

Folkeskolelæreres forståelse af skolemobning



**Udarbejdet af
Ana Surudzhiyska Frandsen**

Folkeskolelæreres forståelse af skolemobning

Specialeafhandling, 10 semester, Psykologi

Aalborg Universitet

31. maj 2019

Specialets samlede antal tegn: 180,651

Svarende til antal normalsider à 2400 tegn: 75

Udarbejdet af:

Ana Surudzhiyska Frandsen, Studienummer: 20144897

Professionsprogram: PPSA

Vejleder: Thomas Borchmann

Abstract

The purpose of this master thesis is to investigate primary school teachers' beliefs about school bullying. Since teachers have an essential impact on identifying, responding to, and reducing bullying in schools, the aim of this study is to examine how teachers understand school bullying in relation to its definition, causes, consequences and intervention strategies.

The current study draws on four qualitative research interviews conducted with four primary school teachers. The participants thus responded to a series of open-ended questions along with four vignettes that depict fictional bullying stories and address definition, causes, consequences and intervention strategies. Qualitative content analysis was used to analyze the gathered empirical data.

Results indicate that teachers understand bullying as a repetitive, deliberate negative behavior between two parties- a bully and a victim- where typically a group of people gang up on a single individual. Teachers are also able to differentiate between direct and indirect bullying, since they perceive bullying as a behavior that can manifest itself through both direct and indirect contact. They perceive verbal and relational bullying as the two most common and serious forms of bullying among children. Hence, they also differentiate between serious and normal incidents of bullying, where usually the number of people involved in bullying behavior determines the seriousness of the bullying incident.

It is teachers' understanding that individual characteristics of both the bully and the victim can be a cause of bullying. Characteristics such as uncertainty, domination and lack of empathy are all considered relevant reasons for bullying behavior. Family factors such as upbringing and family environment, where lack of commitment is present, are also believed to be associated with tormentors' negative behavior.

Teachers describe victims of bullying on the other hand as insecure and quiet individuals, who differ greatly in terms of appearance, personality and academic performance. Group dynamics such as status, hierarchy and roles in the peer group are also considered to play a role in bullying. The school-related causes of bullying include teachers' competences and schools' physical environment. Teachers also perceive bullying to have far-reaching consequences primarily for the victims and the whole class. Consequences for victims of bullying include poor school performance, increased school absence and psychosomatic reactions, while anxiety and guilt are the

consequences the rest of the class experience. Teachers, however, do not tend to consider the possible consequences bullies may experience. Lastly, this study shows that teachers understand an individual-oriented intervention to be a useful tool in tackling bullying. The individual-oriented intervention implements through a conversation with the bully as well as by way of punishment. In addition, implementing prosocial and educational activities in order to strengthen the sense of community in the classroom was also considered beneficial. Nevertheless, the social community supports inclusion of victims of bullying, while at the same time promoting exclusion for bullies as a way of punishment. Parental support is also understood as an important component of intervention, where parents who do not cooperate are seen as an obstacle in bullying prevention. Lack of time and resources are also an impediment to the prevention of bullying, since children's well-being often has to be prioritized at the expense of teachers' preparation time and children's academic performance.

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING.....	1
1.1 SPECIALETS ANLIGGENDE OG PROBLEMFORMULERING.....	1
1.2 BEGRUNDELSE FOR EMNEVALG	2
1.3 FREMGANGSMÅDE I SPECIALET	3
1.4 SPECIALETS VIDENSKABSTEORETISKE AFSÆT.....	4
2. TEORIER OM MOBNING OG STUDIER AF LÆRERES FORSTÅELSER AF MOBNING6	
2.1. TEORIER OM MOBNING	6
2.1.1 Det individ-orienterede perspektiv på mobning.....	6
2.1.2 Det social-psykologiske perspektiv på mobning	10
2.1.3 Det systemiske perspektiv på mobning	14
2.1.4 Konsekvenser af mobning	16
2.1.5 Interventionsmuligheder	17
2.2 TIDLIGERE FORSKNING I LÆRERNES FORSTÅELSE AF MOBNING	20
3. METODE	23
3.1 DATAINDSAMLING.....	23
3.1.1 Det kvalitative forskningsinterview.....	23
3.1.2 Interviewguide	26
3.1.3. Interviewforløb	28
3.1.4 Transskriptionsregler	29
3.2 VALG OG REKRUTTERING AF DELTAGERE.....	29
3.3 ANALYSEMETODE	31
3.3.1 Kvalitativ indholdsanalyse.....	31
3.3.2 Specialets anvendelse af kvalitativ indholdsanalyse.....	31
3.4 ETISKE OVERVEJELSER.....	35
3.4.1 Mikroetiske overvejelser	35
3.4.2 Makroetiske overvejelser	37
4. ANALYSE.....	39
4.1 LÆRERNES FORSTÅELSE OG DEFINITION AF MOBNING	39
4.1.1 Definition af mobning	39
4.1.2 Øvrige karakteristika ved mobning.....	41
4.1.3 Former for mobning	42
4.1.4 Opsummerende analyse	45
4.2 LÆRERNES SYN PÅ MOBNINGSÅRSAGER	46
4.2.1 Individ-orienterede mobningsårsager	46

4.2.2. Gruppedynamikker	50
4.2.3 Fællesskabet og social eksklusionsangst	52
4.2.4 Skolerelaterede mobningsårsager	53
4.2.5 Opsummerende analyse	55
4.3 LÆRERNES SYN PÅ MOBNINGS KONSEKVENSER.....	56
4.3.1 Konsekvenser for mobbeofrene.....	57
4.3.2 Konsekvenser for mobbeudøverne	59
4.3.3 Konsekvenser for tilskuere og hele klassen.....	61
4.3.4 Opsummerende analyse	62
4.4 LÆRERNES SYN PÅ INTERVENTIONSMULIGHEDER I RELATION TIL MOBNING	63
4.4.1 Den individuelle intervention.....	64
4.4.2 Den fællesskabsorienterede intervention	65
4.4.3 Forældresamarbejde.....	69
4.4.4 Centrale faktorer, der påvirker mulighed for intervention	71
4.4.5 Opsummerende analyse	73
5. DISKUSSION	75
5.1 DISKUSSION AF ANALYSEFUND	75
5.1.1. Definition og forståelse af mobning.....	75
5.1.2. Årsager til mobning	76
5.1.3 Konsekvenser af mobning	77
5.1.4 Interventionsmuligheder i forhold til mobning	78
5.2 METODISK DISKUSSION	79
5.3 IMPLIKATIONER	82
5.3.1 Implikationer for fremtidig forskning	82
5.3.2 Praktiske implikationer.....	83
6. KONKLUSION	85
REFERENCELISTE	87
LITTERATURLISTE.....	94

Bilag 1 Interviewguide

Bilag 2 Samtykkeerklæring

Bilag 3 Transskription af Katrines interview

Bilag 4 Transskription af Lasses interview

Bilag 5 Transskription af Jespers interview

Bilag 6 Transskription af Marias interview

1. Indledning

Dette kandidatspeciale vil arbejde med emnet skolemobning. Skolemobning som fænomen har eksisteret i lang tid, men interessen for empirisk forskning i emnet opstod først i 1970'erne, da skandinaviske forskere begyndte at undersøge fænomenet mere systematisk (Hymel & Swearer, 2015, p. 293).

Forekomsten af mobning inden for skolens kontekst er et relevant emne både for pædagoger, skolepsykologer, rådgivere og udviklings- og uddannelsesforskere, da skolemobning stadigvæk er udbredt. En trivselsmåling fra 2017 i Danmark viser, at hver femte barn i 4.-9 klasse er blevet mobbet (Uddannelsesstatistik ifl. Dansk Center til Undervisningsmiljø, 2017, p. 5). Emnet er også relevant, da der er potentielle langvarige negative konsekvenser af mobning, hvor børn, som er blevet udsat for mobning, er i fare for at udvikle psykosociale og akademiske vanskeligheder, herunder angst, lavt selvværd, afvisning fra jævnaldrende, fravær fra skole og skolefald (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008, p. 432). Dette er også grunden til, at der er kommet mange tiltag på de enkelte skoler og kommuner, for at nedbringe antallet af børn, der oplever mobning i skolen (Dansk Center til Undervisningsmiljø, 2017, p. 5). Der har også været initiativ på et højere plan, hvor Undervisningsministeriet i samarbejde med Børns Vilkår, Red Barnet og Børnerådet har udviklet større aktionsplaner til forebyggelse og bekæmpelse af mobning, samt tiltag som 'Alliancen mod mobning' og 'Dropmob', der alle har til formål at forebygge mobning blandt børn (ibid.). Derudover skal alle folkeskoler, grundskoler og ungdomsuddannelser udarbejde og agere ud fra en antimobbestrategi efter revidering af undervisningsmiljøloven (ibid.). Der er også etableret en klageinstans mod mobning som finder sted hos Dansk Center for Undervisningsmiljø (ibid.).

1.1 Specialets anliggende og problemformulering

Forskning indenfor feltet fokuserer primært på at undersøge, hvorfor mobning opstår, hvilke risikofaktorer der har relevans for udviklingen af en mobber og mobbeofre (Griffin & Gross, 2004, p. 384), og hvilke konsekvenser de børn oplever, der er blevet mobbet (Thornberg, 2011). Data om mobning indeholder ofte kun børns perspek-

tiv omkring mobning og indsamles oftest via børns selvrapporteringer eller klasseobservationer (Holt & Keyes, 2004, p. 122 ifl. Marshall et al., 2009, p. 137). En gruppe, der oftest bliver undervurderet eller glemt i forskning, er lærerne og deres forståelse af - og rolle i forhold til - skolemobning. Derfor er ønsket med dette speciale, at fokusere på lærernes perspektiv og forståelse af mobning blandt børn. Specialet vil således søge at besvare følgende problemformulering:

Hvordan forstår folkeskolelærere skolemobning, herunder dens definition, årsager, konsekvenser og interventionsmuligheder i forhold hertil?

Ambitionen for specialet er at skabe indsigt i lærernes forståelse af mobning og at skabe indblik i de eventuelle mønstre, der udvises i deres tanker omkring mobningens årsager, konsekvenser og interventionsmuligheder.

Den eksisterende forskning, relateret til lærernes forståelse af mobning, har næsten udelukkende anvendt kvantitative Likert-type selvrapporterende undersøgelsesmetoder til dataindsamling og analyse (Colvin et al., 1998; Griffin & Gross, 2004; Whitaker, Rosenbluth, Valle & Sanchez, 2004 ifl. ibid., p. 139). I dette speciale anvendes der en kvalitativ tilgang, der giver mulighed for at levere rige beskrivelser af lærernes forståelser af mobning ved at give deltagerne muligheden for at fortælle om deres syn på og erfaringer med mobning med deres egne ord (Thornberg, 2011, p. 258).

1.2 Begrundelse for emnevalg

Som det allerede er blevet nævnt, er årsagen til emnevalget i dette speciale emnets relevans. Skolemobning er et stort socialt problem, der påvirker børn og unge i alle dele af verden, herunder også Danmark. Dette problem har således et stort omfang og både forebyggelse af - og indgriben i forhold til - mobning kræver yderligere forskning i de faktorer, der bidrager til og vedligeholder den mobbende adfærd blandt børn.

Forskning relateret til skoleklima fremhæver den afgørende rolle, som lærerne spiller i at skabe et sikkert og støttende miljø for læring, især ved at sikre effektiv indgriben i mobningssituationer (Colvin, Tobin, Beard, Hughes & Sprague, 1998; Kasen, Be-

renson, Cohen & Johnson, 2004, ifl. Marshall et al., 2009, p. 137). Det fremhæves også af Espelage og Swearer, at vi for at kunne udvikle en grundigere forståelse af det miljø, som børn bliver uddannet i, bør undersøge lærernes holdninger og adfærd i forbindelse med mobning (Espelage & Swearer, 2003, p. 378). Ligeledes hævdes det af Veenstra, at forståelsen af, hvordan lærere forstår mobning, også kan bidrage til udvikling og gennemførelse af effektive antimobningsprogrammer (Veenstra et al., 2014, p. 1136). På trods af den afgørende rolle som lærere kan spille i identificering og reducere mobning i skolerne, er forskning, der specifikt omhandler læreres rolle i forhold til mobning, dog stadigvæk begrænset (Marshall et al., 2009, p. 137). Enkelte undersøgelser har imidlertid vist, at lærerne har en tendens til at rapportere lavere mobningstal end eleverne gør, at de ikke altid kan identificere mobning, samt at de ikke føler sig sikre i deres evne til at håndtere mobning (Espelage & Swearer, 2003, p. 378). De kan ydermere være uvidende og uvillige til at gribe ind, når de ser tilfælde af mobning (ibid.). Derfor er det vigtigt at belyse lærernes holdninger til mobning, da deres forståelser ofte påvirker deres hverdagspraksisser mod mobning (Yoon, 2004, p. 38).

1.3 Fremgangsmåde i specialet

Specialet indledes med en redegørelse for forskellige teoretiske tilgange til belysning af mobning og identifikation af mobningsårsager i den eksisterende mobbeforskning. Herefter gennemgås centrale bidrag fra den forskning i læreres rolle i forhold til mobning, der findes. I forbindelse med gennemgangen af forskellige tilgange til belysning af mobning og mobningsårsager, ses der nærmere på teorier fra blandt andet Dan Olweus (1992), Robert Thornberg (2011; 2013), Christina Salmivalli (1996; 1999; 2010), Robin May Schott (2011) og Helle Rabøl Hansen (2011; 2013; 2014). I forbindelse med gennemgangen af centrale bidrag fra den forskning, der findes i læreres rolle i forhold til mobning, inddrages arbejder af Jina S. Yoon & Karen Kerber (2003), Lisa H. Rosen, Kathy DeOrnellas & Shannon R. Scott (2017), Rene Veenstra (2014), Wendy Troop-Gordon (2015) og Ken Rigby & Sheri Bauman (2010).

Efter den teoretiske redegørelse afrapporteres speciales empiriske undersøgelser, hvor folkeskolelærernes forståelser af mobning, og mobningens årsager, konsekvenser og mulige interventionsstrategier udforskes. For at kunne indsamle specialets empiriske

materiale, anvendes der semistrukturerede interview. Data analyseres ved hjælp af kvalitativ indholdsanalyse.

1.4 Specialets videnskabsteoretiske afsæt

I dette afsnit præsenteres specialets videnskabsteoretiske afsæt. Afsnittet tager udgangspunkt i den tyske filosof og sociolog Jürgen Habermas' skel mellem forskellige erkendelsesinteresser. Først vil der redegøres for de tre erkendelsesinteresser som er henholdsvis den tekniske, den praktiske og den frigørende erkendelsesinteresse. Dernæst vil der argumenteres for erkendelsesinteressen, som dette speciale tager udgangspunkt i.

Indenfor videnskaben findes der natur-, human- og samfundsvidenskaberne. Ifølge Habermas har disse tre forskellige videnskabelige discipliner forskelligt fokus og forfølger forskellige interesser, som han kalder for erkendelsesinteresser (Christensen, 2014, p. 96f.). Naturvidenskaben, som forfølger den tekniske erkendelsesinteresse, har til formål at søge lovmæssige sammenhænge, som kan forudsige omverdenen i alt det, der ikke er kultur- og menneskeskabt (ibid., p. 97; 119). Naturvidenskaben beskæftiger sig derfor ofte med indsamling af kvantitative data gennem den eksperimentelle metode, hvor formålet er at få sikker viden om verden samt at udlede almene lovmæssigheder (ibid., p.120) Formålet med den tekniske interesse er derfor at få viden om naturen, for at kunne kontrollere den (ibid.)

Udover den tekniske erkendelsesinteresse findes der også den praktiske erkendelsesinteresse, som anvendes af humanvidenskaberne. Humanvidenskaberne beskæftiger sig med mennesket og dets kultur, som formidles gennem sproget. Derfor er hovedinteressen inden for humanvidenskaberne, fortolkning (ibid., p. 97). Humanvidenskabelig forskning indebærer ofte analyse og fortolkning af fortællinger. Formålet er at behandle subjektive tilfælde i deres egenart og det er ikke hensigten, at der skal søges lovmæssige sammenhænge (ibid., p. 156).

Den sidste erkendelsesinteresse, som anvendes inden for samfundsvidenskaberne, er den frigørende erkendelsesinteresse. Genstandsfeltet for samfundsvidenskaberne er menneskelige kollektiver og institutionelle forhold og de roller individet har i dem (ibid., p. 184). Samfundsvidenskaberne tilstræber i et vis omfang mod at afdække almene lovmæssigheder, men formålet er ikke at forudsige. I stedet er samfundsvi-

denskabernes erkendelsesinteresse frigørende, idet dens funktion skal være at give et grundlag for det enkelte menneskes selvrefleksion og kritik (ibid., p. 97). Empirien kan indsamles gennem eksperimenter, observationer, interview, spørgeskemaundersøgelser samt tekst- og arkivmateriale og metoderne kan både være kvantitative og kvalitative. Formålet med den frigørende erkendelsesinteresse er dels at bidrage til indsigt i forholdet mellem foranderlige og universelle forhold imellem individ og samfund eller individ og gruppe, dels at sige noget generelt om individers adfærd i kollektive sammenhænge (ibid., p. 185).

I dette speciale er målet at undersøge folkeskolelærernes forståelse af mobning og at skabe indblik i eventuelle mønstre, der udvises i relation til mobningens årsager, konsekvenser og interventionsmuligheder. Dette bliver behandlet ud fra en frigørende erkendelsesinteresse, da specialet også har som ambition at etablere et grundlag for en refleksion over eventuelle blinde pletter eller uhensigtsmæssige mønstre i folkeskolelærernes forståelser af - og holdninger til - fænomenet. Dette med sigte på at bidrage til fremtidig selvrefleksion, der igen kan påvirke hverdagspraksisser positivt.

2. Teorier om mobning og studier af læreres forståelser af mobning

I dette kapitel gennemgås forskellige tilgange til og teorier om mobning og der gives en redegørelse for tidligere studier i relation til læreres forståelse af mobning. Både kvantitative og kvalitative studier er medtaget.

2.1. Teorier om mobning

Mobning som fænomen kan forstås ud fra forskellige teoretiske perspektiver. Derfor har der også været en vis uenighed i litteraturen om, hvordan mobning skal defineres og ofte ser man derfor, at mobning defineres forskelligt fra perspektiv til perspektiv. Nogle forskere inkluderer enhver form for tilsigtet aggressiv adfærd mod andre i deres definition af mobning, hvorimod andre understreger, at den aggressive adfærd skal udføres gentagne gange for at kunne defineres som mobning (Griffin & Gross, 2004, p. 382). De fleste er dog enige om, at mobning altid indeholder en form for aggression, som både kan være verbal eller fysisk, en gentagen adfærd, samt en magtubalance mellem mobber og mobbeoffer, hvor mobberen udviser dominans over ofret (ibid., p. 382f). I forskningslitteraturen ses mobning tilgået fra flere forskellige perspektiver, herunder blandt andet fra et individ-orienteret og et social-psykologisk perspektiv (Thornberg, 2013). Et tredje perspektiv er, at forstå mobning som en fællesskabsform og at kigge på det sociale klima og kultur i klassen, hvor mange forskellige kræfter interagerer med hinanden (Søndergaard, 2011). Dette perspektiv bidrager med en mere systemisk-orienteret forståelse og derfor bruges betegnelsen *det systemiske perspektiv* i dette speciale. Denne tredeling af perspektiver vil også anvendes som orienteringsramme for den efterfølgende gennemgang.

2.1.1 Det individ-orienterede perspektiv på mobning

Det individ-orienterede perspektiv på mobning er den dominerende tilgang i feltet og definerer mobning som et fænomen, der finder sted mellem enkelte individer (Thornberg, 2013, p. 261). Den individorienterede forståelse fokuserer på mobberen

og mobbeofrets personlige, fysiske og adfærdsmæssige karakteristika, og forklarer typisk mobning som konsekvens af elevernes familiebaggrund og hjemlige forhold (Christiansen, 2011, p. 264f.).

2.1.1.1 Definition

Den individorienterede opfattelse er udviklet af Dan Olweus, der definerer mobning, som “ *en gentagende negativ eller ondsindet adfærd hos en eller flere personer, som retter sig mod en person, der har svært ved at forsvare sig selv og der føler sig mere eller mindre hjælpeløs*” (Thornberg, 2013, p. 252). Ved negativ adfærd forstås, når et individ bevist påfører eller prøver at påføre en anden person psykisk eller fysisk skade eller ubehag. Det er igennem de intentionelle handlinger, at den mobbende adfærd kommer til udtryk (Olweus, 1992, p. 15). Man kan påføre skade eller ubehag verbalt ved at true, håne eller sige ubehagelige ting, eller gennem fysisk kontakt- ved at sparke, slå, skubbe eller holde nogen fast mod deres vilje (ibid.). Negative handlinger kan også involvere at lave grimasser, ubehagelige gestus, ved at vende ryggen til eller lad være med at efterkomme en anden persons ønsker for at irritere eller såre denne (ibid., p. 16). Det drejer sig om en form for aggressiv adfærd, hvor der bevidst voldes skade (Schott, 2011, p. 6). Alle disse eksempler beskriver en form for *direkte mobning*, men Olweus mener, at indirekte mobning, som også kaldes *relationel mobning*, kan være lige så skadelig som direkte mobning, selvom den udvises på en mere usynlig måde i form af social isolation, spredning af rygter og udelukkelse fra gruppen (Olweus, 1992, p. 16).

Tit forveksles mobning med drilleri, da der er en stor gråzone mellem de to (Høiby, 2008, p. 11). Ifølge Olweus er der stadigvæk en klar skillelinje mellem drilleri og mobning, hvor drilleri er en legende og forholdsvis venskabelig form af interaktion mellem eleverne i skolen. Hvorimod, når det handler om mobning, er der tale om gentagne fornedrende og krænkende adfærd, hvor den udsatte føler sig ilde berørt eller ikke bryder sig om det, der sker (Olweus, 2004, ifl. Thornberg, 2013, p. 255).

2.1.1.2 Årsager

I det individorienterede perspektiv på mobning findes årsagerne til mobning typisk i børns individuelle personlighedstræk og familieforhold (Søndergaard, 2011, p. 3). Ifølge det individorienterede perspektiv er *mobbere* ofte aggressive og impulsive, de har tilbøjelighed til at være dominerende, har en positiv holdning til vold, er fysisk stærke og mangler empati over for deres ofre (Schott, 2011, p. 6).

Der findes tre psykiske individuelle motiver bag mobberens mobningsadfærd. De er et stærkt behov for magt og dominans, fjendtlige impulser eller følelser som en konsekvens af dårlige opvækstvilkår og lyst til at opnå prestige og status blandt jævnaldrende (Eriksson et al., 2002, ifl. Thornberg, 2013, p. 262f). Børn med temperament anses også for at være mere tilbøjelige til at være mobbere, da et barn med et aktivt og hidsigt temperament lettere udvikler sig til en aggressiv teenager (Olweus, 1992, p. 40f). *Mobbeofre* er typisk karakteriseret ved være ængstelige, usikre, følsomme og stilfærdige individer, som er fysisk svage, føler sig ensomme og forladte i skolen, og har lavt selvværd (ibid., p. 33). Denne adfærd antages at udgøre stimuli, der udløser mobberens aggressivitet. Det vil sige, at mobberens personlighed manifesteres under forudsætning af, at mobningsofferets karakter fremkalder den (Eriksson et al., 2002, ifl. Thornberg, 2013, p. 267). Mobning opstår derfor i mødet mellem mobber og mobbeoffers personlighedstræk og reaktionsmønstre (ibid., p. 266).

Både mobbeudøverens og mobbeofrets karaktertræk antages skabt gennem deres opdragelse hjemmefra. Det er forældrenes opdragelsesmetoder og tilknytningsforhold til børnene, som er årsag til deres mobbe- eller offeradfærd (Hein, 2014, p. 58). Ifølge Olweus er forældres emotionelle grundindstillinger, hvor der har manglet varme og engagement, forældre, der tillader aggressiv adfærd fra barnets side og magtorienterede opdragelsesmetoder, som fysisk straf og voldsomme følelsesudbrud, der alle sammen fører til udvikling af et aggressivt reaktionsmønster (Olweus, 1992, p. 39). På den anden side kan en overbeskyttende mor, der har skabt en overdreven følelsesmæssig tæt relation mellem mor og barn, en overstyring fra forældrenes side og en negativ og afvisende adfærd over for barnet fra dets far, være faktorer, der kan øge risikoen for, at barnet vil blive mobbet (Thornberg, 2013, p. 267). Olweus mener, at forældrenes rolle i mobbeofrenes situation vil være at hjælpe barnet med at

opnå større selvstændighed, bedre selvtillid og evne til at gøre sig gældende blandt sine kammerater (Olweus, 1992, p. 41).

2.1.1.3 Diskussion af det individorienterede perspektiv

Det individorienterede perspektiv er blevet kritiseret for sin reduktionistiske forståelse af mobningens årsager, der bidrager til individualisering og personalisering af fænomenet (Viala, 2013, p. 262). Da perspektivet har sit fokus på mobbeudøveren og mobbeofret og deres individuelle egenskaber og opvækstbetingelser, bidrager det til en begrænset forståelse af mobning, der kun er betinget af individuelle faktorer og ekskluderer andre faktoreres rolle, samt konteksten, som børn befinder sig i (ibid.). Desuden har dette perspektiv en tendens til at patologisere de individer, der er involveret i mobbemønstre samt at ”putte dem i en kasse” (Thornberg, 2013, p. 274). Det anlagte fokus på mobbeudøver- og mobbeoffers individuelle egenskaber som nøglen til forståelsen af mobning overser også, hvordan børn kan bevæge sig frem og tilbage mellem de to positioner, hvor f.eks. mobberen kan være ofre og offeret kan være mobberen (Schott, 2009, p. 237).

Desuden kan perspektivets forståelse af mobning som en individ-båret patologiserende adfærd kritiseres, da denne ikke kan forklare, hvorfor der er en så stor procentdel af danske børn, der har erfaring med mobning (ibid., p. 237f). Ifølge Schott er det således langt mere rimeligt at betragte mobning som et fænomen, der opleves af almindelige børn i specielle kontekster, fremfor at hævde, at alle børn, der er involverede i mobning, fremviser individuelle patologiske karakteristika (ibid., p. 238).

En sidste kritik af perspektivet er, at tilgangen også ignorerer, at fundne sammenhænge mellem personlighedskarakteristika og rollen som mobbeudøver- og mobbeoffer, kunne være et resultat af et omvendt kausalitetsforhold. En elev kan muligvis mobbe andre på grund af et prædisponerende individuelt træk som aggressivitet, men eleven kan også gennem kontinuert mobning yderligere udvikle sin aggressive adfærd. På den samme måde kan en ensom og ængstelig elev nok være et tiltalende offer for mobning, men de, der mobbes, kan også udvikle en genert, tilbagetrukket og ængstelig adfærd som følge af mobningen (Swearer & Hymel, 2015, p. 346). De mange kritikere rejser spørgsmålene, om hvorvidt det individ-orienterede perspektivs årsager udgør en tilstrækkelig eller pålidelig forklaring. Til forsvar mod kritikken af perspektivets individualisme mener Thornberg dog, at det bør iagttages, at perspekti-

vet ikke forstår alle mobbere og mobbeofres adfærd strengt individuelt, men i stedet som gruppetendenser, hvor personlige træk, familieforhold og kognitioner ser ud til at være hyppigere forekommende blandt mobbere og mobbeofre som gruppe end blandt andre individer (Thornberg, 2013, p. 275).

2.1.2 Det social-psykologiske perspektiv på mobning

Det social-psykologiske perspektiv opfatter mobning som et socialt fænomen, der er resultatet af sociale processer og strukturer frem for individuelle faktorer (Thornberg, 2013, p. 275). Derfor er denne tilgang også af den overbevisning, at mobning bør håndteres inden for den sociale gruppe den opstår i, i stedet for mellem individer (Salmivalli, 1999, p. 455).

2.1.2.1 Definition

Ifølge Robin May Schott kan mobning forstås enten som en dysfunktionel gruppedynamik eller som en form for samfundsmæssig vold (Schott, 2011, p. 6f).

Mobning anskuet som en dysfunktionel gruppedynamik er en social proces, hvor mobning opstår og overlever i permanente sociale grupper (ibid., p. 7). Det er en form for gruppetænkning, hvor gruppens adfærd er mere voldsom og destruktiv end nogen af de individuelle medlemmers adfærd (ibid.). Denne destruktive gruppetænkning er et udtryk for en dysfunktionel gruppedynamik, der i en skolesammenhæng manifesteres via mobning (Schott, 2009, p. 243). Yohji Morita, som også forstår mobning som et gruppefænomen, definerer mobning som “ *en type aggressiv adfærd, hvorved en person, der indtager en dominerende position i en gruppeinteraktionsproces, intentionelt eller ved kollektive handlinger påfører en anden person i en gruppe psykisk og/eller fysisk lidelse*” (Morita i Smith m.fl. 1999, p. 320 ifl. ibid., p. 244). Ligesom Olweus definerer Morita mobning som en aggressiv og intentionel adfærd, men i modsætning til det første perspektiv lægger han vægt på, at alle aktører befinder sig i gruppen og at gruppeinteraktionen er kilden til offerets lidelser (ibid.). Også ifølge Christina Salmivalli er det vigtigt at forstå, at aggression opstår i en gruppesammenhæng, hvor eleverne styrker hinandens adfærd (Salmivalli et al., 1996, p. 2). Mobbeudøvernes adfærd fastholdes på grund af gruppens støtte og mobbeofrets muligheder for at undgå mobbende adfærd i denne gruppe er ringe (ibid., p. 1f). Med

det anlagte fokus på gruppeprocesser, skal der ikke rettes fokus på mobber og mobbeofre, men snarere på gruppens overordnede relationer, da børn i klassen kan opføre sig på måder, som kan forevige mobbeprocesser i klassen, selvom de ikke er en del af den aktive mobbeadfærd (ibid., p. 2). Derfor antages de andre børns roller, som Salmivalli kalder for deltagerroller, også at udgøre et vigtigt element i mobningsprocessen (Thornberg, 2013, p. 275f). Ifølge Salmivalli findes der seks deltagerroller, som inkluderer *mobberne* og *mobbeofrene*, men også *medhjælperne*, *støtterne*, *outsiderne* og *forsvarerne* (ibid., p. 276). Medhjælperne begynder at mobbe, når nogen har sat gang i mobning. Støtterne giver mobberne positiv feedback uden selv at angribe mobbeofrene. Outsiderne tager ikke stilling for nogen af parterne, men er stadigvæk deltager med deres passivitet. Forsvarerne er dem, der prøver at støtte mobbeofrene ved at tage deres parti (ibid.). Derfor appeller denne tilgang til, at mobning bør håndteres inden for den sociale gruppe den opstår i, i stedet for mellem individer. På denne måde kan alle medlemmer af gruppen også få en fælles positiv klasseoplevelse af, hvordan man håndterer problemer af denne art (Salmivalli, 1999, p. 455). En anden social forståelse af mobning kan, som nævnt være i form af samfundsmæssig vold. Mobning i skolen ses som en del af det større problem om aggressivitet i samfundet, hvor mobning blandt børn forstås som en afspejling af dette (Schott, 2011, p. 6). Hermed tillægges denne forståelse af mobning en sociologisk betydning og mobning forstås som en afvigelse fra en normal interaktion (Christiansen, 2011, p. 272; Schott, 2009, p. 242)

2.1.2.1 Årsager

I det social-psykologiske perspektiv på mobning findes årsagerne til mobning primært i gruppeprocesser og sociale interaktioner. Ifølge Salmivalli spiller gruppens normer, hierarki og status en afgørende rolle i den mobbende adfærd. Salmivalli mener, at mobning finder sted i forskellige grupper på grund af lysten til at opnå en høj status og dominerende position (Salmivalli, 2010, p. 113). Selv om det er et individuelt motiv, er søgen efter status meget grupperelateret. Det er gruppen, der giver den enkelte en følelse af tilhørsforhold og tildeler status til sine medlemmer (ibid.). Mobning opstår således som resultat af sociale processer af forhandlinger, konkurrence og kamp inden for rammerne af dette sociale hierarki. Der er i gruppen opstået et destruktivt mønster af sociale interaktioner, der tilsammen gør, at medlemmerne

opbygger et mobningsmønster med forskellige deltagerroller (Thornberg, 2013, p. 286). Der er flere tilfælde af mobning i hierarkiske klasserum, hvor status og magt er centreret om få individer i stedet for at blive jævnt fordelt. Et ikke-hierarkisk klasseværelse plejer således ikke at være et gavnligt miljø for mobning (Menesini & Salmivalli, 2017, p. 246). Derfor afhænger mobbeudøvers status af jævnaldrendes grupper, hvor de opnår magt og status blandt kammeraterne og forstærker deres position i status-hierarkiet (Thornberg, 2013, p. 290). Mobberne kan især føle sig belønnet, hvis dem, der har den medhjælpende og støttende rolle, bakker personen op, og hvis outsiderne forbliver passive (Smith, 2016, p. 523).

Mobning kan også fungere som et ritual, der symboliserer, at man er medlem af en gruppe, hvor gruppemedlemmerne har et fælles fokus. Gennem mobning kan gruppemedlemmerne opnå en fælles følelse af samhørighed, hvor gruppepres og fælles normdannelse forstærker dette ritual (Thornberg, 2013, p. 279). At være medlem af en gruppe medfører, at man udsættes for konformitet og gruppenormer, hvor man føler pres i retning af at gøre det samme for at blive accepteret af gruppen. Gruppepres kan resultere i at man internaliserer normen og overtager gruppens holdninger (ibid., p. 280f). Bestræbelsen på at opretholde fornemmelsen af en indgruppeidentitet fører til en illusion om usårlighed, til en stærk tro på, at ens egen moralske position er den rigtige, og til skabelsen af stereotyper om andre grupper (Heintz 2004, p. 53–55 ifl. Schott, 2009, p. 243).

På den måde styrkes gruppens sammenhold ved at se mobbeofret som et ikke-medlem, der repræsenterer negative egenskaber, som gruppemedlemmerne kan tage afstand fra. Mobning kan således opstå som følge af, at mobbeofret har holdninger og adfærd, der ikke passer sammen med gruppens normer (ibid.). Derfor sker der en form for magtstrategi, der har til formål at undertrykke fremmedgruppen og samtidig øge egengruppens position (ibid., p. 280).

Da gruppens tilskuere spiller en afgørende rolle i mobning, findes der også årsager til vidneadfærd, som tænkes at bidrage til mobning i gruppen. Ifølge Salmivalli finder deltagerrollerne sted på grund af børns individuelle adfærd og andres forventninger til et givent gruppemedlem (Thornberg, 2013, p. 276). En persons egen adfærd giver retningslinjer for, hvad andre kan forvente af ham eller hende i fremtidige interaktioner. På den anden side bestemmer de øvrige gruppemedlemmers behov og forventninger, hvilken rolle et bestemt gruppemedlem kan påtage sig (Salmivalli, 1999, p.

454). På den måde bliver deltagerroller selvopfyldende profetier, da individets adfærd begynder at tilpasse sig forventningerne rettet mod ham eller hende (ibid.). Det er gruppen, der styrer deltagerens rolle, da gruppen straffer adfærd, der strider imod rollen og belønner adfærd, der stemmer overens med den (Thornberg, 2013, p. 277). Derfor er det også svært for en person at komme ud fra sin af gruppen fastsatte rolle i en gruppekontekst.

Deltagerens egen forestilling af sig selv er et andet aspekt, der sammen med andres forventninger, styrer en persons adfærd. Hvis deltagerne i mobbende adfærd definerer sig selv som værende f.eks. medhjælpere, kan de begynde at tro, at de ikke er i stand til at opføre sig anderledes og på den måde fortsætte med at bevare de samme roller i gruppen (Salmivalli, 1999, p. 454; Thornberg, 2013, p. 277).

2.1.2.3 Diskussion af det social-psykologiske perspektiv

Det social-psykologiske perspektiv kan siges at have en bredere forståelse af fænomenet end det individ-orienterede, da det fokuserer på forskellige aktører og gruppens rolle i den mobbende adfærd. Perspektivet giver indblik i, hvordan magtpositioner i en gruppe påvirker individernes handlemuligheder og på den måde har en indflydelse på en proces som mobning. Perspektivet kritiseres dog for at anse mobning som en adfærd, der kun finder sted i dysfunktionelle grupper. Således er grupper, hvor der ikke forekommer mobning, forstået som funktionelle og er kendetegnet ved normale sociale relationer (Schott, 2009, p. 245). Dette kan dog ikke umiddelbart forklare, hvorfor mobning opleves af mange børn i mange forskellige grupper og kontekster, da det er svært at forestille sig, at de alle sammen skulle være dysfunktionelle. En sådan tilgang formår således ikke, ifølge Schott, fuldt ud at forklare, hvordan almindelige gruppedynamikker kan resultere i situationer, hvor almindelige børn befinder sig i en position, som enten mobbere eller aktiv tilskuer (ibid., p. 246). En anden kritik af perspektivet kan rettes mod tilgangens manglende forklaring på børns forskellige roller i en gruppe. Selvom gruppeinteraktioners forskellige rolle fremhæves, foreligger der ikke en analyse af, hvorfor nogle individer bliver aggressorer i visse gruppesammenhænge.

2.1.3 Det systemiske perspektiv på mobning

Et systemisk-orienteret perspektiv på mobning er et perspektiv, hvor mobning ikke forstås monokausalt, men i stedet ses som et flerdimensionelt fænomen med mange forskellige kræfter, der interagerer med hinanden og som alle sammen etablerer mobning i en klasse (Søndergaard, 2011, p. 2). Et sådant perspektiv er bl.a. anlagt i det danske forskningsprojekt eXbus – Exploring Bullying in School.

2.1.3.1 Definition

Forskerne bag eXbus undersøgelsen forstår mobning som en uformel fællesskabsform, der finder sted i klasseværelset og blandt almindelige, ikke dysfunktionelle grupper (Schott, 2011, p. 7). Hansen definerer selv mobning som en uformel fællesskabsform, der bygger på systematiske udstødelsesmønstre af deltagere i formelle sociale sammenhænge (Hansen, 2018, p. 16). Mobning forstås således som sociale udstødelsesdynamikker. Det vil sige, at mobning er et fænomen, der skabes mellem mennesker i sociale kontekster. Konteksten her er skoleklassen som et minisamfund, der udgør nogle betingelser for dets medlemmer (Hansen, 2012, p. 286). Mobning anskues som dynamisk, idet det er et forløb, der er i bevægelse og som bevæges af noget. Mobning finder typisk sted i klasser, hvor eleverne leder efter noget at være sammen om. Skolemobning kan således forstås, som uformelle måder at skabe fællesskab på i en elevgruppe, der mangler noget at være sammen om og mobning bliver en måde, hvorpå børn i fællesskab konstruerer udstødelsen af en elev (Hansen, 2011, p. 17). Marginaliseringssituationer tipper over og bliver til systematiske eksklusionsmønstre i fællesskab (Hansen, 2012, p. 283).

2.1.3.2 Årsager

Klassens kultur og sociale klima spiller ifølge det systemiske perspektiv en stor rolle i mobning. Jo mere negativt elever i en klasse beskriver klassens kultur, jo mere mobning rapporteres der (Hansen, Henningsen & Kofoed, 2013, p. 21). Der er en lang række kræfter, der kan påvirke klassens kultur og sociale klima. Kræfter som klassens historik og kollektive erfaringer, lærernes tilgang i klasselokalet, forældrenes samarbejde med hinanden og skolen, skoleledelsens bidrag, skolens indretning

og fysiske rum skaber alle sammen en særlig social situation i klassen, som gør, at mobning opstår (Søndergaard, 2011, p. 2;3).

En dårlig klassekultur og klima skaber ofte en følelse af angst for at blive socialt ekskluderet af fællesskabet (Hansen, 2012, p. 283). Hansen kalder dette social eksklusionsangst og mener, at det sætter mobning i gang. Alle deltager i en gruppe risikerer at blive ekskluderet, så er forandringer i positionerne kilde til angst (Schott, 2011, p. 7). På grund af det reagerer grupper ved at projicere truslen mod gruppens interne orden over på bestemte individer og disse individer ekskluderes systematisk (ibid.). Både angsten for at blive ekskluderet fra et social sammenhæng og menneskers længsel og søgen efter at høre til, eller som Hansen kalder det *longing for belonging*, er det, der sætter mobning i gang i disse klasser (Hansen, 2012, p. 283). At høre til kan ydermere ses som et behov, der skabes kulturelt i skolen som institution. Skoleklasser organiseres og sammensættes formelt fra skolens side (ibid.). Det betyder ikke, at de formelt organiserede sociale enheder som skoleklasser rent faktisk også bliver til reelle sociale enheder, der dækker elevernes behov for at udvikle venskaber, elevidentiteter og læringsudvekslinger (ibid.). Hvis dette behov ikke dækkes i den formelt organiserede skoleklasse, så kan eleverne udvikle uformelle elevfællesskaber, hvor de foragter nogen uden for gruppen og på den måde formår at opleve en følelse af sikkerhed og kontrol på kort sigt (Søndergaard, 2011, p. 3). Når en klasse er socialt presset og eksklusionsangsten begynder at eskalere, så stiger produktionen af foragt (ibid.).

Mobning kan således forstås som en fælles tredje, hvor et uformelt udstøelses- og forsøger at skabe tilhør (Hansen, 2014, p. 68). Det fælles tredje skal forstås som et objekt, der medierer relationen mellem mindst to subjekter, som er klassekammerater (ibid.). Subjekterne samles derfor om den fælles tredje, men samtidig skaber udfordrende tilhørsforhold for dem, der ikke er en del af dette fællesskab (ibid.). På den måde er undervisningen ikke længere det, der inddrager alle subjekter i klassefællesskabet i skolen. I stedet er det mobbemønstrene, der styrer klassens fællesskab og gennem, hvilken alle subjekter i klassefællesskabet på en eller anden måde bliver inddraget. Mobning bliver således et fælles konstruerede praksis, men med forskellige positioner og udviklingsmuligheder i elevernes praksisfællesskaber (ibid.).

2.1.3.3 Diskussion af det systemiske perspektiv

Det systemiske perspektiv af mobning formår at overveje og inkludere flere elementer i sin analyse, blandt andet betydningen af skolens sociale rum og fremhævelsen af inklusions- og eksklusionsmekanismerne (Schott, 2009, p. 249). Som følge af dette, forsøger tilgangen at give en forklaring på, hvordan mobning finder sted blandt helt almindelige børn og grupper, og hvorfor mobning så ofte finder sted (ibid., p. 256).

Perspektivet adskiller sig fra det individ-orienterede perspektiv ved at fokusere på gruppeprocesser snarere end på individuelle karaktertræk. På den måde kan man sige, at dette perspektiv ignorerer betydningen af individuelle personligheder og mener, at personlighedsmæssige forskelle ikke kan anvendes som et analytisk udgangspunkt for en teori om mobning, idet ethvert individ handler i en gruppe og påvirkes af interaktioner i gruppen (ibid., p. 253). Snarere end at fokusere på individers egenskaber som forklaringer på mobningens dynamik, tager denne tilgang også højde for alle de faktorer, der sammen med de individuelle egenskaber, spiller en rolle i mobning (ibid., p. 255).

På den anden side afviger denne tilgang også fra Salmivallis gruppeperspektiv af mobning ved at betragte mobning som en proces, der finder sted i almindelige - snarere end i dysfunktionelle grupper (ibid., p. 250). Ved at fokusere på inklusions- og eksklusionsprocesserne i en klasse tilbyder denne tilgang en ny forståelse af mobning, hvor der ikke skal fokuseres på en given position enten inden for eller uden for gruppen, men snarere på, hvordan positioner kan forandre sig (ibid., p. 254).

2.1.4 Konsekvenser af mobning

Konsekvenserne af mobning diskuteres oftest i relation til mobbeofrene (Hansen, 2005, p. 75). Her er det selve udelukkelsen fra det sociale børneliv, der antages at være det mest skadende for mobbeofrets psykiske velvære (ibid.). Mobbeofre udviser ofte adfærdsmæssige og følelsesmæssige problemer, herunder internaliserede symptomer som depression, angst og suicidalitet, såvel som eksternaliserende symptomer som adfærdsproblemer, hyperaktivitet, kriminalitet og stofmisbrug (Schoeler & Duncan et al., 2018, p. 1238). Mobbeofre udviser også dårligere skolepræstation og har ofte et øget skolefravær (Menesini & Salmivalli, 2017, p. 247). Mobning har også

fysiske konsekvenser, hvor ofret tit oplever psykosomatiske reaktioner i form af hoved- og mavepine. De er oftere syge end andre børn og mere triste og kede af det i hverdagen (Hansen, 2005, p.76).

Mobning kan også forhindre børn i at udvikle sunde personlige og sociale kompetencer. Ensomme og udstødte børn kan ikke indgå i de nødvendige sociale udviklingsprocesser og det er den udvikling, der skaber evnen til at skabe tætte følelsesmæssige bånd med andre mennesker. Mobbeofre mister også ofte evnen til at forstå andres position og det gøre det svært for dem at etablere og vedligeholde sociale kontakter (ibid., p. 78).

Der findes også konsekvenser for selve mobbeudøverne. Undersøgelser har vist, at mobbere ofte oplever angst og depression, social tilbagetrækning og kriminel adfærd blandt andet indbrud, hærværk og trusseler mod andre (Swearer & Hymel, 2015, p. 347; Hansen, 2005, p. 82f). De udviser tit en dårlig akademisk præstation og der er også en større risiko for senere at få en diagnose, som antisocial personlighedsforstyrrelse (ibid.).

Der er også konsekvenser for alle dem, der er involverede i adfærden. Hele børnegruppen kan være påvirket af mobning blandt børn i klassen og der kan ske det, som Olweus kalder den reducerede følelse af individuelt ansvar (ibid., p. 75). Hvis mobning får lov at sprede sig uden nogen indblanding fra voksne eller elever, vil de fleste elever være tilbøjelige til at betragte mobning som en normal adfærd, der er en del af klassens kultur. På den måde vil de miste deres empati og medfølelse med ofret (ibid.). En anden konsekvens for gruppen er ifølge Hansen udbredelsen af angst, der finder sted i klasser med mobning, hvor børn, som ikke er mobbeofre, er bange for at blive det. Dette kan have konsekvenser for børns velvære og skoleliv (ibid.).

2.1.5 Interventionsmuligheder

Som nævnt i indledningen skal alle folkeskoler, grundskoler og ungdomsuddannelser udarbejde og agere ud fra en antimobbestrategi (Dansk Center til Undervisningsmiljø, 2017, s. 5). Mange skoler har gennemført en aktiv antimobbestrategi for at forebygge og reducere forekomsten af mobning. Skoler skal dog også oprette disciplinæ-

re standarder for at håndtere tilfælde af mobning, hvis de opstår (Ayers et al., 2012, p. 540).

I forskningslitteraturen findes der to hovedtendenser, når det kommer til interventionsmuligheder. Den ene tendens består af strategier til elevregulering gennem individualiserede satsninger som behandling, udfyldning af mangler eller straffe (Hansen 2009 ifl. Hansen, 2014, p. 66). I deres artikel beskriver Ayers et al. denne tendens som en sanktionstilgang, hvor skolen indfører procedurer, der spænder fra nultolerance-politikker til en klar redegørelse for straffen for at udøve mobning (Ayers et al. 2012, p. 540). Det er typisk den individualiserede mobbeforståelse, der medproducerer skyld-strafintervention rettet mod mobberen, der forstås som problemstillingens hovedperson (Hansen, 2009, p. 145). Straffinterventionen begynder ofte med en samtale med mobbeudøveren, hvor der er fokus på at reparere individuelle mangler, som f.eks. at udvikle empati, at lære aktiv lytning, og konflikthåndtering. Derefter er der fokus på at begrænse bevægeligheden ved sanktioner som at flytte udøverne fra klassen, karantæne, fratagelse af privilegium osv. (Hansen, 2014, p. 66). Hvis der er tale om en alvorlig case, kan denne strategi også omfatte indberetning til de sociale myndigheder, anmeldelse til politiet eller henvisning til psykiatrisk behandling (Hansen, 2009, p.144). Elever, der mobber, er på den måde ikke en del af fællesskabet, men i stedet forventes at forholde sig reflektivt til egen deltagelse i skolelivet, da der er en forventning om, at vedkommende adskiller sig fra skolens øvrige aktører i den forstand, at mobberens handlinger bør reguleres (ibid.).

En anden interventionsretning fokuserer på at opbygge elevsammenhold via prosociale aktiviteter som legegrupper, fredagskage og lignende hyggeaktiviteter (Hansen, 2014, p. 66). Det er en tilgang, hvor der er mere fokus på positive sociale interaktioner mellem børn og skolemiljømæssige faktorer (Ayers et al., 2012, p. 540). Fælles for begge interventionsstrategier er, at det handler om tiltag, der forstås som eksternt anliggende og ekstra udefrakommende, som lærere skal tage sig af udover at undervise (Hansen, 2014, p. 67). Ifølge Hansen bygger disse interventioner på forståelser af, at mobning som fænomen også er noget ekstra, som kommer udefra og ind på skolen (Hansen, 2013, p. 32).

Forskerne fra eXbus undersøgelsen mener, at det også er muligt at rette blikket mod det sociale klima i klassen og prøve at støtte værdighedsproduktionen i gruppen som helhed. Denne strategi kigger ikke kun på grupper eller på enkelte børn, der opfattes

som problematiske, men man arbejder i stedet med klassen som helhed og arbejder med klassens situation som noget sammenhængende (Søndergaard, 2011, p. 4f). Den må tage udgangspunkt i noget, som klassen allerede er eller fremover vil kunne blive fælles om, noget som kan gøres til et fællesskabende element i værdighedsproduktionen og dermed i reparationen af klassens sociale dynamikker (ibid.). Skolens organisering kan hjælpe med at forebygge mobning og forebyggelsesarbejdet kan tage afsæt i at skabe mere tryghed, minimere ensomhedsfølelsen og opmuntre skolelysten på tværs af skoleklasserne (Hansen, 2012, p. 284).

Forskerne fra eXbus undersøgelsen placerer undervisning som den vigtigste mobbeintervention og mener, at det er gennem undervisning, at eleverne kan samles i et fællesskab, hvor fælles undervisningsprocesser kan opfylde individernes behov for at høre til (Hansen, 2014, p. 69). Dette kalder de fællesskabende didaktiker, hvor interaktionen, der er i fokus, ikke kun er lærer-elev og undervisningsmateriale, men også elev til elev engagement, aktiviteter, værdier og status i det lokale fællesskab i undervisningen (ibid., p. 70). Fællesskabende didaktiker indebærer, at undervisningens mål og indhold tilrettelægges som praksisser, der forsøger at inddrage eleverne som aktive deltagere i skolens faglige indhold (ibid.). Målet med den fællesskabende didaktik er, at inddrage flest mulige elever til undervisningsdeltagelse og at give plads til differentiering således, at forskellige elever gribes an, på forskellige måder (ibid., p. 71). Gennem fællesskabende didaktik ligger der således ikke alene et ansvar for at udvikle klassens fællesskab hos elevernes uformelle *vi*, men også hos klassens formelle *vi*, som skoleledelsen er med til at udvikle, hvor læreren fungerer som guide i undervisningsprocessen (ibid.).

2.2 Tidligere forskning i lærernes forståelse af mobning

Indeværende afsnit har til formål at præsentere studier, som har beskæftiget sig med samme tema som dette speciale for at tydeliggøre, hvor specialet placerer sig i dette forskningsfelt. Ud fra en orientering i den eksisterende forskning ses adskillige studier, der beskæftiger sig med lignende problemstilling.

Udenlandske studier i læreres holdninger og forståelse af mobning tyder på, at lærere ofte kun definerer mobning ud fra et individuelt perspektiv, hvor de især forbinder mobning med en fysisk og verbal aggression. De overser ofte relationel mobning eller betragter den som en mindre alvorlig form for mobning end fysisk og verbal mobning (Boulton, 1997; Craig, Henderson, & Murphy, 2000, Bauman & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003 ifl. Veenstra et al. 2014). I undersøgelsen af Yoon og Kerber (2003) blev også læreres vurdering af situationens alvorlighed, graden af empati og sandsynlighed for intervention målt. Studiet viste, at der ikke var forskel på empati eller sandsynlighed for intervention, når læreren blev præsenteret for eksempler på fysisk og verbal mobning. Dog vurderede lærerne fysisk mobning som mere alvorlig end verbal mobning. Lærerne var også mere tilbøjelige til at gribe ind i fysisk og verbal mobning end i relationel mobning og indgrebet mod relationel mobning vil være af mildere karakter end for fysisk eller verbal mobning (Bell & Willis, 2016; Yoon & Kerber, 2003).

Hvad det at mobning opstår angår, så viser undersøgelser også, at lærere typisk referer til individorienterede årsager til mobning blandt børn. De identificerer ofte personlige karakteristika og familiefaktorer som mulige risikofaktorer for at blive en mobber eller et offer (Rosen, Scott & DeOrnellas, 2017). Lærerne mener, at mobbeudøver har lavt selvværd, mangler interpersonelle færdigheder og kan være uvidende om, at deres adfærd er mobning (Griffin & Gross, 2004, Rosen, Scott & DeOrnellas, 2017). Disse resultater tyder på, at lærere har svært ved at genkende de aggressive elever, som bruger aggression til at opnå og opretholde social status (Coyne et al., 2011 ifl. Rosen, Scott & DeOrnellas, 2017). I forhold til ofrene mener lærerne, at personlige karakteristika, som usikkerhed, impulsivitet, manglende sociale kompetencer, høj eller lav intelligens, personlighedsforskelle og udseendes-baserede fakto-

rer, der alle kan være årsager til mobning (Carrera et al., 2011; Rosen et al., 2011 ifl. ibid.).

Lærere identificerer også familiefaktorer, som strenge forældre eller manglende forældreskab, som en risikofaktor for at blive en mobbeudøver (Underwood, 2011 ifl. ibid.). Studiet af Rosen, Scott og DeOrnellas indikerer, at lærere kun nævner ganske få eksterne og ikke-individuelle årsager til mobning, blandt andet nogle skolefaktorer og børns udsættelse for voldelige medier (2017, p. 134).

Der har ikke kunne findes studier, der har undersøgt læreres forståelse af de konsekvenser, som mobning kan medføre. Et studie af Borg og Falzon har undersøgt lærernes holdning til mobning og det fremgik af studiet, at mange lærere opfatter mobning som et alvorligt problem med alvorlige konsekvenser (1989 ifl. Troop-Gordon, 2015). Troop-Gordons studie viser dog, at nogle lærere forstår mobning som en normal adfærd, der er en del af en normal udviklingsproces, med kun få skadelige konsekvenser og endda nogle fordele for børnene som f.eks. at fremme selvhævdelse (2015). Denne forståelse medfører også en forventning om, at ofrene selv kunne håndtere mobningen (Hektner & Swenson, 2012; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Troop- Gordon & Ladd, 2014 ifl. Veenstra et al., 2014). Disse lærere er også mindre tilbøjelige til at gribe ind, når mobning opstår (Hektner og Swenson 2012 ifl. Bell & Willis, 2016).

I forhold til interventionsmuligheder er den individualiserede strafintervention den mest udbredte måde at håndtere mobning på blandt lærere (Bauman & Rigby 2007 ifl. Rigby & Bauman, 2010). I Rigby og Baumans undersøgelse var de fleste lærere enige om, at mobberen skal modtage en form for straf og skal have forklaret, at denne adfærd ikke tolereres (2010, p. 458). Lærere forstår ofte metoder, som øget overvågning af aggressive børn, at tage en snak med dem og med andre involverede i mobningen, som effektive interventionsstrategier (Dake, et al., 2003 ifl. Troop-Gordon, 2015). I Rigby og Baumans undersøgelse har de fleste lærere også tendens til at rapportere et mobningstilfælde til rektoren eller andre kollegaer, og de vil kontakte forældrene (Rigby & Bauman, 2010, p. 459). I undersøgelsen af Dake, Price, Telljohann og Frunk fremgår det, at mindre end en tredjedel af lærere afsætter tid til at diskutere mobning eller motivere de studerende til at skabe regler i klassen, der aktivt skal bekæmpe mobning (Crothers & Colbert, 2010, p.535f).

Målet med dette speciale er at undersøge folkeskolelærernes forståelse af mobning ud fra en kvalitativ tilgang. Det vil sige, at dette studie bidrager til det kvalitative forskningsfelt i forhold til mobning. Derudover giver dette studie et indblik i den danske kontekst, idet det undersøger, hvordan danske folkeskolelærere forholder sig til mobning.

3. Metode

Indeværende afsnit omhandler den metodiske tilgang til at undersøge, hvilke forståelser danske folkeskolelærere har af mobning blandt børn. Kapitlet er inddelt i fire overordnede afsnit. Først redegøres der for dataindsamlingsmetoden, efterfulgt af rekrutteringsproceduren og analysemetoden, der anvendes på det empiriske materiale. Metodekapitlet slutter med en redegørelse for de etiske overvejelser, der er foretaget i forbindelse med tilrettelæggelse og gennemførelse af undersøgelsen.

3.1 Dataindsamling

For at kunne undersøge folkeskolelærernes forståelse af mobning, indsamles data ved hjælp af kvalitative forskningsinterview, der har form af *semistrukturerede interviews*, der både vil indeholde åbne spørgsmål og vignetter. I det følgende afsnit redegøres der for, hvad der karakteriserer denne type interview, samt, hvad der karakteriserer vignetter. Derudover vil der blive redegjort for udarbejdelse af interviewguiden, interviewforløb, samt transskriberingsprocedure, der anvendes i forbindelse med transskriberingen af dataindsamlingen.

3.1.1 Det kvalitative forskningsinterview

Det kvalitative forskningsinterview er en metode, hvor en aktiv interaktion mellem to eller flere personer finder sted, der leder til socialt forhandlede, kontekstuelte baserede svar (Tinggaard & Brinkmann, 2015, p. 30). Det er gennem et interview, at man kan opnå viden om menneskers meninger, holdninger og oplevelser (ibid., p. 53).

Der findes forskellige slags interviews, blandt andet fra ustrukturerede interview med få planlagte spørgsmål til stramt strukturerede interview, med mange styrende spørgsmål fra interviewerens side (ibid., p. 34). Den interviewform, som vælges i dette speciale er et semistruktureret interview. Det semistrukturerede interview defineres som et planlagt og fleksibelt interview, der har til formål at forstå temaer i den oplevede dagligverden ud fra interviewpersonernes egne perspektiver og at fokusere på interviewpersonens oplevelse af et emne (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 41f). I en interviewundersøgelse får man mulighed for at fokusere på, hvordan individer forstår

bestemte begivenheder, situationer eller fænomener i deres liv (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 30). Det søger at indhente beskrivelser af interviewpersonernes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 41f).

Et semistruktureret interview vil typisk anvende en interviewguide, der indeholder de emner forskningsspecialet har som mål at undersøge. Denne indeholder emner, temaer eller forskningsområder, der skal dækkes i løbet af interviewet, frem for et sekvenseret script af standardiserede spørgsmål (Mason, 2004, s. 2). Målet er normalt at sikre fleksibilitet i de spørgsmål, der skal stilles og lade interviewpersonens egne forståelser komme frem samt at give deltagerne frihed til at udtrykke deres synspunkter med deres egne ord. På den måde kan forskernes forforståelser bedre tilpasses og uventede temaer, som forskeren ikke selv har regnet med, dukke op (ibid.).

3.1.1.1 Begrundelse for valg af forskningsinterview

Ambitionen i dette speciale er, at undersøge, hvilke forståelser og holdninger folkeskolelærere har om mobning blandt skolebørn. Det primære fokus ligger på lærernes individuelle perspektiver på et bestemt fænomen, der finder sted i deres dagligverden og som er en del af deres erfaring som lærere. Derfor vurderes det semistrukturerede interview som en passende metode i dette speciale. Endvidere da specialeperiodens omfang kun tillader denne forsker at fokusere på et begrænset antal informanter, er forskningsinterview en passende metode, da man har muligheden for at undersøge og tilvejebringe en detaljeret og intensiv analyse af en forholdsvis begrænset mængde personers oplevelser af et bestemt fænomen (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 32). Ydermere vælges det semistrukturerede interview, da det giver informanterne muligheden for frit at fortælle om deres egne holdninger, uden at være påvirkede af forskerens egne forståelser eller interesser (Mason, 2004, p. 2). Det giver informanterne muligheden for til at selv komme med uforudsete temaer, som forskeren eller dette projekts teoretiske baggrund ikke har taget i betragtning inden interviewet.

3.1.1.2 Vignetter

For at kunne indsamle mere nuancerede empiriske data, anvendes der også vignetter i forskningsmetoden i dette speciale. Vignetter er korte skildringer af typiske fiktive scenarier, der har til formål at fremkalde svar fra deltagerne, når de reagerer på eller kommenterer de konkrete historier, og på den måde afslører værdier, opfattelser, holdninger og accepterede sociale normer (Azman & Mahadhir, 2017, p. 27). Vignetter har til formål at skabe virkelighedsnære scenarier for på den måde at generere realistiske svar på reelle livssituationer (ibid., p. 39). Som sådan kan vignetter give deltagerne muligheden for at sætte sig i hovedpersonens situation og give mere nuanceret data (Jenkins et al., 2010, p. 181).

Historierne anvendes oftest sammen med andre metoder som interviews og fokusgrupper i kvalitative studier. Da interviewet er en direkte tilgang til indsamling af data, var formålet med vignetterne at give informanterne muligheden for at projicere situationer på hypotetiske personer og historier og på den måde dele mere af deres opfattelse af et sensitivt emne som mobning, som de normalt ikke ville dele under et typisk åbent-spørgsmål interview. Vignetterne giver således muligheden for diskussion og kritisk refleksion på en ikke truende måde, da vignetteknikken hjælper med at opretholde en behagelig afstand til forskeren set fra en tredjepersons synspunkt, når man diskuterer følsomme emner. Dette gør, at det bliver mindre truende for deltagerne at tale om og reflektere om deres egne personlige forståelser og holdninger (Braun & Clarke, 2013; Mahanita, Nor Fariza & Hazita, 2016 ifl. Azman & Mahadhir, 2017, p. 32). Vignetter giver således en mulighed for at opnå information på en mere ikke-konfronterende måde (Jenkins et al., 2010, p. 181). Relevans og troværdighed er to aspekter, der skal være fokus på for at kunne udvikle en vignette, der kan fremkalde legitimiteten i svarene samt øge mængden af data fra deltagerne (Reynold, 2000; Hughes & Huby, 2004 ifl. Azman & Mahadhir, 2017, p. 33). Vignetterne skal også være pålidelige og autentiske for at kunne engagere deltagerne i historierne (ibid., p. 35). Til gengæld stræber vignetterne efter ikke at være tvetydige, retningsmæssige og præskriptive, da de skal være vage nok til at tvinge respondenterne til at fortolke situationen ud fra deres personlige perspektiver (ibid.).

3.1.2 Interviewguide

Forud for interviewene udarbejdes der en interviewguide (se Bilag 1). Formålet med den er at strukturere opsamlingen af empiri og at øge struktureringen af analysedelen. Interviewguiden er inspireret af den teoretiske del af dette speciale og er delt op i fire overordnede temaer som mobningens definition, årsager, konsekvenser og interventionsmuligheder. Spørgsmålene er derfor rettet mod disse temaer, idet det antages, at disse emner vil give en god forståelse af, hvad lærerne tænker om mobning som fænomen. Spørgsmålene er frie for psykologisk jargon og de er designet til at være neutrale frem for ledende. I relation til forsøget på at afdække, hvorledes lærere definerer mobning, er der spørgsmål som, hvad mobning er, hvordan mobning kommer til udtryk, om der er forskellige former for mobning og hvilke erfaringer lærerne har med mobning. I relation til forsøget på at afdække, hvorledes lærere tænker om mobningsårsager, spørges lærerne om, hvorfor de tror mobning opstår, hvilke årsager der kan forklare mobning og hvad lærernes mening er om forskellige årsager som f.eks. individuelle egenskaber, gruppedynamikker og skolemiljøer. I relation til forsøget på at afdække, hvorledes lærere tænker om mobnings mulige konsekvenser, spørges der, hvilke konsekvenser der kan opstå på grund af mobning og om det er forskelligt, hvem der bliver ramt af dem. De sidste spørgsmål i interviewguiden handler om interventionsmuligheder og herunder, hvad man kan gøre for at forebygge mobning, hvilke ressourcer og forhindringer der eksistere for at bremse mobning, hvad lærerens rolle er og hvordan læreren selv intervenserer i en mobnings-situation. Undervejs i interviewet blev der også stillet uddybende spørgsmål, når det blev betragtet som nødvendigt.

Sammen med disse spørgsmål indeholder interviewguiden fire korte vignetter, der præsenterer forskellige situationer relaterede til mobnings definition, årsager, konsekvenser og interventions-muligheder. Formålet med de fire historier er således at give informanterne mulighed for at reflektere over disse hypotetiske scenarier og komme med et mere konkret svar på en bestemt situation, som ligner reelle livssituationer.

Fire korte scenarier blev opdigtet til denne undersøgelse, som alle præsenterer en række problematiske situationer vedrørende mobning i skolen. De fire vignetter er konstruerede af forskeren af dette projekt. Hovedinformationskilden, som blev brugt som inspiration i udviklingen af vignetterne, er forskningslitteraturen om mobning og

tidligere studier om mobning, der har anvendt vignetter (Bell & Willis, 2016; Christoffersen & Petersen, 2011). De fire vignetter kan ses i Bilag 1. Ikke desto mindre gives der eksempler på de fire vignetter nedenudner:

- **Vignet 1** præsenterer tre situationer med mobning. I Situation 1 skubber Ida Katrine, som falder ned og begynder at græde. I Situation 2 hvisker Mathias til Christopher "Du er sådan en taber!". I Situation 3 beslutter nogle af pigerne i klassen sig for at ekskludere Mia fra gruppen grundet hendes udseende. Vignet 1 forsøger at skabe en refleksion omkring, hvad mobning er og at se, hvordan lærerne forstår alvorligheden af direkte, indirekte og relationel mobning.
- **Vignet 2** skildrer en situation, hvor en populær dreng Michael mobber Peter, som er en rar, men stille og ensom dreng. De fleste elever tager ikke stilling til konflikterne, der opstår mellem Michael og Peter, men nogle af de andre drenge bidrager også til mobningen. Lærerne mener, at Mikals forældre ikke lærte ham at opføre sig ordentligt og respektere andre, og at han er hovedårsagen til mobningen. Vignet 2 forsøger at igangsætte refleksion omkring stereotyper og individualisering, samt den potentielle betydning af gruppeprocesser, skolemiljø og klassefællesskab i mobning.
- **Vignet 3** skildrer en historie, hvor Katrine kommer hjem fra skolen og fortæller sine forældre, at hun bliver mobbet i skolen. Katrines mor ringer til klasse læreren og fortæller, at Katrine bliver mobbet af nogle af de andre piger. Læreren siger, at det har hun ikke lagt mærke til, men hun har set, at Katrine selv er med til at grine af nogle af de andre børn i klassen. Men hun fortæller også, at der er en del konflikter og pigefnidder i gruppen, som hun også mener er normalt for børn i denne alder. Moderen er dybt uenig og mener, at det er skolens og lærernes skyld. Skolen mangler en antimobbestrategi og der er generelt en dårlig stemning i klassen, som lærerne ikke kan styre og dette bidrager til mobningen i klassen. Vignet 3 forsøger således at igangsætte refleksioner omkring årsagerne til mobning og hvilke sociale og individuelle processer der er på spil. Vignet 3 forsøger også at skabe refleksion omkring klassefællesskabet og skolens rolle i mobning samt de konsekvenser, der kan være, for de involverede.

-
- **Vignet 4** skildrer en historie om Maria og Julie, hvor Maria slog Julie. Deres klasselærer, Janette, sender straks Maria ind til rektoren og ringer til hendes forældre for at fortælle dem, hvad der er sket. Da Janette senere snakker med de andre lærere i lærerværelset om det, siger en anden lærer, Lise, at hun først ville have taget en alvorlig snak med Maria og at hun derefter ville finde på en passende straf til hende (f.eks. at sende hende ude af klasselokalet). En tredje lærer, Pernille, ville samle hele klassen og diskuterer med dem, hvorfor Marias adfærd er uacceptabel. Vignet 4 har til formål at sætte gang i en refleksion om forskellige interventionsmuligheder set fra et individuelt- og et socialt perspektiv.

3.1.3. Interviewforløb

Selve interviewsituationerne har fundet sted i private hjem og på Aalborg Universitet. Dette blev gjort på grund af informanternes præferencer, da de fik muligheden for selv at bestemme, hvor de ville have interviewet, så de havde muligheden for at vælge det miljø de følte sig trygge i.

Under interviewene blev alle deltagerne først bedt om at fortælle lidt om dem selv og deres erfaring som lærere samt om skolen de arbejder eller har arbejdet på. Derefter blev de stillet de åbne-spørgsmål fra den første del af interviewguiden, om mobningsdefinition og årsagerne hertil. Derefter, som en naturlig pause, blev de præsenteret for vignet 1 og 2, hvor de fik tid til at læse og reflektere over hver vignet en ad gangen. Til vignetterne er der også tilknyttet åbne spørgsmål, der har til formål at hjælpe samtalen i gang og sikre, at der indsamles tilstrækkelig data. Efter dette blev den anden del af spørgsmålene i interviewguiden implementeret, hvor deltagerne blev spurgt om konsekvenser og interventionsmuligheder. Interviewet afsluttedes med vignet 3 og 4, der eksekveres på samme måde som vignet 1 og 2.

Interviewene varede fra 45 til 90 minutter stykket, da det afhang af interviewpersonernes lyst til at fortælle. Alle deltagere har inden interviewet skrevet under på en samtykkeerklæring, der indeholder specialets emne og formål samt interviewpersonernes rettigheder som f.eks., at de til enhver tid har ret til at trække deres samtykke tilbage (se Bilag 2). Interviewene startede med en kort briefing, hvor informanterne blev introduceret til de praktiske oplysninger, præsenteret for formålet med inter-

viewet og forskeren spurgte om informanten havde supplerende spørgsmål til specialet eller egne rettigheder. Alle interviews sluttede med en debriefing, hvor interviewpersonerne blev spurgt, om der var mere, de havde lyst til at fortælle, hvorefter de fik tak for deres deltagelse.

3.1.4 Transskriptionsregler

Alle fire interviews blev optaget ved brug af en diktafon og transskriberet efterfølgende af forskeren. Transskriberingerne blev gjort ud fra AAU's standardiseret transskriptionsskabelon, som indeholder følgende regelsæt:

- [...] angiver egen kommunikations regulering
- [-] angiver kortere pause, som er under 3 sek. Er pausen over tre sekunder, noteres længden i parentes.
- STORE BOGSTAVER angiver emphatisk tryk. Mindre tryk angives med *kursiv*.
- Mmm anvender anerkendende tilbagekobling (m. positiv lyd)
- nnn: anerkender tilbagekobling (m. negativ lyd)
- ?uklar passage? bruges i passager, hvor det er uklart, hvad det bliver sagt.
- Ik'/ikke angiver responsanmodning/negation.
- / : angiver, at taleren afbryder sin egen sætning og reformulere sig. /.
- [Efterfulgt af stort begyndelsesbogstav.] angiver, at taleren afbryder sin egen sætning og begynder på en ny sætning.
- (griner) angiver, når informanten griner
- [data udeladt] anvendes til anonymisering af steder, navne og organisationer, når nødvendigt

3.2 Valg og rekruttering af deltagere

I det følgende afsnit vil der blive redegjort for rekrutteringsproceduren, der er anvendt i dette speciales undersøgelse.

Som før nævnt indeholder studiet fire semistrukturerede interviews med fire folkeskolelærere. Antallet af informanter blev bestemt med skelen til specialets rammer og ressourcer. Da det er bedre at gennemføre relativt få interviews og gennemarbejde analysen af disse, så denne bliver grundig (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 32), blev det besluttet at arbejde med fire informanter.

Alle fire informanter blev rekrutteret via sneboldprøveudtagning, hvorved man bruger sit netværks netværk til at rekruttere informanter. Forskerens familie, venner og bekendte blev brugt til at finde alle fire deltagere. På den måde er alle informanterne ikke i direkte relation til forskeren, hvilket også fortrækkes, da både gennemførelse af interviewet og arbejdet med analysen kræver en ærlig og upartisk mening, som kan være svær at opnå, når det handler om folk, man kender godt.

I dette speciale blev der fokuseret på at rekruttere folkeskolelærere, da det er her undervisningen af børn primært foregår. Derudover skulle disse lærere gerne have en del undervisningserfaring. Det er forskerens forforståelse, at anciennitet giver mere erhvervs- og livserfaring og da hovedfokus for dette speciale er lærernes forståelse og erfaring med mobning, blev det anset for, at have betydning i forhold til udvælgelse af kandidater. Derfor var nyuddannede og nyansatte lærere ikke målet for denne forskning.

På baggrund af specialets formål vil specialet derfor fokusere på folkeskolelærere med en hvis erhvervserfaring, der underviser eller har undervist i 4 til 9 klasse, da det som nævnt i indledningen er de klasser, hvor mobning hyppigst opstår.

Informanterne er lærere fra skoler i Nordjylland i aldersgruppen 48 til 67 år. Ud af de fire informanter arbejder de to af dem stadigvæk som folkeskolelærere og de andre to er pensionerede. Deltagerne er to mænd og to kvinder og de kaldes henholdsvis Katrine, Jesper, Lasse og Maria. Disse navne er alle pseudonymer, der skal beskytte informanternes anonymitet. Katrine er 69 år gammel pensioneret lærer, som har arbejdet som lærer i 36 år på en lille skole i Nordjylland. Hun har undervist i alle klassetrin op til 7 klasse og hendes undervisningsfag har været hjemkundskab, historie, dansk og matematik. Jesper er 55 år gammel og har været lærer i 29 år. Han underviser i naturteknologi, madkundskab, matematik og kulturskole. Lasse er 48 år gammel og har arbejdet som lærer i de sidste 17 år. Han underviser i historie, fysik, matematik, kemi og biologi. Maria er 68 år gammel pensioneret lærer, der har arbejdet som lærer i de sidste 40 år. Hun har undervist i engelsk, fransk og dansk.

3.3 Analysemetode

I det følgende afsnit redegøres der for specialets analysemetode som er kvalitativ indholdsanalyse. Der redegøres dels for, hvad metoden går ud på og hvilke former for kvalitativ indholdsanalyse, der findes, dels for de konkrete analyseskridt dette speciale har anvendt.

3.3.1 Kvalitativ indholdsanalyse

Den kvalitative indholdsanalyse er en metode gennem hvilken kvalitative datas mening bliver systematisk beskrevet og fortolket (Schreier, 2013, p. 2). Dette gøres gennem kodning og tematisering af dele af det empiriske materiale. Den kvalitative indholdsanalyse bliver valgt i dette speciale, da den har fokus på at tematisere og på den måde beskrive folkeskolelæreres forståelse af mobning. Der findes tre overordnede typer af kvalitativ indholdsanalyse, som er hhv. den konventionelle (*conventional*), den dirigerende (*directed*) og den summerende (*summative*). Disse tre tilgange adskiller sig i måden de udvikler de forskellige koder og temaer på (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1286). Den konventionelle indholdsanalyse producerer kategorier fra data under selve dataanalysen. Under den dirigerende indholdsanalyse bruges der teori eller tidligere forskning til at udvikle den indledende kodningsordning, før man begynder at analysere dataene. I løbet af dataanalysen udvikles der yderligere koder, og den oprindelige kodningsordning kan revideres. Den summerende indholdsanalyse bruger enkelte nøgleord i forhold til bestemt indhold i stedet for at kigge på teksten som helhed. En analyse af mønstrene fører til en fortolkning af den kontekstuelle betydning af specifikke vilkår eller indhold (ibid.).

3.3.2 Specialets anvendelse af kvalitativ indholdsanalyse

Analyseproceduren starter med en gennemlæsning af transskriptionerne for at få et overblik over det empiriske materiale. Dette speciale arbejder med det empiriske materiale fra alle fire transskriptioner og dermed indeholder data fra alle fire deltagere.

Derefter udvikles hovedkategorier gennem en konceptdrevet tilgang, hvor hovedkategorierne baseres på tidligere viden i form af teori, tidligere forskning og interview-

guiden (Schreier, 2012: p. 5 ifl. Schreier, 2013, p. 9). Hovedkategorierne i denne analyse kan ses nedenunder i Tabel 1. Det empiriske materiale blev derefter kodet ved hjælp af de forudbestemte hovedkategorier, hvor det er muligt.

For at opnå bedre kodning blev segmentering af materialet indført, hvor transskriberingerne deles op i enheder (ibid., p. 11). I dette speciale blev materialet delt op i flere segmenter, hvor hvert segment blev markeret som en del, der giver information om de fire forskellige temaer, der undersøges, som er definition, årsager, konsekvenser og intervention.

I løbet af dataanalysen udvikles der yderligere kategorier, når nødvendigt, som alle er placeret under hovedkategorierne. Tekst, der ikke kunne kodes ind i de hovedkategorier, blev kodet med ind i en ny kategori. Disse underkategorier udvikles gennem en datadreven tilgang (ibid., p. 9). Det vil sige, at alle transskriberinger læses indtil en relevant koncept findes og der tjekkes om underkategorien findes i de andre materialer. Hvis dette er tilfældet, markeres afsnittet under denne kategori. Hvis ikke, skabes der en ny kategori (ibid.). De yderligere kategorier markeres som 'Andet'.

Efter alle fire transskriberinger er kodet, tjekkes de forskellige koder til sidst for at se om de stemmer overens med de oprindelige kategorier. Konklusioner drages således ud fra kodningsskemaet. Til sidst præsenteres resultaterne af kodningsskemaet og illustreres gennem citater (ibid., p.14). Det følgende kapitel præsenterer dette speciales analyse, hvor de enkelte temaer udfoldes.

Hovedkategori	Underkategori	Kode
Definition: Individ-orienterede forståelse af mobnings definition Gruppodynamisk forståelse af mobning Systemisk forståelse af mobnings definition		Negativ adfærd/Ondskabsfuld Gentagende adfærd Intentionel handling Flere mod en Mobning vs. Drilleri Destraktive gruppetænkning Dysfunktionel gruppodynamik En uformel fællesskabsform Eksklusionsmønstre i fællesskab
Direkte former for mobning Indirekte former for mobning	Fysisk mobning, Verbal mobning Relationel Andet	Sparke, slå, skubbe eller holde nogen fast True, håne, sige ubehagelige ting Mimik og ubehagelig gestus Social isolation, spredning af rygter ; udelukkelse fra gruppen;
Årsager: Individ-orienterede mobningsårsager	Mobberens egenskaber Familiemæssige årsager Mobbeofrenes egenskaber	Aggressive; impulsive, dominerende; voldelig, fysisk stærke, mangler empati; Andet Opdragelsesmetoder og tilknytningsforhold Ængstelige, usikre, følsomme, stiltfærdige, fysisk svage, ensomme, lavt selvværd

Hovedkategori	Underkategori	Kode
Sociale grupper og gruppedynamik		Hierarki og status, Tilskuers rolle i gruppen Grupperituel
Systemiske perspektiv på mobnings årsager		Social eksklusionsangst Klassens kultur
Konsekvenser: Konsekvenser for mobbeofrene		Skolefravær, dårlig skolepræstation Internaliserede symptomer Eksternaliserende symptomer Psykosomatiske reaktioner
Konsekvenser for mobbeudøverne		Angst og depression, social tilbagetrækning og kriminell adfærd dårlig akademisk præstation diagnose,
Konsekvenser for tilskuere og hele klassen		Reducerede følelse af individuelt ansvar Angst
Intervention: Den individ-orienterede intervention		Straf, sanktion Snak (empati og konflikthåndtering)
Opbygge elevsammenhold		Prosociale aktiviteter Andet
Fællesskaberne didaktik	Andet	Intervention gennem undervisningens mål og indhold

Tabel 1: Kodningsskema

3.4 Etiske overvejelser

I forbindelse med dette speciale er der blevet foretaget en række etiske overvejelser. Disse kan deles op i to kategorier, hhv. mikroetiske og makroetiske overvejelser.

3.4.1 Mikroetiske overvejelser

De mikroetiske overvejelser omhandler, hvordan man som forsker skal forholde sig til de individer, som umiddelbart er en del af undersøgelsen, på en etisk korrekt måde (Brinkmann & Kvale, 2005, p. 167). Det er vigtigt at få fagpersonernes samtykke til at deltage i forskningen, for at sikre deres fortrolighed, at informere dem om forskningens karakter, at overveje forskerens rolle og deres ret til, til enhver tid, at trække sig tilbage, for at undgå skadelige konsekvenser (ibid.). Det er også disse overvejelser om *informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser for deltagerne og forskerens rolle*, som dette speciale har taget i betragtning.

Informeret samtykke indebærer, at forskningsdeltagerne er informeret om og er enige i, hvad de deltager i. Dette forudsætter en vis forståelse for, hvad kvalitativ forskning er og hvordan de materialer, der er opnået gennem kvalitativ forskning, anvendes (Brinkmann, 2015, p. 477). Der vil altid være det etiske spørgsmål, om informanterne virkelig forstår, hvad det er de siger ja til, når de giver deres samtykke til at deltage i en undersøgelse. Forskeren har en etisk pligt til at gøre rekrutteringen så gennemsigtig som mulig og at gøre deltagerne opmærksomme på alle detaljer omkring deres deltagelse, både konsekvenser og muligheder. Derfor forklarer forskeren på bedst mulig vis informanterne, hvad undersøgelsen går ud på og hvad de empiriske materialer vil blive brugt til. Informanterne blev derfor instrueret i dette, første gang der blev taget kontakt til dem, samt i starten af de fire interviews gennem briefing, hvor interviewsituationen og hvad dette interview bygger på blev forklaret. Desuden blev de informeret om, at de på ethvert tidspunkt kunne stoppe interviewet og sige at de ikke havde lyst til at deltage alligevel. De blev også informeret om fortrolighedsprincippet og om hvem der har adgang til denne optagelse. Informanterne har i forbindelse med projektet, skrevet under på en samtykkeerklæring, hvor ovenstående er forklaret (se Bilag 2). Forskeren gennemgik samtykkeerklæringen sammen med in-

formanterne og svarede på alle indkommende spørgsmål de havde inden de skulle skrive under.

Informanternes *fortrolighed* indebærer, at deres deltagelse i undersøgelsen anonymiseres og deres identitet beskyttes (Brinkmann, 2015, p. 478). I denne undersøgelse er anonymisering en vigtig komponent af etik, på grund af deltagernes profession. Da informanterne er folkeskolelærere, som arbejder eller har arbejdet i skoler i Nordjylland, er beskyttelsen af deres anonymitet vigtig. Derfor er alle skoler og skolebyer, der bliver nævnt i interviewene udeladt og er i stedet transskriberet med forkortelsen *data udeladt*. Derudover er alle lærernes rigtige navne erstattet med pseudonymer. For at sikre, at materialerne ikke deles utilsigtet, slettes alle interviewfiler efter de er blevet transskriberet.

Konsekvenserne af forskningen for de umiddelbart involverede deltagere indgår i den mikroetiske dimension (Brinkmann, 2015, p. 478). Konsekvenserne af en kvalitativ undersøgelse skal præsenteres for og diskuteres med informanterne, med henblik på fordele og ulemper, hvor fordelene fortrinsvis bør opveje ulemperne (Brinkmann & Kvale, 2017, p. 6). Informanterne i dette studie blev fra første gang de blev kontakt, informeret om mulige ulemper og fordele ved deltagelsen. Den største ulempe for mange deltager har været tid og varigheden af interviewet. Mange lærere, især dem, der stadig er en del af arbejdsmarkedet, er presset i tid, så det har været vigtigt, at informere dem om varigheden af interviewet fra starten af, så de kan strukturere deres hverdag. Desuden har forskeren et ansvar for at reflektere over de mulige konsekvenser ikke kun for det enkelte individ, der deltager i undersøgelsen, men også for den større gruppe dette individ repræsenterer (ibid.). Derfor blev informanterne garanteret, at de indsamlede empiriske data vil blive anonymiseret, og hverken deres navn eller navnet på skolen, de har arbejdet eller arbejder på, vil blive nævnt. På denne måde beskyttes deltagerne for arbejdsmæssige konsekvenser.

Derudover skal forskeren være opmærksom på den grad af forførelse, der kan ligge i interviewet, som kan presse informanterne til at fortælle noget, de senere vil fortryde (ibid.). Derfor blev deltagerne informeret om muligheden for at trække deres empiriske materiale tilbage.

De sidste aspekter af de mikroetiske overvejelser handler om *forskerens rolle* i undersøgelsen. Kvale beskriver kvalitative forskningsinterviews som "et konstruktionssted for viden" (Kvale, 1996, s. 2 ifl. Mason, 2004, p. 2). Det betyder, at intervieweren og ikke kun den interviewede har en aktiv og fundamental rolle i vidensopbygningen. I semistruktureret interview er forholdet mellem interviewer og interviewperson udlignet så meget som muligt og den interviewede får gode muligheder for at fortælle sin historie med sine egne ord (ibid.). Forskerens rolle i interviewsituationen var at vise nysgerrighed og at lære mere om mobning som fænomen set ud fra en folkeskolelærers perspektiv. Derfor er det vigtigt at lade lærerne fortælle frit om deres holdninger uden at blive påvirket af forskerens egne værdimæssige holdninger eller fordomme.

Selvom dette kan få det semistrukturerede interview at virke mere etisk end standardiserede og strukturerede metoder, er det også anerkendt, at de genererede data kan være meget personlige og følsomme, især hvor de er opstået i et tillidsforhold og tæt rapport mellem interviewer og interviewperson (ibid.). I løbet af dataindsamlingen var forskeren også opmærksom på, at personlige forhold til nogle af informanterne, kan spille en rolle i interviewsituationen. Det er vigtigt, at forskeren ikke instrumentalisere sin empati for at opnå god kontakt eller simulere et venskab med deltagerne for at få adgang til deres private erfaringer (Brinkmann, 2015, p. 476). Derfor var det også vigtigt at signalere til informanterne, at i interviewsituationen havde forskeren rollen som forsker og at den pågældende lærer havde rollen som informant. Derfor blev interviewguiden og en diktafon bevist lagt mellem forskeren og deltageren, for at skabe en følelse af autenticitet for deltagerne.

3.4.2 Makroetiske overvejelser

De makroetiske overvejelser omhandler forskningens placering og betydning i et samfundsmæssigt sammenhæng. Det indebærer overvejelser i forhold til, hvordan specialets resultater kunne anvendes af interessenter og hvordan den viden, der produceres, vil cirkulere i den bredere kultur og påvirke mennesker og samfund (Brinkmann & Kvale, 2005, p. 167). Derfor er det vigtigt at overveje de potentielle konse-

kvenser af den viden, der frembringes ved kvalitativ forskning i en bredere social situation (Brinkmann & Kvale, 2017, p. 12).

Dette speciale præsenterer fire folkeskolelæreres forståelse af skolemobning blandt børn. Dette er en relativt lille studie, hvori en gruppes holdninger bliver diskuteret. På den måde kan man ikke sige, at dette er repræsentativt for alle lærere. Dog er resultaterne i specialet stadigvæk inddraget fra folkeskolelærere, som har eller har haft en direkte interaktion med børn. Derfor har deres forståelser ikke kun direkte betydning for deres egen, men også for de børn de underviser eller har undervist. Som nævnt i indledningen, har læreres forståelse en indvirkning på børns trivsel i klasseværelset og på mobning blandt børn. Derfor kan det antages, at dette speciale kan give indsigt i de faktorer, der har en indflydelse på skolemobning, hvor en af disse faktorer er skolelærernes forståelse af fænomenet. Med dette sagt er det vigtigt at fremhæve, at formålet med dette speciale ikke er at bebrejde lærerne for den eksisterende mobningskultur i skolen. Formålet er snarere at forstå lærernes holdninger til fænomenet, for at få en bedre forståelse af, hvordan vi som lærere og psykologer kan begynde at anse fænomenet for at være mere kompleks og overveje vores rolle i det.

4. Analyse

I det følgende kapitel præsenteres specialets analyse. Analysen er opdelt i fire hovedtemaer. Disse temaer er henholdsvis 1) lærernes forståelse og definition af mobning, 2) lærernes syn på mobnings årsager, 3) lærernes syn på mobnings konsekvenser og 4) lærernes syn på interventionsmuligheder i forhold til mobning.

4.1 Lærernes forståelse og definition af mobning

Analysen af lærernes forståelse og definition af mobning er opdelt i tre undertemaer, disse er hhv. 1) definition af mobning, 2) øvrige karakteristika ved mobning, og 3) former for mobning.

4.1.1 Definition af mobning

Alle fire deltagere definerer mobning som en handling, der involverer to parter – en mobbeudøvende part og et offer. Et eksempel findes i Katrines interview, hvor hun inkluderer to parter i sin definition: *“Øhm, det er lidt svært, men altså i det øjeblik at et barn lider overlast fra de andre børn”* (Katrine, Bilag 3, 65-66).

I de fleste definitioner af mobning definerer lærerne den mobbeudøvende part som en gruppe eller en klikke, hvor der er *flere personer*, der driller et enkelt individ. Maria definerer eksempelvis mobning, som *“... det er en gruppes vedvarende nedgørelse af en person...det er en person, en gruppe altså ofte gruppe, der nedgør en enkelt, altså et offer”* (Maria, Bilag 6, 36-38). Mobbeofret nævnes i lærernes forklaring som et offer, et barn/børn eller en person, men ofret får ikke andre beskrivelser eller karakteristikker end det.

Blandt deltagerne er der også enighed om, at adfærden skal have *én gentagende og systematisk karakter* og skal ske mere end en gang, for at kunne blive kaldt mobning. Et eksempel på dette kan ses i Jespers refleksioner over Vignet 1:

...det var ny elev, som skal ind i et fællesskab og så starter de med at ekskludere hende. [-] Det er frygteligt.[-] De andre to situationer,

det er jo børn, der kender hinanden. [-] Og det lyder ikke specielt alvorligt. Det lyder ikke, som om det gentagelsestilfælde, det her, der er et mønster. (Jesper, Bilag 5, 438-446).

Handlingen defineres altid som værende *ondskabsfuld, udspekuleret og af negativ karakter*. På den måde forstår lærerne mobning, som en negativ gerning mod en anden person, der har til hensigt at skade en anden. Lasse beskriver det for eksempel som *et ondskabsfuldt drilleri* (Lasse, Bilag 4, 31), hvorimod Jesper bruger ord, som *negativ* og *ondsindet* til at beskrive handlingen (Jesper, Bilag 5, 65-67).

Ud af de fire informanter er Jesper dog den eneste, der ser mobning, som noget der også kan bestå i blot at ignorere, og hvor børn kan mobbe hinanden ud fra uagtsomhed og tankeløshed. Han siger:

Altså mobning er jo ikke alt aktive handlinger. Det kan være svært for børnene at forstå. Altså for eksempel så vi kører sådan en kampagne, hvor vi siger Godmorgen til hinanden, fordi det at lade være at sige godmorgen til en, det er jo heller ikke særlig rart, hvis du ikke føler dig set. Så prøve at forestille dig, at du er det eneste, der ikke bliver sagt godmorgen til. [-] Der er hårdt. .. Ja. Og så siger børn [men jeg har ikke gjort noget]. [-] Aaa ja. (Jesper, Bilag 5, 102-113).

Han giver også et personligt eksempel, hvor han grundet tankeløshed, selv var med til at mobbe en af hans klassekammerater, da han var lille (Jesper, Bilag 5, 257-268).

I lærernes interviews er der en tendens til at bruge mobning og drilleri, som synonymmer. Både Lasse, Jesper og Maria anvender ordet *at drille*, når de snakker om mobning blandt børn. Der skelnes dog mellem godartede drillerier og mobning, men der gøres også opmærksom på, at det kan være svært at skelne herimellem. Et eksempel på skellet mellem godartet drilleri og mobning ses hos Kathrine, der i forbindelse med en vignet udtaler “ (det er) *ikke godartet drillen, det bunder i noget mere dybtliggende*” (Kathrine, Bilag 3, 69-70). Maria beskriver forskellen mellem de godartede drillerier og mobning således:

Der tror jeg, at drilleri det holder vel op og er ikke nedgørende på samme måde synes jeg. Det er jo en knivskarp eller en gråzone. Drilleri kan godt være [-] også venlig ment. Men [-] nedgørende bemærkninger, [-] aaa du er rødhåret hår fx, [-3] din kjole er grim eller... [-3] Altså eller [-] du har fregner. Altså personlig angreb, det synes jeg er mobning. Det gør så ondt ind i. (Maria, Bilag 6, 59-65)

På den måde er forskellen mellem de to forstået, som noget, der både vedrører intention og noget, der vedrører måden det kommer til udtryk på.

4.1.2 Øvrige karakteristika ved mobning

Lærerne kommer med flere betegnelser for, hvad der i øvrigt kendetegner mobning. Tre ud af fire lærere benævner også mobning, som *en undertrykkende handling*, hvor en mobber *hævder sig selv* på bekostning af andre individer. Et eksempel på det ses eksempelvis hos Lasse, der pointerer, at mobning er: “*Sådan ondskabsfuldt drilleri. Hvor, [-4] hvor man, hvad det hedder, [-3] forsøger at hævde sin egen position på bekostning af nogle andre.*” (Lasse, Bilag 5, 31-33). Mobning kan således forstås som en måde at føre sig selv frem ved at undertrykke andre.

Lærerne har også en forståelse af mobning som en ofte *skjult handling*, der ikke foregår foran de voksne, der også gør mobningen svær at opdage. De lærere, der deltog i interviewet, var også enige om, at mobningen kommer frem og bliver synlig, når man ser på *børns trivsel* i skolen. Når børn begynder at isolere sig, udvise tegn på ubehag eller forsøger på at være usynlige og ikke sige noget i timerne, mener lærerne, at mobning er på spil. Som Maria siger:

Konkret er det svært, fordi det er ofte skyldt. Når man som lærer ser det og får mistanke, så kommer det til udtryk i indadvendte børn, introvert. [-] Børn, der gemmer sig på biblioteket i frikvarterne. Børn, der forsøger at sidde og læse ind i klassen i frikvarterne. De tør ikke at sige noget, fordi hvis de rækker hånden op, så bliver de drillet i frikvarterne. (Maria, Bilag 6, 43-49).

Maria beskriver med andre ord mobning som en handling, der ofte foregår i skjul, hvorfor det kan være svært for lærerne at opdage det, medmindre de kan se tegn på mistriksel i det enkelte barns adfærd.

4.1.3 Former for mobning

I forhold til mobnings forskellige former og udtryk, viser det empiriske materiale, at interviewpersonerne skelner mellem forskellige former for mobning. Det vil sige, at de skelner mellem de to hovedformer for mobning, som der ifølge Olweus, er den direkte og den indirekte form. Herunder skelner de også mellem de to direkte former for mobning, som er den fysiske og den verbale mobning, samt, at de genkender social eksklusion som en form for indirekte mobning. De skelner yderligere mellem normale og alvorlige former for mobning.

4.1.3.1 Direkte og indirekte former

Et eksempel på direkte mobning findes i både Maria og Lasses interviews, hvor de mener, at mobning kommer til udtryk gennem sine direkte former, herunder verbal mobning, hvor man er hånlig og siger ubehagelige ting. Maria beskriver det eksempelvis således: "... nedgørende bemærkninger, [-] aaa du er rødhåret hår fx, [-3] din kjole er grim eller... [-3] Altså eller [-] du har fregner." (Maria, Bilag 6, 62-64). Lasse siger:

Der er sådan, den der hånlige form for mobning, [-] hvor man hele tiden sådan prøver at tale nogen ned og [-] så er der også /Ja, det er den mest udbredte/[-] Der er også sådan den der mobning, hvor nogen hele tiden kommer med stikpiller sådan. Små hints om, om. [-] Det kan være alt muligt påklædning, og væremåde, sådan noget. (Lasse, Bilag 4, 50-55).

For Katrine kommer mobning til udtryk både gennem sine direkte og indirekte former, herunder gennem personlige angreb mod ens individuelle karaktertræk, som vægt, udseende, hårfarve, men også gennem social eksklusion: "Jamen det er netop det der med, at nogle måske sidder i et hjørne i skolegård og ikke må være med til at lege med de andre. Eller hvis der skal ske noget efter skoletid [Ha ha du skal bare ikke være med. " (Katrine, Bilag 3, 75-78). For Jesper er indirekte mobning i form af

social eksklusion også en måde som mobning bliver afsløret på: “ *Men der er også nogle gange, at børn rent faktisk kan trække sig, fra de sociale fællesskaber og så fordybe sig i nogle fagligt og sige jeg har ikke lyst til at gå ude i frikvarteret, jeg vil heller sidde på biblioteket og læse en bog. [-4] Fordi de ikke føler sig en del af det her frie fællesskab.* ” (Jesper, Bilag 5, 84-89).

Lærerne forstår således mobning som en adfærd, der både kan udtrykkes gennem direkte og indirekte kontakt.

Fysisk mobning blev også genkendt som en form for mobning, da tre ud af fire lærere definerede alle tre situationer i Vignet 1 som mobning. Et eksempel ses i Marias interview: “ *De kan alle være eksempler på mobning. Og det er en typisk situation i en skole.* ” (Maria, Bilag 6, 289-290). Fysisk mobning fik dog mindst omtale blandt lærerne. Både Lasse, Jesper og Katrine nævnte ikke fysisk mobning, som en form for mobning under interviewet. Når de blev spurgt om mobnings forskellige former, var det kun Maria, der nævnte fysisk mobning, dog mente hun stadigvæk, at verbal mobning er den mest udbredte form for mobning (ibid., 78-80). Dette tyder på, at lærerne skelner mellem de to direkte former for mobning, men de forbinder mest direkte mobning med verbal mobning.

En anden form for mobning, som dog kun blev nævnt af Jesper, var digital mobning, som en særlig form for mobning, hvor han mener, at børn bruger sociale medier til at mobbe hinanden ved at ekskludere hinanden eller ved at sende hinanden ubehagelige beskeder:

Der findes mange former ja, og nu hvor vi har de digitale medier og vi har hele tiden internettet, du kan se, der er flere forskellige måder man kan mobbe hinanden på. Altså der er også nogen, der er decideret skrevet virkelige grimme beskeder til hinanden på Messenger, Snapchat som er lidt smart, fordi der forsvinder det jo igen efter man har set det, medmindre man når og tager en screenshot. (Jesper, Bilag 5, 135-141).

4.1.3.2 Alvorlige vs. normale former for mobning

Der ses yderligere en skelnen mellem, hvilke former for mobning, der er mere alvorlige og, hvilke former, der forstås som mere normale. Jesper, Lasse og Katrine mente

alle sammen, at situation 3, som repræsenterede relationel mobning, var den mest alvorlige form for mobning. Begrundelsen findes i informanternes forståelse af mobning, som en handling, hvor der er *flere personer*, der driller et enkelt individ. Hvorimod de tre lærere ikke mente at eksemplerne på mobning i de andre to situationer var så alvorlige, da det kun var en mod en. Katrines refleksion over Vignet 1 illustrer dette:

Jamen fordi de jo direkte bestemmer, at de er en gruppe, der går sammen og bestemmer, at hun ikke skal være med. Hvor altså det andet [-] opfatter jeg mere, som mand til mand, at man siger noget ik', at det kan man måske lettere bearbejde og det kan måske også være, fordi deres kemi ikke er så god sådan to imellem. Hvor den anden det er sådan mere en gruppe, der går ud (Katrine, Bilag 3, 230-236)

Det er kun Maria, der mener, at situation 2 i Vignet 1 er en typisk mobnings situation, som også kræver opmærksomhed. Hun siger:

De kan alle være eksempler på mobning. Og det er en typisk situation i en skole. Og det der med, at du er en taber, det er ikke noget læreren hører. [-] Det er det jo ikke. Det foregår sådan hviske, hviske eller i frikvarterne /der er gårdvagter, men de hører jo ikke alt./ Og jeg mener, at det er skolemobning, fordi de er nedgørende og fordi /det foregår stort set skyldt (Maria, Bilag 6, 289-295)

Maria mener, at verbal mobning er den form for mobning, som er mest alvorlig, idet den kan være svært at opdage og håndtere grundet sin skjulte natur, som gør det nemmere for mobbeudøveren at nægte handlingen (ibid., 296-305). Selvom de andre informanter mener, at relationel mobning er den mest alvorlige form af de tre situationer i Vignet 1, kommer der en lignende forklaring fra både Katrine og Lasse, som mener, at de tilfælde, hvor der er en mod en, er lettere af håndtere og derfor ikke er så alvorlige som social ekskludering, hvor flere aktører er involveret. På den måde bliver lærernes forståelse af, hvor svært det er at håndtere en mobningssituation også påvirket af deres forståelse af, hvad en mobningssituation defineres som.

I lærernes refleksioner over vignet 1 afsløres der også en normal forståelse af visse aspekter af mobning. Generelt mener lærerne, at mobning er en uacceptabel adfærd, som skal bremses med det samme. Der er dog nogle tilfælde, hvor lærerne mener, at mobning kan være normal. Et eksempel kan være Lasse, som mener, at fysisk mobning, som at skubbe nogen eller verbal mobning, som at kalde nogen en idiot, kan defineres, som hverdagssituationer og på den måde accepteres, som værende normal:

Det er fordi, at der er nogle, der går sammen og bliver enige om, at der er en der skal dukkes ned eller en der skal / at de ikke skal snakke med. Det andet, det er sådan lidt mere hverdagssituationer på en/ og det der med at kalde nogen en idiot, der er nogen, de gør bare sådan, det er den måde de kommunikere. [-] Men det andet det er når det er udspekuleret, så er det mobning synes jeg. (Lasse, Bilag 4, 177-183).

I forhold til Vignet 2 tilslutter Katrine sig også forståelsen af nogle konflikter og nedgørende bemærkninger som værende normale i en klasse: “*Men altså, [-3] lidt uro og lidt fnidder fnadder, vil der næsten altid være, det må jo bare ikke tage overhånd.*” (Katrine, Bilag 3, 488-489). I relation til den relationelle mobning i Vignet 1 mener Maria også, at denne form for mobning er almindelig (Maria, Bilag 6, 322). Jesper er også af den overbevisning, at situation 1 og 2 i Vignet 1 ikke lyder specielt alvorlige, da de involverede børn kender hinanden (Jesper, Bilag 5, 443-445).

4.1.4 Opsummerende analyse

Når lærerne bliver bedt om at definere mobning, definerer de alle mobning, på en måde der kan siges at tilsvare det individorienterede perspektivs definition på mobning. Lærerne forstår i hovedsagen mobning som en gentagende bevidst negativ handling mellem to parter, en mobber og et mobbeoffer, hvor der typisk er flere individer, der rotter sig sammen mod et enkelt individ, hvilket stemmer overens med dele af Olweuses definition af mobning. Forskellen på lærernes definition og den der gives af Olweus er, at Olweus tilføjer, at offeret har svært ved at forsvare sig selv og føler sig mere eller mindre hjælpeløs, hvorimod lærerne ikke definerer offeret i deres definitioner, men i stedet fokuserer på handlingens karakter og kendetegn. Lærerne

fremhæver også flere karakteristika ved mobning, idet de f.eks. mener, at adfærden ofte foregår i det skjulte og handler om en undertrykkelse, gennem hvilken mobberen hævder sig selv på bekostning af andre.

I forhold til mobnings forskellige former, skelner lærerne mellem direkte og indirekte former for mobning. Herunder skelner de også mellem de to direkte former for mobning, som er fysiske og verbale mobning, samt, at de genkender social eksklusion som en form for indirekte mobning. Interviewpersonerne genkender dog verbal og relationel mobning, som de to mest udbredte former for mobning, hvor krænkende bemærkninger og social eksklusion var de mest diskuterede. Lærerne forstår således mobning som en adfærd, der både kan udtrykkes gennem direkte og indirekte kontakt. De skelner yderligere mellem alvorlige og normale former for mobning. De opfatter mobning som alvorlig, hvis der er flere personer, der driller et enkelt individ. På den måde bliver lærernes forståelse af, hvor svært det er at håndtere en mobningssituation også påvirket af deres forståelse af, hvad en mobningssituation defineres som. For lærerne er mobning en uacceptabel adfærd, som skal bremses med det samme, men der er nogle tilfælde, hvor lærerne mener, at drilleriet kan forstås som normalt og derfor ikke karakteriseres som mobning.

4.2 Lærernes syn på mobningsårsager

Det næste punkt i analysen omhandler lærernes forståelse af, hvorfor mobning opstår blandt børn. De forskellige årsager, der blev nævnt under de fire interviews, er i analysen opdelt i hhv. 1) individ-relaterede mobningsårsager, 2) gruppedynamikker, 3) fællesskabet og social eksklusionsangst og 4) skolerelaterede mobningsårsager.

4.2.1 Individ-orienterede mobningsårsager

I alle fire interviews mener lærerne, at individ-orienterede årsager, som f.eks. personlige karakteristika, er en væsentlig årsag, der kan forklare udbredelsen af fænomenet blandt børn. Ved spørgsmål om, hvorfor de tror mobning opstår, mener tre ud af fire lærere, at personlige karakteristika hos mobberen kan forklare adfærden. To mener desuden, at familiemæssige forhold kan være medbidragende til mobberens ad-

færdsmonstre. Også karakteristika ved mobbeofferet fremhæves af tre af lærerne som en medbidragende faktor til at mobning opstår.

4.2.1.1 Mobberens egenskaber som en mulig årsag

Mobberen beskrives af lærerne som et individ, der grundet indre usikkerhed, har brug for at hævde sig selv på bekostning af andre. Derfor har mobberen et behov for at få det bedre med sig selv, ved at mobbe andre. Dette er også lærernes begrundelse for, hvorfor mobning opstår. Lasse siger eksempelvis:

Jamen altså, jeg tror mange gange, at det er nogen, der, der får det bedre med sig selv eller et eller andet ved at mobbe andre. [-] Nogen, der måske ikke selv har det så godt og så bliver de genre og så får de et kick ud af, at ser på andre der, der lider mere og sådan. For at hæve sig selv gerne. Eller for at flytte fokus fra dem over på nogle andre eller et eller andet. (Lasse, Bilag 4, 81-87).

Katrine kommer med en lignende begrundelse for årsagerne til mobning:

Jamen nogen gang så er de der piger som nu før ik' altså, som skulle vise sig at være så seje, så seje. Måske har de noget usikkerhed indeni. Og så og så er det måske en måde at hævde dig sig på, at de kan ligesom underkue de andre og trykke dem ned. (Katrine, Bilag 3, 134-138).

Maria beskriver også en typisk mobber som usikker og med lav selvtillid, men hun mener, at de ofte er velbegavede, populære og forkælede individer: “Ja, jeg nævnte jo før, den dreng, der var meget forkælede, utrolig velbegavet, så godt ud, men ikke skal vi sige faktisk havde nogen selvtillid. Usikre børn.” (Maria, Bilag 6, 207-209). Mobberen forstås som et individ med indre mangler og personlige utilstrækkeligheder, der bruger mobning i et forsøg på at få det bedre med sig selv.

Mangel på empati og social forståelse er også nogle af de mangler lærerne beskriver i relation til mobbeudøverne. Katrine siger:

Jamen altså det [-4] det er jo nok det der med, at hvis der er nogen der kan et eller andet sammen ik'. Og så ligesom kan sige her, her er vi og

det er vi bedre til end I er, og vi kan bare klare os selv, fordi vi er jo nok i os selv ikke. Og måske mangle den der sociale forståelse, at vi skal være her alle sammen. (ibid., 168-173).

Katrine beskriver mobbeudøverne som børn, der mangler den sociale forståelse og der ikke kan tolerere, at alle kan være en del af gruppen. Maria mener også, at manglen på empati definerer en mobbeudøver og at det er grunden til, at mobning opstår: “*Men de er oftest børn uden empati, der selv har lavt status op en eller anden led. [-] Altså på at vende tilbage til det der med at hvile i sig selv. [-] Dem, der ikke hviler i sig selv søger jo efter et offer. Og de er usikre.*” (Maria, Bilag 6, 161-164). Jesper ser også mangel på empati som en af faktorerne, der definerer en mobber. Han mener også, at børns mangel på modenhed kan være en af grundene til dette. Han siger: “*Umodenhed. [-] Og så det er/ eller måske bare en dreng, hvis empathicenter ikke var helt udviklede meget, måske var min panellapper ikke har voksede særlige (griner). Så umodenhed kan da være en af årsagerne...*” (Jesper, Bilag 5, 264-268). I dette citat giver han et eksempel på sig selv og, hvordan mangel på modenhed kan føre til mangel på empati, som kan være en mulig årsag til mobning. Mangler hos mobbeudøverne bliver derfor et tilbagevendende tema i lærernes forståelse af årsagerne til mobning.

4.2.1.2 Familiemæssige årsager

Udover de personlige karakteristika, som deltagerne bruger til at forklare udbredelsen af mobning, nævner to af deltagerne også familiemæssige faktorer, som en mulig årsag til mobbeudøvrernes adfærd. Maria beskriver det således:

Og det er de også, fordi de sidder hjem over medisterpølsen om aften og snakker dårligt om læreren og dårlig om de andre, så er det legalt at opføre sig dårligt over for andre, for far og mor gør det jo også. Det har jeg oplevet mange gange. Min far siger, [hvad det en der sagde til en af mine kollegaer], min far siger, at du er dum. Så er det jo legalt ik' også. [-] Så den lærer kan ikke komme nogle vegne overhovedet. (Maria, Bilag 6, 176-183)

På den måde forstås den opdragelse og det personlige eksempel, som børnene får derhjemme, som en vigtig brik i mobbeudøvernes adfærd. Katrine har en lignende forståelse, men siger også, at forældrenes engagement og behandling af et barn kan påvirke barnets selvbillede og være en medvirkende faktor, der kan forklare, hvorfor mobning opstår. Hun siger: *“Og så kan det måske også være noget med, hvordan man har det derhjemme. Og hvad nummer er man i rækken fx ik’ eller bliver der taget hensyn til en derhjemme. Lærer man noget, om at man skal være gode ved andre.”* (Katrine, Bilag 3, 139-143).

4.2.1.3 Mobbeofrenes egenskaber som en årsag

Mobbeofrenes personlige karakteristika bliver også nævnt som en årsag til mobning. Karakteristika som udseende, stilhed, selvudslættelse, usikkerhed, indadvendthed og at skille sig ud, bruges til at beskrive et mobbeoffer.

Beskrivelsen af et mobbeoffer som usikker og stille kommer tit op i deltagernes interviews. Katrine siger: *“Tja, der er jo somme tider nogle, der næsten ligesom går og siger undskyld for de overhoved er der. Og de er oplagte.”* (Katrine, Bilag 3, 183-184). Maria bruger også en beskrivelse af mobbeofre som stille og usikre til at forklare, hvorfor mobning opstår: *“Mobbeofre de er jo ofte selvudslættende. Og også usikre børn, børn der ikke opfatter jeg i hvert fald sådan vil noget ond, i hvert fald fordi de simpelthen ikke har overskud til det.”* (Maria, Bilag 6, 231-234). Hun mener også, at mobbeofrene kan beskrives som upopulære, lav status børn, der på grund af disse karakteristika udsættes for mobning (ibid., 238-239; 390).

Børn, hvis udseende, der adskiller sig fra resten af klassen, er også blevet karakteriseret som et typisk offer og derfor kan det forstås som en årsag til mobning. Jesper siger:

“Altså det kan være børn, der skiller sig ud på en måde enten ved, at de [-] kan have et eller andet synlig ting, der gør dem anderledes. [-] Hvis de er sociale umodne, børn der har svært ved at aflæse andre børn, hvis de er meget introverte eller hvis de skiller sig ude til, ved at være meget svage også ren faglig. [-] Hvis de er overvægtige, svære overvægtige. Det er nok dem, der kan have det sværeste, fordi de bliver stort set altid fravalgt.” (Jesper, Bilag 5, 296-303).

Karakteristika som det at være anderledes både i udseende, men også i faglig præstation og personlighed, betegner et mobbeoffer. Lasse nævner også udseende, skolepræstation og indadvendthed som betegnelser, der karakteriserer et mobbeoffer og som kan være en årsag til mobning: *“Jamen [-] altså, at fx de går i noget specielt tøj eller hvad det hedder, at de ikke siger de rigtige ting i skolen og de går lidt for sig selv. Så er der nogen gang, at de bliver overfald eller hvad det hedder, sådan verbalt af andre”* (Lasse, Bilag 4, 108-111).

Disse beskrivelser viser, at lærerne opfatter individuelle egenskaber som en vigtig årsag til mobning, hvor både mobbeudøver og mobbeofre besidder individuelle kendetegn, som bestemmer deres adfærd og fremprovokerer mobning.

4.2.2. Gruppedynamikker

En anden årsag, der nævnes i deltagernes interviews, var gruppedynamikker og, hvordan de relationer, der er på spil mellem individerne i en gruppe, kan forårsage mobning.

Jesper giver et eksempel:

“...jeg kan se, at jeg har haft nogle klasser, hvor der har været nogle rigtige søde drenge, men når de var sammen, så det er ligesom en kemisk blanding, som var livsfarlig. Sådan en drengegruppe, der var helt forkert sammen. Rigtige søde drenge hver for sig, men sammen.” (Jesper, Bilag 5, 270-275).

De to årsager, der særligt nævnes i deltagernes interviews i forhold til gruppedynamikker er hierarki og status samt de forskellige roller børn optager i en gruppe.

4.2.2.1. Hierarki og status

Hierarki og status i gruppen forstås som en vigtig årsag til mobning. Jesper siger: *“Altså, der er jo hierarkier, hvor der bliver hele tiden bliver kæmpet om, at være i toppen.”* (ibid., 187-188). Katrine mener også, at det handler om status, hvor der er grupper, som støtter mobberen og på den måde bidrager til mobberens adfærd og rolle: *“Om han er, ja han er jo nok hovedårsagen på en eller andet led, efter som at det er ham der /Men er det også bare, fordi de andre ser så meget op til ham så, så*

og giver ham den rolle [-]. Det kan lige så vel være det.” (Katrine, Bilag 3, 279-282). Lasse har en lignende forståelse, hvor han siger, at:

Ja, [-] der er i hver klasse er der forskellige gruppedynamikker og [-] så er det nogen gang dem, der har høj status derind, som fastsætter denne gruppedynamik lidt om hvad der er godt og hvad der er skidt. Og [-] ved nogle gruppedynamikker kan det være, at det er det tilladt at drille og drille [-] hårdt eller hvad kan man sige andre. (Lasse, Bilag 4, 135-140)

Dette citat udviser en forståelse, hvor et individ med høj status gennem gruppens støtte, kan fastholde en mobbende adfærd. Mobbeudøverne opnår derfor status blandt kammeraterne og forstærker derved deres position i hierarkiet.

4.2.2.2 Roller i gruppen

Roller i gruppen nævnes også som en årsag til mobning. Jesper siger:

Jeg synes, at dem der er passive eller er tilskuere altså på en eller andet måde så synes jeg jo også at de er medløbere, fordi, de får ikke stoppet det den mobning der. [-] Og det er jo også, det er også en klassisk situation, [Jamen vi blander os udenom, fordi hvis vi går ind og forsvare Peter, skal det være os Mikael han driller næste gang]. Så vi lader bare som ingen ting. (Jesper, Bilag 5, 486-492)

Jesper definerer tilskuerne og deres rolle i gruppen som en anden årsag til mobning, hvor deres adfærd tillader mobningen. De passive medlemmer af en gruppe fremhæves som en del af den mobbende adfærd i en klasse, da deres passive adfærd kan forstås som en form for indirekte accept af, hvad der foregår. Mobberens adfærd afholder andre gruppemedlemmer fra at intervenere, da de har en frygt for også at blive mobbet, hvis de stiller sig i vejen.

Maria reflekterer også over betydningen af de roller som børn i gruppen har i forhold til mobningen: “De andre de bidrager til mobning. Det er jo medløbere, der er bange for selv at blive drillet. [-] Fordi hvem er det næste gang ik’ også. Og hvis han ikke bliver ved med at drille, så ender han jo med at blive drillet, den der stærke

dreng. ” (Maria, Bilag 6, 341-344). Hun mener også, at andres rolle i en gruppe kan være en årsag til mobning, især hvor medlemmer af gruppen er bange for at være den næste, der bliver mobbet. Desuden nævner Maria som den eneste, at mobberen selv risikerer at blive mobbet, hvis han/hun ikke selv udøver det.

Lasse mener også, at de andre deltagere i en gruppe og deres adfærd kan være en faktor i årsagerne til mobning. En mobber kan skabes af gruppens indflydelse, hvorfor deres adfærd kan være en faktor i årsagerne til mobning. Han siger: “ *For når han er, [-] når han kan se, at han får succes med at gøre det der, så [-] så at det selvfølgelig/ succesoplevelser, de er svære at negligere.* ” (Lasse, Bilag 4, 205-207). Det er derfor gruppen og dens medlemmer, der skaber de succesoplevelser mobberen oplever og på den måde bærer de den mobbende adfærd frem.

4.2.3 Fællesskabet og social eksklusionsangst

Jesper er den eneste lærer, der nævner kvaliteten af fællesskabet og rollen denne spiller i mobning blandt børn. Han har fokus på de forskellige fællesskaber, der bliver skabt i klassen og, hvordan disse påvirker klassens kultur og børnenes adfærd. Han siger:

Så kan man selvfølgelig godt /så kan der blive dannet alliancer, hvor man laver fællesskaber, der kan være positive fællesskaber, hvor der er/ har fællesskaber omkring en lege, et boldspille, en aktivitet, pool, kort osv. [-] Så kan der også laves fællesskaber, som er negative, fællesskaber som går ud på at holde andre ude. Det kan være en årsag til mobning og så fx for at være en del af fællesskabet [-] jamen så er der nogen man bliver nødt til at mobbe eller udelukke, holde udenfor, hvis man selv skal være en del af fællesskabet. (Jesper, Bilag 5, 188-197)

Citatet illustrerer en forståelse af negative fællesskaber, som mobning også er, hvor deltagerne oplever angst for at blive ekskluderet. Derfor mener Jesper, at mobning opstår på grund af angsten for at blive socialt ekskluderet fra de negative fællesskaber, der kan forekomme i en klasse. Denne sociale eksklusionsangst sætter gang i mobning, da børnene samles omkring en fælles aktivitet, hvor andre, der ikke er en del af dette fællesskab, holdes udenfor og mobbes.

4.2.4 Skolerelaterede mobningsårsager

Skolerelaterede årsager var de årsager, der fik mindst omtale og opmærksomhed blandt lærerne. De få temaer, der kom på banen, var hhv. lærernes kompetencer og det fysiske rum i skolen.

4.2.4.1 Læreres kompetencer

Alle fire deltagere er enige i, at lærere- og pædagogers kompetencer er en afgørende komponent i håndteringen og eksistensen af mobning i klassen. De mener, at det afhænger af læreres individuelle karakteristika og kompetencer, når det kommer til at bremse og håndtere mobning. Maria siger:

Men [-3] læren/ det afhænger igen og det er utrolig, at man kan overleve det i 40 år, det overlever/ det er lærers personlighed. Hvis læren ikke har overskud, hvis læren ikke hviler i sig selv. Hvis læren ikke har den klasseledelse, de relationskompetencer, der skræves. Så kan læren ikke styre det der. (Maria, Bilag 6, 546-551)

Maria mener, at det kræver en robust, selvsikker og sympatisk personlighed, der er god til at skabe relationer til børn, for at være i stand til at påvirke eller bremse den negative adfærd.

Lærekompetencer inkluderer også faglige kompetencer i, hvordan man på bedste vis kan stoppe en mobbende adfærd. Katrine siger:

Men det kan selvfølgelig måske også være den udstråling, der kommer fra de voksne der er i omgangskredsen altså, lærerpersonale, pædagoger. Hvor gode er man til at håndtere det eller lad man det får lov at florere. Altså hvis vi som voksne lade det få lov at florere, så bliver det i hvert fald grelt. (Katrine, Bilag 3, 214-219)

Lasse mener også, at lærerpersonalets evne til at håndtere mobning betyder meget for adfærdens fremtidige udvikling. Han siger: "... det er selvfølgelig noget med hvordan at lærerværelset er bygget og om der er blevet taget hånd om det med det samme. Hvis det får lov at køre for lang tid, så er det meget svært at stoppe igen. " (Lasse,

Bilag 4, 150- 153). Jesper ser også kompetencer som afgørende for at håndtere mobning og han mener, at der kræves flere pædagoger med kompetencer i børns sociale trivsel i klasselokalet, især på grund af indførslen af inklusionsbørn i klasserne:

“ Når man har mange inklusionsbørn, så er det ikke nok at der kun er en voksen til stede, det vil jeg helt klart sige er en hindring. [-] Meget gerne en, en pædagog, som er hvad skal man sige er bedre uddannet i der her med [-] social trivsel ind end man er som lærer.” (Jesper, Bilag 5, 762-767).

Der er således en fælles forståelse for, at lærernes personlige og faglige kvalifikationer og kompetencer spiller en rolle i årsagerne til mobning.

4.2.4.2 Skolens fysiske rum

Det fysiske rum blev også nævnt som en mulig faktor i de skolerelaterede årsager til mobning. Maria siger:

Noget som banalt som farverne på vægen i en skoleklasse. Lysefarver, varme farver, størrelsen på gangerne, hvor de løber og går. [-] Er det lyst eller mørkt. Om der er muligheder for at lege udenfor, om der er grønne områder [-] Ja. [-4] Så jeg mener, at de omgivelsesfaktorer, det lyder banalt men det betyder Så meget. Et lyst og venligt lokale, det gør noget ved dit sind. (Maria, Bilag 6, 261-267).

Jesper mener også, at skolens omgivelser kan spille en rolle i udbredelsen af mobning blandt børn:

Jamen jeg tænker på, hvis man har for mange afkroge der ligger for langt væk, at børn der tænker her kan vi gør lige hvad der passer os. [-] Det kan også være et sted, hvor der kan foregå mobning. [-3] Hvis man har nogle sådan flotte indbyggende miljøer og [-] en god legeplads osv., så keder man sig ikke, så får man ikke de her ideer. (Jesper, Bilag 5, 378-383).

På den måde forstås skolearealer og omgivelser som en mulig årsag til mobning, hvor skolens indretning, design og dekoration, indendørs såvel som udendørs, kan stimulere børn og påvirke dem til at udvise mobbende adfærd.

Det er også vigtigt at nævne, at Jesper også var den eneste lærer, der snakkede om skolepraksisser og styring i forhold til mobning og hvordan dette kan påvirke børn. Han mente, at skolens praksisser kan stimulere børn til at udvise negativ adfærd som mobning. Han gav et eksempel med, hvordan elever fra 9 klasse taler groft til hinanden og mangler styring, idet der ikke er nogle voksne til stede i pauserne, da det er skolens praksis og indre styring ikke at have voksne til stede i de store klasser (Jesper, Bilag 5, 345-375).

4.2.5 Opsummerende analyse

Den ovenstående analyse viser, at de individ-relaterede karakteristika, som er en del af det individ-orienterede perspektiv, fylder en stor del i lærernes forståelse af, hvorfor mobning opstår. Både børns individuelle personlighedstræk og familieforhold blev nævnt som en del af årsagerne. Mobbernes individuelle egenskaber, som deltagerne mener forklarer mobning, er usikkerhed, indre spændinger, dominans, manglende social forståelse og empati. En del af disse beskrivelser stemmer overens med Olweuses teori, som hævder, at mobbere ofte kan være dominerende, aggressive og mangle empati (Olweus, 1992, p. 34f). Mobberne defineres dog ikke som usikre individer, men deltagerne i dette speciale mener, at indre usikkerheder er årsagen bag deres adfærd. I forbindelse med de individuelle karakteristika, blev familiemæssige faktorer, også nævnt som en medvirkende årsag til mobberes adfærd. Her blev særligt opdragelse og familiemiljø, hvor der mangler engagement, nævnt. Også her ses en overensstemmelse med Olweuses teori. Ifølge Olweus bliver mobbere også formet og påvirket af et hjemmemiljø, hvor der har manglet varme og engagement (ibid., p. 39). Også mobbeofrenes har ifølge lærerne individuelle kendetegn, som forklarer, hvorfor mobning opstår. Disse består i, at man adskiller sig negativt i form af udseende, personlighed og faglighed. De fleste lærere forstår ofrene som stille og usikre børn, med lav status i klassen. Denne beskrivelser findes også i Olweuses teori, hvor

han mener, at ofre ofte er ængstelige, usikre, og stiltfærdige individer, som har lavt selvværd (ibid., p. 33).

Lærerne bruger også gruppedynamikker som status, hierarki og tilskuernes roller i gruppen som en forklaring på, hvorfor mobning opstår. Lige som Salmivallis teori hævder, så har lærerne også en forståelse af, at gruppens evne til at give den enkelte status, danner grundlag for mobning. Mobning opstår således som et resultat af sociale processer inden for rammerne af det sociale hierarki, og det er de roller som gruppens medlemmer påtager sig, som har direkte indflydelse på mobbeadfærden i klassen (Salmivalli, 2010).

Jesper var den eneste, der snakkede om årsag til mobning ud fra et mere systemisk perspektiv, hvor han mente, at fællesskaber og social eksklusionsangst kan forklare mobning. Hans forståelse stemmer overens med Hansens forståelse, som hævder, at både angsten for at blive ekskluderet og menneskers længsel og søgen efter at høre til, skaber uformelle fællesskaber, hvor mobning bliver handlingen, som børn bliver fælles om (Hansen, 2012).

De skolerelaterede årsager, var det mindst diskuteret emne blandt de fleste deltagere. Alligevel blev emner som læreres kompetencer og det fysiske rum nævnt. Dette tyder på, at lærernes forståelse af årsagerne til mobning primært findes i det individorienterede og sociale perspektiver af mobning, hvor ting som individuelle egenskaber og gruppedynamikker forstås som motiver bag mobning. Der mangler således en fuld forståelse for, hvordan flere skolemæssige faktorer kan spille en rolle i mobning.

4.3 Lærernes syn på mobnings konsekvenser

Det følgende afsnit tager udgangspunkt i lærernes forståelse af mobningens konsekvenser. Der skelnes i analysen mellem lærernes syn på 1) konsekvenser for mobbeofrene, 2) konsekvenser for mobbeudøvere og 3) konsekvenser for tilskuere og for hele klassen.

4.3.1 Konsekvenser for mobbeofrene

I alle fire interviews var mobbeofrene den gruppe, der var mest i fokus i forhold til mobnings konsekvenser. En konsekvens, som alle fire lærere er opmærksomme på, er offerets trivsel i skolen. De mener, at den typiske reaktion for mange mobbeofre er, at de ikke har lyst til at komme- eller at være i skolen og deres skolepræstation lider på grund af det. På den måde er skolefravær og manglende koncentrationsevne typiske konsekvenser for mobbeofre. Lasse beskriver denne pointe således: “*Og ofrene har jo gerne det, at de når de ikke trives i skolen, lærer de ikke så meget i skolen og har nok nemt ved at være syg eller blive hjem lidt oftere end ellers ...*” (Lasse, Bilag 4, 231-234). Et andet eksempel kommer fra Katrine, som siger: “*Jamen det kan være sådan nogle konsekvenser, at den eller dem det går ud over bliver så kede af at gå i skole, at de måske i en periode konstant møder op med mavepine på længere sigt måske endda får mange fraværsdage*” (Katrine, Bilag 3, 305-308). På den måde mister disse børn en del af undervisningen og deres trivsel i skole lider herunder. Maria beskriver også den indlæringshæmmende effekt mobning har på skolegangen således: “*Og det medfører, at børnenes indlæring reduceres. [-3] De er jo /når du er bange for at blive udstillet, så er der jo ingen, der tør sige noget.*” (Maria, Bilag 6, 370-372). På den måde forringes ofrenes udbytte af undervisningen, hvor forekomsten af fravær forstærker kun dette.

I de overstående citater præsenterer også Lasse og Katrine fysiske symptomer, som en konsekvens mobbeoffer kan opleve. Børn, der bliver mobbet, kan have problemer med et øget sygefravær og de kan opleve fysisk ubehag som mavepine og andre sygdomslignende symptomer.

Maria og Katrine nævnte også, at et mobbeoffer kan få problemer med lav selvtillid og selvværd som konsekvenser af mobning. Maria beskriver det således: “*Og så det med, at man udstøder de børn, der får dårlig selvtillid, dårlig selvværd og ikke tør gå i skole, fravær ik’ også. Det er rædselsfuldt.*” (ibid., 381-383). Katrine ser lavt selvværd som et problem, der kan få langvarige konsekvenser for offeret. Hun siger:

...selvfølgelig kan man også sige, at hvis et barn gå hånd og får lavt selvværd af at blive mobbet, hvor ender vedkommende henne i sit voksenliv. Er man så parat til at komme videre i det uddannelsessystem, som vi jo alle sammen et eller andet sted skal ud i. Det er jo ikke bare

lige her og nu det her konsekvenser, fordi det er jo også hele barnets selvværd, accept af sig selv. (Katrine, Bilag 3, 314-321).

Katrine ser lav selvværd som en konsekvens, der strækker sig ud over klasselokalet og fortsætter ind i offerets voksenliv, hvor det kan give implikationer i deres kommende uddannelsesforløb. På den måde mener hun, at disse børn mister sociale færdigheder og derfor vil have det svært med at indgå i fremtidige sociale fællesskaber.

En anden potentiel konsekvens, som både Lasse og Jesper nævner i deres interview, er, at mobbeofre kan være nødsaget til at skifte skole på grund af mobning. Lasse siger: “ *Men [-] så er der også nogle gang, dem der bliver mobbet flytter skole. [-3] Og så prøver et andet sted. Det har jeg i hvert fald hørt om nogle gang.* ” (Lasse, Bilag 4, 236-238). For Jesper er det at flytte skole den yderste konsekvens, hvor han siger, at: “ *...der er nogle elever, der føler sig så mobbet eller så ekskluderede, at de sammen med deres forældre vil være til at skifte skole*” (Jesper, Bilag 5, 534-536). På den måde forstås det, at børnene skifter skole som en negativ konsekvens for mobbeofrene, idet det er et tegn på, hvor alene og isolerede de har følt sig i den nuværende skole.

Den sidste forståelse i forhold til de konsekvenser mobbeofrene oplever, er i forbindelse med børns ressourcer og, hvordan disse har en effekt på mobnings konsekvenser. To ud af de fire deltagere mener, at børns adgang til ressourcer også bestemmer, hvor hårdt disse børn vil blive ramt af de konsekvenser af mobning. Et eksempel på det findes i Jespers interview:

Hvis det er nogen ressourcestærk familie, [-] de har jo overskud til at gøre noget. Hvorimod en ikke ressourcestærk familie, så oplever vi faktisk ikke så tit, at de skifter skole, for det har de simpelthen ikke har overskud til at handle... Der kan man gøre noget, men ellers [-] så siger de også, nu tager vi konsekvensen og nu flytter vi vores barn, det her vil vi ikke står model til mere, hvorimod familier med meget lidt overskud de siger men, ja, vi blev også selv mobbet da vi gik i skole, så det er nok sådan det skal være (griner). Ja, vi magter ikke lige at gøre noget... (ibid., 558-571).

Jesper mener, at børn, der kommer fra ressourcestærke familier kan have en større chance for at blive hjulpet i processen. Hvorimod børn, der kommer fra ressource-svage familier, sikkert vil blive ramt af konsekvenserne af mobning, da deres forældre ikke har ressourcerne til at bidrage til at løse problemet, og også accepterer mobning som en normal adfærd. I sit interview nævner Katrine også den rolle som mobbeofrenes sociale baggrund spiller for de konsekvenser, de kan opleve på grund af mobning:

Jamen altså mobberofrene er nok dem man tænker på først. Og der tror jeg der også, at hvor hårdt de bliver ramt det afhænger også meget af deres baggrund, deres sociale baggrund, deres hjemlige støtte og meget forældrene derhjemme kan bygge op bagefter eller undervejs [-3].
(Katrine, Bilag 3, 332-336).

4.3.2 Konsekvenser for mobbeudøverne

Mobbeudøverne var den gruppe, som lærerne havde mindst fokus på, i forhold til, hvilke konsekvenser der kan være for dem. Lasse og Katrine var de to deltagere, der snakkede om mulige konsekvenser for mobbeudøverne. Katrine siger:

Men jeg tror da heller ikke altid dem, der mobber har det let, fordi når de har fået den rolle og den er måske svært at komme ude af. Og det kan være svært, hvis man nu har været den der går og driller de andre, føler jeg den store og så lige pludselig skal anerkende, at [ej, jeg vil nu egentlig gerne noget andet]. Og det der ved at skifte skole/ altså mange gange så har vi det her gamle ordsprog ik' også /Med nissen flytter med. Det vil jo sige, at det du gjorde et sted, det tager du jo med dig, til det næste ik' også. (ibid., 336-345).

Katrine mener, at konsekvensen for mobbeudøverne er, at de kan risikere at forevige deres egen aggressive handlinger med de implikationer dette kan have på deres senere liv. Mobberen risikerer f.eks. at løbe ind i en identitetskrise senere i livet, idet de tidligere indlærte reaktionsmønstre ikke længere er hensigtsmæssige. Derfor vil det

være svært for mobberen at komme ud af disse aggressive mønstre og påtage sig en anden rolle end den, som personen kender.

For Lasse er straf og skolerestriktioner de konsekvenser mobbeudøver kan opleve på grund af deres mobbende adfærd: “ *Og for mobberne er det selvfølgelig det med, at de kan blive smidt hjem og der kan jo være nogle restriktioner, man kan bede dem om at skifte skole og sådan noget.* ” (Lasse, Bilag 4, 238-241). Han mener også, at graden af, hvor meget mobbeudøverne bliver ramt af konsekvenser afhænger af, hvor meget forældre opfatter deres barns adfærd som værende uacceptabel og strafbar. Hvis forældrene ikke erkender, at deres barn har gjort noget forkert, kan mobberen skifte skole og til dels undslippe konsekvenserne af sine handlinger:

Og så ja, dem der mobber, det er jo mere konsekvenser det har derhjemme, hvis forældrene bakker op om at der ikke skal mobbes og sådan noget der. Hvis det er sådan at forældrene er ligeglade, så har det jo ikke så meget konsekvens for dem. [-] Så hvis de er utilfredse, så kan de jo flytte barnet i en anden skole og sådan. (ibid., 260-266).

Jesper omtaler også det med, at mobberne kan skifte skole. I modsætning til Lasse, mener Jesper, at det at blive bortvist fra skolen kan være en mulig konsekvens:

Men jeg har ikke oplevet, at der er mobberne der vælger at skifte skole (griner). Man kan jo ikke smide børn ud, der bor i skoledistriktet, det kan man ikke. [-3] Altså hvis det var privat skole, så kunne du sikkert godt... Så er det lettere at smide dem ud. Hvis der er for meget bøvl. (Jesper, Bilag 5, 538-547).

Ifølge Jesper finder der ikke rigtig nogle konsekvenser for mobbeudøverne, medmindre de kan bortvises fra den skole de går på, som ifølge Jesper kun kan ske i en privat skole. Maria mener også, at mobbeudøvere ikke oplever nogle konsekvenser, medmindre man involverer forældrene i dialogen: “ *Men jeg tror, at det er det eneste måde. Du kan ikke du kan ikke styre det med kun at tage en samtale med pigerne. [-] Nej. Fordi min erfaring er, du skal have fat i forældrene. Ellers er de ligeglade. [-]*” (Maria, Bilag 6, 579-582).

4.3.3 Konsekvenser for tilskuere og hele klassen

Under interviewene blev der snakket om mulige konsekvenser for tilskuere og for hele klassen. Både Lasse og Jesper snakkede om konsekvenser som tilskuere til mobning kan opleve, at de både oplever dårlig samvittighed og skyldfølelse, idet de er passive deltagere i den mobbende adfærd. Lasse formulerer sin mening således:

Men selvfølgelig få det dårligt sig selv, kan jo ske, når sådan de opdager, at det ikke var så smart det de lavede. Det kan også godt være, at de har dårlig samvittighed alligevel, selvom de sådan løber med på det mobning der. Bare for at venner med den, der er populær. (Lasse, Bilag 4, 248-253).

I dette citat beskriver Lasse de konsekvenser medløberne kan opleve på grund af deres deltagelse i mobning. Jesper har lignende forståelse af konsekvenserne for de involverede: “Altså jeg tror da også, at der er en del samvittighedsfulde børn, som bliver ramt af at se, andre blive mobbet selvom de ikke selv bliver mobbet, de tør bare ikke gøre noget ved det.” (Jesper, Bilag 5, 891-894). Forskellen på de to forståelser er, at Jesper fokuserer på de konsekvenser outsiders kan opleve i en mobbende situation. Uanset hvad for en deltagerrolle det er, så mener både Jesper og Lasse, at tilskuere kan blive ramt af mobning, idet de på en eller andet måde er en del af adfærden.

Katrine mener også, at tilskuerne kan blive ramt af konsekvenserne, men for hende er den største konsekvens, angsten for at være den næste, der bliver mobbet:

Jamen jeg ved såmænd heller ikke om det er hele klassen der bliver ramt, men det er jo klart, at der jo er mange, der tager stilling og som så alligevel ikke rigtig tør sige det. Og dem, der måske holder dem oppe, tør måske netop ikke sige det, fordi så risikerer de selv at blive de næste mobbeofre[-3]Det tror jeg, at der er mange gange, at så prøver man ligesom at dukke sig lidt og pas på ikke at blive lagt mærke til, fordi det kunne jo været mig, det gik ud over næste gang. (Katrine, Bilag 3, 494-501).

Katrine mener således, at angsten blandt børn spreder sig på grund af mobning og påvirker både børns adfærd og stemningen i klassen, hvor børn forsøger at være usynlige og ikke tage stilling til mobningen. Angst er også en konsekvens Maria nævner i sit interview, hvor hun mener, at mobning påvirker hele klassen. Hun beskriver en situation, hvor angst og usikkerhed plager eleverne og på den måde påvirker deres indlæring: “*Det giver en voldsom utryghed i klassen som helhed. Det er jo en interaktion, der sker, hvor alle bliver usikre. [-] Og det medfører, at børnenes indlæring reduceres. [-3] De er jo /når du er bange for at blive udstillet, så er der jo ingen der tør sige noget.*” (Maria, Bilag 6, 368-372).

4.3.4 Opsummerende analyse

Ud fra analysen kan det opsummeres, at lærerne har en forståelse af mobning som et fænomen, der har vidtgående konsekvenser, som rammer flere involverede. Konsekvenser for mobbeofre ses som hhv. dårligere skolepræstation, øget skolefravær og fysiske konsekvenser som psykosomatiske reaktioner, mens konsekvenser for tilskuere og klassen som hele er udbredelsen af angst og senere skyldfølelse.

Lærernes forståelse af konsekvenserne for mobbeofrene stemmer for det meste overens med den eksisterende teori, da de mener, at dårligere skolepræstation, øget skolefravær og fysiske konsekvenser som psykosomatiske reaktioner alle kan være konsekvenser for dem, der oplever mobning i hverdagen. Lærerne fokuserer dog mere på de internaliserede symptomer frem for de eksternaliserende. Dette tyder på, at de forstår mobbeofre som individer, der internaliserer deres symptomer og ikke udviser adfærdsproblemer eller hyperaktivitet (Schoeler & Duncan et al., 2018). Lærerne nævner også dårligt selvværd, der kan få betydning for ofrenes fremtid. Der er dog kun en lærer, der nævner, at udstødte børn kan få problemer senere i livet og på den måde kan have svært ved at indgå i de nødvendige sociale udviklingsprocesser, under f.eks. videreuddannelse. Derudover nævner de også det at skifte skole som en mulig konsekvens, idet ofrene føler sig så ekskluderet fra det sociale fællesskab i klassen, at de vælger at skifte skole. To ud af fire deltagere mener også, at børns adgang til resourcer også bestemmer, hvor hårdt disse børn rammes af mobning.

I forhold til hele gruppen og klassen nævner lærerne udbredelsen af angst som en mulig konsekvens, der finder sted i klasser med mobning, hvor børn, som ikke er

mobbeofre, er bange for at blive det. Der er også en forståelse af, at grupper, der kun deltager passivt, også oplever konsekvenser som skyldfølelse og dårlig samvittighed med henblik på deres egen rolle. Dette er ikke i overensstemmelse med Olweuses påstand om, at mobning i klassen fører til en reduceret følelse af ansvar, og mobning med tiden opfattes som normal, hvor deltagerne mister empatien med ofret (Hansen, 2005). I stedet for forstår lærerne deltagerne i klassen som individer, der stadigvæk kan opleve skyldfølelse og medempati med ofret, men på grund af angst eller lyst til at være en del af gruppen, vælger de, at være medløbere.

Lærerne som hele har ikke meget fokus på de potentielle konsekvenser for mobbeudøverne. En undtagelse herfra er dog Katrine, der som en potentiel konsekvens, peger på, at de aggressive mønstre mobberudøver opbygger kan have fremtidige konsekvenser i form af fastholdelse af denne negative adfærd. Dermed viser analysen, at der blandt lærerne ikke er en tendens til at overveje de mulige psykologiske konsekvenser, som mobbeudøvere kan opleve, så som angst, depression, social tilbagetrækning samt en større risiko for at få en diagnose (Swearer & Hymel, 2015). Dette tyder på, at mobbere opfattes som individer, der sjældent oplever konsekvenser, og især psykologiske konsekvenser. Fokus er derfor ikke på dem, der mobber, men snarere på dem, der lider under mobberens adfærd, når det kommer til konsekvenser.

4.4 Lærernes syn på interventionsmuligheder i relation til mobning

I forhold til interventionsmuligheder er alle deltagere klar over, at mobning ikke må ignoreres og at det altid er vigtigt, at der interveneres med det samme. De er alle sammen enige i, at hvis de er vidner til mobning, så skal de gribe ind og stoppe det. Et eksempel på dette ses i Marias citat:

Der har været nogle gang, hvor jeg har hørt de der hviskende eller nedsættende bemærkninger, så har jeg taget fat i begge. Og ageret med det samme. [-] Altså man blive nødt til at agere. Du kan ikke lade det ske vel, fordi hvis du lade det ske, så accepterer du det. (Maria, Bilag 6, 518-522).

Jesper siger også, at “ *hvis der ikke bliver grebet ind, hvis der er nogle dårlige mønstre, som får lov til at fortsætte, som bliver vane, som er rigtige svære at ændre.* ” (Jesper, Bilag 5, 279-281). På den måde forstås intervention i mobningssituationer som en afgørende handling, hvor der skal tages fat i mobningen fra starten af, så at de negative mønstre ikke får lov til at udvikle sig.

I redegørelsen for lærernes syn på mulige interventionsstrategier skelnes i analysen mellem 1) den individuelle intervention, 2) den fællesskabsorienterede intervention, 3) forældresamarbejde, samt 4) centrale faktorer, der påvirker mulighed for intervention.

4.4.1 Den individuelle intervention

Når det kommer til de konkrete strategier, som lærerne selv bruger til at håndtere mobning, bliver den individuelle håndtering af mobning nævnt af de fleste lærere som en mulig eller fortrukken interventionsmulighed. Den individuelle håndtering vedrører mobbeudøveren og/eller mobbeofret og/eller tilskuerne til mobning. Et eksempel kommer fra Katrine, mens hun reflekterer over de mulige interventionsmuligheder i Vignet 1:

Jo altså, man er da nødt til og selvfølgelig have fat i den pigegruppe og prøve fortælle dem, at man jo selvfølgelig ikke kan være bekendt og ikke og byde en ny klassekammerat velkommen og måske snakke om det, hvad er det med hendes tøj, som er mærkeligt. Er det ikke bare smart i stedet for måske eller alt efter, hvordan det er så er at det er mærkeligt på jo. Det er da vigtigt, at gå ind og få fat i de piger for at snakke med dem og prøve at forklare dem det [-3]. (Katrine, Bilag 3, 254-262).

Dette eksempel illustrerer Katrines forståelse af interventionsmuligheder. Hun mener, at en snak med mobbeudøverne er en hensigtsmæssig strategi, hvor man gennem en individuel samtale, kan prøve at skabe en empatisk og rationel forståelse hos dem, der udøver mobning. Til spørgsmålet om, hvordan hun selv vil håndtere en mobbesituation, svarer hun: “*en snak med dem, der man føler der mobber og en snak med den, der bliver mobbet. Og så måske også helst får dem konfronteret, får dem til at*

*snakke om det, hvorfor er det den ene gør, som vedkommende gør og hvad er det den anden føler ved det. ” (ibid., 439-443). Således er hendes fokus på dem, der direkte er involveret i handlingen. Den interventionsmetode hun bruger, forsøger at appellere til børnenes empati og på den måde rette nogle af manglerne i mobbernes adfærd: “*Jamen, jeg tænker jo bare på at appellere til det gode i børnene og komme ind og finde ud af, hvad er det egentlig der foregår, hvorfor gør man det, hvad kan vi gøre for at bremse det. ”*(ibid., 455-458).*

Denne individuelle interventionstilgang ses også i de andre deltageres interviews. Lasse vil forsøge at håndtere en mobbesituation ved at tage en snak med mobberen, så den mobbende adfærd kan stoppes: “*Altså hvis det foregår i klassen, så er det selvfølgelig at opråbe den elev an, som starter eller som begynder på at mobbe... Og[-] og så hvad det hedder jamen så vil jeg snakke med dem i timen om det for at få det stoppet nu og her. ”* (Lasse, Bilag 4, 408-413).

Maria mener også, at en hensigtsmæssig måde at håndtere mobning på, vil være at tage fat i dem, der er involveret i den mobbende adfærd. Hun siger: “*Så man interverner på den måde, at man tager fat i den man mener der er skyldig. Men man skal også have fat i ofret og ligesom hjælpe vedkommende videre. ”* (Maria, Bilag 6, 515-517). Dermed forstås intervention som en individualiserede regulering.

Det er også vigtigt at nævne, at selvom den individuelle intervention er i fokus i nogle af deltagernes interviews, er der også en forståelse af, at det, at diskutere mobning med hele klassen og skabe opmærksomhed omkring dette, er en vigtig del af interventionen. Et eksempel på det kommer fra Maria: “*Men jeg mener jo også, at man i klassen skal snakke om det. Og man skal også [-] turde være åben. ”* (ibid., 405-406). Det vil sige, at selvom lærerne i de fleste tilfælde vil gribe direkte ind i forhold til de involverede, så vil de også gøre klassen som hele opmærksom på, at denne adfærd ikke er acceptabel.

4.4.2 Den fællesskabsorienterede intervention

Jesper nævner også, at en snak med de involverede og deres forældre kan være en mulig interventionsform. Et eksempel ses i det følgende citat, hvor han reflekterer over de mulige interventionsmuligheder i Vignet 4: “*En fjerde mulighed, det er at få*

*snakket med dem, der er involveret og måske også med dem der normalt er tilskuere, hvad er det egentlig der sker. [-] Og få talt med forældrene til de to piger. ” (Jesper, Bilag 5, 942-945). Jesper ekskluderer ikke muligheden for en individuel intervention i en mobbende situation, men mener, at en god mobbeintervention først og fremmest skal have fokus på at rette på fællesskabet og klassens sociale kultur. Han mener, at interventionen skal have fokus på dynamikken i klassen og dens formål skal være, at styrke fællesskabet i klassen, for at kunne bremse mobning. Han siger: “ *Det er selvfølgelig at få skabt et godt fællesskab og [-] får skabt åbenhed i forældregruppen [-3] og at man også får talt rumlighed [-] det er også meget væsentligt. ” (ibid., 587-589). På den måde mener han, at gennem samarbejde med forældrene, vil der bygges en klasse, hvor alle kan være med og hvor mobning ikke kan florere, da fællesskabet ikke vil tillade det. Jesper fortalte også om et initiativ, der hedder *den gode klasse*, hvor forældre og klasseledere samarbejder om at skabe en god stemning i klassen, hvor alle børn kan føle sig inkluderet i forskellige aktiviteter:**

Der er nogle forældre der siger [jamen ved du hvad, vi laver simpelt hen en legeordning herinde], så laver de spisegrupper de sørger for at der bliver ringet til alle sådan i løbet af en weekend, hvis der er nogle, der har brug for en legeaftale, skriver til hinanden på Intra, hvis det er, at nu er det lang tid siden, der er nogen der er ringet til Peter, er der nogen, der vil opfordre jeres børn til at ringe? Det har en god effekt. (ibid., 616-623).

For Jesper er det primært skolens rolle at lære børn, hvordan de skal agere i et fællesskab: “... *det er jo rent faktisk henne i skolen, at vi kan lære børn, hvordan man skal agere i et fællesskab... det er også hænde i skolen, at man skal lære, hvordan man opfører sig ordentligt i et fællesskab eller hvordan man respekterer hinanden og behandler hinanden i et fællesskab. ” (ibid., 498-500; 525-528). Derfor er det også skolens ansvar at skabe et fællesskab, hvor alle kan være med.*

Også Katrine mener, at en del af en succesfuld intervention vil være, at styrke det sociale fællesskab i klassen: “*Men altså det er der noget med at styrke det sociale arbejde og sammenhold omkring klassen og prøve og få alle til at føle et ansvar for, at det går godt. ” (Katrine, Bilag 3, 359-362). Hun mener, at ansvaret for en god*

klasse er et fælles arbejde mellem børn og forældre, hvor især børn kan være ansvarlige for den gode stemning. I forhold til Vignet 2 siger hun: *“Jamen altså det er jo /jeg ved ikke om man kan bruge det udtryk /men det er jo lidt fejlt af de der drenge, der bare hopper med og ikke melder klart fra og derfor er det også en klasseopgave sådan set og får løst det her at, vi er lige alle sammen og vi skal være her alle sammen.”* (ibid., 287-291).

4.4.2.1 Det sociale fællesskab

Lærerne kommer med to muligheder for at styrke det sociale fællesskab i klassen, nemlig gennem prosociale aktiviteter eller gennem gruppearbejde. Forståelsen af at opbygge sammenhold via prosociale hyggeaktiviteter bliver nævnt i tre ud af fire interviews. Sociale aktiviteter udenfor undervisning ses som en mulighed for at skabe relationer og bringe børn sammen omkring en fælles handling. Hvis børn socialiserer med hinanden og kender hinanden bedre, vil dette give en bedre stemning i klassen. Som Lasse siger: *“...hvis det er sådan, at man kender hinanden godt og har lavet noget sammen, så synes jeg at der er tendens til, at tonen er bedre i klassen.”* (Lasse, Bilag 4, 276-279). Jesper nævner også fælles prosociale fællesaktiviteter som en måde at styrke klassekulturen på:

Så er der fælles arrangementer. [-] Fastelavn, halloween er de typiske. Skovture. Altså sådan nogle ture, hvor de har nogle aktiviteter, altså bare det at går ind i en skov, tænde et bål og lave et snobrød, en lørdag eftermiddag [-] Det kræver ikke ret meget ressourcer, det er ikke ret besværligt, men det er virkeligt godt givet ud. (Jesper, Bilag 5, 623-629).

Katrine nævner også nogle arrangementer, som kan organiseres af forældre eller skolen, hvor børn kan være sammen: *“...man laver nogle ting, hvor alle er med og måske byder ind med et eller andet, det kan være noget fælles spisning en aften i forbindelse med et eller andet inden i klassen eller det kan være noget med nogle lege og ture.”* (Katrine, Bilag 3, 355-358). På den måde forstås de sociale arrangementer som en måde, hvorpå fællesskabet kan styrkes og børn kan lære at interagere bedre med hinanden. Hermed kan mobning bremses.

Et andet mulig fælles initiativ, som bliver nævnt af to deltagere i studiet, har til formål at inkludere de udstødte børn i undervisningsprocessen og på den måde i klasselivet og forbedre det sociale klima i klassen igennem gruppearbejde. Lasse siger:

Og der er også meget undervisning der hedder Cooperative learning, hvor man sætter folk i grupper sammen og de skal lave nogle små opgaver sammen, som også [-] mange gange kan hjælpe med at opbygge relationer til hinanden. [-3] Så hvis man har mere af de der hvad det hedder, [-] altså hvis man kender hinanden bedre, så er det sværere jo at begynde at drille nogen, end hvis der er en, der er lidt væk. [-] så er det nemmere at pege finger. [-] (Lasse, Bilag 4, 287-294).

I Lasses eksempel forstås gruppearbejde som en strategi, hvor børn kan sættes sammen i grupper og bygge bedre relationer til hinanden. Han mener, at hvis børn kender hinanden, vil dette forebygge tilfælde af mobning i klassen. Katrine nævner den samme strategi, hvor hun siger: *“Måske hvis der er nogle man kan se de vil kunne været gode for hinanden sætte dem sammen i nogle fx læsegrupper eller hvad det nu kan være, altså, så de får et eller andet at være sammen om altså.”* (Katrine, Bilag 3, 368-371). Således bruges denne form for undervisning til at skabe relationer og at inkludere de udstødte børn i gruppen.

4.4.2.2 Eksklusion fra fællesskabet som en interventionsstrategi

Selvom der er en diskussion af det sociale fællesskab og hvor meget dette spiller en rolle i mobning, kommer der også en diskussion om, hvordan ekskludering fra fællesskabet i form af straf også anvendes som en interventionsstrategi i håndtering af mobning. Denne ekskludering findes tit i tiltag, hvor mobberen straffes for sin adfærd. Et eksempel på dette findes i Marias interview, hvor hun siger, at en mulig intervention vil være, at flytte mobberen til en anden klasse: *“Man kan jo i sidste konsekvens flytte det barn til en anden klasse, altså mobberen. Og det værste han kan gøre, det ved du godt ved et menneske, det er at isolere det. Lige meget hvad, så vil de være en del af fællesskabet.”* (Maria, Bilag 6, 481-485). Katrine fortæller om en lignende straf ud fra hendes personlige erfaring:

Jeg kan huske en gang vi havde nogle drenge, de kunne simpelthen ikke finde ude af, at de ikke skulle slå de andre i frikvarteret, så de må simpelthen sidde ind i frikvarteret, når de andre var ude. [-3] Altså de havde selvfølgelig deres pause, men de måtte bare ikke komme ude og lege med de andre, fordi de slog hver gang de var ude, ja det gjorde jo nok ikke hver gang, men altså mange gange i hvert fald (Katrine, Bilag 3, 542-549).

Et andet eksempel ses i Lasses interview, hvor han beskriver, hvordan nogle børn, har et hårdere sprog end de andre. Han beskriver en straf, hvor et barn bliver taget ud af klassen og dermed fra fællesskabet på grund af sin negative adfærd: “*Det er kun en lille snak en imellem og så er det gerne ikke med /jo og det er ikke i særlig lang tid/men vi har lige haft nogle, som snakker lidt hårdt til nogle af de andre og så bliver de så lidt taget ud og få at vide, at nu går den ikke længere*” (Lasse, Bilag 4, 323-327).

Disse tre eksempler illustrerer en elevregulering gennem individualiserede satsninger, hvor lærerne forsøger at rette mobberens adfærd igennem straf og ekskludering fra fællesskabet. På den måde illustreres en forståelse af fællesskabet som både inkluderende og ekskluderende, hvor mobbeudøvere kan ekskluderes som straf, og man kan forsøge at inkludere mobbeofre som intervention. Det vil sige, at fokus ligger på det sociale fællesskab, når der er børn, der skal inkluderes, men når der er børn der skaber problemer, bruges det sociale fællesskab som et redskab til at straffe den mobbende adfærd frem for at rette klassens opførsel som helhed.

4.4.3 Forældresamarbejde

En anden interventionsmulighed handler om skolehjem-samarbejdet, hvor det med forældrenes støtte og hjælp er det muligt, at forebygge mobning. Katrines siger: “*Jamen jeg tror da det, altså noget af det man kan gøre det er jo at prøve at lægge op et godt skolehjem-samarbejde. Altså både børnene imellem og forældrene imellem. At man prøver at give både børn og forældre et fælles ansvar for, at klassen har det godt.*” (Katrine, Bilag 3, 349-353). Som det blev nævnt før, fortæller Jesper også om et initiativet, *den gode klasse*, hvor forældre og klasselærerne samarbejder for at

skabe en god stemning i klassen. På den måde involveres forældrene i et samarbejde, hvor der støttes op om klassens sociale liv og mobningen bremses. Maria forstår også forældrenes rolle som afgørende i interventionen af mobning, da det gør det nemmere at håndtere adfærden. Når hun blev bedt om at reflektere over Vignet 4, sagde hun:

Men jeg vil tage Maria med hjem til Julie og til Julies forældre og så skal begge forældre inddrages vil jeg gøre [-] Ja, det tager tid og ja det er jo ubehageligt. Men jeg tror, at det er det eneste måde. Du kan ikke du kan ikke styre det med kun at tage en samtale med pigerne. [-] Nej. Fordi min erfaring er, du skal have fat i forældrene. Ellers er de lige-glade. (Maria, Bilag 6, 576-582).

Ved at spørge Katrine om, hvordan hun vil håndtere en mobbesituation, svarer hun, at hun i første omfang vil snakke med mobberen, men hvis adfærden gentager sig flere gange, så vil hun tage kontakt til forældrene (Katrine, Bilag 3, 449-452). Lasse fortæller også om, hvordan en situation kan håndteres, hvis adfærden fortsætter:

Men det er vel typisk sådan en situation, hvor man kalder forældre ind i hvad det hedder et fyraftensmøde eller et eller andet med problemer i klassen, sådan at det bliver belyst over for forældrene, hvordan det foregår i klassen og at der er brug for opbakning hjemmefra for at få det her stoppet. ” (Lasse, Bilag 4, 454-459).

I dette citat fortæller Lasse om et fyraftensmøde som en interventionsmulighed, hvor problemet drøftes med forældrene og der er en hvis forventning til at forældrene bakker op om mødet. Interventionen handler derfor om at indkalde forældrene og give dem ansvaret for at håndtere situationen.

Da lærerne forstår den rolle, som forældrene spiller som afgørende i interventionen, mener Katrine, Maria og Lasse, at forældre kan være en mulig forhindring i bekæmpelsen af mobning, især når de ikke tror på, at deres børn mobber andre og når de ikke vil samarbejde med skolen. Katrine mener: *“Altså det ved jeg ikke, jeg synes det største forhindring man møder det er de der forældre, som absolut ikke tror, at deres børn gør noget som helst forkert. Det er bare de sødeste små putte nussebasser.”*

(Katrine, Bilag 3, 418-421). På den måde forstås nogle forældre som upartiske i deres position, som ikke støtter lærerens arbejde med børnene og ikke er i stand til at forstå lærerens position. På grund af denne uenighed, er det svært for lærere og forældre at samarbejde med hinanden. Maria siger:

Og det er meget svært med forældre, fordi forældre er forældre og de er i følelsernes vold, de er jo ikke objektive. [-] Aldrig. Og det kan du nok forstå. Man vil jo passe på sit yngel som det hedder ik' også. [-3] Som når du angriber barnet, angriber du også forældrene. Den her, I har ikke gjort det godt nok-agtig. Det har de jo heller ikke. Men så bliver man/ man skyder man jo fra sig, som forældre. (Maria, Bilag 6, 352-359).

For Lasse er forældreopbakning det, der kræves for at kunne håndtere mobning på vokseniveau. Han siger:

De (forældrene) kan vise solidaritet med skolen eller altså og være med til at sige det samme som skolen gør. Hvis ikke de viser det, så er der ligesom opbakning hjemmefra til at gøre det og så bliver det svært at stoppe. [-] Så det er mobberen der skal føle sig lidt alene på en måde og så bliver det nemmere at stoppe det. (Lasse, Bilag 4, 400-405).

Gode forældre forstås derfor som dem, der er klar til at give lærerne opbakning i deres faglig vurdering og som dem, der arbejder med deres børn efter et forældremøde. Derfor forstås forældre, som ikke er samarbejdsvillige som hindrende for interventionsprocessen.

4.4.4 Centrale faktorer, der påvirker mulighed for intervention

Alle fire lærere i specialet er enige i, at de vigtigste ressourcer i bekæmpelsen af mobning er skolepersonalet. Derfor er den største hindring også manglen på menneskelige ressourcer. De mener, at jo flere pædagoger der er til stede, jo nemmere vil det være for lærerne at håndtere mobning. Maria siger: “ Så jeg mener, at der skal

ressourcer i form af et par pædagoger ind i hver klasse, det kan hjælpe voldsomt. ” (Maria, Bilag 6, 436-437). Jesper er også enig og mener, at manglen på pædagoger også tager en del af lærernes undervisningstid, som i sidste ende burde være det, lærerne skal fokusere på: “ *Meget gerne en, en pædagog, som er hvad skal man sige er bedre uddannet i der her med [-] social trivsel ind end man er som lære. [-] Fordi vores fokus burde endelig være på det rent faglige, men (griner) det sker desværre ikke i praksis.*” (Jesper, Bilag 5, 765-769). Lasse mener også, at hvis man skal håndtere mobning, bliver man nødt til at bruge tid fra sin forberedelse:

... hvad er det til sammen, vi har 17 minutters forberedelse til enhver lektion. Så det er ikke det hele stort, men altså nogle gange mødes man lige i timen og sættes sammen og, hvad det hedder, og finde ude af om hvis der er en der har det skidt eller sådan noget. [-] Så der bliver brugt de lærerressourcer, som det nu kan mønstres. (Lasse, Bilag 4, 315-320)

Derfor kommer ideen op, at lærerne bliver nødt til at vælge mellem børns trivsel og faglighed, hvor ressourcer, der bruges til at håndtere mobningen altid sker på bekostning af fagligheden og undervisningen. Antimobbe-intervention forstås således som noget eksternt, lærerne skal tage sig af, udover at undervise. Intervention mod mobning kræver således ekstra ressourcer og tid, og det er på trods af, at der er en forståelse blandt lærerne, at der ikke er ret mange ressourcer, der er dedikeret til håndtering af mobning.

Lærerne forstår mobning som et fænomen, der kræver stor opbakning ikke kun fra forældrene, men også fra kollegaerne. I interviewet med Lasse og Maria blev emnet om kollegialt støtte berørt, hvor de mente, at det er nemmere at intervenere, hvis der er flere lærere, der står sammen om det og de bruger den samme tilgang. Lasse siger:

Og altså hvad det hedder, det er også vigtigt, at i lærertimet er klar over det alle sammen og sætter sig sammen og finder ud af hvad man gør sådan der er man gør det sammen alle sammen så der ikke kun er i en time er det sådan og i den andet time er det sådan, [-] sådan man viser at der er en fælles holdning til det. [-] Så bliver det lidt sværere at

mobbe, når det er sådan at der er en mur af lærere, som tager fat i det. (Lasse, Bilag 4, 366-373).

Maria nævner også, hvordan det kan hjælpe med italesættelse af mobning blandt lærerne i klasserne og at det kan gøre det nemmere at håndtere fænomenet: “ *Så talte man om det på lærerværelset, hvis der var sket noget i en klasse, så hørte man det i pauserne og så når man skulle have den klasse, så selvom det ikke var mig det var sket med, så var jeg opmærksom på det. Det blev italesat på lærerværelset.* ” (Maria, Bilag 6, 469-473).

4.4.5 Opsummerende analyse

I forhold til lærernes forståelse af interventionsmuligheder, viser analysen, at lærerne i deres hverdag både bruger individrettede tiltag, samt arbejder med et øget elevsammenhold via prosociale aktiviteter og uddannelsesaktiviteter i form af gruppearbejde.

De individualiserede tiltag, som lærerne anvender, involverer samtaler med mobbeudøveren, hvor der er fokus på at reparere individuelle mangler, som f.eks. at udvikle empati, at lære aktiv lytning og konflikthåndtering. Interventioner som straf, hvor mobberen flyttes fra klassen eller fratages privilegium, er også en intervention, der kunne bruges i situationer med mobning. Da teorien hævder, at det typisk er den individualiserede mobbeforståelse, der medproducerer skyld-strafintervention rettet mod mobberen (Hansen, 2009), kan denne interventionsstrategi forklares med lærernes definition og forståelse af fænomenet som et individuel problem, der allerede blev påpeget tidligere i analysen.

En anden interventionsstrategi, som lærerne nævnte, er at opbygge elevsammenhold via prosociale hyggeaktiviteter, hvor det sociale fællesskab forstærkes, hvorved mobning forebygges. Udover de sociale aktiviteter blev gruppearbejde også nævnt som en mulig interventionsstrategi, der kan forstærke det sociale fællesskab af halvdelen af lærerne. Ud fra det kan det konkluderes, at lærerne bruger individuelle skyld-strafinterventioner, men de har samtidig en forståelse af betydningen af det sociale fællesskab som en vigtig del i intervention, hvor klassens fællesskab forsøges styrket igennem sociale aktiviteter og gruppearbejde. Til gengæld mangler der en

fælles forståelse af muligheden for at anvende en fællesskabende didaktik som interventionsstrategi, hvor undervisningens indhold og mål tilrettelægges som praksisser, der forsøger at samle og inddrage eleverne som aktive deltagere i skolens faglige indhold (Hansen, 2012). Samtidig forstås fællesskabet som et redskab, der ekskluderer mobbeudøvere, men forsøger at inkludere mobbeofre. Det vil sige, at fokus ligger på det sociale fællesskab, når der er børn, der skal inkluderes, men når der er børn der skaber problemer, bruges det sociale fællesskab som et redskab til at straffe den mobbende adfærd. På den måde vises der en forståelse af, at dem, der forstyrrer fællesskabet ikke kan være en del af det og deres adfærd skal reguleres. Fællesskab forstås således som noget, der bruges både til at straffe, men også til at inkludere. Forældresamarbejde forstås også som en vigtig komponent i intervention, hvor forældre som ikke er samarbejdsvillige, ses som noget, der hindrer intervention mod mobning i klassen. Mangel på tid og ressourcer er ligeledes en hindring i interventionen, hvor børns trivsel ofte håndteres på bekostning af lærernes forberedelsestid og børns faglighed. Antimobbe-intervention forstås således som noget eksternt, lærerne skal tage sig af, udover at undervise.

5. Diskussion

I det følgende kapitel præsenteres specialets diskussion. Diskussionen er inddelt i tre dele. Første del diskuterer analysens empiriske fund og deres bidrag til forskningsfeltet. Anden del omhandler en metodisk diskussion, hvor den forskningsmæssige kvalitet af indeværende undersøgelse diskuteres. Til sidst diskuteres de implikationer dette studie giver anledning til.

5.1 Diskussion af analysefund

Diskussion af analysefund er opdelt i fire undertemaer, disse er hhv. 1) definition og forståelse af mobning, 2) årsager til mobning, 3) konsekvenser af mobning og 4) interventionsmuligheder i forhold til mobning.

5.1.1. Definition og forståelse af mobning

Dette speciale har på baggrund af ovenstående analyse fundet, at lærernes definition og forståelse af mobning primært bygger på det individuel-orienterede perspektiv, da de forstår mobning som en gentagende bevidst negativ handling mellem to parter, en mobber og et mobbeoffer, hvor der typisk er flere individer, der rotter sig sammen mod et enkelt individ. Dette fund stemmer overens med – og bekræfter - tidligere udenlandske studier i lærerens holdninger og forståelse af mobning, hvor lærere ofte kun definerer mobning ud fra et individuelt perspektiv. Disse studier har dog også fundet, at lærere ofte forbinder mobning med en fysisk og verbal aggression og de overser relationel mobning eller betragter den som en mindre alvorlig form for mobning end fysisk og verbal mobning (Boulton, 1997; Craig, Henderson, & Murphy, 2000, Bauman & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003 ifl. Veenstra et al. 2014). Dette er forskelligt fra indeværende studie, hvor det empiriske fund tyder på, lærerne forstår mobning som en adfærd, der både kan udtrykkes gennem direkte og indirekte kontakt. Folkeskolelærere genkender både verbal og relationel mobning som værende en af de mest alvorlige former for mobning. Desuden opfatter de mobning som alvorlig, hvis der er flere personer, der driller et enkelt individ. Til gengæld sætter lærerne i dette studie ikke stor fokus på fysisk mobning.

Derudover definerer lærerne i dette speciale også mobning som en handling, der ofte foregår i det skjulte. Dette tyder på, at lærere tit kan overse tilfælde af mobning blandt elever på grund af det. Dette fund komplementerer studiet af Espelage & Swearer (2003), hvor de mener, at lærerne har en tendens til at rapportere lavere mobningstal end eleverne gør, da de ofte ikke er klar over, at mobning foregår. Dette studie finder også, at lærerne overordnet forstår mobning som en uacceptabel adfærd, som skal bremses med det samme. Disse fund er i modfase med Troop-Gordons studie (2015), da dette finder, at nogle lærere forstår mobning som en normal adfærd, der er en del af en normal udviklingsproces. Der er dog nogle tilfælde i dette speciale, hvor lærerne mener, at visse aspekter af mobning kan være en del af en normal adfærd og på den måde kan forstås som normalt.

5.1.2. Årsager til mobning

De empiriske fund i dette speciale viser også, at de individuelle karakteristika, som er en del af det individ-orienterede perspektiv, fylder en stor del hos lærerne i deres forståelse af forhold, der bidrager til, at mobning opstår. Dette fund bekræfter fund fra studiet af Rosen, Scott & DeOrnellas (2017), der også finder, at lærere typisk refererer til individorienterede årsager til mobning blandt børn og ofte peger på personlige karakteristika og familiefaktorer som mulige risikofaktorer for at blive en mobber eller et offer. Lærerne i dette studie beskriver mobbeudøverne som usikre, dominerende, med indre spændinger og med mangel på social forståelse og empati. Disse forståelser findes også i andre studier, hvor lærerne ses at mene, at mobbeudøvere har lavt selvværd og mangler interpersonelle færdigheder (Griffin & Gross, 2004, Rosen, Scott & DeOrnellas, 2017). Disse studier nævner også, at mobbernes uvidenhed også kan være en årsag til mobning (ibid.). Dette var dog ikke en udbredt antagelse blandt lærerne i indeværende studie, da der var kun en lærer, der mente, at mobning kan finde sted på grund af ubetænksomhed fra mobberens side. Blandt øvrige mulige individrelaterede årsager til mobning, blev også familiemæssige faktorer som opdragelse og familiemiljø, hvor der mangler engagement, nævnt. Dette stemmer overens med de eksisterende studier, som hævder, at manglende forældreskab, kan være en risikofaktor for at blive en mobbeudøver (Underwood, 2011 ifl. ibid.).

Mobbeofrene i dette studie beskrives som anderledes i form af udseende, personlighed og faglighed samt er de opfattet som stille og usikre individer. De samme resultater findes i diverse studier, hvor lærere mener, at usikkerhed, manglende sociale kompetencer, høj eller lav intelligens, personlighedsforskelle og udseendes-baserede faktorer, der alle kan være årsager til mobning (Carrera et al., 2011; Rosen et al., 2011 ifl. *ibid.*). Disse studier nævner også impulsivitet som en årsag blandt mobbeofrene, som er modsat, hvad der findes i dette studie, hvor lærerne primært udviser en forståelse af ofrene som introverte børn, der internaliserer deres symptomer.

Udover de individuelle egenskaber, fandt indeværende studie, at lærerne også bruger gruppedynamikker som status, hierarki og tilskuerens roller i gruppen som en forklaring på, hvorfor mobning opstår. Dette studie bekræfter dog Rosen, Scott & DeOrnellas konklusion, der lyder, at lærere kun nævner ganske få eksterne og ikke-individuelle årsager til mobning, blandt andet nogle skolefaktorer (2017, p. 134). De diskuterende skolefaktorer i indeværende studie omhandler læreres kompetencer og skolens fysiske miljø.

5.1.3 Konsekvenser af mobning

Indeværende studie viser, at lærerne har en forståelse af mobning som et fænomen, der har vidtgående konsekvenser, som rammer flere involverede. Dette bekræfter fund fra Borg og Falzons undersøgelse, som viser, at mange lærere opfatter mobning som et alvorligt problem med alvorlige konsekvenser (1989 ifl. Troop-Gordon, 2015). Til gengæld har deltagerne i dette speciale ikke en forståelse af mobning som normal adfærd, med kun få skadelige konsekvenser og endda nogle fordele for mobbeofrene som det findes i Troop-Gordons studie (*ibid.*). I stedet peger resultaterne i dette speciale på, at der sættes stort fokus på de konsekvenser mobbeofrene oplever. Disse konsekvenser anskues primært i relation til de internaliserede symptomer ofrene udviser frem for de eksternaliserende. Til gengæld var de potentielle konsekvenser mobbeudøverne går igennem ikke i fokus, hvilket tyder på, at mobbeudøvere opfattes som individer, der sjældent oplever konsekvenser, og især psykologiske konsekvenser. I forhold til hele gruppen og klassen nævner lærerne udbredelsen af angst som en mulig konsekvens, der finder sted i klasser med mobning, hvor børn, som ikke er mobbeofre, er bange for at blive det. Tilskuere forstås også som nogle,

der er i risiko for at opleve konsekvenser som skyldfølelse og dårlig samvittighed over egen rolle.

5.1.4 Interventionsmuligheder i forhold til mobning

Indeværende analyse viser også, at lærerne bruger flere interventionsformer, herunder elevregulering gennem individualiserede tiltag som straf og forsøg på udfyldning af mangler gennem dialog. Studiet af Bauman & Rigby (2010) konkluderer også, at den individualiserede strafintervention er den mest udbredte måde at håndtere mobning på blandt lærere, hvor mobberen skal modtage en form for straf og have forklaret, at denne adfærd ikke tolereres (2010, p. 458). Ifølge studiet af Dake et al., forstår lærere metoder, som at tage en snak med mobbeudøver og med andre involverede i mobningen, som effektive interventionsstrategier (Dake, et al., 2003 ifl. Troop-Gordon, 2015). Det samme fund findes også i dette studie, hvor lærerne anvender samtaler med mobbeudøveren, hvor der er fokus på at reparere individuelle mangler, som f.eks. at udvikle empati, at lære aktiv lytning og konflikthåndtering. Interventioner som straf, hvor mobberen flyttes fra klassen eller fratages privilegium, var også en intervention, der kunne bruges i situationer med mobning. Udover den individuelle skyld-strafintervention, forstår lærerne i dette studie også det sociale fællesskab som en vigtig del i intervention, hvor relationer blandt børn forstærkes og hermed mobning forebygges gennem prosociale hyggeaktiviteter og gruppearbejde. Alligevel bruges det sociale fællesskab som et redskab til at straffe og regulere den mobbende adfærd.

I Bauman og Rigbys undersøgelse har de fleste lærere også tendens til at rapportere et mobningstilfælde til rektoren eller andre kollegaer, og de vil kontakte forældrene (Bauman & Rigby, 2010, p. 459). Det samme resultat findes også i dette studie, hvor lærerne opfatter fænomenet som en handling, der kræver yderligere ressourcer og opbakning både fra forældre og kollegaer. Dette fund understøtter også Espelage & Swearers studie, da de mener, at lærere ofte ikke føler sig sikre i deres evne til at håndtere mobning (2003, s. 378).

Det sidste studie, der vil diskuteres i relation til dette speciale, er Dake, Price, Telljohann og Frunks, hvor mindre end en tredjedel af lærere afsætter tid til at diskutere mobning eller motivere de studerende til at skabe regler i klassen, der aktivt skal bekæmpe mobning (2003 ifl. Crothers & Colbert, 2010, p.535f). Det er i modsat til

dette studie, hvor der var en forståelse blandt lærerne af, at det at diskutere mobning med hele klassen og skabe opmærksomhed omkring dette, var en vigtig del af interventionen.

5.2 Metodisk diskussion

I det følgende afsnit vil den forskningsmæssige kvalitet af indeværende undersøgelse diskuteres. Afsnittet tager udgangspunkt i kvalitetskriterierne *gyldighed*, *transparens* og *genkendelighed*, som ofte fremføres som kvalitetsmålestokke for kvalitative studier (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 522).

Gyldighed er en udbygning af det kvantitative begreb om validitet, som omhandler sandheden, rigtigheden og styrken af et udsagn (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 272). Gyldighed omhandler, hvorvidt de argumenter, som et studie kommer frem til, er fornuftige, velbegrundede, troværdige og overbevisende (ibid.). For at sikre sig gyldighed, skal forskeren stræbe efter at vælge en metode, der faktisk kan undersøge det, den har til formål at undersøge. Det vil sige, at gyldighed i kvalitativ forskning kan findes i valg af hensigtsmæssige metoder, der kan afspejle de fænomener forskeren har interesse i at undersøge (Pervin, 1984, p. 48 ifl. ibid.). Dette studie har løbende argumenteret for sit valg af metode og hvordan dette valg kan bidrage til at undersøge mobning. Ikke desto mindre er der nogle punkter i forhold til metodens gyldighed, der kan diskuteres.

En mulig diskussionspunkt, der kan have en indflydelse på dette studies gyldighed, kan findes i informanternes ønske om at fremstå som kompetente professionelle. Da emnet om mobning er forbundet med deres profession, og da dette studie også undersøger, hvilke forståelser lærerne har af interventionsstrategier, kan det derfor overvejes, om deltagerne har været ærlige i deres svar fra af frygt for at fremstå som uprofessionelle eller inkompetente. Det er denne forskers forståelse, at mobning er et sensitivt emne for lærere, da det var en udfordring at finde deltagere, der var villige til at fortælle om deres forståelse af skolemobning. Desuden var nogle af deltagerne nervøse for at deltage. Derudover kan det også tilføjes, at deltagerne i dette studie har alle sammen haft tid til at forberede sig godt til interviewet. De var alle sammen informeret om, hvad studiet går ud på, inden de blev enige om at deltage. Dette kan i sig selv have givet deltagerne tid til at forberede sig og komme med mere veloverve-

jede svar. Det kan således diskuteres, om lærernes ærlige forståelse af mobning og især deres forståelse af interventionsmuligheder, kunne afspejles bedre, hvis en anden metode blev brugt til at supplere interviewet med, som ikke vil kræve lærernes egen respons, som fx klasseobservation. På grund af tidsmæssige begrænsninger, blev vignetter anvendt i stedet for. Vignetter formål sammenlignes ofte med observationsteknikker (Hughes, 2002, p. 383), da vignetter formår at skabe virkelighedsnære scenarier for på den måde at generere realistiske svar på reelle livssituationer. Af denne grund kan det antydes, at dette studie, gennem vignetter formåede at indfange deltagernes uforfalskede forståelser af historierne, hvor rammen for disse var, at deltagerne skulle reflektere over vignetterne uden foreløbig forberedelse. Modsat kan man argumentere for, at vignetterne aldrig fuldt kan afspejle virkeligheden og dynamikken i folks liv (Hughes, 2002, p. 383). Den selektive karakter af vignetterne prioriterer nogle elementer i det virkelige liv over for andre (ibid.). Det kan således diskuteres, om de opdigtede historier i de fire vignetter i dette studie er i stand til at præsentere alle de vigtige konflikter et komplekst fænomen som mobning kan indebære. For at sikre vignetternes gyldighed, bruges der derfor både teoretiske oplysninger og tidligere studier. Det er også vigtigt at pointere, at alle fire historier blev godt modtaget fra alle fire deltagere og formåede at generere refleksioner.

Desuden kan der også spekuleres i, om flere vignetter og mere forskellige eksempler på mobning kan give mere nuanceret data. For eksempel skildrer Vignet 1 en elev, der skubber en anden elev, en elev, der siger ubehagelige ting til en anden elev, og en elev, der udelukkes fra gruppen. Det vil sige, at der kun bruges et eksempel på hver type mobning. Det antages derfor, at lærere vurderer et hvilket som helst eksempel på hver type mobning på samme måde som de vurderer dette ene eksempel. Derfor kan det diskuteres, om flere vignetter og mere forskellige eksempler på mobning vil give bedre indblik i lærernes forståelse. Alligevel er formålet med dette studie at undersøge lærernes overordnede forståelse af fænomenets definition, årsager, konsekvenser og interventionsmuligheder. Derfor kan det godt tænkes, at det begrænsede antal af vignetterne alligevel ikke påvirker undersøgelsens gyldighed.

Et andet diskussionspunkt omhandler også den første vignet. Vignet 1 skildrer tre mobnings scenarier, som alle er et eksempel på det individ-orienterede perspektiv. Derfor kan det diskuteres om, deltagerne ikke har en anden mulighed, men kun at

definere mobning ud fra dette individuelle paradigme. På den anden side giver interviewspørgsmålene og de andre tre vignetter deltagerne en mulighed for at diskutere og reflektere over de andre to definitioner af mobning, herunder dårlig gruppedynamik og uformelle fællesskaber. Derudover var også formålet med vignet 1 at undersøge, hvordan lærerne forstår alvorligheden af direkte, indirekte og relationel mobning, for at kunne sammenligne dette studie med andre studier.

Et sidste diskussionspunkt omhandler et spørgsmål fra interviewguiden. Nogle af deltagerne havde svært ved at besvare spørgsmålet om skolemiljøer og omgivelser og, hvordan disse kan forklare mobning. Det kan derved antages, at selve spørgsmålet er vagt formuleret og derfor påvirker deltagerens svar. Man kan dog diskutere, hvorfor lærerne stadigvæk havde svært ved at snakke om de skolemæssige faktorer, der kan være årsagen til mobning, selvom interviewerens i flere tilfælde forklarede, hvad spørgsmålet gik ud på. Det kan således diskuteres, hvorvidt spørgsmålets formulering er årsagen til, at flere af lærere ikke snakkede om disse eksterne faktorer.

Begrebet om *transparens* indebærer, at undersøgelsens metodiske fremgangsmåde og grundantagelser er gennemsigtige, sådan at læseren selv kan vurdere fornuften i undersøgelsens resultater samt forsøge at replikere undersøgelsen i tilsvarende eller andet sammenhæng (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 523). Et transparent studie kræver derfor en detaljeret og nøjagtig redegørelse for dens opbygning og forløb (ibid., p. 524). For at opnå transparens, indeholder dette speciale en detaljeret redegørelse af valg af metode, hvor der præsenteres fremgangsmåden i både dataindsamling, valg og rekruttering af deltagere og analysemetoden. Desuden kan interviewguiden samt de originale transskriptioner findes som bilag, som på den måde giver læseren muligheden for at tage en kritisk stilling til studiets fund.

Det sidste begreb, der diskuteres i relation til studiets kvalitet, er *genkendelighed*, som er en udbygning af det kvantitative begreb om generaliserbarhed. Kvalitative studier diskuterer ikke, om interviewresultater kan generaliseres globalt, men om den viden, der er produceret i en specifik interviewsituation, kan overføres til andre relevante situationer (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 288). På den måde kan relevans af et kvalitativt studie vurderes fra studiets evne til at præsentere et genkendeligt billede til sine læsere, hvor resultater kan overføres til andre interviewpersoner og situatio-

ner (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 287). I forhold til dette studies genkendelighed er det op til læseren at vurdere, om de præsenterede resultater kan overføres til andre relevante situationer. Umiddelbart kan det ud fra den diskussion af analysefund vurderes, at andre studier har lignende resultater, når det kommer til læreres forståelser af mobning. Dette kan tyde på, at de resultater dette studie præsenterer, kan genkendes af andre folkeskolelærere i andre relevante kontekster.

5.3 Implikationer

Dette afsnit omhandler de mulige implikationer af dette speciales resultater. Afsnittet indeholder både en diskussion af implikationer for fremtidige forskning og af praktiske implikationer.

5.3.1 Implikationer for fremtidig forskning

Indeværende studie undersøger lærere, der underviser eller har undervist i 4 til 9 klasse, da statistikken viser, at det er i disse klasser, at mobning hyppigst opstår. Imidlertid nævner flere af deltagerne i dette studie, at mobningens prævalens var langt højere og mere udbredt i de lavere klassetrin. Et eksempel kommer fra Maria, mens hun fortæller om de tilgængelige ressourcer til bekæmpelse af mobning: “... *Jeg mener jo fx i indskoling fra 0 til 3 klasse, der skal man sætte meget mere massivt ind og få flere pædagoger ind, fordi de er der, det værste mobning i mine øjne sker*” (Maria, Bilag 6, 427-429). Da dette projekt ikke fokuserer på, hvordan børns alder påvirker lærernes forståelse af mobning, kunne fremtidig forskning undersøge læreres forståelse i forhold til børns forskellige alder og kigge på, hvorfor lærere opfatter små klasser som mere problematiske.

Fremtidig forskning kunne også kigge på, hvordan læreres alder påvirker deres forståelse af mobning. Det er dette studies indtryk, at anciennitet giver mere erhvervs- og livserfaring, men det kan også tænkes, at deltagerens alder kan have en indflydelse på deres forståelse af mobning som et individuelt fænomen. Det vil sige, at de kan have en forståelse for fænomenet som en individuel handling, idet selve det individorienterede perspektiv har været det herskende perspektiv i de sidste 40 år. Således kan yderligere forskning udføres, hvor nyuddannede læreres forståelse undersøges, for at se, om nyuddannede lærere har et bedre kendskab til den nye forskning bag mobning og derfor har en bredere forståelse af fænomenet.

Fremtidig forskning kunne også fokusere på forståelse af forældre og andet skolepersonale i relation til mobning. Yderligere undersøgelser af disse gruppers opfattelser og erfaringer med mobning kan give en mere omfattende ramme for at identificere effektive metoder til at bremse mobning.

5.3.2 Praktiske implikationer

Baseret på dette speciales resultater kan det konkluderes, at de fleste lærere har brug for mere støtte og uddannelse i forhold til håndtering af mobning i folkeskolerne. Denne undersøgelse viser, at der blandt lærere stadig findes en forståelse af mobning som en individuel proces, hvor mobningens årsag tilskrives egenskaber hos ofret eller hos den, der mobber. Lærere kan derfor drage fordel af efteruddannelse, som uddyber vigtigheden af at forstå mobning som et komplekst fænomen, med mange involverede parter, udover mobbeofre, mobbeudøvere og tilskuere. Desuden skaber dette individuelle syn en dæmonisering af mobbeudøvere, da de ikke forstås som individer, der kan opleve konsekvenser, og som straffes gennem ekskludering fra fællesskabet. Mere information og teoribaseret efteruddannelse af lærerne og skolerne kunne forhindre dette og i stedet flytte fokus over på hele klassen frem for enkelte elever. En artikel i fagbladet for undervisere fra 2017 præsenterede, hvordan professionshøjskolen Absalon er en af de første institutioner, som har indført et pædagogisk diplommodul, som underviser i arbejdet med bekæmpelse af mobning (Hellisen, 2017). En idé kunne være at indføre et lignende uddannelsesmodul i flere institutioner, så kommende lærere kunne føle sig bedre rustet til at håndtere mobning. Det er vigtigt, at oplysninger om de forskellige teoretiske perspektiver på mobning bliver formidlet til lærere, så de er opmærksomme på de implikationer forskellige interventioner kan have for børnene.

Bedre information om mobning kan også gavne lærerne, da de også gav udtryk for, at de tager tid fra undervisningen for at forbedre den sociale trivsel i klassen. Et bedre kendskab til mobning antages også at hjælpe lærerne til bedre håndterer balancen mellem undervisning og social trivsel.

Det er vigtigt, at de enkelte lærere implementerer effektive forebyggelses- og interventionsprogrammer i klasselokalerne, men der er også et behov for at fokusere på hele skolens tilgang til mobning. Denne tilgang kræver således en mere kompleks forståelse af fænomenet. Skolernes antimobbe-planer bør også justeres efter denne

forståelse, idet det er nemmere for alle medarbejdere at implementere dette syn i de enkelte klasselokaler, når hele skolens forståelse er mere systematisk.

6. Konklusion

Formålet med dette speciale er at undersøge folkeskolelæreres forståelse af mobning blandt børn. Derfor har dette speciale arbejdet med følgende problemformulering:

“Hvordan forstår folkeskolelærere skolemobning, herunder dens definition, årsager, konsekvenser og interventionsmuligheder i forhold hertil?”

For at kunne besvare dette problemformulering indledes specialet med en redegørelse for forskellige teoretiske tilgange til belysning af mobning i den eksisterende mobbeforskning, samt gennemgås centrale bidrag fra den forskning i læreres rolle i forhold til mobning. Derudover blev empirien samlet gennem kvalitativ forskningsinterview med fire folkeskolelærere. Interviewet var i form af et semistruktureret interview, der både indeholder åbne spørgsmål og vignetter.

Ud fra en kvalitativ indholdsanalyse af det empiriske materiale findes der i dette speciale, at folkeskolelærere forstår i hovedsagen mobning som en gentagende bevidst negativ handling mellem to parter, en mobber og et mobbeoffer, hvor der typisk er flere individer, der rotter sig sammen mod et enkelt individ. Desuden forstår lærerne mobning som en adfærd, der både kan udtrykkes gennem direkte og indirekte kontakt. De genkender både verbal og relationel mobning som værende en af de mest alvorlige former for mobning. Dette betyder, at de også skelner mellem alvorlige og normale former for mobning, hvor de opfatter mobning som alvorlig, hvis der er flere personer, der driller et enkelt individ.

Individ-relaterede karakteristika fylder en stor del i lærernes forståelse af, hvorfor mobning opstår. Mobbernes individuelle egenskaber, som deltagerne mener forklarer mobning, er usikkerhed, indre spændinger, dominans, manglende social forståelse og empati. Familiemæssige faktorer blev også nævnt som en medvirkende årsag til mobberes adfærd, hvor især særligt opdragelse og familiemiljø, hvor der mangler engagement, blev nævnt. Mobbeofrenes individuelle kendetegn, som forklarer, hvorfor mobning opstår, består i, at man adskiller sig negativt i form af udseende, personlighed og faglighed. Lærerne brugte også gruppedynamikker som status, hierarki og tilskuerens roller i gruppen som en forklaring på, hvorfor mobning opstår. De skole-relaterede årsager var det mindst diskuteret emne blandt de fleste deltagere. Alligevel blev emner som lærernes kompetencer og det fysiske rum nævnt. I forhold til konsekvenser af mobning, har lærerne en forståelse af mobning som et fænomen, der

har vidtgående konsekvenser, som rammer flere involverede. Konsekvenser for mobbeofre ses som hhv. dårligere skolepræstation, øget skolefravær og fysiske konsekvenser som psykosomatiske reaktioner, mens konsekvenser for tilskuere og klassen som hele er udbredelsen af angst og senere skyldfølelse. Blandt lærerne er der ikke en tendens til at overveje de mulige psykologiske konsekvenser, som mobbeudøvere kan opleve. Fokus er derfor ikke på dem, der mobber, men snarere på dem, der lider under mobberens adfærd, når det kommer til konsekvenser.

I forhold til lærernes forståelse af interventionsmuligheder, viser analysen, at lærerne i deres hverdag både bruger individrettede tiltag, samt arbejder med et øget elevsammenhold via prosociale aktiviteter og uddannelsesaktiviteter i form af gruppearbejde. Lærerne bruger individuelle skyld-strafinterventioner, men de har samtidig en forståelse af betydningen af det sociale fællesskab som en vigtig del i intervention, hvor klassens fællesskab forsøges styrket igennem sociale aktiviteter og gruppearbejde. Samtidig forstås fællesskabet som et redskab, der ekskluderer mobbeudøvere, men forsøger at inkludere mobbeofre. Til gengæld mangler der en fælles forståelse af muligheden for at anvende en fællesskabende didaktik som interventionsstrategi. Forældresamarbejde forstås også som en vigtig komponent i intervention, hvor forældre som ikke er samarbejdsvillige, ses som noget, der hindrer intervention mod mobning i klassen. Mangel på tid og ressourcer er ligeledes en hindring i interventionen, hvor børns trivsel ofte håndteres på bekostning af lærernes forberedelsestid og børns faglighed.

Referenceliste

Ayers, S., Wagaman, M., Geiger, J., Bermudez-Parsai, M., Hedberg, E. (2012). Examining School-Based Bullying Interventions Using Multilevel Discrete Time Hazard Modeling. *Prevention Science*, 2012, Vol. 13(5), pp. 539-550

Azman, H. & Mahadhir, M. (2017). Application of the Vignette Technique in a Qualitative Paradigm. *Journal of Language Studies*, Volume 17(4), November 2017 <http://doi.org/10.17576/gema-2017-1704-03>, pp. 27-44

Bell, K. J. S. & Willis, W. G. (2016). Teachers' perceptions of bullying among youth. *The Journal of Educational Research*, 109:2, pp. 159-168, DOI: 10.1080/00220671.2014.931833,

Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag. pp.463-479

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2005). CONFRONTING THE ETHICS OF QUALITATIVE RESEARCH. *Journal of Constructivist Psychology*, 18:2, pp. 157-181, DOI: 10.1080/10720530590914789

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2017). Ethics in Qualitative Psychological Research. *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. SAGE Publications Ltd. pp. 2-19

Christensen, G., (2014). *Psykologiens videnskabsteori - en introduktion*. 2 udgave. Samfundslitteratur 2014. pp. 95-98; 119-120; 154-156; 184-186

Christiansen, J. (2011). Mobning – klassiske og nyere teorier. In J. Christiansen, B.D. Mårtensson & T. Pedersen (eds.) *Specialpædagogik – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. pp. 262-276

Christoffersen, D.D. & Petersen, K.T. (2011). *Mobning – et socialt eller et individuelt problem?* Frederikshavn: Dafolo A/S.

Crothers, L. M., & Kolbert, J.B. (2010). Teachers' Management of Student Bullying in the Classroom. In *Handbook of Bullying in Schools*, 2010, Taylor & Francis. pp. 535-546

Dansk Center for Undervisningsmiljø (2017). *Antimobbestrategier i folkeskolen, En undersøgelse af folkeskolelæreres arbejde med antimobbestrategi*. pp. 5-7

Espelage, D.L., Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here?, *School Psychology Review*, 2003, Vol.32(3), p. 365-383

Griffin, R. S, Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research, *Aggression and Violent Behavior*, 2004, Vol.9 (4), pp.379-400

Hansen, H.R. (2005). *Grundbog mod mobning*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.

Hansen, H.R. (2009). Straf mod mobning og skoleuro. In Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (2009). *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag. pp. 133- 166

Hansen, H.R. (2011). Fællesskabende didaktik – et forslag til et begreb, der samtænker antimobning, undervisning og fællesskab. *Skolen i morgen – tidsskrift for skoleledere*, 10(14), pp. 17-19

Hansen, H.R. (2012). Mads, mobning og skoleklassen som mikrosamfund. In O. Løw & E. Skibsted (Eds.), *Psykologi for lærerstuderende og lærere*. København: Akademisk Forlag. pp. 273- 286

Hansen, H. R. (2013). Mobning handler om mere end fredagskage. *Asterisk nr. 65*. København: Au, pp. 32-33

Hansen, H.R. (2014). Fællesskabende didaktikker. In *Nye perspektiver på mobning*. Skolepsykologi, Projekt Nr. 31, 2014. s. 63-72

Hansen, H.R. (2018). *Mobning*. Helle Rabøl Hansen og Aarhus Universitetsforlag, Pædagogisk Rækkevidde 9, pp. 7-28

Hansen, H.R., Henningsen, I., & Kofoed, J., (2013). Når klassekultur tipper over i mobning. In Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag, pp. 21-54

Hein, N. (2014). Skakmat: Forældrepositioner i skole-hjem-samarbejdet omkring mobning. In *Nye perspektiver på mobning*. Skolepsykologi, Projekt Nr. 31, 2014. s. 56-62

Hellisen, H. (2017). *Nu kan lærere uddanne sig i(mod) mobning*. Tilgået d.22.05. 2019, fra <https://www.folkeskolen.dk/608204/nu-kan-laerere-uddanne-sig-imod-mobning>

Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), pp.1277- 1288

Hughes, R. & Hubby, M. (2002). The application of vignettes in social and nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, February 2002, Vol. 37(4), pp. 382-386

Hymel, S., Swearer, S. M. Anderson, N. B. (2015). Four Decades of Research on School Bullying *American Psychologist*, 2015, Vol. 70(4), pp. 293-299

Høiby, H. (2008). *Ikke mere mobning: værktøjer for lærere og pædagoger*, Dafolo Forlag

Jenkins, N., Bloor, M., Fischer, J., Berney, L. & Neale, J. (2010). Putting it in context- the use of vignettes in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10 (2), pp. 175-198

Kochenderfer - Ladd, B., Pelletier, M. E. (2008). Teachers' Views and Beliefs about Bullying: Influences on Classroom Management Strategies and Students' Coping with Peer Victimization. *Journal of School Psychology*, 2008, Vol.46 (4), p.431-453

Kvale, S. N. & Brinkmann, S. (2009). *Interview- Introduktion til et håndværk* 2. ed., København: Hans Reitzels Forlag.

Marshall, M.L., Varjas, K., Meyers J., Graybill, E.C. & Skoczylas, R.B. (2009). Teacher Responses to Bullying: Self-Reports from the Front Line, *Journal of School Violence*, 8:2, pp. 136-158, DOI: 10.1080/15388220802074124

Mason, J., (2004). Semistructured Interview. *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*, pp. 2-4

Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions, *Psychology, Health & Medicine*, 22:sup1, pp. 240-253, DOI: 10.1080/13548506.2017.1279740

Olweus, D. (1992). *Mobning i skolen. Hvad vi ved og hvad vi kan gøre*. København: Hans Reitzels Forlag

Rigby, K. & Bauman, S. (2010). How School Personnel Tackle Cases of Bullying: A critical examination. In *Handbook of Bullying in Schools*, Taylor & Francis, pp. 455-467

Rosen, L.H., Scott, S.R. & DeOrnellas, K. (2017). Teachers' Perceptions of Bullying: A Focus Group Approach. *Journal of School Violence*, 16:1, pp. 119-139, DOI:10.1080/15388220.2015.1124340

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, August 1999, Vol.22 (4), pp.453-459

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(1), pp. 112-120

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles in their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), pp. 1-15

Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., Pingault, J. (2018). Quasi-Experimental Evidence on Short- and Long-Term Consequences of Bullying Victimization: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 2018, Vol.144 (12), pp.1229-1246

Schott, R. M. (2009). Mobning som socialt begreb: Filosofiske refleksioner over definitioner. In Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (2009). *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag. pp. 225-258

Schott, R. M. (2011). Mobning som socialt begreb. *Skolen i morgen – tidsskrift for skoleledere*. 10(14), pp. 6-7

Schreier M. (2013). Qualitative Content Analysis. *SAGE Publications Ltd*. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781446282243>, pp. 2-19

Smith, P.K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, September 2016, Vol.10 (9), pp.519-532

Swearer, S. M. & Hymel, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying: Moving Toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model. *American Psychologist*, 2015, Vol.70(4), pp.344-353

Søndergaard, D. M. (2011). Mobning – fra afretning af enkeltindivider til reparation af sociale fællesskaber. *Skolen i morgen – tidsskrift for skoleledere*. 10(14), pp. 2-5

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder*. pp. 29-53. København: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder*. pp. 521-531. København: Hans Reitzels Forlag.

Thornberg, R. (2011). 'She's Weird!' – The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. *Children & Society*, 25 (1). pp. 258-267

Thornberg, R. (2013). *Det sociale liv i skolen: Socialpsykologi for lærere*. København: Hans Reitzels Forlag. kap. 10, pp. 250 -311

Troop-Gordon, W. (2015). The Role of the Classroom Teacher in the Lives of Children Victimized by Peers. *Child Development Perspectives*, March 2015, Vol.9 (1), pp.55-60

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., Salmivalli, C. (2014). The Role of Teachers in Bullying: The Relation between Antibullying Attitudes, Efficacy, and Efforts to Reduce Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 2014, Vol.106 (4), p.1135-1143

Viala, E.S. (2013). Er det mig, der er noget galt med? – et kontekstsensitivt blik på sammenhænge mellem børns individuelle forudsætninger, opvækstbetingelser og mobning. In Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag pp. 259-290

Yoon, J.S. (2004). Predicting Teacher Interventions in Bullying Situations. *EDUCATION AND TREATMENT OF CHILDREN* Vol. 27, No. 1, FEBRUARY 2004, Wayne State University, pp. 37-45

Yoon, J. S & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. *Research in Education*, May 2003, Vol.69 (1), pp. 27-35

Litteraturliste

Ayers, S., Wagaman, M., Geiger, J., Bermudez-Parsai, M., Hedberg, E. (2012). Examining School-Based Bullying Interventions Using Multilevel Discrete Time Hazard Modeling. *Prevention Science*, 2012, Vol. 13(5), pp. 539-550 [12s.]

Azman, H. & Mahadhir, M. (2017). Application of the Vignette Technique in a Qualitative Paradigm. *Journal of Language Studies*, Volume 17(4), November 2017 <http://doi.org/10.17576/gema-2017-1704-03>, pp. 27-44 [18 s.]

Bell, K. J. S. & Willis, W. G. (2016). Teachers' perceptions of bullying among youth. *The Journal of Educational Research*, 109:2, pp. 159-168, DOI: 10.1080/00220671.2014.931833, [10 s.]

Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag. pp.463-479 [17 s.]

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2005). CONFRONTING THE ETHICS OF QUALITATIVE RESEARCH. *Journal of Constructivist Psychology*, 18:2, pp. 157-181, DOI: 10.1080/10720530590914789 [25 s.]

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2017). Ethics in Qualitative Psychological Research. *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. SAGE Publications Ltd. pp. 2-19 [18 s.]

Christensen, G., (2014). *Psykologiens videnskabsteori - en introduktion*. 2 udgave. Samfundslitteratur 2014. pp. 95-98; 119-120; 154-156; 184-186 [12 s.]

Christiansen, J. (2011). Mobning – klassiske og nyere teorier. In J. Christiansen, B.D. Mårtensson & T. Pedersen (eds.) *Specialpædagogik – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. pp. 262-276 [15 s.]

Christoffersen, D.D. & Petersen, K.T. (2011). *Mobning – et socialt eller et individuelt problem?* Frederikshavn: Dafolo A/S. [126 s.]

Craig, W.M, Henderson, K., Murphy, J.G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, February 2000, Vol.21 (1), pp.5-21 [17 s.]

Crothers, L. M., & Kolbert, J.B. (2010). Teachers' Management of Student Bullying in the Classroom. In *Handbook of Bullying in Schools*, 2010, Taylor & Francis. pp. 535-546 [12 s.]

Esbensen, F. & Carson, C. (2009). Consequences of Being Bullied: Results From a Longitudinal Assessment of Bullying Victimization in a Multisite Sample of American Students. *Youth & Society*, Volume 41 Number 2, December 2009. pp. 209-233 [25 s.]

Espelage, D.L., Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here?, *School Psychology Review*, 2003, Vol.32(3), p. 365-383 [19 s.]

Fekkes, M, Pijpers, F. I. M, Verloove -Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 2005, Vol.20 (1), pp.81-91 [11 s.]

Griffin, R. S, Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research, *Aggression and Violent Behavior*, 2004, Vol.9 (4), pp.379-400 [22 s.]

Hansen, H.R. (2005). *Grundbog mod mobning*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S. [128 s.]

Hansen, H.R. (2011). (Be)Longing – Forståelse af mobning som længsel efter at høre til. *Psyke & Logos*, 32(1), pp. 480-495. [16 s.]

Hansen, H.R. (2011). Fællesskabende didaktik – et forslag til et begreb, der samtænker antimobning, undervisning og fællesskab. *Skolen i morgen – tidsskrift for skoleledere*, 10(14), pp. 17-19 [3 s.]

Hansen, H.R. (2012). Mads, mobning og skoleklassen som mikrosamfund. In O. Løw & E. Skibsted (Eds.), *Psykologi for lærerstuderende og lærere*. København: Akademisk Forlag. pp. 273- 286 [14 s.]

Hansen, H. R. (2013). "Jeg kan ikke se det" Lærerpraksis og mobbeforståelser. In Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag, pp. 55-84 [30 s.]

Hansen, H.R., (2014). Fællesskabende didaktikker. In *Nye perspektiver på mobning*. Skolepsykologi, Projekt Nr. 31, 2014. s. 63-72 [10 s.]

Hansen, H.R. (2014). "Vi går langt for vores pals" : om skolemodstand, fællesskabsforståelser og mobning. In *Nye perspektiver på mobning*. Skolepsykologi, Projekt Nr. 31, 2014. s. 50-55 [6 s.]

Hansen, H.R. (2018). *Mobning*. Helle Rabøl Hansen og Aarhus Universitetsforlag, Pædagogisk Rækkevidde 9, pp. 7-28 [22 s.]

Hansen, H.R., Henningsen, I., & Kofoed, J., (2013). Når klassekultur tipper over i mobning. In Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag, pp. 21-54 [34 s.]

Hein, N. (2011). Afmagtsproduktion i skole/hjem-samarbejdet omkring mobning. *Skolen i morgen – tidsskrift for skoleledere*, 10(14), pp. 8-10 [3 s.]

Hein, N. (2014). Skakmat: Forældrepositioner i skole-hjem-samarbejdet omkring mobning. In *Nye perspektiver på mobning*. Skolepsykologi, Projekt Nr. 31, 2014. s. 56-62 [7s.]

Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), pp.1277- 1288 [12 s.]

Hughes, R. & Huby, M. (2002). The application of vignettes in social and nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, February 2002, Vol. 37(4), pp.382-386 [5 s.]

Hymel, S., Swearer, S. M. Anderson, N. B. (2015). Four Decades of Research on School Bullying *American Psychologist*, 2015, Vol. 70(4), pp. 293-299 [7 s.]

Høiby, H. (2008). *Ikke mere mobning: værktøjer for lærere og pædagoger*, Dafolo Forlag [90 s.]

Jenkins, N., Bloor, M., Fischer, J., Berney, L. & Neale, J. (2010). Putting it in context- the use of vignettes in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10 (2), pp. 175-198 [24 s.]

Kochenderfer - Ladd, B., Pelletier, M. E. (2008). Teachers' Views and Beliefs about Bullying: Influences on Classroom Management Strategies and Students' Coping with Peer Victimization. *Journal of School Psychology*, 2008, Vol.46 (4), p.431-453 [23 s.]

Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (2009). *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag. [272 s.]

Kvale, S. N. & Brinkmann, S. (2009). *Interview- Introduktion til et håndværk* 2. ed., pp. 41-64, 267-292. København: Hans Reitzels Forlag. [50 s.]

Marshall, M.L., Varjas, K., Meyers J., Graybill, E.C. & Skoczylas, R.B. (2009). Teacher Responses to Bullying: Self-Reports from the Front Line, *Journal of School Violence*, 8:2, pp. 136-158, DOI: 10.1080/15388220802074124 [23 s.]

Mason, J., (2004). Semistructured Interview. *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*, pp. 2-4 [3s.]

Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions, *Psychology, Health & Medicine*, 22:sup1, pp. 240-253, DOI: 10.1080/13548506.2017.1279740 [14 s.]

Olweus, D. (1992). *Mobning i skolen. Hvad vi ved og hvad vi kan gøre*. København: Hans Reitzels Forlag. [106 s.]

Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F.A., Van de Schoot, R., Aleva, L. & Van der Meulen, M. (2013). Costs and Benefits of Bullying in the Context of the Peer Group: A Three Wave Longitudinal Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(1), (pp. 1217-1229). [13 s.]

Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25(1), pp. 287-300. [14 s.]

Rigby, K. & Bauman, S. (2010). How School Personnel Tackle Cases of Bullying: A critical examination. In *Handbook of Bullying in Schools*, Taylor & Francis, pp. 455-467 [13 s.]

Rosen, L.H., Scott, S.R. & DeOrnellas, K. (2017). Teachers' Perceptions of Bullying: A Focus Group Approach. *Journal of School Violence*, 16:1, pp. 119-139, DOI:10.1080/15388220.2015.1124340, [21 s.]

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, August 1999, Vol.22 (4), pp.453-459 [7 s.]

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(1), pp. 112-120. [9 s.]

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles in their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), pp. 1-15, [15 s.]

Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., Pingault, J. (2018). Quasi-Experimental Evidence on Short- and Long-Term Consequences of Bullying Victimization: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 2018, Vol.144 (12), pp.1229-1246 [18 s.]

Schott, R. M. (2011). Mobning som socialt begreb. *Skolen i morgen – tidsskrift for skoleledere*. 10(14), pp. 6-7 [7 s.]

Schreier M. (2013). Qualitative Content Analysis. *SAGE Publications Ltd*. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781446282243>, pp. 2-19 [18 s.]

Smith, P.K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, September 2016, Vol.10 (9), pp.519-532 [14 s.]

Swearer, S. M. & Hymel, S. (2015). Understanding the Psychology of Bullying: Moving Toward a Social-Ecological Diathesis–Stress Model. *American Psychologist*, 2015, Vol.70(4), pp.344-353 [10 s.]

Søndergaard, D. M. (2011). Mobning – fra afretning af enkeltindivider til reparation af sociale fællesskaber. *Skolen i morgen – tidsskrift for skoleledere*. 10(14), pp. 2-5. [4 s.]

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder*. pp.29-53. København: Hans Reitzels Forlag. [25 s.]

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder*. pp. 521-531. København: Hans Reitzels Forlag. [11 s.]

Thornberg, R. (2011). 'She's Weird!' – The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. *Children & Society*, 25 (1). pp. 258-267 [10 s.]

Thornberg, R. (2013). *Det sociale liv i skolen: Socialpsykologi for lærere*. København: Hans Reitzels Forlag. kap. 10, pp. 250 -311 **[62 s.]**

Troop-Gordon, W. (2015). The Role of the Classroom Teacher in the Lives of Children Victimized by Peers. *Child Development Perspectives*, March 2015, Vol.9 (1), pp.55-60 **[6 s.]**

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., Salmivalli, C. (2014). The Role of Teachers in Bullying: The Relation between Antibullying Attitudes, Efficacy, and Efforts to Reduce Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 2014, Vol.106 (4), p.1135-1143 **[9 s.]**

Viala, E.S. (2013). Er det mig, der er noget galt med? – et kontekstsensitivt blik på sammenhænge mellem børns individuelle forudsætninger, opvækstbetingelser og mobning. In Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag pp. 259-290; **[32 s.]**

Yoon, J.S. (2004). Predicting Teacher Interventions in Bullying Situations. *EDUCATION AND TREATMENT OF CHILDREN* Vol. 27, No. 1, FEBRUARY 2004, Wayne State University, pp. 37-45 **[9 s.]**

Yoon, J. S & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. *Research in Education*, May 2003, Vol.69 (1), pp.27-35 **[9 s.]**

I alt: 1579 s.