæggende gruppemekanismer	43
Mekanismer i mobning	44
Identifikation af mobning	45
Mobningens tilblivelse	47
Kritik af teorien om social eksklusionsangst	48
Samlet diskussion af hvordan mobning kan forstås	51
Hvordan kan mobning defineres og afgrænses?	52
Kriteriet om gentagelse/systematik	52
Kriteriet om ulige magt	53
Kriteriet om intention	54
Mobning som subjektiv oplevelse	54
Placering af ansvar	58
Årsag og konsekvens	60

Betydningen af individuelle og sociale faktorer	61
Betydningen af skolefaktorer	69
Delkonklusion	71
Del 2: Hvilke indsatser kan sættes i værk mod mobning?	74
Foranstaltninger på individniveau	77
Olweus' handlingsprogram på individniveau	78
Foranstaltninger på gruppeniveau	82
Olweus' handlingsprogram på gruppeniveau	82
Klassemødet som værktøj på gruppeniveau	83
Rabøl Hansens bud på foranstaltninger på gruppeniveau	86
Fri for Mobberi	89
Foranstaltninger på skoleniveau	91
Olweus' handlingsprogram på skoleniveau	92
Antimobbestrategier og handleplaner på skoleniveau	93
Yoneyama og Naitos bud på foranstaltninger på skoleniveau	96
Foranstaltninger på samfundsniveau	97
Olweus' handlingsprogram på samfundsniveau	98
Politiske udspil og landsdækkende kampagne mod mobning	99
Opsamling af foranstaltninger på individ-, gruppe-, skole- og samfundsniveau ..	101
Niveauerne overfor hinanden	103
Interventionsformer – hvad virker?	104
Hvad virker i teorien?	105
Hvad virker i praksis?	110
Evaluering af virkningen af Olweus' handlingsprogram	114
Kan mobning undgås?	118
Udfordringer i praksis	122
Helskoleindsatser og aldersforskelle	122
Skolens ressourcer som udfordring	124
Hvad retter værktøjerne sig imod?	125
Skole/hjem-samarbejde	126
Praktiske udfordringer for læreren	128
Delkonklusion	130
Del 3: Hvordan identificerer og håndterer lærere mobning i praksis?	132
Metode	133
Valg af metode	133
Valg af informanter	133
Valg af semistruktureret interviewmetode	134
Udformning af interviewguide	135
Kvalitetssikring	136
Validitet	137
Reliabilitet	137
Etiske overvejelser	138
Analysemetode	140
Præsentation af informanter og skolen	143
Jesper	144
Karsten	145
Skolen	147
Kritisk commonsense fortolkning af temaer	148

Tema 1: Forståelse af mobning	148
Jesper.....	148
Karsten	149
Opsamling	152
Tema 2: Identificering af mobning.....	153
Jesper.....	153
Karsten	154
Opsamling	155
Tema 3: Konkrete tiltag.....	156
Jesper.....	156
Karsten	159
Opsamling	163
Tema 4: Læreren i systemet	163
Jesper.....	163
Karsten	166
Opsamling	169
Teoretisk fortolkning og diskussion af temaer	170
Tema 1: Forståelse af mobning	170
Jesper.....	170
Karsten	172
Opsamling	175
Tema 2: Identificering af mobning.....	175
Jesper.....	176
Karsten	177
Opsamling	179
Tema 3: Konkrete tiltag.....	180
Jesper.....	180
Karsten	182
Opsamling	185
Tema 4: Læreren i systemet	185
Opsamling	189
Sammenhængen mellem informanternes forståelser og håndtering	189
Delkonklusion	192
Overordnet diskussion.....	194
Sammenhæng mellem forståelse, identificering og håndtering	194
Fra teori til praksis	198
Antimobbeindsatser.....	200
Psykologens rolle	205
Metodediskussion.....	207
Diskussion af metodevalg	208
Validitet og reliabilitet i interviewene	209
Diskussion af analyse og fortolkning.....	210
Generaliserbarhed af interviewene.....	211
Diskussion af teorivalg.....	212
Diskussion af specialets opbygning	213
Konklusion	215
Referenceliste.....	218

Indledning

Mobning er et udbredt fænomen, som også ofte finder sted blandt børn og unge i skolesammenhænge. Mobning kan have en række negative konsekvenser for de involverede parter, hvorfor det er relevant at finde måder at forebygge og intervenere i forhold hertil. Her kan de voksne omkring børnene antageligvis spille en central rolle. Mobning er et komplekst begreb i teori og praksis, og der findes forskellige forståelser af, hvordan mobning skal defineres, forstås og forklares, hvilket formodes at have betydning for, hvordan mobning håndteres i praksis.

Der er altså dels en række psykologiske konsekvenser forbundet med mobning, ligesom mobning er et komplekst fænomen, som kan komme til udtryk på forskellige måder, mens der desuden kan være tale om forskellige opfattelser af, hvornår der er tale om mobning. I den sammenhæng kan mobning være en problemstilling, som man som psykolog i skolesammenhænge, kan møde på forskellige måder. Derfor er det også interessant for os som kommende psykologer at udforske dette fænomen.

En af grundene, til at mobning som emne og psykologisk begreb synes interessant at udforske, er, at mobning både kan have fysiske, psykiske, sociale og livstruende konsekvenser. Derfor synes det vigtigt at lærere identificerer og håndterer mobning både på det forebyggende og det intervenerende plan. Derudover synes det betydningsfuldt at udforske om, eller hvordan mobning kan undgås og ligeledes hvordan mobningens konsekvenser kan undgås eller lindres. I litteraturen bliver konsekvenserne for offeret og mobberen hyppigst beskrevet, dog bliver konsekvenserne for mobber-offeret og hele børnegruppen ligeledes beskrevet og udforsket i dette speciale (se *Individuel forståelse af mobning* og *Social forståelse af mobning*). Hvorvidt mobning og psykiske diagnoser er i forbindelse med hinanden bliver diskuteret i specialets første del (se *Årsag og konsekvens*).

Som introduktion vil vi i det følgende komme ind på, hvad både dansk og international forskning viser med hensyn til forekomst af mobning i skolesammenhæng, hvilken lovgivning der er på området i en dansk skolekontekst, samt hvilke udfordringer, der i praksis kan være i forhold til at håndtere mobning.

Forekomst af mobning

En spørgeskemaundersøgelse besvaret af 1052 elever i 7. og 8. klasse i tre kommuner på Københavns Vestegn, den såkaldte *Vestegnsundersøgelse*, viste, at 13 % af eleverne havde erfaringer med at blive mobbet i det forløbne skoleår (Rabøl Hansen, Henningsen & Kofoed, 2013, p. 23). 12,9 % af de adspurgte elever var blevet mobbet lidt eller meget, imens 17 % svarede, at de havde været med til at mobbe andre lidt eller meget. Disse tal ligger højere i forhold til andre danske undersøgelser, som er udformet på andre måder (ibid., p. 29).

Skolebørnsundersøgelsen fra 2010 kom frem til, at imellem 3 og 8 % af 11 til 15-årige bliver mobbet mindst et par gange om måneden, og at forekomsten er højest hos de yngste børn og lavest hos de 15-årige piger (Rasmussen & Due, 2011, p. 81). Skolebørnsundersøgelserne som blev foretaget i 1994 og 1998 viste, at hvert fjerde 11-15 årige barn havde været udsat for mobning, og at dette var langt mere hyppigt end i de andre nordiske nabolande (ibid., p. 81). Men fra årene 1998 til 2001 faldt forekomsten af mobning i skolerne, og den fortsatte med at falde fra 2006 til 2010. I 2010 viste det sig, at 6 % af danske børn udsættes for mobning mindst et par gange månedligt (ibid., p. 83). Et studie foretaget af Michal Molcho, Wendy Craig, Pernille Due, William Pickett, Yossi Harel-Fisch, Mary Overpeck og HBSC Bullying Writing Group¹ (2009), hvor de undersøgte forekomsten af mobning ud fra dataindsamling fra en periode på over 12 år (dog 8 år for 6 af landene), og fra 27 europæiske (inklusiv Danmark) og ikke-europæiske lande viste, at forekomsten af mobning i 20 ud af 27 lande var faldet i de sidste ti år (Molcho et al., 2009, p. 232). I de fleste lande og regioner sås en stigning i rapporteret mobning hos børn i alderen 11 og 13. Tyve lande indikerede at den højeste forekomst af mobning var hos 13-årige med hensyn til mobning af andre mindst én gang i de sidste par måneder (Craig & Harel, 2004, p. 134).

Internettets fremgang og kommunikationsteknologier har frembragt nye måder, hvorpå børn kan mobbe og blive mobbet (Mishna, 2012, p. 5). Digital mobning er

¹ Medlemmer af HBSC Bullying Writing Group: Will Pickett (CA), Will Boyce (CA), Wendy Craig (CA), Pernille Due (DK), Bjorn Holstein (DK), Michal Molcho (IE), Yossi Harel (IL), Wilma Vollebergh (NL), Jorn Hetland (NO), Oddrun Samdal (NO), Joanna Mazur (PL), Margarida Gaspar de Matos (PT), Winfried van der Sluijs (GB-SCO), Zuzana Katreniakova (SK), Mary Overpeck (US), Tonja Nansel (US), Jing Wang (US).

blevet mere udbredt de senere år, og der er stadig fart på. Det, som er særligt problematisk ved digital mobning, er, at det er svært for voksne, herunder forældre og lærere, at følge med i hvad deres børn laver og oplever igennem teknologien (Christoffersen & Petersen, 2011, p. 49). De digitale medier gør det desuden muligt at blive ramt af mobning hele døgnet rundt, og derfor er mobning gået fra kun at finde sted i specifikke arenaer til at kunne foregå hele døgnet på tværs af kontekster (ibid.).

Mobning må, omend forskningen viser et fald i forekomsten de seneste årtier, ud fra ovenstående stadig siges at være en udbredt problematik for danske skoleelever. Når det samtidig tages i betragtning, at det kan have en række negative konsekvenser for både ofrene, men også for andre elever i klassen (se *Individuel forståelse af mobning* og *Social forståelse af mobning*), er det derfor også stadig relevant at adressere denne problematik. I den sammenhæng bliver det relevant, hvilke tiltag der kan sættes i værk mod mobning.

Lovgivning på området

I Danmark er der siden årtusindskiftet kommet flere tiltag fra politisk side med fokus på mobning i danske skoler. Der findes ikke en specifik lov mod mobning, men i 2001 trådte Lov om Undervisningsmiljø i kraft. Denne lov er bredt formuleret og omhandler både elevers fysiske og psykiske undervisningsmiljø (DCUM, 2012a). I samme forbindelse blev Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) stiftet. De har stået bag en række kampagner – heriblandt *Sammen mod mobning – for trivsel, tolerance og tryghed*, som løb fra 2007-2009. Baggrunden for denne kampagne var flere undersøgelser, der pegede på, at der på trods af stor fokus på trivsel i skolen fortsat er børn, som ikke trives i skolen. Disse undersøgelser viser endvidere ifølge DCUM, at der i vidt omfang allerede er de nødvendige midler og regler til at sætte ind over for mobning, men at kendskabet til dem skal udbredes. Kampagnens formål var i den sammenhæng at ”skabe bedre trivsel for alle elever i skolen, og at få flere skoler til at formulere en effektiv antimobstrategi og arbejde systematisk med den” (DCUM, 2012b). Siden 2009 har det været et krav til folkeskolerne, at de skal

udarbejde en antimobbestrategi. Det er skolebestyrelsen, der sammen med skolens ledelse er ansvarlig for dette (DCUM, 2012a).

Skolens og læreres håndtering af mobning

At en skole formulerer en antimobbestrategi, er imidlertid ikke ensbetydende med, at den automatisk er effektiv og bidrager til at mindske mobning på skolen. En analyse af 50 danske folkeskolars antimobbestrategier viser, at der ofte er tale om afskrift eller kopiering fra faglitteratur eller andre skolers strategier (Godskesen, 2014, p. 90). Antimobbekonsulenterne Ditte Dalum Christoffersen og Kit Stender Petersen (2011) beskriver ligeledes, hvordan lærere, de møder i deres arbejde, ofte oplever, at der i skolens antimobbestrategi ikke står noget, de kan bruge (p. 110). Hvis en skoles antimobbestrategi ikke er anvendelig i praksis for lærerne, som må ses som centrale aktører i forhold til at adressere mobning i skolesammenhæng, kan det tænkes, at det bliver op til den enkelte lærer, hvordan vedkommende håndterer mobning. Dermed bliver læreren – og måske især klasselæreren, der har et særligt ansvar for det sociale liv i klassen – en endnu mere central aktør. I den sammenhæng bliver det derfor også interessant, hvordan klasselærere håndterer mobning. Oplever lærerne, at skolens antimobbestrategi giver mening og er en hjælp for dem? Hvilke forståelser af mobning har de? Og har disse betydning for, hvordan de håndterer mobning? Hvilke udfordringer oplever de i praksis? Disse spørgsmål leder frem til nedenstående problemformulering.

Problemformulering

Som beskrevet ovenfor er mobning et komplekst fænomen, som der både blandt praktikere, forskere og teoretikere findes forskellige definitioner og forståelser af. Ikke desto mindre kan det tænkes at være vigtigt at forstå, hvad mobning er, for også at vide, hvordan mobning kan mindskes i skolesammenhæng. Netop i skolesammenhæng formodes (klasse)lærere at spille en central rolle i forhold hertil, hvorfor det som nævnt ovenfor ligeledes er relevant at undersøge, hvordan de håndterer mobning i praksis. Dette speciale søger således at udforske teori og praksis overfor hinanden. Dette leder frem til følgende problemformulering:

1) *Hvordan kan mobning forstås, 2) hvilke indsatser kan sættes i værk mod mobning, forstået ud fra psykologisk teori 3) og hvordan identificerer og håndterer (klasse-)lærere mobning i praksis?*

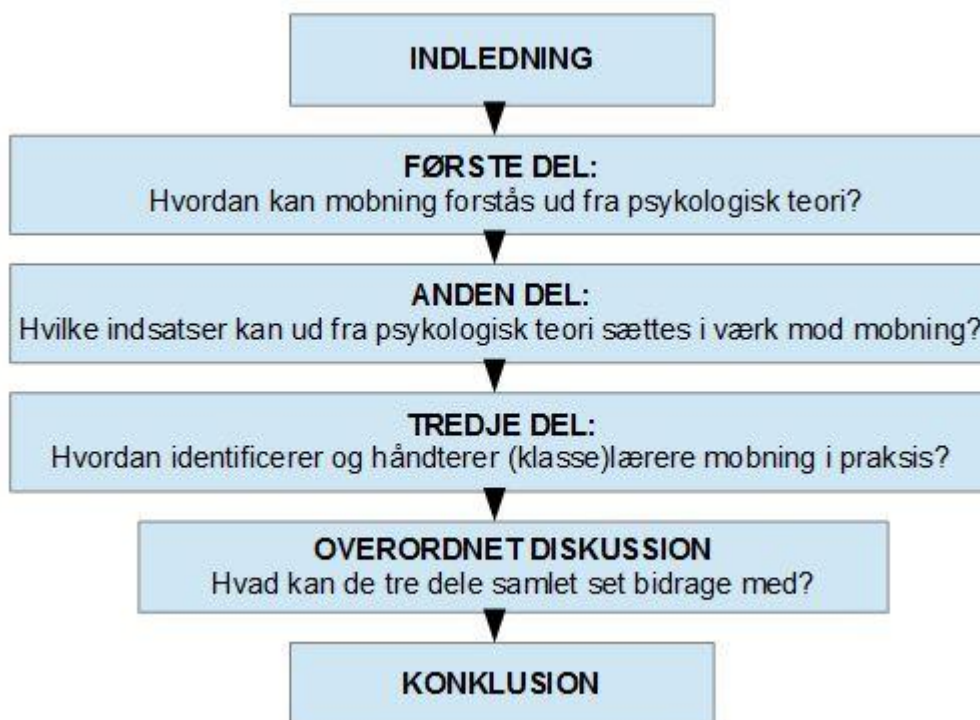
Ovenstående problemformulering er opdelt i tre dele. Som afspejling af dette vil specialet ligeledes blive opdelt i tre dele, hvor hver del søger at besvare hver sin del af problemformuleringen. I hver af de tre dele vil der være en løbende kritisk stillingtagen, ligesom hver del af problemformuleringen vil blive diskuteret i den tilhørende del af specialet. Som optakt til konklusionen vil det mere overordnet blive diskuteret, hvad de tre dele samlet kan bidrage med.

Første del af problemformuleringen, og dermed også første del af specialet, fokuserer på, hvordan mobning kan forstås, hvilket dækker over både, hvordan mobning kan defineres, afgrænses og forklares ud fra psykologisk teori. Herunder hører også, hvilke mekanismer, der kan gøre sig gældende ved mobning. I den forbindelse vil det ligeledes blive diskuteret, hvilke mekanismer, der kan gøre sig gældende i forhold til sammenhængen mellem årsager til og konsekvenser af mobning.

Anden del af problemformuleringen fokuserer på, hvilke indsatser der, i forlængelse af første del ud fra psykologisk teori, kan sættes i værk mod mobning. Med indsatser refereres der her både til forebyggende og indgribende tiltag.

Tredje og sidste del af problemformuleringen sigter mod at undersøge, hvordan klasselærere i praksis identificerer og håndterer mobning. Identificering dækker her over både, hvordan lærere genkender og definerer mobning, mens håndtering dækker over både om og i så fald hvordan, læreren intervenserer og forebygger.

Første og anden del af problemformuleringen vil blive belyst gennem en teoretisk udforskning i henholdsvis specialets første og anden del (se *Teorivalg*), mens tredje del af problemformuleringen i forlængelse af de to første dele af specialet vil blive belyst gennem en empirisk undersøgelse – nærmere bestemt gennem interviews med to klasselærere. Derudover vil tidligere beskrevet teori, samt anden forskning blive inddraget i denne del af specialet.



Figur 1: *Specialets opbygning*

Som det fremgår af ovenstående figur 1 vil hver af de tre dele af problemformuleringen således blive udforsket og diskuteret i hver sin del af specialet, ligesom hver del vil blive afrundet med en delkonklusion. De tre dele vil derefter samlet blive diskuteret i en mere overordnet diskussion, hvor det som sagt vil blive diskuteret, hvad de tre dele samlet kan bidrage med.

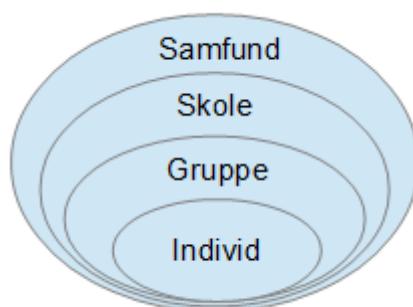
Specialets udgangspunkt

Der vil i det følgende blive gjort rede for specialets udgangspunkt, herunder både vores videnskabsteoretiske ståsted, samt vores syn på verden i form af vores teoretiske udgangspunkt.

Vi har som udgangspunkt en økologisk, systemisk inspireret forståelse af verden, og trækker i den forbindelse blandt andet på Urie Bronfenbrenners (1979) økologiske systemteori. I denne forståelse er udgangspunktet, at: *"The ecological environment is conceived as a set of nested structures, each inside the next"* (ibid., p. 3). Bronfenbrenner taler i den sammenhæng om forskellige strukturer eller niveauer,

som virker ind i hinanden og påvirker det enkelte barns udvikling (ibid.) Han ser i den sammenhæng sin teori og tilgang som et forsøg på teoretisk integration af andre teorier ud fra et ønske om at tilbyde en forenet men differentieret konceptuel ramme til at kunne beskrive og interrelatere strukturer og processer i både de umiddelbare og mere fjerne omgivelser i forhold til individets udvikling (ibid., p. 11). Dette speciale bruger dog ikke en økologisk inspireret ramme til at forklare individets udvikling, men trækker på et lignende udgangspunkt i forhold til at forstå mobning som fænomenet i skolesammenhæng.

Helen Cowie og Dawn Jennifer (2008) har i forlængelse heraf en økologisk inspireret tilgang til at forstå mobning, som de således mener, kan forstås ud fra interaktionerne mellem henholdsvis risiko- og beskyttende faktorer på forskellige niveauer (p. 18).



Figur 2: Specialets økologisk inspirerede ramme

Med inspiration fra Bronfenbrenner, samt Cowie og Jennifer har dette speciale som udgangspunkt en økologisk inspireret ramme i forhold til, hvordan mobning kan forstås – både i forhold til hvorfor mobning opstår, samt hvordan det kan undgås eller reduceres. Denne økologiske ramme er illustreret i ovenstående figur 2, som søger at illustrere, hvordan mobning i skolesammenhæng kan forstås ud fra faktorer på både individ-, gruppe-, skole- og samfundsniveau. Denne økologiske ramme har i tråd med Bronfenbrenner en syntetiserende hensigt (se *Teorivalg*).

I forhold til videnskabsteoretisk ståsted kan der ifølge Jürgen Habermas skelnes mellem tre videnskabelige hovedområder: Naturvidenskaben, humanvidenskaben og samfundsvidenskaben. Det psykologiske genstandsfelt kan anskues fra alle tre videnskabelige ståsteder (Christensen, 2011, p. 78f). Dette speciale har i den

forbindelse primært sit videnskabsteoretiske ståsted inden for humanvidenskaben, hvor fokus er på mennesket og dennes kultur og erkendelse. I modsætningen til naturvidenskaberne arbejdes der inden for humanvidenskaberne i højere grad med kvalitativ fortolkning, hvor udledning af lovmæssigheder ikke er et mål i sig selv (ibid., p. 130).

Med specialets økologisk inspirerede udgangspunkt og ramme kan det siges til dels også at bevæge sig inden for samfundsvidenskaben, som beskæftiger sig med menneskelige kollektiver, personers adfærd i grupper og grupperes indbyrdes adfærd. Ligesom i naturvidenskaberne søger samfundsvidenskaberne at udlede almene lovmæssigheder, men også at bidrage til indsigt i forholdet mellem individ og gruppe (ibid., p. 159).

Både i forhold til teoriudforskning og empirifortolkning trækker specialet dog primært på den hermeneutiske tradition, som er den mest udbredte videnskabstradition inden for humanvidenskaberne (ibid., pp. 130-144). Den hermeneutiske tradition bygger på fortolkning og forståelse, som altid sker i samspillet mellem tekst² og fortolkernes forforståelse (Koester, 2005, p. 37).

Begrebsafklaring

I de følgende vil centrale begreber i specialet blive afklaret. Dette drejer sig dels om mobning og drilleri, og dels om former for indsatser. Mobning vil dog ikke blive endeligt defineret her, da der findes mange forskellige forståelser heraf, som netop vil blive udforsket og diskuteret senere i specialet (se *Del 1: Hvordan kan mobning forstås?*).

Mobning og drilleri

Som før nævnt, er mobning et komplekst fænomen, og der er blandt forskere og praktikere uenighed om, hvornår der er tale om mobning, samt om og hvordan det adskiller sig fra drilleri. Nogle forskere inkluderer drilleri i deres definitioner af

² Tekst skal forstås i ordets videste forstand, der inkluderer fortællinger, fænomener og personer.

mobning, men betoner i den sammenhæng, at drilleriet må være gentagende og barskt, for at der er tale om mobning. Andre forskere skelner imellem drilleri og mobning, hvor drilleri hører under acceptabel opførsel, og mobning er uacceptabel opførsel. Det kan dog i praksis være svært at lave denne skelnen (Land, 2003, p. 151).

I og med at mobning kan være et komplekst fænomen, kan det altså både som teoretiker og praktiker være svært at skelne, hvornår der er tale om mobning. Dette vil blive diskuteret nærmere senere i specialet (se *Hvordan kan mobning defineres og afgrænses*).

Indsatser

Som tidligere beskrevet vil begrebet *indsats* i dette speciale henvise til både forebyggende og indgribende indsatser. Det samme gør sig gældende for begreberne *foranstaltning* og *intervention*, som bruges synonymt med indsatser. Intervention lægger sig dog sprogligt op ad en intervenerende (dvs. indgribende) indsats, hvorfor det ved brug af dette ord vil blive fremhævet, hvis der primært henvises til en forebyggende intervention.

Som beskrevet kan indsatser være både forebyggende og indgribende. Ifølge Ken Rigby og Coosje Griffiths (2011) skelnes der almindeligvis mellem *proaktive* og *reaktive* former for intervention. Proaktive interventioner refererer til handlinger, der kan træffes for at forebygge, at mobning finder sted, eksempelvis gennem uddannelse og social opkvalificering af skolens medarbejdere. Disse indsatser vil blive betegnet som *forebyggende*. Reaktive interventioner refererer til handlinger, der foretages, når mobning er kommet til syne, og der sættes foranstaltninger i værk i forhold til at stoppe mobning i at fortsætte (p. 346). Disse indsatser vil blive betegnet som *indgribende* eller *intervenerende*.

(Antimobbe-)strategier og *-handleplaner* betegner de samlede visioner og indsatser, som en skole overordnet sætter i værk i indsatsen mod mobning. Der kan dog være tale om, at strategier i højere grad henviser til visioner, og handleplaner i højere grad henviser til handleplaner. *(Antimobbe)programmer* og *handlingsprogrammer*

henviser til programmer mod mobning udformet af for eksempel teoretikere og forskere med henblik på implementering af bestemte antimobbeindsatser i skoler.

Psykologihistorie om mobning

Som baggrund for det næstfølgende afsnit omkring teorivalg, vil der i det følgende blive gjort rede for, hvordan mobning som begreb og som forskningsfelt i forhold til mobning i skolen historisk har været i fokus.

Herunder vil der med udgangspunkt i henholdsvis Paul Horton (2014) og Robin May Schotts (2009) analyser blive gjort rede for, hvilke tilgange til at forstå mobning, der har været fremherskende i forskning og praksis. Dette vil ske som en overordnet gennemgang, hvor de mest centrale forskere vil blive inddraget.

Mobning som fænomen og begreb

Mobning som fænomen er ikke nyt – heller ikke i skolesammenhæng. Ordet mobning blev dog først en del af det danske sprog i løbet af 1970'erne (Christoffersen & Petersen, 2011, p. 11).

Det var svenskeren Peter-Paul Heinemann, der indførte termen mobning i forbindelse med udgivelsen af *Mobbning – gruppvåld bland barn och vuxna* (1972). Heinemann hentede termen fra den østrigske zoolog Konrad Lorenz, hvis teori i dens svenske oversættelse gør brug af ordet ”mobbning” som betegnelse for en gruppe dyrs kollektive angreb på et dyr af en anden art. Ordet ”mobbning” blev her ligeledes brugt om en flok skolebørn, der rotter sig sammen mod et afvigende individ (Schott, 2009, p. 227).

Fokus på mobning i forskning og praksis

Heinemann hører til blandt de første forskere indenfor mobning (ibid., p. 226). Til trods for at mobning som fænomen har været kendt længe, var det først i begyndelsen af 1970'erne, at man mere systematisk begyndte at indsamle information omkring mobning. Denne forskning fandt hovedsageligt sted i Skandinavien. I løbet af 1980'erne og 1990'erne kom ligeledes en større

opmærksomhed på mobning i andre lande blandt andet i Japan, England, USA og Australien (Olweus, 1992, p. 11).

Blandt forskere inden for mobning, bliver nordmanden Dan Olweus regnet for foregangsmand inden for feltet (Christoffersen & Petersen, 2011, p. 11; Horton, 2014, p. 4; Schott, 2009, p. 226). Hans første forskning blev udgivet i 1973 (Schott, 2009, p. 226). Olweus har siden da præget feltet og gør det stadig i dag (ibid., p. 233).

I Norge blev der imidlertid først for alvor taget fat på at bekæmpe mobning efter, at pressen skrev om tre drenge, der havde begået selvmord – efter al sandsynlighed på grund af alvorlig mobning. Indtil da havde de norske skolemyndigheder forholdt sig relativt passivt (Olweus, 1991, p. 11).

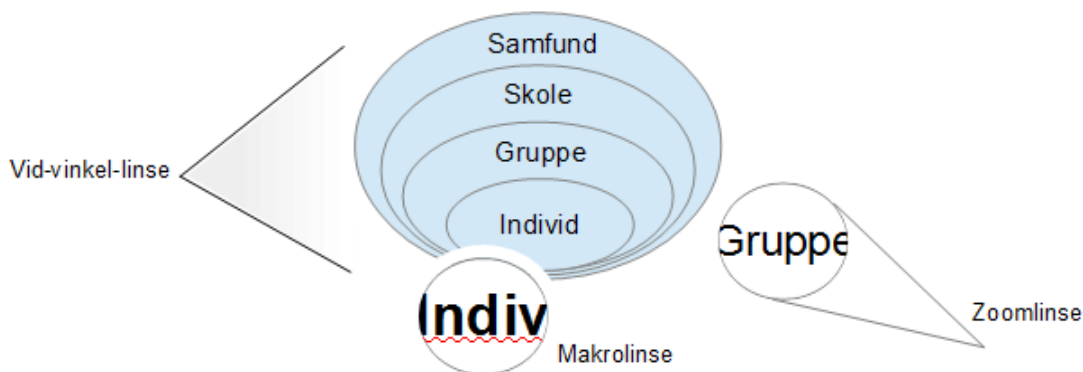
Også i blandt andet USA er mobning kommet i fokus som følge af voldsomme begivenheder. Her har der været flere tilfælde af skoleskyderier, hvor elever skød skolekammerater – de såkaldte *college killings*. Disse elever viste sig ofte at være udstødte og ensomme (Christoffersen & Petersen, 2011, p. 12).

Forskellige tilgange til mobning

I forskningen har der været en række forskellige definitioner af og tilgange til at forske i mobning. Horton foretager i den sammenhæng en diskursanalyse af mobbeforskningen historisk set. Han beskriver de forskellige fremherskende tilgange til mobning ud fra en kamerametafor. Ifølge denne metafor har forskere gennem tiden brugt forskellige kameralinser, igennem hvilke de har betragtet mobning. De har dermed stillet skarpt på nogle bestemte aspekter ved fænomenet, mens andre aspekter sløres. Dette valg af kameralinse – altså fokus – har betydning for, hvordan mobning opfattes og belyses både teoretisk og metodologisk (Horton, 2014, p. 2). Horton skelner mellem tre forskellige linser; henholdsvis en zoom-, en makro- og en vidvinkel-linse³.

³ En *zoomlinse* bruges til fra afstand at bringe noget i fokus. En *makrolinse* bruges til at stille skarpt på noget mikroskopisk, der ellers ikke ville kunne ses. Her er fokus altså på mikro og IKKE makroniveau, omend ordet makrolinse kunne lede tankerne hen på det modsatte. En *vidvinkel-linse* bruges til at få et bredt perspektiv.

Disse tre linser kan ses som relateret til den tidligere beskrevne økologiske model, hvilket er forsøgt illustreret i nedenstående figur (figur 3):



Figur 3: Hortons katedralinsemetafor

Som det fremgår af figuren, er der ved brug af en makrolinse fokus på individet, mens zoomlinsen sætter gruppen i fokus. Vid-vinkel-linsen har et bredere fokus og inddrager ligeledes skole- og samfundsniveau.

De første forskere – heriblandt Heinemann – brugte ifølge Horton en *zoomlinse*, for at bringe problemet omkring mobning i skolesammenhæng i fokus (ibid.). Heinemann mente ikke, at det var nok at interviewe lærere, men var selv ude at observere skoleelevers interaktioner. Han beskriver mobning, som det, der sker, når ”*Gruppens eller kollektivets arbejdsro har av något skäl råkat ur balans till följd av aggressiva störningar, som utgår från eller centreras kring en viss enskild människa. Till slut uppstår det läge som bäst beskrivs med uttrycket 'alla mot en'* ” (Heinemann, 1972, p. 10).

Olweus brugte i sit arbejde også termen mobning, som Heinemann havde introduceret, men satte spørgsmålstejn ved Heinemanns fokus på gruppen (*the mob*). (Horton, 2014, p. 4). Olweus brugte i stedet ordet mobning med fokus på det enkelte individ, idet han mente, at et ensidigt fokus på gruppen slørede enkeltindividernes rolle og skød skylden på offeret, som kunne formodes at have provokeret den ”normale” majoritet (Schott, 2009, p. 227). Olweus skiftede i den sammenhæng zoomlinsen, med hvilken mobning blev betragtet på afstand, ud med en *makrolinse*, med hvilken der kan stilles skarpt på det ikke umiddelbart synlige, med det formål at belyse individuelle karakteristika hos de involverede (Horton, 2014, p. 4). Olweus beskriver i sin forskning således blandt andet, hvad der gør sig gældende for den

typiske mobber og det typiske mobbeoffer, ligesom han også søger årsagsforklaringer i opvæksts- og familieforhold (Olweus, 1991, pp. 33ff). Olweus' definerer mobning således:

”En person bliver mobbet, når han eller hun gentagne gange og over tid er udsat for negative handlinger fra en eller flere andre personer. Det er en negativ eller aggressiv handling, når nogen med vilje påfører en anden person skade eller ubehag, ved fysisk kontakt, ved ord eller på andre måder. For at kunne bruge ordet mobning, skal der også være en vis ubalance i magt- eller styrkeforholdet: Den der bliver udsat for de negative handlinger, har vanskeligt ved at forsvare sig og er i nogen grad hjælpeløs over for den eller dem, der plager ham eller hende” (Olweus, 2002, pp. 101f)

Olweus' definition har formet den fremherskende opfattelse af mobning (Schott, 2009, p. 227). Stadig i dag indeholder de fleste mobbedefinitioner elementer fra Olweus' tre kriterier: Aggressiv intention, gentagelse og ulige magt (Horton, 2014, p. 5). Horton mener i den sammenhæng, at makrolinsen – det vil sige den individuelt fokuserede tilgang – er blevet en metalinse, som automatisk sidder på kameraet – det vil sige, at det er blevet den fremherskende diskurs, igennem hvilken mobning betragtes (ibid., pp. 6f).

Horton forholder sig kritisk til dette, da han dels mener, at Olweus med sin påpegning af, at mobning sker i en ulige magtrelation, sætter fokus på skyld (ibid., p. 6), samt at det massive fokus på individuelle karakteristika slører betydningen af den sociale kontekst. Han mener, at der i stedet er brug for en *vidvinkel-linse*, der gør det muligt ligeledes at indfange de sociale, institutionelle og samfundsmæssige kontekster (ibid., p. 7). I de seneste år har flere forskere igen rettet fokus tilbage på betydningen af den sociale kontekst i forhold til mobning og understreget den betydning mobning har for opretholdelse af gruppen, samt inklusions- og eksklusionsprocesser (ibid.).

Dette er blandt andet tilfældet med et nyere dansk forskningsprojekt, der kaldes eXbus (Exploring Bullying in School), der er et større tværfagligt forskningsprojekt på Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU), der startede i 2007 (Kofoed & Søndergaard, 2009, p. 7).

Horton mener endvidere, at det er væsentligt at fokusere bredere end blot på den enkelte skoleklasse, og også se på betydningen af skolen som institution, samt endnu bredere at se på betydningen af samfundsmæssige forhold. Magt kan ifølge Horton ikke blot ses som noget, et individ besidder, men er også afhængigt af, hvilke positioner de tilbydes i samfundet i kraft af for eksempel deres race, køn, kropsbygning, social klasse osv. (Horton, 2014, p. 8).

Paradigmer for definitioner af mobning

Schott, som har været tilknyttet eXbus beskriver ligesom Horton den hidtidige forskning på området. Hun opdeler forskningen i tre grundlæggende paradigmer med hver deres forskellige strategier i forhold til at definere fænomenet (Kofod & Søndergaard, 2009, p. 8). Disse er henholdsvis mobning som individuel aggression, mobning som en slags samfundsmæssig vold og mobning som en form for dysfunktionel gruppedynamik (Schott, 2009, p. 233). Under det første paradigme, der ser *mobning som individuel aggression*, hører Olweus. Dette paradigme svarer således til, hvad Horton beskriver som tilgangen, der benytter en makrolinse. Ligesom Horton mener Schott også, at dette paradigme stadig er dominerende indenfor feltet (ibid.). Det andet paradigme, som ser *mobning som samfundsmæssig vold*, fokuserer på samfundsmæssige årsager – herunder socioøkonomiske faktorer og massemedierne (ibid, p. 238). Flere forskere betragter i den sammenhæng mobning som en afspejling af volden i det omgivende samfund, idet mobning kan være udtryk for en dominans, der udgår fra et specifikt individs adgang til social magt (ibid., p. 241). Det tredje paradigme, Schott beskriver, ser *mobning som følge af dysfunktionelle gruppedynamikker*. Dette paradigme finder i modsætning til de to foregående kilden til problemerne i klassen i selve klassen (ibid., p. 243). Schott kritiserer imidlertid dette paradigme for indirekte at antyde, at grupper, hvor mobning ikke forekommer, er funktionelle uden at komme med nogen forklaring på, hvorfor nogle individer bliver aggressorer i nogle grupper (ibid.). Dermed mener hun, at denne tilgang i sidste instans støtter sig til det første paradigme i forhold til at finde forklaringer på, hvorfor mobning forekommer. Hun mener i den sammenhæng heller ikke, at dette paradigme formår at forklare, hvordan almindelige gruppedynamikker kan resultere i situationer, hvor almindelige børn positionerer sig

som enten mobbere eller aktive tilskuere (ibid., p. 246). Ligesom Horton forholder Schott sig endvidere kritisk til den individuelle tilgang til mobning, som udspringer af Olweus' arbejde (ibid., p. 245). Schott argumenterer derfor for en fjerde forståelse af mobning. Hun taler med udgangspunkt i en socialkonstruktionistisk tilgang om *mobning som socialt fænomen* (ibid., p. 247). Hun fremsætter følgende definition af mobning:

”Mobning finder sted i formelle institutioner som f.eks. en skole, hvor individer ikke uden videre kan træde ud af gruppen. Den kontinuerlige opbygning af uformelle grupper i kraft af inklusions- og eksklusionsmekanismer skaber mobningens sociale kontekst. Positionelle ændringer truer gruppens orden og afføder frygt og angst, eftersom alle medlemmer af gruppen kan risikere at blive ekskluderet. Mobning forekommer, når grupper reagerer på denne angst ved at projicere truslen mod gruppens indre orden over på bestemte individer, og disse individer systematisk ekskluderes som 'andet'. Selvom disse processer tilsyneladende gavner gruppen som helhed, berøves de individer, der mobbes, den sociale anerkendelse, de behøver for at kunne opretholde deres menneskelige værdighed. Således kan det at blive mobbet opleves som en slags psykisk tortur” (Schott, 2009, p. 249).

Denne definition adskiller sig fra det første paradigme ved at fokusere på gruppeprocesser frem for individuelle karaktertræk, intentioner eller magt. Den adskiller sig ligeledes fra det andet paradigme ved at stille skarpt på processer i selve klasseværelset. Ydermere adskiller den sig fra det tredje paradigme ved at betragte mobning som en proces i almindelige snarere end i dysfunktionelle grupper (ibid., p. 250).

Forskellige forståelser af og teorier omkring mobning vil blive diskuteret nærmere senere i specialet.

Teorivalg

Som det fremgår af ovenstående psykologihistorie om mobning, findes der en række forskellige forståelser af mobning, som blandt andet kan placeres ud fra deres fokus (metaforisk kameranlinse), inden for forskellige paradigmer eller ud fra deres overordnede psykologiske tilgange.

Dette speciale trækker på en økologisk, systemisk forståelse (jf. *Specialets udgangspunkt*; figur 2), hvor mobning forstås som påvirket af faktorer på både individ-, gruppe-, skole- og samfundsniveau (Cowie & Jennifer, 2007, p. 18). Det findes derfor også relevant at inddrage teori, som har fokus på forskellige niveauer.

Forskning i mobning er som nævnt primært udviklet ud fra individualpsykologien, hvor der tages udgangspunkt i det enkelte individs psykiske liv (Kousholt & Fisker, 2013, p. 77). Det findes i den sammenhæng relevant at inddrage et individualpsykologisk perspektiv på mobning – dels for at uddybe og diskutere, hvad der ligger bag denne individuelle forståelse af mobning, som i høj grad har præget og stadig gør sig gældende i forskning og praksis. Inddragelse af denne forståelse, kan ligeledes ud fra et økologisk udgangspunkt, være med til at belyse, hvilke faktorer, der kan gøre sig gældende på individniveau. En af de centrale teoretikere inden for denne forståelse er som sagt Olweus, hvorfor hans teori og forskning vil blive inddraget. Desuden vil Olweus' teori og forskning blive suppleret med anden teori og forskning, som placerer sig inden for en individuel forståelse af mobning.

Både Horton og Schott argumenterer som nævnt for at se mobning i et bredere perspektiv og have fokus på de sociale processer (jf. *Psykologihistorie*). Horton beskriver ligeledes, hvordan en forståelse af mobning som et socialt fænomen er blevet mere udbredt – også i dansk forskning, nærmere bestemt af eXbus, som Schott er tilknyttet (Horton, 2014, p. 7). Det er derfor relevant at inddrage et socialpsykologisk perspektiv – både som kritik af og alternativ til en individuel forståelse, ligesom den sociale forståelse af mobning ud fra et økologisk udgangspunkt kan ses som supplement til at belyse det individuelle niveau, ved i højere grad at have fokus på gruppe- (og skole-)niveau. Nærmere bestemt tages der her udgangspunkt i føromtalte eXbus-forskning – herunder primært Dorthe Marie Søndergaards teori om social eksklusionsangst.

Specialets første del, som søger at belyse, hvordan mobning kan forstås, vil således belyse dette ud fra, hvad der fremover vil blive betegnet som henholdsvis en individuel og en social forståelse af mobning. Disse betegnelser bunder i forståelsernes primære fokus og anvendes, omend både den individuelle forståelse også inddrager sociale aspekter ved mobning, og den sociale forståelse inddrager

individuelle faktorer. Forskelle og ligheder mellem de forskellige forståelser af mobning vil i den sammenhæng blive diskuteret nærmere senere i første del af specialet (se *Betydningen af individuelle og sociale faktorer*)

De valgte hovedteorier (formuleret af henholdsvis Olweus og Søndergaard) er skandinaviske. Dette valg skyldes til dels, at det især er i Skandinavien, at der er lavet decideret teoriformulering om elevmobning. At dette er tilfældet, kan ifølge Schott tænkes at have sammenhæng med på den ene side, at velfærdsstaternes høje levestandard og respekt for menneskerettigheder medfører skærpet opmærksomheden på individer, der glider ud af fællesskabet. Samtidig mener Schott dog også, at der kan være tale om aspekter, der i disse lande medvirker til at fremme mobning – herunder at børn ofte går i den samme klasse i op til ti år (Schott, 2009, p. 256).

Udover teoriformuleringen i Skandinavien består feltet mere af enkeltforskning. Olweus har i den sammenhæng i høj grad præget feltet, hvor andre forskere efter ham ofte har lagt sig op af hans forståelse af mobning, hvorfor det ydermere er relevant at inddrage Olweus' teori og forskning (Horton, 2014, p. 5). Valget af primært skandinaviske teorier skyldes desuden, at de dermed også må anses for mere relevante i en dansk skolekontekst. Disse teorier vil dog blive suppleret med enkeltforskning fra flere andre lande (se *Betydningen af faktorer på skoleniveau*).

Specialets anden del søger at belyse hvilke indsatser, der kan sættes i værk mod mobning. Dette vil ske i forlængelse af specialets første del og vil således tage udgangspunkt i hvilke indsatser, der ud fra en henholdsvis individuel og social forståelse kan sættes i værk mod mobning. Som repræsentanter for en individuel forståelse af mobning, vil bud på foranstaltninger af henholdsvis Olweus (1992; 1995; 2002), samt Helle Høiby, Marianne Levin og Anette Thulin (2006) blive inddraget. Som repræsentanter for en social forståelse af mobning, vil bud på foranstaltninger af henholdsvis Helle Rabøl Hansen (2005; 2009), samt Christoffersen og Petersen (2011) blive inddraget. Desuden vil Mary Fonden og Red Barnets antimobbeprogram Fri for Mobberi blive inddraget, da det de seneste år er blevet meget udbredt i danske skoler og børnehaver (friformobberi.dk, 2015).

I specialets anden del vil der ligesom i første del altså overvejende blive inddraget skandinavisk teori og forskning. Dette sker dels for at belyse, hvilke tiltag, der ud fra teorierne i specialets første del, kan sættes i værk mod mobning, ligesom det også her vurderes mere relevant at inddrage skandinavisk teori og forskning i forhold til, hvorvidt det er relevant for en dansk skolekontekst. Dog vil der også, hvor det findes relevant, blive suppleret med ikke-skandinavisk forskning. Derudover vil den anden del af specialet også i forhold til at belyse, hvad der gør sig gældende i en dansk skolekontekst komme ind på aktuelle politiske tiltag, samt en landsdækkende kampagne mod mobning.

I den tredje del af specialet og den overordnede diskussion vil teori og forskning, som er inddraget i de to første dele blive anvendt i analyse og diskussion af specialets empiri, samt i den overordnede diskussion. Ligeledes vil dette blive suppleret med anden ikke tidligere inddraget forskning.

Del 1: Hvordan kan mobning forstås?

Denne del af specialet fokuserer som tidligere nævnt på problemformuleringens første del, der omhandler, hvordan mobning kan forstås ud fra psykologisk teori. Som argumenteret for i *Teorivalg* vil dette blive belyst ud fra en beskrivelse og kritisk forholden sig til henholdsvis en individuel og en social forståelse af mobning. Mobningens konsekvenser vil blive inddraget undervejs, da det netop er med til at understrege relevansen af at søge at reducere mobning. Ligeledes kan det herudfra diskuteres, hvad der kan karakteriseres som henholdvis årsager og konsekvenser af mobning, hvilket vil blive diskuteret i en samlet diskussion i denne del af specialet.

De to forståelser af mobning har hver sit fokus, men begge anerkender, at både individuelle og sociale faktorer kan spille en rolle. Dette vil blive behandlet nærmere i denne del af specialet i en samlet diskussion af, hvordan mobning kan forstås. Denne samlede diskussion for denne del af specialet vil blive delt op i mindre diskussionspunkter, herunder hvordan mobning kan defineres og afgrænses, hvordan ansvar placeres i de forskellige tilgange, sammenhængen mellem årsag og konsekvenser, betydningen af individuelle og sociale faktorer samt betydningen af skolefaktorer. Afslutningsvis vil den første del i specialet blive afrundet med en opsamlende delkonklusion i forhold til problemformuleringens første del.

Individuel forståelse af mobning

Den individuelle forståelse af mobning fokuserer på at karakterisere offeret, mobberen og mobber-offeret i forhold til deres personlighed og deres familieforhold. Disse personlige karakteristika og familieforhold vil blive beskrevet og diskuteret i det følgende. Derudover ser den individuelle forståelse mobning som en underkategori af aggression, og derfor vil forskellige aggressionstyper blive beskrevet. I dette afsnit vil der blive taget udgangspunkt i Olweus' (1992; 2002) forståelse af mobning som individuel aggression, og afsnittet vil blive suppleret af Paul R. Smokowski og Kelly Holland Kopasz' (2005) artikel *Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics and Intervention Strategies*.

Artiklen bidrager med et overblik over andres teorier og foretagne undersøgelser, herunder Olweus' senere forskning. Derudover vil anden forskning blive inddraget. Konsekvenserne af mobning for de enkelte vil løbende blive gjort rede for i dette afsnit, selvom dette ikke udelukkende kan ses som relateret til den individuelle forståelse af mobning.

Mobning som individuel aggression

Olweus mener, at fænomenet mobning kendetegnes af: 1) aggressiv eller "ondsindet" adfærd som 2) gentages og står på over en vis tid 3) i en mellemmenneskelig relation, der præges af en vis ubalance i styrke- eller magtforholdet (Olweus, 2002, p. 102). Denne definition vil blive diskuteret senere i denne del af specialet (se *Hvordan kan mobning defineres og afgrænses*). Derudover mener Olweus, at det er hensigtsmæssigt at skelne imellem direkte og indirekte mobning. Med direkte mobning mener han forholdsvis åbne angreb på offeret, og med indirekte mobning mener han social isolation og udstødelse (Olweus, 2002, p. 102). Som det også er tilfældet i Olweus' definition, kategoriserer de fleste definitioner som sagt mobning som en underkategori af aggressiv adfærd, der involverer en hensigt om at såre en anden person (Sanders, 2004, p. 4). I det følgende vil der derfor kort blive redegjort for aggressionstyper.

Aggressionstyper

Aggression kan ifølge Griffin og Gross opdeles i flere forskellige underkategorier, herunder *reaktiv*, *proaktiv*, *åbenlys* og *relationel* aggression.

Reaktiv aggression kan ifølge dem defineres som "*en defensiv reaktion på en opfattet truende stimulus og er ledsaget af nogle synlige former for vrede (for eksempel en vred ansigtsgestus eller verbaliseringer)*" (Griffin & Gross, 2004, p. 380).

Proaktiv aggression beskrives af dem som "*et uprovokeret afskrækningsmiddel, der giver mulighed for at påvirke eller tvinge en anden person, og er mere målrettet end reaktiv aggression*" (ibid.). Fra et socialt læringsperspektiv er proaktiv aggression ifølge Griffin og Gross sandsynligvis et effektivt middel til at nå et mål (for

eksempel at tvinge andre til noget), der er baseret på tidligere succeser i at bruge denne fremgangsmåde. To undertyper af proaktiv aggression er ifølge dem henholdsvis *instrumental aggression* (ofte karakteriseret ved et forsøg på tage en genstand, såsom et stykke legetøj eller andet) og *mobning* (normalt i form af aggression rettet mod en anden person i et forsøg at dominere eller intimidere) (ibid., pp. 380f).

Åbenlys (direkte) aggression karakteriseres ifølge Griffin og Gross ved åben konfronterende adfærd over for andre, såsom fysiske angreb eller trusler om skade. Åbenlys aggression omfatter fysiske overgreb, verbale trusler, ødelæggelse af ejendom (som ofte beskrives som eksplosiv eller impulsiv), og selvskadende adfærd (ibid., p. 381).

Relationel (skjult/indirekte) aggression indebærer ifølge Griffin og Gross ikke en direkte konfrontation mellem den, der udøver aggression, og offeret, men kan omfatte udelukkelse (eksklusion) eller afvisning fra en social gruppe. Ligeledes kan det indebære spredning af rygter, at holde hemmeligheder, eller at bringe nogen i forlegenhed i en social sammenhæng (ibid.). Selv om virkningerne af relationel aggression ifølge Griffin og Gross kan være ligeså skadelig som åbenlys aggression, er relationel aggression kun blevet udbredt i psykosocial forskning i de sidste to årtier. Progressionen af forskning på dette område har ført til en undersøgelse af forskellige underkategorier af aggressiv adfærd, herunder fokus på den specifikke konstruktion af mobning (ibid.).

Individuelle karakteristika og familieforhold

Mobning forstås i den individuelle forståelse, ud fra blandt andet Olweus, som ovenfor nævnt individuel aggression. Der er i denne tilgang fokus på at belyse individets personlige karakteristika og familieforhold. Olweus' anerkender, at der er to typer af problemstillinger: Den der har et fokus på klassens størrelse og tilsynsordning som årsag ved undersøgelse af miljøet og systemet, og så den anden type hvor fokus er på forskellene mellem enkeltelever som mobber eller bliver mobbet (Olweus, 1992, pp. 29f). Her ser man på ydre kendetegn og personlige egenskaber, men også på elevens situation og miljø. Han mener, at begge

problemstillinger er vigtige at have for øje (ibid.), men dog ligger hans fokus på årsagsforklaringer hos individet.

I det følgende vil de individuelle karakteristika samt familieforhold hos henholdsvis offeret, mobberen, mobber-offeret og de øvriges position blive beskrevet ud fra den individuelle forståelse af mobning.

Offerets personlige karakteristika

Olweus skelner imellem *det passive mobbeoffer* og *det provokerende mobbeoffer*. Først vil det passive offer blive beskrevet:

Olweus beskriver det typiske offer som mere ængsteligt og usikkert end andre elever i almindelighed. De er ofte forsigtige, følsomme og stilfærdige. Når de bliver angrebet reagerer de oftest ved at græde og ved at trække sig tilbage. De har en negativ opfattelse af sig selv og deres situation. De føler sig i højere grad dumme og mislykkede, skamfulde og i mindre grad attraktive. De føler sig ensomme og forladte i skolen. De er negativt indstillet over for voldsanvendelse. Hvis de er drenge, er de ofte fysisk svagere end de andre elever. Ofrenes fysiske krop bliver beskrevet som lille og svag i forhold til mobberens krop, og derfor har offeret svært ved at beskytte sig selv (Olweus, 1995, pp. 197-198; Smokowski & Kopasz, 2005, pp. 103-104). De passive ofres holdning og opførsel signalerer til omgivelserne, at de er ængstelige og mislykkede personer, der ikke tør svare igen, hvis de bliver angrebet eller forulempet. Olweus fremhæver, at det passive offer ikke er aggressivt eller drillende i dets væremåde, og at mobningen ikke kan forklares med, at det selv aktivt provokerer dets omgivelser, som han mener, at det provokerende offer gør. Olweus påpeger dog, at de fleste undersøgelser på området på daværende tidspunkt har fokuseret på drenge (Olweus, 1992, p. 33; 1995, pp. 197-198).

Det provokerende offer er derimod ifølge Olweus mindre forekommende end det passive offer. Det provokerende offer er ofte ukoncentreret og generelt uroligt, og der opstår let irritation og en anspændt stemning omkring det. Dets eget ofte opfarende temperament bidrager til, at det kommer i konflikt med andre (Olweus, 1992, pp. 33-34; 1995, pp. 197-198). Han mener derudover, at en del af disse provokerende elever kan karakteriseres som hyperaktive.

Nyere forskning har fortsat i Olweus' spor i forhold til at forklare mobning ud fra offerets og mobberens individuelle karakteristika. Smokowski og Kopasz beskriver, at to tredjedele af ofrene er passive eller underdanige (*submissive*) og den sidste tredjedel har aggressiv adfærd (*attitudes*). Derudover er ofrene mere stille, forsigtige, ængstelige, usikre og sensitive end andre børn, og de har dårligere kommunikations- og problemløsningsfærdigheder. Dette synes ifølge Smokowski og Kopasz at være en grund til, at ofrene mangler selvtillid og ikke så tit indleder samtaler. De beskriver yderligere, at forskningen har fundet, at ofre har dårligere sociale- og emotionelle justeringer (*adjustments*), større vanskeligheder ved at få venner, færre venneforhold med jævnaldrende og er ensommere end andre børn, samt at ofrene i højere grad relaterer til voksne, eksempelvis forældre og lærere, end deres jævnaldrende. Derudover har ofrene lavere selvværd, og de beskriver ifølge Smokowski og Kopasz sig selv som fejlagtige, uinteressante, uintelligente og ubetydelige. Nogle ofre giver sig selv skylden for mobningen på grund af dette negative selvbillede, og derfor holder de nogle gange mobningen hemmelig. Da disse ofre ikke rapporterer mobningen til voksne, mener forfatterne, at dette signalerer accept af mobningen, som mobberen derfor bruger imod ofret – og på denne måde bliver mobningen ved (Smokowski & Kopasz, 2005, pp. 103-104).

Offeret synes ifølge Smokowski og Kopasz at klare sig godt akademisk i de små klasser, og klarer sig tilsyneladende værre på mellemtrinnet. Dette kan eventuelt skyldes mobningens negative konsekvenser, og offerets manglende tilhørsfølelse og engagement i skolen (Smokowski & Kopasz, 2005, pp. 103-104).

Offerets familieforhold

Ifølge Smokowski og Kopasz kommer ofre generelt set fra familier, som er overbeskyttende, fordi de har indset, at barnet er ængsteligt og usikkert. Forældrene undgår derfor konflikter, fordi de er bekymrede for, at barnet ikke kan cope. Denne konflikt-undgåelse kan ifølge Smokowski og Kopasz medføre, at barnet ikke lærer at håndtere konflikter. De beskriver derudover, at mange forældre er overinvolverede i barnets aktiviteter for at kompensere for barnets manglende sociale færdigheder, og

at denne overbeskyttende fremgangsmåde både kan være en grund til at mobningen opstår og en konsekvens af den (Smokowski & Kopasz, 2005, pp. 104-105).

Afslutningsvis menes der ifølge forskning, at tidligere ofre tit kan overreagere i forhold til mobning, hvilket kan medføre, at de som forældre overbeskytter deres egne børn, og at disse børn ikke selv lærer at håndtere konflikter. I forlængelse heraf mener Smokowski og Kopasz, at den lille og svage krop sammen med manglen på konflikthåndtering og det negative selvbillede kan gå i arv. På den måde kan tidligere ofre opfostre nye ofre (ibid.).

Olweus beskriver, at en del af hans data tyder på, at drenge, der mobbes, har en nærmere kontakt med og mere positive relationer til deres forældre end drenge generelt. Kontaktnærheden kan af og til af lærere blive opfattet som en form for overbeskyttelse. Olweus formoder, at sådanne tendenser til overbeskyttelse, i det mindste delvist, er en følge af mobningen, og at det kan være en fordel, at man ofte kan bygge videre på den positive kontakt mellem ofrene og deres forældre, når man forsøger at forbedre situationen (Olweus, 1992, p. 34).

Mobningens konsekvenser for offeret

Ifølge Eva Larsson (2002) opstår der tit en følelse af utilstrækkelighed hos offeret (Larsson, 2002, p. 120). Denne utilstrækkelighed bliver nogle gange udtrykt igennem direkte aggression mod andre eller indadrettet aggression som sidenhen kan skabe angst, spænding og fysisk ildebefindende hos offeret. Disse følelser kan ifølge Larsson føre til misbrug, hæmning, skyldfølelse og fare for selvmord (ibid.). Hun mener, at ethvert menneske har behov for, at andre mennesker udover dets familie har brug for det – især kammerater, med hvilke det kan identificere sig, og for hvilke omgangen med pågældende er deres eget valg. Det er i denne frivillige opfyldelse af behovet for gensidig støtte og hjælp fra kammeraterne, at evnen til indlevelse og medfølelse modnes (ibid., p. 121). Disse gensidige relationer med kammeraterne medfører udvikling til voksenlivet (ibid.), og dermed kan manglen på samme tænkes at være til fare for denne relationelle og personlige udvikling. Derudover mener hun, at mobning i form af udstødelse kan medføre mistillid til andre (ibid., p. 123), manglende udvikling af stabil personlighed (ibid., p. 122), øget stress, angst og ydre

belastninger (ibid., p. 124), manglende trivsel (ibid., p. 125), følelse af skam og skyld (ibid., p. 126) og en dyb følelse af at være ydmyget og vraget som sidenhen kan medføre sorg, frustration, forbitrelse, had og hævnbegær (ibid., p. 127). Hun mener derfor, at et barn kan blive sygt af sorg, hvis det ikke har nogle kammerater (ibid., p. 125).

Udstødelse fra fællesskabet som mobningsform kan ifølge Larsson medføre isolation (ibid., p. 119). Dog mener Rabøl Hansen, at der ydermere findes andre faktorer, der skal medregnes, som for eksempel dårlig fortrolighed mellem forældre og barn, og etablering af venskaber uden for skolemiljøet. Disse børn – *hardcore ofre* – som bliver mobbet samtidig med, at de for eksempel oplever dårlig fortrolighed mellem sig selv og forældrene og ikke har etableret andre venskaber uden for skolemiljøet, er ifølge Rabøl Hansen i højere grad i fare for at blive marginaliseret og isoleret end andre, der bliver mobbet eller udstødt af fællesskabet (Rabøl Hansen, 2005, p. 73). Hardcoreofrene har det ifølge hende dårligere end de andre børn i klassen, blandt andet med hensyn til: Lærers hjælp, samarbejde i klassen, hjælpsomhed i klassen, at føle sig hjemme på skolen, antal dage og aftener, hvor man mødes med venner, oplevelsen af ensomhed, forældrenes kontakt med skolen, hjælp og opmuntring fra forældrene, fortrolighed med forældrene, selvtillid, tilfredshed med egen krop og eget udseende (ibid., pp. 73-74).

Derudover mener Rabøl Hansen, at mobning generelt kan medføre ensomhed, reduceret selvværd, depressioner, livslede, reduceret fysisk og psykisk sundhed, reducerede sociale kompetencer (ibid., p. 76), ikke fuldførelse af uddannelse (ibid., p. 80), mangel på selvstændighed på grund af søgen efter accept fra hierarkiet (ibid., p. 81) og selvmord (ibid., p. 76). Nogle børn og unge, som bliver mobbet af jævnaldrende, søger accept hos de voksne og kan klare sig godt fagligt, men trods dette have besvær med sociale kompetencer i eksempelvis gruppesammenhæng. Disse børn og unges mobbesituation er ifølge Rabøl Hansen i fare for at blive overset af de voksne på grund af deres faglige kompetencer (ibid., p. 80).

Ifølge Roy F. Baumeister og C. Nathan Dwall (2005) er individets selvregulering og kognition de vigtigste indre processer, som ændres i forhold til social eksklusion, og ikke kun individets følelser, som tidligere antaget (p. 71). De mener nemlig ud fra

andres forskning, at udstødte og afviste personer udviser mere aggressiv og selvdestruktiv adfærd, de er mindre samarbejdsvillige og hjælpsomme overfor andre, og mindre tilbøjelige til at tænke dybere (*effortful*) og meningsfuldt i et bredere perspektiv (*broad time context*). De mener derfor, at disse personer har mindre selvregulering⁴, og at den selvdestruktive adfærd kan forklares ud fra disse indre og ydre reaktioner på eksklusionen (ibid.).

Derudover har forskning påvist en sammenhæng mellem social eksklusion og individets niveau af stresshormonet kortisol. Social eksklusion, som for eksempel individets oplevelser af ensomhed eller mobning/offergørelse (*victimization*) af jævnaldrende, er blevet forbundet med dysregulerede kortisolmønstre. Langvarig udsættelse for social eksklusion eller social evaluering, for eksempel ved gentagen offergørelse, kan derfor medføre vedvarende forøgelse af kortisol eller dysregulering i HPA-aksen, som i sidste ende kan have negative sundhedsmæssige konsekvenser for individet (Dickerson & Zoccola, 2013, pp. 148-150).

Smokowski og Kopasz beskriver desuden, at ofre kan opleve fysisk skade som konsekvens af mobningen, herunder blå mærker, ridser, ødelagt tøj og lignende. Derudover kan en konsekvens af mobning for offeret resultere i mord på en (tidligere) mobber og/eller øvrige tilstedeværende (Smokowski & Kopasz, 2005, pp. 104-105), som det for eksempel kan være tilfældet ved de såkaldte *college killings*.

Mobberens personlige karakteristika

Olweus mener, at et fremtrædende kendetegn ved mobberne er deres aggressivitet over for deres kammerater, og at dette kendetegn nærmest er indbygget i definitionen af en mobber. Mobbere er også aggressive over for voksne, og de har generelt en mere positiv indstilling til vold og voldsanvendelse end gennemsnitseleven. Mobbere kendetegnes derudover tit af impulsivitet og et stærkt behov for at dominere andre. De synes ifølge Olweus at have ringe medfølelse med ofrene og de synes at have gennemsnitlig eller forholdsvis positiv opfattelse af sig selv. Hvis de er drenge, er de

⁴ Selvregulering betyder, at en person kan udskyde dets eget egoistiske behov for at opretholde accept og tryghed fra gruppen. Dette behov for at tilhøre gruppen er en af de mest magtfulde motivationsfaktorer for menneskets psyke, mener Baumeister og Dewart (ibid., p. 54).

ofte fysisk stærkere end deres kammerater, især ofrene (Olweus, 1992, pp. 34-35; 1995, pp. 197-198).

Olweus beskriver, ud fra undersøgelser i 6. - 9. klasse, at mobbere ligger på gennemsnittet eller under i forhold til popularitet. De har ofte en lille gruppe af to-tre kammerater omkring sig, der støtter dem, og som ser ud til at synes relativt godt om dem. Mobberens popularitet falder imidlertid klart på de højere klassetrin og ligger betydeligt lavere end gennemsnittet i eksempelvis 9. klasse. De når dog ikke samme lave popularitetsniveau som ofrene (Olweus, 1992, pp. 34-35).

Mobbere kan, ifølge Smokowski og Kopasz, opdeles i fire typer: 1) Fysiske, 2) verbale, 3) relationelle og 4) reaktive mobbere. *De fysiske mobbere* er handlingsorienterede og bruger direkte former for mobning, som for eksempel slåen og sparken. Denne type af mobning er den mindst sofistikerede, da det er nemmere at identificere disse mobbere. Fysiske mobbere er typisk drenge, og denne type bliver mere aggressiv med alderen. *De verbale mobbere* bruger derimod ord som mobbeform. Mobning, som består af ord, kan hurtigere blive benyttet end fysisk vold, og kan derfor være svær at identificere og intervenere i forhold til. *De relationelle mobbere* overbeviser andre jævnaldrende om at ekskludere andre, og disse mobbere er typisk piger. *De reaktive mobbere* kan være sværest at identificere. Disse mobbere kan være impulsive og håne andre til at slå med dem, hvorefter de hævder, at det var i selvforsvar (Smokowski & Kopasz, 2005, p. 102). Disse mobbetyper kan umiddelbart relateres til Griffin og Gross' opdelinger i forskellige aggressionstyper.

Selvom mobbere kan bruge deres aggression forskelligt, synes mobbere ifølge Smokowski og Kopasz overordnet at have nogle fælles personlige karakteristika. Eksempelvis er de aggressive, destruktive og nyder at dominere over andre børn (Smokowski & Kopasz, 2005, pp. 102-103). De lader ifølge Olweus ligeledes til at være temperamentfulde, impulsive og at have en lav frustrationstærskel (Olweus, 1995, pp. 197-198). Derudover synes de ifølge Smokowski og Kopasz at have svært ved at bearbejde social information og mistolker ofte andres adfærd som værende antagonistisk (Smokowski & Kopasz, 2005, pp. 102-103). De populære aggressive mobbere socialiserer ifølge dem med andre populære børn uden at lide under social

stigma på grund af deres aggressivitet, mens de upopulære aggressive mobbere bliver afvist af andre og bruger deres aggression for at få opmærksomhed. Begge typer af aggressive mobbere handler aggressivt imod voksne, og de kan ifølge forskningen gøre disse voksne bange for dem på grund af deres fysiske styrke og trodsige attitude (ibid.).

Smokowski og Kopasz beskriver, at de fleste mobbere ifølge forskningen har en positiv holdning til vold, især i forhold til problemløsning eller at få sin vilje. Mobbere bruger mobning som en måde til at opretholde dominans, og de har manglende empati for ofrene. Mobbere er ligeledes indblandet i andre problematikker som eksempelvis rygning og alkoholindtag (ibid.).

Derudover menes mobbere at mangle problemløsningsfærdigheder og de synes ifølge Smokowski og Kopasz at eksternalisere deres problemer som middel til coping. Mobbere klarer sig tilsyneladende ikke godt akademisk, og de kan ikke lide skolemiljøet. Afslutningsvis synes mobbere ifølge Smokowski og Kopasz at have et lavere selvværd end børn, som ikke mobber (ibid.). Dette står umiddelbart i kontrast til Olweus' betegnelse af mobbere som havende en positiv opfattelse af sig selv (Olweus, 1992, p. 35). Dermed er der ikke overensstemmelse i forskningen i mobberes personlige karakteristika.

Mobberens familieforhold

I forhold til at forklare, hvorfor nogle børn mobber, fokuserer Olweus blandt andet på de faktorer i barnets opvækstforhold, som skaber aggressive børn, og disse faktorer inddeler han i fire. Hans undersøgelser er baseret på drenges aggressivitet og mobbetendenser. 1) For det første spiller forældrenes og frem for alt den primære omsorgspersons emotionelle grundindstilling til drengen en vigtig rolle, muligvis især i hans tidligere år. En negativ grundindstilling, karakteriseret ved mangel på varme og engagement, øger risikoen for, at drengen vil blive aggressiv og fjendtligt indstillet over for sine omgivelser. 2) En anden vigtig faktor er, i hvilken udstrækning den primære omsorgsperson har været eftergivende og tilladende over for aggressiv adfærd hos barnet. Hvis omsorgspersonen har været tolerant og har tilladt meget, uden at sætte klare grænser for aggressiv adfærd, fører dette til en

stigning af aggressiv adfærd – ikke reduktion. 3) En tredje faktor, som kan medføre øget aggressionsniveau er forældrenes brug af såkaldt magtorienterede opdragelsesmetoder som eksempelvis fysisk afstraffelse og voldsomme følelsesudbrud. Det er i forlængelse af den tredje faktor ifølge Olweus vigtigt, at sætte klare grænser og have visse faste regler for barnets adfærd, uden de såkaldte magtorienterede opdragelsesmetoder. 4) Barnets temperament bliver beskrevet som den fjerde faktor, og spiller en rolle for udviklingen af et aggressivt reaktionsmønster. Et barn med et aktivt og hidsigt temperament udvikler sig lettere til en aggressiv teenager end et barn med et ordinært eller mere roligt temperament. Disse faktorer skal forstås som hovedtendenser og andre faktorer, som for eksempel barnets relationer til de voksne, kan ligeledes spille en central rolle (Olweus, 1992, pp. 39-41; 1995, pp. 197-198).

Olweus mener, at der ikke findes sammenhæng mellem forældrenes socioøkonomiske status og drenges aggressionsniveau, og at dette derfor ikke kan forklare mobningen. Han mener, at der findes aggressive og ikke-aggressive elever i alle samfundslag (Olweus, 1992, pp. 39-41; 2002, p. 108).

Ifølge Smokowski og Kopasz er mobberes forældre generelt set fjendtlige, afvisende og ligeglade med deres børn. Faderfiguren er typisk ikke (særlig) tilstedeværende, og moderen synes at være isoleret og havende en eftergivende opdragelsesstil. Børns aktiviteter bliver i mindre grad superviseret af forældrene. Derudover viser undersøgelser ifølge Smokowski og Kopasz, at forældrene praktiserer inkonsistent disciplin, og at de bruger magtteknikker til at regulere barnets adfærd. Dermed er straffen ofte fysisk eller udtrykt i vrede emotionelle udbrud, og ofte bliver barnet i en lang periode ignoreret som en del af straffen. Resultatet er ofte, at disse børn lærer at aggression kan bruges som middel til opgør. I tråd med dette, peger disse forskningsresultater på, at mobberes forældre ofte selv har været mobbere, og derfor at nutidige mobbere i højere grad kan opfostre nye mobbere (Smokowski & Kopasz, 2005, p. 103).

Hvis forældrene bliver konfronteret med barnets aggressivitet, mener de tit ifølge forskningen, at det er en overgangsperiode eller udtrykker, at “drene opfører sig bare, som drenge plejer at gøre”. Disse forskningsresultater peger på, at aggressionen

vokser, hvis de voksne omkring barnet tolererer og accepterer den aggressive adfærd (ibid.).

Mobningens konsekvenser for mobberen

En række undersøgelser har fundet sammenhæng mellem mobning og kriminalitet (Smokowski & Kopasz, 2005, p. 103). Af Olweus' undersøgelse i 1992 fremgår det, at ca. 60 % af de drenge, der blev betegnet som mobbere i de ældre klasser (6. - 9. klasse), var blevet dømt for mindst én kriminel handling ved det fyldte 24. år. Derudover fandt han, at 35-40 % af de tidligere mobbere var blevet dømt for tre eller flere kriminelle handlinger i samme alder, mod blot 10 % fra kontrolgruppen. Mobbere har, ifølge Olweus' undersøgelse, fire gange så højt niveau af relativt alvorlig kriminalitet i forhold til kontrolgruppen (Olweus, 1992, p. 36; 1995, p. 198). Men af undersøgelsen fremgår det ikke, hvor mange af disse skolemobbere, der selv er blevet mobbet.

Ud over kriminalitet som konsekvens af mobning, beskriver Smokowski og Kopasz, blandt andet mentale problemer som konsekvens for mobberen. Et studie af Kirsti Kumpulainen, Eila Räsänen og Kaija Puura (2001) har fundet, at en tredjedel af mobbere (29,2 %) havde opmærksomhedsbesvær (*attention-deficit disorder, ADD*), 12,5 % havde depression og 12,5 % havde adfærdsvanskeligheder (*oppositional-conduct disorder*) (Kumpulainen et al., 2001, p. 106). En anden undersøgelse af Riittakerttu Kaltiala-Heino, Matti Rimplä, Päivi Rantanen og Arja Rimplä (2000) har fundet, at mobbere indtager mere alkohol eller andre stoffer end ofre og mobber-ofre gør (Kaltiala-Heino et al., 2000, p. 667). Afslutningsvis findes sammenhæng mellem at være mobber og at have antisocial adfærd i voksenlivet (ibid., p. 667; Smokowski & Kopasz, 2005, p. 103).

Mobber-offerets personlige karakteristika

Mobber-offeret mobber andre og bliver selv mobbet. I *Mobning i skolen* (1992) definerer Olweus ikke mobber-offeret, men den provokerende offertype kan relateres hertil.

Dog bliver mobber-offeret beskrevet i Smokowski og Kopasz blandt andet ud fra Olweus' senere forskning. Her bliver mobber-offeret karakteriseret som ængstelig og med aggressiv adfærd. Mobber-offeret lægger op til mobning og slåskampe, men hævder bagefter, at han/hun forsvarede sig selv. Derudover er mobber-offeret ifølge Smokowski og Kopasz svært at identificere. Af disse beskrivelser fremgår det, at mobber-offeret kan svare til hvad Smokowski og Kopasz betegner som den fjerde mobbetype - den reaktive mobber – da denne mobbetype ligeledes hævder at handle i selvforsvar, og kan være svært at identificere (Smokowski & Kopasz, 2005, p. 102). Samtidig kan mobber-offeret som tidligere nævnt siges at relatere til Olweus' betegnelse af det provokerende mobbeoffer (Olweus, 1992, p. 34). Et studie har ifølge Smokowski og Kopasz konkluderet, at et offer i lige høj grad kan enten blot være et offer eller en mobber-offer (Smokowski & Kopasz, 2005, p. 105).

Som det ifølge Smokowski og Kopasz fremgår af forskningen, er mobber-ofre typisk hyperaktive og har opmærksomhedsbesvær, og de generer tit andre børn i klasselokalet og er regelmæssigt årsag til irritation (*aggravation*). De bliver tit omtalt som temperamentfulde og kan reagere fjendtligt mod andre, som eventuelt u hensigtsmæssigt provokerer dem. Derudover fremgår det, at mobber-offeret tit fremkalder negative reaktioner hos andre børn og ikke bliver socialt accepteret. Et studie peger på, at lærere ikke synes godt om disse børn, og kan give andre børn i klassen idéen om, at mobber-ofre har fortjent at blive mobbet, hvis de selv fremkalder negative situationer/episoder (ibid.).

Mobber-ofre beskrives ifølge Smokowski og Kopasz som havende lavere selvværd, høj neuroticisme, ligesom de i høj grad mangler problemløsningsfærdigheder. De ser sig selv som mere problemfyldte, mindre intelligente, mindre fysisk attraktive, mere ængstelige, mindre populære og mindre glade end andre mobbere (ibid.).

Mobber-offerets familieforhold

Ifølge forskningen kommer mobber-offeret ligesom mobberen fra et problematisk hjemmemiljø med inkonsistente (overbeskyttende og efterladende) forældre, hvor

nogle af dem er misbrugende (*abusive*)⁵. I en undersøgelse udtaler mobber-ofre sig om deres forældre som værende mangelfulde i forhold til at vise varme og i forhold til deres forældreevne. Samme undersøgelse peger i retning af, at mobber-ofres forældre bruger magtteknikker i opdragelsen. Overordnet set peger undersøgelser på, at mobber-ofre lærer den fjendtlige adfærd fra hjemmet, og at de ser verden som antagonistisk og utroværdig (Smokowski & Kopasz, 2005, p. 106).

Mobningens konsekvenser for mobber-offeret

En mindre dansk undersøgelse af Rådgivende Sociologer (2003) fastslår, at børn, der mobber meget, også selv bliver mobbet meget, og at netop denne gruppe af børn er i risikogruppen for tidlig kriminel adfærd – især hærværk og indbrud (Rabøl Hansen, 2005, pp. 81-83). Dog viser undersøgelsen ligeledes, at andre faktorer også kan gøre sig gældende i forhold til kriminalitet, som eksempelvis om eleven bor hos begge forældre, da disse hjemmeboende elever generelt er mindre kriminelt aktive end de udeboende elever (ibid., p. 83). Overordnet viser undersøgelsen, at børn med tidlig kriminel adfærd har en række fællestræk, hvad angår hjemmeforhold, forholdet til skolen og til kammeraterne (ibid., p. 84). Rabøl Hansen mener, at sammenhængen mellem mobning og kriminalitet især findes hos mobber-ofre, og at drenge er overrepræsenteret i denne gruppe (ibid.).

Smokowski og Kopasz tegner nogenlunde det samme billede af konsekvenserne hos mobber-offeret som tidligere beskrevet hos mobberen. Mobber-ofre lider, ifølge studiet af Kumpulainen et al., i højere grad af et lavere selvværd og et negativt selvbillede. I samme studie, som tidligere beskrevet, lider 21,5 % af adfærdsvanskeligheder, 17,7 % af depression og 17,7 % af opmærksomhedsbesvær. Det vil sige, at det umiddelbart står værre til hos mobber-ofre i forhold til depression og opmærksomhedsbesvær end hos mobbere (Kumpulainen et al., 2001, p. 106). De er samtidig i høj risiko for alkoholisme og stofmisbrug som unge (Smokowski & Kopasz, 2005, p. 106).

⁵ Det fremgår ikke af kilden, hvorvidt der er tale om, at forældrene har et misbrug, eller at de misbruger børnene.

De øvriges positioner

Olweus fremhæver, at for at forstå mobning er det nødvendigt at vide noget om, hvad der kendetegner ofrene og mobberne, men han mener samtidig, at mobning er et gruppefænomen, og at det derfor er naturligt at komme ind på en række mekanismer, der formentlig ifølge Olweus virker, når flere personer er med til mobningen (Olweus, 1992, p. 41). Han nævner fire mekanismer i den sammenhæng, som vil blive uddybet i det følgende:

1) Første mekanisme omhandler tilskuere til aggressivitet, som han mener, har en tilbøjelighed til at opføre sig aggressivt, efter at de har været vidne til andres aggressivitet. Han mener, at virkningen bliver stærkere, hvis tilskueren har en positiv holdning til denne "model", for eksempel fordi personen bliver opfattet som sej, modig og stærk. De tilskuere, som bliver påvirket af sådanne personer, er ifølge Olweus sandsynligvis de elever, der selv er lidt usikre og uselvstændige, som ikke har nogen indlysende status blandt kammeraterne, og som har brug for at hævde sig. Disse tilskuere bliver, af Olweus, kaldt medløbere til mobning (ibid., p. 41). 2) En anden mekanisme er svækkelse af hæmninger eller blokeringer over for aggressive tendenser. Han mener, at når en tilskuer har set en mobber blive belønnet for aggressiv adfærd, er der en tendens til, at tilskueren får svækket sine egne hæmninger – det vil sige hans/hendes blokeringer over for selv at være aggressiv. Omvendt mener han, at negative konsekvenser for modellen kan føre til, at tilskuerens spærremekanismer forstærkes. 3) En tredje mekanisme, der kan bidrage til at forklare, hvorfor nogle elever en gang imellem er med til mobning uden større betænkeligheder, er en reduceret følelse af individuelt ansvar. Ifølge socialpsykologien oplever en person ofte et betydeligt mindre ansvar for en negativ aktivitet som mobning, når flere personer er med til den. Pulveriseringen af ansvaret medfører mindre skyldfølelse bagefter. 4) Den fjerde mekanisme handler om, at der efterhånden kan ske en gradvis forandring i skolekammeraternes syn på offeret. Offeret bliver efterhånden opfattet som en temmelig værdiløs person, som nærmest fortjener at blive chikaneret, efter stadige angreb og nedsættende kommentarer (ibid., pp. 41-42).

Kritik af den individuelle forståelse af mobning

Den individuelle forståelse kan kritiseres for at se mobning som en underkategori af aggression (Schott, 2009, pp. 229f). Denne kritik vil blive nærmere belyst i den senere samlede diskussion (se blandt andet *Mobning som subjektiv oplevelse*). Ydermere vil kriterierne i Olweus' definition af mobning blive diskuteret i det senere afsnit *Hvordan kan mobning defineres og afgrænses?*

I Olweus' forsøg på at finde årsagsforklaringer i individet, har hans tidlige forskning fokuseret på drenge og aggressivitet, uden at undersøge pigers individuelle karakteristika i den sammenhæng. Dette kan kritiseres, idet der kan tænkes at være tale om andre forhold hos piger.

Ofrenes fysiske krop bliver som sagt beskrevet som lille og svag i forhold til mobberens krop. Disse beskrivelser af offerets (fysiske) fremtræden synes at bidrage med et karikeret billede og/eller forståelse af offerets fremtræden på en generaliserende måde, da disse beskrivelser synes at være statiske snarere end dynamiske.

Selvom Smokowski og Kopaszs opdelinger i fire mobbetyper kan ses som en nuancering af Olweus' beskrivelse af, hvad der gør sig gældende for mobbere generelt, fremstår disse opdelinger stadig noget forenklede. En mobber kan tænkes at være involveret i forskellige mobbesituationer, og han/hun kan derfor eventuelt bruge forskellige måder at mobbe andre på.

I forhold til de beskrivelsen af personlige karakteristika hos offeret, mobberen og mobber-offeret kan der ses ligheder og fællestræk mellem nogle positioner, og det kan derfor tænkes at være svært at skelne imellem positionerne. Eksempelvis synes både mobberen og mobber-offeret at komme fra nogenlunde samme familiemiljø, og deres forældre synes at benytte de samme opdragelsesstile. Disse faktorer synes, ifølge de tidligere beskrevne undersøgelser, at påvirke individets intrapsyriske tilstande, som for eksempel deres aggressionsniveau og selvbillede, men også deres sociale færdigheder, som for eksempel håndtering af konflikter. Derudover synes offer- og mobber-offerpositionen overordnet set at adskille sig i forhold til beskrivelserne af deres personlige karakteristika – taget i betragtning, at mobber-

offeret ligeledes bliver mobbet, og at han/hun dermed som udgangspunkt burde kunne udvikles i samme retninger som offeret, både intrapsykisk og socialt. Derfor kan der stilles spørgsmåltegn ved mobber-offerpositionen: Er mobber-offeret en betegnelse for et offer, som handler på mobningen og/eller en mobber, som ikke "lykkes" i ligeså høj grad, som andre mobbere, og derfor ikke accepteres som udelukkende mobber af andre? Dette spørgsmål fremkalder et nyt spørgsmål, nemlig: Er disse opdelinger af mobbepositionerne en forsimpning af et mere komplekst socialt fænomen, i og med at motivationen for mobning bliver forklaret ud fra årsagsforklaringer i forhold til individets position?

Forskere inden for en individuel forståelse af mobning har undersøgt personlige karakteristika ved mobbepositioner, og disse kan tænkes at bidrage til en identificering af mobning ud fra individernes positioner. Dog kan det herudfra ikke med sikkerhed siges, i hvor høj grad disse personlige karakteristika er afgørende for, om den enkelte bliver involveret i mobning som henholdsvis mobber eller offer. Megen af forskningen på området undersøger, hvilke individuelle karakteristika, der generelt gør sig gældende for de enkelte positioner (blandt andet Olweus, 1992, pp. 33-35), men de undersøger ikke hvor mange med disse karakteristika, der rent faktisk bliver henholdsvis mobber eller offer, og altså i hvor høj grad bestemte karakteristika giver en øget risiko for at blive enten mobber eller offer. Det kan det tænkes, at andre, som har lignende personlige karakteristika, familie- og opvækstforhold, ikke bliver ofre, mobbere eller mobber-ofre. Hvorvidt der findes nogle bestemte personlige karakteristika, som giver væsentligt højere sandsynlighed for at blive offer, mobber eller mobber-offer vides derfor ikke ud fra den tidligere beskrevne forskning. Det kan i forlængelse af dette diskuteres, hvordan den individuelle forståelse af mobning kan bidrage til håndtering af mobning i forhold til at ændre disse positioner, som forklares ud fra personlige karakteristika, da nogle af disse, som for eksempel en ængstelig personlighed, kan tænkes at være svære at ændre.

De øvrige positioner bliver kort beskrevet af Olweus. Disse beskrivelser synes ikke at forklare de øvrige positioner ud fra et personlighedsmæssigt synspunkt, som offeret og mobberens positioner bliver. Beskrivelserne synes at læne sig op ad en anerkendelse af mobning som gruppefænomen og en anerkendelse af eksistensen af

sociale interaktioner mellem flere personer end blot offer- og mobberpositionen. Disse øvrige positioner, som medløbere til mobning, synes dog ikke at spille en central rolle i forhold til den individuelle forståelse af mobning, som er blevet redegjort og diskuteret i det ovenstående.

Social forståelse af mobning

I det følgende vil der blive gjort rede for den forståelse af mobning som socialt fænomen, som præsenteres af Dorte M. Søndergaard (2009) som led i forskningsprojektet eXbus (Kofoed & Søndergaard, 2009). I denne tilgang er fokus på skoleklassen og hvilke komplicerede sociale processer, der kan præge hverdagen i skoleklassen, og som i nogle tilfælde kan tippe over i mobning (Søndergaard, 2009, p. 23). Mobning betragtes altså her – i tråd med den definition, som eXbus-forskeren Schott fremsætter (jf. *Psykologihistorie*; Schott, 2009, p. 249) – som en proces i almindelige grupper snarere end dysfunktionelle. Et centralt begreb i denne teori om mobning er *social eksklusionsangst*, hvilket vil blive gjort nærmere rede for senere i dette afsnit.

En ny tænketeknologi

Forskningsprojektet eXbus ønsker at bidrage med nye redskaber til at forstå mobning, hvad Søndergaard betegner som nye *tænketeknologier* (Kofoed & Søndergaard, 2009, p. 8). Hvilke teorier og forståelser, man trækker på, er afgørende for, hvordan man forstår det, der foregår, samt hvilke handlemuligheder, man i den sammenhæng får øje på. Tænketeknologier sætter rammer for, *hvordan* man kan vide, og dermed også for *hvad* man kan vide, og hvad man *ikke* kan vide (ibid., p. 9).

Teorien om social eksklusionsangst ønsker at tilbyde en alternativ tænketeknologi til den udbredte individualiserende tilgang (jf. *Psykologihistorie*; Schott, 2009). Frem for en skyldsfokuseret tænketeknologi kan et alternativ ifølge eXbus-forskerne være at fokusere på sociale processer og forståelse af handlinger i kontekst (Søndergaard, 2009, p. 27).

Social eksklusionsangst og grundlæggende gruppemekanismer

Teorien om social eksklusionsangst bygger på en socialpsykologisk forståelse af mennesket som eksistentielt afhængig af *social indlejring* (ibid., p. 29). Det at føle sig anerkendt, accepteret og inkluderet i fællesskabet bidrager til oplevelsen af værdighed og meningsfuldhed, hvorimod det modsatte gør sig gældende ved udelukkelse fra fællesskabet (ibid., p. 30). *Social eksklusionsangst*⁶ opstår, når den sociale indlejring bliver truet (ibid., p. 28). Denne angst ligger derfor potentielt i enhver social sammenhæng – ligesom inklusionshåbet og en række andre grundlæggende mekanismer gør (ibid., p. 29).

En grundlæggende gruppemekanisme er således *forhandling af normer for passendehed*, som dog i karakter kan variere meget fra børnegruppe til børnegruppe. Forhandling af normer for passendehed i forhold til både udseende, opførsel mv. finder sted ved vurderinger, som foretages gennem snak om andre børn i klassen, på skolen eller i medierne (ibid., p. 23). I den sammenhæng kan forskellige artefakter, som for eksempel tøj eller mobiltelefon, fungere som *positioneringsredskaber* i forhold til tilhørsforhold til gruppen (ibid., p. 24). Her kan socialt klassetilhørsforhold også blive aktualiseret som kraft, idet det kan kræve økonomi for forældre at vedligeholde børnenes adgang til inklusionsoptimerende artefakter, interesser, fritidsoplevelser, frisurer osv. Adgangen til artefakterne udgør dog ikke i sig selv nogen forsikring om inklusion, idet normerne for passendehed lynhurtigt kan gentilpasses efter de inklusions- og eksklusionsmønstre, der i første omgang blev legitimeret gennem eksponering af smag for for eksempelvis bestemte tøjmærker (ibid., p. 25).

I forlængelse af begrebet social eksklusionsangst kan der være tale om en spænding mellem værdighedsberøvelse og værdighedsopbygning, og Søndergaard bruger i den sammenhæng begreberne *foragtproduktion* og *værdighedsproduktion* (ibid., p. 30). Værdighedsproduktion dækker over de mekanismer, der finder sted, når den enkelte oplever sig inkluderet, accepteret og dermed får en følelse af værdighed gennem sin sociale indlejring (ibid., p. 32). Foragtproduktion finder derimod sted, når

⁶ Social eksklusionsangst skal ikke forveksles med socialfobi, som også betegnes social angst.

forhandlingerne af normer for passendehed munder ud i en foragt knyttet til bestemte genstande og/eller personer, som en gruppe kan distancere sig fra, og dermed kan gruppen rykke sammen og opleve fællesskab omkring denne evaluering, som de ikke er dømt ude af (ibid.).

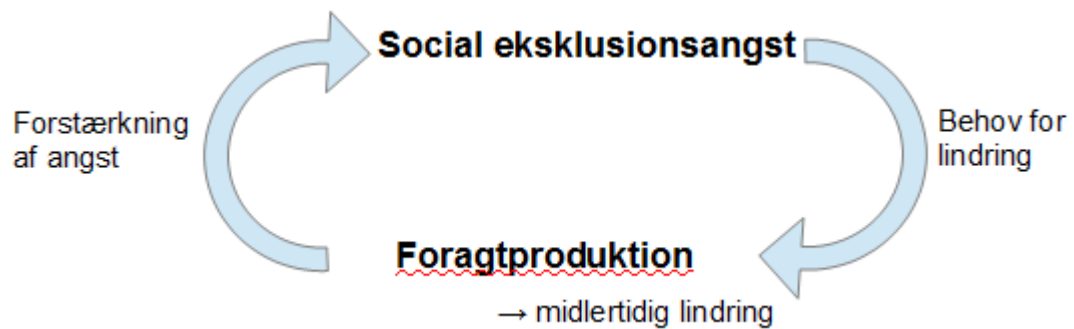
Dette kan for eksempel ske gennem bagtalelse, hvis social-emotionelle manøvreringer kan rumme potentielle effekter i form af uværdiggørelse af bestemte andre og positionering af disse andre som illegitime og irrelevante i fællesskabet (ibid., p. 31).

Mekanismer i mobning

Når værdighedsproduktion i en skoleklasse mislykkes sættes en række mekanismer i gang (ibid., p. 32). Social eksklusionsangst ligger som sagt potentielt i ethvert fællesskab, og opstår, når menneskerne i fællesskabet føler sig pressede og bliver usikre på, hvorvidt de vil blive inkluderet som legitime deltagere, eller om de risikerer at blive skubbet ud, marginaliseret og gjort irrelevante som deltagere (ibid., p. 29).

Den sociale eksklusionsangst kan, hvis den ikke dæmpes gennem inklusion i fællesskabet, medføre en række selvforstærkende mekanismer. Dette kan illustreres med nedenstående figur (egen figur lavet med udgangspunkt i Søndergaard, 2009):

Figuren illustrerer, hvordan der med den sociale eksklusionsangst opstår et behov for lindring. Foragtproduktion kan i den sammenhæng give den enkelte lindring for den sociale eksklusionsangst, ved som tidligere nævnt at rette foragt mod andre for at sikre sit eget tilhørsforhold i gruppen. Denne lindring er dog kun midlertidig, idet foragtproduktionen på længere sigt kan føre til en forstærkning af den sociale eksklusionsangst. Denne eskalering af den sociale eksklusionsangst medfører et behov for yderligere lindring, hvorved der kan blive tale om en ond spiral – hvad Søndergaard kalder for *social panik* (ibid., pp. 32f).



Figur 4: Mekanismer i mobning ud fra teorien om social eksklusionsangst

Denne eskalering, hvor social eksklusionsangst er slået over i social panik kan føre til at den værdighedsproducerende empati lukker ned, foragten forstærkes og dehumanisering tager til, hvilket åbner for mobbehandlinger. Foragtproduktionen afsøger muligheder for målretning, og på et tidspunkt drejes gruppens fokus, så foragtproduktionen målrettes mod et bestemt barn eller bestemte børn (ibid., p. 33). Et mål kan i den sammenhæng være et barn, som i udpræget grad aktualiserer gruppens angst ved at fremvise den sårbarhed og udsathed, der frygtes mest (ibid., p. 34).

Identifikation af mobning

I en klasse kan den sociale eksklusionsangst komme til udtryk gennem både direkte og indirekte aggression. Den direkte aggression er nemmest at få øje på for de voksne, mens den indirekte relationelle aggression kan være langt vanskeligere at få øje på, selvom den ikke er mindre destruktiv. Mobbebegrebet bruges ofte først, når skolen identificerer konstellationen af direkte aggression overfor et relativt passivt offer (det vil sige en individuel dualistisk forståelse, som den findes hos Olweus). Hvis offeret reagerer, kan mobbebegrebet tilsyneladende ifølge empirien i eXbus hurtigt miste sin relevans, og der kan i stedet blive tale om, at mobbeofferet betragtes som et vanskeligt barn med særlige behov (ibid., pp. 36f). Er der tale om indirekte mobning, kan bevisbyrden for barn eller forældre desuden være langt tungere, hvis de ønsker at bruge mobbetegnelsen til at opnå en reaktion fra skolens side (ibid., p. 36). Der kan i forbindelse blive tale om en kamp om *definitions*magt i forhold til om en problematik kategoriseres som mobning og dermed forpligter skolen på at gribe ind (ibid.). Ofte kan mobning være usynligt for de voksne, eller det slås hen som for

eksempel ”pigefnidder” - hvilket vil sige noget, de voksne ikke behøver handle på. Ofte skjuler børn ifølge eXbus, hvad der foregår for de voksne, fordi de ikke ønsker at blive kaldt stikker og dermed blive skubbet ud af fællesskabet. Børnene kan ifølge eXbus undersøgelsen opleve det som ukontrollerbart at inddrage de voksne, idet det ikke er til at vide, hvordan de voksne definerer og kategoriserer problematikken. Denne tvivl angående de voksnes evne til at indgå konstruktivt i problemløsninger vokser ifølge undersøgelsen ofte frem omkring 2. - 3. klassetrin. Indtil da har børnene større tillid til, at de voksne kan hjælpe (ibid., p. 35).

Ifølge Søndergaard kan der i en mobberamt skoleklasse både være tale om skiftende positioneringer og mere stabiliserede positioneringer (ibid., p. 57). Denne tilgang kritiserer dermed Olweus' fokusering på aggressor/offre-dualismen som nøglen til forståelsen af mobning, for at overse hvordan børn kan bevæge sig frem og tilbage mellem disse positioner (Schott, 2009, p. 237).

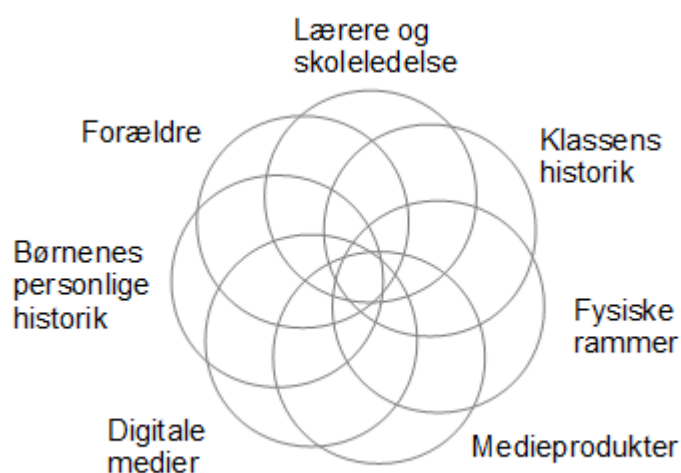
Hvis der på denne måde er varierende positioneringer og skiftende inkluderings- og udstødspraksisser, hvor det kan være vanskeligt at sætte mærkaterne offer og aggressor endeligt på, kan det blive vanskeligt at afgrænse, hvornår der er tale om mobning. Søndergaard forsøger i den sammenhæng at lave en afgrænsning ved hjælp af begrebet *abjektion* (Søndergaard, 2009, pp. 38f). Abjektion adskiller mobning fra drilleri. Drilleri kan fungere som strategier til opretholdelse og reproduktion af social orden, hvorigennem inklusionsbetingelser forhandles. Inklusion er i den sammenhæng stadig en mulighed (ibid., p. 43). Overgangen fra drilleri til mobning betegner Søndergaard som en kant, for at indikere at der på én gang er tale om et kontinuum, og at der samtidig sker et skift. Ved mobning lukkes den værdighedsproducerende empati ned, og foragtproduktionen øges og fokuseres. Det er i den sammenhæng, at abjektbegrebet kommer ind. Den mobbede er under pres for at indtage en abjiceret position – det vil sige en udstødt position, hvor vedkommende afskyeliggøres. Denne abjektion er et socialt anliggende, idet den mobbede med abjektionen fungerer som yderside for gruppens sammenhæng. Gennem afsky for en anden, bekræftes at ”vi” er inde, hvorved den sociale eksklusionsangst, som tidligere beskrevet, kan opleves som (midlertidigt) lindret (ibid., p. 45). Søndergaard kan her siges at trække på en socialpsykologisk forståelse af basale gruppedynamikker som

in- og *outgroup* (ind- og udgruppe), hvor personer søger at opnå tryghed ved at etablere sig som gruppe. Indgruppen kan benytte sig af social aggression mod udgruppen for at konsolidere skellet mellem ind- og udgruppen (Nishina, 2004, p. 46).

Mobningens tilblivelse

Teorien om social eksklusionsangst forklarer hvilke mekanismer, der gør sig gældende, når den sociale eksklusionsangst eskaleres til social panik, der kan give sig udslag i foragtproduktion og mobning. I forhold til hvad der bidrager til denne eskalering, er Søndergaards svar, at mobningen bliver til gennem *mange kræfter i intra-aktion* (ibid., p. 48). Søndergaard bruger her (med inspiration fra Karen Barad) ordet intra-aktion frem for interaktion for at understrege, at der ikke blot er tale om bevægelser mellem fortsat intakt afgrænsede fænomener, men at intra-aktionen er med til at skabe nye fænomener (ibid., p. 41).

Denne intra-aktion mellem forskellige kræfter kan illustreres gennem nedenstående figur, som også viser, at eksempler på disse kræfter kan være lærere og skoleledelse, klassens historik, forældre, børnenes personlige historik, fysiske rammer, digitale medier osv. (Søndergaard, 2012):



Figur 5: *Intra-agerende kræfter*

I forhold til lærerpositionen kan for eksempel *lærerstabilitet* og *autoritetsstrategier* bidrage til interaktionen med de andre kræfter (ibid., p. 49). Læreren kan som den stabile voksne støtte klassens udvikling af normer for relateringspraksisser. Dette er en langstrakt proces, og hvis der ikke er en kvalificeret og kontinuerlig voksensparring, kan det udgøre en kilde til næring for social eksklusionsangst (ibid.). Ustabiliteten kan opleves værdighedsberøvende. Der er dog ikke nogen ensidig kausalitet i den sammenhæng, da mange andre kræfter som sagt spiller ind. Her har for eksempel skoleledelsen ifølge Søndergaard også betydning (ibid., p. 50).

Lærernes autoritetsstrategier kan ligeledes have betydning. Hvis en lærer benytter autoritetsstrategier, som rummer foragtproducerende bidrag, kan dette være med til at sætte normer for, hvordan man interagerer i klassen, hvilket kan bidrage til social eksklusionsangst (ibid., p. 51).

Søndergaard mener derudover, at forældre kan have en indvirkning gennem foragtproducerende autoritetsstrategier eller gennem foragtproducerende praksisser rettet mod de andre forældre, de andre børn eller mod lærerne (ibid., p. 52).

Desuden vil klassens erfaringer og de enkelte børns personlige historik ifølge Søndergaard kunne være kræfter der intra-agerer, ligesom digitale medier også kan påvirke børnenes sociale relateringspraksisser (ibid., p. 56).

Søndergaard mener således ikke, at der findes primært én årsag til at mobning opstår (Kofoed & Søndergaard, 2009, p. 11). Ligeledes vil de forskellige kræfter aldrig arbejde alene, men transformere ind i hinanden og transformere hinanden i mødet (Søndergaard, 2009, p. 48).

Kritik af teorien om social eksklusionsangst

Teorien om social eksklusionsangst kan med sin fokusering på gruppedynamikker i klassen kritiseres for, at betydningen af individuelle personligheder overses, idet enhver interaktion finder sted mellem specifikke individer (Schott, 2009, p. 253). At betragte mobning som en proces i almindelige grupper kan endvidere betyde, at ansvar udviskes. Disse kritikpunkter vil blive diskuteret nærmere i de følgende

diskussionsafsnit (se *Betydningen af individuelle og sociale faktorer og Placering af ansvar*).

Teorien om social eksklusionsangst kan derudover kritiseres ud fra flere resultater fra Vestegnsundersøgelsen. Denne undersøgelse er udført af eXbus-forskere i 2011 – altså efter Søndergaards teoriformulering i 2009 (Rabøl Hansen, Henningsen & Kofoed, 2013, p. 21). Flere af resultaterne i denne undersøgelse bruges af disse tre nævnte eXbus-forskere til at underbygge teorien om social eksklusionsangst. Imidlertid er disse resultater ikke alle entydige, men kan ligeledes bruges som kritik af Søndergaards teori. Dette vil blive uddybet i det følgende.

Vestegnsundersøgelsen finder, at der er sammenhæng mellem klassekultur og mobbeforekomst. Dermed udfordres mere enkle kausale forklaringsmodeller med fokus på individuelle personlighedstræk – herunder Olweus' teori (ibid., p. 33). Denne fundne sammenhæng mellem klassekultur og mobning bruges af eXbus-forskerne som argument for, at en negativ klassekultur kan tippe over i mobning (ibid., p. 50). Altså kan det, jævnfør figur 4 der viser mekanismerne i mobning, være et argument for at social eksklusionsangst leder til foragtproduktion, som kan eskalere i mobning.

At resultaterne viser en sammenhæng mellem klassekultur og mobbeforekomst er imidlertid ikke nødvendigvis det samme, som at en negativ klassekultur fører til mobning. Der kan desuden være tale om, at mobning giver en negativ klassekultur – altså at (jf. figur 4) foragtproduktion fører til social eksklusionsangst. Dette er i så fald ikke et entydigt argument for, at mobning opstår som følge af social eksklusionsangst og negativ klassekultur, men kan også ses som en afspejling af, at de enkelte elever og klasse miljøet påvirkes af, at mobning finder sted.

Resultaterne fra Vestegnsundersøgelsen kan dermed ikke bruges til at sige noget om, om det så at sige er hønen eller ægget, der kom først, altså hvorvidt der er tale om, at mekanismerne afbilledet i figur 4 starter ved social eksklusionsangst eller ved foragtproduktion. Helle Rabøl Hansen, Inge Henningsen og Jette Kofoed (2013) understreger da også selv, at de i deres analyser ikke påviser kausale sammenhænge. Ikke desto mindre taler de stadig om, at de ”finder en pil, der peger på klassens liv

som betydningsfuldt for, om klassekulturen udvikler sig til mobning” (ibid., p. 23). Som de selv påpeger, er der ikke påvist kausale sammenhænge, og resultaterne kan derfor ikke bruges til at sige, hvorvidt pilen går den ene eller den anden vej. I praksis kan det antages, at der er tale om et mere komplekst samspil, hvor resultaterne kan pege på en gensidig påvirkning. Der er dog heller ikke her tale om en entydig sammenhæng, idet der også er klasser, hvor de fleste elever har det godt, men hvor der alligevel er mobning, ligesom der er klasser, der har en negativ klassekultur, men hvor dette giver sig andre udtryk end mobning (ibid.). Dette kan altså pege på, at teorien om social eksklusionsangst ikke i alle tilfælde er dækkende i forhold til at forklare mobning, men at der derudover kan være tale om andre mekanismer og sammenhænge end dem, der forklares i denne teori.

Vestegnsundersøgelsen har desuden spurgt ind til, om eleverne er bange for at blive mobbet og være udenfor. Resultaterne viser, at mobbeudøvere ikke er mere eller mindre bange for at blive mobbet end andre elever. Mobbeofrene er mere bange for at blive mobbet, mens kun få (6 %) af dem, der ikke er blevet mobbet, er bange for at blive mobbet (ibid., pp. 42-44). Disse resultater kan umiddelbart ses som modstridende med teorien om social eksklusionsangst i forhold til at foragtproduktion fungerer som en midlertidig lindring af denne angst, som ifølge Søndergaard kan gribe en hel skoleklasse (2009, p. 33). I så fald burde mobbeudøverne også have givet udtryk for at være bange for at blive mobbet og være udenfor. Der kan dog i forhold til resultaterne også være tale om, at mobningen har medført en mere permanent lindring af den sociale eksklusionsangst. Dette kan tænkes i højere grad at være tilfældet, hvis der er tale om mere fikserede positioner, hvilket muligvis kan gøre sig gældende for de elever, der i undersøgelsen selv rapporterer at have mobbet andre.

At mobbeudøverne ikke er hverken mere eller mindre bange for at blive mobbet end andre elever kan i den sammenhæng også være et udtryk for, at den sociale eksklusionsangst i lige høj grad præger mobbeudøvere og ikke-mobbeudøvere, men at der til gengæld er forskel på, hvordan de enkelte elever reagerer på denne angst. I så fald kan dette tale for, at individuelle forskelle stadig har en betydning, selvom mobning betragtes som et socialt fænomen. Dog viser Vestegnsundersøgelsen som

nævnt, at kun få mobbeudøvere giver udtryk for at være bange for selv at blive mobbet eller udstødt, hvorfor det ikke nødvendigvis giver mening at tale om, at mobbere reagerer anderledes på den sociale eksklusionsangst (ibid., pp. 42ff). At mobbeudøvere ikke i særlig høj grad er bange kan dog som tidligere argumenteret for også være udtryk for, at den sociale eksklusionsangst for dem er lindret. Såfremt der ved mobning er tale om, at social eksklusionsangst præger en hel klasse, burde ikke-mobbeudøverne i den sammenhæng i så fald i højere grad give udtryk for at være bange, idet de ikke som mobbeudøverne har opnået lindring gennem foragtproduktion. Dette kunne være et argument for enten, at den sociale eksklusionsangst ikke i lige høj grad præger mobbeudøvere og ikke-mobbeudøvere, eller at ikke-mobbeudøverne opnår lindring på andre måder. I de følgende afsnit vil blandt andet betydningen af individuelle faktorer blive diskuteret nærmere (se *Betydningen af individuelle og sociale faktorer*).

Teorien om social eksklusionsangst kan ved primært at have fokus på klassen, kritiseres for ikke i ligeså høj grad, at tage hensyn til mekanismer, der kan være til stede uden for klassens rammer. Dog kommer Søndergaard ind på, at drenge fra 3. klasse kan mobbe nogen fra 4. klasse, eksempelvis hvis vedkommende ikke har en central placering og status i 4. klasse (Søndergaard, 2009, p. 34). Kristine Kousholt og Tine Basse Fisker (2013) mener, at: ”*Der mangler viden om hvad mobning betyder på tværs af børns betydningsfulde sammenhænge, og hvordan børns betydningsfulde sammenhænge kan være med til at opretholde/reducere/forstærke mobning i skoleklassen*” (p. 77). Med børns betydningsfulde sammenhænge henvises til det, at børn både går sammen og hver for sig mange steder i løbet en dag, og at mobning derfor ikke kun findes i skolen selv om det ofte er tilfældet (ibid.).

Samlet diskussion af hvordan mobning kan forstås

Med udgangspunkt i den individuelle og den sociale forståelse af mobning, vil det i de følgende afsnit videre blive diskuteret, hvordan mobning kan forstås. Herunder vil det blive diskuteret, hvordan mobning kan defineres og afgrænses, ligesom det vil blive diskuteret på hvilken måde, der kan være tale om henholdsvis årsager og konsekvenser i forhold til mobning. Ligeledes vil det ud fra specialets økologisk

inspirerede ramme blive diskuteret, hvorvidt de forskellige forståelser henholdsvis modsiger eller supplerer hinanden.

Hvordan kan mobning defineres og afgrænses?

Dette afsnit fokuserer på hvordan mobning kan defineres og afgrænses. Olweus' kriterier for, hvorvidt der er tale om mobning eller ej vil i den sammenhæng blive diskuteret. Disse kriterier er henholdsvis gentagelse/systematik, ulige magtforhold og intention.

Kriteriet om gentagelse/systematik

Olweus' definition har som før nævnt, haft stor indflydelse på forskningsfeltet omkring mobning, og flere forskere betoner nødvendigheden af gentagelse, som del af definitionen af mobning (Mishna, 2012, p. 10). Peter K. Smith og Sonia Sharp (1994) definerer mobning som *systematisk magtmisbrug*. De mener, at der altid vil være magtrelationer i sociale grupper vedrørende kraft af styrke, størrelse og formåen, kraft af personlighed, samt med hensyn til antal eller hierarkier. Og endvidere mener de, at magt kan misbruges, men at hvad der konstituerer misbruget afhænger af den sociale og kulturelle kontekst. Er misbruget systematisk, gentagende og målrettet/intentionelt, mener de, at mobning i så fald umiddelbart er en måde at beskrive dette på (p. 2).

Men selv om Olweus, Sharp og Smith, og andre er enige, er der dog kontrovers omkring, hvorvidt der skal være tale om gentagne negative handlinger, før der kan være tale om mobning (Mishna, 2012, p. 10). En undersøgelse fokuserer ifølge Claire P. Monks og Peter K. Smith på trends i forbindelse med, hvordan henholdsvis børn og voksne opfatter og forstår mobning. Undersøgelsens deltagere var i alderen fem år og op til voksenalder, og de blev spurgt om, hvad de mente, mobning betyder. De meget små børn brugte i højere grad adjektiver og direkte eksempler end ældre børn, og meget sjældent nævnte de gentagelse eller handlinger som var uprovokerede. Mange elever følte, at adfærden ikke skulle gentages, afhængigt af sværhedsgraden af handlingen og effekten på offeret. I modsætning hertil rapporterede mange af de voksne, at en handling skulle gentages for at blive

defineret som mobning, og de var mere tilbøjelige til at fokusere på hensigten bag handlingen, end eleverne var (Monks & Smith, 2006, p. 803). Ligesom hos forskerne er der således uenighed blandt børn og voksne i denne undersøgelse omkring, hvorvidt gentagelse er en afgørende faktor, der skal være tilstede, for at noget kan karakteriseres som mobning. Defineres mobning subjektivt, vil det altså ikke nødvendigvis være et kriterium, at negative handlinger gentages, så længe det af barnet opfattes som mobning. Det, der her kan diskuteres, er, om man vil tage udgangspunkt i barnets subjektive oplevelse, eller om den voksne ud fra mere objektive kriterier skal være ”dommer” i forhold til, hvorvidt der er tale om mobning eller ej (se *Mobning som subjektiv oplevelse*).

Kriteriet om ulige magt

Olweus mener, at hvis der skal være tale om mobning, skal der være en vis ubalance i magtforholdet: *“Den der bliver udsat for de negative handlinger har vanskeligt ved at forsvare sig, og er i nogen grad hjælpeløs over for den eller dem der plager ham eller hende”* (Olweus, 2002, pp. 101f). Som nævnt ovenfor, mener Smith og Sharp, at mobning er systematisk magtmisbrug, og at der altid vil være magtrelationer i sociale grupper vedrørende styrke, størrelse og formåen med mere (1994, p. 2). Monica J. Harris (2009) mener, at kriteriet, der indebærer, at mobning skal involvere en magtubalance, fint indfanger den subjektive oplevelse af intimidering og frygt, som ofte kendetegner mobning. Hun mener, at det kan være vanskeligt for en lærer at vurdere, hvorvidt der er tale om ulige magtforhold, da dette er vanskeligt at operationalisere. Hvis det ikke vurderes, at der er tale om et ulige magtforhold, vil der ifølge Olweus’ definition ikke være tale om mobning (Harris, 2009, p. 5).

Schott mener i forbindelse med sine forsøg på at definere mobning, at magt er en integreret del af alle sociale relationer, men hun nævner samtidig, at den er foranderlig. Hun mener derfor, at det er mere hensigtsmæssigt at fokusere på individets sårbarhed over for magtesløsheden end på, hvem der har magten i et givent øjeblik (Schott, 2009, p. 252). Dermed adskiller Schotts tilgang sig i sit syn på magt fra fremherskende definitioner af mobning. Olweus og flere efter ham, definerer mobning som en aktivitet, der foregår i asymmetriske magtrelationer.

Schott mener, at de tillægger denne asymmetri et betydningsindhold, der indebærer, at den er et udtryk for relationer mellem individer, der enten er dominerende eller svage (Schott, 2009, p. 252). I Schotts alternative tilgang er drivkraften ikke kun asymmetri, men også symmetri. Dette skyldes ifølge Schott, at selv om der er ulige positioner i en gruppe, er samtlige gruppe-medlemmer i fare for at miste deres position, og nødvendigheden af at kæmpe for at bevare sin position i gruppen er dermed en af mobbedynamikkernes væsentligste drivkræfter (ibid.).

Kriteriet om intention

Selvom der i forskning er mange definitioner af mobning, er der ifølge Griffin og Gross nogle træk, som forskere er enige omkring. Heraf er det ene træk, at mobberen har til hensigt at volde skade eller frygt på offeret (Griffin & Gross, 2004, p. 383). Ifølge Olweus' definition og desuden flere andre efter ham må mobning indebære en intention om at såre en anden person (Olweus, 1992, p. 15; 2002, p. 101; Mishna, 2012, p. 8; Sanders, 2004, p. 4). Andre forskere mener imidlertid, at adfærd, der er intentionel og har til hensigt at volde skade, kun kan anses for at være mobning, hvis offeret selv oplever det som mobning (Mishna, 2012, p. 8). Griffin og Gross mener, at selvom mange metoder vurderer mobning ud fra selvrapportering, fokuserer definitioner af mobning ofte på adfærd eller hensigt som drivkraft bag det at personer mobber, frem for på offerets oplevelse (Griffin & Gross, 2004, p. 383). Derfor kan der blandt forskere, heriblandt Olweus, siges at være en konsensus omkring, at der skal være en hensigt om at volde skade, for at handlingen kan anses for at være mobning. Dog mener Schott, at det er svært at vide, hvilke intentioner et andet menneske har, og derfor kan dette kriterium ifølge Schott siges at være diffust (2009, p. 235). En subjektiv definition af mobning vil blive diskuteret nærmere i det følgende diskussionsafsnit.

Mobning som subjektiv oplevelse

Med baggrund i ovenstående diskussioner om kriterierne i Olweus' definition vil diskussionen af mobning som subjektiv oplevelse blive uddybet i det følgende. Der er som sagt blandt forskere uenighed om, hvorvidt mobning skal defineres ud fra objektive kriterier, som kan operationaliseres, eller ud fra den subjektive oplevelse.

Det vurderes i den sammenhæng relevant i forhold til hvordan mobning kan forstås og defineres at diskutere dette.

Inge Henningsen (2009) mener, at det er vanskeligt at sammenligne undersøgelser med hensyn til mobbefrekvenser. Dette skyldes, at respondenterne kan have hver deres definition af mobning, som de svarer ud fra, uanset om spørgeskemaet indeholder et forsøg på at definere, hvad mobning er eller ikke er (p. 193). Ud fra dette kan det siges, at det kan være svært at lave en overordnet operationalisering af mobning som noget, der ikke afhænger af den subjektive følelse. Olweus klargør, at hans spørgeskema giver en definition af mobning, således at de adspurgte elever klart ved, hvad de svarer på (p. 18). Det vil sige, at han giver en objektiv definition af, hvad mobning er i sit spørgeskema, men ifølge Henningsen vil svaret dog stadig være påvirket af den subjektive erfaring hos den enkelte. I Vestegnsundersøgelsen har Jette Kofoed og Dorte M. Søndergaard (2013) derimod valgt at gøre brug af en tentativ mobbeforståelse, som de tilbyder eleverne at læne sig op ad, hvis de er i tvivl om, hvordan de selv forstår mobning (p. 26). De mener, at fordelene ved ikke at bringe en klar definition i et spørgeskema er, at det inviterer til, at eleven selv kan vurdere, men på den anden side kan det ifølge Kofoed og Søndergaard medføre en bred og uklar kategori i forhold til undersøgelsens formål. Giver man eleverne en objektiv eller teoretisk definition, mener de, at dette kan medvirke til, at undersøgernes definition bliver styrende for besvarelsene. De har som sagt, derfor valgt en mellemvej, hvor de spørger til elevens oplevelse af mobning, og derudover giver et bud på en mulig forståelse. Dette bud har de udarbejdet i samarbejde med en fokusgruppe med 7. og 8. klasseelever (ibid., p. 27).

Der kan stilles spørgsmål til, hvorvidt det giver mening at arbejde med den subjektive oplevelse af mobning hos børn. Ellen deLara (2006) mener, at forskning kommer til kort med hensyn til definitionen af mobning, og at de fleste definitioner er udarbejdet af voksne, med udgangspunkt i hvad voksne opfatter som værende mobning. Det samme er gældende for interventionspraksisser (p. 336). Ofte er børn ikke med i udarbejdelsen af strategier, der skal forebygge eller mindske mobning, og deres input bliver ofte ikke medtaget i processen, selv om mange antimobbeprogrammer lægger op til, at elever gennemfører/implementerer dem

(ibid). Hun mener, at det er nødvendigt at forstå, hvad eleverne mener med mobning og chikane, ligesom det er altafgørende, at de er involverede i udarbejdelsen af løsninger, for at programmer kan være succesfulde (ibid.). Endvidere mener hun, at måden, hvorpå børn definerer mobning, er mere beskeden end de voksnes. Eksempelvis kan børn sige: ”Hun startede et rygte om mig”, ”Han driller mig” eller ”Han følger efter mig” (ibid.). Hun argumenterer for, at et barn også ville mene, at det blev mobbet, hvis det havde oplevet en enkelt voldsom hændelse. Endvidere mener hun, at dette barn ville frygte dem, der gjorde det, i lang tid efter, selv om der kun var tale om en enkeltstående hændelse. Hun mener derfor, at gentagelse og voksnes bestræbelse efter at påpege ulige magtforhold ikke hører hjemme i definitionen af mobning (ibid.). Det skal her påpeges, at Olweus, som har inkluderet gentagelse i sin definition, også anerkender, at en alvorlig enkeltstående hændelse under visse omstændigheder kan anses for at være mobning. Han påpeger i den sammenhæng, at hensigten med at inkludere ”gentagne gange” er et forsøg på at holde tilfældige, lettere negative handlinger udenfor (Olweus, 1992, p. 16).

DeLaras udsagn omkring børns måde at definere mobning på, kan suppleres af Monks og Smiths studie omkring aldersforskelle i forståelsen af mobning. Undersøgelsen foregik således, at fire aldersgruppers definitioner af mobning blev sammenlignet. Aldersgrupperne var henholdsvis fire til seks år, otte år, 14 år og voksne. Resultaterne af undersøgelsen viste, at børn i aldersgrupperne fire til seks år og otte år, havde en éndimensionel måde at definere mobning på. De skelnede imellem aggressiv og ikke-aggressiv adfærd, hvorimod de 14 årige og de voksne, benyttede en todimensionel måde, da de udover førnævnte også skelnede imellem fysiske og ikke-fysiske handlinger (relationelle/socialle eller verbale). Af 99 børn i alderen fire til seks år, havde kun lidt over halvdelen en nogenlunde forståelse af, hvad mobning var, og de havde ydermere en tendens til ikke at lægge vægt på magtforskelle og gentagelse (Monks & Smith, 2006, p. 801). Denne undersøgelse supplerer deLaras pointe omkring forskelligheden ved børns og voksnes måde at definere mobning på. Denne forskellighed mellem de undersøgte børn op til otte år og de voksne kan muligvis bidrage til misforståelser, når et barn eksempelvis fortæller sin lærer, at det bliver mobbet. Dette skyldes, at studiet kan pege i retning af, at børns subjektive oplevelse af mobning kan være anderledes end de voksnes

egen subjektive oplevelse eller de voksnes brug af en objektiv definition af mobning. Ud fra dette kan det tænkes, at det kan være hensigtsmæssigt at arbejde med barnets subjektive oplevelse af mobning.

Anden forskning, kan derimod være med til at påpege, at den subjektive oplevelse af mobning også kan være farvet af, hvilken information vedrørende mobning et individ har. Ann Erling og C. Philip Hwang (2008), undersøgte tiårige svenske børns opfattelse af og oplevelse med mobning. Når børnenes definitioner af mobning blev sammenlignet med Olweus' definition, fandt de, at et betydeligt antal børn inkluderede ét eller flere af Olweus' kriterier. Dette mener de, at der kan være to forskellige årsager til. Den ene er, at Olweus' kriterier er afgørende for, hvordan tiårige børn definerer mobning, imens en anden mulig forklaring er, at antimobbearbejde, der ifølge Erling og Hwang har en lang tradition i Sverige, har været en succes, med hensyn til at øge bevidstheden om mobning som fænomen. Næsten alle svenske børn kommer ifølge dem i kontakt med forskellige typer af information om mobning, herunder definitioner af, hvad mobning er og ikke er. Disse oplysninger kan dermed øge børns viden om kendetegnene ved mobning i skolen (Erling & Hwang, 2008, p. 40). Denne undersøgelse, kan bidrage til diskussionen af, hvorvidt det er relevant af at arbejde med den subjektive oplevelse af mobning, hvis denne er påvirket af information, der har en objektiv definition af mobning som grundlag.

Med hensyn til hvordan man kan arbejde med en subjektiv definition af mobning, mener Schott, at en bottom-up tilgang til viden indebærer, at viden altid vokser ud fra det sociale liv hos de deltagende subjekter. Denne tilgang henleder opmærksomhed på, hvordan de, der gør brug af begreber, også er med til at producere dem. Når der gøres brug af en bottom-up tilgang i forbindelse med mobning, søger man ifølge Schott at reflektere over, hvordan lærere og elever definerer mobning ud fra deres egne erfaringer, da viden er åben og foranderlig, i modsætning til når der benyttes en top-down tilgang, hvor viden er fikseret og uforanderlig (Schott, 2009, p. 231). I en top-down tilgang, opfattes definitioner af mobning som kontekstafhængige, og den bygger på det grundlag, at universelle principper kan anvendes i praksis (ibid.). Er definitionen kontekstafhængig, som den er i en bottom-up tilgang mener Scott, at

definitionen vil være fleksibel nok til at omfatte et bredere omfang af betydninger, og ligeledes være åben i forhold til at der kan opstå nye betydninger undervejs (ibid.).

Schott er ikke af den overbevisning, at det er muligt at lave en endegyldig definition af mobning (2009, p. 229). Men hun mener, at man kan lære meget af, hvordan forskere fra forskellige miljøer definerer mobning. Hun stiller spørgsmålstejn ved Olweus' definition af mobning som en delmængde af kategorien aggression. Denne tilgang indebærer ifølge Schott, at alt der gælder for aggression som overordnet kategori, gælder for underkategorien mobning (ibid., pp. 229f). Hun mener, at denne tilgang til definitioner er basal og kan være misvisende, og at det vil være mere hensigtsmæssigt at opgive forestillingen om en definition som en handling, der gør et specifikt fænomen til en delmængde af en overordnet kategori. Hun mener derimod, at definitionen skal indebære en fortolkning af et fænomen som et kompleks af elementer, og nævner i tråd med dette, at mobning kan rumme en gråzone, hvor børn kan være med til at forstærke de skadelige adfærdsmønstre som de lider under (ibid., p. 230). Ved denne tilgang, hvor der ikke er fastlagt klare kriterier, kan det omvendt blive sværere at operationalisere i forhold til Olweus' definition med klare kriterier.

Placering af ansvar

I det følgende vil ansvar og placering heraf ud fra forskellige definitioner og forståelser af mobning blive diskuteret. Denne diskussion vurderes relevant, da specialiets empiriske undersøgelse fokuserer på læreres håndtering af mobning i praksis, og i denne sammenhæng kan spørgsmålet om ansvar tænkes at spille en rolle.

Forskellige definitioner og forståelser af mobning kan være med til at placere ansvaret forskelligt. Ved den individorienterede tilgang placeres ansvar ikke kun hos mobberen, men også hos de øvrige indblandede aktører og hos offeret, da de passive mobbeofres holdning og opførsel, ifølge Olweus, signalerer til omgivelserne, at de er ængstelige og mislykkede personer, der ikke tør svare igen, hvis de bliver angrebet eller forulempet (Olweus, 2002, p. 104). Ligeledes kan det være tilfældet med de provokerende mobbeofre, da lærere måske kan mene, at et provokerende mobbeoffer selv er ude om det, fordi det provokerer.

Søndergaard mener, at en ulempe ved en entydig og fikserende praksis med hensyn til at definere mobning er, at den gør blind over for relationelle nuancer og kompleksitet (2009, p. 39). Ifølge hende vil det være mere hensigtsmæssigt at gå fra at spørge, hvem der har skylden, hvem der startede, hvem der er offeret og hvem der er aggressor, til i stedet at stille spørgsmål som for eksempel: *“Hvad er det på den ene side for håb, og på den anden side truende fortællinger der fordrer de bevægelser i det sociale rum som ikke bare disse to piger, men også alle andre i klassen, og ikke mindst drengene foretager?”* (ibid., p. 28).

Schott er inde på, hvad en tilgang, der fokuserer på inklusions-/eksklusionsprocesser, muligvis kan overse. Denne tilgang ser det som en selvfølge, at forklaringen på mobning i en klasse skal findes i den dynamik, der kendetegner relationer i en klasse, og tildeler derfor gruppebegrebet en central rolle i forståelsen af mobning (Schott, 2009, p. 253). Som en indvending mener hun, at denne tilgang kan overse betydningen af individuelle personligheder, da der ikke er tvivl om, at forskelle i personlighed spiller en rolle i interaktioner mellem mennesker (ibid.). Og derfor kan det også menes, at hvis individuelle personligheder overses, er der en mulighed for, at ansvar udviskes; det vil sige, at enten ingen eller alle har ansvar og derfor aldrig individet/individer. Schott mener imidlertid ikke, at disse personlighedsmæssige forskelle kan bruges som analytisk udgangspunkt i teorier om mobning, da hun mener, at ethvert individ handler i en gruppe og påvirkes af de interaktioner, der er til stede i gruppen (ibid., p. 253).

Olweus beskriver mobning som en relation mellem to fikserede roller; mobber og offer (Schott, 2009, p. 234). Han forsøgte at gøre op med Heinemanns tilgang (jf. *Psykologihistorie*), der mener, at offeret er et afvigende individ, som gruppen *”hakker på”*. Olweus retter i stedet fokus på det enkelte individ med den begrundelse, at et ensidigt fokus på gruppen slører enkeltindividernes rolle og skyder skylden på offeret, der kan have provokeret den *“normale”* majoritet (Schott, 2009, p. 227). Olweus kan dermed siges at have en intention om at flytte fokus med den hensigt at tage offerets perspektiv, i og med at han mener, at mobning er en slags overgreb, der ofte finder sted uprovokeret (ibid., p. 234). Dog kan det diskuteres, hvorvidt hans

hensigt er lykkedes, da han, med sit fokus på individuelle karakteristika ved både mobber og offer, kan kritiseres for selv netop at placere noget af ansvaret hos offeret.

En individfokuseret tilgang, der umiddelbart fremstår mere enkel end en tilgang, der ser mobning som et socialt fænomen, kan i den sammenhæng muligvis siges at lægge op til, at det er nemmere at placere ansvar. Direkte mobning er mere håndgribelig end indirekte mobning, og det kan derfor tænkes, at det endvidere er nemmere at placere ansvar, hvis der er tale om direkte mobning, da indirekte mobning ikke kommer til syne på en ligeså håndgribelig måde.

Årsag og konsekvens

Mobningens konsekvenser kan som tidligere nævnt være medskaber til andre problematikker, både af fysisk, psykisk, social og livstruende karakter (jf. *Mobningens konsekvenser for offeret*, *Mobningens konsekvenser for mobberen* og *Mobningens konsekvenser for mobber-offeret*). Samtidig finder forskere inden for en individuel forståelse af mobning en række karakteristika hos henholdsvis mobber og offer, som får karakter af årsagsforklaringer (jf. *Individuel forståelse af mobning*). Derfor synes det relevant at stille spørgsmålstejn ved, hvad der kan karakteriseres som årsag og konsekvens af mobning, og herunder hvilke sammenhænge der kan være mellem mobning og psykiske diagnoser.

Hanne Hoff Hansen, Cecilie E. Hasselgård, Anne Mari Undheim og Marit Sæbø Indredavik har undersøgt 685 13-18 årige patienter på St. Olavs Universitetshospital i Norge i forhold til deres kliniske diagnose og oplevelser af mobning (2014, p. 355). De fandt blandt andet, at unge, som var involveret i mobning, havde højere forekomster af depressive symptomer, angst, psykosomatiske symptomer og koncentrationsvanskeligheder end andre, samt øget risiko for udvikling af psykiske lidelser. De fandt derudover, at der var en sammenhæng mellem at være offer for mobning og at have en affektiv lidelse (*mood disorder*), og de fandt en sammenhæng mellem at være involveret i mobning og lavere trivsel i skolen (*school well-being*). De fandt ikke sammenhænge mellem mobning og køn, alder eller socio-økonomisk status. Disse fund leder til deres konklusion om, at der hos patienter med affektiv lidelse er en høj sandsynlighed for at have været offer for mobning, samt at al

involvering i mobning var associeret med lav trivsel (ibid.).

Det kan dog diskuteres, om disse oplevelser med mobning har påvirket de unges psykiske helbred, som har ledt til psykiske diagnoser (Mobning → Diagnoser), eller om det psykiske helbred kan have medvirket til deres involvering i mobning (Diagnoser → Mobning).

Undersøgelsen af Hansen et al. understreger, at sammenhængen mellem mobning og diagnoser handler om, at børn og unge med kliniske diagnoser hyppigere bliver mobbet end andre (Hansen et al., 2014, p. 355) (Diagnose → Mobning). Dog kan det i modsætning hertil ud fra Fisker tænkes, at disse børn og unge kan have en psykisk sårbarhed og/eller nogle uhensigtsmæssige adfærdsmønstre, som bliver forstærket i mobbesituationer, og at disse sammen med en eventuel systematisk udstødelse kan medføre udvikling af en klinisk diagnose (Psykisk sårbarhed → Mobning → Diagnose) (Fisker, 2012).

Nogle psykiske symptomer på mobning er: Nervøsitet, dårligt humør, nedtrykthed, søvn- og spiseproblemer, ensomhed, hjælpeløshed og livslede (Fisker, 2012; Rasmussen & Due, 2011, p. 20). Disse symptomer kan dog samtidig minde om andre psykiske diagnoser symptomer, som for eksempel depression og angst. Det kan derfor tænkes, at nogle henvisninger til skole- eller PPR-psykologen udtrykker et behov for udredning i forhold til disse symptomer og en eventuel diagnose. Herfor kan det tænkes, at det er vigtigt, at årsagen til symptomerne bliver undersøgt grundigt (se *Psykologens rolle*).

Hvis psykisk sårbarhed leder til mobning og i sidste ende til en eventuel diagnose, kan dette tænkes at have livslange konsekvenser for individet. Det kan derfor tænkes, at hvis mobningen bliver stoppet, kan dette have en forebyggende effekt i forhold til individets psykiske sårbarhed og kan forhindre udvikling af eventuelle psykiske diagnoser.

Betydningen af individuelle og sociale faktorer

Som tidligere nævnt vil det med udgangspunkt i en økologisk inspireret ramme i det følgende vil den individuelle og den sociale forståelse blive diskuteret overfor

hinanden med hensyn til, hvilken betydning henholdsvis individuelle og sociale faktorer har i forhold til mobning.

Som tidligere beskrevet (jf. *Psykologihistorie*) har den dominerende tilgang inden for mobbeforskning længe været en individuel tilgang, hvor børns individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser tillægges den afgørende betydning i forhold til at finde årsager til mobning (Schott, 2009, p. 233). Denne tilgang har ligeledes præget praksis (Viala, 2013, p. 261). En sådan individuel årsagsforklaring har imidlertid mødt stigende kritik (Kofoed & Søndergaard, 2009); blandt andet kritiseres den for at overse den sociale kontekst i forbindelse med mobbeproblematikkerne og for at fremstille mobbere som monstre (Viala, 2013, p. 262; Horton, 2014, p. 1). Ikke desto mindre har en lang række forskere fundet sammenhænge mellem individuelle faktorer og mobning. Det kan derfor diskuteres, hvilken betydning individuelle faktorer har i forhold til mobning.

En række forskere har i forlængelse af Olweus fokuseret på, hvad der karakteriserer henholdsvis mobbere og ofre – og nogle har ligeledes fokuseret på forskellige opdelinger af dem, der mere eller mindre passivt står på sidelinjen (Horton, 2014, p. 5). Disse individuelle karakteristika er blevet brugt som årsagsforklaring. I forhold til flere af disse forskningsresultater, kan det imidlertid diskuteres, hvorvidt der er tale om årsager eller konsekvenser. Blandt andet viser forskning, at mobbeofre har lavere selvværd og beskriver sig selv som fejlagtige, uinteressante, uintelligente og ubetydelige (Smokowski & Kopasz, 2005, pp. 102-103). Dette kan i lige så høj grad være en konsekvens af mobning som en årsag hertil. De sammenhænge som tidligere forskning har fundet mellem individuelle karakteristika og roller i mobning, kan derfor måske i lige så høj grad være en afspejling af, hvordan den enkelte reagerer i forhold til sin rolle som enten mobber eller offer, frem for at være en årsagsforklaring. Selvom der muligvis også kan være tale om, at for eksempel lavt selvværd giver en øget risiko for at blive udsat for mobning, kan det ikke tjene som eneste forklaring på, hvorfor mobning opstår, da der ikke er tale om en entydig kausal sammenhæng, som ville betyde, at alle med lavt selvværd bliver mobbet.

Teorien om social eksklusionsangst bliver i den forbindelse introduceret som en alternativ tænketeknologi, som i stedet for at lede efter individuelle

årsagsforklaringer, fokuserer på de sociale mekanismer og introducerer begrebet social eksklusionsangst som centralt i forhold til at forklare, hvorfor mobning opstår (Søndergaard, 2009, pp. 27f). Denne tilgang kan til gengæld kritiseres for at overse betydningen af individuelle personligheder. Schott mener i den sammenhæng, at personlighedsmæssige forskelle spiller en væsentlig rolle, men at de ikke kan tjene som et analytisk udgangspunkt for en teori om mobning, fordi individer både handler i en gruppe og påvirkes af interaktioner i gruppen (Schott, 2009, p. 253).

Søndergaard anerkender ligeledes, at børns personlige historik kan have betydning som en af mange intra-agerende kræfter i forhold til, hvorfor social eksklusionsangst opstår og kan lede til mobning (Søndergaard, 2009, p. 48). Hun argumenterer således for, at den personlige historik indgår i en cirkulær kausalitet – en intra-aktion – og ikke kan betragtes isoleret som en lineær kausalitet (ibid., p. 56). Omend Søndergaard her fremhæver kompleksiteten, kan hendes teori om social eksklusionsangst imidlertid kritiseres for selv at tage form af en lineær kausalitet. I forhold til hvordan social eksklusionsangst opstår, taler hun om mange intra-agerende kræfter, som for eksempel læreres og forældres forståelser og praksisser, børns historik og klassens historik med flere (ibid., p. 48). Men i forhold til at forklare mobning, beskrives hvordan social eksklusionsangst kalder på lindring og fører til foragtproduktion, som kan lede til mobning (ibid., p. 32). Social eksklusionsangst bruges altså som en form for årsagsforklaring, mens det ikke diskuteres, hvorvidt andre mekanismer og sammenhænge kan føre til mobning, uden at der nødvendigvis er tale om social eksklusionsangst. Det kan i den sammenhæng tænkes, at foragtproduktion og mobning kan have en funktion for børn, selvom de oplever sig som værdige deltagere i fællesskabet og ikke føler, at deres tilhørsforhold til fællesskabet er truet. Christian Lau Godskesen (2014) foreslår som eksempel, at der kan være tale om, at elever mobber en dygtig elev, som læreren fremhæver, fordi det er med til at sætte dem i et dårligt lys (p. 76). Vestegnsundersøgelsen viser i den forbindelse, at 33 % af eleverne er bange for ikke at være dygtig nok i timerne⁷, hvilket er en angst, som ikke umiddelbart kan regnes under social eksklusionsangst (Rabøl Hansen, Henningsen & Kofoed, 2013, p. 42). Ligesom social

⁷ Heroverfor er 37 % bange for relationsorienterede forhold; herunder at blive mobbet, være udenfor og/eller blive til grin.

eksklusionsangst kalder på lindring (hvilket kan ske gennem foragtproduktion), kan det tænkes, at det samme gør sig gældende i forhold til angsten for ikke at være dygtig nok i timerne. I Vestegnsundersøgelsen bliver der imidlertid ikke fundet statistisk signifikant sammenhæng mellem selvrapporeret mobbestatus og det at være bange for ikke at være dygtig nok i skolen, ligesom de heller ikke finder en sammenhæng i forhold til mobbeniveauet, hvorfor dette angstforhold måske er mere knyttet generelt til det at gå i skole end til spørgsmålet om mobning (ibid., pp. 44f). Olweus finder i sine undersøgelser heller ikke belæg for, at de aggressive drenges adfærd var en følge af dårlige karakterer og mislykkethed i skolen (1992, p. 31).

Den personlige historik betragtes som en af mange intra-agerende kræfter bag social eksklusionsangst, mens det i teorien om social eksklusionsangst ikke umiddelbart diskuteres, hvorvidt den personlige historik kan have betydning i forhold til, hvilke roller den enkelte får som henholdsvis mobber eller offer. Blot afvises en ensidig fokusering på individuelle karakteristika som årsagsforklaring, som mange forskere i forlængelse af Olweus har haft (Kofoed & Søndergaard, 2009, p. 9; Viala, 2013, p. 290; Schott, 2009, p. 233).

Hvis mobning må forstås som en følge af social eksklusionsangst, der eskalerer, kan det imidlertid stadig diskuteres, hvorvidt de individuelle karakteristika i den sammenhæng er med til at afgøre hvilke roller, den enkelte får? I så fald ville dette kunne forene teorien om social eksklusionsangst med den forskning, der har fokuseret på at finde karakteristika ved henholdsvis mobber og offer med videre. Selvom det ikke ses som årsag til mobningen, kan der muligvis være tale om, at individuelle karakteristika kan have betydning for, hvordan den enkelte reagerer på det at opleve social eksklusionsangst, således at for eksempel børn med asociale personlighedstræk har større sandsynlighed for at blive mobbere, når de oplever social eksklusionsangst? Ligeledes kan det diskuteres, hvorvidt individer med for eksempel lavt selvværd har større risiko for at blive mobbet, således at der også her kan være tale om en sammenhæng mellem individuelle karakteristika og hvilken rolle, den enkelte har i forhold til mobning. Søndergaard beskriver hvordan en lindringsstrategi kan være at udse sig mål i egen gruppe, ”*som i udpræget grad aktualiserer gruppens angst ved at fremvise den sårbarhed og udsathed, der frygtes*

met” (Søndergaard, 2009, p. 34). Her er Søndergaard altså selv inde på, at de sociale mekanismer ved mobning kan betyde, at mobning rettes mod bestemte individer – og dermed kan dette også ses som udtryk for, at der kan være tale om, at individuelle faktorer kan have betydning for, hvilken rolle den enkelte får i mobning. Hermed kan der dermed samtidig være tale om overlap til en mere individuel forståelse af mobning.

En af pointerne i forskningen fra eXbus er imidlertid, at børn involveret i mobbeproblematikker ikke entydigt kan deles ind i forskellige roller, idet disse roller både kan være fikserede over længere tid, men også kan være bevægelige og skifte hurtigt, således at det enkelte barn både kan være mobber og offer (Søndergaard, 2009, p. 57). Dette aspekt omkring skiftende positioneringer, er netop noget af det, som forskerne i eXbus kritiserer Olweus for at overse med sin fokusering på at karakterisere kendetegn ved henholdsvis mobbere og ofre (Schott, 2009, p. 235). De skiftende positioneringer er i den sammenhæng et argument for, at mobberoller ikke entydigt er bestemt af personlig historik, men i højere grad er bestemt af komplekse dynamikker i klassen (ibid.).

Henningsen, som har været tilknyttet eXbus-forskningsprojektet, ser nærmere på betydningen af den personlige historik som en af mange intra-agerende kræfter. Hun ser dog ikke på, hvad der gør sig gældende for børn, der mobber, men fokuserer kun på, hvordan social baggrund og barndomserfaringer kan have en betydning i forhold til, hvorvidt man som barn bliver udsat for mobning (Henningsen, 2009, p. 191). Med udgangspunkt i empiri fra en spørgeskemaundersøgelse udført af TrygFonden i 2007, finder hun, at en lav uddannelse hos forældre har sammenhæng med en højere forekomst af mobning (ibid., p. 199). Empirien viser desuden, at der er sammenhæng mellem mobning og dårligere skolepræstationer, men herudfra kan det ikke konkluderes, om mobning fører til dårligere skolepræstationer, eller om dårlige skolepræstationer giver en større risiko for at blive udsat for mobning. Ud fra andre undersøgelser, konkluderer Henningsen, at det er sandsynligt, at begge mekanismer gør sig gældende (ibid., pp. 210f). Det klareste fund er, at en økonomisk og/eller følelsesmæssig utryg barndom er forbundet med en markant forhøjet risiko for mobning. Hvis der tages højde for betydningen af disse faktorer, har køn, forældres

erhvervsuddannelse, skilsmisse, misbrug, psykisk sygdom, alvorlig ulykke eller hvorvidt man bor hjemme hos sine forældre ifølge Henningsen ikke nogen væsentlig selvstændig sammenhæng med mobning (ibid., p. 222). Henningsen konkluderer herudfra, at barndomserfaringer knyttet til det enkelte barn spiller en relativt lille rolle i forhold til at forklare forekomst af mobning. I det empiriske datamateriale er mobbehypigheden på 26 %. Sammenlignes dette med en gruppe, som ved alle variable har værdier, der giver den lavest mulige risiko for mobning, vil den forventede mobbehypighed være på 16 %. Denne høje basissandsynlighed for mobning kan ifølge Henningsen pege i retning af, at det ikke bare er faktorer knyttet til den enkelte person, der er årsag til mobning, men at der også er tale om mange samvirkende omstændigheder uden for den enkelte person (ibid.). Dog viser resultaterne som sagt, at den personlige historik kan have en betydning i forhold til, hvorvidt den enkelte som barn oplever at blive udsat for mobning.

Som sagt fokuserer Henningsen kun på mobbeofres personlige historik, hvorfor hendes analyser ikke kan bruges til at sige noget om, hvor stor betydning individuelle faktorer har i forhold til, hvorvidt et barn mobber andre. Tidligere forskning viser blandt andet (jf. *Individuel forståelse af mobning*), at mobberes forældre er mere fjendtlige, afvisende og ligeglade med deres børn, samt at de bruger magtteknikker til at regulere barnets adfærd. Det kan altså indikere, at en følelsesmæssig utryg barndom ikke kun har sammenhæng med at blive udsat for mobning, men muligvis også kan have sammenhæng med at mobbe andre. Hvis nogle af de samme faktorer kan have sammenhæng med både det at blive mobbet og det at mobbe, er den personlige historik imidlertid ikke noget, der entydigt forklarer, hvorfor nogle børn er mobbere og andre ofre.

At forældre kan have betydning i forhold til mobning afvises ikke af eXbus-forskerne. Søndergaard taler om, at blandt andet forældres foragtproducerende autoritetsstrategier kan være en intra-agerende kraft, der bidrager til social eksklusionsangst i klassen, uden dog at komme nærmere ind på, hvorvidt eller hvordan det kan have betydning for det enkelte barns rolle i mobning, om det i hjemmet har oplevet foragtproducerende autoritetsstrategier (Søndergaard, 2009, p. 52).

Schott mener, at man skal se helt bort fra spørgsmålet omkring *hvorfor* nogle børn er mobbere og andre ofre. I stedet, mener hun, at man skal prøve at forstå *hvordan* gruppeprocesser fungerer og bevirker at nogle bliver mobbere og andre ofre (Schott, 2009, p. 250). Netop *hvordan* børns individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser kan have betydning for de mobbepraksisser, som udvikler sig i en skoleklasse diskuteres af Eva Silberschmidt Viala (2013), der ligeledes er tilknyttet eXbus (p. 262). Hun mener i den sammenhæng ikke, at et fokus på det enkelte barn er tilstrækkeligt i forhold til at forstå de komplekse dynamikker, der gør sig gældende ved mobning. Der er jævnfør Søndergaard tale om et samspil mellem individuelle og andre kræfter som intra-agerer. Et væsentligt spørgsmål bliver i den sammenhæng ifølge Viala, hvordan man skal håndtere sammenhænge mellem børns individuelle forudsætninger og mobning uden at reducere mobning til et spørgsmål om individuelle personlighedstræk eller problematiske opvækstvilkår, og uden at overbetone betydningen af sociale dynamikker i klasseværelset på bekostning af analyser af individuelle forhold knyttet til børns personhistorik (ibid., pp. 263f).

Viala har et socialpsykologisk perspektiv på børns udvikling, som her forstås som kontekstafhængig. Hun argumenterer for at børns individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser ikke kan ses som noget, de blot bringer med sig ind i klassen, men at disse også skabes, forhandles og ændres i skolekonteksten, på tværs af kontekster og i relationerne mellem børnene, og at de *herigennem* får betydning for børns samspil og gensidige positionering, samt deres muligheder for at håndtere deres skoleliv (ibid., p. 264). Dette underbygger Viala gennem en analyse af to kvalitative interviews vedrørende to kvinders mobbeoplevelser i deres barndom. Hun argumenterer herudfra endvidere for at psykologiske processer ikke kan ses løsrevet fra de sammenhænge, børn deltager i (ibid., p. 289). Viala konkluderer i tråd med eXbus-forskningens udgangspunkt, at børns individuelle forudsætninger og opvækstbetingelser kan få betydning, men at disse ikke kan ses løsrevet fra de muligheder og betingelser, der knytter sig til de sammenhænge, de deltager i (ibid., p. 290).

I forlængelse heraf kan Olweus (og efterfølgere) siges primært at fokusere på én af de intra-agerende kræfter, som Søndergaard (og andre eXbus-forskere) taler om i

forhold til hvorfor mobning opstår. Han er dog også inde på, at lærerens holdninger og adfærd har en afgørende betydning for niveauet af mobbeproblematikker i klassen i forhold til at være en modvirkende kraft (Olweus, 1992, p. 43).

I forhold til betydningen af gruppemekanismer, er Olweus endvidere kort inde på, at mobning ligeledes kan anses for at være et gruppefænomen (1992, p. 41; 2002, p. 108). Her har han dog mest fokus på, hvordan den enkelte kan blive påvirket af at se, hvad andre gør. Han taler i den sammenhæng om social smitte, hvilket dækker over at børn opfører sig mere aggressivt efter at have set en anden person – en ”model” – være aggressiv, hvilket har en stærkere virkning, hvis tilskueren har en positiv holdning til modellen (Olweus, 1992, pp. 41f.). Dermed kan Olweus siges at trække på Albert Banduras sociale indlæringsteori (Bandura, Ross & Ross, 1961, p. 580). Bandura har i sin teori fokus på, hvordan social interaktion påvirker det intrapsykeiske (Nielsen, 2011, p. 37), og det kan i den sammenhæng diskuteres, hvorvidt denne tilgang – som Olweus fremfører det – bidrager til at se mobning som et gruppefænomen, idet Bandura stadig har sit fokus på det enkelte individs intrapsykeiske processer set i samspil med, hvad individet observerer i sine sociale omgivelser. Selvom Olweus tildeler gruppen en betydning i forhold til mobning, er det på en måde, hvor han beskriver individers rolle og positioner i en gruppe. Schott mener i forbindelse med dette, at Olweus overser, hvordan børn kan bevæge sig frem og tilbage i positioner, i og med at Olweus har et dualistisk syn på mobning (Schott, 2009, p. 237).

Olweus omtaler derudover som tidligere beskrevet (jf. *Individuel forståelse af mobning*) to andre gruppemekanismer, der kan gøre sig gældende; henholdsvis at den enkelte elev kan opleve en reduceret følelse af individuelt ansvar, når flere deltager i mobningen, og derudover at der kan ske en gradvis forandring i skolekammeraternes syn på mobbeofferet (1992, p. 42). Sidstnævnte svarer umiddelbart til nogle af de mekanismer Søndergaard beskriver, når hun taler om dehumanisering, og at mobbeofre i forbindelse med den tiltagende og målrettede foragtproduktion kommer udenfor empatisk relevans (2009, p. 33). Der er altså visse overlap mellem de to tilgange, men de har stadig et forskelligt fokus – også i forhold til hvor den primære årsag til mobning skal findes.

Betydningen af skolefaktorer

I forlængelse af specialets udgangspunkt i en økologisk inspireret ramme er det relevant at diskutere betydningen af skolefaktorer.

Som beskrevet i *Psykologihistorie*, kan den individuelle og sociale forståelse af mobning ifølge Horton siges at benytte sig af forskellige linser, som stiller skarpt på noget, mens andet står mere uklart (Horton, 2014, p. 1). Horton mener i den sammenhæng, at det er vigtigt at se på mobning fra alle mulige vinkler (ibid., p. 8). I den forbindelse kan de forskellige tilgange og teorier supplere hinanden, men de kan samtidig være modstridende i forhold til at et ensidigt fokus gør, at noget andet bliver uklart. Horton er i den sammenhæng kritisk overfor, at makrolinsen (som fokuserer på de individuelle faktorer) er blevet en metalinse igennem hvilken forskningen i mange år ensidigt har fokuseret på de individuelle faktorer i stedet for at skifte mellem forskellige vinkler på mobning. Dette, mener Horton, har næret en *skyldsdiskurs*, hvor børn portrætteres som monstre. Han mener derfor at det er vigtigt i højere grad at have blik for institutionelle og samfundsmæssige faktorer og ikke kun fokusere på individuelle faktorer eller gruppedynamikker i klassen (ibid., pp. 8f). Dermed kan han siges at mene, at både tilgangen der ser mobning som individuel aggression og til dels tilgangen, der ser mobning som et socialt fænomen, har brug for at blive suppleret af et bredere fokus. Dette fokus vil ifølge Horton medvirke til et skift fra at se børn som monstre til at se dem som almindelige børn, der forsøger at navigere mellem en række magtrelationer i sociale, institutionelle og samfundsmæssige kontekster, som de kun har begrænset kontrol over (2014, p. 9).

Shoko Yoneyama og Asao Naito (2003) har i den sammenhæng fokus på, hvordan faktorer på skoleniveau kan være med til at forklare mobning. I forhold til hvor høj forekomst af mobning, der er i skolesammenhæng, mener de, at det er relevant også at fokusere på, hvorvidt mobning ligeledes må betragtes som et strukturelt problem – en vinkel som i forskningen er underbelyst (ibid., p. 316). Mange forskere har foreslået mulige sammenhænge mellem forskellige skolefaktorer og elevmobning, men de fleste er dog kun indskudte bemærkninger og ikke noget, der systematisk er blevet undersøgt i engelsk litteratur (ibid., p. 319).

Nogle af de sammenhænge som dog tidligere er blevet diskuteret er, at mobning især kan være et problem i sociale grupper med klare magtrelationer og en lav grad af opsyn – herunder skoler. Olweus finder i den sammenhæng, at der er mindre mobning på skoler med en forholdsvis høj ”lærertæthed” i frikvartererne (1992, p. 60). Andre argumenterer for, at mobning delvist kan være et resultat af skolers struktur og organisation – nærmere bestemt autoritære strukturer med en disciplinær tilgang, brug af aggression, magt og kontrol, og med et hierarkisk og konkurrenceorienteret værdisæt (Yoneyama & Naito, 2003, p. 317).

I Japan har der i forskningen været mere fokus på skolefaktorer end i engelsk litteratur generelt (ibid., p. 319). Yoneyama og Naito har undersøgt, hvad der skaber det sociale klima i hvilket mobning trives på japanske skoler, og finder i den sammenhæng fire afgørende faktorer. Disse er for det første et højt stressniveau, som følge af blandt andet et pres for at præstere akademisk. For det andet er der tale om magtdominerede relationer, hvor eleverne tager ved lære af den hierarkiske lærer-elev-relation. For det tredje er der tale om en klasserumsledelse, der fremhæver konformitet og gruppesamhørighed, hvilket kan medføre, at eleverne bliver mindre tolerante over for individuelle forskelle. For det fjerde og sidste kan organiseringen af tid og rum have en betydning; eleverne er tvunget til at forholde sig til og relatere til hinanden uden mulighed for at skabe afstand. Resultatet af kombinationen af disse fire faktorer kan blive, hvad Yoneyama og Naito beskriver som en trykkoger, hvor mobning kan trives (ibid., pp. 325f). Disse sammenhænge kan imidlertid ikke nødvendigvis overføres til en dansk skolekontekst, da Japan er mere traditionel, autoritær og lærercentreret (ibid., p. 326). Ikke desto mindre kan det være med til at pege på, at skolefaktorer har en betydning, omend det heller ikke ifølge Yoneyama og Naito må betragtes som den eneste forklaring på mobning (ibid., p. 327).

I en skandinavisk kontekst har centrale teoretikere som Olweus og Søndergaard ikke på samme måde fokuseret på mobning som et strukturelt problem. Begge er dog inde på, at der kan være tale om forskellige faktorer på skoleniveau, som virker ind. Olweus taler blandt andet om skolens og klassens størrelse, som han dog finder ikke har sammenhæng med niveauet af mobning i skolen eller klassen (Olweus, 1992, p. 28). Dog mener han, at ”lærertæthed” i frikvartererne kan have betydning for, hvor

meget mobning der finder sted (ibid., p. 29). Søndergaard taler om intra-agerende kræfter, der fremmer social eksklusionsangst og dermed kan skabe betingelser for at mobning kan finde sted. Hun nævner her eksempelvis skoleledelse og læreres undervisningsstil, men nævner ikke andre mulige skolefaktorer ud over at indskyde, at der kan være tale om en række andre intra-agerende kræfter udover dem, hun nævner som eksempel (Søndergaard, 2009, p. 48). I eXbus-forskningen er fokus på dynamikker i klassen, som dog også ses som påvirket af intra-agerende kræfter på både individ-, gruppe-, skole- og samfundsniveau. Yoneyama og Naitos fokus på skolefaktorer behøver i den sammenhæng ikke nødvendigvis at blive betragtet som modsætning til Søndergaards teori om social eksklusionsangst. Yoneyama og Naito pointerer selv, at betydningsfulde skolefaktorer ikke skal ses som eneste forklaring på mobning, men understreger samtidig, at det er væsentligt ikke at overse, at der kan være tale om et strukturelt problem. Deres fokus på skolefaktorer kan i den sammenhæng ses som en uddybning af nogle af de intra-agerende kræfter, som ifølge teorien om social eksklusionsangst kan være bag tilblivelsen af mobning. Ud fra et økologisk inspireret udgangspunkt kan et fokus på faktorer på skoleniveau ligeledes ses som supplement til både Søndergaards fokus på gruppeniveau og Olweus' fokus på individniveau. Dog er det som sagt væsentligt at understrege at Yoneyama og Naitos undersøgelse af japanske skoler ikke nødvendigvis kan overføres direkte til en dansk skolekontekst. For at belyse dette nærmere, vil der være behov for mere dansk forskning på området med fokus på mere strukturelle skolefaktorer.

Delkonklusion

Denne del af specialet har fokuseret på problemformuleringens første del: ”*Hvordan kan mobning forstås?*”. Dette er blevet belyst gennem inddragelse af dels en individuel og dels en social forståelse af mobning.

Den individuelle tilgang har fokus på at forklare, hvorfor et bestemt barn bliver henholdsvis mobber eller offer. Dette gøres især ud fra individuelle faktorer som personlighed, opvækst- og familieforhold. Det kan dog i den sammenhæng diskuteres, hvorvidt der er tale om årsager og/eller konsekvenser i forbindelse med mobning. Tilgangen, der ser mobning som socialt fænomen (herunder eXbus og

teorien om social eksklusionsangst) har fokus på gruppedynamikker, og årsagsforklaringer findes i selve klassen. Mobning ses som relateret til begrebet social eksklusionsangst, som opstår, når den sociale indlejring trues. Dette kan kalde på (midlertidig) lindring gennem foragtproduktion, og dermed føre til mobning.

Olweus definerer mobning ud fra kriterier om gentagelse/systematik, ulige magtforhold og intention. Disse kriterier kritiseres af andre teoretikere, og er i den sammenhæng blevet diskuteret – herunder er det også blevet diskuteret, hvorvidt mobning skal defineres ud fra objektive kriterier, som kan operationaliseres, eller ud fra individets subjektive oplevelse. Den sociale tilgang mener i den sammenhæng, at en ulempe ved en entydig og fikserende praksis med hensyn til at definere mobning er, at den gør blind over for relationelle nuancer og kompleksitet. Der kan i den sammenhæng være tale om, at den individuelle tilgang i højere grad placerer ansvar på mobberen – og omend det ikke er hensigten til dels også offeret. Omvendt kan der ved den sociale tilgang være en fare for at ansvar udviskes.

De to tilgange til at forstå mobning er ikke enige om, hvilken betydning henholdsvis individuelle og sociale faktorer skal tillægges. Den sociale tilgang kritiserer den individuelle tilgang for at overse betydningen af sociale mekanismer. Omvendt kan der ved den sociale tilgang være en fare for at betydningen af individuelle faktorer overses. Samtidig anerkendes det dog her, at børns personlige historik kan have en betydning som en af mange intra-agerende kræfter bag social eksklusionsangst. I den sammenhæng kan Olweus (og efterfølgere) i sin forståelse af mobning siges primært at fokusere på én af disse intra-agerende kræfter. I den sociale tilgang betragtes det imidlertid ikke som væsentligt at beskæftige sig med, hvorvidt de individuelle faktorer har betydning for, hvilken rolle det enkelte barn har i forhold til mobning. Søndergaard afviser ikke, at der kan være tale om bestemte positioner i mobning som blandt andet mobber og offer, men fremhæver at disse positioneringer både kan være fikserede og skiftende. Dette kan ses som argument for ikke at fokusere entydigt på individuelle faktorer som årsagsforklaring, men i højere grad fokusere på dynamikkerne i klassen.

I forhold til betydningen af gruppemekanismer, er Olweus ligeledes kort inde på, at mobning ligeledes kan være et gruppefænomen (1992, p. 41; 2002, p. 108). Selvom

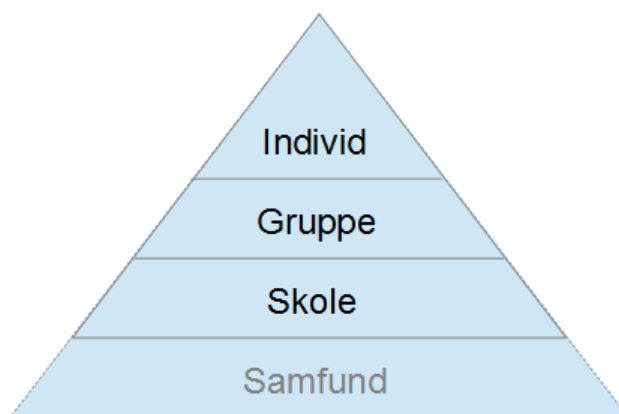
Olweus tildeler gruppen en betydning i forhold til mobning, er det dog stadig på en måde, hvor han beskriver individers rolle og positioner i en gruppe.

Der er altså visse overlap mellem de to tilgange, og de kan således ud fra en økologisk ramme ses som supplerende i forhold til at belyse, hvilke faktorer der gør sig gældende på forskellige niveauer (jf. figur 2). Samtidig har de to tilgange netop et forskelligt fokus – også i forhold til hvor den primære årsag til mobning skal findes, hvorfor de både kan siges at supplere og modsige hinanden, idet et ensidigt fokus, som tidligere nævnt ifølge Horton, gør, at noget andet bliver uklart (Horton, 2014, p. 8). Ud fra et økologisk inspireret udgangspunkt kan et fokus på faktorer på skoleniveau, som det er præsenteret med inddragelse af Yoneyama og Naito, i den sammenhæng ses som supplement til både Søndergaards fokus på gruppeniveau og Olweus' fokus på individniveau.

Del 2: Hvilke indsatser kan sættes i værk mod mobning?

I denne anden del af specialet vil fokus være på, hvilke tiltag der, ud fra psykologisk teori, kan sættes i værk mod mobning. I forlængelse af første del af specialet, vil dette ske gennem en redegørelse og analyse af, hvilke foranstaltninger mod mobning, der foreslås inden for henholdsvis en individuel og en social forståelse af mobning (jf. *Teorivalg*). Dette vil blive gjort med henblik på at kunne belyse sammenhængen mellem forståelser af mobning og indsatser mod mobning ud fra psykologisk teori. Dette vil lede over i en diskussion, hvor virkningen af antimobbeindsatser vil blive diskuteret med inddragelse af forskning. Det vil ligeledes blive diskuteret, hvorvidt mobning kan undgås, samt hvilke udfordringer, der kan være i praksis i forbindelse med at reducere og forebygge mod mobning i skolesammenhæng.

Som introduktion til denne del af specialet vil der først blive gjort rede for, hvordan indsatser mod mobning kan opdeles i forskellige niveauer. Denne redegørelse bliver lavet med udgangspunkt i en økologisk tilgang til mobning, hvor mobning kan forstås ud fra faktorer på individ-, gruppe-, skole- og samfundsniveau (jf. *Specialets udgangspunkt*). Ud fra denne tilgang vil det derfor være relevant at belyse hvilke indsatser, der kan sættes i værk på de forskellige niveauer.



Figur 6: Niveauer for indsatser mod mobning

Cowie og Jennifer taler ud fra en økologisk ramme om tre niveauer for indsatser (jf. figur 6); henholdsvis skoleniveau, gruppeniveau og individniveau (Cowie & Jennifer, 2008, p. 33ff). De inkluderer dermed ikke samfundsniveau, som vi ud fra den

tidligere præsenterede økologisk inspirerede ramme gør (jf. *Specialets udgangspunkt*).

Indsatser på *individniveau* er, ifølge Cowie og Jennifer, rettet mod de elever, der allerede er involveret i mobning. Dette niveau involverer deltagelse fra forældre, socialarbejdere og andre relevante individer. Fokus er her på at opbygge en følelse af tilhørsforhold og forbundethed for at opøve børnenes empati. Dette sker gennem individuel støtte – herunder konfliktmægling, individuelle interventioner og klasserumsmøder (ibid.).

Endvidere mener Cowie og Jennifer, at indsatser på *gruppeniveau* involverer en mindre gruppe på skolen – det kan for eksempel være en klasse eller en vennegruppe – hvor målet er at skabe en kultur, hvor empati, ansvarlighed og indbyrdes afhængighed fremelskes. Dette kan ifølge Cowie og Jennifer ske gennem fokus på et positivt samarbejde mellem personale, forældre og elever, gennem for eksempel aktiv lytning, gruppearbejde med fokus på samarbejde med videre (ibid., p. 35).

Indsatser på *skoleniveau* er ifølge Cowie og Jennifer rettet mod alle på en skole og sigter mod at udvikle og opretholde positive sociale relationer ved at udvikle et positivt klima præget af omsorgsfuldhed og respekt, en følelse af tilhørsforhold og forbundethed, samt gennem udvikling af sociale og emotionelle færdigheder. Dette mener de for eksempel kan ske gennem udvikling og opretholdelse af målsætninger og retningslinjer, gennem aktiviteter for hele skolen – herunder at øge opmærksomheden på området, og gennem voksnes forbilledlige pro-sociale og respektfulde adfærd (ibid., p. 34). Fremover bruges ordet skoleniveau kun om foranstaltninger, der er rettet mod alle på en skole, hvorimod ordet helskoleindsatser kan dække over indsatser på alle tre niveauer.

Cowie og Jennifer taler dermed ud fra en økologisk tilgang for, at indsatser mod mobning rettes mod flere forskellige niveauer, hvor det gennemgående mål er, at skabe en social kontekst, hvor børn, unge og voksne føler et tilhørsforhold og en forbundethed – hvilket ses som afgørende for at forebygge og reducere mobning (ibid., p. 34). Dette kan ses som parallel til Søndergaards udgangspunkt i at

mennesket er eksistentielt afhængig af social indlejring – det vil sige det at føle sig anerkendt, accepteret og inkluderet i fællesskabet (2009, p. 29).

Ud over de inddelinger, som Cowie og Jennifer har udformet - henholdsvis indsats på individ-, gruppe- og skoleniveau - inddrages foranstaltninger på samfundsniveau som tidligere nævnt også i denne del af specialet (jf. figur 6).

Hvordan og på hvilket niveau en indsats finder sted, kan være en afspejling af den teoretiske forståelse af mobning. Således kan en teoretisk forståelse lægge op til at gribe ind på bestemte måder eller bestemte niveauer – også afhængigt af hvor årsagerne til mobning findes. Dette vil blive diskuteret nærmere i de efterfølgende afsnit i denne del af specialet.

En begrebsramme til at skelne mellem hvilke forståelser en indsats trækker på er Phillip T. Slee og Jury Mohylas (2007) skelnen mellem første og anden ordens interventioner, hvilket kort vil blive beskrevet i det følgende. Dette vil blive gjort med henblik på senere at diskutere sammenhængen mellem forståelser og indsatser.

Første ordens interventioner tager udgangspunkt i, at enkeltindivider har brug for at opøve nye færdigheder. Mobberen betragtes som en slem elev, der mangler kontrol, mens offeret ses som et individ, der mangler hjælp og beskyttelse (ibid., p. 105). Første ordens interventioner kan dermed ses som relateret til en individuel forståelse af mobning. Slee og Mohyla mener, at hvis dette syn på situationen er dækkende og konstruktivt – og hvis der dermed er tale om, at elever blot har brug for at opøve nye færdigheder – så kan det være relevant at benytte første ordens interventioner, da der er en veldokumenteret række af forskning, der vidner om værdien af sådanne interventioner (ibid.).

Anden ordens interventioner finder sted, når selve systemet begynder at ændre sig. Dette kan for eksempel ske ved nye indsigter gennem en gennemgang af skolens målsætninger og praksisser i forhold til, hvordan disse kan være med til at modvirke, opretholde eller ligefrem fremme mobning. Ved anden ordens interventioner er der således tale om en mere systemisk tankegang. ”*Instead of concentrating on changing the 'bad' behaviour or problematic behaviour of the bully and on 'helping' the victim, consideration will be given to relationships, roles and interactions and*

communication within the system that encourage or discourage bullying” (ibid.). Anden ordens interventioner kan dermed ses som relateret til en social forståelse af mobning.

Kousholt og Fisker (2013) er i deres review over international forskning i mobning inspireret af Slee og Mohylas (2007) skelnen mellem første og anden ordens interventioner (Kousholt og Fisker, 2013, p. 71). De pointerer i den sammenhæng, at der ved anden ordens interventioner som oftest vil blive taget udgangspunkt i hel-skole og/eller multikontekstuelle tilgange (ibid. pp. 70, 72). Hel-skole tilgange defineres her som opererende på flere niveauer inden for skolens kontekst, mens multikontekstuelle tilgange inddrager flere kontekster end blot skolen. Kousholt og Fisker pointerer i den sammenhæng endvidere, at mange af disse helskole- og multikontekstuelle tilgange stadig har fokus på individuelle problematikker hos det enkelte barn frem for at arbejde med fællesskabets interaktionsmønstre (ibid., p. 70). I forskningen kan studier således heller ikke klart inddeles i henholdsvis første og anden ordens forståelser og tiltag, da begge kan være til stede i et enkelt studie (ibid., p. 72). Dog viser deres review, at forebyggende indsatser har tendens til at være mere fællesskabsorienterede end indsatser mod allerede forekommende mobning (ibid., p. 70). Omend der kan være tale om, at der ved anden ordens interventioner som oftest vil blive taget udgangspunkt i hel-skole-tilgange, er niveauet for indsats i forhold til, hvor mange et tiltag er rettet mod, ikke nødvendigvis sammenhængende med, om der er tale om første eller anden ordens interventioner. For eksempel kan en hel-skole tilgang som sagt ifølge Kousholt og Fisker have fokus på individuelle problematikker (ibid.). Dette vil blive uddybet i de følgende afsnit.

Foranstaltninger på individniveau

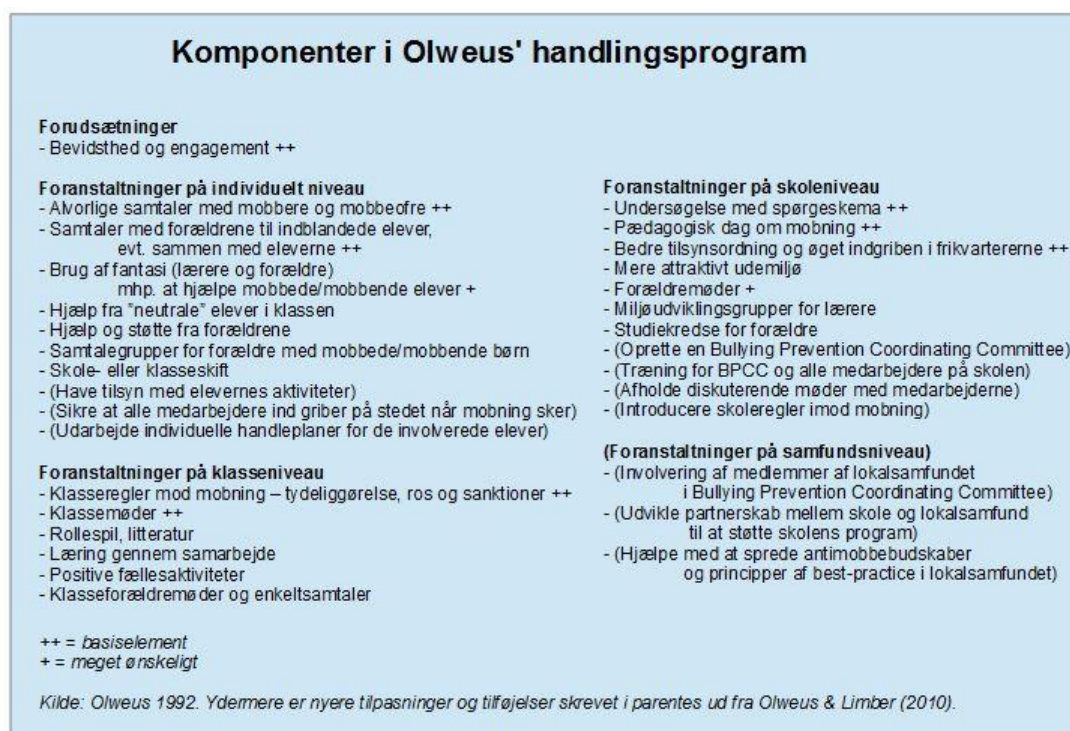
Som ovenfor nævnt er indsatser på individniveau ifølge Cowie og Jennifer rettet mod de elever, der allerede er involveret i mobning – det vil sige indgribende indsatser. Dog beskrives forebyggelse ligeledes på dette niveau. I det følgende vil Olweus’ handlingsprogram blive belyst, som eksempel på indsatser på individniveau.

Olweus' handlingsprogram på individniveau

I 1983 igangsatte Norges undervisningsministerium en national kampagne imod mobning i skoler, og i samme omgang blev Olweus' handlingsprogram, der kaldes OBPP (Olweus Bullying and Prevention Program), udviklet og evalueret (Olweus & Limber, 2010a, p. 126). Handlingsprogrammet er ifølge Olweus selv omfattende, og: *“Hovedformålene med handlingsprogrammet er at reducere eller fuldstændigt fjerne eksisterende mobningsproblemer både i og uden for skolemiljøet og at forebygge, at der opstår nye problemer af denne art”* (Olweus, 1992, p. 55). Olweus mener, at det er naturligt i første omgang at rette opmærksomheden mod den *direkte mobning*, men mener samtidig at det er vigtigt at reducere og forebygge den *indirekte mobning* (ibid., p. 56). Derudover mener han, at vendingen om at *“reducere og forebygge mobning”* er negativt ladet, og det kan derfor være naturligt også at opstille nogle mere positivt ladede mål, som for eksempel: *“At etablere bedre kammeratrelationer i skolen og skabe forhold, der gør det muligt for mobbede og mobbende elever at trives og fungere bedre i og uden for skolemiljøet”* (ibid.).

Olweus' handlingsprogram er baseret på forudsætninger omkring, at de voksne på skolen (og ideelt set også de voksne i hjemmet) bør udvise varme og positiv interesse i eleverne, sætte tydelige grænser for uacceptabel adfærd, anvende konsekvent ikke-fysiske, ikke-fjendtlige negative konsekvenser for, hvis regler brydes, samt fungere som autoriteter og positive rollemodeller (Olweus, 2002, pp. 112f). Dette udgangspunkt er sidenhen af Olweus omsat til specifikke interventioner på fire niveauer: Individet, Klassen, Skolen og Samfundet (Olweus & Limber, 2010a, p. 126). Principperne og komponenterne er stort set forblevet uændrede, men ny forskning og erfaring har ifølge Olweus og Limber ledt til tilpasninger af programmet (ibid). Olweus' bud på foranstaltninger på klasse-, skole- og samfundsniveau vil blive beskrevet yderligere i de kommende afsnit. Hensigten ved foranstaltninger på individniveau er ifølge Olweus at forandre den enkelte elevs opførsel eller situation med det formål, at mindske mobning. Her er fokus på elever som man ved, eller mistænker for at være indblandet i mobning (Olweus, 1992, p. 59).

Selv om der her vil blive fokuseret på foranstaltninger på individniveau, vil Olweus' anbefalinger om foranstaltninger på alle niveauerne, henholdsvis samfunds-, skole-, klasse- og individniveau kunne ses i nedenstående figur (figur 7). Dette gøres for at give et sammenhængende billede af programmet i sin helhed. Som det fremgår er listen med foranstaltninger lang, og Olweus siger, at ud fra egen forskning og erfaring har nogle dele af handlingsprogrammet mere betydning end andre (ibid., p. 55). Derfor har han yderligere opdelt foranstaltninger i *basiselementerne i et effektivt handlingsprogram mod mobning* (markeret med ++ i figur 7) (ibid., p. 97).



Figur 7: Komponenter i Olweus' handlingsprogram

I det følgende vil basiselementerne og de foranstaltninger, der er ønskværdige på individniveau blive beskrevet.

Som det fremgår fra ovenstående liste (figur 7), mener Olweus, at to vigtige generelle forudsætninger for at realisere de angivne mål i handlingsprogrammet er bevidsthed og engagement ved: ”1) at de voksne i skolen, og til en vis grad i hjemmet, bliver bevidste om omfanget af mobning på den enkelte skole, og 2) at de voksne med en vis grad af alvor og engagement går ind for at forandre situationen”

(ibid., p. 57). Med det kan det siges, at han ved at understrege nødvendigheden af de voksnes engagement (ibid., p. 58) mener, at de voksne (lærere og forældre) i høj grad er en nødvendig forudsætning, hvis mobning skal stoppes og for at gennemførelsen af et skolebaseret handlingsprogram mod mobning bliver vellykket (ibid., p. 58).

Angående foranstaltninger på individniveau mener Olweus, at alvorlige samtaler med mobbere og mobbeofre er absolut nødvendige, når en mobbeproblematik er kommet til syne (ibid., p. 100), og forældrene bør ifølge ham, naturligvis blive informeret, hvis der foregår mobning imellem nogle elever i klassen – i hvert fald hvis den er alvorlig. Derudover mener han, at det er hensigtsmæssigt at bede forældrene om at medvirke til at ændre situationen (ibid., p. 81). Eksempelvis mener Olweus, at det kan være tilrådeligt at afholde et møde, hvor de indblandede elever og deres forældre deltager, og hvor målet er at diskutere og lave en plan for problemløsning. Dette møde skal følges op med nye møder. Opstår der imidlertid anspændthed mellem de mobbende og de mobbedes familier, mener han, at det kan være givtigt at holde møde med én familie ad gangen. Han understreger også vigtigheden af at have et godt samarbejde med forældrene til de mobbende og mobbedes elever (ibid., p. 82).

Olweus mener, at lærerne og forældrene kan bruge deres fantasi til at hjælpe mobbere og mobbeofrene til, at de kommer til at trives i og uden for skoleregi (ibid., p. 86). Som eksempel på dette kan et mobbeoffer lave en opgave med en mere populær elev, da forskning ifølge Olweus viser, at dette kan øge en elevs popularitet, men dog tilføjer han, at hvis opgaven ikke er valgt med omhu af læreren, kan det have modsat virkning. Derudover mener Olweus, at læreren kan etablere et samarbejde med rare, ressourcestærke ”nøgleelever”, der kan være med til at beskytte mobbeofferet og ”neutralisere” mobberen/mobberne (ibid., p. 86).

Som før nævnt har Olweus afprøvet handlingsprogrammet med de hovedresultater, at forekomsten af mobbeproblematikker ifølge ham blev reduceret med 50 % eller mere. Virkningerne var større efter to år end efter et år, og der skete en reduktion i generel antisocial adfærd og forbedringer af klassens sociale klima. Ligeledes fandt han, at handlingsprogrammet havde en forebyggende effekt, og at der skete en forbedring i elevernes trivsel (ibid., pp. 91f).

Olweus betoner som sagt nødvendigheden af alvorlige samtaler med den elev eller de elever, der mobber, samt offeret (ibid., p. 79), og af at klasselæreren er nødt til at sige til mobberne, at skolen ikke accepterer mobning i klassen eller på skolen (ibid., p. 79). Dette forslag kan siges umiddelbart at have som forudsætning, at den pågældende lærer ved, hvem mobberen eller mobberne er. Ifølge undersøgelser (Mishna, 2012, p. 112) kan det imidlertid være svært for læreren at vide dette med sikkerhed. Ser man mobning som et socialt fænomen, hvor roller og positioner ifølge Søndergaard kan skifte brat, så vil Olweus' forslag om, at læreren har alvorlige samtaler med mobber(e) og offeret, muligvis ikke være så relevant for læreren at bruge i praksis. Endvidere bør samtalen med mobbeofferet ifølge Olweus indebære en klargørelse af, at der ”*garanteres en effektiv beskyttelse mod chikane*” (Olweus, 1992, pp. 79-80), hvilket kan siges at stemme overens med hans forståelse af mobbeofferet som et individ, der blandt andet er mere ængsteligt og usikkert end andre elever og ligeledes forsigtigt og følsomt (ibid., p. 33).

Olweus påpeger i forbindelse med de alvorlige samtaler, at hvis der er flere, der deltager i mobningen, er det hensigtsmæssigt at tage samtaler med dem én ad gangen umiddelbart efter hinanden, for at de dermed har mindre mulighed for at ”*lægge en bestemt taktik*” (ibid., p. 79). Denne fremstilling af mobberen kan siges at stemme overens med Olweus' forståelse af mobning, da han anser mobberen for at være et aggressivt individ, der blandt andet har et stærkt behov for at dominere andre (ibid., pp. 34-35). Dette kommer også til syne, når han siger, at en mobber kan være sej og selvsikker og god til at tale sig ud af en situation, hvilket læreren derfor må forberede sig på inden samtalen. Ligeledes kan læreren forvente, at mobberen vil bagatellisere sin medvirken og muligvis også betone andres roller og offerets adfærd som aggressiv og dum (ibid., p. 79).

Derudover foreslår Olweus brug af sanktioner i en kombination med ros. Valget af sanktioner mod mobning, mener han, skal tilpasses elevens alder, køn og opførsel og udarbejdes i fællesskab med eleverne. Som eksempel på dette foreslår han, at en elev kan tilbringe en eller flere timer i en anden klasse på et andet klassetrin (ibid., pp. 70-71). I det danske Undervisningsministeriums *Vejledning om disciplin, god adfærd og trivsel i folkeskolen* (2006) bliver det at flytte klasse i nogle timer ligeledes foreslået

som sanktion mod uro, dårlig adfærd, manglende disciplin og mobning (Undervisningsministeriet, 2006, pp. 3, 19). Sådanne sanktioner bliver diskuteret senere (se *Hvad retter værktøjerne sig imod?*).

De basiselementer i Olweus' handlingsprogram som er beskrevet på individniveau, anses for at være første ordens interventioner, da målet med foranstaltningerne er at opnå ændringer på det individuelle niveau (Kousholt & Fisker, 2013, p. 72).

Foranstaltninger på gruppeniveau

Indsatser på gruppeniveau involverer, som tidligere nævnt, en mindre gruppe på skolen – det kan for eksempel være en klasse eller en vennegruppe – hvor målet blandt andet er at skabe en kultur, hvor empati, ansvarlighed og indbyrdes afhængighed fremelskes. I det følgende vil foranstaltninger på gruppeniveau blive belyst af Olweus (1992), Rabøl Hansen (2005, 2009), Høiby et al. (2006), samt ud fra det udbredte danske handlingsprogram Fri for Mobberi (2015).

Olweus' handlingsprogram på gruppeniveau

Med hensyn til foranstaltninger på klasseniveau fremhæver Olweus klasseregler mod mobning samt klassemøder (Olweus, 1992, p. 101). Klasseregler mod mobning indebærer, at eleverne og klasselæreren i fællesskab når frem til regler mod mobning, der medvirker til et bedre socialt klima i klassen. Med dette menes der regler, der er specifikke i forhold til mobning, og disse bør ifølge Olweus være så konkrete som muligt (ibid., p. 67). Reglerne skal ifølge ham dannes i et samarbejde, hvor læreren engagerer eleverne til at være med i diskussionen omkring dem. Her mener Olweus endvidere, at det er af betydning, at klasselæreren spørger eleverne til råds om, hvilke følger brud på klassereglerne skal have (ibid., p. 71). Ud over dette mener Olweus, at selv om lærerne hver især vælger at lægge vægt på forskellige indsatser, så er det ønskeligt, at man er enige omkring visse fælles indsatser (ibid., pp. 59-60). Olweus kan siges her at give plads til, at eleverne og lærerne på visse punkter har medbestemmelse i forhold til, hvordan handlingsprogrammet kommer til at se ud.

Olweus foreslår, at læreren kan vise en video, der kan sætte en diskussion i gang omkring forskellige aspekter ved mobning, og omkring hvad både elever og voksne kan gøre i mobbesituationer (ibid., p. 68). Derudover foreslår han, at læreren kan inddrage børne- og ungdomslitteratur til højtlesning, hvor målet er at øge elevernes medfølelse med deres mobbede kammerater. Det er dog vigtigt, at læreren vælger materialet med omhu, da der, ifølge Olweus, er nogle fremstillinger af mobning, som er fejlagtige. Et eksempel på dette kan ifølge Olweus være, at en mobber beskrives som en elev, der under sit seje ydre er bange og ængstelig. Endvidere mener han, at det er fejlagtigt, at en påfaldende ydre afvigelse hos offeret fremstilles som årsag til mobningen (ibid.). Olweus mener i forlængelse heraf, at sådanne fremstillinger, selvom de i sjældne tilfælde kan forekomme, som regel ikke er et godt udgangspunkt for diskussion (ibid.). Derudover er rollespil ifølge Olweus en metode, gennem hvilken læreren for eksempel kan vise hvad ”*neutrale*” elever kan gøre i forhold til at modarbejde og standse mobning (ibid., p. 69).

I forlængelse af ovenstående lægger Olweus som sagt vægt på klassemøder. Han mener, at det er af betydning, at klassen har et forum, der benyttes til at afholde samtaler om, hvad der sker i klassen og om for eksempel udvikling af regler, valg af sanktioner, opfølgning og vurdering af forholdene i klassen med mere (ibid., p. 72). Klassemødet kan organiseres således, at eleverne sidder i en rundkreds eller halvcirkel, hvor klasselæreren er lederen. Disse bør ifølge Olweus afholdes jævnligt, og der bør sættes rigelig tid af til samtaler om mobning. Effekten kan ifølge Olweus eksempelvis være holdnings- og adfærdsregulerende, forudsat at bevidstheden og interessen for problemet bliver holdt oppe. Endvidere mener han, at en regelmæssig gennemgang af foregående uge, kan skabe et gruppepres på de elever, der har en tendens til at mobbe (ibid., p. 73), og at denne form for social kontrol, som udøves af kammerater og voksne, er effektiv i forhold til at påvirke aggressive og antisociale elevers adfærd (ibid.).

Klassemødet som værktøj på gruppeniveau

Høiby et al. (2006) giver et bud på et værktøj: *Klassemødet*, der efter egne ord er enkelt, systematisk og kan bruges i hele skoleforløbet (p. 7). Dette værktøj mener

Olweus ligeledes som ovenfor nævnt er vigtigt i arbejdet mod mobning. Klassemøder blev, ifølge Høiby et al., beskrevet af William Glasser i 1972 i *Skolen uden tabere*, og Klassemødet er videreudviklet ud fra hans metode. Det er desuden ifølge dem, udarbejdet med inspiration fra anerkendende kommunikation og systemisk teori (Høiby et al., 2006, p. 11).

Klassemødets formål er ifølge Høiby et al. blandt andet, at eleverne lærer hinanden at kende og ydermere lærer at tage hensyn. Dette sker med det formål, at alle kan trives bedst muligt, at et godt klassefælleskab kan opbygges, at eleverne lærer at respektere og acceptere hinanden og hinandens forskelligheder, samt at eleverne lærer at indgå kompromiser. Mere overordnet er klassemødets formål at forebygge mobning, hvilket ifølge dem er i tråd med Olweus' beskrivelse af klasseregler og -møder (ibid., p. 18).

Der er mange opfattelser af, hvad et klassemøde er, og her forstås et klassemøde: *"Som et værktøj, der gennem udvikling af elevernes sociale kompetencer er grundlaget for en reel trivselsplan og forebygger mobning"* (Høiby et al., 2006, p. 33). Høiby et al. beskriver to forskellige klassemøder: Det åbne og det problemløsende. Det åbne klassemøde bør ifølge dem anvendes mindst én gang om ugen, og målet er, at læreren og eleverne lærer hinanden at kende (ibid.). Det problemløsende klassemøde har til formål at løse konflikter, der er opstået på baggrund af konkrete hændelser (ibid., p. 38). Disse to former for klassemøder, mener de, kan kombineres ved at klassemødet kan starte som et åbent møde, men med plads til konfliktløsning (ibid., p. 41). Endvidere er et klassemøde organiseret således, at stole stilles i en rundkreds uden borde foran, og det betegnes endvidere af Høiby et al. som et arbejdsmøde, som ledes af læreren og ligeledes skal skemalægges. Ved at bruge klassemødet arbejdes der ifølge Høiby et al. med, at alle eleverne oplever trivsel, tryghed og føler sig værdsatte (ibid., p. 7). Ifølge dem viser undersøgelser, at såfremt der arbejdes regelmæssigt og systematisk med klassemødet, vil metoden virke forebyggende over for mobning, fordi den udvikler elevernes sociale kompetencer og et fælles ansvar over for hinanden og fællesskabet (ibid.). Ud over dette mener forfatterne, at eleven gennem arbejdet med klassemødet tilegner sig normer, udvikler færdigheder og derudover personlige egenskaber, som er

nødvendige for at alle i klassen trives (ibid., p. 11). Klassemødet bidrager dermed ifølge Høiby et al. med, at den enkelte elev får indsigt og forståelse i sin egen og andres adfærd, som har betydning for klassens trivsel, i og med, at de mener, at socialt kompetente elever ikke mobber (ibid., p. 12).

Alle lærere, der har interesse i klassens trivsel, kan ifølge Høiby et al. afholde et klassemøde, og klassemødet kræver, at de voksne tager ansvar for at arbejde med klassen som et socialt fællesskab. Lærere, der skal lede klassemødet, skal ifølge dem kende eleverne godt og have viden om og forståelse for både den enkelte elev og hele klassen (ibid., p. 15). Derudover mener Høiby et al., at det er betydningsfuldt at have individuelle samtaler med alle eleverne i klassen, hvilket kan bidrage til, at læreren får et billede af klassens trivsel (ibid., pp. 18f).

Helle Høiby (2008) mener endvidere, at det er vigtigt, at have individuelle samtaler med eleverne i en bestemt rækkefølge for at undgå social kontrol. Hun mener, at det barn, som efter lærerens mening bestemmer mindst, skal komme i første række (ibid., p. 37). Dette kan siges at have ligheder med Olweus tanker omkring individuelle samtaler med mobberen, som tidligere er beskrevet. Sidenhen er hensigten ifølge Høiby at analysere samtalerne, således at det er muligt at se elevernes kammeratskab, og for at se om der er drilleri eller mobning til stede (ibid., p. 48). I samtaleforløbet bliver eleverne bedt om at vælge, hvilke tre elever, de helst vil have som deres bedste ven (ibid., p. 42). Resultatet af disse svar inddeles sidenhen i et sociogram, så det er muligt at se hvilke børn, der kan betegnes som *risikobørn* og *stjernebørn*. Risikobørn bliver beskrevet som de børn, der ikke bliver valgt af de andre, og de kan derfor have brug for hjælp fra en voksen. Stjernebørn defineres ikke klart i teksten, men det fremgår af et eksempel, at det er de børn, der vælges af flest (ibid., pp. 47ff). Derudover afholdes et møde med forældrene til ofrene, mobberne og medløberne (ibid., pp. 61-65).

Klassifikationen af risikobørn og stjernebørn kan muligvis siges at være problematisk, da det kan positionere eleverne i lærernes øjne, ligesom disse positioner muligvis kan være fejlagtige. Dette kan tænkes at betyde, at læreren har en forforståelse for børnene, som er defineret som risikobørn eller stjernebørn ud fra én samtale.

Høiby et al.s tilgang til arbejdet mod mobning kan siges at være fokuseret på klassen og den enkelte elevs trivsel. Fokus er ifølge dem selv, at eleverne igennem klassemødet tilegner sig normer, udvikler færdigheder og derudover personlige egenskaber (Høiby et al., 2006, p. 11). Dermed kan de siges at trække på en individuel forståelse af mobning, hvilket ligeledes er i tråd med, at de bruger Olweus' definition på mobning (Høiby et al., 2006, p. 10). Ud fra dette kan det udledes, at selve værktøjet bruges på klasseniveau, men at formålet med værktøjet ikke kun er at arbejde med elevernes sociale kompetencer og følelse af ansvarlighed for fællesskabet. Men formålet kan også siges at være individorienteret ved, at den enkelte elev udvikler færdigheder og egenskaber, som forfatterne mener, er nødvendige for klassens trivsel. Ud fra denne redegørelse for Høiby et al. af Klassemødet, kan det dermed udledes, at der er tale om en første ordens intervention, i og med at fokus er på at enkeltindivider kan opøve nye færdigheder gennem Klassemødet. Samtidig kan det dog også siges at være en anden ordens intervention, da der er fokus på klassens og elevernes trivsel.

Stine Kaplan og Rabøl Hansen har kritiseret klassemødet som metode i arbejdet mod mobning, da de mener, at det kan gøre mere skade end gavn (Mainz, 2014). Kaplan mener, at selvom læreren har gode hensigter, og at tanken er, at det vækker omsorg, når eleverne deler, hvordan de har det, kan det åbne op for et rum, hvor mobning kan fortsætte. Dette skyldes, at man kan komme til at åbne for meget op, så tingene kan blive brugt imod én, og at der i forbindelse kan skabes mere foragt blandt eleverne. Rabøl Hansen udtrykker ligeledes en bekymring ved at bruge samtalebaserede metoder, da de kan virke som en ”folkedomstol”. Derved menes, at eleven kan føle sig udsat i forbindelse med samtalerne, og at dette kan være problematisk (ibid.).

Rabøl Hansens bud på foranstaltninger på gruppeniveau

Når mobning bliver defineret ud fra sociale processer og klassens kultur, lægger det ifølge eXbus-forskerne op til at finde løsningen på mobbeproblematikkerne på det kollektive niveau (Kofoed & Søndergaard, 2009, p. 18). Dette perspektiv bliver her repræsenteret af Rabøl Hansen.

En foranstaltning mod mobning på gruppeniveau, som bliver præsenteret af Rabøl Hansen, handler om at inddrage helte fra historiebøgerne i antimobbearbejdet i klassen. Når børn leger, og når børn læser bøger, er de ofte optaget af de gode helte, som med styrke, snilde og spænding hjælper deres kammerater. Disse kan ifølge hende eksempelvis være Pippi Langstrømpe og Harry Potter. Begge bogserier er fulde af historier om godhedsbedrifter og indeholder efter hendes mening muligheden for at kombinere danskundervisning og antimobbearbejde. Rabøl Hansen mener, at der ved at bruge Pippi og Potter som pædagogiske redskaber mod mobning samtidig sættes god etik og positiv værdiudvikling på skemaet. Pippi bliver foreslået som redskab hos elever i indskolingen⁸, og Potter henvender sig til 9-13 årige elever. Målet med disse pædagogiske antimobberedskaber er at inspirere eleverne til følgende tankerække: *“Sådan gør Pippi i Villa Kulla, og sådan gør Potter på Hogwarts – hvad gør jeg i 6.a?”* (Rabøl Hansen, 2005, p. 111).

Rabøl Hansens indtryk er, at det er muligt at skabe en dynamisk dialog om mobbeetik via historie- og kulturuniverser, som eleverne er optaget af. Hendes erfaring er, at eleverne var ivrige, når hun bad dem om at finde på mobbebesværgelser i Harry Potter stil. Eksempelvis fandt eleverne på: Frysus, som får mobberen til at fryse fast på stedet, Usynligkus, som gør den, der bliver mobbet, usynlig, så han kan forsvinde væk og Hjælpuskanaviklus, som tryller en lærer frem (ibid., p. 112).

Gennem brug af dette pædagogiske redskab kan de voksne ifølge Rabøl Hansen få øje på, hvilke synspunkter eleverne har i forhold til mobning. For eksempel fandt Rabøl Hansen det bemærkelsesværdigt, at bortset fra en enkelt besværgelse handlede ingen af de magiske ønsker om egenskaber hos offeret selv. Dette mener hun muligvis kan skyldes elevernes oplevelse af, hvor umuligt det kan være for offeret selv at ændre på den negative situation (ibid., p. 113).

Afslutningsvis skal nævnes, at Rabøl Hansen udtrykker, at forældre er med til at præge tolerancekulturen i en klasse. Børnerådets undersøgelse i 2004 viser en sammenhæng mellem forældres attituder over for andre, og hvorvidt deres børn

⁸ Indskoling er betegnelsen for de yngste klasse i skolen, dvs. børnehaveklasse, 1., 2., og på nogle skoler 3. klasse.

mobber (Børnerådet, 2004, p. 36; Rabøl Hansen, 2005, p. 108). Derfor kan forældre anses som vigtige medspillere i en indsats mod mobning. Hun mener, at forældregruppen ofte bliver undervurderet i forhold til mobbeproblematikker i klassen. Forældre kan med forholdsvis små tiltag påvirke ”mobbetemperaturen” blandt eleverne og støtte andre børn end deres egne (Rabøl Hansen, 2005, p. 108). Rabøl Hansen har i den sammenhæng udformet ti råd til forældre, som kan bruges

Rabøl Hansens 10 råd til forældre:

- 1) Tal ikke dårligt om dine børns klassekammerater – eller om deres forældre.
- 2) Støt dit barn i at dyrke mange forskellige bekendtskaber på kryds og tværs i klassen.
- 3) Sæt spot på ”usynlige” kammerater i dit barns klasse.
Børn, der ikke nævnes, aldrig er med hjemme osv.
- 4) Tilskynd dit barn til at forsvare den kammerat, der ikke kan forsvare sig selv.
- 5) Giv invitationer til børnefødselsdage fra klassekammeraterne høj prioritet.
Dvs. sørg for, at dit barn så vidt muligt tager med til alles fødselsdage.
- 6) Fortæl dit barn, at fødselsdagsfester er forskellige, og det er en del af det spændende ved at komme ud.
- 7) Når du selv holder fødselsdag for dit barn, så husk den sociale fødselsdagspolitik:
Alle, ingen eller alle piger/drenge. Denne ordning opfattes som retfærdig af de fleste børn.
- 8) Prioritér samvær med de andre forældre i klassen.
- 9) Støt læreren, der prioriterer det sociale liv i klassen.
- 10) Brug forældrerepræsentanter og skolebestyrelse i antimobbearbejdet.

Kilde: Rabøl Hansen, 2005, pp. 109-110

Figur 8: *Rabøl Hansens 10 råd til forældre* forebyggende af alle forældre (se figur 8):

De foranstaltninger, som Rabøl Hansen gør rede og argumenterer for har baggrund i analyser og observationer af enkelte skolers antimobbearbejde, samt hendes deltagelse i eXbus’ undersøgelser af mobning i Danmark. Hendes analyser og observationer af nogle få skolers forhold kan sige noget om, hvilke mekanismer der er i spil på de pågældende skoler. Disse samme forhold og mekanismer gør sig ikke nødvendigvis gældende på andre skoler i landet, da der på andre skoler kan være andre forhold og mekanismer i spil. Derfor kan analyserne og observationerne ikke nødvendigvis direkte overføres, men dog kan det stadig tænkes, at flere af de samme mekanismer kan være gældende. Selvom Rabøl Hansen fokuserer på mobning som

sociale processer, synes der at mangle et konkret bud på skole/hjem-samarbejdet mod mobning.

Fri for Mobberi

Efter initiativ fra H. K. H. Kronprinsesse Mary har Mary Fonden og Red Barnet udviklet antimobbeprogrammet Fri for Mobberi. Programmet fokuserer på tre-otte årige børn. Da mobning er mest udbredt i 4. - 7. klasse, fremhæves det i programmet, at det er vigtigt at sætte ind i forhold til mobning allerede i børnehaven. Udover at programmet fokuserer på tre-otte årige børn, henvender programmet sig ligeledes til deres forældre og fagfolk, der arbejder med børn i børnehave og indskoling (friformobberi.dk, 2015).

Fri for Mobberi er bygget op omkring fire grundlæggende menneskelige værdier, som fremhæves som vigtige at integrere i hverdagen for at arbejde med antimobning og for at skabe en forskel for børnene. De fire værdier er: *Tolerance, respekt, omsorg* og *mod*. Med tolerance menes det at se og acceptere forskelligheder i børnegruppen og behandle hinanden som ligeværdige. I denne sammenhæng betyder *respekt*, at acceptere og tage hensyn til alle børn i gruppen, at være en god kammerat over for alle, at rumme forskelligheder og respektere andres forskellighed og væremåde. *Omsorg* henviser til at udvise interesse, medfølelse, bekymring og hjælpsomhed over for alle børn, både de små, store og over for jævnaldrende. Og med *mod* menes det at sige fra og markere egne grænser og sige til, når man ser børn, der overskrider andres grænse, samt at være en god kammerat, der reagerer på uretfærdighed. Disse værdier er gennemgående i antimobbeprogrammet og bliver medtaget på forskellige måder blandt børn, forældre og fagfolk (ibid.). Derudover bygger Fri for Mobberi på, at mobning blandt børn er de voksnes ansvar, at en forebyggende indsats er nødvendig for at bekæmpe mobning, samt på at inddrage tilskuerne til mobning og udvikle børnefællesskaber, der bygger på de fire tidligere nævnte værdier (ibid.).

Fri for Mobberi består af to forskellige kufferter, hvor den ene henvender sig til børnehavebørn og den anden til indskolings elever. Kufferten indeholder pædagogiske redskaber som for eksempel samtaletavler, massage, rytmik og bøger. Samtaletavlerne lægger op til en samtale om mobberelaterede emner ud fra

forskellige vinkler. Massageprogrammet bygger på en tese om, at den, man rører ved, mobber man ikke. Med kufferten følger et obligatorisk instruktørkursus for fagfolk. Derudover består Fri for Mobberi af *Fri for Mobberi Universet*, som er et digitalt univers udviklet primært til indskolingen, hvor centrale elementer i Fri for Mobberi er udviklet til brug af iPads og smartboards (ibid.). Bamsefiguren Bamseven er maskot for antimobbeprogrammet og den skal symbolisere tryghed, omsorg og venskab. Den skal minde børnene om at passe godt på hinanden og være gode kammerater. På hjemmesiden friformobberi.dk kan forældre, fagfolk og kommuner yderligere læse om mobning, antimobbeprogrammet og den gode overgang fra daginstitution til skole for at sikre en god skolestart uden mobning (ibid.). Fri for Mobberi kan ligeledes anses for at være en foranstaltning på skoleniveau, da indsatsen kan implementeres på hele indskolingen og en foranstaltning på samfundsniveau, i og med at den også lægger op til en kommunal indsats for at sikre en god overgang mellem børnehave og skole.

For at kunne forebygge mod mobning bliver det beskrevet som vigtigt, at man har viden om, hvad der forstås ved begrebet mobning. Fri for Mobberi-personalet er inspirerede af Rabøl Hansens forståelse af mobning som et gruppefænomen, hvor flere personer har mere eller mindre synlige roller (ibid.). Der kan være tale om et sæt store eller mindre handlinger, der i sin helhed signalerer, at “du er ikke med her”, og derfor kan udstødseshandlingerne få en systematisk karakter. Mobbeformerne kan være direkte og forfølgende eller være indirekte udelukkende, og mobning foregår i en social sammenhæng, hvor barnet ikke kan trække sig, for eksempel i børnehaven, i skolen eller til fritidsaktiviteter. Mobning kan desuden være en måde at skabe fællesskab på, når det ikke lykkes at samles om de aktiviteter, der er planlagt. Derved ses mobning som en fællesskabskonstruktion og mobbeårsagen kan ikke tillægges det enkelte individ. De mener dermed, at for at forebygge mobning bør der fokuseres på institutionen og skolens kultur. Derudover bliver der skelnet mellem drilleri for sjov og drilleri for alvor. Drilleri for sjov bliver beskrevet som, når man driller hinanden for sjov, har det sjovt sammen og griner. Dette kan skabe positiv kontakt, og at børnene kommer tættere på hinanden – det vil sige, at der sker en inkludering. Derimod bliver drilleri for alvor beskrevet som, når man gør hinanden kede af det og skubber hinanden væk – det vil dermed sige, at der sker en

ekskludering (ibid.).

For at optimere antimobbeprogrammet Fri for Mobberi har følgeforskning fulgt og løbende evalueret programmet. En gruppe forskere fra Roskilde Universitetscenter (RUC) under ledelse af Jan Kampmann har fulgt antimobbeprogrammet tæt fra 2007-2009 og otte delrapporter er udarbejdet, som kan hentes på hjemmesiden. Analyseinstituttet Wilke har derudover evalueret programmet i 2011 blandt tilfældigt udvalgte skoler, SFO'er og børnehaver. De fandt blandt andet, at 98 % af de adspurgte vil anbefale antimobbeprogrammet til andre, 98 % af de adspurgte pædagoger og lærere vil fortsætte med at arbejde med Fri for Mobberi, 60 % fremhæver, at børnene er blevet mere hjælpsomme overfor hinanden, 58 % fremhæver, at børnene er blevet mere omsorgsfulde overfor hinanden, 56 % anvender kufferten i skemalagte tidsrum og 53 % af de adspurgte pædagoger og lærere fremhæver, at børnene er blevet bedre til selv at håndtere drillerier. Derudover fandt de blandt personalegruppen, at *"Fri for Mobberi har givet os nogle gode fælles redskaber"*, *"Vi er mere bevidste om børnenes samspil på godt og ondt"* og *"I og med at man har fået mere fokus på området, så har det fået en positiv indvirkning på personalet"* (ibid.). Fri for Mobberi og dets særlige tilgang til mobning har ifølge hjemmesiden vakt genklang internationalt og flere andre lande arbejder med en oversat version af programmet.

Foranstaltningerne på gruppeniveau kan anses for at være både første og anden ordens interventioner. Eksempelvis kan forbedring af elevernes sociale færdigheder, som Høiby et al. fremhæver i forbindelse med klassemødet, siges at være første ordens intervention. Samtidig er hensigten også i klassemødet, redskaber som Pippi Langstrømpe og Harry Potter, og Fri for Mobberi at arbejde med det sociale miljø og elevernes forståelse af kompleksiteterne i mobning. Dette kan anses for at være anden ordens interventioner.

Foranstaltninger på skoleniveau

Foranstaltninger på skoleniveau er, ifølge Cowie og Jennifer, rettet mod alle på en skole og sigter mod at udvikle og opretholde positive sociale relationer ved at

udvikle et positivt klima præget af omsorgsfuldhed og respekt, en følelse af tilhørsforhold og forbundethed, samt gennem udvikling af sociale og emotionelle færdigheder (Cowie & Jennifer, 2008, p. 34). I det følgende vil foranstaltninger på skoleniveau blive beskrevet ud fra Olweus (1992), Rabøl Hansen (2005; 2009) suppleret med Christoffersen og Petersen (2011), samt ud fra Yoneyama og Naito (2003).

Olweus' handlingsprogram på skoleniveau

Med hensyn til skoleniveau mener Olweus, at formålet er at skabe holdninger og betingelser, der kan være med til at reducere omfanget af mobning på skolen (Olweus, 1992, pp. 58f).

Olweus mener, at skal der arbejdes med mobning på skoleniveau, er man nødt til at undersøge skolens forhold, eksempelvis med et spørgeskema, og resultaterne af dette spørgeskema mener han, vil være et godt udgangspunkt i arbejdet mod mobning (Olweus, 1992, p. 58). Han foreslår endvidere, at skolens medarbejdere som lærere, skoleleder og ønskeligt en skolepsykolog, skolevejleder og sundhedsplejerske, samt repræsentanter for forældre og elever kan afholde en pædagogisk dag. Målet med denne dag bør være at nå frem til en overordnet handleplan mod mobning, som skolen skal følge fremover (ibid., pp. 59-60). Selvom lærerene sætter fokus på forskellige indsatser i forhold til deres egen klasse, så mener han, at det er ønskeligt, at skolen nogenlunde opnår en enighed og kommer frem til en vis grad af kollektiv forpligtelse og ansvar for det program, der vælges (ibid.). Heraf fremgår det, at Olweus mener, at lærerne kan have en vis grad af autonomi i forhold til mobbeindsatser i deres klasse, men at skolen som helhed til en vis grad skal enes om de overordnede foranstaltninger og principper, der sættes i værk (ibid.).

Med hensyn til tilsynsordning viste Olweus' egne undersøgelser, at der var mindre mobning på de skoler, der havde en høj lærertæthed i frikvartererne, og derfor mener han, at det er vigtigt, at skolen har et ordentligt tilsyn med elevernes aktiviteter (ibid.). Endvidere mener han, at *“det er ikke nok, at voksne befinder sig ude i frikvartererne; de må også være indstillet på at gribe ind hurtigt og bestemt i*

mobbesituationer – også i de tilfælde, hvor de bare har en mistanke om, at der foregår mobning” (ibid.), for at vise at skolen ikke accepterer mobning (ibid.). I forlængelse af dette mener Olweus, at en ”god måde at modarbejde mobning på, er også at skabe et tiltalende udemiljø, der er indbydende til positive aktiviteter” (ibid., p. 62).

Afslutningsvis på skoleniveau, mener Olweus, ligesom det blev fremhævet på individniveau, at forældresamarbejde er vigtigt i forhold til at modarbejde mobning, og at dette samarbejde kan komme i stand ved afholdelse af forældremøder, hvor alle forældre på skolen inviteres til deltagelse, eller igennem klasseforældremøder (ibid., p. 63). Ligeledes er samtaler mellem klasselærere og enkelte forældre også en mulighed, og Olweus påpeger, at forskellige kontaktformer kan være brugbare parallelt eller periodevis i arbejdet mod mobning (ibid.). Skolen skal ifølge ham, informere forældrene, hvis skolen øger sin indsats (ibid., p. 64), og ligeledes opfordre forældrene til at tale med klassens lærer, hvis de har en mistanke om at deres barn mobber andre eller bliver mobbet (ibid., p. 63).

Antimobbestrategier og handleplaner på skoleniveau

Rabøl Hansen mener for det første, at handleplaner mod mobning udgør lokale politiske dokumenter, der på praksisniveau repræsenterer og afspejler det store politiske fokus, der har været på mobning siden omkring 1998. Skolerne har grebet opfordringen fra lovgivere og fra det børneretslige miljø (f.eks. Børnerådet og Børns Vilkår) om at udvikle en mobbepolitik. Mange skoler har lagt handleplanerne ud på deres hjemmesider, og dokumentet indgår som en del af skolens varedeklaration til omverden (Rabøl Hansen, 2009, p. 136). For det andet, og som konsekvens af det første, er der en stigende tendens til, at skoler indfører disse handleplaner mod mobning eller handleplaner for trivsel. Rabøl Hansen fremhæver, at det på daværende tidspunkt var almindeligt, at flere skoler havde en nedskrevet politik mod mobning (ibid.). På nuværende tidspunkt er det som tidligere nævnt et krav (DCUM, 2012a). For det tredje indeholder handleplanerne ofte en implicit mobbeforståelse. Valget af en bestemt forståelse af mobning vil ikke nødvendigvis være reflekteret i teksten eller hos forfatteren, men det sker ifølge Rabøl Hansen ikke desto mindre

ofte, at en særlig forståelse af mobning vælges til. Spørgsmålet vil ifølge hende i den sammenhæng være, om denne forståelse slår igennem i praksis, og om det får betydning for, hvilke interventionsstrategier, der udvælges og anvendes (Rabøl Hansen, 2009, p. 136). I forlængelse af dette mener Christoffersen og Petersen, at folkeskoler bliver nødt til at acceptere, at selv den bedste skole og den bedste klasse kan blive ramt af mobning. En antimobbestrategi skal derfor ifølge dem ses som en handleplan, der ikke blot er et stykke papir, som opfylder lovens krav, men derimod en plan, alle kender til, og som der handles ud fra (Christoffersen & Petersen, 2011, p. 109).

Ud fra dette perspektiv kan det siges at være skoleledelsens opgave at sikre implementering på gruppeniveau og, i tråd med Olweus' forslag om en pædagogisk dag, eksempelvis lave nogle fællesarrangementer for hele skolen, som kan omhandle mobning og mobningens konsekvenser. Disse tiltag kan afspejle, hvilken forståelse af mobning skolen opererer indenfor. Dog kan det muligvis forekomme, at interventionen på gruppeniveau kun afspejler lærernes forståelse af mobning og ikke skolens. Dermed kan der tænkes at opstå en uoverensstemmelse mellem skolens helhedsindsats på papir og lærernes gruppeindsats i praksis. Dette vil blive diskuteret nærmere i specialets tredje del.

Rabøl Hansen mener det kan være kritisabelt, hvis en skole udelukkende fokuserer på ord som "*trivsel*" i stedet for "*forebyggelse af mobning*", da dette kan betyde, at børn, der ikke mobbes, får et godt udbytte af en skolekultur, der satser på god trivsel, men at disse intentioner eller tiltag reelt ikke omfatter de udstødte elever. Hun mener derfor, at skolens opgave bør være at afgrænse positivt (hvad vil vi = trivsel) og negativt (hvad vil vi ikke = mobning), og at det derfor er vigtigt for skoler at forholde sig til det negativt ladede ord "mobning" (Rabøl Hansen, 2005, p. 101). Christoffersen og Petersen påpeger ligeledes, at det er en ofte set faldgrube, at "mobning" og "trivsel" bliver sat over for hinanden som modsætningspar, da en klasse, der scorer højt i en trivselsundersøgelse, alligevel kan være præget af mobning (Christoffersen & Petersen, 2001, p. 109).

Rabøl Hansen mener, at selvom det lyder ulogisk, bør det første punkt ikke være at formulere en handleplan, når målet er at ændre toleranceadfærd. En handleplan bliver

nemlig ifølge hende, ofte noget forenklet, og dette kan medføre forhindringer, som for eksempel at kun et lille mindretal af lærerne er engageret i indsatsen. Hun mener derimod, at udvikling af handleplaner er en proces i sig selv, hvor der skal arbejdes for at få ejerskab over indholdet. Dette kræver tid, tålmodighed og timing for at ændre vanerne. For at opbygge nye værdier må der tilrettelægges et længere strategiforløb, og i forlængelse af dette præsenterer Rabøl Hansen strategiskabelonen *De fire V'er* på skoleniveau. Disse består af 1) *Vilje*, 2) *Viden*, 3) *Visioner* og 4) *Virkeliggørelse* (Rabøl Hansen, 2005, pp. 104-108). *Vilje* handler ifølge hende om at træffe en reel og ikke kun en formel beslutning, hvor antimobbearbejdet prioriteres på skolen. Her skal skolen være åben for debat og spørgsmål for at få en god start på beslutningsforslaget. *Viden* handler om nødvendigheden i at afsætte tid til at opnå fælles vished om mobningens form og indhold, da mange opfattelser af mobning ifølge Rabøl Hansen bygger på myter og ikke på viden. Her inddrages læreres, forældres og elevers særlige synsvinkler. *Visioner* er tredje punkt i skabelonen og omhandler udarbejdelsen af handleplanen. Herunder kan handleplanen bestå af to hoveddele: Forebyggelse og beredskab. Forebyggelse udtrykker initiativer, der skal forhindre mobning, og ifølge Rabøl Hansen er denne tilgang abstrakt og generel. Beredskab handler om de virkemidler, der tages i brug, når mobning opstår, og denne tilgang er ifølge Rabøl Hansen knyttet til den konkrete situation. Den stærke handleplan indeholder både forebyggelse og beredskab for at opnå en god balance. Under sidste punkt i skabelonen, *Virkeliggørelse*, implementeres handleplanen i det daglige virke på tre niveauer: Skole, klasse og for den enkelte aktør. Visionerne afprøves ved, at der tages konsekvens af beslutningerne, som for eksempel at idrætslæreren overvejer social taktik ved holdinddelinger i idrætstimen. Det kan dog ifølge Rabøl Hansen være nødvendigt at scanne skolens sanktionspolitik ved at vurdere, om der er u hensigtsmæssige sammenfald. Er skolekulturen for eksempel inkluderende frem for ekskluderende? Herved er antimobning ifølge Rabøl Hansen ikke kun et tema, men en metode, som er blevet en del af skolehverdagen (ibid.).

Den gode antimobbestrategi bliver præsenteret af Christoffersen og Petersen. Det er ifølge dem væsentligt, at alle får kendskab til og mulighed for at få ejerskab over antimobbestrategien. Det betyder, at det i udarbejdelsen af antimobbestrategien er en fordel at inddrage så mange aktører som muligt, herunder repræsentanter fra ledelse,

lærere, pædagoger, forældre og elever, således at aktørerne kan skabe ideer og strategier og for at give aktørerne mulighed for at formidle formål, muligheder og begrænsninger videre til andre. En forudsætning for at lave en god antimobbestrategi og første skridt på vejen er ifølge Christoffersen og Petersen, at udvalget, som er sat til at udforme antimobbestrategien, diskuterer og bliver enige om, hvad målet med strategien skal være, og hvad man ønsker, den skal kunne bruges til. På den måde sikres det, ifølge Christoffersen og Petersen, at man allerede fra start får indsnævret, hvad der forventes af strategien, og hvilke elementer der skal inddrages. Næste skridt er, at man i udvalget bliver enige om, hvad der egentlig forstås ved mobning. Udvalget skal dermed definere, hvordan skolen forstår mobning, og hvordan de tænker, at definitionen skal bruges. I tråd med Rabøl Hansen mener forfatterne ligeledes, at antimobbestrategien både skal omhandle forebyggelse og beredskab, hvis mobningen opstår. Derudover mener de, at digitale teknologier og teknologietik skal medtænkes i antimobbestrategien, samt samarbejde på tværs af skole og fritidstilbud (Christoffersen & Petersen, 2011, pp. 111-113).

Derudover præsenterer Rabøl Hansen andre tiltag, som skolen kan igangsætte på skoleniveau, som kan have indflydelse på skolens antimobbearbejde. Eksempelvis har en skole i Kolding ifølge Rabøl Hansen indført, at alle 800 elever på skolen går i sutsko indenfor. Sutsko gør dog ikke mobbearbejdet alene, men bidrager med hygge og ro på skolen. Skolen har derefter etableret V. E. N. (Venner Er Nødvendige), som består i, at 16 elever fra de ældste klassetrin fungerer som frikvartervenner og beskyttere for de yngre elever. De større elever, der deltager i V. E. N. arrangerer selv fysiske aktiviteter for de yngre elever, holder øje med tilløb til mobning og forsøger at få ensomme elever med ind i aktiviteterne. Sidste eksempel på skoletiltag på denne skole i Kolding er, at der forsøges at skabe mere nærhed mellem eleverne igennem massage. Ideen er, at man ikke mobber dem, man rører ved. Igennem tiltag som disse blev mobningen på skolen halveret på ca. 3-4 år (Rabøl Hansen, 2005, pp. 103-104).

Yoneyama og Naitos bud på foranstaltninger på skoleniveau

Ifølge Yoneyama og Naito er det væsentligt at have indsatser, der gælder for hele skolen, da der kan sættes spørgsmålstegn ved, hvor meget de enkelte lærere kan gøre,

hvis de må arbejde i en hierarkisk magtdominerende ledelsesstruktur (Yoneyama & Naito, 2003, p. 318). Her bliver det væsentligt at arbejde på skoleniveau, da skolen kan have afgørende betydning i forhold til at fremme forståelse og tolerance. Dette kan for eksempel ske gennem udvælgelsen af pensum, gennem fokus på kvalitet af interaktionen mellem lærer og elev, og gennem undervisning af både lærere og elever omkring mobning. Ligeledes er det væsentligt at identificere årsager til dårlig skolerelateret stress (set i modsætning til positive udfordringer) blandt elever for så vidt muligt at eliminere strukturelle stresskilder. Yoneyama og Naito mener desuden, at det er vigtigt så vidt muligt at have en elevcenteret undervisningstilgang. Som et sidste punkt fremhæver de derudover, at de fysiske omgivelser kan have en betydning, og at det derfor er vigtigt at gøre disse behagelige og rare for både elever og lærere (ibid., pp. 317, 327).

Yoneyama og Naito understreger desuden, at det er vigtigt at vælge interventioner ud fra skolens kultur og klima, da der herudfra kan være forskellig virkning og relevans. Er problemet primært strukturelt, må løsningen ifølge Yoneyama og Naito også være det. Hvis skoleklimaet er dårligt er for eksempel ”peer counseling”⁹ måske ikke en god interventionsmetode, men er skoleklimaet godt, kan det måske være positivt at intervenere på denne måde – særligt hvis kun én mobber er involveret (ibid., p. 327).

De foranstaltninger, der er beskrevet på skoleniveau, kan placeres inden for anden ordens interventioner, i og med at foranstaltningerne forsøger at ændre skoleklimaet. For eksempel fremhæver Olweus vigtigheden af et positivt udemiljø, og Yoneyama og Naito understreger, at det er afgørende at sætte ind over for strukturelle faktorer med henblik på at skabe et godt skolemiljø.

Foranstaltninger på samfundsniveau

Med inspiration fra Bronfenbrenners økologiske systemteori vil dette afsnit omhandle de foranstaltninger, som kan finde sted på samfundsniveau. Der er dog ikke megen teori omkring hvilke konkrete tiltag, der kan sættes i værk på dette niveau, hvorfor Olweus er eneste repræsentant for psykologisk teori her. Dette kan

⁹ Peer counseling kan ses som tilsvarende klassemøder.

muligvis ses som en afspejling af, at der ud fra en økologisk inspireret ramme kan være tale om faktorer på samfundsniveau, som kan fremme eller modvirke mobning, men at disse er komplekse, og det derfor kan være svært at fremsætte konkrete handlingsforslag i den sammenhæng. I stedet er det valgt at supplere med en inddragelse af, hvad der konkret og aktuelt gøres for at reducere mobning blandt børn og unge i Danmark – herunder både i forhold til politiske tiltag og i form af en landsdækkende kampagne.

Olweus' handlingsprogram på samfundsniveau

Det er ifølge Susan P. Limber (2014) vigtigt, i forhold til at implementere Olweus' handlingsprogram med loyalitet, og i forhold til opretholdelse af programmet, at etablere en *Bullying Prevention Coordination Committee* (BPCC) (Limber, 2014, p. 134). Olweus og Limber (2010b) siger endvidere, at denne komité er ansvarlig for at sikre, at alle komponenter af Olweus' handlingsprogram bliver implementeret på den pågældende skole. Denne komité kan ifølge dem være sammensat af forskellige personer der udgør et repræsentativt team fra skolen og det bredere lokalområde¹⁰ (p. 379).

Komitéens ansvar er ifølge Olweus og Limber (2010b) blandt andet at deltage i to-dages intensiv træning med en certificeret OBPP træner, at udforme en plan for implementering af programmet, samt at videreformidle planen til ansatte, forældre og elever. Lederen af komiteen er endvidere typisk en OBPP koordinator som muligvis er en skolerådgiver, administrator eller lignende. Komiteen bør ifølge Olweus og Limber mødes jævnligt - i hvertfald månedligt i det første år af programmet (ibid., p. 380).

Olweus og Limber opfordrer til, at medlemmerne af komitéen kan støtte skolens forebyggende indsatser, og ligeledes samarbejde i forhold til at sprede forebyggende budskaber om mobning og strategier til andre steder end skolen, hvor børn og unge

¹⁰ Der bliver ikke præciseret af Olweus og Limber, om de mener lokalområdet eller det bredere samfund, når de anvender ordet "community". Det er valgt at oversættes ordet til "lokalområdet".

mødes (Olweus & Limber, 2010b, p. 383). Olweus og Limber (2010b) siger, at selvom handlingsprogrammets basiselementer som tidligere beskrevet stort set er uændrede, har forskning fra implementering af programmet medført kulturelle tilpasninger. De påpeger dog ikke i den forbindelse, hvilke kernekomponenter der her er tale om. Ifølge Olweus og Limber er der i USA sat mindre tid af til medarbejderdiskussioner end i Norge, og som en konsekvens af dette er komitéen tildelt større ansvar for implementering af programmet i USA end i Norge. Disse forskelle mellem lande skal derfor medtænkes i forhold til, hvordan de mener, at komponenterne på samfundsniveau bør anvendes. Der er således forskelle landene imellem i forbindelse med oplæring af instruktører. Ifølge Olweus og Limber er der en amerikansk tradition for at anerkende vigtigheden af involvering af lokalområdet, og i tråd hermed bliver skoler opfordret til, i forhold til forebyggende indsatser mere generelt og uden for skolens kontekst, også at indrage komponenter på samfundsniveau (Olweus & Limber, 2010b, p. 379).

Olweus handlingsprogram indeholder altså handleforslag på samfundsniveau, som det også er illustreret i figur 7. Disse kan dog siges at være mere overordnede end komponenterne i de andre tre niveauer. Udvikling af partnerskab mellem skole og lokalsamfund til at støtte skolens program og til spredning af forebyggende budskaber mod mobning, er ikke ligeså konkret beskrevet som nogle af Olweus andre bud på foranstaltninger.

Politiske udspil og landsdækkende kampagne mod mobning

Politiske udspil kan anses for at være indsatser på samfundsniveau – dog er der muligvis nærmere tale om, at der på samfundsniveau formuleres og tages beslutning om indsatser på andre niveauer. I den sammenhæng kan politiske udspil ligeledes være en faktor i forhold til at forstå mobning ud fra en økologisk inspireret ramme, idet der kan være tale om, at bestemte forståelser af mobning – hvad Søndergaard kalder tænketeknologier – spredes fra samfundsniveau til andre niveauer og kan være med til at påvirke den enkelte og mekanismer i mobning.

29. januar 2015 blev et nyt beslutningsforslag offentliggjort af Socialistisk Folkeparti (SF). Målet med forslaget er, at elever skal kunne klage over den pågældende skole

til Folketingets Ombudsmand, hvis de ikke oplever, at der bliver gjort noget ved mobningen (Folketingstidende, 2015). Udspillet fokuserer på den subjektive oplevelse hos den pågældende elev, der føler sig mobbet. Beslutningsforslaget bygger på en norsk undersøgelse, der viser, at det har en effekt på mobning, hvis skoler kan blive straffet for at se passivt til, når elever bliver mobbet (Ertmann, 2015). Dog mener undervisningsministeren Christine Antorini, at der i højere grad skal fokuseres på det forebyggende arbejde ved at udarbejde en antimobbestrategi, som lovgivningen allerede sætter krav om, i stedet for at sanktionere skolerne, når skaden er sket (ibid.).

Et udspil fra det politiske parti Venstre, der blev offentliggjort den 27. februar 2015, omhandler, at forældre til mobbere skal skæres i deres børnecheck (Venstres Folketingsgruppe, 2015). Dette kan relateres til Søndergaards beskrivelse af hvordan der, når identifikationsprocessen er stivnet og udpegninger mobber og offer er foretaget, muligvis vil blive grebet til adfærdsregulerende interventioner, og om at de voksne vil tale om konsekvens, straf, aftaler om ændring af adfærd og lignende (Søndergaard, 2009, p. 27).

Venstres udspil ligger på et politisk og samfundsmæssigt niveau, og her er der tale om, at et politisk parti ønsker at sanktionere forældrene. Ud fra dette kan udspillet siges at lægge ansvar på forældrene til børn, der mobber andre børn. Men der er ikke kun fokus på forældrenes ansvar, da Venstre endvidere foreslår, at skoler skal sanktioneres, hvis de ikke griber forholdsmæssigt ind, hvis mobning forekommer (Venstres Folketingsgruppe, 2015). Dette kan muligvis siges, at være en måde at lægge ansvar over på skolerne. Udspillet synes til dels at have et individorienteret syn på mobning med hensyn til at beskrive mobbere i statiske positioner, men dette kan dog ikke siges at være entydigt, da udspillet ligeledes foreslår en større udbredelse af Fri for Mobberi, som bygger på en social forståelse af mobning (Venstre, 2015; friformobberi.dk, 2015). Dette udspil har sidenhen mødt modstand fra forældre, lærere og andre politiske partier (Ritzau, 2015a; 2015b). Denne modstand er særligt rettet mod forslaget om at straffe mobberes forældre, og kan derfor anses for at være et tegn på, at mobning i højere grad end tidligere forstås som et socialt fænomen, som skal løses i fællesskab. Men selve udspillet fra Venstre kan

ligeledes være et tegn på, at paradigmeskiftet, der indebærer, at mobning anses som et socialt fænomen, som har fokus på gruppemekanismer og gruppedynamikker, ikke er slået igennem endnu (Kousholt & Fisker, 2013, p. 79). Endvidere kan dette udspil også muligvis indikere en afmagt fra politikernes side i forhold til at håndtere mobning i Danmark.

Udspil som disse fra Venstre og SF kan have en indflydelse på mobning på samfundsniveau, både direkte i form af lovgivning, der pålægger skoler og/eller forældre at handle i forhold til mobning, og indirekte i form af den opmærksomhed på mobning, som udspillene kan have i medierne. Når udspil som disse florerer i medierne, kan de for eksempel lægge et indirekte pres på skolernes medarbejdere om at have fokus på mobning og håndtering af den. Som eventuel konsekvens af at de politiske partier kan lægge et indirekte pres på skolens medarbejdere, kan det tænkes, at nogle skoler lægger låg på mobningens eksistens udadtil for ikke at blive udstillet i medierne.

Ydermere kører igangværende landsdækkende antimobbekampagner, for eksempel #DeVoksnesAnsvar. Den bliver vist i den offentlige transport rundt i landet og på hjemmesider. Med #DeVoksnesAnsvar sætter Børns Vilkår og TrygFonden fokus på at mobning skal løses i fællesskabet (Børns Vilkår, 2015). Dermed kan dette siges at være en anden ordens intervention, fordi den ønsker at skabe nye indsigter i forhold til at se mobning som en del af sociale processer (Kousholt & Fisker, 2013, p. 72).

Opsamling af foranstaltninger på individ-, gruppe-, skole- og samfundsniveau

I det følgende vil foranstaltninger på individ-, gruppe-, skole- og samfundsniveau blive opsummeret for at give et kort overblik over hvilke interventioner, der kan igangsættes på de forskellige niveauer. Dette vil desuden lede over til en analyse af niveauerne overfor hinanden med fokus på, hvilke interventioner der kan anses for at være forebyggende og/eller indgribende. Dette vil blive gjort, da det kan tænkes, at have forskellig effekt i praksis alt efter om hensigten bag de enkelte interventionerne er at være forebyggende og/eller en indgribende.

Indsatser mod mobning på individniveau er blevet beskrevet ud fra Olweus' teori, hvor han fremhæver alvorlige samtaler med mobbere og/eller ofre. Disse forudsætter dog, at læreren ved, hvilke elever der kan placeres i de forskellige positioner. Olweus mener derudover, at hvis flere elever er involverede i mobbeproblematikken bør samtaler afholdes med disse involverede én ad gangen. Læreren bør ifølge Olweus bruge sin fantasi i forhold til at hjælpe mobbere og/eller ofre til at trives i og uden for skolen. Han mener, at sanktioner i kombination med ros kan anvendes mod mobning. Disse foranstaltninger på individniveau synes at kunne defineres som første ordens interventioner, i og med at hensigten med foranstaltningerne er at opnå adfærdsændringer hos de enkelte individer.

På gruppeniveau er indsatser mod mobning blevet præsenteret ud fra Olweus, Høiby et al., Rabøl Hansen samt Fri for Mobberi. Olweus fremhæver blandt andet klasseregler, som kan medvirke til et bedre socialt klima, klassemøder, som kan være holdnings- og adfærdsregulerende for eleverne, samt lærerens anvendelse af video, litteraturlæsning og rollespil i undervisningen. Høiby et al. fremhæver klassemødet i tråd med Olweus. Dette kan ifølge Høiby et al. bidrage til udvikling af elevernes sociale kompetencer, hvilket ifølge dem kan forebygge mobning. Med klassemødet kan eleverne ifølge forfatterne opleve trivsel, tryghed og føle sig værdsatte i klassen, og ydermere udvikle deres personlige egenskaber og udvikle færdigheder. Høiby supplerer i sit forslag, som også er i tråd med Olweus, dette ved at lægge vægt på individuelle samtaler med eleverne. Rabøl Hansen fremhæver Pippi Langstrømpe og Harry Potter som pædagogiske redskaber som foranstaltning mod mobning, blandt andet med udgangspunkt i, at disse redskaber kan være med til at sætte god etik og positiv værdiudvikling på skemaet. Foranstaltningerne, som Fri for Mobberi repræsenterer, bygger på tolerance, respekt, omsorg og mod og disse er inkorporeret i nogle konkrete redskaber, som læreren kan anvende. Disse redskaber er blandt andet bøger og et digitalt univers. På gruppeniveau er der både første og anden ordens interventioner blandt de beskrevne foranstaltninger, mens nogle af indsatserne kan siges at være både første og anden ordens interventioner. Som tidligere nævnt, kan for eksempel klassemødet med dets fokus på forbedring af elevernes sociale færdigheder siges at være en første ordens intervention. Samtidig er hensigten i klassemødet også at arbejde med det sociale miljø og elevernes forståelse af

kompleksiteterne i mobning, hvilket kan anses for at være en anden ordens intervention.

Indsatser på skoleniveau er blevet beskrevet ud fra Olweus, ud fra Rabøl Hansen suppleret med Christoffersen og Petersen, samt ud fra Yoneyama og Naito. På dette niveau fremhæver Olweus blandt andet øget lærertilsyn i frikvartererne og afholdelse af en pædagogisk dag, hvor skolens handleplan mod mobning kan udarbejdes. Rabøl Hansen og Christoffersen og Petersen er ligeledes inde på skolens handleplan/antimobbestrategi, og hvordan disse bør udarbejdes. Derudover er Rabøl Hansen inde på sutsko, massage og V. E. N. som eksempler på foranstaltninger mod mobning på skoleniveau. Yoneyama og Naito har blandt andet fokus på kvalitet i interaktionen mellem lærere og elever, på at eliminere strukturelle stresskilder og på undervisning af lærere og elever omkring mobning. Alle disse bud på foranstaltninger kan som tidligere nævnt siges at bygge på anden ordens interventioner, idet de fokuserer på vigtigheden af et positivt skolemiljø.

På samfundsniveau bliver Olweus' handlingsprogram, politiske udspil fra Venstre og SF samt #DeVoksnesAnsvar beskrevet. Olweus' forslag på samfundsniveau og #DeVoksnesAnsvar kan placeres inden for en anden ordens intervention, i og med at disse foranstaltninger forsøger at ændre forståelser af mobning, og hvordan der handles mod mobning. De politiske udspil kan som tidligere nævnt ikke entydigt anses for foranstaltninger, og kan derfor heller ikke på samme måde placeres inden for første eller anden ordens interventioner.

Niveauerne overfor hinanden

Med udgangspunkt i de tidligere beskrevne foranstaltninger og den forrige opsamling vil det her blive diskuteret, hvorvidt de tidligere beskrevne foranstaltninger kan siges at være forebyggende og/eller indgribende, da det kan tænkes at have indflydelse på effekten af foranstaltningen i praksis.

Foranstaltningerne på individniveau, i form af samtaler med offeret og/eller mobberen, kan anses for i højere grad at være indgribende end forebyggende. Derimod kan foranstaltningerne på samfundsniveau i højere grad anses for at have

fokus på forebyggende end indgribende indsatser, i og med at de appellerer til alle personer i samfundet på én gang. Foranstaltningerne på gruppe- og skoleniveau synes både at bidrage med forebyggende og indgribende elementer – herunder kan Klassemødet og et øget lærertilsyn begge siges at kunne fungere både forebyggende og indgribende. Dog synes mange af de redskaber, der bliver præsenteret på gruppe- og skoleniveau som tidligere nævnt i højere grad at kunne karakteriseres som forebyggende end indgribende interventioner. Kousholt og Fisker finder ud fra deres review over nyere international forskning om mobning i skoler ligeledes, at forebyggende indsatser har *“tendens til at være mere fællesskabsorienterede end indsatser, der er rettede imod allerede forekommende mobning”* (Kousholt & Fisker, 2013, p. 70).

Hvorvidt mobning kan mindskes og/eller undgås i skoleregi kan bunde i, hvilke foranstaltninger skolen og forældrene benytter. Olweus fremhæver både individ-, gruppe-, skole- og samfundsniveau som foranstaltninger mod mobning, og han kan dermed anses for at have et helhedsorienteret handlingsprogram mod mobning. Men i hvilken grad, det er nødvendigt at implementere foranstaltninger på alle niveauer samtidig for at opnå en effekt kan diskuteres (se *Skolens ressourcer som udfordring; Antimobbeindsatser*). Indgribende foranstaltninger på gruppe-, skole- eller samfundsniveau kan tage udgangspunkt i individet og dermed fungere som en første ordens intervention. På den anden side kan intervenerende foranstaltninger på individniveau have en indirekte indflydelse på relationer, interaktionsmønstre og klima på gruppe-, skole- eller samfundsniveau. Hvorvidt skoler, der primært fokuserer på forebyggelse, har mindre mobning end andre er ligeledes uvist. Effekten af foranstaltninger mod mobning vil blive diskuteret i det følgende.

Interventionsformer – hvad virker?

I det følgende vil det blive diskuteret, hvilke interventionsformer, der virker. Dette vil ske henholdsvis gennem en diskussion af, hvad der virker ud fra de præsenterede forståelser af mobning i specialets første del, samt ud fra forskningens fund i forhold til, hvad der kan have en virkning i praksis. Dette gøres dels med henblik på at diskutere, hvilke indsatser, der ud fra de forskellige teoretiske forståelser af mobning,

kan sættes i værk, og dels med henblik på at diskutere, hvilken effekt antimobbeprogrammer har i praksis. Herunder vil Olweus' handlingsprogram blive evalueret, da det anses for at være relevant at inddrage, i og med at hans omfattende handlingsprogram er evalueret af både ham selv og andre. Da eXbus ikke har et konkret handlingsprogram er det ikke muligt at evaluere dette.

Hvad virker i teorien?

Som tidligere beskrevet formodes det, at der er tale om en sammenhæng mellem henholdsvis teoretisk forståelse af mobning og indsatser mod mobning; således at en teoretisk forståelse lægger op til at forebygge og intervenere på bestemte måder, ligesom der bag forskellige indsatser mere eller mindre eksplicit vil ligge bestemte forståelser af mobning. For eksempel skriver eXbus-forskerne selv, at deres forståelse af mobning som et socialt fænomen lægger op til at gribe ind på kollektivt niveau (Kofoed & Søndergaard, 2009, p. 18).

Derfor vil der ud fra forskellige forståelser af mobning ikke nødvendigvis være enighed omkring, hvilke indsatser mod mobning, der vil have en virkning. Olweus mener, at hvis mobbeproblematikker varer ved, til trods for forsøg på at løse dem, kan et klasse- eller skoleskift blive aktuelt at overveje (Olweus, 1992, p. 87). Ud fra en individuel forståelse vil en første ordens intervention som det at flytte mobberen ud af klassen, omend det anses for at være sidste udvej, altså i princippet umiddelbart løse problemet og fjerne mobningen. I forbindelse med dette påpeger han, at hvis der er mange aggressive elever i en klasse, bør man overveje at fordele disse på flere forskellige klasser og eventuelt skoler. Olweus mener, at hvis det umiddelbart ikke lader til at være hensigtsmæssigt at flytte mobberen, bør det overvejes, hvorvidt det er givtigt at flytte mobbeofferet i en anden klasse eller skole, hvis dette kan få positive følger (ibid.). Det kan tænkes, at dette forslag om klasse-/skoleskift kan få negative følger for de elever, som Olweus beskriver som det aggressive individ eller mobbeofferet. Dette skyldes, at det kan tænkes, at hvis en elev kommer i en ny klasse eller skole, vil han/hun ikke nødvendigvis være inkluderet, da det kan tage tid at blive en del af fælleskabet. Ud fra dette kan det tænkes, at selvom mobning reduceres

i en klasse, hvis bestemte individer flyttes, kan problemer muligvis opstå for disse individer i deres nye klasse eller skole. Dette siges dog med forbehold, da det at være en del af et fælleskab formodes at være en subjektiv følelse.

Ud fra en social forståelse af mobning, som den gør sig gældende hos eXbus, vil en sådan indgriben imidlertid ikke nødvendigvis fjerne mobbeproblematikker fra en klasse, som er præget af social eksklusionsangst. Ud fra denne forståelse kan positioner skifte – og der kan således også blive tale om nye mobbere og mobbeofre (Søndergaard, 2009, p. 36).

Omend interventionsformen *Klassemødet* finder sted på gruppeniveau, er der som tidligere nævnt ikke desto mindre samtidig på flere punkter tale om en første ordens intervention, der bygger på en individuel forståelse af mobning. Klassemødet bygger i den sammenhæng på en antagelse om, at socialt kompetente elever ikke mobber (Høiby et al., 2006, p. 12). Dermed siges implicit, at mobning kan forstås ud fra individuelle mangler.

Ud fra en socialpsykologisk forståelse af mobning kan der også være tale om, at socialt kompetente elever mobber. Her betragtes moralnedsmeltingen og det at den værdighedsproducerende empati lukker ned over for mobbeofferet som en social gruppemekanisme, og ikke nødvendigvis som et udtryk for en grundlæggende mangel på empati hos den enkelte elev. Den empati, der eventuelt bringes i spil, vil i den sammenhæng i stedet være en empati, der bruges til forstå, hvad der især vil ramme og ydmyge offeret (Rabøl Hansen, 2005, p. 75; Søndergaard, 2009, p. 44). Det løser ud fra denne forståelse derfor heller ikke nødvendigvis i sig selv mobbeproblematikker at udvikle empati og social kompetence hos de enkelte elever, hvis der ikke også på forskellig vis arbejdes med de sociale dynamikker.

Olweus er ligeledes kort inde på, at mobning kan anses for at være et gruppefænomen, og han taler i den sammenhæng om, at ”*nogle normalt rare, men måske letpåvirkelige, elever en gang imellem er med til mobning uden større betænkeligheder...* [hvilket kan forklares ud fra]... *en reduceret følelse af individuelt ansvar*” (1992, p. 42). Olweus trækker dermed på nogle af de samme socialpsykologiske forståelser, som Søndergaard og Rabøl Hansen. Han fremhæver

dog i den forbindelse, at der kan være tale om individuelle faktorer i form af letpåvirkelighed, ligesom han betragter ”*normalt rare elever*” som nogle, der kun en gang imellem er med til mobning, og altså ikke som nogle der ofte står bag. Olweus’ beskrivelse af mobning som et gruppefænomen er desuden kun en lille del af hans beskrivelse af mobning, hvor hovedfokus er på individuelle karakteristika hos mobber og offer (ibid., p. 41).

Forskellige teoretikere kan altså have forskellige opfattelser af, hvad der virker i forhold til at intervenere mod mobning. Der er imidlertid også overlap mellem de teoretiske forståelser præsenteret i første del af specialet og de indsatser, der foreslås i forlængelse heraf. For eksempel mener både Olweus og Rabøl Hansen, at det er relevant at arbejde på gruppeniveau i forhold til at skabe et bedre socialt klima i klassen (Olweus, 1992, p. 101; Rabøl Hansen, 2005, p. 111). Olweus har dog i den sammenhæng fokus på regler, og holdnings- og adfærdsregulering (1992, p. 73), og der kan derfor stadig til dels være tale om en første ordens intervention, der retter sig mod individuelle mangler frem for at arbejde med fællesskabets interaktionsmønstre (Kousholt & Fisker, 2013, p. 70). Rabøl Hansen har i sine tiltag fokus på positiv værdiudvikling (2005, p. 111) og der kan i den sammenhæng ligeledes både være tale om en første og en anden ordens intervention, idet der både kan være tale om at udvikle den enkelte elevs sociale og emotionelle kompetencer og samtidig kan være fokus på kommunikation og interaktioner i systemet, som fremmer mobning. Kousholt og Fisker fremhæver da også netop, at forskningen ikke klart kan inddeles i henholdsvis første og anden ordens forståelser og tiltag, da begge kan være til stede i et enkelt studie (Kousholt & Fisker, 2013, p. 72).

Selvom Olweus har et individuelt fokus i sin forståelse af mobning, har han i sit handlingsprogram også fokus på skolefaktorer som tilsyn i frikvartererne og skabelsen af et veludstyret og tiltalende udemiljø, der indbyder til positive aktiviteter (1992, pp. 60-62). Olweus kan i den sammenhæng siges at trække på en økologisk tilgang, hvor han fokuserer på faktorer på både samfunds-, skole-, klasse- og individniveau (ibid., p. 56). Omend han har et individuelt fokus i sin forståelse af mobning, har Olweus altså ikke et ensidigt fokus kun på individuelle faktorer i sit handlingsprogram. De overordnede mål med hans handlingsprogram afspejler dog

stadig i høj grad en individuel forståelse, hvor Olweus beskriver, at det blandt andet drejer sig om at ”*dæmpe mobbernes negative og fjendtlige opførsel, samtidig med at deres positive sider styrkes*” (ibid.).

Ifølge Cowie og Jennifers økologiske og relationelle tilgang, er det vigtigt i arbejdet med skolens og klassens sociale miljø ikke blot at have fokus på udvikling af sociale og emotionelle færdigheder, men også på at alle oplever et tilhørsforhold og en forbundethed (Cowie & Jennifer, 2008, p. 34). Denne pointering ligger umiddelbart op ad en social forståelse af mobning. EXbus-forskerne giver som sagt selv udtryk for, at deres forståelse af mobning lægger op til at gribe ind på kollektivt niveau. Det er imidlertid begrænset hvad eXbus-forskerne selv foreslår af konkrete handlingsforslag i forhold til at arbejde med fællesskabets interaktionsmønstre. De ser det i den sammenhæng som deres opgave i første omgang at være med til at tilbyde en ny tænketeknologi – altså hvad der netop kan betegnes som en anden ordens intervention, hvor fokus er på at ændre på selve systemet – hvilket kan lede til videre praksisudvikling (Kofod & Søndergaard, 2009, p. 18). De kommer altså ikke selv med konkrete forslag til tiltag i praksis, men nævner blot at det kan handle om, at lærere ser sig selv som medskabere af en konstruktiv klassekultur og for eksempel arbejder med deltagelsespræmisses og praksisser for respektfuld omgang med alle (ibid.). De kan i den sammenhæng kritiseres for ikke at være konkrete nok, og det kan tænkes, at det, når det skal omsættes til praksis, måske nemt ender med et fokus på individer, da det kan være nemmere at placere ansvar og handle ud fra en mere individuel forståelse.

Rabøl Hansen er som sagt en del af eXbus-forskerteamet og har selv forud for eXbus-forskningsprojektet beskrevet mere konkrete handletiltag, som derfor til dels kan ses som udspringende af den sociale forståelse af mobning, der gør sig gældende hos eXbus. Hun beskriver i den sammenhæng et handletiltag, som bruger fortællinger om Pippi Langstrømpe og Harry Potter som udgangspunkt for en dialog om mobning og den gode skolekammerat (Rabøl Hansen, 2005, p. 111). Andetsteds pointerer hun, at en elev, der ikke længere føler medlidenhed med klassens mobbeoffer, sagtens kan føle harme og medlidenhed med en tredjemandshistorie om mobning (ibid., p. 75). Det kan derfor diskuteres, om arbejdet med

tredjemandshistorier som Pippi Langstrømpe og Harry Potter, vil give eleverne mere medfølelse med mobbeofre i deres egen klasse, og om Rabøl Hansen dermed modsiger sig selv. Hun beskriver dog også, hvordan hun selv i praksis har oplevet, at eleverne ud fra de fiktive fortællinger blev inspirerede til at slå bro til hverdagen i deres eget klasseværelse (ibid., p. 112).

Schott, som ligeledes er en del af eXbus-forsker teamet, argumenterer ud fra et socialpsykologisk udgangspunkt for, at man ikke kan styrke gruppen for at forhindre, at nogen falder udenfor. Hvis grupper er baseret på inklusions- og eksklusionsdynamikker, vil en stærk gruppeidentitet ifølge Schott også medføre en stærk outsiderposition. Schott mener derfor, at det er vigtigt at styrke udbredelsen af flere bånd mellem uformelle grupper. Hvis en stor gruppe består af en mangfoldighed af sammensatte smågrupper kan det ifølge Schott mindske risikoen for gruppepolarisering. Her er det væsentligt, at børn har flere muligheder for at etablere relationer, hvorfor kulturelle og rekreative aktiviteter i løbet af skoledagen eller efter skoletid kan spille en vigtig rolle i forbindelse med håndtering af mobning. Schott mener i den sammenhæng ikke, at et antimobbefokus nødvendigvis er den mest effektive strategi på lang sigt. Derimod kan skolemiljøets og pædagogikkens generelle kvalitet være mere betydningsfuldt (Schott, 2009, pp. 257f).

Der er ifølge Kousholt og Fisker et stigende fokus på børnegruppens og tilskuernes betydning i forhold til mobning, og ifølge dem er der iblandt forskere enighed om, at det er af betydning at medtænke alle deltagernes roller og positioner med hensyn til intervention (2013, p. 77). Ligeledes mener de, at der i tråd med dette bør rettes fokus på, at tilskuerne har en mulighed for at ændre styrkeforhold i mobning (ibid.), da tilskuerne kan være en del af problemet men også en del af løsningen (ibid.). Ofte tales der om at tilskuerne igennem oplysning kan blive bevidste om, hvilke konsekvenser mobning kan have, og ydermere er træning af empati og bevidsthed om ansvar noget, der anvendes i forhold til første ordenstrategier (ibid., p. 78). Kousholt og Fisker mener, at det er vigtigt, at interventioner har et socialt perspektiv og en viden om positionernes bevægelighed, og dermed bør tilskuernes angst, ifølge dem, tages i betragtning, og ikke kun anses som mangel på empati for mobbeofferet (ibid., pp. 78f). Kousholt og Fisker understreger derfor, at de ikke anbefaler, at

praktikere ureflekteret anvender tilskuerintervention, da dette ud fra en social forståelse af mobning muligvis kan medføre nye mobbeofre (ibid.) – det vil sige gøre mere skade end gavn. Set i lyset af dette vil en anden ordens strategi ifølge Kousholt og Fisker være at foretrække (ibid.). Hvad der virker i praksis vil blive diskuteret i det følgende afsnit.

Hvad virker i praksis?

Som sagt kan forskellige teoretiske forståelser af mobning lægge op til at intervenere på bestemte måder. Et andet spørgsmål er i den sammenhæng, hvad der virker i praksis, og om det er effektivt at anvende et overordnet handlingsprogram for en hel skole? Undersøgelser viser, at skolebaserede antimobbeprogrammer har en begrænset effekt. Christopher J. Ferguson, Claudia San Miguel, John C. Kilburn, Jr. og Patricia Sanchez (2007) har gennem et metaanalytisk review af tidligere forskning undersøgt effekten af antimobbestrategier implementeret i amerikanske skoler. Resultatet er, at der er en meget lille effekt, som dog er statistisk signifikant. Denne signifikans kan imidlertid skyldes de store samlede datamængder, der trækkes på i metaanalysen (ibid., p. 408). Der kan ud fra deres review derfor ikke konkluderes, at antimobbeprogrammer har en betydningsfuld praksis-signifikant effekt. Dog kan der ifølge Ferguson et al. være tale om en lille effekt ved programmer særligt rettet mod *at-risk youth* (ibid., p. 410). Rabøl Hansen mener i den sammenhæng, at overordnede antimobbestrategier/-tiltag ikke hjælper *hardcore* mobbeofre, men at der kræves individuelle handleplaner, som forældrene, skolen, fritidsordningen og så videre samarbejder omkring for socialt at integrere barnet (Rabøl Hansen, 2005, pp. 73-74).

Ferguson et al. mener, at årsager til den generelt lille effekt af overordnede antimobbeprogrammer kan være, at antimobbestrategier er positive for ofre, mens mobbere ikke får noget ud af det. Måske oplever de tværtimod et tab af social dominans, som de ellers har brugt mobning til at opretholde. Derudover mener de, at der kan være tale om, at antisocial adfærd har en genetisk faktor, hvorfor det kan være vanskeligere at ændre med adfærdsregulerende indsatser. De argumenterer dermed for at individuelle faktorer kan have en betydning, og at der ikke kun er tale om et socialt fænomen. Som det sidste mener de, at den lille effekt kan skyldes, at

implementering af antimobbeprogrammer sker på et tidspunkt, hvor mobning allerede er mindsket (Ferguson et al., 2003, p. 411). Ferguson et al. bidrager imidlertid ikke med en empirisk undersøgelse af, hvilke faktorer, der kan have betydning for effekten. Det kunne her være interessant at vide, hvad der er gjort for at implementere de forskellige programmer. Rabøl Hansen taler i den sammenhæng om, at fælles vilje, viden og fælles udarbejdelse af visioner og handleplaner er afgørende for en god implementering af en antimobbestrategi på en skole (2005, p. 105). Faye Mishna (2012) påpeger ligeledes, at forskning kan pege på, at den generelt lille effekt af antimobbeprogrammer kan skyldes manglende engagement og forpligtelse som følge af manglende tid og ressourcer hos personalet, samt at der kan være brug for at skræddersy indsatser til bestemte skole, elever og aldersgrupper (Mishna, 2012, p. 71). Udfordringer i praksis vil blive uddybet senere i denne del af specialet (se *Udfordringer i praksis*).

Ferguson et al.s review undersøger effekten af antimobbeprogrammer samlet og kan dermed ikke bruges til at sige noget om effekten af de enkelte antimobbeprogrammer (ibid., p. 404). Dog finder de som sagt en lille effekt ved programmer rettet mod *at-risk youth* (ibid., p. 410). Men studiet viser ikke om enkelte programpunkter på trods af den samlede minimale effekt, stadig kan have en effekt.

David P. Farrington og Maria M. Ttofi (2009) har ligeledes gennem et metareview undersøgt effekten af antimobbeprogrammer. De finder i modsætning til Ferguson et al. at antimobbeprogrammer reducerede mobning med 20-23 % (Farrington & Ttofi, 2009, p. 69). De undersøgte i den sammenhæng også hvilke elementer, der gik igen i effektive antimobbeprogrammer. De fandt, at dels varighed og dels intensitet er afgørende for effektiviteten af et antimobbeprogram. Derudover havde inddragelse af forældre, fast disciplin og øget supervision i frikvartererne sammenhæng med effektivitet. Med hensyn til effekten af fast disciplin kan dette dog skyldes den store effekt fundet i Olweus' handlingsprogram (se *Evaluering af virkningen af Olweus' handlingsprogram*), som også kan påvirke det samlede resultat. Til gengæld fandt de, at arbejde med klassekammerater – det vil sige for eksempel tilskuerinterventioner – viste sig at øge mobningen (Farrington & Ttofi, 2009, p. 70). Dette kan ses som en

underbygning af Kousholt og Fiskers understregning af, at ukritisk brug af tilskuerinterventioner kan medføre nye mobbeofre.

At der er tale om inkonsistente fund i forhold til effekten af antimobbeprogrammer kan ifølge Mishna skyldes forskelle i både definitioner og målinger af mobning, samt store forskelle på i hvor høj grad de enkelte programmer er blevet implementeret (2012, p. 71). Derudover foreslår Mishna, at der også kan være tale om, at programmerne kan medvirke til en større bevidsthed om mobning, hvilket igen kan føre til at flere børn og unge identificerer og rapporterer mobning. Dette kan derfor sløre et positivt resultat. Desuden kan der være tale om, at effekten af antimobbeprogrammer først kan måles efter et vist tidsrum (ibid., p. 72).

Sabina Low og Mark Van Ryzin (2014) mener, at det er væsentligt at fokusere på den kontekst, som antimobbeprogrammer søges implementeret i (p. 307). De undersøger betydningen af *skoleklima* og hvilken betydning det har for effekten af antimobbeindsatser. De definerer i den sammenhæng skoleklima som: ”*School climate refers to the culture, milieu, or character of a school, capturing its sense of community and overall organizational health*” (ibid.). En række tidligere studier viser, at det at skabe og opretholde et positivt og tillidsfyldt skoleklima kan fungere som en form for mobbeforebyggelse. Low og Van Ryzin formoder i den sammenhæng, at skoleklima kan have en virkning på forskellige økologiske niveauer i forhold til at fremme indførelsen, engagementet og implementeringen af forebyggelsesprogrammer så vel som ibrugtagningen af færdigheder, som disse programmer underviser i (ibid.). Low og Van Ryzin henviser i den sammenhæng til et tidligere studie, som viste, at et positivt skoleklima affødte mere positiv tilskueradfærd. Et andet tidligere studie viste, at et positivt psyko-socialt klima ansporede til, at elever i højere grad søgte hjælp ved oplevet mobning (ibid.).

Low og Van Ryzin søger i den sammenhæng at undersøge, om et positivt skoleklima også kan facilitere en større effekt af antimobbeindsatser. Det program, der undersøges, er *Steps To Respect* (STR), som har et social-økologisk udgangspunkt (ibid. p. 308). Resultatet af deres undersøgelse er, at det psykosociale miljø hos elever og personale (som Low og Van Ryzin definerer som dimensioner af skoleklima) har en stærk sammenhæng med reduktion i mobbeadfærd, mens

skoleklimaet ikke ser ud til at have en forstærkende effekt på STR-interventionseffekterne (ibid., p. 315). Skoleklimaet ser dermed ud til at have en større effekt end antimobbeprogrammet. Dog viser der sig en sammenhæng mellem personalerapporteret skolemiljø og effekten af intervention. Denne effekt er imidlertid kun lille, men kan ifølge Low og Van Ryzin indikere, at personalerapporteret skoleklima afspejler et bredere syn på det sociale klima, idet de måske i højere grad end elever inddrager både klassemiljø, personalerelationer og samarbejde med forældre (ibid., pp. 316f).

Det kan i den sammenhæng diskuteres, hvad der påvirker hvad. Skoleklimaet har en afgørende betydning, men fremmer ikke umiddelbart effekten af antimobbeprogrammet. Samtidig kan det ifølge Low og Van Ryzin tænkes, at STR påvirker skoleklimaet, hvorfor effekterne af STR kan siges at være medieret af skoleklimaet – eller med andre ord, at STRs effekt på mobbeadfærd og -holdninger kan skyldes, at STR genererer en forbedring af det psyko-sociale miljø (ibid., p. 316). Ud fra resultaterne i Low og Van Ryzins studie kan det ikke nødvendigvis konkluderes, at det samme gør sig gældende for andre antimobbeprogrammer, men studiet viser, at skolemiljøet er helt centralt i forhold til at reducere mobning. Low og Van Ryzin konkluderer i den sammenhæng, at der ikke findes noget *quick-fix* program til at fjerne mobning, men at det kræver et længerevarende arbejde med skolens klima (ibid.). En styrkelse af elevers sociale færdigheder fører ikke nødvendigvis til adfærdsændringer. Low og Van Ryzin mener i den forbindelse, at deres resultater kan indikere, at det psykosociale klima kan facilitere mindsning af mobning gennem støttende, tillidsvækkende relationer, som giver en kontekst karakteriseret ved en større grad af forbundethed og oplevelse af tryghed, i hvilken elever er mere tilbøjelige til at anvende deres opnåede færdigheder (ibid.). Low og Van Ryzins konklusioner kan i den sammenhæng ses som et argument for at en økologisk, social forståelse af mobning er relevant, idet skolemiljøet er afgørende for om en styrkelse af individuelle færdigheder fører til adfærdsændringer. Kousholt og Fisker konkluderer desuden ud fra deres review, at succesfulde programmer gør mere end at række ud til det individuelle barn, idet de også søger at ændre skolens kultur/miljø/klima (Kousholt & Fisker, 2013, p. 69).

Yoneyama og Naito (2003) mener som tidligere nævnt ligeledes, at det er vigtigt at vælge interventioner ud fra skolens kultur og klima, da der herudfra kan være forskellig virkning og relevans. Er problemet primært strukturelt, må løsningen også være det, således at hvis der er tale om et dårligt skoleklima, må det være her der i første omgang sættes ind (ibid., p. 327).

I forhold til effekten af antimobbeprogrammer skal det afslutningsvis bemærkes, at der kan være tale om kulturelle forskelle. Den inddragede forskning er lavet med udgangspunkt i skoler i blandt andet USA, Japan og Norge, og resultaterne herfra kan derfor ikke nødvendigvis overføres til en dansk skolekontekst. For eksempel er der fundet en stor effekt af Olweus' handlingsprogram i Norge, mens det ikke har vist samme effekt i andre lande (Mishna, 2012, p. 65). Dette vil blive diskuteret nærmere i det følgende afsnit.

Evaluering af virkningen af Olweus' handlingsprogram

I det følgende vil virkningen af Olweus' handlingsprogram blive diskuteret. I og med at Olweus er den eneste inddragede teoretiker, der ud fra psykologisk teori har udarbejdet et handlingsprogram, som har indsatser på individ-, gruppe-, skole- og samfundsniveau, bliver kun hans program diskuteret i dette afsnit. Olweus har selv evalueret programmets virkning, hvilket vil blive belyst i det følgende. Dernæst vil Nerissa S. Bauer, Paula Lozano og Frederick P. Rivara (2007) blive inddraget, da de ligeledes har evalueret handlingsprogrammet.

Olweus har evalueret sit eget handlingsprogram ved at anvende *Olweus' Bullying Questionnaire*, da han er af den overbevisning at brug af spørgeskema er den bedste metode til at undersøge forandringer i forhold til intervention. Han bygger sine evalueringer på disse kvalitative data ud fra elevers selvrapporing (Olweus & Limber, 2010a, p. 127).

Fra 1983-85, blev Olweusprogrammet implementeret som langtidsstudie i Bergen og Oslo. 2500 skolebørn blev fulgt gennem 2,5 år langs tre tidspunkter (Tid 1, 2 og 3), hvor Tid 1 omfattede elever i 5. - 8. klasse (ibid., p. 126). Ifølge Olweus var den overordnede hensigt med programmet at øge bevidstheden om mobning og øge involveringen af skolepersonale, forældre og elever (Olweus & Alsaker, 1994, p.

202). Ud fra selvrapportering fra elever om mobber/offer problemer, viste det sig, at forekomsten af at være udsat for mobning blev reduceret med 62 % og 33 % med hensyn til at mobbe andre efter otte måneders intervention. Efter 20 måneders intervention sås en reduktion på 64 % i forhold til at blive mobbet, og 52,6 % med hensyn til at mobbe andre (Olweus & Limber, 2010a, p. 126). Ligeledes sås en reduktion i generel antisocial adfærd og forbedringer af klassens sociale klima samt blandt andet ro og orden i klassen. Ligeledes fandt Olweus, at handlingsprogrammet havde en forebyggende effekt, og at der skete en forbedring i elevernes trivsel. (Olweus & Limber, 2010a, p. 126; Olweus, 1992, pp. 91f). Ifølge Olweus og Limber har flere studier evalueret effekten af handlingsprogrammet i USA. Resultaterne herfra har dog ikke været konsistente (Olweus & Limber, 2010a, pp. 128f)

Sidenhen er handlingsprogrammet flere gange blevet evalueret, og fra 2001-2003 blev programmet med revideringer implementeret samt evalueret i Norge. Også her viste programmet sig ifølge Olweus at have en effekt. Denne gang blev mobbede elever i 4. - 7. klasse undersøgt. Efter et år var elever, der blev mobbet, reduceret med 33 % (8388 studerende). Ligeledes viste to efterfølgende kohorteundersøgelser også reduktion af forekomsten af at blive mobbet (Olweus & Limber, 2010a, p. 127). Endvidere viser data fra vurderinger, der blev foretaget fra 2001-2006, at der skete en reduktion i at blive mobbet. Overordnet viser disse resultater ifølge Olweus, at programmet kan have en længerevarende effekt, og at skolerne var i stand til at forandre deres "kultur" (ibid., p. 128).

Olweus har, som tidligere nævnt, beskrevet at nogle komponenter i handlingsprogrammet er mere vigtige end andre. Olweus har i sine første undersøgelser analyseret de indsamlede data i forhold til nogle af komponenterne i programmet (Olweus & Alsaker, 1991, p. 125). Han stillede spørgsmålet: "*Havde de enheder, der viste større reduktioner i mobber/offer problemer fra Tid 1 til Tid 2 implementeret mere af handlingsprogrammet (eller særlige komponenter af programmet) end de enheder, der viste mindre ændringer?*". Han mener, at dette omhandler spørgsmålet om "dose-response", som indebærer, at det i hvert fald op til en vis grænse er naturligt at forvente større virkninger af en behandling eller en interventionsstrategi jo større "dosering", der er (ibid.). Oplysninger om

handlingsprogrammet og dets gennemførelse i de forskellige klasser og skoler på Tid 2 (8 måneder efter påbegyndelse af programmet) blev indsamlet fra (klasse)lærere gennem et spørgeskema. Tre formentlig vigtige aspekter af handlingsprogrammet vedrørte ifølge Olweus, hvorvidt der var klasseregler mod mobning i klassen, om der havde været (mere eller mindre) regelmæssige klassemøder om mobber-offer problemer, og om klassen havde oprettet rollespil om mobber-offer problemer i løbet af skoleåret (ibid.). Hovedsvarene fra lærere på disse tre punkter blev opsamlet og til en vis grad afspejlede denne opsamling graden af gennemførelsen af handlingsprogrammet i hver enkelt klasse. De klasser, der viste større reduktioner i forhold til mobbeproblematikker havde gennemført de tre førnævnte komponenter i programmet i højere grad end dem med mindre ændringer. Alle disse programkomponenter omhandler primært klasseniveau, og dermed er klassen i dette tilfælde den naturlige enhed for en analyse af forandringer. For oplysninger omkring andre aspekter af programmet kunne skolen være den mest hensigtsmæssige analyseenhed (Olweus & Alsaker, 1991, p. 125).

Alt i alt viser Olweus' evalueringer af sit eget handlingsprogram, at det har en effekt, i og med at det reducerer forekomst af mobning og ligeledes viser andre positive resultater med hensyn til den enkelte elev og klassens sociale klima. Dog kunne det være interessant at udvide Olweus' egen undersøgelse af de enkelte komponenter og undersøge disse mere dybdegående i forhold til effekt af samme. Handlingsprogrammet er som tidligere nævnt ifølge Olweus omfattende (Olweus, 1992, p. 55), og derfor synes mere specifikke oplysninger om virkningerne af de særskilte komponenter at være interessante og givtige i forhold til diskussionen af, hvad der virker mod mobning. Der kan stilles spørgsmåltegn ved, om det primært er den øgede bevidsthed om mobning og involvering, der har haft en virkning, eller om det skyldes implementering af flere komponenter sammen med den øgede bevidsthed. Dette er kritiske kvalitative forskningsspørgsmål, der er relevante at stille til effekten af Olweus' handlingsprogram, for at komme nærmere et svar på spørgsmålet, om hvad der har en reel virkning i praksis.

Bauer et al. har ligeledes undersøgt effekten af Olweus' handlingsprogram. I 2003-2004 blev Olweus' handlingsprogram implementeret på syv mellemskoler (fra 6. - 8.

klasse) i Seattle i USA. Tre mellemskoler i samme distrikt valgte at anvende mindre formelle foranstaltninger mod mobning og fungerer som sammenligningsskoler i undersøgelsen. I 2004 ønskede skoledistriktet en evaluering af indsatserne for at identificere områder, der muligvis havde behov for forbedring (Bauer et al., 2007, p. 267), og dette gav Bauer et al. mulighed for at evaluere Olweus' handlingsprogram i en ikke-randomiseret prøve et til to år efter implementeringen. Formålet var blandt andet at sammenligne skoler med handlingsprogrammet (N=7) og uden (N=3), for at undersøge om programmet a) reducerede elevrapporteret mobning, b) forbedrede elevernes holdning til mobning og opfattelse af andres parathed til at gribe ind samt c) forbedring af elevernes overordnede oplevelse af skolen (ibid.).

Samlet set var der ifølge Bauer et al.s undersøgelse ingen forskel i relationel mobning rapporteret for interventionsskolerne sammenlignet med sammenligningsskolerne over to år. Ingen effekt fandtes, da køn eller klasse blev undersøgt. Opdelt efter etnicitet/race var hvide elever i interventionsskoler 27,5 % mindre tilbøjelige til at rapportere relationel mobning og 36,6 % mindre tilbøjelige til at rapportere fysisk mobning sammenlignet med hvide elever i sammenligningsskolerne. Der observeredes ingen effekt for elever fra andre etniske grupper/racer (ibid., pp. 271f).

Der blev ikke fundet nogen overordnet forskel på interventions- og sammenligningsskolerne i forhold til elevernes holdning til at gribe ind over for mobning. Opdelt efter klasse var det dog mere sandsynligt, at 6. klasseselever i interventionsskolerne havde ondt af mobbede elever. Ingen effekt fandtes i forhold til køn, etnicitet/race, eller i de andre klasser. Elever i interventionsskolerne var mere tilbøjelige til at opfatte andre elever som aktivt intervenerende i mobbeepisoder, sammenlignet med eleverne i sammenligningsskolerne (ibid.).

I denne kontrollerede prøve var der ingen overordnet effekt af Olweus' handlingsprogram. Evalueringer af handlingsprogrammet (eller andre programmer, der er inspirerede af det) i Europa, Australien og Canada har ifølge forfatterne, blandede resultater, men er dog vanskelige at sammenligne på grund af forskelle i blandt andet design og analyse (ibid., p. 272). De mener, at der er flere faktorer, der kan forklare deres resultater. Blandt andet nævner de, at Olweus' handlingsprogram

blev udviklet i Norge for en relativt homogen elevbefolkningsgruppe. Programmet kan derfor muligvis ikke overføres på en enkel måde i et multietnisk samfund (ibid.).

Bauer et al. kritiserer Olweus' undersøgelse i Norge for at mangle sammenligningsskoler, og at der anvendtes før-efter sammenligning mellem aldersvarende grupper – et design der, ifølge dem, kan påvirke validiteten (ibid.).

Opsamlende fandt Bauer et al. i modsætning til Olweus selv ingen overordnet effekt af Olweus' handlingsprogram. Dette kan, som Bauer et al. selv fremhæver, skyldes, at programmet, som er udviklet for en relativ homogen elevgruppe i Norge, ikke på en enkel måde kan overføres til et multietnisk samfund som USA (ibid.), ligesom der også er forskellige skolesystemer i de to lande. Derudover kan det også have betydning, at der er stor forskel på omfanget af de to undersøgelser.

Kan mobning undgås?

I forlængelse af hvilke foranstaltninger, der kan sættes i værk mod mobning, og det der hidtil er beskrevet og diskuteret i forhold til at mindske og/eller fjerne mobning, findes det relevant at diskutere, hvorvidt mobning kan undgås og i så fald, hvordan. I det følgende vil Olweus blive inddraget som repræsentant for den individuelle forståelse af mobning, og teorien om social eksklusionsangst vil blive inddraget som repræsentant for den sociale forståelse af mobning. Afslutningsvis vil social dominantsteori blive inddraget i diskussionen af, hvorvidt mobning kan undgås. Det findes relevant at inddrage den sociale dominantsteori, da denne er socialbiologisk, og dermed kan anses for at befinde sig mellem den individuelle og sociale forståelse af mobning. Herfor kan en inddragelse af social dominantsteori bidrage med en nuancering af diskussionen af, hvorvidt mobning kan undgås.

Olweus' handlingsprogram mod mobning har som tidligere beskrevet (jf. *Individuel forståelse af mobning*) til formål at “*reducere eller fuldstændigt fjerne eksisterende mobningsproblemer både i og uden for skolemiljøet og at forebygge, at der opstår nye problemer af denne art*” (Olweus, 1992, p. 55). Olweus giver som tidligere nævnt udtryk for, at hvis det ikke lykkes at reducere eller eliminere mobning i en klasse eller på en skole efter flere løsningsforslag, som tidligere er beskrevet, er det

nødvendigt at flytte enten mobberen, mobberne eller offeret til andre klasser eller andre skoler for at optimere chancerne for at opnå et “*vellykket resultat*” (ibid., p. 87). Hvorvidt han mener, at et vellykket resultat indebærer, at mobningen reduceres, hører op og derved elimineres bliver ikke eksplicit beskrevet. Det findes dog interessant at stille spørgsmåltegn ved, om Olweus mener, at det kan lade sig gøre at eliminere eksisterende mobning eller ej. Hvis eksempelvis den aggressive elev eller offeret flytter til en anden klasse eller skole, kan det diskuteres, hvorvidt mobbeproblematikken er løst, og i så fald hvor længe denne løsning varer ved.

Olweus påpeger ud fra sine norske og svenske undersøgelser, at risikoen for at blive mobbet på visse skoler var fire til fem gange større end i andre skoler i samme kommune (Olweus, 1992, p. 43). Han mener i den sammenhæng, at disse forskelle kan være en afspejling af samspillet mellem henholdsvis forstærkende og modvirkende kræfter. Dette betyder, at “*visse forhold eller faktorer har en tendens til at skabe eller forstærke mobningsproblemer, mens andre har en kontrollerende eller dæmpende effekt*” (ibid., p. 43). Eksempelvis kan nogle af disse faktorer ligge i en “*mindre tilfredsstillende opdragelse*”, som kan betyde at barnet får for lidt kærlighed, omsorg og opmærksomhed, og at omsorgspersonerne ikke sætter klare grænser for barnets adfærd (ibid., pp. 43-44). Altså kan opvækst og familieproblemer ud fra Olweus anses for at være en af grundene til, at mobning opstår/eksisterer i højere grad på nogle skoler end andre (ibid.). Han mener dog ikke, at omfanget af mobbeproblematikker blot afhænger af mængden af aggressionsfremkaldende faktorer i området (ibid.). Derimod mener han, at omfanget af mobbeproblematikker i høj grad afhænger af modvirkende kræfter, hvilket ifølge Olweus kan være skolepersonale og læreres holdninger, rutiner og adfærd, som kan styre og kanalisere den enkeltes adfærd ind i socialt acceptable baner (ibid.). Lykkes det disse modvirkende kræfter at virke imod de forstærkende kan det muligvis ud fra Olweus udledes, at mobning kan undgås. Dette syn på mobbeproblematikker kan dog kritiseres for at overse, at forstærkende og modvirkende kræfter muligvis både kan være tilstede i opdragelsen, familien samt skolen.

Som tidligere beskrevet (jf. *Social forståelse af mobning*) opstår social eksklusionsangst, når den sociale indlejring i en gruppe trues (Søndergaard, 2009, p.

28). Foragtproduktion kan som før nævnt give individet kortvarig lindring, men på længere sigt kan foragtproduktionen føre til social panik (ibid., pp. 32-34). Denne sociale panik kan medføre, at den værdighedsproducerende empati lukker ned, foragten forstærkes og dehumanisering tager til, hvilket giver plads til mobbehandlinger mod et individ, som i udpræget grad aktualiserer gruppens angst ved at fremvise en usikkerhed og sårbarhed (ibid., p. 33). I denne sammenhæng vil der nu blive fokuseret på om, og i så fald hvordan, mobning kan undgås ifølge teorien om social eksklusionsangst.

Positioneringsredskaber så som bestemte tøjmærker kan ifølge Søndergaard både udgøre håb og angst i forhold til inklusion i gruppen, men er ingen forsikring herom (ibid., pp. 24-25). Disse positioneringsredskaber kan muligvis tænkes altid at eksistere som et kontinuerligt pres på individerne i gruppen, og i det perspektiv vil det være svært at undgå mobning. Dog mener Søndergaard i forbindelse med *normer for passendehed*, at forhandling af disse kan variere meget fra en børnegruppe til en anden (ibid., p. 23). Altså kan det dermed tænkes, at hvis forhandlinger af normer for passendehed er brede i en børnegruppe, vil dette muligvis medføre, at positioneringsredskaber i mindre grad vil true den sociale indlejring i gruppen, og behovet for foragtproduktionen mindskes med det resultat, at social panik ikke opstår og dermed heller ikke mobbeproblematikker. Dermed kan normerne for passendehed have betydning eller være afgørende for, om mobning kan undgås.

Social dominansteori kan som tidligere nævnt bidrage til diskussionen af, hvorvidt mobning kan undgås. Denne teori indebærer ifølge Adrienne Nishina (2004), at mennesker er disponeret for at skabe sociale hierarkier, og ifølge teorien er dette blevet begunstiget i evolutionære processer, fordi klart etablerede hierarkier kan tjene til det formål at minimere konflikter i en gruppe (2004, p. 43). Desuden er grupper med klart definerede hierarkier ifølge Nishina mere organiserede, og dermed bliver gruppen bedre i stand til at angribe andre grupper for at skaffe yderligere ressourcer eller forsvare sig mod angreb fra udenforstående samt øge sandsynligheden for den enkelte persons overlevelse (ibid.). På denne måde har mennesket ifølge social dominansteori udviklet sig til at føle sig mere trygt, når hierarkier er klart fastlagte (ibid.).

En metode til oprettelse af sociale hierarkier og status i gruppen er ifølge Nishina gennem udøvelse af aggression. Et eksempel herpå er, at aggressive børn beundres af deres jævnaldrende, fordi de fremmer en klar hierarkisk organisation i gruppen i stedet for at være en trussel for gruppens samhørighed (Nishina, 2004, p. 43). Et etnografisk studie af gymnasieelever fandt, at mobning kan hjælpe aggressoren til at opretholde vedkommendes plads i det sociale hierarki, og studiet påpeger, at elever kan fremvise social status ved at være aggressive over for andre elever, og at de elever, der ikke formår at gøre dette, heller ikke formår at holde den øverste plads i status-hierarkiet (Nishina, 2004, p. 44).

Derudover tyder forskning ifølge Nishina på, at når et hierarki er stabilt, er aggressionen blandt medlemmerne i gruppen mindre, fordi medlemmerne kender deres egen status i gruppen. Derimod kan det uforudsigelige sociale miljø have negative konsekvenser for gruppens medlemmer, når hierarkierne er ustabile og visse personer, eksempelvis aggressive ofre, konkurrerer om en højere rangering i hierarkiet (Nishina, 2004, p. 44). Det vil sige, at visse medlemmer i gruppen kan skabe ubehag hos andre medlemmer og dermed destabilisere hierarkiet, i og med at de udfordrer eller angriber både svagere og stærkere individer. Selv om disse personer kan forblive i midten af dominanshierarkiet og i realiteten ikke bevæge sig op i status, kan deres potentiale til at forstyrre hierarkiets stabilitet ved aggression være nok til at fremkalde følelser af modvilje fra jævnaldrende (Nishina, 2004, pp. 44f). I forlængelse af dette kan mobning anses for at være et redskab til at opretholde de forskellige fastlagte positioner i det sociale hierarki.

Social dominansteorien forudser ifølge Nishina, at griber man ind og forsøger at eliminere mobning, vil dette forårsage ustabile hierarkier, og individerne i gruppen vil føle ubehag og søge efter andre måder at skabe social stratifikation, eksempelvis ved at anvende mere direkte former for mobning (Nishina, 2004, p. 50). Social dominanst teori foreslår, at social aggression enten kan reduceres eller forværres af for eksempel skoleklimaet, og derved blandt andet ud fra om de voksne handler aggressivt. I dette perspektiv er det ikke umuligt at mindske mobning, hvis eksempelvis skolen ændrer det sociale klima (Nishina, 2004, p. 52). Dog kan dette anses for at være problematisk, i og med at undersøgelser som tidligere beskrevet

viser, at mennesker føler tryghed i disse hierarkier, og at de søger at opretholde hierarkierne og positionerne i hierarkierne.

Opsamlende kan mobning ud fra Olweus' teori muligvis undgås, hvis det lykkes de modvirkende kræfter, som for eksempel læreres holdninger, at virke imod de forstærkende kræfter, som for eksempel aggression forårsaget blandt andet af familieproblemer. Endvidere kan Olweus antageligvis mene, at eksisterende mobning kan elimineres, hvis mobberen eller offeret bliver flyttet. Ifølge teorien om social eksklusionsangst kan mobning muligvis undgås, hvis normer for passendehed er bredt defineret i en børnegruppe. Derimod foreslår social dominanst teori, at det kan være problematisk at mindske mobning, da dette kan forårsage ustabile hierarkier, og at individerne i gruppen dermed vil føle ubehag og søge efter andre måder at opretholde social stratifikation.

Udfordringer i praksis

I den foregående teoretiske analyse og diskussion samt gennem inddragelsen af anden forskning, er vi blevet opmærksomme på en række udfordringer i praksis i forbindelse med håndtering af mobning. Dette drejer sig dels om helskoleindsatser med fokus på aldersforskelle, skolens ressourcer og dels om skole/hjem-samarbejde, samt lærerens rolle og udfordringer i praksis. I dette afsnit vil der blive fokuseret på disse udfordringer, der kan forekomme i praksis ved håndteringen af mobning.

Helskoleindsatser og aldersforskelle

Da elever i forskellige aldre antageligvis har forskellige interesseområder og måder at være sammen på kan dette muligvis have en indflydelse på, hvordan helskoleindsatser bliver udført og virker. Mobning kan derfor tænkes at have forskellig karakter alt efter, hvilket alders-/klassetrin der tales om, og derfor kan håndtering af mobning være præget af de forskellige alders-/klassetrin. Umiddelbart vil nogle helskoleindsatser virke bedre på nogle klassetrin end andre, hvis indholdet ikke bliver justeret derefter. Helskoleindsatser, der definerer mobning som et bestemt

begreb, kan kritiseres, da elever i forskellige aldre kan definere og beskrive mobning forskelligt (jf. *Mobning som subjektiv oplevelse*). Dog findes andre helskoleindsatser, der fokuserer på forebyggelse på de forskellige alders-/klassetrin, som for eksempel pædagogiske redskaber som Pippi Langstrømpe og Harry Potter.

Det kan i forlængelse heraf diskuteres, hvorvidt det er en god eller dårlig idé, at skoleledelsen definerer mobning som noget bestemt. DeLara mener, at det er problematisk, at voksne alene definerer mobning og implementerer handlingsprogrammer, da hun blandt andet mener, at for at handlingsprogrammet skal virke, må eleverne være en del af definitionsprocessen samt udarbejdelsen og implementeringen af handlingsprogrammet (2006, p. 336). Dette mener hun som tidligere nævnt med udgangspunkt i en forståelse af, at elever i alle aldre og voksne ikke nødvendigvis har den samme forståelse af mobning, og derved ikke genkender mobning som det samme. Hun mener derudover, at børns forståelse af mobning er kontekstuel bestemt, og derfor ikke kan overføres til andre aldre, køn, etniciteter, familiestrukturer og så videre (ibid.). Dette kan umiddelbart ses som værende i tråd med udarbejdelsen af *De fire V'er*, som er beskrevet tidligere, hvor Rabøl Hansen beskriver, at repræsentanter fra blandt andre lærergruppen, forældre og elever bør være med i udarbejdelsen af alle niveauerne i denne helskoleindsats (Rabøl Hansen, 2005, p. 106); men umiddelbart kan dette være en udfordring i praksis. Elever, der repræsenterer henholdsvis indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen, vil kunne tænkes ikke at have den samme autoritet og magt i udarbejdelsen af *De fire V'er*, som lærere og forældre kan have. Og derfor kan der være fare for, at elevernes stemme kan blive nedtonet. Derudover kan man forestille sig, at der kan være stor forskel på, om elever på for eksempel indskolingsniveauet har engagement og lyst til at arbejde målrettet mod mobning, da de på dette tidspunkt i deres liv eventuelt ikke har mødt eller forstået, hvilke konsekvenser der kan være som følge af mobning.

Som tidligere beskrevet har Schott nævnt, at forskere tit har taget udgangspunkt i definitionen om mobning som en individuel aggression og anvendt denne i deres nationale og kulturelle kontekster. Hermed har forskere ifølge hende brugt en top-down tilgang til mobning, hvor universelle principper er udformet, hvor bottom-up tilgangen understreger, at viden altid vokser ud af deltagende subjekters sociale liv

(Schott, 2009, p. 231). Ud fra denne tilgang bør en helskoleindsats fokusere på de forskellige alderstrin, og udforme flere indsatser, der rammer forskelligt, således at subjekterne (eleverne) kan være deltagende og få ejerskab over handlingsprogrammet, som bliver implementeret. Dette understreges endvidere af Olweus (jf. *Olweus' handlingsprogram på gruppeniveau*). Derfor kan det tænkes, at lærerne kan opleve en udfordring med at håndtere mobningen ud fra elevernes forståelse af mobning, som kan variere fra indskolingen til udskolingen. Derudover kan det blive nødvendigt for den enkelte lærer at revurdere indsatsen hvert skoleår, da nye elever træder ind og ældre elever træder ud af skolen.

Skolens ressourcer som udfordring

Ifølge Søndergaards teori om social eksklusionsangst kan mobning forstås ud fra mange intra-agerende kræfter, og kan dermed ikke løses med eksempelvis sanktioner mod mobberen. Hun er kun i begrænset omfang inde på, hvordan man i praksis skal sætte ind over for mobning, men ud fra teorien kan man tænke, at det er væsentligt at sætte ind på mange forskellige områder (Søndergaard, 2009, p. 56). Dog kan dette anses for at være omfattende og ressourcekrævende for en skole at realisere.

Skolens ressourcer både i form af økonomi og medarbejdernes overskud kan tænkes at have indflydelse på foranstaltninger mod mobning. De økonomiske ressourcer, som for eksempel kan købe antimobbekonsulenter ind på skolen eller købe programmer som Fri for Mobberi for at få antimobbestrategier implementeret, kan endvidere tænkes, at have indflydelse på medarbejdernes overskud og engagement, både på ledelses- og klasseplan. Hvis skolen ikke har disse muligheder på grund af økonomiske årsager, kan det muligvis have en negativ effekt på skolens medarbejdere på den måde, at de ikke har tid og rum for at diskutere de forskellige måder at forstå, identificere og håndtere mobning for at opnå en konsensusforståelse. Derfor kan hver enkelt lærer i praksis være nødt til at håndtere mobning efter egen overbevisning, og hvis flere overbevisninger er i spil samtidig kan dette eventuelt medføre forvirring hos medarbejderne selv, forældrene og eleverne. På den anden side kan det tænkes, at skoler med økonomiske ressourcer har større mulighed for eksempelvis at invitere antimobbekonsulenter ind på skolen, og at dette kan have en

effekt på skolens medarbejdere i form af mere overskud og engagement til at arbejde i fællesskab mod mobning. Dog kan der ikke med sikkerhed vides, om skolens investering i for eksempel eksterne antimobbekonsulenter har en effekt på lærernes arbejde med eleverne og mod mobning. De økonomiske ressourcer kan derudover tænkes at have en mere generel indflydelse på medarbejdernes overskud og engagement, hvilket også kan formodes at have indflydelse på deres overskud til at handle på det, som de genkender som mobning, og på at lave antimobbeindsatser. Derudover kan det tænkes, at manglende økonomiske ressourcer kan være enhver skoles bekymring på ledelsesplan. Det kan i den sammenhæng tænkes, at skolens ansatte, herunder lærere, derfor er vant til at manøvrere uden om disse begrænsninger, og trods disse har personlige ressourcer til at mødes, få en dialog om mobning, som sidenhen kan lede til fælles håndtering af mobning i praksis.

Hvad retter værktøjerne sig imod?

En udfordring i praksis kan være, at de allerede eksisterende antimobbestrategier og/eller – værktøjer kan få en anden funktion end de oprindeligt var tiltænkt. Et eksempel på dette kan være en sanktion/straf mod mobberen, der ikke følger rettesættelser. Rabøl Hansen belyser og kritiserer den sanktion, som kaldes *Skyggeskema*. Straffen består i, at eleven sendes ud af sin egen klasse og sidder med i en anden klasse. Straffens funktion er ubehag for eleven, i og med at han/hun skal sidde i en fremmed klasse. Rabøl Hansen fremhæver, at denne straf ligeledes bliver brugt i situationer, hvor problemet ikke nødvendigvis er mobning, men for eksempel uro i klassen. Hun mener ud fra et eksempel på Undervisningsministeriets hjemmeside, at lærerne positivt fremhæver denne sanktionsform, da den fremmer ro og elevernes trivsel i klassen (Rabøl Hansen, 2009, pp. 134-135). Dog kan der stilles spørgsmålstejn ved om sanktionen har nogen effekt i forhold til mobning og trivsel. Selvom denne interventionsform fungerer ens for alle individerne i klassen, synes den stadig kun at være rettet mod et individ ad gangen, nemlig mobberen eller den urolige.

Klasselærerens arbejde med trivsel for alle eleverne i klassen på samme tid kan anskues som interventionsform på et kollektivt niveau. Dog er Rabøl Hansen kritisk

over for at se trivsel som mobningens absolutte modstykke (Rabøl Hansen, 2009, pp. 164-165). Hun kritiserer, at det bliver legitimt i trivslens navn at bruge antimobbesanktioner til generelt at opnå mere ro, orden og disciplin hos eleverne (ibid.). Det kan dog diskuteres om ro, orden og disciplin imidlertid netop kan skabe mindre mobning og mere trivsel blandt eleverne? Ifølge social dominanst teori kan stabilitet og fastlagte hierarkier som tidligere beskrevet bidrage til en følelse af trykthed hos den enkelte (Nishina, 2004, p. 43).

Skole/hjem-samarbejde

Som det fremgår af folkeskolens formålsparagraf skal skolen samarbejde med forældrene om elevernes faglige og personlige udvikling. Dermed bliver det ifølge Nina Hein (2009) forventet, at forældre og lærere kommunikerer og samarbejder, ikke mindst hvis der er problemer forbundet med barnets skolegang (p. 60). Ved en mere individorienteret mobbeproblematik vil lærere og de pågældende elevers forældre kunne inddrages, og ved en mere socialt orienteret mobbeproblematik eller forebyggelse af mobning vil alle klassens elevers forældre kunne blive inddraget. Derudover kan skolen lave nogle forebyggende og/eller intervenserende foranstaltninger, hvor alle skolens forældre kan blive inddraget.

Det kan dog tænkes, at nogle udfordringer kan opstå i den sammenhæng. Eksempelvis kan det være uklart, hvad de forskellige parter kan forvente af samarbejdet med skolen, og hvordan ansvarsfordelingen er i forhold til den givne problematik. Derudover nævner Hein eksempler på, at samarbejdet kan udvikle sig til en konflikt mellem skole og hjem, hvor forældrene føler sig afmægtige og desperate (ibid.). Hein peger på, at den afmagt, der kan produceres hos forældrene i skole/hjem-samarbejdet, ligeledes kan give forældrene en oplevelse af begrænsede muligheder for at bidrage til forbedring af deres barns situation i skolen (ibid.). Skolens, herunder for eksempel skolelederens og/eller lærerens, forståelse af mobning kan være anderledes end forældrenes, og blandt andet herfor kan der opstå en misforståelse i forhold til håndtering af situationen og ansvarsfordelingen i den sammenhæng. Derudover kan forældrene, ifølge Hein, opleves af skolen som usamarbejdsvillige, hvis deres forståelse af mobning ikke stemmer overens med

skolens. Ydermere kan det ifølge hende være frustrerende for forældrene, hvis skolen ikke indfrier forældrenes forventninger om en fælles indsats for det mobbede barn (Hein, 2009, p. 94). Dette anses som en udfordring i skole/hjem-samarbejdet mod mobning.

Peter J. Lovegrove, Amy D. Bellmore, Jennifer Greif Green, Kathryn Jens og Jamie M. Ostrov (2013) mener, at forældre er en vigtig ressource i forhold til at håndtere mobning og i forhold til at lindre de negative konsekvenser, som mobning kan medføre – både hos offeret og mobberen (Lovegrove et al., 2013, pp. 254-255). Hermed kan forældre anses som en slags *buffer* på hjemmefronten i forhold til mobningens konsekvenser. Kommunikation mellem barn og forældre og mellem forældre og skole er et vigtigt redskab i bekæmpelsen af mobning, ifølge Lovegrove et al. (ibid., p. 256). Dog kan mange forældre føle sig usikre i forhold til at tackle mobning. Nogle forældre har ifølge Lovegrove et al. meget stærke følelser omkring mobning, for eksempel hvis de selv har oplevet mobning i deres skoletid. Andre forældre er usikre i forhold til deres rettigheder, som for eksempel at klage hos myndighederne, hvis skolen ikke har forsøgt at stoppe mobningen (ibid., p. 255). Lovegrove et al. pointerer, at ikke alle handlinger hos forældrene er effektive eller hensigtsmæssige, da nogle handlinger kan gøre mere skade end gavn. Et eksempel på dette er, at nogle forældre giver deres børn råd om at “*slå igen, hvis du bliver slået*” (ibid., p. 254). De mener afslutningsvis, ud fra anden forskning, at træning af forældre er det vigtigste element i forbindelse med at mindske mobning (Lovegrove et al., 2013, p. 254). Umiddelbart kan et fokus på træning af forældre ses som liggende op ad en individuel forståelse af mobning, som netop finder forklaringer i individuelle faktorer som opvæksts- og familieforhold. Denne træning af forældre synes dog ikke at være konkret nok beskrevet, da forfatterne ikke oplyser, hvad træningen indebærer, hvem der træner forældrene og på hvilken måde.

Paula J. Filte, John L. Cooley, Anne Williford, Andrew Frazer og Moneika DiPierro (2014) mener i tråd med Lovegrove et al., at forældreinvolvering kan medføre, at elever, som bliver mobbet, ikke oplever konsekvenserne deraf, som for eksempel stress, i ligeså høj grad (p. 26). De mener imidlertid, at det kan være svært at definere forældreinvolvering, da nogle definerer det som forældrenes deltagelse i skole/hjem-

samtaler, og andre definerer det som forældrenes snak og diskussioner med børnene i hjemmet om skolerelaterede emner (ibid.). I forlængelse af dette kan det derfor tænkes, at skole/hjem-samarbejde på de forskellige skoler ikke nødvendigvis bliver defineret på samme måde, da diverse geografiske områder kan rumme forskellige grader af ressourcer hos forældrene. Og at disse forskellige grader af ressourcer derfor kan have indflydelse på skolens håndtering af mobbeproblematikker og det generelle skole/hjem-samarbejde.

Praktiske udfordringer for læreren

Yoneyama og Naito påpeger, at lærere nogle gange bruger sarkasme over for elever, og at dette kan bidrage til mobning i klassen (Yoneyama & Naito, 2003, p. 318). Herfor kan det tænkes, at lærere kan spille en rolle i forhold til mobningens tilblivelse, og at de (ubevidst) i nogle tilfælde kan anses for at være deltagere i mobning.

Kousholt og Fisker betoner vigtigheden af, at lærere både forebygger mobning, og at de intervenserer, når mobning opstår eller er opstået (2013, pp. 72-74). De mener, i tråd med R. M. Novick og J. Isaacs (2010), at lærere er så betydningsfulde aktører i forhold til mobning i skolesammenhæng, at selv ved deres manglende intervention kan det få betydning for mobningens art og eventuelle konsekvenser af mobningen (Kousholt & Fisker, 2013, pp. 72-75). Andre studier peger ifølge Kousholt og Fisker på, at lærere intervenserer i ganske få mobbeepisoder, og at der kan være mange grunde til, at lærere ikke intervenserer i mobning. Selve måden, som mobning bliver forstået og defineret på, kan forårsage blinde pletter i forhold til bestemte typer af handlinger. For eksempel kan mobning være vanskelig for læreren at få øje på, vanskelig at genkende og det kan være svært for læreren endeligt at afgøre, hvem der egentlig mobber hvem (Kousholt & Fisker, 2013, p. 73). Schott beskriver ligeledes, at forskellene mellem de forskellige definitioner knytter sig til det ontologiske spørgsmål: *Hvad er mobning?* Og at svarene på dette spørgsmål får konsekvenser for det epistemologiske spørgsmål: *Hvordan erkender man mobning?* (Schott, 2009, p. 233). I forlængelse heraf synes det, at erkende mobningens eksistens og at formå at

genkende mobningen, som værende en forudsætning for at gribe ind over for mobning.

Mishna bakker op om, at mobning kan være vanskelig at håndtere, især når den ikke direkte er observeret af læreren, som det kan gøre sig gældende ved cybermobning eller mobning i frikvarterer. Det kan være problematisk at forsøge at forstå, hvad der er sket i episoden, og eleverne kan ifølge Mishna hurtigt opfatte det som om, læreren har valgt side. Denne opfattelse hos eleverne kan medføre, at de pågældende elever ikke kommer til den samme lærer, hvis mobningen skulle opstå igen. Hun mener, at læreren kan nedtone elevens subjektive oplevelse, hvis læreren primært forsøger at forstå konflikten eller episoden fra et objektivt standpunkt ved at fokusere på fakta (Mishna, 2012, p. 110). Selve forståelsen af mobning kan herved anses som en udfordring i praksis. Hvis en elev eksempelvis kommer til læreren, når han/hun føler sig mobbet, kan læreren komme til at nedtone denne følelse, hvis han/hun ikke mener, at der er tale om mobning (ibid., pp. 110-111). På den anden side, kan voksne muligvis identificere noget som mobning, hvor eleven ikke føler sig mobbet/mobbende. Det kan derfor anses som en yderligere udfordring for læreren, og øvrige andre, at sætte sig ind i og vurdere hvad der er acceptabel adfærd blandt elever og at gribe ind over for mobning ud fra de forskellige forståelser og subjektive oplevelser.

Ifølge Nishina kan udviklingsmæssige ændringer hos eleverne gøre det vanskeligere at gribe ind over for mobning. Når eleverne udvikles kognitivt kan de blive mere kvalificerede og diskrete med hensyn til hvordan og hvornår, de er angribende over for andre. For eksempel kan eleverne have lært, at åbenlys fysisk eller verbal aggression mod andre kan placere dem i risiko for hævn fra offeret eller andre og/eller straf af de voksne, mens spredning af rygter kan tjene samme formål med mindre risiko (Nishina, 2004, p. 53). Disse udviklingsmæssige ændringer kan derfor anses for at medføre, at mobningen bliver mere skjult og mere udfordrende for læreren at håndtere.

Delkonklusion

Anden del af specialet har rettet sig mod at besvare problemformuleringens anden del: ”Hvilke indsatser kan sættes i værk mod mobning, forstået ud fra psykologisk teori?”. Der har i den sammenhæng været fokus på at redegøre for og analysere, hvilke foranstaltninger, der foreslås ud fra henholdsvis en individuel og social forståelse af mobning. Indsatserne er ud fra en økologisk inspireret ramme inddelt i niveauer. Disse niveauer er henholdsvis individ-, gruppe-, skole- og samfundsniveau. Ydermere er begrebsrammen om første- og anden ordens interventioner anvendt i forhold til at skelne mellem, hvilke forståelser indsatserne trækker på. Der er en umiddelbar sammenhæng mellem henholdsvis første ordens interventioner og en individuel forståelse og mellem anden ordens interventioner og en social forståelse af mobning. Denne sammenhæng er dog ikke konsekvent i forhold til de handleforslag, der inden for de forskellige teoretiske tilgange foreslås.

I beskrivelsen af indsatser på forskellige niveauer er der ikke beskrevet en lige mængde foranstaltninger på hvert af de forskellige niveauer. Eksempelvis er Olweus som den eneste repræsenteret på individniveau. På samfundsniveau er Olweus ligeledes den eneste repræsentant for indsatser mod mobning ud fra psykologisk teori, da der umiddelbart ikke på samme måde forefindes forslag til konkrete tiltag på samfundsniveau ud fra andre psykologiske teorier. Det blev derfor valgt at beskrive indsatser på samfundsniveau ud fra politiske partiers udspil, samt en igangværende landsdækkende kampagne. I forbindelse med analysen af niveauerne over for hinanden er det påpeget, at foranstaltningerne på individniveau kan anses for i højere grad at være indgribende. Derimod kan foranstaltningerne på skole- og samfundsniveau i højere grad anses for at fokusere på forebyggende indsatser.

Som tidligere nævnt havde vi en formodning om, at der var en sammenhæng mellem den teoretiske forståelse af mobning, som er beskrevet i specialets første del, og indsatserne mod mobning, som er beskrevet i specialets anden del. Olweus, som repræsenterer den individuelle forståelse af mobning i specialets første del, har også konkrete forslag til handlinger mod mobning, som er beskrevet i denne del af specialet. Olweus har et individuelt fokus i sin forståelse af mobning, men trods dette kan han i sit handlingsprogram siges at trække på en økologisk tilgang mod mobning, i og med at han ligeledes har indsatser på gruppe- og skoleniveau. EXbus,

som repræsenterer den sociale forståelse af mobning i første del af specialet, tilbyder ikke konkrete forslag i forhold til indsatser mod mobning. Rabøl Hansens bud på foranstaltninger er dog inddraget, som repræsenterende for eXbus-forskerne. De forskellige teoretiske forståelser af mobning har ud fra deres teoretiske ståsted forskellige opfattelser af, hvad der virker i forhold til at intervenere mod mobning. Der er imidlertid også overlap mellem de teoretiske forståelser præsenteret i første del af specialet og de indsatser, der foreslås i forlængelse heraf. Sammenhængen mellem teori og handlingsforslag vil i den forbindelse blive diskuteret nærmere i den overordnede diskussion (se *Fra teori til praksis* og *Metodediskussion*).

Der er i tidligere forskning inkonsistente fund i forhold til effekten af antimobbeprogrammer, men en række forskere fremhæver skoleklimaet som afgørende. I forlængelse heraf har denne del af specialet endvidere diskuteret, hvorvidt mobning ud fra psykologisk teori kan undgås. Ifølge Olweus og Søndergaard kan mobning muligvis undgås eller i hvert fald reduceres, men forsøg på at mindske mobning kan ifølge social dominanstæori skabe uro i hierarkierne og dermed ubehag for individerne. Indholdet af disse diskussioner er blevet udarbejdet og udledt fra teorierne, selvom teorierne ikke eksplicit har formuleret disse. Sammenhængen mellem teori og praksis vil i den sammenhæng blive diskuteret nærmere i specialets overordnede diskussion. Afslutningsvis er det påpeget, at ved foranstaltninger mod mobning kan der opstå nogle udfordringer i praksis, som kan påvirke lærere, forældre og elever. Netop lærerens håndtering af mobning vil være i fokus i den næste tredje del af specialet.

Del 3: Hvordan identificerer og håndterer lærere mobning i praksis?

En række studier peger på, at lærere har en helt central rolle, hvad angår at arbejde forebyggende og reducerende i forhold til mobbeproblematikker i en børnegruppe (Kousholt & Fisker, 2013, p. 75). Samtidig kan der være tale om, at lærere oplever, at der i skolens antimobbestrategi ikke står noget, de kan bruge (Christoffersen og Petersen, 2011, p. 110), hvorfor det kan tænkes, at det bliver op til den enkelte lærer, hvordan vedkommende håndterer mobning. Dermed kan der også være tale om, at læreren bliver en endnu mere central person i forhold til at reducere og forebygge mod mobning blandt elever.

Derfor er det også fundet interessant, i forlængelse af specialets første og anden del omkring forståelser og indsatser mod mobning ud fra psykologisk teori, endvidere at belyse, hvordan lærere i praksis identificerer og håndterer mobning. Ved identificering forstås som tidligere beskrevet i den sammenhæng både, hvordan lærere genkender og vurderer mobning, mens håndtering dækker over, hvordan de handler i forhold hertil – både i forhold til forebyggende og indgribende indsatser. Som allerede kort beskrevet, kan der imidlertid være tale om en række udfordringer i praksis, når lærere skal håndtere mobning. Det vil derfor også være en naturlig del af undersøgelsen af, hvordan lærere håndterer mobning i praksis, at belyse hvilke udfordringer lærere i den sammenhæng oplever, samt hvilke rammer og situationer de må navigere i. Ligeledes er det også interessant, hvilke forståelser af mobning lærerne har, da disse kan tænkes at have betydning for, hvordan lærerne identificerer og håndterer mobning. Derudover findes det interessant, hvilke rammer lærerne arbejder under, og derfor vil skolens antimobbestrategi ligeledes blive inddraget i denne del af specialet.

Denne del af specialet vil som det første indeholde et metodeafsnit, hvor metodiske overvejelser i forbindelse med den empiriske undersøgelse vil blive beskrevet. Dernæst vil empirien, som består af to kvalitative interviews med to klasselærere fra den samme skole blive analyseret og siden diskuteret suppleret med kort inddragelse af skolens antimobbestrategi. Dette vil lede over til en overordnet diskussion, hvor

specialets tre dele opsamlende vil blive diskuteret.

Metode

I det følgende vil der blive gjort rede for den valgte metode til specialets empiriske undersøgelse. Herunder vil også overvejelser omkring kvalitetssikring, samt etiske overvejelser blive beskrevet. Afslutningsvis vil der blive gjort rede for den valgte analysemetode.

Valg af metode

De følgende underafsnit vil indeholde argumentation for valg af metode; herunder valg af informanter, samt valg af semistruktureret interviewmetode.

Valg af informanter

I denne undersøgelse er det valgt at søge efter informanter, der har en klasselærerfunktion. Dette valg er begrundet i en formodning om, at klasselæreren synes at være tættere på eleverne og i højere grad vil have ansvar for det sociale klasse miljø. Klasselæreren kan i den sammenhæng endvidere tænkes at være mere opmærksom på klassens sociale liv og de enkelte elevers trivsel, hvorfor klasselæreren muligvis har større erfaring med at identificere mobbeproblematikker og dermed definere noget som værende mobning. Ligeledes formodes det, at en klasselærer ofte vil have mere kontakt og samarbejde med forældre, hvorfor forældre formodes oftere at henvende sig til klasselæreren i forbindelse med mobbeproblematikker. Disse formodninger kan betyde, at en klasselærer har flere oplevelser i forhold til at håndtere mobning, både med hensyn til forebyggende og intervenerende indsatser.

Klasselæreren vil endvidere formodentlig ofte være involveret i individuelle henvisninger af børn til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Derfor kan klasselæreren spille en rolle i forhold til om en problematik defineres som for eksempel en social mobbeproblematik eller for eksempel et barn med problemadfærd

(Søndergaard, 2009, p. 37). Her kan det tænkes, at psykologens rolle er relevant, og dette vil derfor blive diskuteret nærmere i den overordnede diskussion (se *Psykologens rolle*).

Ved udvælgelsen af informanter er det desuden søgt at finde to lærere fra den samme skole. Dette valg begrundes ud fra, at det dermed må formodes, at de håndterer mobning ud fra lignende rammer og ydre forhold – herunder den samme antimobbestrategi. Dermed må eventuelle forskelle mellem hvordan de to lærere håndterer mobning i højere grad ses som udtryk for den enkelte lærers måde at håndtere mobning på, frem for at være en afspejling af forskelle i rammer og overordnede antimobbestrategier på forskellige skoler.

At interviewe to lærere fra den samme skole giver dermed mulighed for at undersøge, hvordan to lærere hver især oplever den samme antimobbestrategi, samt hvorvidt og hvordan de anvender denne. Derfor vil der kort blive gjort rede for skolens antimobbestrategi. På grund af etiske hensyn, vil disse dokumenter dog ikke blive vedlagt specialet som kilde (se *Etiske overvejelser*).

Valg af semistruktureret interviewmetode

Da det er hensigten at undersøge, hvordan lærere håndterer mobning i praksis, er det fundet relevant at anvende en kvalitativ interviewmetode. Dette begrundes i, at et interview giver mulighed for at informanterne med deres egne ord kan fortælle om deres oplevelser, erfaringer og forståelser i forbindelse med at håndtere mobning i praksis. I forhold til for eksempel et lukket spørgeskema, giver interviewmetoden altså mulighed for en mere åben og fænomenologisk tilgang. En lukket spørgeskemaundersøgelse ville i den sammenhæng i højere grad være begrænset af vores forudantagelser om, hvad der fylder for informanterne i deres håndtering af mobning. En spørgeskemaundersøgelse med mere åbne spørgsmål ville ligesom ved interviewmetoden åbne op for, at informanterne selv kan sætte ord på deres oplevelser og erfaringer, men i praksis kan det tænkes, at informanterne ville være tilbøjelige til på skrift at formulere sig væsentligt kortere. En ulempe ved interviewmetoden kan være, at informanterne i forhold til ved et anonymt spørgeskema muligvis vil fremstille sig selv anderledes og ikke turde være helt

ærlige. Men samtidig formodes det, at informanterne, hvis de føler sig trygge, vil komme med mere umiddelbare fortællinger ved et interview, ligesom interviewmetoden giver interviewerens mulighed for at gå mere i dybden og spørge nærmere ind til det informanterne fortæller.

Det er i forlængelse heraf valgt at anvende et semistruktureret interview, fordi det hverken er en åben hverdags samtale eller et lukket spørgeskema, og det giver derfor mulighed for at belyse forskellige temaer ud fra interviewpersonernes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 45). Interviewmetoden og herunder det semistrukturerede interview vurderes derfor egnet til at belyse, hvordan lærere i praksis håndterer mobning.

Udformning af interviewguide

Interviewguiden blev udformet med henblik på at besvare tredje del af specialets problemformulering samt for at guide interviewerens og observatørerne under selve interviewet. I udformningen af den semistrukturerede interviewguide blev der først brugt tid på at beskrive, hvilke emner vi som undersøgere ud fra problemformuleringen ønskede at få belyst af informanterne. Disse emner var inspiration for udformningen af selve spørgsmålene, som blev udformet derefter. For eksempel ønskede vi ud fra problemformuleringens tredje del, omkring hvordan klasselærere håndterer mobning i praksis, at belyse hvordan lærere identificerer mobning, samt hvordan de vurderer, om der er tale om mobning. Dette blev i interviewguiden operationaliseret til en række spørgsmål: *”Tænk du, at du i dagligdagen har en fornemmelse af, om der foregår mobning? Hvordan er du opmærksom på det?”*, *”Hvornår vil du sige, at der er tale om mobning? Hvordan vurderer du det?”* samt *”Har du oplevet episoder, hvor du har været i tvivl om, hvorvidt der var tale om mobning?”* (se bilag).

Vi var delvist inspirerede af en fænomenologisk tilgang i udformningen af interviewguiden, hvorfor det første spørgsmål efter baggrundsspørgsmålene lyder således: *”Hvilke oplevelser og erfaringer har du haft i forhold til mobning i din tid som lærer?”* (se bilag). Dette spørgsmål blev vurderet til at give informanterne

mulighed for at fortælle om egne oplevelser og erfaringer uden at blive påvirket af undersøgerne. Baggrundsspørgsmålene blev stillet først med henblik på at afklare, eksempelvis hvilket klassetrin informanterne underviser på (se bilag). Disse baggrundsspørgsmål blev revurderet efter, at det første interview var foretaget, da vi efter første interview vurderede, at de for informanten kunne opleves som afhørende. I det andet interview blev disse spørgsmål udformet til ét åbent spørgsmål, hvor den anden informant kunne svare på spørgsmålene på sin egen måde. Disse spørgsmål blev lagt i begyndelsen af interviewet, da de blev vurderet til at være enkle spørgsmål, som kunne få informanterne til at slappe af og føle sig trygge i interviewsituationen, og dermed være en god baggrund for en længerevarende samtale omkring mobning.

Med hensyn til informanternes egne opfattelser, og for ikke at farve deres fortællinger i en bestemt retning, blev der ikke spurgt ind til mobning som begreb og definitionen af mobning i starten af interviewet. Dette gav informanterne mulighed for at beskrive og fortælle ud fra deres egne umiddelbare opfattelser af begrebet. Derudover blev begrebet ikke forklaret ud fra en teoretisk forståelsesramme under interviewene. Validiteten af informanternes fortællinger kan dermed være sikret i højere grad (Kvale og Brinkmann, 2009, p. 155). Validitet uddybes i næste afsnit.

I og med at interviewguiden er semistruktureret blev spørgsmålene i interviewguiden ikke stillet i fuldstændig samme rækkefølge, men det blev tilstræbt, at de blev stillet på en naturlig måde i forhold til informanternes svar. Interviewguiden indeholder 24 spørgsmål og en liste over supplerende spørgsmål, som interviewerens havde mulighed for at stille (se bilag). Disse supplerende spørgsmål blev ikke stillet til begge informanterne på samme måde, men blev brugt til at supplere og/eller uddybe de forrige svar.

Kvalitetssikring

I det følgende vil det blive beskrevet, hvordan det er forsøgt at sikre en høj kvalitet i forhold til udformningen og udførelsen af interviewene både i forhold til validitet og reliabilitet.

Validitet

Validitet eller gyldighed omhandler: “*The soundness or adequacy of something or the extent to which it satisfies certain standards or conditions*” (Colman, 2009, p. 799). I en positivistisk metodologisk tilgang er validitet traditionelt blevet begrænset til målinger, i forhold til om det intenderede måles. Kvalitativ forskning kan ud fra denne snævre definition ikke være gyldig, hvis den ikke resulterer i målinger. Bredere forstået kan validitet siges at omhandle, i hvilket omfang en metode undersøger det, den har til formål at undersøge. Herudfra kan kvalitativ forskning i princippet føre til gyldig videnskabelig viden (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 272). Validitet kan i den sammenhæng ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) sikres ved at undersøge kilderne til ugyldighed. De mener, at validering ikke kun hører til i undersøgelsesfasen, men at den gennemsyrrer forskningsprocessen som helhed, ved at den kommer at afhænge af den håndværksmæssige kvalitet under undersøgelsen, og blandt andet af kontinuerlig kontrol (ibid., p. 273). Der har i dette speciale været en bevidsthed om, hvorvidt fremgangsmåden er hensigtsmæssig i forhold til problemformuleringen, og ydermere har der været opmærksomme på undgåelse af bias. Eventuelle fejlkilder vil blive diskuteret i *Metodediskussion*.

Udarbejdelsen af interviewguiden er foregået således, at det med afsæt i problemformuleringen er overvejet, hvilke emner vi vil belyse, således at problemformuleringen bedst muligt besvares. Disse emner er operationaliseret i en række spørgsmål, der er inkluderet i det semistrukturerede interview, der endvidere giver plads til uddybende spørgsmål fra interviewerens side. Under interviewprocessen vil det ydermere blive kontinuerligt kontrolleret, om spørgsmålene i interviewguiden bliver besvaret, eller om der er behov for en uddybning som en form for validering på stedet (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 275).

Reliabilitet

Reliabilitet omhandler blandt andet, hvorvidt resultatet af en undersøgelse kan reproduceres på andre tidspunkter af andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009, p.

271). Lene Tanggaard og Svend Brinkmann (2010) mener i forhold til kvalitet i kvalitativ forskning, at det skal være muligt at se undersøgeren over skulderen, således at det er muligt at gennemskue vejen fra design, udførelse, analyse og resultater, og at et kvalitetskriterium er undersøgelsens transparens (p. 491). Hvis forskere skal kunne reproducere vores undersøgelse, og følge vejen fra problemformulering til konklusion, forudsætter det, at undersøgelsen er så gennemsigtig som muligt. Dette metodeafsnit er derfor med til at øge gennemsigtigheden, i og med at det explicit formuleres, hvordan undersøgelsen gribes an. Ligeledes bliver bilag med transskriptioner og lydoptagelser vedlagt med samme formål. Dog vil disse som sagt på grund af etiske hensyn kun være tilgængelige for eksaminator og censor. Ydermere har vi bestræbt os på at argumentere for vores fremgangsmåde og udgangspunkt, både i forhold til opbygning af specialet, teorivalg, empiri og diskussioner. Dette med hensigt på at øge gennemsigtigheden af specialet, således at læseren kan følge sammenhængen mellem problemformulering, data og konklusion.

Transskriptionernes reliabilitet vil blive sikret bedst muligt, ved at en anden person gennemlytter begge interviews, efter at de er blevet transskriberet. Ved gennemlytningen vil der være fokus på, om eventuelle uoverensstemmelser, der kan skyldes dårlig optagelseskvalitet eller fejlhøring, er til stede (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 206). Transskriptionen vil blive transskriberet ordret, men med plads til, at korte svar fra intervieweren, så som ”Ja”, ”Nej” og ”Mmm” med mere, ikke konsekvent skrives, der hvor de overlapper informanternes talestrøm.

Reliabilitet i forhold til intervieweren kan diskuteres i forhold til ledende spørgsmål som – når de bruges ubevidst – ifølge Kvale og Brinkmann kan have en påvirkning på informantens svar (ibid., p. 271). Der har derfor været fokus på ikke at gøre brug af dette hverken i interviewguiden eller i de uddybende spørgsmål, for at sikre at intervieweren ikke farver informantens svar.

Etiske overvejelser

I forbindelse med undersøgelsen har vi løbende haft en række etiske overvejelser,

som der her vil blive gjort rede for. Disse etiske overvejelser bygger blandt andet på de Etiske principper for nordiske psykologer og Persondataloven (Etiske principper for nordiske psykologer, 2015; Persondataloven, 2015).

I forhold til at søge efter og kontakte informanter udsendte vi mails til skoleledere, hvor de blev spurgt om at sende mailen videre til relevante klasselærere, der herefter ved interesse kunne henvende sig til os omkring deltagelse i undersøgelsen. I mailen blev det forklaret, at vi har tavshedspligt og behandler alt materiale fortroligt, ligesom de vil blive anonymiseret. Derudover understregede vi, med henblik på at sikre informanterne størst mulig selvbestemmelse, at vi var fleksible i forhold til tid og sted, med hensyn til hvor og hvornår interviewet skulle udføres.

For at sikre informanterne den bedst mulige oplevelse, er det tilstræbt at skabe en god kontakt med informanterne, både i telefonen og inden påbegyndelse af selve interviewene. Dette har endvidere til formål at skabe de bedste betingelser for, at informanterne føler sig trygge og har lyst til at fortælle – og dermed bidrage til kvalitet af interviewene.

Ifølge Kvale og Brinkmann bør deltagere informeres om undersøgelsens formål og procedurer ved en briefing og debriefing – herunder hvad der kaldes informeret samtykke (2009, p. 89). Før selve interviewet blev informanterne således briefet omkring formål med interviewet, tavshedspligt, og varighed af interviewet, hvilket kan være med til at skabe en god og tryk atmosfære for informanterne. Derudover blev det gjort klart for dem, at de til enhver tid kan kontakte os, hvis de har spørgsmål. Informanterne blev i den sammenhæng bedt om at skrive under på en skriftlig samtykkeerklæring. Her blev det ligeledes oplyst, at informanterne har frihed til selv at vælge om og hvor meget, de ønsker at svare til de spørgsmål, der bliver stillet, og til at stoppe deltagelsen undervejs. Med hensyn til lydoptagelsen blev de ydermere informeret om, hvordan denne vil blive opbevaret fortroligt og siden slettet, når undersøgelsen er afsluttet i henhold til Persondataloven (Persondataloven, 2015). De blev ydermere informeret om, at de vil blive anonymiseret, således at intet navn og ingen genkendelige karakteristika vil blive gengivet i specialet. Transskriptionerne vil således ikke blive vedlagt i den elektroniske upload af specialet, men kun være tilgængelige for eksaminator og

censor.

For at sikre en god afslutning på interviewene, blev de afrundet med en debriefing, hvor informanterne fik mulighed for at stille spørgsmål og komme med kommentarer til interviewoplevelsen. I den forbindelse spurgte en af informanterne nærmere ind til vores psykologiske viden om mobning. Hvor vi af hensyn til interviewets validitet ikke havde fortalt nærmere om dette tidligere, gjorde dette sig ikke gældende ved afslutningen af interviewet. Af etiske hensyn til at informanten fik en oplevelse af selv at have fået et udbytte af at deltage, fortalte vi derfor overordnet om, hvordan mobning kan forstås ud fra psykologisk teori. De enkelte kommentarer og overvejelser som informanten efterfølgende havde, er derfor heller ikke vurderet som valide i forhold til at belyse, hvordan lærere håndterer mobning.

Ligeledes af hensyn til at informanterne fik en oplevelse af selv at have fået et udbytte, samt for at give et indblik i den undersøgelse, de selv har bidraget til, blev de tilbudt efter aflevering af specialet at få en skriftlig tilbagemelding med specialets hovedkonklusioner. Når de blev tilbudt at få en opsummering og konklusion og ikke hele specialet, sker det af hensyn til fortrolighed og anonymisering, da der er tale om to lærere på den samme skole, som begge er klar over, hvem den anden informant er.

Af hensyn til informanternes anonymitet vedlægges skolens offentligt tilgængelige antimobbestrategi som sagt heller ikke som bilag. Den præsenteres i stedet overordnet, ligesom korte passager herfra vil blive inddraget, hvor det er relevant.

Analysemetode

Specialets undersøgelse er udformet og analyseret ud fra et fænomenologisk og hermeneutisk inspireret udgangspunkt, hvorfor det følgende afsnit vil indeholde en kort beskrivelse af fænomenologi og hermeneutik. Derefter vil specialets analysemetode, som ligeledes er inspireret af nogle fænomenologiske og hermeneutiske principper, blive beskrevet.

Den fænomenologiske tilgang er udbredt i kvalitativ forskning og *“indbefatter et fokus på bevidsthed og livsverden, åbenhed over for interviewpersonernes oplevelser;*

afgørende vægt på præcise beskrivelser, forsøg på at sætte forhåndsviden i parentes og en søgen efter invariante essentielle betydninger i beskrivelserne” (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 44, 70). Specialets undersøgelse af informanternes håndtering af mobning er inspireret af fænomenologien, blandt andet i og med at interviewguiden er semistruktureret, og derfor giver informanterne mulighed for at beskrive deres oplevelser og livsverdener ud fra egne ord og fortællinger. Dog er bestemte foruddefinerede spørgsmål og emner ønsket belyst, hvorfor denne undersøgelse ikke er ren fænomenologisk i sin tilgang. Undersøgelsen kan i den sammenhæng siges at trække på både en induktiv¹¹ og hypotetisk-deduktiv¹² metode, da den både med udgangspunkt i empirien søger at udforske, hvordan lærere i praksis håndterer mobning, samtidig med at den med udgangspunkt i teorien ønsker at belyse, hvorvidt de faktorer, der her påpeges som betydningsfulde, også gør sig gældende i praksis.

Interviewguiden er udformet med udgangspunkt i, at informanterne starter med at fortælle om deres oplevelser og erfaringer i forhold til mobning, hvilket giver informanterne tid og rum til at forklare og fremhæve de dele, som de finder betydningsfulde. Derefter stiller interviewereren mere specifikke, afklarende spørgsmål. Derudover tilstræbes det i analysen at være åbne over for nye indtryk og temaer, som informanterne fremhæver som vigtige for dem under interviewsituationen, selvom disse indtryk og/eller temaer ikke umiddelbart relaterer sig til de foruddefinerede emner bag interviewguiden.

Den hermeneutiske tilgang har fokus på fortolkning af mening (Sonne-Ragans, 2012, p. 150). Forståelsen og fortolkningen af en tekst, som for eksempel et interview, kan sidestilles med en cirkelbevægelse, hvor undersøgeren bevæger sig frem og tilbage mellem henholdsvis en forståelse af tekstens enkelte dele og en forståelse af teksten som helhed. Dette blev af Hans-Georg Gadamer betegnet som *den hermeneutiske cirkel* (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 69). Ifølge Kvale og Brinkmann understreger

¹¹ Induktiv metode: Videnskabelig metode, hvor man af en mængde forsøg udtrækker en almen regel (Den Store Danske).

¹² Hypotetisk-deduktiv metode: En metode til afprøvning af videnskabelige hypoteser, ifølge hvilken konsekvenser, der kan udledes af en formuleret teori eller af en almen hypotese, søges bekræftet ved iagttagelse, f.eks. eksperimentelt (Den Store Danske).

Gadamer ligeledes, at forståelse bygger på visse *for-domme*, og enhver tekst får sin mening fra en *kon-tekst* (ibid.). Målet med forståelsen og fortolkningen er derfor ikke objektivitet og neutralitet hos undersøgeren, men en bevidsthed om de subjektive fordomme, som undersøgeren besidder. Undersøgerens opgave under analysen inden for denne tilgang er at stille spørgsmål for at være åben over for mulige tolkninger (Sonne-Ragans, 2012, p. 150). I denne analyse bliver den hermeneutiske cirkel benyttet således, at interviewene først blev gennemlæst for at danne et helhedsindtryk af informanternes udsagn, og siden hen er enkelte dele af interviewet blevet nærmere analyseret og sat i forbindelse med helheden. Denne proces vil blive uddybet i det følgende.

Specialets analyse af informanternes udsagn er inspireret af Kvale og Brinkmanns tre fortolkningskontekster: *Selvforståelse, kritisk commonsense-forståelse og teoretisk forståelse* (2009, pp. 237-238), da læseren på denne måde både kan danne sig et billede af dele af informanternes udsagn uden undersøgernes fortolkninger og senere i analysen danne sig et billede af informanternes udsagn koblet sammen med den tidligere præsenterede teori.

Fortolkningskonteksten *Selvforståelse* betyder her ifølge Kvale og Brinkmann, at undersøgeren i kondenseret form omformulerer informanternes egen opfattelse af, hvad deres udsagn betyder. ”*Fortolkningen*” er derfor ifølge dem mere eller mindre begrænset til informanternes selvforståelse i form af en omformuleret kondensering af meningen med informanternes udsagn ud fra deres egne synspunkter, således som undersøgeren har forstået dem (ibid.). Efter interviewene er blevet transskriberet bliver de gennemlæst med henblik på at danne overordnede helhedsindtryk uden at fortolke enkelte dele af interviewene, hvilket er i tråd med den hermeneutiske cirkel. Interviewene er kort blevet beskrevet i *Præsentation af informanter og skolen*, hvor det er tilstræbt at beskrive informanternes udsagn i deres egne ord og med deres selvforståelse, således som undersøgerne har forstået dem (ibid., pp. 227, 237). Dette indhold i *Præsentationen af informanter og skolen* kan relateres til fænomenologien, i og med at udsagnene ikke bliver fortolket i særlig høj grad. Derudover bliver dette afsnit skrevet med henblik på at anvende informanternes egne formuleringer for at være tro mod deres egne fortællinger og bevidsthed.

Som tidligere nævnt bliver informanternes udsagn opdelt i naturlige meningsenheder, som omformuleres til centrale temaer i analysen (ibid., pp. 227, 237). Disse temaer i analysen bliver inddelt i overordnede temaer. Analysen af temaerne vil blive udformet ud fra en *kritisk commonsense-forståelse*, som rækker ud over selvforståelsen og er kritisk over for indholdet af, hvad der egentlig er blevet sagt (ibid., p. 238). Denne del af analysen vil derfor omfatte en bredere forståelsesramme end informanternes egen, og det forsøges at være kritisk over for, hvad der bliver sagt i forhold til andre udsagn i samme interview, hvilket kan relateres til den hermeneutiske tradition.

Analysen vil afslutningsvis indeholde en *teoretisk forståelse* af informanternes udsagn, i og med at en teoretisk ramme bliver anlagt til at bearbejde informanternes udsagn. Dette vil blandt andet ske gennem inddragelse af henholdsvis tidligere præsenteret teori samt inddragelse af anden relevant forskning. Anlæggelsen af en teoretisk ramme skal ikke forstås som om, det er vores hensigt, at placere informanterne entydigt inden for enten en individuel eller social forståelse af mobning. Derfor analyseres interviewene netop først ud fra fortolkningskonteksterne *selvforståelse* og dernæst *kritisk commonsense-forståelse*. Men vi ønsker i forhold til den teoretiske forståelse at undersøge, hvordan informanternes udsagn kan forstås ud fra den tidligere beskrevne teori.

Indholdet i analysen, både under kritisk commonsense- og teoretisk forståelse, kan relateres til den hermeneutiske tradition, da informanternes udsagn her bliver fortolket. Som tidligere nævnt kan den del af analysen, som bygger på selvforståelse, ligeledes relateres til hermeneutikken, i og med at interviewene er gennemlæst for at danne et helhedsindtryk af informanternes udsagn ud fra undersøgernes forståelse af dem, men samtidig tilstræbes det ikke at fortolke informanternes udsagn indenfor denne kontekst.

Præsentation af informanter og skolen

I det følgende vil begge interviews blive præsenteret med henblik på at give et helhedsindtryk af de enkelte interviews, før de bliver analyseret og videre fortolket

og diskuteret. Først vil interviewet med ”Jesper” og dernæst med ”Karsten” blive præsenteret i forhold til fortolkningskonteksten *Selvforståelse*.

Jesper

Jesper er klasselærer i en 8. klasse, og han har været klasselærer i 7 ½ år. Han har været uddannet lærer i 8 ½ år (Jesper, l. 4-12). Når Jesper bliver adspurgt, hvilke erfaringer han har med mobning, siger han, at han ikke har erfaringer med grov mobning, men at der tit findes ”*nogle lidt lettere ofre*”, som han også mener, er mobbeofre (Jesper, l. 18-21).

Når Jesper overtager en 7. klasse, har han fokus på at lave teambuildings-øvelser og sociale tiltag med eleverne, således at alle føler sig som en del af klassen, ligesom han har fokus på, at alle er med og trives i klassen (Jesper, l. 28-31). Jesper bliver af interviewerens spurgt ind til virkningen af disse teambuildings-øvelser og sociale tiltag, og Jesper svarer i den sammenhæng, at decideret mobning ikke har fundet sted, men at der dog har ”*været nogle små fortilfælde*”. Han nævner i forlængelse heraf, at en elev, der blev mobbet på en anden skole, har nogle personlighedstræk, som er med til at gøre, at han nemmere kan blive tirret. I den sammenhæng har Jesper arbejdet med denne elevs reaktionsmønster (Jesper, l. 33-41).

Jesper mener selv, at han har en god fornemmelse af, om der foregår mobning i klassen, og han holder øje med ændringer i blandt andet elevernes signaler, væremåder og fremmøde (Jesper, l. 97-103). Dog mener han, at det kan være svært at identificere mobning, fordi han mener, at de unge kan køre hetz på hinanden på de digitale medier, hvilket kan være svært at følge med i som klasselærer (Jesper, l. 109-115).

Da Jesper bliver spurgt ind til, hvad han ville gøre, hvis han oplevede mobning i sin klasse, fortæller han ud fra, at han har hørt, at grov mobning er svært at få stoppet. Han fortæller i den sammenhæng, at han har hørt, at alle undersøgelser peger på, at det eneste, der hjælper i sådanne situationer, er at flytte mobbeofferet. Men han mener dog, at dette er skræmmende, da hans umiddelbare mavefornemmelse og

fornuft siger ham, at det ikke er offeret, der skal flyttes. Derimod vil de prøve at slå hårdt ned over for mobberen i form af hårde konsekvenser (Jesper, l. 301-314). Det fremgår ikke klart af citatet, hvem Jesper henviser til i denne forbindelse.

Jesper mener, at mange af dem, der mobber, har nogle udfordringer selv (Jesper, l. 219). Han mener dog ikke, at der findes mange af disse børn i lokalområdet/på skolen (Jesper, l. 212-213, 219-220). Han mener, at eleverne på skolen er godt opdraget og er nogle ordentlige børn (Jesper, l. 223-225). Tidligere i interviewet har han nævnt, at eleverne, som han kender i udskolingen, gerne vil gå i skole og gerne vil lære (Jesper, l. 182-184). Hertil tilføjer han, at forældrene er gode til at samarbejde, de tilhører den bedre middelklasse, de er godt uddannende og har tid til deres børn (Jesper, l. 185-188). Derudover opfordrer Jesper eleverne til at komme til ham, hvis de selv eller andre ikke har det godt, og understreger over for dem, at han er der for at hjælpe dem (Jesper, l. 373-377). I forlængelse hertil oplever Jesper ikke, at eleverne er bange for at komme til ham (Jesper, l. 381).

Jesper ved ikke, hvad skolen overordnet gør i forhold til mobning, men han mener, at skolens indsats mod mobning i højere grad findes i indskolingen og på mellemtrinnet. Han mener ikke, at de i udskolingen har fokus på mobning (Jesper, l. 208-210).

Karsten

Karsten er klasselærer i 4. klasse, og han har været klasselærer et par gange før. Han har været uddannet lærer i 14 år (Karsten, l. 5-12). Når Karsten bliver adspurgt, hvilke erfaringer han har med mobning, mener han, at alle lærere løber ind i mobning, og at de fleste klasser oplever mobning på den ene eller anden måde (Karsten, l. 20-23-24). Han mener dog at der kan ses en forskel i, hvordan man griber mobningen an, og hvad man definerer som mobning (Karsten, l. 24-25).

Karsten er inde på, at drengegruppen i klassen er harmonisk, da de kan blive delt op i to grupper efter interesse og eksistere sammen uden at slås eller konkurrere mod hinanden (Karsten, l. 487-489). Pigegruppen fungerer ifølge Karsten ligeledes på samme måde, i og med at de har en todelt opdeling med forskellige interesseområder,

og at de trods dette kan snakke og hygge sig sammen. Dog er der enkelte elever i klassen som "*ligger lige i periferien*" (Karsten, l. 492-495).

Karsten mener, at mobning kan foregå på tværs af klasser, og at det næsten kan siges at være naturligt nogle gange. Han tilføjer hertil, at det muligvis ikke altid kan defineres som mobning, men nærmere som en eller anden form for fjendtlig indstilling til hinanden (Karsten, l. 613-615). Karsten mener ikke, at mobning gennemsyrrer hans klasse, men han har oplevet mobning og oplever det en gang imellem (Karsten, l. 29-42).

Sammen med klassen har Karsten arbejdet med sociale medier som emne, da blandt andet udelukkelse kunne ske gennem de digitale medier, og da han kunne mærke, at dette kunne blive til et større problem. Han indkaldte derfor forældrene til møde (Karsten, l. 46-65). Karsten mener i forbindelse med dette, at det kan hjælpe meget at få forældrene involveret (Karsten, l. 79).

Karsten samarbejder med andre i sit daglige arbejde med klassen. Den pædagog, som er tilknyttet klassen, har eksempelvis i samarbejde med Karsten udformet et regelsæt til eleverne (Karsten, l. 82-83). Derudover vender Karsten klassens sociale liv og trivsel med sine kollegaer (Karsten, l. 324). Karsten mener, at sparring med andre lærere om klassen og forældres tilbagemelding i forhold til eleverne er betydningsfuldt (Karsten, l. 336-347).

I interviewet kommer Karsten ind på, at skolen har en mobbepolitik og nultolerance over for mobning. Dog er det ifølge ham op til den enkelte lærers samvittighed, hvad der bliver gjort ved mobningen og hvor hurtigt, der bliver gjort noget ved den (Karsten, l. 505-514). Selvom han ville ønske, at han havde en god fornemmelse af, hvorvidt mobning foregår i klassen, mener han selv, at han ikke har det, fordi mobning de fleste gange sker i det skjulte og ofte foregår netbaseret (Karsten, l. 192-194). Han mener i forhold til at løse mobning, at lærere er afhængige af respons fra forældre med hensyn til elevernes trivsel. Ligeledes mener han, at det er vigtigt, at eleverne har tillid til ham og dermed tør at komme hen til ham, hvis de ikke har det godt (l. 199-202).

Både Jesper og Karstens udsagn vil blive uddybet, analyseret og diskuteret i de

efterfølgende afsnit *Kritisk commonsense-forståelse* og *Teoretisk forståelse*.

Skolen

Skolen, hvor de to klasselærere arbejder, har ifølge skolens hjemmeside et værdigrundlag, der har fokus på tolerance, autenticitet, faglighed og fælleskab. Ydermere har skolen på hjemmesiden en trivselsfolder. I denne trivselsfolder er der opstillet nogle punkter, hvor overskrifterne omhandler, hvordan skolen forholder sig til trivsel, og hvad den voksne bør gøre, hvis der er tegn på mistriivsel. Her står der beskrevet i fire punkter, hvordan skolen reagerer på mistriivsel. Et eksempel er at: *”Skolen orienterer forældrene til eleverne og laver i samråd med de involverede en handleplan. Denne handleplan evalueres løbende”*.

Endvidere omtaler trivselsfolderen, at mobning er: *”Når en elev flere gange og i nogen tid bliver udsat for negative handlinger (fysiske, verbale eller elektroniske) fra en anden eller flere elever”*. Efterfølgende beskrives det i punktform, hvordan negative handlinger kan forstås. Dernæst beskrives hvordan skolen arbejder med at forebygge mobning i henholdsvis indskoling, på mellemtrinnet og i udskoling. I indskoling arbejdes der blandt andet med at styrke fælleskabsfølelsen og at anvende *Den Gode Klasse*¹³ og *Fri for Mobberi* (jf. *Fri for Mobberi*). På mellemtrinnet arbejdes der eksempelvis med klassens sociale samværsregler og ligeledes anvendes *Den Gode Klasse*. I udskoling er fokus på netbaseret kommunikation, og der afholdes forældremøder om mobning, rusmidler og sex. Ud over dette giver skolen på hjemmesiden nogle råd til forældre i forhold til mobning, og ligeledes en række links for mere viden og gode idéer omkring håndtering af mobning.

¹³ Målet med *Den Gode Klasse* er via et direkte forældresamarbejde at give eleverne de bedste muligheder for et godt psykisk arbejdsmiljø, der forbedrer indlæring, selvtillid, selvværd og tillid til andre mennesker for den enkelte elev og kommunikation og kammeratskab for eleverne i klassen som gruppe. *Den Gode Klasse* giver således mobning sværere vilkår ifølge ppr-aalborg.dk.

Kritisk commonsense fortolkning af temaer

I det følgende analyseafsnit vil de fire overordnede temaer, som blev udformet efter meningskondenseringen, blive præsenteret. Disse temaer er: *Forståelse af mobning*, *Identificering af mobning*, *Konkrete tiltag* samt *Læreren i systemet*. Indholdet under disse temaer bliver delt op under henholdsvis Jesper og Karsten, for at disse informanternes udsagn ikke skal forveksles, og da indholdet ikke først og fremmest er skrevet med henblik på at sammenligne disse to informanternes udsagn. Under hvert tema vil der komme en kort fælles opsamling.

Tema 1: Forståelse af mobning

Dette tema fokuserer på, hvordan hver af de interviewede lærere forstår mobning. Lærernes forståelse af mobning formodes at have betydning for, hvordan vedkommende håndterer mobning, i og med at den anses for både at kunne have indvirkning på, hvordan og hvorvidt læreren identificerer og vurderer, om der er tale om mobning, samt hvordan læreren herudfra handler. I dette tema vil det derfor blive analyseret, hvilke forståelser og definitioner af mobning, lærerne har.

Jesper

Jesper definerer mobning ud fra nogle objektive kriterier: ”*Jeg vil sige, der er tale om mobning, når det er gentagende, og når det er rettet mod den samme person*” (Jesper, l. 105). Samtidig skelner han mellem forskellige grader af mobning. Således mener han ikke at have oplevet grov mobning, som han definerer som det, at nogen holdes helt udenfor og udses som ”*decideret mobbeoffer*” (Jesper, l. 20). Han mener, at social fravælgelse eller mangel på social tilvælgelse ligeledes må anses som mobning – også selvom det ikke er bevidst (Jesper, l. 246f). Han anser det dermed ikke som et kriterium, at der ligger en bevidst hensigt bag for at kunne definere noget som mobning. Generelt er han i den sammenhæng optaget af, at alle er med og føler sig som en del af gruppen (Jesper, l. 248,370), og han beskriver sin klasse som socialt velfungerende og opdelt i mindre grupper, som accepterer hinandens

forskelligheder (Jesper, l. 116). Han laver i den sammenhæng ikke selv en kobling til mobning, men i og med at han er optaget af, at alle skal føle sig som en del af gruppen, kan han tænkes muligvis også at tillægge det en betydning i forhold til mobning, hvorvidt klassen accepterer hinandens forskelligheder.

I forhold til årsager til mobning, finder Jesper især forklaringer i individuelle faktorer hos både mobber og offer; herunder personlighed, familiebaggrund og opdragelse. Med hensyn til mobberen, mener Jesper, at mobning kan bunde i elevens egne fejl og mangler, som de forsøger at skjule ved at fremstille andres (Jesper, l. 63f). Han mener i den sammenhæng, at der kan være tale om en naturlig reaktion, hvor mobning bruges som selvbeskyttelse (Jesper, l. 75). Derfor mener han ligeledes, at mange af dem, der mobber, har udfordringer selv (Jesper, l. 219), og at det, at der ifølge ham ikke er så mange børn med udfordringer i lokalområdet som andre steder, kan være en forklaring på, at han ikke oplever så megen mobning (Jesper, l. 220ff). Der er ifølge Jesper i lokalområdet tale om godt opdragede og ”ordentlige børn” (Jesper, l. 224). Opdragelse ser han i den sammenhæng som centralt, i og med han mener, at empatiske børn ikke mobber (Jesper, l. 234).

Jesper finder ligeledes forklaringer på, hvorfor et barn bliver mobbet ud fra individuelle faktorer hos offeret. Blandt andet nævner han det at være udadreagerende som en faktor, der kan være med til at forklare, hvorfor en elev bliver mobbet (Jesper, l. 36, 43). Med reference til sin egen skoletid, er han desuden inde på, at ydre individuelle faktorer som det at være rødhåret eller at bære bøjle kan gøre en elev til et oplagt mobbeoffer (Jesper, l. 340). Han mener dog, at det afgørende er, hvordan offeret reagerer eller ikke reagerer på mobningen: ”(...) *fordi hvis du ikke reagerer på, at folk de er efter dig på nogen punkter, jamen så gider folk ikke mobbe dig (...)*” (Jesper, l. 344). Dermed tillægger han offerets adfærd en betydning i forhold til om mobning gentages, hvorved han kan siges at lægge et vist ansvar på offeret.

Karsten

Karsten pointerer, at det er et problem, hvis en person føler sig mobbet – ligegyldigt

om der ligger en ond hensigt bag, eller om der er tale om godmodigt drilleri (Karsten l. 30). Han definerer mobning som: ”Der er jo tale om mobning, når én person føler sig mobbet” (Karsten l. 212). Her definerer Karsten altså mobning ud fra offerets subjektive følelse af at blive mobbet. Hvorvidt der er tale om mobning vil dermed være afhængig af den enkelte: ”Der er folk, der er meget skrøbelige, og der er nogen, der kan.. du kan sige hvad som helst til (...)” (Karsten l. 234). Dette kan ses som udtryk for, at Karsten mener, at der kan være forskel på, hvor meget der skal til, for at en person føler sig mobbet, og dermed også på om der er tale om mobning. På den ene side definerer Karsten altså mobning ud fra den subjektive følelse, men samtidig har han i praksis også mere objektive kriterier, som han definerer mobning ud fra:

”Så kan det godt være, man som lærer synes: Ej, du bliver altså ikke mobbet nu. Nu må du liige tage dig lidt sammen.. Men man er stadig nødt til at forklare personen, at: Du bliver altså ikke mobbet nu. Du bliver godmodigt drillet (...)” (Karsten, l. 219ff).

I praksis definerer Karsten dermed ikke mobning udelukkende ud fra den subjektive følelse, men kan ofte som lærer opleve at have en anden opfattelse og definition af, hvad der er foregået. Han ser i den sammenhæng godmodigt drilleri som forskelligt fra ondskabsfuld og selvhævdende mobning (Karsten, l. 25f, 28ff, 221), ligesom han ikke anser det for mobning, hvis der er tale om ”svar på tiltale” (Karsten, l. 231). Karsten laver dermed en skelnen mellem forskellige grader af mobning og forskellige betegnelser. Han mener, at den subjektive følelse af at blive mobbet skal tages alvorligt, men siger samtidig, at der kan være ”masser af situationer, hvor en person føler sig mobbet, men hvor vedkommende slet ikke er det” (Karsten, l. 223).

I forhold til hvorfor mobning opstår, finder Karsten blandt andet forklaringer i, hvad han forstår som grundlæggende sociale dynamikker. Han mener, at ”Det er også noget menneskelig natur – desværre. Det her med, at man nogen gange har brug for, at der er nogen, man ikke kan lide. Fordi så er man endnu stærkere sammen” (Karsten, l. 122). Når elever lægger billeder af, at de er sammen, op på de sociale medier, mener han, at det kan være en måde at etablere sig som gruppe og holde andre udenfor (Karsten, l. 55). Han mener endvidere, at klikker kan være både positivt og negativt; positivt når det giver den enkelte et fællesskab, men negativt hvis det

bliver brugt til at *"hakke lidt på de andre"* (Karsten, l. 115). Desuden oplever han, at kliker kan opløses, når man er sammen mod noget andet (Karsten, l. 119). Samtidig oplever han, at mindre grupper i klassen kan sameksistere, fordi de har hver deres interesseområder og ikke konkurrerer om det samme (Karsten, l. 488ff). Karsten mener endvidere, at mobning naturligt kan foregå på tværs af klasser, fordi *"så kan man ligesom være os og dem"* (Karsten, l. 616). Dog mener han, at dette ikke altid kan defineres som mobning, men måske nærmere må betegnes som *"en form for fjendtlig indstilling til hinanden"* (Karsten, l. 615), hvor der ofte foregår en kamp om for eksempel bestemte boldbaner.

Karsten giver desuden udtryk for, at der i klasser med mobning kan blive tale om en situation, hvor elever *"er bange for at træde ud over kanterne for, hvad der er normalt"* (Karsten, l. 442). Han oplever skolen som havende et meget snævert normalbegreb, i og med at der ikke er stor diversitet i forhold til typer og personligheder (Karsten, l. 438). Karsten kan altså siges at tillægge både gruppedynamikker, klassekultur og normer en betydning i sin forståelse af mobning.

Han mener dog også, at individuelle faktorer kan være med til at forklare, hvorfor børn mobber; der kan være tale om, at man selv har det dårligt (Karsten, l. 22), at man har brug for at statuere et eksempel eller pille andre ned for selv at føle, at man har det bedre (Karsten, l. 36), eller det kan bunde i egne oplevelser og dårlige forælderroller (Karsten, l. 423). Andre gange oplever Karsten, at det kan være svært at forklare, hvorfor en elev mobber (Karsten, l. 430).

Ligeledes kan der ifølge Karsten være tale om tilfældige ofre, hvor det ikke er muligt at finde individuelle forklaringer på, hvorfor de bliver mobbet (Karsten, l. 433). Andre gange mener Karsten dog også, at mobbeofre kan forværre situationen ved at gøre uhensigtsmæssige ting (Karsten, l. 108). Derudover mener han, at nogle børn ikke er med i fællesskabet, fordi de andre børn ikke finder dem interessante at være sammen med (Karsten, l. 176ff).

Som lærer er Karsten opmærksom på, hvad eleverne bruger deres tid på i frikvartererne. Han mener i den sammenhæng, at det, at eleverne bruger så meget af deres tid på mobiler og iPads, kan betyde, at de ikke på samme måde får udviklet

deres empati og sociale kompetencer (Karsten, l. 579, 586). Han kan herudfra siges at have en forståelse af, at det er vigtigt, at eleverne interagerer med hinanden socialt i forhold til at kunne aflæse sociale situationer. Her mener han, at den digitale kommunikation mangler noget: *”Du kan ikke se, om det er sendt afsted med et smil, den bemærkning, der kommer, eller den er sendt afsted med en surmulen. Og det gør, at en lille kommentar kan eskalere rigtig meget”* (Karsten, l. 584f). Han laver i den sammenhæng ikke en direkte kobling til mobning, men kan stadig siges at se en sammenhæng mellem brugen af digitale medier, empati og social kompetence, samt kommunikation, der kan løbe af sporet. Når han nævner det i et interview omhandlende mobning, kan det imidlertid ses som udtryk for, at han ser en forbindelse mellem brugen af sociale medier og mobning.

Opsamling

Jesper definerer mobning ud fra objektive kriterier som gentagelse, mens han ikke mener, at der behøver være tale om en bevidst intention. Han mener både mobning kan være direkte handlinger, men også social fravælgelse. Jesper skelner desuden mellem forskellige grader af mobning. Årsager til mobning finder han primært i individuelle faktorer hos både mobber og offer – herunder personlighed, familieforhold og opdragelse, idet han har en forståelse af, at empatiske børn ikke mobber. Han er samtidig som lærer optaget af, at alle elever i klassen føler sig som en del af gruppen.

Karsten definerer på den ene side mobning ud fra den enkeltes subjektive oplevelse af at blive mobbet, men har på den anden side også mere objektive kriterier, som han vurderer mobning ud fra. Han skelner i den sammenhæng blandt andet mellem godmodigt drilleri og ondskabsfuld, selvhævdende mobning. Karsten ser mobning som en naturlig del af sociale sammenhænge, og forklarer mobning ud fra sociale mekanismer, gruppedynamikker, klassekultur og normer. Samtidig mener han også, at der kan være tale om individuelle faktorer hos mobberet – så som personlige problematikker og dårlige forælderroller. Derudover mener han, at offeret selv med sin adfærd kan forværre en situation.

Tema 2: Identificering af mobning

Temaet omkring identificering af mobning fokuserer på, hvordan læreren får øje på, identificerer og vurderer mobbeproblematikker. Dette tema er med til at belyse, hvordan den enkelte lærer håndterer mobning i praksis, da identificering af mobning anses som en del af håndteringen, idet identificeringen og vurderingen anses som en forudsætning for, hvordan læreren derudfra handler.

Jesper

Jesper oplever ikke at have den store erfaring med mobning – eller i hvert fald ikke med hvad han forstår som grov mobning. Men han har dog erfaring med ”*lidt lettere ofre*” (Jesper, l. 364, 18). Han skelner altså som tidligere nævnt mellem forskellige grader af mobning, og mener i den sammenhæng, at der er elever med ”*potentiale i forskellige retninger*” (Jesper, l. 26). Dette kan betyde, at han mener, at der er elever, som har udvist en adfærd, som tenderer til, at vedkommende kan kaldes mobber eller offer, men hvor han ikke mener, at det kan defineres som mobning. I forhold til at vurdere, om der er tale om mobning, mener han imidlertid ikke, at han har prøvet at være i tvivl (Jesper, l. 108).

Jesper mener, at han selv har en fornemmelse for, om der foregår mobning i hans klasse, i og med at han mener, at det vil vise sig ved negative ændringer i væremåde og adfærd med videre hos offeret: ”*Fordi det vil der jo som regel være, hvis man lige pludselig kommer til at blive mobbet (...)*” (Jesper, l. 102f). Jesper har altså en forestilling om, at mobning kan opstå pludseligt og i så fald vil vise sig som synlige ændringer, som man som lærer kan være opmærksom på og reagere på.

Samtidig er Jesper imidlertid senere inde på, at mobning kan være svært at identificere – særligt i forhold til de ældre elever, hvor meget kan foregå på digitale medier (Jesper, l. 112ff). Jesper er således ikke konsekvent i sine udtalelser om, i hvor høj grad han som lærer er i stand til at se, om der foregår mobning. Dette kan muligvis være et udtryk for, at han i løbet af interviewet reflekterer nærmere over

netop vanskeligheder ved at identificere mobning. Han giver i den sammenhæng også senere i interviewet udtryk for, at han bruger sine kolleger blandt andet i forhold til ”om vi ser de samme problematikker” og forandringer (Jesper, l. 168f).

Karsten

Karsten har som tidligere nævnt flere oplevelser og erfaringer med mobning, og mener, at det er noget, der finder sted i de fleste klasser (Karsten, l. 23). Han har dog ikke oplevet, at det har været noget, der gennemsyrede de klasser, han har haft (Karsten, l. 40).

I forhold til at få øje på og identificere mobning, giver Karsten udtryk for, at han gerne ville kunne sige, at han har en fornemmelse af, om der foregår mobning, men han mener imidlertid, at det ofte er skjult, og at man derfor ikke ser det (Karsten, l. 198). Dette kan ifølge Karsten dels skyldes, at eleverne gerne vil fremstå søde og rare, og at de derfor ikke mobber, når læreren ser det (Karsten, l. 189). Samtidig kan det også skyldes, at meget foregår netbaseret (Karsten, l. 193). Derudover oplever Karsten, at det kan skyldes, at man som lærer kan være fokuseret på det faglige og derfor kan være blind overfor de signaler, som børn kan sende (Karsten, l. 342f). Karsten mener derfor, at man som lærer er afhængig af respons fra forældre, ligesom det er vigtigt at samarbejde med kollegaer i forhold til at blive opmærksom på og identificere mobning (Karsten, l. 200, 335ff). Dette kan ifølge Karsten gøre, at man som lærer har ”sensorerne ude”, hvis man på forhånd er blevet gjort opmærksom på en problematik (Karsten, l. 343f). Ligeledes mener Karsten, at det er vigtigt, at eleverne har tillid til ham i forhold til at komme og fortælle til ham, hvis der er noget, de er kede af (Karsten, l. 201). Han oplever selv, at eleverne har tillid til ham, men at de især har meget tillid til den pædagog, der er tilknyttet klassen (Karsten l. 204). Dette ser han som et udtryk for, at pædagogen i højere grad er til stede i fritiden, hvor der ifølge Karsten oftere opstår problemer (Karsten l. 209).

I forhold til at vurdere, om der er tale om mobning, oplever Karsten netop, at han som lærer ofte ikke er til stede i situationen og ser, hvad der foregår. Det kan gøre det vanskeligt for ham, at vurdere en situation: ”Og det gør det også nogen gange svært

sådan lige og gribe situationer, fordi der er altid to versioner af sandheden, og hvad der er sket (...)” (Karsten, l. 191).

Som tidligere nævnt (se *Tema 1: Forståelse af mobning*) definerer Karsten på den ene side mobning ud fra den subjektive oplevelse, mens han på den anden side har mere objektive kriterier og skelner mellem godmodigt drilleri og mobning (Karsten, l. 230ff, 221). Dette kan tænkes at gøre det udfordrende for Karsten at vurdere, hvorvidt der er tale om mobning. Karsten oplever selv, at noget af det sværeste er de børn, hvor:

”Man kan egentlig godt forstå, hvorfor de andre børn ikke synes, de er interessante og spændende at være sammen med. Men det er skide synd alligevel (...) Det er svært at kalde det mobning. Men det er det alligevel et eller andet sted, når man sidder mutters alene, og der er ikke nogen, der tager sig af dig. Der er ikke nødvendigvis nogen der er onde ved dig” (Karsten, l. 175ff, 179f).

Dette er altså en situation, hvor Karsten både kan være i tvivl om, hvorvidt det kan kaldes mobning, og samtidig er det en situation, hvor han har svært ved at finde ud af, hvad han som lærer skal gøre, fordi han mener, at *”børn skal have noget at tilbyde hinanden”* (Karsten, l. 161), og det er der nogle børn, der måske ikke evner (Karsten, l. 185).

Opsamling

Jesper giver udtryk for ikke at have megen erfaring med mobning. Han mener ikke, at han har prøvet at være i tvivl om, hvorvidt der i en situation var tale om mobning. Endvidere mener han, at han har en god fornemmelse for, om der foregår mobning i hans klasse, da han mener mobning vil vise sig ved negative ændringer i adfærd, fremtoning med videre hos offeret. Han bruger i den sammenhæng sine kollegaer til at drøfte og vurdere, om de har set det samme. Jesper giver samtidig udtryk for, at det kan være svært at identificere mobning – særligt når det foregår på de digitale medier.

Karsten mener, at mobning ofte er skjult; dels fordi elever ønsker at fremstå søde og

rare overfor læreren, dels fordi man som lærer kan være fokuseret på det faglige og derfor være blind overfor det sociale, og dels fordi meget er netbaseret, og læreren ofte ikke er til stede, når mobning foregår. Derfor er man ifølge Karsten som lærer afhængig af at samarbejde med kollegaer, at få respons fra forældre, og at eleverne har tillid og kommer og fortæller, hvis der er noget, de er kede af. Det, at man som lærer ofte ikke er til stede i situationen, gør det ifølge Karsten svært at vurdere, hvad der er foregået. Han har desuden oplevet andre situationer, hvor han har svært ved at vurdere, om noget kan kaldes for mobning eller ej.

Tema 3: Konkrete tiltag

I denne del af analysen vil det blive beskrevet, hvilke konkrete tiltag informanterne har benyttet sig af i håndteringen af mobning.

Jesper

Når Jesper bliver spurgt ind til sine oplevelser og erfaringer med mobning i sin tid som lærer, svarer han:

”Altså jeg har ikke haft nogen sådan erfaringer med grov mobning, hvor jeg har haft nogle elever, der har været holdt helt udenfor og.. og hvor der har været udset sådan et decideret mobbeoffer. Men der har selvfølgelig.. Alle klasser er der tit nogle lidt lettere ofre, som man vel også på en eller anden måde kan sige er mobbeofre”
(Jesper, l. 18-21).

Senere i interviewet kommer han ligeledes ind på, at han ikke har haft den store erfaring med mobning (Jesper, l. 364), og at han ikke er klar over, om det skyldes eleverne, eller om de på skolen har gjort noget i forhold til, at eleverne opfører sig ordentligt (Jesper, l. 365-366).

Under interviewet er Jesper flere gange inde på forebyggelse som håndteringsform. Når han direkte bliver spurgt ind til sine oplevelser i forhold til forebyggelse, svarer han blandt andet:

”Jeg ved sgu ikke (...) Om det kan lade sig gøre, helt at forebygge mobning ved sådan en eller anden tidlig indsats. Det er jeg ikke sikker på, om det kan, for jeg tror at.. Jeg tror også, at det er sådan en naturlig reaktion” (Jesper, l. 73-75).

Senere i interviewet siger han dog, at: *”Vi har i hvert fald lykkes indtil videre med den der tidlige fokus der, kan man sige” (Jesper, l. 323-324).* Det vil sige, at Jesper på den ene side ikke ved, om de forebyggende tiltag virker, men samtidig mener han, at det tidlige fokus har lykkedes i nogle tilfælde. Når han bliver spurgt ind til sin rolle i forhold til klassens sociale liv og trivsel, svarer han:

”Altså min rolle det er især.. I hvert fald at sørge for, at.. at elevernes trivsel er i fokus. Altså grundlæggende set kan man sige, at de lærer jo ikke noget, hvis ikke de trives. Så de skal trives først og fremmest. Så det er meget det her med at holde øje med, om tingene de er, som de skal være for dem. Og holde øje med de her faresignaler, der kunne være, når tingene ikke er. Og så sørge for, at få taget hånd om tingene” (Jesper, l. 122-125).

I og med at Jesper har fokus på elevernes trivsel som forudsætning for læring, samt at han holder øje med faresignaler og handler på dem, synes han at tage problematikkerne blandt eleverne i opløbet. Derudover har Jesper fokus på at snakke med de unge om de sociale medier og den digitale verden, som de unge befinder sig i, og hvordan de kan agere i den (Jesper, l. 192-193). Jesper har ligeledes prøvet, at bevidstgøre eleverne om, hvorvidt alle er med. Dette har han gjort således, at eleverne tegner sig selv og de andre medstuderende i sociale cirkler for at få eleverne til at danne et billede over klassen socialt set (Jesper, l. 247-252). Han siger ligeledes senere i interviewet, at:

“(...) det er jo at have det her fokus også at lave nogen sociale tiltag, sørge for at alle føler sig som en del af gruppen og.. og have fokus på hvordan.. om der sker nogen ændringer i deres hverdag, om der sker nogen ændringer i deres væremåde” (Jesper, l. 369-371).

Dermed har Jesper fokus på de sociale grupper i klassen og giver desuden eleverne gode råd i forhold til at *”lempe dig ind i en gruppe” (Jesper, l. 281-282).* Han beskriver ligeledes, hvordan han ønsker, at eleverne kommer til ham, når problemer opstår (Jesper, l. 373-375) og at de skal vide, at han er der for at hjælpe dem (Jesper,

l. 377).

Jesper beskriver, at der bliver slået hårdt ned på de elever, der begynder at tirre en bestemt elev, som tidligere har været et mobbeoffer på en anden skole (Jesper, l. 35-38). Det fremgår ikke tydeligt, hvorvidt han her taler specifikt om sin egen klasse eller mere generelt om skolen. De konsekvenser, der ifølge Jesper kan blive håndhævet, er opringning til forældrene og samtale med skoleinspektøren (Jesper, l. 53-56). Han reflekterer over, at skolen egentlig ikke har et ”*kæmpe arsenal af konsekvenser*”, som de kan håndhæve, hvis mobning forekommer (Jesper, l. 60), hvilket kan tyde på, at der i praksis muligvis ikke er tale om hårde konsekvenser over for mobning. Når Jesper bliver spurgt ind til, hvad han vil gøre, hvis mobning forekommer i hans klasse, svarer han, at:

”Men altså hvis vi snakker ud i yderste konsekvenser ik' os', altså så vil jeg sige at jeg har.. jeg har bare hørt, at alle undersøgelser de peger på, at mobning det er sindssygt svært at få stoppet, hvis det sådan er grov mobning (...) og faktisk det eneste der overhovedet kan hjælpe.. det er at flytte mobbeofferet (...) Det er lidt skræmmende at det, men det er bare noget jeg har hørt, at alle undersøgelserne viser, at det er sådan det er (...) Men det er selvfølgelig altså altså.. min umiddelbare mavefornemmelse og.. fornuft vil jo sige mig, at det er jo.. det er ikke offeret, der skal flyttes (...) altså man må også tage, hvad hedder det.. tage statistikken til efterretning ik' os'? Men altså vi vil prøve at slå hårdt indover for... [uklart] skulle jeg til at sige, men altså over for dem, der mobber (...) hårde konsekvenser i forhold til samarbejde med deres forældre og.. og ledelse (...) og måske en øget overvågning, det lyder også forkert, men.. fokus på hvad de laver og.. og deres færden (...) og gebærden (...)” (Jesper, l. 301-318).

Af dette citat fremgår det, at Jesper vil tage forskningen og statistikken, som han har forstået den, til efterretning og flytte mobbeofferet i yderste tilfælde, men at hans mavefornemmelse og fornuft fortæller ham, at det ikke er offeret, der skal flyttes. Derimod hælder han til, at man i stedet sætter hårde konsekvenser op for mobberen i samarbejde med forældrene og ledelsen på skolen. Af dette citat fremgår det ikke eksplicit, om klasselæreren kan udøve denne hårde konsekvens over for eleven, der mobber, eller om det udelukkende er ledelsens opgave. Ifølge Jesper virker klasselærerens rolle i forhold til håndtering af mobning dog primært til at være

forebyggende i form af samtaler, fokus på trivsel eller lignende.

Jesper fortæller, da han bliver spurgt om, hvorvidt han føler sig godt klædt på til at håndtere mobning, at han:

”Har fået noget uddannelse i konflikthåndtering og sådan noget, men jeg vil også sige, at det er jo ikke altid lige noget, jeg bruger på den måde.. Altså jeg har nok nogle andre forudsætninger.. Jeg har været nogle andre steder, der har gjort, at vi... at jeg også håndterer ting på en anden måde” (Jesper, l. 80-85).

Jesper reflekterer umiddelbart over, hvad hans forudsætninger i forhold til at håndtere mobning er, og svarer ikke konkret ja eller nej i forhold til, om han føler sig godt klædt på i forhold til mobning. Men han fremhæver, at han har noget erfaring, der bidrager til hans egen måde at håndtere eventuel mobning på. Da han ikke har oplevet grov mobning, kan dette muligvis være en årsag til, at han ikke svarer ja eller nej til spørgsmålet.

Karsten

Når Karsten bliver spurgt ind til sine oplevelser og erfaringer med mobning, svarer han som tidligere nævnt, at alle lærere løber ind i mobning, og at mobning desværre finder sted der, hvor mange mennesker fungerer socialt sammen (Karsten, l. 20-22). Han mener derudover, at der kan findes en forskel ved, hvilken måde man vælger at håndtere mobning på (Karsten, l. 24). Nogle af de konkrete eksempler på Karstens erfaringer med mobning er udelukkelse på de sociale medier (Karsten, l. 46). Han forklarer, at for eksempel når to elever leger sammen hjemme hos den ene, kan de finde på at dele denne oplevelse på de sociale medier, hvilket sidenhen kan vække en følelse af udelukkelse hos andre, som ikke er en del af legeaftalen. Dette har Karsten fokus på i øjeblikket, og taler med klassen om blandt andet behovet for at dele sådanne billeder på de sociale medier, og hvordan dette kan opleves af andre (Karsten, l. 46-62). Derudover indkaldte han forældrene til møde, da han kunne mærke, at det kunne udvikle sig til et problem (Karsten, l. 64-66).

Karstens håndtering af mobbeproblematikker, mener han, bygger på sund fornuft

(Karsten, l. 99). Han sætter sig ind i mobberens situation og spørger ind til mobberens adfærd for at forstå, hvad der egentlig skete, og hvorfor vedkommende gjorde det (Karsten, l. 99-103). Han mener, at hvis han kan finde årsagen til mobbeproblematikken, så kan han behandle den, fordi det er svært at behandle offeret, som er blevet forurettet (Karsten, l. 105-106).

Derudover mener han, at han som lærer selv er nødt til at være et ordentligt eksempel for eleverne, for at mobning ikke skal finde sted (Karsten, l. 241). Men når mobning finder sted, har han samtaler med de involverede om blandt andet, hvordan man opfører sig over for hinanden, og hvordan man kan tage sig af hinanden (Karsten, l. 243-251).

Derudover mener Karsten, at man som lærer når rigtig langt, hvis man kan appellere til de elever i klassen, der sidder øverst i hierarkiet. Med dette mener han, at hvis man kan præge dem til at forstå, at det er deres job at sørge for, at alle i klassen har det rimelig godt (Karsten, l. 127-130), så når man som lærer langt. Han tilføjer yderligere, at hvis du som lærer har svært ved at nå ind til den elev, der sidder øverst i hierarkiet, kan det være meget svært at ændre en dårlig kultur i klassen, da denne elev har *“for meget at skulle have sagt”* (Karsten, l. 133-135). Hvis mobningen varer ved kan konsekvensen være, at eleven bliver sendt ned til skoleinspektøren (Karsten, l. 410-414).

I forhold til legeaftaler mener Karsten ikke, at man kan tvinge elever på mellemtrinet til at lege sammen, som man muligvis kan gøre i indskoling. Han forstår, at eleverne ikke vil spendere tid sammen, hvis de ikke har noget at tilbyde hinanden og ikke har fælles interesser. Men han mener dog, at eleverne kan lære at behandle hinanden med respekt, selvom de ikke har noget til fælles (Karsten, l. 159-167).

Karsten udtrykker, at det kan være svært at følge med i, hvad der sker mellem eleverne, når det for eksempel sker over internettet. Dog spørger han ind til elever, som sidder og er kede af det. Og dette kræver ifølge Karsten, at de har tillid til ham som klasselærer (Karsten, l. 192-204).

Med hensyn til at håndtere mobbeproblematikker i fællesskab med andre lærere og forældre, mener Karsten, at det kan give en massiv påvirkning i en bestemt retning

hos elever, der går over stregen, i og med at eleven møder samme reaktion hos lærerne og forældrene. Og derudover mener han, at en enkeltlærer ikke kan opnå samme påvirkning (Karsten, l. 395-403). Dog mener han også, at det kan være svært at arbejde fælles omkring sådanne indsats, da alle lærere ikke arbejder lige godt sammen (Karsten, l. 378-383).

Karsten oplever, at eleverne er bange for at træde ved siden af, da han mener, at normalbegrebet er snævert. Der er ikke stor forskellighed i klassen:

“og der kan man godt mærke nogle gange, at folk er bange for at træde ud over kanterne for hvad, der er normalt i min klasse. Træder jeg herud, så risikerer man at få en på nakken eller høre for det” (Karsten, l. 441-443).

Dog synes han, at eleverne i klassen er gode til at rumme en bestemt elev i klassen, hvis adfærd ikke er acceptabel på grund af nogle problematikker på hjemmefronten (Karsten, l. 445-465). Karsten kaldte forældrene ind til et møde, hvor han kunne forklare dem, hvordan denne elev havde det, og hvordan de kunne håndtere eleven (Karsten, l. 474-482). På den ene side synes Karsten at mene, at normalbegrebet i klassen er snævert, og på den anden side mener han, at klassen er rummelig i forhold til hinanden. Udsagn som disse kan tyde på, at Karstens billede af klassen kan variere fra én kontekst til en anden, og at han synes at håndtere problematikkerne i forhold hertil.

I frikvartererne har Karsten oplevet, at klasser kommer op at slås på grund af fodboldbanen eller lignende, men dette oplever han ikke nu, da han mener, at de nuværende klasser er mere harmoniske (Karsten, l. 601-603). Han mener dog ikke, at alle disse problematikker, som han har oplevet i frikvartererne, har været mobberelaterede, men at grupperne nogle gange vil have ejerret til baner og i den forbindelse kan føle at bestemte baner er deres domæne (Karsten, l. 613-617). Han forklarer, at: *“Fremfor hele tiden at skulle være politibetjent, der er ude og holde øje med dem og pege og sådan noget.. Men det afhænger igen af, hvordan fungerer de med hinanden”* (Karsten, l. 608-609). Af dette citat fremgår det, at Karsten muligvis har oplevet at være nødt til at holde øje med eleverne i frikvartererne for at undgå konflikter blandt grupper.

Han synes ydermere, at det er problematisk i forhold til elevernes sociale kompetencer, hvis alle eleverne sidder hver især og spiller på deres iPads i frikvartererne, da der kan være fare for, at de får mindre empati for hinanden. Når eleverne ikke forholder sig til/aflæser hinanden, mener han, at der kan være fare for, at en lille bemærkning hurtigt kan eskalere (Karsten, l. 578-586). Derfor har han indført, at eleverne kun må spille iPads i en halv time om dagen (Karsten, l. 588-589).

I forhold til forældresamarbejde kommer Karsten ind på forskellige tiltag. Eksempelvis har han i samarbejde med klassepædagogen udformet nogle regler omkring, hvordan elever kan agere i forskellige situationer, og disse regler har forældrene fået med hjem, således at de også har viden om disse regler. Eleverne har skrevet under på dette regelsæt, som derfor fungerer som en kontrakt. Dette mener Karsten virker godt, i og med at eleverne har skrevet under på reglerne (Karsten, l. 79-91). Derudover kalder Karsten forældrene – både til mobberen og offeret – ind til møde for at få dem til at tale sammen, hvis en mobbeproblematik er opstået. Dette, mener han, kan være svært for forældrene til offeret, da de kan have svært ved at agere rationelt (Karsten, l. 267-276). Det kan ligeledes ifølge Karsten være svært at acceptere, at ens barn mobber andre (Karsten, l. 288-293). Men han mener, at man kan nå langt, hvis begge parter vil gå aktivt ind og modvirke mobningen (Karsten, l. 274-276). For Karsten er det vigtigt, at have et godt samarbejde med forældrene, da han mener, at han ikke kan skabe en god klasse, hvis han kæmper med forældrene (Karsten, l. 295-296).

Karsten siger, at han føler, at han er godt nok klædt på i forhold til at håndtere mobning, men tilføjer, at det er han nok ikke. Han siger at sund fornuft og tanken om, hvordan han ville føle, hvis han var i vedkommendes sted, er noget han bruger i forhold til, hvordan han håndterer mobbeproblematikker. Han fortæller, at han ikke har haft nogle kurser eller andet om mobning, siden han gik på lærerseminariet, og at han ikke mener, at lærerne ville tage kurser i det, ”*medmindre vi virkelig følte, at det var en problemstilling, vi kæmpede rigtig meget med lige præcis selv*” (Karsten, l. 562). Han konkluderer, at han nok heller ikke er klædt dårligt på, fordi: ”*Det kører jo*” (Karsten, l. 554- 565).

Opsamling

Jespers håndtering af mobning kan siges at være forebyggende, i og med at han ikke oplever grov mobning, og derfor ikke har intervenseret i forhold til mobning. Han har fokus på elevernes trivsel, væremåde og mulige forandringer, samt klassens sociale samvær. Han er i tvivl om virkningen af forebyggelse af mobning, men giver dog senere i interviewet udtryk for, at det tidlige fokus har hjulpet, i og med at han ikke oplever grov mobning i hverdagen. I forhold til mulige konsekvenser for mobberen mener han i første omgang, at det er vigtigt at slå hårdt ned, men reflekterer videre over, at skolen i virkeligheden ikke har mange muligheder for at sanktionere.

Karsten mener derimod, at alle lærere løber ind i mobning, men at der kan ses en forskel i, hvordan den enkelte lærer vælger at håndtere mobning, og hvor hurtigt vedkommende griber ind. Han håndterer mobning ved blandt andet at sætte sig ind i mobberens situation, tale med de involverede, tale om brugen af digitale medier med klassen, benytte klasseregler, selv være et godt eksempel, inddrage forældrene og appellere til den øverste elev i hierarkiet. Derudover har han fokus på elevernes sociale kompetencer og empati, hvilket har medført, at eleverne har begrænset adgang til ipads i frikvartererne, i og med at han mener, at det er vigtigt at kunne forstå og aflæse hinanden blandt andet for at undgå konflikter.

Tema 4: Læreren i systemet

I det følgende vil fokus være på, hvordan læreren agerer i systemet, og hvilke roller og ansvar lærerne mener, at henholdsvis skole, lærer, forældre og elever har. Og endvidere hvilken betydning de andre aktører har, i forhold til hvordan den enkelte lærer håndterer mobning i praksis.

Jesper

Da interviewereren spørger, hvilket ansvar Jesper mener, at han som klasselærer har,

svarer han, at han er ansvarlig for sine handlinger, og siger, at han har fokus på at sætte tid af til det sociale liv i klassen. Men derudover mener han ikke, at han har hovedansvaret for deres sociale liv, når de har nået den alder, som de har i udkolingen (Jesper, l. 148-151). Da han bliver spurgt omkring, hvilke opgaver han, forældrene og skolen har i forhold til mobning, siger Jesper, at han tvivler på, om de har en stor ”rolle i forhold til mobbebegrebet selv” (Jesper, l. 231-234). Derimod mener han, at:

”Vi har jo en stor rolle i forhold til at opdrage nogle gode, empatiske unge mennesker, som har respekt for andre mennesker og derfor ikke mobber. (...) Der er mange, der har nogle personlige udfordringer. Men også, at dem skal man lære om; hvordan håndterer man dem, hvordan tager man hånd om dem, ikke (...)” (Jesper, l. 234-239).

Jesper kan siges at svare forholdsvis overordnet på, hvilke opgaver de forskellige aktører hver især har. Dette kan skyldes måden, hvorpå spørgsmålet blev stillet, men hans begrænsede erfaring med mobning i kan muligvis også være årsag til, at svaret er en smule uklart. På den anden side kan hans svar være et udtryk for, at de tre forskellige aktører reelt ikke har hver deres tydelige rolle og ansvar i forhold til mobning. Dog kan det også være et udtryk for, at Jesper ikke ved nok om, hvad skolen overordnet gør, til at kunne svare mere præcist end han gør. Da Jesper bliver spurgt om, hvad der gøres mere overordnet fra skolens side i forhold til mobning, siger han, at:

”Det ved jeg ikke. Jeg tror, den der – nu lyder det som om jeg ikke følger med – men, altså jeg tror den der mobbeindsats og sådan noget der, det er nok meget noget, som er i indskolingen og på mellemtrinnet. Altså det er ikke noget, vi har haft fokus på i udkolingen. Så hvad de sådan decideret gør, det følger jeg ikke helt med i. Så jeg ved faktisk ikke. Og det skal ikke være som om, at de ikke siger noget om det. Det gør de sikkert. Men.. Jeg har heller aldrig oplevet det som det helt store problem i det her område. Det skal jeg ærligt indrømme. Men jeg ved ikke, hvad de gør” (Jesper, l. 208-214).

Jesper har ikke en tydelig opfattelse af skolens rolle, hvilket, som han selv er inde på, kan skyldes, at han ikke følger med i, hvad skolen overordnet gør. Dette kan muligvis

også afspejle, at skolen ikke har meget fokus på, hvad der skal gøres i forhold til mobning, eller ikke på en måde, hvor Jesper er involveret eller oplever, at skolen går aktivt ind i forhold til hans klasse i udskoling.

Jesper blev endvidere stillet et spørgsmål omkring, hvordan han oplever arbejdsmiljøet på skolen. Det vil sige, hvordan samarbejdet fungerer mellem lærere og ledelse, hvordan miljøet er i klassen, samt hvordan forældresamarbejdet fungerer. Han synes, at der er et fint arbejdsmiljø og mener endvidere, at der er et rigtig godt samarbejde mellem lærere og ledelse, ligesom det er godt at komme rundt i klasserne. Han tilføjer hertil, at der er tale om børn, der vil gå i skole, og som ikke har så mange alvorlige udfordringer andre steder. Ydermere mener han, at forældrene er rigtig gode til at samarbejde (Jesper, l. 175-186), og han har aldrig oplevet problemer med forældre. Hertil tilføjer han, at er man forælder til et barn i en udsat situation eller et mobbeoffer, så vil man som regel gerne have hjælp (Jesper, l. 153-157). Jesper kan ud fra dette siges at mene, at elevernes forældre spiller en rolle i forhold til håndtering af problemer. Jesper fortæller endvidere, at de på skolen har noget der hedder selvstyrende teams. Mere specifikt har han et par teamkollegaer som drøfter mange problematikker med. Dette mener han (jf. *Tema 2: Identificering af mobning*) kan bidrage med en drøftelse af, hvorvidt de ser de samme problematikker og forandringer, samt hvilke reaktionsmønstre de som lærere skal have (Jesper, l. 161-174).

Jesper fortæller, at han ikke har benyttet sig af eksterne samarbejdspartnere (Jesper, l. 205-206), og at han derudover på baggrund af, at han ikke har oplevet det store udbytte af trivselssamarbejdet med skolens trivselsperson, har valgt at bruge andre kompetencer (Jesper, l. 200- 204). Interne samarbejdspartnere kan siges at have en betydning for, hvordan Jesper agerer i systemet, da han gør brug af disse, når han vurderer, at der er et behov for det. Disse har blandt andet været skolepsykologen, når der har været tale om elever med forskellige personlige udfordringer. Inddragelsen af ressourcepersoner, som for eksempel skolepsykologen, begrundet Jesper med, at han mener, at de er bedre til at stille de rigtige spørgsmål, ligesom han er af den overbevisning, at det er godt for børnene nogle gange at komme til en helt fremmed. Han fremhæver i forbindelse med dette, at nogle af teenagepigerne er

meget udfordret på deres selvværd. Endvidere fortæller Jesper også, at der er nogle, der har snakket med sundhedsplejersken (Jesper, l. 131-137).

Jesper mener, at det både er hans opgave at bevidstgøre eleverne om, hvor de står i forhold til hinanden (Jesper, l. 240-254), men at det dog også er op til eleverne selv at gøre noget i forhold til at tage initiativ til at komme med i en gruppe (Jesper, 253-257). Denne holdning kan muligvis være udtryk for, at der ikke altid er tid nok til at arbejde med elevernes sociale liv, og at Jesper derfor mener, at eleverne selv er nødt til at tage del i opgaven og have en aktiv rolle og et ansvar i forhold til deres egen sociale trivsel i klassen.

Karsten

Karsten siger, da han bliver spurgt ind til hvad skolen overordnet set gør i forhold til mobning, at skolen har en mobbepolitik (Karsten, l. 505). Han mener dog, at: *"Jeg tror, at det er rigtig meget op til.. Det er også rigtig meget op til den enkelte lærer. Det er rigtig meget op til din egen samvittighed at få gjort noget ved det – hurtigt"* (Karsten, l. 513-514). Han påpeger altså, at lærerens egen samvittighed har betydning i forhold til, hvordan den enkelte lærer griber ind over for mobning. Dette skyldes muligvis, at skolen har en overordnet mobbepolitik, der ikke er konkret nok. Ud fra dette kan der derfor muligvis være forskelle på, hvad de enkelte lærere selv mener, at deres ansvar og rolle er, da der kan være forskel på de enkelte læreres samvittighed. Det kan for eksempel tænkes, at det dermed får en betydning, hvordan den enkelte lærer forstår mobning, ligesom ressourcer, tid, samt viden og kompetencer også kan tænkes at have en betydning. Muligvis kan Karstens syn på uddannelse og kurser om mobning afspejle, at der er mange andre krav til lærerne i deres arbejde, og ligeledes kan hans og andre læreres holdning til kurser medføre, at det i højere grad er lærerens egen forståelse af mobning, der bliver afgørende for, hvorvidt og hvordan der handles.

Karsten mener, at hans ansvar som klasselærer er at sørge for, at der ikke er nogen i hans klasse, der: *"Har det ad helvede til"*, føler sig utrygge, eller føler at andre er efter dem hele tiden. Dette, mener han, er vigtigt fordi, han ikke mener, at han kan

lære noget til nogen, der er utryk, bange eller ked af det. Dette, mener Karsten, er hans vigtigste opgave, ligesom hans opgave er at stå for, at eleverne har det godt socialt (Karsten, l. 528-537), da han: *"Ikke kan gøre det ene uden det andet"* (Karsten, l. 537-538).

Karsten siger i forbindelse med, at han bliver spurgt ind til, om han har inddraget PPR i forbindelse med mobning, at det har han ikke, men at han på et tidspunkt har skrevet en indstilling omkring et barn, der havde været udsat for omsorgsvigt. Han fortæller i den forbindelse, at lige da han havde skrevet den, og tingene skulle til at blive sat i værk, flyttede forældrene barnet, og han påpeger, at dette var et: *"Standardeksempel på, hvor trægt systemet kan være nogle gange"* (Karsten, l. 542-550). Når Karsten nævner, at det er et *"standardeksempel"*, kan det muligvis skyldes, at han har oplevet eller hørt om lignende situationer, hvor han eller andre lærere har oplevet ikke altid at kunne forudsige, hvordan forældrene eller systemet agerer. Når Karsten fremhæver lige dette eksempel, kan det muligvis være en indirekte måde at sige, at systemet og systemets indblandende aktører ikke altid fungerer således, som han kunne ønske det, og dette kan ligeledes tænkes at have betydning for, hvordan han oplever og håndterer mobbeproblematikker.

Karsten siger, at skolen har en mobbepolitik, og at skolen har en nultolerance over for mobning, men som før nævnt mener han, at det er meget op til den enkelte lærer hvad der gøres, og hvor hurtigt der gøres noget. Karsten siger, at skolens mobbepolitik ikke er noget, der hjælper ham til at handle (Karsten, l. 504-513). Karsten er bevidst om, at skolen har en mobbepolitik, og kommenterer hertil, at han ikke tror, der er nogen, der ønsker at være tolerante over for mobning (Karsten, l. 506). Hans kommentarer kan muligvis være en afspejling af, at skolens mobbepolitik er meget overordnet, og at dele af den er en selvfølge i hans øjne. Skolen opfylder et lovkrav om at have en mobbepolitik, men det kan være, at dokumentet muligvis kun eksisterer på grund af dette lovkrav, og at skolen ikke har haft fokus på at arbejde med at implementere mobbepolitikken. Skolen er endvidere i deres mobbepolitik muligvis ikke håndgribelig nok i forhold, hvordan lærerne konkret skal agere, hvis mobning forekommer, hvilket kan være en mulig årsag til, at Karsten fremhæver at det i virkeligheden er op til den enkelte lærer, hvordan vedkommende agerer.

I forhold til hvordan Karsten oplever skolens arbejdsmiljø, siger han, at han tror, at:

”Denne skole her er ligesom alle mulige andre arbejdspladser. At vi har... Man har kollegaer, man kan godt med, og man har kollegaer, man kan knapt så godt med. Øh... at sige der finder kollegial mobning sted, men der er også kolleger, som jeg tror, synes det er... Har et mere anstrengt forhold til nogle end til andre, så lidt det, som I også oplever på jeres studiemiljø formentlig også, ikke!? At... Generelt synes jeg, at det er en god arbejdsplads, men jeg kan garantere for, at der er nogle, der synes det ikke er. Øh... Eller som synes, at der er nogle ting, der er mindre gode...”
(Karsten, l. 350-358).

Karsten er ikke decideret positiv omkring, hvordan han oplever skolens arbejdsmiljø, men fremhæver, at den er som alle andre arbejdspladser. Da Karsten nævner ”kollegial mobning” kan det skyldes, at han forstår spørgsmålet som om, at der med arbejdsmiljø spørges ind til, hvorvidt der er mobning blandt de ansatte på skolen, og han derfor svarer ud fra dette. Hans svar kan muligvis indirekte indikere, at der foregår kollegial mobning, da han påpeger, at han kan garantere for, at ikke alle vil sige, at der er tale om et godt arbejdsmiljø. Det kan også afspejle hans forståelse af mobning som noget, der foregår alle steder, hvor mennesker fungerer socialt, men uden at han nødvendigvis direkte har oplevet det. Han siger i forbindelse med arbejdsmiljø samtidig, at de på skolen, når man tænker på reformen; *”Er kommet rigtig godt ud af det”* (Karsten, l. 360).

Karsten mener, at det, at skolen har en teamstruktur, er rigtig godt, men tilføjer samtidig, at han mener, at skolen kunne bruge mere tid på at parre personer, hvis personlighed passer godt sammen, fremfor at fokusere på fagkombinationer. Dette begrundes han ud fra en opfattelse af, at det har mere at sige, hvor godt lærernes sammenspil er, end hvilke fag de underviser i. Han er af den overbevisning, at hvordan ens personligheder passer sammen kan have en stor betydning i forhold til at håndtere mobning og i forhold til at have en fælles indsats mod mobning, (Karsten, l. 362- 386). Han påpeger, at det er af betydning, at man: *”Står på samme skammel”* (Karsten, l. 391), da man formentlig skal arbejde sammen om nogle løsningsmodeller (Karsten, l. 388). Karsten udtrykker her en utilfredshed med måden, hvorpå skolen sammensætter lærernes teams. Her kommer skolens rolle til syne, i og med at sammensætningen af lærerne bliver udført af skolen og ikke af lærerne selv. Her kan

det siges, at skolen påvirker, hvordan Karsten agerer i systemet, idet teamsammensætningen kan tænkes at påvirke ham i hans arbejde. Dermed kan det tænkes at have betydning for hans håndtering af mobning.

I forhold til forældrenes rolle og ansvar, kan nogle af Karstens svar på andre spørgsmål afspejle, hvilken rolle han mener, at forældrene spiller i forhold til mobning. Han mener blandt andet, at det hjælper meget at få forældre ind over, hvis der er nogle problemer (Karsten, l. 79) Endvidere siger Karsten at:

”Du kommer ingen vegne, kan man sige, hvis forældrene ikke bakker op (...) Fordi de kan altid.. de kan modarbejde dig i alt. Så det er jo også et vig.. Du kan ikke skabe en god klasse, hvis du kæmper med forældrene” (Karsten, l. 293-296).

Karsten siger derudover, at han mener, at noget af det vigtigste at sige til forældrene i starten er, at han forventer 100 % loyalitet fra dem: *”Fordi ellers kan jeg ikke arbejde – og det er ikke mig, det går udover i sidste ende, det er jeres unger. Og det kan de godt se, og det ved de godt”* (Karsten, l. 304-306). Karsten konkluderer, at forældrekontakten er betydningsfuld (Karsten, l. 320), og det er dermed tydeligt, at Karsten mener, at forældrene har en afgørende rolle i forhold til hans arbejde som lærer, og at det er vigtigt for ham, at de har et godt samarbejde.

Opsamling

Jesper mener, at han er ansvarlig for sine handlinger som klasselærer, og har fokus på at sætte tid af til det sociale liv i klassen. Han tvivler på, om han, forældrene og skolen har en stor betydning i forhold til mobbefænomenet i sig selv, men mener at de har en væsentlig rolle i forhold til at opdrage nogle gode, empatiske unge mennesker, som har respekt for andre mennesker og derfor ikke mobber. Jesper har ikke en klar opfattelse af skolens rolle, hvilket, som han selv er inde på, kan skyldes, at han ikke følger med i, hvad skolen overordnet gør. Jesper kan siges at mene, at elevernes forældre og hans teamkollegaer spiller en rolle i forhold til håndtering af problemer, og ligeledes har interne samarbejdspartnere en rolle i forhold til, hvordan Jesper agerer i systemet. Jesper kan også siges at mene, at eleverne selv er nødt til at have en aktiv rolle og et ansvar for deres egen sociale trivsel i klassen.

Karsten ved, at skolen har en mobbepolitik, men han mener, at det er meget op til den enkelte lærer og vedkommendes samvittighed at gøre noget ved mobning. Karsten siger, at hans ansvar som klasselærer er at sørge for, at der ikke er nogen i hans klasse, der ikke har det godt, og i forlængelse heraf at stå for, at eleverne har det godt socialt. Karsten kan ligeledes siges at mene, at systemet og systemets indblandende aktører ikke altid fungerer således, som han kunne ønske det, og dette kan ligeledes tænkes at have betydning for, hvordan han oplever og håndterer mobbeproblematikker. Det er desuden tydeligt, at Karsten mener, at forældrene har en afgørende rolle i forhold til hans arbejde som lærer, og at det er vigtigt for ham, at de har et godt samarbejde. Karsten udtrykker en utilfredshed med måden, hvorpå skolen sammensætter lærernes teams. Her kommer skolens rolle til syne, i og med at sammensætningen af lærernes teams bliver udført af skolen, og ikke af lærerne selv. Her påvirker skolens rolle, hvordan Karsten agerer i systemet, og det kan dermed muligvis påvirke hans håndtering af mobning.

Teoretisk fortolkning og diskussion af temaer

I de følgende afsnit vil de fire temaer blive fortolket og diskuteret med inddragelse af den tidligere præsenterede teori.

Tema 1: Forståelse af mobning

Med inddragelse af teori vil det i forlængelse af analysen her blive diskuteret, hvilke forståelser af mobning henholdsvis Jesper og Karsten giver udtryk for i interviewene.

Jesper

Jesper definerer som sagt mobning ud fra et kriterium om gentagelse (Jesper, l. 105). Dette kriterium er ligeledes en del af Olweus' definition, som definerer mobning som aggressiv eller ”ondsindet” adfærd, som har til hensigt at skade den anden, er gentagende over tid, og finder sted i en mellem menneskelig relation, der præges af

en vis ubalance i styrke- eller magtforholdet (jf. *Individuel forståelse af mobning*). Jesper er derimod ikke direkte inde på, at der skal være tale om en vis ulige magt. Han inkluderer både negative handlinger og social fravælgelse i sin definition af mobning: ”*Mobning det kan jo godt være at gøre en hel masse ved nogen personer, men det kan jo også være – i hvert fald i min verden – ikke at gøre noget (...) Så den der sociale fravælgelse der, det er jo også mobning i min verden. Det kan godt være, at det er mere ubevidst, end det er bevidst*” (Jesper, l. 242f, 246f). Dette kan altså ses som svarende til, hvad Griffin og Gross kalder henholdsvis åbenlys/direkte og relationel/indirekte mobning. Af ovenstående citat fremgår det endvidere, at Jesper – i modsætning til Olweus' definition – ikke mener, at der behøver være tale om en ond intention, for at kunne definere noget som mobning.

Derimod mener Jesper, at der kan være tale om ”*en mangel på forståelse for andre folks følelser*” (Jesper, l. 245). I sin forståelse af mobning giver Jesper flere gange udtryk for, at empatiske og velfungerende børn ikke mobber (Jesper, l. 220, 234f, 66f). Dermed kan han siges, at finde forklaringer på mobning i individuelle mangler hos mobberen. Denne forståelse af, at empatiske og socialt kompetente børn ikke mobber, findes ligeledes hos Olweus (1992, pp. 34-35) og Høiby et al. (2006, p. 12), mens denne forståelse kritiseres af Søndergaard (2009, p. 27). Gennem interviewet finder Jesper ligeledes forklaringer i individuelle faktorer hos både mobber og offer; herunder personlighed, familiebaggrund og opdragelse (Jesper, l. 36, 64, 219, 224, 340). For eksempel ser han det at være udadreagerende som en faktor, der kan være med til at forklare, hvorfor en elev bliver mobbet (Jesper, l. 36, 43), hvilket indenfor en individuel forståelse af mobning betegnes som et provokerende mobbeoffer. Jesper kan således på en række punkter siges at lægge sig op af en individuel forståelse af mobning.

Han mener i den sammenhæng, at ”*Mange af dem, der mobber, det er dem, der har nogle udfordringer selv. Jamen, der er jo bare ikke så mange her, der har så mange udfordringer, som de har andre steder. Selvfølgelig er der mange udfordringer, men det er lidt nogle andre udfordringer også*” (Jesper, l. 119ff). Denne forståelse er ikke nødvendigvis en afspejling af, at Jesper har oplevet konkrete eksempler på, at børn, der mobbede, havde mange udfordringer. Han giver selv udtryk for ikke at have

megen erfaring med mobning og kommer kun med få konkrete eksempler fra sin lærertid. Han lader derimod til ud fra sin forståelse af, at dem, der mobber, har nogle udfordringer selv, at have lavet en kobling mellem det, at han ikke har oplevet megen mobning, og det at han ikke mener, at der er så mange, der har så mange udfordringer. Han tilføjer dog, at der er tale om udfordringer, men at de er en anden slags. Disse kan for eksempel være selvværdsudfordringer hos mange unge piger (Jesper, l. 142). En sådan udfordring kobler Jesper ikke til mobning. Derimod henviser han til familiebaggrund og opdragelse som forklaring på, at hans elever er ”ordentlige børn” (Jesper, l. 224), ligesom han forbinder dette med forældrenes socioøkonomiske status (Jesper, l. 184-188). Olweus mener ligeledes, at der er sammenhæng mellem opdragelse og mobning, mens han ikke finder en sammenhæng med socio-økonomisk status (2002, p. 108).

Omend Jesper ikke medtager alle kriterier fra Olweus' definition af mobning i sin definition af mobning, kan han i sin forståelse af mobning i høj grad siges at lægge sig op ad en individuel forståelse af mobning. Samtidig har han som lærer fokus på, at alle skal føle sig som en del af gruppen (Jesper, l. 370), hvilket kan ligge mere op ad en social forståelse, hvor social indlejring ses som afgørende (Søndergaard, 2009, p. 29). Sammenhængen mellem forståelse og håndtering af mobning vil blive diskuteret nærmere senere (se *Sammenhængen mellem informanternes forståelser og håndtering*).

Karsten

Karsten definerer som sagt mobning ud fra offerets subjektive følelse (Karsten l. 212). Han mener i den sammenhæng ikke – som Olweus gør – at det er et kriterium, at der ligger en ond hensigt bag (Karsten, l. 31). Samtidig laver Karsten en skelnen mellem godmodigt drilleri og ondskabsfuld, selvhævdende mobning (Karsten, l. 25f, 28ff) Karsten er dermed umiddelbart ikke konsekvent i forhold til, om mobning skal defineres ud fra subjektive eller mere objektive kriterier, og kommer med tilsyneladende modstridende udsagn: ”Så der er tale om mobning, når det er, at der er én, der føler sig mobbet. Så kan det godt være, man som lærer synes: Ej, du bliver

altså ikke mobbet nu. Du bliver godmodigt drillet, eller (...)” (Karsten, l. 22). Dette kan afspejle, at ligesom der i teorien og blandt forskere kan være argumentationer frem og tilbage i forhold til om mobning skal defineres subjektivt eller objektivt, kan der for den enkelte lærer være tale om vanskelige og modsætningsfyldte vurderinger af, hvorvidt der er tale om mobning.

Karsten forstår som sagt mobning som en del af menneskelig natur i sociale sammenhænge, og mener, at man som gruppe kan have behov for at stå sammen mod noget andet og være ”*os og dem*” (Karsten, l. 122, 616). Han kan hermed siges at trække på en socialpsykologisk forståelse af basale gruppedynamikker som ind- og udgruppe, hvor personer søger at opnå tryghed ved at etablere sig som gruppe. Indgruppen kan benytte sig af social aggression mod udgruppen for at konsolidere skellet mellem ind- og udgruppen (Nishina, 2004, p. 46). Noget tilsvarende beskrives af Søndergaard, der med sit abjektbegreb som tidligere redegjort for forklarer, hvordan gruppe-medlemmer gennem afsky for en anden, bekræfter at ”vi” er inde, hvorved den sociale eksklusionsangst kan opleves som (midlertidigt) lindret (Søndergaard, 2009, p. 45). Karsten mener ligeledes, at det har betydning, hvorvidt der er tale om konkurrence: ”*Men de to grupper [blandt drengene i Karstens klasse] kan sagtens eksistere sammen. Uden at skulle slå eller konkurrere med hinanden – for de har ikke noget at konkurrere om*” og ”*så er det sjovt, at når man så lige pludselig tager ud og dyrker noget sport sammen – hele klassen mod en anden skole – så samles den.. så opløses klier ligesom; så er man sammen mod noget andet*” (Karsten, l. 489, 118f). Disse beskrivelser er i tråd med ind- og udgruppe-teorien, som siger, at konkurrence kan skabe rivaliseringer og skærpe gruppemekanismerne (Nishina, 2004, p. 47).

Karsten har en forståelse af, at den øverste i hierarkiet i klassen har stor betydning for klassens kultur (Karsten, l. 128). Han omtaler i den sammenhæng hierarki, som noget, der som en selvfølgelighed eksisterer i en klasse. Dermed kan han siges at have en forståelse, der ligger op af social dominans teoriens forståelse af, at hierarkier er noget, mennesket er disponeret for at danne (Nishina, 2004, p. 43). Karsten mener endvidere, at det kan være svært at ændre en dårlig kultur i klassen, hvis man som lærer ikke kan nå ind til den øverste i hierarkiet (Karsten, l. 135). Ud

fra social dominans teori, vil det imidlertid generelt, som Karsten prøver på, være vanskeligt at påvirke den øverste positivt til at tage ansvar, da status ifølge denne teori ofte opretholdes ved hjælp af aggression. Mobning kan altså netop være et redskab til at opretholde positioner (Nishina, 2004, p. 44). Dette kan underbygges af, at Karsten oplever, at der er nogle af dem, der mobber, der er *”så vant til at have den der magt, som der også ligger lidt i at være den der... Som om de ikke vil give den fra sig... Lige meget hvor meget man appellerer (...)*” (Karsten, l. 421f).

Karsten mener som tidligere nævnt, at der i klasser med mobning kan blive tale om en situation, hvor elever *”er bange for at træde ud over kanterne for, hvad der er normalt i min klasse”* (Karsten, l. 442). Dette kan ses som værende i tråd med teorien om social eksklusionsangst, som siger, at der kan opstå angst, når den sociale indlejring trues (Søndergaard, 2009, p. 29). Karsten giver i den sammenhæng udtryk for, at skolen har et snævert normalbegreb (Karsten, l. 438), som betyder, at den enkelte elev kan opleve, at *”Træder jeg herud [over kanterne for, hvad der er normalt], så risikerer man at få en på nakken eller høre for det”* (Karsten, l. 442f). Denne forståelse kan ses som relateret til, hvad Søndergaard kalder forhandling af normer for passendehed (2009, p. 23).

Karsten kan altså på flere punkter siges at have en forståelse, der trækker på elementer af den sociale forståelse af mobning fra både teorien om social eksklusionsangst, samt teorien om ind- og udgruppe. Han trækker ligeledes på elementer fra social dominans teorien. Samtidig nævner han eksempler på, at individuelle faktorer som egne oplevelser, dårlige forælderroller eller et behov for at *”pille andre ned”* kan være med til at forklare, hvorfor børn mobber (Karsten, l. 36, 423). Dermed kan han ligeledes siges at trække på en mere individuel forståelse af mobning som udtryk for individuel aggression, som har baggrund i blandt andet opvækst og opdragelse. I og med at Karsten kan siges at give udtryk for en social forståelse af mobning, kan hans påpegning af individuelle faktorer dog også ses som værende i tråd med Søndergaards pointering af, at der ved mobning er tale om intra-agerende kræfter.

Opsamling

Jesper kan i sin forståelse af mobning på en række punkter siges at trække på en individuel forståelse af mobning, hvor han blandt andet lægger vægt på opdragelse som central. Karsten trækker i højere grad på en mere social forståelse af mobning, og lægger vægt på både gruppedynamikker, klassekultur og hierarki. Han påpeger dog samtidig individuelle faktorer som opdragelse. At både Jesper og Karsten finder forklaringskraft i opdragelse, kan ses som liggende i forlængelse af Rabøl Hansen og Henningsens survey om lærerforståelser af elevmobning, hvor 81 % af lærerne pegede på opdragelseskultur som en vigtig baggrundsfaktor for mobning, hvorimod skolekultur kun blev betragtet som betydningsfuld af halvt så mange (Rabøl Hansen & Henningsen, 2010, p. 9).

For både Karsten og Jesper kan der være tale om umiddelbare modsætninger i deres forståelser af mobning. Karsten er som tidligere nævnt ikke konsekvent i forhold til, om mobning skal defineres og afgrænses ud fra den subjektive følelse hos offeret eller ud fra mere objektive kriterier. Ligeledes beskriver Jesper en række individuelle faktorer som forklaring på mobning, men han er som lærer samtidig optaget af, at alle er en del af gruppen. Empirien i denne undersøgelse kan således på flere punkter siges at nuancere teoriens todeling i forklaringer af mobningens årsager. Dette nuanceres endvidere i forhold til sammenhængen med henholdsvis lærernes identificering og håndtering af mobning, som vil blive diskuteret i de følgende afsnit.

Tema 2: Identificering af mobning

I dette afsnit vil temaet omkring identificering af mobning blive fortolket med inddragelse af teori og anden forskning. Herunder vil det blive diskuteret, hvorvidt den enkelte lærers forståelse af mobning har betydning for dennes identificering af mobning.

Jesper

Jesper mener som tidligere nævnt, at han ikke har erfaring med grov mobning, ”*hvor jeg har haft nogle elever, der har været holdt helt udenfor og.. og hvor der har været udset sådan et decideret mobbeoffer*” (Jesper, l. 19f). Han mener altså, at hvis der skal være tale om et ”*decideret mobbeoffer*” må vedkommende være helt udenfor. Ligeledes mener Jesper, at han har en fornemmelse af, om der foregår mobning, ud fra en forståelse af, at det vil vise sig i synlige adfærdsændringer hos offeret (Jesper, l. 102). Dette kan ses som et udtryk for, at Jespers forholdsvis individuelle forståelse af mobning har betydning for, hvad han genkender som mobning. Jesper har tilsyneladende en forståelse af, at der skal være tale om umiddelbart genkendelige mobber og offerpositioner, for at der er tale om mobning. Dette er umiddelbart i tråd med Olweus, der har en *Vejledning til identifikation af mulige mobningsofre og mobbere*, hvor han har en liste over tegn på, at et barn er offer eller mobber (Olweus, 1992, pp. 48-53). Søndergaard beskriver i den sammenhæng, hvordan mobbebegrebet ofte først bruges, når skolen identificerer konstellationen af direkte aggression overfor et relativt passivt offer (2009, pp. 36f). Dette kritiseres af Søndergaard, der mener, at der er brug for en ny tænketeknologi. Ifølge hendes teori kan der være tale om skiftende positioner, hvilket kan gøre det svært at sætte mærkaterne offer og mobber endeligt på plads (Søndergaard, 2009, p. 38).

Søndergaard beskriver endvidere, hvordan elever kan opleve det ukontrollabelt at inddrage voksne, fordi det ikke er til at vide, hvordan de definerer problemstillingen, og hvem de fikserer som ofre og mobbere. Dette kan betyde, at eleverne ikke har tillid til at inddrage de voksne (ibid., p. 35). Jesper beskriver selv, at han overfor eleverne understreger, at de skal komme og sige til ham, hvis de ser nogen, der ikke har det godt, og at han er der for at hjælpe dem (Jesper, l. 374ff). Jesper oplever, at eleverne ikke er bange for at komme til ham (Jesper, l. 381). Dette står umiddelbart i kontrast til Søndergaards beskrivelse. Omvendt kan det også ud fra Søndergaards forståelse tænkes, at der foregår mobning, som Jesper ikke er klar over, muligvis netop fordi eleverne oplever det ukontrollabelt at inddrage ham som lærer. Dette ville kunne underbygges af, at undersøgelser viser, at denne oplevelse ofte vokser frem i løbet af mellemtrinnet (Søndergaard, 2009, p. 35).

Jesper giver som tidligere beskrevet udtryk for ikke at have oplevet at være i tvivl omkring, hvorvidt der i en situation var tale om mobning, ligesom han som har nogle bestemte forestillinger om, hvordan mobning fremstår (Jesper, l. 108, 102, 19f). Samtidig mener han dog, at mobning kan være svært at identificere, når det foregår på de digitale medier: *”Jeg tror faktisk, at det ofte kan være svært at følge med i, hvem det er, at de er efter. Mobbemæssigt”* (Jesper, l. 112f). Når mobning foregår på de digitale medier, har Jesper altså ikke en opfattelse af, at det vil komme til syne på bestemte måder, men oplever det muligvis til dels svært at identificere, fordi han her ikke på samme måde har mulighed for at få øje på fikserede mobbepositioner. Dette aspekt fremhæves også af eXbus-forskeren Jette Kofoed (2009), der beskriver, at digital mobning kan blive uhåndterligt for de pædagogisk professionelle. Dette kan ifølge Kofoed blandt andet skyldes, at navne sjældent nævnes på de digitale medier og hentydninger derfor kun giver mening for dem, der kender de lokale detaljer godt nok til at vide, hvem de nedsættende evalueringer henviser til (p. 129).

Karsten

Karsten mener ligesom Jesper, at det ofte kan være svært at identificere mobning, når det foregår digitalt (Karsten, l. 193). Karsten mener dog, at mobning i det hele taget ofte er skjult, blandt andet fordi eleverne:

”vil egentlig gerne please mig. Altså de vil gerne Årh vise, at Oh vi er søde og vi er rare, og så'n og så'n og så'n. Og være det gode eksempel. Så det er rigtig sjældent, at.. at de skider på hinanden sådan at sige, når jeg er tæt på” (Karsten, l 189ff).

Ifølge Søndergaard kan der dog i den sammenhæng som sagt være tale om, at børn prøver at holde mobning skjult, fordi de oplever det ukontrollabelt og med risiko for, at det bliver værre, hvis de voksne involveres. Inddrages de voksne risikerer man derfor at blive kaldt stikker af de andre børn (Søndergaard, 2009, p. 35).

Karsten mener endvidere, at mobning ofte er skjult, fordi man som lærer ofte ikke er til stede i situationen (Karsten, l. 198, 208f). En række studier viser i den sammenhæng, at mobning ofte ikke er synlig for læreren, fordi mobning ofte foregår steder på skolen, hvor der er begrænset supervision, hvilket endvidere kan være en

årsag til at lærere ofte ikke intervenserer i mobning (Kousholt & Fisker, 2013, p. 74). Karsten oplever netop, at det, at han ofte ikke er til stede i situationen, kan gøre det svært at vurdere, hvad der er sket, og derfor ligeledes gøre det svært at gribe ind (Karsten, l. 191). Her kan Karsten siges at mene, at han er nødt til at vurdere en situation mere objektivt for at handle. I praksis lader Karsten dermed ikke til at opleve, at han kan handle ud fra sin forståelse af mobning som defineret ud fra den subjektive følelse af at blive mobbet. Derimod nævner han flere eksempler, hvor han som udgangspunkt for sin håndtering vurderer situationen ud fra mere objektive kriterier (Karsten, l. 219-224, 229-234). Karstens identificering af mobning kan dermed siges at få betydning for hans håndtering af mobning, som kan bestå i ”*at forklare personen, at: Du bliver altså ikke mobbet nu. Du bliver godmodigt drillet, eller (...) Men det tager jo ikke følelsen væk, før man får talt om det*” (Karsten, l. 220-224). Karsten mener altså på den ene side, at der er tale om mobning, når en person føler sig mobbet, men samtidig giver han udtryk for, at der i praksis kan være tale om ”*masser af situationer, hvor en person føler sig mobbet, men hvor vedkommende slet ikke er det*” (Karsten, l. 223). Selvom Karsten altså definerer mobning subjektivt og trækker på en social forståelse af mobning, har han stadig flere kriterier, hvorudfra han vurderer, hvorvidt der er tale om mobning.

Karsten mener således ikke, at der er tale om mobning, hvis der er tale om nogle ”*der er lidt skarpe i tungen selv. Og så får de lige et smæk tilbage, ik'? og så bryder verden sammen*” (Karsten, l. 232). Dermed kan han siges, at mene, at der ikke er tale om mobning, hvis man selv er ude om det. Det kan i den sammenhæng diskuteres, om Karsten har en forestilling om, at der, som det gør sig gældende ved en individuel forståelse af mobning, skal være tale om et passivt offer og en ulige magt mellem offer og mobber. I Karstens eksempel er der imidlertid tale om, at en elev får svar på tiltale og altså er den, der startede. Spørgsmålet er i den sammenhæng, om Karsten, i og med at han ofte ikke er til stede i situationen, altid er i stand til at vurdere, hvem der startede? Hvis ikke kan der også være tale om et offer, der reagerer, og der kan derfor også, som Søndergaard beskriver, være tale om, at mobbebegrebet mister sin relevans, når offeret reagerer (Søndergaard, 2009, p. 37). Karsten mener dog ligeledes, at den, der bliver forurettet kan forværre situationen med sin adfærd (Karsten, l. 108). Dette kan muligvis nærmere ses som et eksempel på, hvad der

inden for en individuel forståelse af mobning betegnes som et provokerende mobbeoffer.

I det hele taget kan Karsten siges at finde det særligt vanskeligt at håndtere tilfælde, hvor der er tale om en subjektiv oplevelse af mobning, men hvor han samtidig kan se nogle individuelle årsager hos offeret, til at vedkommende ikke bliver socialt inkluderet:

”Man kan egentlig godt forstå, hvorfor de andre børn ikke synes, de er interessante og spændende at være sammen med. Men det er skide synd alligevel. (...) Det er svært at kalde det mobning. Men det er det alligevel et eller andet sted, når man sidder mutters alene, og der er ikke nogen, der tager sig af dig. Der er ikke nødvendigvis nogen, der er onde ved dig..” (Karsten, l. 175ff, 179f).

Karsten kan dermed siges, at opleve det som et dilemma, når der er tale om en situation, hvor en elev er udenfor, men hvor der ikke kan udpeges direkte mobbere, og hvor han som lærer har svært ved at få øje på handlemuligheder. Han har derfor svært ved at finde ud af, om han ud fra elevens subjektive oplevelse skal definere det som mobning, eller om det falder uden for mobbebegrebet, dels fordi der ikke er tale om direkte mobning, og dels fordi han finder det forståeligt, at eleven ikke inddrages.

Opsamling

Opsamlende er der ud fra Jesper og Karstens udsagn forskel på, hvor megen erfaring de hver især har med mobning. Karsten kommer med mange konkrete eksempler og giver udtryk for, at mobning er noget de fleste lærere oplever (Karsten, l. 23). Jesper giver derimod udtryk for ikke at have megen erfaring med mobning – eller i hvert fald ikke med hvad han forstår som grov mobning – hvilket hans generelt overordnede betragtninger og få konkrete eksempler kan ses som en afspejling af. Det kan i den sammenhæng diskuteres, om deres forskelle i erfaringer skyldes forskelle i hvor meget mobning, der forekommer i deres klasser. I så fald kunne dette muligvis have sammenhæng med, at Jesper er lærer i udskolingen, mens Karsten er lærer på mellemtrinnet, hvor mobning ifølge statistikken toppe (Craig & Harel, 2004, p. 134). I forhold til alder, kan der dog også være tale om, at de ældre elever i

mindre grad inddrager de voksne (Søndergaard, 2009, p. 35). Både Jesper og Karsten mener, at tillid er afgørende. Dette understreges ligeledes af Kousholt og Fisker, som henviser til forskning, der viser, at elevrapporteringer oftere end direkte observationer fører til lærerinterventioner. En række studier peger i den sammenhæng på, at det er afgørende at have et trygt miljø og en god relation mellem lærer og elever. Kousholt og Fisker påpeger endvidere, at det, at læreren kender eleverne godt, giver bedre mulighed for at arbejde med børnegruppen (2013, pp. 74f). Hvor meget erfaring Jesper og Karsten har med mobning, kan derfor muligvis have sammenhæng med, hvor meget tillid eleverne har til dem.

En anden mulig forklaring på, hvor meget mobning henholdsvis Jesper og Karsten oplever, kan desuden være, at der er forskel på, hvor meget mobning, de "ser". Dette kan tænkes at have sammenhæng med deres definition og forståelse af mobning. Jesper har som beskrevet en forventning om tydelige positioner og synlige adfærdsændringer, hvilket kan betyde, at der kan foregå mobning, som han ikke ser og genkender som mobning. Både Kousholt og Fisker samt Søndergaard påpeger i den sammenhæng, at den måde mobning forstås kan forårsage blinde pletter (Kousholt & Fisker, 2013, p. 73; Søndergaard, 2009, p. 39).

Tema 3: Konkrete tiltag

I det følgende afsnit vil henholdsvis Jespers og Karstens konkrete tiltag mod mobning, herunder forældresamarbejde, blive diskuteret i forhold til den tredje fortolkningskontekst, hvorfor tidligere præsenteret teori vil blive inddraget. En diskussion af sammenhængen mellem informanternes forståelse og håndtering af mobning vil komme efter den teoretiske fortolkning af det fjerde tema.

Jesper

I forlængelse af den tidligere analyse af Jespers håndtering af mobning, kan han siges i højere grad at benytte sig af forebyggende end indgribende indsatser. Som tidligere nævnt fokuserer han på elevernes trivsel, væremåde, samt klassens sociale samvær.

Jesper fortæller, at han har talt med en elev omkring ændring af elevens reaktionsmønstre i bestemte situationer, i forhold til at eleven for eksempel skal trække sig fra situationen og kontakte Jesper (Jesper, l. 40f, 44-48). Derudover tager han snakke med de elever, der har en tendens til at blive fravalgt til for eksempel gruppearbejde, og lærer dem blandt andet at være mere opsøgende og lempe sig ind i en gruppe (Jesper, l. 255-257, 270, 281). Ydermere mener han, at det kan være godt for elever med personlige udfordringer at tale med en fremmed, såsom skolepsykologen eller i andre behandlingstilbud (Jesper, l. 131-140). Jesper mener, at han tager hånd om problematikkerne ved at vurdere, hvorvidt elevernes problematikker kan håndteres med hans egne kompetencer eller andres (Jesper, l. 125-129). Ud fra disse konkrete tiltag synes Jesper at håndtere problematikker med eleverne på individniveau i form af individuelle samtaler og justering af den enkelte elevs adfærd.

Jesper mener, at han selv: *“Er meget opmærksom på, hvordan de [eleverne] behandler hinanden”* i klassen (Jesper, l. 27). Derudover holder han øje med, hvordan eleverne sidder i klassen (Jesper, l. 30), og at de samme elever ikke hver gang kommer i de samme grupper (Jesper, l. 244). Som tidligere nævnt laver han teambuildings-øvelser med eleverne (Jesper, l. 29) og tager sig tid til at lave sociale tiltag med dem (Jesper, l. 30, 151, 369-371). Derudover taler han med klassen om de sociale medier, og hvordan de kan agere i den digitale verden (Jesper, l. 192-194), hvilket han mener, kan defineres som forebyggelse mod blandt andet mobning.

Jespers holdning til klassen er, at den er velfungerende med mange grupperinger, som trods alt kan lide og accepterer hinanden (Jesper, l. 116-120), og at der er plads til alle (Jesper, l. 31). Dette kan afspejle Jespers fokus på elevernes trivsel og fællesskabsfølelse i klassen (Jesper, l. 30-31). Tiltag som disse synes at pege på, at Jesper ligeledes håndterer problematikker som mobning på gruppeniveau.

I forhold til den tidligere beskrevne teori og empiri kan Jesper dermed siges at bevæge sig på individ- og gruppeniveau i sine indsatser mod mobning. Dog kan de fleste indsatser siges at være forebyggende, i og med at Jesper ikke mener, at han oplever mobning i hverdagen. Han understreger nemlig, at det er vigtigt, at *“gribe ind eller gøre noget inden det bliver så alvorligt at man er nødt til”* at flytte en elev

til en anden klasse/skole (Jesper, l. 319-323).

Jesper beskriver, hvordan han har benyttet tegninger af cirkler som redskab til at bevidstgøre eleverne om det sociale samvær/den sociale fravælgelse i klassen, og for at få eleverne til at få en bedre forståelse for andres følelser (Jesper, l. 242-252). Hermed kan Jesper siges at benytte første ordens intervention på gruppeniveau, i og med at han laver en øvelse i en social sammenhæng med hele klassen, samtidig med at formålet med øvelsen er at ændre det enkelte individs forståelse for andres følelser.

Jesper har ikke oplevet problemer i forhold til elevernes forældre. Derimod har han oplevet, at forældre til mobbeofre eller "*et barn i en udsat position*" gerne vil have hjælp (Jesper, l. 154-155). Derudover mener han, at forældre til mobbere gerne vil gøre alt for, at det ikke sker igen (Jesper, l. 156-158). Generelt mener Jesper, at forældrene er gode til at samarbejde, da de i lokalområdet, som tidligere nævnt, har flere ressourcer end andre (Jesper, l. 185-188).

Karsten

Med udgangspunkt i den tidligere analyse af Karstens håndtering af mobning, kan han siges at benytte sig af indsatser som både kan have en forebyggende og indgribende virkning. Som tidligere nævnt fokuserer han blandt andet på at tale med de involverede i mobbeproblematikker, tale om brugen af digitale medier, ligesom han fokuserer på elevernes sociale kompetencer og benytter sig af klasseregler.

Karsten nævner flere gange under interviewet, at han taler med eleverne, når der opstår en konflikt. Han taler med de involverede i konflikten omkring hensigten bag en eventuel problematisk kommentar (Karsten, l. 31-34), hvordan eleverne bør opføre sig (Karsten, l. 245), og derudover forsøger han igennem samtaler at sætte sig ind i mobberens situation (Karsten, l. 99-103). Han forsøger at appellere til den øverste elev i hierarkiet for blandt andet at skabe rollemodeller for de andre (Karsten, l. 127-130, 137-150). Nogle gange har Karsten oplevet at skulle håndtere en situation, hvor et barn er marginaliseret, og han giver i den sammenhæng udtryk for, at:

“Jeg synes faktisk, at det er en af de værste som klasselærer, fordi... (sukker) Det er svært at gå hen og sige til det her barn: “Du er bare ikke interessant for de andre. Du bliver nødt til at gøre noget, som gør dig interessant”, ik’? Og det kan de måske ikke” (Karsten, l. 182-185).

Ud over samtaler, som Karsten selv foretager, har han et tæt samarbejde med klassepædagogen, som ligeledes har personlige samtaler med de enkelte elever om de udfordringer og problematikker, de oplever (Karsten, l. 332-333, 484-487). Derudover har Karsten oplevet, at enkelte elever *“kan blive for meget for de andre elever”*, hvilket kræver en fælles indsats fra lærerne og forældrene for at opnå en *“massive påvirkning i en bestemt retning”* (Karsten, l. 394-403). Ud fra disse konkrete tiltag synes Karsten at håndtere eventuelle mobbeproblematikker med eleverne på individniveau i form af individuelle samtaler og justering af den enkelte elevs adfærd.

Karsten har talt med klassen om behovet for at lægge billeder op på de sociale medier, i og med at han mener, at disse billeder kan skabe en følelse af udelukkelse hos andre elever (Karsten, l. 50-62). Derudover arbejder han med klassen omkring, hvordan man bør tale til hinanden (Karsten, l. 260-264). Som tidligere nævnt, har Karsten sammen med pædagogen, som er tilknyttet klassen, udformet nogle klasseregler, som eleverne har skrevet under på (Karsten, l. 82-89). Disse regler synes Karsten at benytte til at huske eleverne på deres adfærd, når de bryder reglerne. Ydermere har Karsten talt med elevernes forældre omkring en elevs adfærd og baggrunden for, at eleven opfører sig, som eleven gør. Dette gjorde han for at få forældrenes opbakning, da han mente, at der var en risiko for, at de andre elever kunne udstøde eleven. På denne måde søgte Karsten således at forhindre en udstødelse (Karsten, l. 474-482). På baggrund af disse konkrete tiltag synes Karstens indsatser mod mobning at foregå på gruppeniveau.

I forhold til den tidligere beskrevne teori og empiri kan Karsten, ligesom Jesper, siges at bevæge sig både på individ- og gruppeniveau i sine indsatser mod mobning. Karstens indsatser er ligeledes forebyggende, dog har han oplevet at intervenere ved blandt andet at have svære samtaler med enkelte elever. Karstens indsatser er både på første og anden ordensniveau, da de både rammer den enkelte elev og hele klassen

samtidig.

Dog beskriver Karsten en indsats, som kan defineres som første ordens intervention på gruppeniveau. Denne indsats er tidligere nævnt og handler om elevernes brug af iPads i frikvartererne. Karsten har sat begrænsning på denne benyttelse af iPads til en halv time om dagen, da han mener, at for megen benyttelse kan skade elevernes empatiske evne (Karsten, l. 574-591). Denne indsats gælder alle elever i klassen, men hensigten med at mindske forbruget af iPads er ifølge Karsten at forhindre, at elevernes sociale kompetencer bliver skadet (Karsten, l. 586) og at eventuelle konflikter dermed kan opstå.

Karsten beskriver i modsætning til Jesper forældresamarbejdet som en udfordring, da forældre kan have svært ved at acceptere, at deres barn mobber andre. Han oplever, at det er lettest at håndtere mobbeproblematikker, når der er tale om forældre, der ved, at han ikke kontakter dem med mindre *“der er et eller andet om snakken”* (Karsten, l. 288-306). Han mener i forlængelse heraf, at man som lærer ikke kommer nogle vegne, hvis forældrene ikke bakker én op. Han forventer 100 % loyalitet fra forældrene, da han mener, at han ikke kan arbejde uden denne loyalitet. Han fortæller, at nogle af hans kolleger har oplevet, at forældrenes modarbejdelse medførte, at eleverne ikke følte, at de behøvede at opføre sig ordentligt i timerne, hvilket gik ud over indholdet i timerne. Karsten mener, at dette i sidste ende kan gå ud over eleverne, hvorfor det er *“det vigtigste at sige til forældrene i starten”*, at han forventer, at de er loyale overfor ham som lærer (Karsten, l. 288-306).

Da forældrene som det første får at vide, at klasselæreren forventer 100 % loyalitet af dem, kan det tænkes, at nogle forældre muligvis kan sidde med en følelse af, at de bør bakke læreren op uanset om deres egen mavefølelse eventuelt siger dem noget andet. I en given mobbeproblematik kan dette ud fra Heins forskning muligvis betyde, at forældrene kan stå imellem barnets og lærerens subjektive oplevelser (Hein, 2009, p. 63). Hvis forældrene eksempelvis har en anden opfattelse af, hvad der er foregået, kan dette ydermere tænkes at betyde, at læreren ikke opfatter forældrene som 100 % loyale længere, og det kan derfor tænkes i forlængelse af Heins pointeringer være en udfordring i det efterfølgende skole/hjem-samarbejde (ibid.). Rabøl Hansens påpeger dog i sine råd til forældre i antimobbearbejdet, at det

er betydningsfuldt, at forældrene støtter den lærer, som prioriterer det sociale liv i klassen (Rabøl Hansen, 2005, pp. 109-110).

Opsamling

Med forbehold for at Jesper ikke selv mener, at han oplever mobning i hverdagen, synes hans forebyggelse af mobning at indikere, at han umiddelbart håndterer mobning i hverdagen. Dette gør han ved at have fokus på elevernes trivsel og deres forståelse for hinandens følelser. Karsten har derimod både oplevet at forebygge og intervenere i forhold til mobning. Hans håndtering består især af samtaler på individ- og gruppeniveau samt inddragelse af forældre.

Det, at Jesper ikke betoner vigtigheden af et godt forældresamarbejde i ligeså høj grad som Karsten, kan afspejle de forskellige aldre, som eleverne har. Jespers elever kan tænkes at være mere selvstændige end Karstens, hvilket kan betyde, at både eleverne og Jesper involverer forældrene i mindre grad. Derudover kan dette afspejle de forskellige oplevelser og forskelle i erfaringer, som Jesper og Karsten har i forhold til mobning.

Tema 4: Læreren i systemet

I det følgende vil det blive analyseret og diskuteret, hvordan Jesper og Karsten agerer i systemet, samt hvilken betydning de ydre rammer kan have i deres håndtering af mobning. I og med at temaet omhandler betydningen af de ydre rammer, vil dette tema blive diskuteret samlet for Jesper og Karsten.

Rabøl Hansen mener, som tidligere nævnt (jf. *Antimobbestrategier og handleplaner på skoleniveau*), at mange skoler har taget opfordringen fra lovgivere og det børneretslige miljø op, om at udvikle en mobbepolitik (Rabøl Hansen, 2009, p. 136). Som tidligere nævnt, siger Jesper, at han ikke ved, hvad skolen gør i forhold til mobning (Jesper, l. 207-208), og Karsten fortæller, at skolen har en mobbepolitik, men derudover at det er meget op til den enkelte lærer og vedkommendes

samvittighed at gøre noget ved mobning (Karsten, l. 504-514). Jesper og Karstens svar på hvad skolen overordnet gør, kan muligvis siges at afspejle, at de ikke oplever, at skolen gør mere, end der er lovkrav om. Christoffersen og Petersen påpeger i den sammenhæng, at en antimobbestrategi bør anses for at være en handleplan, der ikke kun er et stykke papir, men derimod en plan som alle kender til, og som der handles ud fra (Christoffersen & Petersen, 2011, p. 109). Jesper og Karstens svar kan siges at tegne et billede af, at skolens antimobbestrategi af dem anses for blot at være et dokument uden større betydning. Jesper og Karsten giver ikke direkte udtryk for, at de oplever det positivt eller negativt, at skolens antimobbestrategi ikke hjælper dem til at handle. Dog siger Karsten, i forbindelse med skolens nultolerancepolitik, at han ikke tror, at han kender nogen, der er tolerant over for mobning (Karsten, l. 505-506). Dette udsagn kan afspejle, at Karsten mener, at nultolerancebegrebet ikke er så håndgribeligt i forhold til mobning. I tråd med dette, mener Rabøl Hansen, at selvom det lyder ulogisk, skal man ikke som det første formulere en handleplan, når målet er at ændre toleranceadfærd. En handleplan bliver ifølge hende, nemlig ofte noget forenklet, og dette kan medføre forhindringer, som for eksempel, at kun et lille mindretal af lærerne er engageret i indsatsen. Udvikling af handleplaner bør derimod ifølge Rabøl Hansen betragtes som en proces i sig selv, hvor der skal arbejdes for at få ejerskab til indholdet, da resultatet ellers netop kan blive et ”tomt” beslutningsark, som er skrevet før lærere og skoleledelse har opnået den nødvendige viden om mobning (Rabøl Hansen, 2005, p. 104). I forhold til implementering af skolens antimobbestrategi, kan dette siges at gælde for denne skole, i og med at Jesper og Karsten ikke anvender den. Det kan hertil tilføjes, at det ikke alene er lærernes ansvar at implementere en antimobbestrategi, set i lyset af de udfordringer lærere kan have i deres daglige virke. Som tidligere diskuteret, kan det være skoleledelsens opgave at sikre implementering (jf. *Antimobbestrategier og handleplaner på skoleniveau*), da ledelsen kan siges at have et ansvar for at anvende ressourcer og at tage aktivt initiativ i forhold til at modvirke mobning. Christoffersen og Petersen påpeger i den sammenhæng, at folkeskoler er nødt til at acceptere, at selv den bedste skole og klasse kan blive ramt af mobning (2011, p. 109). Som ligeledes tidligere nævnt, kan skolen for eksempel lave fællesarrangementer om mobning i tråd med Olweus’ indsatser på skoleniveau (Olweus, 1992, pp. 59-60). At denne skole ud fra

Jesper og Karstens udsagn muligvis ikke har arbejdet meget med at implementere deres antimobbestrategi, kan siges at underbygge Rabøl Hansens kritik af skoler, hvor dokumentet blot indgår som en del af skolens varedeklaration til omverdenen (Rabøl Hansen, 2009, p. 136).

Jesper og Karsten anvender som sagt ikke skolens antimobbestrategi, og oplever ikke at skolen har en overordnet indsats, omend skolen på sin hjemmeside beskriver, at den har en række indsatser på de forskellige alderstrin. Det kan i den sammenhæng afspejle, at skolen ud fra Rabøl Hansens *De fire V'er* (2005, pp. 104-108) ikke har implementeret deres antimobbestrategi gennem Vilje, Viden, Visioner og Virkeliggørelse. Virkeliggørelse af antimobbeindsatser vil således være afhængig af den enkelte lærer. Derfor kan det være udfordrende for Jesper og Karsten at forebygge og gribe ind i forhold til mobning, da det som Karsten siger, er op til den enkelte lærers samvittighed. Det kan i den sammenhæng muligvis siges, at skolen, ved ikke at have fokus på at implementere antimobbestrategien, omend det ikke har været hensigten, har overført noget af dens ansvar over på den enkelte lærer.

Der kan ligeledes være tale om, at den enkelte lærer lægger et vist ansvar over på eleverne. Jesper har arbejdet med de elever, der er socialt udenfor, ved at få dem til selv at prøve at være opsøgende, for eksempel ved at sætte sig ved siden af de andre børn. Jesper siger, at han på denne måde har arbejdet med at give dem redskaber til, hvordan de stille og roligt kan lempe sig ind i en gruppe (Jesper, l. 267-281), og han argumenterer for dette ved at sige: *"Fordi de står tit og venter på at alle kommer og redder dem (...) det gør de sku ikke altså.."* (Jesper, l. 283). Jesper kan her siges at tillægge eleverne et vist ansvar i forhold til at mobning ikke opstår. Dette kan muligvis tænkes at være en konsekvens af, at det ansvar, som skolen ikke har påtaget sig i forhold til at implementere dens antimobbestrategi, kan være blevet forskudt over på lærerne, som i og med at de måske i forvejen har meget at se til, muligvis kan siges ubevidst at forskyde noget af ansvaret videre over på eleverne. Dette kan dog ikke siges med sikkerhed, da deres udsagn ligeledes kan være en afspejling af deres personlige holdninger og deres måde at arbejde med de elever, der er udenfor. Hvis skolens manglende implementering er et problem, i og med at der sker en forskydning af ansvar, kan dette problem, som det er illustreret ovenfor altså medføre

uønskede konsekvenser for andre dele af systemet, nemlig Jesper og Karsten og deres elever.

Karsten siger på et tidspunkt i forhold til forældresamarbejde, at ”*kan man så også få forældrene indover der hjemme, så man har den her massive påvirkning i en bestemt retning, så har man mulighed for at flytte noget, tror jeg, langt bedre end hvis man bare står alene som en enkeltlærer*” (Karsten, l. 401-403). Dette kan muligvis siges at gælde for lærersamarbejdet, da det kan formodes at være svært for den enkelte lærer at ændre systemet og at ændre skolens måde at gribe mobning an på. Hvis der derimod er flere lærere, der har en konsensus om, hvordan mobning forstås og skal gribes an, kan det tænkes at ændre systemet og dermed påvirke skolens håndtering af mobning. Ifølge Yoneyama og Naito (jf. *Yoneyama og Naitos bud på foranstaltninger på skoleniveau*) er det væsentligt at have indsatser, der gælder for hele skolen, da der kan sættes spørgsmålstejn ved, hvor meget de enkelte lærere kan gøre, hvis de må arbejde i en hierarkisk magtdominerende ledelsesstruktur. Herudfra kan det være væsentligt at arbejde på skoleniveau, da skolen kan have afgørende betydning i forhold til at fremme forståelse og tolerance. I tråd med dette, mener Olweus, at selvom lærerne hver især vælger at lægge vægt på forskellige indsatser, så er det ønskeligt, at man er enige omkring visse fælles indsatser (Olweus, 1992, pp. 59-60).

Jesper mener, at hans teamkollegaer spiller en rolle, og siger, at deres samarbejde bidrager til, om de kan se de samme problematikker, og ligeledes hvilke reaktionsmønstre, de skal have, og hvad de skal gøre (Jesper, l. 165-174). Karsten siger, at han hele tiden vender klassens sociale liv og trivsel med sine kollegaer, og taler sammen med dem om, hvad de andre har oplevet i forhold til, hvis der er en elev, der ikke har det godt (Karsten, l. 321-330). Som tidligere nævnt (jf. *Del 2: Hvilke indsatser kan sættes i værk mod mobning?*) finder anden ordens interventioner sted, når selve systemet begynder at ændre sig. I stedet for et fokus på elevernes dårlige opførsel, er fokus her på relationer, roller, interaktioner og kommunikationer i systemet, der kan opmuntre eller reducere mobning, eksempelvis med nye indsigter omkring skolens målsætninger og praksisser, og hvordan disse kan være med til at modvirke, opretholde eller fremme mobning. Ved at Jesper og Karsten vender problematikker med deres teamkollegaer, kan denne interaktion og kommunikation

være med til at systemet ændrer sig, ved at de opnår en konsensus. Som en tilføjelse hertil kan Jesper og Karstens samarbejde med forældrene, ligeledes være med til at systemet ændrer sig.

Opsamling

Jesper og Karstens svar på hvad skolen overordnet gør, kan muligvis siges at afspejle, at de ikke oplever, at skolen gør mere, end der er lovkrav om. Karstens udsagn om at han ikke tror, at han kender nogen, der er tolerant over for mobning kan afspejle, at han mener, at nultolerancebegrebet ikke er så håndgribeligt i forhold til mobning. I tråd med dette mener Rabøl Hansen, at man ikke bør starte med at formulere en handleplan, men at formuleringen af denne er en proces i sig selv, hvor det er vigtigt lærerne involveres og får ejerskab.

Da skolen altså ud fra Karsten og Jespers udsagn ikke lader til at have gjort meget for at implementere dens antimobbestrategi, kan det være udfordrende for Jesper og Karsten at forebygge og gribe ind i forhold til mobning, da det, som Karsten siger, er op til den enkelte lærers samvittighed. I og med at det i den sammenhæng muligvis kan siges, at der sker en forskydning af ansvar fra skolens side over på lærerne, kan dette medføre uønskede konsekvenser for andre dele af systemet, nemlig Jesper og Karsten og deres elever.

Det kan muligvis siges, at hvis der er flere lærere, der har en konsensus omkring, hvordan mobning skal forstås og håndteres, kan det ændre systemet ved at påvirke skolens håndtering af mobning. Når Jesper og Karsten vender problematikker med deres teamkollegaer, kan denne interaktion og kommunikation være med til at systemet ændrer sig, ved at de opnår en konsensus. Ligeledes kan Jesper og Karstens samarbejde med forældrene være med til at systemet ændrer sig.

Sammenhængen mellem informanternes forståelser og håndtering

I forlængelse af den tidligere analyse af informanternes forståelser af mobning vil

disse forståelser i det kommende afsnit blive sat i sammenhæng med informanternes håndtering af mobning. Dette vil blive gjort for at undersøge om informanternes forståelser af mobning har betydning for deres håndtering af den, og i så fald hvordan.

Jespers forståelse af mobning ligger op ad en individuel forståelse af mobning, samtidig med at han har fokus på, at alle eleverne føler sig som en del af gruppen, hvilket ligger op ad en social forståelse af mobning. Jespers håndtering af mobning kan både forstås som første og anden ordens interventioner, da han både fokuserer på den enkelte elev og klassen som helhed. Derfor synes Jespers håndtering af mobning umiddelbart at afspejle hans forståelse. Jespers håndtering som primært forebyggende ved sociale tiltag med klassen, kan muligvis ses som en afspejling af, at han som tidligere nævnt ikke har megen erfaring med mobning. Muligvis kan det, at han ikke oplever, at der i klassen er et konkret mobbeoffer og/eller en konkret mobber, tænkes at være baggrunden for, at han ikke oplever mobning i det hele taget. Dette kan i så fald ligeledes afspejle hans forståelse som ligger op ad en individuel forståelse af mobning. Dette kan samtidig være med til at forklare, hvorfor Jesper har fokus på de forebyggende indsatser så som klassens sociale grupperinger og fravælgelse (jf. *Tema 3: Konkrete tiltag*).

Karsten kan siges at give udtryk for en social forståelse af mobning, og trækker på elementer af for eksempel social dominansteorien. Derudover kan han også siges at trække på en individuel forståelse af mobning som udtryk for individuel aggression, dårlige forælderroller, og behovet for at ”*pille andre ned*” (Karsten, l. 36), hvilket kan have baggrund i blandt andet opvækst og opdragelse. Med hensyn til håndtering af mobning bevæger Karsten sig både på individ- og gruppeniveau, og håndteringen er både første og anden ordens interventioner. Han kan dermed siges, at have fokus på både den enkelte elev og hele klassen, dog kan det, at han lægger vægt på individuelle samtaler siges at ligge op ad den individuelle forståelse. Disse samtaler retter sig dog til dels mod at ændre klasse miljøet at ved blandt andet at appellere til den øverste i hierarkiet, hvilket kan afspejle en mere social forståelse. Desuden lægger Karsten vægt på inddragelse af forældregruppen. På baggrund af denne analyse synes Karstens håndtering af mobning både at afspejle en individuel og en

social forståelse af mobning, idet hans indsatser både retter sig mod individernes adfærd og sociale kompetencer, samt klassens miljø og gruppedynamikker. I modsætning til Jesper, har Karsten erfaret flere mobbeproblematikker, hvilket muligvis kan afspejle at Karsten i højere grad identificerer mobning end Jesper, ligesom det kan være med til at forklare, at Karsten omtaler flere indgribende indsatser.

Der kan på nogle punkter ses en uoverensstemmelse mellem, hvad Karstens eksplicit beskriver i forhold til sin egen forståelse af mobning som social betinget over for hans håndtering af mobning, som i flere tilfælde har været individuelle samtaler med eleverne. Denne uoverensstemmelse kan muligvis forklares ud fra, at Karsten har været nødt til at gribe ind i situationen, og at det i praksis har været nødvendigt med individuelle samtaler, hvorimod han har forsøgt at forebygge ved fælles snakke med hele klassen. Hermed kan Karsten anses for at befinde sig i et spændingsfelt mellem sin egen forståelse af mobning overfor sin håndtering af mobning i praksis.

Som tidligere nævnt fremhæver Kousholt og Fisker i tråd med Slee og Mohyla, at ved brug af første ordens interventioner er målet at opnå ændringer på det individuelle niveau. Og at der ved første ordens interventioner bliver taget udgangspunkt i, at enkeltindivider har brug for at opøve nye færdigheder. Dermed bliver mobberen ofte betragtet som en slem elev, der mangler kontrol, og offeret bliver betragtet som et individ, der mangler hjælp og beskyttelse (Kousholt & Fisker, 2013, p. 72). I en konkret mobbesituation kan den individuelle forståelse af mobning muligvis blive bekræftet af en oplevelse af, at den ene elev er slem, og at den anden mangler beskyttelse, og derved kan det tænkes, at i selve mobbesituationen bliver (individuelle) samtaler med disse elever nødvendige for at få løst konflikten, og for at Karsten kan sætte sig ind i de enkelte elevs situation. Yderligere kan det tænkes, at den konkrete mobbesituation mellem nogle elever kan eskalere, hvis den bliver taget op med hele klassen, ved at de andre elever i klassen muligvis vælger side. I denne forklaringsramme kan Karstens håndtering anses for at være forebyggende interventioner på gruppeniveau og indgribende interventioner på individniveau. Den kan ligeledes afspejle, at Karsten både i sin forståelse og håndtering af mobning bevæger sig inden for både et socialt og individuelt perspektiv.

Jesper og Karstens forståelser af mobning synes på flere punkter at have betydning for deres håndtering af mobning og på andre punkter ikke. De synes begge at forebygge mobning på gruppeniveau, og dette afspejler den sociale forståelse af mobning, som Karsten i højere grad beskriver. De griber dog ind i forhold til mobning ved indgribende indsatser, som i højere grad afspejler den individuelle forståelse, som især Jesper i sin forståelse lægger sig op ad. Disse indgribende indsatser, som eksempelvis individuelle samtaler, kan hjælpe læreren til at sætte sig ind i situationen og eventuelt forebygge en eskalering af situationen, hvilket kan synes nødvendigt i situationen.

Sammenhænge mellem forståelse, identificering og håndtering vil blive diskuteret nærmere i specialets overordnede diskussion.

Delkonklusion

I denne tredje del af specialet har hensigten været at belyse problemformuleringens tredje del, nemlig: *“Hvordan identificerer og håndterer (klasse-)lærere mobning i praksis?”*. Dette er undersøgt ved anvendelse af semistrukturerede interviews af to klasselærere. Overvejelser omkring etik og undersøgelsens kvalitetssikring har været en del af undersøgelsens udformning, og disse samt andre metoderelaterede emner vil blive diskuteret i den overordnede diskussion.

I forbindelse med at lærernes håndtering af mobning er blevet undersøgt og analyseret, er deres forståelser af mobning ligeledes blevet analyseret. Ud fra en teoretisk fortolkning kan Jesper i sin forståelse af mobning på en række punkter siges at ligge op ad en individuel forståelse af mobning, hvor han blandt andet lægger vægt på opdragelse som central. Karsten trækker i højere grad på en mere social forståelse af mobning, og lægger vægt på både gruppedynamikker, klassekultur og hierarki, men påpeger dog også individuelle faktorer som opdragelse. For både Karsten og Jesper kan der dog samtidig være tale om umiddelbare modsætninger i hver deres forståelse og håndtering af mobning, og empirien kan således på flere punkter siges at nuancere teoriens todeling i forklaringer af mobningens årsager.

Ud fra Jesper og Karstens udsagn er der forskel på, hvor megen erfaring de hver især har med mobning. En mulig forklaring på, hvor meget mobning henholdsvis Jesper og Karsten oplever, kan i den sammenhæng være, at der er forskel på, hvor meget mobning, de ”ser”, hvilket kan tænkes at have sammenhæng med deres definition og forståelse af mobning.

På trods af at Jesper giver udtryk for ikke at have megen erfaring med mobning, kan han ud fra analysen stadig siges at håndtere mobning gennem forebyggende tiltag. Karsten har flere erfaringer med mobning, hvilket kan ses som baggrund for, at han arbejder både intervenserende og forebyggende. Han har i den forbindelse indsatser på både individniveau og gruppeniveau, og lægger stor vægt på inddragelse af forældregruppen.

Sammenhængen mellem lærernes forståelser af mobning og håndtering er blevet diskuteret, hvor det blev fundet, at der på flere punkter ses en sammenhæng mellem lærernes forståelse, identificering og håndtering, således at deres håndtering og identificering kan afspejle bestemte forståelser af mobning. Dog er der ikke en entydig sammenhæng mellem hvad lærerne konkret gør, og de forståelser af mobning de mere eksplicit giver udtryk for.

Lærerne i undersøgelsen bruger ikke skolens overordnede antimobbestrategi, hvilket kan skyldes at den ikke er konkret nok, ligesom det kan have sammenhæng med, at der muligvis er tale om en mangelfuld implementering. Dette kan muligvis medføre en forskydning af ansvar fra skolen til lærerne, således at det ud fra empirien bliver op til den enkelte lærer at håndtere mobning.

Skolens rolle i antimobbeindsatser, sammenhængen mellem læreres forståelser af mobning og deres håndtering af den, samt den anvendte undersøgelsesmetode vil blive diskuteret yderligere i den følgende overordnede diskussion af specialets tre dele.

Overordnet diskussion

I forlængelse af specialets tre dele, der har belyst og diskuteret hver af de tre dele af problemformuleringen, vil det her samlet blive diskuteret, hvordan både den teoretiske og empiriske udforskning kan bidrage til en besvarelse af problemformuleringen, ligesom det mere overordnet vil blive diskuteret, hvad de tre dele samlet kan bidrage med. Herunder vil det blive diskuteret, hvorvidt der kan være sammenhænge mellem den enkelte lærers forståelse, identificering og håndtering af mobning. Dernæst vil teori og praksis blive diskuteret overfor hinanden. Dette leder over til en diskussion af, hvad henholdsvis lærere og skoler kan gøre i forhold til antimobbeindsatser. Dette suppleres med en diskussion af, hvilken rolle (PPR-) psykologen kan spille i forbindelse med mobbeproblematikker i skolesammenhæng.

Afslutningsvis vil specialets metode blive diskuteret. Dette vil ske både i forhold til den anvendte metode i specialets empiriske undersøgelse, samt overordnet i forhold til specialets opbygning og teoretiske udforskning.

Denne overordnede diskussion leder frem til en samlet konklusion på specialets problemformulering.

Sammenhæng mellem forståelse, identificering og håndtering

Ud fra den indsamlede empiri og den beskrevne teori kan det diskuteres, hvorvidt der er sammenhæng mellem den enkelte lærers forståelse, identificering og håndtering af mobning. Som tidligere beskrevet kan der ud fra denne undersøgelses empiri være tale om en sammenhæng mellem læreres forståelse og identificering af mobning. Jesper har nogle klare kriterier i sin definition af mobning, hvilket kan ses som forklaring på, at han ikke har oplevet at være i tvivl om, hvorvidt der i en given situation var tale om mobning. Disse klare kriterier og Jespers forholdsvise individuelle forståelse af mobning kan imidlertid ifølge Søndergaard betyde, at nuancer overses (2009, p. 39). Karsten nævner flere eksempler, hvor han har været i tvivl omkring, hvorvidt der var tale om mobning, hvilket kan have sammenhæng med, at han ikke har konsekvente og klare kriterier. Dette kan muligvis betyde, at

Karsten ser flere nuancer. Samtidig kan Karsten dog som sagt ligeledes siges i praksis at stå i et spændingsfelt mellem på den ene side hans subjektive definition af mobning og på den anden side, at han i praksis samtidig gør brug af mere objektive kriterier.

Specialets teoretiske og empiriske udforskning viser dermed, at det både i teori og praksis kan være en udfordring at definere og afgrænse mobning som begreb. Empirien i dette speciale kan i den sammenhæng være med til at kaste lys over de allerede diskuterede fordele og ulemper ved at have en entydig definition af mobning (jf. *Hvordan kan mobning defineres og afgrænses* og *Mobning som subjektiv oplevelse*). Som tidligere beskrevet vil en entydig definition med klare kriterier umiddelbart være mere anvendelig i praksis. Dette afspejles ligeledes i empirien, hvor Jesper som sagt har klare kriterier og ikke oplever at have været i tvivl om, hvorvidt der var tale om mobning. Søndergaard fremhæver dog som beskrevet, at en entydig definition kan betyde at nuancer overses, og at fokus bliver på at placere roller og ansvar fremfor på at forstå de sociale dynamikker og dermed også have blik for, at der kan være tale om skiftende positioner. Der kan således ifølge Søndergaard blive tale om en skyldsfokuseret tænketeknologi (2009, pp. 39, 27). Selvom Karsten giver udtryk for at have en subjektiv definition af mobning og forklarer mobning ud fra sociale dynamikker, finder han det i praksis nødvendigt at skelne mellem for eksempel godmodigt drilleri, svar på tiltale og mere ondsindet mobning. Dette viser, at det kan være svært at håndtere mobning uden en klar definition, og at en del af håndteringen består i at vurdere, hvorvidt en situation kan kategoriseres som mobning. Dermed kan der også siges at være sammenhæng mellem identificering og håndtering.

Hvor Olweus som sagt har en klar definition af mobning med bestemte kriterier, har Søndergaard ikke på samme måde en klar definition, da hun som nævnt mener, at det kan gøre blind overfor relationelle nuancer og kompleksitet. Hun forsøger dog stadig at lave en afgrænsning i forhold til drilleri ud fra objektbegrebet (jf. *Social forståelse af mobning*). Hun mener, at blandt andet drilleri og visse former for konflikt kan ses som strategier til opretholdelse og reproduktion af social orden gennem inddragelse i gruppen og konformering til gruppens normer, mens der ved mobning sker et skift,

hvor den værdighedsproducerende form for empati lukker ned og foragtproduktionen øges og fokuseres. Mobning kan i den sammenhæng ifølge Søndergaard afgrænses i forhold til, at den mobbede er under pres for at indtage en abjiceret position (2009, pp. 43f). Det kan dog diskuteres, hvorvidt en lærer umiddelbart kan vurdere, hvorvidt dette gør sig gældende. En sådan afgrænsning kan derfor være vanskelig at omsætte til praksis, hvorfor det stadig for læreren vil være nemmere at håndtere mobning ud fra mere klare kriterier som dem, der findes i Olweus' definition. Dog kan det også tænkes at være svært for læreren at håndtere mobning ud fra Olweus' definition, det for eksempel kan tænkes at være svært at vurdere, om der er tale om ulige magt.

Når afgrænsningen af mobning som begreb er så centralt og udfordrende, kan det som tidligere kort beskrevet skyldes, at mobning ikke er et neutralt begreb. Lovgivningsmæssigt er der forskel på, om en problematik defineres som mobning eller ej i forhold til, om skolen er forpligtet til at handle. Der kan i den sammenhæng som tidligere beskrevet blive tale om en kamp om definitionsmagten (Søndergaard, 2009, p. 36; Hein, 2009).

Identificering og vurdering af mobbeproblematikker kan dermed også i den forbindelse have betydning for håndteringen heraf. For eksempel nævner Karsten blandt andet episoder, hvor hans håndtering har været direkte relateret til hans identificering, idet selve håndteringen bestod i at forklare en elev, at vedkommende ikke blev mobbet, men godmodigt drillet, fik svar på tiltale eller lignende. Dermed kan den enkelte lærers definition og forståelse af mobning også have betydning for dennes håndtering heraf. I eXbus-forskningen fremhæves med begrebet tænketeknologi netop, at der er sammenhæng mellem forståelse, identificering og håndtering, idet den tænketeknologi man trækker på, har betydning for, hvordan man forstår situationer – hvilket vil sige hvordan man identificerer og vurderer situationer – samt hvilke handlemuligheder, man får øje på (Kofoed & Søndergaard, 2009, p. 9).

Dette speciales empiri viser som sagt, at der kan være sammenhænge mellem forståelse og håndtering, men samtidig at dette ikke er fuldstændig entydigt. Der kan således ud fra dette speciales empiri muligvis ligeledes være tale om, at der uanset forståelse kan være en tendens til, at forebyggende indsatser sker på gruppeniveau, mens indgribende indsatser oftere vil finde sted på individniveau. Dette mønster kan

genfindes i teorien omkring indsatser mod mobning (jf. *Niveauerne overfor hinanden*). Dette er dog heller ikke entydigt i empirien, da Karsten som sagt også har indgribende indsatser på gruppeniveau.

Der kan således stadig som tidligere argumenteret hos informanterne i denne undersøgelse være tale om en sammenhæng mellem forståelse, identificering og håndtering. Den enkelte lærers håndtering af mobning kan dermed heller ikke ses isoleret fra dennes forståelse og identificering af mobning.

Lærerne i denne undersøgelse giver udtryk for ikke at have fået megen undervisning i mobning. Deres forståelse kan således være påvirket af erfaringer fra deres egen barndom og skoletid, hvilket kommer til udtryk ved at Jesper flere gange refererer tilbage hertil. At Jesper med reference til sin egen skoletid er inde på at ydre individuelle faktorer som det at være rødhåret eller bære bøjle kan gøre en elev til et oplagt mobbeoffer (Jesper, l. 340), kan ses som udtryk for det perspektiv, han havde, da han selv var elev. Dengang har han muligvis forstået mobning ud fra det umiddelbart synlige, mens han ikke på samme måde har haft blik for, hvilke sociale dynamikker der kunne være på spil.

Blandt andre Horton (2014), Schott (2009) og Søndergaard (2009) påpeger som tidligere beskrevet, at selve forståelsen af mobning – hvad Horton betegner som linsen, mobning betragtes gennem, hvad Schott beskriver ud fra forskellige paradigmer, samt hvad Søndergaard betegner som tænketeknologi – kan være en del af selve problematikken. Et øget fokus på mobning som problematik vil herudfra ikke være svaret i sig selv, men det vil derimod være relevant at fokusere på anden ordens interventioner i forhold til hvilken tænketeknologi, der trækkes på (Søndergaard, 2009, p. 27; Kousholt & Fisker, 2013, p. 78). Betydningen af en fælles konsensusforståelse af mobning på en skole vil blive diskuteret nærmere i afsnittet *Antimobbeindsatser*.

Fra teori til praksis

Dette speciale har søgt at udforske fænomenet mobning ud fra både en psykologisk teoretisk vinkel og ud fra en empirisk undersøgelse af læreres håndtering i praksis – herunder hvilke handleanvisninger og forslag til konkrete indsatser, der gives i den psykologiske teori. Dette er blevet udforsket gennem specialets tre dele, som relaterer til de tre dele i problemformuleringen: 1) Hvordan kan mobning forstås, 2) hvilke indsatser kan, ud fra psykologisk teori, sættes i værk mod mobning, og 3) hvordan identificerer og håndterer (klasse-)lærere mobning i praksis. Ved at inddrage alle tre dele kan specialet bidrage til en udforskning af teori og praksis overfor hinanden. Specialets første del udforsker teoretiske forståelser af mobning overfor hinanden, anden belyser foranstaltninger ud fra teori, mens tredje del undersøger praksis. Anden del af specialet kan dermed ses som den del, der forsøger at forbinde teori og praksis. De her beskrevne handlingsprogrammer og tiltag har imidlertid vist sig ikke alle at rumme lige megen argumentation ud fra psykologisk teori i forhold til de konkrete handleforslag. Blandt andet argumenterer Olweus som sagt i de overordnede mål for sit handlingsprogram ud fra sin individuelle forståelse af mobning, men i forhold til de konkrete tiltag er det ikke alle, hvor han har en tydelig argumentation for, hvorfor disse er relevante ud fra hans teori. Selvom Olweus har et individuelt fokus i sin forståelse af mobning, har han som tidligere nævnt i sit handlingsprogram også fokus på skolefaktorer som tilsyn i frikvartererne og skabelsen af et veludstyret og tiltalende udemiljø, der indbyder til positive aktiviteter. Ligeledes fokuserer han i sit handlingsprogram i højere grad på lærerens rolle, ligesom han nævner tiltag som gruppesamarbejde og positive fællesaktiviteter (Olweus, 1992, pp. 60-62, 73-76). I forhold til disse tiltag argumenterer Olweus ikke lige så klart ud fra sin forud beskrevne individuelle forståelse af mobning for, hvorfor han kommer frem til disse handleforslag. For eksempel nævner Olweus, at læreren kan lade mobbeofferet udføre en opgave sammen med en af de populære elever for derved at øge mobbeofferets popularitet (1992, p. 86). Olweus argumenterer imidlertid ikke ud fra psykologisk teori i forhold til, hvorfor og hvordan et sådant tiltag måtte virke.

Som et andet eksempel bevæger Rabøl Hansen sig i sine forslag om at bruge historier om Harry Potter og Pippi Langstrømpe til at aktivere tilskuere ligeledes på et meget konkret niveau. Der er her ikke en klar teoretisk argumentation, og det fremgår ikke tydeligt, hvorvidt indsatsen sigter mod klassekulturen og/eller de enkelte børns indfølelse – blot beskrives tiltaget, som en indsats der kan aktivere tilskuere (Rabøl Hansen, 2005, pp. 111f).

Flere af de indsatser, der er beskrevet i specialets anden del, bevæger sig således på et meget konkret niveau, og mangler klar teoretisk argumentation. Gerald Walton (2011) mener i tråd med blandt andre Søndergaard, at forståelsen af mobning – hvad Walton betegner som diskurser – kan være en del af selve problematikken. Han påpeger derfor, at det er vigtigt at have et solidt teoretisk fundament for antimobbeindsatser, og han mener endvidere, at et svagt teoretisk fundament kan være årsag til, at der kun ses en ringe effekt af antimobbestrategier og programmer (Walton, 2011, p. 136).

Omvendt kan teorien om social eksklusionsangst, som netop ønsker at tilbyde en ny tænketeknologi, kritiseres for at blive på det teoretiske plan. EXbus' hensigt kan dog muligvis være, at de personer der arbejder med mobning, selv har mulighed for at udarbejde konkrete tiltag ud fra den forståelsesramme, som de tilbyder. De påpeger I den sammenhæng selv, at de med deres arbejde ønsker at sætte udviklingen på nye spor, og at der fortsat er brug for forskning og praksisudvikling (Kofoed & Søndergaard, 2009, p. 18). EXbus tilbyder således en teori, der forklarer mekanismer i mobning, mens de kan kritiseres for ikke i særlig høj grad herudfra at uddybe og argumentere for, hvilke indsatser der mere konkret kan sættes i værk mod mobning i praksis. Den inddragne teori i specialets første og anden del kan således kritiseres for ikke i høj nok grad at lave en direkte kobling mellem teori og praksis – dels på grund af manglende teoretisk argumentation og dels på grund af manglende konkrete handleforslag.

Specialets tredje og empiriske del har vist, at de interviewede lærere ikke umiddelbart trækker på overordnede strategier, handleplaner eller konkrete handleanvisninger, men snarere handler ud fra egne forståelser, erfaringer og ”*sund fornuft*” (Karsten, l. 557). Det kan i den forbindelse diskuteres, om dette kan have

sammenhæng med, at der i den psykologiske teori er mangelfulde koblinger mellem teori og handleanvisninger. Det kan ligeledes diskuteres, om det hænger sammen med, at disse lærere ikke oplever et behov for mere viden og konkrete handleanvisninger – enten fordi der ikke er meget mobning, og/eller fordi de oplever, at det, de gør, virker. I så fald kan det tænkes, at lærere, der oplever flere mobbeproblematikker og/eller oplever det mere udfordrende at håndtere disse, i højere grad vil efterspørge mere viden og flere handleanvisninger. Der ville derfor muligvis på en skole med flere mobbeproblematikker i højere grad blive anvendt antimobbeprogrammer, hvorfor det ikke kan siges med sikkerhed, om der er særlige lokale forhold, der kan have indflydelse på, at disse lærere på denne skole i deres praksis umiddelbart ikke lader til at trække på konkrete handleanvisninger.

Skolen i denne undersøgelse har dog flere overordnede tiltag og programmer, men dette er som tidligere beskrevet ikke noget lærerne selv nævner eller oplever relevant i forhold til deres håndtering af mobning. Dette kan pege på, at der kan være langt fra en antimobbestrategi, til hvad den enkelte lærer egentlig skal gøre i praksis. Dette vil blive diskuteret nærmere i det følgende afsnit.

Antimobbeindsatser

I forlængelse af den forrige diskussion af, at der tilsyneladende findes en manglende kobling mellem teorierne om mobning, og hvilke tiltag den enkelte lærer og skolen bør realisere som indsats mod mobning, synes det relevant at se nærmere på betydningen af antimobbeindsatser. I forlængelse heraf vil det blive diskuteret, hvad henholdsvis lærere og skole bør gøre mod mobning i forhold til den tidligere beskrevne teori og analyserede empiri.

Som tidligere nævnt, mener Schott ikke, at et antimobbefokus nødvendigvis er den mest effektive strategi på lang sigt, men at skolemiljøet og pædagogikkens generelle kvalitet kan være mere betydningsfuldt (Schott, 2009, pp. 257-258). Herfor kan hun menes at tale for, at skoler i højere grad bør fokusere på en god skolekultur. Derimod påpeger Christoffersen og Petersen i tråd med Rabøl Hansen, at det ofte er en faldgrube, at “mobning” og “trivsel” bliver sat over for hinanden som

modsnævningspar, da en klasse, der scorer højt i en trivselsundersøgelse, alligevel kan være præget af mobning (Christoffersen & Petersen, 2011, p. 109). Ordene "skolekultur" og "trivsel" kan muligvis ikke fuldstændigt sidestilles, men det kan tænkes at være svært for lærere i praksis at operationalisere en god "skolekultur" til andet end et øget fokus på elevernes trivsel og deres interaktion med hinanden. I tråd med trivselsundersøgelsen, synes Christoffersen og Petersen at tale for, at et antimobbefokus er nødvendigt for at mindske mobning. Det kan derfor tænkes, at være svært for skoler og lærere at balancere mellem på den ene side et antimobbefokus og på den anden side et fokus på skolekulturen og elevernes trivsel samtidig. I forhold til informanternes fokus på elevernes trivsel kan det tænkes, at de kan miste fokus på mobning, og at der dermed muligvis kan være en større risiko for at mobning opstår. Heroverfor kan et øget fokus på elevernes trivsel anses for at være én af de forebyggende indsatser, som informanterne benytter, i og med at eleverne på den måde kan blive opmærksomme på de andre elevers trivsel i klassen og det kan eventuelt medføre et positivt klima i klassen/på skolen. Derudover kan det tænkes, at lærerne muligvis ikke er bevidste om, hvorvidt de selv påvirker kulturen i klassen/på skolen og på hvilken måde. Karsten er dog inde på, at han gerne vil fremstå som et godt forbillede for eleverne i sin klasse. Dette leder op til en diskussion af, hvilke indsatser der virker for informanterne og andre lærere i deres arbejde mod mobning.

I og med at både Jesper og Karsten bevæger sig inden for individ- og gruppeniveau i deres håndtering af mobning, og at de ikke oplever mobning i højere grad, end de synes at kunne håndtere, kan det tænkes, at de indsatser, som de allerede laver, herunder eksempelvis forebyggelse gennem fokus på klassens trivsel, virker mod mobning. Ud fra denne empiriske undersøgelse kan det dermed tænkes, at et helhedsorienteret antimobbeprogram, som for eksempel Olweus', ikke er nødvendigt i bekæmpelsen af mobning. I et andet perspektiv kan denne oplevelse af, at mobning ikke er et stort problem ifølge Helle Rabøl Hansen og Inge Henningsen (2010), skyldes lærernes eventuelle *interventionsoptimisme*. I Rabøl Hansen og Henningsens undersøgelse af lærerforståelser om elevmobning fra 2007-2008, fandt de, at 72 % af informanterne (lærere) mente, at deres indblanding havde en effekt på mobning (Rabøl Hansen & Henningsen, 2010, p. 7). Derudover viste undersøgelsen, at 90 % af informanterne på en eller anden måde har en forventning om, at deres indsats

hjælper mod mobning (ibid., p. 8). Dog ved 28 % af disse informanter ikke, om indblandingen hjælper, men gør det trods denne usikkerhed, da de muligvis ifølge Rabøl Hansen og Henningsen oplever sig forpligtet til det (ibid.). I forlængelse heraf kan det ydermere tænkes, at informanterne og lærere generelt oplever sig forpligtet til at gøre noget ved mobbeproblematikker uden at have nok viden omkring mobning og håndtering af den.

Hvorvidt første eller anden ordens interventioner bør benyttes af lærere kan diskuteres med henblik på at komme nærmere et svar omkring, hvad skoler og/eller lærere bør gøre mod mobning. Som tidligere beskrevet retter første ordens interventioner ifølge Slee og Mohyla sig mod at ændre en problematisk adfærd hos mobberen og at beskytte offeret (Slee & Mohyla, 2007, p. 105). Denne indsats synes at være op til den enkelte lærer, i og med at den lægger op til en prompte håndtering i situationen. Dermed kan denne interventionsform muligvis siges at blive benyttet i situationer, hvor lærerens følelser påvirker ham/hende, i forhold til om mobberens adfærd er forkert, og om offeret har brug for beskyttelse. Som tidligere nævnt beskriver Karsten under interviewet, at det er op til den enkelte lærers samvittighed at handle i forhold til mobbeproblematikker (Karsten, l. 513-516), hvilket kan tænkes at betyde, at læreren muligvis håndterer problematikker ud fra sin umiddelbare subjektive følelse i situationen. Her kan en første ordens intervention synes at være mere håndgribelig for læreren i den konkrete situation.

Som tidligere nævnt retter anden ordens interventioner ifølge Slee og Mohyla sig derimod mod hele skolen, dens sociale struktur, politikker og praksisser (2007, p. 105). Disse ændringer i skolens holdning og praksis kan for det første anses for at være svære for den enkelte lærer at ændre og for det andet mindre håndgribelige i en konkret mobbesituation. Disse ændringer synes at kunne påvirke skolens eventuelle negative skolekultur til en mere positiv skolekultur, i og med at det kan tænkes, at alle lærere arbejder mod samme mål. Dog kan disse ændringer ved anden ordens interventioner kræve mere tid og muligvis være svære for lærere, forældre og elever at se effekten af. Derved kan denne pågældende anden ordens intervention muligvis sidestilles med forebyggende indsatser, i og med at den kan skabe en mere positiv skolekultur og sætte fokus på læreres, forældres og elevers interaktion med hinanden.

Som tidligere beskrevet kan lærernes identificering af mobbeproblematikker være en udfordring for lærerne, i og med at mobning kan foregå i det skjulte og derfor kan være svær at få øje på. I den sammenhæng kan det tænkes, at elevernes tillid til læreren og et trygt miljø i klassen/på skolen kan bidrage med flere elevrapporteringer om mobning (Kousholt & Fisker, 2013, p. 74). Disse elevrapporteringer kan tænkes at sætte fokus på mobningens eksistens og bidrage til, at læreren har mulighed for at håndtere mobning ud fra disse rapporteringer (ibid.). Derudover kan det tænkes, at lærernes tilstedeværelse i frikvartererne kan mindske mobbetilfælde, i og med at eleverne, ifølge Karsten, gerne vil vise deres gode opførsel, når læreren er til stede (Karsten, l. 188-193). Dog vil lærerens tilstedeværelse i frikvarterne ikke nødvendigvis eliminere mobning, da mobning i høj grad kan foregå over internettet (ibid.) og/eller andre steder. I og med at lærere i praksis ikke fysisk kan være til stede hele tiden i alle skolens kroge, kan det tænkes, at være nødvendigt med *tilskuerinterventioner*. Tilskuerinterventioner lægger op til, at tilskuere til mobning, for eksempel andre elever på skolen, kan intervenere i en given mobbesituation for at standse mobningen. I forlængelse af at mobning er bevægelig og børns positioner er sårbare, mener Kousholt og Fisker imidlertid, at hvis tilskuerinterventioner bliver indført ukritisk og ureflekteret kan det medvirke til at producere nye mobbeofre (Kousholt & Fisker, 2013, pp. 78-79). I forlængelse heraf synes lærerens handlemuligheder i forhold til at gøre mobning mere synlig at være, at indføre tilskuerinterventioner på en kritisk og reflekteret måde samt øge tilliden mellem lærer og elev blandt andet for at skabe et trygt miljø i klassen, hvilket sidenhen kan lede til flere elevrapporteringer.

En god antimobstrategi bør ifølge Rabøl Hansen og Christoffersen og Petersen omhandle både forebyggelse mod mobning og beredskab, i forhold til hvis mobning opstår, for at sikre antimobstrategien/handleplanen en god balance (Rabøl Hansen, 2005, pp. 104-108; Christoffersen & Petersen, 2011, pp. 111-113). Derudover er det ifølge Christoffersen og Petersen væsentligt, at alle får kendskab til og mulighed for at få ejerskab over antimobstrategien. Det er som tidligere nævnt vigtigt, ifølge forfatterne, at antimobstrategiens mål er definerede, og at der er enighed om, hvordan skolen forstår mobning, samt hvordan denne definition skal bruges (Christoffersen & Petersen, 2011, pp. 111-113).

Ud fra dette speciales undersøgelse af informanternes håndtering af mobning, viser der sig dog ikke at være en umiddelbar sammenhæng mellem lærernes håndtering og skolens antimobbestrategi. På den undersøgte skoles hjemmeside synes der at eksistere en antimobbestrategi, men ud fra informanternes beskrivelser, synes antimobbestrategien ikke at være implementeret nok set i forhold til lærernes viden om antimobbestrategien (Jesper, l. 208-210) og deres konkrete handlemuligheder (Karsten, l. 522-524). Trods dette synes informanterne ikke at være tynget af mobbeproblematikker. Dermed kan det tænkes, at informanternes håndtering af mobning muligvis virker både i forhold til forebyggende og indgribende indsatser. Det kan dog ikke i den sammenhæng vides, i hvor høj grad eleverne oplever mobning på den pågældende skole, ligesom lærernes indsats ikke kan ses som eneste forklaring på en lille forekomst af mobning, da der ifølge Søndergaard (2009, p. 47) kan være tale om mange intra-agerende kræfter.

Hvis læreres håndtering af mobning virker, kan der stilles spørgsmålstejn ved, om skolen bør udarbejde og implementere en antimobbestrategi, eller om det er ligeså effektivt, at lade lærerne have ansvar for hver deres klasser og dermed have mere ejerskab i forhold til antimobbeindsatser? I forhold til læreres i forvejen tunge arbejdsbyrde¹⁴ synes det vigtigt, at skolen udarbejder og implementerer en antimobbestrategi, der sikrer, at alle lærere på skolen føler sig godt klædt på i forhold til håndteringen af mobning. Dog kan det tænkes at være ressourcekrævende at udarbejde og implementere på en måde, hvor antimobbestrategien ikke blot bliver endnu et dokument på skolens hjemmeside. Både Rabøl Hansen, samt Christoffersen og Petersen, understreger i henholdsvis *De fire V'er* og *Den gode antimobbestrategi* vigtigheden af at opnå en konsensusforståelse af mobning på skolen (Rabøl Hansen, 2005, pp. 104-108; Christoffersen & Petersen, 2011, pp. 111-113). Det kan dog tænkes at være svært og ressourcekrævende at opnå i praksis. Det kan ligeledes diskuteres, hvorvidt lærerens håndtering af mobning vil ændres, selvom der på skolen opnås en konsensusforståelse. For eksempel giver Karsten eksplicit udtryk for en social forståelse af mobning, men ud fra analysen kan flere af hans indsatser siges at ligge op ad både en individuel forståelse og en social forståelse (jf.

¹⁴ Herunder blandt andet som følge af den nye folkeskolereform, et øget fokus på inklusion af elever fra specialklasser i alment skolen (Laadal, 2014).

Sammenhængen mellem informanternes forståelse og håndtering). Hvis lærere på trods af deres skoles fokus på at opnå en konsensusforståelse af mobning, stadig håndterer mobning forskelligt alt efter deres egen overbevisning, samvittighed og følelser i situationen, synes et fokus på lærernes konsensusforståelse af mobning og en overordnet antimobbestrategi umiddelbart overflødig og/eller nytteløs, hvis der ikke som en del af konsensusforståelsen også fokuseres på at opnå en fælles forståelse og viden om, hvordan mobning håndteres. Som tidligere påpeget viser denne undersøgelse imidlertid ligeledes, at der kan være tale om sammenhænge mellem den enkelte lærers forståelse, identificering og håndtering af mobning. Walton mener i den forbindelse, at det i så fald netop er afgørende at fokusere på forståelsen af mobning fra skolens side (Walton, 2011, p. 136). På en skole som den undersøgte, hvor klasserne ifølge informanterne ikke synes at være meget præget af mobning, kan det imidlertid tænkes, at implementering af antimobbestrategien – og herunder udformning af en mere konkret handleplan – først bliver aktuel, hvis det, som de definerer som *grov* mobning (Jesper, l. 18-24), finder sted.

I forlængelse af det foregående kan det diskuteres, hvorvidt alle skoler bør prioritere ressourcer til at implementere en overordnet antimobbestrategi, da der kan tænkes, at være forskel på, i hvor høj grad skoler oplever mobbeproblematikker. En vurdering af omfanget af en skoles mobbeproblematikker ville i praksis kunne ske ved spørgeskemaundersøgelser af henholdsvis lærere, forældre og elevers oplevelser af mobning. Olweus understreger dog i den sammenhæng, at selv hvis omfanget af mobning på en skole viser sig at være relativt begrænset, bør det ikke betyde, at man ikke gør noget, da det endelige mål ifølge ham må være, at ikke en eneste elev bliver mobbet (1992, p. 58).

Psykologens rolle

I forhold til at mobning som tidligere beskrevet er et komplekst socialt fænomen, der kan have store konsekvenser for den enkelte og fællesskabet, er det relevant at belyse psykologens rolle i den sammenhæng. Hvordan psykologen kan møde mobning, og hvad han/hun kan byde ind med i den sammenhæng vil nu kort blive diskuteret.

Hvorvidt PPR-psykologen bliver inddraget i en eksisterende mobbeproblematik kan anses for at afhænge af problematikens definition. Hvis problematikken af de lærere, som henvender sig til PPR, bliver defineret som mobning ud fra eksempelvis en individuel forståelse, hvorved der findes mangler i individet og fastlagte mobbepositioner, kan PPR-psykologen muligvis være opmærksom på, om problematikken ligeledes gør sig gældende hos andre, og at det derved kan have rod i gruppedynamikker. Dernæst kan han/hun være opmærksom på samt hjælpe med at facilitere lærernes, forældrenes og skolens handlemuligheder og afklare ansvarsfordeling i forhold til problematikken, for muligvis at mindske en følelse af afmagt hos aktørerne. PPR-psykologens rolle kan i dette perspektiv anses for at være sparring med/supervision af lærerne og/eller psykoedukation i forhold til mobning og håndtering af mobning. Disse opgaver kan varetages af både PPR-psykologen og ligeledes andre psykologer i form af for eksempel i ekstern konsultativ praksis, dog synes skolens tid og økonomiske ressourcer at være afgørende for, om eksterne psykologer bliver inddraget eller ej.

Hvis problematikken derimod ikke bliver defineret som mobning af lærere, som henvender sig til PPR, men for eksempel som adfærdsvanskeligheder, ADHD, angst og/eller depression hos en enkelt elev, bør psykologen være opmærksom på mulige mobbeproblematikker, i og med at mobningens konsekvenser kan komme til syne på andre måder. Hvordan der skelnes mellem de forskellige definitioner af problematikken kan muligvis på grund af lovmæssige faktorer som tidligere beskrevet udforme sig til en kamp om definitions magt, og denne proces bør PPR-psykologen være opmærksom på.

En anden problematik, som vi under udarbejdelsen af specialet er blevet opmærksomme på er, at lærerne fremhæver, at børns udseende og/eller adfærd muligvis kan have indflydelse på, om mobning opstår og muligvis fortsætter. Herunder kan Jespers refleksion om visse personlighedstræk, og Karstens refleksion om uinteressante elever bringes i spil. Disse refleksioner kan bygge på en forståelse af, at visse personligheder er mere udsatte for mobning end andre. Det kan blive psykologens rolle at udfordre sådanne påstande og forståelser, således at nye refleksioner/nuancer af personerne og problematikkerne kommer i spil. Således kan

det endvidere blive psykologens rolle at åbne op for at få øje på andre/alternative handlemuligheder end dem, der fremkommer ved en individuel forståelse af problematikken, som det ud fra ovenstående eksempler gør sig gældende.

I specialet er det tidligere påpeget, at der kan være tale om mangelfulde koblinger mellem psykologisk teori og de handleforslag, der beskrives herudfra (jf. *Fra teori til praksis*). Derfor kan psykologens rolle bestå i at bygge bro mellem teori og praksis i forhold til at formidle viden til forskellige aktører og/eller hjælpe med at omsætte teori til konkrete tiltag/handlemuligheder i praksis.

Psykologien som profession kan i denne sammenhæng have en rolle i forhold til mobning. Udformning af konkrete handleforslag ud fra psykologisk teori synes at mangle i den nuværende litteratur. Dermed kan det blive en opgave for psykologi som profession at hjælpe med at operationalisere disse handleforslag, således, at det ikke kun bliver lærerens opgave at omsætte psykologiske teorier til handleforslag i praksis.

Metodediskussion

Specialets metode – herunder både den empiriske og teoretiske del af specialet – vil her blive diskuteret. Dette gøres med henblik på dels at øge gennemsigtigheden i forhold til de metodiske overvejelser, vi har haft under udarbejdelsen af specialet, og dels med henblik på at diskutere, hvad specialet kan bidrage med.

Denne metodediskussion indeholder dels en diskussion af metodevalg, samt validiteten og reliabiliteten af interviewene. Derudover vil overvejelser omkring analyse og fortolkning blive inddraget, herunder hvad det kan have bidraget med. Ydermere vil interviewenes generaliserbarhed blive diskuteret, da det vurderes relevant at stille spørgsmål til, hvad der kan generaliseres ud fra resultaterne. Derefter vil specialets teorivalg og opbygning blive diskuteret. Dette vil lede over til den efterfølgende konklusion.

Diskussion af metodevalg

Dette speciales empiriske undersøgelse kunne være udført på forskellige måder, men det blev, som tidligere argumenteret for (jf. *Valg af metode*), valgt at udføre en kvalitativ undersøgelse i form af interview. Valget af semistruktureret interview er efterfølgende vurderet velegnet som metode, i forhold til at undersøge, hvordan lærere håndterer mobning i praksis. Det semistrukturerede interview har været givtigt i forhold til, at interviewerens har haft mulighed for, at stille uddybende og opfølgende spørgsmål, således at der, hvis informanten ikke har svaret klart eller uddybende nok, har været mulighed for at spørge mere ind til emnet med en anden formulering af spørgsmålet.

I forhold til den empiriske undersøgelse kan det imidlertid diskuteres, hvorvidt validiteten ville være højere, hvis en alternativ metode, som for eksempel observation, blev anvendt. Hvis vi havde observeret lærerne i konteksten af mobbeproblematikker, kunne vi muligvis mere konkret se, hvordan de håndterede mobbeproblematikker i praksis, i stedet for at spørge dem om hvordan de gør. Dette vil dog rent praktisk set være svært at udføre, da det umiddelbart ikke er muligt at forudsige, hvornår en mobbeproblematik opstår, og derfor ville vi være nødt til at observere over længere tid. Dette ville ikke være muligt set i lyset af specialets tidsramme, ligesom det heller ikke ville være en optimal undersøgelsesmetode i forhold til at besvare problemformuleringens tredje spørgsmål fyldestgørende. Det skyldes, at det ville være svært at få indblik i læreres forståelser af mobning igennem observation, og dette er endnu en grund til at observation ikke ville være en god metode, da der er væsentlige informationer i lærernes refleksioner og fortællinger i forhold til mobning.

Havde empirien været udført på en anden måde, eksempelvis hvis det var et kriterium, at de to lærere ikke skulle arbejde på samme skole, kunne det tænkes, at resultaterne havde set anderledes ud. Hvis det var tilfældet, at den ene skole havde mere fokus på implementering af antimobbestrategier end den anden, ville det måske give et andet billede af, hvordan antimobbestrategier og praksis kan hænge sammen, da det i så fald ville være muligt at sammenligne to forskellige skolers overordnede indsats mod mobning, og lærernes oplevelse af dette. Dette ville dog stadig være

vanskeligt ud fra to interviews, at sige noget omkring, hvorvidt der er sammenhænge mellem skolens overordnede antimobbestrategi og de enkelte læreres håndtering af mobning. Her ville det formodentlig være mere relevant at lave en større spørgeskemaundersøgelse i forhold til at belyse, hvorvidt og på hvilken måde, der kan være tale om sammenhænge mellem en skoles antimobbestrategi og lærernes håndtering af mobning. Ligeledes ville det være interessant at undersøge, hvor meget mobning elever på den pågældende skole oplever, samt hvordan de oplever mobning og lærernes håndtering heraf.

Validitet og reliabilitet i interviewene

Validitet omhandler blandt andet troværdigheden af informanternes beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 275). I og med at de to informanter er lærere på den samme skole, og at den ene har haft kontakt til den anden i forbindelse med, at vi kontaktede skolen, er det tænkeligt at de to lærere har snakket sammen om det første interview, før det andet interview blev udført. Hvis dette er tilfældet, kan det have påvirket, hvordan den lærer, der er interviewet sidst, har svaret. Dette eksempelvis ved, at den første lærer har delt, hvad vi spurgte ham om, og derfor givet den anden lærer mulighed for at overveje dette i forvejen. Dette kan derfor muligvis have påvirket validiteten af det andet interview. Dog er der stor forskel på, hvad de to lærere fortæller og inddrager af eksempler og erfaringer, hvorfor det umiddelbart vurderes, at det ikke har haft en afgørende indvirkning på validiteten, at de to lærere muligvis har talt sammen om det første interview, inden det andet interview blev udført.

Da interviewet lægger op til og giver plads til, at lærerne reflekterer over både, hvordan de har håndteret og håndterer mobbeproblematikker, kan det kan muligvis tænkes, at lærerne har reflekteret mere over deres håndtering i interviewsituationen, end de gør i praksis. Dette kan muligvis have haft indflydelse på deres svar med hensyn til, hvad de vælger at fremhæve eller ikke at fremhæve i deres svar, og dermed kan det også have en indvirkning på validiteten af informanternes beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 275).

I forhold til reliabilitet, som omhandler hvorvidt resultaterne af undersøgelsen, kan reproduceres af andre forskere på et andet tidspunkt, kan den refleksion, som de to lærere kan have opnået under og efter interviewet, muligvis påvirke, hvordan de ville svare på spørgsmålene på et senere tidspunkt. Dette skyldes, at de selvsamme refleksioner muligvis kan få indflydelse på, hvordan de i fremtiden håndterer mobning i praksis.

Diskussion af analyse og fortolkning

Kvale og Brinkmann mener, at et princip, der gælder for hermeneutisk fortolkning, er, at fortolkeren af en tekst ikke ”*kan hoppe uden for*” den forståelsestradition, fortolkeren lever i (2009, p. 233). Som tidligere beskrevet understreger Gadamer, at forståelse bygger på visse *for-domme*, og at enhver tekst får sin mening fra en *kontekst* (ibid., p. 69). Som tidligere nævnt (jf. *Analysemetode*), er målet med forståelsen og fortolkningen ikke objektivitet og neutralitet hos undersøgeren, men en bevidsthed om de subjektive fordomme, som vi har som undersøgere og fortolkere. Undersøgerens opgave inden for denne tilgang er at stille spørgsmål for at være åben over for mulige tolkninger (Sonne-Ragans, 2012, p. 150). Set i lyset af dette, kan det siges, at i og med at det er valgt at anvende en hermeneutisk meningsfortolkning af de to interview, har vores udgangspunkt for at forstå fænomenet mobning været i spil. Men det er forsøgt at explicitere dette udgangspunkt i indledningen ved at påpege vores økologiske og systemiske forståelse af verden. Ydermere har vi været opmærksomme på at stille uddybende og åbne spørgsmål under interviewet, hvilket har bidraget med tolkninger, der har medført en dybere forståelse af fænomenet mobning.

Med hensyn til den første fortolkningskontekst der er fremstillet i en præsentation af informanterne, kunne denne være længere og mere detaljeret. Det er dog valgt at holde præsentationen kort, da vi vurderede, at det ellers blot ville blive en lang opsummering af interviewene. Derfor tjener vedlæggelse af transskriptionerne det formål, at læseren har mulighed for at læse disse i deres helhed. I stedet er det valgt, at have en kort præsentation af hovedpunkter i interviewet som den første fortolkningskontekst. Her kommer vores rolle som fortolkere i spil, da de valg, der er

truffet, i forhold til hvad der er fremhævet, er ud fra vores gennemlæsning af de to interview.

En styrke i vores analyse og fortolkning, kan bestå i opdelingen af kritisk common-sense og teoretiske fortolkninger. Dette i form af at der er lavet et tydeligt skel imellem, hvornår vi anvender de forskellige fortolkningskontekster. Ved at holde kritisk common-sense og teoretiske fortolkninger separate, kan dette tydeliggøre de analytiske spørgsmål til interviewene (jf. *Analysemetode*), ligesom analysen og fortolkningen har en højere grad af gennemsigtighed, end hvis de to fortolkningskontekster blev udført samtidig.

Dog kan den valgte analysemetode muligvis have haft nogle begrænsninger, herunder kan anvendelsen af de tre fortolkningskontekster have betydet, at der kan være tale om gentagelser for at få sammenhængen med i hver kontekst. Derudover kan der trods hensigten om at have et klart skel mellem de forskellige fortolkningskontekster, muligvis være tale om at vi allerede i meningskondenseringen og kritisk commonsense-forståelsen ubevidst har været farvet af den tidligere beskrevne teori.

Generaliserbarhed af interviewene

Generaliserbarheden af dette speciales empiriske undersøgelse kan diskuteres. I modsætning til en positivistisk metodologi, der søger at producere lovmæssigheder, er det ikke ud fra denne kvalitative interviewundersøgelse muligt at lave en universel generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 287). Hensigten har imidlertid heller ikke været, at påpege lovmæssigheder for lærere i forbindelse med mobning. Derimod handler generaliserbarhed i forbindelse med kvalitative interviews om, hvorvidt den viden der er produceret, kan overføres til andre relevante situationer. Det drejer sig dermed nærmere om kontekstualisering end generalisering i traditionel positivistisk forstand (ibid., p. 288).

I denne undersøgelse kan resultaterne for det første påpege, hvordan to folkeskolelærere forstår mobning, og for det andet, hvilke udfordringer de oplever i praksis i forbindelse med hvordan de håndterer mobning. Ydermere kan resultaterne sige noget om, hvorvidt der er sammenhænge mellem disse to læreres forståelse,

identificering og håndtering af mobning. Den viden og erfaring de to interviewede lærere har, samt den situation de befinder sig i, kan siges at være unik for dem hver især, men ikke desto mindre kan det tænkes, at de sammenhænge der gør sig gældende for disse to lærere muligvis kan gøre sig gældende for andre lærere.

Endvidere arbejder de to lærere under de samme ydre rammer, da de begge er ansat på samme skole. I og med at de deler de eksterne forhold de arbejder under, kan deres oplevelse af skolens overordnede antimobbeindsats, tænkes også være en oplevelse andre lærere på samme skole – og muligvis skoler med lignende ydre rammer og forhold – vil give udtryk for. Dette kan tænkes, men ikke siges med sikkerhed, da der derudover kan være tale om, at lærere kan have forskellige oplevelser af, hvad skolen overordnet gør i forhold til antimobbeindsatser. Der er hos Karsten og Jesper ikke en fælles forståelse af mobning, hvilket muligvis kan have sammenhæng med, at der ikke gøres meget fra skolens side i forhold hertil. Dog kan det ikke herudfra siges, hvorvidt deres forståelser ville være mere ens, hvis skolen gjorde mere for at få en fælles forståelse.

Diskussion af teorivalg

Der kan siges at være både styrker og begrænsninger forbundet med, at det i dette speciale er valgt at have en overordnet økologisk inspireret ramme. En styrke er, at denne tilgang har bidraget med, at vi som udgangspunkt har valgt at undersøge fænomenet mobning med fokus på de omkringliggende faktorer og miljø, der kan være i samspil med individet. Havde vi derimod valgt kun at fokusere på individniveauet, ville det i højere grad belyse, hvorfor et bestemt individ mobber eller bliver mobbet. Dermed ville de sociale dynamikker og mekanismer muligvis forsvinde, eller ikke på samme måde blive belyst. En begrænsning kan muligvis være, at hensigten om at forene teorierne med en overordnet økologisk ramme, har medført at nogle af teoriernes grundlæggende modsætninger nedtones.

Rabøl Hansens bud på foranstaltninger er valgt som repræsentant for eXbus i forhold til, hvilke indsatser der ud fra teorien om social eksklusionsangst kan sættes i værk. Rationalet bag dette er, at den valgte teori af eXbus, ikke giver bud på, hvilke konkrete tiltag der kan sættes i værk mod mobning. Dog mener eXbus, at der er

behov for en kollektiv indsats. I forbindelse med dette, skal det medtænkes, at noget af det, Rabøl Hansen har skrevet, er skrevet før eXbus. Endvidere kan det siges, at hun trækker på noget af den samme forståelse som eXbus, men som det er nævnt tidligere, kan hendes handlingsforslag siges at være noget begrænsede og mangle klar teoretisk argumentation (jf. *Fra teori til praksis*). Derfor kan der stilles spørgsmål til, i hvor høj grad hendes handleforslag kan ses som udtømmende for, hvad der ud fra teorien om social eksklusionsangst konkret bør gøres i forhold til mobning.

Valget af en økologisk inspireret ramme lægger desuden op til at inddrage, hvilke tiltag der kan sættes i værk på samfundsniveau. Det har imidlertid, ud fra de valgte teorier, ikke været muligt udtømmende at besvare, hvilke indsatser der ud fra psykologisk teori kan sættes i værk på samfundsniveau, idet kun Olweus kort er inde på mulige indsatser på dette niveau. I stedet er det derfor valgt at beskrive, hvad der konkret gøres i forhold til politiske tiltag og landsdækkende kampagner.

Det ville være en mulighed at anvende mere økologiske teorier end dem, der er valgt, men vi har med den økologisk inspirerede ramme og de valgte teorier, forsøgt at forene relevante teorier i en økologisk ramme, hvilket vil sige at vi har haft en syntetiserende hensigt.

Diskussion af specialets opbygning

Der kan stilles spørgsmål til, om der er en logisk sammenhæng i strukturen, som i vores tilfælde er specialets opdeling i tre dele. Denne opdeling har fulgt problemformuleringens tre dele og har således bidraget med en logisk og klar struktur. Det kan dog diskuteres, om denne tredeling kan have betydet, at specialet fremstår som tre separate undersøgelser. I den sammenhæng kan første og anden del, omkring hvordan mobning kan forstås, og hvilke indsatser der kan sættes i værk ud fra psykologisk teori, imidlertid siges at ligge i naturlig forlængelse af hinanden, og teorien fra første del bliver i høj grad brugt i den anden del. Samtidig kan denne opdeling kan have bidraget med, at vi bedre har fået øje på de mangelfulde koblinger, der kan siges at være mellem teori og praksis. Første del af specialet fungerer således som baggrund for anden del, ligesom den også er baggrund for den tredje empiriske

del. Ikke al teori i den første og anden del af specialet er i lige høj grad blevet inddraget i den tredje empiriske del. Dette skyldes imidlertid, at teorien i første og anden del ikke blot skal ses som baggrund for den empiriske undersøgelse, men også som en teoretisk udforskning i sig selv.

Konklusion

Mobning blandt børn og unge i skolesammenhæng er i dette speciale blevet udforsket dels ud fra en psykologisk teoretisk vinkel og dels ud fra en empirisk undersøgelse af læreres håndtering af mobning i praksis. Specialets problemformulering lyder i den sammenhæng: 1) *Hvordan kan mobning forstås*, 2) *hvilke indsatser kan, ud fra psykologisk teori, sættes i værk mod mobning*, og 3) *hvordan identificerer og håndterer (klasse-)lærere mobning i praksis?* Problemformuleringen er blevet udforsket gennem specialets tre dele, som relaterer til de tre dele i problemformuleringen. Ved inddragelse af alle disse tre dele kan specialet bidrage til en udforskning af teori og praksis overfor hinanden.

Specialets har som udgangspunkt haft en økologisk inspireret ramme, hvorigennem hensigten har været at tilbyde en forenet men differentieret ramme for teoretisk integration. I forhold til problemformuleringens første del omkring, hvordan mobning kan forstås, er dette i den sammenhæng belyst ud fra dels en individuel forståelse, der fokuserer på individuelle årsagsforklaringer, og dels ud fra en social forståelse af mobning, der fokuserer på gruppemekanismer. Disse kan til dels supplere hinanden i en økologisk inspireret ramme, mens de samtidig med deres forskellige fokus modsiger hinanden. En begrænsning ved specialets udgangspunkt i en økologisk inspireret ramme kan i den sammenhæng være, at teoriernes grundlæggende modsætninger nedtones.

Problemformuleringens og specialets anden del har søgt at belyse, hvilke indsatser der ud fra psykologisk teori – herunder som sagt henholdsvis en individuel og en social forståelse – kan sættes i værk mod mobning. Flere af de indsatser, der her er beskrevet bevæger sig på et meget konkret niveau og mangler klar teoretisk argumentation. Omvendt forbliver teoretikere fra den sociale forståelse, som eXbus-forskerne, på det teoretiske plan. Dette speciale kan i den sammenhæng påpege, at der kan være tale om mangelfulde koblinger mellem teori og handleanvisninger i forhold til mobning i skolesammenhæng.

Den tredje del af problemformuleringen og specialet har haft til formål at bidrage med en praksisvinkel på mobning i skolesammenhæng – nærmere bestemt i forhold

til at belyse hvordan lærere i praksis håndterer mobning. Dette er undersøgt gennem interviews med to klasselærere. Resultaterne af denne empiriske undersøgelse viser, at der kan være tale om visse sammenhænge mellem forståelse, identificering og håndtering, men at der samtidig er modsætninger i lærernes forståelse, som kan være med til at nuancere teoriens todeling i forståelser af mobning. Disse resultater kan tænkes at gøre sig gældende for andre lærere i lignende situationer, og har i den sammenhæng ledt til en overordnet diskussion af læreres håndtering af mobning, samt udfordringer i praksis ved implementering af antimobbeindsatser.

Specialet har påpeget, at det både i teori og praksis kan være en udfordring at definere og afgrænse mobning som begreb. Specialets empiri og inddragne teori kan i den forbindelse sammen kaste lys over fordele og ulemper ved at have en entydig definition med klare kriterier. En sådan kan være mere anvendelig i praksis, men kan muligvis betyde at nuancer overses. Specialets empiriske undersøgelse viser, at en del af lærerens håndtering består i at vurdere, hvorvidt en situation kan kategoriseres som mobning. Dermed kan den enkelte lærers definition og forståelse af mobning have betydning for dennes håndtering heraf. Ud fra både empirien i denne undersøgelse, samt ud fra hvad der foreslås ud fra teorierne, er der dog ikke tale om en entydig sammenhæng mellem forståelse og håndtering, idet der muligvis uanset forståelse kan være tale om, at forebyggende indsatser som oftest finder sted på gruppeniveau, mens indgribende indsatser oftere finder sted på individniveau.

Ud fra empirien i denne undersøgelse kan det diskuteres, hvorvidt det, hvis en skoles antimobbestrategi ikke omsættes til konkrete handleanvisninger og implementeres, muligvis kan medføre en ansvarsforskydning fra skolen til den enkelte lærer. Empirien i denne undersøgelse viste endvidere, at der kan være langt fra skolens antimobbestrategi til lærerens håndtering i praksis. Som tidligere nævnt er der i forskningen inkonsistente fund i forhold til effekten af antimobbeprogrammer. Flere metastudier viser, at antimobbeprogrammer har en begrænset effekt, men at skoleklimaet kan være afgørende for en reducere af mobning.

Hvis lærere ikke oplever mobning, kan det diskuteres, hvorvidt det er nødvendigt at implementere et overordnet antimobbeprogram eller om det er ligeså effektivt at lærere selv håndterer mobning og dermed har større ejerskab over indsatsen? Ud fra

denne undersøgelse følger lærerne ikke en overordnet antimobbestrategi. Som tidligere nævnt i specialet kan mobning være skjult for lærerne, og derfor kan det være svært for dem at identificere og håndtere mobning. I den sammenhæng kan det derfor være relevant at have fokus på tillid og et trygt miljø i klassen/på skolen.

Som sagt viser denne undersøgelse, at der kan være tale om sammenhænge mellem den enkelte lærers forståelse, identificering og håndtering af mobning. Dette kan ses som argument for, at det kan være af betydning, at skolen fokuserer på at opnå en fælles forståelse og viden om, hvordan mobning håndteres, hvilket flere andre teoretikere og forskere ligeledes påpeger (Walton, 2011; Søndergaard, 2009; Olweus, 1992). Der kan dog være tale om en række udfordringer i forbindelse med at opnå en fælles forståelse, blandt andet i forhold til skolens ressourcer.

I specialet er det påpeget, at det kan være relevant at inddrage en psykolog i mobbeproblematikker i skoleregi. Samtidig kan det tænkes, at psykologen også kan møde mobbeproblematikker, som af lærerne ikke er blevet defineret som mobbeproblematikker, og at det derfor er vigtigt at psykologen er opmærksom på dette. I forlængelse heraf er det påpeget, at psykologens opgave blandt andet kan være at bygge bro mellem psykologiske teorier og handleanvisninger i praksis.

Afslutningsvis i forlængelse af den teoretiske og empiriske udforskning af mobning og håndtering heraf, kunne det være relevant at undersøge elevers oplevelser af mobning på samme skole som lærerne i undersøgelsen, da dette ville kunne bidrage med dels viden om omfanget af mobning på skolen, og dels viden om hvorvidt eleverne oplever, at der bliver taget hånd om mobbeproblematikker. Det kunne endvidere være interessant at udføre en større spørgeskemaundersøgelse i forhold til mere generelt at undersøge sammenhænge mellem læreres forståelse, identificering og håndtering af mobning. Ligeledes kunne det som tidligere nævnt være interessant ud fra en større spørgeskemaundersøgelse at undersøge sammenhænge i forhold skolens antimobbestrategi og den enkelte lærers håndtering af mobning.

Referenceliste

- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of abnormal and social psychology*, 1961, 63(3), (pp. 575-582).
- Bauer, N. S., Lozano, P. & Rivara, F. P. (2007). The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health*, 2007 (40), (pp. 266–274).
- Baumeister, R. F. & Dwall, C. N. (2005). The Inner Dimensions of Social Exclusion. Intelligent Thought and Self-regulation Among Rejected Persons. In K. D. Williams, J. P. Forgas & W. von Hippel (Eds.), *The Social Outcast. Ostracism, Social Exclusion, Rejection, and Bullying* (pp. 53-73). New York: Psychology Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Børnerådet (2004). *Mobning 2004 – en undersøgelse i 7. klasse*. Nedtaget 15. april 2015 fra: <http://www.boereraadet.dk/media/30384/mobberapport-2004.pdf>
- Børns Vilkår (2015). *Mobning er børns problem, men de voksnes ansvar*. #DeVoksnesAnsvar. Nedtaget d. 20. april 2015 fra: <http://www.bornsvilkar.dk/deVoksnesAnsvar.aspx#.VTS2jyHtmko>
- Christensen, G. (2011). *Psykologiens videnskabsteori – en introduktion* (1. udgave, 5 oplag). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Christoffersen, D. D. & Petersen, K. S. (2011). *Mobning – et socialt fænomen eller et individuelt problem?* (1. udgave, 1. oplag). Frederikshavn: Dafolo.
- Colman, A. M. (2009). *Oxford Dictionary of Psychology*. New York: Oxford University Press Inc.
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2008). *New Perspectives on Bullying*. Berkshire: Open University Press.
- Craig W. M. & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. B. Rasmussen (Eds.), *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey*, Health Policy for Children and Adolescents, No. 4, (pp. 133-144). Copenhagen: World Health Organization.
- Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) (2012a). Love og regler. Nedtaget d. 20. april 2015 (siden er opdateret i 2012) fra: <http://dcum.dk/sammen-mod-mobning/love-og-regler-0>
- Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) (2012b). Om kampagnen. Nedtaget d. 20. april 2015 (siden er opdateret i 2012): <http://dcum.dk/sammen-mod-mobning/om-kampagnen>
- deLara, E. (2006). Bullying and Violence in American Schools. In N. E. Dowd, D. G. Singer & R. F. Wilson (Eds.), *Handbook of Children, Culture, and Violence* (pp. 333-353). California: Sage Publications, Inc.
- Dickerson, S. S. & Zoccola, P. M. (2013). Cortisol Responses to Social Exclusion. In C. N. Dwall (Ed.), *The Oxford Handbook of Social Exclusion*. New York: Oxford University Press.
- Erling, A. & Hwang, C. P. (2008). Swedish 10-Year-Old Children's Perceptions and Experiences of Bullying. *Journal of school violence*, vol. 3(1).
- Ertmann, B. (2015). *SF vil tvinge skoler til at stoppe mobning med lovgivning*. Jyllandsposten. Nedtaget d. 20. april 2015 fra: <http://jyllands-posten.dk/politik/ECE7574481/SF+vil+tvinge+skoler+til+at+stoppe+mobning+med+lovgivning/>

- Etiske principper for nordiske psykologer (2015). Nedtaget d. 8. maj 2015 fra: <http://www.dp.dk/etiske-principper-for-nordiske-psykologer/>
- Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 2009:6.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J. Jr. & Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs. A Meta-Analytic Review. *Criminal Justice Review* 32(4), (pp. 401-414).
- Filte, P. J., Cooley, J. L., Williford, A., Frazer, A. & DiPierro, M. (2014). Parental school involvement as a moderator of the association between peer victimization and academic performance. *Children and Youth Services Review*, 44 (2014), (pp. 25-32).
- Fisker, T. B. (2012). Video om *Mobning og diagnoser*. Nedtaget d. 1. marts 2015 fra: <http://exbus.dk/film/>
- Folketingstidende (2015). *Forslag til folketingsbeslutning om initiativer til at minimere mobning i skolen*. Beslutningsforslag B63. Nedtaget d. 20. april 2015 fra: http://www.ft.dk/RIpdf/samling/20141/beslutningsforslag/B63/20141_B63_som_fremsat.pdf
- friformobberi.dk (2015). *Fri for mobberi*. Nedtaget d. 27. april 2015 fra: www.friformobberi.dk
- Godskesen, C. L. (2014). *Diskurser om mobning i danske folkeskoler: Diskursanalyser af antimobbe-strategier*. Aalborg: Aalborg Universitet, Projektbiblioteket. Nedtaget d. 1. marts 2015 fra: [http://projekter.aau.dk/projekter/da/studentthesis/diskurser-om-mobning-i-danske-folkeskoler\(5d17d88a-453f-4168-81b3-5f6e44d891e1\).html](http://projekter.aau.dk/projekter/da/studentthesis/diskurser-om-mobning-i-danske-folkeskoler(5d17d88a-453f-4168-81b3-5f6e44d891e1).html)
- Griffin, R. S. & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9 (2004), (pp. 379–400).
- Hansen, H. H., Hasselgård, C. E., Undheim, A. M. & Indredavik, M. S. (2014). Bullying behaviour among Norwegian adolescents: Psychiatric diagnoses and school well-being in a clinical sample. *Informa Healthcare*, 2014, (pp. 355-361).
- Harris, M. J. (2009). Taking bullying and rejection (inter) personally: Benefits of a social psychological approach to peer victimization. In M. J. Harris (Ed.), *Bullying, Rejection, & Peer Victimization: A Social Cognitive Neuroscience Perspective*, (pp. 3-24), Springer Publishing company LLC.
- Hein, N. (2009). Forældrepositioner i elevmobning – afmagtproduktion i skole/hjem-samarbejde. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning – sociale processer på afveje* (1. udgave, 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Heinemann, P.-P. (1972). *Mobning – gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Henningesen, I. (2009). Sammenhængen mellem mobning, barndomserfaringer og senere livskvalitet. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning – sociale processer på afveje* (1. udgave, 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Horton, P. (2014). Portraying Monsters: framing school bullying through a macro lens. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2014, (10.1080/01596306.2014.951833), (pp. 1-13).
- Høiby, H., Levin, M. & Thulin, A. (2006) *Fælleskab mod mobning: Klasse-mødet – grundlag for trivsel*. Vejle: Kroghs Forlag A/S.
- Høiby, H. (2008). *Ikke mere mobning* (2. udgave, 1. oplag). København: Dafolo A/S.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescents*, 23, (pp. 661-674). The Association

for Professionals in Service for Adolescents.

Koester, T. (2005). Psykologi: Metode, begreb og teori. In T. Koester & K. Frandsen (Eds.), *Introduktion til psykologi*, (pp. 23-58). København: Frydenlund.

Kofoed, J. (2009). Genkendelser af digital mobning. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning – sociale processer på afveje* (1. udgave, 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.

Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (2009). Indledning. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning – sociale processer på afveje* (1. udgave, 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.

Kousholt, K. & Fisker, T. B. (2013). Mobning og børns fællesskaber – et narrativt review over international forskning i mobning. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 50 (2), (pp. 68-81).

Kumpulainen, K., Räsänen, E. & Puura, K. (2001). Psychiatric Disorders and the Use of Mental Health Services Among Children Involved in Bullying. *Aggressive Behavior*, vol. 27, (pp. 102-110). Wiley-Liss, Inc.

Kvale, S. (2005): Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25, (pp. 3-15). Oslo: Forlag? (er med blåt da den kun skal med om den bliver brugt i analysemetode).

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView* (2. udgave, 3. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.

Laadal, S. (2014). *Lærere: Svært at forene inklusion og reform*. Nedtaget d. 23. april 2015 fra: <http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/04/07/1013562.htm>

Land, D. (2003). Teasing Apart Secondary Students' Conceptualizations of Peer Teasing, Bullying and Sexual Harassment. *School Psychology International*, vol. 24(2), (pp. 147-165). London: SAGE Publications.

Larsson, E. (2002). *Mobningens psykologi* (1. udgave, 1. oplag). København: Nordisk Forlag A/S.

Limber, S. P. (2014). Best practices in the prevention of bullying: an example of the Olweus bullying prevention program. In M. G. Masiello & D. Schroeder (Eds.), *A Public Health Approach to Bullying Prevention* (pp. 127-141). Nedtaget d. 1. marts 2015 fra: https://books.google.dk/books?hl=en&lr=&id=6V8MAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA127&dq=olweus+bullying+program&ots=MuiJbBILkU&sig=70gdHQcSgamvGrpZsQYwaSx_dpk&redir_esc=y#v=onepage&q=olweus%20bullying%20program&f=false

Lovegrove, P. J., Bellmore, A. D., Greif Green, J., Jens, K. & Ostrov, J. M. (2013). "My Voice Is Not Going to Be Silent": What can Parents Do About Children's Bullying? *Journal of School Violence*, 12, (2013), (pp. 253-267). London: Routledge – Taylor & Francis Group.

Low, S. & Van Ryzin, M. (2014). The Moderating Effects of School Climate on Bullying Prevention Efforts. *School Psychology Quarterly*, 29(3), (pp. 306-319).

Mainz, P. (2014). *Eksperter: Indsats mod mobberi kan skade børn*. Politiken. Nedtaget d. 17. april 2015 fra: <http://politiken.dk/indland/samfund/ECE2238011/eksperter-indsats-mod-mobberi-kan-skade-boern/>

Mishna, F. (2012). *Bullying – A Guide to Research, Intervention, and Prevention*. New York: Oxford University Press, Inc.

Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., Overpeck, M. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994-2006: findings from Europe and North America. *Public Health*, 54 (1661-8556/09/020S225-10 DOI 10.1007/s00038-009-5414-8), (2009), (pp. 225-234) Basel: Birkhäuser Verlag.

Monks, C. P. & Smith, P. K (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, (pp. 801-821).

- Nielsen, K. (2011). *Pædagogisk psykologi: en grundbog*. Samfundslitteratur.
- Nishina, A. (2004). A Theoretical Review of Bullying: Can It Be Eliminated? In G. D. Phye & C. E. Sanders (Eds.), *Bullying: Implications for the Classroom*. Saint Louis, USA: Elsevier Science & Technology.
- Olweus, D. (1992). *Mobning i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse at school: Facts and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (6), (pp. 196-200). Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2002). Mobning blandt skolebørn – grundlæggende faktorer og et vellykket handlingsprogram. In I. M. Helgeland (Ed.), *Forebyggende arbejde i skolen – om børn med sociale og emotionelle vanskeligheder* (1. udgave, 1. oplag). København: Psykologisk Forlag A/S.
- Olweus, D. & Alsaker, F. D. (1991). Assessing change in a cohort-longitudinal study with hierarchical data. In D. Magnusson, L. R. Bergman, & G. Rudinger (Eds.), *Problems and Methods in Longitudinal Research* (pp. 107-132). Cambridge University Press. Nedtaget d. 21. april 2015 fra: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511663260.008>
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2010a). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 80, no. 1, (pp. 124–134).
- Olweus, D. & Limber, S. (2010b). The Olweus prevention program: implementation and evaluation over two decades. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, D. L. Espelage, E. W. Gutgsell & J. M. Gutgsell (Eds.), *International Handbook of School Bullying: An International Perspective*, New York: Routledge. Nedtaget d. 18. maj 2015 fra: https://books.google.dk/books?hl=en&lr=&id=d2-NAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA377&dq=olweus+bullying+program&ots=gqF1a5AMI7&sig=yFYkzBkOwgLcPQg-ZMJgKDkcFrE&redir_esc=y#v=onepage&q=olweus%20bullying%20program&f=false
- Persondataloven (2015). Nedtaget d. 8. maj 2015 fra: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=828>
- ppr-aalborg.dk (2015). *Den Gode Klasse*. Nedtaget d. 1. maj 2015 fra: <http://www.ppr-aalborg.dk/udvikling/implementerede-projekter/den-gode-klasse>
- Rabøl Hansen, H. (2005). *Grundbog om mobning* (1. udgave, 1. oplag). København: Nordisk Forlag A/S.
- Rabøl Hansen, H. (2009). Straf mod mobning og skoleuro. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning – sociale processer på afveje* (1. udgave, 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rabøl Hansen, H. & Henningsen, I. (2010). Lærerforståelser om elevmobning – en lærersurvey. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* (47. årgang, 01, 2010). Forlaget Skolepsykologi. Pædagogiske Psykologers Forening.
- Rabøl Hansen, H., Henningsen, I. & Kofoed, J. (2013). Når klassekultur tipper over i mobning. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning gentænkt*, (1. udgave, 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, M. & Due, P. (2011). *Skolebørnsundersøgelsen* (1. udgave). Forskningsprogrammet for Børn og Unges Sundhed (FoBUS). København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Rigby, K. & Griffiths, C. (2011). Addressing cases of bullying through the Method of Shared Concern. *School Psychology International*, 32(3), (pp. 345-357).
- Ritzau (2015a). *Forældre: Økonomisk straf stopper ikke mobning*. Den offentlige sektor. Nedtaget d. 20. april 2015 fra: <http://www.denoffentligesektor.dk/foraeldre-oekonomisk-straf-stopper-ikke-mobning>

- Ritzau (2015b). *Regeringspartier tager afstand fra anti-mobbeforslag*. Information. Nedtaget d. 20. april 2015 fra: <http://www.information.dk/telegram/525780>
- Sanders, C. E. (2004). What is bullying? In G. D. Phye & C. E. Sanders (Eds.), *Bullying: Implications for the Classroom*. Saint Louis, USA: Elsevier Science & Technology.
- Schott, R. M. (2009). Mobning som socialt begreb: Filosofiske refleksioner over definitioner. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning – sociale processer på afveje* (1. udgave, 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Slee, P. T. & Mohyla, J. (2007). The PEACE Pack: an evaluation of interventions to reduce bullying in four Australian primary schools. *Educational Research*, 49(2), (pp. 103-114).
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School Bullying: Insights and Perspectives* (pp. 1-19). London: Routledge.
- Smokowski, P. R. & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *National Association of Social Workers* (CCC code: 1532-8759/05).
- Sonne-Ragans, V. (2012). *Anvendt videnskabsteori*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning – sociale processer på afveje* (1. udgave, 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D. M. (2012). Video om *Når mobning griber en skoleklasse*. Nedtaget d. 1. marts 2015 fra: <http://exbus.dk/film/>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Kvalitet i kvalitative studier. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder – en grundbog*, (1. udgave, 2. oplag, pp. 489-500). København: Hans Reitzels Forlag.
- Venstres Folketingsgruppe (2015). Et liv uden mobning. Politisk oplæg fra Venstre. Nedtaget d. 20. april 2015 fra: <https://www.venstre.dk/Resources/Persistent/adc2e2271ab166c1464964a54cc5ad7f17990141/150227-Udspil-om-mobning.pdf>
- Viala, E. S. (2013). Er det mig, der er noget galt med? Et kontekstsensitivt blik på sammenhænge mellem børns individuelle forudsætninger, opvækstbetingelser og mobning. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning gentænkt* (1. udgave, 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Walton, G. (2011). Spinning our wheels: reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(1), (pp. 131-144).
- Undervisningsministeriet (2006). *Vejledning om disciplin, god adfærd og trivsel i folkeskolen – et inspirationshæfte*. Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 5. Nedtaget d. 21. april 2015 fra: <http://pub.uvm.dk/2006/disciplin/disciplin.pdf>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research – design and methods* (4. udgave, pp. 25-65) California: Sage Publications Inc.
- Yoneyama, S. & Naito, A. (2003). Problems with the Paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3).