

## Forord

Dette speciale stiller skarpt på en folkeskoleklasse med periodiske trivselsproblemer. Med udgangspunkt i fællesskabsdannelser og gruppedynamik ses på, hvilke sociale processer, der vanskeliggør et bredt klassefællesskab.

Min interesse i dette specialeemne fører tilbage til sidste del af min egen skolegang, hvor en fascination af min klasses venskabsgrupperinger gjorde mig interesseret i hierarkiske gruppeopdelinger. I klassen syntes at være usynlige filtreringer, som afgjorde hvilke elever, der hang sammen. Mit daværende mentale billede af folkeskoleklassen kan bedst beskrives som et barn vil tegne et skib - med skorsten, et bredt dæk og indadgående skrog. Således stod nogle elever og så ud over horisonten helt oppe på skorstenen, andre stod trygt og godt på dæk, nogle stak hovedet ud af runde køjer på skibssiden, mens nogle få elever svømmede rundt i bølgerne omkring skibet.

På sociologiuddannelsens første semester, stiftede jeg bekendtskab med sociologen Kaare Svalastogos hierarkiske lagdelingsanalyse over samfundet (Hansen 2004:94). Hans grafiske løglignende figur gengav mange associationer til skibsmetaforen. Sociologisk finder jeg det interessant, hvordan en tilfældigt sammensat individgruppe forhandler, og konstruerer gruppetilhørsforhold og regler for inklusion og eksklusion. Nogle elever inkluderes helst ikke, mens andre synes at være normsættende for, hvad der er ret og forkert. Disse erfaringer vækker min nysgerrighed på hvilke filtreringsfunktioner og elementer, som ligger bag disse sociale udtryk. Processerne herfor er, hvad dette speciale vil belyse.

Jeg ønsker varmt at takke elever, lærere og ledelse på Holbergskolen for indlevende at have medvirket til specialets gennemførelse. Min vejleder Jan Brødslev Olsen, skal særligt have tak for at være klar i mælet, inspirerende og konstruktiv under forløbet.

God læselyst!

---

Liselotte Koldtoft

8. august 2012

## **English summary**

This dissertation revolves around the theme of schoolchildren's internal communities through inclusion and exclusion in school. On basis of a qualitative case study on social group processes and dynamics the project ask how and why a school class is characterized by negative patterns, which challenge a broad class community. The focus includes all pupils in a sixth's grade school class which are experiencing peer- and welfare problems.

The dissertation examines why and how these sixth's graders have problems, despite the focus on bullying and social exclusion. The center of attention is on communities with main focus on examining how and why relations between groups can result in and create a distinctions between "us and them".

The research question is examined from an adaptive point of view. The inspiration to look into the pupil's everyday life is assigned from theories related to group theory, inclusion/exclusion, stigmatization and the stigmatization tools: gossip and bulling. The empirical foundation consists of nine qualitative interviews, a workshop class session, drawings from the students and documentary studies. These sources should provide insight into class welfare, issues and students' views on the matter. The theoretical teams serve as guidelines in parts of the empirical foundation.

The analysis will provide an insight in how this class is characterized by hurtful language, gender differences in behavior and pupil exclusion caused by socio-economic parameters that can challenge the student's access or complete relation to the class communities. Through the analysis the dissertation shows that students draw upon markers of diversity, that in some

ways can be detected as fragments of class distinctions where some resources allocates symbolic value and sets the standard for recognition. In the struggle for recognition, negative patterns will appear through gossip and pretension of identity markers as a consequence of the inclusion desires.

In the end of the dissertation typologies are retrieved of community groups and students based on the students' narratives and evaluations of each other. This will provide information to detect what criteria students use to set up us and them-gaps and why they continue the negative patterns.

# Indholdsfortegnelse

English summary .....	3
1. Problemfelt .....	8
1.1 Forskningsoversigt .....	10
1.1.1 Det individualistiske paradigme.....	10
1.1.2 Det socialt relationelle paradigme.....	12
1.1.3 Speciales fokusområde.....	17
1.2 Problemformulering .....	20
1.3 Begrebsafklaring .....	21
2. Holbergskolen 6a.....	24
3. Specialets drejebog.....	26
4. Teorifelt .....	33
4.1 Gruppefællesskab .....	34
4.2 Inklusion og eksklusion.....	39
4.2.1 Et inkluderende og ekskluderende ”os og dem” .....	39
4.2.2 Eksklusionsangst - frygten for udelukkelse .....	42
4.3 Stigmatisering .....	45
4.3.1 Den stigmatiserende relation.....	45
4.3.2 Den stigmatiserende relations procesforløb .....	49
4.4 Eksklusionsarbejde.....	51
4.4.1 Sladder som eksklusionsarbejde .....	51
5. Metode.....	55

5.1 Indsamling af empiri .....	55
5.1.1 Elevtegninger – induktive indtryk.....	56
5.1.2 Workshop – forum for diskussioner og definitioner .....	57
5.1.3 Sociogrammer – dokumentstudier .....	59
5.1.4 Interview .....	60
5.1.5 Ethiske refleksioner .....	64
5.1.6 Informantbeskrivelse.....	67
6. Analyse.....	70
6.1 Del 1 - Hvorledes præges klassen af negative mønstre.....	71
6.1.1 ”Drenge de er meget sammen med drenge” – kønnede kliker.....	71
6.1.2 ”Vi er ikke ret gode i fællesskabet” – kønnede fællesskabsproblemer .....	80
6.1.3 ”Udluftningsbagtaling kontra ond bagtaling” – graduering af sladder .....	82
6.1.4 ”Hun er overhovedet ikke på rækkevidde med os” – normalitet og afvigelse .....	88
6.1.5 ”Hvis du ikke har det nyeste nye” – Stigmatiseringsmarkører .....	93
6.1.6 ”Det personlige kontra udseendet” – elevens popularitetschancer ...	97
6.1.7 ”Mobning - Du er rigtig grim i dag” – sprogbrugets betydning .....	100
6.1.8 ”Man kan ikke se ansigtsudtryk over en sms” – digitale faldgruber	104
6.1.9 Afrunding del 1 .....	105
6.2 Del 2 - Hvilke grupperingsmekanismer udfordrer fællesskabet .....	106
6.2.1 ”Dronningen, hestepigerne, fodbold-populære og outsiders” - elevkonstruktioner.....	106

6.2.2 ”Dem højt oppe, de som ’hopper’ rundt og dem nede på niveau” - elevhierarkisering.....	109
6.2.3 ”Jeg prøver at være en anden person” – relationsbestrebelse.....	114
6.2.4 Afrunding del 2 .....	123
6.3 Del 3 - Hvorfor præges skoleklassen af negative mønstre.....	124
6.3.1 Distinktioner som muligt forklaringsgrundlag .....	125
6.3.2 Typologiske betragtninger – kondensering af elevernes distinktioner .....	141
6.4. Fra indblik til tilbageblik – teorivurdering og relation til tidligere forskning .....	146
7. Konklusion .....	150
Litteraturliste .....	155
Bilag .....	162

## 1. Problemfelt

Sociologien har gennem fremtrædende teoretikere som Emil Durkheim, Norbert Elias, og Howard Becker undersøgt, hvordan individer fremsætter normer for accepteret handlen og sanktioner for afvigelser. Herpå kan tilhørsforhold og ikke-tilhørsforhold dikteres og forhandles igennem dynamiske processer som inklusion/eksklusion, sladder og stempling (Elias 1994, Becker 2005, Durkheim 1997).

Gruppeprocesser som disse er gældende i mange sociale sammenhænge, hvor mennesker interagerer. Folkeskolen udgør én af de sfærer, hvor komplekse processer finder sted. Negative processer herunder mobning, vides igennem praksis og forskning at have konsekvenser for et stort antal individer direkte som indirekte (Schott 2009:237). Tilstedeværelsen og udbredelsen af sociale initiativer og interventioner designet til at afhjælpe problemstillingerne, bevidner om et behov og ønske om at forbedre klasseværelsets trivsels- og interaktionsprocesser. Disse tiltag anerkender negative fænomener som sociale problemer, der bør løses (Halvorsen 2002:16, Ejrnæs 2008:223). Forskningen viser, at skoleelevernes sociale kontrolprocesser er samfundsrelevante på talrige niveauer såsom indlæring og psykosomatisk helbredstilstand – også ind i voksenlivet (Institut for folkesundhed 2011).

Klasseværelsets sociale dynamik og herunder mobning er ikke et nyt fænomen, men forskningsdiskursen herfor er blot små 40 år gammel (Christoffersen og Petersen 2011:10-11). Mobning og skoletrivsel som begreber kom først gradvist på den danske politiske dagsorden fra midten af 1990'erne, hvor offentlige instanser udvikledes til at fokusere på



problemerne. Nogle af disse interessenter tæller Børnerådet (1994) og videnscentret DCUM<sup>1</sup> (2002). Disse tilbyder løsningsredskaber, foredrag og intervenerende tilbud for at trivselssikre børne- og undervisningsmiljøer og sikre brede fællesskaber. Med et lovkrav i 2004 skulle alle danske skoler have en mobbepolitik med oprettelse af handleplaner mod mobning. Dog eksisterer der endnu ikke love, som direkte sikrer børns egentlig skoletrivsel (Hansen 2005:11).

I en forskningsoversigt fra Social Forsknings Institutet, *Unge sociale problemer* (2005), refereres til tre overvejende kvantitative undersøgelser, der beskriver forekomster af mobning i 5. til 9. klassetrin<sup>2</sup>. Hovedresultaterne viser, at 25% af eleverne mobbes flere gang i skoleåret 1999, hvor 32% mobber andre på undersøgelsestidspunktet. Ydermere stiger mobningsniveauet, hvis børnene tilhører lave socialgrupper. I 2004 fandt man en sammenhæng mellem det at mobbe og blive mobbet. En mobilmobningsundersøgelse viste, at mobning vinder indpas i privatlivet, idet 53% har modtaget beskeder med ubehageligheder om en skolekammerat (Jespersen og Sivertsen 2005:70,72). Skolebørnsundersøgelsen 2010, det danske bidrag til WHO's internationale forskningsprojekt Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), viser et fald i skolemobning fra 25% i 1990'erne til 6,5% i 2010<sup>3</sup> (Due og Rasmussen 2010:81-82, Christoffersen og Petersen 2011:57). I følgende forskningsoversigt fremlægges dele af den forskning, der vedrører processer og årsager bag mobbeopgørelser som disse.

---

<sup>1</sup> Dansk Center for Undervisningsmiljø.

<sup>2</sup> Undersøgelserne er fra hhv. 1999 (Due, Holstein og Jørgensen) og 2004 (Willer og Hansen, Frederiksen).

<sup>3</sup> Faldet kan skyldes nye og klarere mobbedefinitioner, samt større fokus på forebyggelsesarbejdet.

## 1.1 Forskningsoversigt

Studier og forskningsprojekter i relationer til klasseværelsesprocesser er oftest indskrevet i forbindelse med mobning. Skoleklassers fællesskabsprocesser indgår kun som delelementerne og ikke som egentlige fokuspunkter i forskningen. Derfor afdækkes området med hovedvægt i de ”rene” mobbestudier. Nedenstående indeholder en kort redegørelse for hvad, den tidligere forskning indeholder i relation til specialets fokusområde, vedrørende teoridannelser, årsagsforklaringer og metoder. Ofte vedrører forskningsområderne råd og løsningsmetoder (Frånberg 2003:10), men da dette falder uden for mit fokusområde behandles dette ikke yderligere.

Med inspiration fra den amerikanske filosof Robin May Schott, der tilbyder refleksioner over mobningsbegrebets baggrund, har jeg valgt at formidle og kondensere forskningstraditionerne igennem to paradigmatisk tilgange. Oversigtens formål er at opnå viden, som kan inspirere problemstillingens videre udfoldelse.

Hvert paradigme er repræsenteret af få fremtrædende forskere på hvert forskningsområde. Indledende redegøres kort for individualistiske årsager til mobning. Her er barnets aggressivitet og personlighedsstrukturer det primære fokuspunkt. Derefter fokuseres på mobning som socialt relationelt fænomen, hvor gruppedynamik og fællesskab bliver kernefokus for, hvordan inklusion og eksklusion udspiller sig i en gruppenhed.

### 1.1.1 Det individualistiske paradigme

Den svensk-norske psykolog Dan Olweus, betragtes som grundlæggeren af mobningens forskningsområde, med opstarten i 1970'erne. Olweus har fortaget mange kvantitative studier af, hvilke processer som driver en

mobbesituation frem blandt skolebørn. Olweus' mobbedefinition er den mest anvendte i forskningsfeltet (Schott 2009:227). Definitionen lyder som følger: *En person bliver mobbet eller chikaneret, når han eller hun gentagende gange og over en vis tid bliver udsat for negative handlinger fra én eller flere personer* (Olweus 2000:15).

Olweus mener, at hovedårsagen til mobning er individuel psykisk *aggression*. Han undersøger enkelte årsagssammenhænge, hvor individet er bærer af specifikke karaktertræk, hvorfor individet er problembærer. Han finder aggressionsgraden afgørende for, hvem der internaliserer rollen som mobbeudfører og mobbeoffer. Han kan på baggrund af undersøgelserne udlede, at aggressionen og karaktertræk afhænger af gode og mindre gode forældre i forbindelse med barnets opdragelse og omsorg (Olweus 2000:39). Olweus er nået frem til resultater som, at storbyskoler og provinsbyskoler har ensartede mobbemønstre. At ydere faktorer spiller en mindre rolle end først forventet. At mobning blandt børn er mest udbredt i skolen end i privaten og på vejen til/fra skole. At piger har indirekte/ugennemskuelige mobbevaner sammenlignet med drenge, som er mere sandsynlige mobbere i kraft af deres naturlige aggressivitet (Olweus 2000:25-27,30-32,52).

Jeg fornægter ikke relevansen af ovenstående perspektiver som medvirkende faktor til mobningsforekomster og krænkelser blandt skolebørn. Fagligt tilslutter jeg mig dog ikke paradigmet uforbeholdent. Som sociolog tillægger jeg nærmere sociale gruppemekanismer betydning for børnegruppens mangeartede dynamikker. Olweus kvantitative opgørelser kan dog belyse fænomenets omfang, udfoldelse og problemområder. Herudover præsenterer han forskelle i kontekst, køn og opdragelsesforhold, som er brudstykker dette speciale kan finde inspiration i.

### 1.1.2 Det socialt relationelle paradigme

Det relationelle og sociale paradigme er en nyere tilgang til at forstå mobningsprocesser (Christoffersen og Petersen 2011:5,15). Her stiller forskerne skrap på gruppeprocesser, hvor mobning har en social funktion. Paradigmet er mere tro mod ordets oprindelse betydning, som kommer af *mob*, som i et leksikon betegnes: *flok/pøbel* eller *pirrelig letbevægelig folkemængde* (Larsen og Pedersen 2011:422). Paradigmet foreskriver, at mobning og sociale magtkampe afhænger af grupperelationer og konteksten. Forskningsrepræsentanterne tilslutter sig ikke, at mobning kan reduceres til aggressivitet blandt mere eller mindre ubehagelige børn, men forklarer fænomenet ved onde processer affødt i det kollektive samspil med vinding for øje (Hansen 2005:39). I dette paradigme indskrives ofte, at det skal være et kollektiv af personer og rollefordelinger, mod én person og at denne afvigende person eller ofret står forsvarsløst og i et asymmetrisk magtforhold (Hansen 2005:15).

Juristen Helle Rabøl Hansen<sup>4</sup> er fremtrædende inden for dansk forskning på skoleområdet (Schott 2009:259). Hansen skriver i *Grundbog mod mobning* (2005) følgende om mobningsprocessen: *Mobning er et komplekst mønster, der opstår, når faktorerne er til stede. Men mobning kan omvendt også udfordres – når de rette faktorer er til stede* (Hansen 2005:9). Her handler mobning altså om komplekse mønstre og flere faktorer, som sammen kan udgøre en mobbekontekst og ændre den. I relation hertil understreger hun, at ydre og kropslige faktorer ikke er årsagen til social udstødelse eller eksklusion, men kan være det mobning udmøntes over. Hansen finder i sin forskning hos Børns Vilkår, at mobningsårsagen skal findes i et *lavt*

---

<sup>4</sup> Hansen er medstifter af Anti-MObbeKonsulenterne.

*toleranceniveau*. Gruppens tolerance og normer påvirkes af en række udefrakommende faktorer såsom medier og forældreattituder<sup>5</sup>. Hansen teoretiserer om mobbehandlinger igennem ord som udstødelleskulturer, onde processer og gruppekemi. Her lægges fokus, modsat Olweus, i en eksklusion fra gruppen og ikke som et individuelt problembærerparadigme.

I forlængelse heraf finder Hansen specifikke straffe- og grupperitualudøvelse forklarende for, hvorfor mobningen opstår i og blandt individer i gruppen. Således straffes et individ med tilknytning til gruppen for ikke at følge de øvrige medlemmers normforskrifter. Konsekvensen herfor bliver eksklusion eller ekspressiv afstraffelse (Hansen 2005:23,28). Dette sker fordi gruppens selvdråbte parallelmoral mobiliseres ved enkeltpersoners misbilligelse af gruppekulturen, hvorved medlemmerne udtrykker intolerance for afvigelsen. Denne selvdråbte moral vil i relation til mit speciale være essentiel at kaste lys over for at blive klar på grunden til, at fællesskabsprocesserne udspilles sig som de gør.

Faktorer som disse åbner for, at mobning og chikane ikke udelukkende kan tilskrives en enkeltpersons aggressioner eller modsat fejlidentitet, da flere medlemmer må mobilisere moralkodekser og diktere en bestemt adfærd. I relation hertil kan mobning også ses som en positiv gruppefunktion, da gruppeidentiteten og skellet mellem ”os og dem” trækkes tydeligt op til gavn sammenholdet (Hansen 2005:16, 22-23).

Hansens definition på mobning er afgørende for det fokus hun repræsenterer: *Mobning er gruppens systematiske forfølgelse eller udelukkelse af en enkelt person på et sted, hvor denne person er tvunget til at opholde sig* (Hansen

---

<sup>5</sup> Forskningen er kvantitativt og kvalitativt genereret (Hansen 2005:9).

2005:16). Hansen lægger i sin definition vægt på gruppeelementet og en vis form for tvangsmæssigt tilhørsforhold til et givent sted. I elevernes tilfælde vil dette sted være folkeskolen. Hun skelner i sin forskning skarpt mellem mobning, konflikt og drillerier, hvortil hun mener de to sidstnævnte er bredere og mere hyppigt hverdagsagtige end mobning (Hansen 2005:24-25). Hansen opdeler mobning i forfølgelses- og udelukkelsesmobning som konsekvens af de onde mønstre i en gruppedynamik (Hansen 2005:18). Hertil kan drages en parallel til Olweus' inddeling i direkte og indirekte mobning.

Socialpsykologerne Jette Kofoed og Dorte Marie Søndergård, har redigeret bogen: *Mobning – sociale processer på afveje* (2009). Bogen er et fælles udspil i forbindelse med det tværfaglige forskningsprojekt - eXbus<sup>6</sup>. Forskningsprojektet arbejder ud fra, at det er vanskeligt at isolere skoleklassens problemer som individuelle personlighedskarakterer. Bogen viser, at magtprocesser og fællesskabsudtryk som følger heraf ikke er statiske, men omskiftelige og dynamiske over tid og påvirkelig af konteksten (Kofoed 2009:9-10). Kofoed fokuserer på moderne eksklusionsprocesser igennem digital mobning, som bibringer nye spilleregler for, hvor og hvordan negative handlinger kan finde sted. I denne forbindelse bliver spillereglerne for inklusion/eksklusion udbredt i tid og rum. I digital mobning opstår ligeledes usikkerhed om de implicerede deltagere, da ansigtsrelationen nedbrydes (Kofoed 2009:110-111,119).

Den finske psykolog Christina Salmivalli forsker i gruppetilhørsforhold. Dynamikken i børneflokkene fremdrages ved at lade eleverne vurdere og inddele sig selv i statusgrupperinger. Opdelingerne viste, at de lavest

---

<sup>6</sup> Exploring bullying in school 2007-2011 finansieres af Trygfonden.

placerede elever mobbedes mest, men samtidig selv mobbede andre. Ligeledes fandt hun, at tilskuerfunktionen og gruppehelheden har betydning og medindflydelse i mobbesituationen (Salmivalli m.fl. 1996:1,5).

I international henseende gøres studiet og definitioner over mobning delvist vanskeligt at sammenligne med nordiske studier. Dette skyldes manglen på ensartet semiotik i definitionens udtryksform. Det engelske mobningsbegreb *bullying* indeholder ikke en sprogligt gruppehenvisning som *mobning* gør igennem *mob* (Schott 2009:227). Dette vanskeliggør ensartede definitioner og henvisninger på tværs af kontinenter (Frånberg 2003:17-18). Med dette in mente inddrages den britiske psykolog Ken Rigby og Human Development professor Phillip T. Slee som frontløbere i australske skolemobningsopgørelser. Sammen har de udført kvantitative surveyundersøgelser som *Bulling Among Australian School Children* (1991). Deres forskningstilgang indeholder elementer fra begge forskningsparadigmer. Dog med hovedvægt på magtperspektiver i gruppeprocesserne og mobningens konsekvenser og løsningsinterventioner (Schott 2009:244).

Efter min vurdering er det relationelle paradigme sociologisk relevant. Dette fordi det er faktorer i den sociale arena, som får forrang og betydning for, hvordan adfærd og relationer udspilles. Som jeg ser det giver dette paradigme bedst plads til flerartede dynamik, hvilket jeg ser som et positivt element til at se på en folkeskoleklasse som helhed.

Slutteligt og i relation til ovenstående relationelle forskningsgren, viser følgende to studier de forskningsvinkler, som bedst rammer de tanker jeg selv ønsker at bringe i spil i studiet af klasseværelsets processer. Vigtigt er

det at pointere at undersøgelserne udelukkende fokuserer på piger i elevflokket. Dette er ikke et metodisk valg, der efterleves i dette speciale.

Den svenske professor i pædagogik Ann-Carita Evaldsson har, med inspiration fra den californiske antropolog Marjorie Harness Goodwin<sup>7</sup>, forsket i skoleelevers sproglige og sociale hverdagsinteraktion. Igennem halvandet år har Evaldsson fulgt en skoleklassens eneste pige gruppe, på fem, ud af tyve elever på en svensk multietnisk skole. Her udførte hun etnografiske studier over pigers mobbemønstre og interne hierarkier. Fokusset var på pigernes sladder- og trusselsmønstre, hvor medlemskabsformer i sproglige gruppekategoriseringer fremkom. Disse elementer udgjorde pigernes eksklusionsprocesser.

Kategoriseringstildelinger såsom ”dårlig ven” og ”bad girl” blev tildelt de piger, som gradvist og omskifteligt blev skubbet ud af pige gruppen. Det interessante var her, at pigerne udviklede sociale konstruktioner af, hvad en ”god veninde” er og konstant talte om interne relationer. Samlet fik dette betydning for, hvilken hierarkiposition pigerne tildeles. Evaldsson lod pigernes egne betydninger af episoderne i pige gruppen være fremtrædende for analysens definitioner af, hvad der forgik og lignede mobning i pige gruppen (Evaldsson 2009:137). Denne fremgangsmåde er, den jeg agter at læne mig op ad igennem specialet.

Evaldsson kom tæt på normative praksisser i pigernes grupperelation, herunder hvordan pigerne oplevede man skulle opføre sig og sanktionere mod det afvigende (Evaldsson 2009:138). Hun mener ikke, at det pigerne

---

<sup>7</sup> Goodwin undersøger sprogbrugs ekskluderende effekter i multietniske børnegrupper (Evaldsson 2009:138)



gjorde med deres subtile opførsel indeholdende rygtespredning, nedsættende bemærkninger og udstødelse på forhånd kan defineres som (verbal) mobning. Adfærden er ikke særligt anderledes, men indgår naturligt i den sociale handlen blandt individer i den sociale overlevelse (Evaldsson 2009:141).

De mange handlinger har flere funktioner for gruppedeltagelsen. Pigerne dannede hierarkier og deltagerkonstellationer, som var omskiftelig ud fra tid og kontekst. Evaldsson mener ikke, at pigerne eksplicit udførte mobning hver gang, selvom processerne lignede. Forskeren bør dog alligevel se på, hvad der foregår i elevernes organisation og gruppeopbyggelse for at forstå, hvorfor handlingerne udøves internt. Forskeren behøver derfor ikke udelukkende at definere og se på mobning for at finde processerne i elevgruppen relevante at kortlægge (Evaldsson 2009:151).

I relation til denne forskningsvinkel har den britiske uddannelsesprofessor Rosalyn George undersøgt, hvilke negative konsekvenser, der findes for skolebørns indlæring og trivsel i pige grupper, hvor en lederpiges ord følges konsekvent for at undgå udstødelse (Wark 2011).

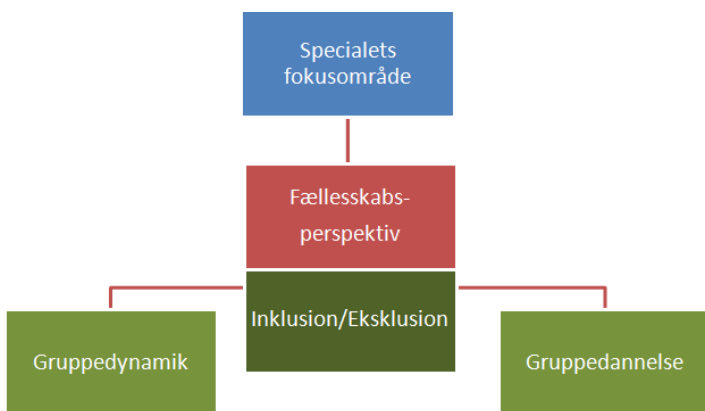
Disse studier medgiver specialet gode vinkler til problemstillingen omkring skolebørn, deres fællesskaber og mulige hierarkier. Specialets egentlige fokus udfoldes i følgende afsnit.

### **1.1.3 Speciales fokusområde**

I dette speciale vil jeg beskrive og analysere, hvad der foregår internt i en elevgruppes klasseværelse. Mit fokus vil være rettet mod, hvad som kan medvirke til elevernes interne opgør og sociale segregering. Undersøgelsen

vil give et indblik i elevernes sociale hverdag. Dette vil ske ved at se på flere samvirkende elementer på én gang - ud fra et fællesskabsperspektiv. Jeg ser det som berigende for undersøgelsens rækkevidde, at klassehelheden og de underliggende fællesskabsstrukturer medtages. Den samlede elevgruppe danner derfor rammen for undersøgelsen, i stedet for udelukkende og som mange øvrige børnestudier at se på enkeltpersoner som mobber eller offer.

Jeg finder det relevant at undersøge betydningen af fællesskabsfænomenet ud fra social inklusions- og eksklusionsmekanismer. Dette skal endvidere danne grundlaget for at se på gruppedynamik og venskabsgrupperings betydning for klassefællesskabet (Walk 2011, Ewaldson 2009, Hansen 2005). Følgende figur udgør den grafiske opstilling af specialets fokusområde, hvor fællesskabsperspektivet er centralt.



Figur 1 – Specialets fokusområde.

I kraft af elevernes hverdagsoplevelser og interaktioner finder jeg det interessant at undersøge, hvordan eleverne italesætter og ikke mindst konstruerer elevpositioner og fællesskaber. I specialet vil jeg derfor søge efter elementer, som kan vise, hvad der er vigtigt for en klasses

gruppedannelser og trivsel – dette med udgangspunkt i en almen skoleklasse med udpræget uro og periodiske trivselsproblemer.

Dette undersøgelsesfokus ser jeg som givende for feltets udtryk, fordi jeg formoder, at elementer som disse udgør et stort opmærksomhedspunkt hos eleverne. På den måde bliver elevernes egne opfattelser afgørende for de inklusions- og modsat eksklusionsmekanismer, som udspiller sig i og mellem fællesskaberne. Dette vil fungere som implicite pejlemærker for de iboende inklusions- og eksklusionsprocesser, som kan virke bremsende for det brede klassefællesskab.

Flertallet af ovenstående forskningseksempler indeholder alene et stort fokus på selve mobningsfænomenet. Hertil synes jeg, kan stilles spørgsmålstejn ved om andre vigtige processer i klassens interne dynamik udvandes og overses i forfølgelsen på korrekte mobbedefinitioner og de rette initiativer. Jeg benægter ikke disse fokuspunkters retmæssighed! Dog mener jeg ikke, at en classes trivselsproblemer kan løses eller i det mindste skaffes nuanceret indblik i, uden også at invitere til elevernes opfattelser af de dynamikker som udgøres af sammenhænge de indgår eller ikke indgår i. Disse dynamikker udgøres måske ikke alene af selve mobningsfænomenet - men indebærer relationer hertil igennem alle former for og grunde til inklusions- og eksklusionsprocesser.

Min interesse i at lade folkeskolen være genstand for undersøgelsen udgøres af det faktum, at skolebørn sammensættes uden at have indgående indflydelse på, hvem de skal tilbringe 9-10 skoleår med. Eleverne i klassekonteksten skal selv definere deres hierarkier og fællesskaber. Dette sker ud fra de processer og tilhørsforhold som de selv finder vigtige. I

specialet vil jeg derfor undersøge følgende på baggrund af klasseværelsets udtalte og oplevede fællesskabs- og gruppeprocesser:

## 1.2 Problemformulering

**Hvorfor og hvorledes præges en folkeskoleklasse til stadighed af negative mønstre såsom mobning og social eksklusion, trods forskellige trivselsinitiativer? Hvilke grupperingsmekanismer modarbejder idealet om det brede fællesskab internt mellem eleverne?**

Problemformuleringen besvares med udgangspunkt i en 6. klasse. Specialet skal således belyse, hvilke interne grupperingsmekanismer og processer, der kommer til udtryk blandt eleverne. Herunder undersøges hvilke overvejende årsager, der ligger til grund for klassens udtryk.

Følgende forskningsspørgsmål skal udfolde problemformuleringen yderligere:

### ***Forskningsspørgsmål:***

- Forekommer der niveaudelte fællesskaber og gruppehierarkier i klassens helhed, eller kan dette tænkes udelukkende at være et pigefænomen ud fra indirekte mobning/eksklusion? Hvorledes konstruerer og italesætter eleverne i så fald disse fællesskabsskel?
- Indlader den enkelte elev sig på en bestemt rolle eller handlinger for at undgå udelukkelse fra bestemte populære grupperinger? I så fald hvordan kan dette foregå?
- Hvad italesættes som genstand for stigmatisering? Forekommer der stigmatisering og eksklusion igennem materielle og kropslige/ydre

afvigelser eller er det nærmere relationelle tilknytninger som får betydning?

- Hvilke sociale sanktioner kommer typisk i spil, hvis én eller flere elever ikke lever op til normen i klassens eller gruppens kultur?

Problemformuleringen og forskningsspørgsmålene indeholder samlet de dimensioner som operationelt er vejledende for hvilken dynamik, jeg vurderer, kan være gældende i en sammensat børneflokk. Dette ud fra formodningen om, at eleverne herigennem kan give udtryk for et fællesskabsmismatch trods den moraliserende formaning om, at skoleklasser bør dannet et bredt fællesskab (Kofoed 2009:111).

### 1.3 Begrebsafklaring

I følgende redegøres for problemformuleringens nøglebegreber. Udover at fastslå begrebsbetydningen er hensigten at skabe indsigt i, hvilke dimensioner der fokuseres på og derved afgrænser specialets perspektiver. Indledende redegøres for begrebsparret inklusion/eksklusion, herefter fremsættes specialets indledende forståelse af mobningsfænomenet. Slutteligt redegøres for forståelsen af grupperingsmekanismer.

#### ***Social inklusion/eksklusion***

Inklusion og eksklusion er hinandens modsætninger og forudsætninger. Inklusion *er betegnelsen for individets eller gruppens deltagelse i samfundslivet*, hvor eksklusion *både er en proces og tilstand i forhold til udelukkelse eller ikke-deltagelse* (Larsen og Pedersen 2011:133,271).

Specialets inklusions/eksklusionsforståelse centrerer omkring et mesoniveau. Betydningen skal følge, hvad sociologen Jørgen Elm Larsen udtrykker i bogen *Udenfor eller Indenfor*:

*”Kernen i social eksklusion er således en ufrivillig ikke-deltagelse gennem forskellige typer af udelukkelsesmekanismer og processer, som det ligger uden for individets og gruppens mulighed at få kontrol over”*(Larsen 2009:127).

Implicit betragter jeg inklusion/eksklusion som et kontinuum. Kontinuummet tillader dynamik og begrænser ikke elevernes eksklusionsfølelser til bestemte tids- eller hændelsesantal. Samtidig må det formodes, at eksklusion i nogle tilfælde karakteriseres som mobbesituationer.

### ***Mobning – et følingsfænomen***

I tråd med ovenstående inklusions/eksklusionskontinuum ser jeg ligeledes elevpositioner og mobberoller som flydende og forskellig i tid og rum. Ud fra forskningsoversigtens definitioner af og tekster om mobning, samles pointerne i en for specialet indledende mobbedefinition. Velvidende at en universel definition ikke er let fremkommelig, og ej ønskværdig i et kvalitativt studie, angiver jeg her følgende brede tilgang for ikke unødvendigt at udelukke empiriske udtryk:

*Mobning - direkte som indirekte, er gentagende og systematiske negative handlinger mod én eller flere individer, som kollektivet eller enkelte individer i løst organiserede grupper har udpeget som afvigende fra de i konteksten gældende normer. De negative handlinger kan være af fysisk, psykisk, verbal og nonverbal karakter, foregå ansigt til ansigt eller over*

*sociale medier. Mobning har det samlede formål at genere, nedværdige eller afstraffe det afvigende individ, som tildeles en sydebuk-/offeridentitet. Mobning er et udtryk for social manipulation, hvis formål er social eksklusion og magtunderkastelse på baggrund af en form for asymmetrisk magtposition, som bliver forudsætningen for udførelsen af de negative handlingers virke.*

Definitionen samler pointe fra Hansen, Kofoed, Olweus og Evaldsson. Samtidig bidrager jeg med et funktionselement for mobbesituationen. Jeg finder det vigtigt ikke at afskære eleverne fra at fortælle om mobbelignende indtryk. Fokus skal derfor både være på almene interaktionsprocesser og mobning. Elevernes opfattelser skal derfor få forrang og være gældende i analysesammenhæng. Eleverne skal høres, også selvom deres specifikke situation ikke rendyrket klassificeres som mobning ved eksempelvis at være strengt gentagende over tid eller ud fra asymmetriske magtforhold.

### ***Grupperingsmekanismer***

Grupperingsmekanismer skal ses som et paraplybegreb for de mange enkeltstående fællesskabshandlinger og udtryk som må være i klassen.

En (grupperings)mekanisme er *et system af forskellige dele, som arbejder sammen* (Høvring 1999:704), hvorved der altså kan indgå flere underfunktioner, som udgør mekanismens virke. Grupperingsmekanismerne kan bestå af venskabsdannelser, idealer for normalitet og afvigelse, måder at sanktionere på samt opbyggelsen af gruppehierarkier. Som jeg ser det, må disse dele kunne indgå som ”limen” i gruppens opretholdelse og derfor fungerer som delfunktioner i grupperingsmekanismerne. I følgende afsnit præsenteres skoleklassen, hvori fællesskabsprocesserne undersøges.

## 2. Holbergskolen 6a

Holbergskolen<sup>8</sup> er nordjysk landsbyfolkeskole. Skolen har de seneste år haft fokus på klassetrivsel og inklusion, for at skabe et godt og lærerigt miljø for skolens ca. 230 elever. Æn klasse oplever især udfordringer på trivselsområdet. Klassen er på sjette klassetrin og bestod i de første måneder af min undersøgelse af 17 elever, seks drenge og elleve piger. I april flyttede to elever fra klassen. Den ene elev grundet transportafstand og periodisk mistriivsel, den anden grundet forældrenes skilsmisse. Klassen tæller nu 15 elever, fem drenge og 10 piger. Eleverne er etniske danskere og på overfladen falder ingen udenfor normalgruppen for udefrakommende, i henhold til ydre faktorer såsom fysisk statur og påklædning. Eleverne er typisk fra landejendomme, lejligheder og byhuse med begge eller en forælder som udearbejdende.

Tidligere havde klassen store problemer med konflikter, eksklusion og mobning af fysisk og psykisk karakter. Problemer har i særdeleshed gjort sig gældende blandt pigerne. Af disse grunde har et stort trivselsfokus berørt klassen. AKT-lærere<sup>9</sup>, skolepsykologen, elevforflytning af mobbere og handleplaner for en mobningsfri skole har afhjulpet de mest udtalte problemer over det sidste år. Redskaber som klassetrivsel.dks sociogrammer<sup>10</sup> har afhjulpet med en kortlægning af stridspunkter, grupperinger og roller i klasseværelset på baggrund af diverse situationer og arrangementer, såsom fagligt gruppearbejde, vurdering af gode kammerater og hytteture.

---

<sup>8</sup> Skolens navn er fiktivt af etiske årsager.

<sup>9</sup> Adfærd, Kontakt og Trivsel.

<sup>10</sup> Sociogrammer er spørgeskemaopgørelser over elevernes trivsel og fællesskaber.



Udsagn fra klassens sociogramresultater fra sidste skoleår viser eksempler som: ”De mobber mig så jeg er gal”, ”Der er nogen af pigerne der holder mig udenfor”, ”Nogen dage er som helvede, pga. skænderier, slåskampe og uro. Så har man kun 3-4 man gider snakke med” (Sociogrammer 5. klassetrin:2011<sup>11</sup>). Klassens forhistorie er præget af lærerskift og skiftende elevpositioner herunder forskellige styrende elevkarakterer. Trods bedring i den overordnede trivsel sammenlignet med 5. skoletrin, oplyser klasselæreren, trivselskoordinatoren og eleverne selv, at klassen til stadighed har store trivselsmæssige problemer, som periodisk forstyrrer undervisningen og indlæring.

Sociogramresultaterne fra 2012<sup>12</sup>, indeholder eksempler som ”Nogen gange kan det ske, at en pige bliver sur på mig, så ignorerer de mig ☹ - det er heldigvis blevet bedre ☺”, ”Nogen bliver holdt udenfor og bagtalt”, ”Hvis jeg føler mig usynlig, så er det de samme piger gang, på gang, på gang” (Sociogrammer 6. klassetrin:2012). Udsagnene giver et fingerpræg om den nutidige situation. Elever og lærere opfatter klassens venskabsgrupper som omskiftelige, hvilket tærer på fællesskabet i klassen, da eleverne bruger mange kræfter på at følge med socialt. Det er klassen og de enkelte venskabsgrupper heri, som bliver genstanden for min videre analyse.

Da jeg i problemformuleringen undersøger hvilke grupperingsmekanismer, som kan være medvirkende til, at klassefællesskabet ikke er optimal, afgrænser jeg mig fra at evaluere de forskelligeartede trivselsinitiativer. På trods af afgrænsningen er jeg bevidst om, at elevernes reaktion på undersøgelsen kan påvirkes af klassens eksisterende fokus på klassetrivsel.

---

<sup>11</sup> Af hensyn til anonymitet vedlægges sociogrammerne ikke som bilag.

<sup>12</sup> Sociogramundersøgelsen blev opdateret i forbindelse med specialet.

### **3. Specialets drejebog**

Følgende drejebog bidrager med et indblik i de indledende metodiske valg, som er vigtige for besvarelsen af problemformuleringen. Ydermere fremlægges det teoretiske afsæt, som får betydning for specialets videnskabsteoretiske og metodologiske fremgangsmåde. Drejebogen er opbygget for at skabe et forklaringsgrundlag for en vekselvirkning mellem teori og empiri, som får betydning for specialestrukturen.

Problemstilling tager som nævnt udgangspunkt i, hvorfor og hvorledes skoleklassen præges af negative mønstre. Ligeledes vil jeg undersøge, hvilke grupperingsmekanismer som vanskeliggør klassefællesskabet. I følgende beskrives derfor, hvordan jeg i praksis belyser og undersøger de fællesskabsprocesser, som udspilles i 6a.

#### ***Et kvalitativt casestudie***

På baggrund af kontekstens kompleksitet vurderer jeg, at problemstillingen bedst lader sig indfange kvalitativt med den nuancekapacitet, som dette metodevalg tilbyder. Jeg ønsker en dybdegående analyse af gruppedynamikken, hvorfor casestudiet som forskningsdesign udgør den metodiske ramme (De Vaus 2001:234, Antoft og Salomonsen 2012:148). Ud fra casestudiet pågår fire metoder til at belyse klassens forhold. 1) Indledende foregår dette igennem tolkning og inddragelse af elevtegninger omkring fællesskaber, elevroller og ubehagelige oplevelser. 2) Derefter afholdes en diskursklarlæggende workshopsession med elevdeltagelse fra hele 6a. 3) Afslutningsvist afholdes enkeltpersonsinterviews med et udsnit af klassens elever. 4) Supplerende hertil inddrages og analyseres på

trivselsundersøgelser over klassens femte og sjette klassetrin vedrørende fællesskab og samarbejde<sup>13</sup>.

Valget af casestudiedesignet er afgørende for konklusioner og forklaringsdybde. Det jeg udleder fra klassens fællesskaber, og hvordan disse udspiller sig, vil qua casens begrænsning til 6a, ikke være direkte generaliserbart. Empirien kan til gengæld undersøges dybdegående og nuanceret. På den måde synliggøres det unikke ved casen, hvortil overordnede tendenser kan vise sig analytisk generaliserbare (De Vaus 2001:220,237). Implicit i specialet ligger et hverdagsperspektiv, hvor elevernes subjektive oplevelser af dagligdagen og gruppedynamikken er i fokus. Hermed kan eleverne mere naturligt tydeliggøre, hvilke sociale opdelinger og segregeringer, der eksisterer i klassefællesskabet (De Vaus 2001:221,250).

### ***En adaptiv tilgang igennem eksisterende teoribegreber***

Specialets grundstruktur er inspireret af den adaptive tilgang udviklet af sociologen Derek Layder. Denne tilgang muliggør inddragelse af teorien som *orienterende begreber*. Disse vil fungere som åbningsværktøj til genstandsfeltet. Fordelen ved at have et adaptivt udgangspunkt er, at de orienterende begreber ikke er determinerende for, hvad der empirisk observeres, men fungerer som støttepiller ind i feltet (Jacobsen 2007:263). Layder tilbyder således en nytænkning imellem induktion og deduktion ved at have en inspirationsvækkende teoriforståelse, som dog ikke bliver determinerende for det empiriske udtryk, da empirien får forrang i analysen.

---

<sup>13</sup> Metoden dybdebehandles i kapital 5.

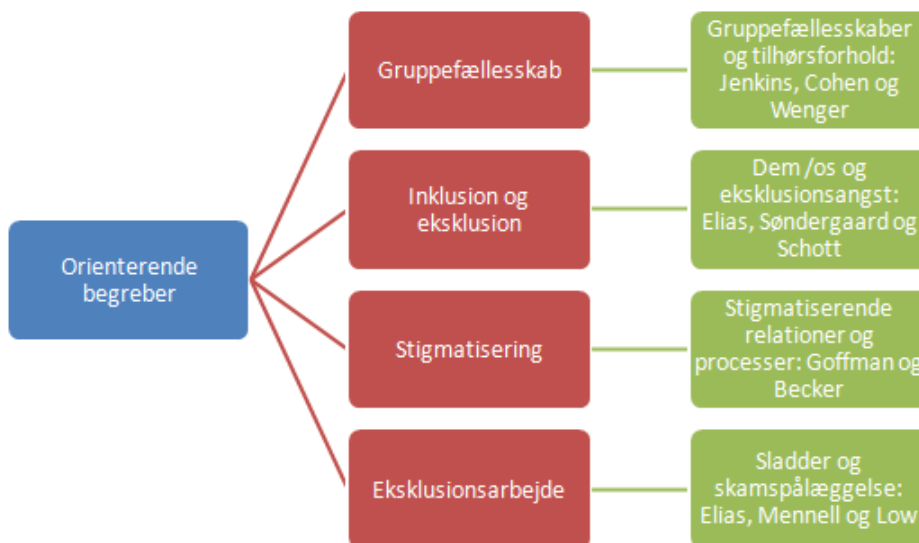
Layders tilgang finder inspiration i den kritiske realisme, hvor vekselvirkning og nedbrydelse af dualismer er centralt (Buch-Hansen og Nielsen 2007:66). Layder inspireres af, at ny viden må opstå igennem et kendt råmateriale af viden. Dette skal hjælpe med at søge mod feltets sandhed - som kritiske realister mener, er derude. Metoden giver herved mulighed for tværfaglighed og begrebskrydsning. Dette kan udbrede forskningshorisonten så forskeren kommer tæt feltet, *hvor alt viden er produceret i sociale kontekster på baggrund af eksisterende viden* (Buch-Hansen og Nielsen 2007:58,102).

Layder problematiserer tilsyneladende ikke sammenkoblingen af uens videnskabsteoretiske retninger (Jacobsen 2007:258). Begreberne skal blot kunne nå feltets udtryk så langt, de rækker. Dog skal begreberne have sin retmæssighed ud fra, hvad forskeren mener, kan bringe empirien i spil. Derved siger Layder ikke at *anything goes* på trods af, at begreberne kan hentes fra filmverdenen til faglitteratur (Jacobsen 2007:273-274). Det vigtige i det adaptive er derfor de store linjer og at begrebsbetydningen får forrang frem for begrebsopkomsten (Jacobsen 2007:266).

Inspirationen til specialets orienterende begreber, stammer fra flere kilder. Begreberne er primært udvundet fra problemformuleringen og forskningsspørgsmålene, hvormed relevansen heraf underbygges. Derudover har jeg orienteret mig indenfor den eksisterende litteratur på området (Layder 1998:102-104). I mit specialiseringsprojekt i Sociale Problemer og Social Kontrol, arbejdede jeg med en lignende problemstilling vedrørende herboende grønlænderes fællesskaber. Herfra har jeg gode erfaringer med at anvende orienterende begreber som inspirationsværktøj (Koldtoft og Hansen

2011). Mine indledende feltbesøg på Holbergskolen har ligeledes bekræftet begrebernes retmæssighed.

”Værktøjskassen” udgøres af: *gruffefællesskab*, *inklusion/eksklusion*, *stigmatisering* og *eksklusionsarbejde*. De fire begreber er grafisk operationaliseret i figur 2.



Figur 2 – Specialets orienterende begreber.

Fællesskabsbegrebet skal bidrage til en forståelse af de sociale spilleregler, som inviterer til klassens venskabsgrupperinger. Dette skal give indblik i, hvad der kan være gældende for, at eleverne enes om at indgå i og opretholde venskaber. Teoribegreberne inklusion/eksklusion ser jeg som betinget af, hvilke tilhørsforhold eleven velkommes eller hindres i. Forinden og i relation til inklusions- og eksklusionsprocesserne formoder jeg, at der på baggrund af et normalitets- og afvigelsesfokus kan foregå stigmatiseringsprocesser. I forlængelse heraf inddrages perspektiver og teorier omkring, hvilke redskaber eleverne kan anvende inkluderende eller

ekskluderende. Hvert orienterende begreb indeholder flere forståelser af begrebets udfoldelseskraft som vist i figuren.

Nogle af de orienterende begreber kan praktisk, begrebsligt og ontologisk opfattes som overordnet andre. Således kan gruppefællesskab implicit opfattes som et paraplybegreb for inklusion/eksklusion, stigmatisering og eksklusionsarbejde. Dette skyldes, at disse kan ses som relationelt forbundet til fællesskabsbegrebet. Her vil den interaktionistiske forståelse, som flere af specialets teoretikere er inspireret af, mene at fællesskab, ontologisk set er det overskyggende for individets væren og orientering.

Ligeledes har de tre øverste røde kasser til sammenligning med den nederste et højere abstraktionsniveau og kan derfor virke rammesættende for processerne i 6a. Til sammenligning er eksklusionsarbejde mere konkret og operationaliserbar. Dette skyldes at, begrebets indhold kan udgøre en konsekvens eller reaktion på dynamikkerne, som er indeholdt i de mere overordnede begreber, som grænser op til tematiske begrebsniveauer.

Jeg ønsker dog at opfatte samspillet af de fire begreber som en dynamisk proces, hvor begreberne er ligeværdige i praksis. Denne interne dynamik give gode forudsætninger, for at begreberne vil supplere hinanden.

Jeg er bevidst om, at min undersøgelse qua det valgte fokusområde indeholder normative elementer. Implicit i de valgte begrebssammenhænge ligger en samfundsdiskurs om, at fællesskab og inklusion er positivt, mens eksklusion og stigmatisering er negativt. Min rolle bliver ikke at fordømme klassens mønstre eller normativt tage stilling til, hvad klasse bør. Jeg vil blot udfordre elevernes syn på emnet for at forstå deres situation – dog med et udspring i udvalgte begreber.

### *Det videnskabsteoretiske afsæt*

Mine orienterende begreber vil indledende fungere som en art forforståelse for de empiriske processer. Jeg agter derfor videnskabsteoretisk at læne mig mod en hermeneutisk tilgang i store dele af undersøgelsen. Det hermeneutiske vil være tydeligst i min tolkning på informanternes udsagn og meninger (Langergaard m.fl. 2006:126, Bryman 2004:230). Efter mine orienterende begreber har ledt vejen mod at åbne interviewsamtalerne kan jeg mere induktivt og fænomenologisk søgen efter nye vinkler, hvor teoribegreberne ikke rækker. Mine begreber er derfor ikke færdige eller lukkede produkter igennem undersøgelsen. Denne fremgangsmåde er i tråd med det adaptive, hvor empirien tilegnes teorien og teorien adapterer empirien i vekselvirkninger. Den adaptive forståelseskatalysator vil således fungere som en epistemologisk lyskegle som skal "lede" efter feltets udtryk (Langergaard m.fl. 2006:130, Layder 1998:103, Jacobsen 2008:283).

Vekselvirkningen som Layder understeger som essentiel, må dog altid komme til at fungere ud fra en vurdering af, hvornår jeg kan og bør fokusere på teori eller empiri. Tilgangen indeholder en svaghed ved ikke at diktere en drejebog for den praktiske vekselvirkningsproces (Jacobsen 2007:279). Som jeg ser det kan dette medføre usikkerhed og flere grader af vekselvirkning. Jeg forsøger dog at sprede vekselvirkningen bredt ud over specialets grundstruktur, ved at indsamle empiriske brudstykker løbende med den teoretiske opbygning og trække teoripointer ned til analysens empiriske fund.

I kraft af fremgangsmåden efterstræber jeg, i analysen, en pragmatisk videnskabsteoretisk inspiration fra sociologen Alfred Schutz's 1. og 2.

*grads/ordens konstruktioner* (Schutz 1975:22). Hermed mener jeg at kunne indfange gode analytiske vinkler fra fænomenologien, som Schutz repræsenterer en art af, sideløbende med det hermeneutiske. Schutzs begreber kommer i spil sådan, at jeg igennem inspiration fra 1. ordens konstruktionerne er lydhør for elevernes egne konstruktioner og opfattelser af hverdagen. Begrebsniveauet for 1. ordens konstruktioner er genkendelser af, hvad Schutz kalder *common-sense*-konstruktioner. Disse fremkommer af elevernes mere eller mindre ubevidste hverdagsoplevelser og måder at indtryksstrukturere på. Med dette in mente tilstræber jeg at forfølger det induktive og fænomenologiske, da dette kan give mig indblik i elevernes forståelsesverden. I tråd hermed er jeg af den opfattelse, at informantens udsagn og fortællinger er vigtige for elevernes meningskonstruktioner (Chase 2003:273).

Elevernes 1. ordens konstruktioner vil jeg bruge til at udlede og kondensere viden til et højere abstraktionsniveau - kaldet 2. ordens konstruktioner. På denne måde tager jeg empirien og virkelighedsopfattelserne fra det sociale felt alvorligt, men skaber videnskabelige begreber, hvor jeg med den hermeneutiske fortolkning analyserer på tværs af informationerne (Schutz 1975:22-23). Det er ligeledes på dette niveau, at elevernes udsagn empirisk skal udbygge og komplimentere de orienterende begreber og gøre dem kontekstværdige (Layder 1998:103).

Inspirationen fra Schutz anvender jeg primært i analysens afsluttende del, hvor jeg opbygger en typologikonstruktion som også den adaptive tilgang bifalder (Jacobsen 2007:275). Her skal elevernes beretninger hjælpe til, at jeg kan opbygge begrebstyper på baggrund af allerede fortolkede oplysninger (Schutz 1975:23-24,30).



## 4. Teorifelt

Nedenstående teorifelt opbygges igennem en art teorisammensmeltning, hvori jeg stedvist inddrager teoretiske diskussioner mellem de teorier som skal udgøre begreberne. Teoretikerne skal supplere hinanden og derpå give ballast og begrebsdybde. Dette opnås bl.a. ved at supplere med forskning fra skoleområdet.

Ved at inddrage forskelligartede teorier og teoretikere er jeg bevidst om, at jeg stedvist sammenblander mikro-, meso- og eksoniveau, ontologier og erkendelser indenfor de enkelte orienterende begreber. Jeg vil imidlertid tillade mig dette af tre grunde. For det første er sammenslutning muligt, igennem Layders tilgang, med det formål at sikre forklaringskraften, som én ontologi eller epistemologi ellers kan begrænse (Jacobsen 2007: 258-260). For det andet vurderer jeg, at selve begreberne er det vigtigste i det adaptive jf. kapitel 3. Dette fordi rækkevidden for begrebet er det essentielle. For det tredje foretager jeg en diskussionslignende begrebsfrembringelse, hvor teorien diskuteres som anvendelige for problemstillingen. Diskussionerne tilvejebringer indsigt, som samlet kan højne orienteringen i genstandsfeltet.

Begreberne som er vejledende for besvarelsen af problemformulering inddeles som nævnt i følgende teoriramme:

- Gruppefællesskab
- Inklusion og eksklusion
- Stigmatisering
- Eksklusionsarbejde – sladderprocesser

## 4.1 Gruppefællesskab

I det orienterende begreb om gruppefællesskab pågår indtræk fra flere fællesskabsteorier på forskellige niveauer. Indledende inddrages sociologen Richard Jenkins dynamiske perspektiver på individet som social aktør inden for grupper, kategorisering og tilhørsforhold - indskrevet i en fællesskabsoptik. Jenkins' bog *Social identitet* (2006), medgiver muligheden for, at fremstille et kludetæppe af komplimenterende teoretiske elementer, hvor flere fællesskabsdimensioner inddrages. I relation hertil ønsker jeg, at fællesskabsbegrebet som hovedformål indrammer gruppefænomenet. Fællesskabsbegrebet skal både indfange mentale og fysiske dimensioner.

Jenkins mener, at individer som samles i en gruppering, må have et *fælles lige* for at skabe fælles tilhørsforhold. Således bliver et fælles afsæt vigtigt for, at gruppen kan skabes og opretholdes. Jenkins skriver i denne forbindelse, at ”*en af de ting vi har til fælles er vores forskellighed fra andre*”(Jenkins 2006:105). I citatet fastslås, at gruppefællesskaber indebærer en iboende modsætning til andre, hvorved modsætningsforholdet bevidstgør en ”os/dem”-refleksioner. Gruppefællesskabet fordrer herpå, at individerne må være bevidste om en forskellighed eller et modsætningsforhold til andre kategoriseringer. Når individgrupper er enige om forskellighed fra andre, og bevidste om deres fælles lige, muliggøres intern samhørighed. I samhørigheden opstår et kollektiv, som afføder et ”skjold” mod at være eller opfatte sig selv som outsider (Jenkins 2006:143). I det mindste inden for gruppens normer. Jenkins betegner *kollektiv identifikation* som et produkt af ligheden mellem gruppemedlemmerne (Jenkins 2006:106). I en folkeskoleklasse kan den kollektive identifikation eksempelvis komme til

udtryk i tilhørsforholdet eleven føler med sine klassekammerater ved at gå i A-klassen frem for B-klassen.

Ovenstående grænser op til Jenkins' forståelse af identitet, som trækker på den interaktionistiske forståelse fra sociologerne Erving Goffman og George Herbert Mead. Det afgørende er her, at identiteten opfattes som en social størrelse, hvor fællesskabet er med til at danne identiteten hos den enkelte (Jenkins 2006:96). Jenkins mener herved, at individet formes af kollektivet, som giver individet en *social identitet*. Dette sker i kraft af et medlemskab af en given gruppe, fordrer et mindstemål af lighed, som kendetegner det individerne er fælles om (Jenkins 2006:98,135).

Denne tankegang kan ligeledes relateres til psykologen John Deweys' begreb om *fællesskabelse*. Dewey mener, at individet er en fællesskabt størrelse, hvor en social basis i kraft af flere individers samhandling, danner grundlaget for individets sociale udtryk. *Fællesskabelsen* er også gældende for selve fællesskaberne, da individerne sammen konstituerer fællesskabet (Brinkmann 2011:168). I relation hertil finder jeg det interessant, hvordan kollektivets fællesskabelse konstrueres og italesættes. Sprogkonstruktioner må således kunne bevidstgøre opretholdelsen af fællesskaber eller fastslå forskelligheder til andre. Dette kan medgive interessante perspektiver på, hvilke fællesskaber eleverne drage relationer og tilhørsforhold til. Det er hvad første forskningsspørgsmål stiller skarpt på, igennem en søgning efter elevernes sociale konstruktioner af fællesskaber og ikke-fællesskaber.

I fællesskabsdiskussionen omkring tilhørsforhold inddrager Jenkins den aktørorienterede antropolog Anthony Cohen. Cohen tilbyder en fortolkning af fællesskab som symbolsk konstrueret. Han argumenterer i denne forbindelse for, at ”*fællesskab indbefatter forestillinger om lighed og*

*forskellighed*”(Jenkins 2006:138). I Cohens optik associeres fællesskabet med en følelse af at høre til noget/nogle. Dette kan blandt skoleelever komme til udtryk ved, at de større klassetrin danner et mentalt fællesskab med de jævnaldrende klassetrin og derved lægge afstand til yngre klassetrin. Implicit i citatets *lighed* og *forskellighed* eksisterer en os/dem-relation som også vil gælde i eksemplet. Dette kan, i relation til Jenkins synliggøres ved, at de som individet føler en lighed med kan inddeles i et subjektivt os. Cohen skriver endvidere at: ”*Følelsen af forskellighed ... ligger langt inde i kernen af menneskets bevidsthed om deres kultur [...] Mennesker bliver bevidste om deres kultur, når de står på dens grænser*” (Jenkins 2006:138). I citatet skriver Cohen specielt om kultur, hvilket jeg i denne forbindelse vurderer, kan gælde i bred forstand - forstået som en livsforståelse. I relation hertil fremkommer os/dem-følelsen, når vi opdager andres livsførelse og adfærd. Her giver Cohen udtryk for at bevidstheden om det anderledes hos mennesker som individet ikke selv føler tilknytning til, kan skabe en trusselsfølelse, hvorpå der tages afstand til ”de andre”.

Specielt for Cohen er, at hans fællesskabsbegreb kan henføres til noget mentalt og derfor symbolsk. Derfor er den fysiske tilstedeværelse ikke den eneste fællesskabsmulighed (Jenkins 2006:138,140). Dette skyldes, at lighederne hos de individer eller grupperinger, som individet føler et tilhørsforhold til, kan medføre et mentalt konstrueret tilhørsforhold igennem tænkningen. Dette tilhørsforhold udmunder i det han kalder *symbolsk fællesskab*. Cohens fællesskabsbegreb er derfor nødvendigvis ikke, bundet til et fysisk samvær, hvor individerne kender hinanden og mødes direkte. I forlængelse heraf behøver fællesskabet heller ikke være udtalt eller synligt hos individet, da ”tænkningen” er i højsædet (Jenkins 2006:137-138,140).

Modsat Cohens, beskæftiger læringsteoretikeren Etienne Wenger sig med et fællesskabsperspektiv, der er aktivitets eller stedbundet og derfor afgøres således af mere end det mentale (Wenger 2004:89-90). Dette forgår ved begrebet *praksisfællesskab* (Wenger 2004). Her opstår et fællesskab igennem praktiseringen af noget fælles tredje, som derpå danner et grundlaget for et sammenhold - trods individernes heterogenitet. I dette særlige fællesskabsfænomen, som udgør mere end en struktur eller kultur, bliver forhandling af individernes meninger det essentielle for fællesskabets virke (Wenger 2004:90).

Wenger beskriver praksisfællesskabet ved at opdele termen i de to delbegreber, ordet sprogligt er sammensat af. *Praksis* skal forstås som at udføre en handling, hvor *fællesskab* forstås som et netværk af samhandlende individer. Disse to kan derpå sammenkædes til et praksisfællesskab, hvor relationer skabes i aktiviteter såsom leg (Wenger 2004:65,89). I kraft heraf dækker praksisfællesskabet over flere individers fælles forståelse i aktiviteten, hvortil praksis bliver midlet til sammenhængen i individernes fællesskab. Typer af praksisfællesskaber vil eksempelvis være til stede, når skoleelever begynder i en børnehaveklasse, spiller boldspil i fritimen eller laver projekter på tværs af klasser, hvor fællesskabet igennem forhandling af mening skal opbygge en fælles praksis.

Ifølge Wenger opstår praksisfællesskabet på baggrund af tre idealtypiske dimensioner, som i praksis ikke nødvendigvis er bevidste eller udtalte hos de involverede (Wenger 2004:90,103). Dimensionerne udgør *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire* (Wenger 2004:90). *Gensidigt engagement* indebærer eksempelvis, at individerne er deltagende og mødes. Fællesskabet opretholdes og dannes ved, at individerne gør noget

sammen. På denne måde opnår individerne et tilhørsforhold til hinanden ud fra aktiviteten som helhed (Wenger 2004:90-91). *Fælles virksomhed* udgør gensidige forhandlinger over grupperingen modsatrettede kræfter. Her skal der findes en fælles ansvarlighed og fælles rytmer for, at fællesskabet kan opretholdes. I fælles virksomhed erkendes deltagernes forskellighed, idet dette ikke er ødelæggende for det kollektivt producerede (Wenger 2004:95). Wenger nævner i følgende citat, hvorledes forhandlingsbarriererne kan beskrives: ”*Gensidige relationer mellem deltagerne er i det virkelige liv komplekse blandinger af magt og afhængighed, lyst og smerte, ekspertise og hjælpeløshed, succes og fiasko, overflod og savn, alliance og konkurrence [...] praksisfællesskabet har det hele*” (Wenger 2004:95). *Fælles repertoire* indebærer fællesskabets måde at udføre handlinger på. Dette kan forstås som en gruppemæssig adfærdsstil, som kendetegner den pågældende gruppering (Wenger 2004:95,100).

Internt i praksisfællesskaber er fred og harmoni ikke nødvendigvis til stede qua forhandlingsbarriererne. Herved kan der ofte opstå sladder, klikker og jalousidannelser mellem medlemmerne (Wenger 2004:94,96). Alt dette er gruppeelementer, der plausibelt findes i en skoleklasse. Wengers begreb om praksisfællesskaber relaterer sig ligeledes til essensen *det at være med*. Fællesskabet kræver således aktiv deltagelse for, at individet kan medvirke (Wenger 2004:89-90). Deltagelse eller mangel på samme problematiseres i nedenstående begrebsafsnit i forbindelse med fællesskabets inklusion og eksklusion.

Opsummerende bidrager ovenstående redegørelse og diskussion med en flerdimensionel forståelse af hvad, der kan og skal være til stede i kollektive fællesskaber. Herfra kan udledes: 1) at *fælles lighed* igennem Jenkins’

fællesskabsudlægning er essentiel for sammenholdet i gruppen. 2) I relation hertil kan *sammenholdsfølelser* være vigtige fællesskabsmarkører, sådan som Cohens påpegede det. 3) Fælles forhandling i og om *aktiviteter* og *fælles meningsdannelse* bliver vigtige for fællesskabet hos Wenger. I kraft af de eksisterende teorier ser jeg disse elementer som vigtige nøglebetingelser for dannelse og opretholdelse af fællesskaber, hvori individet ud fra sin givne position og gruppetilhørsforhold inkluderes eller ekskluderes.

## 4.2 Inklusion og eksklusion

Analytisk ser jeg begrebsparret inklusion/eksklusion i relation til ovenstående os/dem-processer. Derfor inddrages Elias' perspektiver på "os/dem" ud fra en inklusions-/eksklusionsproces. Herefter inddrages Søndergaards arbejde med inklusion og eksklusion i børnegrupperinger, hvor der lægges vægt på frykten for eksklusion. Afslutningsvist suppleres disse pointer af Schott.

### 4.2.1 Et inkluderende og ekskluderende "os og dem"

Elias' perspektiver på inklusion/eksklusion kommer til udtryk i hans empiriske studie af det engelske Leichesterkvarter, fiktivt kaldet Winston Parva. Her studerede Elias sociale strukturer og grupperinger blandt kvarterets indbyggere. Kvarteret bestod af og var opdelt i tre naboskaber fordelt over byzoner/områder, hvortil zone 1 og 2 var etablerede i forstaden for år tilbage og zone 3 var forholdsvis nyttilkommet (Elias og Scotson 1994:27).

Igennem studiet udviklede Elias sit sociologiske figurationsperspektiv, som i forhold til indbyggeres magtbalancer omhandlede og fordrede inklusion og eksklusion blandt byens grupperinger (Mennell 1989:116-117).

Nabofigurationerne var kendetegnet ved opbyggelse af sociale hierarkier i kraft af magt, socialisering og stigmatiseringer. Dette ud fra velanset ”god” eller modsat negativ ”dårlig” opførsel og livsførelse hos den byzone, man ikke sammenlignede sig selv med (Elias og Scotson 1994:xix). Resultatet af studiet er fremlagt i bogen *The Established and the Outsiders* (1965) (Elias og Scotson 1994). Bogen giver brugbare begreber og perspektiver til de processer, jeg forventer at finde i 6a i kraft af hierarkiopbyggelse og stigmatiseringer af ”de andre”.

Elias fandt, at zoneområdernes sociale klasser og livsførelse virkede ensartet for udefrakommende samt, at der var nogenlunde sammenlignelige økonomiske forhold zonerne imellem. Alligevel tog indbyggerne i zone 1 og 2 skarpt afstand til livsførelsen og normer i zone 3, den nytilkomne indbyggergruppe, som blev betragtet som outsiders. Elias viste, hvordan disse handlinger førte til, at modsætninger og kløftrelationer opstod og blev social opretholdt mellem boligområderne. Asymmetrisk magtforhold opstod således på baggrund af uenighed om, hvad god moralsk adfærd indebar (Elias og Scotson 1994:xix, Mennell 1989:116).

Skulle jeg anvende Elias’ grupperingsperspektiver vedrørende de etablerede kontra outsiders på mit genstandsfelt, kan nogle elementer overføres i henhold til adfærd og relationer. Elias’ teoretisering over naboskabernes relationer forholder sig på et meso-eksoniveau, hvortil 6a i kraft af det individbaserede og antallet af nære relationer, nærmere vil foregå på mikro-mesoniveau. Dette fordi klassen adskiller sig fra det geografiske større



nabolagsareal. Figurationsperspektivets grundelement, hvor nyankomne er outsiders, vil muligvis være gældende, hvis en elev begynder efter klassedannelsen. Den nye elev vil kunne risikere en sårbar position, hvor klassens elever, observerer den nyes gøren og laden. Her vil grobunden kunne lægges for sladder, hvor det dominerende magtovertag vil ligge hos de etablerede elever, som står i et hegemonisk modforhold til nyankomne. De etablerede vil derfor have definitionsmagten og kunne stemple nyankomne som outsiders (Elias og Scotson 1994:89). Som i Elias' teori vil en given stigmatiseringsproces møntet mod outsideren tilmed ekskludere ham/hende fra den moralsk overlegne nabogruppe. I relation til mit genstandsfelt vil det være relevant at se på, hvorvidt og i så fald hvem der tilføres et stigma, og derfor ekskluderes fra diverse gruppesammenhænge. Dette på baggrund af hvem som dikterer den korrekte moral.

Gruppernes interne sammenhold en magtressource, som kan bruges til at opretholde skellet imellem flere individgrupper på samme tid. I denne proces mener Elias, der opstår et vi-ideal, der kan bruges til at opretholde et billede af gruppens specifikke egenskaber (Elias og Scotson 1994:xxxvii). Trods flere gruppers umiddelbare ensartethed fandt Elias, at dette "vi-ideal" internt vil få gruppemedlemmerne i hver deres opponentergruppe til at opleve store forskelle til andre og derpå tage afstand. Dette igennem forskellige sociale midler til opretholdelse af et internt styrkende os/dem-forhold<sup>14</sup>.

Elias fandt ligeledes, at inklusionen i den etablerede gruppe også indeholdt begrænsninger. Gruppesammenholdet forudsatte, at individet underkastede sig gruppens normer og undlader kontakt med outsidergruppen. Afvigelse herfra ville udsætte personens position i gruppen i fare og individet

---

<sup>14</sup> Dette uddybes i afsnit 4.4.1.

risikerede eksklusion (Elias og Scotson 1994:xxxvii). Et sådant forhold kan ligeledes være på spil i relation til mit tredje forskningsspørgsmål, hvor der undersøges om nogle relationer kan ses som ”forkerte” eller ”forbudte”.

Med ovenstående in mente formoder jeg, at der internet i 6a vil være spændingsforhold og dynamik, der ligner Winston Parvas relationsdynamik. Både i kraft af nytilkomne enkeltpersoner, men også i henhold til venskabsskift og gruppedannelser generelt. Eksempelvis ved fænomener som at ”stjæle” venner eller gå over til ”fjenden”. Det er således ikke, hvilke grupper som er hvem, der er vigtig i dette tilfælde, men hvad grupperne gør for at distancere sig fra andre og lukke sig om sig selv.

#### **4.2.2 Eksklusionsangst - frygten for udelukkelse**

Søndergaard tilbyder en teori omkring, hvad der mobiliserer børns eksklusionsprocesser. Hun understreger, at der i denne forbindelse er mange interagerende kræfter med i spillet om hvem, som inkluderes/ekskluderes fra børnefællesskabet (Kofod 2009:10-11, Søndergaard 2009:47). Hun nævner faktorer som læreres og forældrenes forståelser og praksisser, børnenes historik, medieforbrug, interaktive medieprodukter og fysiske rammer (Søndergaard 2009:48). Inklusion og eksklusion afgøres ud fra, hvilken norm disse samlede kræfter tilbyder konteksten. I forlængelse heraf påpeger hun, at elevpositioner igennem inkludering og ekskludering kan være skiftende såvel som stabile (Søndergaard 2009:46). Søndergaards udtryk er således ikke forenklet eller reduceret, hvorfor hendes begrebsudgave får mere albuerum og social pondus end teorier, hvor inklusion/eksklusion præges af ”enten/eller”-dualismen.

Søndergaard indfanger med begrebet *social eksklusionsangst*, årsager til hvorfor mobning og hierarkiopbyggelse opstår (Søndergaard 2009:28-29). Begrebet beskriver hun i følgende citat: *Grundlaget for ideen om social eksklusionsangst er en social psykologisk forståelse af mennesket som eksistentielt afhængig af social indlejring. Når denne afhængighed trues, kan den sociale eksklusionsangst forstærkes. Der kan være mange forskellige veje ind i denne situation, hvor social indlejring kan komme under pres, men når det sker, kan den sociale eksklusionsangst eskalere og der opstår cirkulerende former for ubehag i gruppen* (Søndergaard 2011:48).

Eksklusionsangsten er derpå i stand til at mobilisere foragt og skubbe andre ud i en marginaliseret position. Eksklusionen kan eksempelvis være henvendt mod elever i gruppens periferi, for at styrke medlemmernes egne positioner/inklusioner (Søndergaard 2011:48). Hermed kan specialets andet forskningsspørgsmål bringes i spil, hvor det virker sandsynligt, at en elev vil påtage sig en bestemt rolle eller adfærd for at sikre sin sociale overlevelse.

I forbindelse af angstprocessen opstår *foragtsproduktion* eller *afskyeliggørelse*. Her bliver flere individer enige om, hvad der er ”hot” og ”not” i omgangskredsen, hvorpå eksklusion muliggøres som et socialt fænomen. På denne måde styrkes et grundlag for ”os/dem”-følelsen, som internt styrker gruppen mod ”den anden” (Søndergaard 2009:32). I relation hertil benytter Søndergaard sig af *abjektbegrebet*<sup>15</sup>. Abjekt skal forstås som en udstødelse fra gruppehelheden. I begrebet er indlejret en forståelse af det udstødte som noget *andet*, hvorfor denne andethed ikke passer ind og derpå ekskluderes. For at undgå angsten for eksklusion kan individet ty til

---

<sup>15</sup> Kristevas definerer oprindeligt abjektion, som kroppens udstødelse af ekskrementer (Søndergaard 2009:44).

inkluderingsoptimerende handlinger. Dette kan ske igennem erhvervelsen af bestemte artefakter som individet håber, kan være inklusionsfremmende. Erhvervelsen af bestemte artefakter er dog ikke altid løsningen. Dog vil eleven alligevel forsøge i frygt for, at manglen heraf er ekskluderingsgenererende, hvorpå stigmata kan opstå (Søndergaard 2009:24,44-45,53).

Søndergaard giver ikke eksplicit udtryk for, at individet altid vil passe ind alle steder i sin søgen efter tilhørsforhold og inklusion på trods af ønsket om at tilhøre en gruppe. Med Elias in mente i foregående afsnit, kan der dog stilles spørgsmål ved, om der ikke altid er et ønske om at tilhøre nogen, som ligner sig selv mest på baggrund af ensartede normer og livsførsel.

Søndergaard og det relationelle paradigme understreger, at eksklusion af nogen, styrker intern inklusionen. Dette fordi modsætningsforholdet tydeliggøres. At eksklusion af andre kan styrke gruppen indadtil underbygges af Schott, som tilbyder en processuel og funktionsbaseret vinkel på eksklusionen. I denne forbindelse mener hun, at mobning foregår igennem inklusions- og eksklusionsmekanismer, som er udført af alle gruppens medlemmer. Eksklusionen finder sted for at sikre gruppens indre orden. Når ordenen trues aktiveres angsten (Schott 2009:249). Denne mobningsproces skal altså forstås som et modangreb for at forsvare gruppens kollektive identitet. Modarbejdelsen og sammenhold imod eksistensen af ”den anden” vækkes derpå til live og anvendes mod udefrakommende eller svage medlemmer. I denne proces klargøres det, hvem som kan indgå i kollektivet.

Elementerne i ovenstående leder frem til nedenstående udfoldelse af stigmatiseringsbegrebet, som i forlængelse af dette afsnit kan tilkobles eksklusionsbegrebet.

### 4.3 Stigmatisering

Stigmatiseringsbegrebet udfoldes primært igennem Goffman, som suppleres og underbygges af Becker. Afsnittet vil bidrage til en forståelse for, hvordan og hvorfor eleverne udpeger afvigende identiteter.

#### 4.3.1 Den stigmatiserende relation

Goffmans arbejde fokuserede på mikroniveauet, hvor interaktioner mellem individer er det essentielle. Goffman udviklede en stigmatiseringsteori, udledt af tolerancemæssige skævvridninger mellem de *normale* og de *afvigende* individer (Goffman 2009:27). Skævvridningerne bygger på stereotype opfattelser af afvigerne som forkerte og anderledes fra normalgruppen. Dette fordi afvigerne ikke lever op til gængse forventninger om opførsel og udseende. Hertil eksisterer en manglende social accept af de afvigende. Denne acceptmangel, mener Goffman, kan henhøre til et *stigma* (Goffman 2009:41). Stigmabegrebet leder historisk tilbage til grækernes legemlige brændemærkninger af kriminelle og slaver, med det formål at gøre afvigelsen tydelig for omverdenen. På denne måde blev disse individer frasorteret normalen (Goffman 2009:43). Hos Goffman bliver stigmatisering opdelt i tre kategorier, som hver især henleder til en miskreditering af individet, som kan henstilles herunder.

Hos Goffman bliver stigmaet personbundet, hvorpå den afvigende vil være bærer af en ødelagt identitet til sammenligning med normalgruppen. De tre kategorier rummer afvigende egenskaber på følgende måder:

- ***Karaktermæssige fejl:*** Indeholder svagheder i individets karakter, såsom uhæderlighed/forræderi, dominans, viljesvaghed, unaturlige lidenskaber eller overbevisninger. Disse kan komme til udtryk som psykisk sygdom, fængselsophold, misbrug, homoseksualitet, arbejdsløshed og ekstreme politiske holdninger.
- ***Kropslige vederstyggeligheder:*** Indeholder de fysiske misdannelser, individet kan tænkes at have.
- ***Tribale stigmata:*** Indeholder slægtsmæssige stigmata, der forbinder individet med en bestemt race, nation eller religion. Det tribale stigmata kan derfor nedarves og ligeledes vedrøre en hel familie eller slægt (Goffman 2009:46).

I en folkeskoleklasse vil en åbenlys afvigelse være givet ved elevs fysiske udseende. Kropsbevidstheden i de tidlige teenageår kan gøre, at en elev med øget kropsvægt eller ganelæbespalte, vil kunne blive stemplet for at være unormal. Dette modsvarer det undersøgelsesmoment, som ligger i mit tredje forskningsspørgsmål. Her undersøges bl.a. om det er ydre faktorer, som udgør stigmamarkøren i 6a. Stigmatiseringen er i et vist omfang relativt betinget jf. problemfeltet. Således kan en elev med briller og rødt hår tænkes at blive hængt ud på sit udseende selvom karakteren af denne afvigelse objektivt ikke er sammenlignelig med handicap.

Stigmata efter den tribale egenskab kan tænkes at være gældende, hvis en elev stammer fra et andet land og derved har en anden baggrund. Herpå kan det konstateres, at det kropslige og det tribale stigma udgør størrelser, som er

forholdsvist lette at skelne fra flertallet i kraft af den umiddelbare synlighed. Anderledes er den karaktermæssige afvigelse. Denne formoder jeg vil have et mere subtilt udtryk i klasseværelset. Her bliver opførsel og personlighed en del af den stemplingsberettigede egenskab. Her kan det formodes, at stigmaet vil være mere flygtigt og omskifteligt på baggrund af opførsel omhandlende hvem, som siger og gør noget bestemt. Herpå kan eleven sættes i bås som værende eksempelvis ”idiot”, ”syg” eller ”ikke rigtig klog”<sup>16</sup>.

Da Goffmans stigmamarkører er udviklet forud for den senmoderne livsverden, kan der være nutidige stigmatyper, som de tre egenskaber ikke indfanger optimalt. Her tænker jeg især på de moderne statusmarkører som telekommunikationen og mærkebevidstheden hos unge. Her kan der stilles spørgsmål ved, hvilket stigma eleven vil blive pålagt, hvis han/hun ikke har adgang til det populære. Der kan her blive behov for en nytænkning af teorien med udfoldelse af en fjerde stigmatypologi eller en udvidelse af de eksisterende stigmaegenskaber. Empirien vil her give mulighed for at belyse dette tidssvarende ”hul” i stigmatiseringsteorien.

Konsekvensen af de tre stigmata giver paralleller til eksklusion forstået på den måde, at individet som tildeles og bærer stigmaet har stor risiko for at blive ekskluderet fra normalfællesskabet (Goffman 2009:27). I relation hertil nævner Goffman, at sproget kan være medvirkende til, hvordan et stigma opstår og vedhæftes individet. Netop dette kan være interessant og relevant i forbindelse med specialets første forskningsspørgsmål. Her skal undersøges om italesættelsen af venskabsgrupperingerne kan have en forstærkende

---

<sup>16</sup> Eksemplet må ligeledes opfattes som relativt. I nogle klasser stigmatiseres kloge børn, i andre er det eleverne som ikke kan følge med.

effekt på niveaudelingen blandt grupperne og deres medlemmer. Eksempelvis kan ord og metaforer som de ”upopulære” eller ”fede ko” skabe stigmabærende relationer, som opretholdes igennem sproget (Goffman 2009:47).

Goffman understreger, at det stigmatiserende individ vil opleve at stå alene, når manglen på accept indtræder. Individet har dog mulighed for igennem *de egne* at finde gensidige lidende fællesskaber, hvor accept kan opnås. De egne er betegnelsen for individer med ensartede stigma, som ved solidarisk fællesskabstilslutning fungerer som løsning på eksklusionen (Goffman 2009:60-61). Når et fællesskab dannes af personer i samme stigmasituation bruger Goffman betegnelsen *in-gruppe* (Goffman 2009:153). I kraft af det fælles stigma kan individer yde hinanden moralsk støtte og omsorg, som de stigmatiserede ikke kan finde i normalfællesskabet. Goffman betegner de normalens fællesskab *out-gruppen* i forhold til den afvigende gruppering (Goffman 2009:155).

På trods af et muligt fællesskab blandt de egne, synes der dog at herske ambivalens og konstante søger efter den sociale accept, som er gældende i samfundet og dikteret af normalgruppen. Denne iboende ambivalens ser jeg komme til udtryk, hvor Goffman argumenterer for, at stigmatiserede individer har en tendens til at lede efter og fordømme andre, som er mere afvigende end dem selv. Merafvigelsen hos andre kan skabe en yderligere stigmatiserede relation. Denne relation danner et hierarki af afvigelsesgrader, hvorpå individet kan opnå en distance til andre stigmatiserede, og derpå søge en mere normal egenidentitet (Goffman 2009:148). Denne proces kan være gældende i relation til Søndergaards begreb om eksklusionsangst, hvor eleven oplever et behov for at udpege andre til eksklusion.



I afvigelser ligger, som skitseret i ovenstående, i et brud på det forventede i sociale normer, som sanktioneres og fører til udelukkelse og afstandtagen. Socialpsykologen Inger Gladvind Bo skriver i bogen *At tænke socialpsykologisk*, at stigmatiseringsprocessen fremkommer ved en: *grænsesætning for, hvad der inden for en given situation kan tolereres som acceptabelt* (Bo 2008: 108). Dette leder mig frem til Beckers forståelse af afvigelse som noget socialt konstrueret, der også kan sammenstilles med Goffmans relationelle betydning af fænomenet - som noget der udspiller sig i mødet mellem mennesker ud fra gældende normer og forventningerne.

Beckers stemplingsteori opererer på et højere samfundsplan, end Goffmans distinkte mikroniveau. Beckers fokus er således på omgivelsernes kontrolmekanismer og tankevirksomheden hos de, som stempler individet som afvigende (Becker 2005:ii). Dette til trods, har de to teoretikere flere fællesnævnerer for, hvordan afvigelser opstår. Derfor inddrages Becker i følgende afsnit for at nuancerer begrebets udfoldelse i forhold til den proces og omverden som afvigelsen afhænger af.

#### **4.3.2 Den stigmatiserende relations procesforløb**

Becker betragter afvigelsen som en social proces. Her er det ikke den isolerede handling i sig selv, der anses for at være problematisk. Afvigelsen indtræder derfor først, når handlingen tillægges værdi af at være forkastelig eller ilde set i gruppen/samfundet. Forskrifterne for hvad, der bør sanktioneres afstedkommer derfor i enigheden blandt medlemmerne i en gruppering - på baggrund af gruppens historie og adfærdstraditioner (Becker 2005:35). Herpå bliver afvigelse en samfundsskabt størrelse, hvis normsæt konstant må opretholdes for at gælde (Becker 2005:28-29). Således skriver

Becker om det relationelt bestemte fænomen i bogen *Outsidere - studier i afvigelsens sociologi*: ”sociale grupper skaber afvigelse ved at opstille regler, som skaber afvigelse når de bliver overtrådt og ved at anvende disse regler på bestemte personer og stemple dem som *outsidere*”(Becker 2005:29).

Hermed kan Beckers fremstilling af afvigelse indfange og tydeliggøre, at det er andres reaktioner på regelbrud, som er afgørende for succesfuld stempling (Becker 2005:30). I Beckers optik ligger en mere procesrelevant reaktion end tilfældet er hos Goffman. Becker tilbyder hertil en række nuancer, som komplimenterer Goffmans stigmatiseringsbegreb på en række punkter samtidig med, at hans stemplingsfære virker mere bredt favnede. Dette må skyldes, at han ikke lægger afgørende vægt på a priori, rigide og homogene egenskaber ved personen, som Goffman gør ved de tre stigmatiseringsårsager.

Becker lægger mere vægt på processen og tilbyder også muligheden for en gradvis tillæring af egenskaber, som i den sociale stemplingsproces over tid, kan udmunde i en outsiderstempling (Becker 2005:30-31,58). Dette åbner op for, at alle individer i realiteten kan pådrages et stempel, hvis gruppen finder det hensigtsmæssigt, ud fra det opstillede regelsæt i gruppen. Dog påpeger Becker, at der ofte er en sammenhæng mellem sandsynligheden for stempling og en bestemt persongruppes baggrundsforhold (Becker 2005:33-34). I denne forbindelse gøres tiden til en afgørende faktor for, hvornår et individ risikerer stempling. Således kan en gruppe sanktionere en given handling på ét givet tidspunkt, imens selvsamme adfærd frikendes i senere sammenhænge (Becker 2005:33).

Med ovenstående in mente kan Beckers fokus på stemplingens procestrin virke tyngende. Han berører således ikke de tilfælde, hvor et individ stempler et andet individ ud fra førstehåndsindtrykket eller synlige fysiske fejl som tilfældet er hos Goffman. Jeg mener derfor, at det umiddelbare ved mennesker, er noget Beckers stemplingsvariant uretmæssigt nedtoner. I praksis behøver stemplingsprocessen ikke nødvendigvis at være så kompleks eller reflekteret som Becker udtrykker.

#### 4.4 Eksklusionsarbejde

Følgende orienterende begreb omhandler eksklusionsarbejde igennem social sladder. Eksklusionsarbejdet behandles primært med udgangspunkt i Elias, som hertil fortolkes og nuanceres af sociologen Stephen Mennell. Afslutningsvist inddrages psykologen Sabina Low med sladderbegrebet som chikane i børnehøjde.

##### 4.4.1 Sladder som eksklusionsarbejde

I forbindelse med feltstudiet i Winston Parva opdagede Elias en række sociale redskaber, som blev brugt til at opbygge og opretholde social afstandstagen til den nyankomne zone 3. Det sociale redskab var verbal og bestod hovedsageligt af sladder. Elias' betegnede adfærden som *blame gossip* (Elias og Scotson 1994:91,100). Begrebet skal forstås som negativ omtale indeholdende bebrejdelsessladder eller negativ bagtalelse. Elias fandt at udførelsen af *blame gossip*, blev rentabel i forbindelse med at skabe moralsk afstand til grupperingerne, naboskaberne ikke brød sig om. Herved sikrede den sladrende gruppe sin egen in-gruppefølelse og inklusion, ved verbal udlevering af de ikke indviede gruppemedlemmer. På denne måde så

Elias, at sladder fungerede som oprettelsesredskab til forskelle og fungerede som diskrepans mod et bredt sammenhold.

Stephen Mennell, som har redigeret og fortolket flere af Elias værker, påpeger i denne forbindelse begreberne *shame* og *embarrassment*, som blame gossip kan frembringe hos individet. Disse begrebsstørrelser skal forstås som emotioner individet kan rammes af, når skrevne eller uskrevne normregler overskrides. Følelser som disse er affødt af de forskellige sociale relationer individet indgår i. Det er derfor en del af en samfundsmæssig proces, lig de elementer, som knytter sig til sociologiens sociale afvigelsesteorier jf. Goffman og Becker. Begrebet shame eller skam henleder til de negative følelser individet må føle, hvis det egenhændigt udfører og gribes i en handling, som er ilde set. Embarrassment eller forlegenhed/flovhed henleder imidlertid til en normbrydende handling foretaget af andre end individet selv. Herpå bliver individet flov over det individ som udfører handlingen.

Mennell sammenstiller disse følelser med den psykologiske kontrolmekanisme, som varetages af det freudianske *superego*, hvor socialiseringen fungerer som styrende for, hvilke følelser og stimuli individet reagerer på (Mennell 1989:105, Ankjær og Køppe 1986:324). Disse ubehagelige følelser vil individet naturligt ønske kontrol over, når det indgår i interaktion med andre mennesker, hvor følelserne kan fremkaldes.

Blame gossip skaber en overlegen kontra underlegen magtposition, som kan påvirke adfærd og følelser hos de bagtalte. Sladderer skaber en stigmatiserende effekt hos de bagtalte, idet skam og forlegenhed vil fremdrives af sladderer. Italesættelsen af et givet stigma reproduceres derefter i sprogbruget om den eller de individer eller grupperinger som den sladrende gruppe føler en distance til. Ovenstående muliggør, at specialet

kan behandle sladder som en form for social sanktion af det enkelte individ og dens gruppe (Elias og Scotson 1994:89).

I naboskabet fandt Elias en positiv sladdervariant genkendt som *praise gossip*. Grundet sit virke vil denne type sladder typisk forgår internt i en gruppe, idet den vedrører lovprisning igennem positiv tilkendegivelse og pral. Dette for at opnå fremhævelse af kvaliteter ved egen gruppe (Mennell 1989:119, Elias og Scotson 1994:91). Praise gossip skabte på den måde samme effekt indad til som blame gossip fungerede mod andre grupper, hvorved grundlag og oprettelse af os/dem-relationen blev skabt.

Os/dem-relationen eftergiver et positivt selvbillede internt, hvorved det gøres rentabelt at sladre om udefrakommende i negativ forstand (Elias og Scotson 1994:100). I forlængelse heraf redegør Elias for, at sladder er strukturafhængig i det omfang, at social tæthed og organisering i konteksten, er afgørende for formen og intensiteten af sladderens (Elias og Scotson 1994:94,100). Gruppetæthed øger således mulighederne for at sladder kan overleve. Herudover kræver sladderens eksistens, at de sladre har en vis magt, som bevirker at sladderens høres (Mennell 1989:90,120).

Sladderbegreberne udgør common-sense betydninger i skoleelevers hverdag (Hansen 2005:63). Samtidig finder jeg dem anvendelige i distinktionen mellem elevernes mulige os/dem-forhold. Begreberne tilbyder imidlertid ikke en holdning til, om der også kan være mulige opgør internt blandt eleverne i klassens venskabsgrupper og hvad der i så tilfælde udgør disse.

I forbindelse med sladderbegrebet fokuserer psykologen Sabina Low på begrebet *relational* eller *social aggression* (Low m.fl. 2010:536). Fænomen studerer hun blandt skolebørn fra 4-7 skoletrin, hvor der i den sociale

interaktion indgår ondsindet sladder og social eksklusion i frikvartererne blandt eleverne. Her finder hun, at betydningen af tilskuere/supportere er en helt afgørende betydning for, hvordan ondsindede handlinger kan udføres (Low m.fl. 2010:538).

Som det er tilfældet i Elias' eksempler er gruppen vigtig for sammenholdet omkring, hvem og hvad der ønsket udstillet. Low lægger imidlertid også vægt på, hvor meget sladder, fra de mange supportere, har af betydning for en langvarig offeridentitet hos de, som tales ondt om og udsættes for chikaner. Low og hendes medforskere påpeger især pigers brug af sladder til at manipulere deres omgivelser igennem rygter og sladder. Det bemærkelsesværdige ved social aggression er dog, at pigernes intention direkte er at skade eller ødelægge andres sociale status ved direkte konfrontation. Dette er ikke nødvendigvis altid tilfældet med almindelig dag til dag sladder (Low m.fl. 2010:536-637). Modsat fysisk vold trives den relationelle aggression bedst i sociale grupperinger. Som jeg ser det, tilbyder Low med begrebet relationel aggression en nuancering af sladder ud fra, hvilke intentioner de sladrende har med deres rygtespredning og bagtalelse. I skamspåbyggelse og relationel aggression kan drages paralleller til mobningsfænomenet jf. problemfeltet, som igennem ansigtsrelationer og digitalkonfrontation kan være ødelæggende for eleven, der udsættes for chikanen.

Jeg har i ovenstående redegjort for de begreber, som skal bruges som løftestang i genstandsfeltet. I forbindelse hermed har jeg udfoldet min forståelse og foreløbige rækkevidde for begreberne: gruppefællesskab, inklusion/eksklusion, stigmatisering og eksklusionsarbejde. I nedenstående uddybes fremgangsmåden for de metoder, som skal afdække det aktuelle udtryk i 6a.

## 5. Metode

Følgende metodeafsnit indeholder de centrale overvejelser, som er gjort i forbindelse med empirien, mit speciale forankres i. Indledende redegøres for empirikilderne og min indsamling heraf. Dernæst gennemgås praktiske og etiske refleksioner over dataindsamling og behandling af informationer fra en børneflok. Kapitlet afrundes med en informantbeskrivelse.

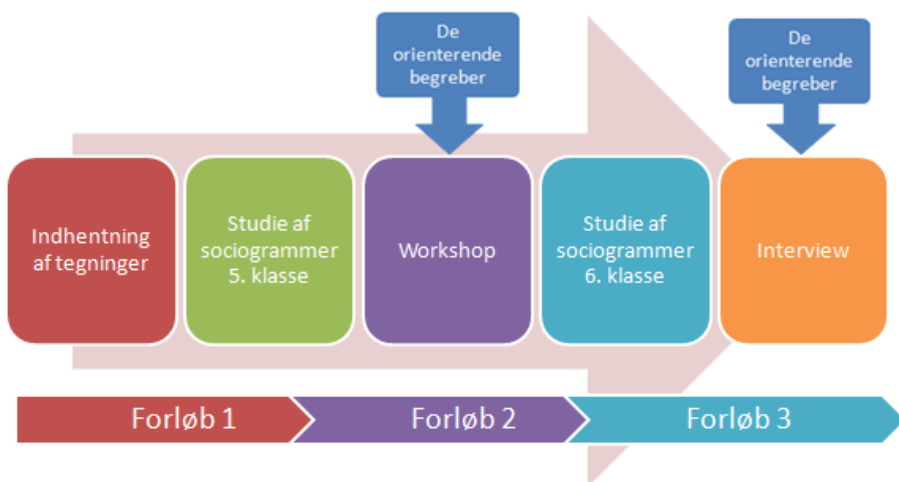
### 5.1 Indsamling af empiri

I kraft af problemstillingens unikke karakter og i forbindelse med casestudiet, indsamles empirien igennem en art ”metodetriangulering”. Denne indebærer fire tilgange til at indhente viden om skoleklassens forhold (Bryman 2004:275). Specialets empiri kan inddrages i følgende hovedkilder:

- Elevtegninger
- Workshop
- Dokumentstudier
- Kvalitative interviews

Empirikilderne skal supplere og underbygge hinandens relevans og forklaringskraft. Samtidig skal observationer og pointer fra feltbesøgene indgå, hvor disse kan bidrage med underbyggende pointer.

Nedenstående figur 3 viser kronologien for empiriindsamling. I kraft af min adaptive tilgang er vekselvirkningen mellem teori og empiri tydeliggjort i figuren. Min inddragelse af teorien som inspiration, er tydeligst i workshoppenes diskussionsemner og i interviewguidens struktur.



Figur 3 – Empiriindsamlingens struktur.

Hovedvægen af empirien skal findes i workshop og interviews. Tegninger og sociogrammer skal primært være vejen ind i feltet. Empirien indsamles igennem tre tematiske forløb fordelt over tre måneder. Med den gradvise tilvænning af min tilstedeværelse håber jeg at skabe tillid og adgang til elevsamtalerne, da jeg igennem tegninger, sociogrammer og workshop har kendskab til klassens forhistorier, navne og overordnede relationer.

I følgende fremlægger jeg indholdet og meningen med hver empirikilde ud fra den devise at inddragelsen af eleven er vigtig for resultatet og validiteten af undersøgelsen (Kampmann 2000:23,25, EVA 2009:8).

### 5.1.1 Elevtegninger – induktive indtryk

Empiriindsamlingen begyndte med, at klassens elever skulle tegne. Motiv og udtryk var valgfrit, men underlagt ét af tre emner: *klassefællesskab*, *elevens subjektive rolle* og *en ubehagelig/mindre rar klasseoplevelse*. Tegningerne skulle udleveres til mig uden, at andre måtte se motivet. Min intention var,



på en rolig og privat måde, at få indblik i elevernes tanker uden, at de nødvendigvis skulle sige noget højt.

Da jeg metodologisk ønsker at medgive elevernes udsagn betydning, bliver elevernes udtryk genstand, for hvad der er interessant at efterforske i den videre empiriindsamling (Chase 2003:273, Eide og Rohde 2011:185). Tegneøvelsen blev udført på et af specialets første dage, for indledende at have empiri til at forme min teori- og feltforståelse. Hensigten var samtidig, at få et induktivt øjebliksbillede af, hvad eleverne vil udtrykke ud fra min umiddelbare opgaveformulering omhandlende fællesskaber og ikke-fællesskaber.

Tegningerne skal overordnet supplere volumen i analysen, igennem simpel billedanalyse, men også til at åbne op for fortællingen hos de elever, jeg udvælger til interviews (Kampman 200:36,39). Tegningernes motiver indgår ligeledes i min informantudvælgelsesproces for at skabe variation og få fortolket tegningernes udtryk på en valid måde. Her vil spørgsmål som: ”hvad sker der på tegningen?”, ”hvordan kan det være det lige var det motiv du valgte” invitere til samtaler og nuancer.

I bogen *Samtaler med børn, unge og familier* (2011), indgår denne interviewteknik under navnet *samtalebilleder* (Eide og Rohde 2011:182). Her bruges tegninger som udgangspunkt for svære samtaleemner. Teknikken anvendes også i workshopens samtalestruktur, som i det følgende forklares nærmere.

### **5.1.2 Workshop – forum for diskussioner og definitioner**

Efter tegneøvelsen blev afholdt en diskursklarlaggende workshop/fokusgruppeinterview. Workshopen havde stedvist karakter af

begrebsinterview, hvor eleverne skulle resonere over udvalgte begreber (Bryman 2004:170-173). Workshoppen skulle på en pædagogisk måde engagere eleverne i undersøgelsen af fællesskabsdynamikkerne. Rent lavpraktisk skulle eleverne tale om emnets flerholdige facetter ud fra samtaleplancher<sup>17</sup>. Hovedformålet med dagen var at få klarlagt definitioner og tankestrømme over ord som *fællesskab* og *mobning*. Ligeledes blev planchebilleder af *mobiltelefoner*, *sociale netværkslogoer* og *børn i grupperinger* diskuteret (Eide og Rohde 2011:182).

Plancherne har samlet set en relation til emner fra elevtegningerne, forskningsoversigtens nøgleord og de orienterende begreber. I forlængelse heraf omhandlede diskussionerne karakteristika og attributter hos den populære pige/dreng og besiddelse af den rigtige/forkerte mobiltelefon. Herudover blev der sat ord på, hvornår sladder typisk er at finde i klassen og hvilken rolle digitale netværk spiller. Disse emner berører elevernes subjektive hverdagsoplevelser, hvorfor jeg vurderer eleverne kan reflektere over dem.

Workshoppen indeholdt en blindsurvey. Her skulle eleverne, med skjult ansigt, give tegn med hånden for at tilkendegive udfaldet af den adfærd, som jeg spurgte ind til<sup>18</sup>. Minisurveyen er medtaget for at få et indblik i, hvordan elevfordelingen er i spørgsmål som: *Jeg tror jeg er blevet mobbet/generet, fordi jeg var sammen med nogle bestemte, som de ikke kunne lide.*

Workshoppen, blindsurveyen og sociogram-analysen bidrager samlet til en form for informantvalidering, som eftergiver nuancer til interviewsessionen

---

<sup>17</sup> Plancheoversigt bilag 1.

<sup>18</sup> Statistikoversigt over surveyresultater bilag 2.

(Bryman 2004:274). Workshopen skal ligeledes bidrage med samtalestof, som eleverne i enkeltinterviews kan udfolde og tilkendegive meninger og forståelser af<sup>19</sup>.

### **5.1.3 Sociogrammer – dokumentstudier**

Mine dokumentstudier tager som nævnt afsæt i klassens eksisterende sociogramundersøgelser (Jacobsen og Duedahl 2012:182). Sociogrammerne er et AKT-værktøj baseret på lukkede og åbne spørgeskemaspørgsmål. I relation til mit speciale kan Sociogramresultaterne grafisk skitsere flere relevante informationer. Herunder hvilke elever som holder sammen. Ligeledes opnås indblik i den store kompleksitet inden for mobning og trivsel, gengældte og ikke-gengældte venskaber, samt tid og sted for gener og uro.

Ved udfyldelse af spørgeskemaet, inddeles eleverne grafisk i skydeskivediagrammer. De elever som tilkendegives mest positivt, af flest klassekammerater placeres i skydeskivens midte, ud fra et ”popularitetscentrum”. Skydeskivens cirkler indikerer hvem, som er med i fællesskabet og hvem som ikke er - alt efter hvor langt ude i skydeskiven eleven placeres.

Workshopen skal implicit agere valideringsredskab til enkelte nedslagspunkter i sociogrammerne (Bryman 204:275, Jacobsen og Duedahl 2012:169,187). Sociogrammerne viser bl.a. *popularitet*, som værende en god og hjælpsom ven, som mange vil vælge i diverse situationer. Dog er det ikke givet, at de populære i sociogramdefinitionen er de elever, som reelt set er populære at omgås. Af denne grund finder jeg det vigtigt at undersøge, hvad

---

<sup>19</sup> Spørgeguide til workshop bilag 3.

eleverne selv tilskriver de forskellige elevroller. På workshoppen fik jeg mulighed for at spørge ind til popularitetsbegrebet, hvorefter perspektiverne herfra er implementeret i interviewsessionerne.

Da sociogrammerne indeholder oplysninger om klassens venskabsgrupperinger skal disse ligeledes bidrage til informantudvælgelsen. På den måde opnår interviewundersøgelsen en bred vifte af perspektiver på, hvordan det er at være i klassen samt, hvilke kendetegn de forskellige relationer og positioner må indeholde.

Følgende citat fra Søren Kirkegaard viser min intension med, at lade dokumentstudierne give indledende indsigt i feltet: *”For i sandhed at kunne hjælpe hinanden, må jeg forstå mere end ham – men dog vel først og fremmest forstå, det han forstår. Når jeg ikke gør det så hjælper min merforståen ham slet ikke”*(Kirkegaard 1859). På denne måde kan jeg bedst muligt give eleven mulighed for at åbne op, samtidig med at jeg kan være forberedt på, hvordan eleven selv opfatter og opfattes i klassen. Ovenstående tre empirikilder får betydning for det følgende afsnit omhandlende de dybdegående interviews.

#### **5.1.4 Interview**

##### ***Informantudvælgelse***

I ovenstående er løbende berørt, hvilke praktiske overvejelser jeg har gjort om informantudvælgelsen. Jeg har valgt at bringe flere faktorer i spil, idet jeg på baggrund af fællesskabsperspektivet ønsker at skabe størst mulig variation i informantgruppen (Bryman 2004:272-273).

Ud over de nævnte udvælgelseskriterier ønsker jeg en kønsmæssig informantfordeling. Dette skal sikre en repræsentativ og validt interviewundersøgelse. På denne baggrund ønsker jeg som minimum at inddrage tre drenge og tre piger. Når de seks informanter er sikret kan jeg yderligere inddrage flere piger. Dette fordi pigegruppen er dobbelt så stor som drengegruppen og derfor må indeholde flere grupperinger og betydningsfulde nuancer.

### ***Børn som informanter***

Det specielle ved empirien er, at det er børn eller unge teenagere, som er undersøgelsens omdrejningspunkt. Af denne grund finder jeg det vigtigt at inddrage eleverne igennem kreative og sjove metoder. Udover visuelle effekter, diskussionsforum og tegninger har jeg uformelt rådført mig med folkeskolelærer omkring tilgang til eleverne. Deres råd kan samles under: *overskud*, *forklaring* og *glæde*. Jeg fremstod derfor farverig i påklædning, sprog og kropsudtryk og medbragte ligeledes godte på alle feltbesøg. Her har alt fra sodavand og flødeboller til bordtennisbolde været populært og fungeret magnetisk for samtaler og min person.

Jeg er inden påbegyndelse af interviewene bevidst om, at mit akademiske sprog og termer må nedtones kraftigt over for eleverne. På workshoppen matchede ordet *hierarki* ikke elevernes sproglige kunnen, selvom det var det de udtrykte uden at bruge ordet. Dette er en af grundene til, at elevernes ord skal danne rammen for sprogbruget i interviewsessionen.

I interviewene med klassens drenge har forklaringer og generel udtalelse været en mangelvare til sammenligning med pigerne. Således har drengene haft patent på ordene ”*det ved jeg ikke*”. Jeg har derfor set mig nødsaget til at

slå over i *man*-termer for at åbne for generelle refleksioner. I nogle tilfælde har dette lykket, i andre måtte jeg uddybe sætningerne og derpå spørge ind til om det er sådan de mener. Denne fremgangsmåde er ikke ideel. Til gengæld har jeg et klart indtryk af, at eleverne igennem udtrykkelige ja/nej besvarelser har givet deres mening til kende. Af denne grund mener jeg ikke, at have pålagt dem udtalelser.

Flere elever har efterfølgende givet udtryk for glæden ved at læse indebrændtheder og problemer omkring klassekammeraterne af til mig. Jeg mener derfor at have opfyldt mit mål om en tryk relation, hvorpå eleverne har haft frihed til at udtrykke sig validt. Også uden at skulle dække over nogen eller unødigt sætte sig selv i et bedre lys. Ligeledes har klasselæreren meldt positivt tilbage om elevernes reaktion på workshop og interviews.

### ***Interviewguidens tilblivelse***

Specialets spørgeramme er udformet i samspil med de orienterende begreber og forskningsspørgsmålene. Således ligger disse latent i interviewguiden<sup>20</sup>. Denne fremgangsmåde er i overensstemmelse med den efterfølgende kodningsprocedure, inspireret af den adaptive tilgang (Jacobsen 2007:268). Hermed vurderer jeg, at validiteten i undersøgelsen højnes, idet jeg har håndgribelige begreber og forskningsspørgsmål at udforme spørgerammen efter. I relation til validiteten eftergiver mit kvalitative udgangspunkt gode forudsætninger for, at undersøgelsen indfanger de informationer, som jeg indledningsvist tilstræber. Dette er muligt, fordi jeg i interviewsamtalen kan efterfølge relevante udsagn (Bryman 2004:273-275). Samlet skaber dette et solidt grundlag for at konkludere på specialets problemstilling.

---

<sup>20</sup> Interviewguide bilag 4.

For at sætte scenen for interviewet, finder jeg det vigtigt, at informere grundigt om interviewets udfoldelse og anvendelse. Foruden indledende småsnak drages derfor paralleller til tidligere feltbesøg. Dette kan ligeledes vende eleven til interaktionen på tomandshånd (Kvale og Brinkmann 2009:148-149). Til interviewet har jeg forberedt et *talepapir*. Her oplyses eleven om retten til ikke at besvare spørgsmål, diktafonens funktion og sikring af anonymitet for hele klassen.

Interviewet kickstartes med en *åben indledning*; hvor eleven får mulighed for at fortælle biografisk om sig selv, familie, skoleopstart og fritid. Dette skal bidrage med faktaoplysninger og tale eleven varm til de dybdegående fortællinger. Jeg spørger ind til forældrenes arbejdssituation og boligforhold, for at have parametre for elevens baggrundsforhold. I interviewets begyndelse opfordres til induktive fortællinger ved hjælp af elevtegningerne. Herefter er interviewguiden groft inddelt under de *orienterende begreber*. Guiden er ment som en støttepille, men følges ikke stringent, hvis eleven af andre veje påbegynder interessante fortællinger.

I den semi-strukturerede guide er indlagt, hvad jeg kalder et *tankeeksperiment*. Her oplyses eleven om almenheden i spørgsmål, som jeg har udvalgt igennem min gennemgang af forskningslitteratur og workshoppenes hovedemner. Informanten vil kunne svare be- eller afkræftende på spørgsmålene, hvorefter jeg følger op på svaret. Tankeeksperimentets udsagn er stillet lidt på spidsen, og indeholder lidt følsomme elementer. Jeg formoder, at eleven ud fra den generelle udformning alligevel vil svare. På spørgsmål som disse og guidens andre nærgående spørgsmål, har jeg trukket på ”*fri for alle*”-spørgsmålet med ordene: *hvis du må bruge alle de ord du vil eller helt selv må bestemme, hvad*

*synes du så?* Dette mener jeg vil fungere godt og på den måde give informanten plads til at udfolde sig omkring følsomme eller pinlige emner (Eide og Rohde 2011:65-66). En evaluering afslutter interviewsessionen. Heri beder jeg eleven udtrykke, hvordan deltageren har været. Herpå sikres, at eleven ikke går brødbetyngt fra interviewet.

For at understøtte elevernes udsagn indeholder interviewtransskriptionerne<sup>21</sup> kropslige og verbale udtryk. Materialet kodes primært i begrebskodninger. Herefter er empirien afsøgt for induktive nuancer. I disse tilfælde vil kodningen have karakter af datakodning, hvor udfletningen af det empiriske merbidrag får fat. Materialet kodes i Nvivo for at højne validitet og overskuelighed i materialet (Jacobsen 2007:268, Bryman 2004:224,422).

### **5.1.5 Ethiske refleksioner**

#### ***Ulige magtrelationer***

Forud for og under undersøgelsen har jeg været særlig opmærksom og taget højde for en vis magtdimension. Velvidende at der oftest eksisterer ulige magtstrukturer, kan magtforholdet gøre sig særligt gældende i dette speciale. Jeg vil som voksen komme til at indtage en position, som går ud over den altid værende interviewer/informant magtrelation. I kraft af voksen/barn-elementet vil dialogen i særdeleshed kunne indebære asymmetrisk elementer (Kvale og Brinkmann 2009:34).

Indledende var jeg urolig for, om eleverne uden at tøve ville ”adlyde” mig - den voksne, der forlangte interviews og hemmeligheder. Dette kunne være et muligt udfald af barn/voksen eller i skolens tilfælde elev/lærerforholdet: *jeg-*

---

<sup>21</sup> Interviewtransskriptionerne findes på vedlagte CD-rom.



*skal-fordi-de-voksne-siger-det-følelsen*. Dette dilemma forsøgte jeg at afskære mig fra ved at fortælle, at jeg ønskede så mange deltagere og vinkler på emnet som muligt. Eleverne fik tilmed indflydelse på, hvilke timer de gerne ville interviews. Jeg mener hermed at have givet råderum til eleverne, så der ikke har været en tvangsfølelse indblandet. Hertil har inddragelsen af elevtegningerne fungeret godt, da eleverne tidligt i interviewene skulle tale om noget velkendt. Ydermere har jeg igennem et forældrebrevev informeret om specialet. Heri oplyste jeg om muligheden for deltagelsesfritagelse, undersøgelsens metode, formål og tidsplan<sup>22</sup> (Kampman 2000:35).

### ***De svære emners holdeplads***

Mit studieobjekt berører følsomme emner i elevernes hverdag. Min tilstedeværelse i feltet kan derfor have karakter af farligt feltarbejde. Det farlige feltarbejde finder sted i spændingsfeltet mellem det at undersøge genstandsfeltet og de etiske og moralske retningslinjer forskeren bør overveje. Mit studie indeholder grader af *subjekt-psykiske* farlighed<sup>23</sup>. Praktisk indebærer dette en risiko for at volde deltagerne problemer af moralsk og psykisk karakter (Jacobsen og Kristiansen 2001:51,55). De følsomme emner kan således virke mentalt generende også efter endt undersøgelse. Dette kan have konsekvenser for klassens sammenhold, især hvis eleven i forvejen er på kant med fællesskabet eller føler sig udstødt. Ligeledes tager jeg fat i emner, som kan være moralsk følelsesladede. Dette gør jeg ved, at bede eleverne udtale sig om og definere venskaber og refleksioner over egenskaber hos klassekammeraterne. Her kan samtalerne

---

<sup>22</sup> Samtykkebrev bilag 5.

<sup>23</sup> Der er identificeret syv idealtypiske farlighedstyper (Jacobsen og Kristensen 2001:53).

puste til en ulmende glød, som ikke mindst lærerne er bange for vil blusse op på ny (Jacobsen og Kristensen 2001:52). Der kan således være risiko for, at nogle elever vil opfatte interviewsamtalerne som udleverende, hvorpå efterspillet kan være mentalt generende. Jeg har imidlertid forsøgt at skåne klassen ved at sikre anonymitet og inddrage dem kreativt i problemstillingernes omdrejningspunkt. Jeg har forsøgt at give dem overtaget for, hvad der skal snakkes om i det åbne forum og ved hjælp af tegninger og workshoppen at gøre emnet håndgribeligt. Min forhåndsværende viden om elevernes trivsel og domestiske problemstillinger kan ligeledes bruges til at træde varsomt hos særligt udsatte eller triste elever (Jacobsen og Kristensen 2001:57).

### ***Brugen af gatekeepere/nøgleinformanter***

Min indgangsvinkel til Holbergskolen, har krævet kontakt til ledelse og lærere. Disse personer har fungeret som gatekeepere til skoleklassen, hvorefter jeg selv udvalgte informanterne (Bryman 2004:518-519). Jeg har lagt vægt på ikke at have lærer i klassen under empiriindsamlingen. Dette for at give eleverne ytringsfrihed uden efterfølgende sanktioner.

Gatekeeperne har på flere niveauer ageret nøgleinformanter (Bryman 2004:300,540). Viseskoleleder/trivselskoordinator og klasselæreren har givet informationer om klassens historik, elevsammensætning og fremtidige planer. På lærerværelset bemærkede jeg, at lærernes samtaleforum udgjorde en slags udluftningsventil, hvor klassens urolige opførsel blevet genfortalt. Jeg er bevidst om, at lærernes bemærkninger skyldes urolige timer, hvor undervisningen forstyrres. Læreren kan med undervisningsfokuset for øje, få et forvrænget billede af, hvad eleverne reelt udtrykker. Lærerne kan ligeledes ubevidst udtrykke, at de gerne vil have undersøgt det, de finder

problematisk. Disse påvirkningsfaktorer er elementer, som kan berøre min neutralitet i feltet. Jeg har på denne måde, allerede inden jeg har mødt klassen, fået sat ord på, lærernes opfattelser. Workshopen og interviewsessionerne har derfor været et forum, hvor jeg har forsøgt at lade alle komme til orde og derved løsrive mig fra denne viden. Omvendt kan oplysningerne bruges positivt som underbyggende momenter eller til at stille spørgsmålstegn ved elevernes udsagn.

### **5.1.6 Informantbeskrivelse**

Følgende er en præsentation af specialets ni informanter. Alle elevers navne er ændret for at sikre deres anonymitet. Informanterne tæller seks piger og tre drenge.

*Louise* er klassens vellidte pige. Hun opleves som den gode, sjove og hjælpsomme kammerat. Hun kom til klassen for fire år siden, hvor hun blev taget godt imod. Hendes forældre er skilt, hun bor derfor hos sin mor og papfar på en landejendom. Louises mor er social og sundhedshjælper. Louise kommer både i pige og drengegrupper, men er oftest sammen med Christina og Pernille. Hendes bedste veninde Karina har netop flyttet skole.

*Nikolaj* betegnes af flere som klassens konge. Han er 12 år, meget vellidt, men samtidig er han den dreng, der mobber og især hænger et par af pigerne ud nu og da. Nikolaj går til fodbold og har sin egen køkkenhave. Hans forældre arbejder begge uden for hjemmet som hhv. tøjbutiksassistent og bygningskonstruktionsarbejder. Nikolaj har to ældre søskende. Hans bedste kammerater er Morten og Martin, som også går til fodbold.

**Peter** er 12 år, har den koncentrationsforstyrrende diagnose ADHD og betegner sig selv om klassens klovn. Han kom til klassen i slutningen af 0. klasse. Hans forældre er skilt. Han bor hos sin mor i et hus i midtbyen. Peter spille ofte computer og er for nyligt begyndt at gå til fodbold med klassens andre drenge. Hans bedste ven er Emil, men han føler sig godt tilpas med alle drengene. Peter gik mest med Ole, som netop er gået ud.

**Mille** er 12 år. Hendes forældre er begge i social og sundhedssektoren. Mille bor med forældrene i et byhus. Hun har skiftet skoleklasse mange gange før hun kom til Holbergskolen i tredje klasse. Hun har det okay her på skole, men blev mobbet meget i sine gamle klasser. Milles bedste veninde er Camilla, men hun betegner sig ikke som fast knyttet til én gruppering. Milles popularitet opfattes som opadgående. Milles kusine Gitte, kræver meget opmærksomhed i hverdagen, hvilket Mille finder anstrengende for sine andre forhold.

**Christina** er 13 år. Hendes forældre har en stor landejendom. Christinas mor har en klinik med zoneterapi på gården. Hendes vennekreds består af hende, Louise og den netop fraflyttede Karina. Af denne grund vurderer hun sine venneforhold som usikre. I fritiden er Christina aktiv atletikudøver. Hun betegnes som en af klassens populære piger. Denne opfattelse deler hun også selv.

**Anita** er klassens sportspige. Hun elsker fodbold og håndbold, som hun ivrigt udøver flere gange i ugen. Anita er 12 år, bor på en gård med en mor i plejehjemsledelsen og en far som pt. er fuldtids landmand. Anita har valgt ikke at have nogen bedste veninder i klassen. Hun betegnes som bestemmende af de andre. Anita er begyndt at gå en del med Rosa, den stille pige i klassen, idet hun endelig har fundet én, som er begyndt til håndbold.

**Camilla** er 13 år. Hendes forældre er skilt. Hun bor i en lejlighed, med sin mor og papfar i en sammenbragt familie. Camilla går til atletik og skal netop til at genoptage ridning. Hendes bedste veninde er Mille, som hun bedst kan lide at tilbringe tid med. Camilla gik før med klassens andre hesteglade piger, og regner med, at det nu igen vil udvide sig i takt med, at hun igen påbegynder ridning. Camilla opleves af de andre som en frisk pige, der er middelpopulær.

**Morten** er den flere betegner som klassens prins. Han er blandt de mest populære drenge. Han er 12 år og spiller meget fodbold. Han er den som er og har været mest fodboldspillede i klassen. Hans mor er butiksassistent og hans far kører lastbil. Familien bor i midtbyen. Mortens bedste venner er Nikolaj og Martin. Frikvartererne bruges på bordtennis og fodbold.

**Gitte** kom til klassen på tredje klasses trin sammen med kusinen Mille. Gitte bor i plejefamilie, på en lille gård. Hele klassen er bevidste om, at plejeforældrene er ældre end deres egne forældre. Hun har skriftet skole et par gange inden hun kom på Holbergskolen. De andre ser Gitte som klassens outsider, idet hun ikke er særlig vellidt eller sjov. Hun omtales som gammeldags klædt og tyk i forhold til de andre. Gittes mor er stærkt alkoholiseret og hendes far har hun ikke kontakt med.

## 6. Analyse

Analysen struktur udgøres af en tredelt enhed som i overensstemmelse med problemformuleringen er givet ved elementerne: *hvorledes*, *hvilke* og *hvorfor*. Analysen opererer således på tre begrebsniveauer, som fortløbende stiger i abstraktionsniveau og analytisk karakter. *Hvorledes* og *hvilke* danner derfor grundlaget for besvarelsen af *hvorfor*.

*Hvorledes* er analysedelen, hvori der redegøres for, hvad der udspiller sig i 6a. Afsnittet er primært empirisk og beskrivende. Løbende højnes analyseindtrækket, hvor de orienterende begreber og forskningsspørgsmålene, suppleret med nye teoretiske vinkler trækkes ned til empiriens pointer.

*Hvilke* fungerer medierende mellem *hvorledes* og *hvorfor*. Her undersøges primært hvilke grupperingsmekanismer, der vanskeliggør klassens brede fællesskab. Analysedelen fokuserer på diskurser og grupperingsmekanismer, som kan bære besvarelsen af *hvorfor* op til overfladen. Analysen vil stedvist have diskursanalytiske indtræk, hvor et fokus på sproget gøres til udgangspunkt for de opfattelser, som skaber og afspejler elevernes positioner og identiteter.

Det tredje begrebsniveau anført af *hvorfor*, udgør det mere forklarende analyseniveau. Her resoneres over hvilke mulige årsager der er til, at klassen præges af negative mønstre. Det er samtidig i denne analysedel, at udviklingen af de empirisk forankrede elevtyper fremlægges.

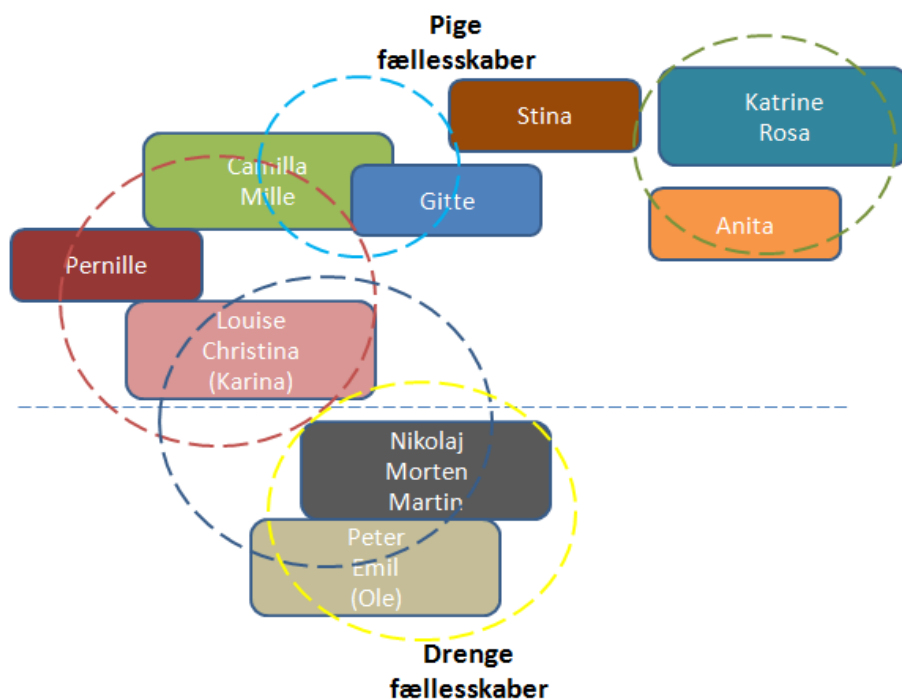
## 6.1 Del 1 - Hvorledes præges klassen af negative mønstre

I det følgende præsenteres elevernes opfattelser af klassen og hverdagen. Analysedelen indeholder et indledende blik i elevgrupperingernes inklusions og eksklusionsgrundlag, negative mønstre som bagtalelse og stigmatiseringsgrundlag samt hvordan disse elementer påvirker fællesskabsdannelsen.

### 6.1.1 ”Drenge de er meget sammen med drenge” – kønnede kliker

Problemstillingen belyses ved at fokusere på 6a's måder og forudsætninger for at danne venskabsgrupper. Indgangsvinkelen til analysen vil derfor tage udgangspunkt i en redegørelse for klassens nuancerede fællesskaber. Indblikket i fællesskaberne bidrager med et overblik over pointer, som løbende kan relateres til klassens inkluderende og ekskluderende dynamikker og klikedannesler.

I nedenstående figur 4 er indtegnet de venskabsgrupperinger som klassen har forklaret.



Figur 4 – klassens fællesskaber<sup>24</sup>.

Grupperingerne er uddraget fra interviewsessionerne og udgør et tværsnit af de tydeligste venne/venindeforhold. De flerfarvede kasser repræsenterer faste fællesskaber/enkeltpersoner. De stiplede cirkler viser fællesskaberne som grupperingerne eller enkeltpersonerne fra tid til anden indgår i periodisk. Pigefællesskaberne, placeret ved den stiplede skillelinje indikerer de som ofte interagerer med den ene drengegruppe. Drengene vedkender sig overordnet to fællesskabsgrupperinger. Eleverne påpeger dog, at drengene ofte sammenblandes, hvor alle går sammen eller, én enkelt spiller computer, mens de andre dyrker sport. Af denne grund er drengegrupperne tæt placeret. Pigernes grupperinger er til sammenligning mere opdelt ud fra interesser og

<sup>24</sup> Parenteserne indikerer de elever, som for nylig skiftede skole. Grupperingerne er ikke indplaceret hierarkisk.



hvem de snakker med. På workshoppen fremkom nedenstående refleksioner over elevfællesskaberne:

Pige: ”Jeg tror drenge de har en anderledes måde at være sammen på. Piger de har det mere sådan, at de skal snakke og sådan. Og være nærværende med hinanden, men drenge de kan bedst være sammen om at være ude og lave noget”.

Dreng: ”JA - vi går ikke i hi hele tiden. De dovner. De sidder bare og snakker”(Workshoppen:8).

Elevernes udsagn og fællesskabsidentifikationer i figur 4 påpeger en forskel som indikerer en kønsforskel i fællesskabsdannelserne og fællesskabsadfærden. I indgangsvinkelen til feltet har jeg ikke eksplicit inddraget kønsforskelle i de orienterende begreber. Empirisk viste det sig dog, at køn igennem elevernes fremstillinger har sin retmæssighed i klassens dynamiske udtryk. I det følgende udfoldes denne empiriske pointe for at give indblik i de grupperingsmæssige forskrifter.

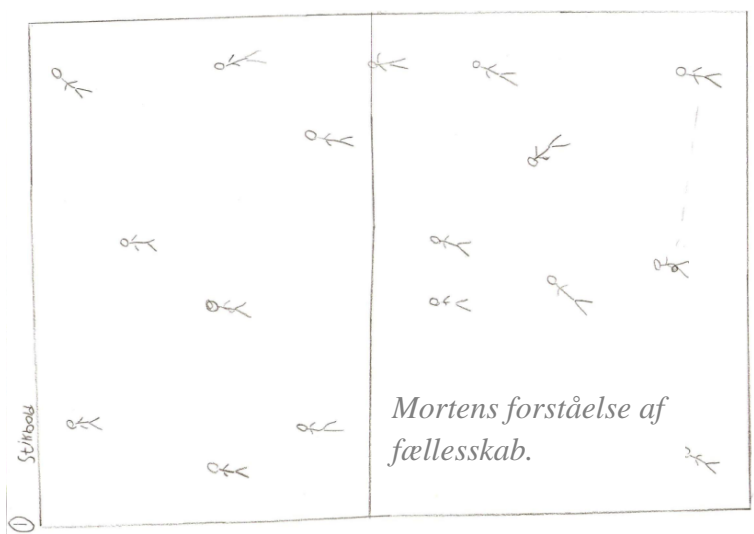
Betydningen af køn som er en vigtig fællesskabsmarkør viste sig første gang, da elevtegningerne afslørede en forskel i drengenes og pigernes opfattelser af klassefællesskab<sup>25</sup>. Disse opdelinger skal vise sig at få betydning for elevernes fællesskabsforståelser og videre have en indflydelse på, at det brede fællesskab udfordres.

Elleve af klassens elever valgte at tegne emnet fællesskab. Klassens fem drenge valgte alle fællesskabsemnet, hvoraf tre indtegnede én samlet klasse som symbol på fællesskabet. Tre af drengene tegnede fællesskabet i færd

---

<sup>25</sup> Empirien indeholder fem drengetegninger og 11 pigetegninger.

med sportsaktiviteter, én dreng tegnede klasseværelset set fra oven. Den sidste dreng tegnede fire drenge stående på en række.



Eleftegning – Fællesskabsopfattelse: Aktiviteter/stikbold.

Syv af klassens piger valgte ligeledes fællesskabsmotivet. Fem af disse piger valgte at tegne små enkeltstående pigegrupper eller piger, der to og to taler sammen. Én af de syv piger har tegnet et bakkelandskab, som hun til interviewet fortalte symbolisere klassens op og nedture. Den sidste pige har indtegnet ni personer i en sportsaktivitet. Herudover har én enkelt pige valgt at indtegne emnet en ubehagelig situation, hvori hun føler sig ignoreret i klassen. Slutteligt valgte de resterende tre piger at tegne deres subjektive rolleopfattelse portrætteret som hhv. en sød pige, ledertypen og klassens klovn.

*Gittes forståelse  
af fællesskab*



Elevtægning – Fællesskabsforståelse: Samtale i tosomhed.

Med dette udgangspunkt har klassen udtrykt forskellige opmærksomhedspunkter på de tre emner. Især den kønsmæssige forskel i fællesskabsopfattelse springer i øjnene.

Tegningerne viser, at drengene har et mere pluralistisk forhold til fællesskab samtidig med, at fællesskabet gerne er aktivitetsforbundet. Den fællesskabsopfattelse jeg har fundet, hos klassens drenge kan på flere måder relateres til Wengers begreb om praksisfællesskab (Wenger 2004). Dette skyldes, at drengenes forståelse af fællesskab i særligt grad udspringer af det *at udføre en praksis* og derudfra føle, at de *danner et fællesskab* igennem aktiviteter. Ud fra drengenes tegninger og de aktiviteter eleverne fortæller drengene samles om, synes *praksis* at blive essentiel for drengenes måde at knytte fællesskabsbånd. Nikolaj fortæller følgende, da jeg i interviewet spørger ham, hvorfor han holder mest sammen med Morten og Martin:

*”Det er fordi de gerne vil spille fodbold og det vil jeg også gerne og så Peter og Emil, de er mere computer”*(Nikolaj:2).

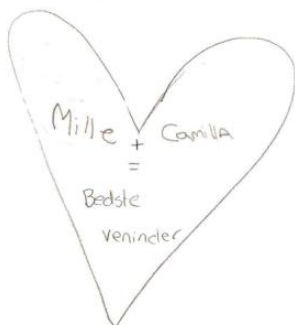
I Peters fortælling fremkommer tydelige fællesskabsskift på baggrund af aktiviteterne:

*”Jeg var også nede på Multibanen sammen med Nikolaj og dem. [...] Det er hvis jeg nogle gange ikke gider spille computer. Så går jeg ned og spiller bordtennis sammen med Morten og Martin”*(Peter:3).

Pigernes fællesskabsopfattelser er omvendt rettet mod, hvad jeg vil kalde *personfællesskaber*. Hermed menes, at pigerne udpeger ”*bedste veninder*”, og opfatter denne relation som fællesskabets essens. Tegningerne og figur 4 vidner om, at pigernes fællesskabsorientering er orienteret mod enkeltpersoner, dybe relationer og faste holdepunkter. I denne fællesskabskonstruktion er det samtaler og følelser, som danner grundlaget for fællesskabet jf. workshopcitater. Pigernes samtaleaktiviteter modsvarer, at fællesskaberne er mindre i praksis.

I tegningerne udtrykker pigerne typisk, hvad Hansen kalder *bedsteveninde-syndromet* (Hansen 2005). Dette kan være positivt, men også virke opslidende, da pigerne konstant må være opmærksomme på hinanden.

Mille er min bedste veninde, og hun betyder meget for mig i skolen! Hun giver mig et smil i frikvarteret! Så det bliver hyggeligt



*Camillas forståelse af fællesskab.*

Elevegning – Fællesskabsopfattelsen: bedste veninder<sup>26</sup>.

Jeg fandt, at bedste-venindeforholdet indeholder andre forskrifter end det blot at være veninder. På workshoppen fremkom, hvor essentielt hemmeligheder er for inklusion i pigefællesskabet. Et par af pigerne oplyste følgende om det at føle sig godt tilpas i klassen:

*”Det er noget med at man føler sig tryk. [...] Hvis man har en rigtig god ven og stoler på dem, og holder hemmeligheder sammen, og så man bare går hen og siger til andre. Så føler man, man bliver trådt på. [...] ja nogen gange er det også godt at have en man kan støtte sig op af, kan man sige. Og sige nogle ting som man ikke har lyst til at sige til andre”* (Workshoppen/piger:5).

Konstruktionen af venindeforholdet indeholder således hemmeligheder og tillid. Camilla eksemplificerer i følgende, hvorfor det er smart at holde hemmelighederne begrænset til tosomheden:

---

<sup>26</sup> Navnene på tegningerne er computerredigeret og tilpasset de anonymiserede navne.

*”[...] jeg stoler på Mille og hvis det nu er noget pinlig eller et eller andet, så vil jeg gerne have det bare er én person end hvis det var to personer, for så er der jo ligesom flere der får det at vide”*(Camilla:4).

Det Camilla lægger vægt på, modsvarer fællesskabsopfattelsen, som er gældende hos pigerne. Pigerne behøver at afsøge klassen for godt venindepotentialer findes også, når nye elever begynder i klassen. Anita fortæller i følgende citat om, hvor vigtigt det er at undersøge om en nytilkommet er tillidsværdig:

*”Jeg vil gerne se, hvad det er for en person – om man ville fortælle en hemmelighed efter en uge eller om man vil vente til om et halvt år. For sådan at vide om man kunne stole på dem”*(Anita:10).

Interessen for nye kan indskrives som en kamp om at finde de rette og trygge relationer, hvor nye elever giver de etablerede elever mulighed for forbedrede relationer. Pigerne samler om hemmeligheder kan relateres til en samhørighedsfølelse. Ud fra Cohens forståelse af forudsætninger for fællesskab vil de indviede piger kunne skabe et symbolsk sammenhold. På den måde får hemmelighedsholdelsen afgørende betydning for inklusion og det at være en del af fællesskabet. Når pigerne i citaterne lægger stor vægt på tryghed og det at afsøge hinanden for disse egenskaber bliver grundstenene til et kodeks om *den gode ven/veninde* lagt (Workshoppen:6-7).

Nikolaj udtrykker i nedenstående, den gradbøjning, som viser de konstruktioner pigerne fordeler hinanden efter i venindeforholdet:

*”Det var mellem Camilla og Pernille. De var engang rigtig gode veninder og de havde nogle af de der venindehalskæder. Og så Pernille - hun gad ikke sådan rigtig og så gik de sådan lidt fra hinanden – det var fordi Pernille,*

*hun gad ikke være bedste venner mere, men hun ville gerne være venner med hende*”(Nikolaj:13).

Pigerne veksler generelt mellem tre gradueringer af venindebegrebet: ”*bedste veninder*”, ”*gode veninder*” og ”*bare veninder*”. Under interviewet fortalte Camilla om ovenstående episode. Hun gav udtryk for den dødvandesituation hun befandt sig i, da hendes bedste veninde degraderer hende til bare veninde-status. Camilla har i dag accepteret episoden og forklarer følgende:

*”[...]Pernille hun er min bedste HESTE-veninde, Fordi vi går begge to op i heste og vi rider sammen. Så vi er bedste hesteveninder nu. Før der var vi alt, men så ville hun så være bedste veninder med Louise og så gik vores bedste venindeskab lidt af”* (Camilla:2)

Camilla har stadig et behov for at identificere sig med Pernille, også selvom hun må ”nøjes” med hestevenskabet. Identifikationsarbejdet hos piger som har oplevet en sådan episode viser, hvordan relationstab og identitetsforvirring kan opstå efter venindebruddet. Nogle piger navigerer bevidst efter at undgå denne konsekvens og knytter sig derfor ikke til én bestemt. Anita fortæller om ulempen ved bedsteveninde-syndromet:

*”[...] hvis det er der er en, der er syg eller stopper så står man bare hele tiden alene tilbage”*(Anita:4).

Anita oplyser, at hun ikke indgår bestemte steder og derfor undgår at stå alene (Anita:5). Anitas valg kan dog udspringe af andre faktorer eller være den eneste mulighed hun har. I nedenstående udfoldes, hvilke kønsrelaterede problemer klassen oplever i hverdagen.

### 6.1.2 ”Vi er ikke ret gode i fællesskabet” – kønnede fællesskabsproblemer

I nedenstående udtrykkes den gængse opfattelse af klassens sociale dynamik som eleverne mener, besværliggør ét klassefællesskab:

*”[...] der er en eller to der bestemmer. Og det gør sådan, at vi andre vi bliver negative over det. [...] Nogen gange så får vi aldrig lov til at sige noget. SÅ er det kun DEM der må det. Også fordi at man så kommer op og skændes. Drengene de skændes jo med hænder og ben og slås. Men vi piger vi skændes mere med ord. Og sådan snakker grimt til hinanden. Det gør også, at det bliver en dårlig klasse i stedet for, at vi alle sammen sagde stop”(Camilla:7).*

Ifølge Camilla har klasse nogle fremtrædende personligheder, som indvirker negativt på fællesskabet. Ligeledes fortæller hun, at pigerne taler grimt til hinanden og drengene er fysisk udfarende, når stemningen i klassen trykkes. Under workshopen fremkom følgende udtalelse fra en af pigerne:

*”Altså piger de har det måske nemt ved at bagtale hinanden og drenge de, har det ikke. Piger de har nogle mere bløde følelser og de er anderledes end drengenes. Og måske hvis Nikolaj han nu siger til Morten: Dit fede røvhul. Så er Morten bare sådan ligeglad. Men hvis man siger det til en af os piger så kunne vi måske godt blive sådan lidt ... kede af det ”(Workshopen/pige).*

Overordnet er der en tendens til, at der mellem pigerne og drengene eksisterer uens mønstre, som fremprovokerer problemer. Drengene forklarer, hvordan de prøver at få sjov og humor ind i klassen, men at dette ofte misforstås af pigerne, som ”gør et stort nummer ud af det”(Louise:14). Elevernes betydningsopfattelse af kønsforskellene afspejler nogle af de episoder, som pludselig giver anledning til problemer:



*Drengene de vil jo gerne lave sjov og så er det sådan, at pigerne siger vi skal stoppe med det. [...] Drengene tager det ikke så tungt som pigerne – Fx Mia hvis man siger et eller andet til hende, som vi synes er sjovt – så synes de ikke det er sjovt (Nikolaj:12,16).*

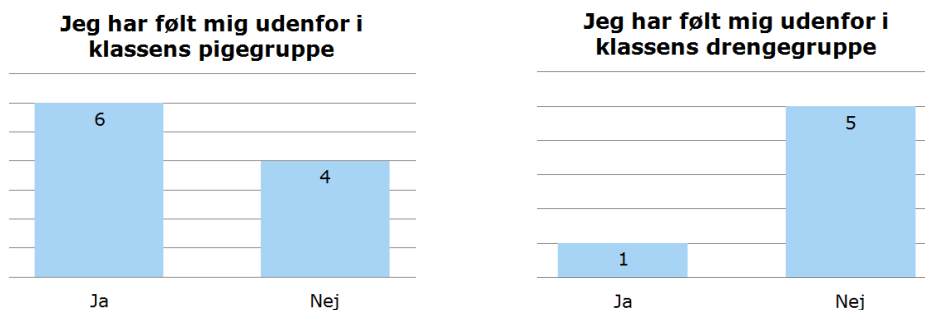
En episode som denne viser, at humor og drillerier kan fortolkes forskelligt i forbindelse med elevens køn. Christina angiver følgende udtalelse om forskellene på klassens drenge og piger:

*”Drengene de har nok sådan lidt nemmere ved at komme over det og bare lige give hinanden lidt tæsk eller lige bande lidt over hinanden i en times tid og så er de over det. Men pigerne de bliver ved sådan med at snakke om det og gøre hinanden kede af det og sige dumme ting til en i stedet for bare at få boksehandsker på også bare PUF (Christina:10).*

Drenge har ligeledes en indgående opfattelse af pigernes problemer. Peter fortæller følgende:

*”Pigerne det er nok det sværeste. Jeg ved det ikke helt, men der går lang tid før de siger undskyld til hinanden [...] Det er fordi de er piger [...] sådan er de bare”(Peter:8).*

Ovenstående udsagn indikerer, at det ifølge eleverne, i høj grad er pigerne, som synes at have problemer internt og med drengene. Nedenstående frekvenstabel modsvarer det forhold, at pigerne føler sig mere udenfor internt i pigegruppen end drengene gør i deres gruppe.



Figur 5 – Frekvenstabel fra workshoppen.

I den videre analyse vil klassens udtalte pige-problemer derfor udgøre en stor del af fokusområdet. Dette fordi eleverne er enige om, at det primært er hos pigerne trivselsproblemerne ligger og det brede fællesskab udfordres. Dyrkelsen af pigers opslidende interaktioner giver ifølge eleverne problemer på flere områder. Disse forhold uddybes i det følgende.

### 6.1.3 ”Udluftningsbagtaling kontra ond bagtaling” – graduering af sladder

Mit orienterende begreb vedrørende sladder eller bagtalelse bibragte mange interessante vinkler i forbindelse med klassens mistrivsel. Eleverne udtrykte to opfattelser af sladder: 1) som *at sladre til læreren* og 2) *at fortælle en hemmelighed*. Drengenes opfattelse af sladder, viste sig primært at være det at sladre til læreren (Workshoppen/drenge:6). Denne opfattelse viser, at bagtalelessladder ikke er en betydelig del af interaktionen blandt drengene. Hos pigerne er bagtalelse derimod det, der fylder mest, når pigerne reflekterer over negative hverdagsoplevelser. Jeg har i denne forbindelse lokaliseret en interessant gradbøjning i bagtalelsens alvor og karakter. I følgende citat beskriver Christina forskellen i bagtalelsesmønstrene:

”Der er udluftningsbagtaling, ond bagtaling og så er der ikke så seriøst bagtaling [...] (Ond bagtaling red.) - det er når det vælter ens verden” (Christina:15).

De tre begreber *udluftningsbagtaling*, *ikke seriøst bagtagling* og *ond bagtaling* udgør gængse opfattelser hos pigerne. I det følgende bruges disse derfor som empirisk udledte definitioner, som kan sammenfatte det pigerne udtrykker. I nedenstående citat fortæller Camilla om, hvorfor hun kommer til at bagtale andre:

”Hvis jeg synes der er en person der er dum eller har gjort noget irriterende - eller har en bule i nakken, eller et eller andet mærkeligt noget. Så har jeg svært ved at holde det inde. Så kan jeg godt fortælle det til Mille. Men det er slet ikke fordi jeg vil gå og bagtale folk, det er bare fordi jeg har svært ved at gå og holde det inde. Det er fordi jeg gerne vil have luft og få det ud sammen med en eller anden”(Camilla:10).

Alle interviewede piger lægger mindst én af ovenstående bagtalelestyper til grund for at sladre. Camilla fortæller i citatet om muligheden for at ventilere og åbne op. Udluftningsbagtaling får altså en vigtig funktion i pigernes måde at klare hverdagen på. Den pludselige irritation over de andre veninder kan fylde meget, hvorfor det bliver en overlevelsesmekanisme at dele ud af frustrationerne. Niveaudelingen i bagtalen forekommer derfor som noget naturligt, da pigerne i udluftningsbagtalen har et umiddelbart behov for at få lettet følelsesmæssige tryk.

Det bagtalelsesniveau som betegnes som *ikke så seriøst bagtaling*, betegnes som en del af det *at snakke med*, når pigerne er samlet i grupper. Louise fortæller, hvor svært det er at løsrive sig fra dette i hverdagen:

*”Det er hvis man nu bare har noget at sige om nogen. Så jeg kan godt finde på, hvis nu de andre sidder at snakker om, hvordan Gittes tøj har været - så kan jeg godt finde på at sige: ”Jamen så I hendes sko”? Det er sådan noget jeg ikke rigtig tænker over [...] – Det er bare noget som ryger ud” (Louise:19).*

Denne sladdervariant opfattes som en del af det at være pige i fællesskabet, hvor man udveksler meninger om andre. Behovet herfor kan forstås ud fra en Jenkinsk eller Eliask os/dem-mekanisme. På denne måde får sladdereren den effekt, at den kan ekskludere eller udstille udvalgte piger. Samtidig kan det have en inkluderende effekt blandt de sladrede, hvorved os/dem-udtalelser bekræfter egen gruppeidentitet, som derpå får forrang. Dette sker idet pigerne sammen bekræfter hinanden i, at de er ”de normale” med den ”rigtige” identitet - som har de rigtige sko til fælles (Elias 1994:91, Jenkins 2006:143). Disse perspektiver udgør elementer Jenkins tilmed anvender i sin teoretisering over socialt skabte identiteter (Jenkins 2006:96). Pigerne opstiller, igennem bagtalelsen, forskelligheder og kodekser for hvem som placeres hvor i klassen. De opstiller grupperinger og tilhørsforhold på baggrund af nogle udseendemæssige elementer, som i samtalerne køres ud på et sidespor, der bliver grundlaget for foragtsproduktion mod *dem* jf. Søndergaard.

Som ovenstående eksempler indikerer, indeholder de negative mønstre, som pigerne beretter om i de førstnævnte bagtalelsesniveauer, situationelle og periodiske indtræk af Elias’ begreb om blame gossip (Elias 1994:91,100). Pigerne udveksler i små og mellemstore grupper moralske standpunkter, som indadtil kommer til at synliggøre symbolske skel mellem *dem/hende med dårlig tøjstil* og *os*. Til forskel fra Elias’ nabostudie ser sladdereren i klassen

ud til at være mere flygtig og ødelæggende. Der er således større fare for, at blame gossip kommer den omtalte for øre i kraft af skolearealets størrelse. Dette kan tænkes at have betydning for hyppigheden af *den onde sladder*.

Den onde sladder, som pigerne udtrykker som den værste bagtalelsesform, går ud på at køre psykisk ned og kan derfor være tydeligt for den udsete elev. Følgende citater viser et udsnit af den onde bagtalelse og dens konsekvenser:

*”Der er mange, der kører én psykisk ned. - Bruger alt hvad man siger imod én [...] Det er sådan de siger det bare på sådan en irriterende og dum måde. Så bliver man jo bare ked af det og alt muligt og man troede bare det var ens bedste veninde, men det er det bare ikke, når hun kører en sådan ned. Og man kommer sig ikke rigtig over det lige med det samme”*(Gitte:4-5).

Louises fortæller om konsekvensen af det psykiske pres:

*”Christina, har jo været meget sur på mig her på det sidste. Hun har virkelig kørt mig ned, så selvværd og selvtillid har været helt nede. Så jeg har ikke rigtig turde sige noget i klassen. Det er ikke særlig fedt. - [...] i vores klasse, hvis man er rigtigt sur på en, skal hun bare psykisk ned. Og det er med det personlige”*(Louise:16,24)

Den onde bagtalelse er således ofte direkte og personlig. Her vælter pigernes verden og de negative mønstre bliver for alvor opslidende. Louise og Christina har i den seneste periode haft problemer. Deres viden om hinanden kan de, som Gitte fortæller, bruge mod hinanden. På trods af deres problemer tilbringer de alle frikvartererne sammen i interviewugen (Mille:8). Denne adfærd kan indikere, at tosomheden er stærk og de begge mener, at de alligevel må holde sammen.

Eleverne nævner typisk vrede, jalousi, irritation og søgen efter opmærksomhed, som oplagte grunde til at køre psykisk på andre.

Den onde sladdervariant kan nuanceres ved hjælp af begrebet *relational aggression*, hvor sladdereren bliver skabt for direkte at ødelægge og ikke blot for at udtrykke moralsk utilfredshed med dem, individet ikke føler sig på niveau med (Low mfl. 2010:637). Christina fortæller følgende om det at plante spild ved hjælp af bagtalelse mellem veninder for egen vindings skyld:

*”Hvis jeg nu sagde til Mille, alt muligt om Camilla. Som hun har sagt fordi jeg gerne vil ha’ Mille for mig selv. Så ville Mille blive sur på Camilla over de tanker hun fik om hende og så vil Camilla jo ikke kunne forstå hvorfor. Og så er det jo mig der stjæler Camillas ven”*(Christina:13)

Dette fænomen udfoldes i afsnit 6.2.3, hvor den ondsindede sladder anvendes strategisk for at opnå inklusion i ønskede fællesskaber.

Flere af pigerne forklarer, at sladdereren bliver den mest forsigtige og kvindelige måde at lette frustrationer på (Gitte:14, Christina:7, Mille:17 og Workshopen:10). Mange af pigerne har ikke lyst til at melde direkte ud *”fordi de er bange for, at de bliver sure på hinanden”*(Louise:5). Angsten for at klasseveninderne skal blive konfronterende fylder meget. Ligeledes fremkom det på workshopen, at pigerne føler et etisk dilemma, når der skal vælges hold til lege og i idræt. Pigerne bryder sig ikke om rollen som 1. og 2. vælger, da sorteringen af veninder efter *gode og dårlige* kan give dem problemer og skyldfølelse (Workshopen/pige:2-3).



Elevtegning: Rolle: Den vellidte pige bagtales.

Pigernes diskrete bagtalelse gør det nemmere at udveksle sladder og informationer også selvom pigerne ved klasselæreren har forbudt det (Christina:7). Ulempen ved de mange bagtalelsesformer, i relation til skabelsen af det brede fællesskab, er at sladderer fremstår som nødvendig og som en del af pigernes sociale interaktion. Således fortæller Gitte:

*”[...]når man er hjemme og lege med nogen så kan man godt snakke om dem, man ikke kan lige i klassen. Det kan man jo ikke rigtig når personen er til stede”*(Gitte:1).

Interaktionerne omkring bagtalelserne dyrkes altså ofte i en mindre kreds, hvor pigerne stoler på de kan lufte frustrationerne. Herved knytter de implicerede venskabsbånd over bagtalelsen. De inkluderende bånd som sladderer skaber, bliver omvendt ødelæggende for de piger, som ikke indvies i samtalerne. To piger fra workshopen udtrykker det sådan:

*”Det er også rigtig træls at komme hen til nogen som står og snakker og så stopper de bare med at snakke så snart man kommer og bliver bare stille og sådan, så finder de bare på et eller andet træls kedeligt emne [...]. - Det er bare det værste at blive afvist fra at være med til at snakke”*(Workshoppen/piger:19).

I nedenstående vises, hvordan elever hænges ud og gøres til samtaleobjekt for at være ”anderledes”. I afsnittet træder kønsforskellene i baggrunden, mens de interne forskelle mellem eleverne udgør omdrejningspunktet.

#### **6.1.4 ”Hun er overhovedet ikke på rækkevidde med os” – normalitet og afvigelse**

I følgende behandles, hvordan eleverne konstruerer afvigelse. Ligeledes belyses hvordan en stigmatiseret identitet påvirker inklusionsmuligheder, samt hvordan udvalgte parametre skaber status. I nedenstående citat udtrykker Camilla det, flertallet i 6a opfatter som normen:

*”[...] Vores klasse er sådan lidt, at vi gerne vil have, at vores klassekammerater går op i sport - har et godt udseende og helst er meget tynd”*(Camilla:12).

Camilla berører normer og kontrolmekanismer, som danner grundlaget og prototypen på den smarte og accepterede elev. Betydningen af dette kodeks fremkom flere steder i empirien. Kroppen skal være disciplineret og tynd, sport er vigtigt især hos drengene og tøjet skal helst følge butiksmoden.

Hovedparten af informanterne udviste tydelige tegn på udøvelse af Beckers stemplingsprocesser og Goffmans stigmatiseringsudpegelse. Stemplingen kan siges at blive håndhævet i forbindelse med to grupperingsmekanismer.



Den første og mest tydelige består af klassen som én samlet enhed mod enkeltpersoner. Den anden udgør smågrupperinger mod enkeltpersoner eller mod andre smågrupperinger, hvor italesættelsen af grupperingerne medvirker til at opretholde et differentierende skel. Camilla, Nikolaj og Anita omtaler i de følgende citater, hvordan den samlede klasse kan få et negativt syn på en klassekammerat.

*”Gitte hun er meget anderledes i forhold til os andre. Det er fordi hun er i plejefamilie. Og de er jo ikke så unge hendes plejeforældre. De er jo mere sådan farmor mormoragtigt. Så hun har jo ikke alt det der modetøj der. Og hun skal klippes korthåret”*(Camilla:11).

*”Gitte hun går i sådan noget joggingtøj – så kommer hun nogle gange i skole med blå bukser”*(Nikolaj:13).

*”Hun er overhovedet ikke på rækkevidde med os, eller hvad man kan kalde det. Hun er overhovedet ikke lige som os. Altså, hun er meget mere sådan gammeldags. [...] Hun går i noget anderledes tøj og der er jo ingen der går i nederdel inde i vores klasse. Men det gør Gitte”*(Anita:7).

Udsagnene stammer fra elever, som ikke indgår i de samme venskabsgrupperinger. De er dog enige om, at Gitte afviger fra klassen i familieforhold, tøj og opførsel. Eleverne konstruerer altså et skel mellem Gitte og klassehelheden. På denne måde opstår en form for fælles moralsk diskurs mod Gitte, hvor adfærd og udseende moralsk bliver genstand for forhandling om Gittes person. Den store elevgruppe deler på denne måde en ensartet opfattelse af Gitte som, de mener, falder uden for de gældende normer. Som outsider påhæftes Gitte et stempel, som indikerer, at hun ikke lever op til kravene de andre udøver. Ovenstående viser, at elevernes

opmærksomhed på afvigelsen skaber en sociale kontrolmekanisme, der som Becker fremlægger, resulterer i en kløft mellem flertallet og afvigeren (Becker 2005:ii). Kløften giver en indadtil bekræftende fornemmelse af, at nogle er anderledes end *os andre* jf. Jenkins. Dokumentstudierne af sociogrammerne understøtter kløftrelationen, hvor Gitte er placeret yderst i skydeskiven, hvorfor hun ikke opfattes som en særlig stor del af fællesskabet. Elevernes opfattelse af Gittes afvigelse får altså konsekvenser for hendes inklusion i klasseregi.

Stemplingsformen ”*alle-mod-én*” udgør klassens tydeligste stemplingsform. Dog er andre gradbøjninger af stempling fundet. Dette er særligt gældende ved stempling eller forargelse over det unikke hos mindre grupperinger. Følgende viser, hvordan én gruppe kan se ned på andre grupperinger og sætte dem i bås ved at sige, at de er anderledes på baggrund af forskellige interesser:

*”Men der er i hvert fald de tre, som er i den lidt nørdede gruppe og så er der Nikolaj og Morten. De er mere de populære”*(Christina:3).

Citatet indikerer, at elevgrupperne internt bliver enige om, hvad der er sejt og i dette tilfælde nørdet. I denne konstellation deler flere elever en fælles stigmatiseringskarakter. Andre grupperinger i klassen vil nødvendigvis ikke dele denne opfattelse, da de selv er tilhængere af computergadgets. Stigmatiseringen er derfor synligt, men ikke nødvendigvis alment gældende. Stigmatiseringen fremstår nærmere som en klassificering uden voldsomme sanktioner – som vidner om oplevede forskelle.

Fortællingen og bevidstheden om det anderledes bliver i alle tilfælde en måde at tydeliggøre, hvem som ikke passer ind. På denne måde kan tøjjet,

udseendet eller interesser være medbestemmende for om eleven inkluderes i et fællesskab eller ej. I nogle tilfælde kan egenskaben, som flertallet udpeger som anderledes ved personen få direkte ekskluderende konsekvenser.

Flere elever - dog hovedsageligt piger - fortæller, at de med vilje har forsøgt at undgå dem de betegner som ”mindre populære”, som også indebærer de elever der klæder sig ordentligt - men anderledes. Camilla reflekterer over grunden til denne reaktion som følger:

*”[...]der er nogen der gør det fordi man ikke vil have at – hvis nu der er rigtig mange der hader den person, og så at man går sammen med personen som mange hader, så er der jo mange der ikke gider gå sammen med den fordi så vil man jo ikke se dum ud sammen med dem. Så vil man hellere se sej ud sammen med én der også er sej”*(Camilla:13).

På denne måde viser Camilla, at den sociale relation kan være afgørende for den status eleven indtager. Der er altså en form for frygt for at blive stigmatiseret ud fra de associationer, som kan sættes i forbindelse med personen man omgås. Denne stigmatiseringsform som her påpeges, kan på flere punkter nuanceres ud fra en afart af Goffmans tribale stigmata. Empirien viser, at det at gå sammen med nogle bestemte, kan smelte eleverne sammen til én enhed, og derpå medstigmatisere eleven. Dette mønster har Elias ligeledes fundet i Winston Parva, hvor individet risikerer at tabe status, hvis det associerer med ”fjenden” (Olofsson 2007:419). Angst for at blive ”smittet” resulterer i fremmedgørelse fra individet, som tillægges stigmaet, hvorfor han/hun ekskluderes fra et muligt fællesskab. I denne forbindelse udtrykker et par af klassens piger at være uforstående over for, at outsiderpigerne ikke holder sammen (Mille:5-6):

Christina: ”Jeg synes at Gitte og Stina de bare skal være glade for hinanden. Men det er sjældent, men nogen gange er de det. Men ikke så tit igen.

Interviewer: *Hvad er det der gør, at de burde være glade for hinanden?*

Christina: *Fordi de ikke har andre på en måde. Så burde de mere lære hinanden bedre at kende*”(Christina:12).

Det Christina udtrykker i citatet, er det Goffmans begreb om *de egne* kan sættes i relation til (Goffman 2009:60-61). Christina mener, at disse piger deler samme problem som ekskluderet fra klassens grupper. Derfor *bør* de holde sammen i en in-gruppe. Christina ser pigernes udstødelse som en legal grund til at danne et fællesskab. *Bør*-tankegangen virker, på flere måder logisk for Christina, da hun og de andre klassekammerater danner venskaber med dem, de ser som ligebyrdige (Christina:4). Christina fortsætter i følgende citat med at understrege vigtigheden af at have noget til fælles for at blive inkluderet i en gruppering:

”[...]Man skal ikke regne med at komme deri (i gruppen red.). For man skal have noget til fælles med dem – noget rigtig stort for at man kommer ind. Det er fx ting som sport, tøj eller et eller andet spil man godt kan lide som dem. Men det er svært at blive derinde - hvis man ikke har det” (Christina:13).

Lighederne inden for musiksmag og sport er typisk det eleverne finder væsentligt for at danne et fællesskab. Christina italesætter i citatet vigtigheden af *det fælles lige* som Jenkins tillægger stor betydning for tilhørsforhold. Det interessante er her, at tøjet nævnes som den hyppigste årsag til at klassificere fællesskaber og udmåle status i 6a (Nikolaj:7,

Morten:8, Louise:5, Camilla:3, Workshopen:10). Dette forhold uddybes nærmere i nedenstående.

### **6.1.5 ”Hvis du ikke har det nyeste nye” – Stigmatiseringsmarkører**

I følgende redegøres for, hvilken betydning eleverne tillægger ydre faktorer som tøjmode. Anita giver i nedenstående ét af de eksempler, som viser vigtigheden af at bære det korrekte tøj:

*”Altså der er jo INGEN der går i nederdel på moden lige nu. [...] Og det har vi heller ikke set andre der gøres på skolen sådan rigtigt – jo de små, men ikke dem fra de større klasser og sådan noget. Man kan godt gå i et eller andet der ikke er på moden, men det er nok meget mere det tøj man går i, der gør at man bliver populær eller man ikke gør”*(Anita:8).

Hermed er observeret ét af de tilfælde, som klassificerer eleverne i en form for vertikal stratifikationsorden. I denne orden hersker diskursen om *det forkerte tøj*. Elever trækker typisk på fortællinger omhandlende forældrenes mangel af penge eller tilsagn om lov til at købe ”*det nyeste nye*”(Louise:19). Penge og forældrestatus er meget synlige elementer i elevernes bevidsthed. Begge køn er opmærksomme på de miljøer de selv og klassekammeraterne tilhører. Peter oplever, at forskellen på ham og klassens populære ”*er penge*”(Peter:11). Louise fortæller ligeledes, at Karina har sat klassens modestandard, ”*fordi hun altid har haft masser af penge*” (Louise:5).

De økonomiske faktorer eleven har adgang til, synes altså at medvirker til stigmatisering eller i hvert fald en kategorisering. Goffmans tribale stigmatisering kan i delvis omfang tilbageforklare den forældre- og økonomirelaterede stigmatisering. Dog er penge eller mangel på lov ikke

direkte nedarvelige elementer, hvorfor det tribale stigma ikke er fyldestgørende og universelt gældende<sup>27</sup>. Jeg vil derfor forsøge at indkredse en supplerende stigmatiseringstype, som kan nuancere og indfange, hvad der sker i skoleklassen.

På baggrund af elevernes udsagn har jeg valgt at lade det økonomiske ligge til grund for den supplerende stigmatiseringstype. Typen kan med fordel kaldes *socioøkonomisk stigmatisering*. Navnet er valgt, da det socioøkonomiske indeholder det sociale og økonomiske perspektiv, hvori indkomst og status spiller en rolle for individets muligheder (Larsen og Pedersen 2011:649). Iboende i ordet ligger også en association til stratificering. Stratificering indebærer et vertikalt hierarki fra bund til top (Larsen og Pedersen 2011:632). Stigmaet må derfor kunne rangere sådan, at bunden vil være det afvigende element, som derfor får negativ omtale i sammenligningen med midt og top.

Stigmatiseringsvarianten kan i forlængelse af ovenstående ræsonnement belyses igennem en indtænkning af sociologen Pierre Bourdieus *økonomiske* og i relation hertil *symbolske kapitalform*. Det økonomiske, som repræsenterer eliten inden for erhverv og materiel besiddelse og symbolsk kapital som det, der indebærer positiv værdi og prestige inden for kapitalformen (Bourdieu 1995:34,37)<sup>28</sup>. Således er der nogle udvalgte forbrugsgoder, som eleverne tildeler et bestemt positivt ry. Ryet kan medgive status og anerkendelse, mens mangel heraf ikke belønnes. Følgende definition kan udbygge forklaringskraften af stigmatisering i folkeskoleregiet:

---

<sup>27</sup> Eksempelvis vil tribal stigma ikke tage højde for fritidsarbejde.

<sup>28</sup> Bourdieus kapitalteori udfoldelse yderligere i afsnit 6.3

*Socioøkonomisk stigmatisering*: vedrører de synlige økonomiske eller sociale forhold som gør, at individet ikke kan svare fuld for sine omgivers krav til personlig fremtoning. Dette vil typiske være på punkter som trendsættende tøjmode, (fritids)aktiviteter og besiddelse af gadgets. Samlet vil manglen på disse elementer forbinde individet med en bestemt socialklasse.

Tøj og opførsel spiller altså en stor rolle for elevernes sociale placeringschancer i klasseværelset. Eleverne udtrykker dog en systematisk i at nogen er mere eksponeret for stemping end andre. Eksempelvis oplystes det, at Christina som betegnes som af en klassens populære piger, nogle gange går i noget tøj som de andre ikke synes passer sammen (Louise:19). Ligeledes oplyses det, at Louise som alle i klassen er glade for har ”*sin egen stil [...] - en lidt speciel stil*”(Mille:16). Tøjstilene, som falder udenfor den butiksmode de andre sammenligner sig med, synes ikke at blive sanktioneret som tilfældet er med Gittes *gammeldags* stil eller den stil Mille og Camille sværger til fra fabriksudsalgsmærket DEKSEL (Camilla:8, Anita:11).

Jeg kan i denne forbindelse trække på Beckers socialkonstruktivistiske forståelse af afvigelse. Alle eleverne køber tøj - nogle elevers tøj udskilles negativt og eleven stemples herfor. Da ”afvigelsen” virker ens hos begge pigegrupper (Christina/Louise kontra Mille/Camilla/Gitte) i kraft af, at de ikke følger den accepterede butiksmode, må andre elementer nødvendigvis spille ind i forhandlingen om, hvem som stigmatiseres. Eksempler som disse viser vigtigheden af forhandling i en stemplingsituation. Således må der være egenskaber hos hver af pigegrupperne, som afgør hvem, der accepteres for at være bærer af en anden tøjstil og hvem som ikke gør. Betydningen af en bestemt tøjstil eller fremtoning kommer altså til at syne anderledes ud fra,

hvilken elev som bærer tøjet. Disse empiriske eksempler udfordrer det deterministiske element i Goffmans stigmatiseringsteori, som vedhæfter individet et stigma, når det afviger.

Empirien giver her eksempler på, at det er forhandlingen om afvigelsen som er afgørende for om individet stemples succesfuldt. Dette matcher bedre Beckers stempelingsteori, hvor handlingen i sig selv ikke er det afvigende element, men nærmere en manglende tolerance. Stempelingen omkring eleven som ikke bærer det korrekte tøj, afhænger således af en proces som skal indeholde de rette omstændigheder (Becker 2005:ii,35). Beckers stempelingsteori som arbejder med afvigelse som social konstrueret, kan i dette tilfælde relateres til Hansens anerkendelse af, at mobning er et gruppefænomen. Hermed menes at flere individer bestemmer sig for, at en anden elev er anderledes – hvorfor det ikke er en individuel fejl hos den mobbede som afgør mobningen (Hansen 2005:39). Dette fordi nogle privilegerede individer kan afgøre, hvad der betegnes som normalt og unormalt. Denne realitet er ligeledes gældende i nedenstående eksempel, hvor Mille fortæller om en episode, som viser forskellen på, hvad de populære elever kan komme af sted med:

*”Det startede i 5. eller 4. klasse – at det var alle atletikpigerne der gik sammen, det var sådan, at de var klinet til hinanden. Og så synes vi andre, at det var lidt irriterende for så kom Louise, hun havde ikke noget at gøre med atletik - HUN kom med i den klike”(Mille:5).*

Milles opfattelse af det uretfærdige i, at Louise optages i kliquen, viser nogle af de spilleregler, som præger klassen. Eleverne kan tilsyneladende se bort fra det fælles lige under de rette omstændigheder. Louises er vellidt og hendes status bliver en adgangsbillet til atletikgruppen. Det interessante for



problemstillingen bliver her hvilke årsager, som ligger bag at eksempelvis Louise opnår allesteds værende inklusion, mens andre ikke gør.

### **6.1.6 ”Det personlige kontra udseendet” – elevens popularitetschancer**

I min søgen efter at finde fællesskabsfremmende og hindrende elementer, fremkom en vis ambivalens hos flere elever. Spørgsmålet om udseende kontra væremåde blev på flere punkter udfordrende for eleverne. Eleverne diskuterede sig frem til, hvilket af de to fremtoningsformer, de finder mest essentiel. Anita fortæller i nedenstående, hvordan det ydre og tøjet kan være inkluderende, også med hensyn til det personlige.

*”[...] man er med på moden og så har man også en chance for, at der er nogle der kan lide en. Altså sådan personligt også. Fx hvis jeg var pissegrim og man så stadig væk gik i det seje tøj, så kunne det være noget af det der talte. Eller hvis man bare var mega flot, men bare gik i det mere kiksede tøj så kunne man også godt komme til at blive valgt fra”(Anita:17).*

På denne måde synes det ydre at blive en billet til om personligheden godtages. Hos andre er det modsat det personlige eller det adfærdsmæssige, der tæller. Louise fortæller i det følgende, hvordan hun og de andre ofte forsøger at undgå Stina, fordi hun er for klæbende og vil spille dum for opmærksomhed:

*”[...] Stina, hun kan godt være lidt - hun trænger sig meget på. Og hvis man bare lige har været sammen i et frikvarter, så vil hun gerne være sammen med én resten af ugen. [...] Så hænger hun på. [...] Hun har det meget meget svært. Hun spiller meget dum, og hun er rigtig klog. [...] Hun har fået*

*at vide rigtig mange gange, at "det er træls du spiller dum". Men hun bliver ved fordi hun ellers ikke kan få opmærksomhed"*(Louise:4).

Eleverne accepterer ikke, når nogen afsløres i at *spille*. Skuespillet giver derfor bagslag for Stinas plads i fællesskabet (Mille:2-3). Andre adfærdsmæssige elementer som *"voldsomt temperament, at larme i timerne, have ADHD, at drille samt ryge og drikke"* bliver ligeledes gjort til genstand for irritation og afstandstagen hos flertallet af eleverne (Gitte:2, Peter:15, Nikolaj:5). Her bringes flere af Goffmans karaktermæssige fejl i spil hos eleverne. Det personlige og adfærdsmæssige spiller derfor også en rolle, men træder let i baggrunden, hvis de ydre faktorer ikke godkendes.

I interviewene undersøgte jeg, hvor stabil den prægivne status i klassen er, ved at spørge om de populære elever ville miste deres position, hvis de blev frataget de ydre faktorer<sup>29</sup>. Her blev spørgsmålet om personligheden pludselig det tungtvejende argument for, at de populære og de vellidte ikke ville blive stigmatiseret på lige fod med klassens nuværende upopulære (Anita:8).

Sammenfattende viser ovenstående, at eleverne er opmærksomme på mange afvigelsesformer. Pigerne i klassen er i denne forbindelse meget optagede af kropsvægt i hverdagen og ikke mindst i forbindelse med den forestående konfirmation til næste år (Camilla:12). I nedenstående oplyser Anita om betydningen af kropsstørrelsen:

---

<sup>29</sup> Velvidende at hypotetiske spørgsmål er relationelle og kan besværliggøre valide svar.

”Der er jo nogle i vores klasse som er sådan lidt store. [...] Det var jo også derfor, at Mille og Gitte de har flyttet så meget som de har. Fordi de blev mobbet så meget”(Anita:15).

Citatet bevidner om at nogle elever på deres tidligere skoler, har oplevet mobning grundet deres størrelse. Mine første besøg i klassen afslørede ikke, at nogen elever overskrider normalvægten. Jeg vurderer derfor, at vægtforskellen opleves som stor, da de andre piger er spinkle. Dog ville det have været interessant at undersøge om den viden, eleverne har om de nytilkomne, kommer de nye til skade, og de derfor fortsat stigmatiseres ud fra den velkendte afvigelse. Jeg kan dog udlede at det, som i første omgang synes at være et goffmansk fysisk stigma, ligeledes bliver genstand for forhandling, da meningen om kropsvægten udgøres af en relationel sammenligning og ikke fordi nogle af pigerne besidder en abnorm kropsvægt, som determinerer dem til stigmatisering.

Ud fra ovenstående processer har jeg udledt to forskelligartede statusmarkører som konstant synes at være i spil. Elevernes udsagn og stræben efter at være noget i klassen eller i det mindste ikke falde udenfor, kan udpeges i *primære* og *sekundære markører*. Markørerne repræsenterer opfattelserne af popularitet blandt eleverne, og hvad der bliver vigtigt i elevernes kamp for den korrekte sociale identitet og position jf. elevernes udsagn, hvor Jenkins aspekter af den socialt konstruerede identitet bringes i spil. Således betyder sekundære markører som tøj og udseende noget for eleverne, men mest i samspil med det primære, som tæller personlighed og den accepterede adfærd. Den elev som har plus på de primære markører har lettere ved at overleve sociale og gennemtrumfe accept af sit tøj. For eleverne med mangel på sekundære markører besværliggøres accepten af de

primære markører, hvorfor de andre elever har lettere ved at finde fejl hos eleven. På denne måde hænger de primære og sekundære markører sammen. Dette fordi tøjet udgør elementer som eleverne lader blive markører for den enkelte elevs fremtoning og derfor også identitet, alt imens accepteret adfærd og social intelligens giver eleven friere tøjler for personlig fremstilling.

### **6.1.7 ”Mobning - Du er rigtig grim i dag” – sprogbrugets betydning**

Følgende eksempler fra workshoppen viser elevernes gængse opfattelse af mobning:

”Dreng: *Det er hvis man går og siger ”din fede kælling”.*

To piger: *Det er hvis jeg går hen og siger alle mulige grimme ting til Peter og gør det i rigtig lang tid [...] det er hvis man ikke taler særlig pænt til hinanden hver dag [...] Jeg synes ikke det er mobning, hvis det kun er én gang, så det er mere bare for at gøre en person ked af det, hvis nu. Men hvis det er sådan over længere tid så synes jeg det er mobning”*(Workshoppen:11-12).

Grimme kommentarer – personlige som metaforiske, over længere tid er sammenfattende den mobningsdiskurs, som eleverne vedkender sig. Der er imidlertid forskellige meninger om, om mobning altid er gjort af ond vilje eller om det blot er noget som hænder i en tilfældig situation (Workshoppen:11). Mange elever forbinder mobning med en særlig voldsom episode i starten af 6. klasse. Af denne grund kan elevernes opfattelse af hverdagens mobbesituationer muligvis nedtones ved sammenligningen af en jalousikonflikt, som kulminerede over en weekend med sms-trusler. Situationen eskalerede i en verbal og fysisk slåskamp på skolen. Gitte

fortæller i nedenstående om episoden, som alle elever malerisk beskriver, når de genfortæller den:

*”[...] Pia hun havde nogle kærester, som så ikke var kæreste med hende mere. Ekskæresterne have Skypet med Stina og Mille. [...] Så blev Pia bare så megamonster sure på dem [pigerne red.], at hun bare prøvede at køre dem ned og ned og ned i en weekend. Og så da de møder op i skolen. [...] blev Pia bare endnu mere sur og siger så til Stina at: ”Du er tyk”. [...] Pia hun var selv tyk og så står hun og siger oppe i snotten på alle os andre, at Stina hun er tyk. [...] Stina hun går ud af klassen og så råber hun efter Pia og siger, at hun ikke er den eneste her i verden der er tyk. Og så kan man godt se, at Pia hun bliver fuldstændig tomatrød [...] og så kom de så op og slås. Og Pia slog efter Stina med en ketcher og var ved at ramme hende i hovedet og sådan – Stina hun løb så ind i det andet lokale og låste døren og så ringede hun til sin far og så stod Pia bare og bankede og sparkede på døren og sagde, at hun skulle låse op lige nu og her. [...] SÅ da Pia hun løber rundt efter Stina ind i det der andet lokale så løber Stina så ud på gangen og så ind i vores klasse og så smider Pia ketsjeren og så slår hun og sparker hende og alt muligt. [...] der var to voksne mænd til at holde Pia” (Gitte:8).*

Pia, som efter episoden blev flyttet til en ny skole, blev ifølge Gittes udsagn først aggressiv, da Stina kommenterer på hendes kropslige størrelse. Det hårde sprog i klassen fremstår som en udfordring for den positive interaktion. Camilla siger følgende om klassens jargon:

*”Det er tit sådan, at mobning i vores klasse, det er at sige grimme ting til hinanden. [...] Det (sproget red.) er meget hårdt! Hvis vi nu kunne slette alt*

*det der med sproget, så vil vores klasse faktisk være en hel engleklasse - tror jeg”(Camilla:11-13).*

Alle eleverne udtrykker, at sproget er hårdt og nedgørende. Stadig flere elever indoptager og reproducerer sproget som en slags normalitet, til trods for at det sårer mange (Mille:18). De socialt konstruerede afvigelser angående kropsvægt, personlighed og tøjstil, blive i nogle tilfælde genstand for sproglig nedgørelse og mobning. Det kropslige og karaktermæssige stigma kan fremkomme i eksempler som ”*fede so*”, og ”*dampbarn*” (Louise:1, Peter:15). Kun få har oplevet chikaner omhandlede tøjstilen ansigt til ansigt. Camilla fortæller om sådanne episoder i disse citater:

*”Det er så igen Anita hun er meget sådan med – hvad for noget tøj man går i [...] jeg havde sådan nogle uldstrømper på, med sådan et lille postbudmærke. [...] Så spørger hun (Camilla skifter til meget snobbet stemme) ”ER DET POSTSTRØMPER?” - Så sagde jeg ”det er bare strømper”, ”Jamen har din mor eller far været postbud?” - Bare sådan virkelig negativ. Og det bliver jeg jo bare sådan lidt ked af for det er jo bare strømper [...] Jeg har ikke gået i dem siden”(Camilla:7).*

Camilla fortæller ligeledes, at hun føler sig presset til at lyve om, hvorfor hun går i sine vinterstøvler, trods bedring i vejret, fordi hun ikke har været i Bilka efter nye sommersko og de gamle er for slidte. Camilla fortsætter sin fortælling på følgende måde, hvor det nedsættende gælder et par bukser hun har købt i genbrug og lavet huller i:

*”[...]Og så sagde hun ”jamen hvor har du købe selve bukserne henne?” så sagde jeg genbrug. ”Så sagde hun hvorfor har du ikke købet dem et andet sted” – ja fordi jeg ikke gider give 500 kr. for et par bukser jeg vil ødelægge.*

*Så noget tid efter – jeg har dem tit på fordi jeg godt kan lide dem. Så sagde hun – jeg ved godt det er lidt for sjovt, men man føler sig ikke rigtig hjemme med det hun sagde: ”Skal jeg lige give dig nogle penge så du kan komme ind og købe nogle ordentlige bukser – der er hul i dem der” og jeg ved godt det er for sjovt. Men hun har sagt det sådan flere gange og så føler man lidt, at man ikke rigtig gider gå i dem”(Camilla:8).*

De andres fortællinger om mobning indeholder ikke direkte det at føle sig ”mobbet på tøjet” (Louise:5). En elev, som er bærer af et socioøkonomisk stigma, bliver i reglen ikke mobbet direkte. Tøjet bliver dog i kraft af elevernes konstante vurdering af det rette look, genstand for en skalaopmåling, hvorpå tøjet får en symbolstatus fra godt til dårligt. Konsekvensen heraf får dog en ekskluderende effekt, som jeg viste tidligere, da det socioøkonomiske element på flere niveauer bliver vigtigt for venskabsdannelser og den måde eleverne klassificerer hinanden. Selvom stigmaet ikke er verbalt synligt i dagligdagen, er det et vigtigt element i eleveres interpersonelle opfattelse af hinanden. Socialpsykolog Susan T. Fiske som specielt forsker i stereotypificering, fordomme og diskrimination, bemærker i relation til det hun kalder *interpersonel stratifikation*, at tøjet bliver en vigtig egenskab for social statusopfattelse, på samme måde som jeg har fundet i 6a (Fiske 2010:945).

Som tidligere behandlet bliver statusopmålingerne genstand for bagtalelse. I den forbindelse har jeg fundet en opdeling af mobning og bagtalelse hos otte ud af ni elever. Gitte forklarer følgende:

*”Mobning det er sådan, hvor man går hen og siger det direkte til personen og går igen. Og bagtaler det er, at man går hen til en anden person og siger alt muligt om hende man er sur på”(Gitte:14).*

Her gøres skellet mellem direkte og indirekte mobning relevant (Hansen 2005:18). Ifølge Hansen er indirekte mobning et pige-fænomen, som indeholder eksklusion i form af at ignorere, hviske og sprede rygter. Når eleverne frasorterer bagtalelse fra mobning, vil Hansen mene, at de udtrykker forskellen på direkte og indirekte mobning – altså to sider af samme fænomen. Udover skellet mellem mobning og sladder oplyser informanterne, at bagtalelse er værre end mobning. Eleverne opfatter mobning som alvorligt, men udpeger bagtalelse som det værste, der kan ske med dem - i samspil med at blive lukket ude. Et par elever vil tilmed hellere opleve grov ansigtsmobning end at blive ignoreret og bagtalt. Dette forklares med, at usynligheden og uvisheden er ulidelig (Nikolaj:16, Gitte:14, Louise:25).

### **6.1.8 ”Man kan ikke se ansigtsudtryk over en sms” – digitale faldgruber**

På workshoppen beskrev pigerne problemer, som typisk opstår i kommunikation over digitale medier. Problemerne udfolder sig internt mellem veninder, hvor frustrationer skal luftes, men også mellem ”fjender” jf. jalousikonflikten. Her er det igen sprogbruget som skaber problemer:

*”Det kan nemt blive noget rod. Hvis man bare skriver et eller andet, det er jo ikke til at forstå om personen mener det surt eller godt, fordi det er lidt svært at udtrykke, hvordan det er, når man ikke kan se ansigtet. [...] Ja, hvis du nu får lavet sådan en rigtig glad smily, så er du sådan rigtig glad. Men hvis man bare sætter et punktum, så er det bare det, man skriver, som man mener”*(Workshoppen/Piger:14).

Således skrøbeliggør sms-kommunikationen venindeforholdene. Mange lægger vægt på betydningen af smileyudtryk og tegnsætning. Dette



opmærksomhedspunkt er normsættende i pigernes sms-interaktion, da manglende positiv tegnsætning medfører misforståelser. Mille fortæller blandt andet om en følsom episode mellem hende og Camilla:

*”[...] man kan ikke se ansigtsudtryk over en sms. Men den var skrevet med udråbstegn. Og ikke spørgsmålstegn. Og så tog jeg det sådan at: ”ER DER ET PROBLEM MED, AT JEG GÅR SAMMEN MED HENDE!” - altså sådan negativt. Og det bliver jeg sådan lidt ked af det over. Fordi jeg var irriteret og det var ikke meningen, vi skulle skilles af, for jeg ved godt, at Stina hun prøver på at tage hende fra mig”(Mille:15).*

Eleverne oplever, at det er nemt at sende sårende sms'er eller Skypebeskeder, hvis de er irriterede og ønsker konfrontation (Workshoppen/pige:22). Da Morten reflekterer over Pia og Rikkens sms-trusler mod Stina siger han følgende: *”Jeg vil nok sige de [Pia og Rikke red.] var upopulære, men de synes jo nok selv de var de bedste”(Morten:4).* Subjektive eller oplevede overlegenhedsfølelser kan derfor være udslagsgivende for konfronterende sms'er og endda trusler.

### **6.1.9 Afrunding del 1**

Der er i overstående belyst, hvordan eleverne fordeler sig i grupperinger og i høj grad orienterer sig ud fra køn og fælles interesser. Analysedel 1 viste ligeledes, hvordan mobning og social eksklusion kommer til udtryk på baggrund af opfattede forskelligheder og grimt sprog. Blandt pigerne har bagtalelse og hemmeligheder en indvirkning på pigegrupperingernes inklusion/eksklusion. Forskellige grader af bagtalelse viste, hvordan sociale bånd opstår i samtalerne og hvordan pigerne herigennem overkommer hverdagens irritationsmomenter. Stigmatisering ud fra ydre faktorer viste sig

at havde betydning det eleverne statusrangerer efter. Opfattelsen af personlighed og adfærd har ligeledes en indvirkning på, hvilke fællesskaber eleven kan inkluderes i. Dog synes det at følge tøjmoden og ikke lide under socioøkonomisk stigmatisering at inkludere og give social indflydelse. Ovenstående viste, at de negative mønstre, som er at finde i klassen altså ikke udelukkende kan betegnes som mobning, men at egen identitetsbekræftelse blandet med flere former for gruppeopretholdelse kan påvirke samhørigheden. I nedenstående behandles, hvordan eleveres ligheder og forskelligheder defineres i sproglige dimensioner, som indikerer fællesskaber og ikke-fællesskaber.

## 6.2 Del 2 - Hvilke grupperingsmekanismer udfordrer fællesskabet

I det følgende belyses, hvordan elevernes sproglige referencer er med til at konstruere elevtyper og fællesskaber. Afsluttende redegørelse for, hvordan relationer strategisk kan få betydning for elevens position. Herunder diskuteres, hvordan dette virker udfordrende for klassetrivslen.

### 6.2.1 ”Dronningen, hestepigerne, fodbold-populære og outsiders” - elevkonstruktioner

De os/dem-relationer, som er tydeliggjort i første analysedel indebærer en bevidsthed hos eleverne, som i mange tilfælde henviser til bestemte sprogligt kognitive udtryksformer. Følgende udsagn udgør nogle af de egenskabs- og identitetseksempler eleverne tildeler hinanden igennem sproglige vendinger:

”[...]Anita hun vil gerne bestemme over det hele og det gør hun sådan set på en måde fordi hun gå bare ind og siger – hvis vi nu har fået at vide af vores klasselærer, at vi ikke må sidde på hendes [underviserens red.] stol. Og så

*hvis der er en, der sidder på stolen, så kommer Anita hen og siger rigtig vredt og ondt til én, at man ikke må sidde på den. Altså sådan nærmest som om hun er vores klasselærer”(Gitte:6)*

Gitte fortæller, hvordan Anita poserer *klasselæreragtigt*. Hertil oplyser Camilla, at Anita opfører sig som en *leder*, der mener hun selv har ret til lærerstolen (Camilla:2). Anitas helligelse af stolen bemærkede jeg selv under feltbesøgene.

De sproglige betydningsforskelle gælder også i elevernes selvfortællinger. Eksempelvis fortæller Peter, at hans rolle i klassen er en anden end de drenge som er gode til fodbold. Peter slår på andre parametre, når han siger: ”*Jeg tror jeg er klassens klovn. Fordi jeg får alle til at grine*”(Peter:6). Modsat fortæller Morten om sin rolle på følgende måde: ”*Jeg er nok den mest sportserfarende*”(Morten:6). Morten er en dreng, som tillægger fodbolderfaringen stor betydning. Han siger det med stolt stemme og rødmer en smule efterfulgt af et fjoget smil. Grunden til Mortens stolthed fandt jeg på workshoppen. Her spurgte jeg ind til kvaliteter og genskaber hos den populære elev. Der fremkom følgende beskrivelser af, hvad hhv. en populær dreng og pige skal kunne. Populære drenge indeholder følgende egenskaber:

”Dreng 1: *Det er en der er god til noget vil jeg sige - god til fodbold.*

Dreng 2: *Det er ikke skolen.*

Pige: *Altså sådan som jeg opfatter det, hvis det er en, som ikke er ude på noget og som kan DET og bare er dygtig. [...] det er sådan dygtig til for eksempel fodbold”(Workshop:11).*

Drenge der er gode til sport genkendes altså positivt hos begge køn. En populær dreng opfattes altså som en fodbold dreng og ikke en god-i-skolen dreng. Ønskeegenskaberne hos populære piger er lidt anderledes end drengenes. Hos piger fremstår relationen, personlig fremstilling og personligheden igen som det vigtigste:

”Pige 1: *En populær pige det behøver ikke være en der er flot eller noget. En populær pige det er en der har mange venner og tillader andre at komme ind i deres samtale og sådan noget.*

Pige 2: *Måske sådan en med det smarteste nyeste tøj og mobil og sådan noget og så en de andre bare ser optil og sådan noget fordi hun bare har det nyeste af det nyeste*”(Workshop:10).

Gitte fortæller følgende om den populære pige, som repræsenterer en vis status og dermed også magt:

”*En populær pige i klassen det er sådan en der ikke bliver ignoreret - en som alle kan li. Altså drengene de er efter dem bare fordi de er gode venner med de populære. Og populære piger de kan bare gøre, hvad de vil på en måde*”(Gitte:6).

På workshoppen tilføjer Nikolaj *dronning* til diskussionen om den populære pige:

”*[...]Det var sådan hele tiden hende der var dronningen [...] Det er sådan en - hun bestemte hele tiden og skulle true. Og hun lå bare på bordene og de andre gav hende massage*”(Workshop/dreng:16).

Modsat den populære dreng afgøres pigepopulariteten af flere nuancer. Dronningeegenskaben viderebragte jeg til interviewsessionerne, hvor

associationerne var forskellige. Christina som opfatter dronningebetegnelsen som positivt egenskab fortæller følgende om den populære pige:

*”Den populære pige [...] Jamen det er bare en alle de gerne vil være sammen med for hun har et eller andet, som man gerne rigtig godt vil ha alle sammen. Alle vil bare gerne have opmærksomhed af hende”*(Christina:4).

Der fremkommer således to dronningetyper: den søde vellidte og den dominerende selvudnævnte type. Den måde hvorpå eleverne opdeler hinanden i *fodbold drenge, populære piger, dronning* og som det fremkommer i nedenstående citat *hestepiger*, udgør ord, der får en klassificerende effekt. Her opvejer eleverne hinanden i et identitetsskabende spil om, hvem de er og ikke er. Fodbold drengen Nikolaj lagde i sit interview stor vægt på, at forskellen mellem interesser er med til at definerer eleverne fra hinanden og vise der er en forskel. Nikolaj siger følgende om hestepigerne:

*”Jamen de elsker meget heste og det gør jeg ikke”*(Nikolaj:3)

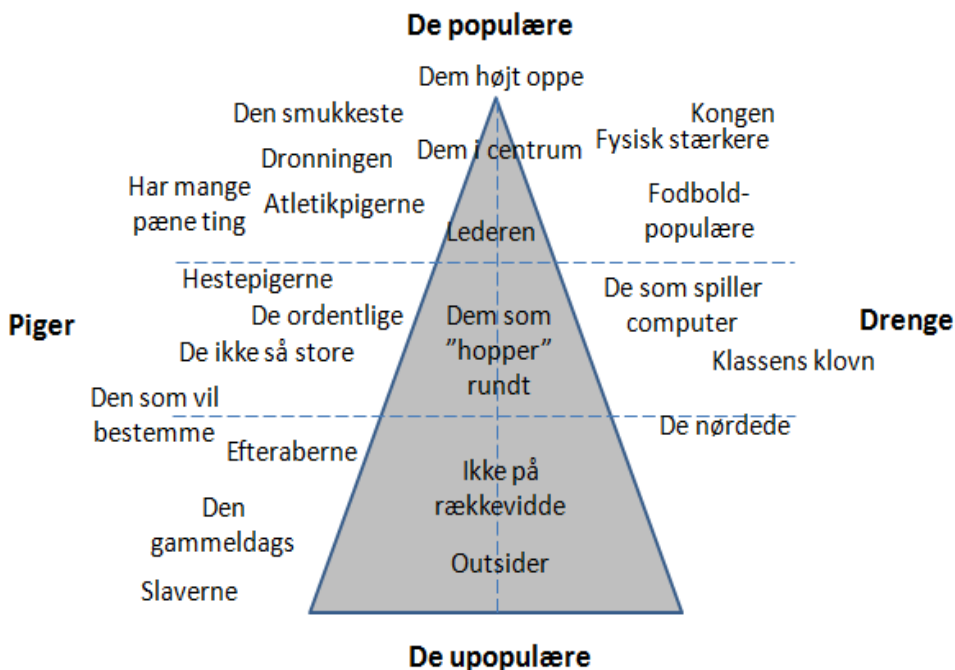
Ovenstående udsagn viser, at der eksisterer en gængs opfattelse af, hvilke karakteristika som er at finde i klassen. Elevkonstruktionerne viser således, hvordan de enkelte elever opfattes. Samtidig fungerer italesættelserne som en implicit markør for elevens tilhørsforhold og placering på den sociale rangstige. I følgende ses nærmere på elevernes hierarkiseringsgrundlag.

### **6.2.2 ”Dem højt oppe, de som ’hopper’ rundt og dem nede på niveau” - elevhierarkisering**

Sammenfattende kan de ovenstående betegnelser indrammes som en form for diskurs, hvis hensigt er at tydeliggøre forskelle og ligheder som

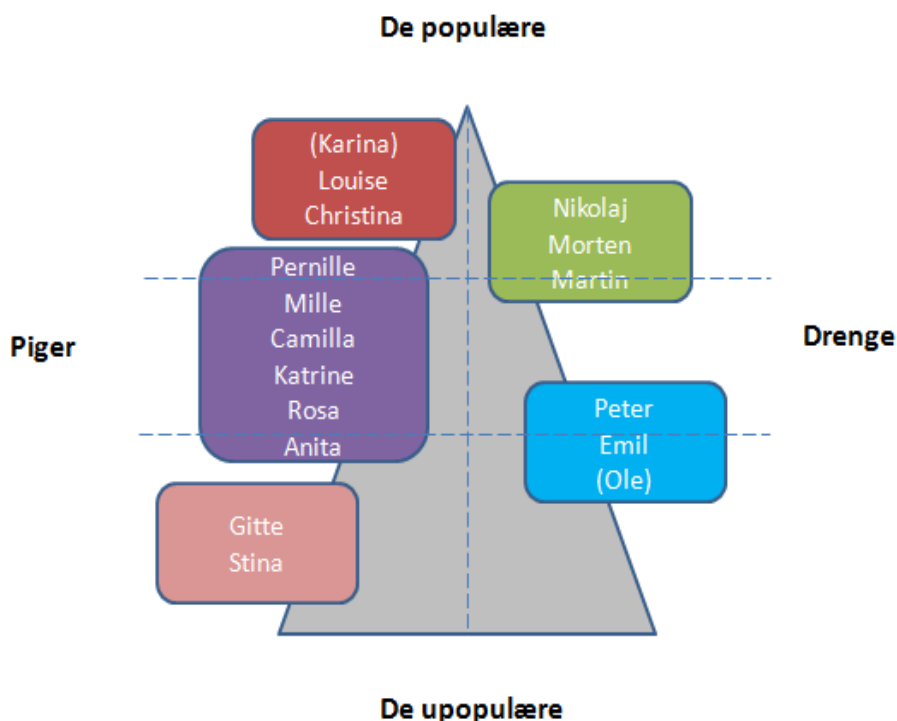
indplacerer eleven i en identitetskasse. Diskurserne kommer på denne måde til at fremhæver verbale og kognitive symbolske grænsedragninger. Grænsedragningerne er ikke kun sprogligt funderet, men synes at få en praktisk betydning for fællesskabsdannelser og inklusion som vist i analysedel 1.

Diskurserne kan sammenfattes i et todelt mønster. 1) Udgør én samlet opdeling som vedkommer elever i almindelighed eksempelvis *populær* kontra *upopulær*. 2) Vedrører en kønsmæssig opdeling ud fra egenskaber i pige- og drengegruppen. Dette kan eksempelvis komme til udtryk igennem *hestepigerne* kontra *atletikpigerne*. Herved eksisterer en todelt hierarkiopdeling. Figur 6 viser et udsnit af de sproglige dimensioner som eleverne udtrykker med et hierarkisk islæt under interviews og workshoppem.



Figur 6 – Udsnit af elevernes diskurser.

I nedenstående oversigt er eleverne indplaceret på baggrund af de lagdelte udtryk, som kædes sammen med bestemte elever.



Figur 7 – Elever fordelt på det tredelte hierarkiseringsniveau<sup>30</sup>.

Figureerne er niveaudelt ud fra topposition, midterposition og bundposition. Elevgrupperinger er fordelt på en vertikal skala ud fra et modpolskontinuum i popularitet og køn.

De sproglige kategoriseringer får altså en konsekvens for og afspejler sig i elevernes identitet. Dette fordi eleverne er påhæftet stempler som giver associationer til bestemte placeringer i klassen. Udledt fra analysedel 1 får dette konsekvenser for elevens inklusion i diverse grupperinger. Tilhørsforholdet kan tilsyneladende have en effekt på, hvilke grupper det er

<sup>30</sup> Inddelingen efter foretaget ud fra eleverne anvisninger og fortællinger.

muligt at blive inkluderet i, og hvilke der grundet elevens kategorisering vil besværliggøre inklusion.

Jeg har i denne forbindelse lokaliseret interessante mønster i fællesskabernes karakter. Elevernes omtale af de forskellige elevpositioner manifesterer sig hhv. i flydende og rigide fællesskaber. Herved menes at nogle elever vedkender sig rigide og meget faste venskabsrelationer, mens andre i kort tid eller slet ikke danner tætte og langvarige venskaber. De flydende fællesskaber er foranderlige og præges sjældent af faste relationer. De faste fællesskaber er derimod kendetegnet ved få og midlertidige omrokeringer. Igennem elevernes fortællinger viser det sig, at de rigide faste fællesskaber udgør den klike, som ligger i toppen af klassens hierarki. De flydende fællesskaber befinder sig imidlertid i hierarkiets midte, nærmere betegnet hos de der ”*hopper rundt*” jf. figur 6. Eleverne som placeres nederst i elevhierarkiet er de elever, der i analysedel 1 henvises til som dem man helst undgår. Samtidig fremgår det, at der i top- og bundplaceringerne er indlejret visse oplevede forskelle i elevernes socioøkonomiske ressourcer. Således afspejles det at kunne sætte standarden for personlig fremstilling i elevens status i klassen.

Implicit i elevernes udtalelser og ved gennemgang af 5. og 6. klasse sociogrammerne<sup>31</sup> gælder der en rigid mobilitet hos eleverne placeret i bund og top. Med andre ord er disse positioner optaget af personer, som har ringe sandsynlighed positionsskift. Rollerne som meget populær og upopulær synes altså at være svære at komme af ud af. Dette er empirisk observeret ved den reproduktion som sker, når eleverne fortsat undgår og stigmatiserer

---

<sup>31</sup> De ydre placeringer i skydeskivediagrammerne har ikke ændret sig betydeligt. Placeringerne i de mellemliggende cirkler har dog forskudt sig lidt.



de upopulære. Modsat kan de populære elever nemmere tillade sig at have en bestemt tøjstil eller opførsel som det fremkom i afsnit 6.1.6.

Situationen er en anden hos klassens midtergruppe. Denne gruppe afspejler en større mobilitetsmulighed eller risiko. Mille som er én af de elever, som beskrives som og selv mener at tilhøre midtergruppen repræsenterer denne mobilitet:

*”Nikolaj, og dem vil nok gerne holde nogen lidt udenfor – de vil fx helst ikke være på hold med Mille. Jo Mille vil de egentlig gerne – hun er blevet lidt populær i klassen, men Gitte vil man ikke. [...] Lige pludselig så gik drengene bare efter Mille. [...] lige pludselig så ville de gerne snakke med hende”*(Louise:8).

Milles midterposition som er forskellig fra Gittes bundposition, giver Mille mulighed for at rykke op mod de populære. Gitte fremstår her, og i analysens øvrige citater som mere ekskluderet fra at blive accepteret af eleverne og i dette tilfælde drengene.

Egenskaberne der ligger bag diskursers betydning bliver afgørende for, hvorledes og hvorfor eleverne inkluderer og ekskluderer hinanden. Italesættelserne kan altså ses som en kondensering af de forhold, som bliver afgørende for, hvordan eleverne interagerer, og hvilke muligheder de har for inklusion. De grupperingsmekanismer som ligger bag klassificeringerne synes altså at relatere sig til en social gruppeorientering som i nogle tilfælde kan forhandles og i andre tilfælde ligger fast.

Følgende afsnit behandler betydningen af handlingsmodspil, som kan udfordre elevernes diskursive placeringer.

### 6.2.3 ”Jeg prøver at være en anden person” – relationsbestræbelser

Under interviewsessionerne var klassestrukturen i den spæde fase af en positionsrokade. Denne ændring gav mange interessante og uventede input. Eleverne og især pigerne er optagede af gruppedannelser og hvem som er uvenner.

Da Karina, klassens leder og populæreste pige forlod klassen efter forældrenes skilsmisse blev hendes plads åben for andre piger og andre grupperelationer (Christina:6). Situationen bliver typisk fortalt som Louise gør i nedenstående:

*”Jamen vi er lidt bange for, at Christina overtager den plads. Vi er bange for hun bliver sådan en helt selvoptaget snobting. Som hun er tæt på at blive. Men vi håber lidt på, at jeg kommer derop, på Karinas plads, og så Pernille kommer på Christinas plads”*(Louise:17).

Pigerne er opmærksomme på de nye muligheder, men frygter samtidig, at den forkerte pige overtager Karinas plads. Ifølge eleverne bliver egenskaberne hos besidderen af denne placering vigtig, da det får betydning for klassens trivsel og fællesskab. Morten fortæller, hvad den gode leder indebærer:

*”Én der passer på én. En man kan komme til, hvis man er ked af det. En der ved meget om klassen. [...] Så vil jeg enten sige mig eller Nikolaj. [...] (Blandt pigerne red.) Der vil jeg sige Louise. [...] Fordi - hende kan man altid komme til”*(Morten:4).

Gitte har en ensartet opfattelse af disse kvaliteter:

*”En der ikke giver kommandoer til andre, men den må gerne ha’ det der fører i sig - altså leder i sig, men det skal bare ikke gå ud over andre med, at hun skal give dem ordre og sådan noget. [...] viser et godt eksempel, sådan kan man jo godt være. Og så prøve at være lidt normal over for de andre og sådan i stedte for at være leder over for de andre”*(Gitte:7)

Peter beskriver den dårlige lederperson som følger:

*”Den ene det er nok Anita hun bestemmer nu mest synes jeg. [...] nogen gange så hører jeg godt nok ikke efter, hvad det er hun siger.[...] fordi jeg synes det er noget vrøvl [...] jamen det er hvis vi er i en gruppe i konkurrencer. Så er det hende, der bestemmer, hvad vi skal sige. Så gider jeg ikke høre efter. Så bliver det for meget”*(Peter:4).

Også her tydeliggøres, at de dominerende egenskaber er negative og de anerkendende ønskværdige. Dette viser, at eleverne har et ønske og plan for egenskaberne, som omslutter *”lederen”*.

Der er en bred opfattelse af, at der er tre kandidater til den nye populæreste pigerolle. Disse tæller Christina og Louise, som begge er Karinas veninder. Den sidste er Anita, fordi hun, ifølge eleverne, har en meget frembrusende og dominerende personlighed, hvor hun kan have hang til at påkræve sig *”førertrøjen”*(Gitte:6, Peter:4). Flertallet mener, at Louise vil være den bedste, da hun har egenskaberne: *sød, lyttende og siger sin mening* (Mille:5, Peter:5, Morten:4, Gitte:2). Eleverne præsenterer flere muligheder, som eleverne kan trække på for at komme i betragtning til en højere placering.

Anita fortæller, at pladsen kan opnås ved at gøre opmærksom på sig selv og sørge for at være i centrum for samtalerne (Anita:9). Andre mener tøj og

personlig fremstilling er udslagsgivende (Gitte:5). Ligeledes opleves det som en fordel at gå med de rigtige og blive samtaleemne for de ældre klasser:

Christina:”[...] jeg tror Anita hun gerne vil have hendes (Karinas red.) plads. Men jeg tror ikke hun får den.

Interviewer: Ja - hvad kan afgøre om man får den?

Christina: Det er det, at drengene de synes det er okay, og de andre piger synes det er okay. Og at de andre klasse på en måde også synes det er okay. [...] de (andre klasser red.) kan også på en måde gøre personen populær - snakker om den eller kender den. Men jeg ved det ikke rigtig, jeg tror det er lidt mig og Louise fordi vi er nok de mest populære piger i klassen”(Christina:4)

Citatet viser, at elevens adfærd i nogle tilfælde også bliver vigtig uafhængigt af klassens interne interaktioner. Samtidig oplyses, at drengene er en faktor i fordelingsmekanismerne blandt pigerne. Dette vidner om, at eleven i jagten på relationer må være på vagt. Nedenstående citater viser, hvilken strategi en elev kan anvende for at blive godkendt som populær og hvad eleven ikke skal gøre:

”Jeg kan prøve fx at være sammen med de populære. Men ikke gå i røven af dem, det skal man lade vær med. Så bliver man bare endnu mere upopulær [...] Det skal man holde meget øje med om man bliver afvist eller ej”(Christina:9).

I relation hertil uddyber Louise, hvad Anita gør galt:

”Der er ikke ret mange der gider Anita. Det er fordi hun går os i røven, bare hvis man har været venner med hende i et frikvarter”(Louise:8).

I citaterne afsløres, hvordan eleverne stræber efter bedre relationer. De strategier eleverne udtrykker, kommer derfor til at fremstå som en form for coping. Blandt eleverne hersker en overordnet opfattelse af, at bestemte handlinger fører til eller bibeholder succesfuld inklusion. Dette fænomen vil jeg i det følgende kalde *relationsbestræbelse*.

Implicit i relationsbestræbelsen ligger en positionsbestræbelse, hvor eleven jagter en bestemt plads i klassens hierarki, og benytte sine relationer til indfrielsen heraf. Ud fra de empiriske eksempler vil begrebet relationsbestræbelse dække over de anstrengelser eleven lægger i sin sociale placeringskamp og manøvreringer for at opnår det korrekte eller bestræbelsesværdige tilhørsforhold.

Begrebet kan ses i relation til dele af Søndergaards begreb om eksklusionsangst, hvor individet i frygt for at blive afvist, vil forsøge at rette fokus mod andre for selv at undgå eksklusion.

Relationsbestræbelsen kan i visse tilfælde bygge oven på eksklusionsangsten. Hermed mener jeg, at relationsbestræbelsen retter sig mod de inkluderingsfremmende aspekter, som Søndergaard også nævner. Jeg vurderer dog relationsbestræbelsen som mere strategisk genereret end angstrelateret. På denne måde bliver relationsbestræbelsen til mere end en konsekvens af angst. Dette ud fra det forhold, at eleverne synes at anvende magtspil og mobiliserer deres ressourcer. Der er altså mere tænkning bag fænomenet end, hvad jeg ser i Søndergaards instinktive eksklusionsangst. De strategier som ligger bag relationsbestræbelsen er drevet af mere intentionelle og strategiske impulser end alene frygten for at blive ekskluderet. De er nærmere drevet af konsekvensen ved ikke at være inkluderet blandt de *rette* elever. Dette stemmer ligeledes overens med det

forhold, at klassens mest upopulære piger ikke danner et in-gruppefællesskab, men ønsker opmærksomhed fra klassens højerestående medlemmer. Jeg vil i denne forbindelse mene, at klassens upopulære piger uproblematisk ville danne fællesskab, hvis deres motiver for inklusion udelukkende var drævet af eksklusionsangst.

I relation hertil vælger Gitte, at fortælle til mig, hvordan hun igennem en samtale med Louise vil udpege sig selv som en af de populære piger: ”*Altså Louise hun kan godt vurdere det. For hun er jo kommet op på den der førere en*”(Gitte:12-13). Som tidligere beskrevet vil Louise og klassens øvrige medlemmer ikke reelt indplacere Gitte som populær. Dog er det vigtigt for Gitte, at tro på Louises venlig mente vurdering, da hendes relationsbestræbelse i så fald har været en succes.

Klassen er præget af mangeartede relationsbestræbelser. Anita finder inspiration til sin positionsbestræbelse ved at trække på de adfærdsmønstre, hun oplever hos sin storesøster i 9. klasse. Hun fortæller, at hun ønsker at ligne 9. klasserne, da de har højere status end hendes og de smås klassetrin. Ved at efterligne storesøsteren håber Anita at opnå respekt og misundelse hos sine jævnaldrende klassekammerater:

”*Altså min storesøster hun går i 9'ene og hun ved hvad der sådan er fedt. Så jeg går bare i det tøj 9. klasserne de sådan går i. [...] Og det er derfor jeg også er begyndt at købe tøj i GINA TRICOT og ONLY og alle de der ting der*”(Anita:11).

Til sammenligning udtrykker Gitte relationsbestræbelse, når hun fortæller, at hun ”*prøver at være en anden person*” (Gitte:5). Hun har derfor omlagt sin københavnske dialekt til nordjysk, for bedre at passe ind, selvom det ikke er det, hun hviler i (Gitte:10).

Louise forklarer, at hendes høje position i klassen har nogle negative sider, idet hun oplever folk stræber efter at blive hendes veninde:

*”Jeg er en alle godt kan li, jeg føler de går meget efter mig. Det kan godt være for meget en gang imellem (Louise:2). [...] Det er bare ikke altid man har lyst til, at de hopper over til en. [...] fx sådan en som Stina”*(Louise:4).

I citatet berører hun, hvor forstyrrende det kan være, at de andre efterfølger hende og derpå tror de er gode veninder. Senere i interviewet fortæller Louise, at hun gerne vil søge væk fra nogle af de som opsøger hende. I den forbindelse vil hun helst ikke *”komme ned på deres niveau”*(Louise:23). Louise oplever altså de andres relationsbestræbelse som irriterende, da det kan hæmme hendes fremtoning og identitet. Hun mener dog ikke selv hun fryser nogen ude af den grund. Alligevel irriterer det hende, når den kloge Stina som tidligere nævnt *”spiller dum [...] fordi hun ellers ikke kan få opmærksomhed”*(Louise:4). Louise afslører her, hvordan Stina bruger relationsbestræbelsen til at performe og påtage en anden rolle. Det lykkes dog ikke for Stina at opretholde den påtagede autenticitet, hvorfor hendes identitetsarbejde fejler og sanktioneres med udelukkelse. Louise fortæller ligeledes om, at Stina og Gitte anvender slavelignende strategier ved, at de er *”dem der egentlig vil gøre alt for bare at gå sammen med os”* (Louise:23).

Der fremkommer mange delelementer i relationsbestræbelserne, som danner irritation og spændinger imellem pigerne. Mille fortæller følgende, om det at *efterabe* den man gerne vil ligne:

*”Hvis jeg får et eller andet - og så der er to andre - dem har jeg et problem med - hvis de får, så bliver jeg sur. Det er kun lige de to personer, så bliver jeg sur. Ja det er Stina og så Gitte min kusine. Hun har det sådan, at hun*

*helst skal efterligne mig, det er lidt ligesom jeg er hendes idol bare fordi jeg er lidt mere populær end hun er. Og det går mig virkelig på og irriterer mig virkelig. [...]Men hun går hele tiden bag mig. Og Hun skal ligesom hele tiden holde øje og hele tiden vide, hvor jeg er henne. Så hun kan komme hen til mig og det bliver jeg træt af fordi hun følger efter mig konstant. [...] men jeg har spurgt hende om, hvorfor hun bliver ved med at følge efter mig og være sød at lade være med at efterligne mig med alt fordi, hvis jeg nu farver hår, så spørger hun også om hun må og det er også det Stina gør faktisk. Og det bliver jeg irriteret over til sidst. Så bliver jeg sur [...]det er kun de to personer – hvis Louise hun fx får det eller Anita eller sådan noget så er jeg sådan lidt ligeglad – ”det var da pudsigt”. Men hvis det er de to så bliver jeg irriteret. For de vil nemlig gerne ha’ de ting som jeg vil ha’”(Mille:4-6).*

Relationsbestræbelsen er altså noget som foregår over hele klassehierarkiet. Selv nytilkomne elever benytter sig af muligheden for, at opnå de rette relationer fra skolestart:

*”Nogen gange tror jeg der er mange personer der godt kan lide kliquen Christina, Karina og Louise, det er dem jeg tror, det er næsten altid pigerne der går over til dem. Altså de nye synes jeg – hvad jeg har lagt mærke til”(Mille:8).*

Det specielle ved bestræbelserne er, at relationerne er med til at godkende pladsen i hierarkiet, hvorfor bestræbelsen efter de rette relationer skal opfyldes før positionsønsket realiseres. I jagten på at overkomme dette tyr pigerne til metoder som synes at hæmme harmonien og klassefællesskabet.

Igennem bagtalelessladder producerer pigerne eksklusionsarbejde for at opnå de ønskede relationer. Christina fortæller, at ”man kan godt gå og



*manipulere lidt med deres tanker og sådan noget*”(Christina:13). Denne metode er velkendt i pigegruppen jf. afsnit 6.1.3. Arbejdet med at skabe spild betaler sig altså som det ses i de følgende citater:

*”Ja, det sker ved at man siger: ”viste du god Anita hun engang har sagt, at du er mega grim - hun har bagtalt dig”. Og så er det sådan, at man så spørger hende det så er blevet sagt til. Så vil hun jo spørge mig ”er det rigtigt?” og så vil jeg jo så svare: ”det er det ikke”. Og så vil hun så ikke tro på mig. - Det kan man jo altid sige*”(Anita:17).

*”[...] nogen gange vil man gerne være sammen med nogen og så prøver man på at stjæle dem fordi man så godt vil havde dem*”(Christina:13).

Bestræbelsen på at skabe splid indgår ofte i at hugge ønskede veninder fra hinanden. Dette strategiske træk, hæmmer den brede inklusion og virker derfor negativt på klassen. Adfærden medforklarer, hvorfor pigernes relationer virker opslidende. Den konstante bevågenhed om at opnå eller bevare de rette relationer og agere den rette identitet er udmattende for de der går ud over og de som udfører relationsbestræbelsen. Relationsbestræbelsen indlejret i grupperingsmekanismerne udfordrer således det bedre fællesskab på daglig basis, i kampen for ikke at miste sin position eller komme nederst i hierarkiet.

Gennemgående viser analysen, at især pigerne er meget opmærksomme på egne og andres fremtoning og relationer. I forlængelse heraf udmunder problemerne i positionskonkurrencer igennem den rette selvfrestilling og udpegelse af andre, som ikke formår dette. Spørgsmålet bliver her, hvorfor jeg har fundet, at pigerne i højere grad end drengene oplever interne konkurrencekonflikter og har travlt med at udskille afvigelse fra alment

gældende klassenormer? For en udfoldelse heraf inddrages perspektiver fra kønsforskningen. Harriet Bjerrum Niensens forskning i adfærdsforskelle blandt piger og drenge påpeger, at piger i højere grad end drenge er relations- og intimitetsorienterede. Drenge er derimod mere konkurrencemindedede, med flydende grænser mellem leg og kamp (Bjerrum Nielsen 2012:7). Bjerrum Nielsen mener, at pigernes konflikter udspringer af netop relationer, hvorfor problemerne genereres verbalt og personligt.

Med dette in mente vurderer jeg, at mine empiriske fund kan forklares ud fra to sammensluttende forklaringer: Én forklaring kan findes i kønsforskningen og én anden i min metodiske fremgangsmåde: 1) Piger er relationsorienterede aktører, som reflektivt positionerer sig i forhold til andre elever. Af denne grund mener Bjerrum Nielsen, at pigeconflikter kommer til syne verbalt. Dette modsvarer mine empiriske fund, hvor pigerne middelbart har let ved at gengive deres forhold i dybdegående interviews. 2) Drenge er mindre verbale, og deres positioneringer og adfærd er derimod aktivitetsrettede. De handlingsorienterede konflikt- og konkurrenceformer, der må være blandt drenge, er min undersøgelse mindre disponeret til at indfange pga. observationsstudiets fravalg. Det synes derfor plausibelt, at drengenes konkurrence- og identitetsforhandlinger vil udfolde sig på sportsbanen og i fritiden. Drengenes kampe eller konflikter af fysisk karakter kan forekomme svært at gengive verbalt, men ikke for pigerne, hvis konflikter oftest foregår verbalt. Dette forhold kan endvidere understøttes af, at drengene er mindre dybdegående end pigerne i interviewsessionerne.

En anden forklaring på, at pigerne synligt kæmper med identitet og selvfremsstilling i klassen, kan forstås ud fra filosofen Simone de Beauvoir. Bjerrum Nielsen inddrager Beauvoir i sine analyser af kønsforskelle ud fra et

maskulinitetskriterium. Beauvoir mener, at piger grundet mandens samfundsstatus som det universelle køn, skal kæmpe mere end drenge for at forklare deres identitet – både i selvfortælling og ud ad til (Bjerrum Nielsen 2012:2-3). Ud fra denne forklaring er pigerne nødsagede til at være yderligere refleksive og opmærksomme på at forme sig selv – både i forhold til andre rivaliserende piger, og over for drenge. Dette kan være en forklaring på, at empirien viser, at pigerne er mere opmærksomme, plejer relationer og bruger kræfter på sociale orienteringer. På denne måde skabes deres køn og identitet refleksivt i forhandlingen med andre i kraft af deres relationsorienterede syn på omgivelserne – ud fra de socialt konstruerede parametre de kan forsøge at hævde sig med.

Kønsforskningen og specialets metodebegrænsninger kan være med til at forklare det forhold, at pigernes problemer og deres forankring i konflikterne er mere faste og synlige end tilfældet er hos drengene.

#### **6.2.4 Afrunding del 2**

Ovenstående har fokuseret på grupperingsmekanismer, som udfordrer fællesskabet. Jeg har vist, hvordan eleverne er bevidste om et hierarkisk mønster, der udspringer i sproglige grænsedragninger. De sproglige udsagn viser, hvilke elever som holder sammen og hvordan de tænker om hinanden. Mine orienterende begreber har i forlængelse heraf, fremdrevet en interessant empirisk pointe igennem fænomenet relationsbestræbelse. Relationsbestræbelsen fremtræder, når eleverne ønsker inklusion i de *rette* sammenhænge. Herudover anvendes forskellige strategier for at undgå stemping såsom at holde sig fra andre mindre *seje* eller mænge sig med *populære* elever samtidig med, at skabe splid igennem bagtalelse. Relationsbestræbelsen kommer på denne måde til at fremstå som en

grupperingsstrategi. Her afprøves og koordineres identitet igennem en performans, hvor især pigerne forsøger at passe ind i det spil, som kan give dem størst mulig social vinding. Det interessante er her, at strategierne kan fungere som et delvist frirum for de fastlåste sproglige diskurser og hierarkiske associationer. Relationskampen uddybes i det følgende, hvor strukturen behandles nærmere ud fra afgørende eksempler og en bestemt social teori som synes, at besværliggøre succesfuldt afkast fra relationsbestræbelsen. Det er her projektets hvorfor-spørgsmål sammenstykket.

### 6.3 Del 3 - Hvorfor præges skoleklassen af negative mønstre

En folkeskoleklasse indeholder mange dynamiske og komplekse sociale processer. I en undersøgelse som denne må der derfor tages højde for mange faktorer, som vil spille ind på, hvorfor eleverne agerer som de gør. Af denne grund er et entydigt svar på *hvorfor* svært fremkommelig. I forskningsoversigten blev det klart, at den relationelle forskningstradition grundlæggende vedkender sig at bidrage med brudstykker af forklaringer og årsagssammenhænge. Efter min vurdering kan dette speciale bidrage med et bud på hvorfor-svaret inden for mit genstandsfelt, undersøgt ud fra fællesskabsdynamikker og de processer, jeg er nået frem til kan ligge bag.

Ovenstående analysedele har løbende givet et indblik i, *hvorledes* og *hvilke* episoder og dynamikker, som fremkalder klassens situation. Implicit i min tredelte enhed indgik hvorfor-elementer undervejs i, *hvorledes* og *hvilke*, som også afspejler pointer fra tidligere forskningsresultater<sup>32</sup>. I følgende afsluttende analysedel vil jeg forsøge at sammenkoble de pointer, som er

---

<sup>32</sup> Specialets resultater relateres til den eksisterende forskning i afsnit 6.3.3.

fremkommet på baggrund af den viden de orienterende begreber har bibragt analysen. Herudfra sammenstykket mit bidrag til, hvorfor klassen til stadighed præges af mønstre, som kommer negativt til udtryk i elevernes hverdag.

### **6.3.1 Distinktioner som muligt forklaringsgrundlag**

I de hidtidige analyser har jeg beskrevet elevernes fællesskabsdannelser, og herunder berørt den inklusion/eksklusion, som er gældende i elevernes fællesskaber. I elev eksklusionerne blev tydeliggjort, hvordan og hvornår stigmatisering blandt eleverne kommer til udtryk, og hvordan det fælles lige er vigtigt for venskabsdannelserne. Jeg fandt, at alle forklaringer og eksempler i henhold til fællesskaber og ikke-fællesskaber indebærer praktiske og sproglige grænsedragninger blandt eleverne. De symbolske niveaudelinger synes at udgøre den rettesnor eleverne socialt orienterer og manøvrerer ud fra jf. analysedel 2. I kraft af disse eksempler mener jeg, at elevernes niveaudelte konstruktioner kan relateres til en form for bagvedliggende ”klasse”-opfattet hierarki. Denne tanke udfoldes i nedenstående.

#### ***Klassens distinktionsbevidsthed***

De eksempler, jeg i ovenstående har fremvist, kan overordnet samles under betegnelsen ”bevidsthed om forskellighed”. En oplevet forskellighed hvor eleverne skiller sig ud fra hinanden med hver deres særpræg - enkeltvis og i grupper. De ovenstående analysetemaer såsom *det nyeste nye kontra gamle tøjstil, dronningen kontra outsideren, hestepiger kontra atletikpiger, drenge kontra piger*, afspejler alle forskellighed og adskillelse som eleverne selv har bragt til bordet. Indlejret i elevernes normative synspunkter afsløres, hvad

eleverne opfatter som sejt og ligegyldigt. Den afgørende faktor for elevernes betydningshorisont i deres skolehverdag, og hvordan de manøvrerer i fællesskaberne, fremstår altså som opfattelsen af en oplevet og særpræget forskellighed på flere niveauer.

Bevidstheden om forskellighederne fører mig videre til essensen af at inddrage Bourdieu og elementer fra hans distinktionsteori som den teoretiske rettesnor analysedelen herunder følger. Hermed ønsker jeg at samle de distinktionsmæssige tråde fra ovenstående analyse, som derpå skal afhjælpe til en afklaring af, hvorfor eleverne til stadighed præges af negative mønstre. Dette foretages på baggrund af mine empiriske eksempler bearbejdet i ovenstående, samt nye empiriske udtryk, som peger mod grundlaget for *hvorfor*.

Bourdieu var optaget af den sociale verden ud fra individets sociale kortlægning af sociale forskelligheder. Således mente Bourdieu, at mennesker inddeler verden ud fra deres smag (Bourdieu 1995:37,52). Smag er en socialt genereret størrelse, og skal forstås som det individet finder godt, dårligt, snobbet eller vulgært. De individuelle smagsforskelle er ligeledes observeret i 6a, hvor eleverne opvejer og afmåler hinanden ud fra, hvad de finder passende for opførsel, aktiviteter og fremtoning. Eksempelvis er smagen afspejlet i opfattelse af, at pigerne går i bukser og *ikke* kjole.

Da smag er givet ud fra individets socialisering og position i den sociale verden, bliver den velkendte sociale praksis, forstået som *det man gør*, udgangspunktet for elevernes syn på verden og sociale relationer (Bourdieu 1995:33). Afvigelse herfra resulterer således i en form for miskendelse.

Grundlæggende er Bourdieus teoretiseringer over den sociale verden en teori om magtkampe udspillet igennem anerkendelsesmarkører. På denne måde

vil individet forsøge at diktere andre den subjektivt korrekte livsførelse ud fra, hvad individet finder korrekt (Bourdieu 1995:38). Dette kan eksempelvis ske ved at eliten, som Bourdieu betegner herskende ”fine” klasser, henviser til popmusik som dårlig musiksmag uden indhold. Omvendt kan mere folkelige klasser henviser til elitens musiksmag som fisefornemme toner, de ikke ønsker at kede sig med. Bourdieus klasseforståelse er en relationel størrelse, hvorfor en ”klasse” kun findes i kraft af modsatte eller lignende klasser (Bourdieu 1995:141). Således bliver klasseopfattelsen virkelig ud fra *distinktionen*, forstået som et enten/eller klassemæssigt tilhørsforhold givet ved de ressourcer individet besidder.

Som tilfældet er blandt de elitære og de folkelige befolkningsgrupper, opstiller eleverne et klassifikationsskema med de sproglige markører de udtrykker klassens fællesskaber, roller og positioner igennem. De sproglige klassifikationer som 6a benytter, stemmer overens med Bourdieus sociale segregering (enten/eller) i kognitiv og praktisk forstand (Bourdieu 1995:33,37). Indeholdt i klasseværelset virker det altså plausibelt, at det eleverne udtrykker, kan indskrives i forbindelse med en række distinktioner, som afspejles af forskelle i en form for oplevet og betydningsfuld forskel i ressourcer og tilhørsforhold.

Eleverne udpeger altså nogle område, som tildeles særlig positiv opmærksomhed – ud fra de empiriske uddrag vurderer jeg derfor, at eleverne trække på eller opstiller pejlemærker eller markører, som på nogle områder kan genkendes som grundlæggende samfunds- og klassemæssige sammenligninger – hvor eleverne udpeger udvalgte samfundsgældende statusmarkører som målepind for klassens elevplaceringer.

## ***Kapitalformer***

Det er her Bourdieus kapitalbegreb bliver relevant for de fællesskabsprocesser, som i analysedel 1 viste en udfordring for klassefællesskabet, i kraft af bevidstheden om, at der er forskel på de som har noget bestemt eller ikke, tillægges betydning. Anita giver i følgende citat udtryk for bagvedliggende niveauforskelle på følgende måde:

*"[...]altså de har ikke de samme muligheder og sådan noget. De har måske ikke de samme muligheder for, at drengene de kan li en eller et eller andet. [...] At man kan gå i det samme tøj og man kan være med på noderne og er "sej" i gåseøjne, hvis man kan kalde det det."*(Anita:18)

Bourdieu's kapitalbegreb udmåles i ressourcer. Besiddelse af bestemte kapitaler og mængden heraf gør individet i stand til at sætte standarder eller mulighed for at følge den anerkendte standard. Bourdieu trækker på tre grundlæggende kapitaltyper samt en fjerde, som er overordnet de andre. De tre kapitaltyper udgøres af *social kapital*, forstået som netværk og relationer, *økonomisk kapital* forstået som ressourcer i form af penge og materielle goder og slutteligt *kulturel kapital* afgjort af højt uddannelsesniveau og social baggrund. Den overordnede kapital er den *symbolske kapital* som udgør anerkendelse eller udtrykker værdi inden for kapitalformerne (Bourdieu 1995:34-35). Overkapitalen udtrykkes i relation til den økonomiske kapital, når Anita anvender etiketten *sej* i citatet.

Den symbolske kapital er relationel og noget individet kan bluffe (Bourdieu 1995:34). Bourdieu åbner muligheden for, at der findes flere kapitalformer, som kan være relevante ud over de tre kapitaltyper. Det vigtige bliver her, hvilket udtryk som undersøgelseskonteksten frembringer som vigtig, og



hvilke ting individet kan høste anerkendelse for. På denne måde kan det flere steder i analysen ses, at de økonomiske ressourcer forældrene kan provianterer med, giver status. Det er dog nødvendigt, at eleven er i stand til at omsætte ressourcerne til de rette forbrugsgoder indeholdende symbolsk værdi. I 6a koncentrerer pigerne sig især om mode, hvorfor en form for *stilistisk kapital* kan ses som værende essentiel for netop denne elevgruppe.

Det er bl.a. det der gør sig gældende, da Camilla i afsnit 6.1.7 fortalte, at Anita spørger med at give hende penge, da hun har købt bukser i genbrug. Anitas kommentar er ikke møntet på om Camillas bukser er fine eller grimme. I stedet er hun meget optaget af, hvor bukserne er indkøbt. Dette vidner om, at Anita vurderer indkøbsstedet, hvis prestige i kraft af tøjets pris synes at blive vigtigere end bukserne i sig selv. De elever, som går i det rigtige tøj indkøbt i de rigtige butikker, besidder derfor nogle ressourcer – givetvis penge, som medgiver respekt og anerkendelse – hvorfor eleverne ofte refererer til økonomiske forhold, når de reflekterer over, hvem der har det ”rigtige”.

Elevernes paralleller til økonomi, anvendelse og købekraft korresponderer i nogle tilfælde med forældrenes socioøkonomiske placering ud fra en relativ sammenligning. De interviewede elever, der i klassen omtales som eller selv bekræfter at have det ”rigtige”, er typisk børn af landbrugsfamilier, ledere, selvstændige eller tøjbutiksansatte, som bor i landejendomme eller byhuse. De elever som selv giver udtryk for, at de ikke altid får det ”rigtige”, er børn af forældre som bor i lejlighed, nedlagte landbrug og arbejder i kommunale service- og plejefag eller har ældre forsørgere (Baggrundsoplysninger: elevinterviews og trivselskoordinator). En tøjbutiksansat kan således hjælpe barnet med den rigtige mode og datteren af forældrene i de ledende stillinger

har, ifølge eleverne, større chance for at få de gode ting. Eleverne oplever altså nogle distinktioner, ud fra baggrundsvariablene, som i en barnebevidsthed kan forekomme som betydningsfund. Objektivt set behøver der dog ikke være iøjefaldende forskelle, men nogle forældreforhold synes altså, at få betydning for eleven, idet klassen tilskriver disse forhold betydning.

Elevens position og frihed til selvstændige tøjvalg viste sig også at kunne påvirkes af opførsel og vennekreds. Dette gælder bl.a. Louise, der besidder stor social kapital kombineret med stilistiske kapital. Parametre inden for den sociale kapital kan yderligere understøttes ud fra sociogrammålingerne. Her kan parametre som *den sjove kammerat*, *den gode kammerat* og *den mest troværdige* give et indblik i elevernes udmåling af den sociale kapital. Her ligger Louise inderst i sociogram-skydeskiven og er derfor placeret som en af klassens mest vellidte.

De parametre, som kan indgå under den kulturelle kapital, er ikke italesat direkte af eleverne. En forklaring herpå kan være, at eleverne er unge og at det at være god i skolen ikke krediteres med social anseelse jf. afsnit 6.2.1. Sociogrammerne kan dog bidrage til én enkelt markør på området ud fra parameteret *fagligt samarbejde i grupper*, hvor eksempelvis Pernille, Karina og Morten udgør de eftertragtede elever. Eksempler på den kulturelle kapital kan dog spores analytisk hos de elever som formår at opretholde eller sætte standarder for den accepterede selvfremsstilling og opførsel. Grundlæggende viser empirien altså, at eleverne er orienteret mod forskelle i økonomiske og sociale parametre, hvorfor disse udgør parametre, som i klassen kan medgive symbolsk kapital og udgøre de markører, som får konsekvenser for elevens placering i klassens hierarki. Elevernes klasseopfattelse er med andre ord

sammenstykket af indtræk fra gældende samfundsmæssige normer som eleverne konverterer og anvender ud fra de sociale normer som er i klassen – hvor personlighed og socioøkonomiske faktorer er vigtige elementer.

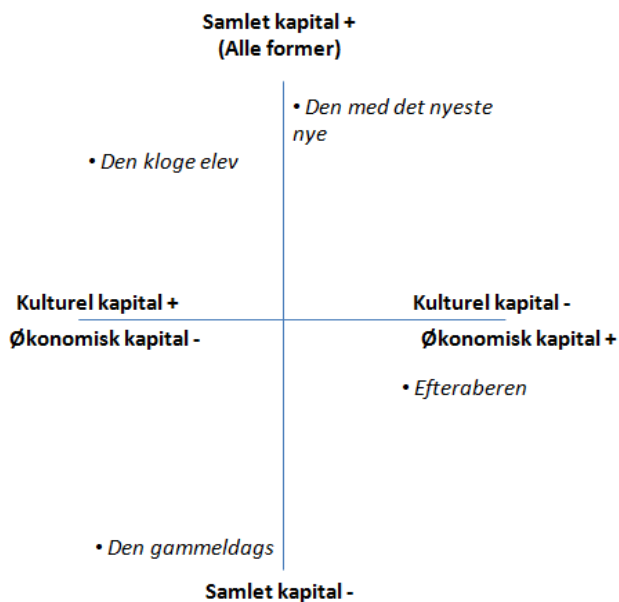
### ***Det sociale rum***

Nedenstående figur 8 viser Bourdieus kort over *det sociale rum*. Rummet udgør summen af relationer og kapitaler, som udmunder i en hierarkisk struktur, ud fra to differentieringsprincipper repræsenteret ved den økonomiske og kulturelle kapital. Disse er indtegnet som prototyper, der viser forskelle og magtforhold i kraft af kapitalform og niveaudeling i kapitalmængde. Det sociale rum udgør den ene af to konstanter som Bourdieu fastlægger i sin kapitalteori. Den anden udgøres af det han kalder *menneskets form*. Denne konstant udgøres af, at individet altid ønsker at kæmpe for anerkendelse, men til en vis grad er disponeret af sine sociale relationer og placeringen i rummet. Af denne grund hænger konstanterne gensidigt sammen (Fogh Jensen 2006:85, Bourdieu 1995:36).

Igennem konstanterne forsøger Bourdieu at overkomme struktur/aktør dualismen. Det sociale rum og menneskets form som et handlende væsen repræsenterer derfor på en gang de træge strukturer og individets mulighed for en vis autonomi og bevægelighed.

Hos Bourdieu knytter kapital sig til magt og begge regnes for relative størrelser (Bourdieu 1995:39,64). Dette kan forklare den frihed og sociale indflydelse elever med disse ressourcer besidder. Eleverne er selv med til at konstruere, hvilke ressourcer der anerkendes. Dette sker ud fra interesser og erfaringer, hvorfor anerkendelsesmarkørerne er relative og påvirket af samfundet og historik (Bourdieu 1995:219). Kapitalerne i det sociale rum

bliver en målestok for det Bourdieu kalder position og positioneringer. En position er individets sociale punktplacering i rummet. Placeringen afhænger af de kapitalformer som individet besidder og anerkendes for at have. Positioneringer udgør de handlinger som individet foretager sig ud fra sin givne position. I 6a vil en elev med en stor økonomisk kapitalmængde, ifølge Bourdieu kunne mobilisere sine handlinger gunstigt i kraft af den velansete position i elevflokket, som det eksempelvis fremgår hos Karina og Louise. Ressourcerne giver adgang til den øvre del af klassens hierarki, hvorfor positionen implicit giver magtfulde handlemuligheder og rum til fortsat at sætte standarder. Dette er gældende i klassen, når eleverne i analysedel 1 henviser til, at Karina altid sætter standarden for, hvad der er smart og moderne.



Figur 8 – Det sociale rum (Bourdieu:1995:34)

I figuren er indsat fire elevtyper<sup>33</sup>. Elevtyperne er empirisk genereret ud fra elevfortællingerne og tager derfor udgangspunkt i nogle af de parametre som eleverne opmåler hinanden igennem.

Eksempelvis fortæller Gitte om den populære piges plads i klassen, som forklares ud fra placeringen *den med det nyeste nye*. Gitte forklarer, hvordan der synes at være noget over Karina som fastslår og fastholder hendes høje placering:

*”Fordi hun [Karina red.] var bare en type som ikke kunne være – hun kunne ikke være en anden slags pige. Hun var bare generelt en populær pige. [...] Hun havde mange pæne ting og hun var sød og hun var en man kunne snakke rigtig meget med”*(Gitte:6).

Det Gitte italesætter er Karinas ting og hendes sociale væsen, som udløser symbolsk kapital igennem sociale og økonomiske egenskaber. Karinas placering i 6a's sociale rum vil derfor ligge i den høje ende af den økonomiske kapitalmængde. Til sammenligning er *den gammeldags* elev, den uden stor økonomisk formåen og derfor den som placeres i nederste hjørne lidt til venstre for midten. Elevtypen *efteraberen* er den, som har mulighed for at indkøbe nogle varer som i teorien indeholder symbolsk værdi. Dog har efteraberen ikke mulighed eller fantasi til at sætte standarder for det smarte til sammenligning med eleven med det nyeste nye. Efteraberens placering kan derfor indtegnes ud fra en rimelig økonomisk formåen, men mangel på ressourcer til at have en unik selvfremsstilling placerer eleven ud fra mere økonomisk formåen end kulturel kapital. *Den*

---

<sup>33</sup> Jeg er bevidst om at indplaceringen i det sociale rum beregnes ud fra kvantitative parametre iht. korrespondanceanalyse. Positionerne i figuren anvendes her som idealtypiske punkter ud fra empiriske udsagn.

*kloge elev* er den som er god at samarbejde med. Denne elevtype placeres derfor i sin rene form ud fra de ressourcer, som opmåles efter den kulturelle kapital.

### ***Prætention og relationsbestræbelse***

I min gennemlæsning af Bourdieu fandt jeg et begreb, som teoretisk kan modsvare og forklare de mekanismer jeg fandt i elevernes strategiske relationsbestræbelser. Begrebet *prætention* indeholder en distinktion mellem det legale og illegale, hvor individet stræber efter anerkendelse og symbolsk kapital. Dette kan ske ved at koordinere handlinger efter dem, individet ønsker at ligne (Bourdieu 1984:179). Her er smag igen parameteret for, hvad der er godt og dårligt. Indeholdt i samfundet mener Bourdieu, er en overordnet smag, som hyldes eller stiltiende anerkendes som den bedste (Fogh Jensen 2006:116). I præntionen udvælges derfor strategier for at indordne positioneringer efter elitens position og handlinger, hvorved individet forsøger at opnå symbolsk kapital. Hvis præntionen godkendes kan eleven skubbe til sin position i klassen, og derpå ændre ved strukturen.

Gitte forsøger eksempelvis med præntion, når hun aflægger sin københavnske accent for bedre at passe ind. Det positioneringsudspil hun anvender, udgør en efterligning af den legitime accent som accepteres i 6a. Det er et ensartet præntionsudspil Christina foretager sig, når hun vælger at omgås og føje relationer til skolens meget populære elever. De to piger forsøger igennem disse positioneringer hhv. at lægge afstand til og beholde egen position igennem strategiske handlinger.

### *Symbolsk vold – den selvforskyldte underkendelse.*

Når en elev stræber efter en højere position sker der en form for positionsfragmentering, når eleven efteraber andre eller starter til fodbold for bedre at passe ind med den efterstræbte elevgruppe. I dette indgår det paradoksale element, at individerne selvforskyldt ligger under for, hvad Bourdieu kalder *symbolsk vold* (Bourdieu 1995:201-202). Nogle elever er i kraft af deres anerkendte ressourcer positionsmæssigt overordnet andre. I Bourdieus terminologi er disse elever de dominerende, som besidder magt over de dominerede. Det paradoksale ved denne distinktion er, at den i hverdagen forekommer naturlig, hvorfor Bourdieu siger den ikke genkendes om vold eller magt. De dominerede elever er imidlertid med til at opretholde magtudøvelsen ved at lade de dominerendes smag og mening være den gældende ved selv at stræbe efter netop denne smag.

Dette paradoks er ligeledes at finde hos Goffman, hvor det stigmatiserede individ ønsker at ligne de normale trods det, at de føler sig hjemme hos ligesindede (Goffman 2009:60,148). Når den dominerede eller afvigerne efterstræber de dominerendes smag eller de normales forhold, vil relationsbestræbelsen blot være med til at reproducere de socialt konstruerede skel, som de afvigende eller i dette tilfælde de dominerede ligger under for. Dette sker, da efterstræbelsen udtrykker en legitimering af forskellen, hvor noget er bedre end andet.

På workshoppen fandt jeg, hvordan en af pigerne knytter det rigtige tøj til økonomisk kapital, og derved laver et skel mellem det at have penge og se smart ud kontra ikke at have penge og ikke være smart:

*”Man ved, at når det er en der har det smarte tøj, så er det en der har masser af penge” (Workshop/pige:11).*

I 6a kan det altså udledes, at bestemt tøj har en symbolsk værdi. Hos Bourdieu repræsenterer symboler et hierarki. Det hierarki eleverne måler hinanden op imod, kan altså på flere niveauer forklares ud fra Bourdieus relative eller oplevede klasseforskelle. Dette fordi nogle af de markører eleverne afmåler hinanden igennem kan relateres til baggrundsmæssige faktorer, samtidig med at social intelligens påvirker den hierarkiske inddeling. I kraft af de sproglige distinktioner og betydningen heraf opretholdes de magtstrukturerer i klassen, som gør det legalt at være den, der har de pæne ting, at være mest populære, men illegitimt eller mindre godt at efterabe og spille computer i stedet for fodbold som fremvist i afsnit 6.1.4.

I relationsbestræbelsen hyldes eliten eller de dominerendes smag og kapitalbesiddelse, hvorfor under/overordnet strukturen opretholdes. De dominerede kan således godt flytte sig igennem deres strategiske præentioner, men eliten flytter sig tilsvarende og andet dikteres og anerkendes som værende god smag. Et sådan tilfælde er gældende, da Mille i afsnit 6.2.3, fortalte at hun mister lysten til at gøre, hvad hun har planlagt, når nogle af de upopulære piger efterligner hendes ide. På denne måde taber det som efterabes sin attraktivitet og bliver almindeligt – uden nævneværdig symbolsk kapital. Dette modsvarer ligeledes det element hos Bourdieu, hvor han viser, at alle individer uanset kapitalmængde og position strategisk foretager præention for at skabe luft til andre (Fogh Jensen 2006:115).

Resultatet og rækkevidden for, hvor succesfuld eleven kan være synes dog at afhænge af nogle bestemte faktorer. Her bliver elevens ressourcer og derved også elevens position afgørende for succesniveauet. Eleven i bunden af klassens hierarki er eksempelvis mindre disponeret for at opnå succesfuld præention/relationsbestræbelse. Dette skyldes ifølge Bourdieu, at succesen i



høj grad afgøres af kollektivets accept af elevens bestræbelser. To af klassens mest upopulære piger fremstår derfor som påtrængende og irriterende i deres bestræbelser på at få accept fra klassekammeraterne. Dette bringer pigerne i et ambivalent dødvande. De oplever ikke at have succes trods deres anstrengelser som de selv synes ligner det, de andre piger gør. Dette er et eksempel på, at strukturen holder eleven tilbage, hvis denne ikke har de rette forudsætninger for inklusion på et højere plan.

### ***Habitus, felt og doxa – som praktisk orienteringssans***

I denne forbindelse har Bourdieu begrebet Habitus. Habitus er indlejrede strukturelle karakteristika hos individet, som bevirker en vis træghed i positions- og positioneringsmuligheder (Bourdieu 1995:36,39,219). Dette indebærer, at individets socialisering og position fungerer som tilbageholdende elastikker, der trækker individet tilbage til en livsførelse, som er tilsvarende elevens socialiserede synspunkter og kropsliggjorte vaner. Habitus udgør en før-reflektiv størrelse, hvorfor Bourdieu udtrykker den som indlejret og kropsliggjort. Habitus fungerer som en praktisk sans til at begå sig i et *felt*.

Felt hos Bourdieu udgør en fælles referenceramme indeholdt i positionerne i det sociale rum. Felter er ”under-rum”, dannet ud fra relationer og positioner i forbindelse med et givent interesseområde/genstandsfelt. Hos 6a vil drengene, som går op i fodbold udgøre et fodbold/sportsfelt – her hersker en fælles anerkendelse af, hvad aktørerne finder vigtigt. I feltet eksisterer *doxa* (Bourdieu 1995:225). Doxa udgør feltets almindelige og anerkendte mening eller viden. Eksempelvis kan doxa udtrykkes igennem enighed om fodboldregler - uskrevne som skrevne. Nikolaj giver et eksempel på et brist, som får drengeforholdet til at knase, når der leges fodboldrelaterede lege:

*”Det er fx hvis der er nogen der glemmer reglerne til fodbold. Og så spiller vi sådan noget som hedder røv. Så hvis vi scorer 5 mål på ham der står i målet - så skal han stille sig, så skal vi skyde ham i røven med bolden. Peter han er ikke så god til det, han går altid bare eller siger NEJ I har kun to mål, når det er. Så forsvarer han sig”(Nikolaj:4)*

Indeholdt i drengenes leg er en normativ regel om, at man skal tage straffen som en mand. Da Peter først lige er begyndt til fodbold og samtidig er lille og tynd, kan dette være grunden til, at han ikke følger spillets regler og sniger sig udenom. Peters opførsel vækker imidlertid irritation hos drengene, da det ikke er den *måde* man spiller på. Peters opførsel accepteres ikke og han falder på den måde igennem på normen som drengene forsøger at opretholde. I feltet eksisterer derfor normer om normalitet og afvigelse, ret og uret som individet bør rette sig efter. Doxa relaterer sig ligeledes til habitus, idet en hvilken som helst habitus ikke kan manøvrere eller finde sig til rette i alle felter. Således hænger habitus, doxa og felt sammen, hvorved de former hinanden og sameksisterer ud fra de relationer og normer de passer til.

Christina italesætter i følgende citat dele af dette manøvreringsmønster, og hvordan der er et filtreringssystem i klassen, hvor elever finder deres naturlige plads:

*”De første par dage der er de [nye elever red.] rigtig populære, og så de næste par dage så prøver de at finde deres plads i klassen. Og finde ind i de grupper, hvor de hører til”(Christina:9).*

Ifølge Christina synes der at være steder, hvor eleverne naturligt passer ind. Dette vidner om, at der er segregering på spil ud fra forskellighederne, som

afgør hvilken plads eleven indtager. Christina ytre ydermere, hvordan hun med sin baggrund ved hun ikke vil passe ind hvor som helst:

*”Jeg vil ikke kunne passe ind i den der med Gitte og Stina – der vil jeg ikke kunne være”*(Christina:12).

Heraf kan udledes, at elevernes habitus og feltorientering har indvirkning på venskabsdannelserne. Eleven vil være disponeret til at interagere med lignende elever og derfor ikke hvem som helst. Elevinklusion er altså som så mange gange i de ovenstående analysedele udtrykt, afhængig af ensartethed og det Jenkins kalder det fælles lige. Christina giver igennem hele sin fortælling udtryk for mange skarpe forskelle mellem hende og især Gitte og Stina. Trods Christinas opbrud med den fraflyttede Karina og trods det, at hun netop er ved at indlede nye venskaber, afslår hun denne gruppering eller dette elevniveau som mulig venskabskreds. Dette kan være et udtryk for, at den baggrund Christina har, ikke passer ind med opvæksten, interesserne og livsførselen hos Gitte og Stina. På denne måde griber flere af Jenkins fællesskabskomponenter ind i Bourdieus sociale klasseteori. Således vil individer med ensartet habitus, feltinteresse og position kunne fungere praktisk sammen og danne en fælles relation ud fra deres grundlæggende ligheder.

Samme argument kan forklare, hvorfor Louise og Christina stadig går sammen trods det, at de ofte sårer hinanden. Begge piger må føle, at de passer sammen og deler samme værdier og interesser, som de andre piger i klassen ikke opfylder fyldestgørende. Christina synes ikke hun passer ind andre steder og Louise holder sig til det velkendte, da hun irriteres over at mange bestræber sig på at blive hendes veninde. For at opretholde deres plads i klassen hænger de to piger derfor sammen trods deres problemer.

De rigide strukturer, hvor bestemte elever holder sammen udmøntes også i de eksempler, hvor eleverne udtrykker utryghed ved at interagere med elever der er stempet *upopulære*. Det er det, Camilla udtrykte i analysedel 1, hvor associationer fra de mindre seje elever kan ”smitte”. Denne opfattelse bliver derfor vigtig for elevens søgen efter fællesskaber. Ligeledes bevirker habitus og socialisering, at piger er disponeret til at handle anderledes end drenge som vist i afsnit 6.1.2.

En anden pointe som kan relateres til habitus, fremgår i forbindelse med vigtigheden af ensartede forforståelser. Anita fortæller, hvordan ensartede dispositioner - her udtrykt igennem humor, er vigtigt for venskabsdannelser:

*”[...] man er bare mere sammen med nogen end man er med andre altså [...] fordi man bedre kan snakke med dem måske. [...] fordi de er til mere sådan, hvis man siger noget sjovt. Som man selv synes er sjovt, det synes de også er sjovt”*(Anita:4)

På denne måde synes der at være tendenser, som peger i retning af, at grupperingsmekanismerne er afhængige af ensartethed på flere niveauer og at forforståelserne er afgørende for elevens manøvreringer. Således bliver dette også relevant i henhold til den forskelsbevidste segregering, som kommer til udtryk i venskabsgrupperne. Når eleverne alene eller i grupper fravælger nogle venskaber og tilhørsforhold er det altså ofte på baggrund af at være en del af den rigtige klike eller ”klasseniveau” samtidig med, at man skal kunne passe ind i den efterstræbte gruppering – hvis ikke gør eleven et forsøg på efterligning.

Den problematik som eleverne og især pigerne er præget af, kan derfor være med til at give en forklaring på, hvorfor det blive vigtigt at følge med socialt.

Konkurrencen om at være med det rigtige sted kommer således til udtryk i strategisk bagtalelse og grimme kommentarer, hvor eleverne kollektivt og i mindre grupperinger opstiller kodekser for, hvad der anerkendes og miskendes. Hver af elevernes subjektive blik på omgivelserne samles således i et kollektivt *way of life*, som håndhæves og opretholdes i kampen for anerkendelse.

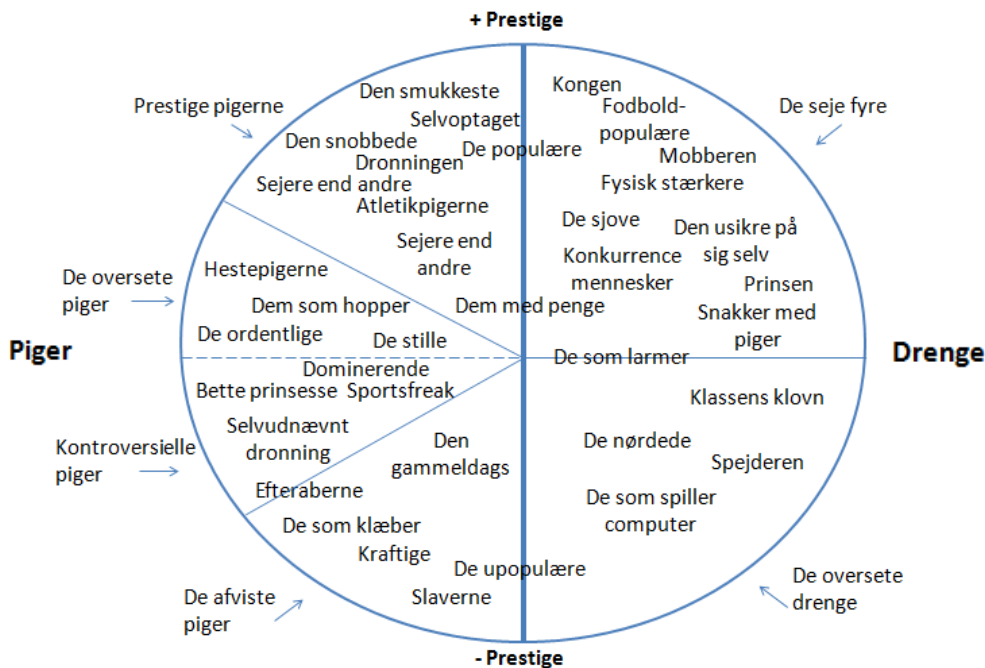
### **6.3.2 Typologiske betragtninger – kondensering af elevernes distinktioner**

I følgende afsnit opstilles en typologi over de distinktioner som analysen frembragte. Typologien i nedenstående figur 9 er opstået på baggrund af en vekselvirkende adaptiv proces, hvor de fire empirikilder bibragte oplysninger, som kan sammenfattes i elevtyper. Grundstenene til typologien tog form i analysedel 2, hvor elevernes egne betegnelser kunne opdeles. Her har mine teoretiske begreber først og fremmest bidraget til samtaleelementer, som har afsløret de italesatte og symbolske distinktioner imellem eleverne. Ydermere har dokumentstudiet og tegningerne vist positionsdifferentieringer og kønsforskelle i fællesskabsopfattelser, som samlet har påvirket fremkomsten af typologien.

Empiriens helhed og de udtalte betegnelser resulterer i seks differentierede elevtyper/fællesskabstyper. Det er vigtigt at påpege, at de seks typenavne og deres betydning er mine helhedsindtryk udledt af empirien. Her anvender jeg den Schutzske kondenseringsfremgangsmåde og opstiller 2. ordenskonstruktioner over elevernes common-sense tolkninger.

Typologien skaber overblik over, hvilke fællesskabsmønstre klassens dynamik udspringer af. Dette bidrager til at forstå, hvorfor

inklusions/eksklusionsmekanismer udtrykkes som de gør i klassen. De grundlæggende strukturer er vigtige for elevernes opfattelser af, hvem der hører sammen, da tilhørsforholdene igennem mit fællesskabsfokus har vist sig at påvirke fremdriften af negative mønstre. Distinktionerne kan således give viden om det eleverne agerer ud fra. Typerne præsenteres i følgende figur.



Figur 9 – Seks idealtyper over klassens elevtyper/fællesskabskredse.

Figuren rummer to dimensioner: en kønslig og en prestigemæssig opdeling. Hver fællesskabskreds skal forstås som en sammentrækning af karaktertræk og interesser, som ud fra empirien kan placeres ensartet. Typologien udtrykker ikke seks egentlig fasttømrede klassefællesskaber, men viser seks opdelinger ud fra egenskaber og italesættelser som udmunder i seks idealtyper. Hver elevkredse har ensartede træk for sig, men på hver side af

figurens kønsmæssige midterlinje indgår tendenser, som internt berører hvert køn – eksempelvis bevidner elevtegningerne om, at pigerne opdeler sig i flere kredse end drengene, og at drengene er aktivitetsorienterede og pigerne relationsorienterede. Elevernes egentlige placering i typologien opstået på baggrund af de betegnelser eleverne påhæftede hinanden i interviews og workshop samtidig med, at elevernes placering i sociogrammenes skydeskive i de socialt relaterede spørgsmål samlet udgør det eleven rangeres efter. Prestigemængden henviser således til, hvor tæt på skydeskivens midte eleven placeres af sine klassekammerater. Samtidig modsvarer denne placering typisk de ord som eleverne på workshoppen og i enkeltinterview har påhæftet hinanden. I nedenstående redegøres for hver typologi:

***Prestigepigerne*** udgør det elevsegment, som synes at lægge standarden for begge køn. Eleverne udtrykker grundlæggende, at denne kreds er vellidt og efterstræbelsesværdig, hvorfor der ses op til denne position. Prestigepigerne tydeliggør, at der er stor forskel på dem og klassens øvrige piger. Det er dem med det smarte tøj, den gode musik og dem der har krammet på drengevenskaberne. Denne gruppe har en høj mængde af social, økonomisk og stilistisk kapital. Hos prestigepigerne kan fremkomme splid og bagtalelse, da gruppen består af piger som til tider står i skyggen af hinanden som de mest populære.

***De oversete piger*** udgør den elevkreds, der kan betragtes som de ”almindelige” piger. Nogle af dem er meget stille, mens andre kan være omdrejningspunktet for sjove kommentarer. Gruppen udgør den største pigegruppering, med flydende fællesskaber som kan interagerer op og ned i den hierarkiske struktur som eleverne orienterer sig efter.

**De kontroversielle piger** udgør de ”almindelige”, men periodisk omstridte piger. Det er her eleverne splittes i betydningen af klassens dronning. Dette fordi en dronning også kan være den herskersyge, som selv indtager pladsen, hvorfor denne adfærd opfattes som illegitim og dominerende. De kontroversielle piger indgår hierarkimæssigt på niveau med de oversete piger, men bliver kontroversielle, idet der eksisterer mere ”larm” omkring dem, som resulterer i periodisk afvisning. Pigerne i denne elevkreds har i teorien gode ressourcer, men formår ikke altid at omsætte dem socialt anvendeligt.

**De afviste piger** udgør klassens bundplacering målt ud fra popularitet. Her er pigerne efterabere og synes aldrig at få æren for et initiativ eller handling. I denne fællesskabskreds findes en utilstrækkelighed i placeringen og et ønske om at avancere i hierarkiet – igennem relationsbestræbelsens efterligningsstrategi af de oversete eller prestigepigerne. Gruppen indeholder blot periodiske venskabsbånd, idet placeringen ikke ønskes eller erkendes.

I drengevenskaberne er lokaliseret to fællesskabsudtryk, som udgør hver sin elevtype. **De seje fyre**, er fodbold drenge, som er fysisk stærke og har humor. De går i tøj de andre drenge efterligner og har unikke interesser som bliver cool af snakke om.

**De oversete drenge** udgør de drenge som er lidt nørdede med computerspil og spejderinteresser. Grupperingen skal ikke opfattes som afvist i generel forstand, som tilfældet er med de mest upopulære piger. Denne drengegrupes status er mest sammenlignelig med de oversete piger, da de passer sig selv og periodisk indgår hos de seje fyre.



I de forskellige elevgrupperinger findes forskelle i synspunkter, relationsbestræbelsens motiv og praktisering af inklusion/eksklusion. Dette afgøres ud fra, hvilket niveau fællesskabskredsen er placeret på. De dimensioner eller distinktioner som er i fællesskaberne ser jeg som afgørende for, hvordan og hvorfor eleverne inkluderer og ekskluderer hinanden. Dette sker ud fra ligheder og forskelligheder samt vurdering af kapitalmængderne.

Nuanceringen i de seks typer virkeliggøres i kraft af elevernes indbyrdes relationer eller mangel på samme. Dette bevirker, at hver fællesskabskreds eksisterer i forlængelse af andre, enten som modsætninger eller nærmeste lighed. Grupperingerne er virkelige i deres praktiske udtryk, som udmunder i det indbyrdes hierarki. Eleverne behøver modsætningsforhold til deres egne positioner for at styrke selvforståelsen, hvorfor der anvendes forskels- og afstandstagen til organisering af egen position. Hierarkiet kommer på denne måde til at fungere som baggrund for de tilbagevendende inklusions- og eksklusionsmekanismer.

I hierarkiet produceres oplevelsen af negative kontra positive placeringer. Placeringernes karakteristika kan frembringe negative mønstre, da relationsbestræbelsen mod en bedre placering eller opretholdelse af en god placering, ligger latent i hierarkiet. Bestræbelserne kommer til udtryk i præntioner, bagtalelse og stridsopbyggelse. Heri ligger en mulighed for at skubbe til den interne struktur, som derfor medfører en grundlæggende kamp for anerkendelse – en kamp som slider på de sociale fællesskaber og deres stabilitet. På den måde bliver klassens egen dynamik udfordrende for det brede fællesskab.

## 6.4. Fra indblik til tilbageblik – teorivurdering og relation til tidligere forskning

Med følgende tilbageblik vil jeg kort sammenfatte og vurdere de orienterende begrebers anvendelighed og den teoretiske udvikling empirien har tilvejebragt. Tilbageblikket skal ligeledes validere specialets resultater og indskrive dem i forskningsfeltet.

### ***Indblik igennem - gruppefællesskab, inklusion/eksklusion, stigmatisering og eksklusionsarbejde***

Mine forskningsresultater viser essensen af, at et sociologisk fællesskabsperspektiv giver gode mulighed for at forstå de dynamikker som udspilles i klasseværelset. Perspektiverne på ”os og dem” medgiver mine konklusioner en mulighed for at indskrive sig i den tidligere forskning, men også bringe ny viden til de eksisterende teorier som jeg har anvendt til at åbne genstandsfeltet med.

Den tidligere mobbeforskning og dele af de teorier som danner grundlaget for mine orienterende begreber, har igennem analysen ladet sig udvikle og nuancere i kraft af det fællesskabsperspektiv som danner rammen om mine konklusioner. Således har eksempelvis Søndergaards eksklusionsangst i det relationelle forskningsparadigme ladet sig udvikle i en retning som er mindre psykologisk og ikke kun drevet af angst, men videreudviklet ud fra en strategisk bestræbelse mod at være med det rigtige sted.

Relationsbestræbelserne i henhold til klasseværelsets hierarkier indskrives sig således også inden for stemplings- eller stigmatiseringsteorien, hvor det viser sig, at eleverne i grupperinger og som helhed udtrykker anerkendelsesmarkører som de indretter deres adfærd og fremtoning efter.

Ligeledes vil de elever som ikke efterlever disse markører skulle kæmpe og udtænke strategier for at opnå social anerkendelse, mens de elever som efterlever det anerkendte, må arbejde på at opretholde anerkendelsen.

Anvendeligheden af sladderbegrebet gav gode muligheder for at åbne op for elevernes gradueringer af de sproglige metoder til at føle gruppeinklusion og producere social foragt. Med analytiske indtræk fra kønsforskningen har jeg kunne få et nuancerende blik på, hvorfor klassens piger og drenge orienterer sig forskelligt, hvorfor jeg nu er bevidst om, at denne forskel er essentiel for at forstå elevernes gruppedannelser og de problemer som knytter sig til identitetskampene.

Overordnet har fællesskabsperspektivet på klassens processer givet indblik i de sociale identiteter som udgør markører for, hvor i klassehierarkiet eleven befinder sig. Samlet har de orienterende begreber givet mulighed for at åbne det distinktionsblik, som har været nødvendigt at inddrage for at forstå, hvordan inklusions- og eksklusionsdynamikkerne gør sig gældende i klassen.

### *Tilbage til det individualistiske*

På baggrund af mine resultater kan jeg ikke vedkende mig, at individbaserede elementer er den egentlige årsag til, at elever inkluderes, mens andre besidder en tilsidesat position. Eksempelvis viste elevflytninger og strategiske fællesskabsefterstræbelser i genstandsfeltet, at positioner kan ændres over tid. I henhold til Olweus forskningsresultater har jeg dog sporet forskelle i kønnenes adfærd, om end med supplerende pointer. Olweus resultater viste, at drengene var aggressive og disponeret til at mobbe mest. Dette er ikke det fuldkomne mønster i 6a, hvor det primært er pigerne, der dikterer og sanktionerer normalitet og afvigelse – dog oftest på en indirekte

måde, som Olweus også observerede. Mobbelignende situationer indtræder dog, når drengene laver sjov. Den oversete faktor kan være, at drenges og pigers humor er forskellig, hvorfor det humoristiske pres fra drengenes drillerier kan trykke pigernes velbefindende. Den forskellige afkodning hos piger og drenge kan her give udfordringer for klassetrivselen.

### *Tilbage til det relationelle*

I relation til det socialt genererede forskningsparadigme er fundet mange ensartede elementer som validerer specialets resultater. Først og fremmest har empirien vist, at social eksklusion og heraf mobning har en social funktion, som internt har vist sig at styrke fællesskabsfølelsen hos de, som har succes med at konstruerer sig selv som de normale og populære. De negative processer synes derfor ofte at opstå ud fra et ønske om egen vinding. Dette er gældende, når der udpeges en syndebuk i klassen som tilfældet er med Gitte, der på baggrund af en relativ flertalssammenligning konstrueres som anderledes.

Hertil kan drages paralleller til Hansens forskningsresultater, hvor årsagen til mobning indskrives som lav tolerance blandt eleverne. I relation til min undersøgelse, hvor Bourdieus begreber bidrog med vigtige elementer, vil jeg vurdere, at elevernes tolerance påvirkes af deres habitus og den fælles moral, som dannes i fællesskabsgrupperingerne. Mangel på tolerance og accept af forskelligheder findes derfor i spændingsfeltet mellem elevernes ressourcer og gruppetilhørsforhold. Dette kommer til udtryk i behovet for at udpege og sanktionere andre som anderledes. Således producerer eleverne et acceptkodeks, som udgør den grundlæggende orientering, som påvirker elevernes toleranceniveau. Hermed kan jeg tilslutte mig, at enigheden om, at

nogle elever ikke accepteres afføder eksklusionsspiraler, hvorpå fællesskab styrkes i at være positivt anderledes fra de afviste.

Hansens resultater validerer ligeledes mine resultater, hvor flertallet i 6a følger normer for korrekt selvfremstilling ud fra moden og anerkendte kapitaler. Det er altså kollektivet, der gør en elev til problembærer og ikke individets egenskaber i deres rene form. Dette kan sættes lig specialets beckerske stemplingsteori, hvor der sker en konstruktion af afvigelse – hvor elevens placering i klassens hierarki og den sociale kapital, til tider synes at få betydning for udfaldet. Den straffesanktion som den afvigende vil opleve er derfor forklarligt ud fra et grupperitual, som viser internt afstemt moral. Her godkender og opretholder eleven den kollektive levevis, hvortil afvigelse herfra ikke indebærer inklusion.

I kraft af mit fund af relationsbestræbelser blev det klart, at eleverne i udgangspunktet har mulighed for at rykke på definitioner og derpå skabe nye positionsforhandlinger. Heri genkendes nogle af de skift i magtprocesser og fællesskaber, som Kofoed har fundet i sin forskning. Hertil kommer også vigtigheden af fællesskabernes sproglige konstruktioner, som Evaldsson beskæftigede sig med, for at forstå elevorganisering og hierarkiopbyggelse. Dette er ligeledes elementer som er gældende i 6a som helhed og blandt pigerne i særdeleshed. På denne måde fik jeg bekræftet af mobbelignende processer og eksklusionsdynamik i almindelighed er vigtige fokuspunkter, da disse kan give et fingerpraj om, hvilke grupperingsmekanismer, som ligger bag fællesskabsdannelserne i en folkeskoleklasse.

## 7. Konklusion

Specialets ambition var at anskueliggøre, hvorfor og hvorledes en folkeskoleklasse præges af negative mønstre og herved undersøge hvilke grupperingsmekanismer, som vanskeliggør det brede klassefællesskab. Undersøgelsen er kvalitativt opbygget med inddragelse af fire typer empiriske kilder til at afdække casen ”6a”. Empirien indbefatter ni semi-strukturerede enkeltinterviews, dokumentstudie af sociogrammer, en diskursklarlaggende workshop og elevtegninger fra hele klassen. Empiriindsamlingen er udformet i et hermeneutisk og fænomenologisk perspektiv igennem adaptive orienterende begreber.

Analysen viser, hvordan der i skoleklassen forefindes flere stigmatiseringstyper mod specielt udpegede enkeltpersoner og smågrupperinger. Genstanden for stigmatiseringen kommer som regel ikke til udtryk som direkte eller rendyrket mobning. Stigmatiseringen udspiller sig oftest i en form, hvor eleverne inddeler hinanden i særlige symbolske kategorier – såsom *de fodboldpopulære*, *nørderne*, *den gammeldags* og *den med det nyeste nye*.

Eleverne er meget optaget af fysisk og stilistisk fremstilling, hvor det rette tøj skaber klassens rangordensmarkører. Dette får en betydning for fællesskabsdannelserne, ud fra et *socioøkonomisk stigmatiseringsgrundlag*. Her trækker eleverne på parametre, som i nogle tilfælde kan føre tilbage til forældrebaggrund og indkomst. Det interessante er, at dette finder sted som en konsekvens af sociale konstruktioner, som udspringer af elevernes identitetsspil – hvor noget er sejt og andet upopulært. Således har jeg fundet, en separationseffekt, hvor flere elever grundet oplevede forskelligheder og

potentiel ”smittefare” bevidst undgår eleverne, som regnes for mest upopulære.

Den typiske sanktion for at træder ved siden af normalgruppens standarder, udfoldes primært igennem bagtalelessladder. Empirisk viser bagtalelse sig i en tredelt graduering ud fra motiv og alvoren af det sagte. Klassens piger anvender sladder som et pusterum for hverdagens frustrationer, hvor det at have hemmeligheder er inklusionsfremmende. *Ond bagtalelse* er ifølge eleverne den værste sladderform. Denne bagtalelsesform splitter venskaber, ud fra strategiske bagtanker til fordel for egen vinding.

Eleverne praktiserer generelt et sårende hårdt sprog, som i sms-kommunikationen ofte fejltolkes, hvis meddelelsen ikke indeholder positive humørikoner. Dagligdagskonflikter eskaleres over sms, hvor modet til konfrontation øges. Alle elever kan være skyld i sms-konflikter. Pigerne er dog mere disponeret, da de oftere skriver sammen. Direkte magtudfoldelse over digitale medier kræver elever som subjektivt føler sig overlegne og af følelsesmæssige grunde, mener de har ret til at hævne sig.

Empirisk konkluderes, at klassen indeholder mange småfællesskaber. Afgørende forskelle i pige/drengadfærd afspejles i fællesskabsdannelser og dynamik, hvor drengefællesskaber er aktivitetsforbundne og pigernes relationsorienterede. Drengenes fællesskabsopfattelse er pluralistisk, mens pigerne samles i tosomheder. Især pigerne er opmærksomme på identitet og statusplacering. Verbale kampopsætninger anvendes til at klargøre de sociale skillelinjer, mens drengene mere implicit udtrykker indbyrdes forskelligheder. Begge køn er imidlertid overbevidste om at nogle interessefelt, fremstillingsformer og identiteter er mere værd end andre.

Forskellene mellem eleverne kommer til udtryk igennem sproglige identitetsmarkører som behæfter eleverne med statusmærkater. Mærkaternes betydning bliver praktisk afgørende for, hvor eleven placeres på klassens sociale rangstige. Herved forøges eller problematiseres elevens muligheder for at sætte standarder eller blive inkluderet i fællesskabet.

Analysen viser, at eleverne fra tid til anden udfører, hvad jeg betegner som *relationsbestræbelser*. Relationsbestræbelsen bliver essentiel i forbindelse med symbolske og sproglige opfattelser af klassens popularitetshierarki. Relationsbestræbelsen udgøres af strategiske handlinger, hvor sladder og præntion af identitetsmarkører bruges som redskaber til at opnå inklusion i ønskede grupperinger. Relationsbestræbelsen findes hos alle elever, enten for at bibeholde eller opnå en position. I kampen for at være inkluderet i de rette sammenhænge, opstår negative processer som især opslider pigernes klassesliv.

Ud fra empirien er udledt seks elevtyper/fællesskabskredse. Typologien kondenserer karakteristika, positioner og identiteter som eleverne i deres grupperingsprocesser orienterer sig efter. Typologien giver indblik i, hvorledes eleverne klassificerer hinanden og er dermed medvirkende til at nuancere fællesskaber og forklare baggrunden for elevernes relations- eller positionsbestræbelser.

De seks typer udgør fire pigetyper og to drengetyper. Førstnævnte består af *prestigepigerne*, *de oversete*, *de kontroversielle* og *de afviste piger*. Drengene fordeles i *de seje fyre* og *de oversete drenge*. Den praktiske betydning af typerne viser sig i mulighederne de enkelte elever har for inklusion i smågrupperinger og klassefællesskabet. Overordnet ses en tendens til, at elever med megen social og økonomisk kapital får adgang til



flere grupperinger og derfor har større inklusionspotentialer, sammenlignet med elever uden disse ressourcer.

En del af årsagsforklaringen til fællesskabsproblemer skal derfor findes i de situationer, hvor eleverne konstruerer markører for forskelligheder, som derpå får konsekvenser for eleven. Således manifesterer høje mængder af økonomisk og social kapital sig i rigide mønstre som synes at positionsfastholde de mest populære og upopulære. Dette udgør elevernes orienteringsmarkører. På denne måde anvender eleverne forskelle og ligheder til at skabe fællesskaber og ikke-fællesskaber. Problemerne opstår, når forskellighedernes ligeværd ikke accepteres. Fremdragelsen af elev- og fællesskabstyperne viser, hvordan et fællesskabsperspektiv kan bruges til at forstå grundlaget for klassens processer.

Således kan det konkluderes, at fælles ligheder spiller en rolle for inklusion i elevgruppen på baggrund af parametre som køn, interesser, personlig fremstilling og social formåen. Dette resulterer i et internt nuanceret hierarki som vanskeliggør klassens brede fællesskab udtrykt i banale som grove eksklusionsepisoder.

Specialets konklusioner valideres og indskrives bedst i det relationelle forskningsparadigme. De orienterende begreber *gruppefællesskab*, *inklusion/eksklusion*, *stigmatisering* og *eksklusionsarbejde* har igennem *fællesskabsperspektivet* bibragt gode forudsætninger for at undersøge genstandsfeltet. Specialet bidrager særligt med udviklingen af den strategiske relationsbestræbelse som er fremanalyseret på baggrund af de fællesskaber og placeringer eleverne efterstræber. Relationsbestræbelsen viser, hvor vigtigt de *rette* identitetsmarkører er i elevgruppen, hvor afhængigheden af anerkendelse og inklusionspotentialer får betydning for

klassens negative processer. Specialet afslører her betydningen af at fokusere på fællesskabsgenererede os/dem-processer, da disse afføder intolerance overfor forskelligheder i elevgruppen. Fællesskabsperspektivet er metodisk et element, eleverne kan forholde sig til og reflektere over. Hermed gøres perspektivet til et særligt anvendeligt parameter for at undersøge klasseværelsets dynamik.

## Litteraturliste

### Bøger og publikationer

- Antoft, Rasmus og Heidi Houlberg Salomonsen (2012): *Casestudier af organisationer som dynamisk proces* i Jacobsen, Michael Hviid og Sune Qvotrup Jensen (2012): *Kvalitative udfordringer*, København; Hans Reitzels Forlag
- Becker, Howard (2005): *Outsidere – Studier i afvigelsessociologi*, København; Hans Reitzels Forlag
- Bo, Inger Gladvind *At tænke socialpsykologisk*, 1. udgave Akademisk Forlag
- Bourdieu, Pierre (1995): *Distinktionen – en sociologisk kritik af dømmekraften*, Frederiksberg; Det lille Forlag
- Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction: a social Critique of the Judgement of Taste*, USA Harvard University Press.
- Brinkmann, Svend og Elsebeth Jensen (2011): *Fællesskab i skolen – udfordringer og muligheder*, København; Professionsserien Akademisk forlag.
- Bryman, Alan (2004): *Social research Methods*, 2. udgave, Oxford; Oxford University Press
- Buch-Hansen, Hubert & Peter Nielsen (2007): *Kritisk realisme*, Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag
- Chase, Susan E (2003): *Taking narrative seriously: consequences for method and theory in interview studies* i Lincoln, Yvonna S. & Norman K Denzin (red) (2003) i *Turningpoints in Qualitativ*

*research – tying knots in af Handkershief*, Walnut Creek; Altamira Press – A Division of Rowman & Littlefield Publishers Group

- Christoffersen, Ditte Dalum og Kit Stender Petersen (2011): *Mobning – et socialt fænomen eller et individuelt problem?*, Frederikshavn; Dafolo Forlag
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Børneperspektiver*; www.EVA.dk, elektronisk rapport.
- De Vaus, David (2001): *Research design in Social Research*, London, Thousand Oaks, New Delhi; SAGE Publications
- Due, Pernille og Mette Rasmussen (2011): *Skolebørnundersøgelsen 2010*, København; Statens Institut for folkesundhed, Syddansk universitet.
- Durkheim, Emile (1997): *The Division of Labor in Society*, USA; The Free Press
- Eide, Gunnar og Rolf Rohde (2011): *Samtaler med børn, unge og familier – en metodebog*, København; Akademisk forlag
- Ejrnæs, Morten (2008): *Teorier om social afvigelse og sociale problemer* i Schou, Carsten og Carsten Pedersen (2008): *Samfundet i pædagogisk arbejde – et sociologisk perspektiv*, København, Akademisk Forlag
- Elias, Norbert & John Scottson (1994): *The established and the outsiders*, 2. udgave, London, Thousand Oaks, New Delhi; SAGE Publications
- Fiske, Susan T., Gilbert, Daniel T og Lindzey, Gardner (2010): *Handbook of social psychology*, 5. udgave, New Jersey; John Wiley & sons. Inc

- Fogh Jensen, Anders og Rasmus Svarre Hansen (2006): *Magtens Kartografi – Foucault og Bourdieu*, Viborg; Forlaget UP
- Frånberg, Gun-Marie (2003): *Mobbning i nordiska skolor - Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*, København; TemaNord 2003:508
- Goffman, Erving (2009): *Stigma – Om afvigerens sociale identitet*, 2. udgave, Frederiksberg; Samfundslitteratur
- Goodwin, Marjorie Harness (2006): *The hidden life of girls: games of stance, status and exclusion*, Oxford; Blackwell Publishers
- Halvorsen, Knut (2002): "Indledning", i *Sosiale problemer*. Oslo; Fagbokforlaget
- Hansen, Erik Jørgen (2004): *Sociale klasser og social ulighed*, i Andersen, Herine (2004): *Sociologi – en grundbog til et fag*; Hans Reitzels Forlag
- Hansen, Rabøll Helle (2005): *Grundbog mod mobning*, København; Gyldendal
- Høvring, Erik (1999): *Politikkens Nudansk Ordbog*, udgave 17, København; Politikens forlag A/S
- Jacobsen, Michael Hviid (2007): *Adaptiv teori den tredje vej til viden* i Antoft, Rasmus, Michael Hviid Jacobsen, Anja Jørgensen & Søren Kritiansen (red) (2007): *Horisont & Håndværk – tradition og nytænkning i kvalitativ metode*, Odense; Syddansk Universitetsforlag
- Jacobsen, Michael Hviid (2008): *Gør det selv teori – om opdragelseskonteksten i kvalitativ samfundsforskning* i Jacobsen, Michael Hviid og Keith Pringle (2008): *At forstå det sociale – sociologi og socialt arbejde*; København, Akademisk Forlag

- Jacobsen, Michael Hviid og Poul Duedahl (2012): *Dokumentstudier – diskrete metoder* i Jacobsen, Michael Hviid og Sune Qvotrup Jensen (2012): *Kvalitative udfordringer*, København; Hans Reitzels Forlag
- Jacobsen, Michael Hviid og Søren Kristiansen (2001): *Farligt feltarbejde – etik og etnografi i sociologien*, Aalborg; Aalborg universitetsforlag
- Jenkins, Richard (2006): *Social identitet*, Århus; Academica.
- Jespersen, Cathrine og Morten Behrens Sivertsen (2005) *Unge sociale problemer – En forskningsoversigt*; Socialforskningsinstituttet
- Kampmann, Jan (2000): *Børn som informanter og børneperspektiver* i Jørgensen, Per Schultz og Jan Kampmann (2000): *Børn som informanter*, København; Børnerådet
- Kirkegaard, Søren (1859): *Om at hjælpe, fra Enten – Eller*
- Kofoed, Jette (2009): *Genkendelser af digital mobning. Freja vs. Ronja vs. Arto vs. Sara vs. Emma* i Kofoed, J. & Søndergård, D. M (2009): *Mobning – sociale processer på afveje*, København; Hans Reitzels Forlag
- Kofoed, Jette & Dorte Marie Søndergård (2009): *Mobning – sociale processer på afveje*, København; Hans Reitzels Forlag
- Koldtoft, Liselotte og Mette D. Hansen (2011): *Fællesskab hvornår? – et sociologisk studie af grønlandske grupperinger i Aalborg*, Aalborg – specialiseringsrapport i sociale problemer og social kontrol.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2009): *Interview – introduktion til et håndværk*, 2. udgave, København; Hans Reitzels Forlag

- Langergaard, Louise Li, Søren Barlebo Rasmussen og Asger Sørensen (2006): *Viden, videnskab og virkelighed*, Frederiksberg; Forlaget Samfundslitteratur
- Larsen, Jørgen Elm (2009): *Marginalisering og levekår i Larsen, Jørgen Elm & Nils Mortensen* (red) (2009): *Udenfor eller Indenfor – Sociale marginaliseringsprocessers mangfoldighed*, København; Hans Reitzels Forlag
- Larsen, Steen Nepper og Inger Kryger Pedersen (2011): *Sociologisk Leksikon*, København; Hans Reitzels Forlag
- Layder, Derek (1998): *Sociological practice – Linking theory and social research*, London, Thousand Oaks, New Delhi; SAGA Publications
- Low, Sabina m.fl. (2010): *Gossip on the Playground: Changes Associated With Universal Intervention, Retaliation Beliefs, and Supportive Friends*; *School Psychology Review*, Volume 39, No. 4, pp. 536–551
- Mennell, Stephen (1989): *Norbert Elias – civilization and the human self-image*, United Kingdom; Basil Blackwell LTD
- Olsen, Ole Ankjær og Simo Køppe (1986): *Fredus psykolanslyse*, gyldendals bogklub
- Olweus, Dan (2000): *Mobning i skolen*, København; Hans Reitzels Forlag
- Rigby, Ken og Phillip T. Slee (1991): *Bulling Among Australian School Children*, *The Journal of social psychology*, 131(5) 615-627

- Salmivalli, Christina m.fl. (1996): *Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group*, Finland; AGGRESSIVE BEHAVIOR vol. 22, Wiley-Liss, Inc.
- Schott, Robin May (2009): *Mobning som sociologisk begreb: Filosofiske refleksioner over definitioner*, i Kofoed, J. & Søndergård, D. M (2009): *Mobning – sociale processer på afveje*, København; Hans Reitzels Forlag
- Schutz, Alfred (1975): *Common – sensetolkning og videnskabelig tolkning af menneskelig handling* i Schutz, Alfred & Boel Ulf-Møller (1975): *Hverdagslivets sociologi*, København; Hans Reitzels Forlag
- Søndergaard, Dorte Marie (2011): *Mobning, mobbefryd, humor og fællesskab* i Jensen, Elsebeth og Svend Brinkmann (2011): *Fællesskab i skolen – udfordringer og muligheder*, København; Akademisk Forlag
- Søndergaard, Dorte Marie (2009): *Mobning og social eksklusionsangst* i Kofoed, J. & Søndergård, D. M (2009): *Mobning – sociale processer på afveje*, København; Hans Reitzels Forlag
- Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*, København; Hans Reitzels Forlag

### Artikler:

- Wark, Penny (2011): *Hierarkiske pigegrupper ødelægger indlæringen*, bragt i The Guardian; UK, oversat og bragt i Information Oversat af Niels Ivar Larsen, trykt 24. marts 2011. Lokaliseret 6. januar 2012 på <http://www.information.dk/263562>



## **Internetkilder:**

Børnerådet - <http://www.boerneraadet.dk/om+r%C3%A5det>

Dansk center for undervisningsmiljø - <http://dcum.dk/>

Evaldsson, Ann-carita (2009): *Verbal mobbning och normerande praktiker i flickors relationsprat,*

Malmö University <http://muep.mah.se/handle/2043/11364>

Exploring bullying in school - <http://www.exbus.dk/>

Health Behaviour in School-aged Children - <http://www.hbsc.dk/>

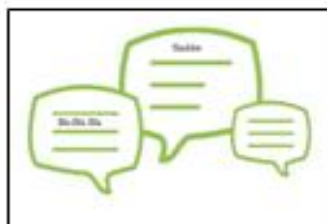
Institut for folkesundhed 2011 - <http://www.si-folkesundhed.dk/Udgivelser/B%C3%B8ger%20og%20rapporter/2011/Skoleb%C3%B8rnsunders%C3%B8gelsen%202010.aspx>

# Bilag

## Bilag 1 – Oversigt over workshopplancher



Ven



Populær  
Dreng/Pige

Hvad er en  
lederrolle?

Mobning Løsning?



Fællesskab



Veninde

## Bilag 2 - statistikoversigt over surveyresultater

1. Jeg har nogle gang valgt en fritidsaktivitet/valgfag i skolen eller gruppen fordi mine bedste venner valgte det: Ja/8 Nej/8
2. Jeg føler mig mobbet i klassen: Ja/6 Nej/10
3. Jeg tror jeg er blevet mobbet/generet fordi jeg var sammen men nogle bestemte, som de ikke kunne lide: Ja/4 Nej/12
4. Jeg tror jeg er blevet mobbet pga. mit udseende, min mobil eller tøj: Ja/2 Nej/14
5. Jeg tror jeg er blevet mobbet fordi jeg har gjort noget de ikke synes om: Ja/6 Nej/10
6. Jeg er selv kommet til at mobbe nogen: Ja/8 Nej/9
7. Jeg har afsendt en sms, mail eller en chatbesked om nogen fra klassen til mine venner: Ja/2 Nej/14
8. Jeg ser mig selv som en populær elev blandt de andre: Ja/3 Nej/13
9. Jeg ser ikke mig selv som særlig populær: Ja/10 Nej/6
10. Jeg synes selv jeg har for få venner/veninder i klassen - under 4: Ja/5 Nej/11
11. Jeg har nok kun en god ven/veninde: Ja/6 Nej/10
12. Jeg synes, jeg har mange venner - over fire: Ja/6 Nej/10
13. Jeg har følt mig udenfor i klassens pigegruppe (Kun piger): Ja/6 Nej/4
14. Jeg har følt mig udenfor i klassens drengegruppe (Kun drenge): Ja/1 Nej/5
15. Man kan godt sige der er et hierarki med bedre end/ikke bedre end personer i min skoleklasse: Ja/12 Nej/4

### **Bilag 3 - for spørgeguide til workshop**

*Vi skal tale om fællesskaber, ikke-fællesskaber, om venner og veninder og godt og dårligt ved en alm. skoleklasse som jeres, uden at det her skal peges nogen ud eller det behøver at handle om jer selv – i dag taler vi på et lidt generelt højt plan ud fra jer som en 6. klasse. Jeg vil gerne have jeres tanker med i mit projekt. Det er nemlig også vigtigt hvad børn tænker og siger om det her emne, det skal ikke bare være voksne som siger, hvordan tingene er. Derfor er der ingen forkerte svar og jeg regner med I alle vil byde ind og få sagt noget. Vi skal ha lidt at drikke og hyggespise imens.*

#### **Fællesskab (10 min)**

Hvad er det?

Kan der godt være flere venskaber/fællesskaber inden for en klasse – hvordan kan de typisk se ud? (piger/drenge) – **eks.** hvorfor har du valgt netop dine venner?

Er der en grænse for hvor mange man kan være venner?

Hvad kan man føle hvis man ikke er med?

Hvad med i frikvarter i boldspil osv. Hvad føler/tænker man når der skal vælges hold? Hvor vigtigt?

Kan man godt sige, at der er nogen som typisk bestemmer mere end andre i en klasse og i en gruppe? Skal det være sådan?

Hvornår føler man sig godt tilpas/hvornår ikke i klassen? Hvad skal der til for at alle føler sig tilpas i en klasse? Hvorfor tror I det ikke er sådan i virkeligheden?

Hvad er en **lederrolle**? – skal den være der?

#### **God ven/veninde (10 min)**

Hvad er det? – hvad er det ikke?

Kan man se noget dårligt ved at være en god ven/veninde?

Er det det samme som en populær i klassen?

### **Populær dreng/pige (10 min)**

Hvad er det? Hvad er det ikke?

Er det ham eller hende alle bedst kan lide, eller den man helst selv vil være?

### **Mobning (15 min)**

Hvad er mobning? – hvad er det ikke (drilleri) – skal det være mod en der er svagere end en selv?

Kan alle blive mobbet i en skoleklasse?

Hvordan kan det foregå (**Computerkort/mobilkort**)

Hvad vil man føle?

Hvad føler man når man mobber?

Kan man komme til at mobbe nogen selvom man nok ikke har lyst?

Er det nogensinde ok at mobbe – hvornår?

Hvorfor gør man gengæld? Kan man altid gøre det?

**Sladder**, Hvordan kan det foregå – kan man vinde venner på det (**Pigekort?**). Er der forskel på god og dårlig sladder? Og hvad er det?

Hvordan med at stå på sidelinjen?

### **Sociale medier (15 min)**

Kan man mobbe på mobil og nettet?

Hvordan har I oplevet drillerier og mobning over mobil og nettet?

**Facebook, Arto** – hvem er på, hvad skriver man: statusopdatering, humør ikoner? Hvad er det gode ved det? – hvad er en hadegruppe?

Hvad sker der hvis man bliver lidt uvenner, kan det så fortsætte på nettet eller blive ved over sms? Hvad tænker man så?

Kan man godt blive bange for at gå på sin profil så efter at være blevet uvenner med nogen?

### **Blindafstemning og afslutning (10 min)**

## **Bilag 4 – Interviewguide**

### **Oplysningstekst:**

*Vores samtale her vil komme til at handle om fællesskaber og ikke-fællesskaber i din klasse, hvem der holder sammen og hvem der ikke gør. Den vil handle om, hvad I laver og hvor I mødes på skolen og når I har fri. Omkring hvad der er vigtigt i de sammenhænge du er med i, i jeres klasse.*

*Interviewet er stille og roligt og der er ingen forkerte svar. Jeg vil bare gerne høre hvordan I elever selv oplever klassen ud fra en helhed. Hvis der skulle være et spørgsmål eller et emne du ikke har lyst til at tale om så skal du bare sig til, så går jeg videre i spørgsmålene jeg har lavet hjemmefra.*

*Interviewet optager jeg, så jeg kan huske de ting vi taler om, lige som på den workshopdag vi have for en måneds tid siden. Du og alle de andre som er med til de her interviews få nye navne og skolen får også et nyt navn, som jeg også har fortalt før. Lyden her den sletter jeg når jeg er færdig med min opgave.*

*Har du nogen spørgsmål inden vi starter?*

### **Baggrundsspørgsmål:**

Kan du starte med at fortælle lidt om dig selv?

Har du gået på skolen altid?

Har du nogen fritidsinteresser? Hvilke?

Kan du fortælle mig lidt om din familie? (Bosted, civilforhold og arbejde?)

**Først vil jeg gerne, at vi lige vender den tegning I alle skulle lave til mig:**

Du har valgt at tegne (... Eksempel på tegning er medbragt...) kan du forklare lidt om tegningen? Hvad sker der på tegningen? Hvorfor valgte du at tegne dette? Hvad betyder de forskellige ting? (Ansigtstudtryk og artefakter) Kan man forestille sig en god afslutning på hændelsen? Hvordan?

**Gruppemekanismer/fællesskab – Netværk i klassen:**

Hvordan vil du beskrive jeres klasse? Hvordan oplever du den, hvis du helt må sige din mening? Er der klikker/venkabsgrupper i klassen?

Hvem er det du ser som dine veninder/venner her i klassen? – hvem går du sammen med? (Få navne) Hvordan kan det være tror du? (Obs på at eleven kan gå med andre end klassekammerater – spørg ind til hvorfor dette er i så fald)

Synes du i er opdelt i flere små venkabsgrupper i klassen? Hvordan ser du dem - Hvorfor tror du I er det?

Hvem synes du selv du har mest til fælles med i klassen? Hvordan?

Hvad er vigtigt for at være med i jeres gruppe?

Hvad går I op i jeres gruppe? – går I op i noget andet end den anden pigegruppe/drengegruppe gør?

Kan du sætte nogen ord på, hvad der beskriver din gruppe og så i bagefter dem du ikke sådan er sammen med? Kan du fortælle lidt om den grund?

Kan du sige om der er nogen fællesskaber i klassen som er bedre end andre?

Er der nogle som du slet ikke har noget til fælles med i din klasse? Hvilke ting er det for eksempel?

Hvornår er man med eller ikke med i jeres venskabsgruppe? **Workshop** - Hvorfor er interesser og det at man stoler på sine venner vigtigt for dig?

Hvordan blive i enige om at være venner i jeres gruppe? Kan det godt knase lidt? Har I været gode venner længe? (udskrift af medlemmer?)

Hvordan kan jeres forskellighed komme til udtryk? Gør I noget bevidst?

Har jeres gruppe altid haft de samme medlemmer? Hvad kan gøre at gruppen ændre sig?

Hvornår føler du I har fællesskab i hele klassen? Har I det? Hvad er godt/skidt ved det?

Hvis du selv kunne vælge, hvem vil du så helst gå med i klassen/have som bedste venner? Hvorfor?

Er der nogen i din klasse, som har valgt ikke at snakke med nogle bestemte klassekammerater? Hvad kan grunden være til det? Er det konstant eller bare enkelt episoder?

Er der nogen der som regel er lidt alene i klassen? Hvem kan de så holde sammen med?

Er det tit sådan, at der er en bestemt der ofte bestemmer i klassen eller i jeres eller de andre vennegrupper i klassen? Hvem lytter de fleste elever efter i klassen? Hvad kan grunden være til det?

Hvem siger at man i en klasse skal være gode ved hinanden og været et stort fællesskab?

Hvordan kan man komme til at holde sammen i klassen og have ro tror du? Hvad skal der til?

Har I nogensinde fået en ny i klassen? Hvordan foregik det? Modtagelse?

Kan du sætte nogen ord på, hvad der beskriver dig og din rolle i klassen?



Kan du godt føle dig presset til at gå i noget bestemt tøj eller til at have noget bestemt fordi de andre i klassen eller din gruppe har det? Hvordan er det?

Hvor vil du helst være når du har fri? - byen, skolen, hos nogle, ved computeren?

### **Inklusion/eksklusion:**

Hvad gør det godt at gå i jeres klasse og hvad gør det ikke så godt?

Har du nogensinde følt dig udenfor? Hvad følte du/ hvordan havde du det der?

Hvad sker der hvis I bliver uvenner inden for jeres gruppe? Skubbes nogle så ud/udelukkes? Hvem går de så til i klassen?

Hvis der er nogen som er uvenner i klassen, hvordan foregår det så typisk? Hvad er det så tit på grund af? Er det tit de samme som bliver uvenner? Hvad tror du grunden er til det så?

Hvis du bliver uvenner med nogen hvem er det så oftest?

Er der nogen bestemte steder man undgår, hvis man er uvenner med nogen? (Nettet, telefonen, skolegården)

Tror du nogle af jer mobber fordi I selv er bange for at blive drillet? I **workshopp**en var der nogle af jer som kunne svare ja til at kunne gøre noget bestemt, fx bagtale andre eller mobbe for at andre bedre kan li en og selv undgå at blive drillet eller bagtalt. Gør du nogen gange noget for at de andre bedre kan lide dig? Eksempel. Hvorfor er det nødvendigt, at vi har det sådan tror du?

Flere har svaret i jeres **spørgeskemaer**, at der kan være mobning og problemer mellem pigerne og mellem drenge og piger. Hvad sker der når pigegruppen bliver uvenner med drengegruppen? Er det tydeligt eller er der kold luft (ignoreret). Hvorfor er I ikke en stor gruppe tror du?

Har du oplevet, at nogen er blevet skubbet ud af fællesskabet i klassen? Eller aldrig har været med i det? Er det en enkelt eller en gruppe som oftest ikke rigtig kan være med i fællesskabet?

Er der nogen du kender som er blevet mobbet? Giv et eksempel.

Er der nogen ting det er okay at drille andre med? Hvornår er mobning okay – kan det være okay, det talte vi også lidt om til workshoppen?

Har du prøvet at starte på en sport fordi en af dine gode venner veninder gjorde det? **Workshop** – hvorfor var det vigtigt for dig at gøre det?

Har du følt dig ignoreret i klassen før? Hvad tror du grunden var til det?

Hvordan påvirker det den måde du ser sig selv på? (følt eksklusion kontra oplevet eksklusion)

Har du ignoreret nogle en gang i mellem – kan du prøve at beskrive hvorfor man vælger det?

Hvorfor tror du, at alle ikke bare kan være eller er venner?

På **workshoppen** diskuterede vi hvad popularitet er og ikke er - Kan du forklare mig hvem du ser som de populære i jeres klasse? Hvorfor er de det?

De venskabsgrupper eller klikker der er i jeres klasse – hvordan har grupperne det med hinanden, er der lidt krig imellem eller er man omvendt ligeglade med hinanden?

Hvorfor tror du vi mennesker har trang til at lave grupper og måske holde andre udenfor?

Hvad er gruppepres for dig? Kan det være et problem i klassen? Hvornår?

### **Stigmatisering:**

Hvad driller eller mobber skolelever hinanden med? Hvorfor tror du lige det er det?

Vil du sige I har nogle outsiders i klassen? Hvorfor tror du, du tænker det?

Er der en bestemt opførsel i klassen som bliver set som negativ?

Er der nogen du og dine venner synes ser anderledes ud i klassen?

Har du nogensinde oplevet at nogen er blevet sure på dig fordi du har gået sammen med nogen dine andre venner ikke kan li/som dine andre venner ikke bryder sig så meget om? Hvordan mødes I når nu det er sådan?

Hvad betyder det rigtige tøj og den rigtige mobil for dig? Din gruppe?

Hvem bestemmer hvad der er cool i klassen? Eller er det noget man bliver enige om?

Hvad sker der hvis man ikke lige lever op til de her ting? Hvad føler man så, tror du?

Hvem er trendsætteren i klassen? Tilhører han/hun din gruppe/er det dig? (Obs på om sociogrammerne viser, at eleven har sagt han/hun selv er en af de populære)

Er der nogen som faldet uden for trenden? Eller det andre gør? Hvad betyder det for jer og for den person?

**Tankeeksperiment:** - her vil jeg gerne hører din mening om nogle ting jeg har læst og hørt forskellige steder. Tingene er sådan lidt generelle – du skal bare give mig din mening og sige hvad du tror, er rigtigt i forhold til det du har oplevet.

Kan man blive udelukket fra gruppen, hvis man ikke har den rigtige mobil, tøj, udseende er godt nok til en sport? Hvorfor er det vigtigt at have det rigtige tøj? Hvorfor mobbes man fordi man er tyk eller lignede?

Kan man godt hugge venner fra hinanden? Hvordan foregår sådan noget? Hvad skal der til? Har du oplevet det?

Er det sådan at dem med de smarte ting de holder sammen og er fasttømrede venner? Hvorfor kan de bedre det tro du?

Hvorfor vil drenge altid hjælpe drenge og piger altid hjælpe piger, når de bliver mobbet?

Hvorfor tror du at piger snakker meget sammen, bagtaler og sladre om nogen?

Slår drenge mere end piger? Hvorfor tror du det er sådan?

Er der altid en klassens dronning tror du?

Man undgår altid den som ikke er så populær i klassen? Hvorfor tror du man synes man bliver nød til det?

### **Eksklusionsarbejde:**

Hvad gør man hvis man gerne vil undgå eller ikke gider nogle bestemte i klassen?

Hvis der er en som man bliver uvenner med, hvordan mærke de andre i klassen, at man ikke bryder som om personen for tiden? hvad hører man for eksempel omkring hende eller ham?

Har du oplevet, at nogen har snakket om nogen for at gøre dem ondt?

Vi talte lidt om hvordan nettet og mobilen kan forværre de negative ting som er sket i klassen. Har du selv oplevet noget træls over mobilen eller nettet? Kan du give et eksempel?

På **workshopp**en bliv I nogenlunde enige om, at mobning er sårende grimme ord i lang tid og at alle kan blive mobbet. Hvorfor tror du der er nogle som føler sig/ eller bliver mere mobbede end andre?

Hvornår er bagtalelse og vennesladder skidt og hvornår kan det være godt eller almindeligt?

Hvis nogen har nogle problemer med hinanden i klassen. Tror du så det er nemmere at forsvare/ gøre gengælde eller hævne sig over mobilen eller nettet? Har du oplevet noget derhen af. Har man mere mod til at forsvare sig over mobil eller skype?

Hvad er det værste som kan ske med en i sin klasse? – blokering på nettet?

Tror du at den som mobber også er den som har mest magt over nettet og mobilen? Hvorfor? Bakkes han/hun op eller foregår det solo?

Jeres sprog i klassen, hvordan vil du betegne det? Hvad kan det gøre ved jer? (Hård/ ikke hårdt sprog)

### **Afslutning - evaluering:**

Hvordan synes du det var at blive interviewet? Hvor meget/for tæt på? Er der noget du gerne vil sige som jeg ikke har fået spurgt ind til?

## **Bilag 5 - samtykkebrev**

Kære forældre på Holbergskolen, 6a.

Du modtager dette lille brev fordi jeg for øjeblikket skriver mit afsluttende speciale fra Sociologi, Aalborg Universitet. I den forbindelse har jeg fået lov til at studere en række gruppe- trivsels- og relationsprocesser i dit barns klasse. Undersøgelsen omhandler, hvordan elever i folkeskolen, i deres hverdag, oplever klassen som helhed, inden og udenfor skoletiden. Nogle af mine fokusområder omhandler, hvordan eleverne som helhed opdeler sig i venskabsgrupper, hvordan man som ung i 2012 tiltaler hinanden, evt. mobningslignende situationer, hvad der kendetegner en god ven/veninde og hvordan klassens samlede udtryk er på baggrund heraf.

Klassen som helhed vil deltage i en indledende samtale/workshop – her skal vi blandt andet prøve at sætte et par ord på, hvad fællesskaber og mobning er for et fænomen, fra elevernes synsvinkel. Mit speciale har et hverdagsperspektiv, som tillader at mange forskellige fortællinger om

elevens skolehverdag med rette vil kunne give indblik i, hvordan ungdommen ser og oplever dette på en lidt generelt plan.

Følgende vil give et indblik i de øvelser som vil berøre klassen spredt over ca. 5 dage i løbet af foråret.

- Indhentning af **tegninger**. Disse blev lavet den 6. feb. og omhandlede valgfrie fortolkninger af fællesskab, skæve situationer eller elevens egen opfattelse af sin rolle i klassen.
- En indledende **workshop/fokusgruppesession** med klasses elever, omhandlende diskussioner/oplevelser/fortællinger omkring, hvad mobning er som fænomen i skolebørns hverdag og hvordan den præger deres hverdag. Dette er vigtigt for at jeg kan bruge elevernes egne ord og tanker når jeg opstarter egentlige interviews. (Workshoppen er planlagt til 2. marts - varighed ca. 2 timer).
- **Kvalitative interviews** (Varighed ca. 1 time pr. elev (ca. seks elever interviewes) – uge 12 og eller uge 15).
- Evt. **observationsstudie** i skolegård/klasseværelse i frikvarteret (Varighed evt. 2 lange pauser)

Med dette brev ønsker jeg at oplyse om, hvad eleverne deltager i samt, at der ikke vil være nogen moraliserende eller dømmende perspektiv fra min side i undersøgelsen uanset, hvad eleverne må bringe eller ikke bringe til bordet. Projektet udspringer blot af en undren over, hvad der foregår i en klasse blandt forskellige elever og på tværs af fællesskaber, når man som forskellige personligheder sammensættes i folkeskolen.

Vigtigt er det at pointere, at vi inden for mit fag af princip anonymiserer alle deltagere i vores undersøgelser. Det vil sige at (skolens navn) og 6a ikke vil fremgå af navn i opgaven. Ligeledes vil alle elever og lærere få andre navne, sådan at personoplysninger sløres bedst muligt.

For en god ordens skyld vil jeg dog gerne have en tilbagemelding, hvis du helst ser dit barn fritaget for at indgå i de egentlige interviews, som vil være af ca. en times varighed. Hvis dit barn ønsker at deltage, men helst ikke

alene, kan en god ven/veninde uden problemer deltage i samme runde. Jeg vil i samarbejde med klasselæreren (navn) udvælge omkring seks elever, hvorefter jeg og eleven sammen helt uformelt og roligt taler om emnerne. Derfor skal jeg blot have et nej tak, hvis eleven ikke skal deltage. Dette kan viderebringes til klasselæreren eller direkte til mig på nedenstående oplysninger.

Tak for din opmærksomhed. Jeg glæder mig til at blive klogere på, hvad eleverne oplever som vi voksne til tider kan være blinde for. Kontakt mig endelig hvis du eller dit barn har spørgsmål ☺

**Bedste hilsner Liselotte Koldtoft**