

MOBNING BLANDT UNGE PIGER I UDSKOLINGEN

- En kvalitativ emotionssociologisk undersøgelse af unges forståelser, oplevelser og håndtering af mobning.

Forfattere:

Frederik Lund Papke (20163542)

Katrine Christensen (20165819)

Antal anslag: 191.961

10. Semester

Forår 2021

Vejleder: Inger Glavind Bo



**AALBORG
UNIVERSITET**

Indholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Abstract | 3 |
| 1.0 Indledning | 5 |
| 1.1 Skiftet fra first- til second-order perspektiver på mobning | 6 |
| 1.2 Second-order forståelsen af mobning | 8 |
| 1.3 Ungdommen som periode og digital mobning | 10 |
| 2.0 Problemformulering | 12 |
| 2.1 Afgrænsning | 13 |
| 3.0 Eksisterende Forskning | 14 |
| 3.1 Stigmatiseringsprocesser | 14 |
| 3.2 Social eksklusionsangst | 15 |
| 3.3 Sociale hierarkier og positioneringer | 17 |
| 3.4 Magt og moralsk orden | 18 |
| 4.0 Videnskabsteori | 20 |
| 5.0 Metode | 23 |
| 5.1 Forskningsstrategi | 23 |
| 5.2 Det semistrukturerede livsverdensinterview | 25 |
| 5.2.1 Vignetter | 25 |
| 5.2.2 Opbygning af interviewguide | 27 |
| 5.2.3 Gennemførelse af interview | 28 |
| 5.3 Informanter og rekruttering | 29 |
| 5.4 Ethiske Overvejelser | 31 |
| 5.5 Kvalitetskriterier | 32 |
| 5.6 Analysestrategi | 34 |
| 6.0 Orienterende begreber | 35 |
| 6.2 Stigmatisering | 36 |
| 6.3 Følelsesarbejde og Følelsesregler | 39 |
| 6.4 Sympati og Emotionelle Mikropolitikker | 42 |
| 6.5 Opsamling | 44 |
| 7.0 Analyse | 46 |
| 7.1 Hvordan forstås mobning? | 46 |
| 7.1.1 Mobnings udtryksformer | 49 |

| | |
|--|----|
| 7.1.1.1 Verbal vs. nonverbal mobning | 49 |
| 7.1.1.2 Direkte vs. indirekte mobning..... | 51 |
| 7.1.1.3 Kortvarig vs. langvarig mobning..... | 53 |
| 7.1.2 Mobningens usynlighed | 54 |
| 7.2 Mobningens positioner | 56 |
| 7.2.1 Dronningerne..... | 57 |
| 7.2.2 Hofdamerne..... | 58 |
| 7.2.3 De udstødte | 60 |
| 7.2.3.1 Udtryksmæssige konsekvenser | 61 |
| 7.2.3.2 Relationsmæssige konsekvenser | 62 |
| 7.2.3.3 Følelsesmæssige konsekvenser | 63 |
| 7.3 Håndtering af mobningen..... | 67 |
| 7.3.1 Stigma korrektion..... | 67 |
| 7.3.2 Følelsesarbejde og emotionel mikropolitik | 68 |
| 7.4 Klassens opbygning..... | 71 |
| 7.4.1 Klassen som en følelseskultur..... | 71 |
| 7.4.2 Forskellige grupper i klassen | 72 |
| 7.4.2.1 Interne hierarkier..... | 75 |
| 7.4.3 Grupper som emotionelle sektioner | 77 |
| 7.5 Udvikling af ny metafor - Klassen som orkester | 80 |
| 9.0 Konklusion | 84 |
| Litteraturliste..... | 88 |

Abstract

In this thesis, we seek to understand young girls' perceptions, emotions, and experiences of bullying and how it is managed during their time in the Danish elementary schools. The purpose of the study was two-fold. Firstly, understanding young people's own definitions of bullying, both in traditional and digital forms. Secondly, to expand on existing perspectives by complementing these with a sociology of emotions, as both of the aspects of bullying were shown to be neglected existing literature.

By employing several complementary theoretical perspectives within the second-order understanding of bullying, we were able to apply a nuanced picture of bullying to the participants' experiences. We placed a special emphasis on the theory of social exclusion anxiety, by Dorthe Marie Søndergaard and Helle Rabøl Hansen, as this has gained special acceptance in Danish institutions, and was easily recognized by the participants. To complement the existing literature on bullying, with an emotional sociological perspective, three sociological theories were employed: Erving Goffman's theory of stigma, Arlie Russell Hochschild's theory of emotion work, and Candace Clark's theory of sympathy and social place. By employing qualitative methods grounded in hermeneutics, we developed an adaptive approach in which theory and existing literature informed the collection of data through semi-structured interviews. Through the stories of six students, both current and former, who had either experienced bullying themselves or experienced bullying in their class, we illuminated several aspects of the relationship between bullying and emotions.

Firstly, we saw how the definitions of bullying varied between two main forms: *Intentional* and *unintentional*. The main distinction is that intentional bullying requires intent of the bully to expel a person from the group or class. On the other hand, by unintentional bullying this was merely an unintentional side-effect which led to a person experiencing expulsion. These forms of bullying varied between verbal/non-verbal and direct/indirect. Of these, verbal bullying was considered more hurtful.

Secondly, we examined the positions in the classroom by borrowing the metaphor of the court from Søndergaard and Hansen. Here we saw how the *queens* were able to establish the moral order of the class, and thus define what social characteristics, symbols, and properties got stigmatized and which did not. Here the *chaperones* of the queen performed complimentary roles in bullying processes to either escalate or maintain their position in the social hierarchy.

Lastly the position of the *expelled* led to significant social sanctions and had a great impact on their interactional rights. Here we distinguished between consequences of *expression*, *relation*, and *emotion*. We found that a low social place meant having to do more and harder emotion-work, both in regard to surface- and deep acting.

Thirdly, we examined how the informants handled their stigmatization and emotions. We were able to distinguish between two related strategies of management: *Stigma corrections*, in which the bullied person attempted to correct the symbols and artifacts that were seen as sources of their stigma. Along with *emotion work and emotional micropolitics*, where it was attempted to either express emotions differently, or use emotions as strategies to gain sympathy. Both strategies often failed due to bibliographic knowledge of the bullied and their social properties.

Fourth, we examined the complicated web of groups in the classroom. Here we saw the class upholds a certain culture of emotions, often centered around happiness and content, in order not to disturb the group order. Each group upholds their own version of this overall culture of emotions, since it was shown that the expression of certain emotions depended on which group the actor was in the vicinity of. At the same time, each group within the larger social structure of the class, maintained their own social and emotional hierarchy. To explain this, we developed a new concept to illuminate these complex relationships between groups and their distinguishable social hierarchies: *Emotional sections*.

Lastly, we put forth a new metaphor for a classroom, which made detection of emotional sections, and the relationships between different groups visible. We discuss this in terms of *an orchestra* as a metaphor.

1.0 Indledning

Mobning er et fænomen størstedelen af danske unge har stiftet bekendtskab med som offer, udøver, tilskuer eller som en kombination af de tre. Dette viser en rapport fra CEFU (Center for Ungdomsforskning) fra 2010 (Nielsen *et al* 2010:51). I rapporten *Når det er svært at være ung i Danmark - Unges trivsel og mistrivsel i tal* ses det, at det i gennemsnit kun 49,2% af de danske skoleelever der ikke har oplevet mobning i løbet af folkeskolen, mens 32% af og til har følt sig mobbet og hele 18,8% ofte har følt sig mobbet (Nielsen *et al.* 2010:51):

| | Er du på noget tidspunkt blevet mobbet i løbet af din skoletid (0-10.kl.)? | | |
|--------------|--|---------------|----------|
| | Nej, aldrig | Ja, af og til | Ja, ofte |
| Unge mænd | 47,9% | 34,2% | 17,9% |
| Unge kvinder | 50,6% | 29,7% | 19,8% |
| Alle unge | 49,2% | 32,0% | 18,8% |

Chi square test: P = 0,000 for alle sammenhænge i tabellen

Tabel 1: CEFU. Unges erfaringer med at blive udsat for mobning - Kønsfordelt (Nielsen 2010:51).

Konsekvenserne ved mobning strækker sig langt ud over selve situationen, og påvirker både individets selvforståelse og dannelse, hvilket i sidste ende har betydelige samfundsmæssige konsekvenser. Ofre for mobning kan opleve langvarige og voldsomme mén, såsom selvmordstanker og fysiske sygdomssymptomer, der fremstår pga. en overbelastet tilværelse (Porse 2021). En undersøgelse af Dieter Wolke og Suzet Lereya fra University of Warwick viser, at børn og unge som har oplevet mobning i løbet af folkeskolen overordnet set har lavere velvære, lavere indkomst, dårligere akademiske evner i løbet af ungdommen, samt sværere ved at vedligeholde sociale relationer og tætte venner i voksenlivet. Hertil opstår der ligeledes langvarige psykologiske- og fysiologiske konsekvenser for børn og unges liv, samt store identitetsmæssige problemer. Disse problematikker kan komme til udtryk ved; lavere livskvalitet, flere sygedage, psykosomatiske sygdomme, dårligere trivsel, ensomhed, afsky for skole, samt frygt og angst der også strækker sig udenfor skoletiden (Søndergaard & Hansen 2018; Wolke & Lereya 2015:881-883). Yderligere vises det også af CEFU, at det blandt børn som svarer, at de ofte har oplevet mobning i løbet af deres folkeskoletid forekommer, at 35,7% har overvejet selvmord og at 17,2% har udført selvskade (Nielsen *et al* 2010:55). Mobning må derfor behandles som et udbredt og seriøst problem ift. børn og unges velvære i de danske folkeskoler, hvorfor det er valgt som emne for nærliggende speciale.

Tal fra Børne- og Undervisningsministeriet og VIVE peger imidlertid på, at mobning er særligt gældende i mindre klasser. Her kan man se, at der i 4.klasse er 1,9% der svarer *meget tit*, 2,8% der svarer *tit* og 8% der svarer *en gang i mellem*. Disse tal falder for hvert klassetrin op til 7. klasse hvor der svares henholdsvis 1,0%, 1,6% og 4,8% (Børne- og Undervisningsministeriet). Disse tal kritiseres ofte for at være bundet i en snæver fortolkning af mobning, hvorfor frekvensen i virkeligheden er langt højere, som set ovenfor (Nielsen *et al* 2010:51). Der imidlertid være mange årsager til denne tendens: Holdninger til hvad eleverne mener er mobning og hvad der ikke er, kan have forandret sig, eller mobbepraksisserne kan forandre sig over tid, eller mobningen kan have skiftet til digitale miljøer hvor forståelsen af mobning er anderledes. Denne undren synes meningsfuld eftersom VIVE konkluderer, at unge med alderen oplever en stigning i digital mobning, hvor 5% af 11-årige, og 13-14% 15- og 19-årige, har oplevet digital mobning (Ottosen *et al* 2018:128). Ydermere viser Camilla Forsberg og Robert Thornberg fra University of Linköping, at yngre børn er mere tilbøjelige til at rapportere mobning end ældre børn. De understreger hvordan meget mobbeforskning tager udgangspunkt i voksnes forståelser af mobning, og derfor ofte ender ud i konceptualiseringer som børn og unge ikke kan genkende i deres egen hverdag, og som derved misrepræsenterer mobningen (Forsberg & Thornberg 2016:13-14). Derfor vælger vi i nærliggende at fokusere på unges oplevelser af mobning og stiller os derfor kritiske overfor, at mobning blot udfases med alderen. Vi stiller i stedet spørgsmål som: Hvad mener større elever mobning er og hvordan opfattes den?

1.1 Skiftet fra first- til second-order perspektiver på mobning

For at forstå hvorfor så mange unge oplever mobning, er vi nødt til at forstå hvad mobning er. Dette kræver dog at vi må forstå mobning som et fænomen, der har undergået store begrebslige forandringer gennem de sidste 10-15 år (Laflor 2020; Lindskov 2020; Hansen 2018:12-13). Forståelsen af mobning har udviklet sig fra et snævert blik på psykologiske patologier og aggressive børn, til sociologiske og socialpsykologiske perspektiver med fokus på gruppedynamikker, stigmatiseringsprocesser og magt (Thornberg 2015b:161-164; Kausholt & Fisker 2015:595-596; Hansen 2018:12-13; Olweus 2013:752-760; Kowalski 2014:1112-1113; Søndergaard 2014:48). Dette har placeret danske skoler og andre aktører på børn- og ungeområdet i et krydsfelt, da man her har habitueret et individorienteret perspektiv på

mobning (Laflor 2020; Lindskov 2020). Hertil 40% af danske folkeskolelærere stadig mener årsagen til mobning skal findes i det patologiske og aggressive individ (Hansen 2011). Dette mobbeperspektiv kaldes *first-order* perspektivet og præsenteredes af udviklingspsykologen Dan Olweus i 1972. Her defineres mobning ud fra det der sker mod ofret: *“A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students”* (Olweus 2013:755). Denne definition benævnes ofte som den ‘traditionelle’ eller ‘first-order’-perspektivet, da der lægges vægt på tre kriterier for mobning: *“It is an act of aggression; it occurs among individuals among whom there is a power imbalance; and the behavior is often repeated”* (Olweus 2013:755; Kowalski et al 2014:1107). Man forstår her mobning som en form for *intentionel* aggressiv adfærd, som oftest forekommer uden provokation fra offerets side. Man taler derfor ofte om mobning som en form for pro-aktiv intentionel aggression, hvor formålet, som med andre former for aggression, er at påføre ofret en form for skade (Olweus 2013:755). Olweus peger på en lang række måder hvorpå mobningen kan udtrykkes:

“These various forms of bullying comprise direct physical and verbal (including racial and sexual) harassment and threatening and coercive behaviors, as well as more indirect or relational ways of harassment in the form of intentional social isolation, having rumors spread, and manipulation of friendship relationships” (Olweus 2013:756).

Man taler altså om direkte mobning i form af fysiske og verbale chikaneringer og anden truende adfærd, men også en indirekte mobning, hvor intentionel udstødelse fra sociale fællesskaber, spredning af rygter og manipulation af venskaber benyttes som mobningsstrategier (Olweus 2013:756). Det psykologiske perspektiv peger dog altid tilbage til individer der udfører intentionelle aggressive handlinger. Internaliseringen af denne forståelse blandt fagprofessionelt personale i danske institutioner, har først indenfor det seneste årti mødt kritik fra sociologien og socialpsykologien for dens over-individualiserede blik (Hansen 2011; Søndergaard 2014:48). Vi retter i stedet blikket mod spørgsmål som: Hvem udvælges som offer? Hvorfor mobber man? Hvilke sociale processer går forud for mobningen? Det er spørgsmål som disse second-order forståelser arbejder med.

1.2 Second-order forståelsen af mobning

Second-order perspektiverne forholder sig kritisk overfor det psykologiske individorienterede fokus, der blev fremlagt i ovenstående, da den glemmer den sociale sammenhæng mobning forekommer i (Hansen 2018:43-44). Derfor har moderne mobbeforskning draget kraftig inspiration fra sociologien og socialpsykologien. Heri lægges fokus på gruppedynamikker i klassen, stigmatiseringsprocesser og diskursanalyser af magt i mobbesituationer (Thornberg 2015a:310-311; Søndergaard 2014:48; Hansen 2018:8; 37; Pellegrini et al. 2009:199-201; Ellwood & Davies 2014:88). Herigennem argumenteres det, at personlighedstræk ikke alene er begrundelsen for mobning, men blot noget der er nemt og ligetil at mobbe med (Hansen 2018:7). Det beskrives hvordan børns handlinger og praksisser i skoleklasserne derimod skal forstås som en reaktion på noget andet, herunder at aggressivitet også er en mulig reaktion, og at det er årsagen bag der skal findes (Hansen 2018:32). Derudover er direkte aggressivitet ikke konsekvent til stede i mobbesituationer, idet mobning kan være skjult og tilbagetrukket, også kaldet 'tavs mobning', samt det faktum at aggressive individer ikke nødvendigvis er deltagende i mobningen (Søndergaard & Hansen 2018; Hansen 2018:34). Det konstateres imidlertid, at for at forstå mobning som et socialt komplekst fænomen, må man være bevidst om, at hverken first- eller second order perspektiver giver et udtømmende blik på mobning, og må forstås som komplementære (Thornberg 2015b:165-181; Thornberg 2015a:310-311; Schott 2014:37-39; Hansen 2018:16; Søndergaard 2012; Søndergaard 2014:48; Horton 2011:268-269; Davies 2011;281-282; Ellwood & Davies 2014:81-82).

Der er forskellige forgreninger der vil belyses i 3.0 Eksisterende Forskning, men vil i indeværende afsnit lægge fokus på én af de definitioner, der synes at samle second-order perspektivernes operationaliseringer af mobning. Det er indeværende forståelse vi vil lade os inspirere af i specialet, til konceptualisering af de unges forståelser. Robin May Schott, filosof og seniorforsker på Danish Institute for International Studies (DIIS), opstiller i samarbejde Dorthe Mathilde Søndergaard og Helle Rabøl Hansen, fire hypoteser der leder hende til en omfangsrig definition af mobnings sociale betingelser: (1) Magt gives indenfor et socialt system, hvori nogle individer har adgang til mere end andre. Magt er her ikke noget et bestemt individ *har og viser frem*, men rettere et *system af korrekt adfærd* (Schott 2014:37-39; Merten 1997:188-189; Merten 1996:23-24; Thornberg 2015b:171-172; Pellegrini et al. 2009:199-201; Pellegrini 2002:151-152; Forsberg & Horton 2020:1-3). (2) Langvarige konflikter er problematiske, og skal håndteres for at der opstår harmoni i et samfund eller i en gruppe (Schott

2014:37-39; Thornberg 2015b:164-165; Thornberg 2011:258-259; Lyng 2018:496). (3) Eksklusion og inklusion er nødvendige for at etablere gruppens grænser, både kulturelt, økonomisk, sprogligt, osv. Grænserne er flydende og under konstant forhandling og skaber betingelserne for konstruktionen af 'den anden'. At være 'den anden' er først skadeligt når man er ekskluderet fra alle fællesskaber. Herved betragtes individer der flytter sig mellem grænserne i de forskellige grupper som potentielt farlige, da de forstyrrer afgrænsningerne mellem grupperne (Schott 2014:37-39; Hansen 2018:16; Søndergaard 2012; Søndergaard 2014:48). (4) Medieringen af interpersonelle relationer formidles gennem sociale institutioner og symbolske repræsentationer såsom sprog og værdier (Schott 2014:37-39; Ellwood & Davies 2014:83-84; Bansel et al. 2009:60-62).

Med disse fire hypoteser fanger Schott centrale aspekter af second-order perspektiverne, og gør det dermed muligt at forstå mobning, som et komplekst socialt fænomen, hvor individers hverdag er indlejret i og påvirket af sociale strukturer og gruppedynamikker (Thornberg 2015b:165-18; Kausholt & Fisker 2015:595-596; Ellwood & Davies 2014:91-92). Schott lægger især vægt på sociale positioners flydende karakter, og påpeger dermed sociale hierarkiers omskiftelighed og afhængighed af elevernes interpersonelle forhandlinger og relationsarbejde. Således definerer hun mobning, uden om den problematiske opdeling mellem 'mobber' og 'offer', ved at fokusere på den sociale process der muliggør mobning (Schott 2014:28-29; 37-39). Ydermere understreges det, hvordan denne flygtighed, gør op med ideen om, at mobning altid forekommer med intentionen om at gøre skade på offeret (Schott 2014:38). Dette leder til denne definition af mobning:

“Bullying occurs in relation to formal institutions, such as the school, where individuals cannot easily leave the group. The ongoing process of constituting informal groups through the mechanisms of inclusion and exclusion provides a social context for bullying. Changes in position are dangerous to group order, becoming a source of fear and anxiety since all members of the group risk being excluded. Bullying occurs when groups respond to this anxiety by projecting the threat to group order onto particular individuals; these individuals become systematically excluded as the ‘other’. Although these processes may appear to be functional to the group, they deprive individuals who are

bullied of the social recognition necessary for human dignity. In this way, being bullied may be experienced as a form of psychic torture." (Schott 2014:39).

Schott fremlægger hvordan mobning forekommer i uformelle strukturer når den etablerede orden udfordres af skift i positioner. Positionsskift ses som en trussel mod gruppens hierarki, da positionerne heri bliver usikre og man hermed selv risikerer eksklusion. Det er denne frygt og angst for at miste sin egen position der leder til mobning, hvor den mobbede miskendes og social accept afholdes.

1.3 Ungdommen som periode og digital mobning

For imidlertid at forstå hvorfor dette opstår i ungdommen, er vi nødt til at forstå denne som en distinkt periode i livet. Second-order forståelsen af mobning, udvikles i sammenhæng med et moderne syn på ungdommen (Prout 2003:12; Prout & James 2004:7-8; Thornberg 2015a:310). Denne fremlægges af Alan Prout, som i *Barndommens Kroppe: Konstruktion, Handling og Hybriddannelse*, beskriver hvordan børn og unge ikke må forstås som ufuldstændige voksne, men som forhandlende og meningsskabende sociale aktører i deres egen ret (Prout 2003:12; Prout & James 2004:7-8). Dette indebærer en forståelse af, at børn og unge anvender de artefakter, normer og værdier der findes i kulturen, til selv at skabe mening og agere ud fra. Der er altså ikke tale om en *overtagelse* af voksnes kultur til børns, men en oversættelse, forhandling af betydning og modificeret implementering af disse normer (Prout 2003:12). Dette perspektiv afspejles i den danske og skandinaviske mobbeforskning, hvor der argumenteres for, at de sociale aspekter i skoleklasser er vigtige for at forstå børn og unges identitetsudvikling og relationsdannelse (Hansen 2018:30; Thornberg 2015a:310). Hansen understreger skolens indflydelse i sin bog, *Mobning*:

"Børn i Danmark tilbringer mange af hverdagens lyse timer i skoler og institutioner. Her uddannes de, og deres krop og psyke udvikler sig fra børn til selvstændige unge mennesker. Det er betydningsfulde år, der sammen med alle andre forhold i et børneliv er med til at forme børnenes identitet og livskvalitet." (Hansen 2018:30).

Gennem socialiseringen i løbet folkeskolen understreges, at familien og forældre bliver udskiftet med de jævnaldrende i skolen som 'den betydningsfulde anden', og at kammeraterne

i skolen har en betydningsfuld påvirkning på børn og unge. De udvikler sig i fællesskab, og skaber således et 'socialt selv'. Herigennem understreges det hvordan det er fællesskabet blandt børnene, der er med til at forme dem i skolen, fordi de i fællesskab danner normer og adfærd. Således hænger deres socialitet sammen med deres identitet, der vil blive ved med at udvikle sig gennem deres skoleår (Hansen 2018:31-32).

Samtidig sætter ungdommen i dag andre rammer for unges socialisering end tidligere generationer, grundet dennes indlejrethed i nyere sociale digitale medier (Mehlsen 2016:41-43; Walrave et al. 2016:xvii). Ifølge Michel Walrave, professor i kommunikationsstudier ved Antwerp Universitet, forstås denne digitalitet som en *udvidelse* af unges sociale liv og socialisering, hvormed nye sociale arenaer opstår (Walrave et al. 2016:xvii-xx; Hughes et al. 2016:4-5; Buckingham 2008:6-7; Olsen 2013:218-219). Helle Hansen peger samtidig på, at den underlæggende mekanisme der fører til mobning på digitale medier, er den samme som ved fysisk tilstedeværelse, men at digitale medier fordrer at mobningen kan fortsætte når man har fri fra skole, at den kan spredes hurtigere og at den kan forekomme anonymt (Hansen 2018:46-47,56; Kofoed 2013:167-169). Kvantitativ forskning understreger dette ved at vise, at individer som udfører digital mobning med 2,5 gange højere sandsynlighed også har udført mobning ved fysisk tilstedeværelse og omvendt, samt at konsekvenserne ved digital mobning er de samme (Olweus 2013:765-766; Kowalski et al 2014:1107; Mishna et al 2009:1226). Det synes derfor umuligt at adskille børn og unges virtuelle liv fra deres offline-liv, hvorfor vi må forstå disse som overlappende sociale arenaer, der er medkonstituerende for unges hverdagsliv og identitet, og herigennem deres oplevelser af mobning (Mehlsen 2016:50-51; Hughes et al. 2016:4-5). Vi vil dog lægge særligt fokus på de offline mobbeprocesser, hvorfor digital mobning forstås som en udvidelse af disse mønstre.

2.0 Problemformulering

I nærliggende speciale har vi en to-delt interesse. *For det første* er vi interesserede i børn og unges egne forståelser af mobning (Prout & James 2004:7-8), både online og offline; deres definitioner, deres følelser og oplevelser, da eksisterende forskning peger på en mangel af børneperspektiver (Forsberg & Thornberg 2016: 14). *For det andet* finder vi, at følelser som fænomen ift. mobning ikke synes uddybet i den eksisterende forskning. Vi mener derfor, at vi ved at anlægge et emotionssociologisk perspektiv, kan bidrage til den eksisterende forskning og udvide forståelsen for mobnings sociale betingelser, konsekvenser og håndtering. Ovenstående indledning og eksisterende forskning har ledt til nedenstående problemformulering og forsknings spørgsmål.

Hvordan opleves mobning i folkeskolen af unge piger, og hvordan kan man forstå mobning i et emotionssociologisk perspektiv?

- Hvordan forstår unge piger mobning som fænomen?
- Hvilke konsekvenser oplever det mobbede individ, og hvordan håndteres disse?
- Hvordan forhandles og reguleres følelser i en klassesammenhæng?

2.1 Afgrænsning

Specialet er afgrænset til elever i udskolingen, eller elever der har gået i udskolingen indenfor de sidste to år. Vi har valgt at fokusere på udskolingen da vi forholder os kritisk til den kvantitative forskning som viser, at mobning udfases med alderen. Derudover er dette valgt for at minimere retrospektionens negative konsekvenser.

Ydermere forekommer der en kønsmæssig afgrænsning med fokus på mobning blandt piger. Dette fokus kommer dels af pragmatik, dels af et identificeret videnshul, da det ikke viste sig muligt at rekruttere drenge til at deltage i specialet. Det andet aspekt blev fundet i forskningen: At pigers mobbepraksisser er mere subtile og verbale end drenges, hvorfor de ofte underrepræsenteres i kvantitative opgørelser af mobningens omfang (Nielsen *et al.* 2010:51). Her ser man nemlig, at drenge oftere er udøvere af mobning end piger, men påpeger, at der i den kvalitative forskning, ikke findes en så systematisk forskel ift. omfanget, men rettere i opfattelsen af hvorvidt det er mobning eller ej. Man peger her på at pigers mobbepraksisser er kvalitativt forskellige fra drenges, da de ofte manifesterer sig som verbale og indirekte frem for direkte og fysiske, hvorfor disse ofte ikke tolkes som mobning (Hansen 2005:28-29; Nielsen *et al.* 2010:52; Collins 2011).

3.0 Eksisterende Forskning

Med afsæt i second-order forståelsen af mobning, vil vi i nedenstående litteratur-review belyse en række sociologiske og socialpsykologiske forklaringer på mobning. Ved at inddrage forskellige perspektiver, muliggør vi en nuanceret forståelse mobning som fænomen, hvorved disse forklaringer kan benyttes til at begrebsliggøre og komplementere informanternes mobbeforståelser. Afsnittet vil redegøre for perspektiverne; 'Stigmatiseringsprocesser', 'Social eksklusionsangst', 'Sociale hierarkier og positioner', samt 'Magt og moralsk orden'. Vi vil her lægge særlig vægt på teorien om social eksklusionsangst, da denne har vundet særligt indpas i dansk forskning (Laflor 2020; Lindskov 2020; Hansen 2018:12-13).

3.1 Stigmatiseringsprocesser

Blandt de forskellige mobbeperspektiver tilhører Robert Thornberg en række forskning, der undersøger mobning ud fra et symbolsk interaktionistisk perspektiv, som med afsæt i Erving Goffman og Howard Becker fokuserer på stigmatisering og labelling. Thornberg peger på, at børn og unge som overskrider visse implicitte normer og værdier, eller besidder bestemte sociale egenskaber i interaktionen med andre børn og unge, mærkes som afvigere. Med sin forskning viser han hvordan stigmatiseringsprocesser er et af de grundlæggende træk ved konstruktionen af den 'anderledeshed' som mobning opstår af, og kan opstå pba. noget øjensynligt arbitrært (Thornberg 2015a:310-311; Thornberg 2015b:164-165; Thornberg 2011:258-259; Lyng 2018:496). Den sociale konstruktion af afvigelse, medfører en lang række sociale sanktioner for det stemplede individ, hvortil udstødelse af den afvigende bliver et ritual for tilhør til den normative orden (Thornberg 2018:148-149). Således skal resten af gruppen deltage i mobningen eller tage afstand fra det udstødte individ, eller risikere stigma-by-association, og dermed selv kunne udsættes for mobning (Thornberg 2015a:315-316; Thornberg 2015b:164-166). Den udstødte mærkes derfor løbende gennem diskursive praksisser som 'anderledes', 'underlig' eller andre nedsættende termer afhængigt af konteksten for vedkommendes afvigelse (Thornberg 2015a:313; Thornberg 2018:148-149). Herigennem isolerer den rituelle udstødelse det afvigende individ fra fællesskabet. Der er her tale om et spektrum mellem kortvarige reguleringsprocesser og mere langvarige udstødelser, der begrænser det udstødte individs mulighed for at opleve sig som en del af et fællesskab, og opnå

den sociale anerkendelse der er nødvendig for en positiv selvudvikling (Schott 2014:39; Thornberg 2015b:166-167).

Thornberg låner begrebet *moral disengagement* fra Albert Bandura, til at forklare hvordan dette stigma, kan medføre at børn og unge behandler hinanden på måder der stikker udenfor en almen opfattelse af moralsk handlen (Thornberg 2015a:314-315; Lyng 2018:496). Dette forekommer ved, at den afvigende *dehumaniseres* og dermed socialt konstrueres som et individ, der mangler bestemte almenmenneskelige kvaliteter. Herudover *bebrejdes* den stigmatiserede for sin afvigelse, hvormed mobningen og den rituelle eksklusionspraksis retfærdiggøres og ofte tiltager i styrke (Thornberg 2015a:314-315; Lyng 2018:496). På mikroniveau tjener mobning derfor en dobbeltfunktion ift. sociale grupperinger: Regulering og vedligeholdelse af sociale moralske ordener, og samtidig en rituel udskillelse af den 'anden' som tjener til, at definere og manifestere normalitet og socialt tilhørsforhold hos de andre (Thornberg 2018:149-150; Lyng 2018:496; Thornberg 2015a:314-315; Thornberg 2015b:166-167).

3.2 Social eksklusionsangst

Én af de mere fremtrædende teorier i second-order forståelsen af mobning indenfor skandinavisk mobbeforskning, er teorien om social eksklusionsangst, fremført af Helle Rabøl Hansen og Dorte Mathilde Søndergaard. Søndergaard fokuserer på de sociale processer som leder frem til mobning, for således at vise, at mobning ikke udelukkende kan forstås gennem psykologiske patologier hos børn, men i sociale forhandlinger af eksklusion og inklusion (Søndergaard 2014:48; Hansen 2018:8; 37). Det beskrives at en klasse har to overlappende strukturer; en formel og en uformel. Den formelle er skolen som institution, hvor eleverne er indskrevet på samme præmisser, og den uformelle er strukturen mellem eleverne. Hansen argumenterer for, at mobning opstår når ligheden i den uformelle struktur krænkes, og denne tager magten i klasseværelset (Hansen 2018:16). Hansen argumenterer yderligere for, at mobning forekommer i klasser der har mistet deres samhørighedskræft, og ikke pga. individuelle personlighedstræk (Hansen 2018:43-44). Det beskrives hvordan personlighedstræk eller udseende, såsom briller, ikke er en årsag til mobning, men derimod noget der er nemt og ligetil at mobbe med. Du bliver ikke mobbet *fordi* du har briller, men det er oplagt at mobbe dig *med* (Hansen 2018:7).

I forlængelse af den moderne børn- og ungdomssociologi (Prout 2003:12; Prout & James 2004:7-8; Thornberg 2015a:310), argumenteres der for, at unge og børn i høj grad forhandler normerne for passende adfærd ved at *diskutere*, udføre *reciproke vurderinger* og *vurderinger af andre*, for på den måde at skabe positionelle distinktioner mellem 'os' og 'dem'; inklusion og eksklusion. Disse vurderinger er ikke nødvendigvis koblet til klasselokalet, men også deres virtuelle liv og handlinger i deres fritid (Søndergaard 2012:357-358). At gøre brug af bestemte artefakter (fx tøj, telefoner, tasker) eller udvise bestemte former for adfærd, kan i den sammenhæng forstås som en måde at bekende solidaritet og anerkendelse til det fællesskab man tilhører, eller ønsker at tilhøre, og spiller en vigtig rolle til at bekræfte fællesskabets prioriteter og værdier (Søndergaard 2012:358).

For at forstå hvorfor disse forhandlinger af inklusion og eksklusion fører til mobning, introducerer Søndergaard en række begreber. For det første introducerer hun begrebet om *social eksklusionsangst*. Denne opstår pba. menneskets iboende behov for at føle sig som en del af et fællesskab. Den sociale eksklusionsangst er derfor allestedsnærværende, eftersom alle sociale interaktioner medfører muligheden for at blive ekskluderet eller valgt fra; at blive dømt uværdig (Søndergaard 2012:359-360). Søndergaard lægger vægt på, hvordan inklusion i fællesskabet er en vigtig del af de unges sociale liv, idet inklusion opbygger en følelse af accept og anerkendelse. Modsat, argumenterer hun, kan eksklusion opbygge følelser af meningsløshed og af at være misforstået (Søndergaard 2012:360; Søndergaard 2014:54-57).

En strategi til at imødekomme social eksklusionsangst, er gennem det Søndergaard kalder *produktionen af foragt og værdighed*. Denne forekommer ved udpegelsen af individer, ting eller handlinger som værende negative, på den ene eller anden måde, mens andre egenskaber anses som positive. Herigennem samles grupperinger om deres fælles foragt for de negative karakteristika (Søndergaard 2012:360-361). Bæreren af disse egenskaber stemples som værende ikke-ankendelsesværdige, og det bliver derved legitimt at ekskludere det sårbare individ, for at opretholde sin egen gruppes solidaritet og selvforståelse. Denne er altså en overlevelsestrategi individet kan bruge til at kontrollere hvilke egenskaber der er stigmatiserende, så man selv går fri, hvorfor produktionen af foragt forstås som en kontinuerlig konstruktionsprocess af intern værdighed og ekstern foragt (Søndergaard 2012:361; Søndergaard 2014:57-60; Hansen 2018:37-38; 42; 49-51). Denne strategi virker altså kun midlertidigt og medfører et eskalations-loop, hvorved distinktionen mellem 'os' og 'dem' intensiveres. Søndergaard beskriver, at så længe den sociale eksklusionsangst er latent, og

endnu ikke har udviklet sig til social panik, er det stadig muligt at opretholde en vis grad af empati og forståelse overfor 'den anden'. Det er når den sociale eksklusionsangst sprænger sin tærskel og udvikler sig til *social panik*, at de praksisser vi kender som mobning forekommer:

“The dignity-producing form of empathy closes down for the one who is the object of bullying. Contempt production increases and becomes focused on the loathed person or thing. This scenario can be temporary, or last for extended periods. The empathy that could have been activated turns instead into a dangerous understanding of what will most hurt and humiliate” (Søndergaard 2012:368).

Her låner Søndergaard et begreb fra Judith Butler, til at beskrive den relationelle position der skabes omkring den mobbede. Dette kalder hun konstruktionen af *abjektet* - en radikal form for 'ikke-jeg'. Denne abjekte position skabes gennem gruppens gentagne konstruktion af 'os' som de værdige, hvorfor produktionen af foragt leder til det komplette nedbrud af sympati og empati overfor den abjekte (Søndergaard 2012:368-369). Ved at inddrage sådan et begreb i tanker om mobning, kan man fokusere på de radikale former for anderledeshed der opstilles, og samtidig vise hvordan 'mobning' er forskelligt fra 'drilleri'. Hvor drilleri ses som en mekanisme til at få nogen til at regulere sig ift. en social orden, ses mobning som den komplette udstødelse og ønskede 'destruktion' af den identitet som den anden repræsenterer (Søndergaard 2012:368-359). Denne strategi om foragt og nedbrydning af sympati, gør det øjensynligt at inddrage Candace Clark og hendes teori om sammenhæng mellem sympati og social plads, samt hvordan sympati kan benyttes negativt (jf. 6.4 Sympati og Emotionel Mikropolitikker).

I social eksklusionsangstperspektivet er det dog ikke bestemte praksisser der defineres som mobning, men hvorvidt disse handlinger producerer udstødelse og foragt; om de producerer et abjekt. Derfor omfavner dette perspektiv bredere i sin forståelse af mobning, da man herigennem kan karakterisere flere forskellige former for aggressive handlinger, både direkte og indirekte aggression, som *mobning* (Søndergaard 2012:363; Hansen 2018:18;37).

3.3 Sociale hierarkier og positioneringer

Udover at være stigmatiserings- og sociale eksklusionsangstmekanismer viser Anthony Pellegrini og kolleger, at mobning også kan forekomme som en del af en praksis med et bestemt formål. Her er formålet ofte social dominans. Mobning bliver altså en strategi til at finde plads

i det sociale hierarki i individets umiddelbare omkreds, f.eks. i klassen som et hele, eller mindre grupperinger heri, hvormed man udfordrer 'intentionel skade' som nødvendigt aspekt af mobning. Man stiller sig altså kritisk overfor ideen om, at aggressive handlinger kun kan kaldes mobning, når der forekommer en intention om at skade eller på anden måde påføre ubehag til en anden, eftersom intentionen lige så vel kan være at etablere sig i et hierarki, og at mobbehandlingen blot er strategien til dette (Thornberg 2015b:171-172; Pellegrini et al. 2009:199-201; Pellegrini 2002:151-152). Her forstår man mobning som; "*produced as a result of social processes of negotiations, competitions, and struggles within social hierarchies*" og peger dermed også på gruppedynamiske aspekter af mobning (Thornberg 2015b:170). Her er det oftest dem i den lave ende af det sociale hierarki som stigmatiseres og karakteriseres som 'anderledes', og som mobbes af højerestående individer som søger at bevare eller avancere i det sociale hierarki (Pellegrini et al. 2009:199-201; Thornberg 2015b:170). Mobning indenfor et social hierarki ses dermed som flygtige eller langvarige magtkampe mellem individer i et forsøg på at opnå de ressourcer, der hører sig en højere position til. Dette kan både være anerkendelse og relationer, men også mere konkrete handlinger som at kunne springe over i køen eller at være førstevælger når der skal spilles spil (Pellegrini et al. 2009:200; Thornberg 2015b:174; Merten 1997:183-184). Samtidig viser Don Merten med sine studier af High School piger og drenge, at disse magtkampe for social positionering, ikke nødvendigvis ramte lav-status individer, men også udløste magtkampe og differentieringsritualer indenfor de forskellige 'niveauer' af social status (Merten 1997:188-189; Merten 1996:23-24).

3.4 Magt og moralsk orden

I perspektivet om moralske ordener lægges der vægt på mobning som en magtubalance mellem elever, hvori der foreligger en intention om skade eller forstyrrelse af en given moralsk orden. Hertil skal der forekomme repetition, ellers er der tale om konflikt eller drilleri (Ellwood & Davies 2014:83-88; Davies 2011:278). Således hænger denne sammen med perspektivet om mobning som kamp om sociale positioner, idet begge perspektiver bygger på forståelsen om magt og intention (Thornberg 2015b:170-172; Pellegrini et al. 2009:199-201; Pellegrini 2002:151-152). Magtubalance og repetition er heri de afgørende faktorer som adskiller mobning fra konflikter, idet børn og unge har enkeltstående konflikter, hvor de er uenige og slås, uden det er mobning (Ellwood & Davies 2014:83-86; 89).

Ellwood og Davies læner sig op ad socialkonstruktivistiske forståelser af magt, og belyser hvorledes enhver kultur har en magtstruktur, der definerer karakteristika en person må besidde og udvise i den sociale interaktion. Indenfor disse magtstrukturer produceres sociale kategorier for accepteret og afvigende 'normal' adfærd og karakteristika. Accepterede sociale kategorier bygger sociale regler omkring; køn, etnicitet, seksualitet, religion, handicap og opretholder derigennem en magtstruktur i en bestemt moralsk orden (Ellwood & Davies 2014:88). Mobning forstås her som en fratagelse af magt for dem der gør 'oprør' mod den etablerede orden, og tildeler magten til dem der opretholder den (Ellwood & Davies 2014:92; Davies 2011:283). Opretholdelsen af korrekt adfærd og karakteristika er kategorisk-vedligeholdelsesarbejde, der består af aggressiv og straffende adfærd, herunder negative sanktioner, overfor dem der bryder med de allerede etablerede kategorier. Det kategoriske-vedligeholdelsesarbejde opretholdes af den klassiske mobber, en populær figur, der med sin viden om den sociale orden, ophøjer sin egen position gennem aggressiv adfærd og dominans. I denne sammenhæng ses mobbere som vogtere af den moralske orden; det kollektive ethos (Ellwood & Davies 2014:92; Davies 2011:283). Derved skal årsagen til mobning findes i skolen sociale klima, hvori den moralske orden og dens vedligeholdelse forekommer (Ellwood & Davies 2014:87). En vigtig pointe om magtstrukturer er dog, at der forekommer mere end en magtstruktur i en kultur, som medfører, at et medlem af en social gruppe kan blive udsat for mobning, mens en anden går fri, fordi den anden også er medlem af en anden social gruppe, der beskytter dem. Hermed sammenkobles magtbegrebet med intersektionalitetsbegrebet til at belyse differentierede magtforhold (Thornberg 2015b:180).

4.0 Videnskabsteori

I nærliggende speciale, ønskes det at opnå indsigt i unges oplevelser af mobning. Derfor har vi valgt at benytte os af en primært hermeneutisk metodologi, inspireret af den filosofiske hermeneutik. Hermed skriver vi os ind i en fortolkende videnskabsforståelse, hvor fokus ligger på fortolkning og forståelse af de meninger unge tillægger deres oplevelser og følelser i forbindelse med mobning.

Hermeneutik betyder i sin enkelthed 'fortolkning', og består af *forståelse*, *udlægning* og *anvendelse*. Hermeneutikken adskiller sig således fra positivismen og den kritiske rationalisme, ved sin forkastelse af ideen om én sandhed vi med videnskabelige metoder kan få indsigt i. Det hævdes i stedet at al videnskab er en fortolkning, og at denne fortolkning er forankret i fortolkende individer på bestemte historiske tidspunkter. Et centralt begreb er her den *hermeneutiske cirkel*, som betegner vekselvirkningen mellem del og helhed. Her kan man kun forstå delene hvis man lader denne virke tilbage på helheden og omvendt (Højberg 2018:292). For den filosofiske hermeneutik, som den udlægges af Hans-Georg Gadamer, forstås den hermeneutiske cirkel som en betingelse for den menneskelige eksistens og erfaring. Dermed er denne ikke noget forskeren står udenfor, men er indlejret i og påvirkes af. Ved den filosofiske hermeneutik er forskeren en del af den del-helhedsrelation vedkommende søger at undersøge, hvorfor mening opstår i vekselvirkningen mellem disse, og ikke i det undersøgte fænomen i sig selv. For Gadamer kendetegnes mennesker, hvilket også indebærer forskeren selv, som *fortolkende*, *historiske* og *sproglige* væsener (Højberg 2018:299-300; 290-294; Andersen & Koch 2015:205-206).

Et centralt begreb for den filosofiske hermeneutik er *forståelse*; at forstå noget *som* noget. For Gadamer er forståelse en værensform, der ikke er løsrevet historien og den sociale kontekst. Forståelse består af to komponenter: *Forforståelse* og *fordomme*. Forforståelse er en betingelse for at forstå noget som *noget*: Mennesker går aldrig forudsætningsløst til verden, hvorfor individets forforståelse er en forudsætning for at forstå andres udlægnings (Højberg 2018:301; Gilje 2017:134-135). Fordomme er imidlertid de forudgående domme individer tager med i en forståelsesproces. På den måde udlægger mennesker aldrig mening uden at have fældet dom over det der udlægges. Disse fordomme stammer fra vores kultur, tradition og historien, hvorved der argumenteres, at mennesket altid går til en meningssammenhæng pba. sin situerethed i historien og kulturen (Højberg 2018:301-305). Tilsammen udgør individets

forforståelse og fordomme deres personlige tilgang til verden, og sammenfattes som individets *forståelseshorizont*. Det er netop den pointe som adskiller hermeneutikken fra fænomenologien; ved at stå fast på, at hverken individet eller forskeren kan slippe for sin egen forståelseshorizont, som er betinget af historien og kulturen, på trods af at man ofte deler videnskabeligt fokus på hverdagslivet (Højberg 2018:300-303; Gilje 2017:135). Man kan derfor ikke forstå forståelseshorizonten som en udelukkende psykologisk konstruktion ved det fortolkende individ, men som en historisk og situationsbestemt prisme, hvorfra fortolkerens fortolkningsrepertoire manifesterer sig (Andersen 2015:233). Vi må i stedet være bevidste om hvordan vores forforståelse påvirker det blik vi lægger forud for forståelsesprocessen.

Når to forståelseshorisonter mødes opstår muligheden for horisontsammensmeltning; i nærliggende vores og informanternes. Det er i mødet mellem os at mening opstår, men også til en vis grad *sandhed* eftersom enhver påstand om sandhed, er en fortolkning i mødet mellem to forståelseshorisonter (Højberg 2018:303; 310). Med sammensmeltning menes imidlertid ikke ensliggørelse, men rettere muligheden for at forstå og få udfordret sine egne fordomme (Højberg 2018:303). Både os og informanterne bærer på betydningssammenhænge, hvorved der i mødet opstår en ny mening, som derfor vil være afhængig af den kultur, historicitet og tradition vores forståelseshorisonter består af. På den måde kan man trække tråde til interaktionistiske socialkonstruktivismes forståelse af viden som historisk og kulturelt funderet i interaktionen mellem sociale aktører (Rasborg 2018:404-405). Informanternes forståelse af mobning er indlejret i sproglige og historiske kontekster, der gør det nærliggende at undersøge hvilken forståelse af mobning de besidder. Især hvilken betydning denne tillægges og hvordan denne opleves (Prout 2003:12; Prout & James 2004:7-8). Derfor må horisontsammensmeltningen ikke forstås som vores forsøg på at 'overtage' informanternes perspektiv og udlægge denne som sandheden, men rettere en gensidig udfordring af både vores og deres forståelseshorizont. Det handler på den måde om at sætte de fordomme vi som fortolkere opstiller overfor informanterne i spil, og lade disse udfordre, for således at nå en dybere forståelse (Højberg 2018:306-307).

Med en metodologi som læner sig op ad den filosofiske hermeneutik, må vi imidlertid også forholde os til den kritik der rettes herimod. Især kritiseres den filosofiske hermeneutik for at tage for let på den magt og ideologi som virker bag om ryggen på de individer der inddrages i enhver horisontsammensmeltning, samt at det antages at begge parter i denne søger at opnå gensidig forståelse og konsensus (Andersen 2015:237-238; Højberg 2018:312;

Alvesson & Skjöldberg 2018:186-187). Blandt de mest prominente kritikere, markerer Jürgen Habermas, at Gadamers forståelse af horisontsammensmeltningen som meningsdannelse mellem to ligeværdige individer overser ideologien og magtens indvirkning på den dialog, som de begge mener er altafgørende for forståelsen qua. mennesket som et sprogligt væsen (Højberg 2018:312). I nærliggende har vi søgt at imødekomme denne kritik, ved at forholde os til den magt vi selv trækker med ind i interviewsituationen (jf. 5.4 Ethiske overvejelser & 5.2.3 Gennemførelse af interview), men også ved at benytte socialkonstruktivistiske teorier, der kan afkode de magtstrukturer informanterne beskriver. Dermed forholder vi os ikke blindt til hverken vores egen magt, eller den magt der har eksisteret i informanternes forudgående horisontsammensmeltninger i forhold til mobning som fænomen.

5.0 Metode

I dette speciale ønsker vi at opnå en indsigt ind i, hvordan fænomenet mobning opleves af unge piger i udkolingen (Brinkmann & Tanggaard 2015:13). Dette gør det nyttigt at benytte kvalitative metoder, samt et hermeneutisk fortolkningsperspektiv, til at generere forståelsesorienteret og kontekstuel viden. Vi har valgt at forholde os hermeneutisk til metodologien, og dennes fokus på dialog og forståelse, da vi har vurderet, at dette giver de bedste forudsætninger for at besvare specialets problemformulering (Bo 2005:59-60; Højbjerg 2018:316). Det er netop fortolkning af mening og sociale processer den kvalitative metode udmærker sig til. Ved at arbejde fortolkningsvidenskabeligt, kan vi undersøge på informanternes subjektive udlæggelser af deres livsverden, og hermed få indblik i hvordan de fortolker denne (Højbjerg 2018:318-319; Brinkmann & Tanggaard 2015:14; Järvinen & Mik-Meyer 2017:10-12). Herudover søger vi ikke, som i kvantitativ forskning, at isolere mobning fra sin social kontekst, men rettere at forstå hvorledes den bestemte situationelle kontekst påvirker fænomenet. F.eks. at der er forskel på mobning i folkeskolen kontra mobning på en arbejdsplads (Järvinen & Mik-Meyer 2017:10-12).

Vi har her ladet os inspirere af den refleksive metodologi, der fordrer teoretisk og metodisk åbenhed i undersøgelser (Alvesson & Skjöldberg 2018:324-325). Metodologien opfordrer til overvejelser om undersøgelsens metodiske og videnskabelige standpunkt, og argumenterer imod en for snæver metodologisk og teoretisk tilgang, hvor andre positioner glemmes, til fordel for at følge en enkelt videnskabsteori eller metode slavisk, hvorved man gør sig blind overfor de resterende. Vi har søgt at imødekomme den teoretiske og metodiske åbenhed, ved at kombinere flere forskellige tilgange fra den eksisterende forskning med nye teoretiske perspektiver på mobning, for at belyse den emotionssociologiske dimension af mobning (Alvesson & Skjöldberg 2018:1-4; 324-327).

5.1 Forskningsstrategi

I dette speciale benytter vi en adaptiv metodologi. Denne er særligt kendetegnet ved sin plads i midten af det kvalitative kontinuum, hvor den søger at overkomme skellet mellem induktiv metodologi med fokus på aktører på den ene side og deduktiv metodologi med fokus på strukturer på den anden (Jacobsen 2012:251-255). Den adaptive teori forgrener sig ofte i to

retninger; en som rigtigt følger en række metodologiske retningslinjer og en anden som rettere følger metodologiens grundprincipper. I nærliggende følger vi den sidstnævnte (Jacobsen 2012:261). Ét sådant grundprincip ligger i vekselvirkningen mellem empiri og teori, da vi her bevæger os mellem konkrete observationer af oplevelser med mobning og teoretiske begrebsliggørelser og revisioner pba. denne empiri (Tavory & Timmermans 2014:1-5). Vi søger her at skabe en vekselvirkning mellem teori og empiri, for at opnå indsigt i de dybereliggende mønstre bag fænomenet mobning:

“The analysis of the empirical fact(s) may very well be combined with, or preceded by, studies of previous theory in the literature, not as a mechanical application on single cases, but as a source of inspiration for the discovery of patterns that bring understanding.”

(Alvesson & Skoldberg 2018:5).

Således har vi i nærliggende undersøgelse ladet eksisterende forskning og teori, her de orienterende begreber, inspirerer både dataindsamling, interviewguide og analyse, samt skaber en begrebsforståelse til at konceptualisere informanternes oplevelser. Således fungerer undersøgelsen ikke som en ‘testning’ af teori i deduktiv forstand, men som videreudvikling og tilnærmelse til teoretisk præcision inden for den givne kontekst (Jacobsen 2012:261-262). Herved kan analysen forstås som en dialog mellem empiri og teori, hvorved teorien influerer hvilken empiri vi producerer, men samtidig, at empirien udfordrer den valgte teori, således denne kan udvikles eller konkretiseres (Järvinen & Mik-Meyer 2017:11). Et eksempel fra nærliggende analyse er udviklingen af en ny metafor til at forstå mobning pba. empirien (jf. 7.5 Udvikling af ny metafor - Klassen som orkester), og den teoretiske genfortolkning af forholdet mellem social plads og følelsesregler, hvorved begrebet emotionssektioner udvikles (jf. 7.4.3 Grupper som emotionelle sektioner). Denne tilgang synes, på trods af sit kritiske realistiske ophav, at være forenelig med den hermeneutiske forståelse af en vekslen og gensidig udfordring mellem del og helhed (Højbjerg 2018:309-310; Jacobsen 2012:266-267). Fokus for nærliggende undersøgelse ligger dog tættere på aktørers oplevelser og følelser, men forstået gennem mere generelle teorier om følelser og stigmatiseringsprocesser, for således at forstå de dybereliggende aspekter af mobning som fænomen og den sociale proces der leder til denne.

5.2 Det semistrukturerede livsverdensinterview

Vi har valgt primært at benytte livsverdensinterviews som følge af problemformuleringens fokus på individuelle oplevelser og følelser, der netop spiller en afgørende rolle i individers møde med sociale situationer og interaktioner. Netop herfor gør interviews sig egnet til undersøgelser af følelser, idet vi kan dykkere dybere end det blotte handlingsniveau (Lamont & Swidler 2014:159-160). I tråd med den hermeneutiske forståelse af vidensproduktion som en horisontsammensmeltning mellem to subjekter, rettere end mellem et subjekt (forskeren) og et objekt (det udforskede) (Højberg 2018:303; 310; Bo 2005:60), argumenterer Alvesson for, at man ikke blindt må antage at informanterne fremstiller et ufiltreret indblik i deres livsverden. Vi har derfor valgt det semistrukturerede interview, da vi herigennem medbringer en mere eksplicit forståelseshorisont, men samtidig forholder os åbent til informanternes fortællinger, uden at forholde os kritikløst og naivt hertil (Alvesson 2011:4). Dvs., at der er forberedt en interviewguide, bygget på specialets tematikker, teorier og eksisterende forskning, men at der kan afviges fra disse spørgsmål under interviewet. Den semistrukturerede interviewform, er udvalgt for at gøre dialogen mere flydende, idet vi kan forholde os åbent og herved stille uddybende og bevidst naive spørgsmål. Disse er et værktøj vi benytter til at spørge ind til den bagvedliggende mening i informanternes livsverden, og opfange uventede pointer. Dette kan føre til ny viden om eller flere nuancer af mobning som fænomen (Bo 2005:61-62; Kvale & Brinkmann 2015:51-52).

For at skabe en forbindelse mellem informanternes fysiske og digitale oplevelser (Mehlsen 2016:41-43; Walrave et al. 2016:xvii-xx), udarbejdede vi en virtuel øvelse til brug som samtaleværktøj i interviews. Heri skulle informanterne over en uge, indsamle screenshots i deres møde med, hvad de mente var mobning over digitale medier. Således hjælper de os med at eksplicite hvad de genkender som mobning på digitale medier. Til øvelsen er der udleveret et ark (Bilag 4), hvorpå informanterne indsatte screenshots og kommenterede med deres følelsesmæssige reaktion, og hvorfor de definerer dette som mobning.

5.2.1 Vignetter

I nærliggende speciale har vi imidlertid også søgt at imødekomme kritikken om den kontekstløse interviewsituation ved brug af vignetter og den virtuelle øvelse (Jerolmack & Khan 2014:180-182). Som samtaleværktøj i interviewene brugte vi vertikale vignetter, hvor

samme vignet gives til samtlige informanter, til at få informanterne til at overveje handlinger, følelser og forståelser, ud fra bestemte kontekster, og dermed, på trods af interviewets artificielle karakter, forholde sig uddybende til samspillet mellem kontekst og handling (Ejrnæs & Monrad 2012:14; 107). Ved at benytte vignetter forsøger vi, at gøre op med validitetsproblemet omkring forståelse; at informanter forstår spørgsmål forskelligt, og derfor svarer fra forskelligt grundlag, da vignetter danner en fælles kontekst for forståelse, og dermed bygge bro mellem normer og værdier og faktiske handlinger (Ejrnæs & Monrad 2012:14).

Herudover er metoden er oplagt, da vi kan åbne op for emnet og de associerede følelser, uden udelukkende at dvæle ved informanternes personlige erfaringer (Ejrnæs & Monrad 2012:13). Dette gav informanterne mulighed for at udtale sig om et sensitivt emne, med en vis afstand, der åbnede for en ærlig dialog, hvor det var informantens eget valg hvor meget af interviewet der skulle bygge på deres egne erfaringer (Ejrnæs & Monrad 2012:28-30). Dette gjorde det muligt, at spørge direkte ind til hvilke følelser casen vækkede hos informanterne og hvilken rolle disse spillede for deres vurderinger, og samtidig indirekte spørge ind til, hvad informanterne mener kendetegner casens hovedperson og disses egenskaber, følelser og værdier (Ejrnæs & Monrad 2012:120-121). Dette blev både implementeret ved at spørge informanten om vedkommende havde oplevet noget lignende karakteren i vignetten; om vignetten virkede realistisk og hvilke følelser de troede karakteren følte.

Ved brug af vignetter forventes en stillingtagen til hypotetiske situationer og refleksioner over egne handlinger heri. Derfor skal disse situationer virke realistiske, da de ellers kan have en negativ effekt på informantens forudsætninger for at overveje de situerede holdninger der måtte knytte sig til vignettens handlingsforløb (Ejrnæs & Monrad 2012:56-57). Derfor har vi omskrevet real-life vignetter fra *Børn Skriver til Børn om Mobning* (Madsen 2006) og *Tænk Hvis Det Var Dig* (Strandgaard & Majgaard 2004), og komprimeret dem til en kortere vignet, der blev opdelt i fire historier, og blev benyttet løbende gennem interview. Vi valgte dette for at sikre, at vignettens indhold opleves som relevant og engagerende for informanterne: (1) Arbitrær stigmatisering og produktion af foragt, (2) håndtering af stigma, (3) digitale medier og (4) usynlighed. Hertil spørges der i interviewet ind til de følelsesmæssige aspekter af disse temaer og informantens egne oplevelser; hvorledes disse er sammenlignelige eller adskiller sig kraftigt fra disse.

5.2.2 Opbygning af interviewguide

Indledningsvist blev specialets emne og formål introduceret, informanterne blev informeret om de vignetter, der forekom gennem interviewet. Derudover blev de informeret om deres rettigheder og anonymisering, i overensstemmelse med specialets etiske retningslinjer og GDPR-lovgivningen. Hertil fik de en forklaring på hvad et livsverdensinterview var, og hvilke forventninger vi havde til dem, herunder, at der ikke forekom forkerte besvarelser, men at interviewet ville blive bygget på deres holdninger og oplevelser (Kvale & Brinkmann 2015:114-118; Tanggaard & Brinkmann 2015a:33; Bo 2005:64).

Interviewene var opbygget i to sektioner. Den første del byggede på det materiale informanterne selv har indsamlet gennem den virtuelle øvelse. Hertil forekom en induktiv diskussion af, hvad mobning på nettet er og hvordan online mobning relaterede sig til offline mobning, hvorfor der kun var forberedt tre spørgsmål til emnet, såsom; *Hvad var din første tanke da du så billedet/opslaget?* Denne sektion varierede i udbytte, da det var forskelligt hvad informanterne medbragte. Blandt dem der ikke udførte øvelsen, fik diskussionen om online mobning en mere hypotetisk karakter. I den anden del blev der benyttet en mere klassisk interviewguide, understøttet af vignetter, designet til at kontekstualisere ét bestemt tema ad gangen. Inden vignetterne, blev informanterne bedt om, at reflektere over, hvad de mente mobning var; *Vi kunne godt tænke os at starte med at høre hvad du synes mobning er?*, hvorefter første vignette introduceres. Vignetterne var med til at holde strukturen, og sørgede for, at interviewet altid fandt tilbage til det ønskede emne. Dette gav samtidig muligheden for, at der kunne stilles flere uddybende spørgsmål, og uddybe empiriske fund, der ikke allerede afspejledes i eksisterende forskning. Informanterne blev igen spurgt ind til, hvad der først faldt dem ind om personen i vignetten, for at få dem til at reflektere over egne oplevelser og holdninger, og om der var noget i vignetten de kunne genkende i sig selv, for at udvide vores forståelse af deres oplevelser (Tanggaard & Brinkmann 2015a:41; Bo 2005:60; Bilag 6; Bilag 5).

I interviewguiden blev forskningsspørgsmål og teoretiske forståelser, omskrevet til interviewspørgsmål, med det formål at besvare den stillede problemformulering. F.eks. blev der taget inspiration i Goffmans stigmatiseringsteori, gennem spørgsmål såsom; *Hvorfor tror du det var dig der blev mobbet?/Hvorfor tror du de mobbede?*, der her bad informanterne reflektere over egne stigmatiseringer eller opfattede stigmatiseringer. Hochschild blev benyttet til at forstå følelseskulturen i klassen og det følelsesarbejde informanterne udførte;

‘*Forsøgte man at ændre sine egne følelser?*’. Clark derimod, blev benyttet til at forstå, hvordan klassens struktur blev påvirket af diverse følelseshierarkier, og hvordan følelser kunne manipuleres til strategier for at forbedre egen position eller holde mobning skjult. De benyttede følelsesstrategier for at skjule mobning, kom til udtryk i opfølgende spørgsmål, da der blev spurgt ind til, hvem der måtte vise hvilke følelser og hvornår. Lea er et godt eksempel på, hvordan mobberen benytter følelser som usynligheds strategi, ved at græde i nærheden af læreren (Lea Bilag 9; Bilag 6). Både inden påbegyndelse af interview, og som afslutning, forekom der uformelle samtaler, der ikke blev optaget, for at sikre informanternes tryk og positive oplevelse (Kvale & Brinkmann 2015:119-120; Bo 2005:60).

5.2.3 Gennemførelse af interview

Grundet Covid-19 krisen var alle interviews computerstøttet. Dvs. at alle interviews er udført over Microsoft Teams, og har derfor overholdt alle de gældende Covid-19 retningslinjer. Når interview udføres online, kan den kropslige tilstedeværelse og emotionelle reaktivitet mindskes. Dog er alle interviews foretaget med video og lyd, hvorved dette er forsøgt efterkommet, og interviewet er forløbet på samme præmisser som var det ansigt-til-ansigt, idet ansigtstræk, gestusser og andre kropssprog kunne ses. Ikke alle interview lige vellykkede, grundet tekniske problemer, dog betragtes alle interviews som brugbare og succesfulde. Vores opfordring til interviews, var at alle skulle være med video, således relationen kunne være så nærværende som muligt. Dog fravalgte en enkelt informant video, hvilket forværrede den personlige relation, og umuliggjorde respons på nonverbale input. Hertil, besværliggjorde det det for os som interviewer, at sikre, at informanten havde en behagelig oplevelse. Til trods for dette, virkede informanten engageret og var aktivt deltagende (Kvale & Brinkmann 2015:204-205). Derudover bar et enkelt interview præg af tekniske problemer, hvor en dårlig internetforbindelse forringede den første del af interviewet. Dette resulterede i korte svar, hvor der til tider forekom usammenhæng mellem spørgsmål og svar. Dette blev forsøgt løst ved at lade video køre lydløst på computeren, mens informanten blev ringet op, hvorefter interviewet blev mere flydende.

Herudover var interviewene forskellige i deres forløb. Vores virtuelle øvelse blev kun udført af to informanter, men ved disse var der blevet gjort overvejelser omkring det materiale der var blevet udvalgt. Hvor det ved den ene informant, hjalp hende til at definere hvad

mobning var, og ved den anden gav det hende en distance fra hendes egne oplevelser, hvor hun kunne benytte eksterne personligheder til at beskrive sin egen situation og holdninger (Mathilde Bilag 11; Nanna Bilag 8). De resterende informanter beskrev hvordan de havde indstillet hvilket indhold de blev vist på nettet, og derfor ville skulle lede efter mobningen, for at støde på den. Dette åbnede for en anden samtale om digital mobnings karakter, og hvordan medier bliver brugt, hvorfor det stadig var værdifuldt for empirien.

I interviewsituationen har vi søgt at være særligt opmærksomme på vores egen forskermagt, da det er os som fortolkere der har sat rammen, emnet og valgt spørgsmål. Ved f.eks. at være opmærksomme på, at opfølgende spørgsmål kan afspejle vores egen nysgerrighed og dermed overskygge andre aspekter af mobning. Derfor blev den bevidste naivitet igen blev særligt relevant, ved at forholde kropssprog neutralt og spørgsmål åbent formulerede, således at informanten uddyber med egne ord og fortolkninger (Kvale & Brinkmann 2015:185-189; Tanggaard & Brinkmann 2015a:37-41; Alvesson 2011:24-27; Bo 2005:65-66). Samtidig har vi søgt at efterkomme ledende spørgsmål, gennem formuleringen af interviewspørgsmål, hvor der åbnes op for informantens egne erfaringer og formuleringer (Tanggaard & Brinkmann 2015a:37; Kvale og Brinkmann 2015:230-233).

Grundet personlige relationer, blev tre af interviewene udført af kun én interviewer. Vi oplevede, at vi fik det bedste resultat ved at være to interviewere, idet vi her opfangede flere nuancer af informanterne besvarelser, og derfor stillede flere uddybende spørgsmål, samt, at ved to interviewere var den ene notar og kunne nedfælde spørgsmål til slut. Dog forekom der stadig pointer, der i situationen, ikke blev opfanget, og derfor pointer der ikke er blevet uddybet i empirien (Alvesson 2011:24-27).

5.3 Informanter og rekruttering

Informanterne i nærliggende speciale, blev rekrutteret gennem samarbejde med DSE (Danske Skoleelever) og personlige netværk. Disse blev fundet sent i forløbet, da de første rekrutteringsforsøg, bl.a. gennem diverse folkeskoler, organisationer og sociale medier, ikke var succesfulde. Her mødte vi et presset skolesystem, som måtte tackle omstillingen til alternative hverdage og pressede organisationer grundet covid-nedlukninger. Det har altså vist sig besværligt at rekruttere fra danske skoler, både pga. et belastet skolesystem, men også grundet manglen af en personlig henvendelsesmulighed til eleverne, hvor eleverne kan forholde sig

anonymt ift. hinanden. Disse problematikker resulterede i, at langt de fleste informanter, blev fundet gennem personlige netværk, såsom familie og venner. En enkelt informant går dog ikke længere i udkolingen, men første år af gymnasiet, men idet hun både har gået i den danske folkeskole under de nutidige antimobbe politikker, og stadig mener at kunne erindre sine oplevelser med mobning, hører hun stadig under den ønskede informantgruppe (Halkier 2015:140). I invitationerne til interviews blev informanterne informeret om, hvad der blev forventet af dem, skulle de ønske at deltage. Afslutningsvist blev det tydeliggjort, at uforpligtende spørgsmål var velkomne, og at deltagelse var med forældretilfaldelse, eftersom alle informanter er under 18 år (Riis 2005:116; Kristiansen 2012:238).

Da vi i rekrutteringsgrundlaget både henvendte os til elever der selv havde oplevet mobning og/eller haft kendskab til mobning i klassen (Bilag 2), medførte dette, at to af informanterne i specialet, Mie og Hannah, ikke selv har følt sig mobbet, men har haft indgående kendskab til mobning i klassen. Dette viste sig dog som en fordel, da disse havde et skærpet blik på de sociale situationer og grupperinger der var involveret i mobningen i klassen. At de fleste informanter tilhørte personlige netværk, kan medføre at de føler sig forpligtet til at deltage, eller at de holder sig tilbage i selve interviewsituationen, dog gav de ikke udtryk for dette under eller efter interview. Dette blev dog imødekommet, ved at informanter hvor den ene interviewer havde en tæt relation, blev interviewet af den anden interviewer. Således mindskede vi påvirkningen af den personlig relation (Brinkmann 2015a:476; Kvale & Brinkmann 2015:119-120).

I kritik af vores egen informantsammensætning, kan vi påpege at der er manglende repræsentativitet af f.eks. etniske eller seksuelle minoriteter. Dette kan have ledt til reproduktion af bestemte sociale forhold, idet alle interviewene foregik med elever fra en bestemt socioøkonomisk og -etnisk baggrund, i form af den hvide middelklasse. Vi er opmærksomme på at andre minoriteter ikke har deltaget, og at deres forståelser og fortolkninger om mobningens karakter ikke er til stede (Alvesson & Skjöldberg 2018:327). Formålet er imidlertid ikke nødvendigvis at opnå repræsentativitet, men rettere at søge en horisontsammensmeltning og herigennem opnå indsigt i oplevelsen med- og meningen bag mobning. Med den nærliggende informantsammensætning, mener vi altså stadig at kunne belyse en række af de sociale processer som leder til mobning. Her skal vi være opmærksomme på, at informanterne i nærliggende speciale alle kommer fra klasser med mobning, og derfor ikke er repræsentative for de gruppedannelsesprocesser i klasser uden.

Skemaet nedenfor, viser specialets anonymiserede informanter:

| Navn | Alder | Klassetrin | Mobning |
|----------|-------|------------|-------------------------|
| Mathilde | 14 år | 7. klasse | Retrospektiv/Oplever nu |
| Lea | 15 år | 8. klasse | Retrospektiv |
| Mie | 15 år | 9. klasse | Ikke oplevet |
| Hannah | 15 år | 9. klasse | Ikke oplevet |
| Nanna | 16 år | 9. klasse | Retrospektiv |
| Rikke | 16 år | 1G | Retrospektiv |

Tabel 2: Oversigt over informanter.

5.4 Ethiske Overvejelser

Da vi i nærliggende speciale interviewer unge, bliver informeret samtykke og anonymitet særligt vigtigt, idet samtykke også skal hentes fra forældrene. Således bliver det informerede samtykke udvidet til også at inddrage forældrene. Informanterne og deres forældre blev informeret om undersøgelsens formål og på hvilke præmisser de deltog, samt hvordan deres udtalelser eller anden empiri, blev benyttet og opbevaret i henhold til GDPR-lovgivningen. Yderligere lagde vi vægt på, at informanterne til enhver tid, kunne trække sig fra undersøgelsen eller trække deres udsagn tilbage (Kvale & Brinkmann 2015:116-117; Brinkmann 2015a:466-467; Kristiansen 2012:238). Samtidig er alle informanter anonymiseret; alle private oplysninger fjernes fra specialet, og informanterne får tildelt falske navne. Herudover er navne, steder og andre informationer der kan afsløre informanternes identitet også fjernet fra transskriptionerne. Samtidig blev det understreget for informanterne, at interviewene kun ville blive læst af os, men at andre aktører, såsom DCUM og diverse skoler vi havde kontakt med som del af rekrutteringen, ville få specialet tilsendt da disse har udtrykt interesse i specialets konklusioner. Specialet følger den etiske retningslinje inden for kontekstualisterne, der vejer fordele og ulemper for undersøgelsen, når der diskuteres hvorvidt man skal beskytte ens informanter versus at hæmme videnskaben. Positionen anerkender, at det er en umulighed

fuldstændig at beskytte sine informanter, og at der altid er en risiko for at de forulempes. Dette er bl.a. relevant ift. anonymiteten, hvor vi har anonymiseret alle informanter, dog under den forståelse, at det ikke kan garanteres at informanterne ikke kan genkendes af nære venner eller familiemedlemmer, der f.eks. vil kunne genkende deres meninger eller sprogbrug i citaterne, eller genkende de omstændigheder der bliver omtalt (Kristiansen 2012:236-238; Brinkmann 2015a:466-467).

Grundet interviewenes ømtålelige emne og de mørke følelser der kan opstå i sådanne situationer (Jalan 2015:82), gjorde vi os store anstrengelser for at undgå retraumatiseringer, stress eller andre former for ubehag. Det har været særligt vigtigt for os, at interviewet føltes som en god oplevelse for informanterne, hvor de har følt sig hørt og set (Kvale & Brinkmann 2015:107-108). Dette søgte vi at imødekomme gennem selve interviewformen, hvor disse mørke følelser eksternaliseres i form af vignetten, men også ved at sætte ord på, at informanten til enhver tid måtte holde pause, eller undlade at svare på spørgsmålet. Dette problem forekom dog ikke i selve interviewsituationen. Herudover har vi ved analysen af empirien forholdt os til vores magt som fortolkere, vores såkaldte forskermagt. Vi har forholdt os til, at den kontekst informanterne fremlægger deres meningsdannelser indenfor, bibeholdes i analysen og fortolkningen heraf, således at der ikke overfortolkes på deres virkelighed. Således bibeholdes validiteten, idet der undersøges det, der ønskes undersøgt (Kristiansen 2012:232). Der er her tale om en balancegang mellem i analysen at forholde sig kritisk til informanternes udtalelser, men samtidig ikke overfortolke disse i lyset af hvad en bestemt teori nu måtte 'synes' de skulle sige. Derfor er vekselvirkningen mellem empiri og teori særligt vigtig, hvorfor vi har ladet vores empiri udfordre de teoretiske fundament for nærliggende undersøgelse. Dette ses tydeligst i 7.4 Klassens opbygning.

5.5 Kvalitetskriterier

Indenfor en hermeneutisk fortolkningstradition arbejder man med kontekstafhængige fortolkninger af sociale processer og fænomener, rettere end at fokusere på universale og statistik generaliserbar sandheder (Højberg 2018:303; 310). Det er derfor ikke nødvendigvis et kriterie for en fortolkende analyse at denne skal opnå repræsentativitet eller generaliserbarhed til en bredere population, men rettere at fortolkningen inden for den givne kontekst skal opfattes valid. Det handler om at skabe en forståelse for den mening der dannes i den givne kontekst. Således kan en fortolkning hverken anskues som noget rigtig eller forkert, men vurderes på dens validitet (Kvale & Brinkmann 2015:275; Brinkmann 2015b:90-91). Et af de væsentligste

krav hertil, er metodisk gennemsigthed (Tanggaard & Brinkmann 2015b:523). Her handler det blandt andet om at tydeliggøre det teoretiske perspektiv og de antagelser der ligger heri. Dette er især et kriterie vi har søgt at leve op til løbende gennem beskrivelsen og argumentationen for den valgte metodiske tilgang, hvor argumenter for f.eks. interview, vignetter og valgte teorier fremgår, men også for aspekter som informantsammensætning og rekruttering (Tanggaard & Brinkmann 2015b:524-525). Herudover lægger vi i analysen særlig vægt på at benytte os eksplicit af empiriske eksempler, for således at gøre fortolkningsgrundlaget gennemsigtigt for modfortolkninger, men samtidig at gøre det muligt for læseren at få så indgående viden om mobningens følelsesmæssige aspekter som muligt (Tanggaard & Brinkmann 2015b:526).

Svend Brinkmann opstiller tre forholdsregler for validitet, udover metodisk og teoretisk gennemsigthed, som vi søger at efterleve. (1) Selvforståelse som fortolkningskontekst, der anskuer fortolkning som valid, hvis specialets informanter kan genkende den fortolkning og analyse, af deres udtalelser, som er udført af forskerne i undersøgelsen. Dette har vi søgt at imødekomme ved at anvende informanternes egne definitioner af mobning i konstruktionen af vores mobbeforståelse i analysen, samt skabe kontekstnære og relevante vignetter som informanterne synes realistiske. Derudover har vi forholdt os åbne overfor informanternes fortællinger, ved løbende at sætte spørgsmålstejn ved egen forforståelse i interviewsituationen (Bo 2005:54). (2) Kritisk commonsense-forståelse som fortolkningskontekst, der fordrer at undersøgelsen kan forstås og genkendes af flere og andre, end blot informanterne. Dette er også den analytiske generaliserbarhed (Brinkmann 2015b:89-90). Dette speciale er empirisk bygget på seks informanter, (5.3 Informanter og Rekruttering), og kan gennem sit snævre, men dybe indblik benyttes som et indblik ind i den følelsesmæssige situation mobning er og opstår i, samt hvorledes mobning udfolder sig. Det vigtige bliver dermed værdien af undersøgelsen, og gennemsigtheden heraf, og den faglige viden specialet ønsker at opnå (Brinkmann 2015b:90-91; Launsø et. al. 2017:35). (3) Teoretisk forståelse som fortolkningskontekst, hvormed de teoretiske perspektiver oftere går 'over hovedet' på informanternes selvforståelse. Det handler derfor om, at vi i analysen ekspliciterer forbindelsen mellem teorien og de observationer vi har gjort os, for således at sætte bindestreg mellem teori og empiri (Brinkmann 2015b:89-90; Bo 2005:56).

5.6 Analysestrategi

Vores tilgang til analyse af det nærliggende interviewmateriale, er i høj grad influeret af det videnskabsteoretiske standpunkt for specialet, og betegnes som hermeneutisk meningsfortolkning. Ved hermeneutisk meningsfortolkning søger vi at dykke dybere end informanternes blotte ord, ved at påpege strukturer og meningssammenhænge hvori informanternes udtalelser indsættes i en større teoretisk forståelsesramme, samtidig med at denne ramme udfordres af empirien (Tavory & Timmermans 2014:1-5; Kvale & Brinkmann 2015:272). Her fordrer hermeneutikken som tilgang en vekslen mellem informanternes forståelseshorisont og vores egen, for således at skabe en meningsfuld fortolkning og udlægning af de unges forståelser og oplevelser med og om mobning (Højbjerg 2018:303). Samtidig medførte dette, at vores forståelseshorisont måtte sættes på spil i løbet af interviewene, hvori teoretiske perspektiver blev fremlagt, og herefter diskuteret af informanten. Her blev Clarks' teori om social plads og emotionel mikropolitik og Schotts' forståelse af mobning ofte fremlagt for informanterne, hvorved disse blev diskuteret. På den måde gjorde vi det muligt for informanterne at tage afstand fra, være enige med eller på anden vis diskutere indholdet af teorierne, således at disse sættes i aktivt samspil med informanternes forståelseshorisont (Højbjerg 2018:303; Kvale & Brinkmann 2015:275).

Nærliggende metode fordrede en systematisk gennemgang af store mængder interviewdata. For at skabe en meningsfuld udlægning af denne, blev materialet gennemlæst flere gange med forskellige formål (Tanggaard & Brinkmann 2015a:46-48). Herfor konstruerede vi, gennem kategoriseringer, et kodetræ ud fra de valgte teorier og den eksisterende forskning, hvorved interviewmaterialet blev læst gennem flere gange. Første gennemlæsning omhandlede umiddelbare tematikker i empirien, hvorefter empirien blev læst gennem med fokus på hver sit aspekt af teorien. Analyseredes disse afsnit og tematikker op imod hinanden, for at tydeliggøre sammenhængen i informanternes meningsudlægning (Kvale & Brinkmann 2015:275). På den måde har vi søgt at være eksplicite om vores egen forståelseshorisont og inddrage denne direkte i både interviewsituationen og den efterfølgende analyse, og udfordret denne hvor det synes passende. Herudover har vi forholdt os informanternes autonomi, ved i høj grad at anvende deres forståelser af mobning, som afsæt for analysen. Afslutningsvist er disse kategoriseringer blevet meningskondenseret, og farvekodet efter kodetræet (Kvale & Brinkmann 2015:267-269; 275; Tanggaard & Brinkmann 2015a:47-48).

6.0 Orienterende begreber

I nedenstående afsnit vil vi præsentere de teorier som i nærliggende analyse vil fungere som de orienterende begreber. Det er forsøgt gennem både teoretiske orienterende begreber, men også en ekstensiv læsning af forskningen på området, at opbygge et bredt og teoretisk varierende fortolkningsgrundlag (Alvesson & Sköldbberg 2018:331). Ved at inkorporere følelsessociologien i den eksisterende forskning, kan de orienterende begreber omfavne det sociale livs kompleksitet og modstridende forhold i analysen (Alvesson & Sköldbberg 2018:4-5;331). Herudover drager vi i de orienterende begreber kraftig inspiration fra den symbolske interaktionisme og dennes blik for interaktioner blandt aktører. Herfor vil specialets analyse også indeholde socialkonstruktivistiske præg. Formålet med specialet er imidlertid ikke at afdække magtstrukturer eller overordnede diskurser, men fokusere på de opfattelser informanterne har af deres interaktioner med hinanden. Dog vil magt stadig forekomme som et vigtigt element, idet det har vist sig betydningsfuldt for informanternes forståelse af mobning (Rasborg 2018:405-406).

6.1 Følelser som sociale fænomener

I emotionssociologien skildres der ofte mellem tre perspektiver på følelser opdyrket gennem forskellige tilgange til biologisk, psykologisk, social-psykologisk og sociologisk forskning. Disse benævnes afhængigt af deres syn på følelser som; *tilstande*, som *relationer* og som *kulturer* (Bo & Jacobsen 2015:16-17; 22-23; 27-34; Hochschild 1979:551-552; Hochschild 1997:3-4). Arlie Hochschild skriver sig ind i et spændingsfelt mellem disse perspektiver. Selvom hendes primære fokus ligger på følelser som relationer og kulturer, argumenterer hun samtidig for, at følelser er kropslige og til en vis grad kognitive, hvorfor de også til dels må være, omend socialt betingede, tilstande (Bo & Jacobsen 2015:27; Hochschild 1997:7-8). I Hochschilds definition af følelser distingveres der mellem følelser som instinktive sansninger og reaktioner og emotioner som socialt betingede vurderinger. Hun argumenterer for, at emotioner ikke er afskåret fra sociale strukturer eller individets inderste følelsesliv; der er en tråd mellem individ, situation og struktur (Hochschild 1997:5). Hun beskriver fire betingelser for en emotion: En bedømmelse af situationen, en kropslig reaktion, frie eller hæmmede følelsesmæssige udtryk og en kulturel definition eller betegnelse for den følelsesmæssige

oplevelse (Bo & Jacobsen 2015:27; Hochschild 1997:7-8). Derved vil enhver oplevet følelse, i en given social situation, hvori aktøren indtager en multirelationel position, være underlagt kulturelle normer, hvor følelsen matches i et katalog af pre-definerede følelser, der allerede har givet følelserne deres benævnelse, såsom; vred, sorgfuld, ensom, osv., samt indeholder regler for den rette udvisning af disse følelser (Hochschild 1997:6-7; Kyed 2017:145-147). Der er altså i høj grad tale om socialt kontingente processer frem for udelukkende kropslige sansninger. Vi læner os op ad denne forståelse af følelser som emotioner, og vil derfor benytte begreberne synonymt. Følelser skal her forstås som noget individet bruger til at orientere sig og tilskrive mening med, og opstår når individet oplever verden på en 'ny måde'. Således er følelser noget vi lærer og genlærer i relationen mellem os selv og omverden som den umiddelbart forandrer sig (Hochschild 1997:5; Kyed 2017:146). Hochschild påpeger, at sociale aktørers forventninger er afgørende for, hvordan de ser, oplever og føler i en bestemt situation, og hvordan følelser opstår i selve situationen, men er kontingente på det 'selv' der deltager og den sociale struktur det omgives (Kyed 2017:146). Vi må derfor forstå sammenhængen mellem de følelser informanterne oplever, den situation de står i og den relationelle kontekst mobningen forekommer indenfor.

6.2 Stigmatisering

I den eksisterende forskning blev det vist, hvorledes mobning kunne forstås pba. stigmatiseringsprocesser, og at disse processer for konstruktionen af normalitet og afvigelse, havde afgørende betydning for hvem, hvor og hvordan unge bliver mobbet i folkeskolen (Thornberg 2015a:310-311; Thornberg 2015b:164-165; Thornberg 2011:258-259; Søndergaard & Hansen 2018; Hansen 2018:34). Vi har derfor valgt at inddrage Erving Goffmans sociologiske blik rettet imod det situationelle og interaktive møde mellem mennesker. Således retter hans blik sig ikke mod samfundets makro-institutioner på den ene side eller socialiseringsprocesser på den anden, men mødet mellem disse i 'situationen', hvori sociale aktører repræsenterer samfundet (Jacobsen & Kristiansen 2010:11). Det er denne forståelse af situationen som også videreføres i Arlie Hochschilds arbejde med følelser og følelseskulturer, som vi vil diskutere nedenfor.

Med bogen '*Stigma - Om Afvigerens Sociale Identitet*' præsenterer Goffman sit hovedværk indenfor sit afvigelsessociologiske spor, hvori den anti-essentialistiske forståelse

af identitet fra hans hverdagslivsociologi videreføres (Jacobsen & Kristiansen 2010:12). Heri retter Goffman blikket imod den sociale konstruktion af afvigelse og normalitet. For Goffman er et stigma ikke tilknyttet et 'selv' som sådan, men er rettere et produkt af sociale processer og bestemte sociale situationer, hvori nogen egenskaber regnes for normale og andre som afvigende. På denne måde bærer alle på forskellige egenskaber, der i nogle situationer vil være afvigende (Jacobsen & Kristiansen 2010:25). Begrebet stigma er tæt knyttet til den konceptualisering af social identitet Goffman arbejder med. En social aktørs sociale identitet består af de egenskaber personen besidder i kraft af sin tilknytning til bestemte sociale kategorier. Identificeres et individ som tilhørende en bestemt social kategori, medfører dette en række forventninger og normative krav til vedkommendes egenskaber. Herfor skildrer Goffman mellem individets *tilsyneladende sociale identitet*, som de egenskaber en person i en bestemt kategori forventes at besidde, og individets *faktiske sociale identitet*, som de egenskaber og sociale kategorier personen kan bevise at besidde og tilhøre (Goffman 2010:43-44). Stigmatiseringsprocessen påbegyndes når en uoverensstemmelse mellem den forventede og faktiske sociale identitet bliver tydeliggjort i den sociale interaktion. Med dette menes, at personer kan besidde egenskaber som del af deres faktiske sociale identitet, der stikker imod den forventede sociale identitet på en ikke-ønskværdig måde (Goffman 2010:44). Med andre ord, opstår stigma pba. en diskrepans mellem tilsyneladende og faktisk social identitet. Et eksempel fra analysen er Nanna, der stigmatiseres da hun udviser 'drengethed' ved at spille fodbold med drengene. Med andre ord at hun som pige, forventes at udvise 'pigede' egenskaber, men stigmatiseres da hun udviser egenskaber forventet for en anden kategori.

Et stigma karakteriseres af Goffman som en dybt miskrediterende egenskab, der ofte medfører tilsigtet eller utilsigtet diskrimination i den sociale interaktion. Et stigma skal forstås som noget relationelt og situationsbestemt, eftersom de egenskaber, der medfører et stigma i én situation, og den bestemte konstellation af sociale identiteter situationen nu består af, ikke nødvendigvis vil gøre det i en anden. Således er et stigma rettere betegnelsen for en relation mellem en social aktørs egenskaber og de stereotype klassifikationer af egenskaber individet forventes at besidde, pba. sin tilsyneladende sociale identitet (Goffman 2010:44-45). Goffman skelner mellem tre overordnede former for stigma: Kropslige vederstyggeligheder, karaktermæssige fejl og tribale stigma. Eller med andre ord; kropslige-, karaktermæssige- og tribale stigma (Goffman 2010:46). Kropslige stigma vedrører individer med en form for kropslig deformitet. Karaktermæssige stigma indebærer psykologiske træk ved individet, bestemte norm- og værdisæt, der ikke stemmer overens med den forventede optræden. Til sidst

dækker tribale stigma over slægtsmæssige stigma, såsom race, køn og etnicitet (Goffman 2010:46). Samtidig skelner han mellem *de miskrediterede*, som dem hvis stigma er blevet tydeligt, og *de potentielt miskrediterede*, som dem der besidder en stigmatiseret egenskab, men som ikke er blevet tydelig i situationen og *de normale* som ikke bærer på stigmatiserede egenskaber i den gældende situation (Goffman 2010:46). Et eksempel på dette, ser vi hos informanten Mathilde, der beskriver, at hvorvidt hun bliver mobbet med sit udseende eller ej, afhænger hvilke af hendes venner hun er sammen med. Således er hendes egenskaber stigmatiserende eller potentielt stigmatiserende i nogle grupper, mens de i andre anses som normale. Når et individ bringes i miskredit, medfører der ofte forskellige former for sociale sanktioner; både bevidste og ubevidste, der farver den sociale interaktion, eftersom den stigmatiserede ikke opfattes som et 'rigtigt' menneske. Dette sker ofte som et forsøg på at opretholde den normale interaktion (Goffman 2010:47). Det er netop disse sanktioner som leder til det vi kender som mobning; udstødelse, produktion af foragt og negative sociale bedømmelser (Thornberg 2015a:314-315; Lyng 2018:496). Til trods herfor, ser det stigmatiserede individ sjældent sig selv som forkert eller unormal, men som et normalt menneske, der fortjener samme behandling og accept som andre i en lignende social kategori. Samtidig udstyres individet af samfundet med et blik for hvilke egenskaber ved sig selv, andre måtte synes være uønskede. Dermed står den stigmatiserede i en livssituation hvori de sider af ham eller hende, der ikke lider under de stigmatiserede egenskaber, f.eks. det at være ung i folkeskolen, ikke oplever accept og respekt fra 'de normale', fordi en af de egenskaber de besidder er stigmatiseret (Goffman 2010:48-50).

Goffman beskriver hvordan den stigmatiserede og den potentielt stigmatiserede står overfor to forskellige udfordringer i den givne situation. Hvor de potentielt miskrediterede søger at håndtere den information, andre har om deres stigma, søger de miskrediterede at håndtere den spænding og de negative konsekvenser deres stigma indebærer (Goffman 2010:132-145; Jacobsen & Kristiansen 2010:22-23). For den potentielt stigmatiserede handler det om at kontrollere det Goffman kalder for social information; altså at udøve informationskontrol. Dette forstås som den information om individets karakteristika, udover den givne situation, som individet kropsligt og symbolsk formidler (Goffman 2010:84-89). Her skelner Goffman mellem prestigesymboler, stigmasymboler og disidentifikationer; hvor prestige symboler anses som positive, og stigmasymboler negative, er disidentifikationer hvor et individ fremviser tegn, der ikke stemmer overens med den antagende sociale kategori vedkommende tilhører (Goffman 2010:85-86). Dette kan f.eks. være bestemte artefakter der giver anledning til

prestige, hvorved vi kan trække en linje til Søndergaards idé om, at artefakter viser tilhør til forskellige grupper (Søndergaard 2012:358). Til dette knytter han begrebet at 'passere, hvor man fremstår som del af en social kategori, hvorved der ikke tilknyttes et stigma, i forsøget på at fremstå normal i den givne situation, og høste den sociale accept der hører til (Goffman 2010:113-116). Der findes en lang række passeringsstrategier, heriblandt bestræbelser på at skjule de tegn, der i den givne situation, er ens stigmasymboler, og i stedet fremstille tegnene for stigmaet som tegn for noget andet, der er mindre usømmeligt. F.eks. at forklare den dårlige karakter som tegn på dårligdom på eksamensdagen, frem for ringe forberedelse (Goffman 2010:132-136). Vi må samtidig være opmærksomme på, at disse symbols værdi er til konstant forhandling, og ikke vil være ens for alle informanterne, eftersom de afhænger af netop den sammensætning af sociale identiteter i klassen. Goffman peger på, hvordan den potentielt miskrediterede lever et dobbeltliv, hvori nogle individer vil have biografisk kendskab til vedkommendes stigma, mens andre ikke har. Dette indebærer en vis risiko for afsløring i blandede kontakter, hvor biografiske andre er til stede (Goffman 2010:113-116).

For den miskrediterede indebærer blandede kontakter en vis form for ængstelighed, hvori vedkommende søger den samme accept og respekt, som tilkommer de ubelastede aspekter af vedkommendes sociale identitet (Goffman 2010:48). Det er denne søgen efter accept Goffman markerer som et centralt element af den stigmatiseredes liv, hvortil han tilknytter en række mulige reaktioner på stigmaet, og sideløbende strategier for at overkomme den førnævnte 'spænding' ved blandede kontakter (Goffman 2010:50). Én sådan strategi betegnes som en *korrektion*, hvor den stigmatiserede sociale aktør søger at 'rette' op på hvad vedkommende opfatter som kilden til sit stigma. En anden strategi er på indirekte vis at øge sin stilling, ved at minimere det fysiske udtryk af sit stigma (Goffman 2010:50-51). Når den stigmatiserede optræder i blandede kontakter, kan den stigmatiserede opleve en høj grad af usikkerhed, over hvorledes den normale identificerer ham eller hende, og opleves ofte ængstelig grundet den stigmatiseredes synlighed (Goffman 2010:53-58).

6.3 Følelsesarbejde og Følelsesregler

Med afsæt i tidligere beskrevet forståelse af følelser, udvider Arlie Hochschild hendes teori, ved at beskrive følelser som sociale fænomener. Ved at sammentænke Sigmund Freuds begreber om 'ego defense' og 'appropriate affect', med Goffmans begreb om indtryksstyring,

beskriver Hochschild hvorledes den sociale aktør ikke kun skuespiller en passende identitet, men også søger at regulere sine egentlige følelser (Hochschild 1979:558-559). Dette samler hun til begrebet *følelsesarbejde* (Hochschild 1979:561-563). Med følelsesarbejde argumenterer hun for, at sociale aktører ikke blot søger at regulere hvordan andre ser dem selv, men samtidig forsøger at regulere sit indre følelsesliv til at stemme overens med den situation aktøren befinder sig i, eller de følelser vedkommende gerne vil føle (Kyed 2017:148-150). Følelsesarbejde er betegnelsen for aktørens *forsøg* på at regulere sine følelser, og beskriver ikke hvorledes det er lykkedes eller ej. De sociale aktører kan udføre følelsesarbejde på to niveauer; *overfladespil* og *dybdespil*. Overfladespil forstås som en form for følelsesmæssig indtryksstyring, hvori aktøren udtrykker følelser på bestemte måder, uden at regulere deres egentlige følelser. En form for følelsesmæssigt skuespil, på linje med Goffmans dramaturgiske forståelse, f.eks. ved informanten Nanna der mentalt gentager 'ikke græd', for ikke at udvise sin panik og ked-af-det-hed. Disse er knyttet til den forventede fremtræden af den rolle aktøren spiller, og de forventede kulturelle regler for denne fremtræden (Hochschild 1979:561-563; Nanna Bilag 8). Anstrenger aktøren sig ikke for at leve op til disse udtryksregler, kan der opstå konflikter, og ofte diverse former for stigmatiseringer (Kyed 2017:149).

Det er imidlertid med begrebet *dybdespil*, Hochschild adskiller sig fra Goffmans dramaturgi, ved at undersøge aktørers bevidste forsøg på at regulere deres følelsesstilstande, afhængigt af hvad de mener de bør eller vil føle. Hun definerer følelsesarbejde ift. dybdespil således:

"By "emotion work" I refer to the act of trying to change in degree or quality an emotion or feeling." (Hochschild 1979:561).

Dybdespil omhandler således den sociale aktørs indsats i manipulation af egne følelser, ift. den givne situation (Kyed 2017:149). I nærliggende analyse blev dette særligt relevant, ift. mobbeofrenes kontinuerlige forsøg på at leve op til klassens forventede følelsesmæssige udtryk. F.eks. informanten Mathilde, der bevidst møder i skole med intentionen om at være glad og smile, for at få dagen og 'veninderne' til at forblive positive. Dette er et bevidst kognitivt fokus på at fremkalde de følelser aktøren mener er passende i situationen (Mathilde Bilag 11; Hochschild 1979:561).

Hochschild peger på tre grundlæggende teknikker til deep acting/dybdespil. (1) *Kognitive teknikker*, hvori aktøren, ved et mentalt perspektivskifte, omformulerer og omfortolker situationen, således at forventningerne til situationen stemmer overens med det aktøren ønsker

at føle, f.eks. Lea der vender mobningen ved at sige; “*hvis du synes jeg er en nørd af at have gode karakter, så synes jeg du er dum.*” (Lea Bilag 9). (2) *Kropslige teknikker*, hvor aktøren forsøger at ændre somatiske og fysisk-kropslige forhold i forsøget på at regulere indre følelser. F.eks. dybe vejtrækninger for at modvirke panik eller angst. (3) *Udtryksmæssige teknikker*, hvor aktøren søger at ændre sine følelser ved at gestikulere anderledes udadtil, ved f.eks. at smile eller vinke til andre (Hochschild 1979:562; Kyed 2017:149-150). Ift. mobning kan stigmatiseringer og sociale sanktioner opstå når individets følelser ikke stemmer overens med situationen. Det er netop her aktørens forsøg på at skabe overensstemmelse mellem det de føler, situationen og rammen/strukturen bliver synligt i form af de forskellige former for følelsesarbejde (Hochschild 1979:563).

Men hvad er det så for nogle følelser der er passende i den givne situation for den multirelationelle sociale aktør? Her argumenterer Hochschild for, at enhver kultur på et givet historisk tidspunkt, opretholder en række normative og moraliserende følelsesregler. Disse er ofte latente i individers bevidsthed og tages for givet. Derudover bliver de oftest tydelige gennem sproglige reguleringer, såkaldte *rule reminders*, i form af påkaldelse af følelsesmæssige rettigheder og pligter til at føle på bestemte måder i bestemte situationer. De socialt konstruerede rettigheder og pligter, dikterer følelsers normative dimension ift. hvor meget man bør føle, hvilken retning følelserne bør pege, f.eks. at være glad i situationer hvor man burde udvise sorg, som Mathilde der bliver mobbet, men forsøger at smile og være glad, samt varigheden af følelserne for den situation aktøren er i. Følelsesregler virker bestemmende for, hvem der må føle hvad, hvornår og på hvilken måde de bør udtrykke disse følelser (Hochschild 1979:564; Kyed 2017:147). Individet eksisterer derved i et spændingsfelt, hvori bestemte roller og sociale situationer er underlagt forskellige følelsesregler, der sætter rammerne for aktørens følelsesarbejde (Kyed 2017:149). Det påpeges hvorledes Hochschilds begreber om følelsesregler, følelseskulturer og følelsesarbejde, er analytiske konstruktioner, og høj grad må opfattes som uadskillelige aspekter af det ‘at føle’, hvorfor disse processer ofte foregår umiddelbart og utilsigtet.

Samtidig låner hun begrebet ‘rammer’ fra Goffman, til at vise hvorledes situationer er underlagt og tilskrevet definitioner og meninger, afhængigt af den givne kontekst og følelser. En bestemt rammesætning af situationen forudsætter bestemte følelsesregler og omvendt (Hochschild 1979:566). Der er f.eks. stor forskel på følelsesreglerne i ‘klassens time’ frem for matematikundervisningen, og mellem skole, hjem og fritidsklub. Følelsesrammerne er

ideologiserede, hvilket kan ses på forskelle i forventninger til mænd og kvinders følelsesudtryk. Derfor er disse følelsesregler også konstant til debat, eftersom sociale aktører kan udvise modstand mod bestemte ideologiserede rammer for deres følelsesarbejde:

“One can defy an ideological stance by inappropriate affect and by refusing to perform the emotion management necessary to feel what, according to the official frame, it would seem fitting to feel.” (Hochschild 1979:567).

Følelsesrammer og definitioner af de situationer aktører indgår er altså i høj grad op til forhandling i den givne situation, hvilken kan være grobund for konflikt mellem forskellige sociale aktører (Hochschild 1979:567-568). Dette synes specielt relevant ift. mobning blandt unge, da vi med Hochschild kan pege på, at dette også påvirker de unges inderste følelsesliv, eftersom mobning kan forstås som kampe for at definere følelsesmæssig sømmelighed i den givne sociale gruppering og situation.

6.4 Sympati og Emotionelle Mikropolitikker

I Søndergaard og Hansens perspektiv på mobning, lå fokus på, hvorledes empati og sympati bryder sammen i mobbesituationer. Vi har derfor valgt at benytte Candace Clarks emotionssociologiske indblik i sympati og empati, for at begrebsliggøre disse i analysen, idet hun viser hvordan sympati spiller en vigtig rolle i interaktionen og udviklingen af sociale bånd, samt hvordan sympati kan benyttes som et værktøj til mikropolitik (Bloch 2017:241; Clark 1997:27).

Clark beskriver hvordan empati, altså vores medfødte evne til at sætte os i andres sted, er en forudsætning for at kunne udvise sympati, da dette er en følelse der binder individer sammen, som en form for social lim. Sympati er når vi ikke blot kan sætte os ind i den andens omstændigheder, men hvor deres omstændigheder fremkalder følelser i os selv (Bloch 2017:240-242; Clark 1997:27). At føle sympati afhænger af tre komponenter: (1) Sympatifølelser hvor vi føler ud fra hvad vi forestiller os, at den anden føler. (2) Sympatifølelsers variation i varighed og styrke, idet de påvirkes af hvor ‘tætte’ vi er på det individ vi udviser sympati for og hvor genkendelige omstændighederne er. (3) Er efter at have identificeret omstændighederne gennem empati, og følt dem gennem sympati, at udvise medfølelse. Dog er det muligt for et individ at føle sympati, uden nødvendigvis at udvise denne,

f.eks. fordi man ikke føler tæt relationen til det andet individ, eller fordi man er usikker på hvordan sympati skal udtrykkes. Dette kan også ses ved informanten Nannas veninde, der kan se, at Nanna er ked af det, men ikke tør udvise medfølelse i klassen (jf. 7.2.2 Hofdamerne). Clark påpeger dog, at empati ikke nødvendigvis fremkalder sympati, idet det er muligt at anerkende et individs situation, uden at blive følelsesmæssigt investeret (Bloch 2017:241-242; Clark 1997:33-79).

I forståelsen af sympati, er der tre forudsætninger der skal overholdes, for at denne binder individer sammen. Disse skal anses gennem en antropologisk forståelse af økonomi, der beskriver udvekslingssystemer af *gaver og goder* mellem mennesker. Dette er bygget oven på sociologen Alvin W. Gouldner og hans teori om *sociale logikker*. Der er tre logikker. 1) *Komplementær rolleperformance* hvor den rolle vi har foreskriver handlinger og følelser. Opfylder vi den rolle vi har, er alle tilfredse. F.eks. medløberen der griner med, når mobberen laver 'onde' jokes. 2) *Utilitaristisk reciprocitet* der hentyder til, at hvis vi giver noget af værdi til den anden, er der en forventning om at de betaler tilbage, f.eks. venner der beskytter hinanden imod mobning (Hannah Bilag 10). 3) *Bamhjertighedsprincippet*, hvor der gives hjælp til den der er i nød, tilpasset efter deres behov, uden forventning om tilbagebetaling. De tre principper blandes alt efter sympatisituationen; altså den konkrete interaktion og de individer der indgår i den (Clark 1997:131-136; Bloch 2017:244).

Når sympati benyttes som værktøj, benytter Clark sig af begrebet; *social plads*, inspireret af Goffman, der henviser til vores situationelle fornemmelse af vores sociale position, i relation til andre individer, i et hvert givent øjeblik. Vi må altså antage at eleverne, og herunder informanterne, har en umiddelbar bevidsthed om deres plads i hierarkiet. Hertil forstås social plads som en konstant forhandlet position i et socialt hierarki, hvor individer både kan opnå en bedre plads eller miste den de havde, fordi den sociale dynamik ændrede sig. Det handler således om situationelle mikrohierarkier, der konstant forhandles gennem *emotionel mikropolitik*, dvs. de sociale aktørers strategiske eller spontane håndtering af følelser (Bloch 2017:246-247; Clark 1997:227-229). Således knytter emotionel mikropolitik sig også til Hochschilds begreber om følelsesarbejde, både overflade- og dybdespil, i og med at sociale aktører kan dyrke forskellige følelser, som del af en emotionel mikropolitisk strategi. Den sociale plads er vigtig for forståelsen af sympati, og hvordan denne bliver givet, idet et individ med høj social plads, har flere interaktionsrettigheder og muligheder, end et individ med lav social plads;

“People occupying higher places usually have more cultural and social capital and thus more esteem and privilege. They have more and different interactional rights. For instance, they can evaluate others, ask personal questions, give advice, point out flaws, have their opinions count, be late, hear secrets, have something more important to do, ignore the other, and so on. And their places shield them from others’ abuse and intrusions” (Clark 1997:231).

Især synes interaktionsrettighederne relevantt ift. mobning, eftersom Clark påpeger, at disse bl.a. dikterer muligheden for at blive hørt, samt retten til at vurdere eller ignorere andre. Ved at den sociale plads er følelsesmæssigt forhandlet og defineret, betyder det at udvise *pladsfølelser*, dvs. specifikke følelser, såsom *skam, usikkerhed, frygt, foragt, ærefrygt og beundring*, bliver et strategisk værktøj (Bloch 2017:246-247; Clark 1997:229-233). Overfører vi det til mobning, kan vi undersøge hvordan de unge benytter følelser til at danne interne hierarkier og spilleregler for, hvem der får hvilken plads i hierarkiet. Til emotionelle strategier knytter der sig to begreber; *emotioner som pladsmarkører* og *emotioner som pladspåkaldelser*. Det første begreb henviser til, sociale aktørers bevidste forsøg på at fremkalde negative selvfølelser i et andet individ, for at påminde dem om deres lave plads. Det andet begreb henviser til, at et individ påberåber sig plads ved at udtrykke bestemte følelser, f.eks. ved at vise foragt eller afsky overfor andre, og herigennem øge eller fastholde egen sociale plads (Bloch 2017:247; Clark 1997:232-233). Dette er altså bevidste følelsesmæssige strategier, der kan lykkes eller fejle og medgive den handlende social opgradering eller degradering (Bloch 2017:249; Clark 1997:233-236).

6.5 Opsamling

Disse ovenstående teoretiske perspektiver udspringer alle af Erving Goffmans symbolske interaktionisme, og deler derfor en række grundantagelser. Heriblandt kan nævnes det *anti-essentialistiske* syn på individ og samfund, fokus på *interaktion og sociale praksisser* og et *processuelt* blik på det sociale liv (Rasborg 2018:405-406). Dette ses tydeligt i det valgte fokus på *sociale situationer*, da det er heri de processer, der leder til mobning bliver tydelige. Dette situationelle blik er valgt eftersom vi herved kan indfange fænomenets kompleksitet som det umiddelbart opleves af informanterne (Rasborg 2018:418).

De valgte teoretiske perspektiver udspringer samtidig af Goffmans dramaturgiske fortolkning af hverdagslivet, og hans skærpede blik for den sociale interaktion og de normative forventninger der forekommer heri (Goffman 2010:44). Både Arlie Hochschild og Candace Clark benytter aktivt Goffmanske begreber som hhv. *indtryksstyring* og *social plads*, og ligger sig i forlængelse heraf, ved at understrege den emotionelle dimension af disse begreber (Hochschild 1979:560; Clark 1990:316-327). Ved at inddrage Hochschild og Clark i nærliggende analyse, bliver det altså muligt for os, at udvide blikket for de emotionelle aspekter af den sociale interaktion, og se hvordan disse forhandles, reguleres og opstilles hierarkisk. Ved at kombinere perspektiverne på mobning fra eksisterende forskning, med Hochschilds og Clarks teoretiske indsigt i følelsers sociale beskaffenhed og gruppe-hierarkiske kontingens, vil vi afdække et helhedsbillede af følelseskulturer og deres mindre sociale grupperingers særegne følelsesregler. Med Goffmans begrebsapparat skærper vi blikket på stigmatisering af sociale egenskaber, hvordan den enten potentielle eller faktiske miskredit påvirker unges oplevelser af mobning, samt hvorledes disse håndteres. Samtidig stiller vi med Hochschilds forståelse af følelser skarpt på den følelsesmæssige håndtering og opretholdelsen af bestemte følelsesregler. Ydermere giver Clark os et blik for hvorledes disse følelsesregler kan være mere stringente for nogen end for andre, og herigennem den hierarkiske fordeling af sympati. Ved at anvende disse tre teoretikere i et mikro-socialt perspektiv, lægger fokus på samspillet mellem individet, gruppen og klassen.

7.0 Analyse

I nedenstående afsnit vil vi fremlægge vores analyse, og derved forsøge at besvare problemformuleringen. Vi har her udvalgt de mest centrale temaer, som synes relevante ift. vores problemformulering og underliggende forskningsspørgsmål:

Hvordan opleves mobning i folkeskolen af unge piger, og hvordan kan man forstå mobning i et emotionssociologisk perspektiv?

- Hvordan forstår unge piger mobning som fænomen?
- Hvilke konsekvenser oplever det mobbede individ, og hvordan håndteres disse?
- Hvordan forhandles og reguleres følelser i en classesammenhæng?

7.1 Hvordan forstås mobning?

Indledningsvist vil vi søge at få indblik i hvilke forståelser og betydningssammenhænge informanterne har af mobning. Vi vil først undersøge hvorledes informanterne definerer og forstår mobning som fænomen, for derefter at undersøge hvordan denne udtrykkes. Til sidst vil vi kigge på nogle af de aspekter, der har medført, at mobning er besværligt at beskrive omfanget af. Ved at spørge ind til informanternes egne forståelser af mobning, søger vi at udfordre den eksisterende forsknings definitioner af mobning, for således at komplimentere denne med de unges eget perspektiv, i resten af analysen (Forsberg & Thornberg 2016:13-14).

Særligt to overordnede måder at forstå mobning på, præsenterede sig, da informanterne blev spurgt ind til hvordan de ville definere mobning. Her lagde de alle vægt på det vi vil kalde den *intentionelle mobning*, som den tydeligste form for mobning. Denne eksemplificeret nedenfor at Nanna og Mie, men genkendes hos samtlige informanter:

“Mobning for mig er, når der er en der bliver drillet på grund af hvad de gør. Bliver holdt udenfor et fællesskab, på grund at hvordan de ser ud, eller hvis en pige nu har lyst til at spille fodbold, og det så er derfor hun pludselig ikke må være sammen med pigerne. Så vil jeg sige det er mobning.” (Nanna Bilag 8).

“Mobning vil jeg sige, er en ting der foregår over en længere periode. (...) Mobning kan foregå over måneder og blive ved og ved og ved. Hvor det er hver dag” (Hannah Bilag 10).

“Mobning det er hvis man går mod en person for... hvor man driller personen, hvor det er ondt ment. Man kan godt have venskabelige drillerier, men når man gør det for virkelig at nedgøre personen og få personen skidt tilpas, så vil jeg sige det begynder at være mobning. Normalt siger man det er mobning hvis der er flere der mobber en, men en person kan godt mobbe en anden (...) Altså når det sker gentagne gange og når det er noget personen der siger det, virkelig mener det, og det er noget der rammer. Hvis jeg siger det til en, jeg ved, at hun virkelig har det dårligt med et eller andet, hendes udseende, og det er det jeg kører på.”

(Mie Bilag 12).

Her er det mobberens intention at holde en person udenfor et fællesskab. På den måde læner dette aspekt sig op af Søndergaard og Hansens forståelse af mobning, der karakteriseres ved handlinger med intention om udstødelse (Søndergaard 2012:360-361; Schott 2014:39). Samtidig understreger Mie den emotionelle mikropolitik involveret i denne type mobning, da vi ser at ‘få personen skidt tilpas’ indgår som aspekt i denne udstøelsesproces. At fremprovokere negative følelser hos andre, forstås af Clark som en måde at påvise afstand og dermed cementere sociale pladeforskelle. Hermed omfatter intentionel mobning også emotionel mikropolitik, som forhandlinger af social plads. Disse strategier kan både lykkes eller mislykkes, afhængigt af om offeret føler sig ‘ramt’ (Clark 1990:316-327). Ydermere peger Nanna på, at denne udstødelse forekommer pga. stigmatiseringen af bestemte sociale egenskaber og karakteristika i hendes klasse (Goffman 2010:44-46). Dette vil vi komme mere ind på senere, da det er tydeligt informanterne ikke stigmatiseres pba. de samme egenskaber, men at disse stigmatiserede egenskaber, er dybt afhængig af sammensætningen af sociale identiteter i klassen (jf. 7.4 Klassens opbygning). Herudover fortæller Hannah og Mie, at udstødelsen skal repeteres, da dette adskiller mobning fra drilleri og konflikt (Søndergaard 2012:368-359). Til sidst markeres det, at denne form for mobning kan udføres af både enkelte individer og af grupper; dette indikerer samtidig en forståelse af, at det ikke nødvendigvis er en gruppe der udstøder, men handlende individer. Derfor kan en handling også være en mobbende handling i sig selv, afhængigt af afsenderens intention.

Informanterne beskriver imidlertid også en anden, om mere kompliceret form, for mobning. Denne kalder vi den *uintentionelle mobning*. Denne form for mobning defineres ud

fra, hvorvidt en person føler og oplever sig mobbet, ikke af om intentionen med handlingen var udstødelse. Mie og Mathilde definerer den således:

“For det er egentligt op til offeret, hvad personen føler om det er mobning. Men det kan jo godt være én der bare synes det er for sjovt, men det faktisk er noget der rammer den anden person hårdt. Så kan man sige, det er mobning. (...) ham der mobber, han tror nok ikke det er mobning, for han ved ikke hvordan personen har det med det.” (Mie Bilag 12).

“Jeg føler at det er mobning, også selvom de ikke selv ved at det er det. Det er det jeg mest har oplevet.” (Mathilde Bilag 11).

Søndergaard beskriver hvordan inklusion og eksklusion forhandles gennem unges relationsdannelse med hinanden. Det synes altså, at en uintenderet konsekvens ved denne relationsdannelse kan være, at et individ enten indenfor eller udenfor interaktionen kan føle sig eller opleve sig udstødt. Der kan her være tale om en stigmatisering af andre, som kan medføre både bevidste eller ubevidste sociale sanktionen. At denne relationsdannelse kan medføre ubevidst diskrimination af andre, synes at være den bærende mekanisme for, hvorfor mobberen ikke nødvendigvis ved at de mobber (Goffman 2010:44-45).

Informanterne beskriver her hvordan relationen mellem mobberens intention og offerets følelser er kompleks, hvor de finder afgrænsningen mellem en misforståelse og uintentionel mobning svær at definere:

“Jeg ville sige, at når det gør personen ked af det, er det selvfølgelig også mobning, men hvis det ikke er hensigten, så ville jeg nok ikke sige det var mobning. Så ville det nok bare være mere en misforståelse, på en eller anden vis. Men det kan jo også føre til mobning. For det meste ville jeg sige, at hvis det er personens intention at gøre den anden ked af det, i en lang periode, ville jeg kalde det mobning.” (Lea Bilag 9).

“Det er det jo det er så heldigt at der er et ord der hedder ‘undskyld’, som man kan sige bagefter. Mobning er jo ikke altid at det er meningen man vil mobbe andre.” (Nanna Bilag

8).

Specielt Lea lægger vægt på den sværere afgrænsning, hvor hun på den ene side definerer mobningen ud fra ‘ofrets’ følelser, og på den anden side stiller sig kritisk ved manglende intention. Nanna pointerer hertil, at der i relationsdannelsen kan opstå misforståelser, hvorved

de kunne forløses ved en undskyldning. Det synes altså muligt, at en person kan opleve og føle pladsfølelser, der hører den mobbede til, uden at der nødvendigvis er forekommet en bevidst emotionel strategi, der søger at fremprovokere disse (Clark 1990:316).

Opsummerende kan vi pege på, at der for intentionel mobning forekommer en intention om udstødelse, gennem forskellige udtryksformer. Denne form for mobning, går i spænd med den eksisterende forskning, og vi vil drage fokus på denne. Den uintentionel mobning er derimod den oplevet udstødelse, på trods af at dette ikke var intentionen. Mobningen kan udføres verbalt og nonverbalt, samt direkte og indirekte.

7.1.1 Mobnings udtryksformer

Mobning udtrykker sig gennem mange forskellige former. I indledningen fremlagde vi Olweus' definition af mobningens forskellige udtryksformer, hvorunder verbal og nonverbal, samt direkte og indirekte blev beskrevet (Olweus 2013:756). Informanterne havde meget forskellige oplevelser af mobning, både ift. hvordan mobningen blev udført, men også ift. hvordan denne modtages. Dette understreger hvorledes mobning i høj grad er afhængig af den sociale kontekst og de sociale identiteter i klassen.

7.1.1.1 Verbal vs. nonverbal mobning

Informanterne beskrev både oplevelser med verbal og nonverbal mobning. Dog havde flest informanter oplevet verbal mobning:

“For mig var det for det meste, af det jeg kan huske, for ord er jo måske lidt nemmere at lægge bag sig end fysiske handlinger, men jeg blev taget på. Allerede i 4. klasse.” (Rikke Bilag 13).

“Så blev det, at de kommenterede på min jakke, de kommenterede på mit tøj. Altså de kommenterede på alt jeg havde på (...) Det var min tøjstil de kommenterede på, så har de troet det har været sjovt, fordi... Altså det kan jo også være jeg har reageret som om det var sjovt, men jeg synes stadig de burde vide, at det ikke var noget der var sjovt. Måske griner

jeg lidt af det også, fordi jeg ikke tør sige at jeg ikke kan lide de griner af det.” (Mathilde Bilag 11).

Vi ser her hvordan mobning både kan udtrykke sig ved fysisk chikane, og gennem sproglige devalueringer af bestemte karakteristika ved et individ. Rikke beskriver hvordan hun bliver fysisk antastet af en seksuel karakter af en gruppe drenge i klassen, mens Mathilde beskriver hvordan hun kontinuerligt oplever sproglig regulering af hendes adfærd, artefakter og sociale karakteristika. Denne humor vi ser hos Mathilde, er et centralt aspekt af den verbale mobning, hvor den bliver et negativt ‘værktøj’, bl.a. gennem ‘onde’ jokes, til at udvide distinktionen mellem ‘os’ og ‘dem’ i klassen (Søndergaard 2017; Jørgensen 2019:38-40). Mathilde stigmatiseres således gennem humor. Søndergaard beskriver hvordan det i sådanne situationer kan være fristende at grine med, for at løse de sociale spændinger, hvortil ofre også kan grine af jokes om dem selv, i et forsøg på at være med i fællesskabet (Søndergaard 2017). Dette understreger imidlertid stigmatiseringens berettigelse, og tjener derfor ikke det opløftende formål.

Informanterne er imidlertid uenige om, hvilken form der er værst. Hvor Rikke ovenfor beskriver at det er nemmere at glemme ord end fysisk chikane, beskriver Lea den følelsesmæssige forskel mellem verbal og nonverbal mobning således;

“Jeg synes ordene faktisk gjorde mere ondt, fordi jeg kunne forsvare mig mod den kamp der nu kom. Hvis vi var oppe og slås, så var det næsten altid mig der... Jeg ville ikke kalde det at vinde, men vandt kampen. Jeg vidste ligesom at jeg kunne forsvare mig mod det der kom imod mig, det kunne jeg ikke rigtigt med ordene, fordi der var så mange mod en, så det var lidt svært. Det tror jeg har været det, der var hårdest.” (Lea Bilag 9).

Ved Leas oplevelser med både verbal og nonverbal mobning, beskrives den nonverbale som værende ‘værst’, fordi det efterlod hende forsvarsløs. Hertil beskriver hun at den verbale mobning kan udvikle en usikkerhed inde i en, og at selvom mange af ordene bliver ignoreret, vil der være nogle der rammer nok, eller bliver gentaget nok, til at påvirke offeret. Hun oplever her hvordan ‘onde’ jokes bliver benyttet som rule-reminders, der tvinger hende til f.eks. at grine med på joken omkring hende selv, til trods for, at hun ikke finder det sjovt (Hochschild 1979:561-564). Oplevelsen af usikkerhed vil vi beskrive yderligere i afsnit 7.2.3.3 *Følelsesmæssige Konsekvenser*. Dette synes samtidig at være gældende i langt størstedelen af

tilfældene blandt vores informanter, hvorfor vi primært inddrager eksempler på verbal mobning i analysen.

7.1.1.2 Direkte vs. indirekte mobning

Den ovenstående verbale og nonverbale mobning, kan udtrykkes både direkte og indirekte. Her er den direkte mobning, hvor offeret bliver tiltalt eller fysisk chikaneret direkte, f.eks. ved skub eller verbal konfrontation mellem mobber og offer. Mathilde giver et eksempel på direkte mobning, hvor en leg udvikler sig til mobning, hvori hun stigmatiseres som 'klam';

“Det startede i 6. klasse hvor vi havde en leg med, at der var en eller anden der havde rørt ved noget, og så tørrede de det af i en anden og rørte dem. Så blev det ved sådan og selv bagefter var de også sådan ‘ad, du skal ikke røre mig’, ‘ad du skal simpelthen ikke røre mig’. (...) Og så er det fortsat siden, men det er fortsat så det kun er mig, der er klam.” (Mathilde

Bilag 11).

Denne leg om noget klamt, overføres til hende, og bliver udviklet til et stigma. Hertil kan det igen vises, hvordan humor kan benyttes som værktøj, denne gang i direkte mobning.

Derudover beskrives det, hvordan den direkte mobning forværres, hvis den forekommer over digitale medier, pga. den sociale distance og manglende emotionelle reaktivitet (Kowalski et al. 2014:1074; Kofoed 2013:167-169), der, ifølge Hannah, gør folk mere 'modige', fordi der er chance for, at modtageren ikke ved hvem mobberen er. Denne distance og manglende personlige relation, beskriver Hannah, som den største faktor for digital mobning, fordi den gør man ikke står direkte til ansvar, på samme måde, som man ville, hvis man mobbede i klasseværelset. Dette pointerer hun, også lettere gør tonen grov (Hannah Bilag 10):

“Det er nemmere at mobbe når der er medier involveret, for i virkeligheden kan man godt nå at få kolde fødder, hvis man kan sige det sådan. Det er sværere at stå og svine én til ansigt til ansigt, end det er at sidde bag en skærm og skrive noget. Det er langt nemmere. Du kan jo bare gå ind og skrive noget, og sende det, uden at du behøver se personens reaktion på det eller noget, for du står ikke lige foran personen.” (Hannah Bilag 10).

Denne forståelse af anonymiseringens betydning, understøttes af Lea og Mathilde, hvor især Mathilde påpeger, at næsten halvdelen af dem der mobber over digitale medier, ikke ville turde

i virkeligheden, og kun mobber fordi de kan forblive anonyme (Lea Bilag 9; Mathilde Bilag 11).

Den indirekte er derimod hændelser såsom; stjæle ting fra offeret når de ikke er der, sprede rygter eller efterlade beskeder. Hannah beskriver et eksempel på den indirekte mobning, såkaldt bag-om-ryggen mobning, der omhandlede en ny pige i klassen. I forlængelse af Søndergaards perspektiv, forstyrrede hun det etablerede klassehierarki, og herved påbegyndte produktionen af foragt (Søndergaard 2012:357-358):

“Også fordi, at jeg føler lidt, at hvis jeg har oplevet mobning eller hørt om det, så oplever jeg ofte den der, hvad kan man kalde det ‘indirekte mobning’, hvor det ikke er direkte til personen, men ligesom er bagom ryggen. Jeg tror oftest det er den form for mobning der er i skolerne, at der ligesom er nogen der går og snakker bag om en person. Det oplever jeg i hvertfald, og når jeg hører om det. (...) Der begyndte det med at ‘komme bagom’, hvor de snakker bagom hende. Hun er stadig ikke klar over, at der er mange der snakker grimt om hende, for det er der helt klart nogle der gør.” (Hannah Bilag 10).

Denne beskrivelse af at snakke ‘bagom’, som Hannah også selv kalder ‘indirekte mobning’, er et godt eksempel, idet den nye pige ikke bliver gjort opmærksom på ‘bagtalen’, men at omtalen samtidig var negativ og kendt af resten af klassen. Hannah beskriver dette som mobning, fordi den nye pige udstødes af specifikke grupper. Hertil klassificerer vi dette som værende optrapning til mobning, med igangværende mobbeprocesser, fordi der forekommer en klar intention om udstødelse, men at den nye pige blot ignorere dette og finder andre fællesskaber. Herved ville den nye pige, med stor sandsynlighed, ikke have følt sig mobbet, eller beskrive sig selv som havende været et offer for mobning (Hannah Bilag 10).

Hannah fremlægger hertil også et eksempel med Discord, der viser hvordan den indirekte mobning forekommer lettere over digitale medier, idet der her kan mobbes uden at andre, f.eks. læreren, kan se det:

“... der sidder 7 drenge sammen, og så kan de ligesom hægte sig på hinanden, og så kan de ligesom gejle hinanden op, og egentlig gøre det til noget det ikke er. Og så bliver de bare ved og ved og ved med, at sidde og hate, og hun finder jo aldrig ud af det, fordi det bliver mellem de 7. Så ja, det kan jo sige hvad de vil derinde, for det er jo ligesom deres rum.” (Hannah

Bilag 10).

Ovenstående viser hvordan de 'rum' der bliver lavet digitalt, kun er tilgængelige over for deltagerne, der herigennem kan skjule mobningen fra både offer og udefrakommende, hvorved disse kun vil opleve mulige konsekvenser heraf, såsom udstødelse.

7.1.1.3 Kortvarig vs. langvarig mobning

Som vi også så i den eksisterende forskning, distingverer man ofte drilleri fra mobning ved at påpege tidsdimensionen. I second-order forståelsen taler man om et spektrum fra kortvarige til langvarige udstødsprocesser (Schott 2014:39; Thornberg 2015b:166-167). Dette genkendes også af informanterne:

“Der var nogen hvor det var sådan; ‘nu bliver du mobbet hér, og så bliver en anden mobbet i den periode, og endnu en anden i den periode’. Men der var også rigtig mange der blev mobbet så langt ud, at de nåede til et punkt hvor de gjorde selvskade og sådan nogen ting”
(Lea Bilag 9).

“Hvis de bare siger det en gang, så tænker man måske ikke lige så meget på det, end hvis man siger det mange gange. Så bliver man hele tiden usikker igen og igen. Man begynder at tænke om alle folk ser det på den måde” (Mathilde Bilag 11).

Lea og Mathilde sætter her ord på, hvorledes der både har været kortvarig mobning af personer i klassen, hvor offeret ofte har været skiftet ud, samt hvordan andre og dem selv har oplevet langvarig udstødelse. Samtidig beskrives det hvorledes det er den langvarige mobning, der fremkalder negative følelsesmæssige konsekvenser. Her pointerer informanterne aspekter som oplevelse af usikkerhed og selvskade. Det synes altså at være den langvarige stigmatiseringsproces, der medfører negative konsekvenser for individets selvværd, eftersom følelser som usikkerhed, men også ensomhed og tristhed, internaliseres i en radikal mangel på tilhør (Søndergaard 2012:360; Søndergaard 2014:54-57). De informanter som beskriver at de har oplevet mobning, hører til denne sidstnævnte kategori, hvor mobningen har været oplevet over længere tid. Ofte flere år.

7.1.2 Mobningens usynlighed

I ovenstående afsnit (7.1.1.3 Direkte vs. indirekte mobning), blev det vist hvordan noget af mobningen har udvidet sig til at inkludere en digital dimension. Denne dimension kan være en af årsagerne til, at mobningen forekommer usynlig. Derudover fremlagde vi distinktionen mellem direkte- og indirekte mobning, hvor den indirekte forekommer besværlig at bevise et skyldigt parti, en ‘mobber’, hvilket igen kan forværre usynligheden. I indledningen stillede vi os kritiske overfor de statistikker som viser at mobning udfases jo ældre eleverne blev. Derfor valgte vi i stedet at undersøge, hvorvidt mobningen var blevet usynlig. Informanterne peger på særligt tre aspekter der opretholder hemmelighedskulturen; misrepræsentation, opretholdelse af facader og følelsesmæssig manipulation:

“Jeg tror det kan være svært fordi, at fx det vi piger gjorde i klassen var, det var at hvis vi blev drillet lidt eller mobbet, ville vi få det til at se ud som om, at vi faktisk havde det sjovt, for ikke at ødelægge den dynamik der var i vores klasse. Så hvis vi blev spurgt om ting var okay, eller om vi var okay, ville vi sige ‘jaja vi har det helt fint, det er bare for sjovt’.” (Rikke

Bilag 13).

“Altså for mig var det i hvert fald meget synligt. Men det kan jo godt være, at der var noget med, at man sagde de ondere ting når læreren ikke var der. Fik det hele til at ligne lidt mere en joke mellem to mennesker, når læreren var der.” (Nanna Bilag 8).

I citaterne ser vi hvordan informanterne oplever, at mobningens udtryk ændrer sig alt efter den autoritære tilskuer, hvor denne skjules når lærere eller andet fagpersonale er i nærheden. Det understreges, at dette gøres for at opretholde den dynamik der er i klassen. Dette kan lede lærerne til at tro, at klassen er mobbefri, da unge misrepræsenterer handlinger i lærernes tilstedeværelse, som videre kan lede til, at lærerne ikke kommer situationen i forkøbet og blot ender med at symptombehandle. Derved kan symptombehandlingen medføre, at det svært for børn og unge at føle, at læreren kan være en allieret i at stoppe mobningen, frem for at gøre situationen værre (Thornberg 2011:263-264; Søndergaard 2012:362; Søndergaard 2017). Et interessant aspekt af dette er, at det ikke blot er udøverne der søger at holde mobningen skjult, men også ofrene. Man kan her gætte på, at frygten for at opleve yderligere stigmatisering, ved at ‘sladre’ til lærerne, opleves som en større trussel, end at beholde sin rolle som mobbeoffer, da man herved cementerer sin position som udstødt yderligere (Søndergaard 2012; Søndergaard 2014:54-57).

Mie og Lea beskriver de sidste to aspekter, nemlig at man har lært at opstille en facade, samt at eleverne manipulerer sine følelser i nærheden lærere:

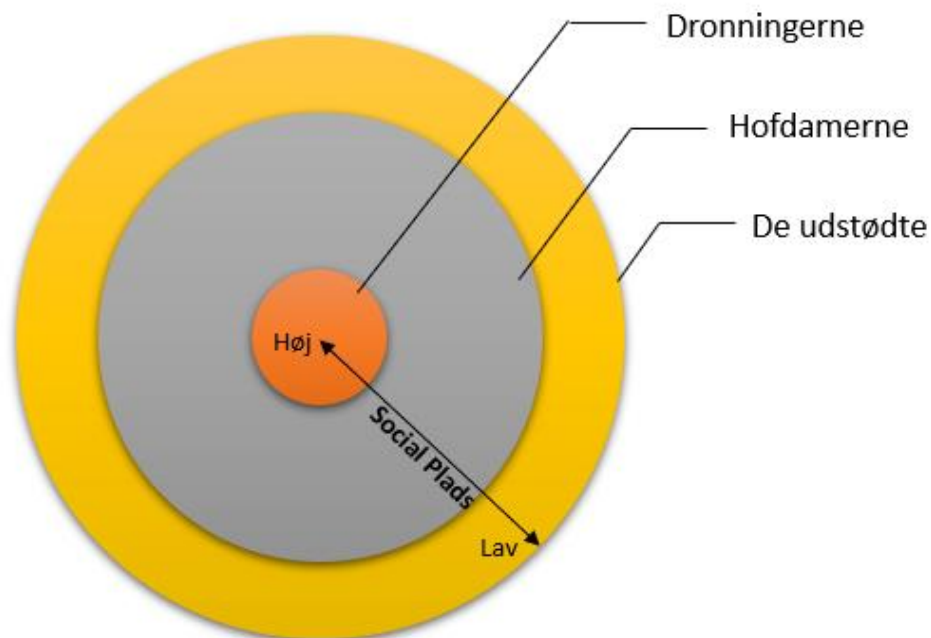
“Da vi var små, der havde lærerne og forældrene fokus på det, og som sagt er det sværere at opdage som vi bliver ældre. For der kan man nemmere sætte en facade på, hvis nu man har det skidt.” (Mie Bilag 12).

“Hvis du græd og satte dig ned foran læreren, så fik man sin vilje. Det fandt pigerne jo hurtigt ud af, at hvis bare de græd når de var i en konflikt med mig, så var det mig der fik skylden. På den måde kom de nemt udover det.” (Lea Bilag 9).

Mie beskriver hvordan eleverne med tiden er blevet dygtigere til at opretholde facader. Man kan med andre ord sige, at deres moralske karriere som miskrediterede eller potentielle miskrediterede, har oparbejdet evnerne til at indtryksstyre og udføre overfladespil i nærheden af lærerne, således at klassens dynamik ikke trues af lærernes indblanding (Goffman 2010:132-145; Hochschild 1979:560). Ydermere ser vi, ved Lea, mobberne appellere til lærerens moralske pligtfølelse, idet det er lærerens job at løse konflikter, hvorved det intuitivt vil være den grædende part, der fremstår som offeret, og lader sig derved manipulere, hvilket vil gøre det svært at forløse omstændighederne fremadrettet. Dette understreger samtidig det faktum, at læreren også eksisterer i en følelseskultur, hvor de forventes at reagere på elevens udvisninger af negativ affekt (Hochschild 1979:564; Clark 1990:316-327).

7.2 Mobningens positioner

I nedenstående afsnit vil vi undersøge hvordan individets position i klassens overordnede uformelle struktur, fordrer bestemte konsekvenser, oplevelser og følelser. Her drager vi kraftig inspiration fra Søndergaard, Hansen og Schotts gruppedynamiske perspektiv på mobning (jf. 3.2 Social Eksklusionsangst), da denne synes genkendelig hos informanterne. Hansen og Søndergaard peger på, at hierarkier blandt piger adskiller sig fra det pyramide-hierarki man ser blandt drenge med en tydelig top, midt og bund i hierarkiet (Hansen 2005:66; Søndergaard 2014:48). De argumenterer for, at pigers hierarkier rettere må forstås som et 'inderst-yderst'-forhold og anvender her metaforen om 'dronningen og hendes hof'. Fordelingen af social plads i klassen afhænger her af hvilken position man varetager (Hansen 2005:67; Søndergaard 2014:48; Clark 1997:229-233). Denne tolkning genkendes i høj grad af informanterne, hvorfor det er valgt at dykke ned i rollerne som; *Dronning*, *Hofdame* og *Udstødt* som analytiske konstruktioner, til at forstå hvordan positionerne forholder sig til hinanden. Ifølge Søndergaard og Hansen kan pigers hierarkier kan altså tegnes som en cirkel:



Figur 1: Figur af Søndergaard og Hansens forståelse af pigers cirkulære hierarki, med inddragelse af Clarks begreb 'social plads'.

7.2.1 Dronningerne

Et fælles omdrejningspunkt for samtlige informanterne, da de spørges ind til om deres klasses grupperinger, var opfattelsen af en bestemt 'populær' gruppe eller person. Denne gruppe beskrives ofte som en nærmest statisk position, der ikke oplever de store udskiftninger, og har en særlig magt til at definere hvilke sociale egenskaber og karakteristika, der anses som anerkendelsesværdige i klassen:

“Det lyder lidt voldsomt, men i min gamle klasse var der nogen der ligesom bestemte, der ligesom var de populære. Det er der altid i sådan nogle klasser. Der var det, at dem der gerne ville være populære, de fulgte efter dem” (Lea Bilag 9)

“Det var faktisk altid hende. (...) Men ja det var altid hende der styrede det hele, det var hende der mobbede. De andre var der nærmest bare, og grinte af hvad hun sagde” (Nanna Bilag 8).

“De ved hvad det er der er sejt, så man skal bare lytte til dem, hvad de siger-agtigt. Hvis de siger en trøje er grim, så er det nok rigtigt nok. Selvom man måske selv synes den var flot. (...) for hvis nu det var hende den populære måske, der begyndte at klæde sig helt sort, eller et eller andet, så er det ligesom 'så, nu er det sejt' nu skal vi alle sammen se sådan ud, men hvis det var ham der, der ikke var nogen der snakkede med, der gjorde det, så ville man tænke 'ej det er lidt mærkeligt, hvorfor skal han gøre sådan'.” (Mie Bilag 12).

Citaterne ovenfor fremviser et par tendenser hos denne populære person. *For det første*, at positionen varetages af én person over længere tid; en nærmest statisk position. *For det andet*, at vedkommendes ytringer og adfærd accepteres ubetinget, og anses som vejledende for de resterende i klassen. *For det tredje*, at vedkommende er en central figur for venskaber og relationsdannelse i klassen. *For det fjerde*, har dronningen magten til at definere, hvilke sociale symboler og artefakter der betragtes som prestigesymboler og hvilke der betragtes som stigmasymboler. Herved bliver magten til at definere inklusion, kædet sammen med den måde hvorpå artefakter og adfærd symboliserer tilhører til bestemte grupper. De populære piger/dronningerne opleves som særdeles magtfulde individer, der er i stand til at definere inklusion og eksklusion pba. af bestemte normer, værdier, adfærd og følelser for resten af klassen (Hansen 2005:66-67; Søndergaard 2012:358; Søndergaard 2014:48-50).

Vi kan her pege på, at dronningerne varetager en central social plads i klassens hierarki; her både i form af flere interaktionsrettigheder, men også af sociale goder såsom venskaber og anerkendelse (Pellegrini 2002:151-152; Merten 1997:183-184; Clark 1997:229-233). Dette uddybes af Lea og Mathilde:

“Altså hovedsageligt var det de populære der bestemte og fik deres vilje. Fordi de andre troede, at det ligesom var fordi det var det rigtige. Det kan godt være de ikke har troet det var det rigtige, men ligesom bare ville være en størstedel af klassen” (Lea Bilag 9).

“Ja, eller folk lader dem tillade sig mere. (...) Ligesom hende her Mie, som bare er pisseirriterende, hun tror ligesom altid hun har magten så hun kan bare sådan; ‘shh’ til andre (...) Så går hun rundt og fortæller, fx hvis man skal lave en plakat, ‘du skal altså gøre det der’ og jeg siger ‘nej det skal gøres på min måde’, så råber hun bare højt ‘STOP’ og så prøver hun virkelig at dominere med folk” (Mathilde Bilag 11).

Mathilde og Lea beskriver her, hvordan dronningens ophøjede interaktionsrettigheder, gør det muligt for hende at udføre normativ kontrol over adfærd og normer, men også kan påkræve sig rampelyset og kontrollere hvem der ellers må være til stede på scenen. Dette indebærer netop en ret til at kontrollere andres adfærd, at få sin vilje, samt ikke at blive spørgsmålstejn ved af de andre i klassen. Samtidig understreges det hvordan denne magt går indefra og ud i hierarkiet, hvorfor det er svært at yde nogen synderlig modstand mod dronningen. Dette er netop en række af de karakteristika Clark påpeger ved personer der varetager høj social plads (Clark 1997:231). Med Ellwood og Davies’ magtperspektiv i baghovedet, kan vi altså pege på, at den populære pige opretter og varetager en moralsk orden i klassen, hvori hun besidder magten til at definere hvilke sociale karakteristika der stigmatiseres på baggrund af, og herigennem hvilke personer der står for skud for produktionen af foragt (Ellwood & Davies 2014:92; Clark 1997:27; 231; Søndergaard 2012:360-361).

7.2.2 Hofdamerne

Informanterne beskriver hvordan hofdamerne vedligeholder en komplementær rolle ift. klassens populære piger, som oftest starter mobningen:

“Hvis de skulle starte en konflikt, så var det de populære piger der startede det, og når de havde startet en konflikt, så trak de sig tilbage og så tog de andre over og håbede at blive populær af det” (Lea Bilag 9).

“Når der var en person der gik til en anden, så bakkede man dem op, og sagde måske noget der var i samme stil, men som ligesom bare sagde noget for at være en del af det her med at sige noget, og bare kørte videre på den, og blev ved med at være onde og være sammen om det. I stedet for at være alene om det” (Lea Bilag 9).

I ovenstående citater beskriver Lea en tendens, hvor hofdamerne overtager og viderefører de konflikter, angreb og regulationer mobberen påbegynder. Dette opfattes af Lea som en måde at udvise tilhør til den populære gruppe på, hvilket understøttes af Hansen og Søndergaards tese om hofdamerne forsøg på, at komme så tæt på dronningen som muligt. Dette tolkes oftest som en overlevelsesmekanisme, der tilfredsstiller hofdamernes egen sociale eksklusionsangst, ved at rette fokus mod den udstødtes sociale egenskaber i stedet for deres egne (Søndergaard 2014:57-60; Hansen 2018:37-38;42;49-51). Ovenstående viser en form for komplementær rolleperformance, hvor hofdamen udviser den adfærd dronningen forventer, i håb om forøget social plads. En sådan tolkning understøttes af informanterne:

“Når man mobber bliver man jo en del af et fællesskab tænker jeg, fordi man er en gruppe, hvis man er en gruppe der gør det, så er man jo en del af et fællesskab.” (Hannah Bilag 10).

“Der var et tidspunkt hvor jeg decideret brød sammen i skolen, og jeg fik kun et blik fra en af dem. Man kunne godt se hun var ked af, at jeg var ked af det, men det var ikke sådan ‘okay nu gider jeg ikke det her mere’. Hun ville hellere holde sin facade hos de populære piger, end at gå hen og trøste mig.” (Nanna Bilag 8).

Clark beskriver netop hvordan den rolle vi varetager i et bestemt hierarki, eller ift. en bestemt gruppe, dikterer forventningerne til rollen. Herfor kan vi pege på, at rollen som ‘hofdame’ i klassen, foreskriver forventninger om komplementær rolleperformance ift. klassens moralske vogtere (Clark 1997:131-136; Ellwood & Davies 2014:92). Hofdamen forventer hermed en opgradering af social plads, hvilket understreger den utilitaristiske reciprocitet mellem dronning og hofdame, gennem komplementær rolleperformance. Det synes at den mobbedes følelser nedgøres og udstødes for at symbolisere egen overlegenhed, som del af en emotionel mikropolitisk strategi. Clark beskriver dette unikke forhold, hvori de sociale roller opfyldes med en gensidig forventning om vedligeholdelse af rettigheder, som reciprok komplementaritet

(Clark 1997:131-136). Et interessant aspekt af denne reciprokke komplementaritet mellem dronning og hofdame er, at denne sætter barmhjertighedsprincippet ud af spil, eftersom den empatiske forbindelse erstattes af produktionen af foragt. Nanna udviser tydelig ulykkelighed, men ikke modtager den sympati og medfølelse barmhjertighedsprincippet ellers foreskriver. Man kan med andre ord; dette tillader hofdamen at frasige sig moralsk ansvar for deres handlinger (Thornberg 2015a:314-315; Lyng 2018:496).

7.2.3 De udstødte

Et af de største omdrejningspunkter og centrale temaer for informanternes udlægninger, omhandlede hvad rollen som 'den udstødte' fordrede af sociale sanktioner, følelser og håndteringsmekanismer. Det blev heri tydeligt, at hvilke sociale karakteristika og egenskaber der blev anset som uønskede, kan forstås som arbitrære og situationelle konstruktioner afhængigt af den enkelte classes dynamik. Dette ses ved, at det ikke er de samme ting hver informant mobbes med, men at dette er afhængigt af den enkelte classes værdisætning af bestemte karakteristika (Goffman 2010:103-104; Thornberg 2015a:310-311; Thornberg 2015b:164-165). Dette ses også i Hansen, Søndergaards og Schotts forståelse af mobning, hvor sociale karakteristika og egenskaber er det man mobber med, ikke det man mobber på baggrund af (Hansen 2018:7; 32; Søndergaard & Hansen 2018). Dette eksemplificeres tydeligst hos Mathilde, men går igen hos flere informanter:

“Så blev det, at de kommenterede på min jakke, de kommenterede på mit tøj. Altså de kommenterede på alt jeg havde på. (...) Så begyndte de at sige, at jeg lignede Lasse. (...) Det er en af vores gamle lærere; (...) han er overvægtig, han har en stor dobbelthage, han er meget svedig i hovedet, og han ser bare sådan lidt speciel ud. (...); ‘du er Lasses datter’ og sådan noget. (...) Og så begyndte de pludselig at gå videre til at sige at jeg lignede en rotte, og det synes jeg virkelig ikke var okay. (...) Så gik det bare videre med alt muligt. Mine ører var små, jeg havde render under øjnene, jeg havde usynlige øjenbryn.” (Mathilde Bilag 11).

Ovenstående er et godt eksempel på, at hvorvidt man mobbes, afhænger af ens social plads i hierarkiet, rettere end hvilke karakteristika og egenskaber man besidder. Dvs. at stigmatiseringen har betydning for social plads, men hvad der stigmatiseres pba. er arbitrært. Dette understreger samtidig vigtigheden af at forstå den udstødte, som en position i klassen

med meget lav social plads (Clark 1997:229-233). Denne fortolkning synes at støtte op om, at rollen som mobbeoffer er tilskrivelsen af en bestemt position i klassens hierarki pba. en stigmatisering af aktørens sociale karakteristika, og den løbende konstruktion som *den anden* (Schott 2014:28-29;37-39; Thornberg 2015a:310-311; Thornberg 2015b:164-165; Thornberg 2011:258-259; Lyng 2018:496). Dette ses tydeligt ved udskiftningen af hvilket artefakt eller karakteristika der mobbes med, hvor Mathilde sammenlignes med andre miskrediterede personer, og i nogle tilfælde dyr (Goffman 2010:44-50). Nærliggende sektion vil derfor dykke ned i hvordan rollen som den udstødte opleves informanterne, og hvilke interaktionsrettigheder der står på spil (Clark 1997:229-233). Her beskrev informanterne tre områder af deres social liv, der blev begrænset af deres lave sociale plads: Udtryksmæssige begrænsninger, relationsmæssige begrænsninger og følelsesmæssige begrænsninger.

7.2.3.1 Udtryksmæssige konsekvenser

Som vi beskrev ovenfor ved dronningen, lever den udstødte under en række kriterier for inklusion og eksklusion, som vedkommende ikke lever op til. For den udstødte synes det imidlertid at gælde, at deres rolle som stigmatiseret individ, medfører at deres artefakter fungerer som stigmasymboler for resten af klassen. Dette kunne ses ved Mie, der i afsnittet om dronningerne, beskrev hvordan det at vælge at f.eks. gå i sort tøj, ville være sejt hvis en af de populære gjorde det, men mærkeligt hvis det var den udstødte (Mie Bilag 12). Her peger hun på, at den udstødtes forsøg på at forhandle bestemte artefakters værdi, leder til yderligere stigmatisering og produktion af foragt. Disse udtryksmæssige begrænsninger kan ses hos Mathilde, både i citatet ovenfor (jf. 7.2.3 De udstødte) og nedenfor:

“... det var mine sko. Jeg havde lige været ude med min mor og købe nogle seje hvide Puma sko. Og så gik jeg i dem, og så så de tilfældigvis vores mandlige lærer gå forbi i nogen magen til, og så var de sådan ‘ej det er jo mandesko du har på’ og jeg var sådan ‘men jeg fandt dem altså i dameafdelingen’. Og så blev de ved med at grine af, at det var mandesko jeg havde på, hver gang jeg gik i dem. Så jeg droppede dem. Og min mor ved stadig ikke hvorfor jeg ikke vil gå i dem mere. Men jeg droppede dem, jeg har dem stadig, men dem skulle jeg bare ikke gå i mere.” (Mathilde Bilag 11).

Her ser vi hvordan Mathilde må gemme sine nye sko væk, for at undgå yderligere stigmatisering. Dronningernes magt til at definere prestige- og stigma symboler, afgrænser således hvordan de udstødte kan udtrykke sig. Hertil kan det i citatet ses, hvordan hun videre forsøger at forhandle stigmaet omkring 'mandesko', ved at forklare, at hun har fundet dem i dameafdelingen. Denne mislykkes, og gør at hun fremover efterlader dem hjemme. Hvorvidt et bestemt artefakt bliver opfattet som prestigesymbol eller stigmasymbol, afhænger altså af vedkommendes sociale plads, og ikke af artefaktets værdi i sig selv. Denne pointe står i kontrast til Søndergaard og Hansens mobbeperspektiv, hvor det beskrives at artefakter bærer på en bestemt værdi, og derfor bliver anset som forhandlingsvaluta for in- og eksklusion (Søndergaard 2012:358; Søndergaard 2014:50). Dette synes netop at artefaktet i sig selv ikke har en værdi, men at værdien ligger i *hvem* der benytter artefaktet. Dette kan netop være årsagen til at *fodboldpiger* som Nanna stigmatiseres, men Hannah, som også spiller fodbold, ikke gør (Hannah Bilag 10).

7.2.3.2 Relationsmæssige konsekvenser

Den anden store konsekvens ved rollen som den udstødte, er oplevelsen af at miste betydelige venskaber. Med dette menes; hvem man måtte være sammen med, hvornår man måtte være sammen med dem og i hvilket omfang man kunne forvente hjælp, støtte og tilhør, blev styret af deres tilknytning til de populære piger:

“Jeg havde mange venner til at starte med, og så begyndte jeg at spille fodbold med drengene i min klasse, og lige pludselig måtte jeg ikke være sammen med pigerne. De holdt alle mulige ting, hvor jeg ikke blev inviteret, og det endte med at jeg faktisk kun havde drengene tilbage.” (Nanna Bilag 8).

Nanna understreger her den første pointe, der går igen hos flere af informanterne: At informanten går fra at opleve en tilfredsstillende mængde meningsfulde venskaber, til at opleve trinvis udstødelse fra fællesskabet. Samtidig viser hun hvorledes dette forekommer pba. en stigmatisering af 'at spille fodbold med drengene'. Grundet hendes opfattede 'drengethed' udstødes hun af pigerne i klassen, som et led i en konstruktion af hvilke sociale egenskaber, der betragtes som legitim for piger. Det relevante i nærliggende sammenhæng er imidlertid, at

denne stigmatisering og dertilhørende lave sociale plads, medvirker tydelige begrænsninger for informanternes relationsdannelse og oplevelse af tilhør:

“Jamen så blev man udstødt. Så var det det der med, at så måtte du faktisk ikke være sammen med dem her mere. ‘Så må i ikke være sammen med hende, i skal ikke være i nærheden af hende. Så er hun ude ude ude.’” (Nanna Bilag 8).

“Især fordi at en af mine venner, som ikke turde blive set sammen med mig, kun var venner med mig EFTER skole. Hun måtte ikke være sammen med mig, på grund hende pigen der, der styrede det hele. Man kunne bare se, at hun begyndte at ændre sig, til noget hun ikke var.”
(Nanna Bilag 8).

Udover påvirkningen af denne stigmatisering af bestemte egenskaber, påvirker stigmatiseringen også relationerne omkring det udstødte individ. Hertil belyser citaterne den magt dronningen har ift. at regulere andres relationsdannelse. Sagt på en anden måde, at hun gennem stigmatiseringen af bestemte egenskaber, er i stand til at kontrollere hvem der er i risiko for selv at blive udstødt. Nanna påpeger hvordan venner ‘ændrer’ sig for at undgå at blive ‘smittet’ med stigmatiseringerne. Til at forstå nogle af de relationer den stigmatiserede oplever, benytter Goffman begrebet ‘de kloge’. En type af disse ‘kloge’ er dem som *“i kraft af den sociale struktur er beslægtet med eller tilknyttet en stigmatiseret”* (Goffman 2010:71). Det interessante ved denne form for ‘klog’ person er, at disse ofte opfattes som bærere af det samme stigma; ofte kaldet *‘stigma by association’*. Som vi ser ovenfor, er denne stigmatisering en del af en bevidst udstødelserstrategi af nogle bestemte karakteristika; her at være en ‘drengepige’. Herfor risikerer individer, der udviser sympati overfor andre med disse egenskaber, at møde samme udstødelse. Konsekvensen ved dette er at den udstødte isoleres socialt, og har svært ved at opretholde nære kontakter til andre i klassen.

7.2.3.3 Følelsesmæssige konsekvenser

Den sidste store konsekvens informanterne oplevede på deres interaktionsrettigheder, er en direkte delegitimering af deres følelser og følelsesmæssige udtryk. Informanterne beskriver netop hvordan rollen som den udstødte, indebærer oplevelsen af en lang række negative affektioner, og hvorledes disse ofte manifesterer sig som usikkerhed, sorg, ensomhed og magtesløshed. Disse var følelser der i høj grad kunne genkendes af samtlige informanter:

“Jeg har virkelig også prøvet at føle mig ensom, og man ender i sådan en ond spiral, hvor man ender med at tænke ‘er det mig, der er noget galt med?’ . Og selvfølgelig er det ikke det, men det er ikke et godt sted at være mentalt.” (Rikke Bilag 13).

“Hvis du får meget af det, så kan det godt være du bliver usikker på dig selv, og tager det op i hovedet og tænker; er det rigtigt det de fortæller mig? Er det rigtigt at jeg er grim? Er det rigtigt, sådan noget.” (Lea Bilag 9).

“Da det skete for mig, var jeg meget ked af det, og tænkte tit, at jeg bare lige ville have en god dag. Eller jeg kan ikke komme derhen, for man bliver mere og mere trist, fordi at det er som om at for hver gang det er en ny ting, så er det nærmest det her glas der fylder sig og man bliver mere og mere trist [gestikulerer at glas der fyldes], til man snart ikke kan mere.” (Mathilde Bilag 11).

Informanterne beskriver hvorledes deres position fordrer kontinuerlige oplevelser af disse negative følelser. Som vi beskrev tidligere, er stigmatiseringsprocessen og konstruktionen af ‘den foragtede’, en kontinuerlig proces, der afhjælper resten klassens sociale eksklusionsangst (Søndergaard 2012:357-358). Usikkerhed, ensomhed og tristhed opleves som mere og mere omfattende følelser i informanternes hverdag, jo længere tid mobningen og udstødelsen står på. Samtidig understreger Lea, hvorledes den konstante oplevelse af disse følelser, fremprovokerer en følelse af magtesløshed, da hun spørges ind hertil: *“Ja, fordi der er så mange mod en, er det lidt svært at gøre noget, så man står alene”* (Lea Bilag 9). Vi vil derfor argumentere for, at rollen som den udstødte fordrer en større udfordring ift. leve op til både klassens følelseskultur, som vi beskriver i afsnit 7.3.1, men også ens egne ønskede følelser, som vi ser Mathilde beskrive ovenfor. Hochschild beskriver dette fænomen således: *“In order to avoid affective deviance, some individuals may face a harder task than do others, the task of consciously working on feelings in order to make up for "a natural attitude" (...) that gets them in social trouble”* (Hochschild 1979:560). Det synes at være et betydeligt aspekt af den mobbedes følelsesliv, at skulle håndtere denne afstand mellem oplevede og ønskede følelser, for således at leve op til kravene i klassens følelseskultur.

Samtidig understreger informanterne, at når de udviser negative følelser, opnår de ikke sympati og medfølelse fra andre elever i klassen. Her blev informanterne introduceret til en kort beskrivelse af Clarks’ ide om social plads og følelser:

“Det synes jeg rammer meget godt. Selvfølgelig må de andre gerne sige deres følelser, men du bliver bare ikke hørt. Så hvis du vil høres, skal du være øverst i hierarkiet.” (Lea Bilag 9).

“Ja jeg følte ikke jeg kunne vise, at jeg var ked af det. Jeg skulle ligesom lade som ingenting. Jeg skulle bare smile og være glad som normalt.” (Nanna Bilag 8).

“Dem lavere i hierarkiet, hvis de fx har grædt over, at hun har sagt noget, så... Altså nu er det nok meget groft sagt, men så kunne det være man tænkte ‘jamen det er jo rigtigt det hun siger’, hende den populære.” (Mie Bilag 12).

Informanterne beskriver en genkendelse af Clarks begreb om social plads, og beskriver hvordan individer med lav social plads ikke oplever sympati, når de udtrykker negative følelser. Samtidig giver Mie, der selv agerer som hofdame ift. klassens populære pige, et eksempel på, at hendes komplimentære rollerperformance ift. dronningen, medfører manglende sympati overfor den udstødte. Således delegitimeres de udstødtes negative følelser og erklæres uværdige for sympati. Clark beskriver en sådan emotionel mikropolitik til forøgelse eller vedligeholdelse af social plads, som værende en fremkaldelse af negative følelser i den anden (Clark 1997:233-236). Det handler altså om at fremprovokere de pladsfølelser den udstødte oplever: Usikkerhed, ensomhed og tristed, og hertil magtesløshed over positionens uforanderlighed. Lea understreger hvordan andre aktører ikke tør udvise medfølelse overfor mobbede individer, da man herved selv er bange for mobningen:

“Så man tænkte; ‘åh gud jeg ved godt hvordan du har det i din situation’, men man vil heller ikke, på en eller anden måde, blande sig. For tænk nu hvis det gik ud over en selv” (Lea Bilag 9).

Leas beskrivelse af hvordan hun ikke udviser medfølelse, da en anden pige i hendes klasse bliver mobbet, af frygt for selv at pådrage sig mobberens opmærksomhed. Dette synes at være et tydeligt eksempel på, at oplevelsen af sympati ikke er ensbetydende med udtryk af medfølelse, afhængigt af social plads og det emotionelle mikropolitiske landskab i klassen (Clark 1997:33-79) Dette kan være en del af forklaringen på, hvorfor mobbede individer ikke finder sammen i egne grupper, og hvorfor rollen som den mobbede i klassen ofte varer ved.

Afslutningsvis vil vi pege på, at disse negative følelser, opstår pba. hver sin begrænsning på informanternes sociale liv. Her ser vi hvordan konstante karaktermæssige stigmatiseringer medfører usikkerhed (Lea Bilag 9), den sociale isolation og de

relationsmæssige begrænsninger medfører ensomhed (Rikke Bilag 13), og de følelsesmæssige konsekvenser medfører tristhed (Nanna Bilag 8). Yderligere medfører vedligeholdelse af positionen over tid, en stigende oplevelse af magtesløshed (Mathilde Bilag 11). Der synes her at være en tydelig sammenhæng mellem kravene til individuelt følelsesarbejde og positionen som udstødt, eftersom individer med høj social plads definerer følelseskulturen i klassen, og samtidig påfører de udstødte betydelige følelsesmæssige sanktioner.

7.3 Håndtering af mobningen

Behovet for at passe ind, og være en del af det inkluderede fællesskab, har udløst forskellige håndterings- og overlevelsestrategier hos forskellige informanter. Herunder både gennem ændring af fysiske udtryk, holdninger og følelser, samt brug af bestemte artefakter, til at stemme overens med mobbernes krav. Dette gøres i forsøget på at overkomme de følelsesmæssige begrænsninger og sociale sanktioner de udsættes for, bl.a. gennem stigma korrektion og følelsesarbejde. Nedenstående vil vi belyse hvordan disse strategier benyttes af informanterne.

7.3.1 Stigma korrektion

En af de håndteringsmekanismer der fremtrådte i empirien, er stigma korrektion. Her søger informanterne at opnå den sociale accept, der tilkommer 'de normale', ved at korrigere de aspekter af deres sociale identitet, de tror medfører stigmatiseringen (Goffman 2010:50-51):

“På et tidspunkt blev det, at jeg havde en blodåre på min næse, som jeg ikke havde lagt mærke til. Den prøvede jeg at dække til hver gang jeg kom i skole. Men så lavede de bare sjov med at jeg havde make-up på, men det gjorde jeg jo fordi jeg blev usikker på det de fortalte.” (Mathilde Bilag 11).

“Jeg prøvede at skrive på min hånd, sådan småt, at ‘du skal huske ikke at gøre det der, eller huske ikke at gøre det der’, men det er meget svært fordi, der er én der kan gøre noget og så gør man jo bare som man plejer; griner af det, eller sådan noget.” (Mathilde Bilag 11)

“Det indebærer jo det, at man først begynder at finde af hvad de andres interesse er. Hvis det er en serie eller sådan noget, så begynder man at se serien, så begynder man at snakke om serien. Man begynder faktisk bare at forandre sig. Ikke bare at lige pludselig begynder man at gå med make-up, men lige pludselig er hele personligheden bare ændret. (...) man egentlig bare begynder at være dem på alle punkter. Men det er bare ikke nok. (...) Det var bare ‘du er en del af taberne, og det skal du blive ved med at være’.” (Nanna Bilag 8).

Forsøgende i citaterne på at korrigerer stigma, er afhængigt af hvad der betragtes som det stigmatiserende: Hos Mathilde ser vi et kropsligt og karaktermæssigt stigma, der forsøges

korrigeret ved brug af make-up og selvregulering af bestemte former for adfærd, og hos Nanna ser vi karaktermæssige stigma forsøgt korrigeret, gennem holdningsskift til bestemte artefakter. Forsøget på korrektion, leder i Mathildes tilfælde til yderligere stigmatisering, idet hun i stedet bliver mobbet med at benytte make-up, mens Nanna eksemplificerer, hvordan stigma korrektion ikke blot benyttes til at håndtere mobningen, men også til at genforhandle den sociale plads (Goffman 2010:50-51; Clark 1997:231).

Disse forsøg på korrektion afspejles også af de andre informanter, og vi kan her pege på to aspekter af deres rolle som udstødte, der medvirker at korrektionen slår fejl. For det første kan man påpege at produktionen af foragt ikke er rettet imod artefakterne i sig selv, men personen der bærer dem. I dette tilfælde Nanna og Mathilde. Og for det andet, kan man pege på at dette vedligeholdes af de andre elever i klassens biografiske kendskab til dem:

“Det var jo det her med, at man prøvede at passe ind. For alt i verden ville man bare passe ind. Men du var jo allerede ‘ulækker’, så det kunne man ikke rigtig ændre” (Nanna Bilag 8).

Det biografiske kendskab, samt foragtsens rettelser mod deres personlighed og ikke mod artefaktet, medfører, at Nannas og Mathildes korrektioner antages at være disidentifikationer, hvorfor produktionen af foragt fortsættes, men artefaktet skiftes ud (Søndergaard 2014:57-60). Relationer af biografisk kendskab til andre elever i klassen, kan altså være en begrænsning, når individer med lav social plads søger at slippe for deres stigma.

7.3.2 Følelsesarbejde og emotionel mikropolitik

Udover korrektion af stigmatiserende egenskaber, beskriver informanterne, at en stor grad af håndteringen af mobningen, omhandler regulering af følelser og følelsesmæssige udtryk. Her forekommer et vist konceptuelt overlap med korrektionen af bestemte former for adfærd eller artefakter; her handler det blot om korrektionen af følelsesmæssige udtryk og regulering af indre følelsesliv. For det første beskriver informanterne hvorledes de udfører overfladespil:

“Jeg har prøvet at være anderledes i mega lang tid, eller besluttet at denne her dag vil jeg prøve at have en ny personlighed. Prøve at være mega sød for så kan det være de ikke gør det eller noget. Så jeg tror ikke det har gjort den store forskel, for det er bare svært at prøve at

være noget man ikke er. (...) Fx være sød på ens egen måde, men jeg tror ikke det vil virke, for de tænker jo stadig på alle de andre ting.” (Mathilde Bilag 11).

“Jeg tænkte ikke på noget som helst andet, bare; ‘ikke græd, ikke græd, ikke græd’. Det kørte bare igen og igen i mit hoved (...) uden at man har lagt mærke til det, har begyndt det her med ‘okay, vær ligeglad’. Også det her med at man bliver nødt til at virke ligeglad, så bliver man også bare ligeglad på en eller anden måde.” (Nanna Bilag 8).

Informanterne udvikler forskellige følelseteknikker til at overkomme diskrepansen mellem deres oplevede følelser, og de forventninger om glæde og tilfredshed, de bliver stillet af følelseskulturen omkring dem i klassen. Vi ser samtidig hvordan informanterne både tager overfladespil og dybdespil i brug. Mathilde forsøger at ændre sine følelsesmæssige udtryk overfor mobberne, mens Nanna aktivt søger at regulere egne følelser ved at ‘være ligeglad’. Denne korrektion af adfærd og følelsesmæssige udtryk, kan gennem Clark forstås som en emotionel mikropolitik, eftersom Mathilde søger at udvise positive følelser overfor dronningerne, i håbet om reciprok opgradering af social plads, og herigennem mobningens ophør (Clark 1990:316-327). Samtidig ser vi Nanna udføre udtryksmæssigt følelsesarbejde, da hun udadtil søger at agere ligeglad, og beskriver hvorledes dette i sidste ende *gør* hende ligeglad. Ved rettere at udvise ligegyldighed end den sorg hun faktisk oplever, udfører hun dybdespil, som strategi til at reducere diskrepansen mellem hendes oplevede følelser og det hun gerne vil føle. Således udvikler informanterne forskellige overflade- og dybdespils teknikker, for at efterleve den forventede adfærd (Hochschild 1979:560; Kyed 2017:149).

Det dybdespil Nanna beskriver her, benyttes også af andre informanter, beskriver hvorledes disse følelsesmæssige udtryk også er en del af forhandlingen om anerkendelsesværdige værdier og adfærd:

“Jeg gik ærligt talt ikke særlig meget op i det, jeg var faktisk ret ligeglad og var sådan; hvis du synes jeg er en nørd af at have gode karakter, så synes jeg du er dum. Fordi, hvis du ikke vil have gode karakter, hvad vil du så, videre i dit liv, ikke?” (Lea Bilag 9).

Her beskriver Lea hendes succesfulde forsøg på at regulere hendes egentlige følelser, for at undgå negative følelser. Hun benytter her en kognitiv teknik af dybdespil, til at rekontekstualisere den situation og følelsesmæssige ramme hun oplever ud fra. I stedet for at forstå hendes faglighed i et ‘her-og-nu’-perspektiv for social accept, rammesætter hun sine følelser ift. hele hendes skoletid og videre liv. På den måde nægter hun at udføre det påkrævede

og forventede følelsesarbejde, og gør på den måde aktivt oprør mod den følelsesramme hun udstikkes (Hochschild 1979:567-568). Samtidig vælger hun at trække på et andet sæt kriterier for stigmatisering end de andre piger i hendes klasse. Dette taler ind i Ellwood og Davies' forståelse af mobning som en forhandling af magtstrukturer, og aktørens indlejrethed i mange strukturer på samme tid. Lea vælger altså at trække på en anden moralsk orden, som et oprør mod den moralske orden mobberen repræsenterer.

Forstås dette gennem Goffman begreber, ser vi den stigmatiserede som værende i stand til, at forestille sig selv som værende uberørt af stigmatiseringen (Goffman 2010:48-50). På samme måde synes det at være muligt for informanterne, at forholde sig til den moralske oprigtighed ved disse følelser; eller med andre ord at forestille sig en situation hvor det ikke netop er deres følelser der miskendes. Det kan være årsagen til, at mange informanter beskriver følelsen af frustration i forbindelse håndteringen af mobning, eftersom dette er en konstant håndtering af negative følelser (Nanna Bilag 8; Lea Bilag 9). I forbindelse hermed understreger informanterne hvordan deres forsøg på at ændre på deres sociale plads igen fejler, grundet de andre elevers biografiske kendskab til dem, som vi også beskrev ovenfor. Hertil uddyber Mie:

“Jeg tror ikke de har den respekt. Altså de populære har ikke den respekt, hvor de tænker ‘okay, det er nok rigtigt det han eller hun siger, det skal vi gøre noget ved’, de tænker bare ‘Pff det er jo ikke rigtigt - De vil bare have opmærksomhed’ eller sådan noget i den stil. (...) For hvis ham der, der gik alene, gik hen til hende der styrede det hele, så ville hun jo virkelig tænke ‘hvorfor tror han, at han skal snakke til mig - det er ikke mit problem’.” (Mie Bilag 12).

Den respekt Mie beskriver, er retten til at blive hørt; retten til at genforhandle social plads. Med de interaktionsmæssige begrænsninger de udstødte har, kan modstand imod mobning forekomme nærmest umuligt, fordi de, som ida beskriver, ikke har respekten fra mobberens side, og derfor i bedste tilfælde, blot vil blive ignoreret.

7.4 Klassens opbygning

I nærliggende afsnit fokuserer vi på de grupperinger de unge skaber, som led i deres relationsdannelse i klassen, og hvorledes disse kan skabe grobund for mobning. Ovenstående blev klassen beskrevet som en samlet gruppe, hvori individer som oplevede mobning, var dem som opretholdt en lav social plads og derfor blev offer for klassens udstødelsesprocesser. Med informanter som Mathilde nuanceres dette dog, da hun anser hendes mobbere som værende hendes venner, og kontinuerligt forsøger at tilpasse sig deres forventninger. Behovet for at høre til, synes altså være større end de negative konsekvenser ved hendes lave position (Hansen 2018:7; 32; Søndergaard & Hansen 2018). I dette afsnit vil vi derfor dykke ned i de forskellige grupperinger i klassen; herunder gruppernes interne hierarkier og emotionelle sektioner, for bedre at kunne forstå hvorledes positionen som udstødt ikke kun eksisterer i den overordnede klassestruktur, men også internt i mindre hierarkier.

7.4.1 Klassen som en følelseskultur

Hvis den første gruppe et individ tilhører i klassen, er klassen som et overordnet 'os', har nærliggende empiri og ovenstående beskrivelser af magtpositionerne i klassen vist, at denne overordnede kultur, skaber den følelseskultur som de unge lever under. Hochschilds tese om en række moraliserende og normative følelsesregler indenfor en bestemt følelseskultur understreges af informanterne:

“Ja jeg føler i hvert fald, at i min klasse var der, for vi var lidt sådan den lalleglade klasse, så det var hele tiden glæden man skulle vise. Var man sur, frustreret eller ked af det, skulle man helst ikke vise det foran andre, for så var man mærkelig. (...) Ja altså hvis en pige græd, så ville hun kun græde for at få opmærksomhed f.eks.” (Rikke Bilag 13).

“Ja jeg følte ikke jeg kunne vise, at jeg var ked af det. Jeg skulle ligesom lade som ingenting. Jeg skulle bare smile og være glad som normalt.” (Nanna Bilag 8).

Informanterne beskriver her hvorledes der er en tydelig forventning om, at man udviser glæde når man er i skole, og hvordan fremvisning af ens egentlige følelser medfører tydelige stigmatiseringer, i form af sproglige mærkater som 'mærkelig' eller 'opmærksomhedskrævende'. Dette vidner om, at klassen som helhed konstruerer en overordnet

kultur omkring udvisning af positive følelser, eftersom udtrykkelsen af negative følelser ses som forsøg på emotionelle genforhandlinger, og derfor repræsenterer en trussel mod hierarkiet. Sammenholder vi dette med analysens tidligere beskrivelser af 'de udstødte', ser vi hvordan overholdelse af denne følelseskultur er nemmere for nogle aktører i klassen end andre, og at dette navnlig afhænger af individets plads i det sociale hierarki (Clark 1997:231). F.eks. ser vi i citaterne, at fremvisning af negative følelser som vrede og frustration, ikke er ensbetydende med modtagelse af sympati og medfølelse hvis man har en lav social plads. Dvs., at der er en vis disproportionalitet i behovet for følelsesarbejde ved håndteringen af negativ affekt, afhængigt af social plads (Hochschild 1979:567-568).

7.4.2 Forskellige grupper i klassen

Som det også peges på i second-order perspektiverne på mobning, er relationsdannelse ift. bestemte grupperinger et grundvilkår for at mobning kan opstå, da dette skaber muligheden for at etablere aktører som '*den anden*' (Schott 2014:37-39; Hansen 2018:16; Søndergaard 2012; Søndergaard 2014:48). Det er altså et grundvilkår, at forstå hvilken betydning informanterne tillægger de grupperinger de tilhører, og hvilke relationer der spiller en afgørende rolle. Informanterne beskriver et social liv i klassen, der tager form af skiftende alliancer og positioner, komplekse mønstre af venskaber, konflikter og gruppedannelser. Hertil ses det, at grupperingerne opstår som forhandlinger af anerkendelsesværdige sociale karakteristika. Således forekommer der en bestemt sortering af karakteristika gennem løbende forhandlinger, som forskellige grupperinger opstår og formes omkring. Til beskrivelse af disse dynamikker, synes Hannah at være en stærk informant, da hun, som hun selv beskriver det, står med en fod i flere af hendes klasses grupper på samme tid, og derfor kan belyse de komplekse relationer herimellem (Hannah Bilag 10):

“Ofte er det jo nok grupper der går sammen og bliver enige om, at ‘det her synes vi’, hvis der er en person der skiller sig ud. Hvis nu der er flere der bliver enige om noget, og så bliver enige om at dét her det er klamt, og så bliver de enige om det, og går imod den person. Jeg tænker det ofte er det, der starter mobningen.” (Hannah Bilag 10).

“Der er lige de tre drenge, der er ikke noget hierarki, for de er kun 3 og det er de ligesom enige om, men i den store drengegruppe er der ligesom indercirklen af 4 og så er der ligesom

uden om. Som i, de er venner, men der gør også det de 4 inderste gør. Og i den anden er der 2, og så tre uden om. Og i vores der er det sådan lidt... når jeg primært er sammen med pigerne, der gør de det også sådan lidt det samme, men der er ligesom 1 pige der er den mest populære.” (Hannah Bilag 10).

Hannah peger på, at der formes grupper pba. tilhør til forskellige sociale karakteristika og egenskaber. Der er med andre ord tale om konstante forhandlinger om, hvad der konstituerer ‘de normale’ og ‘de stigmatiserede’ (Goffman 2010:44). Samtidig benytter Hannah sig af en række sproglige differentieringer til at beskrive at disse grupper ikke står ‘lige’ i klassens overordnede struktur. Hun benytter ord som; ‘store drengegruppe’ versus ‘indercirklen’ og dem ‘uden om’, som alle forsøger at gøre det ‘de inderste’ gør. Dette indikerer, at eleverne i klassen strukturerer sig i flere forskellige hierarkier; både gruppen ift. klassen, men også individet ift. gruppen. Eleverne er således indlejret i komplekse hierarkier, hvorfor den enkelte aktørs sociale plads i klassen er flygtig og flydende:

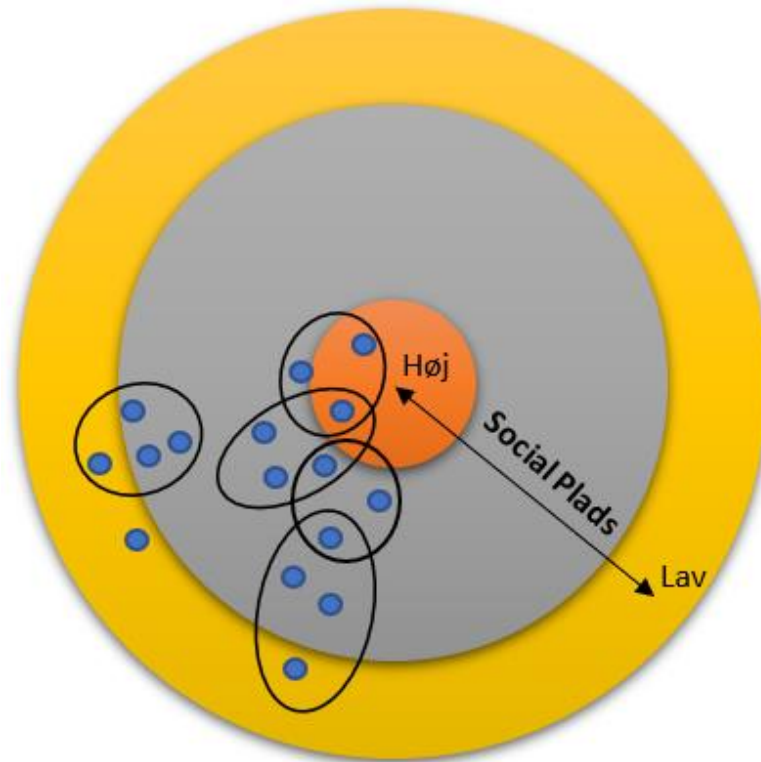
“Så de andre grupper kan godt finde på at snakke om dem (de førnævnte ‘notatpiger’), at ‘hvor er det irriterende’ (...) og ‘hvorfor stiller de så mange dumme spørgsmål’.”
(Hannah Bilag 10).

Hannah henviser her til ‘de andre grupper’ som dem i indercirklen; med andre ord, ‘de populære’. Grupperne i klassen indordnes altså også i sociale hierarkier i klassemæssige fordelinger af social plads, hvorfor forskellige grupperinger også tildeles forskellige interaktionsrettigheder (Clark 1997:231). Et interessant aspekt af denne distinktion mellem social plads for individet og social plads for gruppen som helhed, er den vekselvirkende karakter mellem disse:

“Så jeg ville også blive snakket om, hvis jeg var i gruppen, det er jeg jo så ikke virkelig meget, fordi jeg går ligesom to skridt bag ved, og snakker også med en masse andre. Men det var helt klart også gået ud over mig, hvis jeg var hendes bedste veninde, tænker jeg.”
(Hannah Bilag 10).

Vi kan argumentere for, at der forekommer en vekselvirkning mellem gruppe og individ, i den uformelle strukturs fordeling af social plads. På den ene side ser vi, at enkelte aktører nyder godt af øgede interaktionsrettigheder som del af bestemte grupperinger i klassen, og på den anden, at enkelte aktørers handlinger påvirker gruppens overordnede plads i klassens uformelle struktur. Vi kan derfor forme et tænkt eksempel ud fra informanternes beskrivelser af

grupperingernes betydning for klassens relationsdannelser, samt hvem der ligger i farezonen for at udløse stigmatiseringsprocessernes negative konsekvenser i form af mobning. Til dette kan vi genbesøge vores model over klassens hierarkier:



Figur 2 Analytisk model over positioner i en classes uformelle struktur. Her fungerer prikkerne som enkelte aktører, mens cirklerne repræsenterer de grupperinger eleverne indgår i.

Modellen fungerer her som et tænkt eksempel, da informanterne ikke går i samme klasse, men alle beskriver lignende dynamikker, hvorfor der her ikke henvises til eksakte positioner, men rettere analytiske konstruktioner. Funktionen er her at vise hvordan de enkelte aktører står i krydsfelter mellem forskellige grupper, og derfor må forholde sig til mange grupperinger samtidig. De forskellige grupperinger i klassen indtager forskellige, og ofte overlappende positioner i den uformelle struktur, hvor disse grupperinger opstiller forskellige normer for adfærd, følelsesregler og emotionelle mikropolitikker for den enkelte i elev i klassen. Dette indikerer at rollen som den udstødte, med den lave sociale plads i et hierarki, kan varetages af langt flere elever. Dette vil vi beskrive yderligere nedenfor.

7.4.2.1 Interne hierarkier

I ovenstående afsnit viste vi, hvorledes aktørens social plads, og dermed sandsynligheden for at opleve mobning, ikke kun afhænger af individet selv, men også af hvilke grupperinger vedkommende tilhører, da disse grupperinger i sig selv fordeles hierarkisk i klassen. Dette kan imidlertid udvides, da eksisterende forskning viser, at mobning og magtkampe også forekommer indenfor bestemte grupper (Merten 1997:188-189; Merten 1996:23-24). Grupperne varetager altså også internt et hierarki, hvori den med lavest social plads er i større risiko for at opleve mobning end de ovenstående aktører. Mobning forekommer altså ikke kun nedad, mod enkelte særligt udstødte aktører, men også indenfor bestemte grupperinger. Dette eksemplificeres af Mathilde, der oplever at hun bliver mobbet af sine 'venner', frem for af klassens 'dronning'.

“Altså, jeg har sådan nogle venner, Line og Maiken, og så er der Laura. Det er sådan en trekløver kan man sige. Og så er der mig, så måske en firkløver. Og så er det de har begyndt at nævne ting; de gør det også med hinanden, men det er mest med mig, og jeg ved ikke hvorfor. (...) Line og Maiken det er bare sådan øverst oppe, og jeg tror at Line er en af dem som er aller øverst oppe i vores lille gruppe. Der føler jeg også at hun ligesom kan tillade sig mere, for hun har ligesom de andre, da hun er øverst, så tænker de nok det samme som hende.” (Mathilde Bilag 11)

“For eksempel i 4. klasse der var det også, at de blev ved med at tage min hue og kaste rundt med den. (...) Og det var sådan hver anden dag, eller hver dag. Og jeg var sådan; 'jeg ville ikke have det mere', de blev ved med at grine af det og kaste den videre. (...) Så til sidst der gad jeg det ikke mere, så gik jeg ud garderoben og tog Maikens sko og kastede den, og ventede på at nogen af de andre piger ville gribe den, men det gjorde de ikke. De blev bare sure, og så tog Maiken skoen og kastede efter mig; 'du skal sgu da ikke tage min sko og kaste den, det var da overhovedet ikke okay!'.” (Mathilde Bilag 11).

Mathilde beskriver den struktur de har i deres egen gruppe. Her beskriver hun hvordan veninderne Line og Maiken varetager den højeste sociale plads i gruppen, og her kan 'tillade sig mere', da andre følger dem eller tænker ens. Mathilde beskriver, som vi også har set løbende, hvorledes hun oplever tydelige stigmatiseringer og sanktioner grundet lav social plads. F.eks. at hendes beskeder ikke bliver svaret på, hendes holdninger og protester ignoreret og hendes personlighed, herunder artefakter, bliver kritiseret (Mathilde Bilag 11; Søndergaard

2012:358; Søndergaard 2014:48-50). Mathilde gør det dog klart i sin fortælling, at hendes veninder ikke har høj social plads i resten af klassen, og at f.eks. drengene i klassen ikke tager dem seriøst og hvordan pigerne, specielt dem der tidligere gik i parallelklassen, men nu er rystet sammen med deres klasse, synes de er 'dumme' (Mathilde Bilag 11). Magten disse to piger besidder, synes derfor kun at være gældende internt i gruppen, og ikke for resten af klassen.

I det andet citat ovenfor understreges det sociale hierarki i en konkret mobbesituation. Heri sanktioneres Mathilde i hendes forsøg på at 'gøre oprør' mod den moralske orden i gruppen. Dette mødes med foragt, når hun søger at stoppe mobningen gennem sproglige påmindelser af social plads. Vi ser her hvordan Mathilde ikke opfattes som havende interaktionsrettighederne til denne genforhandling, hvorfor hun sprogligt sanktioneres og socialt isoleres. Her kan pigernes vrede over Mathildes handlinger tolkes som pladsmarkører, hvorved Mathildes lave sociale plads opretholdes og produktionen af foragt fortsættes (Clark 1997: 231-233). Et interessant aspekt af Mathildes situation er det faktum, at på trods af disse kontinuerlige stigmatiseringer og sociale konsekvenser, anser Mathilde hendes mobbere som værende hendes venner, og forsøger kontinuerligt at tilpasse sig deres forventninger. Man kan argumentere for, at dette affødes pba. den sociale eksklusionsangst. En ringe plads i hierarkiet, er dog stadig én plads i hierarkiet. Behovet for at høre til, synes altså være større end de negative konsekvenser ved hendes lave position (Hansen 2018:7; 32; Søndergaard & Hansen 2018). Vi kan altså forstå, at hver gruppe varetager interne sociale plads hierarkier, med egne vurderinger af anerkendelsesværdige sociale karakteristika og egenskaber. Hermed er det ikke blot individet med lav social plads, i klassens overordnede struktur, der er i farezonen for at opleve mobning, men også de individer der varetager en lav social plads i deres umiddelbare gruppering.

7.4.3 Grupper som emotionelle sektioner

Som vi har vist i de foregående afsnit, fungerer klassen som en overordnet følelseskultur (jf. 7.4.1 Klassen som en følelseskultur); grupperinger dannes omkring inklusionen og eksklusionen af bestemte karakteristika og står i hierarkisk relation til hinanden (jf. 7.4.2 Forskellige grupper i klassen); internt i disse grupperinger forhandles social plads yderligere, således at en elev både har en social plads ift. gruppen og klassen (jf. 7.4.2.1 Interne Hierarkier). Klassens uformelle struktur består altså både af et overordnet hierarki, grupper i hierarkiske positioner ift. hinanden, og interne gruppe-hierarkier, hvorfor fordelingen af social plads i klassen er et komplekst mønster af relationer på tværs af grupperinger. For at forstå hvordan følelsesmæssige udtryk indgår som aspekt af relationsdannelsen mellem eleverne i en klasse, må vi sammentænke de teoretiske perspektiver mere eksplicit:

Hochschild beskriver med sin følelsessociologi, at hele kulturer opretholder følelsesregler for rettidig og sømmelig fremvisning af følelser (Hochschild 1979:564). Dette har vi vist løbende i ovenstående analyse, ved f.eks. at pointere hvordan en bestemt moralsk orden i klassen, opretholder en distinkt følelseskultur. Samtidig lægger Clark vægt på, at individets position i et hierarki har afgørende betydning for deres interaktionsrettigheder og oplevelse af tilknytning i form af sympati-følelser, som vi viste ovenfor (Clark 1990:316-327). Behovet for at sammentænke disse viser Hannah i nedenstående interviewsektion, da følelseskulturen i klassen ikke er så homogen som man kunne antage, hvis ikke man inddrog Clark:

*“**Hannah:** Fx i går der trak vi til mundtlig eksamen hvad vi skulle have, og der var nogen i ‘notat-gruppen’ der blev rigtig kede af det, så der var det okay at gå ned og fortælle om, at det synes man faktisk var mega nedern og få lyst til at græde. Hvor de andre de gik bare ud og skreg udenfor, fordi de var trætte af det, bare gik ud og råbte og skreg. Så det var deres måde at gøre det på, og den anden måde var at man satte sig ned snakkede om det. Der er forskel.*

Frederik: *Så der er nærmest forskellige regler for hvordan man skal udtrykke sine følelser i hver af de grupper her?*

Hannah: *Ja det kan man godt sige. (...) i den ene der, hvis man er ked af noget eller træt af noget, så får man det ud med noget vrede og aggression, hvor i den anden der er det okay at sætte sig ned og lige... ja græde over det.*” (Hannah Bilag 10).

I citaterne ovenfor peger Hannah på, at de forskellige grupperinger i klassen håndhæver og udtrykker følelser på forskellig vis. Hvor den ene gruppe udtrykker negative følelser gennem nedtrykthed og gråd, udtrykker den anden vrede og aggression. Der er tale om to distinkte måder at forholde sig til negativ affekt på og to distinkte grupperingers fremvisningsregler for denne. Der er altså ikke tale om klassen som én følelseskultur med ét social plads-hierarki, men flere forskellige (Hochschild 1979:564; Kyed 2017:147). Samtidig understreger det hvorledes følelser er dybt indlejret i den specifikke kontekst, når Hannah beskriver hvordan *“det’ okay at gå ned og fortælle om, at det synes man faktisk var mega nedern og få lyst til at græde”* (Hannah Bilag 10). Således er det i interaktionen med gruppen man *får lyst* til at græde, hvorved gruppens følelsesregler medregnes i Hannahs følelsesmæssige tolkning af den negative affekt. Samtidig opretholder disse grupper også hierarkier gennem social plads og emotionelle mikropolitikker.

“Frederik: *Ja hvad gør de, hvis du udviser vrede?*

Hannah: *Altså der er nogen gange hvor jeg har vist vrede, så er der nogen af dem der er i chok over det, og så er der (...) dem der altid har min ryg, der kender mig rigtig godt, så ville de snakke med mig (...) og snakke mig ned, fordi de kender mig bedst, og de ved at det noget jeg godt kunne finde på, hvis det var.*” (Hannah Bilag 10).

Hannah beskriver hvordan hendes vredesudbrud håndteres afhængigt af mødet med gruppen. Her udviser en række af gruppens medlemmer chok som en emotionel pladsmarkør (Clark 1990:316-327). Således bliver passende følelsesarbejde et kriterie for inklusion i en bestemt gruppe. *At få lyst til at græde* i nærheden af bestemte personer, kan netop tolkes som Hannahs forsøg på at regulere sin negative affekt gennem nedtrykthed frem for vrede. På den måde udfører hun kognitivt følelsesarbejde, for at hendes følelsesmæssige udtryk stemmer overens med gruppens følelses- og fremvisningsregler (Hochschild 1979:561-563). Herigennem kan vi altså forstå, at de sociale aktørers følelsesarbejde, i høj grad er afhængigt ikke kun af klassens overordnede kultur, men også af tilhøret til en bestemt gruppe og deres sociale plads i denne gruppe.

Vi kan derfor udvide Hochschild ved at inddrage Clarks ideen om emotionelle mikrohierarkier og kombinere denne med Søndergaards forståelse af grupperinger i en klasse, til at danne begrebet *emotionelle sektioner*. Her er ordet sektion lånt fra musikkens univers, og beskriver en større eller mindre sammenslutning af instrumentalister på samme instrument. En definition fra Oxford English Dictionary lyder således:

“A group of similar instruments forming part of a band or orchestra; also the players of such instruments” (Oxford English Dictionary)

og:

“A separable portion of any collection or aggregate of persons” (Ibid.).

På en sådan facon kan vi altså forstå grupperes følelsesmæssige mikrohierarkier, som emotionelle sektioner i et overordnet hierarki, hvori der hersker en særegen følelseskultur. Dette betyder at disse emotionelle sektioner har deres egne følelsesregler, fremvisningsregler og krav til følelsesarbejde, men samtidig er indlejret i klassens overordnede følelseskultur. Ydermere indebærer en sådan emotionel sektion sin egen fordeling af social plads, hvorved Clarks teoretiseringer af emotionelle mikropolitikker, gør sig gældende indenfor hver sektion. På den måde kan vi udvide Hochschilds begreber om den emotionelle ordbog og bibel, som enhver kulturs samlede følelses- og fremvisningsregler, eftersom hver emotionel sektion tilskriver et kapitel til denne, som andre sektioner ikke bærer rundt på (Hochschild 1979:561-563). Således kan begrebet benyttes til at indfange flere forskellige emotionelle sektioner indenfor en bestemt kontekst. Dette begreb understreger den emotionelle forhandling af retmæssige følelsesudtryk i klassen, og viser at følelser, på samme facon som artefakter og adfærd, er med til at udvise tilhør til bestemte grupperinger, og herigennem er en del af klassens overordnede forhandlinger om inklusion og eksklusion.

7.5 Udvikling af ny metafor - Klassen som orkester

I løbet af analysen, og særligt i afsnit 7.3 *klassens opbygning*, har vi vist at en klasse kan forstås som flere overlappende hierarkier, hvori positionen som den udstødte, og dermed den med lavest social plads, i hvert hierarki, står i farezonen for at være mål for produktionen af foragt. Her stigmatiseres vedkommende, og oplever en lang række sociale sanktioner. Dette komplicerede spil af alliancer, grupperinger og forhandlinger, synes imidlertid at være svært at beskrive, ud fra metaforen om klassen som ét samlet hof, da man ikke heri kan se de enkelte grupperinger og den interne fordeling af social plads. Derfor har vi i nedenstående afsnit søgt at skabe en metafor, der bedre kan omfavne de komplekse relationsmønstre, og ikke kun kan få øje på de enkelte elever der oplever komplet udstødelse. Hertil kan man forstå klassen som et orkester.

Ifølge Oxford Dictionary of Music defineres et orkester således:

“Orchestra - A mixed body of instrumentalists for the performance of symphonic and other works.” (The Oxford Dictionary of Music, A).

Således kan man forstå den enkelte elev i en klasse, som en musiker i et orkester. At være indmeldt i et orkester, er at være indmeldt i en formel struktur, der skal fremføre et stykke musik hvori alle elever spiller med. Formelt set er alle musikere lige, da de er indmeldt på samme vilkår; at være børn og unge i Danmark. I denne metafor er den uformelle struktur stadig relationerne mellem musikerne og de sektioner de sidder i. God musik bliver derfor en metafor for en harmonisk gruppedynamik (Schott 2014:37-39).

Hver musiker i orkestret er i stand til at spille et eller flere instrumenter, der her forstås som individets sociale karakteristika og egenskaber; heriblandt normer, værdier, adfærd og følelser. I orkesteret forekommer der en konstant forhandling af, hvilket stykke musik der spilles; forstået som hvilken moralsk orden klassen skal opretholde. Dette indebærer forhandlinger af hvilke instrumenter der skal være med, hvordan musikken skal fremføres og hvor vigtige bestemte instrumenter er. Disse forhandlinger er medvirkende til at etablere orkestrets hierarki, ud fra hvilke instrumenter der er mest anerkendelsesværdige ift. det valgte stykke musik. Det er imidlertid ikke alle musikere i orkestret, der har lige meget magt til at deltage eller blive hørt i disse forhandlinger. Den mest magtfulde position i disse forhandlinger er dirigenterne. Dirigenterne defineres således:

“*Conducting - The art (or method) of controlling an orchestra or operatic performance by means of gestures, this control involving the beating of time, ensuring of correct entries, and the ‘shaping’ of individual phrasing.*” (The Oxford Dictionary of Music, B).

Dirigenterne varetager den højeste sociale plads i orkestret og skildres af informanterne i specialet, som enten kompetente eller inkompetente dirigenter. Dette eksemplificeret af Nanna der beskriver hvordan hun efter et skoleskift ikke oplever mobning, eftersom klassens dominerende personer ikke misbruger deres magt (Nanna Bilag 8; Hansen 2018:16). Hvilke instrumenter der er prestige og hvilke der stigmatiseres, varierer fra orkester til orkester. I nogle klasser vil det at være trommeslager være et prestigesymbol, mens det i andre klasser er violinisten. Den kompetente dirigent udvælger et stykke musik, som alle klassens musikere kan spille med i, mens den inkompetente dirigent vælger et stykke musik, kun nogle af musikerne kan spille. Dette kan enten være fordi, at dirigenten ikke kan holde styr på hele orkesteret, mangler biografisk kendskab til alles evner, udvælger en sang hvor der ikke er plads til alle instrumenter, eller fordi de favoriserer en bestemt sektion.

For imidlertid at forstå de mange grupperinger informanterne i specialet beskriver, kan vi beskrive disse som *sektioner* i orkestret:

“*A group of similar instruments forming part of a band or orchestra; also the players of such instruments*” (Oxford English Dictionary).

En sektion er altså en gruppering af musikere på samme instrument, som repræsenterer grupperinger af individer med nogenlunde samme sociale karakteristika, egenskaber og følelser. En musiker spiller imidlertid flere instrumenter og kan derfor høre til flere sektioner på samme tid eller skifte herimellem. Dette understreger at orkestrets positioner er flydende, eftersom musikere kan tillære og aflære instrumenter. Trods muligheden for at tillære et nyt instrument, vil stigmaet som f.eks. *bassisten*, stadig være kendt af resten af orkesteret, og derfor ikke nødvendigvis skabe inklusion. Som vi imidlertid viste i analysen, står disse sektioner hierarkisk ift. hinanden. Med andre ord har forskellige sektioner ikke lige magt til at deltage i forhandlinger om musikken i klassen.

Hver sektion vedligeholder et internt mikro-hierarki, der ledes af sektionsledere. Disse er instrumentalister hvis evner bliver vurderet højt indenfor sektionen, og fungerer herigennem som repræsentant for den givne sektion. Ved en disharmonisk gruppestruktur, gives denne

anerkendelse kun til sektionsledere af de højtstående sektioner, hvorefter nogle vil miste deres forhandlingsrettigheder overfor resten af orkesteret, som vi f.eks. så det i.

“As members of the orchestra, Section Leaders perform with and work alongside Section Members, the Concertmaster, and the Conductor.” (Careers in music).

Hvor meget magt den enkelte sektionsleder har, differentierer alt efter, hvor populær den sektion de kommer fra er, dvs. hvor meget indflydelse de får, på trods af at være ledere af en sektion. De forskellige instrumentalister placeres altså hierarkisk alt efter deres evne til at spille med sektionen. Det forholder sig dog nødvendigt at pointere, at alle klasser forekommer forskellige, hvoraf orkestermetaforens grupperinger derfor kan fordele sig forskelligt. Nedenstående figur 3, er derfor et illustrativt tænkt eksempel.

Kombinerer vi metaforen med det socialpsykologiske mobbesyn på den ene side og det sociologiske på den anden, kan vi pege på to forklaringer på hvorfor mobning forekommer indenfor orkestermetaforen. Hansen og Søndergaard ville pointere, at når orkestret går fra opfattet harmoni til disharmoni, udvikles social eksklusionsangst og i sidste ende den sociale panik der leder til mobning. Thornberg, Ellwood og Davies ville imidlertid pege på, hvis en musiker ikke spiller sit instrumentet til tilfredshed, eller vedkommendes instrument helt vælges fra i det stykke musik der skal fremføres, kan man smides ud af sektionen og i værste fald placeres alene i orkestret. Det er på en sådan vis, at positionen som den udstødte skabes. Således kan gruppestrukturer og de forskellige mikro-hierarkier, samles under en metafor, der kan give en forståelse for de dynamiske processer der forekommer i en folkeskoleklasse.



Figur 3: Illustration af et orkester, hvoraf de gule stjerner er de inkluderede musikere (elever) og de røde stjerner er de musikere i fare for udstødelse. De sorte felter er sektionerne (grupperingerne i klassen), hvoraf forskellige strukturer kan ses. Hertil markerer cirklerne klassens overordnede hierarki – i 'inderst-yderst' – forhold.

Den forreste sektion, med to gule stjerner, repræsenterer her dirigenterne. De bagerste røde stjerner, der står alene, repræsenterer de musikere der er udstødt fuldstændigt. Illustrationen viser således, hvordan der kan opstå forskellige gruppestrukturer, hvor nogle grupper har en eller flere udstødte medlemmer, mens andre grupper ingen har. Hertil forekommer der stadig et overordnet hierarki, hvor dirigenterne er i midten og de fuldstændig udstødte er i yderst. Et eksempel på hvordan denne metafor fungerer i en klasse er; Du har et orkester, hvor dirigenten vælger at spille et jazzstykke. Dirigenten prioriterer i sin version af jazz; trompeter, kontrabas, saxofoner og sang. Disse grupperes sammen i sektioner og rangeres efter deres instrumentale færdigheder i deres givne sektion. Dette former et hierarki i hver sektion f.eks. som første, anden og tredje trompetist. Jo lavere en musikers evner vurderes indenfor hierarkiet, jo større er sandsynligheden for, at vedkommende oplever sanktioner på sin måde at spille på. Det er disse sanktioner vi kalder mobning.

9.0 Konklusion

I nærliggende speciale har undersøgt unge pigers oplevelser af mobning i udskolingen, samt en belysning af fænomenet ud fra et emotionssociologisk perspektiv. Med baggrund i den filosofiske hermeneutik og den adaptive metodologi, tog empirien form af semistrukturerede livsverdensinterviews med seks piger mellem 14 og 16 år, der enten selv havde oplevet mobning eller havde indgående kendskab til mobning i deres klasse. Heri benyttede vi vignetter og virtuelle øvelser til at skabe en fælles kontekst i interviewsituationen, samt belyse digitale aspekter af mobning. Erving Goffmans stigmatiseringsteori, Arlie Hochschilds forståelse af følelser, følelsesarbejde og følelsesregler og Candace Clarks teori om sympati og social plads, samt en ekstensiv læsning af forståelser af mobning i eksisterende forskning, blev anvendt som orienterende begreber for spørgeguide og analyse.

Det første spørgsmål vi søgte at besvare, var hvordan informanterne forstod mobning som fænomen. Her skildrede informanterne to former for mobning: *Intentionel* og *uintentionel*. Ved intentionel mobning forekom en intention om udstødelse eller skade. Denne forekom ofte over længere tid, men kunne også være en enkeltstående handling. Samtidig pegede informanterne på den unintentionelle mobning, der bygger på oplevelsen og følelsen af udstødelse. Dette er altså den udstødtes egen følelsesmæssige oplevelse, og kan derfor godt forekomme, på trods af en manglende intention om mobning. Begge disse former for mobning kom til udtryk på forskellig vis. Her pegede informanterne igen på to forhold: Verbal mod nonverbal og direkte mod indirekte mobning, som forekommer i diverse kombinationer afhængigt af situationen. Her pegede informanterne dog på, at især verbal mobning opleves hårdest, da denne efterlod en følelse af usikkerhed og magtesløshed. Samtidig opretholder eleverne hemmelighedskulturer, hvori både mobbere og ofre holder mobningen skjult for autoriteter og forældre. Dette indebærer en række usynlighedsstrategier: Offerets misrepræsentation af mobning, gensidig opretholdelse af facader og mobberens følelsesmæssige manipulation.

Et centralt emne for analysen var fortolkning og beskrivelse af de positioner der forekom i klasser med mobning. Inspireret af Dorte Søndergaard og Helle Hansens socialpsykologiske forståelse af de gruppeprocesser og positioner i klassen der leder til mobning, undersøgte vi positionerne ud fra metaforen om *dronningerne*, *hofdamerne* og *de udstødte*. Disse kobledes med Clarks begreb om social plads, med hhv. høj til lav plads i klassens sociale hierarki. Dronningerne beskrives som klassernes populære piger. Disse havde magten til at definere den

moralske orden i klassen, og herigennem hvilke egenskaber og sociale karakteristika der anses som anerkendelsesværdige gennem regulation af andres adfærd, værdier og følelser. Artefakter som tøj, sko og makeup fungerer her som symboler for tilhør til dronningens moralske orden, hvorved der forekommer konstante forhandlinger af disse som værende enten stigma- eller prestigesymboler. Positionen som hofdame fordrede imidlertid en komplementær rolleperformance i håbet om utilitaristisk reciprocitet ift. dronningen. Med dette menes at hofdamerne indordner sig i den moralske orden dronningerne opstiller, i håbet om at øge eller vedligeholde sin egen sociale plads.

Rollen som den udstødte, og hermed det mobbede individ i klassen, var imidlertid den rolle, der varetages af de fleste informanter, og fordrede en lang række sociale sanktioner og diskriminationer. Her pegede informanterne særligt på tre kategorier af konsekvenser ved deres lave sociale plads; målet for produktionen af foragt:

- Udtryksmæssige konsekvenser: Stigmatisering af de artefakter og sociale karakteristika de udstødte udviser.
- Relationsmæssige konsekvenser: Social isolation fra klassen. Her isoleres den udstødte fra vennegrupper og meningsfulde fællesskaber, eftersom disse ikke selv ønsker at sammenlignes med den stigmatiserede.
- Følelsesmæssige konsekvenser: Gennemgribende oplevelse af negative følelser som; ensomhed, usikkerhed og tristhed. At udtrykke disse følelser medfører imidlertid ikke produktion af sympati grundet den mobbedes lave social plads.

Den udstødte står derfor i en næsten umulig situation, hvori deres position nederst i klassens hierarki medfører stigmatisering af deres artefakter og symboler, deres relationer og deres følelser.

Dette ledte os til at undersøge de håndteringsmekanismer de unge benyttede for at håndtere eller forbedre deres position. Her pegede informanterne på to aspekter; håndtering af stigmatiseringens sociale sanktioner og håndtering de følelsesmæssige konsekvenser. De beskrev hvorledes man søgte at korrigere sit stigma, ved at ændre på aspekter af sin identitet, såsom artefakter, holdninger og interesser, der synes at fordre deres fortsatte stigmatisering. Denne strategi slog oftest fejl grundet mobberens biografiske kendskab til den mobbede og det faktum at det ikke er artefakter der er foragtet, men den mobbedes position og sociale

egenskaber. Hermed opfattedes eventuelle stigmakorrektioner som disidentifikationer. Herudover beskriver informanterne hvorledes de udvikler forskellige overflade- og dybdespilsstrategier til at overkomme diskrepansen mellem deres oplevede og ønskede følelser. Her benyttede en række informanter sig af overfladespil, hvorved de forsøger at udtrykke følelser på mere passende vis, mens andre forsøgte korrektion af deres indre følelsesliv for at efterleve klassens forventninger. Hertil forekom der en underkategori af følelsesmæssig håndtering: Direkte modstand. Her benyttede den udstødte sig af andre moralske ordener som retfærdiggørelse for deres handlinger og adfærd, og herigennem undgik negative følelser. Igen blev biografisk kendskab og manglende respekt dog påpeget som årsagen til, at disse strategier for følelsesmæssig genforhandling af social plads fejler.

Dernæst belyste vi hvorledes klassens opbygning, skaber de sociale betingelser for mobning, ved at undersøge hvordan følelser og adfærd forhandles og reguleres afhængigt af gruppetilhør. Her fandt vi at klassens uformelle struktur, karakteriseret ved den specifikke konstellation af sociale identiteter og positioner i klassens hierarki, opretholder en overordnet følelseskultur, hvori nogle følelsesmæssige udtryk stigmatiseres og andre anerkendes. Her beskrev informanterne hvordan de blev forventet at udvise glæde, på trods af de følelsesmæssige konsekvenser mobningen medfører, for ikke at opleve yderligere stigmatisering. Informanterne beskrev tilhør til en gruppe som et afgørende aspekt af relationsdannelsen, og beskrev hvordan gruppetilhør blev forhandlet pba. sammenlignelige egenskaber, adfærd og interesser. At høre til en bestemt gruppe foreskriver imidlertid også forventninger til bestemte karakteristika, hvormed hele grupper indgår i forhandlinger om stigma og prestigesymboler. Dette leder til at individerne i klassen ikke kun fordeler sig hierarkisk, ift. hele klassens overordnede struktur, men at hver gruppe også har en social plads ift. hinanden, afhængigt af hvilke positioner individerne i gruppen opretholder. Med andre ord, at de grupper tættere på dronningen oplever flere interaktionsrettigheder end andre grupper. Dette leder imidlertid til, at man kan opleve mobning og udstødelse pba. tilhøret til en bestemt gruppe. Dette nuanceres yderligere, da informanterne beskriver hvorledes hver gruppe også opretholder sit eget interne hierarki, hvor den laveste sociale plads heri oplever sociale sanktioner og en høj grad af negativ affekt. Således er det ikke kun den elev, der er udstødt fra hele klassens fællesskab, der kan opleve mobning, men også enkelte individer i hver gruppe. At høre til en gruppe, kan derfor ikke siges at være et fristed for mobning, da der også heri indgår forhandlinger om social plads, der kan lede til mobning.

Et centralt aspekt af disse grupper er, at hver gruppe opretholdt sin egen fortolkning af klassens overordnede følelseskultur. Derfor foreslog vi at benytte en ny begrebsliggørelse kaldet *emotionelle sektioner*. Disse skal netop tolkes som de følelseskulturer der eksisterer indenfor en bredere følelseskultur. Her blev det netop synligt, at nogle grupper reagerede på negativ affekt, defineret af klassens overordnede følelseskultur, ved vrede og andre ved tristhed. Hermed understreges hvorledes følelsesudtryk også indgår som forhandlinger af social plads, og hvorledes disse er kontingente på tilhør til en bestemt gruppe. Vi argumenterer løbende i analysen for denne iboende sammenhæng mellem rollen som den udstødte og social plads. Dette indebærer en ide om, at individer med lav social plads har stor sandsynlighed for, at blive udpeget som den udstødte. Derfor ses det som yderst relevant at forstå, at det ikke kun er i klassens overordnede hierarki, et individ kan varetage en lav social plads, men at dette også forekommer indenfor de forskellige grupper i en klasse. Derfor har vi udviklet en ny metafor til forstå klassen, som bedre kan udpege individer med lav social plads i både interne hierarkier og klassens helhed. Her benytter vi orkestret som metafor. Denne præsenteredes i afsnit 7.3.4 *Udvikling af ny metafor*.

Gennem specialet har vi vist, at mobning har betydelige implikationer for ofrenes hverdagsliv, samt følelsesmæssige og identitetsmæssige konsekvenser. Derudover har vi vist at mobbepraksisser ikke kan adskilles fra den enkelte aktør, eftersom et individ kan opleve sig mobbet, uden at dette var intentionen. Vi har vist at mobning forekommer som en ekstrem måde at forhandle normer, værdier og følelser i en klasse, hvorved lighed krænkes og sympati fraskrives. Derudover har vi vist hvordan følelser indgår som en del af disse forhandlinger, eftersom man herigennem kan opnå interaktionsrettigheder og udtrykke tilhør til bestemte grupperinger, hver med deres emotionelle inklusionsregler.

Litteraturliste

Alvesson, Mats (2011): *Interpreting Interviews*. London: SAGE Publications Inc.

Alvesson, Mats & Kaj Skjöldberg (2018): *Reflexive Methodology - New Vistas for Qualitative Research*. London: SAGE. 3. Udgave.

Andersen, Heine & Lene Koch (2015): *Hermeneutik og Fænomenologi*. I Michael Hviid Jacobsen, Kasper Lippert-Rasmussen & Peter Nedergaard (red.): "Videnskabsteori - I statskundskab, sociologi og forvaltning". København: Hans Reitzels Forlag. 3. Udgave.

Bansel, Peter; Cath Laws; Bronwyn Davies & Sheridan Linnell (2009): *Bullies, bullying and power in the contexts of schooling*. British Journal of Sociology of Education.

Bloch, Charlotte (2017): *Candace Clark - Sympati, emotionelle mikropolitikker, mikrohierarkier og solidaritet*. I Inger Glavind Bo & Michael Hviid Jacobsen (red.): *Følelsernes Sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bo, Inger Glavind (2005): *At sætte tavsheder i tale - Fortolkning og forståelse i det kvalitative forskningsinterview*. I Michael Hviid Jacobsen, Søren Kristiansen & Annick Prieur (red.): "Liv, Fortælling, Tekst - Strejftog i Kvalitativ Sociologi". Aalborg Universitetsforlag, 1. udgave, 2. oplag.

Bo, Inger-Glavind & Michael Hviid Jacobsen (2015): *Hverdagslivets Følelser - Tilstande, Relationer, Kulturer*. I Inger Glavind Bo & Michael Hviid Jacobsen (red.): *Hverdagslivets Følelser*. København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, Svend (2015a): *Etik i en kvalitativ verden*. I Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.): *Kvalitative Metoder - En Grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 2. Udgave.

Brinkmann, Svend (2015b): *Forståelse og Fortolkning*. I Michael Hviid Jacobsen, Kasper Lippert-Rasmussen & Peter Nedergaard (red.): *Videnskabsteori - I statskundskab, sociologi og forvaltning*. København: Hans Reitzels Forlag. 3. Udgave.

Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard (2015): *Kvalitative Metoder, Tilgange og Perspektiver: En Introduktion*. I Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.): *Kvalitative Metoder - En Grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 2. Udgave.

Buckingham, David (2008): *Introducing Identity*. I David Buckingham (red.): *Youth, Identity, and Digital Media*. London: London University.

Børne- og Undervisningsministeriet, Uddannelsesstatistik.
<https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1773.aspx>

Careers in music - Section Leader. Link: <https://www.careersinmusic.com/section-leader/>

Clark, Candace (1997): *Misery and Company - Sympathy in Everyday Life*. Chicago: University of Chicago Press.

Clark, Candace (1990): *Emotions and micropolitics in everyday life - Some patterns and paradoxes of "place"*. I Theodore Kemper (red.): *Research agendas in the sociology of emotions*. State University Of New York Press, Albany. s. 305–333.

Collins, Randall (2011): *The Inflation of Bullying: From Fagging to Cyber-Effervescent Scapegoating*. Sociological-eye.blogspot. Link: <http://sociological-eye.blogspot.com/2011/07/inflation-of-bullying-from-fagging-to.html>

Davies, Bronwyn (2011): *Bullies as Guardians of the Moral Order or an Ethic of Truths?* Udgivet i: Children & Society, Vol.: 25, pp. 278–286.

Ejrnæs, Morten & Merete Monrad (2012): *Vignetmetoden - Sociologisk metode og redskab til faglig udvikling*. København: Akademisk Forlag

Ellwood, Constance & Bronwyn Davies (2010): *Violence and the Moral Order in Contemporary Schooling: A Discursive Analysis*. Udgivet i: Qualitative Research in Psychology, Vol.: 7, no. 2.

Ellwood, Constance & Bronwyn Davies (2014): *Violence and the moral order in contemporary schooling: a discursive analysis*. I Robin May Schott & Dorte Marie Søndergaard (red.): *School Bullying - New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Forsberg, Camilla & Paul Horton (2020): *'Because I am me': school bullying and the presentation of self in everyday school life*. Udgivet i: Journal of Youth Studies, Taylor & Francis.

Forsberg, Camilla & Robert Thornberg (2016): *The social ordering of belonging - Children's perspectives on bullying*. International Journal of Educational Research: Vol. 78, 2016, Pp. 13-23. Linköping: Linköping University.

Gilje, Nils & Harald Grimen (2004): *Samfundsvidenskabens forudsætninger*. København: Hans Reitzels Forlag.

Goffman, Erving (2010): *Stigma - Om afvigelsens sociale identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 2. Udgave.

Halkier, Bente (2015): *Fokusgrupper*. I Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 2. Udgave.

Hansen, Helle Rabøl (2005): *Grundbog mod mobning*. Gyldendals lærerbibliotek.

Hansen, Helle Rabøl (2011): *(Be)longing forståelse af mobning som længsler efter at høre til*. Udgivet i: *Psyke & Logos*, vol. 32, pp. 480-495.

Hansen, Helle Rabøl (2018): *Mobning*. Aarhus: Aarhus Universitet.

Hochschild, Arlie Russell (1979): *Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure*. Udgivet i *American Journal of Sociology*, Vol. 85, No. 3, pp. 551-575. Chicago: The University of Chicago Press.

Hochschild, Arlie Russell (1997): *The sociology of emotion as a way of seeing*. I G. Bendelow & S. J. Williams (red.): *Emotions in social life : Critical themes and contemporary issues*. Taylor & Francis Group.

Horton, Paul (2011): *School Bullying and Social and Moral Orders*. *CHILDREN & SOCIETY*, vol.: 25, pp.: 268–277. Linköping: Linköping University.

Hughes, Janette; Laura Morrison & Stephanie Thompson (2016): *Who Do You Think You Are? Examining the Off/Online Identities of Adolescents Using a Social Networking Site*. I Michel Walrave; Koen Ponnet; Ellen Vanderhoven; Jacques Haers & Barbara Segaert (red.): *Youth 2.0: Social Media and Adolescence - Connecting, Sharing and Empowering*. Schweiz: Springer.

Højberg, Henriette (2018): *Hermeneutik - Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne*. I Lars Fuglsang; Poul Bitsch Olsen & Klaus Rasborg (red.): "Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne - På tværs af fagkulturer og paradigmer". Samfundslitteratur. 3. Udgave.

Jalan, Ishan (2015): *Reaserching dark emotions – Eliciting stories of envy*. I Helena Flam & Jochen Kleres (red.): "Methods of Exploring Emotions". London: Routledge. 1. Udgave.

Jacobsen, Michael Hviid (2012): *Adaptiv teori - den tredje vej til viden. En stående invitation til systemsociologi*. I Rasmus Antoft; Michael Hviid Jacobsen; Anja Jørgensen & Søren Kristiansen (red.): *Håndværker & Horisonter – Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 1. Udgave.

Jacobsen, Michael Hviid & Søren Kristiansen (2010): *De ødelagte identiteters sociologi*. I Erving Goffman: "Stigma - Om afvigelsens sociale identitet". Frederiksberg: Samfundslitteratur. 2. Udgave.

Järvinen, Margaretha & Ninna Mik-Meyer (2017): *Kvalitative analysetraditioner i samfundsvidenskabelige forskning*. I Margaretha Järvinen (red.) & Ninna Mik-Meyer (red.): "Kvalitativ Analyse - Syv Traditioner". Hans Reitzels Forlag, 1. Udgave.

Jerolmack, Colin & Shamus Khan (2014): *Talk Is Cheap - Ethnography and the Attitudinal Fallacy*. London: SAGE.

Jørgensen, Stine Kaplan (2019): *Mobbemønstre og magtkampe: håndtering af mobning i skolen*. København: Hans Reitzel Forlag.

Kofoed, Jette (2013): *Affektive rytmer - Spektakularitet og ubestemmelighed i digital mobning*. I Jette Kofoed & Dorte Marie Søndergaard (red.): *Mobning Gentænkt*. København: Hans Reitzel Forlag.

Kousholt, Kristine & Tine Basse Fisker (2015): *Approaches to Reduce Bullying in Schools - A Critical Analysis from the Viewpoint of First- and Second-Order Perspectives on Bullying*. CHILDREN & SOCIETY, vol.: 29, pp.: 593–603. København: Aarhus Universitet.

Kowalski, Robin M., Gary W. Giumetti, Amber N. Schroeder & Micah R. Lattanner (2014): *Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth*.

Kristiansen, Søren (2012): *Etik og feltarbejde – udfordringer og dilemmaer i sociologisk praksis*. I Rasmus Antoft; Michael Hviid Jacobsen; Anja Jørgensen & Søren Kristiansen (red.): "Håndværker & Horisonter – Tradition og nytænkning i kvalitativ metode". Odense: Syddansk Universitetsforlag, 1. Udgave.

Kyed, Morten (2017): *Arlie R. Hochschild - kommercielt følelsesarbejde, følelsesrelationer og familieliv i en markedstid*. I Inger Glavind Bo & Michael Hviid Jacobsen (red.): *Følelsernes Sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, Steiner & Svend Brinkmann (2015): *Interview*. København: Hans Reitzels Forlag. 3. Udgave.

Laflor, Marianne (2020): *Når det 'nye' mobbesyn rammer praksis*. DCUM - Dansk Center for Undervisningsmiljø. Link: <https://dcum.dk/artikler-og-debat/naar-det-nye-mobbesynt-rammer-praksis>.

Lamont, Michèle & Ann Swidler (2014): *Methodological Pluralism and the Possibilities and Limits of Interviewing*. New York: Springer.

Launsø, Laila; Olaf Rieper & Leif Olsen (2017): *Forskning om og med mennesker*. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning. København: Forfatterne og Munksgaard. 7. Udgave.

Lindskov, Jannie Moon (2020): Debat: Lærerne har svært ved at omsætte viden om mobning til praksis. Skolemonitor. Link: <https://skolemonitor.dk/debat/art7944693/L%C3%A6rnerne-har-sv%C3%A6rt-ved-at-oms%C3%A6tte-viden-om-mobning-til-praksis>

Lyng, Selma Therese (2018): *The Social Production of Bullying: Expanding the Repertoire of Approaches to Group Dynamics*.

Madsen, Birgit (2006): *Børn skriver til børn - om mobning*. Vejle: Kroghs Forlag.

Mehlsen, Camilla (2016): *Teknologiens Testpiloter - 10 Ting Der Ruster Børn Og Unge Til En Digital Fremtid*. København: Forlaget Mindspace.

Merriam-Webster: "The string section." Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/the%20string%20section>. Accessed 15 Jul. 2021.

Merten, Don E. (1996): *Visibility and Vulnerability: Responses to Rejection by Nonaggressive Junior High School Boys*. Sage Publications Inc.: Journal of Early Adolescence. Vol. 16. No. 1. Pp. 5-26.

Merten, Don E. (1997): *The Meaning of Meanness: Popularity, Competition, and Conflict among Junior High School Girls*. JSTOR: Sociology of Education; Jul 1997; 70, 3; pg. 175.

Mishna, Faye; Michael Saini & Steven Solomon (2009): *Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying*. Children and Youth Services Review. Elsevier. Canada: University of Toronto.

Nielsen, Jens Christian; Niels Ulrik Sørensen & Martha Nina Osmec (2010): *Unge og mobning*. I Niels Ulrik Sørensen, Jens Christian Nielsen & Martha Nina Osmec (red.): Når det er svært at være ung i DK – unges trivsel og mistrivsel i tal. CEFU - Center for Ungdomsforskning.

Olsen, Jan Brødslev (2013): *Personlighed - Livsforløb, Indre Billeder og Sociale Relationer*. I Michael Hviid Jacobsen, Erik Laursen & Jan Brødslev Olsen (red.): Socialpsykologi: en grundbog til et fag. København: Hans Reitzels forlag. 1. Udgave.

Olweus, Dan (2013): *School Bullying: Development and Some Important Challenges*.

Ottosen, Mai Heide; Asger Graa Andreasen; Karen Margrethe Dahl; Anne-Dorthe Hestbæk; Mette Lausten & Signe Boe Rayce (2018): *Børn og Unge i Danmark - Velfærd og Trivsel*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Oxford English Dictionary: “Section, n’ - o.’ i Oxford English Dictionary - <https://www-oed-com.zorac.aub.aau.dk/view/Entry/174593?rskey=J5wqxG&result=1#eid113581416>

Pellegrini, Anthony D. (2002): *Bullying, Victimization, and Sexual Harassment During the Transition to Middle School*. *Educational Psychologist*, 37(3), 151–163. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pellegrini, Anthony D.; Jefferey D. Long; David Solberg, Cary Roseth; Danielle Dupuis, Catherine Bohn & Meghan Hickey (2009): *Bullying and Social Status During School Transitions*. United Kingdom: Taylor & Francis Group.

Porse, Albert Nyholm (2021): *Havde mine lærere vidst mere om mobning, kunne jeg måske have undgået min psykiske lidelse*. Information. Link: <https://www.information.dk/debat/2021/03/laerere-vidst-mere-mobning-maaske-undgaaet-psykiske-lidelse>

Prout, Alan (2003): *Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity*. *Dansk sociologi*, 2003-07-01, Vol.14 (2), p.7-24

Prout, Alan & James, Allison (2004): “A New Paradigm for the Sociology of Childhood - Provenance, Promise and Problems” I Allison James & Alan Prout (red.): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood*. Routledge Falmer:

https://books.google.dk/books?hl=en&lr=&id=QGkIc5enO5MC&oi=fnd&pg=PA7&ots=wVyUXmJZBC&sig=10p7vqJJIDocKiIIZVnUoSMgiw8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Rasborg, Klaus (2018): *Socialkonstruktivismen i Klassisk og Moderne Sociologi*. I Lars Fuglsang, Poul Bitsch Olsen & Klaus Rasborg (red.): *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne - På Tværs af Fagkulturer og Paradigmer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 3. Udgave.

Riis, Ole (2005): *Samfundsvidenskab i praksis - introduktion til anvendt metode*. København: Hans Reitzels forlag.

Schott, Robin May (2014): *The social concept of bullying: philosophical reflections on definitions*. I Robin May Schott & Dorte Marie Søndergaard (red.): *School Bullying - New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strandgaard, Charlotte & Poul Majgaard (2004): *Tænk hvis det var dig - 21 beretninger om mobning*. København, Valby: Borgens Forlag.

Søndergaard, Dorte Marie (2012): *Bullying and social exclusion anxiety in schools*. Udgivet i: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 33, No. 3 (May 2012), pp. 355-372. Taylor & Francis, Ltd.

Søndergaard, Dorte Marie (2014): *Social exclusion anxiety: bullying and the forces that contribute to bullying amongst children at school*. I Robin May Schott & Dorte Marie Søndergaard (red.): *School Bullying - New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Søndergaard, Dorte Marie (2017): *The thrill of bullying. Bullying, humour and the making of community*. Wiley Online Library: <https://onlinelibrary-wiley-com.zorac.aub.aau.dk/doi/full/10.1111/jtsb.12153>

Søndergaard, Dorte Marie & Helle Rabøl Hansen (2018): *Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging*. Udgivet i: *Nordic Studies in Education*, Vol. 38, 4-2018, pp. 319–336.

Tanggaard, Lene & Svend Brinkmann (2015a): *Interviewet: Samtale som forskningsmetode*. I Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 2. Udgave.

Tanggaard, Lene & Svend Brinkmann (2015b): *Kvalitet i Kvalitative Studier*. I Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.): *Kvalitative Metoder - En Grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 2. Udgave.

Tavory, I. & S. Timmermans (2014): *Abductive Analysis. Theorizing Qualitative Research*. Chicago: Chicago University Press.

The Oxford Dictionary of Music, A - Orchestra. I Joyce Kennedy, Michael Kennedy, and Tim Rutherford-Johnson (red.): *The Oxford Dictionary of Music*. 6. Udgave. Link: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199578108.001.0001/acref-9780199578108-e-6691?fromCrossSearch=true>

The Oxford Dictionary of Music, B - Conducting. I Joyce Kennedy, Michael Kennedy, and Tim Rutherford-Johnson (red.): *The Oxford Dictionary of Music*. 6. Udgave. Link: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199578108.001.0001/acref-9780199578108-e-2091?rskey=e6CpgL&result=1>

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

Thornberg, Robert (2015a): *School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling*. Udgivet i *Children & Society*, Vol.: 29, pp. 310–320.

Thornberg, Robert (2015b): *The social dynamics of school bullying: The necessary dialogue between the blind men around the elephant and the possible meeting point at the social-ecological square*. Udgivet i: *Confero*: Vol. 3 no. 2. pp.161-203.

Thornberg, Robert (2018): *School bullying and fitting into the peer landscape: a grounded theory field study*. Udgivet i: *British Journal of Sociology of Education*, Vol.: 39, no.1, pp: 144-158.

Walrave, Michel; Koen Ponnet; Ellen Vanderhoven; Jacques Haers & Barbara Segaert (2016): *Introduction*. I Michel Walrave; Koen Ponnet; Ellen Vanderhoven; Jacques Haers & Barbara Segaert (red.): *Youth 2.0: Social Media and Adolescence - Connecting, Sharing and Empowering*. Schweiz: Springer.

Wolke, Dieter & Tanya Lereya (2015): *Longterm effects of bullying*. Department of Psychology and Division of Mental Health and Wellbeing, University of Warwick. UK. Link: https://www.researchgate.net/publication/281104692_Wolke_Lereya_longterm_effects_of_bullying_ADC.