

Kandidat speciale i Socialt arbejde - Aalborg universitet

“Du er jo ikke supermand, du kan jo ikke redde alle”

En kvalitativ undersøgelse af folkeskolelærers forståelse af mobning og opsporing, håndtering og forebyggelse her af

Forfatter: Linette Pedersen

Studienummer: 20166112

Vejleder: Inger Glavind Bo

Antal anslag: 158.121

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse.....	1
Abstract	3
Problemfelt.....	4
Faldende trivsel.....	4
Konflikter og mobning.....	5
Konsekvenser ved mobning	6
Antimobbestrategi.....	6
Eksisterende forskning.....	7
Mobbe-perspektiver	8
First-order perspektivet på mobning	8
Second-order perspektivet på mobning	9
Exbus-forskning.....	10
Den famøse antimobbestrategi	12
Klædt på til opgaven	12
Problemformulering.....	15
Teori.....	17
Identitet	17
Selvscenesættelse.....	18
Faktisk- og tilsyneladende sociale identitet.....	19
Stigmatisering.....	19
Potentielt miskreditering og miskreditering	19
Gruppedynamikker	20
Social eksklusionsangst.....	21
Foragtproduktion	22
Genkendelse og forebyggelse.....	23
Videnskabsteori	25
Hermeneutik	25
Den filosofiske hermeneutiske retning.....	25
Metode	28
Forskningsstrategi.....	28
Den kvalitative metode	29
Semistrukturerede interviews	29
Interviewguide	30
Interviewsituationer	31
Rekruttering og præsentation af informanterne	31
Etiske overvejelser	32
Strategi for transskribering, kodning og analyse	33

Analyse	36
Analysedel 1 - Mobbe-perspektiv.....	37
Hvad er mobning	37
Mobberen.....	39
Mobbeofret	42
Analysedel 2 - Opsporing, håndtering og forebyggelse.....	46
Opsporing	46
Antimobbestrategien	48
Håndtering	50
Forebyggelse.....	57
Mangel på tid.....	63
Konklusion	65
Diskussion.....	67
Litteraturliste	69
Bilag.....	76
Bilag 1. Interviewguide.....	76
Bilag 2. Portfolio	76
Bilag 3. Transskribering af informanten Dan.....	76
Bilag 4. Transskribering af informanten Eva	76
Bilag 5. Transskribering af informanten Kim.....	76
Bilag 6. Transskribering af informanten Liv	76
Bilag 7. Transskribering af informanten Mia	76
Bilag 8. Transskribering af informanten Sine.....	76

Forord

Der skal lyde en stor tak til min familie, som har støttet, hjulpet og været overbærende med mig i denne specialeskrivningsproces og en helt særlig tak til min bror Peter, som har været min personlig stavekontrol igennem mange af universitetets eksamener og i særdeleshed dette speciale – TAK

Abstract

This qualitative research treats how the Danish state schoolteachers understand bullying, and how they work with bullying among students. The dissertation has a starting point in this problem area and the already existing research. This leads to the dissertations research question: *What significance does state schoolteachers bullying perspective have for the tracing, handling and prevention of bullying among state school students?* To answer this question there is to questions we must answer first: *What bullying perspective does the state schoolteachers have?* and *How does the tracing, handling and prevention of bullying happen?*

To examine this, I have interviewed 6 state schoolteachers through semi-structured interviews. The approach to this research paper has been inspired by Derek Layders adaptive approach. This means that the method combination has been a central part of this research, this results in interaction between the dissertations theoretical framework of understanding and the collected data. The dissertation is based on the philosophical hermeneutic direction which means that the state schoolteachers opinion formation and understanding of bullying is important. The hermeneutic influence is shown throughout the dissertation through the voicing of my own thoughts, preunderstandings and considerations.

The dissertation finds that there exists a paradox between how state schoolteachers understand and how the act in relation to bullying. A lot of the state schoolteachers are aware that the students might bully each other because they find themselves in a social survival struggle to avoid exclusion. But the teachers also see the individual students, their traits and social background as the reason for the bullying issues. The state schoolteachers inhabit and work with bullying through a first-order bullying perspective, this is seen in their focus on the individual and not on the group of students and the dynamics in the group. This has the consequence that they see bullying as being fixed on individuals with certain traits and social background. This can cause the teachers to not being able to notice bullying, but also to stigmatize the students and discredit them. This can have consequences because the bullying might not be traced and handled, but also because the students might be stigmatized by the state schoolteachers. This discrediting and stigmatizing can affect and become a part of the student's self-understanding and therefore become a self-fulfilling prophecy. This can affect the student's life opportunities. The state schoolteachers describe how bullying is correlated to the students and the parents resources, which means that bullying often affects the already vulnerable students. The first-order bullying perspective in tracing, handling and prevention of bullying can create a double effect, if the teachers work with bullying is stigmatizing it can create an even larger risk of social problems and have consequences for the children's adult life.

Mobning - “Du er jo ikke supermand, du kan jo ikke redde alle”

Problemfelt

Barnets opvækst og trivsel er afgørende for barnets livsvilkår og livschancer, idet opvæksten er et grundfundament, som barnets fremtid bygger på (Mathiassen 2013:228; Viala 2013:262; Hansen 2005:73, 76; Wolke & Lereya 2015:881-883). I Danmark er der undervisningspligt, hvilket betyder barnet har deltagelsespligt i undervisning fra 0. klassesettrin til og med 9. klassesettrin (Hansen 2005:94). Derfor udgør skolen en central del af barnets liv, hvoraf skolen danner ramme og arena for barnets faglige, personlige og sociale udvikling. Skolen er således væsentlig for barnets generelle udvikling, herunder psykiske og fysiske udvikling. Det barnet oplever, erfarer og lærer gennem sin opvækst, herunder i skolen, bliver bevidst og ubevidst lagret i hukommelsen og kan få betydning for barnets livs- og fremtidsmuligheder (Ottosen et al 2018:193; Rasmussen et al 2018:123; Viala 2013:262; Hansen 2005:77).

Faldende trivsel

De nyeste undersøgelser og rapporter, baseret på kvalitativ og kvantitativ empiri, herunder spørgeskemaer og interviews af skolebørn, finder alle at skolebørnenes trivsel og glæde ved at gå i skole er faldende (uvm 2020; Ottosen et al 2018:8, 127-128; Rasmussen et al 2018:123,131; Holstein et al 2020:20-21). Dette er kritisk, da skolen udgør en central rolle, som sætter rammen for børns liv og opvækst, som tidligere nævnt, har en stor betydning for børnenes fremtidige livsvilkår og livsmuligheder. *Skolebørnsundersøgelsen* fra Statens Institut for Folkesundhed fra 2018, finder at skoleglæden lider et kraftigt fald med alderen. Samme undersøgelse fremlægger også, at 14 % af folkeskolebørnene, afgiver en negative besvarelse til spørgsmål om de kan lide at gå i skole. Det vil altså sige, at næsten hvert sjette skolebarn, ikke trives i skolen (Rasmussen et al 2018:123). Dette fund understøttes af Dansk Center for Undervisningsmiljø, i rapporten *Social kompetence og skoletrivsel - Analyser fra Den Nationale Trivselsmåling* fra 2020, ifølge dem er hvert femte barn, ikke glad for at gå i skole. Rapporten beretter endvidere at op til 19% af børnene ikke føler sig tryk i skolen og 37% er bange for at blive til grin i skolen (Holstein et al 2020:20-21). Tryghed og frygt er faktorer, der påvirker folkeskolebørnenes bevidsthed og spiller altså en rolle i forhold til om de trives.

Konflikter og mobning

Undersøgelsen *Børn og Unge i Danmark - Velfærd og Trivsel* fra VIVE og Statens Institut for Folkesundheds *Skolebørnsundersøgelsen* finder begge en sammenhæng mellem, om barnet kan lide at gå i skole og føler sig ensomme eller bliver mobbet (Ottosen et al 2018:128, 194; Rasmussen et al 2018:123). De to kvantitative studier angiver at 20% af de 7-årige børn bliver mobbet ‘mindst et par gange om måneden’. Derudover oplever 36% konflikter med deres kammerater. Dog er disse tal faldende i takt med at børnene bliver ældre, men tallene er stadig forholdsvis høje, eftersom 9% bliver mobbet mindst et par gange om måneden og 22% oplever konflikter med deres kammerater i deres sidste skoleår (Ottosen et al 2018:127-128; Rasmussen et al 2018:131). Dette vil altså sige at over hver 5. barn oplever konflikter med deres kammerater i deres sidste skoleår, hvilket kan sættes i tråd med tidligere nævnt, Dansk Center for Undervisningsmiljøes undersøgelses fund om frygten for at blive gjort til grin og ikke føle sig tryk i klassen (Holstein et al 2020:20-21). Tallene indikerer også at mobning og konflikter mellem skolebørn falder med alderen. Dog formoder jeg at, der er et stort mørketal, da mobning er et tabuiseret emne, børn vil og tør ikke, at stå frem med det. Denne antagelse skal ses i lyset af analysen fra Børnerådet *Unge erfaringer med digital mobning* fra 2017. Denne viser at 75% af børn i undersøgelsen, ikke har opsøgt hjælp eller rådgivning, selvom de oplever mobningen som meget alvorlig (Eistrup 2017:12). En grund hertil kan være mobning er forbundet med skam og kan derfor være svært at få børn til at tale om (Schott 2009:237). Ydermere ønsker de færreste børn at være ‘stikker’ og fortælle lærerne det, hvilket kan forværre mobningen (Søndergaard 2009:35; Hein 2009:59-60, 72).

For at illustrere omfanget af mobning og hvor meget undersøgelserne differentiere i deres målingsresultater, forlægger jeg her, Center for Ungdomsforskningens rapport *Når det er svært at være ung i Danmark - Unge trivsel og mistrivsel i tal* fra 2010. Denne finder at 32 % af og til, og 19 % ofte, har mobbet i løbet af deres folkeskoletid (Nielsen et al 2010:51). Hvor den før nævnte Skolebørnsundersøgelse, fra 2018, af Statens Institut for Folkesundhed, finder at, kun 1 % af pigerne og mellem 3 % og 5 % af drengene har deltaget i mobning (Rasmussen et al 2018:133). Det skal her tilføjes, at det er samme spørgsmål, dog med en anden ordlyd og 8 år imellem, dog er det stor forskel mellem talerne.

Konsekvenser ved mobning

Forskning fremviser, at mobning kan sætte dybe spor og have alvorlige konsekvenser, som påvirker barnet negativt (Hansen 2005:78; Mathiassen 2013:228, 254). Mobning forhøjer risikoen for mistro og helbredsmæssige problemer, som kan manifestere sig både fysisk og psykisk. Disse problemer kan blandt andet komme til udtryk gennem søvnløshed, angst, lavt selvværd, ensomhed, manglende sociale kompetencer, depression, overvægt og selvskadende adfærd (Hansen 2005:78). I den forbindelse understreger rapporten *Når det er svært at være ung i DK – unges trivsel og mistro i tal* fra Center for ungdomsforskning, at 35,7% har overvejet selvmord og 17,2% har udført selvskaade, af børn som har oplevet mobning (Nielsen et al 2010:55). Jeg finder det ligeledes centralt at nævne at mobning rammer skævt, og derfor forekommer der social ulighed i mobning. Der er en sammenhæng mellem, hvor ressourcerstærkt et hjem barnet kommer fra, og om barnet bliver udsat for mobning. Risikoen for mobning er størst, for børn der kommer fra ressourcetsvage hjem (Rasmussen et al 2018:123; Ottosen et al 2018:128). Disse negative fysiske, kognitive, emotionelle og socio emotionelle konsekvenser kan med stor sandsynlighed fortsætte i barnets voksenliv, som udover ovennævnte, kan have betydning for uddannelse, tilknytning til arbejdsmarkedet og økonomiske problemer (Rasmussen et al 2018:130-131; Hansen 2005:73, 76; Mathiassen 2013:228, 254). Mobning kan derfor have fatale konsekvenser for barnet og dets livsmuligheder, men også føre til økonomiske konsekvenser i fremtiden, som både rammer den mobbede og det samfund som denne lever i - det kan derfor vurderes, at mobning er et samfundsmæssigt problem og et socialt problem (Rasmussen et al 2018:130-131; Wolke & Lereya 2015:881-883).

Antimobbestrategi

Siden 2009 har det været lovpligtigt for alle danske folkeskoler, at udarbejde en antimobbestrategi (Børns Vilkår 2022). Hvilket har til formål, gennem forebyggende instanser, at understøtte folkeskolelærerne i at mindske mobning på skolerne (Jeppesen & Kusk 2017:5). Det anbefales og praktiseres at antimobbestrategien, på den pågældende skole, udarbejdes i et samarbejde mellem skoleledere, skolebestyrelsen, fagpersonale, forældre og elever (Jeppesen & Kusk 2017:10). Redbarnet beskriver en antimobbestrategi, som et værktøj til at forebygge og undgå mobning og værende en skabelon for, hvordan mobningen skal håndteres (Sohnt 2016:5, 7). Hjemmesiden Emu.dk, Danmarks læringsportal, indeholder materiale til folkeskolelærer, der kan understøtte dem i at skabe trivsel og forebygge samt håndtere mobning. Læringsportalen (Emu) forklare i en video, hvad antimobbestrategien skal indeholde. Antimobbestrategien skal udarbejdes på alle skoler, den

skal beskrive, hvordan man vil arbejde med elevernes psykiske arbejdsmiljø og forhindre mobning. Skolernes antimobbestrategi skal være offentlig tilgængelig og lægge på skolernes hjemmeside. Ved opsporing af mobning, skal der igennem antimobbestrategien, udarbejdes en handleplan inden for 10 dage, som udførligt beskriver hvordan skolen vil stoppe mobningen. Hvis mobningen ikke er ophørt, har den pågældende elev eller dennes familie, mulighed for at klage til mobbe klageinstansen (Emu 2022).

På Dansk center for undervisningsmiljø (DCUM) hjemmeside, er det muligt for lærer og fagpersonale, at finde værktøjer og skabeloner til arbejdet med trivsel, mobning og klager. Her er blandt andet udarbejdet en skabelon, for hvordan skolen skal opbygge deres værdiregelsættet og antimobbestrategien. Værdiregelsættet skal udfyldes med skolens vision, kerneværdier og forståelsen heraf, samt hvordan disse kerneværdier skal implementeres, være synlige og overholdes. Ligeledes er der en skabelon for antimobbestrategien, hvor formål, målsætninger og mobning skal beskrives og defineres. Hvortil der skal udfyldes, hvad forebyggelsen vil bestå af og hvordan mobning skal håndteres af både ledelse, personale, elever og forældre, samt hvordan dette skal overholdes og forankres (Dcum a. 2021). Materialet på disse hjemmesider er bygget op, om den nyeste forskning om strukturer, kultur, processer, roller, mobning og mønstre, fra blandt andet professor Dorte Marie Søndergaard, lektor Stine Kaplan Jørgensen, lektor Lisbeth Alnor samt lektor og ph.d Helle Plauborg m.fl.. Jeg hæfter mig ved, hvordan rammerne, planerne og strategierne, kan forekomme abstrakte, og derfor svære at implementere, samt forholde sig til som folkeskolelærer - derfor må specialet spørge lærerne om, hvordan de gør i praksis, og hvad der virker i praksis, herunder hvordan de oplever antimobbestrategien.

Eksisterende forskning

De ovenstående sider giver blandt andet et indblik i den kvalitative og kvantitative forskning, der er om mobning. Det særlige der er ved fænomenet mobning, er at det er et forholdsvis nyt fænomen, som kun er blevet undersøgt de sidste 40 år. Det nedenstående afsnit skitserer de to overordnede mobbe-perspektiver, samt forskning om håndtering og forebyggelse af mobning. Herunder forskning vedrørende antimobbestrategien, folkeskolelærernes viden om og blik på mobning.

Mobbe-perspektiver

Forståelsen af mobning har gennemgået en massiv udvikling over de sidste 10-15 år. Hvilket har ført til en todeling af mobbe forståelsen og årsagen til mobning. Denne todeling bygger på, first-order-perspektivet og second-order-perspektivet. Hvor mobning i den førstnævnte er en individualiserede handling med blik på aggressive børn med psykologiske patologier. Mens second-order-perspektivet, ser mobning som værende en social handling, grundet gruppedynamikker, normer og andre socialpsykologiske perspektiver (Hansen 2018:12-13; Olweus 2013:752-760; Søndergaard 2014:48). Perspektiverne vil blive uddybet i det nedenstående afsnit. Jeg finder det centralt at tilføje at mobning er komplekst, hvorfor det ikke kan forklares fuldkommen eller forstås fuldendt ud fra disse perspektiver, og skal derfor ses i sammenhæng med noget andet og mere (Schott 2014:37-39; Hansen 2018:16; Søndergaard 2012; Søndergaard 2014:48).

First-order perspektivet på mobning

I first-order-perspektivet, som er grundlagt af den svenske udviklingspsykolog Dan Olweus i 1972, definerer mobning som, når et menneske, bliver udsat, gentagne gange og over tid, for negative handlinger fra en eller flere andre (Olweus 2013:755). Mobningen kan komme til syne ifølge Olweus, direkte fysisk og verbalt med chikane, trusler og tvang samt mere indirekte og psykisk, herunder social isolation, rygter, og manipulation af venskab (Olweus 2013:756). Olweus tydeliggør at mobning er en intentionel aggressiv adfærd, hvor mobberne ønsker at påføre mobbeofret en form for skade eller ubehag, uden mobbeofret er skyld i dette (Olweus 2013:755-756).

Olweus begrunder at mobningen udspringer af mobbernes indbyggede egenskaber, herunder personkarakteristik, forudsætninger og opvækstbetingelser (Knoop et al 2017:4; Viala 2013:262; Søndergaard 2014:48; Schott 2009:234) Hvortil Olweus beskriver mobbeofrene, som være føjelige, usikre, svage, ængstelige og passive, hvilket han blandt andet grunder overbeskyttende opdragelse (Schott 2009:234). Med dette fokus på individuelle personlighedstræk, viser det at Olweus' har et individuelt orienteret perspektiv på mobning (Schott 2009:234). Ydermere fremhæver Olweus at en mobbesituation, kan kendetegnes ved en ubalance mellem mobber og offer, her henføre Olweus til en magtubalance, det kan være i antal, fysisk styrke, selvtillid eller popularitet/status (Olweus 2013:755-758) Olweus pointer med individperspektivet, er blandt andet, at mobbere og ofret repræsenterer forskellige personlighedstyper og adfærdsmønstre, som er fortrinsvist stabile positioner (Schott 2009:234; Hansen 2009:142-143). Senere i sin forskning erkender Olweus, at gruppe

perspektivet også har betydning i forhold til mobning, hvilket han begrundes med, at der er en leder i gruppen, som han mener er det aggressive element (Olweus 2013:754; Schott 2009:235).

Second-order perspektivet på mobning

Second-order-perspektivet udspringer af den massive udvikling der er sket i forståelsen af mobning og er en del af den nyere mobbeforskning, hvor mobning betragtes som værende et socialt- og gruppefænomen, hvor fokuset er på positioneringsmuligheder og kollektive dynamikker (Kofoed & Søndergaard 2009:11; Nielsen et al 2010:50). Her vælger jeg at lægge fokuset på de sociale betingelser for mobning af filosof og seniorforsker Robin May Schott, Professor socialpsykolog Dorte Marie Søndergaard og Professor i Pædagogisk Psykolog Helle Rabøl Hansens. I second-order-perspektivet defineres mobning som værende en:

“uformel fællesskabsform, der bygger på systematiske udstødelsesmønstre af deltagere i formelle sociale sammenhænge” (Hansen 2018:16).

Second-order-perspektivet skiller sig ud fra tidligere mobbeforskning, herunder first-order-perspektivet, idet second-order-perspektivet ikke mener at mobningen eksisterer, grundet dysfunktionelle og antisociale afvigeres individuelle personligheder, men følge af dysfunktionelle relationer og grupper (Schott 2014:28-29, 37-39; Schott 2009:253, 256). Second-order-perspektivet argumenterer for at mobningens forekomst udspringer af dysfunktionelle sociale- og gruppedynamikker, som kommer af undertrykkende, tolerance manglende og dårligt sammenhold i en klasse, hvor mobningen, bliver en måde at overleve den interne kamp mellem gruppemedlemmerne, for ikke at blive ekskluderet fra gruppens fællesskab (Knoop et al 2017:15; Sohnt 2016:6; Viala 2013:262; Søndergaard 2014:48). I second-order perspektivet er der et blik for, at der er flere forskellige variabler, som kan udløse mobningen (Hansen 2018:32, 34). Der er her tale om variabler, såsom magtbalance, langvarige konflikter, eksklusion og inklusion, herunder flydende sociale positioner, og symbolske repræsentationer, som er indlejret i og påvirker gruppedynamikker og de sociale strukturer som eleverne befinder sig i (Schott 2014:37-39). Ifølge Schott, opstår mobning grundet angst og frygt for at risikere udelukkelse i de uformelle gruppeprocesser, når der sker ændringer i de flydende sociale positioner. Mobningen er gruppens reaktion på denne trussel om at blive ekskluderet fra fællesskabet - ved at udstøde eller hæve sig over de andre, viser individet at denne er mere værd end dette offer (Schott 2014:39). Med udgangspunkt i disse to mobbe-

perspektiver, finder jeg det centralt at undersøge, om dette skifte har manifesteret sig i folkeskolelærernes forståelse af mobning, og hvordan de arbejder ud fra det givne perspektiver.

Exbus-forskning

Det er ikke muligt at komme uden om eXbus-forskningen, når det omhandler nyere forskning om mobning. EXbus var en forskningsgruppe, bestående af blandt andet Dorte Marie Søndergaard, Jette Kofoed, Robin May Schott, Charlotte Mathiassen, Helle Rabøl Hansen, Eva Silberschmidt Viala, Nina Hein, Inge Henningsen, Stine Kaplan Jørgensen og Susanne Nørgaard. Dette team undersøgte mobbemønstre, online mobning, mobning i barndommen, lærerperspektiver, forældrepositioner og filosofiske perspektiver. Forskningen undersøgte blandt andet, hvordan mobning opstår, vedligeholdes og ophører, denne forskning har over den seneste tid, ændret synet på mobning. Et særligt fund, er at det ikke er muligt at isolere mobbe årsagen til et problem eller en individuel karakteristika (EXbus 2022), idet hovedårsagen til mobnings forekomst, er i de hurtigt skiftende positioner som individerne befinder sig i. De flydende karakterer, herunder usikkerhed i forhold til ens plads, rolle og værdi i gruppen, fører til kampe for den sociale overlevelse, som kan medføre mobning (EXbus 2022; Schott 2009:235).

Et eksempel herpå beskriver Helle Rabøl Hansens i sin bog *Grundbog mod mobning*, hvordan det er væsentligt at folkeskolelæreren i opsporingen af mobning, er opmærksomme på mobbemønstre og børns positioner. Hansen forklarer hvordan drenges mobning ofte er synlig, larmende, udadreagerende og aggressiv, mens pigernes mobning er ‘udelukkelsesmobningen’ der er mindre synlig og indirekte (Hansen 2005:62). Ved drenge, skal læreren kunne se igennem slåskampen i et mobbe hierarki, er slåskampen udløst af en konflikt eller skal den ses som en del af udstødelsskæden? - Læreren skal altså kunne finde handlingens baggrund og funktion. Ved pigerne, ser det anderledes ud, her anvender Hansen termen *dronninge- og hofsyndrome*’ til at forklare hierarkidannelsen (Hansen 2005:65). Med denne term forklarer Hansen, hvordan pige hierarkier er bygget op af dronninger, hofdamer og udstødte. Dronningen er den populære pige som styrer klassen, hun bestemmer, hvad der er ‘in’ og hvad der skal til for at man bliver inkluderet, og herigennem også hvad der ekskluderer. Dronningen har sine hofdamer, som indbyrdes kæmper om accept og samvær, dette gøres ved at eksempelvis kopierer dronningens adfærd, meninger og tøj. Hofdame status bevares ved at mobbe andre, for på denne måde, at vise man har forstået dronnings normer og værdisæt, og så man ikke selv bliver udstødt (Hansen 2005:66).

Når mobning skal forebygges eller stoppes, er det ifølge eXbus væsentligt at belyse og arbejde med klassens historie, kultur, normer og sociale mønstre, i kombination med de praksisser der er blandt skoleledelsen, folkeskolelærerne og forældrene (EXbus 2022). Der er altså ikke et “quick fix”, en metode eller intervention, som kan forebygge og afhjælpe mobning, ingen gylden vej, som med sikkerhed altid virker. Virkning på interventionen er afhængig af den præcise kontekst, herunder hvilket børn det omhandler, hvordan deres relationer til hinanden og lærerne er, samt klassens kultur, normer, status og symboler er (Kofoed & Søndergaard 2009:11,18). Hvorfor det er centralt at forholde sig til og have kendskab til konteksten, før der anvendes metoder og interventioner. Derfor er det i et mobbe tilfælde, ikke muligt at arbejde ud fra den samme opskrift eller skabelon - det er kontekstafhængigt. Ifølge Dorte Marie Søndergaard og Helle Rabøl Hansen skal folkeskolelærerne arbejde ud fra et analytisk synspunkt, herunder en analytisk informerede multiperspective interventionsstrategi (Hansen 2009:136). Dette betyder at de metoder og interventioner der planlægges og udføres, skal være dannet ud fra mønster og dynamikker, man analytisk finder i klassens kontekst - altså interventionerne skal være skræddersyet til eleverne i den givne klasse, hvortil der kan være flere indsatser i gang på samme tid.

EXbusforskning og Second-order perspektivet har rodfæstet sig i store dele af det materiale lærerne arbejder ud fra, det ses blandt andet her i Dansk center for undervisningsmiljø's vejledning, *Vejledning - Hvad er mobning og mobbe lignende situationer*. Hvortil definition på mobning lyder således:

“Mobning er handlinger, der holder en eller flere elever udenfor fællesskabet, bevidst eller ubevidst. Mobning opstår i fællesskaber som mangler noget positivt at samles om, og foregår ved forskellige typer handlinger, der markerer hvem, der holdes udenfor. Mobning udspringer af utrygge kulturer, der opstår i sociale sammenhænge, man ikke kan trække sig fra”.

(DCUM b. 2021).

Dansk center for undervisningsmiljø uddyber i samme vejledning, at forståelsen af mobning ikke handler om at udpege et offer og en mobber, men at finde gruppens mønstre – i elevernes indbyrdes samspil og positioner. Endvidere beskrives det hvordan mobning er et gruppefænomen, der skal bekæmpes gennem ændring af de sociale dynamikker mellem eleverne (DCUM b. 2021). Ud fra denne viden, finder jeg det væsentligt at undersøge, hvordan folkeskolelærerne opsporer, håndterer og forebygger mobning, og hvilke værktøjer de tager i brug.

Den famøse antimobbestrategi

Dansk center for undervisningsmiljø udarbejdede i 2017 rapporten *Antimobbestrategier i folkeskolen - En undersøgelse af folkeskolers arbejde med antimobbestrategi*. Rapporten og dens undersøgelse belyser, hvordan der er arbejdet med antimobbestrategierne i praksis, herunder folkeskolernes udarbejdelse af denne samt anvendelse af deres antimobbestrategier. Undersøgelsens empiri er indsamlet gennem kvalitative og kvantitative metoder, herunder spørgeskema og interview med skoleledere, skolebestyrelsesformænd og elevråd (Jeppesen & Kusk 2017:4-5). Det mest centrale denne undersøgelse finder, er blandt de 608 folkeskoler, som er med i undersøgelsen, er det kun 78 %, som har en antimobbestrategi (Jeppesen & Kusk 2017:20). Det er her væsentligt at tilføje at en nyere undersøgelse fra 2020 udarbejdet af Epinion *Evaluering af antimobbestemmelser og den nationale klageinstans mod mobning* finder, at 96 % af skolerne nu har en antimobbestrategi (Epinion 2020:9).

Den førnævnte rapport fra Dansk center for undervisningsmiljø illustrerer, at skolerne anvender antimobbestrategier meget forskelligt. Nogle skoler arbejder målrettet med antimobbestrategien, som et forebyggende værktøj, andre anvender antimobbestrategien i det skjulte i hverdagen, andre når mobningen optræder, mens andre skoler ikke anvender den overhovedet (Jeppesen & Kusk 2017:23). Samme rapport påpeger, at der har været flere problemer ved udarbejdelsen af antimobbestrategier på de enkelte skoler. Skolerne har i særlig grad haft svært ved, at nå til enighed om antimobbestrategien. Problemerne har blandt andet været, udformning og indhold, ydermere har der i flere tilfælde været mangel på viden, retningslinjer og vejledning om mobning (Jeppesen & Kusk 2017:14). Hvilket den tidligere nævnte undersøgelse af Epinion fra 2020, støtter op om, undersøgelsen fremhæver et behov for bedre implementering og understøttelse af antimobbestrategierne, da antimobbestrategien, flere steder er copy-pastet fra nettet og blevet et 'skuffenotat' (Epinion 2020:8,10). Hvorfor jeg vurderer det centralt at undersøge, hvordan folkeskolelærerne forholder sig til antimobbestrategien og denne virkning i praksis.

Klædt på til opgaven

I 2020 undersøgte Helle Rabøl Hansen og Jens Christian Nielsen i et samarbejde med Mary Fonden og Epinion, *Forståelser af mobning og ensomhed i grundskolen*, som også er navnet på rapporten. Undersøgelsen indsamlede viden gennem spørgeskema og interviews. Hovedfokusset var folkeskolelæreres og skolepædagogers, forståelse af skolemobning og skole ensomhed, qua deres

professionelle perspektiv og hvordan de håndterede denne mobning (Hansen & Nielsen 2020:36-37). En af de centrale fund i undersøgelsen var, at i 41 % af de adspurgte skoler, havde lærerne og skolepædagogerne, ikke kendskab til skolens antimobbestrategi, herunder handleplan mod mobning, hvortil 44 % ikke havde deltaget i udformning af denne strategi. Til dette fortæller en lærer, hvordan det er tydeligt at mærke, hvem som har været med i fremstillingen af skolens handleplan, og hvem som har fået den udleveret, både på lærerne og på konfliktniveauet i klasserne (Hansen & Nielsen 2020:49-52).

Derudover finder Hansen og Nielsen, at folkeskolelærere og skolepædagoger i håndtering af mobning, stadig er underkastet og abonnerer på det gamle mobbe syn (First-order perspektivet). Til trods for de er blevet oplært i second-order-perspektivet og har en antimobbestrategi, som understøtter denne (Hansen & Nielsen 2020:45). Hvilket uddannelseskonsulent ved Børns Vilkår, Marianne Laflor også kan genkende. Hun skriver i artiklen ‘når det ‘nye’ mobbesyn rammer praksis’, at mange skoler har en fællesskabsorienterede forståelse af mobning og dens årsag, men når mobningen skal håndteres, bliver det på individniveauet. Laflor henviser til at dette handlemønster i håndteringen af mobning, kan udspringe af indgroede reaktionsmønstre, manglende viden, vanetænkning, mangel på praksiserfaringer eller tidspres (Laflor 2020).

Endvidere finder Hansen og Niensens at folkeskolelærer og skolepædagoger ikke føler, at de har den nødvendige viden til at håndterer mobning. De har hverken fået undervisning i opsporing, forebyggelse eller håndtering af mobning, hvortil de selv skal opsøge denne viden. Undersøgelsen finder ydermere at folkeskolelærer har et ønske om mere viden om, hvordan mobning kan forebygges og hvordan de kan stoppe igangværende mobning (Hansen & Nielsen 2020:36-37), hvilket tidligere nævnte undersøgelse fra Epinion også bekræfter (Epinion 2020:9). Direktør for Dansk center for undervisningsmiljø, Jannie Moon Lindskovs, skitserer i en artikel på Skolemonitor, hvordan lærerne har svært ved at omsætte deres viden om mobning til praksis. Hvilket også kan ses i at lærerne angiver et lavere mobbe-tal, end eleverne gør (Lindskov 2020). Dette kan indikere at lærerne ikke ser mobningen eller ikke har den samme mobbe forståelse som eleverne. Lindskov påpeger, at det er fordi lærerne mangler de nødvendige kompetencer og viden til at både opspore, håndtere og forebygge mobning (Lindskov 2020). Hvortil hun giver udtryk for at mobning og sociale dynamikker, bør være en del af pensummet på læreruddannelsen (Lindskov 2020).

Hansen og Nielsen fremfører, hvordan lærere har forskellige vurderinger i forhold til om der forekommer mobning i deres klasse. Undersøgelsen viser at 48 % af folkeskolelærerne mener at der mobbes 1-2 elever i hver klasse, 33 % mener ikke at der forekommer mobning og 13 % ved ikke om, der er mobning i deres klasse (Hansen & Nielsen 2020:49). Denne måling, fremsætter derfor flere spørgsmål, end svar, det jeg særligt hæfter mig ved, er at der er hele 13 % af de adspurgte folkeskolelærere, som ikke ved, om der forekommer mobning i deres klasse. Derudover er jeg skeptisk over for at 33 % har angivet der ikke forekommer mobning i deres klasse. Hvorfor jeg her vil henvise til afsnittet ‘konflikter og mobning’, hvor det blev illustreret hvordan undersøgelser differentiere i deres resultater.

I min gennemlæsning af mobbeforskningen til dette speciale, er jeg blevet opmærksom på et mismatch ift. mobbeprocent, herunder hvad folkeskolelærerne vurderer som mobning og hvad eleverne oplever som mobning. I Helle Rabøl Hansens førnævnte bog, *grundbog mod mobning*, fortæller en skoleleder “*Vi er heldigvis i den lykkelige situation, at vi ikke har mobning i noget udbredt omfang her på skolen*” og “*Vi er på vagt, hvis det skulle ske*”, hvortil i et interview med samme spørgsmål, svarer skolens elevrådsformanden “*her er rigtigt meget mobning. Der er lige to, der er blevet mobbet ud af deres klasser*” og “*lærerne opfatter det måske slet ikke som mobning*” (Hansen 2005:71-72). Det er altså ikke det samme, i dette tilfælde, skolelederne og elevrådsformanden ser og forstår som mobning. Ved spørgsmålet, hvordan lærerne og skolepædagogerne reagerer i den seneste mobbesag i Hansen og Niensens undersøgelse, er der ingen, som har reageret med ‘ikke noget’, hvilket ikke stemmer overens med elevrådsformandens oplevelse af, lærernes mobbe håndtering (Hansen & Nielsen 2020:49). Derudover har flertallet angivet ift. deres reaktion ved den seneste mobbesag, at de har indkaldt de involverede til en samtale, holdt møde med hele klassen eller igangsat konkrete aktiviteter for at forbedre miljøet i klassen. Hvortil den selvvaluerede effekt af håndteringen, er højst på af holdning af et møde med hele klassen og dernæst igangsættelse af klasse miljø forbedring (Hansen & Nielsen 2020:49). Forskningen indikerer at hverken institutionerne, folkeskolelæreren eller skolepædagogerne er klædt på til at håndtere og forebygge mobning, men også ser mobningen forskelligt. Jeg finder det derfor centralt at undersøge, hvordan folkeskolelærer opsporer, håndter og forebygger mobning.

Problemformulering

Ovenstående problemfelt og eksisterende forskning viser at der er mange facetter i hvordan folkeskolelæreren kan arbejde med mobning - Der tegnes et mønster af mobning, som værende et fænomen der rummer flere dybereliggende udfordringer, som derfor ikke kan behandles med et quick fix. Jeg har den forståelse, at alle folkeskolelærere bestræber sig efter at opspore, håndtere og forebygge mobning blandt eleverne. Det må dog antages at folkeskolelærerne gør dette forskelligt, da de hverken har fået undervisning eller kurser i, hvordan de kan og skal arbejde med mobning. Derfor finder jeg det relevant at undersøge, hvad det så er folkeskolelærerne handler efter i deres opsporing, håndtering og forebyggelse af mobning. Hvor specialets eksisterende forskning leder mig hen mod, at mobbe-perspektivet må have en betydning, hvilket udmønter sig i følgende problemformulering:

Hvilken betydning har folkeskolelærernes mobbe-perspektiv for opsporing, håndtering og forebyggelse af mobning blandt folkeskoleelever?

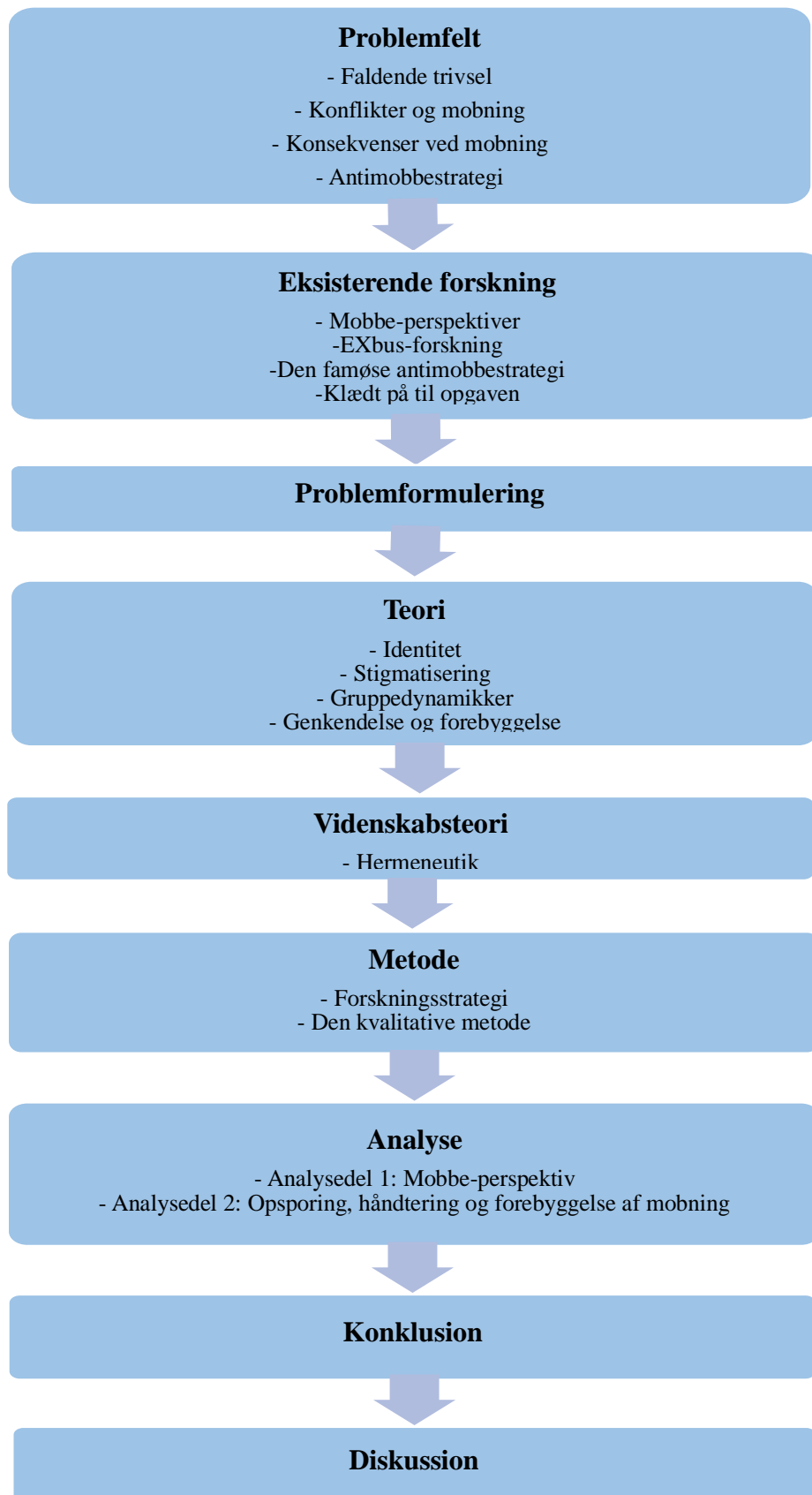
For at kunne besvare denne problemformulering, er det nødvendigt at gøre brug af en operationalisering af problemformuleringen. Problemformuleringen er derfor blevet brudt ned, i nogle mere håndgribelige og konkrete spørgsmål, hvilket der udfolder sig til to underspørgsmål.

1. *Hvilket mobbe-perspektiv besidder folkeskolelærerne?*
2. *Hvordan foregår opsporingen, håndteringen og forebyggelsen af mobning*

Jeg mener det er afgørende at begrunde, hvorfor denne problemformulering kan begå sig i et speciale i socialt arbejde. Jeg finder det arbejde folkeskolelærerne udfører i forhold til mobning, herunder opsporing, håndtering og forebyggelse af mobning, værende med til at forebygge fremtidige sociale problemer. Dette kommer af, som nævnt i afsnittet ‘Konsekvenser ved mobning’, at mobning har alvorlige konsekvenser og forværre helbredsmæssige problemer, både fysisk og psykisk, som påvirker barnets livsmuligheder negativt.

Specialets design

Illustration 1 - specialets design.



Teori

Specialets teoriafsnit er formet af de symbolsk interaktionistiske perspektiver og teorier, hvor hovedfokusset er rettet mod aktørerne, samhandlinger, handlemønstre, interesser og motiver. Følgende afsnit indeholder en redegørelse for specialets teoretiske tilgang. For at kunne besvare specialets problemformulering, er der taget udgangspunkt i sociologiprofessor Richard Jenkins teori om *individuel identitet*, *social identitet* og hvordan individet definerer sig selv ud fra dette. Derudover anvendes tidligere EXbus forsker Dorte Marie Søndergaards begreber om *eksklusionsangst*, *foragtproduktion* samt *genkendelse og forebyggelse*. Ligeledes inddrages Erving Goffmans begreb om *stigma*, *faktisk social identitet*, *tilsyneladende sociale identitet*, *indtryksstyring*, *selviscenesættelse*, *frontscenen og bagscenen*, samt *potentielt miskreditering* og *miskreditering*. Med afsæt i disse teoretikere, deres teorier og begreber, finder jeg det muligt at belyse og forstå folkeskolelærernes perspektiver og forståelser af de processer skolebørnene befinder sig i. Teoriene bidrager til at sætte begreber på centrale aspekter i mobbe processerne, identitetsdannelsen og de sociale samhandlinger, folkeskolelærerne ser i deres arbejde med opsporing, håndtering og forebyggelse af mobning, hvilket er et centralt fokus i den efterfølgende analyse. Det er således ikke hensigten med teoriene, at de skal efterprøves, men blot sættes i spil for at skabe forståelse for, hvad det er lærerne skal kunne gennemskue og have indblik i, i deres daglige arbejde med skolebørn.

Identitet

Ifølge Richard Jenkins er *identitet* vores forståelse af, hvem vi er og hvem andre er (Jenkins 2006:29). Her skelner Jenkins mellem *individuel identitet* og *social identitet*. Den *individuelle identitet* vi alle rummer, er kropsliggjorte forskelle, eksempelvis du er dig og jeg er mig. Det centrale er her, hvordan vi er unikke individualiteter hver især og er forskellige og adskiller os fra hinanden (Jenkins 2006:40,105; Jenkins 1996:4, 61).

Hvortil Jenkins beskriver den *sociale identitet*, som værende vores forståelse af, hvordan andre ser os og hvordan vi ser andre - dette har en stor påvirkning på hvordan vi agerer i sociale relationer til andre individer og kollektiver vi befinder os i. Der er her en vurdering i spil og en sammenligning, det centrale er således lighed (Jenkins 1996:4-5). Individets social identitet er kontekstafhængig og kan afvige fra selvbilledet, idet individet ikke har fuld kontrol over hvordan andre ser det (Jenkins 1996:67). Bevidsthed over dette offentligt billede kan blive selvbillede for individet, vi kan altså blive påvirket af hvordan andre ser og vurderer os (Jenkins 1996:57). Både individuelle identitet og den

sociale identitet er der ikke noget, som er givet på forhånd, den er i en evig forhandling med vurderinger og evalueringer af sig selv og andre, skabelsen af identitet sker gennem det liv vi lever, i forskellige internaliseringsprocesser, hvor vi som sociale individer er i vekselvirkning med hinanden (Jenkins 2006:29,115).

Både Jenkins, Søndergaard og Goffman er opmærksomme på, at kategorisering er en del af den menneskelige ageren i sociale sammenhænge. Individet har et behov for at kategorisere andre, for at vide hvad det kan forvente sig af den anden og derigennem hvordan det skal forholde sig til den anden (Jenkins 2006:111; Goffman 1975:13-14; Søndergaard 2009:32).

I Jenkins tese om, at identiteten rodfæster sig i barndommen, forklarer han hvordan barnet ved skolestartsalderen begynder at være bevidst om sit sociale og moralske ansvar, samt den kontekstafhængige adfærd og samspillets kodekser. Ydermere er barnet også bevidst om sit eget *sociale ansigt* og hvordan dette bliver opfattet og vurderet af andre (Jenkins 1996:62). I begyndelsen af de tidlige teenagesår bliver de jævnaldrendes vurderinger mere centralt for individet. Individets omdømme, offentlige image samt status i hierarkiet forhandles (Jenkins 1996:66). Særligt dette er relevant på specialets empiri, hvilket jeg finder relevant at belyse ud fra folkeskolelærernes forståelser og oplevelse i forbindelse med mobning.

Selviscenesættelse

I tråd med Jenkins sociale identitet, kan Goffman med sine dramaturgiske begreber forklare, hvordan individet gør brug af *selviscenesættelse* af sig selv og andre, ud fra den sociale situation individet befinder sig i (Jacobsen & Kristiansen 2002:90, 98). Her skelner Goffman mellem *frontscenen* og *bagscenen*. Når individet er frontscenen, fremviser individet en bestemt og passende adfærd, hvor imens individet undertrykker og skjuler, det som ikke er passende i denne sociale sammenhæng. Bagscenen forstås som det sted, hvor individet ikke bliver set af andre, hvilket betyder at individet her ikke behøver at kontrollere og nedtone bestemt adfærd (Jacobsen & Kristiansen 2002:100). I Goffmans perspektiv er det i denne *selviscenesættelse*, der sker vurderinger af andres egenskaber, hvor individet bliver "målt og vejet" i forhold til om vedkommendes egenskaber er normalt eller afvigende ud fra de sociale processer og sociale situationer som individet befinder sig i (Goffman 1975:13-14).

Faktisk- og tilsyneladende sociale identitet

Som nævnt tidligere, vurderer og kategoriserer individer hinanden, ud fra sociale forventninger til dennes adfærd og ageren. Hvortil Goffman forklarer, hvordan et individ både har en *faktisk social identitet* og en *tilsyneladende social identitet*. Det udspringer fra vurderinger af hinandens egenskaber fra sociale kategorier, hvortil der er forventninger og krav til individet og dennes egenskaber. Den faktiske sociale identitet, beskriver Goffman som, værende bestående af de sande/ægte egenskaber i forhold til individets sociale kategorisering. Hvorimod indeholder den tilsyneladende sociale identitet de forventede egenskaber, der passer til individet og dennes sociale kategorisering (Goffman 2015:43- 44). Stigmatiseringsprocessen begynder når der er uoverensstemmelser mellem de forventninger der er til individs egenskaber, altså en uoverensstemmelse mellem individets faktiske social identitet og den tilsyneladende social identitet (Goffman 2015:44-45). Jeg finder det væsentligt i forlængelse med de ovenstående teorier, at få folkeskolelærernes perspektiv på børns ageren i sociale sammenhænge, da dette kan være en måde at belyse folkeskolelærernes forståelse af børn og mobbe processerne på.

Stigmatisering

Et stigma er hvad andre vurderer som værende et negativt træk eller kendetegn ved et individ. Goffman peger på tre overordnede stigmaer; *den kropslige-*, *karaktermæssige-* og *tribale stigma* (Goffman 2015:46). Ved det *kropslige stigma* er der tale om kropslig deformitet og fysiske misdannelser. Det *karaktermæssige stigma* omhandler uønsket karaktermæssige træk, såsom belastende værdisæt og normsæt, som oftest vurderes ud fra individets fortid. Det sidstnævnte stigma, *tribale stigma*, bekendt som slægtsmæssige stigma, indebærer køn, race, religion og etnicitet (Goffman 2015:46). Den kropslige- og tribale stigma er ofte synlige og derfor svære at skjule for andre. Om et individ bliver stigmatiseret, er kontekst og relations bestemt. Derfor kan individet opleve at blive stigmatiseret og ekskluderet, grundet sine afvigende egenskaber i nogle sociale situationer og i andre blive accepteret og anerkendt (Goffman 2015:46).

Potentielt miskreditering og miskreditering

Om individet bliver stigmatiseret, når denne besidder afvigende egenskaber, afhænger ifølge Goffman, om den afvigende egenskab er tydelig, til at forklare dette, bruger han begreberne *potentielt miskrediteret* og *miskrediteret* om individet. Hvis individet er *potentielt miskrediteret*, er den afvigende egenskab ikke tydelig for omverden, hvorved den afvigende egenskab er tydelige for

omverdenen ved det *miskrediterede* individ (Goffman 2015:46). Goffman beskriver hvordan vurderingen af individet og dennes egenskaber, samt bevidstheden om dette, påvirker individet. Individet der *potentielt* er *miskrediteret*, vil forsøge, at kontrollerer eller skjule deres stigma ved at styre den viden andre har om vedkommende, hvad Goffman kalder for *indtryksstyring* (Goffman 2015:84-89, 132-145). Individet der er *miskrediteret*, grundet sine tydelige afvigende egenskaber, vil ifølge Goffman forsøge at forholde sig til og håndtere de afvigende egenskaber og konsekvenserne heraf (Goffman 2015:132-145). Den *miskrediterede* forsøger at være forberedt på stigmatisering og søger anerkendelse for dets andre egenskaber, på trods af de tydelige afvigende egenskaber. Denne ‘jagt’ kan blive en central del af den *miskrediteredes* liv (Goffman 2015:50).

Ifølge Goffman bliver den dårlige behandling af et stigmatiseret individ, retfærdiggjort med at individet med sine *miskrediterede* egenskaber, ikke er et fuldendt menneske, og derfor ikke et rigtigt menneske. Denne dehumanisering legitimerer kritik og krænkelse af individet, der medfører eksklusion og mobning - hvilket har konsekvenser for den *miskrediteret* og nu også diskriminerede individs udfoldelsesmuligheder (Goffman 1975:17). Med afsæt i de ovenstående teorier og begreber, finder jeg det relevant at undersøge, om folkeskolelærerne ser børnene som er potentielt *miskrediteret* og *miskrediteret*, men også om de oplever en stigmatisering mellem eleverne og hvordan de arbejder med dette, i forhold til opsporing, håndtering og forebyggelse.

Gruppedynamikker

Dorte Marie Søndergaard, finder ligeledes tegn i sin forskning på, at skolebørn gensidigt vurderer og evaluerer hinanden. Ifølge Søndergaard forhandler børnene normer for passende adfærd i forskellige situationer, gennem små hierarkier, hvor børnene vurderer hinanden, efter måder at gebærde sig på, interesser og artefakter (Søndergaard 2009:23). I en børnegruppe vil der vogtes, beundres, efterlignes samt evalueres, fordømmes og foragtes. Børnene opretholder og genskaber dette ved at forhandle, reproducere og vedligeholde deres sociale kodekser (Søndergaard 2009:25). Jenkins beskriver også, hvordan gruppen og gruppemedlemskabet, har en stor betydning for individet og dennes identitet. Medlemskabet bliver en del af individets sociale identitet samt selv vurdering og evaluering. Ifølge Jenkins udstyrer gruppen, individet med en fælles fremstilling og et sæt adfærdsskammer, som individet indpasser sig under (Jenkins 2006:115). Søndergaard anskuer artefakterne, interesser m.m. som *positionerings redskaber*, en måde at vise, hvem man er, og at man ønsker eller har potentiale til at være med i gruppen. Det kan også relateres til Goffmans selviscenesættelse, og hvordan man præsenterer sig selv på frontscenen (Jacobsen & Kristiansen 2002:100). Et eksempel på et artefakt,

kan være bestemt tøj eller accessoires individet benytter. Artefakterne bliver en måde at bekræfte gensidigt tilhørsforhold til gruppen og hvad denne gruppe står for (Søndergaard 2009:24). Søndergaard beskriver endvidere hvordan besiddelse af de populære artefakter eller den rigtige fritidsinteresse m.m. ikke er ensbetydende med inklusion i gruppen (Søndergaard 2009:25).

Jenkins præciserer at eksistensen af en gruppe betinger at der er nogle individer, som er inkluderet og andre der er ekskluderet (Jenkins 2006:105). Ifølge Jenkins har gruppens identifikation en stor betydning, da fællesskabet består af en pluralitet af individer, de unikke individuelle identiteter, hvor de har noget signifikant til fælles eller selv betragter sig som ens, det kan være fælles omstændigheder, interesser eller ens adfærd (Jenkins 2006:105-106).

Individet definerer sig selv ud fra de andre, på denne måde bliver de andre, en del af individets selvfortælling (Jenkins 2006:105). Det er samme mekanismer, der finder sted i en dysfunktionel gruppe. Eksempelvis påpege hvor anderledes klædt, ikke medlemmer er i forhold til medlemmer af gruppen. Jenkins forklarer hvordan individerne i grupper med usikkerhed og dårlige gruppedynamik, kan blive stimuleret til, at diskriminere udestående individer eller medlemmer af andre grupper. Denne differentiering og adskillelsen fra andre, ikke medlemmer, kan forstærke det interne sammenhold i gruppen (Jenkins 2006:115-116). Grunden hertil mener Jenkins, at det er et behov for at adskille sig fra 'dem' og for at kunne se sig selv og 'os' i forhold til 'dem/de andre' og på denne måde forbedre deres egen og gruppens selvværd samt sociale evaluering. Individer som har en utilfredsstillende social identitet vil prøve at opnå positiv identifikation og medlemskab (Jenkins 2006:116), hvilket der på én og samme tid, kan true medlemmerne og skabe det Søndergaard kalder for 'Social eksklusionsangst'

Social eksklusionsangst

Søndergaard præciserer, at i undersøgelser om social samhandel eller relationer, herunder mobning, er begrebet *social eksklusionsangst* centralt. Social eksklusionsangst er det mennesker oplever når tilhørsforholdet til et fællesskab trues. Som Jenkins også beskriver, har mennesket en iboende afhængighed af at tilhøre fællesskaber, hvilket gør at mennesket frygter eksklusion og kæmper for inklusion i et fællesskab (Søndergaard 2009:29).

Ifølge Søndergaard stræber individet efter at blive inkluderet, hvor de føler og oplever sig værdig, meningsfuldt, accepteret, set og anerkendt. Søndergaard forklarer at den social eksklusionsangst

forekommer, når individet frygter at blive valgt fra, ekskluderet og værende uværdig til fællesskabet. Oplevelsen af eksklusion fra et fællesskab, kan medføre en følelse af at være misforstået og utilstrækkelig, hvilket kan påvirke individets selvtillid og selvforståelse negativt (Søndergaard 2009:30). Hvilket Jenkins også hæfter sig ved, han forklarer endvidere, hvordan de negative vurderinger og udstødelsen, medfører at individet oplever sig fremmedgjort, overfor sine egen formåen, som også kan påvirke individet selv- og sociale identitet negativt og skade individets selvopfattelse (Jenkins 1996:56-57). Denne frygt for eksklusion, som Søndergaard beskriver, kan ses i sammenhæng med Goffmans beskrivelse af de potentielt miskrediteredes jagt og kamp, for ikke at blive ekskluderet af fællesskabet (Goffman 2015:47).

Søndergaard ser ikke social eksklusionsangst, ensbetydende med at mobning forekommer, men som et fundament for mobningen. Søndergaard uddyber med at eksklusion, ikke betyder evig udstødelse af fællesskabet. Et individ kan blive taget til nåde, og individet kan komme ind i fællesskabet, hvilket muliggør *værdighedsproduktion* hos den tidligere udstødte (Søndergaard 2009:44).

Foragtproduktion

Som nævnt tidligere af både Jenkins, Søndergaard og Goffman, vurderer individerne hinanden, for at kunne navigere rundt, i forhold til hvad de kan forvente af andre og derigennem hvordan de skal forholde sig til andre (Jenkins 2006:111; Goffman 1975:13-14; Søndergaard 2009:32). Dette sker også i gruppen, hvortil Søndergaard beskriver, hvordan denne vurdering, anvendes til at bedømme om det pågældende individ er passende og værdiskabende eller upassende og foragtelig for gruppen. I disse vurderinger er individet og dets egenskaber, interesser og artefakter centrale (Søndergaard 2009:32). Efter en sådan vurdering og evaluering af evt. kommende medlemmer og nuværende medlemmer, kan gruppemedlemmerne i gruppen foragte dem, som ikke blev vurderet gode nok til gruppen. Denne foragt kan medlemmerne opretholde og reproducere, hvilket Søndergaard kalder for *foragtproduktion*. Denne form for foragtproduktion bliver en måde for gruppemedlemmerne at sikre dem selv og deres fremadrettede medlemskab i gruppen (Søndergaard 2009:32).

Foragtproduktion bliver en lindring på den sociale eksklusionsangst, det bliver en form for kontrol af og tryghed for fællesskabet, hvem der er ude og hvem der er inde. Men produktionen af foragt kan eskalere og skabe yderligere social eksklusionsangst, hvilket skaber en ond spiral. Ifølge Søndergaard kan dette resultere i *social panik*, hvor empatien for andre uden for gruppen bliver fraværende, foragten bliver forstærket og målrettet og dehumaniseringen tager form (Søndergaard 2009:33). Det er nu gået fra drillerier til mobning og angreb, en overgang Søndergaard kalder for *abjection*

(Søndergaard 2009:44-45). Med udgangspunkt i Søndergaards teori om social eksklusionsangst, værdigheds produktion og foragtproduktion finder jeg det relevant at undersøge, hvordan folkeskolelærerne arbejder med at undgå dette og hvordan folkeskolelærerne forholder sig til dette?

Genkendelse og forebyggelse

Søndergaard mener at folkeskolelærerne har vanskelighed ved at genkende mobning i en børnegruppe, da de leder efter forekomsten af nogle faste positioner og handlemønstre mellem børnene. Denne søgning præciserer Søndergaard, som være forfejlet, idet en børnegruppe, på en og samme tid, kan være både direkte og indirekte relationel aggressiv, mens der både kan fremtone stabile og ustabile positionerings mønstre (Søndergaard 2009:36).

Som forklaret i ovenstående afsnit, bliver mobningen gennem foragtproduktion, en lindring på den sociale eksklusionsangst. Det er ifølge Søndergaard ofte først her, lærerne ser der er noget galt i børnegruppen. Indtil mobningen er tydelig for læreren, vil disse underliggende mekanismer, ofte være ubemærket og bliver kategoriseret som, ‘pigefnidder’ eller ‘dreng er jo dreng’ (Søndergaard 2009:35). Hvortil Søndergaard italesætter at det er gavnligt at forsøge at formilde de processer, som skaber social eksklusionsangst og i stedet producerer værdighed mellem børnene. Endvidere forklare Søndergaard, at fællesskab og værdighed mellem børnene er vigtigere, end at finde en mobber og et offer (Søndergaard 2009:48). Derfor er det centralt at læreren sætter den gode tone og skaber fundamentet for et tolerant fællesskab, hvor social eksklusionsangst og foragtproduktion ikke kan få fodfæste. Ifølge Søndergaard kan lærerne skabe dette fundament, gennem deres autoritets strategi, hvor lærerne bliver den normsættende for børnenes relateringspraksisser, og på denne måde kan forebygge social eksklusionsangst og foragtproduktion, som afleder mobning. Læreren skal altså, gennem sin autoritet understøtte klassen, med at være samlende, relaterings modellerende og stabiliserende, og derigennem øge de værdighedsproducerende processer, samt fungerer dæmpende og neutraliserende for angsten (Søndergaard 2009:51).

Foruden dette, er det ud fra Søndergaards forskning, centralt at have øje for børnenes individuelle- og kollektive historik, og klassens forskellige hændelsesforløb, samt de forståelse- og praksis rammer lærerne og forældrene er medskaber til m.m. Alt dette er sammenkædede og styrende for børnene og deres handlinger ift. mobning og fællesskabs muligheder (Søndergaard 2009:48,53).

Sammenfatning af den teoretiske ramme

Jenkins og Goffmans teorier, kan læses som begreber for generelle træk ved mennesker og deres samhandling, hvor Søndergaard fremviser generelle træk ved forekomsten af mobning. De har alle tre fokus på menneskelige handlemønstre og adfærd. Derfor kan sammenkædningen af disse tre skabe en forståelse for, hvad det er, lærerne skal være opmærksomme på i opsporingen, håndteringen og forebyggelsen af mobning. Hvortil disse teorier og begreber samt specialets eksisterende forskning, vil blive kombineret med specialets indsamlede empiriske datamateriale. Hvilket muliggør en dybdegående analyse, der kan give indblik og en forståelse af samt besvare specialets problemformulering: *Hvilken betydning har folkeskolelærernes mobbe-perspektiv for opsporing, håndtering og forebyggelse af mobning blandt folkeskoleelever?*

Ved at anvende teorierne og begreberne omhandlende individets identitet, muliggør det en belysning af, hvordan folkeskolelærerne forstår eleverne og deres ageren i sociale samhandlinger. Hvorved anvendelsen af teorierne og begreberne vedrørende stigmatisering, bliver det muligt at undersøge hvordan folkeskolelærerne ser og forstår eleverne i forhold til mobningen. Inddragelsen af teorierne og begreberne om gruppedynamikker, kan belyse hvilke sociale mønstre folkeskolelærerne ser samt hvordan de forholder sig til disse i forhold til deres aktive arbejde med eleverne. Mens Søndergaards teorier om genkendelse og forebyggelse af dysfunktionelle gruppe mønstre, vil være centrale i forhold til at undersøge, hvordan folkeskolelærerne opspore, håndterer og forebygger mobningen.

Videnskabsteori

Med udgangspunkt i specialets problemformulering, *Hvilken betydning har folkeskolelærernes mobbe-perspektiv for opsporing, håndtering og forebyggelse af mobning blandt folkeskoleelever?* Vurderer jeg det bedst anvendeligt at tage afsæt i hermeneutikken, idet denne understøtter problemformulerings ønske om at forstå og forklare folkeskolelærernes bevæggrunde indenfor dette felt. Samspejlet mellem enkeltdelene og helheden, som den filosofiske hermeneutik, foreskriver, bidrager til en dybdegående analyse af folkeskolelærernes forståelse og arbejde vedrørende mobning.

Hermeneutik

Det er valgt at anvende hermeneutikken, som specialets videnskabelige retning. Idet hermeneutikken kan understøtte mig i at meningsfortolke på folkeskolelærernes fortolkninger, forståelser, tanker, erfaringer, hensigter og meninger om mobning og deres arbejde med opsporing, håndtering og forebyggelse af mobning. Måden jeg besvarer specialets problemformulering, bliver således gennem en meningsfortolkning af folkeskolelærernes forståelse af mobning og deres arbejde herom, og på denne måde få en ny forståelse af fænomenet (Højberg 2018:292).

Den hermeneutiske tankegang har den antagelse, at dem som kan forklare og har mest viden om et fænomen, er de aktører, som aktivt findes heri, derfor er det folkeskolelærerne og deres forståelser, som bedst muligt kan forklare fænomenet (Højberg 2018:289). Det er altså folkeskolelærerne som har de unikke betydnings- og meningssammenhænge, deres fortællinger og forståelse vil derfor være det tætteste jeg kan komme på virkeligheden.

Den filosofiske hermeneutiske retning

Specialet lægger sig op ad den filosofiske hermeneutiske retning, som besidder en realistisk ontologi, som anser meningsdannelser, som værende en del af virkeligheden (Højberg 2018:291). Hans- Georg Gadamer er en central figur i den filosofiske hermeneutik, Gadamer videreudviklede på Martin Heideggers filosofiske hermeneutiske tanker. Jeg mener som Gadamer at forskerne, har en aktiv rolle, da man i fortolkningsprocessen, fortolker på fænomenet, med sine egne fordomme og forforståelser (Højberg 2018:294). På denne måde sætter jeg, som Gadamer foreskriver, mine egne fordomme og forståelser i spil og på højkant, da det ikke er muligt som menneske og forsker, at sætte sig ud over

eller hæve sig over sin forviden og meninger, og derfor skal de aktivt anvendes (Højberg 2018:313). Derfor har jeg løbende skrevet mig selv og mine tanker ind i denne undersøgelse.

Den filosofiske hermeneutik er et redskab til at fortolke på tekster, sociale processer eller relationer, mens forståelsen kommer af den menneskelige eksistens og disses erfaringer (Højberg 2018:299). Derfor er det ikke formålet at finde objektive sandheder, da fremtrædelsesformen af sandheden er afhængige af fortolkningsmulighederne, hvilket betyder at jeg ikke søger endegyldig sandhed, men subjektive beretninger og erfaringer fra folkeskolelærerne (Højberg 2018:310).

Den hermeneutiske cirkel

Den hermeneutiske cirkel, er et af grundprincipperne i hermeneutikken, hvor forståelse sker i vekselvirkningen mellem del og helhed. Det meningsskabende, sker i sammenhængen mellem delene og helheden, hvori fortolkningen og herefter forståelsen er mulig. Med afsæt i specialets problemformulering, betyder dette at folkeskolelærernes mobbe-perspektiver, skal ses som dele, af den større helhed, hvortil helheden må forstås ud fra delene, herunder folkeskolelærernes arbejde med mobning, hvilket der er ud fra deres mobbe-perspektiver. Altså folkeskolelærernes mobbe-perspektiv er sammenkædet med hvordan de arbejder med mobning, hvortil måden de arbejder med mobning, er sammenkædet med deres mobbe-perspektiv.

Da jeg som fortolker er med i meningsdannelsen, bliver den hermeneutiske cirkel, et ontologisk princip (Højberg 2018:293). Der sker altså ikke kun en vekselvirkning mellem del og helhed, men også en vekselvirkning, mellem fortolkeren og genstanden. Dette betyder at jeg som forsker, bliver en del af den meningsdannende vekselvirkning, hvilket gør, at mine forståelser og tanker også bliver en del af del-helhedsrelation. Denne cirkulær bevægelse, er det der kaldes for den hermeneutiske cirkel, hvilket er en endeløs proces (Højberg 2018:299-301).

Forståelseshorisont og Horisontsammensmeltning

Gadamer beskriver, hvordan det ikke er muligt at gå forudsætningsløst til et fænomen. Vi har en forståelseshorisont, denne horisont udspringer af, at vi som mennesker allerede har en eksisterende mening og forståelse af et fænomen. Denne forudtagenviden påvirker, hvordan vi fortolker og forstår det vi møder, den gør det muligt for os mennesker at forstå andre. Dette kalder Gadamer for forforståelsen (Højberg 2018:301). Forståelseshorisonten indeholder ud over forforståelsen, fordomme. Fordomme er i denne sammenhæng, de forud taget domme og meninger, som vi mennesker har fra vores historie, tradition og kultur (Højberg 2018:301-305). Forforståelse og

fordomme, bliver den personlige forståelsesramme, vi forstår og handler ud fra, dette bliver udgangspunktet for vores meningsdannelse. Forståelseshorisonten er i en konstant bevægelse og er foranderlig, den udvikler sig gennem de nye fortolkninger og forståelser, som den gennemgår og erfarer (Højberg 2018:302-304).

Denne forståelseshorisont og italesættelse har allerede manifesteret sig i specialet, da jeg gennem problemfeltet, har udfoldet flere af mine tanker og forforståelser, om hvordan mobningen kan være svær at opspore, håndtere og forebygge. Det er centralt for specialet at belyse, hvilket perspektiv, der bringes i spil i denne meningsdannelse og forståelse. Min personlige forståelsesramme, kommer af de indtryk jeg fik gennem mine tre måneders praktik som folkeskolelærer. Her oplevede jeg, folkeskolelærerne have svært ved at få eleverne itale, når det omhandlede mobning, de have viden om, at elever blev mobbet, men ved forsøg på at hjælpe, blev mobningen ofte værre og hyppigere. Jeg oplevende også en håbløshed mellem lærerne, da deres 'Go-to' værktøj, var skældud, hvilket der prellede af. Jeg gået åbent til dette problem, idet jeg ikke selv har nogle bedre løsninger og ideer end folkeskolelærerne selv.

I sammenhæng med min og specialets forståelseshorisont, er det væsentligt at nævne horisontsammensmeltning. Hvilket indebærer en gensidig processuel mening- og forståelsedannelse, som sker i mødet mellem mig som forsker og folkeskolelærerne. Der bliver undervejs i interviewene, udvekslet forståelser og derigennem skabt nye forståelse, hvilket der er indlejret i den hermeneutiske cirkels vekselvirkning mellem dele og helheden (Højberg 2018:303). Jeg oplevede ikke en enighed eller overtagelse af folkeskolelærernes forståelseshorisont, men mere en forståelse for folkeskolelærernes meninger og forståelser af emmet mobning og deres arbejde omkring dette (Højberg 2018:303-305). Så at sige bliv min og herunder specialets forståelseshorisont rokket ved, mine forståelser og fordomme provokeret og udvide, og derfor kan jeg sige at min horisont er blevet genvurderet og udviklet, hvilket muliggør en dybere forståelse for disse folkeskolelærere og deres tanker og handlinger (Højberg 2018:304, 306-307). Det er hertil centralt at forklare, at horisontsammensmeltning i specialet ikke er betinget af en enighed Horisontsammensmeltning er et ideal, hvilket betyder det ikke er muligt at tilegne sig, hvortil specialet kun bestræber sig at tilnærme en horisontsammensmeltning (Højberg 2018:304-305).

Metode

I nedenstående afsnit vil der blive redegjort for, hvilke metodiske valg og overvejelser, der er truffet i forbindelse med indsamling af projektets empiri samt bearbejdningen heraf. Afsnittet indeholder specialets forskningsstrategi, den adaptive tilgang, samt de kvalitative metodevalg, herunder refleksioner over det semistrukturerede interviews, interviewguide, interviewsituationer, rekruttering og præsentation af informanter, etiske overvejelser, samt strategi for transskribering, kodning og analyse.

Forskningsstrategi

Jeg vurderer professor Derek Layders adaptive tilgang, værende den bedst mulige måde at undersøge dette fænomen og besvare problemformulering: *Hvilken betydning har folkeskolelærernes mobbeperspektiv for opsporing, håndtering og forebyggelse af mobning blandt folkeskoleelever?* Den adaptive tilgang muliggør en vekselvirkning mellem induktion og deduktion, en kombination mellem teorigenererende og teoritestende elementer (Jacobsen 2007:264; Layder 1998:5, 167). Som Layder foreskriver, har jeg ikke forsøgt at holde de metodologiske dimensioner adskilt, men sammensmeltet min teoretiske forståelse, min indsamlede empiri og hermeneutiske udgangspunkt, som et afsæt til at undersøge folkeskolelærernes arbejde og tanker herom, med et åbent blik for nye forståelser (Jacobsen 2007:264, 267; Layder 1998:10).

Det er valgt at gå klassisk til værks i metodekombinationen, ved at starte ud med en grundig gennemgang af tidligere undersøgelser og forskning, derefter en teorigennemgang og et videnskabsteoretisk overblik, før påbegyndelse af specialets empiri indsamling, kodning og analyse (Jacobsen 2007:254). I forhold til det teoritestende deduktive sigte, har specialets eksisterende forskning, teoriramme og mine egne forestillinger, forforståelser og fordomme om feltet været inspiration, retningsanvisende og derfor styrende for udarbejdelsen af interviewguiden, kodningen og analysearbejdet. Herunder mine erfaringer fra min praktik som folkeskolelærer. Det induktive sigte, som er mere eksplorativt empiristyret ses i åbenheden for empirien og forfølgelsen af folkeskolelærerens fortælling, i både kodningen og analysen, hvilket der har ledt til nye forståelser af teorierne og folkeskolelærernes arbejde med mobning. Specialets videnskabsteoretiske retning, hermeneutikken, bliver også en del af denne kombination, og manifesterer sig gennem hele specialet, ved at jeg indskriver min forskerrolle, og mine egne tanker og forståelser løbende. Metodekombinationen giver også plads til udvikling af min egen forståelseshorisont, både gennem

teorien og empirien, herunder folkeskolelærernes udtalelser og i en forfølgelse af hvad de finder centralt.

Den kvalitative metode

Det er valgt at anvende den kvalitative metode, til at undersøge specialets problemformulering. Ved at gå kvalitativ til værks med individuelle interviews som metode, er det muligt at opnå en dybdegående indsigt i folkeskolelærernes menings- og forståelsesdannelse om mobning (Højberg 2012:318; Järvinen & Mik-Meyer 2017:10-12). De individuelle interviews, giver mig mulighed for at jeg kan få et indblik i lærernes oplevelser, erfaringer og perspektiver samt forståelser på fænomenet mobning og hvordan de arbejder med dette (Brinkmann & Tanggaard 2015:13-14; Kristensen & Hussain 2016:16). Hvilket også understøtter specialets videnskabelige retning.

Semistrukturerede interviews

Det er valgt at interviewe informanterne individuelt i indsamlingen af specialets empiri, hvilket der er gjort gennem semistrukturerede interviews. Jeg har valgt at anvende de semistrukturerede interviews, idet jeg vurderer, at denne interviewform vil være den bedste måde at få indblik i og en forståelse af folkeskolelærernes arbejde med mobning, herunder en besvarelse af specialets problemformulering. Det semistrukturerede interview bidrager med en åbenhed for at følge og lade folkeskolelærerne præge interviewet. Hvilket betyder at specialets interviewes på nogle punkter har karakter af en samtale, hvor folkeskolelærerne beretter om deres oplevelser, tanker og meninger, hvortil jeg, som interviewer, bidrager med emner og uddybende spørgsmål. Flowet i denne “samtale” som interviewet bærer præg af, har været mere styrende for interviewet, end interviewguiden, hvorfor rækkefølgen i spørgsmålene har ændret sig undervejs i interviewsituationerne (Kvale & Brinkmann 2015:22, 35, 47, 49, 177) Med afsæt i hermeneutikken betyder det, at jeg som interviewer, har præget og er blevet en del af interviewene (Kvale & Brinkmann 2015:134,137).

Derudover giver denne åbenhed i interviewene mulighed for, at følge folkeskolelærernes tanker, meninger, erfaringer og forståelser af mobning, og opsporing, håndtering og forebyggelse heraf. Dette giver en større indsigt i folkeskolelærerens forståelseshorisont og giver mig en ny forståelse til at udvikle min egen forståelseshorisont. Jeg opnår en forståelse og indsigt i hvordan deres arbejde virker i praksis, og hvad der påvirker dette arbejde med mobning, hvilket medfører en form for forståelse af folkeskolelærernes forståelse af dette emne og deres problemstillinger. I interviewene har jeg

interviewet ud fra temaer, med afsæt i min forforståelse, teorirammen og den eksisterende forskning om emnet, som eksempelvis deres oplevelse af skolens antimobbestrategi og hvordan de vil beskrive mobning, se *Bilag 1. Interviewguide*. Dog har jeg også haft plads til spontane opfølgende spørgsmål, som falder godt i tråd med den adaptive forskningsstrategi og hermeneutikken, da dette muliggør en bred detaljerig viden, med et dybdegående indblik i folkeskolelærernes forståelser og meninger (Kvale & Brinkmann 2015:185).

Interviewguide

Det centrale ved interviewguiden i denne undersøgelse, er at sikre standardiseret og struktureret indsamling af empirien (Kvale & Brinkmann 2015:185). Da problemformuleringen og underspørgsmålene ikke er så ligefremme at besvare, er det nødvendigt at udarbejde forskningsspørgsmål, som kan understøtte og hjælpe til at besvare problemformuleringen. Disse forskningsspørgsmål er udarbejdet med afsæt i specialets problemfelt, eksisterende forskning, teoretiske forståelsesramme, samt mine fordomme og forforståelser. Det er dog problematisk at stille disse forskningsspørgsmål til folkeskolelærerne, da de er teknisk svære, abstrakte og akademiske, hvorfor det har været nødvendigt at operationalisere dem til interviewspørgsmål, se *Bilag 1. interviewguide*. Interviewspørgsmålene omhandler samme emner, men er i et mere letforståeligt hverdagsprog, så interviewsituationen er mere tryk, behagelig og samtaleagtig (Kvale & Brinkmann 2015:187; Brinkmann & Tanggaard 2015:39, 40). Derfor er interviewguiden opdelt i to, 'Forskningsspørgsmål & Forskningskontekst' og 'Interviewspørgsmål & uddybende spørgsmål' Se *Bilag 1. Interviewguide*.

Interviewguidens struktur er udformet som et timeglas (Riis 2005:111), hvilket konkret betyder at interviewet starter med åbne og lette spørgsmål, hvorefter spørgsmålene bliver dybere, sværere og snævrer sig ind om emnet, afslutningsvist blev spørgsmålene igen af lettere karakter, Se *Bilag 1. Interviewguide*. Som nævnt tidligere er interviewene semistruktureret, hvilket betyder at interviewguiden har været mindre styrende for selve interviewet. Jeg har taget udgangspunkt i interviewguiden til at starte interviewet op, men ved at lade folkeskolelærerne styre interviewsamtalen, kom vi omkring hele interviewguiden, dog ikke i den planlagte rækkefølge, hvilket betød at interviewguiden, mere eller mindre blev en form for tjekliste (Kvale & Brinkmann 2015:185).

Interviewsituationer

Under interviewene, var jeg bevidst om min magt som forsker, jeg satte rammen, emnerne og stillede spørgsmålene, hvorfor jeg bestræbte mig efter at være så åben og neutral som muligt. Bevidst naivitet og åbne spørgsmål, blev gode arbejdsredskaber, til at få folkeskolelærerne til at sætte ord på og fortolke på deres måde at forstå og arbejde med mobning på (Kvale & Brinkmann 2015:185-189, 230-233; Brinkmann & Tanggaard 2015:37-41) Før og efter hvert interview, havde jeg en uformel samtale med folkeskolelærerne, hvilket der var med til at skabe en tryk og behagelig stemning omkring interviewene (Kvale & Brinkmann 2015:119-120).

Jeg lod interview formen afhænge af folkeskolelærerne, hvor fire ud af seks, ønskede at blive interviewet online. Hvilket flere af informanterne begrundede med at det ville spare os alle for tidskrævende planlægning, koordination og transport, og de var vant til at arbejde over Teams. Denne erfaring med online undervisning folkeskolelærerne havde, blev en stor fordel, da alle havde tændt kamera, øjenkontakt og udtrykte sig med stort kropssprog og ansigtsmimik i kameravinklen (Seitz 2016:230-232). Derudover formodede jeg, at det faktum at interviewene var online fra folkeskolelærernes hjemlige omgivelser, skabte en form for tryk og hverdags stemning, hvilket kan have været medvirkende til at mindske nervøsitet og gøre interviewet til en hverdags samtale. De interviews som ikke foregik online, blev afholdt på folkeskolelærernes arbejdsplads eller i deres hjem, med medbragt kaffe og kage.

Ydermere oplevede jeg at interviewet have en behagelig dynamik, med en god relation mellem folkeskolelæreren og jeg, hvor vi på en og samme tid kom omkring alle interviewets relevante tematikker, så jeg fik den nyttige og anvendelige viden jeg kom efter (Kvale & Brinkmann 2015:185). Undervejs i interviewene fortalte folkeskolelærerne om deres oplevelser og tanker om måden de arbejdede med eleverne på i forhold til mobning, hvortil jeg stillede dybdegående spørgsmål, bedt dem om at uddybe eller komme med eksempler til deres beskrivelser, hvilket de gjorde.

Rekruttering og præsentation af informanterne

Rekruttering af specialets informanter er sket gennem personligt netværk, herunder bekendtskaber i min periferi og venners venner og familiemedlemmer, gennem blandt andet opslag på Facebook. Det faktum at informanterne og jeg ikke er fremmede overfor hinanden, oplever jeg at have haft en positiv effekt, da samtalen er faldet naturlig i interviewene. Jeg har ikke indtrykket af at informanterne har

undladt at fortælle noget, ændret på deres fortællinger, eller følt sig forpligtet til at deltage (Kvale & Brinkmann 2015:120). Det at informanterne har stillet op til interviews på frivillig basis, har jeg flere overvejelser omkring, idet jeg formoder at folkeskolelærerne må have et motiv for at stille op, her under tanker og holdninger de gerne vil dele. Ligeledes er jeg bevidst om at jeg undersøger en profession, hvilket kan medføre, at folkeskolelærerne føler en trang til at forsvare eller gør opmærksom på problemer og mangler i deres fag. Specialets empiri består af seks interviews med seks folkeskolelærere, hvilket jeg vurderer er et passende antal, i forhold til, at jeg bestræber mig efter at foretage dybdegående analyser (Kvale & Brinkmann 2015:166). Informantsammensætning vurderer jeg repræsentativt, da informanterne både præsenterer mandlige og kvindelige folkeskolelærere, små og store skoler, samt folkeskolelærere med forskellig anciennitet se *Illustration 2 - kort præsentation af specialets informanter*. Dog kan det kritiseres at der ikke er nogle informanter, med en anden etnisk baggrund end dansk, samt at informanten Sine nu også arbejder som leder, hvilket kan betyde at hun kommer med nogle andre perspektiver.

Navn	Arbejdserfaring som folkeskolelærer	Klassetrin	Skoles størrelser
Mia	5 år	Udskolingen	Mellemstor skole - centralskole /forstads skole
Eva	39 år	Indskolingen og mellemtrinnet	Lille landsbyskole (før mellemstor skole)
Liv	7 år	Mellemtrinnet	Stor byskole
Sine	10 år (+10 år som skoleleder)	Udskoling / Nu indskolingen og mellemtrinnet	Lille landsbyskole
Kim	2 år	Mellemtrinnet og udskolingen	Stor byskole
Dan	6 år	Mellemtrinnet	Stor byskole

Illustration 2 - kort præsentation af specialet informanter/

Etiske overvejelser

Informeret samtykke og kravene til personfølsomme oplysninger, herunder GDPR, har været centralt for specialet at overholde, hvorfor folkeskolelærerne før interviewene blev informeret om interviewedes betingelser og vilkår samt accept af disse. Betingelserne og vilkårene omhandlede, at interviewet ville blive optaget, transskriberet og analyseret på, hvortil alle personlige oplysninger, der ville kunne føres tilbage til dem, ville blive anonymiseret og sløret. Derudover blev de informeret om

at vejleder, censor og jeg, ville være de eneste, som ville have adgang til disse transskriptioner, hvorefter eksamen vil både optagelser og transskription, blive slettet, og de vil altid kunne forlade interviewet eller trække deres udtalelser tilbage (Kvale & Brinkmann 2015:116-118; Kristiansen 2012:236-238). Folkeskolelærerne blev før selve interviewet gjort opmærksomme på, hvad formålet med interviewet var og hvad specialet omhandlede. Jeg fandt dette nødvendig for at undgå misforståelser, samtidigt er der også information, jeg har undladt at fortælle, da jeg mener at det ville kunne påvirke folkeskolelærernes udtalelser, i et forsøg på at svare, det de tror, jeg gerne vil høre (Kvale & Brinkmann 2015:116). Endvidere har det været centralt for mig, at der ikke skulle være nogle konsekvenser for folkeskolelærerne, ved at medvirke i interviewet, hverken personligt, professionelt eller institutionelt (Kvale & Brinkmann 2015:118-119).

Strategi for transskribering, kodning og analyse

Efter indsamling af empirien, herunder interviews optagelserne, skulle de 289 minutters rå datamateriale transskriberes, hvilket jeg har haft flere væsentlige overvejelser omkring. Ved transskribering nedskrives talesprog til skriftsprog, hvilket er to forskellige ting, hvorfor centrale betydninger og nuancer gå tabt i transskriberingsproces (Kvale & Brinkmann 2015:235). Derfor har jeg haft fokus på at bevare interviewet og sproget heri, så uændret som muligt og indskrevet hverdagssprogeffekter, som eksempelvis latter, suk og ironi, da dette kan have meningsændrende effekt at udlade. Hvilket også betyder jeg har forsøgt at være så tro som muligt, mod folkeskolelærernes udtalelser i transskriberingsprocessen, og kun rettet og slettet deres gentagelser og udtryk som ”*øhh*”, ”*hmm*”, ”*ikk*”, ”*også*” og ”*sådan*”. Endvidere har der også været fokus på at bevare fortroligheds- og anonymitetsløftet til folkeskolelærerne, hvorfor genkendelig information og personfølsomme oplysninger er blevet sløret (Kvale & Brinkmann 2015:116-118, 239), *se transskriberingerne i Bilag 3 – 8*.

Grundet de store mængder af data, den indsamlede empiri genererede, var behovet for at udarbejde en strategi for kodningen af de transskriberede interviews stort. Før jeg fik systematiseret datamaterialet i interviewene, er de blevet gennemlæst flere gange (Brinkmann & Tanggaard

2015:46-48). Først en gennemlæsning med fokus på specialets teorier, begreber og eksisterende forskning, dernæst en gennemlæsning med fokus på nye mønstre og nuancer. Samtidig med dette, kategoriserede jeg tematikker til kodningsprocessen se *Illustration 3 - tematikker i kodningsprocessen*. Det er her specialets adaptive tilgang, kommer til udtryk, da temaerne for analysen er en kombination af et teoristyret sigte og et eksplorativt empiristyret sigte (Jacobsen 2007:264-265, 267). Denne kombination medvirker til en vekselvirkning mellem disse i analysen, hvorfor specialets problemformulering: *Hvilken betydning har folkeskolelærernes mobbe-perspektiv for opsporing, håndtering og forebyggelse af mobning blandt folkeskoleelever?* vil blive besvaret mere dybdegående og fra flere vinkler.

Overordnede temaer til analysen
Mobbeforståelse
Oplevelser med mobning
Antimobbestrategi
Hierarki / Gruppen
Stigmatisering mellem eleverne
Identitet
Opsporing
Forebyggelse
Håndtering
Temaer fra empirien
Synet på mobber
Synet på mobbeofret
Værktøjer
Inklusions problemer
Ressourcer mangle – tid

Illustration 3 – tematikker i kodningsprocessen

Konkret betyder det, at jeg undersøger folkeskolelærernes meninger, tanker og forståelser om mobning, gennem både et teoristyret og et eksplorativt empiristyret sigte. Jeg sammenholder og diskuterer specialets eksisterende forskning, teorier og begreber med empirien, hvortil jeg undersøger nye mønstre, tendenser og facetter i empirien og holde disse op mod specialets eksisterende forskning og teorier (Brinkmann & Tanggaard 2015:46-47). Denne åbenhed og kombination, sikrer at alle de væsentlige nuancer og pointer fra folkeskolelærernes udtalelser bliver analyseret og ikke sorteret fra, hvilket jeg mener skaber de bedste forudsætninger for en dybdegående analyse og besvarelse af specialets problemformulering (Kvale & Brinkmann 2015:262). Denne søgning efter meningssammenhænge og mønstre i folkeskolelærernes udtalelser, sammenlignes og udfordres med specialets teorier og eksisterende forskning, stemmer også overens med specialets videnskabsteoretiske retning, og dennes hermeneutiske meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann 2015:272). Dette medfører også en vekselvirkning mellem min forståelseshorisont og folkeskolelærernes forståelseshorisont, der gør det muligt at analysere en meningsfuld fortolkning af folkeskolelærernes oplevelser meninger, tanker og forståelser af mobning og dernæst en fremlægning heraf (Højbjerg 2018:303).

Jeg har efter dette, gennemlæst interviewene og fundet citater, der passer til de kategoriserede tematikker, hvortil jeg har skabt struktur og overskuelighed i specialets kodning se *Illustration 4 - kodning af citater*, som illustrerer hvordan jeg har kodet empirien. Der er her fokus på citatet, meningskondenseringer og nøgleord i folkeskolelærernes udtalelser (Brinkmann & Tanggaard 2015:46-47, 50, 52).

Tema: Mobning		
Citat med reference	Meningskondensering	Nøgleord
<i>”Det er når det vedvarende, altså hvis der er et barn der gentagne gange og vedvarende, bliver udsat for ting, bliver skubbet, bliver slået, ja bliver kaldt for ting. Vedvarer!” (Eva 2022:1)</i>	Beskriver mobning	- Vedvarende - Skubbet - Slået - Kaldt ting
<i>”Mobning, det er jo når det ikke er drilleri mere, når den som det går ud over, føler sig intimideret vedvarende, og føler sig magtesløs, i ikke kan stoppe det. For der kan jo godt være nogen der går over stregen, og så kan man sige ”stop” og så stopper det. Men det er jo når man føler at det her er chikanerende, forfølgelse i min bedste overbevisning. – Ja” (Sine 2022:2)</i>	Beskriver mobning	- Fra drilleri til mobning - Vedvarende - Magtesløs - Chikanerende, - Forfølgelse

Illustration 4 - kodning af citater

Analyse

Specialets analyse er styret af den adaptive forskningsstrategi, hvilket betyder at der vil være en kombination og vekselvirkning mellem specialets indsamlede empiriske datamateriale, teoretiske forståelsesramme, problemfelt og eksisterende forskning. Analysen bærer præg af specialets filosofiske hermeneutiske retning, hvilket har den betydning at mine egne forståelser og fortolkninger vil indgå i analysen. Det er i denne forbindelse bestræbt at identificere de menings- og betydningsbeskrivelser, som danner ramme om folkeskolelærernes forståelse af mobning samt at undersøge hvilken måde de opspore, håndterer og forebygger mobning, ud fra deres forståelser af mobning.

For at kunne besvare specialets problemformulering:

Hvilken betydning har folkeskolelærernes mobbe-perspektiv for opsporing, håndtering og forebyggelse af mobning blandt folkeskoleelever?

Er nedenstående analyse opdelt i to, i første analysedel er det bestræbt at besvare specialets første underspørgsmål: *Hvilket mobbe-perspektiv besidder folkeskolelærerne?* hvorfor det har været centralt at behandle emner omhandlende: hvad er mobning, mobberen og mobbeofret. I anden analysedel er det bestræbt at besvare specialets andet underspørgsmål: *Hvordan foregår opsporingen, håndteringen og forebyggelsen af mobning?* hvilket der har ledt til følgende emner: opsporing, antimobbestrategien, håndtering, forebyggelse og mangel på ressourcer.

Analysedel 1 - Mobbe-perspektiv

I følgende analysedel, vil der være fokus på mobning og hvilken forståelse af mobning folkeskolelærerne besidder. Der er taget afsæt i specialets eksisterende forskning, omhandlende mobbe-perspektiver og årsagen til mobning, som er delt i first-order mobbe-perspektivet og second-order mobbe-perspektivet, samt specialets teoretiske ramme (Hansen 2018:12-13; Olweus 2013:752-760; Søndergaard 2014:48). Hvortil empirien, herunder informanternes udtalelser og beretninger, vil blive analyseret ud fra. Det er centralt at undersøge, hvilke mobbe-perspektiv informanterne besidder, idet denne er essentiel for hvordan folkeskolelærerne opsporer, forebygger og håndterer mobning. Nedenstående analysedel, vil derfor indeholde emner såsom: hvad er mobning, mobberen, mobbeofret og til sidst en præcisering af hvilket mobbe-perspektiv folkeskolelærerne besidder.

Hvad er mobning

De adspurgte folkeskolelærere har alle fokus på mobning og hvor invaliderende det kan være. Flere af informanterne deler holdningen, at mobning er overgangen, hvor drillerierne bliver vedvarende og ikke stopper når eleverne siger fra (Sine 2022:2,14; Mia 2022:1; Dan 2022:7,15; Eva 2022:1). Sine forklarer mobningen som værende:

“Når det ikke er drilleri mere, når den som det går ud over, føler sig intimideret vedvarende, og føler sig magtesløs, i at ikke kan stoppe det. For der kan jo godt være nogen, der går over stregen, og så kan man sige ”stop” og så stopper det. Men det er jo når man føler at det her er chikanerende, forfølgelse” (Sine 2022:2).

Flere af informanterne ser mobning, som værende verbal- eller fysisk vold af forskellig art (Mia 2022:1; Eva 2022:1; Dan 2022:7). Dan tilføjer, mobningen i hans øjne er: *“Når det så ikke bliver stoppet, selvom barnet kan se den anden faktisk bliver ked af det, så er det jo start til mobning” (Dan 2022:15).* Fælles for disse udtalelser, er at mobningen, anses som værende en bevidst ondsindet handling, hvortil folkeskolelærerne ligeledes ikke er fokus på gruppedynamikker eller social eksklusionsangst, som Søndergaard og EXbus forskningen ellers foreskriver. Mens Liv og Kim, ser mobning som noget andet, de har fokus på fællesskabet i mobning, Kim har denne iagttagelse:

“der er flere forskellige måder at mobbe på. Men én af dem, det kunne være et ekskludering af fællesskabet, en anden det kan være fysisk og så synes jeg også det er en kombination af det, en kategori for sig selv” (Kim 2022:1).

Kim er også at den overbevisning at klassens kultur er central for om mobningen finder sted (Kim 2022:2). Her ses et fokus på fællesskabet og hvordan eksklusion mellem eleverne kan være mobning. Når snakken i interviewet falder på mobning, beskriver flere af folkeskolelærerne, hvordan de ser et hierarki mellem eleverne, som er styrende for klassen og elevernes sociale positioner. Både Eva og Liv, oplever hierarkiet som en naturlighed mellem eleverne, som kan spille en positiv eller negativ rolle, ud fra sammensætningen af eleverne, Liv forklare:

“Der er nødt til at være et hierarki. Og hvis de ikke helt kan finde ud af hierarkiet, og kan vedkommende som selv sætter sig øverst eller som bliver sat øverst i hierarkiet, hvis vedkommende ikke kan rumme den opgave, så går det tit [galt]. Så hvis man ikke har en god leder, som kan påtage sig den opgave, at føre de andre med, så synes jeg det går galt. Men har man en klasse, hvor der er en eller flere stærke, der går forrest på en hensigtsmæssig måde, så er der sjældent problemer” (Liv 2022:2).

I denne udtalelse finder jeg, med afsæt i specialets eksisterende forskning, herunder Helle Rabøl Hansens beskrivelse at hierarki, at der eksisterer flydende sociale positioner mellem eleverne, som medfører en ustabil magtbalance og som kan medføre langvarige konflikter, der indeholder kampe om inklusion i fællesskabet (Hansen 2018:32, 34; Schott 2014:37-39). Liv beskriver her et hierarki, som i hendes øjne er forholdsvis fast. hvortil der er stærke elever, som bestemmer over andre, hvilket indikerer at hun både ser stærke og svage elever. Der er fokus på, eleverne i dette hierarki, og ikke selve hierarkiet. Livs forholdsvis positive tanke om hierarkiet, kan Kim ikke tilslutte sig, han ser hierarkiet som en *“hønsegård, hvor der er en piggen ordre”* (Kim 2022:6), han forklarer hvordan dette trykker hele atmosfæren i klassen og påvirker alle eleverne, hvilket han forklarer med at hierarkiet, og rollerne med mobberne og mobbeofret, ligeså godt kunne være omvendt (Kim 2022:6). Disse udtalelser fra Kim, indikerer at han ser mobning, som værende i kulturen og mere op til tilfældigheder, hvorfor alle kan stå for skud (Hansen 2018:32, 34). Med tilsvarende tanker ser Dan, mobning som en generel kamp:

“*Det er for at overleve, fordi folkeskolen i dag, er et hårdt sted at være, folkeskolen er hård. Der er mange der føler, at de skal overleve i det (...) Du gør alt for at forblive på toppen, fordi hvis du ikke eventuel er den der mobber, er det dig, der bliver mobbet*” (Dan 2022:4).

Med dette synspunkt, bliver mobning en del af hierarkiets ‘spil’, hvor spillereglerne er ligesom “jungleloven”, hvor den stærkeste overlever, med en form for ‘spis eller bliv selv spist’. Dans udtalelser illustrerer, hvordan han ser en kamp om de sociale positioner, hvor intet er fast. Denne tankegang stemmer overens med Søndergaards teori om social eksklusionsangst, her oplever barnet sit tilhørsforhold til fællesskab værende truet og barnet frygter eksklusion. Reaktionen på denne trussel, beskriver Søndergaard som *foragtproduktion*, hvor barnet sikrer sin inklusion i fællesskabet, ved at mobbe og ekskluderer andre fra fællesskabet (Søndergaard 2009:29-30,32).

Mobberen

Der afspejler sig flere nuancer i empirien, men et særligt mønster gentager sig ved alle informanterne, der er et bestemt og fast syn på eleverne som mobber, mobbernes position er altså ikke dynamisk i folkeskolelærernes øjne.

Der er flere ligheder i informanternes overvejelser, når det omhandler deres tanker om, hvorfor eleverne mobber. Kim oplever at mobningen sker, når eleverne ikke trives (Kim 2022:2), og påpeger det i de større klasser ofte er grundet usikkerhed og almindelig pubertets fnidder (Kim 2022:1). Hvilket kan tolkes som, at Kim ser mobberen som en elev, som ikke er i trivsel, og derfor mobber. Sine forklarer hvordan, hun kan genkende mobberne, hun beskriver dem som værende elever, der selv er presset: “*det er sådan nogen, som grundlæggende har svært ved at slå til, og så ligesom hævder sig i forhold til andre*” (Sine 2022:10). Hvilket Eva tilslutter sig, hun bekræfter dette med hendes oplevelse af, at det ofte er elever, der er vokset op i et miljø, hvor der udpeges fejl ved andre, hvor mobningen af andre bliver et selvforsvar, “*(...) fordi man i virkeligheden selv er sådan et lille usikkert pus*” (Eva 2022:4). Samt hvordan nogle elever har så lavt selvværd, at de er nødt til at træde på andre, for at føle sig bedre (Eva 2022:4).

Denne italesættelse af mobberne som usikre elever, som øger deres selvværd, ved at nedgøre andre, kan med specialets teoretiske afsæt, ses som mobbernes *selviscenesættelse* af sig selv og de andre (Jacobsen & Kristiansen 2002:90, 98). Mobberne viser grundet *social eksklusionsangst*, hvordan offeret ikke er værdig til en plads i fællesskabet, hvortil mobberne kan sikre sin egen plads gennem *foragtproduktion* (Søndergaard 2009:29, 32). Det faktum at informanterne hverken nævner sociale

strukturer, positioner eller gruppedynamikker i denne sammenhæng, tolker jeg som en indikation for at de ser mobberne som værende kilden til mobbeproblemet, altså et individualiseret blik på og forståelse af mobberne. I forlængelse heraf oplever Eva mobberne som værende intrigante, hvor hun beskriver: *“dem der gerne vil spille folk ud imod hinanden, vil splitte folk, og dem der gerne vil nedgøre andre”* (Eva 2022:4). Eva beskriver mobningen for disse elever som næring, hun understreger, hun gennem flere år, har set hvordan nogle elever på få sekunder, kan spotte udsatte børn, og derefter gå til angreb på dem i frikvartererne for, at få dem til at græde (Eva 2022:4-5). Hvor Sine ligeledes ser nogle elever have en adfærd og et menneskesyn, hun ikke bryder sig om (Sine 2022:10). Jeg tolker, dette som værende et ensporet syn på mobberne, som det dysfunktionelle barn. Dette finder jeg meget problematisk, da folkeskolelærerne ud fra disse udtalelser, ser skævt til en elev og måske venter på eleven skal gøre noget der i deres øjne er forkert - Hvilket jeg vurderer som stigmatisering af eleven. Hvortil Dan bruger formuleringen ‘problembørn’ om mobberne, denne udtalelse kommer i sammenhæng med at han skal beskrive en klasse der trives:

“Der er gode læringens fællesskaber, der er gode elever, der også er glade og der er elever der har det godt, selvfølgelig er der [det], men mobning det fylder bare for meget en klasse. Det som vi i gamle dage, i vores tid, kaldt problembørn, det fylder alt for meget” (Dan 2022:8).

Dette blik for mobberne, som værende problembørn, er en tydelig indikator på at have blik på individet, og ikke gruppeprocesserne, som gør at eleven mobber, jf. Søndergaards teori om eksklusionsangst og Jenkins teori om grupper og tilhørsforhold (Søndergaard 2009:29; Jenkins 2006:105-106). Dertil er vendingen *“Det som vi i gamle dage, i vores tid, kaldte problembørn”*, en italesættelse af at der er gode elever og dårlige elever. Dette syn på mobberne, som værende et problem, vidner både om et fastlåst blik på eleverne, men også en stigmatisering og miskreditering fra folkeskolelærernes side af - hvilket kan give mange negative konsekvenser for eleven fremadrettet.

På samme tid forklarer Dan, hvordan han oplever ‘problembørne’: *“De er bare børn, der ikke forstår og begå sig, der gør at det faktisk er et hårdt miljø for de andre elever”* (Dan 2022:10). Dan forklarer at det er en lille håndfuld på 3-4 elever ud af 25 elever, der ødelægger det for dem alle, både for de andre elever og lærerne (Dan 2022:11). Flere af informanterne ønsker at lære eleverne som mobber, hvordan de skal begå sig, Sine påpeger at det generelt er væsentligt at *“kridte banen op”* for eleverne og fortælle dem hvordan reglerne er for skolens fællesskab (Sine 2022:5). Mia sammenligner hendes 8. klasseelever med sin toårige datter, og mener det er en del af deres udvikling at prøve grænser, hun oplever at eleverne tester hvad de kan og ikke kan i et fællesskab (Mia 2022:8). Hvortil

Kim har den forståelse at mobberne, i særdeleshed drengene, har svært ved at finde ud af, hvordan de skal interagere med hinanden, hvordan deres ord skal tolkes og hvad konsekvenserne kan være (Kim 2022:2). Det der sker mellem eleverne her, er en *selviscenesættelse*, hvor eleverne afprøver hvem de skal være i forhold til gruppen og den sociale kontekst, det er altså elevens *sociale identitet*, der her forhandles, vedligeholdes og gendannes mellem eleverne (Jenkins 2006:29,111,115; Jenkins 1996:62, 66; Goffman 1975:13-14; Søndergaard 2009:32). Hvorfor det vil være problematisk at blive kategoriseret som problembarn af lærerne.

Dan og Eva ser at mobberne har nogle særlige karakteristika, Eva fremhæver, at eleverne og særdeleshed mobberne er selvcentreret, hvorfor hun har et stort fokus på at lære eleverne, at tage hensyn til andre (Eva 2022:13). Dan oplever at mobberne ødelægger klasse miljøet: “[det er] for at spille smart og udfordre autoriteten, hele tiden! Fordi ”det er mig der skal bestemme, hvis det er mig, der skal bestemme, så kan jeg gøre, det, det og det”” (Dan 2022:10). Der er her igen, en forståelse af mobberne som værende elever, som agere dysfunktionelt i sociale sammenhænge, hvor folkeskolelærerne har øje for, hvad de mener er intentionel aggressiv adfærd som mobberne rummer, og ikke hvordan gruppedynamikker påvirker hvordan eleverne agerer med hinanden. Hvilket med et teoretisk afsæt kan anses som værende en stigmatisering ud fra karaktermæssige træk, hvad Goffman også kalder for *karaktermæssige stigma* (Goffman 2015:46).

Derudover tegnes der igennem empirien et mønster af at informanterne lægger stor vægt på mobbernes forældrebaggrund, de anser mobning og social arv spiller sammen (Eva 2022:4; Mia 2022:12-13; Sine 2022:9). Sine forklarer mobberne værende elever som: “Hvis de har været vant til i deres opvækst, at skulle ligesom slå sig frem, eller tryne sig frem, eller hvad det nu kan være, der er jo mega meget social arv i det her” (Sine 2022:9). Dette kan Mia genkende; hun har oplevelsen af, at det umuligt at hjælpe elever med mange udfordringer, hvis forældrene også er udfordret (Mia 2022:13). Ligeledes betragter Mia elevernes, i særdeleshed mobbernes nærmiljø, som væsentligt i forhold til hvad hun forventer af dem. Hun ser forskelligt på eleverne, om de kommer fra en murer mestervilla eller fra billige boligområder, hvor de socialt belastede familier bor, hvilket ifølge Mia er de elever som mobber (Mia 2022:12–13). Jeg finder Mias tankegang problematisk, da jeg tolker disse udtalelser som stigmatiserende på flere parametre, for det første har Mia forventninger til, at det er nogle bestemte elever som mobber, hvortil hun både stigmatiserer dem ud fra tribale stigma, ud fra deres sociale baggrund, hvor hun tillægger de elever, som mobber, bestemte karaktermæssige træk ud fra deres sociale baggrund (Goffman 2015:46). Dernæst det faktum at hun

forventer bestemte elever som værende mobber, kan betyde at er andre mobbere og andet mobning ikke bliver bemærket, grundet hendes handlemønster omkring disse børn (Søndergaard 2009:35). Jeg finder også dette miskrediterede blik på eleverne, med negative forventninger til dem, være skadeligt for eleverne og deres egen selvforståelse og sociale identitet.

Som rammesat i det tidligere afsnit, anser flere af informanterne, mobning som et forsvar, hvortil mobberne, som Liv forklarer, hævder sig selv, og “*lader det gå ud over andre*”, for at beskytte sig selv (Liv 2022:1). Her kan der trækkes tråde til Søndergaards begreber om social eksklusionsangst og foragtproduktion, da mobningen bliver et forsøg på at overleve socialt og sikre sin egen sociale position (Søndergaard 2009:32). I Dans beskrivelse af magtkampen, der eksisterer for at være højest i hierarkiet, oplever han mobberne anvende en hård attitude, hvor jargonen lyder “*Fuck dig, din fede luder*” og “*hvad vil du? Hvad vil du hva? Skal du smadres eller?*”, hvilket Dan efter samtaler med eleverne, oplever er en rolle mobberne føler sig fanget i (Dan 2022:3-4,8-9). Hvilket indikerer at Dan, har blik for at mobberne, ikke kun mobber for at påføre andre skade eller ubehag, men grundet sin rolle i de dysfunktionelle gruppedynamikker, og for ikke at tabe ansigt blandt vennerne. Den hårde attitude bruger mobberne i sin selv fremstilling og *selviscenesættelse, på frontscenen* foran vennerne, hvortil denne *tilsyneladende social identitet*, ikke stemmer overens med elevens *faktisk social identitet* (Goffman 2015:43- 45; Jacobsen & Kristiansen 2002:90, 98, 100). Ifølge Jenkins kan den hårde attitude også være en del af adfærds rammerne, som er for gruppemedlemmerne, en måde at fremstille sig selv og gruppen på (Jenkins 2006:115).

Mobbeofret

Når informanterne bliver spurgt ind til hvem der bliver mobbet, om der er et særligt mønster, fremhæver flere af informanterne, hvordan det er en bestemt type, der bliver mobbet, hvilket der indikerer at mobbeofret også er en forholdsvist fast position, dog fortæller Liv:

“Hvis de kommer fra lidt ressourcervage familier, så kan man godt være lidt et ofre nogle gange.

Det er ikke nødvendigvis de samme, som gør det [mobber], det synes jeg ikke. Og det kan også nogle gange, komme helt bag på en, hvem de ikke vil lege med nogle gange. Men hvis man kommer fra lidt ressourcervage familier, som ikke har så meget og gøre med, og man ikke rigtig hjemmefra har lært, hvordan man agerer blandt andre mennesker, så bliver man altså nogle gange et lidt let offer” (Liv 2022:4).

Ved at sætte mobbeofret i kasse, som havende en resourcesvage baggrund, har folkeskolelæreren fokus på individet, og gøre denne til svag og tilbagestående. Mens Livs tanker om at det kommer bag på hende, hvem eleverne ikke vil lege med, trækker tråde til Helle Rabøl Hansens ‘dronninge- og hofsyndrom’. Hvor det er ud fra dronningens nåde og hoffets vurdering, om et barn skal ekskluderes fra fællesskabet, hvilket kan være meget omskifteligt (Hansen 2005:66). Livs overraskelse over hvem eleverne ikke vil lege med, fortæller også noget om de flydende sociale positioner, hvorfor ingen børn kan vide sig sikker på inklusion i fællesskabet, hvilket der kan skabe social eksklusionsangst og øge foragtproduktionen, og medfører social panik (Søndergaard 2009:29, 32-33; Schott 2014:39). I denne tråd beretter Eva også at børnene kan blive ekskluderet for ikke at have de rigtige interesser, Eva eksemplificerer med drengenes store interesse for fodbold (Eva 2022:11). Evas overvejelse kan ses som et udtryk for Søndergaards teori, om børnenes vurdering af hinanden, gennem besiddelse af bestemte interesser og artefakter, hvor i eksemplet er fodbold som er populært (Søndergaard 2009:23).

Fortællingen om de resourcesvage elever, som et let offer, er en tilbagevendende beskrivelse af mobbeofrene blandt informanterne. Mia beskriver et mønster, hun oplever at elever med “*ting i bagagen*”, der kommer fra resourcesvage hjem eller har andre udfordringer, ofte bliver et offer for mobning. Dette begrundes hun med, at de andre elever ser dem som markant anderledes eller dårligere stillet (Mia 2022:13). Mia arbejder her med at eleverne spotter afvigelser, stigmatiserer og ekskluderer derefter klassekammeraterne, grundet denne afvigelse (Goffman 2015:46). Hvortil Eva og Sine understreger, hvordan de ser nogle elever, som være grundlæggende potentielle mobbeofre og værende mere udsatte (Sine 2022:10; Eva 2022:4). I samme tråd fremhæver Sine hvordan hun ser elever værende et let offer “*Fordi man er så ildstillet, hvis man nu er lidt svag og lidt, og så ens mor også bare synes, at hele verden er imod os*” (Sine 2022:10). Med et synspunkt fra folkeskolelærernes side, der hedder let offer, udfordret, svage, udsatte, anderledes og undertrykte elever - Taler det næsten for sig selv, det er en form for ‘Victim blaming’. De har et fokus på individuelle personlighedstræk, herunder forudsætninger og opvækstbetingelser hos de mobbede elever. Hvortil informanternes udtalelser om mobbeofret, kan tolkes som både en *kropslige stigmatisering*, idet de bliver beskrevet som markant anderledes og en *karaktermæssige stigmatisering*, idet de er udfordret og svage, og *tribale stigmatisering*, eftersom de omtales så komme fra resourcesvage familier (Goffman 2015:46). Til denne del af min undersøgelse, er jeg bevidst om jeg har udplukket og taget informantens udtalelser ud af deres kontekst. Derfor finder jeg det væsentligt at komme omkring

konteksten her, Mia fortæller om de eleverne, som hendes skole modtager fra de nærliggende skoler, mens Sine fortæller om hvilken centralt betydning forældre har for mobning.

Endvidere er Sine og Mia begge opmærksomme på mobbeofret, i forhold til, hvad denne bliver mobbet med, med tanker på at forbedre eller ændre barnets adfærd (Mia 2022:3,6; Sine 2022:10). Jeg er af den opfattelse, at informanterne ønsker at lærer eller styrke barnet selviscenesættelse og besiddelse af indtryksstyring, så dette barn har mulighed for at mindske mobningen og stigmatiseringen. Det kan også tolkes som, at informanterne forsøger at understøtte, det miskrediterede og potentielt mere miskrediterede barn, så dette ikke bliver yderligere stigmatiseret (Goffman 2015:84-89, 132-145). Der er her igen fokus på individet og dets fejl samt forbedringer heraf, i stedet for at arbejde med gruppedynamikker og elevernes generelle samhandlinger. Jeg anser at denne form for håndtering af mobning have flere problematikker, disse vil jeg komme omkring i næste analysedel, i afsnittet om håndtering.

Kim nævner ikke direkte mobbeofrene, men har blikket rettet mod den stemning mobningen afleder, samt hvordan denne påvirker alle i klassen negativt (Kim 2022:6). Dan som arbejder på en skole i et gammelt ghettoområde, fortæller om hvor hårdt miljøet er på skolen, hvortil han henkastet fortæller: *“for 2 måneder siden havde jeg en pige, der havde prøvet på at kvæle sig selv i skolen, alt det her på grund af relationer på og i skolen”* (Dan 2022:6). Til denne chokerende oplevelse, forklarer Dan, hvordan han, grundet det hårde miljø, selv er blevet nødt til at være hård, og have facade på overfor eleverne (Dan 2022:6), denne hårdhed kan også ses i Dan tanker om mobbeofrene:

“Du er jo ikke supermand, du kan jo ikke redde alle, altså du kan gøre alt det du kan, og det gør vi også, men du kan bare ikke redde alle, det kan du ikke. Du kan ikke lave så mange elevsamtaler, du kan ikke få så mange ting med ind, og så stadigvæk have et skidegodt fagligt forløb” (Dan 2022:18).

I synet her, har Dan fokus på at eleverne og ikke gruppen og dennes dysfunktionelle dynamikker, der skal reddes.

Opsummerende fra ovenstående analysedel, fremkommer et mønster af stigmatisering af eleverne fra folkeskolelærernes side - dertil er der paradokset i folkeskolelærernes udtalelser om at det er de elever som kommer fra ressourcetsvage familier, der både mobber og er mobbeofre. Jeg trækker paralleller til first-order mobbe-perspektivet, hvor folkeskolelærerne finder mobbeproblemet og årsagen i elevernes egenskaber, herunder personkarakteristik, forudsætninger og opvækstbetingelser (Knoop

et al 2017:4; Viala 2013:262; Søndergaard 2014:48; Schott 2009:234). Folkeskolelærerne beretter om bestemte elever som de anser som værende typiske mobbere eller mobbeofre. Jeg finder også at flere af folkeskolelærerne er bevidste om de dysfunktionelle gruppedynamikker og hvordan det påvirker eleverne, men til trods for denne viden, falder folkeskolelærerne igennem her med alle deres modsigelser. De har derimod fokus på den enkelte elev, og forklare hvordan de bruger tid på at opdrage og afhjælpe, både mobber og mobbeoffer med deres karaktermæssige fejl og mangler, og ikke gruppens dysfunktionelle dynamikker.

En anden indikator på at folkeskolelærerne arbejder ud fra indgroede reaktionsmønstre og mangler viden om mobning, opsporing, håndtering og forebyggelse heraf, er Sines beskrivelser af et kursus, hun for nylig har deltaget i, om et nyt og anderledes syn på mobning:

“det nye mobbe syn, hvor man også siger det gruppen, der ikke trives, vi skal ikke være så optaget af de enkelte individer, men vi skal se på gruppen (...) men det er rigtigt, at vi har været lidt optaget af, at der var en, der var mobberen og den elev havde det måske dårligere, og derfor gjort sådan og sådan. (...) men det er lidt nyt, synes jeg” (Sine 2022:2).

Denne udtalelse af det second-order mobbe-perspektivet, fortæller mig at skiftet i mobbe-perspektivet ikke er kommet ud til alle folkeskolelærere, men også at de selv skal opsøge denne “nye” viden.

Analysedel 2 - Opsporing, håndtering og forebyggelse af mobning

I følgende analysedel, vil fokus være på mobning og hvordan opsporingen, håndteringen og forebyggelsen af denne foregår. Ved at undersøge og få et indblik i informanternes måde at agere på, når det omhandler mobning, bliver det muligt at finde sammenhænge og mønstre i hvordan folkeskolelærerne agere i opsporingen, håndteringen og forebyggelsen, ud fra deres mobbeperspektiv. Nedenstående analysedel, indeholder derfor emner såsom: Opsporing, antimobbestrategien, håndtering, forebyggelse og tid.

Opsporing

Som fremhævet i problemfeltet og som Søndergaard specificerer, er mobning vanskeligt for lærerne at genkende i en børnegruppe (Hansen 2005:71-72; Søndergaard 2009:36). Denne uklarhed afspejler sig også i empirien, hvor der er et mismatch i informanternes fortællinger og hvad der faktisk sker. Blandt andet, fortæller Eva, at der ikke forekommer mobning på deres lille skole, mens hun på en og samme tid fortæller om, hvordan lærerne tidligere selvsamme dag, ved et tilfælde har fundet ud af, at der er en elev, der er blevet mobbet over flere måneder i 6 klasse:

“(…) ‘jamen ham den anden, han havde jo gået og slået til mig lige siden jul’ Og så er vi inde i noget, der hedder mobning. Og vi har ikke set det, og vi synes jo, vi er der! Altså vi har en gårdvagt ude hele tiden, og så mange børn er det jo ikke, og de skal jo også have lov til at lege frit, men de er jo gode til at gøre ting, uden vi ser det” (Eva 2022:2).

Eva forklarer hvordan dette bliver opdaget, ved slåskamp i skolegården, hvortil ud fra hendes ordvalg “Og vi har ikke set det, og vi synes jo, vi er der!” kan det forstås, at det kom bag på hende, at der var en mobbesituation. Eva italesætter “de skal jo også have lov til at lege frit”, dette kan tolkes som hun mener at mobningen sker, når eleverne er alene, hvortil hun forsvare med at der er en gårdvagt i frikvartererne, hvorfor mobningen bør have være stoppet tidligere. Det kan derfor udledes af Søndergaards teori og eksisterende forskning, at folkeskolelærer i deres opsporing af mobning, arbejder med indgroede reaktionsmønstre og vanetænkning, hvor de søger efter bestemte handle-mønstre og positioner mellem elever og derfor overser mobning (Søndergaard 2009:36; Laflor

2020). Hvilket Eva ikke er den eneste der arbejder ud fra, Liv beskriver et velkendt mønster hun ser i en elevgruppe med mobning:

“Så har man som regel et barn der trækker sig. altså simpelthen væk fra mængden, helt klart et barn der trækker sig eller flere, hvis der er flere der oplever det, de opsøger ikke selv, de andre, for at undgå om der skulle ske noget, altså simpelthen bare helt at trække sig”

(Liv 2022:2).

Det er ikke kun Liv, der har denne oplevelse, både Eva og Kim, finder også at mobningen kan ses på, hvordan de mobbede elever trækker sig fra fællesskabet (Kim 2022:6) eller går langs væggen (Eva 2022:6). Dette indikerer at informanterne som Søndergaard beskriver, først ser mobningen, når de ser de velkendte mønstre, her at eleven trækker sig tilbage, i stedet for ved tegn af dysfunktionelle sociale- og gruppedynamikker som er blandt eleverne i klassen. Derfor overser informanterne også den manglende tolerance og klassens dårlige sammenhold, som kommer før mobningen (Knoop et al 2017:15; Sohnt 2016:6; Viala 2013:262; Søndergaard 2014:48). Liv forklarer hvordan hun og hendes lærerteam altid er opmærksom på dette og er meget opsøgende, da eleverne ikke kommer til dem, hvis de oplever mobning (Liv 2022:2). Liv uddyber hvordan de tager førertrøjen på og opsøger eleven som har trukket sig. Dog indikerer den eksisterende forskning, at dette ikke er nok for at kunne opspore mobningen, da eleverne er bange for konsekvenserne fra de andre elever, hvis de sladder og at lærerne ikke kan hjælpe (Søndergaard 2009:35; Hein 2009:59-60, 72). Denne frygt blandt eleverne, er Eva bevidst om:

““jamen jeg tør ikke, jamen jeg turde ikke sige det, for så bliver det bare meget værre” og det gør det jo, hvis ikke læreren har mod til at, og det mener jeg, har mod til at tage fat i den der gør det, og også gå hjem til vedkommendes forældre” (Eva 2022:12).

Mia oplever ikke at der er mobning, i hendes klasse, men hun vil ikke afvise at der er mobning, da hun er af den overbevisning, at det er uundgåeligt når flere mennesker samles (Mia 2022:2). Denne trækken på skuldrene, til spørgsmålet om der er mobning mellem hendes elever, er tankevækkende, da det kan tyde på at Mia, hverken ser eller leder efter mobning. Denne tilgang ser jeg ved flere af folkeskolelærerne, Sine fortæller, hun oplever, at eleverne indgår under skolens reglement, men når de er uden for lærernes rækkevidde, er det anderledes (Sine 2022:12-13). Hvortil Eva tilføjer “(...) men de er jo gode til at gøre ting, uden vi ser det” (Eva 2022:2), denne tankegang bekræfter det første citat også. Denne manglende handling og laden ‘stå til’ i forhold til at opspore mobning, finder jeg modsigende, da alle informanterne også er enig om mobning skal stoppes og håndteres, idet det har

negative konsekvenser for alle elever i klassen. Liv har et andet synspunkt til opsporing, hun mener modsætningsvist, at hun ville kunne se, hvis der var en elev, der blev mobbet, for ellers *“så går jeg med skyklapper”* (Liv 2022:5). Dette ser den førnævnte teori og forskning skepsis på, da Liv tidligere forklarede hvordan hun kunne genkende mobbeofre og deres ageren, hvilket jeg tolkes som at arbejde ud fra fastlagt mønstre, og derfor er der stor risiko for at noget mobning, som vil gå under radaren.

Opsamlende finder jeg at first-order mobbe-perspektivet er styrende for hvordan folkeskolelærerne opsporer mobning mellem eleverne, idet de først ser mobningen når eksklusionen og mobningen har fået fodfæste og ikke når, fællesskabet mangler tolerance og sammenhold, som second-order mobbe-perspektiver foreskriver. Med denne sene opsporing, kan mobningen blive endnu sværere at stoppe, og med viden fra analysedel 1, anser jeg også opsporingen af mobningen som værende skæv, mangelfuld og stigmatiserende, da folkeskolelærerne har et særligt blik for bestemte elever.

Antimobbestrategien

Antimobbestrategiens formål er at bidrage til mobbe håndteringen og forebyggelsen i praksis, hvortil den skal indeholde retningslinjer til dette arbejde. Som redegjort for i problemfeltet, har antimobbestrategien været lovkrav siden 2009 for alle danske folkeskoler. Men empirien viste et andet billede, da kun fem af de seks folkeskoler har en antimobbestrategi. Den sjette informant, kendte slet ikke til hvad en antimobbestrategi er og hvad denne skal indeholde. Kun en af informanterne har anvendt skolens antimobbestrategi, de resterende fire informanter, have kendskab til den og processen bag, hvor flere af informanterne, have forberedt sig på interviewene og læst op på skolens antimobbestrategi. Mia fortæller hun aldrig har brugt skolens antimobbestrategi, men udtaler *“(…) der er mange af tingene, der siger lidt sig selv”* (Mia 2022:1), hvortil hun senere tilføjer:

“altså et eller andet sted, så tænkte jeg, det er et papir der står på vi gør noget. (...) og det er jo også rigtig fint, men at det står inde på en hjemmeside, betyder jo ikke, at man gør det helt vildt meget hele tiden” (Mia 2022:7).

Dette vidner om at Mia ikke anser antimobbestrategien, som værende nødvendig i hendes arbejde med eleverne på det givne tidspunkt. Dog har Mia en overvejelse om, at hvis hun en dag står i en mobbesituation, så vil hun læse antimobbestrategien igennem (Mia 2022:7). Hvilket Sine kan tilslutte sig, hun beskriver hvordan antimobbestrategien, hos hende er blevet, lagt ned i skrivebordsskuffen, for derefter at blive glemt (Sine 2022:17). Det ses her hvordan antimobbestrategien i flere sammenhænge er blevet et ”skuffenotat” og er rent formalia. Sine fortæller endvidere: *“man kan også*

downloadede, sådan et emblem ”Vi har en antimobbestrategi” og så tænker jeg også, når vi er færdige med det til sommerferien, så knalder vi da det på hjemmesiden (...)” (Sine 2022:17). I samme tråd tilføjer Sine ligeledes at hun som skoleleder, tænker: *”Okay, så har jeg også gjort det bedste, jeg kan i forhold til, at undgå de her forfærdelige sager”* (Sine 2022:17). Hvor hun refererer til mobbe klageinstansen, hvilket hun tidligere i interviewet har forklaret som et *“(...)kæmpe apparat, der går i gang. Så det ville jo også være min skræk”* (Sine 2022:6). Dette tolker jeg, som at antimobbestrategien, ikke bliver udarbejdet, for at forebygge eller håndterer mobning, men for at have et alibi og være på den sikre side, hvis der skulle opstå problemer. Sine beskriver hvordan udarbejdelse af antimobbestrategien sker gennem DCUM skabeloner, og hvordan dette giver en fælles bevidsthed mellem lærerne (Sine 2022:16). Jeg hæfter mig her ved, specialets eksisterende forskning, som ville kritisere denne indstilling, idet mobning ikke er ensformigt eller kan løses efter en skabelon, idet mobning er uhyrer kontekstbestemt (Koføed & Søndergaard 2009:11,18).

Hvor Liv og Kim, begge oplever brugen af antimobbestrategien, som værende den sidste udvej. Kim mener at grundet skolens trivselsstrategi, har der ikke været behov for at anvende antimobbestrategien (Kim 2022:9), hvilket Liv kan genkende, hun fortæller:

“Gudskelov ikke endnu. Det er aldrig kommet til det. Jeg har heldigvis fået bremset det inden, det har været nødvendigt at sætte selve antimobbe politiken i gang. Altså det har ikke været nødvendigt 7-9-13” (Liv 2022:3).

Med Livs udtryk “selve” om skolens antimobbestrategi, indikerer at hun mener, at den først tages i brug, når alt andet der forsøgt og mislykket. På Evas skole har de ikke den lovpligtige antimobbestrategi, og Eva stiller sig uforstående over antimobbestrategiens formål, hun forklarer:

“Vi er jo ikke flere mennesker end at vi alle sammen mødes her om bordet, hverdag! Og vi er en sammentømret flok, så hvis jeg ser et eller andet, så leverer jeg det herinde på bordet. (...) der er ikke noget, der hedder din klasse og min klasse. Det er vores børn, på den her skole, vi er fælles om det (...)” (Eva 2022:3).

Denne manglende antimobbestrategi, kan medføre, at folkeskolelærerne arbejder ud fra forskellige og forældede vidensgrundlag, samt mangler et elevperspektiv på mobningen, hvilket der kan føre til at de overser tidlige tegn på mobning og derfor ikke arbejder ud fra nogle velbegrundede tiltag.

Den eneste der har anvendt antimobbestrategien er Dan. Dan oplever at handleplanerne, som bliver lavet ud fra antimobbestrategien virker, hvis det handler om en enkelt elev, dog virker det ikke, når

der er tale om flere elever. Dan begrundet dette med at antimobbestrategien og handleplanerne, ikke tager højde for klassernes hierarkier eller dynamikker, som er mellem eleverne (Dan 2022:7-8). Dan beskriver endvidere sin oplevelse af, *at træde vande*, i forhold til arbejdet med mobning og pointerer at der er ingen forebyggelse (Dan 2022:9). Dan er af samme forståelse som den eksisterende forskning, idet han begrundet dette med ingen mobbesager, klasse eller elever er ens (Dan 2022:9).

Ud fra folkeskolelærernes udtalelser, tolker jeg at antimobbestrategien er mere “formalia”, end et værktøj. Hvortil Dans tanker, indikerer, at den ikke virker efter hensigten, da den ikke kan understøtte ham i arbejdet med dysfunktionelle sociale gruppedynamikker, som second-order mobbeperspektivet ellers foreskriver. Jeg stiller spørgsmålstejn til antimobbestrategiens virkning, da jeg ikke ser at folkeskolelærerne har den nødvendige viden og mobbe-perspektiv til at kunne udforme en vellykket handlingsplan, som arbejder med dysfunktionelle sociale gruppedynamikker og ikke kun eleverne individuelt.

Håndtering

Liv forklarer at mobning skal håndteres med det samme:(...) *Man skal reagere hurtigt, man skal ikke bare lade stå til i lang tid ”aaarh vi ser lige an” altså man er virkelig nødt til at gøre noget med det samme”* (Liv 2022:2). Kim oplever at struktur og systematik, i hvordan han skal forholde sig i mobbesituationer, hjælper ham i at arbejde hurtigt på hændelsen og derefter arbejde med efterbehandlingen af mobningen (Kim 2022:8). Kim uddyber hvordan efterbehandling indeholder møder, analyser af elevgruppen og deres sammensætning, indkaldelse af eksterne eksperter, evt. ændringer af elevens skema, indtil der fundet en løsning på mobningen og elevens situation (Kim 2022:5,14). Dette er lige efter bogen i forhold til Søndergaard og Hansens analytisk informerede multiperspective interventionsstrategi, hvor folkeskolelærerne udarbejder skræddersyede interventioner til eleverne og fællesskabet (Hansen 2009:136). Dog er der igen et individ perspektiv, med fokuset på mobberne og mobbeoffer, og ikke de dynamikker i fællesskabet, som er dybereliggende og som er kilden til mobningen jf. Søndergaards teori om *foragtproduktion og social panik* (Søndergaard 2009:33).

Søndergaard beskriver hvordan folkeskolelæreren skal sætte tonen i klasserummet og gennem sin autoritet være normsættende for børnenes relateringspraksisser. Dette kommer også til udtryk i empirien, hvor Kim beretter om, hvordan han reagerer på mobning i klassen:

“Så siger vi, ”hvad har du gang i?” og ”stop med det der” eller ”smut lige over på din plads”, eller et eller andet. Der er alle de her små handlinger, man kan tage, som virker til at være små ting, men som faktisk har en kæmpe indflydelse” (Kim 2022:5).

Kim forklarer, hvordan skældud ikke er nok, da eleverne ikke lærere noget af det, for Kim er det centralt at forklare eleverne, hvad i deres opførelse, der var forkert. Kim sammenligner dette med, at man heller ikke kommer langt med, at bede eleverne om “at være gode”, for der er jo mange forståelser af, at være god eller opføre sig godt (Kim 2022:2-3). Med afsæt i Kims overvejelser, ses det hvordan han både arbejder med den enkelte elev gennem irettesættelse, og på denne måde, også sætter rammerne for, hvad han tillader mellem eleverne i klasserummet. Kim forsøger at ændre elevernes adfærd og forståelse gennem et individorienterede niveau, som han trækker ud over hele klassen, så det ændrer de kollektive forståelser og adfærd i klassen og mellem eleverne.

På tilsvarende måde arbejder Mia med at forklare eleverne på klassen, hvordan det er forkert at nedrakke andre mennesker og tager det op på et relaterbart niveau for eleverne (Mia 2022:8). Mia’s håndtering er dog endnu mere grundig, når det handler om den enkelte elev, hun har ofte individuelle samtaler med en dreng, som hun finder værende socialt udfordret, både som potentielt mobber, men også som potentielt mobbeofre. Formålet med disse samtaler er at gøre eleven mere bevidst om, hvordan de andre oplever ham og hvordan han påvirker dem (Mia 2022:3,6). Jeg antager at Mia gør dette med gode intentioner, men denne måde at se eleven som problemet, og som den der skal ændre sig, er problematisk, idet der er stor chance for, at det kan ende ud i stigmatisering fra klassekammeraterne også. For det første kan Mias samtaler gøre eleven opmærksom på, at noget er galt med ham, denne bevidsthed om sine tydelige afvigende egenskaber, kan ændre elevens syn på sig selv, hvortil eleven kan enten arbejde med sig selv og ændre sig eller acceptere og påtage denne afvigeridentitet (Goffman 2015:46, 132-145). For det andet kan klassekammeraterne få øje for elevens afvigende egenskaber og hvis klassen er et usikkert fællesskab med dårlige gruppedynamikker, kan eleven blive udsat for stigmatisering, eksklusion og mobning (Goffman 2015:46; Søndergaard 2009:32-33). Hvortil frygten for samme behandling kan sprede sig mellem de andre elever, og kan derfor skabe *social eksklusionsangst* og *foragtproduktion*, derfor vurderer jeg at Mias håndtering og arbejde med denne ‘dysfunktionelle’ elev i klassen, i stedet for de dysfunktionelle sociale- og gruppedynamikker, som eventuelt værende skadelige.

Eva forklarer hvordan mobbesituationen, der fandt sted tidligere på dagen, blev håndteret og afviklet. Hertil beskriver hun en samtale med de involverede parter, for at finde ud af hvad der var sket forud

samt en forsoning, hvorefter forældrene bliver kontaktet. Eva oplever denne mobbesituation, værende afsluttet på en god måde, hvor alle parter er glade (Eva 2022:2). Med udgangspunkt i problemfeltet vil denne håndtering sjældent give gode resultater, da eleverne oplever at indblanding af lærere ofte forværrer mobbesituationen (Søndergaard 2009:35). Endvidere sætter Eva ikke gang i en efterbehandling på mobbesituationen, udover at kontakte elevernes forældre. Den førnævnte interventionsstrategi anbefaler, at Eva bør undersøge de dybere bagvedliggende årsager til denne mobning og ud fra denne undersøgelse, igangsætte fællesskabs byggende initiativer i klassen og i særdeleshed mellem disse elever (Hansen 2009:136).

Sine og Liv håndterer mobning, ved at trække på elevernes samvittighed. Sine har en særlig håndteringsmetode, hvor hun metaforisk beskriver, hvordan hun holder et spejl op for eleven (Sine 2022:5,10), hertil forklare Sine:

“Jeg tror altså også at snakke med dem, om hvor invaliderende det kan være at blive mobbet og også nogle gange tage det perspektiv, at hvad den der eller dem der gå efter nogle andre, hvad er det de får ud af det? Hvad får man ud af at jogge på nogen, der har det dårligt, så de får det endnu dårligere? Er det ikke for ussel? Er det ikke meget federe, hvis vi kan hjælpe nogen” (Sine 2022:3).

Hvortil Sine beskriver hvordan hun holder spejlet op og spørger eleverne *“Er det du vil? Tænker du, at du er i din ret til at”* (Sine 2022:10), der ses her igen, hvordan det er mobberne der er kilden til problemet og ikke gruppen og dennes dynamikker. Hvilket Liv også har fokus på i hendes forsøg på at lære eleverne at sætte sig i hinandens sted, herunder det mobbede eller udstødte barns sted (Liv 2022:4). Liv og Sine forsøger at lære eleverne om hvordan de fremstår i andres øjne, og hvordan andre bedømmer dem ud fra deres adfærd.

Jeg hæfter mig ved Sines ordvalg, hvor hun italesætter mobberne som ussel, værende en afspejling i hvordan Sine forstår mobning som en intentionel aggressiv adfærd, hvor mobberne ønsker at påføre mobbeofret skade eller ubehag. Dette tolker jeg som at Sine ikke har fokus på at eleverne måske befinder sig i et fællesskab med dysfunktionelle gruppedynamikker, hvilket betyder at Sine i sin håndtering, ikke arbejder med de dybereliggende grunde til mobning, og derfor ikke forebygger fremtidig mobning.

Håndterings værktøjer

Ud over at arbejde direkte med eleverne, kan folkeskolelærerne også tage andre “værktøjer” i brug, når der er tale om håndtering af mobning

Alle informanter finder det centralt at inddrage forældrene i en mobbesituation, dog har de forskellige oplevelser af dette samarbejde. Dan oplever at det 1 ud af 10 gange hjælper at inddrage forældre, hvorimod Mia og Sine mener at forældreperspektivet spiller en kæmpe rolle og er understøttende i at løse det givne problem (Dan 2022:10; Mia 2022:6; Sine 2022:8). Dan fortæller hvordan forældres indstilling til skolen og lærerne har en stor betydning, for håndtering og arbejdet med mobning mellem eleverne, Dan forklarer: *“(…) samarbejdet mellem forældre og lærere, lort! Og det påvirker også drengen, fordi drengen hører det. Det er det, dermed at de udfordrer vores autoritet konstant, hele tiden!”* (Dan 2022:10). Det kan derfor siges at der er noget om snakken, hvilket Sine også bekræfter *“det er alfa omega at forældrene, de kan hinanden og de føler fællesskab og ansvar”* (Sine 2022:8). Sine beskriver hvordan hun har oplevet forældresamarbejdet og håndteringen af mobning blive en ond cirkel:

“Det blev virkelig svært for mig, det virkelig svært, fordi vi knoklede så meget med ungerne, og når man så, på den måde kunne mærke, at hvis man tog fat i de voksne, så gav man dem bare skyts mod hinanden” (Sine 2022:7).

Hvortil Sine forklare hvordan eleverne blev påvirket af forældrene: *“så ser de skævt til hinanden, og selvom mødrene de siger ”Vi kunne da aldrig drømme om, at involvere vores børn i det”. Så kommer der altså noget af det samme, mellem børnene, som der er imellem møderne”* (Sine 2022:9). I tråd med dette oplever Sine, hvordan forældre stigmatisere andre elever:

“altså de begynder egentlig at bekrige hinanden, de begynder ligesom også at stigmatisere nogle børn, det kan man godt opleve. Altid være lidt opmærksom på, at der kan være nogle børn, der ligesom får et stempel på, så kan det være ham, der har gjort det, og så, nej han var faktisk ikke i skole den dag” (Sine 2022:8).

Denne udtalelse sætter mange tanker igang, for hvordan skal lærerne kunne stoppe mobningen og stigmatisering mellem eleverne, hvis forældrene er så tydelige medskabere til mobning og reproduktioner den også? Ifølge Sine er der forældre, der siger til deres børn *“Du skal helst ikke lege med den og den”* (Sine 2022:8). Eva har også fokus på forældre, i forhold til at mindske mobning, hvorfor hun opfordrer forældre, til at lade deres børn *“lege bredt”* (Eva 2022:11). Sine og Evas

opmærksomhed på forældrenes medskabende rolle i forhold til klassekulturen, er også noget Søndergaard og eXbus forskningen beskæftiger sig med. De anser at en af de væsentligste faktorer i at stoppe mobning, er arbejdet med klassens kultur, herunder klassens normer og sociale mønstre, hvilket er sammenkædet med de sociale forståelsespraksisser, som eksisterer mellem lærerne, eleverne og forældrene (exbus 2022; Søndergaard 2009:48,53). Hvilket også kommer til udtrykke i de ovenstående citater. Derfor er det centralt for folkeskolelærerne at få etableret et godt fællesskab mellem forældrene som Sine fremhæver, samt en god og professionel relation til forældre som Dan mangler til nogle af forældrene.

Et andet værktøj folkeskolelærerne anvender i håndteringen af mobning er AKT-vejleder (også kaldt inklusionsvejleder). Alle informanterne beskriver, hvordan de har haft positive oplevelser med AKT-vejleder, som enten kan eller har rådgivet, støttet og hjulpet dem i håndtering af en mobbesituation (Mia 2022:7; Eva 2022:7; Dan 2022:9; Kim 2022:5; Liv 2022:2). I daglig tale er en AKTere, en medarbejder på skolen, som er uddannet i at arbejde med adfærd, kontakt, trivsel og sociale processer mellem eleverne (Lauritsen 2010). Kim beskriver hvordan AKT'eren tager sig af de børn som har reduceret skema, grundet diagnoser, mobning eller andre sociale problemer (Kim 2022:5). Liv forklarer hun aktivt benytter skolens inklusionsvejleder og AKT-lærere, til en socialt udfordret klasse (Liv 2022:4). Alle informanterne er opmærksomme på at de kan søge hjælp til at håndtere mobning. De nævner blandt andet skolesocialrådgiver, skolepsykologer, børnepsykologer, inklusionskonsulenter, PPR-konsulenter, sagsbehandler og SSP konsulenter (Eva 2022:7; Kim 2022:4; Sine 2022:13; Liv 2022:2; Mia 2022:14). Liv fremhæver her:

“man skal trække på de ressourcepersoner, der er på skolen, som ved rigtigt meget om det, AKT-vejleder, skolepsykologer og hvad der ellers er. Det er monstervigtigt, at man bruger dem og siger at her er noget jeg har brug for hjælp til at takle og gøre noget ved” (Liv 2022:2).

I forlængelse heraf, uddyber Kim, at det er en mulighed at tilkalde en børnepsykolog, som kan observere eleverne og klassen som helhed, og derefter udarbejde forskellige løsninger og interventioner der forbedre klassen og elevernes trivsel (Kim 2022:4) Empirien vidner om at folkeskolelærerne er opmærksomme på, der er noget de overser eller ikke kan finde tiden til at håndtere samtidigt med den faglige undervisning (Søndergaard 2009:35). Særligt Kims beskrivelse af hvordan det er en mulighed at tilkalde hjælp til at arbejde med klassen som helhed, indikerer at Kim er opmærksom på, at mobning udspringer fra fællesskabet og det ikke kun kan løses på et individniveau (EXbus 2022).

Et tredje værktøj folkeskolelærerne anvender i håndteringen af mobning er straf. Kim forklare hvordan konsekvenserne ved mobningen skal være tilsvarende det eleven har gjort, hvilket han uddyber med muligheden for, at sende en elev ud for døren, sende eleven op på kontoret eller sende eleven hjem på en tænker eller lignende (Kim 2022:4). Hvortil Mia fremhæver *“det bliver svært at stoppe (...) helt seriøst, hvad er den værste konsekvens, vi kan stille et folkeskole barn (...)”* (Mia 2022:11). Mia forklarer hvordan der er nogle elever der skaber så mange problemer, at det bliver svært at finde en passende konsekvens til, fordi det ikke er muligt at bortvise elever fra den danske folkeskole (Mia 2022:11). Dan er også af den overbevisning, at det er anderledes på privatskolerne, da de kan bortvise elever: *“Det kan vi ikke, det har vi ikke mulighed for, Vi SKAL tage ALT, vi skal tage rald, fra hele omegnen af”* (Dan 2022:17). I Mia og Dans holdning om at folkeskolen skal tage imod alle elever og ikke kan bortvise eleverne, kan ud fra et mobbe-perspektiv, ses som en håbløshed og en afmagt i at kunne håndtere og stoppe mobning, samt sætte en passende konsekvens. Udtalelsen om at tage imod rald, rammer mig hårdt, da dette er en italesættelse af et barn, som bliver anset som rald. Jeg tolker dette som en skadelig menneskesyn og en stigmatisering, som kan have negative konsekvenser, både for eleven og for hvordan folkeskolelærerne arbejder med eleverne i forhold til mobning og helt generelt.

Tanken om at skulle straffe eleven i forhold til mobningen, som Kim og Mia har overvejelser omkring, er der igen ikke blik for de dysfunktionelle gruppedynamikker, som kan være årsagen til mobningen (Kofoed & Søndergaard 2009:11; Nielsen et al 2010:50). Hvorfor det ikke er en håndtering af mobningen på længere sigt og derfor bliver det et evighedsarbejde, at straffe eleverne, som kan virke håbløst. Hvilket Dan har set de hårdeste konsekvenser af: *“der havde vi nogen i niende klasse, de røg i fængsel (nervøs latter) på grund af vold og hård mobning”* (Dan 2022:11).

Et fjerde værktøj som anvendes i håndteringen af mobning er skoleskift, det er dog ikke noget folkeskolelærerne står for, det sker efter forældrenes ønske eller valg. Informanterne forklarer hvordan forældre opgiver skolen, efter mislykket håndteringen af mobning (Sine 2022:3,11; Mia 2022:12; Eva 2022:10-11; Dan 2022:10). Dan beskriver hvordan skoleskifte er blevet en overvejelse for flere forældre, selvom lærerne arbejder ihærdigt med at forbedre klassen: *“Der er en, der har skiftet skole, der er en der skal på privatskole, nu her til sjette klasse, og så er der en anden, der også gerne ville på privatskole. Og det er fordi folkeskolen er for hård”* (Dan 2022:10). Her har Dan øje for at folkeskolen og kulturen er problemet og kilden til skoleskifte. Hvorimod, Mia har fokus på eleverne og ikke kulturen og gruppedynamikkerne omkring eleverne, Mia beskriver hendes oplevelse

med at tage imod elever, som har skiftet skole, grundet mobning, både mobbe offer og mobber. Hun oplever eleverne var mærket af deres oplevelser:

“Det er noget der gør det udfordrende for dem. Men derfor har vi dem stadig, som er der, som enten jo bliver et offer i nogle forudsætninger fordi man er så markant anderledes eller er så dårligt stillede (...). Så bliver man bare også et nemt offer, uden man ønsker det, eller så er det dem, der kommer hvor de har været de hårde, og skal prøve noget nyt, og så kan man godt tage den der hårde rolle med videre” (Mia 2022:13).

I Mias tanke om at eleven tager sin rolle med videre, trækker jeg tråde til Jenkins teori om social identitet, hvor den nye elev er bevidst om, hvordan klassekammeraterne ser og vurderer vedkommende i sociale sammenhænge. Denne kategorisering og identitet kan afvige fra elevens selvbillede, da eleven ikke har fuld kontrol over, hvordan klassekammeraterne ser og vurderer (Jenkins 1996:57, 67). Det bliver en form for tilsyneladende social identitet, som den nye elev bliver behandlet og stigmatiseret udfra af klassekammeraterne (Goffman 2015:43-45). Hvilket kan føre til at eleven, som bliver stigmatiseret og *miskrediteret*, kan acceptere denne bedømmelse som afvigende, og forsøge at gøre det til en del af sit image og *selviscenesætte* sig herefter eller kæmpe imod (Goffman 2015:132-145). Det kan tolkes som at den nye elev, om denne er mobber eller offer, kan være fanget i en rolle, som denne måske ikke ønsker at forblive i. Hvorfor det er centralt at folkeskolelærerne skal understøtte eleven i at skabe en ny social identitet, hvilket også betyder at folkeskolelærerne skal se bort fra disse kategoriseringer og understøtte ‘afstigmatiseringen’ på et kollektivt klasseniveau.

Ligesom Mia i citatet ovenfor har Eva et individuelt orienteret perspektiv på elever, hvis forældre ønsker et skoleskifte: *“(...) ”jamen, det er i da velkommen til, men måske er det noget i er nødt til at arbejde med” fordi, det gamle ordsprog med nissen flytter med, altså sådan er det jo”* (Eva 2022:10-11). Hvilket der vidner om at Eva og Mia ikke har syn for gruppedynamikkerne i deres håndtering af mobning, da Evas ordsprog om nissen, der flytter med, kan forstås som om at der er noget med barnet der skal arbejdes på, altså et individuelt orienteret perspektiv på mobning, og ikke blik for fællesskabet og dets dysfunktionelle dynamikker, som second-order mobbe-perspektivet foreskriver.

Opsamlende finder jeg igen at first-order mobbe-perspektivet er styrende for hvordan folkeskolelærerne håndterer mobning. Folkeskolelærerne arbejder med mobning på et individplan, hvor mobningen skal have konsekvenser for mobberne og der arbejdes med den enkelte elev, hvilket i flere sammenhæng er stigmatiserende. Jeg ser dog også nuancer af second-order mobbe-perspektivet

i håndteringen af mobning, da folkeskolelærerne også forsøger at arbejde med at normsættet mellem elevernes social interaktion og opsøger hjælp til arbejde med klassen som helhed. Jeg hæfter mig ligeledes ved at håndteringen i flere tilfælde er af kortvarig karakter og sjældent efterbehandles. Yderligere kan det at folkeskolelærerne ikke arbejder med de bagvedliggende dysfunktionelle gruppedynamikker, medføre at mobningen, eller mobbe kulturen fortsat er til stede, blot skjult fra læreren, grundet den manglende dybdegående håndtering og behandling.

Forebyggelse

Flere af informanterne understreger, hvordan de føler de ikke var forberedt eller klædt fagligt på til hverken at håndtere eller forebygge mobning (Kim 2022:5; Dan 2022:4,6; Liv 2022:3; Sine 2022:13). Hvortil Eva er af den overbevisning, at hun har kunne læse den nødvendige faglige litteratur om emnet, hun forklarer det forebyggende arbejde, som for hende handler om:

“at komme foran dem [mobberne] (...) altså vi er nødt til at forsøge at forudsige ting, og at prøve, om vi kan afværge det, eller komme hen og afdede, når vi kan se det er på vej, så vi undgår det sker” (Eva 2022:5).

I kontrast til Evas oplevelse af forebygning som en jagt af eleverne som mobber, ser Kim forebyggelse som en form for ‘fremtvingelse’ af det positive miljø. Hvor fokuset er på at hindre det næste mobbe tilfælde, ved at afholde individuelle samtaler med og om eleverne, som var i den givne mobbesituation (Kim 2022:5). Dan oplever forebygningen mere håbløs: *“Altså teoretisk med forebyggelsen, det ser skidegodt ud på skrift - [Men] det er ikke virkeligheden”* (Dan 2022:8).

Et af værktøjerne som folkeskolelærerne anvender i forebyggelsen af mobning er skemaer. Eva og Kim beskriver hvordan de har lavet sociogrammer og vurderet eleverne efter forskellige parameter, hvilket der kan indikere om eleverne er i trivsel, hvorefter der afholdes individuelle samtaler med eleverne (Kim 2022:13-14; Eva 2022:6). Kim er positiv omkring disse værktøj og finder det som et godt redskab, der er meget anvendeligt i situationer med elever, som er i mistrivsel eller bliver mobbet: *“Men der er alle de her løsninger, som vi heldigvis er meget hurtige til, på grund af vi blandt andet, laver det her skide skema, en gang, hvert halve år”* (Kim 2022:14), I kontrast til Eva, som ofte oplever det som værende spild af tid, da hun mener, det ikke forebygger mobning og de mønstre skemaerne og samtalerne finder, mener Eva de godt kender til i forvejen, hvortil Eva oplever at se og mærke på eleverne omkring hende, virker bedre end at benytte skemaer (Eva 2022:6,11). Kim og Evas udtalelser indikerer at de forebyggende værktøjer, herunder skemaer og samtaler, er

rettet mod eleverne og ændringer omkring denne, uden et fokus på at ændre de dysfunktionelle sociale dynamikker mellem eleverne.

Dette forebyggende arbejde, med samtaler og skemaer over eleverne, oplever flere af informanterne, til deres ærgrelse, ikke er muligt, grundet en stram tidsplan, indeholdende pensum, mål og test, og det faktum at de med en 37 timers stilling, kun underviser i 26 timer, som er fordelt ud på mange klasser (Liv 2022:4; Kim 2022:11; Dan 2022:4,9). Dette kan tolkes som at folkeskolelærerne ønsker, at vide mere om elevernes historik og tanker, for at kunne forberede deres forebyggende arbejde, dog uden at have blik for gruppens mønstre (DCUM b. 2021).

Et andet værktøj som folkeskolelærerne anvender i forebyggelsen af mobning er materiale udefra. Særligt to af informanterne har benyttet, og fortæller om forebyggende materiale udefra, blandt andet ‘Mit liv på nettet’, ‘fri for mobberi’, ‘Mobningens ABC’ og ‘DropMob’, samt materiale fra DCUM (Sine 2022:6,12; Dan 2022:7-8). Der er her også blandede følelser, om materialerne understøtter lærerne nok, i deres mobeforebyggende arbejde. Sine oplever at materialerne, giver kendskab til håndtering og forebyggelse af mobningen, men de store mængder af materiale, gør det uoverskueligt (Sine 2022:6,12). Hvortil Dan modsætningsvist forholder sig mere skeptisk, han oplever *“det fungerer skidegodt”* i undervisningen (Dan 2022:7), hvortil han forklarer hvordan barnet forstår, men ikke agerer ud fra det, han oplever at det *“ Går ind af det ene øre og ud af det andet”* (Dan 2022:8).

“Det er nogle gode forløb, selvfølgelig er det det, men det passer ikke til virkeligheden, det passer ikke til praksis, de har ikke taget de ting med, for eksempel klassehierarki, de har ikke taget den dynamik, der er mellem eleverne” (Dan 2022:8).

Empirien tegner et billede af, hvordan det forebyggende materiale stadig ikke kan komme igennem de mange lag af dynamikker, der er mellem eleverne. Citatet her forklarer hvorfor Dan oplever han *“træder vande”* i forhold til forebyggelsen af mobning (Dan 2022:9). På trods af Dan er bevidst om og har viden om gruppedynamikker og hierarkiet, som modarbejder mobeforebyggende arbejde, arbejder Dan stadig med individet og ikke den dysfunktionelle gruppe, idet han forventer at den enkelte elev forbedrer sig.

Et tredje værktøj som folkeskolelærerne anvender i forebyggelsen af mobning er plakater og morgensamling. De to ældste informanter, Eva og Sine, som begge arbejder på små skoler, har en anderledes tilgang til det forebyggende arbejde. Eva forklarer, at skoleåret starter med at eleverne

udarbejder en plakat om trivsel og hvad en god klasse er, plakaten bliver hængt op i klassen og hvis der opstår problemer kan elever blive holdt op på denne plakat (Eva 2022:2-3). På lærerværelset er der en tilsvarende plakat, med små citater som er centrale for skolen, så som *”jeg skal lærer at have respekt for andre”*, *”alting fungerer bedst, når vi hjælper hinanden”*, *”alle både børn og voksne, har fokus på at alle trives”* (Eva 2022:3), Eva forklare hvordan denne plakat er skolens mobbe forebyggelse (Eva 2022:3). Tilsvarende fortæller Sine om fællessamling med ordensregler, morgensang og *”huske at være gode ved hinanden, og gøre det godt for hinanden (...) gå ud og spred noget venlighed og kærlighed”* (Sine 2022:2-3). Sine forklare at det er centralt for det forebyggende arbejde, at have fokus på kulturen, herunder indskolingen af forældrene, fællesskabet på skolen, samt at lære børnene hvordan skolens regler og de skal sige til en voksen, hvis man bliver mobbet (Sine 2022:3,14). Selvom Sine beskriver, hvordan det forebyggende arbejde ligger i kulturen og fællesskabet, ser jeg igen hvordan Sine agerer ud fra et individperspektiv, hvor hun placerer ansvaret i elevernes hænder, ved udtrykket *”sig det til en voksen”*.

Eva og Sine anser også sproget og retorikken mellem eleverne, som et fokuspunkt i forhold til forebygning af mobning. De har en særlige opmærksomhed omkring udtrykket ‘bare for sjov’, det har Eva forbudt eleverne at sige, da hun oplever at eleverne har svært ved at finde grænser i brugen af dette udtryk (Eva 2022:2-3), hvilket Sine tilslutter sig (Sine 2022:4). I samme tråd understreger Sine:

”Hvis man kan gå og sige ”flyt dig så, din fede ko” og synes at det er bare noget, man siger for sjov, så er der altså én, der på et tidspunkt siger ”Jeg bliver mobbet, de kalder mig fede ko”. Og det er bare ikke i orden, men en del ville synes, det er bare jargonen” (Sine 2022:4).

Ved at italesætte “jargonen” som problemet, sætter Sine fællesskabet i fokus, da en “jargon” er en bestemt talemåde i sociale fællesskaber, hvortil jeg ser et blik på gruppen i stedet for det individuelle perspektiv hos Sine.

Et fjerde værktøj som folkeskolelærerne anvender i forebyggelsen af mobning, er at arbejdet med værdighedsproduktionen, ved at styrke fællesskabet og mindske ensomheden. Som Søndergaard i teori afsnittet beskriver, skal folkeskolelærerne i deres mobbeforebyggende arbejde, styrke fællesskabet gennem værdigheds producerende processer. Hvilket der er stor enighed om i empirien, alle informanterne oplever at de arbejder mobbeforebyggende ved at styrke elevernes fællesskab (Eva 2022:2-3; Kim 2022:2,3,4; Sine 2022:14; Mia 2022:5,6,9; Dan 2022:8,9; Liv 2022:3,4).

Informanterne fremhæver at det mest centrale ved mobbeforebyggende arbejde, er arbejdet med elevernes interaktion:

“Der skal arbejdes behårdt med måden som børn interagerer med hinanden på, og det kan være møghamrende svært, og det kræver endnu mere tid og man skal tilsidesætte alt, det man nok i virkeligheden blev lærer for mange gange. Det er simpelthen ikke det faglige, der skal fylde” (Liv 2022:2).

Der er næsten fuld enighed blandt informanterne, om at det faglige skal nedprioriteres, hvis der er sociale problemer og mobning i klassen, hvor der stedet skal sættes tid af til trivsel og skabe en mere fællesskabende kultur mellem eleverne (Eva 2022:2-3,5,6; Kim 2022:2,12; Liv 2022:2,3,4; Mia 2022:4,6; Dan 2022:9). Dette vidner om at folkeskolelærerne reflekterer over, hvordan de kan hjælpe eleverne, med at skabe et bedre fællesskab. Fokuset på og forbedring af elevernes interaktion med hinanden, tolker jeg som et ønske om at øge værdighedsproduktionen. Eksempel på værdighedsproducerende processer, der bliver igangsat, er blandt andet, gruppearbejde både i klassen og på tværs af årgange, teambuilding, afholdning af klassens time, ryste sammen ture og klassearrangementer (Eva 2022:2; Mia 2022:3,4; Kim 2022:2,3,12; Dan 2022:9; Liv 2022:4,5). Disse aktiviteter vil uden tvivl kunne have potentiale til at skabe gode oplevelser og positive relationer mellem eleverne, der kan medføre, en positiv effekt på klassens relationer, historie og kultur. Hvilket der kan afdæmpende og neutraliserende dysfunktionelle gruppedynamikker, som skaber sociale eksklusionsangst og foragtproduktion (Søndergaard 2009:51; EXbus 2022). Dog finder jeg det centralt at lærerne i disse aktiviteter, har fokus på at opsporer og håndtere, dysfunktionelle gruppeprocesser, da disse ofte vil komme til syne i sådanne sammenhænge.

Informanterne oplever det er nødvendigt, at de hjælper og understøtter eleverne i ikke at blive ensomme. Skolerne har legegrupper eller bestemmer hvem eleverne skal være sammen med i pauserne, for at sikre sig alle eleverne har en ‘ven’ og ‘ikke er ensomme’ (Eva 2022:11; Mia 2022:3; Dan 2022:12; Sine 2022:15). Jeg tænker som udgangspunkt, at dette er et godt tiltag og kan hjælpe mange elever, men igen er der et fokus på den enkelte elev, som skal have en ven og ikke at fællesskabet skal være med inkluderende. Dette illustrerer Mia i sin bekymring over en elev, som hun vurderer som værende ensom, og forsøger at forebygge ved på bedste ‘Kirsten Giftekniv’ manerer, at sætte denne elev sammen med andre elever, hun tænker vil passe godt sammen med eleven (Mia 2022:5).

Et femte og mere indirekte forebyggende værktøj som folkeskolelærerne anvender i værdighedsproduktionen er dem selv. Dan, Eva og Mia, beskriver hvordan de som lærer, gennem deres autoritet, skal forsøge at være rollemodel for eleverne (Dan 2022:16; Eva 2022:7-8; Mia 2022:8), Mia uddyber:

“Jeg tror det handler om, at man har en strategi, at vi som voksne viser så meget af vejen, som muligt. At vi udtrykker hvordan man opfører sig, hvordan man er anerkendende og sætter ord på det der med at acceptere forskellighed (...)” (Mia 2022:8).

Empirien afspejler her, at folkeskolelærerne er bevidste om, at de agere som rollemodeller, der er normsættende for elevernes adfærd. Folkeskolelærerne bliver, som Søndergaard foreskriver, medskaber til gruppedynamikken i klassen, og på denne måde et vigtigt element i at modellere og stabilisere eleverne. Hvilket gennem en direkte og indirekte måde, kan dæmpe og neutralisere social eksklusionsangst og foragtproduktion, og derigennem forhindre mobning (Søndergaard 2009:51). Hvormed Mias fortælling om at vise vejen til et anerkendende og accepterende fællesskab, også bliver en måde at samle klassen og øge værdighedsproduktionen på (Søndergaard 2009:51). Men Mia har modsætningsvist tidligere nævnt, hendes samtaler med en elev, som efter hendes mening, har sociale udfordringer. Disse samtaler går ud på at forbedre og forklarer ham, hvad hans adfærd gør i klassen og hvordan de andre ser ham, hvilket jeg ikke vurderer som en anerkendelse og acceptering af forskellighed Mia fordrer.

Et sjette og noget større forebyggende værktøj som folkeskolelærerne anvender er temauger, trivsel- og fordybelsesdage. Når samtalen i interviewet falder på forebyggende arbejde, fortæller særligt Dan, Liv og Kim om trivselsdage, temadage og fordybelsesdage, hvilket de alle er tilhængere af. Kim forklare hvordan de på skolen har valgt, at bruge 7 fordybelsesdage, fordelt over hele året og 2 temauger, på at arbejde med børnenes trivsel i stedet for den faglige undervisning som dagene ellers er afsat til, Kim beskriver:

“Temaugerne (...) der skal de arbejde i grupper, for ligesom at lave noget lidt ala teambuilding, og til de her fordybelsesdage har vi så kørt fuld teambuilding. Og det har vi gjort for at klassen, lære hinanden at kende, fordi en af de ting som vi ser i en klasse, hvor de trives, så anser vi chancen for at de mobber hinanden som mindre” (Kim 2022:2).

Kim forklarer videre, at i disse forebyggende instanser, skal eleverne, på tværs af klasser og årgange, samarbejde. Kim er af den overbevisning, at hvis eleverne kender hinanden, har en positiv relation eller kommer godt ud af det med hinanden, er risikoen for mobning mindre (Kim 2022:2-3). Denne udtalelse er i overensstemmelse med teoretikernes beskrivelser af, hvordan eleverne gensidigt vurderer, kategoriserer og evaluerer hinanden (Jenkins 2006:111; Goffman 1975:13-14; Søndergaard 2009:32), hvortil samarbejdet mellem eleverne kan tilføje noget nyt og positivt til disse vurderinger og ændre tankemønstrene og de sociale kodekser (Søndergaard 2009:23.25). Eleverne vil ud fra Jenkins teori, kunne se hvordan de i forskellighed og fællesskab, kan løse forskellige opgaver, hvor hver elev er en central del af løsningen (Jenkins 2006:105-106). Hvilket kan blive en del elevernes og klassens selvfortælling og gruppeforståelse.

Dog er det ikke så let som beskrevet, Dan har en 5. klasse, som ikke kan arbejde i grupper, grundet dysfunktionelle gruppedynamikker og mobning, oplever at trivselsdage med teambuilding, og lege i al almindelighed, som værende rigtigt gode, han siger hertil: *“det giver noget, selvfølgelig gør det det, men det giver bare ikke nok, i forhold til, hvad der er behov for”* (Dan 2022:9). Hvilke Liv giver ham ret i:

“(...) jeg er ikke sikker på, at det på den lange bane er nok, så ville jeg jo hellere have det spredt ud, men vi har simpelthen ikke tiden til det, hvis jeg bare skal nå bare en lille smule af alle de ting der står vi skal, i fælles mål (...) men de der 1 - 2 3 trivselsdage man har på et år, det er jo ikke vildt meget“ (Liv 2022:5).

Specialets eksisterende forskning tegner et billede af at mobningen kan stoppes ved skabe noget positiv som eleverne kan samle sig om og skabe en tryk kultur (DCUM b. 2021; Søndergaard 2009:44,48). Men ud fra empirien ser det altså anderledes ud og er ikke nok til at nedbryde de dysfunktionelle gruppedynamikker, der skaber social eksklusionsangst, foragtproduktion, social panik og mobning (Dan 2022:3; Liv 2022:4; Kim 2022:1).

Opsamlende finder jeg også first-order mobbe-perspektivet værende styrende for hvordan folkeskolelærerne forebygger mobning. De forebyggende værktøjer har fokus på hvordan folkeskolelærerne skal arbejde med de enkelte elever. Jeg finder flere nuancer af second-order mobbe-perspektivet i de forebyggende tiltag såsom gruppearbejde, teambuilding og trivselsdage og fokuset på elevernes jargon og interagerer med hinanden, hvor der er et blik for hvad der er mellem

eleverne. Dog ser jeg stadig forebyggelse der ikke formår at understøttet fællesskabet og øge værdighedsproduktionen, hvorfor det ikke lykkes dem at forebygge mobningen.

Mangel på tid

Undervejs i interviewene, dannede sig et tydeligt mønster af, hvordan tid og ressourcer til opsporing, håndtering og forebyggelse af mobning var svær at finde. Liv som er folkeskolelærer i indskoling, oplever også tid som en mangelvare. Hun beskriver, hvordan der ikke er tid til, at sætte sig ned og snakke med eleverne, Liv forklare *“Det er sådan lidt ligesom om, at dem der har fundet på alle de ting, de ikke tænker, at der er andre ting at arbejde med, altså det er bare sådan en helt perfekt klasse man får”* (Liv 2022:5). Dette indikerer at der er andet, at arbejde med ved en klasse, hvilket Dan beskriver med en metaforer *“Nogle gange føler jeg at, man jonglere med 100 bolde, jeg kan godt jonglere, men jeg kan jonglere med 3”* (Dan 2022:16). Det kan tolkes som at de rammer folkeskolelærerne, har at arbejde ud fra, som med Livs ord, *er bestemt oppefra* (Liv 2022:4), ikke tager højde for gruppedynamikker og mobning, hvilket betyder der ikke er tid til at hverken opspore, håndtere eller forebygge mobningen. Kim som er lærer i overbygningen, forklarer med et suk i stemmen: *“Men så kommer vi op i udskoling, så er det jo noget fucking lort, fordi så er der pensum, så er der eksamen, så er der karakter, og så videre”* (Kim 2022:12). Kim fremhæver hvordan tidspresset med pensum og en snarlig eksamen, ikke giver ham mulighed for at have det fokus som han ønsker på eleverne.

Dan sætter spørgsmålstegn til om han kan håndtere mobningen på skolen *“altså jeg er ikke blevet socialrådgiver, jeg er ikke blevet psykolog, jeg er ikke blevet socialpædagog, jeg er lærer”* (Dan 2022:11). Dan oplever han ikke er klædt på til, at håndtere eleverne og oplever at han skal trække mere på sine pædagogisk evner, hvortil han påpeger at han bruger alt for meget tid på at opdrage eleverne og derfor også skal nedprioriterer sin faglighed for dette:

“Man går meget på kompromis, fordi med folkeskoleloven og det nye, alt det dér, det er dannelse og det er faglighed, men når der er så meget mobning, og når der er en så hård klassekultur og decideret skolekultur, når det er så hårdt, så kommer den der dannelse, og så kommer det pædagogiske aspekt til at fylde meget mere end det faglige. Og jeg er blevet lærer, fordi jeg gerne vil fokusere på det faglige, men hvis du ikke kan få ro i en klasse, fordi at der er så mange klasse dynamikker, hvordan kan du så fokusere på det faglige” (Dan 2022:4).

Dan fortæller videre om hvordan mangel på tid og særligt ressourcer har fatale konsekvenser: *“Jeg tror at dem der lider under, at man ikke har ressourcer, det er 100% lærerne, men det er ligeså meget børnene, og børnene, det er fremtiden”* (Dan 2022:17).

Opsummerende fra ovenstående analysedel, viser sig et mønster af, at first-order mobbe-perspektivet er et styrende element for hvordan folkeskolelæreren opsporer, håndterer og forebygger mobning. Folkeskolelærerne arbejder ud fra at eleverne er kilden til problemet - dog ser jeg også nuancer af second-order mobbe-perspektivet, i en generel bevågenhed på de dysfunktionelle gruppedynamikker. Helt centralt finder jeg at folkeskolelærerne stigmatiserer i deres måde at opspore, håndterer og forebygger mobning på. Hvem der er mobber og hvem der ofret, beskriver folkeskolelærerne som faste, med få undtagelser. De har bestemte forventninger til udvalgte elever.

Jeg ser folkeskolelærerne i deres opsporing af mobning, arbejde ud fra indgroede reaktionsmønstre og vanetænkning, når de forsøger på at opspore mobningen. Empirien viser hvordan det er ved tilfældigheder mobning bliver opdaget, hvor folkeskolelærerne først ser at der er problemer mellem eleverne, når eleverne reagerer fysisk ved at slå ud eller trække sig fra fællesskabet. I håndteringen er der et stort fokus på at reagere og stoppe mobningen hurtigt. Blikket er rettet mod eleverne og håndteringen tager form af at være af opdragende karakter, hvor folkeskolelæreren har fokus på at forklare og ændre elevernes adfærd, både mobber og mobbeofre. Ydermere er der i håndteringen af mobning, fokus på straf og forældreinddragelse, samt opsøgning af hjælp gennem skolens AKT og andre understøttende konsulenter. Jeg finder håndteringen og forebyggelsen som værende med stort fokus på den enkelte elev, men også små glimt af gruppedynamikker. Folkeskolelærerne har mange måder at forebygge mobningen på, blandt andet gennem trivselsskema og sociogrammer, forebyggende materiale udefra, aktiviteter der øger værdighedsproduktionen og fællesskabet, herunder blandt andet temauger, trivsel- og fordybelsesdage. Der er ligeledes også et stort fokus på ensomhed og sproget mellem eleverne.

Konklusion

Følgende konklusion tager afsæt i ovenstående analyse, hvor jeg gennem en filosofisk hermeneutisk retning, med en adaptiv tilgang, har undersøgt hvilket mobbe-perspektiv folkeskolelærerne arbejder ud fra, samt hvordan dette perspektiv påvirker deres arbejde vedrørende mobning. Jeg har benyttet mig af semistrukturerede interviews, med 6 folkeskolelærere på både store og små skoler, i større byer og mindre byer. Analysens dybdegående element kommer særligt til udtryk i anvendelsen af specialets teoretiske forståelsesramme, som indeholder teori om menneskelige handlemønstre og adfærd, i kombination med specialets eksisterende forskning om mobning, og det empiriske datamateriale. En kombination af disse muliggør en forståelse og forklaring på folkeskolelærernes perspektiver og forståelser af de processer eleverne befinder sig i, og deres arbejde med denne mobning. Med dette udgangspunkt kan specialets problemformulering besvares, dog er det væsentligt at komme omkring de to underliggende spørgsmål først.

Gennem analysen finder jeg et paradoks mellem folkeskolelærernes forståelse og hvordan de agerer i forhold til mobning. Flere af folkeskolelærerne er bevidste om at eleverne befinder sig i en social overlevelseskamp for at undgå eksklusion, hvilket mobningen udspringer af, men samtidig ser de eleverne og deres karaktermæssige træk, familiære- og sociale baggrund, som være kilden til mobbeproblemet. Gennem denne forståelse ser folkeskolelærerne altså positionerne som fastlåste. Hvorfor jeg konkluderer at folkeskolelærerne besidder og arbejder med mobning ud fra et first-order mobbe-perspektiv, grundet deres blik på individet og ikke på gruppen og dennes dynamikker.

Folkeskolelærerne arbejder med mobning på flere måder, herunder blandt andet gennem opsporing, håndtering og forebyggelse af mobning, folkeskolelærernes mobbe-perspektiv har stor indvirkning på hvordan de griber arbejdet med mobning an.

I opsporingen af mobningen, finder jeg at folkeskolelærerne har svært ved at se mobning, grundet deres first-order mobbe-perspektiv. Folkeskolelærerne opsporer ikke aktivt mobningen, men arbejder ud fra indgroede reaktionsmønstre og vanetænkning, hvor de i deres mobbe opsporing har opmærksomheden rettet mod bestemt elever, som de forventer bliver mobbet eller mobber. Folkeskolelærerne er her opmærksomme på eleverne fra resourcesvage familier, da de oplever at det er disse elever, som enten bliver mobbet eller mobber. Denne individuelle tilgang til mobning, gør de ikke har blik for de sociale relationer og dysfunktionelle gruppedynamikker, som eleverne forsøger at bære sig i. I håndteringen af mobning, arbejder folkeskolelærerne med at reagere hurtigt og effektivt på mobningen, dog er det tvivlsomt om efterbehandlingen eksisterer og hvis den forekommer, er den rettet mod den enkelte elev, i særdeleshed mobbeofret og ikke fællesskabet.

Derudover er håndteringen af mobningen, af en opdragende og straffende karakter, hvor folkeskolelærerne arbejder med de enkelte elever, og i et mindre omfang arbejder med normsættet i klassen i sin helhed. I det mobbeforebyggende arbejde er der fokus på at øge værdighedsproduktionen mellem eleverne, ved at styrke fællesskabet og mindske ensomheden, med tiltag som trivselsdage, teambuilding og klassearrangementer, hvilket kan have en positiv effekt på gruppe dynamikkerne og ændre hvordan eleverne ser på hinanden. Ligeledes foregår det forebyggende arbejde også med eleverne enkeltvis gennem sociogrammer og trivselssamtaler - hvilket folkeskolelæreren har svært ved at finde tid til.

Antimobbestrategien har til formål at understøtte folkeskolelærerne i deres arbejde med at håndtere og forebygge mobning. Jeg har oplevelsen af at antimobbestrategien ikke kan varetage dennes opgave, kun en enkelt folkeskolelærer har aktivt anvendt den, hvortil den ikke kunne understøtte i arbejdet med at ændre gruppe dynamikkerne mellem eleverne, mens de andre folkeskolelærere ser den som et lovmæssigt formalia. Dette kan have konsekvenser, idet folkeskolelærerne måske ikke forstår eller sætter sig ind i skolens antimobbestrategi og derfor ikke arbejder ud fra den og i værste tilfælde arbejder imod den.

Ud fra den konklusion at folkeskolelærerne udviser og arbejder med afsæt i det first-order mobbe-perspektiv, har den konsekvens at folkeskolelærerne ser mobning være fasttømret til individer med bestemte egenskaber og sociale baggrunde. Dette kan betyde at de overser mobning, men også at de elever, som i forvejen bliver mobbet, udsættes for en yderligere stigmatisering og miskreditering fra lærernes side. Hvilket kan have konsekvenser, både fordi mobningen ikke bliver opsporet og håndteret, men også at miskreditering og stigmatisering kan påvirke og blive en del af elevens selvforståelse og derigennem blive en selvopfyldende profeti, som kan have stor betydning for elevernes livsmuligheder. Folkeskolelærerne beskriver hvordan mobning hænger sammen med elevernes og forældrenes ressourcer, hvilket betyder at mobningen rammer de allerede udsatte elever. Derfor kan folkeskolelærernes first-order mobbe-perspektiv i opsporing, håndtering og forebyggelse af mobning, have en dobbelt effekt. Folkeskolelærerens arbejde med mobning, kan medføre en endnu større risiko for sociale problemer og have store konsekvenser langt ind i børnenes voksenliv, hvis denne er stigmatiserende.

Diskussion

Afslutningsvist vurderer jeg det relevant at stille skarpt på, folkeskolelærernes arbejde med mobning.

Med afsæt i FN's Konvention om Barnets Rettigheder, som Danmark tilsluttede sig i 1991, bliver den danske regering stillet til ansvar for børn og unges rettigheder i Danmark, hvortil artikel 19, omhandler folkeskolelærernes rolle omkring eleverne (børneportalen 2022). Artikel 19 forklarer hvordan myndighederne, herunder folkeskolelærerne skal beskytte barnet mod blandt andet mobning:

”Artikel 19: Deltagerstaterne skal træffe alle passende lovgivningsmæssige, administrative, sociale og uddannelsesmæssige forholdsregler til beskyttelse af barnet mod alle former for fysisk eller psykisk vold, skade eller misbrug, vanrøgt eller forsømmelig behandling, mishandling eller udnyttelse, herunder seksuelt misbrug, mens barnet er i forældrenes, værgens eller andre personers varetægt” (Børnerådet 2022).

Med dette udgangspunkt og specialets analyse og konklusion taget i betragtning, stiller jeg spørgsmålstejn ved om folkeskolelærerne kan beskytte barnet tilstrækkeligt i den danske folkeskole, under de nuværende rammer og forudsætninger. Flere af folkeskolelærerne nævner i interviewene, at de ikke føler sig klædt på til at arbejde med mobning. Hvilket allerede bliver nænt i specialets problemfelt af Direktør for Dansk center for undervisningsmiljø, Jannie Moon Lindskov, som efterlyser undervisning om mobning og gruppedynamikker på lærerseminariet (Lindskov 2020).

Mit indtryk efter interviewene, er at folkeskolelærerne med henblik på deres fokus på undervisningsplaner, pensum og diverse mål og test, ikke har de nødvendige ressourcer. Det kan derfor diskuteres, hvorvidt der skal afsættes yderligere ressourcer og tid, til at folkeskolelærerne kan udføre opsporing, håndtering og forebyggelse af mobning. Med udgangspunkt i second-order mobbeperspektivet kan det argumenteres, for at folkeskolelæreren er den myndighedsperson med det bedste indblik i klassens dynamikker. Omvendt har specialets analyse vist at flere af folkeskolelærerne overvejende har et first-order mobbeperspektiv, og derfor har fokus på den enkelte elev som mobber eller mobbeoffer, hvorfor det kan være tvivlsomt, hvor stor en effekt yderligere ressource tildeling vil have.

En anden mulighed, vil være at øge folkeskolelærerens viden og uddannelse indenfor opsporing, håndtering og forebyggelse af mobning, - hvilket der kan føre til at folkeskolelærerne bliver mere opmærksomme på og handle på de dysfunktionelle gruppedynamikker, fremfor de individuelle elever. Dette må på baggrund af specialets analyse og konklusion være central, idet flere af

folkeskolelærerne har et hovedfokus og fremhæver de ressourcesvage elever både er mobberne og mobbeofrene, denne stigmatisering er vigtig at belyse. Omvendt er der også flere af folkeskolelærerne, som i nogle situationer viser at de har indsigt og fokus på klassens dysfunktionelle gruppedynamikker. Hvordan mobning opspores, håndteres og forebygges, kan derfor anses at afhænge af folkeskolelærers ressourcer, fokus og evner til at opspore, håndtere og forebygge, fremfor skolens antimobbestrategi.

Endvidere vurderer jeg det også relevant at diskutere, hvorvidt yderligere lovgivning kan afhjælpe mobning. En indførelse af antimobbestrategier har jf. skoleundersøgelserne fremført i afsnittet faldende trivsel, ikke afhjulpethed problemet (uvm 2020; Ottosen et al 2018:8, 127-128; Rasmussen et al 2018:123,131; Holstein et al 2020:20-21). Hvorvidt dette skyldes manglende ressourcer i form af tid eller antal folkeskolelærere, eller om det skyldes at mobningen i en væsentlig grad kan afhænge af kontekstuelle faktorer som klassens dynamik, heriblandt eleverne og hvilke sociale ressourcer elever har, kan diskuteres.

Litteraturliste

B.

Brinkmann, S. & Tanggaard L. (2015): *Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion, Interviewet: Samtalen som forskningsmetode & Kvalitet i kvalitative Studier*, i *Kvalitative metoder - en grundbog*. Af Svend Brinkmann & Lene Tanggaard. (2 udg. 2 opl). København: Hans Reitzels Forlag.

Børneportalen (2022): *Børnekonventionen*. Af Dansk center for undervisningsmiljø. Tilgængelig via link Maj 2022: <https://www.boerneportalen.dk/kend-dine-rettigheder/boernekonventionen/>

Børnerådet (2022): *FN's børnekonvention - alle børn har rettigheder*. Af børnerådet. Tilgængelig via link Maj 2022: https://www.boerneraadet.dk/media/87197/BRD_FN_Boernekonventionen.pdf

Børns vilkår (2022): *Antimobbestrategi & klageinstans*. Af Dansk center for undervisningsmiljø. Tilgængelig via link Maj 2022: <https://bornsvilkar.dk/til-fagpersoner/mobning-trivsel/antimobbestrategi/>

D.

DCUM a. (2021): *Værdiregelsæt og Antimobbestrategi*. Af Dansk center for Undervisningsmiljø. Tilgængelig via link Maj 2022: <https://dcum.dk/media/2074/atmgrsk.pdf>

DCUM b. (2021): *Vejledning - Hvad er mobning og 'mobbeligende situationer'?* Af Dansk center for Undervisningsmiljø. Tilgængelig via link Maj 2022: <https://dcum.dk/media/3223/hvadermobning20212.pdf>

E.

Eistrup A. (2017): *Børneindblik - Unges erfaringer med digital mobning*. Af Børnerådet. Tilgængelig via link Maj 2022: https://www.boerneraadet.dk/media/217023/BRD_Boerneindblik_Nr4_2017_Mobning_pa%CC%8A_digitale_medier_final.pdf

Emu (2022): *Grundmodul 3: Organisationsudvikling og implementering*. Af EMU Danmarks læringsportal. Tilgængelig via link Maj 2022: <https://emu.dk/stx/undervisningsmiljoe/chikane-og-mobning/grundmodul-3-organisationsudvikling-og-implementering?b=t5-t24-t2149>

Epinion (2020): *Resumé af undersøgelsen & Hovedfund: Mobbeomfang og vidensbehov i Evaluering af antimobbebestemmelser og Den Nationale Klageinstans mod Mobning*. Tilgængelig via link Maj 2022: <https://www.uvm.dk/publikationer/2020/200831-evaluering-af-antimobbebestemmelser-og-den-nationale-klageinstans-mod-mobning>

EXbus (2022): *EXbus - Exploring bullying in schools*. EXbus forskning. Tilgængelig via link Maj 2022: <https://exbus.dk/omprojektet>

G.

Goffman E. (1975): *Stigma og social identitet* i *Stigma - Om afvigerens sociale identitet*. Af Erving Goffman, oversat af Brian Gooseman. Gyldendals samfundsbibliotek.

Goffman E. (2015): *Optrædener & Hold* i *Hverdagslivets rollespil*. Af Erving Goffman, oversat af Stig W. Jørgensen. 1. udgave, 2. oplag Samfundslitteratur.

H.

Hansen & Nielsen (2020): *Forståelser af mobning og ensomhed i grundskolen – En undersøgelse i befolkningen og blandt lærere og skolepædagoger*. Af Mary Fonden. Tilgængelig via link Maj 2022: <https://www.maryfonden.dk/wp-content/uploads/2021/10/Mary-Fonden-raForstaaelser-af-mobning-og-ensomhed-i-grundskolen.pdf>

Hansen H. R. (2005): *Antimobbearbejdet* i *Grundbog mod mobning*. Af Helle Rabøl Hansen 1. udgave, 1. oplag, 2005 Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, København.

Hansen, H. R. (2009): *Forældrepositioner i elevmobning – afmagtsproduktion i skole/hjem-samarbejdet*, i *Mobning – sociale processer på afveje*. Af Jette Kofoed & Dorte Marie Søndergaard. Hans Reitzels Forlag.

Hansen, H. R. (2018): *Fra aggression til mobning & Medlærere i Mobning - Pædagogisk rækkevidde*. Af Helle Rabøl Hansen Aarhus Universitetsforlag.

Holstein, B. E. Knoop, H.H. Laflor, M. Viskum, H (2020): *Social kompetence og skoletrivsel - Analyser fra Den Nationale Trivselsmåling*. Af Dansk Center for Undervisningsmiljø. Tilgængelig via link Maj 2022: <https://dcum.dk/media/2855/2020-02-19-dcum-rapport-social-kompetence-og-skoletrivsel-web.pdf>

Højberg, H. (2018): *Hermeneutik i Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Af Lars Fuglsang, Poul Bitsch Olsen og Klaus Rasborg (red.). 3 udgave. Samfundslitteratur.

Hein, N. (2009): *Forældrepositioner i elevmobning – afmagtsproduktion i skole/hjem-samarbejdet i Mobning – sociale processer på afveje*. Af Jette Kofoed & Dorte Marie Søndergaard. Hans Reitzels Forlag.

J.

Jacobsen, M. H. (2007): *Adaptiv teori - Den tredje vej til viden i Håndværk & Horisonter - Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Af Rasmus Antoft, Michael Hviid Jacobsen, Anja Jørgensen & Søren Kristiansen (red.). Syddansk Universitetsforlag.

Jacobsen M. H. & Kristiansen S. (2002): *Tilværelsen som et teater - samfundet som en scene i Erving Goffman. Sociologien om det elementære livs sociale former*. Af Michael Hviid Jacobsen & Søren Kristiansen Hans Reitzels Forlag A/S, København.

Jeppesen, L. H. & Kusk. L. (2017): *Antimobbestrategier i folkeskolen - En undersøgelse af folkeskolers arbejde med antimobbestrategi*. Af dansk center for undervisningsmiljø. Tilgængelig via link Maj 2022: <https://dcum.dk/media/2113/dcum-antimobbestrategirapport2017.pdf>

Jenkins, R. (1996): *Knowing who we are are & Entering society i Social Identity*. Af Richard Jenkins.

Jenkins, R. (2006): *At vide, hvem der er hvem, At forstå identifikation & Grupper og kategorier i Social identitet*. Af Richard Jenkins. Forfatterne og Academica, Århus.

Järvinen, M. & Mik-Meyer N. (2017): Kvalitative analysetraditioner i samfundsvidenskabelige forskning. I Margaretha Järvinen (red.) & Ninna Mik-Meyer (red.): “Kvalitativ Analyse - Syv Traditioner”. Hans Reitzels Forlag.

K.

Knoop, H. H. Holstein, B. H. Viskum H. Lindskov J. M. (2017): *Elevernes fællesskab og trivsel i skolen - Analyser af Den Nationale Trivselsmåling*. Af Dansk center for undervisningsmiljø. Tilgængelig via link Maj 2022: <https://dcum.dk/media/2107/dcum-rapport-elevernes-trivsel.pdf>

Kofoed, J. & Søndergaard D. M. (red.) (2009): *Indledning i Mobning. Sociale processer på afveje*. Af Jette Kofoed & Dorte Marie Søndergaard. København: Hans Reitzels Forlag.

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

Kristensen, C. J. & Hussain M. A. (2016): “*Samfundsvidenskabelige metoder, hvad er det?*” I Metoder i samfundsvidenskaberne. Af Catherina Juul Kristensen & M. Azhar Hussain (red.) Samfundslitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann S. (2015): *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. Udgave. 1. Oplag. Hans Reitzels Forlag. København.

L.

Laflor (2020): *Når det 'nye' mobbesyn rammer praksis*. Dansk center for undervisningsmiljø. Af Marianne Laflor. Tilgængeligt via link Maj 2022: <https://dcum.dk/artikler-og-debat/naar-det-nye-mobbessyn-rammer-praksis>

Layder, D. (1998): *The links Between Theory and Research, Towards Adaptive Theory i Sociological practice*. Linking theory and social research. Af Derek Layders SAGE publications.

Lauritsen H. (2010): *AKT, hvad er det?* Folkeskolen. Af Helle Lautirsen. Tilgængelig via link Maj 2022: <https://www.folkeskolen.dk/akt-esbjerg-kommune-folkeskolen-nr-21-2010/akt-hvad-er-det/706066>

Lindskov (2020): *Lærerne har svært ved at omsætte viden om mobning til praksis.* Skolemonitor Af Jannie Moon Lindskov. Tilgængeligt via link Maj 2022: <https://skolemonitor.dk/debat/art7944693/L%C3%A6rerne-har-sv%C3%A6rt-ved-at-oms%C3%A6tte-viden-om-mobning-til-praksis>

M.

Mathiassen, C. (2013): *Mobningens spor – en analyse af virkningsforhold* i Mobning gentænkt. Af Jette Kofoed & Dorte Marie Søndergaard, Hans Reitzels Forlag.

N.

Nielsen, J. C. Sørensen N. U. & Osmec M. N. (2010): *Når det er svært at være ung i DK – unges trivsel og mistro i tal.* Af Center for Ungdomsforskning. Tilgængelig via link Maj 2022: https://www.cefu.dk/media/225966/trivsel_version_6.pdf

O.

Olweus, D. (2013): *School Bullying: Development and Some Important Challenges.* Article in *Annu. Rev. Clin. Psychol.* 2013. 9:751–80 Tilgængelig via link Maj 2022: https://www.researchgate.net/publication/234087483_School_Bullying_Development_and_Some_Important_Challenges

Ottosen, M. H., Andreasen, A. G., Dahl K. M., Hestbæk A., Lausten M & Rayce S. B. (2018): *Børn og Unge i Danmark - Velfærd og Trivsel.* VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. Rosendahls a/s. Tilgængelig via link Maj 2022: <https://www.vive.dk/media/pure/10762/2240313>

R.

Rasmussen, L. K., Rosenwein, S. V., Holstein, B. E., Damsgaard, M. T. og Due, P (2018): *Skolebørnsundersøgelsen 2018, Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt 11-, 13- og 15-årige skoleelever i Danmark.* Af Statens Institut for Folkesundhed. Tilgængelig via link Maj 2022: https://www.sdu.dk/da/sif/rapporter/2019/skoleboernsundersoegelsen_2018

Riis, O. (2005): *Hvordan kan man interviewe* i Samfundsvidenskab i praksis – Introduktion til anvendt metode. Af Ole Riis. 1. Udgave. 2. Oplag. Hans Reitzels Forlag. København.

Roald, T. & Kjøppe S. (2008): Generalisering i kvalitative metoder. Psyke & Logos, 2008, 29, 86-99.

S.

Schott, R. M. (2009): *Mobning som socialt begreb: Filosofiske refleksioner over definitioner* i Mobning - sociale processer på afveje. Af Jette Kofoed & Dorte Marie Søndergaard. Hans Reitzels Forlag.

Schott, R. M. (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.

Seitz, S. (2016): Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via Skype: A research note. *Qualitative Research*, 19(2). (229–235).

Sohnt N. K. (2016): *DropMob fra A-Å - Sådan laver I en antimobbestrategi, der virker*. Af Red barnet. Tilgængelig via link Maj 2022: <https://redbarnet.dk/media/2700/dropmobfraa-aa.pdf>

Søndergaard, D. M. (2009): *Mobning og social eksklusionsangst*, i *Mobning – sociale processer på afveje*. Af Jette Kofoed & Dorte Marie Søndergaard. Hans Reitzels Forlag.

Søndergaard, D. M. (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, D. M. (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.

U.

UVM (2020): *Sådan er trivselen i folkeskolen i 2019*. Af Børne- og undervisningsministeriet, styrelsen for it og læring. Tilgængelig via link Maj 2022: <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/trivselsmaalinger>

V.

Viala, E. S. (2013): *Er det mig, der er noget galt med? – et kontekstsensitivt blik på sammenhænge mellem børns individuelle forudsætninger, opvækstbetingelser og mobning i Mobning gentænkt*. Af Jette Kofoed & Dorte Marie Søndergaard. Hans Reitzels Forlag.

W.

Wolke, D. & Lereya T. (2015): *Longterm effects of bullying*. Department of Psychology and Division of Mental Health and Wellbeing, University of Warwick. UK. Tilgængelig via link Maj 2022: https://www.researchgate.net/publication/281104692_Wolke_Lereya_longterm_effects_of_bullying_ADC

Bilag

Bilag 1. Interviewguide

Bilag 2. Portfolio

Bilag 3. Transskribering af informanten Dan

Bilag 4. Transskribering af informanten Eva

Bilag 5. Transskribering af informanten Kim

Bilag 6. Transskribering af informanten Liv

Bilag 7. Transskribering af informanten Mia

Bilag 8. Transskribering af informanten Sine