

**Christian Lau Godskesen**

# **Diskurser om mobning i danske folkeskoler**



## **Diskursanalyser af antimobbestrategier**

**Et kandidatspeciale i Psykologi ved Aalborg Universitet  
vejledt af Carsten Rønn**

Christian Lau Godskesen

Studienummer: 20061610

10. semester, Psykologi

Aalborg Universitet, 3. marts, 2014

Titel: *Diskurser om mobning i danske folkeskoler: Diskursanalyser af antimobbestrategier*

Kandidatspeciale vejledt af: Carsten Rønn

Rapportens omfang

Antal tegn (med mellemrum og fodnoter): 187.717

Svarende til antal normalsider: 78,2

# Indholdsfortegnelse

English abstract .....	5
Dansk resumé.....	7
<b>1. Indledning</b> .....	<b>9</b>
1.1. Problemformulering .....	12
1.2. Overvejelser om etik.....	13
1.3. Disposition.....	14
<b>2. Videnskabsteoretisk grundlag</b> .....	<b>15</b>
2.1. Socialkonstruktionisme .....	15
2.2. Diskursanalyse som teori .....	17
2.2.1. Diskurser og diskursive begivenheder.....	18
2.2.2. Sociale praksisser og kritik .....	20
<b>3. Undersøgelsens diskursive og sociale kontekst</b> .....	<b>22</b>
3.1. Videnskabelige diskurser om mobning .....	22
3.1.1. Individuel aggression .....	23
3.1.2. Samfundsmæssig vold .....	25
3.1.3. Dysfunktionelle gruppedynamikker .....	26
3.1.4. Mobning som socialt fænomen.....	28
3.2. Diskurser om indsatser mod mobning.....	29
3.2.1. Antimobbestrategisk diskurs .....	29
3.2.1.1. Kvalitetstjek af antimobbestrategier.....	30
3.2.1.2. En antimobbestrategis retorik.....	32
3.2.2. Faglitteratur om indsatser mod mobning .....	33
3.3. Sociale praksisser i og omkring folkeskolen .....	35
3.3.1. Elevers fællesskaber og mobning.....	35
3.3.1.1. Elevers tilblivelse som passende i fællesskaber .....	36
3.3.1.2. Mobning, drivkræfter og sociale processer .....	37
3.3.1.3. Digital mobning .....	41
3.3.2. Læreres praksis i forhold til mobning og uro.....	42
3.3.3. Samarbejdet mellem skole og hjem .....	44
3.4. Opsummering.....	45
<b>4. En diskursanalytisk tilgang til dokumentstudier</b> .....	<b>47</b>
4.1. Datagenerering .....	48
4.2. Diskursanalyse som metode .....	51
<b>5. Antimobbestrategiernes diskursive praksis og tekst</b> .....	<b>56</b>
5.1. Produktion af antimobbestrategier .....	56

5.1.1. Konsumtion af skabeloner .....	57
5.1.2. Kopiering og afskrift .....	58
5.2. Forandringer i forståelser af mobning .....	59
5.2.1. “Gruppefænomen” og “mobbeformer” .....	60
5.2.2. Generelt om “magt,” “styrke” og individfokusering .....	63
5.2.3. “Mobning,” “drilleri” eller “konflikt” .....	63
5.3. Indsatser mod mobning .....	67
5.3.1. “Forebyggelse” og “indgriben” .....	71
5.4. Opsummering.....	72
<b>6. Diskussion af diskurser og sociale praksisser</b> .....	<b>74</b>
6.1. Mulige svagheder ved denne undersøgelse.....	74
6.1.1. Forskningsmetodens begrænsninger .....	74
6.1.2. Fejl og mangler i <i>eXbus</i> -forskningen.....	75
6.2. Subjektpositioner i sociale praksisser .....	79
6.2.1. Tilblivelser i subjektpositioner i fællesskaber .....	79
6.2.2. Mobning, magt og styrke .....	81
6.3. Produktion af antimobbestrategier .....	84
6.3.1. Skabeloner som teknologier i sociale praksisser .....	85
6.3.2. Teoretiske indsigter til kopiering .....	87
<b>7. Konklusioner</b> .....	<b>89</b>
<b>Pensum- og referenceliste</b> .....	<b>91</b>
Referencer til massemedier .....	95

## English abstract

The present master's thesis in psychology is a critical discourse analysis of the anti-bullying policies of several Danish public schools. Danish law requires schools to produce such policies as a part of their work to prevent and reduce the occurrence of bullying. 'Discourses' are understood as ways of signifying experience from particular perspectives (Fairclough 2010), and an array or 'order' of such partially in-commensurable discourses of bullying is assumed to exist. The aim of the study is to investigate how bullying and measures against bullying are construed in the policies, drawing on the discourses of bullying, and, further, to discuss the possible practical consequences of these constructions for pupils, teachers, and parents.

Various lines of research on bullying in schools are reviewed and considered as discourses, as are previous analyses of anti-bullying policies and literature on methods to prevent and reduce bullying. The "scientific discourses" of bullying can be broadly divided into one focused on problematic individual characters, and another focused on more or less dysfunctional group processes.

A sample of policies is analysed, focusing on a detailed analysis of a few, newer and especially relevant, cases that show signs of drawing on more than one of the previously identified scientific discourses of bullying, thus contributing to the construction of new, hybrid discourses. Of special interest are the various, mostly implicit, assumptions about the phenomenon of bullying, made in the precise wording of the anti-bullying policies, and what they are likely to mean for pupils', teachers', and parents' lives.

The concept of 'unequal power' or 'strength' is found to play a central role in the construction of 'bullying' from various discursive "sources," providing both a notion of its "true" form and a reason as to why teachers must not ignore the problem when it occurs. Other concepts, such 'teasing' and 'conflict,' which are assumed to cover issues that can safely be ignored, are often contrasted with 'bullying' and typically distinguished by reference to 'power.' At the same time, 'unequal power' appears to provide only a very abstract, vague, and occasionally stereotypically individualised understanding of the reasons that bullying sometimes

makes sense to pupils, mostly leaving out social processes in the context of bullying and, thus, failing to clarify “mechanisms” by which bullying might be prevented. Nonetheless, methods, often several, are described or merely mentioned in the policies, leaving the question of their applicability unanswered. References to ‘the peer group’ also occur with some frequency in the policies, yet this notion rarely seems to contribute much to the understanding of the causes of bullying.

The possible uses and abuses of definitions of bullying and policies in a struggle to maintain a position of assumed expertise on the issue of bullying are considered. Further, the needs of schools for help in producing anti-bullying policies, and how to provide it, are discussed on the basis of recent research on bullying as a social practice that can provide a meaningful sense of community and shared values for the pupils participate therein.

## Dansk resumé

Nærværende kandidatspeciale i psykologi er en kritisk diskursanalyse af flere danske folkeskolars antimobbestrategier. Dansk lovgivning kræver af skoler at de skal udarbejde sådanne strategier som et led i deres bestræbelser på at forebygge og reducere forekomsten af mobning. ‘Diskurser’ forstås som måder at betegne erfaring på fra bestemte perspektiver (Fairclough 2010), og det antages at der eksisterer en række eller ‘orden’ af sådanne delvist uforenelige diskurs om mobning. Formålet med dette studium er at undersøge hvordan mobning og indsatser mod mobning konstrueres i strategierne ved at trække på diskurserne om mobning, og yderligere at diskutere disse konstruktioners mulige praktiske konsekvenser for elever, lærere og forældre.

Diverse videnskabelige perspektiver på mobning i skoler gennemgås og forstås som diskurser – det samme gælder tidligere analyser af antimobbestrategier og faglitteratur om metoder til at forebygge og reducere mobning. De “videnskabelige diskurser” om mobning kan i grove træk opdeles i én fokuseret på problematiske individuelle karaktertræk og en anden fokuseret på mere eller mindre dysfunktionelle gruppeprocesser.

Et udsnit af strategier analyseres med fokus på en detaljeret analyse af nogle få nyere og særligt relevante eksempler der udviser træk fra flere end én af de på forhånd identificerede diskurser om mobning, hvorved de bidrager til konstruktionen af nye hybride diskurser. Af særlig interesse er de forskellige, hovedsageligt implicite, antagelser om fænomenet mobning, der gøres i antimobbestrategiernes specifikke formuleringer, og den betydning de sandsynligvis vil have for elever, læreres og forældres liv.

Analysen viser at begrebet om ‘ulige magt’ eller ‘styrke’ spiller en central rolle i konstruktionen ‘mobning’ ved at trække på forskellige diskursive “kilder,” hvorved de skaber både en forestilling om problemets “sande” form og en grund til at lærere ikke kan tillade sig at ignorere mobning når det forekommer. Andre begreber, såsom ‘drilleri’ og ‘konflikt,’ der antages at omfatte anliggender som trygt kan ignoreres, stilles ofte i kontrast til ‘mobning’ og skelnes typisk med henvisning til ‘magt.’ Samtidig synes ‘ulige magt’ kun at levere en meget abstrakt, uklar og, til ti-

der, stereotypisk individualiseret forståelse af grundene til at mobning nogle gange giver mening for elever, og det udelader i det store hele sociale processer i mobningens kontekst, hvorved det ikke lykkes at tydeliggøre “mekanismer” som måske kunne bruges til forhindre mobning. Ikke desto mindre beskrives eller nævnes metoder – ofte flere af slagsen – i strategierne, hvorved spørgsmålet om deres anvendelighed kommer til at stå ubesvaret hen. Henvisninger til ‘gruppen’ forekommer også i strategierne med en vis frekvens, men denne idé synes sjældent at bidrage betydeligt til forståelse om årsagerne til mobning.

Mulige brug og misbrug af definitioner på mobning og antimobbestrategier i en kamp om at bevare en formodet ekspertposition med hensyn til spørgsmålet om mobning overvejes. Yderligere diskuteres skolers behov for hjælp – og måder hvorpå denne kan gives – til at udarbejde antimobbestrategier, på baggrund af nyere forskning i mobning som en social praksis der kan give elever der deltager deri, en meningsfuld fornemmelse af fællesskab og fælles værdier.



# 1. Indledning

Mobning er fænomen der kan opstå blandt mennesker og udgøre et alvorligt problem især i skoler og andre institutioner, hvor børn og unge er henvist til at opholde sig i længere perioder af deres liv. Det er både et problem, fordi det opleves ekstremt ubehageligt af dem der er udsat for det, og fordi det ifølge megen forskning kan få betydelige følger senere i livet både for ofrene, og for dem der udfører mobningen. Problemets alvor taget i betragtning er det ikke overraskende, at det har affødt en omfattende forskningsindsats og stor almen interesse og mediebevågenhed, samt et krav i Loven om folkeskolen til danske folkeskoler om at udarbejde handleplaner – såkaldte *antimobbestrategier* – for, hvordan de vil arbejde med at begrænse forekomsten af mobning. Nærværende kandidatspeciale består hovedsageligt af analyser af sådanne handleplaner. En nærmere forklaring af disse analysers karakter følger nedenfor, men først skal antimobbestrategiernes kontekst skitseres i lidt flere detaljer.

Mobningsforskningen tog sin begyndelse i 1970'erne med undersøgelser først i Sverige og siden Norge udført af Dan Olweus. Undersøgelserne viste bl.a., at ca. 15 % af eleverne på en række skoler i disse lande havde været involveret i mobning enten som udøvere eller ofre, og at mobning havde en tilbøjelighed til at være ved over længere perioder (Olweus 2000: 19f, 30f, 36). Den første store offentlige opmærksomhed på mobning blev vakt i starten af 80'erne, da tre norske drenge i alderen 10 til 14 år begik selvmord efter at have været udsat alvorlig mobning (*ibid.*: 11). Ligesom de norske sager om selvmord som følge af mobning kendes mindst ét dansk tilfælde af en 12-årig dreng, der formodes at have taget sit eget liv på samme baggrund (J.W. Hansen 2009).

Verdenssundhedsorganisationens skolebørnsundersøgelser, *Health Behaviour in School-aged Children*, har vist, at 25 % af danske skolebørn i alderen 11-15 år havde oplevet at blive mobbet mange gange henholdsvis i årene 1994 og 1998, mens en tredjedel havde været med til at mobbe andre. Til sammenligning havde 13 og 5 % i henholdsvis Norge og Sverige oplevet at blive mobbet i samme omfang (Due, Holstein & Schultz Jørgensen 2004: 90ff). Senere runder af skolebørnsundersøgelsen har vist et muligt fald i forekomsten af mobning i Danmark.

Således var 11 % af skolebørn blevet mobbet mindst to gange månedligt i løbet af de sidste to måneder i 2002 (Due & Krølner 2002: 77f), 8 % i 2006 (Henriksen & Due 2007: 67f) og 6 % i 2010 (Due, Brixval & Holstein 2011: 81ff). Problemet med mobning har altså været særligt udtalt i Danmark. Og set i lyset af de følger mobning kan have, er det fortsat uacceptabelt stort, kan man hævde.

Forskningen i konsekvenserne af mobning indikerer nemlig, at ofrene oplever alvorlige følger. Der er statistiske sammenhænge mellem mobning og både psykiske og somatiske lidelser (Vatn, Bjertness & Lien 2007). Børn der bliver mobbet, udviser generelt flere og alvorligere symptomer på psykiske lidelser såsom depression, angst, selvskadede adfærd og selvmordstanker, og disse problemer kan være langvarige (Arsenault, Bowes & Shakoor 2010). For gruppen af 11-15-årige er sociale relationer i skolen – herunder mobning – den faktor, der kan forklare den største andel af variationen i symptomgraden på en række lidelser (Due *et al.* 2011). Mindst én undersøgelse antyder, at der er sammenhæng mellem at have været udsat for mobning i skolen og udviklingen af depression hos voksne (Lund *et al.* 2009). Og der findes indikationer på, at personer, der har været ofre for mobning i barndommen, sjældnere får en erhvervskompetencegivende uddannelse, et godt socialt netværk og generel tilfredshed med livet (Henningsen 2009). Der er altså gode grunde til at beskæftige sig både videnskabeligt og praktisk med mobning og indsatser herimod.

Udover de faglige grunde til at arbejde med mobning ligger der også et personligt motiv bag mit valg af emnet. Jeg oplevede selv at blive mobbet i min skoletid, og jeg ved hvor ulykkelig en situation det er for det barn, der er ensomt, ydmyget og bliver lagt for had hver dag. Og jeg ved også hvor passive, uvidende og ubehjælpelige lærere kan være i forhold til problemet. Hvordan mit liv havde udviklet sig, hvis jeg aldrig var blevet mobbet, kan jeg selvfølgelig ikke vide, men kan alligevel nikke genkendende til nogle af de konsekvenser, som forskningen har afdækket. Af disse grunde kan jeg ikke acceptere, at mobning i al dets ødelæggende meningsløshed og unødvendighed får lov til at fortsætte.

Fra politisk hold er der, som nævnt, taget initiativer til at gøre op med mobning. Med "Lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø" fra år 2001 fik elever i folkeskolen ret til et godt psykisk undervisningsmiljø, hvilket ifølge be-

mærkningerne til loven betød, at mobning skulle bekæmpes.<sup>1</sup> Derved blev problemet for første gang nævnt i de retslige kilder (Hansen 2005: 97f). Folketinget vedtog i juni 2009 "Lov om ændring af Lov om folkeskolen", der stillede krav om, at bestyrelsen af den enkelte folkeskole skulle udarbejde et såkaldt værdiregelsæt. I bemærkningerne til loven præciseres det, at der "*Ved et værdiregelsæt forstås retningslinjer for god adfærd på skolen og pejlemærker for, hvordan der opnås trivsel for eleverne og de ansatte (et godt psykisk undervisnings- og arbejdsmiljø), herunder en overordnet antimobstrategi.*"<sup>2</sup> Der gives dog ikke nogen nærmere definition på, hvad en sådan strategi er, eller hvad den samlet set indeholder.

Den offentlige interesse for mobning, den akademiske forskning i samme og folkeskolelovens bestemmelser har formentlig været med til at motivere udgivelsen af de mange bøger med praktiske råd og metoder til at bekæmpe mobning i skolen, der efterhånden findes på markedet (f.eks. Christoffersen & Petersen 2011; Hansen 2005; Høiby 2002; Olweus; 2000).

Ifølge *Dagbladet Politiken* (Mainz 2011) har Dansk Center for Undervisningsmiljø ved en nylig rundspørge blandt danske skoleledere fundet, at 78 % af landets folkeskoler har en antimobstrategi. I samme artikel har mobningsforskeren Helle Rabøl Hansen udtalt, at Børnerådets kamp for, "*at skoler skal have en antimobbeplan*", dermed er vundet. Dog påpeger hun også, at rundspørgen ikke fortæller noget om strategiernes kvalitet, og på baggrund af en gennemgang af 50 antimobstrategier hævder hun endvidere, at der er grund til skepsis. Denne gennemgang er ikke beskrevet nærmere i artiklen.

Hansen har tidligere, sammen med sin kollega, antimobbekonsulent Klaus Henriksen, gennemført en analyse (Henriksen & Hansen 2006) af 50 handleplaner mod mobning. Henriksen (2008) har noget tid derefter udført endnu en analyse af yderligere 50 handleplaner. Mit kandidatspeciale ligger til en vis grad i forlængelse heraf. Formålet med de to tidligere undersøgelser var primært at vurdere kvaliteten af de danske folkeskolars antimobstrategier – altså ikke en forskningsmæssig interesse i strengeste forstand. Der er imidlertid ingen hindring for at analysere dokumenter mere videnskabeligt, for at skabe viden om skolernes forståelser af mobning og indsatser mod samme. Og dette er, populært sagt, for-

---

<sup>1</sup> <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=90951>

<sup>2</sup> [http://www.ft.dk/samling/20081/lovforslag/L186/som\\_fremset.htm](http://www.ft.dk/samling/20081/lovforslag/L186/som_fremset.htm)

målet med denne afhandling. Jeg har fremskaffet og analyseret 50 antimobbestrategier fra danske folkeskoler. Den anvendte forskningstilgang kan betegnes som en form for dokumentstudium eller diskursanalyse, og den grundlæggende vidensteori er en slags socialkonstruktionisme. Disse beskriver jeg nærmere efter indledningen – i første og tredje dele af afhandlingens hovedtekst. Her er det tilstrækkeligt at fremhæve tilgangenes kritiske fokus på viden, forestillinger og antagelser der synes selvfølgelig, samt på de handlinger der bliver oplagte i lyset heraf (Jørgensen & Philips 1999: 9ff).

Indtil videre har jeg ikke beskrevet hvordan denne undersøgelse er relevant og kan perspektiveres i forhold til psykologers arbejde. Fra landets Pædagogisk-Psykologiske Rådgivningsafdelinger (PPR) kan psykologer bl.a. bidrage til udviklingen af skolen og dens undervisning for at forebygge udviklingen af problemer (Nielsen 2003). Lignende konsulentarbejde særligt vedrørende mobning udføres også uden for PPR-regi (Hansen 2005). Endvidere forestår psykologer forskning i mobning. Viden om skolernes antimobbestrategier kan bidrage til at kvalificere rådgivning og målrette forskning. Med alt det ovenstående *in mente* er det muligt at opstille en fokuseret problemformulering for mine analyser af antimobbestrategier.

## **1.1. Problemformulering**

- 1) Hvordan forstås mobning og indsatser mod mobning i antimobbestrategier fra danske folkeskoler, og hvad forudsættes dermed som selvfølgelig, 2) hvilke konsekvenser kan disse forestillinger og antagelser få i praksis, og 3) hvilken betydning bør alt dette have for psykologers praksis i forhold til mobning?

Det skal understreges, at betegnelsen “antimobbestrategi” i denne afhandling henviser til et eller flere dokumenter fra en folkeskole, der beskriver dennes samlede planlagte indsatser mod mobning. Denne betegnelse er valgt frem for alternativer såsom “handleplan mod mobning” og “værdiregelsæt”, fordi førstnævnte alternativ ikke anvendes i folkeskoleloven og undertiden bruges som henvisning til en plan for håndtering af konkrete tilfælde af mobning, mens sidstnævnte i folkeskolen er et bredere begreb, der omfatter forhold uden for dette kandidat-speciales genstandsfelt.

## 1.2. Overvejelser om etik

Det kan umiddelbart synes oplagt at konkludere, at der ikke er nogen væsentlige etiske problemer med at analysere dokumenter såsom antimobbestrategier, da dette ikke direkte involverer nogen personer, som derved kunne komme til at lide skade. (Sagen ville indlysende nok have været en anden, hvis dokumenterne havde indeholdt personfølsomme oplysninger.) Og dog ville det være forhastet at drage den nævnte konklusion uden videre overvejelser. Generelt forudsætter litteraturen om psykologisk forskningsetik da også, at der er konkrete deltagere (se f.eks. Brinkmann 2010; Coolican 2004), så det kan hævdes, at etik i forbindelse med dokumentanalyser er noget undertematiseret. Af den grund har jeg ikke rigtig kunnet bruge de "tommelfingerregler," der findes i litteraturen, og har stedet overvejet undersøgelsen på baggrund af Dansk Psykolog Forenings (2010) etiske principper.

I forbindelse med fremskaffelsen af antimobbestrategier lovede jeg alle de kontaktede skoler anonymitet i et forsøg på at minimere afslag. (Jeg kontaktede skolerne per e-mail, og denne mail findes i bilag A.) Mit løfte om anonymisering ser ud til at være atypisk både hvad angår praksis inden for dokumentstudier og diskursanalyser, hvor både institutioner og offentlige personer ofte bliver nævnt ved navn som ophav til tekster og udsagn (se f.eks. Duedahl & Jacobsen 2010; Fairclough 2010; Jørgensen & Phillips 1999). Hvad jeg ikke havde overvejet på det tidspunkt er, at diskursanalysens mange citater fra det empiriske materiale gør det relativt nemt at identificere skolerne ved at sætte citaterne ind i en internetsøgemaskine. På baggrund af Dansk Psykolog Forenings (2010) etiske principper om *integritet* og *ansvarlighed* (pp. 34f) kan man hævde, at jeg som repræsentant for psykologstanden bør holde det løfte, jeg har givet. Mere præcist kan det være kritisabelt at lade skoler være genkendelige og måske dermed skabe problemer med at finde deltagere til fremtidig forskning for andre psykologer eller studerende. På den anden side er det kritisabelt ikke at publicere videnskabelige resultater så de kan komme samfundet til gode (Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd 2002: 4). Og da det for det første, er lovpligtigt at lægge strategierne ud på skolernes offentligt tilgængelige hjemmesider og for det andet er normal praksis at institutioner er genkendelige i dokumentarisk forskning, kan man argumentere

for at skolerne burde vide at mit løfte om anonymitet alligevel dårligt kunne holdes. Endvidere må det være i skolernes interesse – om muligt – at forbedre deres antimobbestrategier, og af disse grunde finder jeg det mest hensigtsmæssigt at aflevere mit speciale i ikke-fortrolig form.

Endvidere er det i sig selv et etisk princip at udføre forskning i overensstemmelse med standarder for god videnskabelighed (*ibid.*: 1). Indtil videre er der kun antydning ganske lidt om, hvad god videnskabelighed består i med hensyn til diskursanalyse. En egentlig gennemgang findes i afhandlingens næste og fjerde dele om henholdsvis videnskabsteori og forskningsmetode.

### 1.3. Disposition

Denne afhandling er opbygget af forholdsvist traditionelle overordnede dele, der hver især består af flere afsnit og underafsnit. Hvis indledningen her betragtes som den første del, er den anden en udlægning af det videnskabsteoretiske grundlag for resten af undersøgelsen. **Del 2** handler nærmere bestemt om *socialkonstruktionisme og diskursanalyse som teori*.

Dernæst følger en art litteraturgennemgang der redegør for teorier og forskning om mobning og indsatser mod samme – heriblandt de to førnævnte analyser af antimobbestrategier. Dermed giver **del 3** en forståelse af studiets *videnskabelige baggrund og kontekst*.

**Del 4** drejer sig om *dokumentarisk og diskursanalytisk forskningsmetode*. Den beskriver indsamlingen af de 50 antimobbestrategier, nogle kildekritiske overvejelser om dokumenterne og den særligt tilpassede diskursanalytiske tilgang, der er anvendt til denne undersøgelse.

*Resultaterne* af analysen præsenteres i **del 5**. Først gennemgås nogle overordnede resultater med henvisninger til og citater fra brede udsnit af de 50 dokumenter. Derefter fremhæves og analyseres nogle udvalgte tekster mere grundigt.

Det sidste hovedafsnit – **del 6** – omfatter *diskussioner*. Først diskuteres denne undersøgelses resultater. Dernæst overvejes antimobbestrategiernes konsekvenser for praksis og for de mennesker, der berøres heraf. Og til sidst følger nogle bredere diskussioner af psykologens arbejde for folkeskolerne som rådgiver og konsulent vedrørende mobning i en nutidig kontekst. Til allersidst samles der naturligvis op på alle afhandlingens dele i en afrundende konklusion.

## 2. Videnskabsteoretisk grundlag

Som beskrevet i indledningen, i forholdsvis konkrete termer, er dette kandidat-speciale en undersøgelse af en samling antimobbestrategier fra danske folkeskoler. Det går ud på at forstå de begreber om mobning, der er formuleret i strategierne, samt at reflektere over disse begrebers hensigtsmæssighed i forhold til antimobbearbejdet. Undersøgelsen er naturligvis foretaget på et bestemt videnskabsteoretisk grundlag, der har betinget en række valg med hensyn til udførelsen af studiet. Nærværende del af afhandlingen handler om dette grundlag. Som nævnt er den anvendte forskningsmetode en form for *diskursanalyse*, der er særligt tilpasset formålet med dette studium. Den tilpassede analysemetode er hovedsageligt inspireret af to etablerede diskursanalytiske tilgange – kritisk diskursanalyse og diskursteori – der begge bygger på *socialkonstruktionistiske* præmisser (Jørgensen & Phillips 1999: 13f). Derfor handler det umiddelbart følgende afsnit om socialkonstruktionisme. I det andet afsnit gennemgås nogle væsentlige *teoretiske* begreber fra de to diskursanalytiske perspektiver, der har tjent som inspirationskilder. Først i en senere del af afhandlingen redegøres for *analysemetoden*.

### 2.1. Socialkonstruktionisme

De førømtalte præmisser som denne undersøgelse er baseret på, udgør et overordnet perspektiv på human- og samfundsvidenskabernes samlede genstandsområde. Med andre ord er socialkonstruktionisme en særlig måde at forstå menneskeligt samkvem, kulturelle frembringelser, samfund og ethvert andet socialt og psykologisk fænomen på. Og deraf følger en bestemt opfattelse af hvordan socialvidenskab bør udføres. Dokumenter som dem der her er blevet analyseret, er netop kulturelt betingede produkter der indgår i diverse sociale sammenhænge. Nu skal det nævnes at der, selv blandt socialkonstruktionismens fortalere, ikke er fuldstændig enighed om, hvad dette perspektiv præcist indebærer (Burr 2003: 2ff). Så for lethedens skyld holder jeg mig til at redegøre for min tolkning af en række nøglepræmisser, der kan hævdes at være fælles for alle socialkonstruktionismens udgaver.

Inden for socialkonstruktionisme udgør *viden* i meget bred forstand en grundkategori (*ibid.*: 2ff). Alle de sociale og psykologiske fænomener, jeg nævnte ovenfor, indebærer viden i dette perspektiv. Der er altså ikke blot tale om viden som sande, velbegrundede overbevisninger om givne sagsforhold. Og viden tilhører ikke det enkelte menneske – den lokaliseres ikke inde i hovedet på folk (*ibid.*: 46ff). I stedet er viden, blandt andet, diverse praktiske færdigheder og evner til at begå sig i bestemte situationer i overensstemmelse et givet samfunds normer (Brinkmann 2009: 119ff; Burr 2003: 105ff). Dermed er det der tæller som “sandheden,” samfundsskabt og viden, i gængs forstand, kun en delmængde af den socialkonstruktionistiske kategori derom (Burr 2003: 88ff). Sociale praksisser, teknikker og genstande betinger, omfatter eller indgår i konstruktionen af viden (Brinkmann 2009: 114ff, 131ff). Antimobbestrategier og etablerede praksisser for arbejdet mod mobning indebærer altså viden.

På sin vis er viden netop de socialkonstruktionistiske videnskabers genstand. Derfor forholder forskeren med dette perspektiv sig også til viden på en særlig måde. For det første anskues viden som et produkt af de sproglige kategorier, der forudsættes i formuleringen af viden. Og disse kategoriers definatoriske grænser afspejler ikke nødvendigvis virkeligt afgrænsede klasser af fænomener. Dette medfører, at selv den viden og de kategorier der forekommer fuldstændig naturlige, kan problematiseres kritisk, og socialkonstruktionisme er netop rettet mod en sådan kritik (Burr 2003: 28ff). Perspektivet på antimobbestrategier vil dermed indebære en kritisk indstilling til det “selvfølgelige” i dokumenterne og til de forudsatte begreber.

For det andet; da viden ikke betragtes som noget der findes inde i menneskets sind, må det i stedet forstås som noget der skabes og opretholdes løbende i sociale processer mellem mennesker. Særligt i menneskers sproglige interaktioner med hinanden opbygges fælles sandheder og normer. Og undertiden vil der blive kæmpet om, hvad skal gælde som sandt og falsk (*ibid.*: 64ff). På trods af at denne undersøgelse ikke i første instans handler om interaktioner mellem mennesker, er den altså fokuseret på konstruktion af og kampe om sandheder. Dette skal især læses i problemformuleringens første delsætning om, hvilke “mobningsforståelser” der ligger i strategierne. Dokumenter kan altså ikke opfattes som “vinduer”



til det sociale liv der foregår omkring og uafhængigt af dem, ej heller selv om dokumenterne virker troværdige og repræsentative; for de indgår selv i konstruktionen af den virkelighed (Mik-Meyer & Justesen 2010: 284f).

Og for det tredje og sidste fremhæves sammenhænge mellem viden og handlinger. Forskellige sociale konstruktioner af virkeligheden medfører eller lægger op til bestemte måder at agere i verden på, mens andre kan blive nærmest utænkelige (Burr 2003: 56ff). Denne præmis er især af betydning for problemformuleringens anden delsætning om “konsekvenser af mobningsforståelser,” idet forskellige handlinger selvfølgelig har forskellige konsekvenser. Både den nævnte delsætning og resten af problemformuleringen får en mere konkret bestemmelse i det følgende afsnit om teoretiske perspektiver på diskurs.

## 2.2. Diskursanalyse som teori

Man kan, efter min mening, give en ret sigende antydning af, hvad diskursanalyse går ud på ved at sammenligne de måder, ordene “mene” og “betyde” bliver brugt på i daglig tale. Hvis man ikke forstår et bestemt ord eller en bestemt vending i et udsagn, kan man spørge, “Hvad betyder det?”, men man kan ikke spørge “Hvad betyder du?” eller “Hvad mener det?”<sup>3</sup> Betydning tilhører altså sproget, mens mening tilhører den, der udtrykker sig. Det er *betydningen*, ikke meningen, der er fokus for en diskursanalyse. Dog er en ordbog sjældent den rette genstand for en diskursanalyse; for sproget, og dets betydninger, konstrueres og ændres, som sagt, løbende i sociale interaktioner (Jørgensen & Phillips 1999: 9ff). Lidt mere præcist formuleret drejer den form for diskursanalyse, der er anvendt i nærværende undersøgelse, om at forstå de betydninger – kategorier, normer og underforstået viden m.v. – der er konstrueret i de udvalgte folkeskolars antimobbestrategier.

I diskursanalytisk teori antages det, at der altid er flere mulige betydninger af de samme betegnelser og fænomener. Der foregår løbende en form for magtkamp om, hvilke betydning der skal være gældende. Enhver mulig betydning tilhører en bestemt *diskurs*, og det er sådanne diskurser der er genstanden for en diskursanalyse (*ibid.*: 17ff). Det er altså, i hvert fald i princippet, muligt at udpege forskellige diskurser om mobning, antimobbeindsatser, undervisning, børns ud-

---

<sup>3</sup> Lad mig nævne at jeg har taget denne finurlige illustration fra Arndt (2003: 187ff), som muligvis ikke ville tilslutte sig den socialkonstruktionistiske betydning, jeg tillægger den her.

vikling og meget andet. Dog følger jeg Jørgensen og Phillips (1999) anbefaling om at forstå diskursbegrebet som et analytisk begreb, hvilket vil sige at det muliggør en tilpas forenklet oversigt af de mangeartede måder sproget bliver brugt på – organiseret i et overskueligt antal veldefinerede diskurser – uden at det fanger betydningssystemer, der eksisterer uafhængigt i virkeligheden (pp. 148ff). Fremstillingen af de konkrete diskurser i et givet område bliver i sig selv en konstruktion.

### **2.2.1. Diskurser og diskursive begivenheder**

På tværs af de diskursanalytiske tilgange er der ikke enighed om definitionen på diskursbegrebet. Den definition der er brugt til denne afhandling, stammer fra Faircloughs (2010) *kritiske diskursanalyse*. Han definerer *en diskurs* som “*en måde at betegne erfaring på fra et bestemt perspektiv*” (p. 96, min oversættelse), hvilket vil sige at en diskurs består af et sæt socialt konstruerede konventioner for anvendelsen af betegnelser til at kommunikere mening, med diverse bibetydninger af viden og værdier. Et hvilket som helst tilfælde af sprogbrug kalder Fairclough for en *diskursiv begivenhed*, og i en sådan trækkes der nødvendigvis på betydninger fra en eller flere diskurser. Og en diskursiv begivenhed vil altid reproducere eller ændre de benyttede diskursers konventioner. Inden for ethvert socialt område er en mængde af mere eller mindre modstridende diskurser, som det er muligt at hente betydning fra. Denne mængde af diskurser benævnes som det pågældende områdes *diskursorden* (*ibid.*: 91ff). Hvert enkelt dokument der er analyseret i denne undersøgelse, betragtes altså som et produkt af en diskursiv begivenhed. Og min udlægning af den diskursorden der findes om mobning og indsatser mod mobning, vil blive præsenteret i afhandlingens tredje del. Inden vi når dertil, er det dog nødvendigt at gennemgå nogle flere begreber fra Faircloughs diskursanalyse.

Udover at trække på en eller flere diskurser, har enhver diskursiv begivenhed også et produkt bestående i skrevet eller talt sprog, der af Fairclough benævnes *tekst*. Og *diskursiv praksis* er hans begreb for produktion og konsumtion af tekst. At tale og at skrive er begge former for *produktion* af tekst, mens en tekst bliver *konsumeret* når den modtages, fortolkes og eventuelt anvendes til noget (*ibid.*: 94ff). De antimobstrategier der analyseres her, er altså tekster i Faircloughs forstand. Og formuleringen, formidlingen (via internettet el. lign.), fortolkningen og

anvendelsen af antimobbestrategierne er den form for diskursive praksis, de har indgået i.

Al sprogbrug bidrager, som sagt, til at konstruere diskurser. Og Fairclough foretager en opdeling af de konstruktioner der indgår i enhver diskurs, idet han skelner mellem sociale identiteter, sociale relationer samt systemer af viden og overbevisninger (*ibid.*: 92). Imidlertid definerer han ikke disse begreber nærmere. Ifølge Jørgensen og Phillips (1999) er især forståelsen af subjektivitet og identitet da også det svageste led i Faircloughs teori (pp. 102f). Derfor har jeg, inspireret af en anden diskursanalytisk tilgang – *diskursteori* (Laclau & Mouffe 2001) – valgt at anvende begrebet *subjektposition* i stedet for identitet. Enhver diskurs indebærer et antal sådanne positioner, som mennesker kan blive sat i eller forsøge at indtage, og som “står overfor” og er forskellige fra hinanden i den pågældende diskurs. En subjektposition består i et sæt rettigheder og pligter til at tale og agere på bestemte måder i givne situationer samt andre normer i øvrigt. Og derfor kan der være “kampe” om at indtage eller undslippe en bestemt position, om at skabe nye positioner eller om at ændre de rettigheder og pligter der udgør en given position (pp. 114ff). Endvidere kan hele grupper af mennesker indtage en bestemt position samtidig og dermed have de samme interesser. Men *hvem* en given gruppe består af, er også et spørgsmål om diskursive konstruktioner (*ibid.*: 118ff). Valget af begrebet om subjektpositioner medfører, så vidt jeg forstår, også et valg af et relationsbegreb. For det første tilsiger Laclau og Mouffes teori at alle konstruktioners “karakter” eller betydning er relationel, idet de får denne fra at være forskellige fra andre (*ibid.*: 105ff). Og for det andet må rettigheder og pligter vel altid have et “hensynsled” – *nogen* man f.eks. er forpligtet overfor.

Diskursive “kampe” om hvilke betydninger skal være gældende, forstår Fairclough (2010) som kampe om *hegemoni*. Dette begreb dækker over en bestemt form for magt der består i at have intellektuelt og moralsk “overherredømme” i en given diskursiv orden og praksis (pp. 127ff). Den hegemoniske magt er væsentlig, fordi den er særligt afgørende opnåelse af aktiv eller passiv accept af og medgørlighed i den bredere sociale orden (Fairclough 2003: 45ff).

### 2.2.2. Sociale praksisser og kritik

Ifølge den kritiske diskursanalyse har alle begivenheder og praksisser nogle aspekter som ikke er diskursive, men som alligevel må inddrages i enhver diskursanalytisk undersøgelse. Disse udgør blot ikke en analyses empiriske genstand. Fairclough (2010) sondrer altså mellem den diskursive begivenhed og praksis, der analyseres af forskeren, på den ene side og andre *sociale praksisser* på den anden. Sidstnævnte praksisser udgør førstnævntes kontekst, og de står i et dialektisk forhold til hinanden. Med andre ord afspejler diskurser etablerede sociale praksisser, og omvendt kan sprogbrug samtidig forandre sociale praksisser (pp. 172ff). I det hele taget er det ét centralt formål med den kritiske diskursanalyse at belyse diskursive aspekter af sociale *forandringsprocesser*, og antagelsen er at sprogbrug og sammenvævning af forskellige diskurser er af afgørende betydning (*ibid.*: 127ff). De ikke-diskursive sider af det sociale liv betyder at en diskursanalyse må forbindes med teorier og resultater fra andre slags socialvidenskabelig forskning i de fænomener, som de analyserede diskursive begivenheder handler om. Dette for at kunne forstå diskursernes betydning eller “viden” i bred forstand, som bl.a. afspejlinger og retfærdiggørelser af de relaterede sociale praksissers form, samt mulige forandringer heraf (*ibid.*: 167ff). Antimobbestrategier skal altså forstås som nedskrevne produkter af diskursiv praksis der er med til at konstruere både diskursive og ikke-diskursive aspekter af alle de praksisser, de omgives af og handler om. Og den relevante forskning om skolens sociale praksisser – herunder mobning – som diskursive praksisser interagerer med, vil derfor også blive gennemgået i afhandlingens næste del.

I forlængelse af de umiddelbart foregående pointer er det nødvendigt at slå fast, at en kritisk diskursanalyse ikke betragter diskurser som *neutrale* afspejlinger af den sociale orden, endsige objektiv viden om de relevante fænomener. Det er en grundlæggende antagelse at der findes ulige magtforhold i enhver social sammenhæng, og at hegemoniske diskurser kan tilsløre disse magtforhold eller får dem til at synes “naturlige” (*ibid.*: 31ff). Det *kritiske* mål med diskursanalysen er at afdække magtforhold mellem forskellige positioner i diverse diskurser og praksisser, og bidrage til en udligning af disse (*ibid.*: 45ff). Efter min vurdering er det på dette punkt, at den kritiske diskursanalyse er mindst oplagt som tilgang for

nærværende undersøgelse. Godt nok kan der, som det vil fremgå, konstateres konstruktioner af ulige magt eller status i antimobbestrategierne. Men det er for snævert at betragte reproduktion af “undertrykkelse” som den eneste form for uhensigtsmæssig virkning, som dokumenterne kan have. De potentielle konsekvenser af strategiernes diskurser, som afhandlingens problemformulering henviser til, må være bredere. Det kritiske mål med denne undersøgelse er således at diskutere om folkeskolernes antimobbestrategier bidrager til at skabe et kvalificeret og nuanceret perspektiv på mobningens potentielle dynamikker, årsager og løsningsmuligheder. Disse diskussioner må foretages i forhold til den forskning i mobning, der bliver gennemgået i det følgende.

### 3. Undersøgelsens diskursive og sociale kontekst

I denne del af afhandlingen gennemgås først fire forskellige teoretiske perspektiver på mobning forstået som diskurser. På baggrund af begrebet om en diskursorden forstås disse som forskellige diskurser. Dernæst følger en redegørelse for diskurser om indsatser mod mobning – herunder de tidligere analyser af danske folkeskolars antimobbestrategier (Henriksen & Hansen 2006; Henriksen 2008). Til sidst gennemgås en mængde socialkonstruktionistisk forskning om hvordan skolens vigtigste aktørgrupper – elever, lærere og forældre (Jensen 2011) – oplever, deltager i og håndterer de dele af det almene sociale liv i skolen der relateres til mobning.

#### 3.1. Videnskabelige diskurser om mobning

Så vidt min litteratursøgning efter undersøgelser af diskurser om mobning og indsatser mod mobning har rakt, findes der ikke mange deciderede diskursanalyser og slet ingen analyser af *videnskabelige* diskurser om mobning. Jeg har derfor været nødt til at læne mig op af diverse mobningsforskere kategoriseringer af teorier om mobning. Robert Thornberg (2008) skelner i sin fremstilling mellem de teorier der forklarer mobning med henvisning til individers personlighedstræk, og dem der handler om processer i en gruppe (pp. 231ff; 241ff). På lignende vis søger andre forskere at skille deres tilgang ud fra et individfokuseret perspektiv (se f.eks. Hansen 2011: 18ff; Kofoed & Søndergaard 2009: 10f). Her antydes altså en diskursorden bestående af to diskurser om mobning. Jeg bruger imidlertid en lidt mere nuanceret typologi af teorier om mobning.

Robin May Schott (2009) udleder tre videnskabelige “paradigmer” for definitioner af mobning, og hendes fremstilling bevarer skellet mellem et individfokuseret paradigme og to andre mere socialt orienterede paradigmer. Hun hævder således, at mobning i disse paradigmer henholdsvis 1) defineres som en form for individuel aggression, 2) forstås som en form for samfundsmæssig vold, og 3) bestemmes som en dysfunktionel gruppedynamik (p. 233). Disse tre definitioner afgrænser altså hver især mobning som et særtilfælde af overordnet kategori (*ibid.*:

230f). Derudover opstiller hun sin egen definition, der altså udgør et fjerde paradigme (*ibid.*: 247ff). Schott hævder ikke, at disse tre definitionsparadigmer er at betragte som diskurser, men hun beskriver forskellige begreber og hypoteser der er gældende inden for hvert paradigme. Givet dette må der være en vis rimelighed i at forstå paradigmerne som diskurser.

### **3.1.1. Individuel aggression**

Schott forbinder især paradigmet om mobning som en form for individuel aggression med Dan Olweus (Schott 2009: 233ff), hvorfor det vil være passende at skitsere hans teori om mobning som en diskurs. Ifølge Olweus (2000) er der tale om mobning, “*når en person gentagne gange og over en vis tid bliver udsat for negative handlinger fra én eller flere andre personer.*” (p. 15) Negative handlinger definerer han nærmere som, “*når nogen med hensigt påfører eller prøver at påføre en anden person skade eller ubehag*” (*ibid.*: 15f). Schott (2009) påpeger, at denne definition bestemmer mobning som et eksempel på en mere generel kategori – *individuel aggression* – og at dette per definition fremstiller mobberen som en aggressor (p. 230). I diskursanalytiske termer må Schotts pointe forstås som en forklaring af den betydning og viden der knyttes til betegnelserne “mobning” og “mobber” i denne diskurs, og dermed hvornår en elev kan komme i “mobberens” subjektposition. Dette lader sig gøre når “negative handlinger” er blevet udført “over en vis tid” og “med hensigt” har påført “skade eller ubehag”. Med dette net af tegn med forskellige betydninger konstrueres “mobning,” vil jeg mene, som “gentaget, overlagt individuel aggression”. Af pladshensyn vil jeg ikke i resten af redegørelsen gennemgå eksplicit hvordan tegnet “mobning” synes at være koblet sammen med andre begreber til diverse fremstillinger af subjektpositioner og relationer.

Ifølge individorienteret teori og forskning om mobning skal forklaringen på mobning findes i faktorer vedrørende de børn og unge der er involveret i mobning som henholdsvis mobbere eller ofre. Disse faktorer omfatter særlige personlighedstyper og familiebaggrunde, som mobberne og ofrene som regel har. I sin tidligste bogudgivelse om mobning (Olweus 1975) har Olweus betegnet mobbere som “skolebøller” og ofre som “hakkekyllinger,” og udlagt mobning som et udfald af mødet mellem disse to personlighedstyper. Ifølge Olweus er den typiske mobber en aggressiv, impulsiv, dominerende, selvsikker dreng, der er villig til at

bruge vold og er interesseret i at finde et let offer (*ibid.*: 171ff). Han beskriver endvidere mobning som en del af et bredere mønster af antisocial adfærd, der ofte fører til egentlig kriminalitet senere i livet (Olweus 2000: 36). Det klassiske offer beskriver Olweus (1975) derimod som forsigtigt, angsteligt, uvilligt til at bruge vold og med en negativ selvopfattelse og en tilbøjelighed til enten at trække sig fra angreb eller blive ked af det (pp. 182ff). Dog fremstiller Olweus også en anden offertype. Det *provokerende offer* er – modsat det *passive offer* – typisk ukoncentreret, uroligt, opfarende og hyperaktivt, hvilket irriterer omgivelserne og skaber konflikter (Olweus 2000: 34). Ifølge Olweus bliver det provokerende offer som regel afvist og chikaneret af stort set hele skoleklassen, hvorimod det passive offer kun bliver mobbet af “skolebøllen” og hans eventuelle kammerater (Olweus 2001: 12f).

Også andre forskere har beskæftiget sig med de individuelle egenskaber, der synes at være forbundet med mobning, og især mobberne er blevet beskrevet anderledes end hos Olweus. Eksempelvis synes høj status, beundring, dominans og indflydelse – der defineres som afgrænset fra og anderledes end det at have venner og være vellidt – i klassen eller kammeratskabsgruppen at være de mål, som en mobber søger at nå (Björkqvist, Ekman & Lagerspetz 1982; Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, Salmivalli 2009). Og dermed er mobning blevet begrebsliggjort mere specifikt som en form for overlagt, målrettet og uprovokeret *proaktiv aggression* (Coie, Dodge, Terry & Wright 1991). Endvidere ser mobning i mange tilfælde ud til at have den ønskede effekt med hensyn til status, beundring m.v. (Caravita, Di-Blasio, Salmivalli 2009). Salmivalli (2010) har påpeget, at dette gør mobning afhængigt af kammeratskabsgruppen, da kun denne kan tildele status og popularitet (p. 113).

Ifølge denne forskningslinje findes der desuden børn, som både mobber og er ofre for mobning – det såkaldte “mobfer”. Hvor mobberens aggression beskrives som hovedsageligt proaktiv og “kølig”, fremstilles mobfret som følelsesmæssigt forstyrret, hidsigt og upopulært samt proaktivt aggressivt og også reaktivt ved selv små eller blot oplevede provokationer (Salmivalli & Nieminen 2002).

Foruden mobningens personlighedstyper har Olweus også forsket i de familiebaggrunde, som henholdsvis den typiske mobber og mobningsofferet som re-



gel kommer fra. Mobberens primære omsorgsperson som regel en negativ følelsesmæssig grundindstilling til sit barn, og vedkommende sætter sjældent klare grænser over for aggressiv opførsel, men reagerer en gang imellem med voldsomme vredesudbrud og måske fysisk afstraffelse (Olweus 2000: 39ff). Derimod har det passive offer og dennes omsorgsperson ofte en nær og positiv relation til hinanden, om end Olweus' fremhæver, at omsorgspersonen kan være overbeskyttende (*ibid.*: 34). Andre forskere har tegnet et mere negativt billede af offerets forældre. Her beskrives forældrenes opdragelsesformer som enten påtrængende, overbeskyttende, psykisk kontrollerende, underkendende og truende eller som præget af verbalt aggressiv disciplinering og tvangsmetoder, hvilket endvidere forbindes med tilknytningsproblemer (Perry, Hodges & Egan 2001: 83ff).

Som Schott (2009) påpeger, fremstilles såvel børn som forældre negativt i det individfokuserede definitionsparadigme. Hun hævder ligefrem, at Olweus' beskrivelser af ofre, forældre og lærere ikke levner disse megen respekt, men at mobbere beskrives med egenskaber som værdsættes i den vestlige verden, og at kun forskeren stilles i et positivt lys (p. 237).

### **3.1.2. Samfundsmæssig vold**

I Schotts (2009) andet paradigme for definitioner af mobning bestemmes mobning ikke som et underbegreb til kategorien individuel aggression, men som en form for *samfundsmæssig vold*. Gennemgangen af dette paradigme er kortfattet, fordi nærværende undersøgelse viser at folkeskolernes antimobbestrategier stort set ikke henter betydninger fra denne diskurs. Teorier og forskning om mobning der går ud fra denne type af definitioner, kan ifølge Schott forklare mobning i skolen som et resultat af mere generelle problemer uden for skolen – som en “formindsket” udgave af den vold, der findes i det omgivende samfund. Hun beskriver en række eksempler fra forskellige landes mobningsforskning, hvor diverse socio-økonomiske, massemediemæssige og politiske faktorer er blevet forbundet med mobning. Samfundsmæssig uro og omvæltninger af enhver slags, lige fra arbejdsløshed til borgerkrige, tematiseres som årsager til mobning (*ibid.*: 238ff).

Schott argumenter for at denne forskning fokuserer på sociale relationer i samfundet på bekostning af de relationer, der findes inden for skolen, og at den dermed fremstiller alle som ofre for samfundets problemer. Endvidere mener

hun at den forbinder mobning med kriser og modstiller dem med fredelig samfundsmæssig normalitet (*ibid.*: 241f).

### 3.1.3. Dysfunktionelle gruppedynamikker

Det tredje definitionsparadigme, som Schott (2009) opstiller, bestemmer mobning som en form for dysfunktionel gruppedynamik, der opstår i og forårsages af problemfyldte forhold i en klasse, og den får gruppemedlemmerne til at handle mere voldsomt og destruktivt, end de ellers ville have gjort. Også i det gruppefokuserede paradigme beskrives mobning, ifølge Schott, med moralsk ladede begreber såsom “godt” og “ondt,” hvorved de grupper hvori mobning findes, fremstilles som dysfunktionelle (pp. 243ff).

Ét af Schotts eksempler er Christina Salmivallis forskning i såkaldte *deltagerroller* i mobning. Sådanne roller – heriblandt 1) *mobber-* og 2) *offerrollerne* – er forskellige elementer, der indgår i mobningsprocessen. Foruden de nævnte deltagerroller opstiller Salmivalli m.fl. (1996) fire andre af slagsen – 3) *mobbeassistenter*, der tager aktivt del i mobbehandlingerne uden at have taget initiativ, 4) *mobbeforstærkere*, der belønner eller opmuntrer de aktive mobbere med latter og anden positiv respons, 5) *udenforstående*, der holder sig på afstand, og 6) *forsvarere*, der aktivt tager parti for ofrene. Schott (2009) fremhæver at tilskuerne ifølge deltagerrolletilgangen er med til at muliggøre mobning ved enten at opmuntre eller at blande sig uden om, og at de dermed er medansvarlige for gruppens dysfunktionelle dynamikker (p. 243).

I det gruppefokuserede perspektiv – og i socialpsykologien generelt – skelnes der mellem henholdsvis *formelle* og *uformelle* grupper. Førstnævnte eksisterer på grund af institutionelle forhold. Skolen er f.eks. en institution der sætter et antal børn sammen i en formel gruppe kaldet en klasse. Sidstnævnte er som regel mindre end en skoleklasse og kan f.eks. opstå som følge af medlemmernes samspil, behov for samvær og fælles interesser (Thornberg 2008: 23f). Vennedyader og “klikker” er eksempler på uformelle grupper, der er relevante for mobning (Salmivalli 2010: 116). Ifølge Salmivalli, Huttunen og Lagerspetz (1997) synes børn der har de samme eller lignende deltagerroller i mobning, at tilhøre de samme klynger i deres klasses sociale netværk. Dette resultat blev fundet ved at lade børn tegne en oversigt over deres klasses venskaber og grupper (pp. 307ff). Salmivalli (2010) påpeger at det er uvist, om sådanne klynger opstår ved at børn med samme hold-

ninger og adfærd finder sammen, eller ved at børn der har dannet en gruppe, socialiserer hinanden i retning af at opføre sig ens (p. 116). Thornberg (2008) foreslår at mobning kan opstå i grupper som et "ritual" der styrker sammenhold, at medlemmerne kan udvikle konformitet med gruppens normer om at mobbe pga. konformitet, og at mobningen kan svække medlemmernes fornemmelse af individuelt ansvar (pp. 245ff, 250f). Jeg vælger at bruge betegnelsen *mobbeklynge* for det gruppefokuserede perspektivs begreb om en gruppe der mobber sammen.

Ifølge Schott (2009) har teorierne om mobning som en dysfunktionel gruppedynamik en tendens til at falde tilbage på individualiserende forklaringer og derfor støtter sig til individfokuserede paradigme (pp. 245f). Dette ses også af den foregående redegørelse for de dele af det sidstnævnte perspektiv, der har med mobberes ønske om at opnå beundring, indflydelse og status i gruppen at gøre (se f.eks. Björkqvist *et al.* 1982; Sijtsema *et al.* 2009). Christina Salmivallis forskning figurer hyppigt i begge paradigmer.

Her skifter jeg fokus til de børn der har roller som udenforstående eller forsvarere i mobningssituationer. Ét observationsstudium har fundet, at der var tilskuere til stede ved 88 % af de observerede mobningsepisoder, at tilskuerne greb ind i 19 % af episoderne, og at 57 % af de episoder, hvor en eller flere tilskuere greb ind i mobningen, stoppede den pågældende episode inden for 10 sekunder (Hawkins, Pepler og Craig 2001). De børn der forsvarer mobningsofre, har interesseret forskerne meget, men generelt er der stadig forsket langt mindre i dem der indtager andre deltagerroller, end mobber og offer (Salmivalli 2010: 115). Børn med stærke holdninger mod mobning synes generelt at være både empatiske og sikre på deres egen evne til at forsvare ofre for mobning, og de bliver oftere opfattet som forsvarere af deres klassekammerater. Endvidere er forsvarerne tit mere begavede og af hunkøn, og forsvareradfærd forekommer oftere blandt yngre børn (Pöyhönen, Juvonen & Salmivalli 2011: 143ff). Disse egenskaber synes imidlertid ikke at være nok til at sikre forsvar for ofre – der er indikationer på at empati m.v. i højere grad kan frembringe forsvareradfærd, hvis børn, der forsvarer ofre, selv er populære i klassen. Børn, der holder sig som udenforstående, udtrykker altså ofte medfølelse for ofrene, men de tror sjældnere på deres evne til

at forsvare ofrene, og de kan tænkes at mangle populariteten til at forsvare effektivt (*ibid.*: 152ff).

### 3.1.4. Mobning som socialt fænomen

Det fjerde og sidste paradigme, der skal gennemgås her, er Schotts (2009) eget bud på en definition på mobning. Hun opstiller fire teser som et grundlag for sin definition, og dette kan siges at udgøre en form for socialkonstruktionisme. I Schotts paradigme antages magt, for det første, at være integreret del af ethvert socialt system. For det andet betragtes konflikter som et aspekt af enhver social relation. For det tredje antages samfund eller fællesskaber at være defineret ud fra, hvem de inkluderer og ekskluderer. For det sidste forstås interpersonelle relationer som medieret af institutioner, sprog og værdier (pp. 247ff). Selve Schotts definition lyder som følger:

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

Ifølge Schott er hendes egen – noget knudrede – definition udtryk for en “bottom up-tilgang” til viden, der tillader deskriptive, kontekstafhængige og foranderlige definitioner, hvori mange perspektiver kan komme til orde. Sagt på en anden måde skulle Schotts definition gerne afspejle erfaringer fra alle de aktører der, så at sige, har mobning inde på livet, og dermed være meningsfuld for dem (*ibid.*: 230ff). Og definitionen beskriver netop en række teoretiske pointer fra *eXbus*-projektet – herunder at mobning er en måde hvorpå en gruppes indre positionelle orden kan opretholdes via inklusions- og eksklusionshandlinger, og at mobning

finder sted, når gruppemedlemmernes angst for selv at blive udstødt bliver mobiliseret. Det er desuden væsentligt at definitionen hverken beskriver udøvernes eller ofrenes karaktertræk og intentioner, da Schott netop ønsker at se bort fra disse (*ibid.*: 249ff).

Så vidt redegørelsen for de fire diskurser om mobning. En mere detaljeret gennemgang af *eXbus*-projektets forskningsresultater om mobning som en social praksis følger senere. Først skal diskurserne om indsatser mod mobning dog beskrives.

## **3.2. Diskurser om indsatser mod mobning**

Det er ikke lykkedes mig at finde nogen diskursanalyser af indsatser mod mobning, og af den grund har det ikke været muligt at opstille en selvstændig diskursorden for dette område. Måske synes det oplagt at forstå antimobbearbejdet som så tæt knyttet til diskurser om mobning, at det ikke giver mening at skelne mellem de to områder og tildele dem hver deres diskursorden. Netop dette er da også antagelsen i et nyere review af dansk og international mobningsforskning. Her skelnes der mellem *første-* og *anden ordens perspektiver* på såvel forståelse som intervention. Førstnævnte svarer til individfokuserede teorier om at mobning, mens sidstnævnte henviser til en forståelse af skoler, mobning og interventioner som overordnede systemer, der kan ændres og derved ændre delene og samspillet mellem dem (Kousholt & Fisker 2013: 71f, 77ff). Desuden lægger mindst én af metodebøgerne for indsatser mod mobning på det danske marked sig eksplicit i forlængelse af *eXbus*-teorien om mobning som et socialt fænomen (Christoffersen & Petersen 2011: 15f). I det følgende gennemgås først undersøgelser af antimobbestrategier og derefter dele af faglitteraturen om indsatser mod mobning.

### **3.2.1. Antimobbestrategisk diskurs**

Som nævnt i indledningen har antimobbekonsulent Klaus Henriksen to gange udført analyser af 50 antimobbestrategier – første gang i 2006 i samarbejde med Helle Rabøl Hansen og anden gang alene i 2008. Det primære formål med disse undersøgelser var at vurdere de strategiers generelle kvalitet (Henriksen & Hansen 2006: 2f; Henriksen 2008: 1) og ikke at analysere de diskurser om mobning, som kan antages at være gældende på de pågældende skoler. Ikke desto mindre er

rapporterne relevante for nærværende undersøgelse, fordi de beskriver hvilke tankegange præger strategierne, og giver eksempler på samme. Disse tendenser kan læses som træk ved en eller flere diskurser om indsatser mod mobning, selv om kun nogle af dem kan relateres rimeligt entydigt til de ovennævnte diskurser.

### **3.2.1.1. Kvalitetstjek af antimobbestrategier**

I den første rapport forklarer Henriksen og Hansen (2006) at de har sammenlignet og bedømt antimobbestrategierne ud fra en række forhåndsbestemte kategorier og kriterier (p. 3), og til den anden undersøgelse er nogenlunde samme fremgangsmåde anvendt (Henriksen 2008: 1f). Det overordnede resultat af den første analyse er, at kun ca. en fjerdedel antimobbestrategierne består kvalitets-tjekket (Henriksen og Hansens 2006: 1). Forfatterne beskriver de dårligste strategier som *uambitiøse* og fremhæver, at de stort set kun består af hensigtserklæringer og fungerer som en slags alibier, fordi de nu engang skal skrives (*ibid.*: 3f). Nogle af disse indeholder også myter om mobning – såsom påstande om at mobning skyldes enebørn eller ofrene adfærd (*ibid.*: 8f).

En anden, mindre problematisk, men stadig mangelfuld gruppe af strategier beskrives som *sanktionsprægede*, idet deres indgribende indsatser er bygget op af konsekvenser og straffe rettet mod elever, der mobber, og indsatserne kan endvidere være stillet op som eskalerende trin, der f.eks. kan slutte med at mobberen bliver flyttet til en anden skole. I sanktionspræget kan også indgå beskrivelser af mobbere som aggressive af natur, hvilket ifølge Henriksen og Hansen tenderer til at demonisere elever, der udpeges som mobbere. Forfatterne mener endvidere at sanktioner kan være populære, fordi de er håndgribelige og får skolen til at fremstå handlekraftig (*ibid.*: 4f). Et lignende resultat finder Henriksen (2008) i sin senere undersøgelse. På trods af at disse strategiers definitioner for det meste påpeger, at mobning har et gruppeaspekt, individualiseres problemet beskrivelsen interventionstiltag både overfor udøvere og ofre. Ifølge nogle strategier skal sidstnævnte f.eks. *“trænes til at udsende andre signaler”* (p. 9). Og denne individualisering sker, selv om den mest anvendte definition på mobning påpeger fænomenets gruppeaspekt (*ibid.*: 8ff).

Nogle strategier fremstår som *idékataloger* over en masse tiltag, der kan tages i brug – som regel af den enkelte lærer – uden at nogen har et defineret ansvar for

dette (Henriksen & Hansen 2006: 5). Det senere kvalitetstjek viser kun samme udprægede grad mangel på ansvarsfordeling med hensyn til forebyggelse af mobning og skoleledelsens rolle. Der er forslag til at “trivsel og mobning kan tages op på diverse møder og at klasserne kan aftale samværsregler (Henriksen, 2008: 4f). Og ledelsen synes kun at være aktiv i forhold til at sørge for tid og efteruddannelse til indsatser mod mobning (*ibid.*: 11).

Henriksen og Hansen (2006) betegner en gruppe af antimobbestrategierne som *gøgeunger*. Disse er præget af at mobning bliver blandet sammen med andre problemer i skolen – såsom konflikter, uro, manglende oprydning og grimt sprogbrug. Og hvad angår indgribende indsatser opfattes konfliktløsning og elevmæglere i en del tilfælde som et virksomt middel mod mobning (pp. 5f). En tilsvarende sammenblanding af problemer og indsatser noterer Henriksen (2008) ikke i den senere analyse. Han fremhæver dog at færreste skoler eksplicit afgrænser mobning fra drilleri og konflikter i deres definitioner (p. 4).

En del af de mangelfulde strategier er i for høj grad *lærerfokuserede*. Disse beskriver lærernes opgaver i forhold til mobning, som f.eks. kan bestå i møder, kollegial sparring og forskellige indgribende løsningsmodeller, uden at elever og forældre fremstår som “medspillere”. I nogle tilfælde har hjemmene ikke anden rolle end at være modtagere af beskeder fra skolen (Henriksen & Hansen, 2006: 6).

Hvad angår de bedste antimobbestrategier, mener Henriksen og Hansen, at disse er mere omfattende og i højere grad viser tegn på at være implementerede i praksis i skolens faste traditioner og begivenheder. Indsatserne for forebyggelse af og intervention mod mobning har flere og mere konkrete anvisninger, forventninger og råd til lærerne. Forfatterne fremhæver at et mindre antal af disse strategier inddrager eleverne – f.eks. idet udvalgte børn trænes til at afdække mobning og isolation (*ibid.*: 6ff).

Sidst, men ikke mindst peger Henriksen og Hansen på, at selv de bedste strategier hyppigt har visse mangler. Eksempelvis opfordres tilskuere til mobning sjældent til at gribe ind. Og kun få skoler har samarbejde med fritidsordningerne, fødselsdagspolitikker, indsatser mod digital mobning og løbende evalueringer af arbejdets virkning (*ibid.*: 9f).

### **3.2.1.2. En antimobbestrategis retorik**

Hansen (2009) har senere – i forbindelse med sit ph.d.-projekt – foretaget en mere detaljeret retorisk analyse af en enkelt skoles antimobbestrategi. Hun argumenterer for at strategiens tekst etablerer et “os” der tager opgaven om at forhindre mobning alvorligt, og dermed skaber muligheden for at nogle ikke er inkluderet den sammenhæng. Endvidere viser Hansen at ordene “trivsel” og “tryghed” står som modsætningen til “mobning,” og at teksten fremstiller arbejdet mod mobning og for trivsel som en forpligtelse for alle skolens alle skolens parter (pp. 138f). I diskursanalytiske termer kan dette “os” forstås som en subjektposition og forpligtelsen til at hindre mobning som en relation mellem denne position og en anden, underforstået og – indtil videre – undefineret position. Imødekommen af forpligtelsen udgør samtidig skellet mellem positionen “os” og en tredje subjektposition, hvor trivsel og mobning ikke tages alvorligt.

Derefter undersøger Hansen om strategien fremstiller individuelle træk eller gruppedynamikker som årsagen til mobning. Hun konkluderer at teksten synes at trække på begge forståelser af mobning, selv om at den individfokuserede er mest fremherskende. I strategiens liste med forudsætninger for mobning er der med formuleringer såsom “sammenhold” og “gruppetfølelse” et vist gruppedynamisk perspektiv, men i højere grad fremhæves offerets signaler om at være “et let offer for mobning” og mobberens “aggressive natur” samt dennes “baggrund.” Endvidere hævdes at “stærke og erfarne” mobbere kan klare sig uden medløbere. Hansen påpeger at “forudsætningerne” alle er formuleret i enten bydeform eller en konstaterende nutidsform, hvilket fremstiller dem som uomtvistelige fakta (*ibid.*: 139ff). Igen kan “offer,” “mobber,” “medløber” og “klasse” forstås som subjektpositioner, der sættes i forskellige relationer til hinanden samt til det “os,” der blev konstrueret først i teksten.

Til sidst analyserer Hansen den del af antimobbestrategien der beskriver skolens interventioner mod mobning. Denne beredskabsplan oplister handlemuligheder, der udelukkende er fokuseret på mobberen. Således er positionen som “mobber” ikke inkluderet i det “os,” der forholder sig reflekterende til egen deltagelse i skolelivet, og mobberens adfærd skal alene reguleres. Midlerne til at styre mobberen er sanktionerne der gradvist trappes op. Listen med interventioner



starter med samtaler, hvor mobberen gøres opmærksom på mulige konsekvenser, går derefter over indkaldelse til møde med forældrene, og slutter med overdragelse til Børne- og Ungdomspsykiatrien (*ibid.*: 143ff).

### 3.2.2. Faglitteratur om indsatser mod mobning

Der er efterhånden udgivet en stor mængde faglitteratur om hvad skoler og forældre kan gøre for at forebygge eller stoppe mobning. Her gennemgår jeg kun et begrænset udvalg, som ud fra min empiriske undersøgelse ser ud til at have været toneangivende i dansk kontekst.

Dan Olweus (2000) har fremstillet sit eget program for reduktion og forebyggelse af mobning (pp. 55f). Forslagene er opdelt i en række *basiselementer* som ifølge ham er nødvendige, og andre som er ønskelige (*ibid.*: 97ff). Her beskriver jeg kun Olweus' basiselementer. Endvidere er foranstaltningerne niveaudelt med hensyn til hvor generelt kontra specifikt de anvendes. På *skoleniveauet* anbefaler Olweus spørgeskemaundersøgelser for at anslå forekomsten af mobning i hele skolen og dermed opbygge bevidsthed og engagement for at gøre noget ved problemet. Dernæst er det nødvendigt at afholde en "pædagogisk dag" for alle skolens ansatte samt repræsentant fra forældre og elever. Dette for at udarbejde en konkret og detaljeret handlingsplan for det videre arbejde mod mobning. Yderligere skal der etableres en tilsynsordning for alle skolens områder – især eventuelle "risikoområder" – og gribes konsekvent ind hvis mobning observeres (*ibid.*: 57ff).

Og på *klasseniveau* taler Olweus for at lærere og elever sammen opstiller et sæt enkle klasseregler specifikt mod mobning, som også anviser hvad tilskuere til mobning skal gøre. Desuden er det nødvendigt med klassemøder, der kan fungere som et forum, hvor eleverne naturligt og under ledelse af en lærer kan diskutere forholdene i klassen samt om klassereglerne bliver fulgt (*ibid.*: 67ff).

Når mobning forekommer skal der på Olweus' (2000) *individniveau* der afholdes alvorlige samtaler med mobberen og offeret. Disse samtaler bør tages ved blot mistanke om mobning. Samtalen med mobberen skal tydeliggøre at mobning ikke accepteres, og ifølge Olweus må læreren forberede sig på at mobberen vil være god til at tale for sin sag. Samtalen med offeret skal til for at skabe klarhed over situationen, men han eller hun vil ofte være bange for at afsløre mobberen af frygt for hævn. Derfor må skolen garantere offerets sikkerhed i tiden efter

samtalerne. Desuden skal der afholdes samtaler med forældrene til de involverede – dels for at informere om situationen og skolens plan og dels for at bede om forældrenes hjælp til at løse problemet i et samarbejde mellem skolen og begge familier (pp. 79ff).

I direkte forlængelse af Olweus' teori samt hans individniveau for indsatser mod mobning ligger Helle Høibys (2002) metode til at stoppe mobning (pp. 9ff). Metoden er opdelt i tre faser. Når et tilfælde af mobning er blevet opdaget, begynder *orienterings- og undersøgelsesfasen*, hvor skoleledelsen, forældrene og pågældende klasses elever først informeres om den forestående proces. Dernæst gennemføres samtaler med hvert enkelt af klassens elever i rækkefølge fra den mindst magtfulde til den mest magtfulde, for at undersøge hvad er foregået i klassen og hvordan eleverne generelt har det med hinanden (*ibid.*: 37ff). *Omvæltningssfasen* består i individuelle samtaler med offeret, mobbere og medløbere og derefter et klassemøde med gruppearbejde. Offeret skal forsikres om at mobningen ikke er hans eller hendes skyld samt informeres om det videre forløb. Mobbere og medløbere skal have besked på at stoppe, samt love at gøre dette og desuden tilbydes hjælp hertil fremover i form af alternative måder at håndtere pressede situationer. Umiddelbart efter samtalerne afholdes klassemødet, hvor klassen orienteres om udfaldet af de foregående samtaler. Eleverne får også at vide, at flertallet i klassen faktisk ikke bryder sig om mobningen, selv om de ikke har turdet sige det, og dem der har mobbet skal igen love at stoppe. Mødet afsluttes med gruppearbejde om, hvad det vil sige at være en god kammerat (*ibid.*: 54ff). *Opfølgingsfasen* udgøres af løbende klassemøder, der skal sikre at eleverne lærer at være gode kammerater. Eleverne taler om hvordan det er gået i klassen omvæltningen og de tidligere mobbere får tilbagemeldinger og ros for deres forbedringer (*ibid.*: 70ff).

Helle Rabøl Hansen har i sin tid også udgivet en grundbog om metoder til at forebygge og stoppe mobning (Hansen 2005). I denne forholder hun sig kritisk til Olweus' definition samt tendensen til at forstå mobning som offerets private problem forårsaget af dennes personlighed. I stedet lægger Hansen særligt vægt på at forstå og håndtere mobning som et gruppefænomen, hvor klassens *tolerance-tærskel* over for dem, der opfattes som anderledes, er den centrale årsag til mobning. Desuden baserer hun til dels sit perspektiv på Salmivallis deltagerrolleteori

(*ibid.*: 15ff, 43ff, 54ff). Det er nødvendigt at citere hendes definition, da den kommer til få en fremtrædende rolle i den empiriske analyse: “*Mobning er gruppens systematiske forfølgelse eller udelukkelse af en enkelt person på et sted, hvor denne er tvunget til at opholde sig.*” (*ibid.*: 16, fremhævelse i originalen) Hansen opstiller ikke noget samlet program som en skole kan sætte i værk mod mobning, men hun tilbyder en række principper og mulige tiltag mod mobning samt en vejledning i at udarbejde en antimobbestrategi på den enkelte skole. Også i hendes perspektiv på indholdet af en antimobbestrategi findes skellet mellem forebyggelse og løsninger – eller *beredskab*, som hun kalder det. Hvad angår forebyggelse foreslår Hansen fødselsdagspolitikere om at alle i en klasse skal inviteres til fester, sociale færdselsregler i den enkelte klasse, klassesdrøftelser om personlige grænser, opfordringer til tilskuere om at gribe ind i mobning og undervisning i mobiltelefonetik. Med hensyn til beredskab anbefaler hun at lærerteams diskuterer enhver mistanke om mobning i deres klasse og udarbejder en konkret handleplan særligt tilpasset det enkelte tilfælde (*ibid.*: 104ff). Hansen fremsætter også 10 råd til forældre om hvordan de kan forebygge mobning. Disse drejer sig bl.a. om at opfordre børn til at dyrke mange venskaber, at forsvare ofre for mobning, samt flere råd om at følge den førnævnte fødselsdagspolitik (*ibid.*: 108).

### **3.3. Sociale praksisser i og omkring folkeskolen**

De følgende tre afsnit handler om forskellige sociale praksisser der findes i og omkring folkeskolen. Det første beskriver elevers sociale praksisser og oplevelser i relation til fællesskaber, samvær og mobning. Andet og tredje afsnit handler om henholdsvis læreres og forældre oplevelser af og involvering i hændelser og relationer mellem elever, hvor der måske er tale om mobning.

#### **3.3.1. Elevers fællesskaber og mobning**

Dette afsnit er inddelt i tre underafsnit. Det første er det mest overordnede og handler om børns liv i skolen, hvor de indgår i og forholder sig til fællesskaber og derigennem udvikler selvforståelser og væremåder, uden at mobning nødvendigvis finder sted. Dette underafsnit kan læses som baggrund for de to følgende. Det næste handler om decideret mobning som en praksis, der drives af mange forskellige kræfter og kan foregå på forskellige måder. Det sidste underafsnit drejer

sig om digital mobning. Betegnelsen “digital mobning” henviser ikke til en form for mobning, der foregår *kun* via digitale medier og nødvendigvis kan skelnes fra den form der sker ansigt til ansigt. Livet på nettet er ikke adskilt fra og ikke mindre “virkeligt” end resten af børnenes tilværelser, og konkrete mobbepraksisser kan have både digitale og “analoge” aspekter (Kofoed 2009: 110f; Søndergaard 2009a). Inddelingen i disse underafsnit er således valgt blot for at give fremstillingen en vis overskuelighed.

### **3.3.1.1. Elevers tilblivelse som passende i fællesskaber**

Skoleelevers tilværelser i samvær med hinanden, som Jette Kofoed (2003) har forsket i ved at observere og interviewe elever, kan forstås som præget af det hun kalder for *inklusion-eksklusionsprocesser*. Begrebet om disse er ikke ensbetydende med mobning, men det fremgår at hun forstår mobning som en slags inklusion-eksklusionsproces. Det omfatter alle de sociale processer, hvor der gøres forskel – hvor noget inkluderes i en kategori, mens noget andet udskilles som værende forskelligt derfra (pp. 15ff). Kofoed bruger begrebet *tilblivelser* til at sætte fokus på processer i det levede liv – hvordan identiteter bygges op, venskaber knyttes og fællesskaber vedligeholdes i en skoleklasse (*ibid.*: 36ff). Endvidere antager hun et begreb om *forskelsætning* der omfatter menneskers udpegning og forhandlinger af ligheder og forskelle (*ibid.*: 42ff). Og hun bruger et begreb om *dominans* til at beskrive, hvordan udpegede forskelle kan indebære ulige magtforhold mellem hver side af et givet skel – og dem der befinder sig der – hvor den ene side måske er i stand til at fastholde forskellen med dertilhørende fordele (*ibid.*: 49ff).

Som konklusion på sin undersøgelse beskriver Kofoed *normalitet* som en forestilling og en fordring, der er i omløb blandt elever og andre personer i skolekonteksten. Det vil sige, at forestillingen om normalitet er et slags ordningsprincip i den sociale virkelighed og for elevernes måde at gøre skoleliv på. Endvidere er normalitet altid defineret i forhold til modsætningen *normafvigelse*. Normerne er knyttet til og gyldige inden for et bestemt fællesskab – en “enklave” af elever – i en klasse. Begrebet *passendebed* peger endvidere på “graden” af den enkelte elevs overensstemmelse med normaliteten. Enhver kan være mere eller mindre passende i forhold til normerne for, hvordan drenge eller piger bør være inden for en bestemt enklave (*ibid.*: 321ff). Eksempelvis beskriver Kofoed hvordan nogle ele-

ver kan bearbejde deres egen og andres tilblivelser i en rolle som en slags *normalitetsvogter* i deres fællesskab. Det vil sige at de fra en dominerende position udpeger og forhandler konkrete elevers afvigelser fra normaliteten og deres mulige upassendehed (*ibid.*: 177ff, 273ff).

Endvidere formulerer Kofoed et begreb om *elevnormativitet* der omfatter skolens vilkår og krav til eleverne set fra deres perspektiv. Det udgør en del af de betingelser, hvorpå elever må prøve at blive til som passende elever (*ibid.*: 326ff). Et par af de normativitets-elementer som Kofoed beskriver, skal fremhæves her. Vilkåret om *strafbarhed og overvågningsbarhed* betyder, at alle elever overvåges og i princippet kan straffes, selv om det langt fra er alle, der bliver det (*ibid.*: 285ff). Dernæst er der *det ubestemmelige forhold mellem regelbrud og straf* som fordrer, at eleverne håndterer og navigerer i forhold til regler, der altid til en vis grad håndhæves inkonsekvent eller uforudsigeligt. Begrebet om elevnormativitet dækker ikke over det samme som det førnævnte normalitetsbegreb. I stedet er brud på skolens regler, for mange elever, en del af det normale, og der forhandles ofte om *passende* balance mellem regelfølge og regelbrud (*ibid.*: 287ff).

### **3.3.1.2. Mobning, drivkræfter og sociale processer**

I redegørelsen for hvordan mobning foregår som en social praksis blandt elever i den danske folkeskole, trækker jeg på resultater og teori fra forskningsprojektet *eXbus – Exploring Bullying in Schools*. Størstedelen af projektets empiriske forskning er foretaget med kvalitative metoder såsom interviews og observationer (Kofoed & Søndergaard 2009: 9ff). Endvidere har forskerne forsøgt at “gentænke” teorier om mobning på baggrund af både deres egen og andres resultater (Kofoed & Søndergaard 2013: 9ff).

Visse dele af denne forskning er allerede antydnet ovenfor i gennemgangen af Schotts (2009) definition på mobning, og som beskrevet står begrebet om *social eksklusionsangst* centralt i *eXbus*-perspektivet på mobning. Dorte Marie Søndergaard (2009b) har formuleret dette begreb som led i en forklaring på hvordan normale sociale processer kan føre til og indgår i mobning. Begrebet om eksklusionsangst udgør udgangspunktet, fordi Søndergaard antager at mennesket er eksistentielt afhængigt af *social indlejring* i fællesskaber, og på baggrund af denne afhængighed kan mennesker komme til at føle angst, hvis de oplever at denne ind-

lejrning bliver truet. Endvidere er social indlejrning i et fællesskab en forudsætning for at der kan opbygges og opleves værdighed – eller passendehed – omkring et menneske (*ibid.*: 28ff). I forlængelse heraf har Helle Rabøl Hansen (2011a) formuleret begrebet *longing for belonging* om menneskets længsel efter og motivation for at søge tilhørighed og social indlejrning (pp. 489ff). Så vidt jeg forstår både Søndergaard og Hansen, er betegnelsen “eksklusionsangst” måske ikke helt velvalgt; for fællesskabet eksisterer kun i kraft af at blive produceret og begrebet handler også om angst for at fællesskabet – og dermed den sociale indlejrning – kan gå i opløsning (Søndergaard 2009b: 56).

Normale sociale processer kan fordrejes og komme på afveje så mobning opstår, og Søndergaard lægger vægt på at der er *mange kræfter* på spil i det sociale liv i skolen, som væves ind i hinanden og både kan forstærke og dæmpe angst og eksklusionsprocesser, samtidig med at ingen af kræfterne alene kan forårsage eller forhindre mobning. Disse kræfter ikke “additivt,” men kan forstærke, svække, fordreje og transformere hinandens effekter. Hvis kræfterne resulterer i eksklusionsangst vil de også føre til en længsel efter en form for lindring. *Foragtproducerende* eksklusionsprocesser kan fungere som en løsning, fordi det giver noget at samles og være enige om (*ibid.*: 47f).

Søndergaard fremhæver hyppige lærerskift – især skift af klasselærer – og udbredt brug af vikarer, hvorved eleverne overlades til selv at opbygge et fællesskab i klassen uden sparring med stabile voksne, som en at de kræfter der kan føre de sociale processer i klassen på afveje. Det kan nemlig blive svært for eleverne at opleve værdighed hos en lærer, der forventes at forsvinde igen i løbet af kort tid. Samme effekt kan lærernes “autoritetsstrategier” mere åbenlyst have, hvis disse er baseret på hån eller ydmygelse – både på de elever der er direkte udsat for strategierne, og for dem der overværer deres anvendelse (*ibid.*: 49ff). Lærernes bidrag til produktionen af fællesskaber væves sammen med forældrenes handlinger. Også disse kan bestå i forskellige foragtproducerende udtryk over for hinanden, over for det enkelte barns klassekammerater eller over for lærerne. Omvendt kan forældrene også kompensere for mangler i produktionen af værdighed mellem lærer og elever. Skilsmisser og forældre der vælger deres børn fra til fordel for en ny familie, kan opleves værdighedsberøvende; det samme kan en ændret økonomisk

situation med forringet adgang til de artefakter – tøj og teknologier – der også væves ind i produktionen af fællesskab og værdighed (*ibid.*: 52ff). Udover at være mulige statussymboler kan kommunikationsteknologier også mediere nye måder at producere værdighed og foragt på (*ibid.*: 54ff). Her har jeg hentydet til emnet digital mobning, men den egentlig gennemgang lader jeg vente til næste afsnit.

Ifølge Søndergaard kan den sociale eksklusionsangst tippe over i det hun kalder for *social panik*, hvilket forstærker trangen til lindring yderligere og kan nedtone elevens empati for hinanden og måske især for de elever der i forvejen foragtes i et vist omfang (*ibid.*: 32ff). Og dermed kan det blive særligt oplagt at bevæge foragtproduktionen over i *abjektion* og den slags processer der almindeligvis genkendes som egentlig mobning af dem der er vidner til det. Begrebet abjektion dækker over et mere radikalt forsøg på forstødelse af en person fra et fællesskab og en ledsagende *afskyeliggørelse* af vedkommende. I en sådan situationen kan den der empati normalt indgår i produktionen af værdighed, bruges i abjektionens tjeneste for at effektivisere afskyeliggørelsens sårende virkninger (*ibid.*:42ff).

De foragtproducerende processer kan forekomme i, hvad der må forstås som to modpoler. I den ene ende kan der være tilstande med *skiftende positioneringer* af de involverede elever. I sådanne situationer kan såvel inkluderende som ekskluderende bevægelser i gruppen virke omskiftelige og gensidige. Der vil således ikke være entydige mobbere eller ofre, da et større antal børn vil opleve at blive foragtet og udstødt i kortere perioder. Ved den anden pol kan klassen være præget af mere *stabile positioneringer*, hvor de samme processer fæstnes i klarere og ligefrem fastlåste roller (*ibid.*: 36ff).

Begrebsparret *inklusion* og *eksklusion* må ikke forveksles med det lignende sæt *enshed* og *forskellighed*. At være forskellig fra andre medlemmer af en gruppe er f.eks. ikke ensbetydende med at være udelukket. Forsøg på at opnå accept og deltagelse i et fællesskab ved at efterstræbe enshed med gruppens medlemmer – ved f.eks. at imitere deres tøjstil – kan resultere i frustration og foragt. Og et foragtet eller afskyeliggjort barns besiddelse af statusgivende artefakter kan resultere i at værdien af disse pludselig annulleres. Det kan således være nødvendigt at balancere mellem enshed og forskellighed for at opnå værdighed (Myong & Søndergaard 2013: 324ff).

Besvarelsene af en spørgeskemaundersøgelse udført af Hansen, Henningsen og Kofoed (2013) indikerer, at mange skoleelever generelt er mere bange for at blive gjort til grin end for at blive mobbet (pp. 42ff). Dette resultat tolker Søndergaard (2011) som udtryk for social eksklusionsangst. Humor kan bl.a. bruges til at latterliggøre og mobbe, men overordnet er det et mangetydigt redskab i børns samvær og forhandling af normer. Og kompetencen til at fremkalde latter i klassen indebærer popularitet og magt. At drille og gøre nogen til grin for øjnene af et publikum, der griner værdsættende med den der bruger humoren, kan opleves som berusende og afhængighedsskabende, fortæller nogle børn (pp. 45ff). Latterliggørelse tager ofte form som *pinlighedsudpegninger* af et barn der har overtrådt en norm for passendehed. Og den udpegede må forholde sig til udpegningen enten ved at grine med, indrømme sit fejltrin og vise sin accept af normen, eller ved at benægte at pinligheden og det latterlige (*ibid.*: 60ff). Også ofre for mere vedvarende hån og latterliggørelse kan forsøge at træde ud sin position som offer og insistere på at være en del af fællesskabet. Måske vil kammeraterne ikke stille sig tilfredse med at deres offer griner med og derfor skærpe foragten (*ibid.*: 49ff). Mere overordnet har humoren en særlig magt i kraft af den fremherskende værdsættelse af "humoristisk sans." Hvis latterliggørelse fremkalder latter, styrkes undskyldningen om at det bare var "for sjov," og ansvaret for udsagnet eller handlingen aflyses. Og børn der ikke griner med, risikerer at blive opfattet som humorforladte og nærmest defekte, hvilket desuden kan fungere som en yderligere legitimering af foragt (*ibid.*: 64ff).

Ifølge Søndergaard (2008) kan det have forskellige betydninger at påberåbe sig at være offer for mobning og tilsvarende at blive udpeget som sådan af andre, samt enten at vedkende sig eller benægte sådanne udpegninger. Hendes centrale pointe er, at den *sociale manøvrering* mellem forskellige opfattelser af det mulige mobningsoffer og dets situation indebærer dilemmaer. Ideelt set har det barn, der er offer for mobning, krav på at modtage hjælp og at få plads i fællesskabet, men Søndergaard peger på at det kan have helt andre sociale konsekvenser at blive opfattet som offer. Tidligere mobning i et andet fællesskab kan opleves som en rimelig grund til at fortsat hån og udelukkelse af offeret i det nuværende. I andre tilfælde kan offerets forsøg på at påberåbe sig status som offer indebære en alvor-



lig beskyldning mod fællesskabet om umenneskelig opførsel, hvorved offeret kan blive nødt til at opgive ethvert håb om et fremtidigt tilhørsforhold. Og i endnu andre situationer kan voksnes indblanding forværre mobning og overgreb. Søndergaards argument er, at disse mulige dilemmaer kan betyde, at ofre for mobning kan få erfaringer for, at det er bedst at benægte eller afvise, at mobningen overhovedet finder sted (pp. 164ff, 176ff, 184ff).

### **3.3.1.3. Digital mobning**

Tre træk er særlige for digital mobning. For det første er der *umuligheden af at slippe væk*. Digital mobning foregår ikke ansigt til ansigt og parterne behøver ikke at kunne røre ved hinanden. Hjemmet og andre steder væk fra skolen er ikke et fristed; for også der kan beskeder nå offeret, og mange børn føler at de er nødt til at “være på” for at være med i fællesskabet. For det andet er *anonymitet* en mulighed for dem der mobber. Beskeder kan sendes fra ukendte numre, falske profiler kan oprettes på nettet og de der mobber, ser ikke deres ofre reaktion, ligesom de heller ikke behøver at have mødt ofrene. For det tredje er der *den uendelige offentlighed*. Digital mobning bliver ikke kun set af øjenvidner, men kan overværes et uoverskueligt publikum. Krænkende beskeder og billeder kan spredes ud i et vidt forgrenet netværk, og personer kan slutte sig til hadegrupper mod børn de aldrig har mødt (Kofoed 2013: 167ff).

Mange børn og voksne oplever en betydelig grad af det, Kofoed betegner som *uvished* om hvad der foregår på mobiltelefoner og sociale internetmedier. Det er et virvar af – undertiden ekstreme – beskeder, billeder og grupper, som kan være anonyme, måske kun er ment for sjov og kan ramme hvem som helst næste gang. Strømmen af aktivitet kan både virke følelsesmæssigt intens og ikke synderligt begivenhedsrig, og det kan være uvist hvordan den opleves af andre. Sproget kan være præget af slang og uden nævnelse af navne. Ord kan omdefineres til indforståede kodeord der kan bruges til at udtrykke foragt, skjult i det åbne. Det kan være umuligt at vurdere intensiteten af det indforståede. Ifølge Kofoed kalder uvisheden subjektets opmærksomhed og deltagelse til sig, holder dem i gang og kan gøre det umuligt at slippe væk (*ibid.*: 164ff, 176ff, 182). Endvidere har mange børn flere profiler på de sociale medier, hvor én kan være til fremvisning for

overvågende voksne, mens en anden er hemmelig og måske bruges mere “ærligt” (Kofoed 2009: 123ff).

Digitale medier kan bevare beskeder m.v. længe efter de ellers ville være blevet glemt, og på den måde f.eks. forstærke umuligheden af at slippe væk (Kofoed 2013: 188f). Og erindringer – både den bogstavelige og den “digitale” – om de ekstreme foragtytringer kan give ekstra følelsesmæssig kraft til handlinger der tilsyneladende er banale og harmløse og måske kodede. Samtidig kan det ikke-begivenhedsrige bagtæppe af selvfølgelig eksklusion banalisere de ekstreme handlinger (*ibid.*: 189ff). Den “hukommelse,” teknologierne så at sige har, hænger desuden sammen en form for usamtidighed – eller *non-simultanitet* – i aktiviteter og kommunikation. Når mobning foregår ansigt til ansigt er alle parter engageret samtidig, men ved brug af digitale medier kan meddelelser sendes på ét tidspunkt og modtages på et andet, hvilket kan bidrage til uvisheden. Undertiden er børnene i tvivl om, hvorvidt den seneste besked stadig er gældende på det tidspunkt, den bliver læst. Og nogle oplever f.eks. frygt for hvad de skal læse, næste gang de “åbner” et medie. Trods “hukommelsen” har nogle medier visse funktioner, der gør det muligt at slette eller redigere beskeder og andre “spor” (Kofoed 2009: 121ff, 125ff).

### **3.3.2. Læreres praksis i forhold til mobning og uro**

Helle Rabøl Hansen har i forbindelse med sit ph.d.-studium om mobning og det hun kalder “lærerliv,” foretaget deltagende observationer og interviews med lærere på to danske folkeskoler. Hun har fokuseret på informanternes dagligdag som lærere og på deres forståelser af mobning og af hvordan de håndterer det i praksis. Nærmere bestemt har hun observeret undervisning i klasseværelser, frikvarterstervagter og forskellige slags faglige møder i personalegrupperne og lyttet med ved uformelle samtaler mellem lærere (Hansen 2011b: 74f).

Lærerne i én af de skoler, Hansen (2011b) har besøgt, diskuterer indholdet af deres antimobbestrategi på et møde. Her er der to fløje i lærergruppen med hensyn til spørgsmålet om indsatser til at stoppe mobning – én fløj der går ind konsekvens og straf, og en anden der foretrækker at “hjælpe” børn ud af mobbeproblemer. Diskussionen kommer til at dreje sig om en konkret sag, hvor problemet, der ifølge de involverede lærere måske slet ikke var mobning, blev løst med straf

(*ibid.*:121ff). I den pågældende skole bliver straf imidlertid ikke kun anvendt til at håndtere mobning, men også undertiden til at forhindre *afmagt over for uro i undervisningen* og elever der opfører sig aggressivt eller truende over for deres lærere. Én lærer taler f.eks. om at vinde “sejren” over en skoletræt og udfordrende elev. Ligesom at der er “fløje” i forhold til mobning er der også forskellige måder at håndtere uro på, hvor nogle lærere konsekvent bruger sanktioner mens andre ser gennem fingre med det. Og der kan opstå utilfredshed hos hver fløj med kollegerne fra den modsatte fløj (*ibid.*:123ff).

Tvivlen om hvornår der er tale om “rigtig” mobning og ikke f.eks. “flygtige begivenheder” og elever der mest “holder sig for sig selv” står i kontrast til anti-mobbestrategiernes og sanktionernes mere “kontante” karakter. Og dermed kan det blive svært at genkende nogle elever som ofre for mobning – de ligner nogen der *vælger kammeraterne fra*, i stedet for nogen der bliver holdt udenfor, og det de udsættes for, er for komplekst til at ligne noget, som det giver mening at straffe for (*ibid.*: 128ff). Én måde at vælge kammeraterne fra på, der for nogle lærere ikke er foreneligt med fænomenet mobning, er at dyrke andre tøjstile, fritidsinteresser og subkulturer end dem (*ibid.*: 190ff). Et andet forhold der ikke altid opfattes som foreneligt med mobning er, når elever der opfatter sig selv som ofre og er “utroligt kede af det” samtidig vælges til i undersøgelser af hvem kammeraterne gerne vil være sammen med (*ibid.*: 129). Generelt er det, ifølge Hansen, et fremtrædende tema i de interviewede læreres fortællinger, at det der ikke rigtig mobning, undertiden *fejlagtigt betegnes som sådan* (*ibid.* 218).

Uro og elevernes undervisningsvillighed er væsentlige elementer i interviewene med lærerne fra den ovennævnte skole. Problemerne kædes ofte sammen med en fortælling om *skolens lokalområde*. Dette har ændret sig fra et parcelhuskvarter med et overtal af middelklassefamilier til et præget af sociale boligbyggerier med mange “tunge familier” og børn der er mere egoistiske end tidligere (*ibid.*: 202ff). Oplevelsen af børn der er egoistiske eller mangler forståelse for fællesskabet, danner endvidere baggrund for at mobning undertiden forstås som et problem der skyldes *individens personlighedstræk*. Og denne forståelse kan lægge op til såvel sanktioner som forsøg på at lære ofre for mobning at “byde sig til” over for

kammeraterne og at tilpasse disses interesser, samt afvisninger af at mobning skal håndteres med samtaler i klassens tid (*ibid.*: 198ff, 216).

Generelt er der, ifølge Hansen, en tendens til at elever der laver uro, udfordrer lærernes autoritet og opfattes som *skoleutilpassede*, også er svære at genkende som ofre for mobning, hvorimod skoletilpassede elever er svære at se som mobbere. Også et mere overordnet niveau der har med *klassernes sociale mønstre* at gøre, tematiseres af flere lærere. Her kan det være sværere for lærerne genkende de “gode,” undervisningsvillige klasser som nogen, hvor mobning forekommer, men samtidig beskriver én lærer også at accepten af rod og “elevkaos” kan hjælpe klassen til at inkludere hinanden (*ibid.*: 209ff, 217f).

### 3.3.3. Samarbejdet mellem skole og hjem

Det såkaldte skole/hjem-samarbejde er som regel en væsentlig social praksis i arbejdet med konkrete mobningssager. Nina Hein (2009; 2013) har med sin forskning dokumenteret, at dette ikke altid lever op til de forventninger om samarbejde, som forældre til børn der er ofre for mobning har, og at de kan ende med at blive bebrejdet for at deres børn føler sig mobbet og sat i bås som “besværlige.” Hun har interviewet et antal forældre der har erfaringer fra sådanne situationer (Hein 2009: 61f). Generelt er skolerne, ifølge Hein (2013), interesserede i at sætte grænser for deres eget ansvar for elevernes samvær med hinanden. De kan f.eks. henvise til at skolens primære opgave er at undervise og ikke at være “socialpædagoger,” mens forældrene må stå for opdragelsen. Skolerne kan lægge vægt på at de hverken har tid eller økonomiske ressourcer til at tage sig af konkrete sager (pp. 89ff).

Flere forskellige faktorer kan betyde at forældrene til et mobbet barn bliver fuldstændig afmægtige i løbet af sagens gang. For det første har de kun adgang til brudstykker af viden om deres barns liv i skolen. De kan høre én ting fra deres barn, noget andet fra lærerne og noget tredje fra klassen andre forældre. De fleste forældre stoler til at starte med på skolens udlægning og prøver at følge dens råd. Ét forældrepar fortæller f.eks. om at de i starten forsøgte at lære deres søn at være mindre sart over for drillerier (Hein 2009: 62ff).

For det andet må forældre og lærere benytte sig af kulturelle forforståelser om børn til at tolke fortællinger og hændelser. Børns adfærd kan forstås som re-

aktioner på konkrete situationer, men også som “typiske” for børn af et bestemt køn eller en bestemt alder. Klager over mobning opfattes undertiden som udtryk for harmløse konflikter, umodenhed og sarthed eller psykiske problemer fra med oprindelse i hjemmet. Flere af disse forforståelser placerer skylden for mobning hos forældrene – både offerets og mobberen. Således kan et barns uhensigtsmæssige adfærd der måske skyldes mobning, motivere beskyldninger om at forældrene har opdraget deres barn dårligt (*ibid.*: 66ff, 87ff).

I flere tilfælde kommer forældrene på et tidspunkt til et punkt hvor de ikke længere kan godtage skolens udlægning af, hvad foregår i deres barns klasse og måske søge indgreb udefra, og deri består den tredje faktor kan føre dem ud i afmægtighed. De kan protestere åbenlyst mod skolen håndtering af sagen og f.eks. kontakte kommunens borgmester eller en anden magthaver. Derved vil de sandsynligvis blive stemplet som “besværlige” forældre, men muligheden er der, for at de får hjælp og skolens autoritet overtrumfes (*ibid.*: 91ff).

### **3.4. Opsummering**

I denne del af afhandlingen er der redegjort for fire videnskabelige diskurser om mobning. 1) Den individfokuserede diskurs om mobning som en form *individuel aggression* der udspiller sig i adfærd, når det aggressive barn møder det svage barn. 2) Diskursen om mobning som en form for *samfundsmæssig vold* der trænger ind i skolen, når samfundet gennemgår omvæltninger. 3) Den første gruppefokuserede diskurs om mobning som *en dysfunktionel gruppedynamik* med flere deltagerroller, hvor børn der stræber efter status og dominans, af tilskuere og medløbere tilskyndes til at mobbe, fordi det har den ønskede effekt. 4) Den sidste gruppefokuserede diskurs om mobning som *et fænomen hvor normale sociale processer er blevet forvrængede og kommet på afveje* som følge af mange forskellige kræfter der væves sammen og forhandles af især børnene selv, men også lærere, forældre og digitale, sociale teknologier.

Tidligere analyser af antimobbestrategier er gennemgået, og disse har vist at strategierne ofte er præget af individfokuserede forståelser med anvendelse af straf og andre sanktioner som middel mod mobning. I strategierne blandes mobning undertiden sammen med andre problemer såsom uro, og de er ofte formule-

ret som idékataloger og kun fokuserede på hvad lærere kan eller skal gøre. Udgifter fra faglitteraturen om metoder mod mobning er også gennemgået.

Sidst men ikke mindst er der redegjort for en række sociale praksisser der former livet i skolen. Elevernes fællesskaber er præget af inklusions-eksklusionsprocesser hvor normerne for passendehed, enshed og forskellighed forhandles løbende og udvikler enklaver af elever i klassen. Mobning kan forekomme som en slags fordrejet eksklusionsproces motiveret af angst for trusler mod den sociale indlejring, som alle børn har brug for. Positioneringerne i mobningsmønstre er ikke nødvendigvis stabile, men kan også skifte pludseligt. Humor indgår ofte som en særligt magtfuld kraft, og eleverne må forholde sig til dens anvendelse pga. den dilemmafyldte spænding mellem at latterliggørelser er “for sjov” og for alvor. Også forsøget på at bruge betegnelsen “mobning” i anklager mod andre børn, samt på at hente hjælp hos voksne, er præget af dilemmaer, og nogle gange kan det synes bedre at leve med mobning. I læreres forståelse og håndtering af mobning synes det, at elever der er skoletilpassede nemmere genkendes som ofre, hvorimod således utilpassede elever genkendes som mobbere. Og forældre til børn der bliver mobbet, oplever ofte at blive afmægtiggjort i samarbejdet med skolen.

## 4. En diskursanalytisk tilgang til dokumentstudier

I denne fjerde del af afhandlingen vil jeg redegøre for den forskningsmetode, jeg har anvendt til diskursanalysen. Efter indledningen følger to hovedafsnit om henholdsvis *datagenerering* og *analysetilgang*. I førstnævnte beskrives det, hvordan jeg har fundet og udvalgt dokumenter til undersøgelsen. Og i sidstnævnte redegør jeg for den analytiske fremgangsmåde, jeg har anvendt i arbejdet med det empiriske materiale. Først skal der dog gøres et par indledende bemærkninger mere.

Da det er dokumenter, jeg har arbejdet med, har jeg også hentet inspiration fra metodelitteraturen om *dokumentstudier* (Duedahl & Jacobsen 2010). Overordnet følger jeg Lynggaards (2010) forståelse af dokumentstudiet som en metode til at *indsamle* og *udvælge* et sæt dokumenter, der kan tjene som empirisk materiale til, stort set, enhver slags analyse. Han fremhæver i øvrigt at indsamling af dokumenter f.eks. kan ske på baggrund af at der henvises til dem i andre tekster (pp. 140ff), hvilket jeg også har gjort i et vist omfang.

Her skal det nævnes, at jeg i de første måneder af arbejdet med dette projekt havde en ambition om både at udføre en diskursanalyse og en såkaldt indholdsanalyse af et mere kvantitativt tilsnit med et tilfældigt udvalgt repræsentativt udsnit af antimobbestrategier fra danske folkeskoler. Tanken var at skabe *statistisk generaliserbar* viden om strategiernes typiske og atypiske tekstelementer på landsplan, og et materiale på 50 dokumenter blev derfor indsamlet med en randomiseret procedure. De kvantitative forskningsspørgsmål opgav jeg imidlertid, da der viste sig at være en række uoverkommelige metodiske problemer i analysen og meget få interessante resultater. Og det er heller ikke almindeligt eller videnskabs-teoretisk velbegrundet at bruge en kvalitativ metode såsom diskursanalyse til at undersøge et sample som udtryk for en hel klasse af genstande (Mik Meyer & Justesen 2010: 284f). Derfor skal det understreges at jeg med den endelige analyse sigter mod at skabe *analytisk generaliserbar* viden om diskurser vedrørende mobning. Ved denne form generalisering sammenlignes eksisterende teori om et felt med empiriske eksempler for f.eks. at nuancere teorien (Yin 1994: 30ff). For

denne undersøgelses vedkommende udgør de gennemgåede diskurser om mobning samt den overordnede teori om diskurser det analytiske sammenligningsgrundlag. Og denne målsætning fordrer velovervejede udvælgelse af de eksempler der skal analyseres, hvilket, som sagt, vil blive beskrevet i det følgende.

## **4.1. Datagenerering**

Dokumentstudiet som forskningsmetode kan beskrives som “diskret” i den forstand, at forskeren undersøger materialer der ikke er skabt i anledning af forskningen, og uden at påvirke det sociale felt som empirien stammer fra (Duedahl & Jacobsen 2010: 23f). Det er indlysende at folkeskolernes antimobbestrategier ikke er skrevet for at de en dag kunne blive analyseret af en forsker, men det er ikke sikkert, hvilken hensigt de så er forfattet med. Som nævnt i indledningen er der et krav i folkeskoleloven om at danske skoler skal have et værdiregelsæt med en antimobbestrategi, og de behøver i princippet ikke at være skrevet af nogen anden grund end for at undgå konsekvenser ved lovbrud. Strategierne kan dog også være blevet til som et led i en ambitiøs indsats for at stoppe mobning i den enkelte skole. Dermed har dokumentstudiets diskretion den styrke, at man kan give et ret præcist billede af, hvad skolerne har fundet tilstrækkeligt at skrive om deres indsatser mod mobning. Men det vil måske være sværere at sige, hvem dokumenterne er skrevet til og hvorfor. Disse overvejelser tager jeg op igen i det andet hovedafsnit om analysetilgangen.

Dengang hensigten var at analysere et repræsentativt udsnit af antimobbestrategier, bestod den første opgave i at søge dokumenter med en metode der kunne garantere randomiseret indsamling. Henriksen og Hansen (2006) har i deres undersøgelse anvendt internetsøgemaskinen Google til at finde dokumenter (p. 2). Man må formode at de har brugt søgeord såsom “handleplan” og “mobning” og blot udvalgt de relevante søgeresultater fra oven og nedefter, men de har ikke forklaret det eksplicit. Det er, som de selv har skrevet, en ulempe ved denne fremgangsmåde, at de lokaliserede handleplaner ikke nødvendigvis har været skolernes på det tidspunkt aktuelle handleplaner. Desuden er det betænkeligt at bruge Google på denne måde, fordi søgemaskinen kan sortere søgeresultater på baggrund af brugerens søgehistorik samt diverse andre kriterier, der ikke er



gennemskuelige for brugeren. Således kan et empirisk materiale genereret en internetsøgning være præget af skævheder fra sorteringen af resultaterne.

Som Mik-Meyer og Justesen (2010) påpeger, eksisterer et dokumentanalytisk genstandsfelt desuden ikke objektivt og velafgrænset “ude i verden” i en form, hvorfra forskeren uden videre kan drage et repræsentativt eller på anden måde relevant udsnit. Det er i stedet nødvendigt at konstruere grænser mellem de dokumenter, der er relevante for formålet med en given undersøgelse, og dem, der ikke er det. Hvis forskeren anvender internetsøgning, vil søgeordene medføre nogle mere eller mindre uforudsigelige “relevansgrænser” hvor dokumenter, som ellers godt kunne være relevante, slet ikke bliver fundet. Efter ændringen af loven om folkeskolen i 2009 er betegnelserne “værdiregelsæt” og “antimobbestrategi” f.eks. blevet brugt som juridiske termer, hvorfor de også kan forventes at blive udbredte i skolernes dokumenter, og dermed være brugbare søgeord. Og det er langt fra sikkert, at dokumenter med disse titler ville blive fundet, hvis søgeordene eksempelvis havde været “handleplan mod mobning”.

Jeg besluttede derfor at alle danske folkeskoler skulle kunne repræsenteres i mit empiriske udsnit, uanset hvilke termer de brugte. Til det formål fandt jeg først et alfabetisk sorteret register over folkeskoler på hjemmesiden for Ministeriet for Børn og Undervisning.<sup>4</sup> Jeg dividerede det daværende antal af skoler i registeret (1438) med 50, hvilket giver 28,76 og udvalgte hver 28. skole til den gruppe, jeg i første omgang ville kontakte med min forespørgsel om adgang til deres “antimobbestrategier / handleplaner mod mobning / værdiregelsæt el. lign.” – som jeg skrev i en e-mail til hver af de udvalgte skoler (bilag a).

12 af de kontaktede skoler havde ingen værdiregelsæt, antimobbestrategier eller lignende, og fire af dem ønskede af den ene eller den anden grund ikke at deltage. I de tilfælde hvor jeg af den ene eller anden grund fik afslag, tog jeg kontakt til næste skole på listen efter den der havde givet afslag, indtil jeg havde dokumenter fra 50 skoler i det hele. En del skoler viste sig at have mere end det dokument der handlede sig om deres arbejde mod mobning. Nummereringen af de enkelte skoler samt dokumenters omfang i normalsider er angivet i tabellen nedenfor. Som det fremgår, varierer antimobbestrategiernes længde. Det korteste

---

<sup>4</sup> <http://www.service.uvm.dk/InstReg/instreg2.nsf/folkeskoler?OpenView&StartKey=A&UntilKey=B>

dokument er 0,2 normalsider – men det skal siges at dette kun er det ene af den pågældende skoles (nr. 24) to dokumenter, der tilsammen udgør en antimobbe-strategi. Den korteste samlede antimobbe-strategi er på 0,7 normalsider (skole nr. 7) Det længste dokument er 8,6 normalsider (skole nr. 25), og den længste an-timobbe-strategi bestående af to dokumenter af 11,7 sider (skole nr. 28) (se også bilag B for en mere detaljeret tabel).

**Tabel 1: Oversigt over det endelige udsnit af antimobbe-strategier**

Skole nr.*	Antal dok.**	Antal normalsider***	Skole nr.	Antal dok.	Antal normalsider
1	1	5,5 sider	26	1	2,4 sider
2	1	2 sider	27	1	1,2 sider
3	1	1,7 sider	28	2	3,8 sider; 7,9 sider
4	2	3,4 sider; 2,5 sider	29	1	1,1 side
5	1	1,2 sider	30	1	2,6 sider
6	1	2,7 sider	31	1	3 sider
7	1	0,7 sider	32	2	1,1 side; 2,1 sider
8	1	4,2 sider	33	2	1,8 sider; 1,5 sider
9	1	1,5 sider	34	1	8,2 sider
10	1	1,1 side	35	2	1,2 sider
11	1	4,8 sider	36	2	0,9 sider; 3 sider
12	1	3,3 sider	37	1	4,9 sider
13	1	2,6 sider	38	1	0,5 sider
14	1	1 side	39	1	0,9 sider
15	2	3,7 sider; 2,4 sider	40	1	1,2 sider
16	1	2,5 sider	41	1	0,6 sider; 0,5 sider
17	1	1,8 sider	42	1	1,3 sider
18	1	1,3 sider	43	1	0,9 sider
19	1	0,8 sider	44	1	1 side
20	1	0,8 sider	45	1	2 sider
21	1	1,8 sider	46	1	0,9 sider
22	1	1,4 sider	47	1	0,8 sider
23	1	0,8 sider	48	1	3,6 sider
24	2	0,2 sider; 1,5 sider	49	1	1 sider
25	1	8,6 sider	50	1	2,6 sider

\* Skolernes navne findes i det fortrolige bilagshæfte. Skolernes numre udgør samtidig numrene på de tilsvarende bilag.

\*\* Bilag fra skoler hvorfra der er indsamlet flere dokumenter er endvidere angivet med et bogstav (dvs. f.eks. bilag 4a og 4b).

\*\*\* Normalsider defineres her som 2.400 tegn inklusiv mellemrum samt noter.

Disse 50 dokumenter udgør et “indledende” empirisk materiale. Ved gennemlæsning af dem har jeg desuden fundet referencer til et antal andre tekster, der ikke er antimobbe-strategier. Disse er alle almindelige udgivelser som jeg fremskaffet via biblioteket, og de er anført i litteraturlisten sidst i denne afhandling. Ikke alle

strategierne samt de sidstnævnte udgivelser er analyseret på en detaljeret måde. Hovedfokus ligger på et mindre antal dokumenter, som jeg har fundet særligt relevante. I det følgende redegør jeg for den anvendte analysetilgang samt udvælgelsen af specifikke tekster til den grundige analyse.

## 4.2. Diskursanalyse som metode

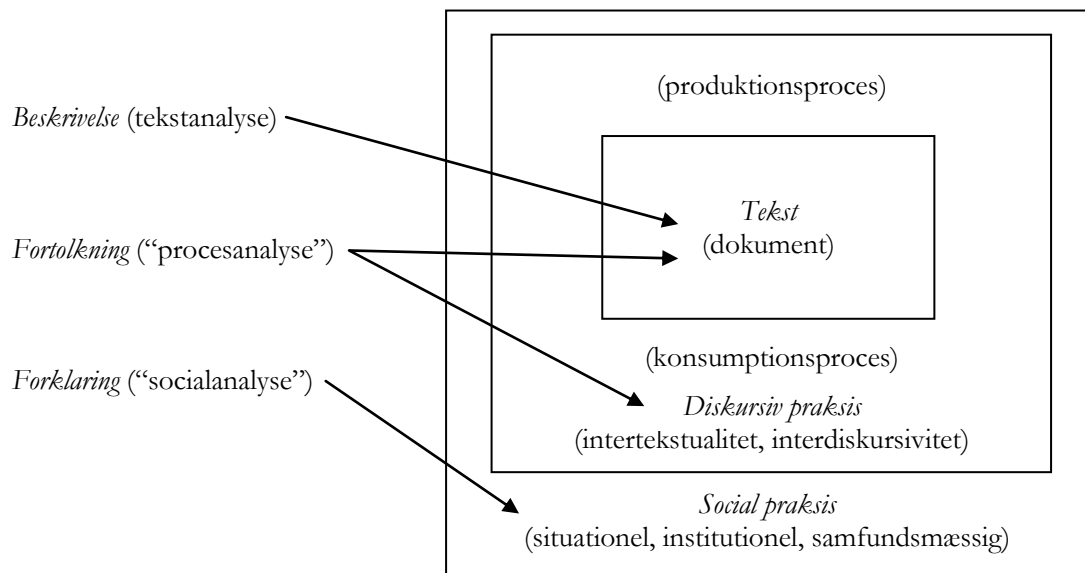
Med Faircloughs (2010) begreber skal antimobbestrategierne analyseres som *tekstlige produkter* af diskursive begivenheder. De har været igennem en produktionsproces, hvor forfatterne har trukket på en eller flere diskurser om mobning og indsatser imod mobning. Og de kan “konsumeres” med forskellige formål af såvel lærere som forældre og andre interessenter. Ifølge loven skal dokumenterne være tilgængelige på skolernes hjemmesider, og de kan dermed konsumeres efter behov. Således kan strategierne indgå i sociale praksisser og forandringsprocesser omkring mobning (pp. 131ff).

Den diskursanalytiske metode består i at gennemlæse, tolke og beskrive de indsamlede dokumenter nøgternt for at skabe viden om de ovennævnte forhold. Uden kvalitative observationer af eller deltagelse i konkrete diskursive begivenheder hvor antimobbestrategier indgår – skolernes antimobbearbejde – kan det være særlig svært at analysere produktions- og konsumptionsprocesser (Jørgensen & Phillips 1999: 93f). Men på baggrund af det kendskab til “mobningens diskursor-den,” som er gennemgået i underafsnittene til 3.1, er det muligt at identificere momenter af bestemte diskurser i antimobbestrategierne. Dette gøres ved en form for *fortolkning* af den diskursive praksis som teksterne har indgået eller kan indgå i (Fairclough 2010: 131ff). Produktionen af et givet dokument kan f.eks. have indebåret *intertekstualitet*, hvilket vil sige at der i teksten er anvendt citater eller andre slags elementer af andre tekster. Forhåndskendskab til væsentlige udgivelser inden for det pågældende felt gør det i en del tilfælde relativt ligetil at identificere intertekstualitet. Et andet forhold der kan tolkes ud af en tekst, er *interdiskursivitet*. Dette består i at dokumentet indeholder momenter fra flere forskellige tekster fra indbyrdes modstridende diskurser (*ibid.*: 420ff).

Det er dog ikke altid så ligetil at udpege intertekstualitet og interdiskursivitet, og sammenfletningen af tekster og diskurser foregår på langt mere komplekse og varierede måder. Derfor er det nødvendigt med mere detaljerede *beskrivelser* af

tekster og deres egenskaber – hvad de siger og hvordan de siger det – der kan underbygge tolkningen af deres forhold til den diskursive kontekst (*ibid.*: 131ff). Sådanne beskrivelser sætter grænser for hvor mange konkrete eksempler jeg kan analysere inden for afhandlingens omfangsbegrænsninger, og derfor har jeg valgt at fokusere på tekster der enten er af nyere dato, bærer tydeligt præg af interdiskursivitet eller eksplicit fremhæver “forandringer” i forståelsen af mobning. Én måde at forstå disse kriterier er som led i et studium af en form for *kritisk* eller *atypisk case*. I et sådant analyseres et særligt udvalgt eksempel der formodes at afvige fra en norm eller tillade logisk deduktion i forhold til en teori (Flyvbjerg 2010: 473ff). Ideen er bl.a. at undersøge om antimobbestrategier der tematiserer gruppens eller fællesskabets betydning for mobning, også eksplicit lægger op til indsatser der adskiller sig fra de individfokuseret og sanktionerende intervention. Strategierne kan f.eks. være atypiske ved at være meget nye, eller kritiske fordi en given form for intervention enten burde eller ikke burde forekomme på baggrund af en bestemt teori eller diskurs. Figuren nedenfor viser en model af den diskursanalytiske metode.

**Figur 1: Kritisk diskursanalytisk metode**



Diskursanalysens faser

Aspekter af social-diskursiv praksis

(frit efter Fairclough 2010: 132f)

Som indikeret ovenfor starter analysen af en konkret tekst med en fortolkning af den intertekstuelle og interdiskursive egenskaber. Dernæst følger den beskrivende

*tekstanalyse*, hvortil Fairclough (2003) har fremlagt en et større antal sociolingvistiske begreber. Med disse kvalificeres og uddybes den indledende fortolkning.

Som forklaret i afsnit 2.2.1 er en diskurs en måde at betegne erfaring på fra et bestemt perspektiv, og for at identificere sammenvævning af flere forskellige diskurser kan tekstanalysen startes med at læse efter *perspektivforskelle* – altså fremstillinger af *forskelle* f.eks. mellem grupper med hensyn til deres holdninger og handlemåder. Det er endvidere vigtigt at være opmærksom på hvordan disse perspektiver udlægges og kommenteres. Der kan f.eks. være tale om en form for dialog, hvor flere perspektiver kommer til udtryk på nogenlunde lige fod, eller en form for polemik hvor et bestemt perspektiv fremhæves og andre kritiseres. Desuden er det vigtigt at notere sig, om perspektiverne eksplicit tillægges bestemte grupper, samt om der er referencer til andre kilder hvori de respektive perspektiver præsenteres, eller om perspektiver blot fremstilles – måske misrepræsenteres – i teksten (Fair-clough 2003: 41ff).

Tekster kan ikke formuleres uden at bygge på forskellige slags *antagelser*, og disse skal identificeres og ekspliciteres. På tværs af og inden for specifikke perspektiver vil der være antagelser om, hvad eksisterer, om hvad kan finde sted eller være tilfældet samt hvad er værdifuldt eller at foretrække (*ibid.*: 55ff). Eksempelvis kan det antages at der findes elever, at der kan forekomme mobning mellem dem, men at dette ikke behøver at være tilfældet, og at en situation uden mobning er at foretrække.

Sætninger der er at forstå som *udsagn*, synes at formidle mere eller mindre sikker faktuel viden om verden, eller hypotetisk viden om hvad måske er tilfældet, og disse er overvejende formuleret i *deklarativ modus* (“mobning forekommer ofte i skoler”). Men ikke alle udsagn i deklarativ er faktuelle eller hypotetiske. Også *vurderende udsagn* og *krav* – der normalt formuleres i *imperativ* (“hold op med at mobbe”) – kan formuleres sådan. I analysen skal det undersøges, hvad hvordan der formidles i tekstens sætninger (*ibid.*: 108f, 115ff).

De sætninger som en tekst består af, vil stå i diverse *semantiske forhold* til hinanden, hvilket vil sige at de bidrager til tekstens betydning på bestemte måder. Og overordnet kan tekststykker have semantiske relationer af *højere ordner* til andre passager – f.eks. mellem et problem og dets løsninger. På det lavere niveau kan

sætninger og ledsætninger være *begrundende*, *uddybende*, *kontrasterende* og *medgivende* i forhold til andre, som regel tidligere sætninger (*ibid.*: 89ff). Sætningen “mobning er ikke en konflikt men et overgreb” kontrasterer mobning med konflikter og uddyber begrebet ved at betegne fænomenet som et overgreb. Fairclough fremhæver desuden Laclau og Mouffes perspektiv på *klassificering* som et semantisk forhold (*ibid.*: 87ff). På den baggrund – og fordi det har forekommet mig nyttigt – har jeg valgt at anvende deres begreber om *nodalpunkter* og *ækvivalenskæder* til at analysere tekster. Førstnævnte omfatter diskursers centrale tegn, som bruges til at fastsætte andre tegns respektive betydninger og forskelle fra hinanden. Sidstnævnte henviser til anvendelse af flere tegn, hvor disse kædes sammen i en mere eller mindre ensartet betydning (Laclau & Mouffe 2001).

De ovennævnte sproglige egenskaber ved tekster er at forstå som måder hvorpå *repræsentation af sociale begivenheder* konstrueres. De væsentlige elementer i en repræsentation er *processer* af forskellig art – såsom tænkning, tale, handling, samarbejde m.v. – samt de *aktører* der indgår eller deltager heri. Aktører kan være fremstillet som enten *aktive* eller *passive* på bestemte måder. Repræsentationerne af deres aktiviteter kan f.eks. have form som forpligtelser til at udføre bestemte handlinger, men også blot beskrivelser af typiske handlinger, og desuden kan de være genstand for handlinger. Målet med den del af analysen er at fremdrage teksternes repræsentationer i tydelig form, og desuden at gøre opmærksom på hvilke elementer er udeladt fra repræsentationer. Alle elementer i sociale begivenheder kan repræsenteres i *nominaliseret form* med simple henvisninger via navneord, hvorved der nødvendigvis abstraheres fra visse elementer (Fairclough 2003: 135ff, 141ff).

Efter at tekstanalysen er gennemført følger den såkaldte *forklarende socialanalyse*. Denne består i bund og af diskussioner af tekstanalysens resultater i forhold til forskning i andre sociale praksisser, som de analyserede tekster og diskurser er relateret til (Fairclough 2010: 131ff). Jeg har fundet det nyttigt at erstatte den kritiske diskursanalyses identitetsbegreb med diskursteorien begreb om *subjektpositioner*. Dette for at relatere tekstanalysen mere socialanalysen på en mere stringent måde. Enhver subjektposition består i et sæt normer, forventninger, rettigheder, pligter, og disse indtages af mennesker både i kraft af udsagn og handlinger i so-

cialle situationer. Så vidt jeg forstår diskursteorien defineres mulighederne for at indtage eller at blive sat i en given position både af diskurser og normer for praksisser (Laclau & Mouffes 2001: 114ff). Mere konkret er sammenhængen at en persons mulighed for komme i en bestemt position afhænger af andres genkendelse og anerkendelse af vedkommende på baggrund af diskursive antagelser og repræsentationer.

## 5. Antimobbestrategiernes diskursive praksis og tekst

I denne del af handlingen præsenteres først nogle få generelle resultater vedrørende skolernes produktion af antimobbestrategier. Resten af analysen udgøres af afsnit om forandringer i forståelser af og diskurser om mobning og antimobbeindsatser, og her skiftes fokus til en række særligt relevante dokumenter.

### 5.1. Produktion af antimobbestrategier

Det er ikke muligt at sige noget helt generelt om antimobbestrategiernes produktionsforhold og -forløb, bortset fra at det, formelt set, er skolebestyrelserne der, i kraft af folkeskoleloven, har ansvaret for dem. Som det fremgår af afsnittet om forskningsmetode, er selve de forløb hvori strategierne er blevet udarbejdet og de revisioner dokumenterne har været igennem, ikke blevet undersøgt. Alligevel har det været muligt at analysere en smule af disse processer. Nogle aspekter beskrives direkte i teksten.

For det første er der oplysninger om dokumenternes forfatterskab. I få tilfælde er skolens leder – eventuelt sammen med andre – direkte angivet som forfatter(e) (bilag 33, 44). Det nævnes i flere, at strategierne er godkendt eller vedtaget af de pågældende skolers bestyrelser (f.eks. bilag 23, 24a, 25, 26, 28a, 29, 36, 47, 48), hvilket kan betyde at dokumenterne er skrevet af andre. Det må betyde at bestyrelserne har læst og vurderet strategierne, hvilket kan tolkes som en diskursiv konsumptionsproces. Ligesom producenter af tekst trækker også konsumenter på diskurser, når de fortolker indhold. Hvilke diskurser skolebestyrelserne har trukket på er det ikke muligt at analysere ud fra denne undersøgelses empiri. Af et dokument fremgår det eksplicit at de beskrevne indsatser mod mobning er anbefalinger fremsat af skolens bestyrelse (bilag 10). Muligheden for at komme med anbefalinger – og at stille krav – afhænger af de subjektpositioner og dertilhørende rettigheder og forpligtelser, som de involverede indtager. I dette tilfælde har skolebestyrelsen enten ikke haft eller ikke brugt muligheden for at kræve noget af skolens personale.



For det tredje fremgår det af flere antimobbestrategier, at de skal evalueres og revideres løbende med bestemte mellemrum. Det er udbredt at skolebestyrelsen evaluerer og/eller reviderer én gang om året (f.eks. bilag 2, 3, 32). Nogle strategier pålægger dog ikke nogen bestemt gruppe evalueringsansvaret (bilag 6, 8). Og én skole giver elevrådet ansvaret for at evaluere deres antimobbestrategi (bilag 35). For disse strategiers vedkommende er det altså hensigten at udviklingen af dem skal være en fortløbende proces.

### **5.1.1. Konsumtion af skabeloner**

Af tre dokumenter fremgår et specielt forhold ved deres produktion tydeligt. Disse tre antimobbestrategier (bilag 8, 34, 35) er alle udarbejdet i en skabelon (bilag C) der stammer fra Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM). Skabelonen findes på DCUMs hjemmeside<sup>5</sup> og udgør centrets bud på en overordnet form til en god antimobbestrategi. Det vil sige at skabelonen sætter nogle rammer for en strategi, og disse rammer indebærer en diskurs om mobning. Denne pointe, og DCUMs skabelon, vender jeg tilbage til i flere af de følgende afsnit. Med hensyn til hvordan skabelonen kan “konsumeres” af skolerne i forbindelse med produktionen af strategierne, vil jeg dog fremhæve især et af dokumenterne (bilag 35). Heri har forfatterne “svaret” på de spørgsmål som skabelonen er bygget op af. Skabelonen indeholder f.eks. en boks spørgsmålet “*Hvad vil vi med vores antimobbestrategi?*” som overskrift. Og til dette er der bl.a. svaret “*At man kan se hvad man skal gøre i tilfælde af mobning*” og “*At gøre opmærksom på mobning, så noget kan tages i opløbet!*” Alle skabelonens overskrifter er formuleret som spørgsmål og det meste af skolens tekst er udformet som svar der ofte begynder med ordet “at” og sjældent er egentlige grammatiske sætninger. Lignende sproglige former findes også i et vist omfang i de to andre skabelonbaserede dokumenter (bilag 8, 34). En mulig tolkning af den diskursive praksis, der har produceret disse tekstegenskaber, er, at skolens interessenter har deltaget i et møde hvor overskrifterne er blevet læst højt og umiddelbare reaktioner fra forsamlingen skrevet ind i tekstboksene.

---

<sup>5</sup> Den seneste version af skabelonen findes på DCUMs hjemmeside: [dcum.dk/webfm\\_send/502](http://dcum.dk/webfm_send/502)

### 5.1.2. Kopiering og afskrift

Som et sidste implicit aspekt af antimobbestrategiernes tilblivelse skal nævnes, at en del dokumenter indeholder længere tekststykker, der er direkte kopieret eller skrevet af fra andre kilder. Først og fremmest kopieres definitioner på mobning flittigt fra faglitteraturen. Især forskellige varianter Dan Olweus' og Helle Rabøl Hansens respektive definitioner findes i mange dokumenter (se f.eks. bilag 5, 11, 13, 16, 28a, 30, 32, 33, 35, 43, 44 og 47 for Olweus' definition; bilag 3, 12, 26, 29, 36, 41a, 48 og 49 for Hansens; samt bilag 6, 22, 25, 37 og 45 for begge definitioner eller blandinger af de to). I én antimobbestrategi (bilag 44) er der citeret flere sætninger fra Olweus (2000: 16) og Høiby (2002: 9f). Disse citater, der i øvrigt er attribueret forfatterne, udgør den eneste definition og beskrivelse af mobning som fænomen i hele dokumentet. Endvidere er en betydelig del af teksten i dette dokument, der består i en liste af møder, samtaler og andre aktiviteter fordelt over seks uger, tilsyneladende kopieret fra overskrifterne eller indholdsfortegnelsen i Høibys bog om hendes metode til at stoppe mobning. Strategien nævner, ligesom bogens plan, noget der kaldes "*Orienterings- og undersøgelsesfasen*", en "*Omvæltningssfasen*" og en "*Opfølgningsfasen*" (bilag 44). Samme metode er tilsyneladende beskrevet i to andre dokumenter (bilag 15b, 48). I en anden strategi (bilag 4a) er der indscannet en hel side med definition og kendetegn på mobning fra et hæfte udgivet af en SSP-afdeling (Meller 2006: 4). Endvidere ser der i nogle tilfælde ud til at være kopieret fra andre skolers strategier og fra forskellige sider på internettet. Et eksempel på sidstnævnte findes i bilag 1, hvor der er kopieret mere end en normalside fra en hjemmeside om konflikthåndtering for ledere.<sup>6</sup> Der er tale om teksten der begynder på dokumentets side 7, under overskriften "*Bemærk følgende teori:*", med en punktopstilling der starter "*Vis at uenigheder er naturlige (...)*". Ordet "leder" er blot ændret til "lærer". Desuden har bilag 1 en definition på mobning der er identisk med den i bilag 40. Og samme definition går igen hos endnu flere skoler, hvis den sættes ind i søgefeltet på en internetsøgemaskine. Ligeledes genfindes definitionen fra bilag 10 i flere strategier på nettet. Det mest ekstreme eksempel på afskrift findes i bilag 28b, der er den pågældende skoles pjece til elevernes forældre. Tekst svarende til omkring fem normalsider er kopieret – dog

---

<sup>6</sup> [lederweb.dk/Personale/Konflikthandtering/Artikel/79590/Handtering-af-konflikter](http://lederweb.dk/Personale/Konflikthandtering/Artikel/79590/Handtering-af-konflikter)

med visse udeladelser og små ændringer – fra hæftet *En skole uden mobning* fra forældreorganisationen Skole og Samfund (s. 4-12 i Skole og Samfund 1999). I pjecen er der tale om teksten der begynder med overskriften “*Hvad er problemet ?*” og slutter ved overskriften “*Hvad gør [Skolens navn, red.] generelt mod mobning ?*”. Retfærdigvis skal det nævnes at det i denne skoles pjece er anført eksplicit, at der er kopieret fra Skole og Samfunds hæfte, samt at skolen har et andet dokument, der udgør den egentlige handleplan (bilag 28a). Dog genfindes visse tekststykker fra dette dokument også i andre antimobbestrategier der ikke er med i denne undersøgelse.

Disse eksempler dokumenterer altså at afskrift eller kopiering udgør et væsentligt aspekt af flere antimobbestrategiers produktionsforløb. Forekomsten af kopieret tekst betegnes af Fairclough som *manifest intertekstualitet* mellem den analyserede tekst og kilden til det kopierede, og er et sandsynligt tegn på reproduktion af en allerede etableret diskurs (Jørgensen & Phillips 1999: 84f). Betydningen af det ovenstående for skolernes praktiske arbejde med mobning diskuteres senere. Bortset fra afskriften af definitioner fra Olweus’ og Hansens henholdsvis individ- og gruppefokuserede diskurser om mobning giver disse resultater naturligvis ikke nogen viden om *hvilke* diskurser der produceres og hvordan de forandres i antimobbestrategierne. Dette spørgsmål søges besvaret i de resterende afsnit.

## 5.2. Forandringer i forståelser af mobning

Antimobbestrategien fra skole nr. 34 omtaler eksplicit en “*gammeldags*” og “*fiksere*” definition på mobning, hvor “*mobbeofre og mobbere*” har “*hver deres særlige karaktertræk.*” Denne beskrives som “*almindeligt udbredt*”, men anvendes ikke af skolen. Endvidere hedder det at hvis nogen taler om mobning “*på baggrund af den "gammeldags" opfattelse, skal skolens definition forklares.*” (bilag 34: 2). Disse udsagn, der falder i forbindelse med en beskrivelse af hvordan skolen formidler strategien, kan næppe tolkes på nogen anden måde end at skolen tager afstand fra en individfokuseret forståelse af mobning, og at dens egen definition er ny og “*ikke-fikserende.*” Dermed tematiserer dokumentet, der i øvrigt er dateret august 2010, en ønsket forandring i forståelsen af mobning med henvisninger til og forskels-sætning mellem forskellige perspektiver, uden at det “*gammeldags*” perspektiv eksplicit tillægges nogen bestemt gruppe. Disse citater udgør ikke et tekststykke

hvor i begge perspektiver kommer til udtryk på lige fod, men en slags polemik mod det ene, og selve ordet “gammeldags” kan næsten kun læses som en implicit evaluering og delegitimering af det pågældende perspektiv. Med disse bemærkninger konstrueres visse konturer til skolens egen subjektposition, der indebærer en form for “definitions magt” og en forpligtelse til at forklare skolens definition, samt en anden, underordnet position til dem der skal have forklaringen. Mest oplagt er det at forældre til skolens elever vil kunne blive sat i sidstnævnte position, da det desuden nævnes at “skolen informerer forældrene” om definitionen.

### 5.2.1. “Gruppefænomen” og “mobbeformer”

Antimobbestrategien fra skole nr. 34 er udarbejdet i skabelonen fra DCUM, og i denne er der tekstfelter til definitioner på “trivsel,” “mobning,” “drilleri” og “konflikter”. Følgende er skolens definition på mobning. Definitionerne på drilleri” og “konflikter analyseres senere.

#### Uddrag fra bilag 34, s. 1-2

Mobning er et fællesskabsproblem, og vi skal derfor ikke lede efter mobbeårsagen i de enkelte individer, men kigge på det sociale klima i klassen og i skolen generelt.

- Mobning er et gruppefænomen: Der kan godt foregå udstødelseshandlinger mellem enkeltpersoner, men når det er mobning foregår disse handlinger i og omkring et gruppefællesskab.
- Udstødelseshandlingerne får en systematisk karakter: Der er tale om et sæt store og mindre handlinger, der i sin helhed signalerer, ”du er ikke med her”.
- Mobbeformerne kan være direkte og forfølgende eller de kan være indirekte og udelukkende.
- Mobningen foregår i en social sammenhæng, som eleven ikke kan trække sig fra.
- Mobning er, når en person gentagne gange over en vis tid bliver udsat for negative handlinger eller udelukkes fra et socialt fællesskab.
- Mobning er først og fremmest kendetegnet ved, at magten er skævt fordelt mellem de involverede.

Først i uddraget ses igen tematiseringen af de to forskellige forståelser af mobning, om end den her fremstår mindre eksplicit. Størstedelen af dette uddrag består i udsagn der formidler viden, men der stilles også et enkelt krav (vi skal derfor ikke...). “Mobning” betegnes som et “fællesskabsproblem,” og dette udsagn

er formuleret i deklarativ modus, hvorved det fremstilles som et objektivt faktum. Derefter følger uddragets eneste krav om ikke at søge “mobbeårsagen” i individerne, og i stedet at se på “det sociale klima.” Kravet er formuleret i imperativ modus, og den semantiske relation mellem den første deklarative ledsætning og de følgende imperative er, at kravet begrundes af det faktuelle forhold. Det er uklart hvad begrundelsen egentlig består i, fordi betydningen af begrebet “fællesskabsproblem” også er uklar. Måske antages det implicit at årsagen til mobning *rent faktisk* ikke er i individerne, eller måske det at den godt kan være dér, men at *effektiv* forebyggelse af og løsninger på problemet under alle omstændigheder findes ved at fokusere på “det sociale klima.”

Med anvendelsen af begreberne “gruppe,” “systematik,” “forfølgelse,” “udelukkelse” og “at kunne trække sig” er de fire første punkter i det følgende listeafsnit tydeligt inspireret af Hansens (2005) definition på mobning. Det næstsidste punkt er med vendingen “gentagne gange over en vis tid” og begrebet “negative handlinger” lige så tydeligt taget fra Olweus’ (2000) definition, men samtidig er det tilføjet at mobning også kan bestå i at en person “udelukkes fra et socialt fællesskab.” Disse punkter – inkl. det sjette og sidste om den skæve fordeling af “magt” – ser ud til at være uddybende i forhold til udsagnet om at mobning er et fællesskabsproblem. Dermed udviser denne antimobbestrategi formentlig i en vis udstrækning interdiskursivitet mellem en individfokuseret og en gruppefokuseret diskurs om mobning. Afvisningen af at skolen skal søge årsager til mobning i de involverede individer, antyder rimeligvis at Olweus’ definition artikuleres i et underordnet forhold til den gruppefokuserede diskurs – måske ét hvor “negative handlinger” kædes sammen med “direkte” og “forfølgende” “mobbeformer” og sideordnes med “udelukkelse” som en alternativ form. Desuden kan udsagnet om at “udstødelseshandlinger” kan foregå mellem “enkeltpersoner” tolkes som en kontrastering af “mobning” og “blot udstødelse,” hvor førstnævnte foregår “*i omkring et gruppefællesskab.*” Samme udsagn kan måske også forstås som medgivende i forhold til den individfokuserede diskurs – at dennes konstruktion af de “åbenlyst” involverede kan være korrekt, uden at mobningens årsager findes i dem. Førstnævnte tolkning er måske mest nærliggende hvis udsagnet læses meget ordret, men det er uklart hvad en person kan udstødes fra af en anden, hvis ikke

en gruppe er involveret. Her konstaterer jeg at denne antimobbestrategis fremstilling af mobning forekommer at være usammenhængende, med mindre den tolkes på sidstnævnte vis – og jeg antager derfor denne tolkning i det følgende.

Den repræsentation af mobning, som skabes af disse punkter, er af en form for social begivenhed med bestemte genkendelige træk og aktører. Der forekommer “udstødelseshandlinger” i relation til et “gruppefællesskab” og de sender et signal om at “du er ikke med her”. Dette “signal” kan måske antyde en bestemt repræsentation af “ofre for mobning” som nogen, der har et ønske om “at være med.” Handlingerne kan udføres af “enkeltpersoner,” kan være “små” eller “store” og kan være “forfølgende” eller “udelukkende.” Og det fremhæves særligt at der er et ulige magtforhold. Ingen kategorier af aktører nævnes eksplicit, og de eneste der fremstilles som aktive, er dem der udfører udstødelseshandlinger. Det fremgår ikke hvilken rolle “gruppefællesskabet” og dets øvrige medlemmer spiller – disse er kun implicit repræsenteret – ej heller hvilken rolle eller “medlemsstatus” den eller de “handlende” aktører har. Repræsentationen af mobning er, efter min vurdering, meget abstrakt, idet der ikke er beskrivelser af flere aktører, ingen angivelser af hverken mentale, verbale, kropslige eller materielle m.v. processer til at konkretisere begreberne “mobbeformer” og “magt.” Disse to ord er selvsagt navneord og anvendelse af dem kan dermed være nominaliseringer der, ifølge diskursanalytisk teori (Fairclough 2003: 143f), indebærer abstraktion fra faktiske sociale processer. Tilføjelsen af tillægsordene “forfølgende” og “udelukkende” ændrer, efter min vurdering, ikke meget. Som jeg argumenterede for i redegørelsen for Hansens (2005) bud på indsatser mod mobning, trækker hendes perspektiv tilsyneladende mest på diskursen om mobning som en dysfunktionel gruppedynamik med en bredere vifte af deltagerroller. Men i dette dokument er begreberne om disse roller, der også kunne have konkretiseret “mobning,” ligeledes forsømte.

Så vidt tekstanalysen af definitionen på mobning i uddraget af antimobbestrategien fra skole nr. 34. Som nævnt blev en skæv fordeling af “magt” fremhævet som det afgørende kendetegn ved mobning. Det følgende korte afsnit er en opsummering af en bredere analyse af begreberne “magt” og “styrke” i det empiriske materiale. Den komplette tekstanalyse af disse findes i bilag D.

### 5.2.2. Generelt om “magt,” “styrke” og individfokusering

Overordnet kan det konstateres at der i empirien både findes strategier som klart trækker på definitioner eller diskurser om mobning med fokus på enten individer eller grupper – samt tilfælde af interdiskursive blandinger heraf. I afsnittet om tekstproduktion henviste jeg f.eks. til de bilag der indeholdte definitioner kopieret fra Olweus og Hansen. Disse antimobbestrategier kan tolkes som varianter af de to “definitionsparadigme” der bestemmer mobning som henholdsvis en form for individuel aggression og en dysfunktionel gruppedynamik (Schott 2009).

Mere specifikt ser en “diskursiv kamp” mellem individ- og den gruppefokuserede diskurser – samt den stedvise sammenvævning af disse – ud til at have ført til afgørelsen af et diskursivt nodalpunkt. Dette punkt betegnes hovedsageligt med ordet “magt” og dets betydning er flydende fra dokument til dokument. Og i et betydeligt antal dokumenter hænger anvendelsen af “magt” sammen med begrebet “styrke” i en individualiseret forstand, samt med “aggressivitet og “villighed til at volde skade,” hvorved offeret omvendt fremstilles som “svag.” Det er en tolkning at en kamp om dette tegn finder sted, og måske foregår den i højere grad i den videnskabelige faglitteratur om mobning end i selve antimobbestrategierne.

Når offerets subjektposition konstrueres med henvisninger til nodalpunktet “magt,” hvis betydning igen fastlægges i forskellige repræsentationer af “mobning” som social begivenhed, så indebærer det at de involverede – primært “mobberen” og “offeret” samt eventuelle andre – og de sociale processer og relationer imellem dem evalueres på grundlag af disse fremstillinger. Offeret har ret til hjælp fordi han eller hun er magtesløs. Hvad dette kan betyde i og for det praktiske arbejde for at forhindre mobning vil blive diskuteret (se mere i bilag D).

### 5.2.3. “Mobning,” “drilleri” eller “konflikt”

Her vender jeg tilbage til endnu et uddrag af antimobbestrategien fra skole nr. 34.

#### Uddrag fra bilag 34, s. 2

##### Hvad forstår vi ved drilleri?

Drilleri har karakter af tilfældighed og spontanitet. Det er typisk en enkeltstående handling, der bl.a. kan handle om at afprøve grænser eller være et forsøg på at skabe kontakt.

Generende drilleri er, når drillerier mister karakter af tilfældighed, og magtbalancen mellem parterne langsomt bliver forrykket. Dette kan være et vigtigt forvarsel om mobning.

**Hvad forstår vi ved konflikter?**

En uenighed, en uoverensstemmelse eller en konkret anspændt episode mellem to eller flere personer eller grupper. I modsætning til mobning er magtforholdet mellem de involverede generelt lige.

Fed skrift er min fremhævelse af skabelonens overskrifter. Resten af teksten findes ikke i skabelonen.

Efter definitionen på “mobning” følger skabelonens (bilag C) felter til definitioner på “drilleri” og “konflikter,” og skolen har valgt at afgrænse disse fra mobning – hovedsageligt med henvisning til begrebet “magt,” (bilag 34: 2) der forinden blev betegnet som det primære kendetegn ved mobning. Desuden bestemmes “drilleri” uddybende med underbegrebet “generende drilleri.” Definitionerne af disse begreber findes i stort set identiske formuleringer i en ældre strategi fra 2004 i det empiriske materiale (bilag 36, s. 1-2), så de må være kopieret herfra eller fra en tredje, fælles kilde. Udsagnene er igen udtrykt i deklarativ modus, og de kan næsten kun læses som kontrasterende i forhold til definitionen på mobning, fordi dokumentet er en antimobbestrategi der handler om indsatser mod dette problem. Brugen af “tilfældighed,” “spontanitet” og “enkeltstående handlinger” i definitionen på “drilleri” står f.eks. i kontrast til kriteriet om varighed i Olweus’ definition og det tilsvarende om systematik i Hansens. Netop de to førstnævnte begreber anvendes i øvrigt af Hansen (2001) til at karakterisere drilleri, og også hun anfører at drilleri kan handle om “afprøvning af grænser” (p. 10). “Konflikt” modstilles også “mobning” efter at være blevet sidestillet i en begrebskæde med “uenighed,” “uoverensstemmelse” og “anspændt episode.” Den sidste sætning om konflikter (“I modsætning til mobning...”) er eksplicit kontrasterende. De øvrige udsagn handler selvsagt om fænomener der ikke er “problemet,” hvorfor jeg læser dem som implicit kontrasterende. Uddraget kan tolkes sådan, at det er *skabelonen* der har været afgørende for at konstruere en “konvention” om at definere “mobning” i kontrast til “drilleri” og “konflikt.” I litteraturen om indsatser mod mobning har det også i længere tid været almindeligt at definere “mobning” på denne måde (se f.eks. Hansen 2001: 9ff; Hansen 2005: 24ff; Høiby 2002: 11ff). I bilag E findes desuden en samling uddrag fra det empiriske materiale som doku-



menter den forholdsvis udbredelse af definitioner på “drilleri” og “konflikt.” De mulige konsekvenser af denne konvention vil blive diskuteret senere.

Der ser imidlertid ikke generelt ud til at være en konvention for at relatere definitionen på “mobning” til “generende drilleri.” Høiby (2002) bruger dog vendingen i forbindelse sin gennemgang af “gråzonen” mellem drilleri og mobning, men hun lægger vægt på den udsattes oplevelse af situationen som det der adskiller generende drilleri fra almindeligt drilleri (p. 13). Derimod er det i strategierne fra skole nr. 34 og 36 igen begreberne om “tilfældighed” og “magt” der udgør distinktionerne af “generende drilleri” til henholdsvis “drilleri” og “mobning.”

Definitionerne på “generende drilleri” og “konflikt” indebærer begge en antagelse om at det giver mening at kontrastere disse begreber med “mobning” ved hjælp af betegnelserne “de involverede” og “parterne,” og at der mellem disse er bestemte magtforhold. Det underforstås altså at alle tre fænomener har involverede på nogenlunde tilsvarende måder – at begrebet “parter” er en abstrakt fællesnævner – og det på trods af at “mobning” i særdeleshed defineres som et gruppefænomen i selv samme strategier. Dermed fremstilles eventuelle mobbeassistenter, mobbeforstærkere og udenforstående tilsyneladende som “ikke rigtigt involverede.” Endvidere er skabelonen fra DCUM udformet med felter henholdsvis til beskrivelse af, hvad der gøres for “de direkte involverede” og for “hele klassen” når mobning er konstateret (bilag C: 3), så den lægger rimeligvis op til samme konstruktion. Det skal dog nævnes at det i dokumentet fra skole nr. 36 slås fast at *“Selv om det ofte er et enkelt barn, der fører an, spiller den øvrige del af børnegruppen en stor rolle. Også når de blot er tilskuere. [...] ingen i gruppen griber ind. [...] alle i børnegruppen – også tilskuerne – har faste roller.”* (bilag 36: 1) I denne ældre strategi er inspirationen fra Salmivallis (1996) teori om “deltagerroller” og diskursen om mobning som en dysfunktionel gruppedynamik mere åbenlys. Især udsagnene om at én elev som regel “fører an” og at alle har “faste roller,” eksemplificerer Schotts (2009) pointe om at denne diskurs ofte falder tilbage på individualiserende forklaringer på mobning.

På tværs af definitionerne på “drilleri,” “generende drilleri” og “mobning” i både bilag 34 og 36 konstrueres en overordnet fremstilling af et slags socialt begivenhedsforløb, hvor det hele begynder som drilleri, udvikler sig til generende dril-

leri og ender med at blive til mobning. Udtrykkene “mister karakter,” “bliver forrykket” og “forvarsel” underforstår denne “tidsdimension” i forløbet. Der er ingen klar repræsentation af, hvilke faktorer kan gøre forskellen mellem at drilleriets karakteristiske “tilfældighed” opretholdes eller nedbrydes, men sidstnævnte finder tilsyneladende sted i en og samme proces som forrykkelsen af “magtbalancen.” Udviklingen af mobning fremstilles som tilendebragt, når tilfældigheden er væk, og magtbalancen er blevet ulige. Således består repræsentationen tilsyneladende kun af begreber om hvordan fænomenernes genkendelige træk eller fremtrædelsesform glider ind i hinanden. Og selv om at antimobbestrategien fra skole nr. 36 eksplicit anfører at også tilskuerne spiller “en stor rolle,” så beskrives det ikke nærmere hvordan de kan påvirke eller normalt påvirker processerne i og omkring mobning. Med denne repræsentation – og med konventionen om at definere “mobning” i kontrast til “drilleri” og “konflikt” – bidrages der også til konstruktionen både af subjektpositioner som elever der anklages for at være eller genkendes som “mobber,” kan blive sat i eller prøve at indtage, og dermed også af ofres positioner. Denne “konstellation” af positioner og deres konkrete betydning i denne strategi vil blive diskuteret senere.

Senere i antimobbestrategien fra skole nr. 34, i afsnittet om indgribende indsatser mod mobning, anføres et par bemærkninger, der tilsyneladende beskriver årsager til mobning.

#### **Uddrag fra bilag 34, s. 8**

##### **Hvad gør vi helt konkret, når mobning er konstateret?**

[...]

Mobbeproblemer er meget sjældent kun en sag mellem to parter. Det sker oftest på baggrund af utryghed og deraf følgende hierarki- og foragt mønstre [sic] som er udviklet over tid i fællesskabet.

Fed skrift er min fremhævelse af skabelonens overskrifter.

Her gentages udsagnet om at mobning kun er “en sag mellem to parter,” og det uddybes at problemet oftest sker “på baggrund af utryghed.” Set i lyset af de videnskabelige diskurser om mobning, der er gennemgået i afsnit 3.1, antyder betegnelserne “utryghed” og “foragtmønstre” rimeligvis inspiration fra *eXbus*-projektet. Forståelsen mobning som et socialt fænomen er, som beskrevet i afsnit 3.3.1.2, at social eksklusionsangst tilskynder til lindring, hvilket kan ske ved for-

agtproduktion. I dette uddrag, til forskel fra det første, er de faktuelle udsagn formuleret med vendinger – “meget sjældent” og “oftest” – der indikerer en vis “statistisk usikkerhed” i disse sammenhænge. Sammenholdt med den repræsentation af begivenhedsforløbet fra drilleri til mobning, der blev analyseret ovenfor, kan de her omtalte “hierarki- og foragtmønstre” “udviklet over tid” formentlig forstås som en omformulering af repræsentationens faldende “tilfældighed” og tiltagende “ulige magtforhold.” Og dog tilføjes repræsentationen muligvis en antagelse om at der ikke findes hierarkier i fællesskaber præget af tryghed. Under alle omstændigheder må dette aspekt af den samlede repræsentation af mobning også af effekter på de subjektpositioner der er tilgængelig for elever i en skoleklasse, og den mulige betydning af disse vil blive diskuteret senere.

### **5.3. Indsatser mod mobning**

Her er vi nået frem til indsatserne mod mobning i antimobbestrategien fra skole nr. 34, og igen opstiller skabelonen fra DCUM visse rammer. Overordnet set indebærer skabelonen et skel mellem “status,” “forebyggelse,” “indgriben,” “ledelsens rolle” og “opfølgning.” Første del spørger til “omfanget af mobning” på den enkelte skole, og under denne overskrift beskrives resultaterne af den “*Store trivselsdags undersøgelse [sic]*” kort. Det angives at 4 % af eleverne på skolens 4.-6. årgang har svaret at “*der er blevet mobbet 2-3 gange om måneden eller oftere.*” (bilag 34: 2), og at 2 % af 7.-10. årgang har svaret det samme. Endvidere hævdes det at disse tal er lavere end de tilsvarende tal for skolens kommune generelt, der angives til henholdsvis 6 og 3 %. Det fremgår derimod ikke, hvor mange procent af eleverne angiver at de selv er blevet mobbet, ej heller hvor mange har svaret at de selv har mobbet. Retfærdigvis skal det nævnes, at jeg ikke ved om den pågældende undersøgelse har spurgt til disse forhold. Oplysningerne i denne del af antimobbestrategien anvendes tilsyneladende ikke til noget i resten af dokumentet, men sammenligningen med kommunens generelle mobningsforekomst skaber i hvert fald et indtryk af at denne skole og dens klasser er velfungerende.

Skabelonens og strategiens næste del om forebyggelse er opdelt i fem tekstbokse med hver deres spørgende overskrift. Den første boks bærer overskriften “*Hvad gør vi for at fremme elevernes sociale trivsel og modvirke mobning?*” (ibid.: 2) og i den beskrives en række tiltag som skolen selv har opdelt i tre afsnit – navnlig “registre-

ring”, “forebyggende overfor klassen eller klasserne” og “til (be)handling” hvoraf det sidste drejer sig om “sparring og rådgivning af fagprofessionelle.” (ibid.: 3) Det første afsnit beskriver, som betegnelsen antyder en række undersøgelsesformer der bruges til at gøre status over elevernes trivsel og andre forhold. Disse er f.eks. en “Årlig trivselsundersøgelse”, en “DCUM undervisningsmiljøundersøgelse” og “Registrering af elevfravær” (ibid.: 3). Det fremgår ikke af teksten til hvert af disse punkter, hvordan de evt. har med mobning at gøre. Men skabelonens overskrift lægger, som nævnt, op til at beskrive indsatser både til at “fremme trivsel” og “modvirke mobning.”

Det næste afsnit om “forebyggende tiltag” opstiller ligeledes en liste over indsatser. Her nævnes bl.a. “Gårdvagterne [der] altid er vagt tæt på de klasser, de underviser i.”; “Legepatruljer,” bestående af “udvalgte elever fra 6. og 7. årgang” “som skal stå for aktiviteter i frikvartererne.” og udarbejdelse af en “sprogpolitik [...] for at sikre en god omgangstone blandt alle på skolen.” (ibid.: 4) Hvilke retningslinjer, den nævnte sprogpolitik skal bestå i, beskrives ikke, da den tilsyneladende ikke er udarbejdet. Igen klargøres det ikke, hvordan disse indsatser evt. skal forebygge mobning, men placeringen af beskrivelserne under overskriften om at “fremme trivsel” og “modvirke mobning” konstruerer en implicit antagelse om at tiltagene fungerer i forhold til mindst én af de to nævnte problemstillinger. Måske er forestillingen den, at mangel på “legeaktiviteter i frikvartererne” og “dårlig omgangstone” er væsentlige faktorer i udviklingen af mobning. Og forstået på baggrund af antimobbestrategiens repræsentation af et begivenhedsforløb hvori mobning udvikles ved at drillerier mellem bestemte elever gradvist mister karakter af “tilfældighed” og at “magtbalancen forrykkes,” er det selvfølgelig oplagt at tolke teksten sådan, at de nævnte tiltag på en eller anden måde sikrer at eventuelle drillerier forbliver “tilfældige.” Nedenfor er et tekstuddrag fra samme afsnit:

#### Uddrag fra bilag 34, s. 4-5

- **Undervisning i sociale kompetencer og omgangsformer**

Trin for trin gøres obligatorisk på 0. og 1. klassetrin. Lektionen, der afsættes har altid dobbelt bemanding i form af børnehaveklasseleder/lærer og klassepædagog.

2. til og med 9. klasse har obligatorisk AKT kursus i konflikthåndtering, herunder optrappende/nedtrappende sprogbrug Ulve/girafsprø. Kurset afvikles af skolens AKT-lærere og aftales mellem de enkelte klassers lærere og AKT lærerne ved skoleårets start.

4. og 6 klasse har obligatorisk undervisning i webetik fra ”Cyberhuset”. Vi arbejder på at starte dette i endnu yngre klasser, da vi ved, at børnene i en yngre alder allerede bruger de digitale medier særdeles meget.

[...]

- **Alle klasser har regler for samværet i klassen.**

Det er obligatorisk at samtlige klasser på skolen sammen taler om og definerer, hvordan vi vil have det i vores klasse.

Dette tages op på møder i klassen og er klasselærernes ansvar. Klare og tydelige udtalte normer og regler er et udtryk for bevidst forebyggende arbejde.

Disse regler er kendte af alle såvel børn som forældre. De nedskrives, hænges synligt i klasselokalet og skal efterleves af alle i klassen.

Overordnet er der i dette uddrag udelukkende repræsenteret ét perspektiv på forebyggende indsatser – skolens øjensynligt ”alvidende autoritet” der med én og samme sætning kan beskrive, definere krav og fordele ansvar. Udsagnene der beskriver disse tiltag er stort set alle formuleret i deklarativ modus og fremstår som faktuelle og uimodsagte. De fleste sætninger står i uddybende forhold til tidligere sætninger og ingen er kontrasterende, hvilket yderligere tydeliggør at det ene autoritative perspektiv. Tre gange i uddraget forekommer ordet ”vi” – de to første gange er det tydeligt skolen, der arbejder på undervisning i webetik og ved at yngre elever bruger digitale medier. Underordnet skolens perspektiv er samtlige skolens ”klasser” – og her findes det tredje og sidste ”vi” – der skal definere regler og hver især har et perspektiv på ”hvordan vi vil have det i vores klasse.”

Mere generelt kan man måske argumentere for, at der i uddraget er en implicit forståelse af et elevperspektiv, som netop er genstand for bearbejdning og dermed udgør en potentiel del af ”problemet.” Elevperspektiv handler ikke om det samme som teksten – altså forebyggende indsatser – men består i mere eller mindre acceptable eller hensigtsmæssige ”sociale kompetencer,” ”omgangsformer,” ”sprogbrug,” ”webetik” og holdninger til ”samværet i klassen.” Der er ingen repræsentation af muligheden for interesseforskelle blandt eleverne f.eks. med hensyn til hvilke regler skal være gældende, samt for varierende forudsætninger for at øve indflydelse – som individ eller uformel gruppe – på samtalerne om klassens regler. Strategiens definitioner på mobning og generende drilleri indbefatter ”magtforskelle,” men disse tages der tilsyneladende ikke højde for her. De citerede henvisninger til ”webetik,” ”digitale medier” o. lign. er desuden de

eneste er hele antimobbestrategien. Dermed antages også “digital mobning” formentlig at være et problem der skyldes mangel på viden – i dette tilfælde om “webetik” – eller i det mindste ét der kan forebygges med undervisning. De særlige muligheder for usamtidig kommunikation, som de digitale medier giver, tages der ikke højde for. Endvidere efterlader den tvetydige eller ambivalente fremstilling af elevernes perspektiv og kompetencer rimeligvis tvivl om deres mulighed for at komme reelt til orde i f.eks. klassens regler. Muligheden for at eleverne i den enkelte klasse har viden om dennes indre sociale liv og elevernes måde at anvende digitale medier på – og at der måske findes visse elever eller grupper med særlig viden, holdninger, status og potentiel indflydelse på klassens udvikling – forsømmes således tilsyneladende også. Sprogligt set finder disse abstraktioner fra “klassens” mulige indre forskelle sted ved at nominalisere den sociale proces – netop med ordet “klasse” – som en skoleklasse vel ret beset er.

I dette uddrag af antimobbestrategien er der måske trukket på såvel individfokuserede som gruppefokuserede diskurser om mobning. Med hensyn til førstnævnte er der i hvert fald henvisninger til “sociale kompetencer,” og angående sidstnævnte kan “regler for samvær” evt. nævnes. Dog foreslås sådanne f.eks. også af Olweus (2000: 67ff). Og med denne eller disse diskurser konstrueres visse aspekter af en subjektposition for alle elever. Disse skal dels undervises, og dels formodes de at have lige adgang til indflydelse på klassens eksplicite og implicite regler. Betydningen af dette i praksis vil blive diskuteret senere. Et yderligere forebyggende tiltag er følgende:

#### **Uddrag fra bilag 34, s. 5**

- **Modtagelse af nye elever og forældre:**

Vi har særligt fokus ved modtagelse af elever, der angiver mobning eller mistrivsel som årsag til deres skoleskift. og er bevidste om, at ansvaret for at integrere den nye – primært ligger hos klassen og ikke hos den nye elev.

Dette uddrag er det eneste tekststykke i den pågældende tekstboks om “forebyggelse,” hvori ordet “mobning” indgår. Som nævnt har denne tekstboks overskriften “*Hvad gør vi for at fremme elevernes sociale trivsel og modvirke mobning?*” (*ibid.*: 2) Også dette punkt er skrevet fra skolens perspektiv, og sætningerne har de samme lingvistiske egenskaber som beskrevet ovenfor. Den diskurs om mobning der udtrykkes her ser ud til at være fokuseret på grupper i den forstand at klassen på-

lægges “ansvaret for at integrere den nye.” Samtidig konstrueres en subjektposition til “den nye” som kun dette individ kan indtage, og denne forstås tilsyneladende som en position der indebærer en særlig eller forhøjet risiko for mobning eller mistrivsel. Der er ingen yderligere beskrivelse af, hvilke aktiviteter det “særlige fokus” og “integrationen” evt. består i, og hvordan “klassen” holdes ansvarlig herfor.

Skabelonens næste tekstboks bærer overskriften “*Hvad er elevernes rolle?*” og i den beskrives det at “*hver i sær [sic] har et ansvar for at gøre forældrene, lærerne eller kammeraterne opmærksomme på at der foregår mobning, hvis de selv ser det.*” (*ibid.*: 6f) Endvidere nævnes det at nogle elever kan have svært ved at opsøge voksne, hvorfor også de voksne “være opsøgende.” Teksten her står i kontrast til de foregående beskrivelser af forebyggende tiltag. Det defineres at alle elever har et ansvar for at udføre handlingen “at gøre opmærksom,” hvis de har viden om mobning. Dermed repræsenteres eleverne her som aktører, hvorimod de, som vist, i den foregående tekst er genstande for bearbejdning. Det er muligt at skabelonen og dens boks særligt dedikeret til “elevernes rolle” kan blive tolket som et oplæg til dette skel i fremstillingen af eleverne.

### **5.3.1. “Forebyggelse” og “indgriben”**

Samlet set er der i det empiriske materiale betydelig variation i forhold til hvilke konkrete indsatser og metoder antimobbestrategierne beskriver eller nævner. Der er derimod langt større ensartethed med hensyn hvordan disse inddeles i overordnede kategorier. Selv om kategorierne fra Olweus’ (2000) inddeling af tiltag – “skoleniveau,” “klasseniveau” og “individniveau” – findes i nogle få dokumenter (bilag 2, 30), udgør begreberne “forebyggelse” og “indgriben” den mest fremherskende typologi af arbejdet mod mobning (se f.eks. bilag 4a, 6, 8, 13, 34, 41a, 41b). Det er ikke altid netop disse to betegnelser der anvendes i strategierne, og der er også dokumenter hvor kun den ene eller den anden type indsats er beskrevet (se f.eks. bilag 44 for et dokument uden beskrivelser af forebyggende indsatser og bilag 36 for et uden indgribende). Mere betydningsfuldt er det at skolerne ikke i alle tilfælde synes at have forstået at have forstået det samme ved begreberne, hvilket især ses i diversiteten af de implementerede tiltag. Det ville række for vidt at komme ind på disse i detaljer, og i dette afsnit er formålet også kun at do-

kumentere den generelle udbredelse af skellet mellem “forebyggelse” og “indgriben” samt fremhæve problembetegnelserne “mistrivsel” og “mobning.”

Som det fremgår af den foregående tekstanalyse af antimobbestrategien fra skole nr. 34 skelnes der i denne ikke mellem forebyggelse af mistrivsel og af mobning. Dette gøres heller ikke i et antal andre strategier. De forebyggende indsatser der beskrives i strategien fra skole nr. 4 handler både om “*Fremme af trivsel og forebyggelse af mobning*”. (bilag 4a: 1) Og den problemkategori der tales om er gennemgående “mistrivsel eller mobning”. Planen for indgreb er rettet mod “*en elevs mistrivsel f.eks. p.g.a. [sic] grund af mobning.*” Her beskrives det bl.a. at “*Klasselæreren har samtaler med eleven som mistrives, og med den elev der evt. forfølger/generer.*” (*ibid.*: 4) En tilsvarende forståelse af forebyggende indsatser som noget der har med såvel “trivsel” som “mobning” og evt. “konflikter” at gøre findes i flere dokument (se f.eks. bilag 8, 10, 17, 43, 49). Yderligere omtaler en enkelt skole noget der kaldes “forebyggende trivsel” (bilag 15a). I dokumentet fra skole nr. 1 slås det både fast at “*Ingen form for mobning tolereres*” og at “*Målet er at øge trivslen mest muligt.*” (bilag 1: 3) Først i beskrivelsen af skolens “Forebyggende handling” hedder det at den har “*fokus på god trivsel i alle sammenhænge*” og at “*fællesskabsoplevelserne*” derfor skal “ *dyrkes højt.*” (*ibid.*: 3) Disse indsatser eller “oplevelser” består i en række årlige fester og sociale begivenheder på skolens forskellige klassetrin samt i afholdelse af “samling” og organisering af “legegrupper” hvor grupper blandet af klasselæreren inviteres hjem efter en plan (*ibid.*: 3ff). Det beskrives ikke hvordan disse tiltag har en forebyggende effekt i forhold til mobning.

## 5.4. Opsummering

I denne del af afhandlingen er der gennemgået resultater af tekstanalysen til bunds og på tværs af det samlede empiriske materiale. For det første blevet analyseret hvordan antimobbestrategier tilsyneladende produceres af danske folkeskoler. Skoleledere og skolebestyrelser ser ud til at spille væsentlige roller i udarbejdelsen af strategier. Som oftest er førstnævnte dokumenteres primære forfattere, men undertiden står sidstnævnte for opgaven. Bestyrelserne har måske svært ved at stille deciderede krav til skolernes personale. Produktionen af strategierne indebærer udpræget grad kopiering eller afskrift fra faglitteratur eller andre skolers



strategier. Der findes skabeloner til antimobbestrategier som i enkelte tilfælde er brugt, og disse opstiller rammer bestående af bl.a. diskurser om mobning.

Én antimobbestrategi er blevet udvalgt til en grundig tekstanalyse, fordi den viser tegn på at interdiskursivitet – sammenvævning af forskellige diskurser om mobning. I strategien nævnes og afvises en “gammeldags fikserende” definition på mobning og en anden definition, der bestemmer problemet som et gruppefænomen fremføres. Der beskrives at mobning først og fremmest kendetegnes ved en ulige magtfordeling. Flere andre strategier lægger samme store vægt på ulige magt eller styrke som det centrale træk, selv om at mange af dem snarere konstruerer magt som en individuel egenskab der i høj grad består i aggression. Begrebet magt bruges yderligere til at definerer begreberne drilleri og konflikt, og det udgør dermed et nodalpunkt i en eller flere diskurser om disse fænomener.

Indsatser mod mobning er i mange tilfælde – herunder i den udvalgte strategi – opdelt i forebyggelse og indgriben. Skabelonen for antimobbestrategier lægger op til denne opdeling, men de fleste andre strategier indbefatter sammen skel. I en del strategier drejer forebyggelse både om at fremme trivsel og forhindre mobning i at opstå. I den udvalgte strategi forudsættes det at eleverne er uvidende om en række forhold, og at undervisning herom derfor kan udgør forebyggelsestiltag.

## 6. Diskussion af diskurser og sociale praksisser

### 6.1. Mulige svagheder ved denne undersøgelse

Det første sæt af diskussioner er tænkt som forberedelser til den “forklarende socialanalyse” der almindeligvis ligger i forlængelse af en empirisk, sociolingvistisk tekstanalyse. Med andre skal begrænsninger ved den kritiske diskursanalytiske forskningsmetode diskuteres, og dernæst gælder det samme for nogle fejl og mangler ved den udvalgte fra *eXbus*-forskning i social praksisser omkring mobning i skolen. Dette for at kvalificere de diskussioner der udgør den efterfølgende socialanalyse.

#### 6.1.1. Forskningsmetodens begrænsninger

Faircloughs tekstanalyse er forholdsvis krævende med hensyn til sine metodiske krav om beskrivelse af teksters sproglige egenskaber. Disse krav sætter begrænsninger i forhold til hvor mange og hvor store tekster det er muligt at analysere i detaljer. Efter min vurdering er tekstanalysens beskrivende arbejde med de dertilhørende begreber en hensigtsmæssig måde udvikle fortolkninger af teksters betydninger på. Alligevel kan man, nok med nogen ret, indvende at jeg har brugt unødvendigt meget plads i afhandlingen på disse beskrivelser. På den anden side er det et centralt kvalitetskriterium ved al kvalitativ forskning at gøre analysen “gennemsigtig” og troværdig ved at give fyldestgørende eksempler (Tinggaard & Brinkmann 2010: 491ff). Det forhold, at empirien udelukkende består af dokumenter – og ikke f.eks. af deltagerobservationer eller interviews – sætter endvidere klare grænser for, hvor sikre fortolkninger man kan foretage af tekstens praktiske betydning. Observationer af hvordan en given antimobbestrategi blev konsumeret, fortolket og anvendt i en bestemt sag, ville muliggøre en langt mere kvalificeret undersøgelse. Inden for kritisk diskursanalyse er det dog ikke udbredt at gennemføre sådanne receptionsanalyser (Jørgensen & Phillips 1999: 101f), så denne kritik rammer ikke min undersøgelse mere end de fleste andre. Desuden har det alligevel været muligt at deducere nogle få produktionsforhold vedrørende enkelte af strategierne – såsom det faktum at der er kopieret tekst fra en række

forskellige kilder, samt at nogle strategier er udarbejdet i en skabelon – og dette er vel snarere gjort med simpel sund fornuft end med nogen diskursanalytisk metode.

Mens begrebsapparatet til tekstanalysen er særdeles detaljeret, forekommer det mig at der mangler i højere grad en slags “teoretisk skellet” til socialanalysen, hvor analyseresultaterne sættes i forbindelse med viden om sociale praksisser. På den anden side kan man hævde, at den socialforskning som anvendes i denne forbindelse, selv burde kunne bibringe sådanne begreber. Mere specifikt er problemstillingen især, at undersøgelse af samfundsmæssige *forandringer* står centralt i den kritiske diskursanalyse. Og her kan den inkluderede forskning kun i ringe grad kan bidrage med viden om sådanne forandringer, selv om f.eks. Nina Heins (2009; 2013) og Helle Rabøl Hansens (2011) respektive undersøgelser fortæller meget om, hvordan den danske folkeskole, dens lærere og ledere nogle gange håndterer konkrete sager om mobning. Dermed være sagt at disse ikke siger meget om, hvor udviklingen er på vej hen, samt i øvrigt at forskning i skolernes faktiske arbejde med forebyggelse af mobning synes at være ikke-eksisterende. Dette svage fokus på forandring står ikke til at ændre, men jeg har valgt at supplere diskussionerne med diskursteoriens begreb om subjektpositioner (Laclau & Mouffe 2001) og Brinkmanns (2009) perspektiv på sociale praksisser for at danne det omtalte teoretiske skellet. Disse supplementer bruger jeg altså til at diskutere, hvordan de analysere diskurser kan anvendes og få betydning i forskellige praksisser, hvor de deltagende personer og grupper forstås som positioneret i forhold til andre. Med disse overvejelser *in mente* vil forskningen i sociale praksisser i de følgende diskussionsafsnit blive relateret til resultaterne af den empiriske analyse. Inden da skal *eXbus*-forskningens begrænsninger, som nævnt, diskuteres.

### **6.1.2. Fejl og mangler i *eXbus*-forskningen**

Langt størstedelen af *eXbus*-forskningen er af kvalitativ art og de kvalitative metoder har både deres særlige fortrin og begrænsninger. I kvalitativ forskning er særdeles svært – om ikke direkte umuligt – at undersøge årsagsforhold i komplekse sociale processer (Karpatschof 2010: 417ff). Så vidt jeg forstår, kan Dorte Marie Søndergaards (2009) perspektiv på mobning imidlertid næsten kun forstås sådan, at det indebærer en påstand om en årsagssammenhæng – om end kompleks

og betinget af andre forhold – mellem social eksklusionsangst og mobning. Hun skriver f.eks. at *“Eksklusionsangstens ubehag kalder på lindring, og det er i den sammenhæng, foragtproduktion kan opleves som et muligt svar.”* (pp. 56f) Det er en pointe Søndergaard vender tilbage til adskillige gange, og selv om at hun ikke direkte hævder at angsten nødvendigvis fører til mobning, peger hun alligevel ikke på andre forhold der kan få mobning til at give mening for børn. I en artikel hvor opsummerer sit perspektiv på hvordan mobning kan opstå, står social eksklusionsangst igen centralt på bekostning af andre mulige årsager (Søndergaard 2011: 47ff). Endvidere hævder hun at *“Foragtproduktionen lindrer kortsigtet, fordi den bidrager til at fokusere [...] den udstødelsestrussel, som angsten fodres af.”* (*ibid.*: 48) Det er dog logisk muligt – og forekommer mig rimelig sandsynligt – at foragtproduktion og mobning kan give mening for børn der ikke selv er spor i tvivl om deres værdighed og tilhørighed i et foretrukket fællesskab. Men med Søndergaards model af mobning som fremprovokeret af angst og som kortvarig lindring heraf, skulle man altså forvente at børn der mobber, forholdsvis ofte oplever en vis angst, fordi lindringen kun er kortvarig. Dette billede bekræftes imidlertid ikke af *eXbus*' egen spørgeskemaundersøgelse blandt elever i københavnske skoler (Hansen, Henningsen & Kofoed 2013). Den viser at elever der bliver eller har oplevet at blive mobbet, er statistisk signifikant mere bange for at blive mobbet, gjort til grin og holdt udenfor, end dem der ikke har oplevet dette. Tilsyneladende er elever der indrømmer at mobbe meget, også mindre bange, end dem der svarer, at de slet ikke har mobbet eller kun gjort det en lille smule. Denne forskel er dog ikke signifikant (pp. 42f) – måske pga. det forholdsvis lille antal elever i gruppen der indrømmer at have mobbet meget.

Hansen, Henningsen og Kofoed tolker desuden andre af deres resultater som udtryk for at der findes et “tippekant” i enhver klasses udvikling, hvor det de kalder *klassekultur*, kan tippe over i mobning (*ibid.*: 50f). De pågældende resultater er konkret at antallet af selvrapporterede mobbere og mobbeofre er højere i de klasser, hvor eleverne generelt er uenige i positive udsagn om deres klasse og enige i negative (*ibid.*: 34). Disse udsagn er f.eks. at *“Der er en god stemning i min klasse”* og *“Vi kommer tit op at skændes i min klasse”* (*ibid.*: 32). At der i en given klasse både er relativt mange elever der har prøvet at mobbe, og mange der har prøvet at blive mobbet, er ikke bare ensbetydende at mobning forekommer, men at mange

elever befinder sig i begge positioner. Og undersøgelsen viser også, at der findes klasser hvor nogle elever oplever at blive mobbet, samtidig med at eleverne generelt er mest enige i de positive udsagn (*ibid.*: 31ff). Situationen med relativt mange selvrapporterede mobbere og ofre ligner det Søndergaard (2009) kalder mobning med *skiftende positioner* (pp. 38f). I klasser med *fiksede mobbepositioner* skulle man forvente, at meget få elever ville svare at de var ofre for mobning. Og dermed indikerer undersøgelsen snarere, at der er en særligt dårlig stemning eller klassekultur, når mobning finder sted med skiftende positioner.

Lad mig her foreslå en alternativ grund – i kontrast til social eksklusionsangst og klassekultur – til at mobning nogle gange giver mening for elever i en klasse. Det kunne være en klasse med en del elever der sjældent koncentrerer sig om undervisningen, ofte forstyrrer den og endnu sjældnere gør sig umage om arbejdet. For at motivere disse elever, forsøger lærerne især i klassens tid at fremhæve de bogligt dygtige og arbejdsomme klassekammerater – måske inspireret af psykologiske teorier om rollemodeller og imitativ læring – ved at tale om dem, deres evner og deres flid. Især én elev bliver særligt ofte fremhævet for sine evner, hvilket han eller hun selvfølgelig oplever som ros. Eleverne med den uhensigtsmæssige opførsel opfatter derimod ikke deres dygtige klassekammerat som én der er værd at efterligne. De oplever i stedet at blive talt ned til og “hakked på” af lærere der er trætte af dem og meget bedre kan lide klassekammeraten. Til at starte med protesterer de måske over lærernes opførsel, men dette opfattes som endnu en udfordring af disses autoritet. Efter noget tid bliver eleverne trætte af at høre om deres dygtige klassekammerats fortræffeligheder og bebrejder ham eller hende for de nedværdigelser de selv må leve med fra lærernes side, så de giver sig til at udtrykke deres foragt klassekammeraten – måske for at genoprette en fornemmelse af retfærdighed og værdighed. Han eller hun skal, så at sige, “straffes” for at sætte dem i et dårligt lys. Lærerne begynder at optrappe den rosede fremhævning af den dygtige elev, fordi de kan se at klassekammeraterne er endnu mindre villige end nogensinde til at se op til ham eller hende og lægge den samme flid i skolearbejdet. Eleverne reagerer også ved at optrappe hævn over for den dygtige klassekammerat, og sådan foresætter det i mange år. Læseren har sikkert gættet at dette forslag er inspireret af mine egne oplevelser med at blive mobbet.

Hansens (2011) ph.d.-afhandling indeholder både kvalitativ og kvantitativ forskning om læreres og skolepædagogers perspektiver på mobning. Den kvantitative del består i spørgeskemaer der måler bl.a. disse fagpersoners holdninger til årsager til problemet og til passende indgreb mod konkrete mobningssager (pp. 140ff; 170ff). Den kritiske læser vil måske undre sig over, at jeg ikke har nævnt denne del af Hansens forskning før nu. Spørgeskemaundersøgelserne kunne have givet relevant og statistisk generaliserbar viden om de nævnte forhold, men de er desværre uhensigtsmæssigt udført og indeholder visse deciderede fejl. Derfor har jeg ikke redegjort for dem i denne afhandling, og her vil jeg blot skitsere deres mangler for at begrunde mit fravalg af deres resultater. Spørgeskemaerne om holdninger til årsager indeholder ti udsagn som respondenterne skal erklære sig enige eller uenige i. “Opdragelseskultur i hjemmet”, “Kulturen i samfundet i det hele taget”, “Kulturen i lokalsamfundet”, “Skolekulturen” “Nutidens individualiserede børnekarakter” og “Aggressive børns trang til magtdominans” er eksempler fra skemaet (*ibid.*: 148). Hansen har udført en faktoranalyse på besvarelsene og fundet at udsagnene der indeholder ordet “kultur” hører sammen i én faktor, på trods af deres, teoretisk set, meget forskellige betydninger. “Opdragelseskultur” må enten læses som en reference til den individfokuserede diskurs om mobning eller som en henvisning til subkulturer af forskellig art. Og “skolekultur” må læses som noget helt andet og “kultur i samfundet” som noget tredje. Ikke desto mindre viser faktoranalysen f.eks. at lærere der har erklæret sig enige i at den ene af disse tre potentielle årsager, oftere også erklærer sig enig i de andre. Med andre ord viser besvarelsene en klar tendens til, at de lærere der er enige i et udsagn hvori ordet “kultur” indgår, angiver det samme til de andre (*ibid.*: 147ff). Teoretisk set burde udsagnene om “opdragelseskultur i hjemmet” “aggressive børn” rimeligvis hænge sammen i et individfokuseret perspektiv, og det samme burde “kulturen i samfundet,” “nutidens individualiserede børnekarakter” og “nutidens børnegeneration er mere sarte” formentlig, men disse tre udsagn kædes sammen med tre forskellige faktorer. Disse resultater er ikke uinteressante, men de er, efter min vurdering, ikke anvendelige i forhold til at en diskussion af læreres *faktiske sociale praksis* i forhold til mobning, da de snarere afslører en udpræget uklarhed eller forvirring i de måder lærerne har forstået udsagnene på. Det andet og langt værre problem er, at Hansen (2011), i sit forsøg på at måle holdninger til indsatser mod mobning, har an-

vendt en autentisk case, hvor et *offer for mobning* bliver bagtalt af sin lærer og klassekammerater, for derefter at gå til angreb på den kammerat der udtalte sig mest negativt om offeret, ved bl.a. at tage kvælertag på denne. Respondenterne bliver bedt om at tage stilling til indgreb og sanktioner over for mobbeofferet der går til angreb, og over for læreren (pp. 158ff). Det burde være selvsagt, at besvarelsene om denne case – uanset hvor hjerteskrærende den end er – er absolut ikke-valide til at måle læreres holdninger til sanktioner mod *mobbere*, men Hansen tematiserer besvarelsene som holdninger til indgreb over for mobning. Så vidt manglerne ved *eXbus*-forskningen. I det følgende vil resultaterne af tekstanalysen blive diskuteret i forhold til de sociale praksisser der findes i danske folkeskoler.

## 6.2. Subjektpositioner i sociale praksisser

I diskussionen af begrænsningerne ved den diskursanalytiske metode i afsnit 6.1.1 argumenterede jeg for, at der manglede et “teoretisk skellet” til den såkaldte forklarende socialanalyse, og jeg fremhævede min brug af begreberne om subjektpositioner (Laclau & Mouffe 2001) og sociale praksisser (Brinkmann 2009) som en form for forbindelse mellem de to analyser. Positioner forstås her som indgange til at deltage i praksisser der både er diskursive, sociale og frem for alt normative. Normerne for enhver given praksis definerer både de rettigheder og pligter der er knyttet til de enkelte, deltagende positioner, og mere overordnet hvad målet med praksissen er samt hvordan den udføres, når den er veludført. En yderligere og endnu mere overordnet socialkonstruktionistisk pointe er, at ingen af disse aspekter af den sociale virkelighed ikke kan determineres *endeligt* (Burr 2003: 23f). Som Jette Kofoed (2003) har formuleret det, er der tale om fortløbende “tilblivelser” i sociale processer.

### 6.2.1. Tilblivelser i subjektpositioner i fællesskaber

Tekstanalysen af antimobbestrategierne har vist at udbredt at arbejde “forebyggende” i danske folkeskoler. Og de forebyggende indsatser drejer sig i en del tilfælde både om at “fremme trivsel” eller “forebygge mistrivsel” samt om at “forhindre mobning” i at opstå. Dette antimobbearbejde fra skolens side ser ud til f.eks. at positionere eleverne som nogen der mangler “sociale kompetencer” og viden om “omgangstone,” “konflikthåndtering” og “webetik.” Endvidere møder

skolen tilsyneladende eleverne som udifferentierede med hensyn til deres viden og adgang til indflydelse på klassens normer og regler. Skolestart i 0. klasse er antageligvis det tidspunkt i en classes liv, hvor disse forhold er tættest på at være realiserede. Men eleverne begynder med det samme at opbygge relationer og fællesskaber, og dermed påbegynder de også deres tilblivelser i samspil med hinanden. Der er langt fra kun skolens handlinger der indebærer konstruktion af subjektpositioner. Som Kofoed (2003) har vist kan eleverne danne uformelle grupper, "enklaver" eller delfællesskaber, og eleverne må forholde sig til og positionere sig i forhold til disse. Uanset om der opstår sådanne enklaver eller ej, vil elevernes tilblivelser ske gennem inklusions-eksklusionsprocesser eller "forskellssætninger" enten i forhold til andre elever eller grupper i klassen eller i forhold til "forestillinger" uden for klassen. Selve enklaverne vil – hvis de opstår – blive til gennem sådanne processer. Og disse vil desuden indebære mere eller mindre udprægede værdier og magtforhold.

De antagelser der ligger til grund for de nævnte indsatser i antimobbestrategierne, ser i dette lys forholdsvis temmelig ud. Men disse antagelser er ikke bare repræsentationer af en uafhængig virkelighed – de er også med til at konstituere de subjektpositioner som eleverne er sat i. Ligesom at eleverne må forholde sig, som Kofoed har vist, til den elevnormativitet der består i skolens vilkår og krav til eleverne, må de også forholde sig til skolens forebyggende indsatser. Faktisk bør antimobbearbejdet formentlig forstås som et element i elevnormativiteten på linje med de der opstilles af Kofoed – heriblandt strafbarhed og overvågningsbarhed (*ibid.*). Endvidere kan man rimeligvis forvente at det vil blive et fortsat mere betydningsfuldt element, i takt med at flere og flere skoler implementerer omfattende indsatser mod mobning. Som beskrevet har Kofoed ydermere vist at eleverne må forholde sig til elevnormativiteten for at blive til som passende. Mere specifikt kan der – generelt eller i bestemte enklaver – være normer om at bryde lærernes regler, lave ballade og tage sin straf, samt om ikke at være for dygtig i undervisningen, men heller ikke for dum (*ibid.*). Det må være en svær kunst at positionere sig inden for denne subjektposition af høj status og popularitet. Og selv om at der antageligt ofte er normer som tilskynder elever til at bryde regler og lave uro, vil det ikke nødvendigvis være "oppositionel" adfærd over for skolens forebyggende indsatser, der bliver betingelsen for passendehed. Om dette vil ske rundt



omkring på landets skoler, vil nødvendigvis afhænge af uoverskueligt mange faktorer og komplekse samspil imellem dem.

At dømme ud fra den stødt faldende mobningsforekomst fra den første skolebørnsundersøgelse til den seneste (Due, Holstein & Schultz Jørgensen 2004; Due, Brixval & Holstein 2011), kunne man med god ret håbe på danske skoler har haft held til udføre forebyggende indsatser på måder, der af eleverne generelt af blev konstrueret til normer om ikke at mobbe. Alligevel er det værd at overveje, hvad der måske kan gøres for skabe de bedst mulige betingelser for udviklingen af normer mod mobning eller for modstand mod mobning. For nu at parfrasere Søndergaards (2009) ord kan det handle om at modarbejdelsen af mobning – i stedet for modarbejdelse af lærerne – til at give mening for eleverne. Hendes begreber om værdighedsproduktion og værdighedsberøvelse lægger op til at lærerne må arbejde sammen med eleverne om at skabe og udtrykke værdsættelse for hinandens deltagelse i og omkring et fællesskab mod mobning, og at undgå f.eks. at tale ned til eller belære eleverne. Her kunne man frygte at den forebyggende undervisning der gennemføres på nogle skoler, hvor eleverne tilsyneladende positioneres som uvidende om etik og omgangsformer, måske vil have den forkerte effekt.

### **6.2.2. Mobning, magt og styrke**

Som nærværende undersøgelse har vist, udgør begreberne “magt” og “styrke” et væsentligt nodalpunkt i et betydeligt antal antimobbestrategier. Disse strategier har som oftest beskrevet mobning som kendetegnet ved et ulige eller skævt magt- eller styrkeforhold mellem de involverede parter. Af disse grunde har jeg konstateret at de nævnte begreber udgør et nodalpunktet i det diskursive felt hvor flere diskurser så at sige kæmper om at bestemme dets betydning, og hvor det bruges til at definere en række andre begreber – herunder “drilleri” og konflikter.” Offrets subjektposition konstrueres som en magtesløs position hvorfor denne også indebærer retten til hjælp. Tilsyneladende forstås begreberne “magt” og “styrke” i nogle af antimobbestrategierne som genkendelige individuelle egenskaber ved de elever, der indgår i mobningsforhold – og i disse konstrueres sjældent nogen subjektpositioner til medløbere og tilskuere. Ofte er det dog helt ubeskrevet, hvori magt, styrke tænkes at bestå.

Hvis lærere, elever, forældre og andre opfatter et ulige magtforhold som et umiddelbart genkendeligt og sikkert træk ved mobning, er det sandsynligt, at de vil overse tilfælde af mobning, hvor adfærden ikke ser ud til at være præget af magtfuldhed i gængs forstand. Det samme gælder, hvis de opfatter relativt stor magt eller styrke som en sikker egenskab ved mobbere og mangel på samme som ditto for dem, der er ofre. Denne undersøgelse kan naturligvis ikke afgøre, hvad der er den gængse forståelse af magt, styrke og "magtudøvelse". Problemet med antimobbestrategierne er, at de så sjældent definerer "magt". Denne pointe om forsømmelse af mobning er nogenlunde parallel med Helle Rabøl Hansens (2011) pointe om, at nogle lærere har en tendens til at affeje klager over mobning, hvis de kommer fra elever, der opfattes som skoleutilpassede eller undervisningsmodvillige, eller omvendt hvis klagerne er rettet mod elever, der opfattes som veltilpassede. For nogle lærere er elever kun genkendelige som mobbere, hvis de generelt virker modvillige overfor undervisningen (pp. 216ff), og måske er diverse adfærdsformer kun genkendelig som mobning, hvis de ligner en form for magtudøvelse.

Her er det altså relevant at diskutere mulige opfattelser af, hvori magt, styrke og styrkeforskel kan tænkes at bestå, samt hvilke andre begreber, der i stedet for "magt" eller "styrke" kunne kædes sammen med såvel "mobning" som de positioner, der også er knyttet til det begreb. Mobningsforskningen har oftere beskrevet disse magt- eller styrkebegrebet mere detaljeret. Som gennemgået har Olweus (2000) fremstillet ofre for mobning som forsvarsløse, og lagt vægt på styrkeforskel som en del af forklaringen på, hvordan mobning opstår (pp. 15ff). Desuden har han beskrevet mobbere som fysisk stærke, aggressive, impulsive, dominerende, selvsikre og nærmest frygtløse (Olweus, 1975: 171ff) samt mobning som et element i et bredere antisocialt adfærdsmønster (Olweus, 2000: 36).

Måske forekommer den umiddelbart ovenstående liste af tillægsord, som Olweus sætter på mobbere, ved første øjekast at udgøre et relativt specifikt bud på en definition af "magt" eller "styrke." Tillægsordene kan i hvert fald kandidere til at være blandt de begreber, som former læreres genkendelser og eventuelle forsømmelser af mobning. Og dog kan denne diskursanalyse naturligvis ikke afgøre, om nogen af disse ord med nogen som helst hyppighed underforstås som genkendelige træk ved mobbere af lærerne på de skoler, der har antimobbestrategie-

gier, som kæder “mobning” sammen med “magt” eller “styrke”. Det synes dog sikkert, at disse strategier gengiver dele af en diskurs om mobning, hvor de omtalte begreber er knyttet sammen som egenskaber ved en identitet, der tillægges mobbere, og hvor nogle elever har mere magt end andre blandt andet i kraft af at være mere selvsikre og fysisk stærkere. Et sådant magtbegreb kan rimeligvis betegnes som individualistisk, idet magtforskelle mellem elever udgøres af differencer mellem egenskaber, der tilhører de enkelte individer.

Der er imidlertid andre magt- eller styrkebegreber end de individfokuserede af slagsen i de øvrige fremtrædende videnskabelige diskurser om mobning, som blev gennemgået i første del af denne afhandling. Og individualiserede magtbegreber er i det hele taget særdeles problematiske i et socialkonstruktionistisk perspektiv (Burr, 2000: 67ff). Med disse inspirationskilder vil det være muligt at forstå mobning anderledes end med de magt- og individfokuserede diskurser. Det er ikke sikkert, at f.eks. fysisk stærke personer nødvendigvis er særligt magtfulde i socialkonstruktionistisk forstand. Men fysisk styrke er rimeligvis en forholdsvis fast og genkendelig egenskab ved enkeltpersoner.

I antimobbestrategien fra skole nr. 34 fremstilles udviklingen af mobning som tilendebragt, når tilfældigheden er væk, og magtbalancen er blevet ulige. Hvis det er drillerierne der forrykker magtbalancen, fordi de i stigende grad kun rettes én vej, så er den ulige magtbalance i mobning – strengt logisk – en effekt eller en funktion af drillerierne og dermed et epifænomen til mobning. I så fald vil magtforholdet heller ikke kunne definere fænomenet, men højst være et kendetegn og må den definitive forskel mellem drilleri og mobning måske blot være den tid, de ikke-tilfældige drillerier har stået på. Et “svagt” offer fremstilles dermed også kun som et let genkendeligt tegn, der måske består i at offeret allerede er brudt sammen, eller at drillerierne har bevirket at flere og flere har sluttet sig til mobberne, der dermed er kommet i stærkt overtal. Og hvis det er drillerierne der forårsager den tiltagende magtubalance, og det er det senere offers magtesløshed der gør det umuligt for ham eller hende at stoppe mobberne, hævdes det måske implicit, at offeret ikke ville være havnet i sin ulykkelige situation, hvis han eller hun havde opført sig anderledes dengang mobbehandlingerne endnu ikke have forårsaget det ulige magtforhold.

### 6.3. Produktion af antimobbestrategier

I faglitteraturen om metoder mod mobning er der visse forskelle med hensyn til hvordan forfatterne vælger at vejlede skoler og skolefagpersoner i deres antimobbearbejde. Som nævnt i afsnit 3.2.2 har Dan Olweus (2000) opstillet sit bud på et omfattende antimobbeprogram på skole-, klasse- og individniveau, der i princippet skulle kunne iværksættes af enhver skole. På tilsvarende vis udgør Helle Høibys (2002) metode til at stoppe mobning en slags handleplan i tre faser som også kan overtages af enhver skole. Disse udgivelser er eksempler på en “programmodel” for produktion af antimobbestrategier, kan man rimeligvis hævde, hvor disse består i at den enkelte skole ikke behøver at udtænke nogen plan, overveje de teoretiske forståelser af mobning og tilpasse metoder til sine særlige forhold, men blot gå i gang med at implementere eller indlære et udvalgt program.

I modsætning dertil står det man kan kalde en “skabelonmodel,” hvor de pågældende udgivelser præsenterer vejledning i udarbejdelsesprocessens faser og principper for “den gode antimobbestrategi” (Christoffersen & Petersen 2011: 111ff; Hansen 2005: 98ff) samt forslag eller ideer til aktiviteter (Christoffersen & Petersen 2011: 84ff; Hansen & Henriksen 2001).

Som beskrevet i analysens afsnit 5.1.2 viser et mindre antal antimobbestrategier tegn på, at de respektive skoler har implementeret Høibys metode. Mere generelt synes tendensen dog at være, at skolerne i ret udpræget grad kopierer tekst fra andre skolers strategier.

Det er et åbent og vigtigt spørgsmål hvordan skoler bedst kan hjælpes eller vejledes i deres produktion af antimobbestrategier. Og dette spørgsmål besvares formentlig bedst ved at starte med oversigt over hvordan denne produktionsproces som regel ser ud. I diskursanalytiske termer er den at forstå som en diskursiv begivenhed, hvor både produktions- og konsumptionsprocesser finder sted. Denne model er ganske velegnet til en empirisk diskurs- og tekstanalyse, men den forekommer mig at være mindre hensigtsmæssig til en diskussion af, hvordan udarbejdelsen bør foregå. Lad mig derfor forsøgsvis skitsere en forståelse af et produktionsforløb som social begivenhed eller praksis med bestemte formål og subjektpositioner.

Overordnet defineres et væsentligt aspekt af skolebestyrelsens position af folkeskoleloven, da førstnævnte pålægges ansvar for sin skoles antimobbestrategi. På baggrund af tekstanalysen ser det imidlertid ikke ud til at bestyrelsen som oftest er den faktiske forfatter på den enkelte skole. I praksis står bestyrelsen snarere for at godkende eller vedtage strategien, der i stedet er uarbejdet af skolelederen eller måske den samlede personalegruppe. Faglitteraturen om dette produktionsarbejde anbefaler imidlertid at langt flere aktører deltager i og får indflydelse på processen (Christoffersen & Petersen 2011: 111). Således fremhæves forældretemaafstener, elevrådskonferencer og elevarrangementer som mulige led i processen (Hansen 2005: 104ff).

Formålene med dette arbejde kan rimeligvis opdeles i to typer. For det første må det antimobbearbejdet der udføres i praksis have nogle formål. I både faglitteraturen og de analyserede dokumenter opdeles disse hyppigt i forebyggelse og indgriben – om end betydningen af disse begreber og deres underforståede mål-sætning ser ud til at variere. For det andet kan selve antimobbestrategien som dokument have et eller flere formål – at være anvendelig som redskab eller en slags støtte i konkrete arbejdssituationer.

### **6.3.1. Skabeloner som teknologier i sociale praksisser**

Skabelonen til antimobbestrategier fra Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) består af en række tekstfelter som skal udfyldes af skolerne og felterne har overskrifter formuleret som spørgsmål. Som tekstanalysen har vist definerer og opstiller skabelonen rammer for de områder af antimobbearbejdet, der skal beskrives. Selv om at der i et enkelt tilfælde er redigeret i skabelonen (tekstfeltet “formidling” i bilag 34, s. 2), har de tre skoler der har anvendt en skabelon, også i høj grad holdt sig inden for dennes rammer. Den praktiske implikation for skabelonproducenter må derfor være, at de skal gøre sig overvejelser om hvordan de kan formulere deres skabeloner, så de kommer til at udgøre den bedst mulige diskursive “støtte” til skolerne. Dette gælder måske især, hvis skolerne “svarer” på en skabelons spørgende overskrifter som i en slags dialog. Ud fra en ren sproglig-æstetisk betragtning lyder det selvfølgelig klodset og uprofessionelt, når en tekst består af en masse sætninger der starter med ordet “at,” sådan som det er tilfældet i bilag 35. Af mere afgørende betydning er det at skabelonen stiller de

mest hensigtsmæssige spørgsmål formuleret i de mest entydige begreber og trækker på de mest nuancerede diskurser – for på den måde at sikre at der bliver taget højde for alle afgørende aspekter af et ordentligt antimobbearbejde.

Det empiriske grundlag for dette resultat og den nævnte praktiske implikation er forholdsvis begrænset, kan man med en vis ret indvende. Som yderligere underbygning af pointerne kan det nævnes, at Brinkmanns (2009) model af de faktorer der medierer og konstituerer menneskers mentale og praktiske aktiviteter, netop omfatter ting, artefakter og teknologier af snart sagt enhver art. Han nævner vejskilte, trafiklys og andre tegn på vejene som eksempler på ting der er med til forme menneskers færdsel i trafikken, fordi trafikal færdsel er en praksis hvis normer dikterer, at man forholder sig til og “navigerer” i forhold til disse (pp. 131ff). Man kan næppe hævde at der er nogen almen norm for at anvende skabeloner til antimobbestrategier – i så fald ville flere end tre skoler have anvendt dem – men når de anvendes, så er det rimeligvis forventeligt at deres rammer og den indforståede diskurs tages mere eller mindre for givet.

Den aktivitet der først og fremmest medieres og formes af en skabelon, er den hvor en antimobbestrategi bliver udarbejdet af personer der har forbindelse til den pågældende skole – skolebestyrelse, leder el.lign. Dernæst vil den færdige strategi i princippet kunne fungere som et redskab der anvendes i det praktiske, forebyggende og indgribende antimobbearbejde, selv om at den selvfølgelig ikke nødvendigvis vil blive brugt som sådan. Mere konkret vil dokumentet f.eks. kunne anvendes som “husketeknologi” i et lærerteams planlægningsarbejde, til formidling til forældremøder og som vejledning i klassemøder eller samtaler mellem lærer og elev. I den første af de to kvalitetstjek af antimobbestrategier fremhæves det dog, at mange strategier ligger “hengemt” uden at blive brugt, når de først er godkendt (Henriksen og Hansen 2006: 7). Og andre antimobbekonsulenter har erfaring for at lærere ofte ikke finder deres skoles strategi særligt brugbar (Christoffersen & Petersen 2011: 109f). Skabelonproducenter bør altså overveje hvilke konkrete aktiviteter eller praksisser, de strategier der udformes i deres skabeloner, evt. skal kunne anvendes til. Og måske vil det være hensigtsmæssigt at fremstille separate skabeloner til flere af de ovennævnte praktiske formål. I litteraturen om metoder mod mobning findes der i forvejen vejledninger til samtaler med elever (se f.eks. Høiby 2002: 45f).

### 6.3.2. Teoretiske indsigter til kopiering

Skolernes store arbejdspress og den udbredte brug af kopiering og afskrift taget i betragtning er det måske hensigtsmæssigt at forskere eller antimobbekonsulenter simpelthen sætter sig for at formulere korte teoretiske tekster med definitioner på og væsentlige indsigter i mobning og relaterede fænomener, i stedet for at fremstille skabeloner hvor der blot er afsat plads til definitioner, som med relativt høj sandsynlighed blot bliver skrevet af fra metodebøger eller fra andre strategier. Som beskrevet har Schott (2009) påpeget en række problemer ved definitioner der bestemmer mobning som et tilfælde af en eller anden overordnet kategori – såsom “individuel aggression” i den individfokuserede diskurs om mobning (se afsnit 3.1.1). Heriblandt er det forhold at erfaringer fra personer der har stået eller står i de deltagende subjektpositioner ikke inkluderes. Forskere i mobning og antimobbekonsulenter har formentlig langt mere viden fra samtaler med børn og unge der har været involveret i mobning, end de fleste lærere og skoleledere.

Som vist i tekstanalysens afsnit 5.1.2 er de to definitioner der stammer fra Olweus (2000: 15) og Hansen (2005: 16), meget udbredte. Og de er begge kun én sætning lange. I det betydelige antal antimobbestrategier, hvor der ikke findes mere definition på og teori om mobning end det, er der således næppe megen indsigt eller erfaring repræsenteret i selve strategien. Dette er, efter min vurdering, yderligere en grund til at skrive relativt korte tekster specifikt beregnet til at blive kopieret.

En sådan tekst med definitioner på diverse fænomener samt teori om årsager og fremtrædelsesformer; forebyggende, opretholdende og “bremsende” faktorer m.v. kunne endvidere fungere som et inspirerende materiale til refleksioner for dem, der sad og skrev den pågældende skoles strategi. Som vist i analysens afsnit 5.2.2 og 5.2.3 samt i bilag D udgør de definatoriske og diskursive grænser mellem “drilleri” og “mobning” også grænserne mellem de fænomener der trygt kan ignoreres af lærere, og dem der forpligter til handling. På den baggrund mener jeg yderligere, at man netop burde være opmærksom på at de teksten definerede begreber skulle svare så præcist som muligt til forskellige handlingsforpligtelser. En definition på “drilleri” der f.eks. omfattede adfærd, der rettelig ikke burde accepteres, måtte således ikke forekomme. Givet at skolelærere ofte giver udtryk for at

savne viden om mobning (Christoffersen & Petersen 2011: 6f; Hansen 2011: 128f), må man formode at en færdigskrevet tekst til en antimobbestrategi vil blive taget imod med åbne arme. At komme med et konkret bud på hvad en sådan tekst skulle indeholde, ville dog række for vidt.



## 7. Konklusioner

I dette kandidatspeciale er foretaget en kritisk diskursanalyse af flere danske folkeskolars antimobbestrategier. Dansk lovgivning kræver at skoler skal udarbejde sådanne strategier for at forebygge og reducere forekomsten af mobning. Specialets problemformulering lyder som nævnt:

- 1) Hvordan forstås mobning og indsatser mod mobning i antimobbestrategier fra danske folkeskoler, og hvad forudsættes dermed som selvfølgelig, 2) hvilke konsekvenser kan disse forestillinger og antagelser få i praksis, og 3) hvilken betydning bør alt dette have for psykologers praksis i forhold til mobning?

Begrebet om *en diskurs* defineres som en måde at betegne erfaring på fra et bestemt perspektiv (Fairclough 2010), og det antages at der eksisterer en *orden* af sådanne delvist uforenelige diskurs om mobning. Antagelsen er at mobning og indsatser mod mobning konstrueres i strategierne ved at trække på diskurserne om mobning, og yderligere at diskutere disse konstruktioners mulige praktiske konsekvenser for elever, lærere og forældre må overvejes kritisk.

De videnskabelige diskurser om mobning i skolen kan opdeles i én diskurs fokuseret på mobberens og offertes problematiske individuelle karaktertræk, en anden fokuseret på vold forårsaget af samfundsmæssige omvæltninger; en tredje fokuseret på dysfunktionelle gruppedynamikker, der ofte har rod i en enkelt elev ønske om at opnå status i sin klasse; og en fjerde og sidste fokuserede på normale inklusions- og eksklusionsprocesser der i visse tilfælde fordrejes på grund af angst blandt en klasses elever og på den baggrund kan udvikle sig til mobning.

Et udsnit på 50 antimobbestrategier er fremskaffet og heraf et ental analyseres i større og mindre detaljegrad – især med fokus på et nyere og særligt relevante dokument der udviser træk fra flere end én af de på forhånd identificerede diskurser om mobning, hvorved de bidrager til konstruktionen af nye sammensatte diskurser.

Resultaterne af tekstanalysen er for det første at antimobbestrategier tilsyneladende enten produceres af skoleledere eller af skolebestyrelser. Som oftest er førstnævnte dokumenteres primære forfattere, men undertiden står sidstnævnte

for opgaven. Bestyrelserne har måske svært ved at stille deciderede krav til skolernes personale. Produktionen af strategierne indebærer udpræget grad kopiering eller afskrift fra faglitteratur eller andre skolers strategier. Der findes skabeloner til antimobbestrategier som i enkelte tilfælde er brugt, og disse opstiller rammer bestående af bl.a. diskurser om mobning.

I antimobbestrategien fra skole nr. 34 nævnes og afvises en "gammeldags fikserende" definition på mobning og en anden definition, der bestemmer problemet som et gruppefænomen fremføres. Der beskrives i det dokument – ligesom i mange andre – at mobning først og fremmest kendetegnes ved en ulige magtfordeling. I mange strategier konstrueres "magt" som en individuel egenskab der i høj grad består i aggression. Begrebet "magt" bruges yderligere til at definere begreberne "drilleri" og "konflikt," og det udgør dermed et nodalpunkt i en eller flere diskurser om disse fænomener.

Indsatser mod mobning er i de antimobbestrategier inddelt i forebyggelse og indgriben, og skabelonen fra DCUM lægger op til denne opdeling. I en del strategier drejer forebyggelse både om at fremme trivsel og forhindre mobning i at opstå. I den udvalgte strategi forudsættes det at eleverne er uvidende om en række forhold, og at undervisning herom derfor kan udgøre forebyggelsestiltag.

Begrænsninger ved den anvendte kritiske diskursanalyse er diskuteret, og det samme er diverse fejl og mangler ved *eXbus*-projektet. Det er argumenteret at forskningsmetoden er velegnet til denne afhandling problemstilling, om end meget tids- og pladskrævende. Dog mangler den et overordnet teoretisk "skellet" eller begrebssystem til at analysere og diskutere sociale praksisser i forhold til de empiriske resultater af tekstanalysen. Det vigtigste kritikpunkt i forhold til *eXbus*-perspektivet på mobning er en for kraftig betoning af begrebet om social eksklusionsangst. Elevers tilblivelsesbetingelser under forebyggende indsatser mod mobning er diskuteret, og det er skitseret hvordan disse kan gå enten godt eller skidt. Yderligere diskuteres skolers behov for hjælp – og måder hvorpå denne kan gives – til at udarbejde antimobbestrategier, på baggrund af nyere forskning i mobning som en social praksis der kan give elever der deltager deri, en meningsfuld fornemmelse af fællesskab og fælles værdier.

## Pensum og referenceliste

- Arndt, H. (2003). *Sproget: Hverdagens mirakel*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K.M.J. (1982). Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture, and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 307-313.
- Brinkmann, S. (2009). *Psyken: mellem synapsen og samfund*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (pp. 429-445). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2011). Socialkonstruktionisme og diskurspsykologi. In B. Karpatschhof & B. Katzenelson (Eds.), *Klassisk og moderne psykologisk teori* (pp. 412-431). København: Hans Reitzels Forlag.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism* (2. ed.). Hove: Routledge.
- Caravita, S., DiBlasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140-163.
- Christoffersen, D.D. & Petersen, K.S. (2011). *Mobning – et socialt fænomen eller et individuelt problem?* Frederikshavn: Dafolo.
- Coolican, H. (2004). *Research Methods and Statistics in Psychology* (4. ed.) (pp. 598-615). London: Hodder & Stoughton.
- Dansk Psykolog Forening (2010). *Regelsæt 2010-2012*. Internetdokument på Dansk Psykolog Forenings hjemmeside. Nedtaget d. 11. marts 2012 fra [http://www.dp.dk/~media/Dansk%20Psykolog%20Forening/Filer\\_dp/Faelles%20filer/Publikationer/Om%20foreningen/Regels%C3%A6t\\_2010\\_2012.aspx](http://www.dp.dk/~media/Dansk%20Psykolog%20Forening/Filer_dp/Faelles%20filer/Publikationer/Om%20foreningen/Regels%C3%A6t_2010_2012.aspx)
- Due, P., Brixval, C.S. & Holstein, B.E (2011). Mobning. In M. Rasmussen & P. Due (Eds.), *Skolebørnsundersøgelsen 2010* (pp. 81-83). København: Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet. Internetdokument på Skolebørnsundersøgelsens hjemmeside. Nedtaget d. 17. april 2012 fra <http://www.hbsc.dk/download/HBSC-Rapport-2010.pdf>
- Due, P., Holstein, B.E. & Schultz Jørgensen, P. (2004). Mobning har alvorlige konsekvenser. In P. Schultz Jørgensen, B.E. Holstein & P. Due (Eds.), *Sundhed på vippen: En undersøgelse af de store skolebørns sundhed, trivsel og velfærd* (2. ed.) (pp. 89-100). København: Hans Reitzels Forlag.
- Due, P. & Krølner, R. (2003). Skole og lokalsamfund. In P. Due & B.E. Holstein (Eds.), *Skolebørnsundersøgelsen 2002* (pp. 68-83). København: Institut for Folkesundhedsvidenskab, Københavns Universitet. Internetdokument på Skolebørnsundersø-

gelsens hjemmeside. Nedtaget d. 17. april 2012 fra  
<http://www.hbsc.dk/download/rapp-2002.pdf>

- Duedahl, P. & Jacobsen, M.V. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse: Metodiserie for social- og sundhedsvidenskaberne, bind 2*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Abingdon: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (2. ed.). Harlow: Longman Applied Linguistics.
- Flyvbjerg, B. (2010) Fem misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (pp. 463-87). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, H.R. (2001). Hvad er mobning: En definition. In H.R. Hansen (Ed.), *AMOR – antimobberåd: Artikelsamling om udstødelse blandt skolebørn* (pp. 9-13). Valby: Børns Vilårs Forlag.
- Hansen, H.R. (2005). *Grundbog mod mobning*. København Gyldendal.
- Hansen, H.R. (2009). Straf mod mobning og skoleuro. In J. Kofoed & D.M. Søndergaard (Eds.), *Mobning: Sociale processer på afveje* (pp. 133-165). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, H.R. (2011a). (Be)longing – forståelse af mobning som længsler efter at høre til. *Psyke & Logos*, 32(2), 480-495.
- Hansen, H.R. (2011b). *Lærertiliv og mobning: Ph.d.-afhandling*. Århus: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Hansen, H.R., Henningsen, I. & Kofoed, J. (2013). Når klassekultur tipper over i mobning. In J. Kofoed & D.M. Søndergaard (Eds.), *Mobning gentænkt* (pp. 21-54). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, H.R. & Henriksen, K. (2001). Forebyggelse og beredskab: Aktivitetsideer i summarisk oversigt. In H.R. Hansen (Ed.), *AMOR – antimobberåd: Artikelsamling om udstødelse blandt skolebørn* (pp. 111-14). Valby: Børns Vilårs Forlag.
- Hawkins, D.L., Pepler, D.J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hein, N. (2009). Forældrepositioner i elevmobning – afmagtsproduktion i skole/hjem-samarbejdet. In J. Kofoed & D.M. Søndergaard (Eds.), *Mobning: Sociale processer på afveje* (pp. 59-98). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hein, N. (2013). Komplekse konstitueringer af ansvar, sandhed og mulighedsbetingelser i et skole/hjem-samarbejde om mobning. In J. Kofoed & D.M. Søndergaard (Eds.), *Mobning gentænkt* (pp. 85-115). København: Hans Reitzels Forlag.
- Henningsen, I. (2009). Sammenhænge mellem mobning, barndomserfaringer og senere livskvalitet. In J. Kofoed & D.M. Søndergaard (Eds.), *Mobning: Sociale processer på afveje* (pp. 191-223). København: Hans Reitzels Forlag.

- Henriksen, K. (2008). *Hver anden handleplan mod mobning er en ommer*. Internetdokument på hjemmesiden mobbeland.dk. Nedtaget d. 26. marts 2012 fra [www.mobbeland.dk/Analyse\\_handleplaner\\_2008.doc](http://www.mobbeland.dk/Analyse_handleplaner_2008.doc)
- Henriksen, K. & Hansen, H.R. (2006). *Skolernes handleplaner mod mobning er ikke gode nok – en analyse af 50 handleplaner*. Internetdokument på hjemmesiden mobbeland.dk. Nedtaget d. 26. marts 2012 fra [www.mobbeland.dk/Handleplaner\\_mod\\_mobning.doc](http://www.mobbeland.dk/Handleplaner_mod_mobning.doc)
- Henriksen, P.W. & Due, P. (2007). Sociale relationer. In M. Rasmussen & P. Due (Eds.), *Skolebørnsundersøgelsen 2006* (pp. 57-68). København: Institut for Folkesundhedsvidenskab, Københavns Universitet. Internetdokument på Skolebørnsundersøgelsens hjemmeside. Nedtaget d. 17. april 2012 fra [www.hbsc.dk/download/HBSC-Rapport-2006.pdf](http://www.hbsc.dk/download/HBSC-Rapport-2006.pdf)
- Høiby, H. (2002). *Ikke mere mobning: Værktøjer for lærere og pædagoger*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Jensen, E. (2011). Skolens fællesskaber: elever, lærere og forældre. In E. Jensen & S. Brinkmann (Eds.), *Fællesskab i skolen: Udfordringer og muligheder* (pp. 21-44). København: Akademisk Forlag.
- Karpatschhof, B. (2010). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (pp.409-428). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J. (2003). *Eleverpli: Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen: Ph.d.-afhandling*. Århus: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kofoed, J. (2009). Genkendelser af digital mobning: Freja vs. Ronja vs. Arto vs. Sara vs. Emma. In J. Kofoed & D.M. Søndergaard (Eds.), *Mobning: Sociale processer på afveje* (pp. 99-131). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J. (2013). Affektive rytmer: Spektakularitet og ubestemmelighed i digital mobning. In J. Kofoed & D.M. Søndergaard (Eds.), *Mobning gentænkt* (pp. 161-192). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J. & Søndergaard D.M. (2009). Indledning. In J. Kofoed & D.M. Søndergaard (Eds.), *Mobning: Sociale processer på afveje* (pp. 7-19). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J. & Søndergaard D.M. (2013). Indledning. In J. Kofoed & D.M. Søndergaard (Eds.), *Mobning gentænkt* (pp. 7-19). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kousholt, K. & Fisker, T.B. (2013). Mobning og børns fællesskaber: et narrativt review over international forskning i mobning. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 50(2), 68-81.
- Krølner, R. (2001). Højtrivselsskoler: Hvad kendetegner de ”rare” skoler ifølge eleverne. In H.R. Hansen (Ed.), *AMOR – antimobberåd: Artikelsamling om udstødelse blandt skolebørn* (pp. 83-89). Valby: Børns Vilkår Forlag.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* (2. ed.). London: Verso.

- Lynggaard, K. (2010). Dokumentanalyse. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (pp. 137-51). København: Hans Reitzels Forlag.
- Meller, A. (2006) *Mobning nej tak! Trivsel ja tak! – Ideer til undervisning omkring trivsel*. Ringkøbing: SSP.
- Mik-Meyer, N. & Justesen, L. (2010). Dokumentanalyse. In P. Darmer, B. Jordansen, J.A. Madsen & J. Thomsen (Eds.), *Paradigmer i praksis: Anvendelse af metoder til studier af organiserings- og ledelsesprocesser* (pp. 283-296). København: Handelshøjskolen forlag.
- Myong, L. & Søndergaard, D.M. (2013). Om mobningens vandringer mellem enshed og forskellighed. In J. Kofoed & D.M. Søndergaard (Eds.), *Mobning gentænket* (pp. 318-340). København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, B. (2003). Krav og forventninger til PPRs opgaveløsning. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40(6), 672-685.
- Olweus, D. (1975). *Hakkekyllinger og skoleboller: Forskning om skolemobning*. Møller, H. (Transl.). København: Gyldendal.
- Olweus, D. (2000). *Mobning i skolen: Hvad vi ved og hvad vi kan gøre*. Holtoug, A.G. (Transl.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Perry, D.G., Hodges, E.V.E., & Egan, S.K. (2001). Determinants of Chronic Victimization by Peers: A Review and a New Model of Family Influence. J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 73-104). New York, NY: The Guilford Press.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2011). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143-163.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(4), 305-312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression in bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30-44.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Schott, R.M. (2009). Mobning som socialt begreb: Filosofiske refleksioner over definitioner. In J. Kofoed & D.M. Søndergaard (Eds.), *Mobning: Sociale processer på afveje* (pp. 225-258). København: Hans Reitzels Forlag.

- Sijtsema, J.J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35(1), 57-67.
- Skole og Samfund (1999). *En skole uden mobning: Gode råd til forældre m.fl.* (revideret udgave). København: Skole og Samfund.
- Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd (2002). *Vejledende Retningslinier for Forskningsetik i Samfundsvidenskaberne*. Internetdokument fra Forsknings- og Innovationsstyrelsens hjemmeside. Nedtaget d. 11. marts fra <http://www.fi.dk/publikationer/2002/vejledende-retningslinier-for-forskningsetik-i-samfundsviden/ssf-etik.pdf>
- Søndergaard, D.M. (2008). Offerpositionens dilemmaer. Om undvigelse af offerpositionering i forbindelse med mobning og anden relationel aggression. In K. Lützen & A.K. Nielsen (Eds.), *På kant med historien: Studier i køn, videnskab og lidenskab til egnet Bente Rosenbeck på hendes 60-årsdag* (pp. 160-194). København: Museum Tusulanums Forlag.
- Søndergaard, D.M. (2009a). Anders og vandslangen – mobning og kompleksitet. *Psykologisk set*, 26(76), 21-58.
- Søndergaard, D.M. (2009b). Mobning og social eksklusionsangst. In J. Kofoed & D.M. Søndergaard (Eds.), *Mobning: Sociale processer på afveje* (pp. 21-58). København: Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D.M. (2011). Mobning, mobbefryd, humor og fællesskab. In E. Jensen & S. Brinkmann (Eds.), *Fællesskab i skolen: Udfordringer og muligheder* (pp. 45-78). København: Akademisk Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Kvalitet i kvalitative studier. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (pp.489-499). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thornberg, R. (2008). *Det sociale liv i skolen: Socialpsykologi for lærere*. Gyldenkærne, N. (Transl.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

## **Referencer til massemedier**

- Hansen, J.W. (2009). *12-årig har begået selvmord efter massiv mobning*. Artikel bragt på hjemmesiden folkeskolen.dk, d. 4. juni 2009. Nedtaget d. 5.3.2012 fra <http://www.folkeskolen.dk/57928/12-aarig-har-begaet-selvord-efter-massiv-mobning>
- Mainz, P. (2011). *Mobbepaner er på plads på de fleste folkeskoler*. Artikel bragt på Dagbladet Politikens hjemmeside, d. 30. august 2011. Nedtaget d. 16.4.2012 fra <http://politiken.dk/uddannelse/ECE1375482/mobbepaner-er-paa-plads-paa-de-fleste-folkeskoler/>