

Jo Nicolaisen

# Mobning

Et fællesskab hvor ikke alle er  
inkluderet



DANMARKS PÆDAGOGISKE  
UNIVERSITETSSKOLE  
AARHUS UNIVERSITET

# **Mobning**

Et fællesskab hvor ikke alle er inkluderet

Jo Niclasen

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for Læring

Pædagogisk Psykologi, Skriftligt speciale 2008

Titel: *Mobning. Et fællesskab hvor ikke alle er inkluderet*

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for Læring

Skriftligt speciale 2008

Pædagogisk Psykologi

Vejleder: Niels Rosendahl Jensen

Forfatter: *Jo Niclasen*

© 2008 Forfatteren

1. udgave

Omslag og grafisk design: Knud Holt Nielsen

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

ISBN: 978-87-7430-127-1

# Summary

The purpose of the present thesis is an attempt to break with, and consequently distance myself from, the individualizing peer bullying discourses, which are predominant in the scientific as well as the practical field. These discourses mainly operate from a psychological and pedagogical point of view. I propose a different view on the peer-bullying phenomenon; i.e. peer bullying seen in a relational perspective and in the context of the school dependent on both in a historical and a cultural influence.

The sociological perspective contributes to my empirical study of the dominating discourses influence among seventh grade pupils, in the Danish primary and lower secondary schools; a time when the 12-13-year-old are constructing their own understanding of the peer-bullying phenomenon. Furthermore my aim is to examine whether there is concordance or discrepancy in the way the pupils' respective articulation and operate according to the peer-bullying phenomenon.

## **Scientific theoretical frame:**

My scientific theoretical frame is anchored in a social constructivist terminology. Therefore I will not adopt the position that there can only exist one set of truth and reality, but instead I will operate with the existence of numerous forms of truths and realities. This is particular relevant for this thesis with respect to how dominating discourses operate with predefined bully-categories, which use biological and fixed characterisations of both 'the ones who bully' and 'the ones who are a victim'. Thus I wont try to uncover "the truth" regarding peer bullying but I will attempt to contribute with another perspective, which might establish some knowledge about the phenomenon.

## **Methods for my collection of empiric material:**

I operate with a method, based on the mixed method- design. As opposed to the traditional mixed methods-design I operationalise the method such that quantitative and qualitative methods are given equal status in my empirical data. My empirical data encompass the results from a questionnaire survey where 32 pupils participated as well as two individual pupil-interviews. The interviews are constructed around the interviewees' own stories about being a pupil with respect to friendships. The intention is to catch underlying social patterns and processes among the pupils related to the peer-bullying phenomenon.

## **Analysis:**

For my analysis I operate with the concept of community. Incorporating the concept of community is pivotal in understanding the peer-bullying phenomenon. Also, the pupils in my study both explicitly and implicitly point to the issue about being inside or outside a group of peers as the centre of rotation in the peer bullying. A further aspect concerns the prevailing scientific peer-bullying discourses and the finding in my empiric material, which both operate with a punitive discourse of sanction. It is thus a central question, how the discourse affects the way the pupils comprehend the community of which they are part. Ferdinand Tönnies and Zygmunt Bauman (Tönnies, 2001, Bauman, 2002b) operate with a division of the concepts of community, into two sets of communities<sup>1</sup>: 'Community' and 'Society' (Tönnies' definition and division of the concept of community). The *gemeinschaft*/dream-like community represents the set of norms that are institutionalised in the school and in which indicate the set of rules of how a 'good' pupil is defined and should behave. It is a community where cohesion and closeness between its members are among the primary binding aspects. Contrary to this is the *gesellschaft*/ "coat rack" communities. This concept thus represents multiple forms of communities, in which is exactly the premise in which the post-modern child (and adult) must operate and navigate. In this way each member is responsible for his own acts and choices. This means that the post-modern pupil has a choice as to whether he/she wants to be part of a community or not. In a *gesellschaft*/ 'coat rack ' community thinking it is a determining factor that the individual child contributes with something 'valuable,' which in one sense or another benefits the whole of the specific community'.

In a peer-bullying perspective the two concepts of community represent whether the primary focus is related to an individual or a relational discourse. Furthermore it makes the paradox, in which the post-modern child must operate, visible. The paradox involves the dilemma between security and freedom. On the one hand the pupils (from my material) are looking for security, which they report to get from more strict strategies of sanctions. They will achieve this feeling of security from the *gemeinschaft*/dream-like community, since these types of lives and social relationships are connected with some degree of predictability. The cost of security is the consequent loss of a great deal of independence and freedom as an individual. In a *gesellschaft*/ 'coat rack ' community thinking, the pupils

---

<sup>1</sup> These are set up as theoretical, hypothetical and ideal community forms, which cannot be separated praxis. Social mechanisms and relations will always contain both, just emphasise one more than the other dependent on which social context it refers to.

have the freedom and choice to act as they please. The cost of freedom is giving up the feeling of security and sense of being connected.

In that sense a paradox, in which the ambition is to suppress peer bullying, occurs: The fact that the dominating discourses mainly operate with an individualized discourse which determines the practice in the way of understanding and dealing with peer bullying problems. The dominating discourse in practice neither revolves around nor involves the different forms of concepts of community in constructing the peer-bullying phenomenon.

# Forord

Indledningsvis vil jeg gerne takke forskerne i forskningsprojektet eXbus (under Dorte Marie Søndergaards ledelse), der er tilknyttet Institutet for pædagogisk psykologi ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet. Igennem det seneste halvandet år har jeg været ansat som forskningsassistent, under Dorte-Marie Søndergaards ledelse.

Jeg vil særligt takke Helle Rabøl Hansen fra eXbus-gruppen, eftersom jeg har haft mulighed for at følge Helle Rabøl Hansen i hendes delprojekt om 'lærerpositioner og børns mobbemønstre' på nært hold. I denne forbindelse har jeg været med ude i felten med hendes surveyundersøgelse på 10 lærerværelser. Gennem faglige diskussioner og inddragelse i analysedelens første stadie, har Helle Rabøl Hansen været min mentor, som jeg fagligt (og personligt) har haft stor glæde af at arbejde sammen med.

Helle Rabøl Hansen har haft betydning for dette speciale, idet mit empiriske datamateriale er konstrueret og senere analyseret ud fra samme fremgangsmåde, som hendes lærersurveyundersøgelse. Det er ud fra en ambition om at kunne komparere vores datamateriale

# Indholdsfortegnelse

<b>1 Specialeguide.....</b>	<b>1</b>
1.1 Indledning.....	2
1.2 Hypotese og problemstilling .....	3
1.3 Forskningsspørgsmål .....	3
1.4 Begrebsafklare .....	4
1.5 Afgrænsning .....	6
1.6 Metodologi og analysestrategi .....	6
<b>2 Videnskabsteoretisk position.....</b>	<b>8</b>
2.1 Positivism og strukturalisme.....	8
2.2 Konstruktivisme vs. (Social)konstruktionisme.....	9
2.3 Socialkonstruktivistiske tænkemåder .....	11
2.31 Perspektivisme og ontologisk idealisme.....	12
2.32 Magtbegrebet .....	13
2.4 Opsummering af videnskabsteoretiske position.....	14
<b>3 Introduktion til mobbefænomenet .....</b>	<b>16</b>
3.1 Mobbedefinitioner.....	17
3.11 Mobbefænomenet og en definition heraf .....	17
3.12 Mobbedefinitioner, der præger mobbefeltet .....	19
3.13 Diskussion af det at der opereres med fastlåst mobbedefinitioner og kategorier? .....	22
3.2 'State of the art'.....	24
3.3 Mobbeomfang .....	26
3.31 Diskussion vedrørende mobbeomfang og den kvantitative metode .....	28
3.4 Opsummering .....	30
<b>4 Indledning til empirien .....</b>	<b>31</b>
4.1 Kvantitativ metode.....	31
4.12 Kvalitativ metode .....	31
4.13 Trianguleringsmetoden .....	32
4.2 Forskerposition i feltet .....	34
4.3 Introduktion til empiri.....	36
4.31 Forskningsspørgsmål .....	36
4.32 Kontakt til feltet.....	36
4.33 Børn som informanter .....	37
4.34 Informantmålgruppe.....	38
4.4 Introduktion og metodiske overvejelser i forbindelse med surveyundersøgelsen.....	38
4.41 Metode, fund og analyse af surveyundersøgelsen.....	39
4.5 Delanalyse: .....	42
4.6 Metodiske overvejelser i relation til elevinterviewene .....	42
4.61 Introduktion af informanter samt kort delanalyse heraf .....	44
4.7 Et kritik blik på egen undersøgelse .....	45
4.8 Delanalyse og opsummering af datamaterialet .....	46



<b>5</b>	<b>Analysestrategi .....</b>	<b>48</b>
<b>6</b>	<b>Indledning til skolekultur .....</b>	<b>49</b>
6.1	Historisk samfundsmæssige perspektiv .....	49
6.2	Skolen - i et historisk perspektiv .....	50
6.3	Analyse af skolekulturen - i dag .....	50
6.31	Analyse af skolen og den politiske magtdiskurs .....	51
6.32	Det politisk panoptikonet .....	52
6.4	Opsummering .....	53
<b>7</b>	<b>Indledning til centrale begreber .....</b>	<b>55</b>
7.1	Ferdinand Tönnies .....	55
7.12	Gemeinschaftfællesskabet: .....	56
7.13	Gesellschaftfællesskabet: .....	57
7.2	Zygmunt Bauman .....	58
7.21	Drømmefællesskabet: .....	59
7.22	Knagerækkefællesskaber: .....	60
7.3	Opsummering og kort diskussion .....	60
<b>8</b>	<b>Analyse og diskussioner .....</b>	<b>62</b>
8.1	Samfund og fællesskabsbegreberne .....	62
8.12	Skolen og fællesskabsbegreberne .....	64
8.13	Klasseværelset og fællesskabsbegreberne .....	66
8.2	Mobbefænomenet, som relationelle og kontekstorienteret problemstilling .....	68
8.21	Muligheder og begrænsninger ved paradigmeskiftet .....	69
8.3	Mobning og fællesskabsbegreberne .....	70
8.31	Skolen som et formelt og 'tvungent' fællesskab .....	72
8.4	Meaning-making af mobbefænomenet .....	73
8.41	Mediernes påvirkning .....	73
8.42	Den politiske påvirkning .....	74
8.5	Antimobbepolitikker og handleplaner .....	74
8.51	Klasseregelsættene, med fokus på gemeinschaft/drømmefællesskabet .....	75
8.52	Klasseregelsættene, med fokus på gesellschaft/knagerækkefællesskabet .....	77
8.6	Sanktioneringsdiskursen .....	78
8.61	Sanktioneringsdiskursen og skolens aktører, primært eleverne .....	79
8.62	Kampen mellem sikkerhed og frihed. ....	81
8.7	Den politiske sanktioneringsdiskurs og den symbolske vold .....	83
8.8	Legitimitet af konstruerede individorienterede mobbediskurser og italesættelse heraf .....	85
8.81	Viden, magt og mobbediskurser .....	86
8.82	Ved manglende italesættelse af mobbefænomenet .....	88
8.9	Legitimitet af kontekstorienterede mobbediskurser og italesættelse heraf .....	90
8.10	Mobning, som 'et fælles tredje' .....	90
<b>9</b>	<b>Opsummering .....</b>	<b>94</b>
9.1	Perspektivering .....	98

# Kapitel 1

## Indledning

### 1 Specialeguide

Inden jeg indleder specialet vil jeg kort præsentere dets opbygning og struktur. Specialet er inddelt i 9 kapitler, hvor der efter hvert kapitel vil der være en opsummering af kapitlets indhold. I kapitel 3, 4 og 5 vil jeg undervejs i kapitlerne foretage delanalyser, således at disse kapitler vil veksle mellem teoretiske afsnit og diskussion og analyse heraf. Jeg vil i det nedenstående kort introducere kapitlernes indhold.

I **kapitel 1** introduceres min forskningsinteresse, herunder forsknings -og analyse spørgsmål samt begrebsafklaring i forbindelse hermed. Yderligere indeholder kapitlet emneafgrænsning og metodisk greb for specialet.

I **kapitel 2** skitserer jeg ontologiske og epistemologiske forskelle fra henholdsvis positivismen (strukturalismen) og hermeneutikken (socialkonstruktionisme), for derefter at redegøre for og diskutere den valgte videnskabsteoretiske position i det videnskabelige felt.

I **kapitel 3** præsenteres mobbefænomenet, hvor jeg vil forholde mig til dominerende mobbedefinitioner og foretage en analyse heraf. Yderligere redegøres der for mobbefelts 'State of the art', hvor et vurderet mobbeomfang ekspliciteres for læseren. Dette følges op af en diskussion og analyse af eventuelle problematikker i forbindelse med den dominerende anvendte metode indenfor mobbeforskningsfeltet.

I **kapitel 4** er omdrejningspunktet min empiri. Jeg redegør for min forskerposition og rolle ude i felten. Ligeledes redegør jeg for de metodiske og etiske udfordringer, som jeg stødte på før, under og efter feltarbejdet, bl.a. qua min informantgruppe var børn. Læseren introduceres for det noget uortodokse metodedesign, der ligger til grund for datamaterialet. Til slut i kapitlet fremstilles min surveyundersøgelse og mine interviews, hvoraf de empiriske fund analyseres.

**I kapitel 5** præsenteres læseren for analysestrategien i relation til efterfølgende tre kapitler

**I kapitel 6** redegøres kort for et historisk perspektiv i relation til den samfundsmæssige udvikling. Skolen, som institution, behandles efterfølgende ud fra en i første omgang historisk optik for derefter at lede til en diskussion og analyse vedrørende skolekulturen i dag. Til dette formål inddrages teoretiske perspektiver fra sociologerne, Pierre Bourdieu og Zygmunt Bauman.

**I kapitel 7** introduceres de centrale begreber, som jeg har valgt at være omdrejningspunkt for en større analyse. De sociologiske begreber vil blive behandlet som hypotetiske teoretiske idealbilleder. Teoretikere der inddrages er sociologerne, Ferdinand Tönnies og Zygmunt Bauman.

**I kapitel 8** relateres, analyseres og diskuteres de centrale begreber fra forrige kapitel i en større kontekst, både ud fra et, i korte træk, makro-sociologisk perspektiv i forhold til skolen som institution, efterfølgende knyttet til klasserums-niveauet og sidst men ikke mindst i relation til mobbefænomenet. Forud for mine analyser og diskussioner har mit empiriske datamateriale været inspirationskilde og eller udgangspunkt for, hvad der måtte være særlig interessant at sætte 'luppen' på og undersøge. Teoretikernes begreber vil forhåbentlig bidrage til en større mobbefaglig forståelse, herved til mobbefænomenet, samt til sociokulturelle – og handlingsorienterede mekanismer og mønstre i en skolekontekst.

(Gældende for specialets sociologisk teoretiske bidrag er der ikke anvendt originaltekster, men danske og engelske udgaver. Dette er vel vidende, at der i oversættelserne fra den oprindelige tekst kan forekomme oversættelsesproblemer, således at nuancer muligvis kan gå tabt i en oversat version).

**I kapitel 9** foretages en samlet opsummering af specialet, samt der præsenteres en kort perspektivering

## 1.1 Indledning

Mange børn og unge i Danmark rammes af fænomenet mobning, hvilket for de implicerede kan medføre alvorlige konsekvenser.<sup>2</sup> Mobbefænomenet er en problematik, der ikke må ignoreres. Børns Vilkår er en landsdækkende organisation, hvor børn, der har det svært, kan rette henvendelse til via BørneTelefonen. Ifølge Børns Vilkårs hjemmeside var antallet af henvendelser i 2006 "rekordstort – 2144 børn" ringede angående mobbeproblematikker (Børns Vilkår, hjemmeside). Fænomenet har ligeledes fået en politisk bevågenhed. Undervisningsministeriet i april 2008 søsatte kampagnen "Sammen mod mobning – for trivsel, tolerance og tryghed" (Portal "Sammen mod mobning"). Både kampagnens og diverse organisationers, herunder bla. Red Barnet og Børns Vilkår, hovedformål – og opgaver er at bekæmpe mobning blandt børn og unge ved at synliggøre mobbefænomenet, dets problemstillinger samt følgevirkninger. AMOK er en netværksgruppe, der har mobning, som speciale. Antimobbekonsulenternes arbejde består bl.a. i at intervenere i mobberamte klasser, samt afholder kurser for fx AKT lærere m.m. AMOK – antimobbekonsulent, Klaus Henriksen, foretaget en ny analyse af 50 tilfældigt udvalgte handleplaner mod mobning.<sup>3</sup> Analysen 'Hver anden handleplan mod mobning er en ommer' viser, at kun halvdelen af disse består et kvalitetstjek (Henriksen, 2008).

Formålet med dette speciale er at anskue mobbefænomenet ud fra en anden tilgang og disciplin end den dominerende på mobbeforskningsfeltet. Fænomenet har været og bliver stadig hovedsagelig anskuet og forsket i ud fra en psykologisk og pædagogisk disciplin, hvor antimobbeprogrammerne hovedsageligt fokuserer på enkeltpersoner og deres handlinger, fx Dan Olweus' "The Olweus Bullying Prevention Program" (Kallestad J.H, 2003). Den dominerende psykologisk -og pædagogisk rettede diskurs har uden tvivl haft en stor betydning med dens evidensbaserede viden, hvilket har været til stor glæde for mange børn, unge og praktikere i det pædagogiske felt.

Jeg vil dog tillade mig at forstyrre og problematisere den noget snævre tilgang i mobbeforskningsfeltet. Jeg finder forskningens homogenitet problematisk, eftersom måden

---

<sup>2</sup> Due P. & Rasmussen M (2007): Skoleundersøgelse 2006. 1. udgave (s. 67-68). København: Institut for Folkesundhedsvidenskab, Københavns Universitet, 2007. Link til rapporten: <http://www.hbsc.dk/>, lokaliseret d. 31.01.08; Bjertness E., Lien L., Vatn S. A. (2007): Mobning og helseplager hos barn og ungdom. I: Tidsskrift for Den norske lægeforening 2007; 127: 1941-4. Oslo. Tidsskrift for Den norske lægeforening.

<sup>3</sup> I 2006 foretog Klaus Henriksen og Helle Rabøl Hansen begge fra Amok – antimobbekonsulenterne, en analyse af 50 handleplaner mod mobning, hvoraf det fremgik, at ¾ af disse var "enten stærkt mangelfulde eller i værste fald rene alibier på et område. Der kræver en betydelig mere ambitiøs og systematisk indsats" (Rabøl Hansen & Henriksen, 2006, s. 1)

hvorpå fænomenet defineres er af væsentlig betydning for legitime forskningsinteresser indenfor mobbefeltet. I forlængelse heraf har dette indflydelse på, hvorledes viden om mobning produceres, det vil sige indsamles og analyseres. Her tænker jeg på undersøgelsesdesignets metodeinstrumenter og efterfølgende analysegreb på datamateriale.

Det er ud fra den betragtning, at jeg finder det særdeles relevant at inddrage sociologien som endnu en disciplin. Sociologien kan med dens teoretiske perspektiv, begreber og tematikker bidrage mobbefeltet på en anderledes måde og derved være med til at udvikle ny viden indenfor området. Med et sociologisk greb er mit sigte ikke at fokusere på den enkelte person og dennes handlinger, idet denne tilgang hører hjemme indenfor en anden disciplinretning. Fokus er derimod på underliggende samfundsmæssige – og sociokulturelle forudsætninger, der bliver en præmis i og for overordnede handlingsorienterede mekanismer, der enten kan understøtte eller opløse mobbemønstre.

## **1.2 Hypotese og problemstilling**

Trods de senere års bevågenhed på mobbeproblematikken er det ikke lykket at reducere antallet af hårdt ramte mobbeofre signifikant (Due, P. & B.E. Holstein, 2003; Due, P. & Rasmussen M, 2007). Der kan være mange årsager til dette, en forklaring kan være, at den hovedsaglig bygger på individcentreret tænkning med eksempelvis eksplicitering af mobbeprofiler og mobbekarakteristik af henholdsvis mobberen og offeret, som præger forskningsfeltet (Eriksson, 2002 s. 42-44). Yderligere præges forskningsfeltet overordnet af monokausale forklarings – og forståelsesrammer. Mange forskere forholder sig til: "[...] att en mobbare mobbar för att kompensera för en negativ självkänsla, i sin tur betinget av problematiska hemförhållanden" (Eriksson, 2002, s.32). Ligeledes problematiseres mobberens forældres opdragelsesmetoder, som endnu en forklaringsmodel (Eriksson, 2002, s. 71 og 72). Homogeniteten ved mobbeforskningsfeltet kan derfor ses som en årsag eller barriere, hvorfor mobbetallet blandt de hårdest ramte ikke er blevet betydelig mindre. Det er herved min påstand, at mobbeforskningsfeltets disciplin må udvides, således at det inkluderer andre discipliner og dimensioner. Dette betragter jeg som mobbeforskningens udfordring, hvilket leder mig videre til mit forsknings – og analysespørgsmål.

## **1.3 Forskningsspørgsmål**

På hvilken måde kan fællesskabsbegrebet bidrage til større forståelse af elevmobbefænomenet? På hvilken måde er der ses en sammenhæng eller diskrepans

mellem herskende mobbediskurser\* og handlingsorienterede mønstre hos adspurgte 7. klasses folkeskoleelever?

#### 1.4 Begrebsafklare

\*Mobbediskurser: "Et fænomen skabes ved at aktivere en række (dominerende) diskurser" (Mik-Mikkelsen og Järvinen, 2005, s. 14). Jeg vil i min anvendelse af diskursbegrebet ikke forsøge at favne over hele det diskursteoretiske felt. Jeg er inspireret af en Foucaultsk diskursforståelse, hvor disse er "nogle praksisser, som systematisk skaber de objekter de taler om" (Foucault 2005, s. 96). Lindgren beskriver, hvordan Foucault ikke tillægger mennesket større betydning, men at han derimod forholder sig til "de omstændigheder, som giver plads for et talende subjekt" (Lindgren, 2005, s. 336). Det vil sige, en diskurs er ikke menneskeskabt. En diskurs konstruerer mennesket, via sproget. Herved bliver sproget (det talende og det skrevne) blot et redskab til at italesætte eller begrebsliggøre den virkelighed, som er disponibel for den enkelte person. Konstruerede diskurser knytter sig til viden og magt, som én uadskillelig størrelse.

"Magt er overvejende produktiv, er udøvelse, er relationel, kommer alle vegne fra (især nedefra), forandres konstant, implicerer modstand, er strategisk samt er især forbundet med og støtter sig på frembringelse af sandhed" (Stormhøj, 2006, s. 57)

Det betyder med andre ord, at jeg anvender begrebet 'mobbediskurser' om måden, hvorpå eleverne operationaliserer mobbefænomenet. Eleverne kan derved kun forstå og udtrykke deres verdener og handlemåder i kraft af og på baggrund af eksisterende mobbediskurser og praksisser. Disse må ses i lyset af en historisk, kulturelt skabt lokal og global kontekst, hvilket foregår i forhold til implicite og eksplicite socio-kulturelle processer.

Dette udløser et dilemma i forbindelse med min socialkonstruktionistiske positions tankemåder, eftersom jeg hverken ønsker at anvende eller operationalisere begrebet, således at eleverne blot reduceres til diskursive marionetdukker, hvor diskurserne udelukkende er baseret på magt -og vidensforhold. I det tilfælde ville der være tale om, at diskursbegrebet så og sige fik 'sit eget liv', hvor eleverne, som selvstændige og frie aktører, ikke får tildelt nogen rolle eller betydning. Jeg vil i kapital 2 i redegørelsen for den socialkonstruktionistiske positionering argumentere for, hvorledes et både Foucaultsk inspireret diskursbegreb og socialkonstruktionistiske tankemåder kan tilgodeses, således

begge kommer til sin ret. I den forbindelse vil jeg gå mere i dybden og behandle magtbegrebet.

## 1.5 Afgrænsning

Eftersom mit teoretiske perspektiv er pædagogisk sociologisk vil jeg ikke beskæftige mig med den dominerende mobbediskurs' psykoanalytiske problematikker, hvori interessen er inspireret af personlighedsstudier og problemstillinger hos aktørerne. Dette skyldes, at jeg ikke er interesseret i at betragte mobbefænomenets tilblivelsesformer – og processer ud fra en psykologisk teoretisk forståelsesramme, hvor der redegøres for mobber, offer -eller tilskuer positionens karakteristika, profiler eller egenskaber. Dette implicerer, at jeg ønsker at gøre op med en skyld – og sanktioneringsproblematik, hvor der opereres med at ville placere skyld og skam hos de enkelte aktører, hvilket ofte knytter sig til fænomenet. Ved at fjerne mig fra en individorienteret diskurs, retter jeg derimod mit blik på det relationelle og kontekstorienterede ved mobbefænomenet. Disse faktorer anser jeg som værende en del af det grundlæggende i og ved mobbefænomenets tilblivelsesform. Fastholdes derimod individorienterede diskurser, hvor der opereres med på forhånd definerede kategoriseringer af mobber – og offerpositionen samt mere eller mindre lineære monokausale tæknings, ser jeg faren for, at positionerne i mobbefeltet fastholdes og at mobbemønstret i en klasse ikke brydes men tværtimod opretholdes.

Jeg har hverken en intention eller ambition om at ville kortlægge mobningens væsen. Det betyder, jeg redegør ikke detaljeret i en mere teknisk beskrivelse af mobningens forskellige udtryksformer. Ambitionen er at, hvad man indenfor sociologien betegner som socialiteten, forholde mig til mønstre, strukturer og betingelser, der kan ligge til grund for, at mobning foregår i en skoleklasse.

Formålet med specialet er ikke at forsøge at favne hele mobbefænomenet, eftersom fænomenet er af en sådan karakter, at det ville være en umulighed qua dets kompleksitet. Dette implicerer, at jeg ikke opererer med en entydig og monokausal forklaringsmodel af, hvad mobning er for en størrelse eller forsøger heller at beskrive sandheden om eller ved mobbefænomenet. Specialet er blot et forsøg på at byde ind med en anderledes måde at tænke om og forstå fænomenet end den dominerende forskning i feltet.

Sidst men ikke mindst er mit ærinde ikke at beskæftige mig med løsningsorienterede muligheder og modeller i form af fx interventionsforslag, der beskriver hvorledes mobning kan bekæmpes.

## 1.6 Metodologi og analysestrategi

Igennem min videnskabsteoretiske positionering, som jeg redegør for i kapitel 2, er jeg med til at bestemme, hvilket indblik læseren vil få af mobbefænomenet. Min ontologiske og epistemologiske positionering har været afgørende for valg af metodologi. I



forlængelse heraf har dette haft indflydelse på de analysegreb og overvejelser, som jeg har måttet gøre mig i forskningsprocessen, dvs. inden, under og efter empiriindsamling.

Det har været mit empiriske datamateriale, der har været udslagsgivende for, hvad jeg efterfølgende har rettet min fokus på, fællesskabsbegrebet. Det har betydet, at jeg er gået pragmatisk til værks. Jeg har så og sige vendt processen 'på hovedet' ved ikke først at låse mig fast på valg af teoretikere og eller teorier for derefter at 'passe dem ind' i empirien. Min overordnede analysestrategi – og greb har været at relatere og diskutere fællesskabsbegrebet ud fra mit empiriske datamateriale. Herved er der tale om, at der i specialet opereres ud fra den eklektiske arbejdsmetode, hvor både empiri og teori er inddrages, det vil sige i en blanding af etablerede metoder. Dette betyder, at valg af teoretikere, og derved teoretiske begreber, der anvendes i specialet er foretaget ud fra hvilke, der har kunnet bidrage og belyse min undersøgelsesgenstand, mobbefænomenet. Hver metodologi har sine muligheder og begrænsninger og dertil hørende kvalitetskriterier, som gør en undersøgelse valid eller ej. Det betyder, at jeg igennem valgte positionering og metode har kunnet indfange og besvare nogle spørgsmål indenfor genstandsfeltet, skolen og mobbefænomenet, mens andre må forblive ubesvarede

I næste kapitel vil jeg behandle min position i det videnskabelige felt

# Kapitel 2

## Position i det videnskabssteoretiske felt

### 2 Videnskabsteoretisk position

Vestlig filosofihistorie har siden Descartes tid været præget af en diskussion mellem modstridende ontologiske (om virkelighedens oprindelse, hvordan verden er indrettet) -og epistemologiske (om den menneskelige erkendelses natur, oprindelse og rækkevidde, hvordan får vi viden om verden?) spørgsmål. Forskellen i måder at opfatte, forstå og erkende verden på er grundstenene i de to metodologiske traditioners position og idealbilleder, henholdsvis den positivistiske og hermeneutiske. Struktur – aktørdebatten er derfor et udtryk for disse videnskabssyn. Nedenfor skitseres de to traditioners ontologiske og epistemologiske positioner og tankemåder kort, for efterfølgende at kæde disse sammen med mobbefænomenet. Til slut argumenteres der for min positionering i det videnskabelige landskab.

#### 2.1 Positivism og strukturalisme

Positivismen bygger på et lovmæssigt monokausalt og fornuftspræget forklaringsunivers, hvor objektivisme og realisme er grundstenene. Det betyder, at positivismen afviser "at noget kan kaldes erkendelse, hvis det ikke består i enten relationer mellem ideer (fx matematik) eller kendsgerninger" (Outhwaite, 2005. s. 21), herved bliver positivism også kaldt for naturalisme. Den positivistiske tradition opererer med et sandheds -og virkeligheds idealbillede, hvor tanken er, at det der er givet for sanserne er gyldig objektiv sand viden. Via ekspliciterede og transparent metodologi opretholdes en værdifri og neutral forskerposition, hvilket medfører at lignende måling kan foretages igen.

Den strukturalistiske tænkemåde opererer ud fra, at der bag det, der kan iagttages (adfærd m.m.), gemmer sig strukturer. Ved at afdække disse strukturer og mønstre kan man forklare meget om den sociale verden, med forholdsvis få elementer og regler. Tankemåden har sit grundsyn i den positivistiske tradition, hvor mennesket betragtes som en uafhængig størrelse, dvs. mennesket "eksisterer" ikke og vil derfor hverken kunne

forstyrre og/eller tildeles nogen betydning. Man kan sige, at mennesket underkastes en determinisme, der konstitueres af anonyme universelt strukturerede love.

Ved en udelukkende stringent positivistisk erkendelsestradition<sup>4</sup> med afsæt i en snæver strukturalistisk tænkemåde ser jeg faren for, at kompleksiteten ved mobbefænomenet delvist 'overses'. Indenfor det videnskabelige felt kan der stadig spores opfattelsen af, hvad "rigtig" videnskab er, hvilket synes at legitimere og reproducere den kvantitative metode, som magtmarkør i det videnskabelige metodologiske og analytiske landskab. I mobbeforskningsfeltet kommer dette bla. til udtryk i de forskningsinteresser, der synes at dominere feltet, samt i måden hvorpå størstedelen af den mobbefaglige viden indsamles, nemlig ud fra et kvantitativt undersøgelsesdesign. Datamaterialet fra disse kvantitative undersøgelser bliver ofte behandlet og analyseret, som havde de matematiske egenskaber, hvor alt kan kvantificeres. Det får, i sin yderste konsekvens, betydning for, at nuancer ved mobbefænomenet delvist går tabt dvs. resultater fra diverse mobbeundersøgelser kommer 'blot' til at fremstå som rene tal i en rapport.<sup>5</sup>

På trods af, at jeg vil fjerne mig fra positivismen, hvor objektivitet er det altafgørende kvalitetskriterium, et idealbillede, hvor der opereres med ét sand – og virkelighedsbillede og en monokausalitetstænkning, finder jeg den strukturalistiske tankemåde bidragende i forhold til mobbefænomenet. Det at der opereres med bagvedliggende mekanismer, mønstre og strukturer i samfundet, som risler ned på mikro-sociologisk niveau, bliver interessant når der skal belyses, hvordan aktørernes relationer udspilles. Magtbegrebet, som jeg forholder mig til under socialkonstruktionistiske tænkemåder (afsnit 2.3) bliver i denne sammenhæng en væsentlig pointe at fremhæve.

## 2.2 Konstruktivisme vs. (Social)konstruktionisme

Inden jeg redegør for den socialkonstruktionistisk tænkemåde vil jeg kort og yderst forenklet forholde mig til forskellen mellem konstruktivisme og konstruktionisme. Dette skyldes, at disse begreber ofte bliver forvekslet eller blandet sammen. Ud over at begreberne har det til fælles, at de af ordlyd minder om hinanden, opfatter begge begreber ligeledes viden, som en social konstruktion. Det vil sige, viden kan ikke

---

<sup>4</sup> Det er muligt, at vi ikke kalder det for Sandheden, men den måde hvorpå vi opfatter verden på, inklusiv den sociale verden, skaber rammer og handleanvisninger for det liv, som vi lever samt de valg, vi træffer.

<sup>5</sup> Dette kan bl.a. spores i den kvantitative forsknings resultaters indflydelse på bl.a. policyudvikling og emner, der diskuteres på den politiske dagsorden samt på lovgivningsområdet. PISA undersøgelserne er et udmærket eksempel herpå, eftersom standardiserede metoder anvendes i skolen, som et (teoretisk og praktisk) værktøj i og for skolens praksisser.

betragtes som en fast størrelse og substans, men er derimod af mere eller mindre flydende karakter. Yderligere har de det til fælles, at begreberne ikke kan klassificeres eller defineres som en teori om viden, og hvorledes denne viden erkendes. Konstruktivisme og konstruktionisme må snarere forstås som strømninger og tankemåder, dvs. kritiske måder at tænke om den traditionelle, den førromtalte positivistiske metafysiske traditions, filosofi og idealbillede. Diversiteten ved begreberne anskueliggøres kort nedenfor, samt hvorfor opdeling af tankemåderne er relevant at inddrage.

”Konstruktivisme vil oprindeligt beskrive de universelle processer, der ud fra organismen [...] bestemmer organismens egen produktion.” (Konstruktivisme / social konstruktionisme). Dette betyder noget forenklet, at konstruktivisme er et begreb, der forsøger at beskrive universelle processer, hvor konstruktion af viden (erkendelse af sandhed og virkelighed) foregår inde i den enkelte aktørs hoved. Herved knytter den konstruktivistiske tankemåde sig, i højere grad, til den psykologiske disciplin end den sociologiske.

Konstruktionisme forbindes ofte med ordet social, heraf socialkonstruktionisme. Socialkonstruktionisme tillægger ikke individet samme betydning. “[...], ser -ionisme på hvordan vi skaber systemer i fællesskab, og hvordan dette fællesskab er med til at skabe os selv” (Konstruktivisme / social konstruktionisme). Indenfor ovennævnte tankemåde konstrueres viden om den sociale verden som et produkt af sociale processer. Det vil sige, at viden konstrueres på baggrund af aktørernes samspil og i relationen mellem aktørerne. Samspillet og relationen skal dog ses i en kontekstuel sammenhæng, der bygger på nære (lokale) og fjerne (globale) samfundsmæssige forhold og omstændigheder, der yderligere knytter sig til en given historisk tidsramme.

Valget af den socialkonstruktivistiske tankemåde – og ikke den konstruktivistiske – er et bevidst valg, eftersom socialkonstruktionismen rækker ud over en individorienteret tænkning men derimod forholder sig til og inddrager det relationelle og kontekstorienterede syn. Dette valgt har jeg taget trods stor forvirring og uigennemskuelighed ved gennemlæsning af diverse socialkonstruktivistiske – og konstruktivistiske litteraturlister og tekster. Disse anvender og refererer ofte til samme kilder. Ligeledes består en uklarhed i, at fremstilling og diskussioner af begrebernes tankemåder ofte overlapper hinanden og eller er enslydende.

### 2.3 Socialkonstruktionistiske tænkemåder

Den hermeneutiske tradition opererer ud fra en idiografisk tankegang frem for en nomotetisk (Larsen, 2003, s. 165 og 170), eftersom det unikke og særegne er nogle af grundtankerne. I hermeneutikken er det derved fortolkningsarbejdet, der står i centrum og blive omdrejningspunkter. Socialkonstruktionisme har sin rod i den hermeneutiske tradition, men kan ikke indkredses til værende en fast forankret gruppe af teoretikere med en enslydende teori om viden og erkendelse heraf. Jeg vil ikke redegøre for interne retninger og nuancer inden for socialkonstruktionismen, men blot fremover betegne socialkonstruktionismen i flertal.

Socialkonstruktionismernes primære intention er at bryde med universaliserende teoridannelser, som eksempelvis strukturalisme og marxisme, derved med det positivistiske naturvidenskabelige idealbillede med dertil hørende validitetskriterier og målingsbaserede analysestrategier. Herved består deres fælles udgangspunkt i at gøre oprør med den dominerendes traditions måde at betragte og behandle viden på. Ligeledes er deres fælles interesse at forholde sig kritisk til verden, som den umiddelbart fremstår i eller som selvfølgeligheder. Den teoretiske retnings videnskabelige forskningsinteresser er at belyse sociale tilblivelsesprocesser og betydningsdannelse i konstruktionerne i den sociale verden, hvor sproget er en væsentlig faktor. Andersen, Esmark og Lausten (2005, s. 20) mener dog ikke, at sproget kan betegnes, som den eneste form for social interaktion. De forholder sig til begrebet 'sociale konventioner', der skal forstås som implisitte og eksplicitte regler for interaktionen. Regelsættene omhandler kultur, viden, praksis over regler, institutioner, ritualer, traditioner, normer og logikker. At socialkonstruktionisme fik den indflydelse, som den gjorde i 1970'erne var ikke en tilfældighed. Tankemåderne var i fin overensstemmelse med datidens tidsånd, hvor interessen og intentionen netop var at gøre op med autoriteter og herskende magtpositioner, både indenfor og udenfor det videnskabelige felt.

Hvor positivismes validitetskriterium er objektivitet, er de socialkonstruktionistiske tankemåder og strømninger bygget på subjektivismen og forskellige grader af relativisme. I det videnskabelige felt blev alt legitimt, herunder metodefrihed. På baggrund af dette anvender og analyserer socialkonstruktionister ud fra tanken om, at der ikke kan tales om værdifri og objektivt baseret forskning, dersom kvalitetskriterierne er baseret på

subjektivitet<sup>6</sup> og relativisme. På trods af, at Pierre Bourdieu ønsker at bryde med tanken om at ville "frisætte dem fra relativering" (Bourdieu, 2005, s. 138). Med 'dem' refererer han til samfundsvidenskaberne, min kommentar), er det i denne sammenhæng relevant at fremhæve: "[...] de ubevidste determinationer, der er indskrevet i forskerens hjerne og de sociale omstændigheder, under hvilke videnskabelige resultater frembringes" ((Bourdieu, 2005, s. 138).

Jacques Derrida<sup>7</sup> forholder sig til, at der eksisterer 'noget derude' og at dette 'noget' kun kan forstås og gribes gennem sprogbuget, der er konstrueret på baggrund af en historisk kontekst. En rendyrket konstruktionismen gør op med troen om 'den store fortælling' og mener netop ikke eksisterer noget absolut 'derude'. På den måde vil socialkonstruktionismen i store vendinger afvise tesen om, at der eksisterer en sikker prædiskursiv erkendelse om en endegyldig sand -og lovmæssighed. De opererer derimod ud fra en evig mistænkeliggørelse af og kritisk stillingtagen til, hvordan verden synes at fremtræde for os, samt hvordan vi forstår og italesætter den. Dette betyder med andre ord, at socialkonstruktionisme opererer med, at der eksisterer mere end én sandhed og én virkelighed, eftersom "den sociale viden om virkeligheden er socialt konstrueret" (Wenneberg, 2002, s. 130), må sandhed -og virkelighedsbegrebet pluraliseres.

### **2.31 Perspektivisme og ontologisk idealisme**

Perspektivisme og ontologisk idealisme er centrale begreber indenfor socialkonstruktionisme. Begge begreber er interessante at inddrage i en mobbesammenhæng. Ontologisk idealisme indebærer, at erkendelse og forståelse af verden konstrueres via vores sanser. Eksempelvis er en rød stol, som den fremtræder for den enkelte, 'blevet til' en rød stol via vores sanser. Vores sanseapparat er erfaringsbaseret, hvilke betyder at på trods af, at der kan opnås en vis form for enighed om, at en stol er en stol så vil den røde farve opleves forskelligt. Ligeledes vil oplevelsen og følelsen af, om stolen er rar eller ubehagelig at sidde i/på opleves forskelligt. Relateret til mobbefænomenet betyder det at afhængig af, hvilket perspektiv samt hvilke

---

6 Subjektivitet skal ikke i denne sammenhæng forstås, ud fra at forskerens personlige værdiladede holdninger og meninger skal komme til udtryk, eksempelvis i et interview. Det betyder, at den sociale konstruktion i interviewet vil bære præg af og konstrueres ud fra, at forskeren selv er et resultat af en given kultur /samfund. Herved er det ikke muligt at indsamle værdi data.

7 Jacques Derridas er filosof og er som udgangspunkt er inspireret af Saussures strukturelle sprogteori. Han bryder dog med Saussures sprogteori på den måde, at han ikke mener, at betydning i sproget kan ses som en fastforankret størrelse, men der imod må anskues som flydende, igennem det der difference-filosofi. Igennem en forskelssættende aktivitet, bl.a. at definerer et fænomen for, hvad det ikke er, kan en betydningsdannelse ske. Betydningsdannelse er derved mere eller mindre kortvarig, eftersom den baserer sig på det relationelle (Stormhøj, 2006, s. 37-39 og s. 152).

sanssemæssige konstruktioner eleverne erkender verden igennem, bliver dette udslagsgivende i forhold til elevernes forståelser og oplevelser af, hvad der skete i et fx givet mobbeforløb. Dette går fint i tråd med at der til tider kan være store udsving, hvordan en mobbeoplevelse beskrives, føles og udtrykkes, idet det afhænger af, hvem der fortæller om den. En væsentlig faktor, der er vigtig at fremhæve og inddrage, både i forhold til perspektivismen som begreb men særligt i relation til mobbefænomenet, er magtbegrebet.

### **2..32 Magtbegrebet**

Socialkonstruktionister opererer ikke med magtbegrebet, som en iboende egenskab eller noget forudbestemt, som aktørerne besidder kropsligt. Det vil sige, at magt ikke er noget nogen har eller kan tage. Socialkonstruktionisterne beskæftiger sig derimod med magtrelationer, der ikke kan ses uafhængigt af og løsrevet fra en historisk, global -og lokal kontekst. Fx må man i en skolekontekst i første omgang forstå, at skolen som institution er baseret og konstrueret ud fra interne og særligt eksterne magtkampe. Bourdieu forholder sig til, at genstandsfelter er præget af magtkampe, ikke i fysisk forstand, men af symbolske magtkampe. I hans bog 'Af praktiske grunde' skriver han, at: "Staten er i besiddelse af, nemlig magten til at producere og gennemsætte [...] de forståelseskategorier som vi umiddelbart anvender om alt i verden, og altså også når vi taler om staten selv" (Bourdieu, 1997, 97). Det betyder, at skolen må forstås som statens forlængede arm, hvilket får betydning for måden hvorpå elevernes interne magtrelationer udspilles og konstrueres. Det er kun ud fra denne komplekse magtforståelsesramme, at det kan begribes, hvorledes en elev kan etablere og opretholde en magtfuld position i sin skoleklasse. Det er derfor relevant, når Søndergaard mener, at man ikke kan operere med magtens centrum, men derimod må undersøge praksissernes særlige processer og tilblivelsesformer, og hvorledes disse fungerer (2006, s. 43). Dette operationaliseres via sociale processer, der bla. foregår gennem sproget og sociale konventioner, hvori der konstrueres en konsensus (mere eller mindre eksplicit) blandt de øvrige elever. Denne konsensus vil, ifølge Bourdieu, bygge på den symbolske vold, hvori denne må ses ud fra en dobbelthed. "Den optræder både objektivt i form af specifikke strukturer og mekanismer, og 'subjektivt' [...] i form af mentale strukturer og i form af skemata for hvordan verden skal opfattes og forstås" (ibid., s. 104). Forståelserne bliver kropsligt indlejret og derved naturliggjorte, sådan at den enkelt ikke opfatter det som et 'magtovergreb' eller symbolsk vold.

Pointen i de socialkonstruktionistiske tankemåder er, at magtrelationer ikke er en statisk størrelse, men at de derimod er ustabile og kan brydes, hvis disse ikke opretholdes af alle dem, der forholder sig til den. Wenneberg skriver, "[...] viden om virkeligheden er bestemt af irrationelle sociale faktorer. Det er forhold som magt og interesser, der bestemmer, hvad der bliver viden i vores samfund" (Wenneberg, 2002, s. 102). I perspektivismen konstrueres sandheder, eftersom det erkendes, at afhængig af hvilket perspektiv aktørerne har og oplever verdenen igennem, vil dette influere på konstruktion af 'sand -og virkeligheds optikker'. I en Foucaultsk optik vil nogle aktører, i kraft af historiske og kontekstuelle magtkampe – og forhold få mere ret til at forvalte og definere magten end andre aktører, hvilket vil opretholde og reproducere en herskende magtdiskurs. Det har bl.a. den betydning, at magt etableres ud fra kulturelle koder, fx via sproget og sociale konventioner, der konstrueres på baggrund af og igennem særlige diskursive handlinger.

#### **2.4 Opsummering af videnskabsteoretiske position**

Ved at positionere mig ud fra en udelukkende hermeneutisk og rendyrket konstruktivistisk tankemåde, ser jeg faren for, at samfundets overordnede strukturer og mønstre, med dertilhørende norm – og værdisæt, ikke indtænkes eller vil få meget sparsom betydning. Den enkelte aktør ansues som et frit handlende individ, hvor det i relationen kan konstruere sig på ny. Elevernes relationer og handlemåder kommer derved til at bygge på en perspektivisme og relativisme, således de historiske og kontekstuelle magtkampe ikke tillægges en større værdi og plads.

Ved at positionere mig ud fra en udelukkende positivistisk tradition, ser jeg faren for, at der bliver tale om noget allerede på forhånden givet, det vil sige en determinisme, hvor aktørerne ikke tildeles nogen plads og derved ingen indvirkning har på eller i relationen og i den sociale verden.

Afsættet for dette speciale er en blanding af de forskellige metodologiske fremgangsmåder, der har rødder i henholdsvis strukturalismen og de socialkonstruktionistiske tankemåder, herved opnås et dualistisk forhold mellem makro – og mikro sociologisk perspektiv. Det betyder, at det erkendes, at der eksisterer frie handlende aktører, men at denne frihed er begrænset af en historiske, global og lokal kontekst(er) og betingelse(r). Det betyder, at viden om og erkendelse af den sociale verden er en yderst kompleks størrelse, der ikke udelukkende kan gøres op i strukturer og monokausale mønstre, men heller ikke på baggrund af socialkonstruktionismens perspektivismes unikt konstruerede sand – og virkeligheds tankemåder.



Ud fra et sociologisk perspektiv er det interessant at belyse nogle af de overordnede præmisser og forudsætninger, der får indflydelse på aktørernes relationer og handlen. Det relevante i at inddrage Foucaults magtbegreb, hvor diskurser og viden flettes sammen hermed, er at disse faktorer er afgørende for de sociale relationers tilblivelses, opretholdelses – og reproduktionsprocesser.

Ved at positionere mig mellem de to metodologiers tankemåder bliver det muligt at forholde sig til detaljerne i et system (socialkonstruktionisme), der kan ses som en afspejling af en helhed (strukturalisme). Med udgangspunkt i mobbefænomenet kan dette metaforisk set sammenlignes med et edderkoppespind. Hvert knudepunkt i spindet symboliserer en kræft<sup>8</sup> i mobbefeltet /- fænomenet. Trådene, der forbinder kræfterne har en afgørende funktion, eftersom disse udgør mobbefænomenets 'hele', dets overordnede struktur og sammenhæng. Diskurs – og magtbegrebet, herunder sproget og de sociale konventioner, symboliseres af trådene, der forbinder kræfterne med hinanden. Hver kraft kan ses som en afspejling af det samlede mobbefænomen. Med andre ord betyder det, at en diskurs og magtkamp, indenfor den enkelte kraft, er en konsekvens af samfundets overordnede diskurser og magtkampe. Som i en cirkulær bevægelse og proces får de overordnede strukturer og mønstre indflydelse på og betydning for den enkelte kræfts forståelse af sig selv og bliver afgørende for dens tilblivelse og opretholdelse. Ændringer indenfor en kraft, fx at ny viden produceres, har betydning for de -og rekonstruering i de øvrige kræfter, hvilket bliver relevant for alle kræfternes enten tilblivelsesprocesser og eller opretholdelse. Herved ses den cirkulære proces, eftersom mobbefænomenet, som et hele, endnu en gang ændrer sig. Det betyder med andre ord, at mobbefænomenet trods delvise lovmæssigheder i dets sammenhæng og struktur, i høj grad er en ustabil og flydende størrelse. Fænomenet er særdeles komplekst og derfor en svær størrelse at få 'fat om'.

I næste kapitel vil jeg bevæge mig ind i mobbefænomenets 'univers' for derved at kaste et kritisk blik på den dominerende mobbeforskning.

---

8 Begrebet 'kræfter' hentes i forskningsprojektet, eXbus, der står for Exploring bullying in schools, [www.exbus.dk](http://www.exbus.dk), lokaliseret d. 01.08.07). Her defineres begrebet som "'Kræfter' forstås [...] som virkelighedsdimensioner, der har en effekt i forhold til fænomenets tilblivelse og eksistens" (Projektbeskrivelse, s. 7, [http://www.exbus.dk/Everest/Publications/Subsites/eXbus/20070330153940/CurrentVersion/projektbeskrivelse\\_eXbus\\_07.pdf](http://www.exbus.dk/Everest/Publications/Subsites/eXbus/20070330153940/CurrentVersion/projektbeskrivelse_eXbus_07.pdf), lokaliseret d. 01.08.07)

# Kapitel 3

## Mobning

### 3 Introduktion til mobbefænomenet

Som indledning til dette kapitel er det relevant at beskæftige sig med ordet 'mobning' ud fra en etymologisk tilgang. Mobning stammer i sin oprindelige sproglige form fra det engelske ord 'mob', hvilket oversat til dansk betyder 'pøbel', 'hob' eller 'folkemængde'. 'To mob' betyder oversat til dansk 'at stimle sammen for at angribe'. Selve ordet 'mob' har sine rødder i det latinske ord 'mobile vulgus', der betyder 'en let bevægelig skare' (Politikkens nudansk ordbog, etymologi 3. udgave 2005). Pudsigt nok indgår 'mob' ikke i den engelske betegnelse for mobning. I stedet kaldes mobning for 'bullying', der stammer fra ordet 'bully', en tyr.

Grunden til at jeg dvæler ved denne udredelse af ordets oprindelige sproglige betydning har sin relevans, idet det essentielle ligger heri. Ved at anvende ordet mobning, 'burde' det centrale og tyngden ligge i, at fænomenet betragtes som et gruppefænomen, eftersom der er tale om 'en folkemængde, der stimler sammen for at angribe'. Et dominerende syn på mobning i forskningsfeltet tager derimod afsæt i den engelske betegnelse, der anskuer mobning ud fra et individperspektiv, 'en tyr'. Disse to syn på mobning vil jeg behandle og diskutere under afsnittet om mobbedefinitioner.

På denne måde komme ovenstående til at symbolisere aktør-strukturdiskussionen i den forstand, at mobbefænomenet enten bliver betragtet ud fra individorienterede eller gruppeorienterede diskurser. Sidstnævnte kan knyttes til de kontekstorienterede forhold, hvorunder disse bygger på overordnede samfundsstrukturer, dynamikker og mønstre i den sociale verden.

I kapitlet vil jeg løbende foretage analyser, således at der ikke er tale om et særskilt mobbe-teoretisk afsnit. Ud over at redegøre for mobbeforskningsfeltet i et kort historisk perspektiv, vil jeg præsentere 'State of the art', hvoraf jeg i denne forbindelse vil ekspliciteret et vurderet mobbeomfang indenfor feltet. Sammenholdt med dette vil jeg foretage en kritisk diskussion af den dominerende forskningsmetode, det kvantitative metodedesign.

### 3.1 Mobbedefinitioner

Det er svært at præsentere mobbeforskningen uden at begynde med selve mobbebegrebet. Ambitionen med specialet er at stille mig kritisk overfor og udfordre den dominerende mobbediskurs og mobbedefinition(er), hvilket leder til tre spørgsmål: 1) Hvad er mobning samt er det vigtigt med en mobbedefinition? 2) Hvilke mobbedefinitioner præger mobbefelt? 3) Hvilke problemer er der ved at have fastlåste mobbedefinitioner?

#### 3.11 Mobbefænomenet og en definition heraf

Det at skulle redegøre for, hvad mobbefænomenet er for en størrelse for derefter komme med en tydelig og enkel definition heraf er en kompliceret opgave. Mange forskere har længe forsøgt men er stadig ikke enige om en sådan. Min ambition med specialet er ikke at komme med en tydelig definition, idet jeg ikke mener, at der kan udarbejdes en, i positivistisk traditions forstand, Sand og entydig mobbedefinition. Når dette er sagt vil jeg kort ekspliciterer mit mobbefaglige ståsted ved at redegøre for nogle få væsentlige pointer, der må gøre sig gældende for mobbefænomenet. Mobning udspiller sig i en horisontal relation, dvs. fx elev – elev eller lærer - lærer imellem. Jeg betragter ikke, at en lærer kan *mobbe* en elev eller at en elev kan *mobbe* en lærer, en vertikal relation. En lærer kan anvende sin magt, således at der er tale om et magtmisbrug overfor eleverne. Ligeledes kan eleverne chikanere en lærer. Måden, hvorpå jeg anskuer det relationelle forhold er der indenfor forskningsverdenen ikke en entydig holdning til. Det altafgørende i min mobbefaglige optik knytter sig til, at en aktør ekskluderes af det fællesskab, der indeholder aktørens 'egne', dvs. ligestillede. På grund af tilhørsforholdet og en fælles position ønsker aktøren i højere grad at opnå en solidaritets – og samhørighedsfølelse med sine egne, end hvis aktøren møder modstand fra andre med en anden position. Det betyder fra grupper af ikke-ligestillede.

Ligeledes vil jeg fremhæve to overordnede grupperinger indenfor fænomenet, som jeg finder det væsentligt at diskutere. I en noget stereotyp tilgang kan der siges, at en type mobning forholder sig til en direkte form, hvorfor den qua sin ekspliciterede og eller synlige form, fx voldsomt udad reagerende adfærd, overvejende får mest opmærksomhed fra skolens aktører. En anden form for mobning er den, der foregår i sin indirekte og mere eller mindre verbale form, fx ved en systematisk 'venden det hvide ud af øjnene', ved aldrig at vælge en bestemt person, når der skal dannes grupper/hold m.m. Det indirekte indebærer, at handlingerne (eller mangel på samme) oftest foregår i det 'skjulte', underforstået at læreren enten ikke er til stede, kigger en anden vej / står med ryggen til, eller at læreren simpelthen ikke opfanger elevernes indbyrdes 'mobbe-koder'. En tredje og

sidste variation er der stor uenighed om den overhovedet hører ind under mobbefænomenet. Det er en form, der på grund af sine manglende handlinger (direkte eller indirekte) er medvirkende til, at ingen vil umiddelbart kunne se eller forbinde det med mobning. Mobbeformen er udelukkelse, eksklusion, udstødelse m.m. fra fællesskabet. Det skal dog pointeres, at eksklusion ikke nødvendigvis er lig mobning. Det der gør det til mobning er qua det, at der er tale om en social eksklusion i inklusionen ('det formelle' rum, som skolen udgør). Med andre ord så er 'du er tålt, fordi du skal være her / har pligt til at være her, men du er ikke inkluderet og accepteret af vores fællesskab'. Pointen ved blot 'at være tålt, men ikke accepteret', hvorfor denne form kan føre til følelsen af ensomhed og social isolation, giver mening, når Zygmunt Bauman skriver: [...] blev de som regel tålt uden ophævelser og gav ikke anledning til modstand, hvis de varede ved i den samme form i så lang tid, at ofrene vænnede sig til dem og betragtede dem som 'naturlige'" (Bauman, 2001, s. 83). Hermed kan ensomhed blive en 'selvvalgt' overlevelsesstrategi, således at det ikke skal blive synligt eller ekspliciteret, at eleven ligger under for et mobbemønster, hvor han/hun risikerer at blive udstødt. Jeg kalder denne form for en 'ensomt relaterede mobbeform'.<sup>9</sup> Jeg vil ikke komme nærmere ind på den teoretiske, analytiske og fag-orienteret diskussion om ensomhed og social isolation hører under mobbefænomenet. Dog vil jeg tilføje, at jeg tilhører gruppen af dem, der mener, at den gør. Jeg anser denne form som værende alt for overset i forhold til de øvrige to. Denne mobbeform kan stå på i årevis (gennem hele elevens skolegang), eftersom den ikke er synlig og derfor hverken kan kvantificeres eller er målbar. På den måde bliver det vanskeligt for skolens aktører, muligvis endda for eleven selv, at definere sig som mobbeoffer.

Ordet og begrebet mobning er blevet folkeeje, hvilket betyder, at det indgår i daglige tale både blandt børn<sup>10</sup> og voksne. Dette har som konsekvens heraf fået den betydning, at mobbefænomenet enten anvendes ud fra, at mange handlinger (eller mangel på samme) kan gå under betegnelsen mobning (en bred definition), og hvor der ikke nødvendigvis skelnes mellem dril, konflikt eller mobning. Omvendt ekspliciteres definitionen i en deskriptiv og detaljeret form (en snæver definition), hvor det i definitionen tydeliggøres, hvad hører under betegnelsen, mobning – og implicit hvad der ikke gør. Snævre definitioner kan få den konsekvens, at der let kan opstå 'blinde plette', dvs. på grund af sin snæverhed øges risikoen for, at mobningen enten ikke ses, opdages eller opleves som

---

<sup>9</sup> Ensomhed og mobning, Ungdomsforskning, nr. 1 2005

<sup>10</sup> Ved mgp (børnenes melodi grandprix) d. 20. sep. 2008 omhandlede 2 af 10 sange emnet mobning. Vinder melodien blev en af de to.

mobning. Rabøl Hansen skriver i sin bog 'Grundbog mod mobning' (Rabøl Hansen, 2005): "Voksne bagatelliserer, når børn, der henvender sig med deres beklagelser, mødes med negligering af begivenhederne. Mobbeepisoder bortforklares eksempelvis med: Det var bare lidt drilleri eller du kan jo også selv være grov" (ibid., s. 12-14). Omvendt bliver fænomenet anvendt i forbindelse med en konflikt. Rabøl Hansen skriver, at et 'grimt sprog' "ikke i sig selv et udtryk for mobning" (ibid., s. 14). Det 'grimme sprog' må ses i den sammenhæng og kontekst, hvori det anvendes. For at mobbebegrebet hverken skal bagatelliseres eller overdrives opstår behovet for en definition. En mobbedefinition må anvendes som en guideline eller øjenåbner for at sikre, at alle børn høres og trives. Herved er det vigtigt at holde sig for øje, at en definition ikke bør anvendes som en slags tjekliste af hverken lærere (eller andre fagrelaterede grupper), skoleledelse, forældre eller elever, for at bestemme om en elev mobbes eller ej.

### **3.12 Mobbedefinitioner, der præger mobbefeltet**

Der er ikke konsensus, hvad mobning er, dvs. der er ikke en entydig mobbedefinition. Eriksson m.fl. pointerer dog, hvor samstemmende forskerne i feltet trods alt afgrænser og definerer mobbefænomenet (Eriksson m.fl., 2005, s. 26). Feltets definering af fænomenet udgøres i 4 tematikker, hvilket rammesætter feltets samlede mobbedefinition:

1) En (eller flere) udøvere 2) negative handlinger 3) en udsat person 4) Tidsperspektivet (det gentagne) (ibid. s. 28- 30).

Herved er der overensstemmelse, når Rabøl Hansen skriver, at "mobbedefinitioner i Norden er især inspireret af [...] Dan Olweus" (Rabøl Hansen, 2005, s. 14). Ligeledes skriver Eriksson m.fl., at "Ungefär 3/5 av granskade artiklar är influerade av Olweus syn på mobbning som en form av aggressivt beteende" (Eriksson m.fl., 2005, s. 51). I Danmark inspirerer Helle Rabøl Hansen selv praktikere, lægfolk og forskere i sin måde at forstå og definere mobning. Dette betyder, at trods min ambition om at bryde med dominerende mobbedefinitioner, så må jeg erkende, at både Rabøl Hansens og Olweus' definition har præget mobbefeltet i en sådan grad, at de så og sige 'ikke er til at komme udenom'. Deres definitioner har og er bidragende til den måde, hvorpå mobbefænomenet forstås i dag, hvilket har ført til en eksplicitering og senere diskussion af deres definitioner.

#### Olweus definition af mobning:

" en person är mobbad när han eller hon, upprepade gånger och under en viss tid, bliver utsatt för negativa handlinger från en eller flera personer"

(Olweus, 1991, s. 4)

### Rabøl Hansens definition af mobning:

"Mobning er gruppens systematiske forfølgelse eller udelukkelse af en enkelt person på et sted, hvor denne person er tvunget til at opholde sig"

(Rabøl Hansen, 2005, s. 16)

De to definitioner opererer ud fra de to etymologiske, indledningsvis beskrevne, tilgange. Olweus' opererer ud fra en individorienteret diskurs, hvor den engelske ord 'bully' (tyr) synes at give mening. Citatet nedenfor giver udtryk dette:

"[...] that important determinants of the observed consistency in aggressive behavior over time are to be found in relatively stable, individual-differentiating reaction tendencies or motive systems, however conceptualised, within individuals"

(Olweus, 1979, s. 872)

Rabøl Hansens definition forholder sig til det danske 'mob' ('pøbel, 'hob' eller 'folkemængde'), hvorfor gruppefænomenet ved mobningen kommer til at fremstå i en fremtrædende rolle.

Ved at betragte mobning ud fra et gruppefænomen bliver det relevant at forholde sig til, at mobning må ses som et tegn på, at 'noget er galt' i en kultur og i et fællesskab. Det bliver derved vigtigt at forholde sig til, hvordan fællesskabet fungerer og om der gives plads til alle, for derigennem at mindske betingelserne for mobning. Herved er der et vist ræsonnement i at betragte mobning som en, i høj grad, kulturel – og samfundsmæssig problemstilling.

### **3.12a Delanalyse af mobbedefinitioner**

Ved at mobbefænomenet betragtes ud fra og defineres i en Olweus'sk individorienteret diskurs – og forståelsesramme opretholdes og reproduceres Foucaults 'magt, viden og diskurs' treenighed. Det dominerende mobbeforskningsfelt bliver homogent med dets ensidige forskningsinteresser er et symptom herpå. Ligeledes fremgår det implicit i Olweus' definition, at det er den enkeltes / de enkeltes (elevers, forældres, læreres eller skolers) problem, når der forekommer mobning i fx en klasse. Dette leder tanken videre hen imod den herskende sanktionerings – og disciplineringsdiskurs, hvor det handler om at placere skyld. En dominerende diskurs ikke blot i skolesammenhænge men i samfundet generelt. En analytisk opmærksomhed, som jeg vil følge op på senere.

Rabøl Hansens definition forholder sig til det kontekstuelle, hvorunder eleven befinder sig. Hun skriver i sin definition: 'et sted, hvor denne person er tvunget til at opholde sig' (Rabøl Hansen, 2005, s. 16). Sondringen mellem det 'tvungne' formelle og 'frie' uformelle rum, er på den ene side en væsentlig og relevant pointe at inddrage. Børn i Danmark har ikke selv valgt at gå i skole, eller hvem de i så fald skal gå i klasse med, hvilket betyder, at børnene ikke er i stand til at fjerne sig fra konteksten – fra fællesskabet. Rabøl Hansen skriver, at hendes erfaringer fra antimobbearbejdet via AMOK – antimobbekonsulenterne, der bl.a. via skolebesøg, elevkonferencer o. lign., peger mod, at skolen er det sted, hvor eleverne oftest oplever mobningen (Rabøl Hansen, 2005, s. 20).<sup>11</sup> På den anden side må der blødes op i opfattelsen af, hvad et 'tvungent' formelt rum er for en størrelse. Stedet eller fællesskabet, hvori barnet befinder sig og indgår, og som godt kan være selvvalgt fx en fritidsinteresse, kan samtidig opfattes som et 'tvungent' formelt rum. Det 'tvungne' kommer til at bestå i, at konsekvenserne ved at holde op til fx fritidsinteressen godt kan opleves som uoverskuelighed eller konkret få store konsekvenser for barnet (eksempelvis hvis barnet har sit øvrige sociale liv der).

Et andet argument for opblødning mellem ovennævnte sondring mellem det formelle og uformelle rum, er betydningen af teknologiens muligheder fx mobilen, messenger, chatrooms, m.m. I Rasmussen og Rabøl Hansens rapport 'Chat, chikane og mobning blandt børn og unge' (2005) fremgår det bl.a., at en af konsekvenserne ved de digitale kommunikationsredskaber er, at "Privatsfæren mellem hjem og barnets sociale arenaer brydes op" (Rasmussen og Rabøl Hansen, s. 8).<sup>12</sup> Med dette menes, at den mobbede elev ikke længere blot bliver mobbet i det formelle skoleregime, men at mobningen følger eleven hjem i privatsfæren bl.a. via sms'er på mobilen eller i diverse chatrooms, som barnet eller den unge besøger. Det er på baggrund af dette, at jeg mener, at det formelle og uformelle rum kommer til at flyde sammen, hvorfor der kan være tale om, at det er svært at foretage en skarp opdeling. Uanset om der opereres ud fra eller anvendes betegnelsen 'det formelle rum' er mobning en uformel eksklusion. Uformaliteten i denne sammenhæng knytter sig til, at alle børn har ved lovgivning ret (og pligt) til at gå i skole. Der foretages i den danske folkeskole som sådan ikke nogen formel ekskludering af eleverne. Når jeg formulerer det på denne lidt kryptiske måde, henvises der til skolerne

---

<sup>11</sup> Eriksson m.fl. tager i deres rapport en interessant diskussion op omkring usikkerheder relateret til forskellige mobbearenaer. Forfatterne ser en begrænsning i, at der fortrinsvis forskes i skolemobning, forstået på den måde, at de mener, at der er et lige så stort grad, om end større, usikkerheds- og ulighedsmoment i andre arenaer fx på legepladsen, hjemme på vejen, i fritidsklubben, i det senere arbejdsliv m.m.

<sup>12</sup> Det er vigtigt at fremhæve, at Rasmussen og Rabøl Hansen ikke

sanktionsmuligheder, hvor skolerne har lov til at sende en elev i karantæne eller at bortvise eleverne. Disse sanktioneringsformer må betegnes som formelle ekskluderinger.

På et område er Rabøl Hansen og Olweus delvist enige, eftersom begge definitioner beskæftiger sig med et asymmetrisk magtforhold. Olweus skriver: "en person [...] från en eller flera personer" (Olweus, 1991, s. 4), og Rabøl Hansen skriver: "[...] gruppens [...] af en enkelt person [...]" (Rabøl Hansen, 2005, s. 16). En 'lille' og dog væsentlig forskel er, at Olweus' definition opererer med "[...] en eller flera personer". Herved lukkes op for den individorienterede diskurs. Det indikerer, at der er tale om en stærkere person overfor en svag person, hvilket refererer til Olweus' måde at forholde sig til mobbeprofilernes karakteristika og iboende egenskaber hos den enkelte (Olweus, 2002, s. 104-107; Eriksson, 2005, s. 42- 44). Ud fra en Rabøl Hansen'sk forståelsesramme vil offeret kun være den svage part qua, at han/hun er alene op imod de andre, hvorfor Rabøl Hansen heller ikke beskæftiger sig med specifikke egenskaber hos de enkelte. Det er bevidst, at jeg ikke opererer med termen 'offerets placering i hierarkiet'. Dersom det centrale ved mobningen, som jeg forstår det, bunder i magt -og gruppefænomenstematikken. Det betyder, at den enkelte oplever sig mobbet qua det at gruppen kommer til at fremstå som en samlet masse, der står overfor den enkelte. Ved at operere med positioner i hierarkiet,<sup>13</sup> kan dette let forveksles med, at offerets position i hierarkiet er lavt, og de andres position er høj. Jeg vil ikke ubetinget mene, at det forholder sig således.

### **3.13 Diskussion af det at der opereres med fastlåst mobbedefinitioner og kategorier?**

Der er flere udfordringer og problemstillinger, når der opereres med fastlåste mobbedefinitioner. I første omgang bliver udfordringen, at en definition hverken må være for bred eller for snæver, som indledningsvis beskrevet (afsnit 3.11), hvorfor en definition er nødvendig. Yderligere bliver udfordringen at definere mobbefænomenet således, at definitionen ikke tager udgangspunkt i en bestemt positionering, dvs. hverken ud fra mobberens, offerets eller by-standerernes position. De fleste mobbedefinitioner, inklusiv Olweus' og Rabøl Hansens', definerer fænomenet ud fra offerposition, dvs. hvad gøres der ved offeret (udelukkelse, negative handlinger over tid m.m.). Det største problem ved at udarbejde eller i anvendelse af dominerende individorienterede fastlåste mobbedefinitioner, er definitionsmagten. Hvem har retten og magten til at definere, hvad der er og hvad der ikke er mobning? I relation til Olweus' definition, hvem skal definere

---

<sup>13</sup> Jeg på ingen måde vil afvise, at der eksisterer hierarkier



'upprepade gånger', 'under en viss tid' og 'negative handlinger'? Er det eleverne, læreren, forældrene, skolelederen eller andre? Selv indenfor disse grupperinger kan der diskuteres, hvem der definerer og rammesætter? I relation til Rabøl Hansens definition, hvem skal definere, hvad og hvornår der er tale om systematisk forfølgelse eller udelukkelse?

Ud fra en Bourdieusk optik vil definitionsmagten ligge hos læreren, eftersom denne besidder en magtposition qua at han/hun er repræsentant for skolen, der er en forlænget arm af staten og dennes for-ståelseskategorier. I sin bog 'Af praktiske grunde' (Bourdieu, 2004) skriver han: "[...]vigtigt at forstå Statens magt i sin mest specifikke form, dvs. den særlige form for symbolsk indflydelse Staten har [...] en instans der regulerer agenternes praktik, udøver Staten til stadighed en social påvirkning der går i retning af at skabe vedvarende dispositioner hos agenterne" (ibid., s. 123 og 124). Ved at forholde sig til at det er læreren, der besidder definitionsmagten ude i praktikken, vil de socialkonstruktionistiske tankemåder, med begreberne perspektivisme og ontologisk idealisme, i sidste ende ikke have den afgørende betydning. Qua Olweus' og andres dominerende individorienterede definitioner, vil mobning betragtes ud fra selvfølgelige og 'naturlige' konstruktioner, som via sprog og sociale konventioner kommer til at fremstå som en social virkelighed. 'Naturlige' skal forstås ud fra en Bourdieusk term: "[...] de prækonstruerede begreber og underliggende forudsætninger; dvs. med alle de teser som aldrig bliver fremstillet som teser fordi de er indskrevet i de ting der for den almindelige opfattelse forekommer selvindlysende" (Bourdieu, 2004, s. 98)

Dette leder mig videre til at kigge på mobbekategorierne 'en mobber' og 'et offer', hvor Olweus' definition forholder sig til *personen* i mobbehandlingerne. Eftersom jeg ønsker at gøre op med en essenstankegang i mobbefeltet, der knytter sig til at ville placere skyld hos de enkelte aktører, bliver Iversens og Kirkegaards (2006) måde at betragte aktørerne på interessant at inddrage. I pjecen "jamen hvorfor mobber de?" (Iversen og Kirkegaard, 2006, s. 7) opererer forfatterne med betegnelserne 'den, der mobber' og 'den, der bliver mobbet' frem for 'en mobber' og 'et offer'. Disse betegnelser anvendes, fordi forfatterne ønsker at gøre op med et "lighedstegn mellem personen og handlingen" (ibid., s. 7), dermed ønsker de at forholde sig til handlingen, frem for personen og dennes egenskaber. Jeg vil dog forbeholde mig kritisk overfor Iversens og Kirkegaards betegnelser. I førsteomgang drejer det sig om en eksplicitering af betegnelsen 'den, der mobber', eftersom jeg mener, at betegnelsen er for snæver. Den kommer stadig til at betragte mobbefænomenet ud fra en individorienteret diskurs, hvor der er tale om '**den**,

der mobber'. I Rabøl Hansens mobbedefinition, hvor gruppefænomenet fremstår som et af de primære omdrejningspunkter ved mobbefænomenet, og hvor der må opereres med, at der er noget 'galt' med fællesskabets kultur, kan der stilles spørgsmålstejn ved, om hvor vidt der overhovedet bør refereres til et entals-perspektiv. Det mener jeg ikke, at man kan, hvorfor jeg i første omgang vil ændre betegnelsen fra '**den**, der mobber' til '**de**, der mobber'.

Ved, som Iversen og Kirkegaard, at forholde sig til at der er handlingen (eller mangel på samme) frem for personen og dennes egenskaber, bliver det langt mere interessant at undersøge det, der foregår imellem eleverne. Det betyder de relationer, der udspilles og konstrueres i en lokal og nær kulturel kontekst, som knytter sig til større og mere overordnede konstruerede forudsætninger og præmisser i samfundet (nationalt og globalt). Ved at lede denne relationelt baserede optik og tilgang videre ind i en socialkonstruktionistisk tankegang, bliver det ligeledes irrelevant at anvende prædefinerede kategoriseringer.

Læseren vil nu blive ført videre ind i det, jeg har refereret til som den dominerende forskning på området.

### **3.2 'State of the art'.**

Mobbefænomenet har givet vis altid eksisteret. Allerede i litteraturen under den franske revolution tilbage i 1700 tallet findes beskrivelser af, "[...] hur äldre elever trakasserade yngre för att markera och upprätthålla de hierarkiiske strukturer som rådde i skolorna" (Frånberg, 2002, s. 7).<sup>14</sup> Mobbefænomenet som begreb er først i en forskningsmæssig optik etableret af bl.a. den svenskfødte forsker, psykologen Dan Olweus, der i ultimo 1960'erne begyndte en mere systematisk forskning af fænomenet. I både nordiske og internationale sammenhænge anses Olweus som værende mobbeteoriens 'pionér'. I hans dengang banebrydende forskning, tog han udgangspunkt i sin empiriske dokumentation og teoretiske ræsonnement, hvilket medførte at han fik, og stadig har, stor betydning i måden, hvorpå man se og forstår mobning på i dag. Hans første bog 'Aggression in the schools: Bullying and Whipping Boys' (Olweus, 1978) vakte et vist røre, hvilket i 1980'erne

---

<sup>14</sup> Det giver derfor mening, når flere forskere, bl.a. Layders og Collins, igennem tiden har beskæftiget sig med ritualbegrebet i relation til mobbefænomenet (Eriksson m.fl., 2002, s. 111). Rituellignende omstændigheder, der bygger på specifikke handlinger (eller mangel på samme) kommer til at udgøre en ceremoniel værdi. I en mobbeforståelsessammenhæng kan der drages den parallel, at handlingerne (eller endnu en gang mangel på samme) kan betragtes som et led i gruppens opnåelse af en samhørigheds – og fællesskabsfølelse, på trods af at dette går ud over andre.

gav anledning til yderligere nordiske landes forskning. Det var dog først i 1990'erne, at mobbeforskningsarbejdet for alvor tog til internationalt regi.

I Danmark har der været meget lidt forskning i mobbefænomenet og i dets problematikker. Det var først, da Due og Holstein ved Institut for Folkesundhedsvidenskab i 1998 foretog en særskilt skolebørnsundersøgelse<sup>15</sup>, hvor det viste sig, at Danmark havde en væsentlig højere mobbefrekvens end i de øvrige nordiske lande, at opmærksomheden på problemet øgedes. Siden hen har der været foretaget sporadiske undersøgelser i bl.a. Børnerådet, Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) og Red Barnet. Det var først i 2006, at Danmark fik sit eget mobbeforskningsprojekt. Forskningsprojektet, eXbus, behandler mobbefænomenet ud fra dets kompleksitet og ud fra en multikausalitet (de mange kræfter<sup>16</sup>). Projektets interesse er at undersøge mobbefænomenets tilblivelsesprocesser. Omstændighederne hvorunder disse konstrueres, hvoraf et af nøgleordene er 'de mange kræfter' og disses indflydelse og interageren, der får betydning i 'mobbe- quilttæppet'.

Eriksson m.fl. har i rapporten 'Skolan – en arena för mobbning' (Eriksson, 2002) redegjort for, at forskningsfeltet er præget af en ensidig og enkeltdisciplinære foci, herved homogenitet i feltet. Dette har bl.a. haft indflydelse på forskningsfeltets noget snævre forskningsinteresser, der primært har omhandlet "fenomenets frekvens och hur frekvensen fördelar sig i enlighet med aktörernas egenskaper" (ibid., s. 14). I min gennemgang af en hel del mobbefaglig litteratur samt når der søges information om mobning på Internettet dukker Olweus' navn op. Det fremgår ligeledes i søgningen, at en stor del af nordisk – og international forskning har sin rod eller sit afsæt i Olweus' grundtanker og grundsyn. Herved tydeliggøres den fremherskende individorienteret diskurs, hvor nordiske og internationale antimobbeprogrammer primært retter deres fokus mod "disciplinerna psykologi och pedagogik" (ibid., s. 14). Dette går fint i tråd med den fremherskende disciplinerings – og sanktioneringsdiskurs, der præger det politiske felts måde at betragte og forstå mobning på, og som tydeligt ses ud fra en positivistisk orienteret forklaringsmodel.

---

<sup>15</sup> Rapporten er et resultat af et internationalt forskningsprojekt etableret af en gruppe forskere fra England, Finland og Norge og WHO/EURO. HBSC er et forskningsstudie, hvor 35 lande deltog. Studiet beskæftiger sig med de 11årige, 13årige og 15årige elevers sundhed. Undersøgelsen foretages hvert 4. år

<sup>16</sup> De mange kræfter kan bl.a. bestå i teknologi, politiske værdier, subjektet, strukturalisme, forskeren, materialisering, kultur og diskurs. Det betyder, at man hverken kan tillægge kulturen eller subjektet årsag til at mobning finder sted.

Ligeledes går det godt i tråd med Olweus' rapport 'Mobning blandt skolebørn', der kæder en mobber – og offerposition sammen med bestemte kendetegn, karakteristika og eller egenskaber hos den enkelte elev. "Ofrene for mobning er mere ængstelige og usikre [...] de er ofte forsigtige, følsomme og mere stille [...] reagerer de sædvanlig med gråd og med tilbagetrækning" (Olweus, 2002, s. 104), mens "et fremtrædende kendetegn for mobbere er deres aggressivitet over for kammeraterne [...] også aggressive mod voksne, både lærere og forældre. Generelt har de en mere positiv holdning til vold og brug af voldelige metoder" (ibid., s. 105). Yderligere forholder Olweus sig til en monokausal tænkning, i form af måden, hvorpå han indtænker fastforankrede kategoriserede baggrundsfaktorer som belæg for at mobningen kan forekomme. Denne mekaniske 'årsag – virkning' tankegang, ekspliciteres fx ved, at mobning skyldes "for lidt kærlighed og omsorg og for meget 'frihed' under opvæksten som stærkt bidragende til udvikling af et aggressivt reaktionsmønster [...], fysisk afstraffelse [...] støtter opfattelsen af, at vold avler vold" (ibid., s. 107).

På baggrund af det overstående, er det for mig ikke interessant at gentage eksisterende forskningsinteresser ved mobbefænomenet, og dermed risikere blot at reproducere en dominerende forståelse af fænomenet. Når jeg alligevel vælger at forholde mig til mobbeomfanget, skyldes det den store variation af et vurderet antal af elever, der har været udsat for mobning, i diverse kvantitative rapporter.

Min interesse for de kvantitative undersøgelsers resultater skal knyttes til, hvorledes disse anvendes både af medierne og i politisk sammenhæng. Der kan spores en tendens, hvor resultaterne ofte bliver taget for pålydende og hvor der heraf foretages generaliseringer og statement lignende udsagn. Dette føder til en konstruering af en normativ forståelsesramme af mobbefænomenet. Dette finder jeg problematisk, dersom kompleksiteten og nuancerne let går tabt, og at det kan komme til at give et forvrænget billede af fænomenet.

### **3.3 Mobbeomfang**

Under min ansættelse, som forskningsassistent, i forskningsprojektet eXbus udarbejdede jeg en forskningsoversigt over kvantitative mobbeundersøgelser mellem årene 2000-2007. Underafsnittet bygger på denne forskningsoversigt.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Ved indhentning af data søgt jeg i følgende databaser, under keywordet, mobning/mobbning: Danmarks Pædagogiske Universitets biblioteks egen database, herunder (i e-tidsskrifter og andre videnskabelige databaser), Børneråddets hjemmeside, Dansk Center for Undervisningsmiljøes hjemmeside, Nordisk Råds

De rapporter, der i første omgang, er mest interessante at forholde sig til, er dem hvis metodedesign er opbygget således, at man kan foretage komparation med tidligere undersøgelser. Det betyder, at der igennem årene opereres ud fra samme kriterier og variabler i surveyskemaet, eftersom dette giver en større pejling af mobbeomfang frem for de undersøgelser, hvor kriterier og variabler ikke er de samme. De danske "Skolebørnsundersøgelser" (Due & Holstein (2007), de svenske "Attityde till skolan" (Skolverket, 2007) og de norske "Elevundersøkelsene" (Danielsen & Skaar (2007) opfylder dette krav. Rapporternes resultater vedrørende den gruppe af elever, der mobbes sjældent,<sup>18</sup> peger hver sin retning. I 'Skolebørnsundersøgelsen' fremgår det, at der er sket en signifikant reduktion af de elever, der er "udsat for mobning ugentligt", idet andelen af elever i 2006 ligger på 5 %, mens den i 2002 lå på 8 % (Due & Rasmussen 2007, s. 68). Til gengæld redegøres der i en analyse af "Elevundersøkelsen", hvor resultater fra henholdsvis undersøgelsesårene 2005, 2006 og 2007 er kompareret, at antallet af norske elever, der mobbes "omtrent 1 gang i uken" eller "flere gange i uken" er steget med 1,2 %<sup>19</sup> (Danielsen & Skaar, 2007).

Ved efterfølgende at forsøge at sammenstille alle forskningsoversigtens rapporters resultater, er konklusionen den, at det er ikke muligt at komme med en klar procentudmeldelse af, hvor mange elever der ofte mobbes ofte. Der er herved ikke grundlag for at give et entydigt mobbeomfangsbillede. Forholder man sig udelukkende til målgruppen af elever, der mobbes ugentlig vil en vurderet mobbeprocent variere. I rapporten 'Portræt af 5. klasse' (Børnepanelrapport, 2007, s. 37) udgør denne gruppe 1 % af eleverne, mens læser man i rapporten 'Mobning 2004 – en undersøgelse i 7. klasse' er mængden af elever, der mobbes ugentligt 5,3 % af eleverne (Børnepanelrapport, 2004, s. 8).

---

hjemmeside, Red Barnets hjemmeside, Skoleverkets hjemmeside, WHO' hjemmeside, Undervisningsministeriets hjemmeside, Pædagogisk psykologisk fag portal, BIBSYS (Norske biblioteker), LIBRIS (Svenske biblioteker). Jeg foretog en selektion af den store mængde af rapporter om mobning. Denne selektion bestod i, at jeg udelukkende søgte efter nationale og internationale undersøgelser, der var foretaget af nyere dato, det vil sige i årene mellem 1999 og 2007. Ligeledes søgte jeg efter rapporter, der havde anvendt et kvantitativt undersøgelsesmetodesign. Søgning gav 15 danske rapporter, 5 svenske rapporter, 5 norske rapporter og 2 internationale rapporter. Undersøgelserne havde primært folkeskolen / grundskolen, som deres forskningsfelt. I flere af rapporterne havde forskerne yderligere belyst andre sociale arenaer i børns liv, fx fritidslivet. Forskerens målgruppe havde været elever, det vil sige børn, i alderen 7 – 16 år, der enten blev eller havde været involveret i mobning<sup>17</sup>. (I få rapporters tilfælde blev elever i gymnasiealderen inddraget). Se bilag 1.

<sup>18</sup> Svarkategori: "2-3 gange om måneden" eller sjældnere.

<sup>19</sup> 2,5 % i 2005, 2,7 % i 2006 og 3,7 % i 2007 (Danielsen & Skaar, 2007))

### 3.31 Diskussion vedrørende mobbeomfang og den kvantitative metode

Fordelen ved den kvantitative arbejds metode og design, som ovennævnte rapporter opererer ud fra, er, at den bliver et måleredskab, når der søges kortlægning og eller viden om et fænomen/ et genstandsfelt. Det, der er væsentligt at pointere, er, at der udelukkende kan tales om retningspile og tendenser indenfor et givent genstandsfelt, det vil i denne sammenhæng sige indenfor en skolekontekst og i forbindelse med mobbefænomenet. Når diverse rapporter kommer med modstridende resultater, er det væsentligt hvordan mobbebegrebet operationaliseres i forhold til den vurderede mobbeprocent. Det betyder med andre ord, at det afhænger af, hvordan der spørges ind til mobningen og ud fra den anvendte mobbedefinition, om der her ses en sammenhæng. Det er derfor relevant, når man tolker de ovennævnte rapporters resultater at forholde sig til bestemte spørgemåders sammenhæng med mobbeomfang. En overordnet begrænsning ved den kvantitative arbejds metode, som jeg ser det, eksisterer i måden, hvorpå indsamlede data efterfølgende analyseres og sidenhen anvendes ude i praksis fx af medierne. Et eksempel herpå bliver beskrevet nedenfor.

I en pressemeddelelse lagt ud på portalen 'Sammen mod mobning' stod der " Hvis du vil være sikker på at dit barn ikke bliver mobbet i skolen bør du vælge en skole med færre end 100 elever".<sup>20</sup> Ligeledes skrev avisen Urban i april i år overskriften "Mobning er størst på store skoler".<sup>21</sup> Her blev der refererede til en undersøgelse foretaget af Public Opinion, hvor man havde spurgt skolelederne i folkeskolen.<sup>22</sup> Der er en interessant pointe i det, som Helle Rabøl Hansen skriver i Politikken d. 29.09.08, nemlig at "[...] undersøgelsens ambition ikke var at måle mobningens reelle omfang, men at spørge skolelederne, hvad de tror, der foregår mellem eleverne" (Rabøl Hansen, 2008)

Ligeledes er det interessant og yderst relevant at inddrage den politiske dimension i forbindelse med mobning, eftersom denne position i feltet har en afgørende stemme. I 'Forslag til folketingsbeslutning om en skærpet indsats mod mobning på skolerne'<sup>23</sup>, der er fremsat af socialdemokratiet <sup>24</sup> d. 30. januar 2008, bliver det klart, at det politiske felt har

---

<sup>20</sup> <http://www.sammenmodmobning.dk/neobuilder.php?id=2008040714531834400013446>, lokaliseret d. 10.09.08.

<sup>21</sup> <http://www.e-pages.dk/urban/358/6>, lokaliseret d. 10.09.08.

<sup>22</sup> Det er interessant og yderst relevant at forholde sig til, at undersøgelsen tager udgangspunkt i, hvad skoleledere siger om mobbeomfanget og ikke i elevernes oplevelse. Dette leder til, at der kan sættes spørgsmålstegn ved, hvor validt undersøgelsen er. Undersøg nærmere

<sup>23</sup> <http://ft.dk/doc.aspx?samling/20072/Beslutningsforslag/b47>, lokaliseret d. 02.10.08.

<sup>24</sup> Christine Antorini (S), Kirsten Brosbøl (S), Carsten Hansen (S), Leif Lahn Jensen (S), Bjarne Laustsen (S), Kim Mortensen (S) og Julie Rademacher (S)

'sine tenakler' helt ind på mobbeområdet. Lovforslaget retter sin opmærksomhed på 4 områder: 1) Skærpelse af lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø 2) Regler for dårlig adfærd på alle folkeskoler 3) Forebyggelse og forældreinddragelse 4) Bedre klage- og sanktionsmuligheder over for mobning. I lovforslaget står der at, det "bygger på en helhedsindsats for at sikre et godt undervisningsmiljø", som det kan læses hænger dette uundgåeligt sammen med en sanktioneringsdiskurs (min fortolkning).

Jerome Bruner beskæftiger sig med begrebet 'meaning-making processer', hvor han forholder sig til, hvordan meninger skabes i levet liv (1990, s. 2). I behandling af meaning-making begrebet anvendes det ofte ud fra en psykologisk teoriforståelse, med hensyn til at subjektet er en foranderlig størrelse, hvorfor der ikke kan opereres med en kerneidentitet, men at meningsdannelse foregår via fx tøjstil m.m. (Hall, 1996, s. 5). Steven Krauss (2005) forholder sig fra, hvordan meningsdannelser bliver konstrueret igennem kvalitative studier og analyser, hvorfra forskellige perspektiver bliver beskrevet. (ibid., s. 767).

Grunden til at inddrage førnævnte eksempel er måden hvorpå medierne fremstiller og behandler mobbefænomenet. Dette føder ind til en meaning-making af fænomenet. Det samme gør sig gældende for det dominerende og enkeltdisciplinære forskningsfelt med dets ensidige individorienterede forskningsinteresser, diskurser og definitioner. Knyttet hertil leder uklarheden vedrørende et vurderet mobbeomfang (og medierne håndtering og fremstille heraf) til, hvorfor konstrueres en 'naturlig' – og selvfølgelig forbundet med mobbefænomenet.

I et afsnit af bogen "Af praktiske grunde" (Bourdieu, 2004) beskæftiger Bourdieu sig med begrebet staten, og hvorledes staten er med til at producere og gennemtvunge bestemte forståelses-kategorier på bekostning af andre. Derfor mener han, at det er nødvendigt at undersøge alle også ikke-tænkkelige teser og forståelseskategorier, som umiddelbart synes naturlige – og selvfølgelig. Bag dette "naturlige" ligger en kropsligt indlejret indstiftet naturlighed, som er fremkommet ved at andre forståelseskategorier er valgt fra. Både Foucaults og Bourdieus viden, diskurser og magtbegreber relevante og særdeles interessante at inddrage, eftersom den dominerende forsknings -og evidensbaserede *viden* der produceres på mobbeområdet (og andre områder) går fint i tråd med den politiske diskurs i måden at sætte ind på i forhold til bekæmpelse af fænomenet, samt måden hvorpå diskurserne er sivet ned i den folkelige måde at anskue og forstå mobning på.

### 3.4 Opsummering

Jeg er ikke interesseret i at fjerne aktørerne fra fænomenet, således at der udelukkende er tale om overordnede strukturer og mønstre for social samhandlen. Det betyder derfor ikke, at det ikke er relevant at undersøge skolens aktørers individuelle forklaringer vedrørende en eventuel konkret mobbeepisode. Dog finder jeg det interessant og givtigt at punktere dominerende individorienterede mobbediskurser, og dertilhørende fastlåste definitioner og mobbekategorier. Det er eftersom, den dominerende forskning hovedsagligt ønsker at kortlægge, hvor mange elever der mobbes (omfang), lokalisering af hvor mobning finder sted samt at studere forskellige mobbe-positioner (karakteristik af mobbere og ofre, i form af egenskaber knyttet til positionerne). Ligeledes forholder forskningen sig primært ud fra en monokausalitet, som forklaring på mobbefænomenet. Ved at perspektivere mobning ud fra en sociologisk tilgang er det nødvendigt at dekonstruere den normative mobbeforståelse, således at mobbedefinitionerne – og kategorierne kommer til at dreje sig om det relationelle og kontekstorienterede. Herved bliver det muligt at fjerne sig fra personerne i mobningen men derimod fokusere på handlingerne (eller mangel på samme). Dette leder til begrundelsen for, at jeg anvender betegnelserne: '**De**, der mobber' og '**den**, der bliver mobbet' frem for 'mobber' og 'offer' positionen. Den sociologiske vinkel bidrager således til at sammenholde relationer og handlinger med en kultur -og fællesskabsoptik, hvilket imødekommer de mange nuancer og kræfter, der er på spil i mobbefænomenet. Det har ligeledes betydning i forhold til anderledes måder at tænke og forstå fænomenet, nemlig at mobning som et yderst komplekst og flydende fænomen må forskes i og forstås ud fra en multikausalitet. Ved ikke at betragte mobning som statisk og som en fast substans, åbnes der op for nye interventionsstrategier og handlemuligheder ude i praksis. Via en ændret måde at tænke og forstå fællesskabet og kulturen i en klasse, relaterer det sig ikke udelukkende til mobbeproblematikken. Ud fra min videnskabsteoretiske position giver det derfor god mening, når gruppefænomenet og kontekstuelle forhold inddrages i forståelse af mobbefænomenet



# Kapitel 4

## Empiri

### 4 Indledning til empirien

Inden jeg introducerer min empiri vil jeg redegøre for de overordnede metodiske overvejelser, der ligger til grund for empirien. Nedenfor vil jeg kort diskutere og reflektere over, hvorledes ontologiske og epistemologiske traditioners tankemåder knytter sig til den henholdsvis kvantitative og kvalitative metode, eftersom min empiri er baseret på begge metodiske tilgange. Efterfølgende vil jeg redegøre for, hvorledes jeg anvender og kobler de to metodetilgange sammen på en ny måde

#### 4.1 Kvantitativ metode

Den kvantitative metode har historisk set været den mest fortrukne metode, idet metoden bygger på "en realistisk diskurs, [...] der konstaterer og kortlægger "virkeligheden" "(Søndergaard, 2006, s. 236). Metoden arbejder ud fra et objektivitetskriterium, hvor data fra informanterne behandles og analyseres ud fra en nomotetisk tankegang (Larsen, 2003, s. 170). Via denne kortlægning indgår data ud fra statistiske målinger, hvilket forudsætter, at data kan betragtes som havende matematiske egenskaber. Ambitionen er derfor et forsøg på at etablere, afdække og producere kvantificerbare data, for derved at kunne sige noget generaliserbart omkring et fænomen, hvilket kan operationaliseres som statements. Sir Francis Bacon, der benævnes som moderne tids videnskabsmetodes fader (Hollis, 1994, s. 23), tager afsæt i denne positivistiske tradition, hvor forskningsobjektet må belyses ud fra objektive kriterier, således at samme resultat ville kunne nås forudsat samme forskningskriterier og undersøgelsesdesign.

#### 4.12 Kvalitativ metode

Den kvalitative metode er populært sagt den kvantitative metodes modsætning. Ved at operere ud fra Kuhns begreber om paradigmeskift og et paradigmes kriser (Chalmers, 1999, s. 104-129), kan der argumenteres for, at det metodiske felt, som genstandsfelt, har gennemgået en paradigmekrise, hvilket har ført til et paradigmeskift. De kvalitative forskningsmetoder har siden 1960'erne, som "protest" mod den positivistiske (kvantitative metoder) traditions måde at indhente og analysere viden på, blevet en anerkendt forskningsmetode (Mik-Meyer & Järvinen, 2006, s. 9). Diversiteten hvorudfra den kvantitative og kvalitative metoders rationaler opererer, bunder i måden at tænke subjektivismen kontra objektivismen. Den kvalitative metodes tradition kan opdeles i to

lejr. Det ene tager udgangspunkt i Husserls fænomenologiske tradition, der "[...] ønsker sig at beskrive bevidsthedens anskuelse og erfaringer, som den viser sig for og", og hvor "Sagen er altså de væsentlige aspekter, som man søger at indkredse ved det komplekse fænomen, som fremtræder for os." (Langergaard m.fl., 2006, s. 122/123). Den anden lejr er de konstruktivistiske og socialkonstruktionistiske tankemåder, der studerer et fænomen/begrebs "tilblivelse og deres konstituering" (Søndergaard, 2006, s. 239). Begge traditioner baserer deres ontologi og epistemologi på, at viden om det sociale hverken kan eller skal indfanges og anskues på baggrund af en positivistisk videnskabsteoretisk optik, men at forskeren derimod må nærme sig sit forskningsfelt hermeneutisk og ud fra en idiografisk tankegang (Larsen, 2003, s 165).

"Intentionen og fordelene ved den kvalitative metode er at undersøge bagvedliggende subtile mekanismer og konstruktioners tilblivelse igennem måden, hvorledes fx et fænomen /begreb optræder og forstås ud fra en persons (informantens) livsverdenserfaringer"  
(Langergaard m.fl., 2006, s 124 og 125).

Ved at betragte den kvalitative metode ud fra ovenstående citat bliver forskningsinteressen at søge at forstå og tolke indhentet data, som informanten har bidraget med via dets personlige og nuancerede livsopfattelser og syn. En generel kritik og begrænsningen ved metoden foreligger i, at den kan "komme til" at konstruere en uhensigtsmæssig reproducerende dynamik, dvs. at dens kreative udfoldelse kan i yderste konsekvens antage holdningen "anything goes" (Henningsen & Søndergaard, 2000, s. 31). Metoden har den begrænsning, at den knytter sig til en konkret tid -og stedsituation, hvilket gør det vanskeligt generalisere og derved kunne sige noget alment om.<sup>25</sup> På baggrund af disciplinens metodiske arbejdsredskaber, fx at interviewe og foretage observationer, medfører det ofte et sparsomt datamateriale i forhold til den kvantitative metodes datamateriale.

#### **4.13 Trianguleringsmetoden**

En normativ antagelse er, at der kan foretages en distinktion mellem et positivistisk og hermeneutisk videnskabsteoretisk ståsted, således at kvantitative undersøgelser forbindes med den positivistiske videnskabstradition, og den hermeneutiske knytter sig til de kvalitative undersøgelsesformer. Dette billede vil jeg tillade mig at forstyrre, trods

---

<sup>25</sup> Dette er ikke metodens hensigt at foretage generaliseringer på samme måde, som den kvantitative metode. Den kvalitative metode opererer ud fra et andet generaliseringsbegreb (kilde – Helle Bjergs noter...)

forståelsen af de to metoders forskellige ontologiske og epistemologiske traditioner og metodologiske forudsætninger, som ovenstående beskrevet.

Mit metodiske design opererer ud fra at sammentænke de to metoder. Herved knytter de metodologiske overvejelser sig til en anderledes måde at tænke den kvantitativ -og kvalitativ metode, som forenelige størrelser. Mit surveyskema viser, at metoderne ikke behøver at stå i modsætning til hinanden, men derimod kan anvendes som et methodedesign.

En måde at inddrage de to metoder er Trianguleringsmetoden eller 'Mixed methods'(engelske term), der defineres således:

"[...] the collection or analysis of both quantitative and qualitative data in a single study in which the data are collected concurrently or sequentially, are given a priority, and involve the integration of the data at one or more stages in the process of research"

(Hanson og flere, 2005, s. 224)

Citatet stemmer overens med Inge Henningsens og Dorte Marie Søndergaards artikel "Forskningstraditioner krydser deres spor" (Henningsen & Søndergaard, 2000), hvor de forholder sig til måden, hvorpå der udspiller sig et hierarkisk forhold mellem de kvantitative – og kvalitative metodikker. Forfatterne opererer med begreberne førstehedsposition, der knytter sig til den kvantitative metode, og andethedsposition, der forholder sig til de kvalitative metoder. Artiklen er yderst inspirerende i forhold til, at forfatterne udfordrer det traditionelt set hieraktisk forhold i måden at tænke empiriske sociokulturelle analysemetoder. Henningsen og Søndergaard betragter ikke de to metoder som to uafhængige metodologier, ej som et dualistisk forhold, men som "faser", der "væves sammen i en spiralformet proces" (Henningsen & Søndergaard, 2000, s. 31). Metoderne, med hver sin tilgang, føder ind til og generere nye spørgsmål og analytiske greb undervejs.

Formålet med at anvende begge metodiske tilgange, surveyet og interviewet i dette speciale er ønsket om at få større indsigt og forståelse af mobbefænomenet. Som både beskrevet i citatet ovenfor og i Henningsens og Søndergaards begreber omkring første – og andethedsposition opererer den oprindelige trianguleringsmetoden ud fra, at den anvender den ene af metoderne, som hovedkilde, hvor den anden metode skal ses som et supplement til den første. Det er heri, at mit methodedesign skiller sig ud fra den traditionelle trianguleringsmetode, eftersom jeg ikke foretager en prioritering, men derimod tillægger metoderne lige meget vægt.

Mine metodiske overvejelser og mit design tager sit afsæt i ovennævnte metode, idet interessen var at udforme et metodedesign, hvor informanterne både skulle besvare kvantitativt og kvalitativ i surveyundersøgelsen, og hvor resultaterne skulle give inspiration til de kvalitative elev- interviewe. Grundet tidsperspektivet for specialet var der ikke mulighed for at foretage endnu en surveyundersøgelse på baggrund af datamaterialet fra interviewene, hvilket ellers havde været optimalt og fuldt i tråd med ovennævnte metodes metodik. På baggrund af mine fund i interviewene, ville jeg i en ny surveyrunde kunne have skærpet mine spørgsmål, således at jeg ville kunnet have nået et lag dybere og rettet min fokus på fællesskabsbegrebet i højere udstrækning end jeg gjorde i første surveyrunde.

#### **4.2 Forskerposition i feltet**

Bourdieu (2005) skriver om sociologien, som videnskab, at den ønsker at "definere de betingelser, under hvilke det er muligt at sige sandheden" (ibid., s. 139). På trods af, at Bourdieu betragter refleksivitet, som vejen til at opnå "højere grad af muligheder for at nå frem til sandheden" (ibid., s. 142), er der en pointe i at inddrage hans habitusbegreb, der betegnes som "[...]agenternes dispositioner" (Bourdieu, 2004, s. 23). Det betyder, at habitus er et system af dispositioner, der strukturer individers og gruppers handlinger, bedømmelser og opfattelser, og derved måder hvorpå forskeren opfatter verden på. Dette tilskriver Bourdieu kapitalformerne i 'Rummet af sociale positioner og rummet af livsstile' (Bourdieu, 1995, s. 35).

Aktionsforsker, Morten Nissen skriver om "erkendelsen af at forskeren som én blandt flere deltagere i en [...] praksis" (Nissen, 1995, s. 13) og praksisforsker, Klaus Holzkamp opererer med begrebet om genstandsadækvathed, som han ser værende overordnet i forhold til objektivitetskriteriet, idet forskeren er en del af samfundet (hvad enten det er tænkt ud fra en global eller lokal sammenhæng) (Holzkamp, 2004, s. 24). Med andre ord betyder det, at både Bourdieu, Nissen og Holzkamp tilskriver, at forskeren altid vil være en del af et tolkningsapparat. Et tolkningsarbejde der knytter sig til en herskende diskurs i samfundet. Holzkamp skriver endvidere, at " Det kan ligeså udmærket være, at det langt snarere er samfundet, der har en dyb indflydelse på forskningen, og at den forskning, der viser sig at få stor indflydelse, netop får det i kraft af forhold, der egentlig intet har med forskningen selv, dens indhold og metoder [...] udtrykker en herskende ideologi" (ibid., s. 17). På dette punkt er de tre nævnte forskere stort set enige.

Forskellen ligger i, at Bourdieu mener, at samfundsvidenskabsfolk "under ingen omstændigheder må falde for fristelsen til at anvende en form for refleksivitet, der grundlæggende er narcissistisk [...] dels fordi den fører forskeren ind på selvsmagende

oplevelser af begrænset værdi" (Bourdieu, 2005, s. 143). Dette leder til den evige diskussion omkring en forskers objektive eller subjektive position i feltet.

Inden for både den kvantitative – og kvalitative metode vil forskeren skulle foretage valg i sin forskningsproces. Disse valg og fravalg vil være baseret på tolkninger, afhængig af hvorfra forskeren videnskabsteoretisk positionerer sig i feltet og vil have indflydelse på, hvordan spørgsmålene i en surveyundersøgelse eller i et interview udformes og eller stilles, og derefter hvorledes datamaterialet tolkes og analyseres. Derved må objektivitet i sociologisk forstand forstås i et andet lys, end indenfor den naturvidenskabelige disciplin.

Min ambition eller sigte med empirien er ikke at positionere mig ud fra tesen om, at der eksisterer en endegyldig sandhed om mobbefænomenet. Derved kan jeg ikke operere ud fra et objektivitetskrav eller kriterium, som man gør inden for den positivistiske tradition. Ved at vedkende mig min forskerrolle og position og hvad disse gør ved undersøgelsesgenstanden, mindskes illusionen om det Sande,

På baggrund af disse betragtninger og overvejelser er det derfor relevant at eksplicite, at jeg selv har været elev i det danske skolesystem, hvilket betyder, at jeg er fortrolig med feltet. Dette har relevans i forhold til, hvordan jeg oplever og tænker om det at være elev. Mine egne konstruerede selvfølgelig –og 'naturligheder' både relateret til skolen, som genstandsfelt og til det at være elev, vil få indflydelse på, hvordan jeg møder feltet. Senere vil det have betydning i forhold til, hvad jeg får øje på i mit datamateriale.

Desuden er det væsentligt at pointere, at der i en forskningssituation aldrig være tale om et ligestillet forhold, eftersom mit formål med projektet er at indsamle viden om min undersøgelsesgenstand, elevmobning. Ligeledes er jeg den, der som udgangspunkt definerer og kontrollerer, hvad der skal ske for/med surveyundersøgelsen og i de efterfølgende interviews (Kvale, 1997, s. 19) I min forskningssituation vil der yderligere være tale om et eksplicit magtforhold mellem mig og eleven, grundet aldersforskellen. Dette skal ikke forstås, at jeg anskuer mit - elevforhold ud fra metaforen om at "forske opad eller nedad" (Staubæs & Søndergaard) – i denne sammenhæng "nedad". På trods af dette må jeg erkende, at idet jeg beskæftiger mig med elever i folkeskolen, så vil der være en magtrelation, som jeg efterfølgende har måttet tage højde for. Det er derfor særlig vigtigt ud over at få skabt et trygt og hyggeligt rum både under surveyundersøgelsen og i interviewet, at gøre det klart for eleverne, at de sidder inde med en viden, som jeg ikke har (havde) kendskab til (jævnfør afsnit 4.4). Herigennem var

forhåbningen, at forholdet skulle blive mere "lige", og at der herved blev etableret et "rum", således at det i interviewet kom til at minde mere om en samtale end "et forhør".<sup>26</sup>

### **4.3 Introduktion til empiri**

Mit empiriske datamateriale er baseret på en elev-surveyundersøgelse, hvoraf 32 ud af 32 elever deltog, samt 2 efterfølgende individuelle elevinterviewe. Formålet med empirien var at undersøge om der opstod en diskrepans og/eller sammenhæng mellem, hvordan eleverne italesatte fænomenet elevmobning dvs. hvilke mobbediskurser der så og sige var 'på spil'. Dette holdt jeg op imod elevernes mulige handlingsorienterede mønstre.

<sup>27</sup>Herunder var interessen ligeledes at undersøge, hvad eleverne mente, der lå til grund for mobning, baggrundsfaktorer.

#### **4.31 Forskningsspørgsmål**

Hvordan konstrueres og italesættes fænomenet elevmobning blandt 7. klasses eleverne, er der sammenhæng eller diskrepans mellem mobbediskurserne og de handlingsorienterede mekanismer og mønstre, som eleverne opererer ud fra?

#### **4.32 Kontakt til feltet**

Via min tilknytning til Helle Rabøl Hansens delprojekt 'Lærerpositioner og børns mobbemønstre' i eXbus projektet, etablerede jeg kontakten til feltet. Forud for mødet med feltet har jeg i første omgang brugt min datter samt en håndfuld af hendes veninder, som testpersoner. Yderligere etablerede jeg kontakt til en 7. klasse lærer (på en skole i en anden by end den jeg selv bor i), som indvilligede i at stille sine elever til rådighed som testklasse. Det skal i denne sammenhæng pointeres, at datamaterialet både fra min datter og hendes veninder og fra testklassen ikke er inddraget eller er på nogen måde anvendt, hvilket betød, at samtykkeerklæringer ikke blev indhentet.

Inden mit første besøg ude i felten, rettede jeg skriftlig henvendelse til skolelederen, som jeg havde haft kontakt med, da jeg var med Helle Rabøl Hansen i hendes feltarbejde. Yderligere fandt jeg det naturligt og god skik, at jeg, som forsker, allierede mig med og fik accept fra den mest magtfulde person på stedet. Herefter kontaktede jeg de to klasselærere for klasserne, hvor min empiriindsamling skulle foregå. Jeg sendte dem et kort skriftligt oplæg omkring mine specialetanker og mit formål med besøget. Yderligere sendte jeg dem samtykkeerklæringer,<sup>28</sup> som de blev bedt om at videregive til eleverne og disses forældre.

---

<sup>26</sup> Vel vidende at det ikke er en terapeutisk samtale, og at det stadig vil være en asymmetrisk situation og forhold, qua det er mig, der styrer rammen for interviewet.

<sup>27</sup> Jeg foretog ikke observationer i klasserne, så jeg er ikke klar over, hvorledes eleverne reelt handlede.

<sup>28</sup> Bilag 2

Mit feltarbejde var opdelt i to tempi. Mit første møde med eleverne var da jeg var ude at introducere mit projekt for derefter at foretage en surveyundersøgelse i de to 7. klasser. Efter 14 dage kom jeg tilbage på skolen, hvor jeg i mellemtiden havde analyseret elevernes surveyundersøgelsesbesvarelser, hvilket havde givet mig inspiration til efterfølgende interviewspørgsmål. Ved andet besøg, forud for interviewene, afholdt jeg et separat pige – og drengemøde, hvor jeg kort ridsede op for eleverne, hvad mit projekt gik ud på. Derigennem var forsøgt jeg at etablere følelsen af fortrolig -og tryghed. Selvom jeg allerede ved første besøg, havde jeg en fornemmelse af, hvem jeg gerne ville interviewe, blev møderne en legitimering og derved en åbenlys lejlighed for efterfølgende at 'prikke' pågældende elev (er) på skulderen, uden at det ville forekomme akavet for nogen af os.

#### **4.33 Børn som informanter**

Børn kan berige forskning indenfor områder, hvor voksne ofte må komme til kort. Børn ved simpelthen noget, som voksne ikke selv kan få øje på. Det betyder med andre ord, at børn via deres unikke fortællinger om erfaringer, følelser og holdninger kan bidrage til og muligvis udfylde "the missing link(s)" fx i forbindelse med elevmobning. Det at foretage en undersøgelse blandt børn adskiller sig fra at foretage en undersøgelse blandt voksne. SFI har lavet en rapport angående børn som informanter.<sup>29</sup> Undervejs i udformning af mit metodadesign, både i forhold til surveyskemaet og min interviewguide, stødte jeg på nogle vanskeligheder, qua at det var børn og ikke voksne, der var min informantgruppe. Et overordnet dilemma var i forhold til den metodiske tilgang, hvor jeg på den ene side ville stille åbne spørgsmål, der skulle indbyde til narrative fortællinger (skriftligt i surveyskemaet og mundtligt i interviewet), samtidig med at ville være meget konkret i udformningen og formuleringen af spørgsmål, således eleverne kunne forstå, hvad jeg spurgte dem om. Yderligere var det en udfordring i forhold til børns ofte store loyalitetsfølelse, i denne sammenhæng i relation til barnets øvrige klassekammerater, lærere og forældre. Fortrolighed, tryghed og tillid er noget, der skabes relationelt, dvs. i selve mødet mellem barnet og mig. Det betød, at dette ikke var noget, som jeg kunne have planlagt på forhånd. Som beskrevet under afsnittet 'Kontakt til feltet' (4.2) var de separate pige-dreng møder en metode til at opnå dette.

---

<sup>29</sup> Andersen D, Ottesen MH. Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey. København: Socialforskningsinstituttet, 2002.

#### 4.34 Informantmålgruppe

Det er ud fra velovervejede funderinger, at jeg har valgt at undersøge 7. klasses elevers mobbediskurser – og erfaringer. I første omgang er det ud fra det incitament, at børn i alderen 13 – 14 år rent fagligt bedre er i stand til at formulere sig skriftligt end eksempelvis 4. klasses elever. Ligeledes er elevernes alder grundet i, at de befinder sig modningsmæssigt på et andet sted, hvor der er større sandsynlighed for, at eleverne kan stå inde for det, de siger/skriver. Dette må forstås ud fra, at mindre børn lettere kan komme til at tale over sig, for senere at fortryde det de har sagt. Dette er ligeledes årsagen til, at jeg, udover at bede om forældrenes samtykketilladelse, yderligere beder om børnenes eget samtykke til at deltage i undersøgelsen. Valg af informantgruppens alder skyldes, at der fra et mobbefagligt perspektiv og viden herom menes at sandsynligheden for at elever i 7. klasse, som derved går i udskolingsafsnittet, ikke længere befinder sig i 'orkanens øje' på samme måde som børn i de mindre klassetrin.<sup>30</sup>

#### 4.4 Introduktion og metodiske overvejelser i forbindelse med surveyundersøgelsen<sup>31</sup>

Forud for feltarbejdet havde jeg gjort mig en del overvejelser, hvor eksplicit mobbebegrebet skulle fremstå, både i introduktionsdelen og i selve surveyskemaet. Dette skyldtes, som tidligere beskrevet Bourdieus for-ståelses kategorier (Bourdieu, 2004, s. 123 og 124), som er indlejret hos de enkelte elever, hvilket kunne få indflydelse på deres besvarelser. Det var derfor velfundet, at jeg havde kaldt surveyundersøgelsen 'Spørgeskema om trivsel, drilleri og mobning' og ikke blot fokuserede på mobning, som et selvstændigt interessefelt. Det var ligeledes under denne præmis, at jeg introducerede surveyet for eleverne ved det første møde.

Surveyskemaets udformning, herunder metodiske overvejelser og opbygning var udarbejdet på samme måde som Helle Rabøl Hansens lærersurvey. Jeg foretog en del justeringer og ændringer qua min informantgruppe var børn, bl.a. stillede det store krav til den rent sproglige udformning i spørgeskemaet. Yderligere knyttede justeringerne sig til mine foregående overvejelser omkring ekspliciteten af mobning som særskilt tematik.

Intentionen med surveyet var at undersøge, om der i de kvantitative besvarelser kunne spores en herskende diskurs. Hermed en (konstrueret) italesættelse af mobbefænomenet (spørgsmål 8), der byggede på en reproduktion af eksisterende rapportlignende besvarelser (Chase, 2003), for derefter at undersøge hvad eleverne anså som værende baggrundsfaktorer for mobningens tilblivelse og opretholdelse. Yderligere lå interessen i at

---

<sup>30</sup> Det menes, at det er på mellemtrinnet i den danske folkeskole (3-6 klasse), hvor mobbeproblemet er mest udtalt

<sup>31</sup> Se bilag 3, spørgeskemaet.



undersøge om eventuelle mobbediskurser og årsagsforklaringer var i tråd med eller ændrede karakter i de kvalitative besvarelser, i forhold til valgte handlemåde(r) i forbindelse med casen (spørgsmål 22).

Det er efter min opfattelse en stor styrke i metodedesignet, at jeg selv introducerede mit spørgeskema frem for at sende det til skolen, til omdeling. Det selv at have præsenteret og været fysisk tilstede under spørgeskemaundersøgelsen har bevirket, at svarprocenten er høj (100 %).<sup>32</sup>

#### 4.41 Metode, fund og analyse af surveyundersøgelsen

##### Spørgsmål 8

Jeg har foretaget en systematisering af elevernes kvalitative besvarelser knyttet til spørgsmålet: "Mobning er..." (eleverne skulle selv fuldende sætningen).

Systematiseringen er foregået på den måde, at jeg i første omgang udarbejdede en niveausortering, hvor jeg nedskrev alle fagrelaterede ord og centrale tematikker. På grundlag af dette foretog jeg anden niveausortering, hvor jeg kategoriserede de besvarelserne i 11 hovedoverskrifter, der er valgt ud fra, om et ord var repræsenteret flere gange eller faglige relevante i forhold til min undersøgelsesgenstand.

Jeg har sat drillerier korrelat med mobning, da ordet formentlig bruges på lige fod.

Figur 1: De 11 kategoriseringer

1. Gruppedynamikken:	<i>En person drilles af flere; en eller flere; man mod en person</i>
2. Tidsmomentet og det gentagne:	<i>Hver dag</i>
3. Systematik:	<i>Udelukke</i>
4. Handlingens karakter:	<i>Ondt; ødelæggende; skader; har man ikke lyst til at komme i skole; dumt; brutalt; udelukkelse</i>
5. Handlingens form:	<i>er efter en; dumme ord; øgenavne; onde sms'er; siger grimme ting</i>
6. Magtforholdet:	<i>kan komme fra læreren; man kun går efter en person; rotter sig sammen</i>
7. (Noget) personligt at blive mobbet med, Selvoplevet:	<i>noget personligt(udseende o. lign.); er ikke som de andre i klassen; familieforhold; er selv blevet mobbet</i>
8. Mobber position:	<i>Har det svært med sig selv (selvværd); hævne sig; at være 'seje'; de svage der mobber</i>
9. Offer position:	<i>Dem der bliver mobbet bliver kede af det; sølle mennesker; populær/upopulær</i>
10. Værdiladet/følelser:	<i>Ikke godt; bliver ked af det; yt; træls; ubehageligt; svineri; forbydes; latterligt; ikke sjovt; forfærdeligt; fejt</i>
11. Sanktioneringsorienteret:	<i>Store konsekvenser (som bortvisning fra skolen eller meldes til politiet)</i>

<sup>32</sup> Erfaringen fra Helle Rabøl Hansens feltarbejde viste, at svarprocenten var høj.

Figur 2: Optælling, antal gange hvor disse kategorier fremgår af elevernes definitioner (eleverne definition kan godt have indeholdt flere kategorier)

<b>Kategori1</b>	<b>Kategori2</b>	<b>Kategori3</b>	<b>Kategori4</b>	<b>Kategori5</b>	<b>Kategori6</b>	<b>Kategori7</b>
4, ca.12 %	3, ca. 9 %	1, ca. 3 %	9, ca.28 %	4, ca. 12 %	3, ca. 9 %	3, ca. 9 %
<b>Kategori 8</b>	<b>Kategori9</b>	<b>Kategori10</b>	<b>Kategori11</b>			
4, ca. 12 %	7, 22 %	18, 56 %	1, ca. 3 %			

### Spørgsmål 9

Til dette spørgsmål blev eleverne bedt om, at foretage en 1., 2. og 3. prioritering i forhold til, hvad de anså som væsentligste faktorer, der spiller ind i relation til mobning. Der var 10 prædefinerede svarmuligheder, hvor disse repræsenterede 3 overordnede dimensioner:

1) Kulturen; relateret til opdragelse i hjemmet, skolekulturen, lokalsamfundet (fx i fritidshjemmet/sfo'en) 2) Modernitet; relateret til individualiseret børnekarakter, indflydelse fra internettet, computerspil, tv m.m. 3) 'Biologiserende' ; relateret til magtdominans, menneskets indbyggede trang som pattedyr til at skille sig af med den svageste part i gruppen og at børn generelt er mere sarte i dag.

### Figur 3: Optælling

1. prioritet: 'At børn i dag tænker meget på sig selv og ikke så meget på andre mennesker'
2. prioritet: 'At børn har brug for at rotte sig sammen i grupper mod et enkelt barn'  
'At et barn har brug for at bestemme og have magt over andre børn'  
*Har angivet flere svarmuligheder*
3. prioritet: *Flest har ikke angivet noget svar, som 3. prioritet*  
'At et barn har brug for at bestemme og have magt over andre børn'

\*Det er dog vigtigt at fremhæve, at på grund af det lille datamateriale, hverken kan (eller vil) jeg generalisere. Ligeledes er det væsentligt at fremhæve at indenfor 2. og 3. prioritering lå besvarelserne jævnt fordelt.

### Spørgsmål 22

#### **Kvantitative besvarelser ved Bjarke-casen:**

Til dette spørgsmål har jeg foretaget en analyse, således at jeg har kvantificeret de kvalitative besvarelser og omformet de kvantitative besvarelser, således at disse blev kvalitative. Belægget for dette var at kunne foretage en krydskørsel af de kvalitative -og kvantitative data, eftersom min forskningsinteresse er at undersøge, om der foregik en transformation mellem de to besvarelsesformer. Jeg vil i første omgang eksplicitere

optællingen af, hvor mange af eleverne, der har sat kryds ud for henholdsvis til A, B, C og/eller D svarmulighed.

Figur 4: Selvdefinerede besvarelser

	Svarmulighed A	Svarmulighed B	Svarmulighed C	Svarmulighed D	Flere Besvarelser	Ingen besvarelse
Antal	2	4	6	17	3	0
Procent (afrundet)	6 %	12 %	19 %	53 %	9 %	0 %

Herefter har jeg foretaget et analytisk greb, hvor der enten opereres ud fra en volds-sanktionerings og behandlingsdiskurs kontra en mobbediskurs. Differentieringen består i, hvorvidt respondenterne anskuer ud fra en individorienteret diskurs, hvor det er Bjarke der er "problemet" eller kontekstbaserede diskurser, hvor det er kulturen og en fællesskabsbegrebet, der er dominerende.

Indenfor førstnævnte kategori differentieres der yderligere mellem en øvre og nedre grænse. Den øvre (svarmulighed A) opererer ud fra en ren sanktioneringsdiskurs, hvor Bjarke skal straffes via bortvisning af skolen og ikke komme tilbage. Nedre grænse (svarmulighed D) antager en behandlingsdiskurs, hvor Bjarke stadig er "problemet" og hvor han, ud over at blive bortvist i en uge, yderligere skal undskylde overfor hele klassen samt gå til psykolog.

Mobbediskursen er ligeledes opdelt ud fra en øvre og nedre grænse. Øvre grænse (Svarmulighed B) forholder sig til, at Bjarke skal bortvises i en uge, men at der i klassen skal arbejde på at få Bjarke ind i fællesskabet. Nedre grænse (svarmulighed C) opererer udelukkende ud fra en kontekst- og fællesskabsdiskurs, idet Bjarke *ikke* skal bortvises, men at der med det samme i klassen skal arbejdes på at få Bjarke ind i fællesskabet.

Figur 5: Mobbe kontra voldscase, ud fra ovennævnte kategoriseringer

Øvre (A+D): Som en voldscase:	19	59 %
Nedre (B+C): Som en mobbecase:	10	31 %

\* Omkring 9 % har sat mere end et kryds 'Flere besvarelser

### Kvalitative besvarelser ved Bjarke-casen:

Uafhængig af elevernes kvantitative besvarelser har jeg foretaget en analyse af elevernes kvalitative besvarelser. I forbindelse med dette har jeg analyseret ud fra 7 kategorier: 1) Straf til Bjarke 2) Ingen straf til Bjarke 3) Straf trods C besvarelse 4) Øvrige modsætninger

mellem kvantitative og kvalitative besvarelser 5) Der skal arbejdes med Bjarke 6) Der skal arbejdes med klassen  
7) Forældreinddragelse.

Figur 6: Kategorisering af fremanalyseret tematikker

Straf til Bjarke	Ingen straf Til Bjarke	Straf trods c besvarelse	Øvrige modsætninger mellem kvanti og kvali besvarelser	Der skal arb. med Bjarke	Der skal arb. med klassen	Forældre inddragelse
11	9	3	0	19	4	1

Jeg har ligesom i analysen af de kvantitative besvarelser opdelt efter en øvre og nedre grænsen.

Figur 7: Kategorisering af øvre og nedre

Øvre: 'Straf til Bjarke', 'Straf trods C besvarelse' og 'Der skal arb. med Bjarke'	31	66 %
Nedre: 'Ingen straf til Bjarke' og 'Der skal arb. Med klassen'	13	28 %

#### 4.5 Delanalyse:

Det der primært skiller sig ud i mit datamateriale, når eleverne skulle skrive, hvad mobning er, var deres værdiladede stillingstagen til, at mobning ikke er godt. Overordnet set blev der redegjort for, hvad mobning gør ved offeret, herunder handlingens karakter der blev beskrevet som fx ond, ødelæggende og at man ikke har lyst til at komme i skole. I forhold til hvad eleverne mener, der ligger til grund for mobning, så går det godt i tråd med den dominerende mobbeforskning, eftersom eleverne overvejende opererer ud fra individorienterede diskurser. Det fremgår i elevernes prioriteringer af baggrundsfaktorer, at 1. og 2. prioriteten befinder sig i modernitets – og den 'biologiserende' dimension. På denne måde kunne det se ud som om, at eleverne ikke tillægger den kulturelle sammenhæng og kontekst, de befinder sig i, en større værdi / betydning. I surveyets sidste del, vedrørende Bjarke-casen, skulle eleverne både vælge en prædefineret svarmulighed samt argumenterer for denne. I mine analyser fremgår det, at der kan spores en tendens, blandt min informantgruppe, der peger i retning af, at eleverne oplevede casen ud fra et individorienteret diskurs. På trods af at der er nogle af eleverne, der synes, at det er synd for Bjarke, så mener de mere eller mindre samstemmigt, at det er Bjarke, der er 'problemet', og at Bjarke bør komme til en psykolog og få løst sine problemer. Dette leder til, at eleverne overvejende betragter casen ud fra en enten volds, sanktionerings – eller behandlingskrævede episode.

#### 4.6 Metodiske overvejelser i relation til elevinterviewene<sup>33</sup>

Steiner Kvale beskæftiger sig med tre etiske retningslinjer: ”Informeret samtykke, fortrolighed og konsekvenser” (Kvale, 1997, s. 299). Foregående for den samlede dataindsamlingen var det i første omgang vigtigt at indhente samtykke fra forældrene til eleverne. Eftersom jeg foretog et semistruktureret interview i en narrativ form, var det ligeledes relevant at indtænke etiske overvejelser i forbindelse hermed. I elevens fortælling kunne han/hun komme til at sige mere end tiltænkt, derfor var det yderst vigtigt at gøre det klart for eleven, at det der blev talt om i interviewet ikke ville komme videre i en sådan form, at det ville blive genkendeligt i det efterfølgende materiale. Anonymitet må gå forud for alt. I den efterfølgende analyse af interviewet har det været vigtigt for mig at ”gøre informanten ret”. Qua min spørgeteknik, hvor jeg i første omgang ikke spurgte direkte ind til mobningens væsen men ud fra overordnede tematikker, har det efterfølgende været vigtigt for mig ikke at ’komme til’ at over-fortolke informanternes udsagn i behandling og analysering af interviewene. Dette har konkret indebåret, at jeg ikke har set mobning, der hvor eleven i virkeligheden har fortalt om noget andet. Samtidig har det været vigtigt at holde mig for øje, at min forsigtighed ikke skyggede for det subtile ved mobbefænomenet, og at jeg derved kom til at overse mobning. På denne måde gælder de samme præmisser, som er på spil ude i skolerne blandt børn og fagfolkene, hvor mobning til tider enten overdramatiseres eller negligeres.

De to elevinterview blev afholdt som enkelt interview. Begge interviewene var semistrukturerede og centrerede omkring overordnede tematikker. Disse omhandlede, hvordan det er at være elev i pågældende klasse, om venskab og uvenskab og om ensomhed. Tematikkerne blev understøttet med sekundære underspørgsmål, der knyttede sig til forsknings – og analyse spørgsmål. Valget at undlade at eksplicitere undersøgelsesgenstanden i sin direkte form, knyttede sig til min metateoretiske position, der for interviewene var socialkonstruktionistisk, hvorfor intentionen var at kunne indfange måder, hvorpå eleverne italesatte, forstod og handlede i mobbesammenhænge. I denne sammenhæng er det interessant at inddrage ”the problem-centred interview” (Flick, U., 2006, s.85–89), eftersom min interesse var at undersøge elevernes livsverdner med udgangspunkt i den idiografiske tankegang (Larsen, 2003, s 165). Via elevernes fortællinger om egne erfaringer om sociale relationer i klassen/skolen, var sigtet at eleverne skulle reflektere over deres liv og de dynamikker, der var konstrueret indenfor og udenfor den enkelte elevs klasse, for at jeg efterfølgende kunne studere mobbe-

---

<sup>33</sup> Bilag 4, Interviewguide

tilblivelsesprocesser (Søndergaard, 2006). Målet var derfor at indfange andet end legitime rapportlignende (Chase, 2003) besvarelser, der kunne være med til at vedligeholde og/eller reproducere herskende mobbediskurser.

Via elevernes narrative fortællinger om, hvordan det er at være elev i klassen (som var en af tematikkerne), med fokus på det relationelle (eller mangle på samme), var sigtet i interviewene at kreds om eventuelle mobbe – eller problemfyldte episoder i elevens liv. Jeg anvendte en åben spørgeteknik, frem for lukkede interviewspørgsmål, der anvendes i et struktureret forskningsinterview (Kvale, 1997, kap 7). En lukket spørgeform lægger i højere grad op til rapportlignende besvarelser, hvoraf ikke-legitime handlingsorienterede mekanismer i elevernes praksis, i den efterfølgende analyse ville blive sværere at få øje på. Yderligere er det væsentligt at fremhæve, at jeg i forskningsinterviewet gjorde plads til ad hoc spørgsmål, idet den socialstrukturalistiske tradition opererer ud fra et kontekstorienteret perspektiv, hvor der fokuseres på konstruktionerne i selve interviewet.

#### **4.61 Introduktion af informanter samt kort delanalyse heraf**

Jeg interviewede to elever, en dreng og en pige. Jeg optog begge interviews, hvorefter jeg selv transkriperede dem, hvilket i alt blev til 51 sider.<sup>34</sup>

Interviewet med informant A varede omkring 45 minutter, og interviewet med informant B varede omkring 40 minutter. Begge informanter kom fra samme 7. klasse, hvor denne klasse var en blanding af elever fra, de i året før, tre klasser. Det er slående, at ingen af informanterne rent faktisk var klar over, hvorfor klasserne er slået sammen. Informant B kommer meget kort ind på, at der 'vist nok var noget med mobning i den tredje af de gamle klasser', men vedkommende kunne ikke yderligere fortælle noget herom, da jeg spurgte ind til dette. I begge interviews fokuserede og fortalte informanterne en del om, hvad det var der bidrog til om en person kunne kaldes en ven kontra en uven. Det fremgik, at begge informanter havde enten for nylig eller var stadig involveret i et uvenskab, hvor pågældende eks. ven / veninde begge havde været en person, som informanterne hver især havde kendt længe og havde haft et særlig nært bånd til. Hos informant A kunne der spores en vrede i forbindelse hermed, hvor vedkommende bl.a. udtrykte en vis form for skadefryd over, at den øvrige del af gruppen havde valgt ham, ifølge informanten selv. Det drejede sig fx om, at eks. veninden ikke i samme omfang var med til at spille fodbold, men ofte gik for sig selv, hvorefter informanten fortalte, at pågældende eks. ven alligevel var ikke ret god, så det gjorde ikke så meget, at han ikke var med eller for den sags skyld spillede på hans hold.

---

<sup>34</sup> Bilag 5 og 6 (transskriptioner)

En af forskellene ved de to interviews var i de interviewedes beskrivelser af, hvad der udløste en fællesskabsfølelse. Informant B refererede til de nære bånd, som vedkommende delte med 2-6 tætte venner, hvor fællesskabsfølelsen primært drejede sig om fortrolighed. Informant A beskrev aktiviteten på fodboldbanen, som var baseret på et 'jo flere jo bedre' - fællesskab. Fodbolddrengene kunne godt tale om følelser, eller hvis noget var svært fx problemer på hjemmefronten, men som Informant A sagde, så gik det hurtigt over i: "Åh, så er det også bare lige meget - så spiller vi bare fodbold" (citater fra informant A, s. 5).

Ingen af informanterne mente, at der var mobning i deres klasse, idet de begge var enige om, at klassen var god, og at der blev talt en del om trivsel. De forhold sig begge til en strammere sanktioneringsstrategi, når eleverne ikke 'opføre sig ordentligt'. Informant B mener bl.a., at elever, som Bjarke fra casen, burde sendes på en specialskole, hvor der er færre i klasserne, og hvor man kan tage højde for den type udad reagerende adfærd. Ligeledes fremhæver informant A, at lærer og skoleledelse mister respekt, når de ikke griber sanktionerende ind overfor 'ballademagerne'. Det at være ny elev i klassen er i sig selv en udsat position. Informant A beskriver og forholder sig til denne position, eftersom vedkommende har flyttet skole 3 gange. På første skole italesætter han sig selv som en 'bølle' (s. 27). På næste skole havde der været en hård og disciplinær retningslinje, og hvor informanten selv været udsat for mobning (her gik informanten kun i et år, eftersom familien skulle flytte). På nuværende skole kom vedkommende først til i 4. klasse. Informanten beskriver selv, hvad skiftene har gjort ved vedkommende, samt hvad skoletiden på den tidligere skole har gjort: "[...] hård tur [...] det har virkelig forandret mig [...] hvis jeg aldrig havde været dernede så havde jeg sikkert også været en rigtig bølle nu." (citater fra informant A, s. 26, 27).

Overordnet set er begge informanter yderst glade og tilfredse elever. De har et godt venne-netværk – og fællesskab, men begge informanter synes at savne en generelt mere tydelig konsekvensdiskurs i skolen.

#### **4.7 Et kritisk blik på egen undersøgelse**

Jeg vil kaste et kort kritisk blik på min undersøgelse. Jeg har skrevet tidligere, at det er en metodisk udfordring at udarbejde og foretage en surveyundersøgelse blandt børn, hvilket jeg er blevet bekræftet i, i mit eget datamateriale. Dette er på trods af mine mange overvejelser i forbindelse med udarbejdelse af spørgeskemaet, hvor det primære omdrejningspunkt i og interesse var at formulere spørgsmålene, således også at de læsesvage elever kunne forstå, hvad de blev spurgt om. Jeg har måttet sande, at det at

formulere spørgsmål, der både indeholder en abstrakthed samtidig med at de er meget konkrete, kun til dels er opnået. Det har ligeledes været en (positiv) udfordring at foretage et forskningsinterview, eftersom jeg kun få gange tidligere har foretaget et sådant, hvilket betød at det var en uvant situation for mig. Min ambition var at indfange et ungeperspektiv, hvorfor en af mine bestræbelser var at komme til at virke mindst mulig voksen (Staunæs, 2004, s. 196), som metode til opnå dette. På trods af at ambitionen i det socialkonstruktionistiske forskningsinterview er at konstruere en til dels normfri og kontekstbaseret 'samtale', bliver mine bestræbelser samtidig mine efterfølgende kritikpunkter. Dette kommer til syne ved gennemlæsning af begge interview, hvor det bl.a. fremgår, at jeg i interviewene kommer til at tilkendegive og værdisætte det, som informanterne fortæller. I nedenstående passage kan der argumenteres for, at jeg er medkonstruerende og med til at opretholde en til dels normativ diskurs blandt eleverne:

Interviewer: "Så det er ligesom det vigtigste? Hvis man skulle sige, hvad er det vigtigste – skolen eller vennerne?"

Informant: "Det er vennerne"

Interviewer: "Det er vennerne... ja, det kan jeg godt forstå"

(Citat fra interview 2, s. 1)

#### **4.8 Delanalyse og opsummering af datamaterialet**

I mine analyser af datamaterialet fremgår det, at eleverne i første omgang (jævnfør spørgsmål 8) italesætter mobningen ud fra følelsesladede udtalelser og holdninger herom frem for en mere teknisk redegørelse af fænomenet. Eleverne er enige om, at 'mobning er noget svineri, og det skal forbydes' (citater fra informant 2002) samtidig med at flere elever kommer ind på en u hensigtsmæssig fællesskabskultur, "Mobning er dumt, fordi det skader folk og så har man ikke lyst til at komme i skole" (citater fra informant 2006). Når jeg dykker videre ned i det empiriske materiale synes der at opstå en diskrepans mellem det i første omgang italesatte og elevernes senere forklaringer på, hvorfor nogle bliver mobbet eller mobber andre, hvilket et overvejende antal af eleverne mener skyldes iboende naturgivne forhold hos den enkelte elev samtidig med at der er tale om en opretholdelse af en hierarkisk social orden, hvor den svage selekteres fra. I relation elevernes kvalitative og kvantitative besvarelser i den fiktive case, forholder og besvarer eleverne overvejende ud fra individorienterede diskurser, hvor det endnu en gang anses, at være den enkeltes elevs 'problem' både at blive mobbet eller tilhøre 'dem, der mobber' andre. Jævnfør casen besvarer eleverne generelt ud fra det incitament, at der skal knyttes en sanktionering til Bjarke. Klassen, som et kulturelt fællesskab, bliver ikke delagtiggjort eller holdt ansvarlige for Bjarkes udbrud i klassen.



I kapitel 8 vil jeg komme nærmere ind på en større analytisk redegørelse for, hvad der kan ligge til grund herfor, samt en videre analyse af en fællesskabsforståelse.

# Kapitel 5

## Analyselstrategi

### 5 Analyselstrategi

Ambitionen med analysen er, at denne skal ses som 'patchwork-tæppe', hvor jeg inddrager analysepointerne fra de foregående kapitler. Her fjerner jeg mig fra de individorienterede diskurser, og ligeledes fra de fastlåste og forudbestemte mobbedefinitioner og prædefinerede mobbekategoriseringer, med fokus på karakteristikas som iboende egenskaber hos både 'de, der mobber' og 'den, der bliver mobbet'. De efterfølgende to kapitler vejen ind i analysen. Med min socialkonstruktionistiske position og tilgang til min empiri, inddrages empirien således, at den fremstilles som eksemplariske udsagn, eftersom det i det empiriske datamateriale fremgår 1) Hvordan fænomenet (i pågældende undersøgte klasser) italesættes af eleverne 2) Måden hvorpå eleverne forstår dets baggrundsfaktorer 3) Hvorledes elevernes generelt tænker omkring fænomenet. I selve analysen vil jeg forholde mig til, hvorledes Ferdinand Tönnies' og Zygmunt Baumans fællesskabsbegreb(er) er af relevans for mobbefænomenet.

# Kapitel 6

## Skolekulturen

### 6 Indledning til skolekultur

Dette kapitel skal ses som første skidt ind i analysen. I dette kapitel vil jeg, i korte træk, første forholde mig til et historisk samfundsmæssigt perspektiv for derefter mere indgående forholde mig til skolens, som institution, historik. Dette tilbageblik skyldes, som Steen Rasmussen skriver (om det centrale i Tönnies' sociologi): "På baggrund af historisk indsigt at 'gribe ud efter' en begribelse af grundstrukturerne i det sociale liv overhovedet (ren sociologi) [...] på baggrund af denne begribelse at fortolke historisk – empirisk materiale (anvendt sociologi)" (Rasmussen, S., 1992, s 40). Med afsæt i det historiske indblik, der stemmer overens med min videnskabsteoretiske positionering, vil jeg diskutere skolekulturen i dag. Til dette formål vil jeg bl.a. inddrage Pierre Bourdieus begreb om symbolsk vold, som bliver forklaret i kapitlet.

### 6.1 Historisk samfundsmæssige perspektiv

Tidligere blev der lagt en dyd i, at socialisering og dannelse af samfundets individer fortrinsvis foregik mellem generationer, dvs. viden og erfaringer blev videregivet fra den ene generation til den næste. Ifølge Zygmunt Bauman kan det se ud som om, at på grund af den flydende modernitets vilkår (Bauman, 2006), så er en tilegnet viden og erfaring ikke i samme udstrækning anvendelig for den næstkommende generation. Bauman har igennem sin karriere beskæftiget sig med, at traditionen og "forestillingen om den store fortælling"[...] i det han betegner som det "vestlige moderne kapitalistiske samfund" (Bauman, 2003, s. 9), er i en opbrudsfase. En af hans hovedpointer er, at hvis individet skal kunne gebærde sig i det moderne samfund, så må individet være i stand til at "[...]get rid of old habits" (Bauman, 2001, s. 125), og dermed tage udgangspunkt i sig selv, heraf det individualistiske paradigme.

Baumans syn går fint i tråd med andre modernitetsteoretikere eller modernitetsfortællere, der forholder sig til, at hvor det før hen var eksternt sat, dvs. samfundet bestemte aktørernes forskellige roller og positioner i samfundet, så er aktørerne i dag mere overladt til sig selv, og det forventes nærmest, at aktørerne selv definerer og bestemmer deres rolle og position i samfundet, ud fra en Baumansk 'turist-vagabond' metafor. Dette fører til større usikkerhed og risiko i samfundet, hvor Ulrich Beck, tysk sociolog, benævner

nutidens samfund som et risikosamfund, hvor de store globale forandringer og udfordringer fører til, at vi lever i en (mere eller mindre) konstant risiko – og usikkerhedstilstand (Beck, 1997).

## **6.2 Skolen - i et historisk perspektiv**

Udviklingen af skolen, som institution, igennem bl.a. tidens skolereformer, vil jeg ikke komme ind på. Jeg vil blot tilføje, at datidens skole, tilbage i Martin Luthers tid (1489-1546), hvor han oprettede kristne skoler, fortrinsvis havde et religiøst formål. Degnen i lokalområdet udførte lærer hvervet, hvilket gjorde ham til budbringer af Luthers forkyndelse (Jerlang & Jerlang 2001, s. 24, 32, 55). Den elev, der ikke havde læst Katekismus eller levede efter arvesyndens regler skulle have den banket ind.<sup>35</sup> Vi skal op til starten af 1900-tallet, før der indføres en fælles grundskole i Danmark, hvor elever fra forskellige sociale lag blandes (Winther-Jensen, 2004, s 156-157).

Op igennem tiden har den evige problematik handlet om skolens formål. Et evigt dilemma, der forholder sig til, skolen som en opdragende instans kontra et sted hvor fokus er på undervisning og indlæring. Allerede i Martin Luthers og siden hen i Immanuel Kants tid (1724-1804) forholdt man sig til en offentlig og privat opdragelse. Den private opdragelse var den, der fandt sted i hjemmet og af familien, mens den offentlige opdragelse var den, der foregik i skolen, hvor intentionen var undervisning og læring (Rasmussen, 2003, s. 97). En diskussion, der stadig i dag er på spil, og som fylder meget i folkeskolen, både politisk og lovgivningsmæssigt set og i skolens praksis.

Zygmunt Bauman mener, at uddannelsessystemet i den senmoderne tid er i krise, på grund af at uddannelsessystemet, herunder folkeskolen, er ikke gearret til at varetage den flydende modernitets udfordringer samt de værdier, som den er baseret og lægger vægt på (Bauman, 2001).

## **6.3 Analyse af skolekulturen - i dag**

I socialkonstruktionistiske tankemåder kan skolekultur ikke betragtes som en statisk forankret størrelse, men må derimod forstås som en flydende og formbar størrelse. En skolekultur formes af alle dets aktører, der på den ene eller anden måde er bidragende, dvs. elever, lærere, skoleledelse, forældre, forvaltningerne osv. og i sidste ende staten. I

---

<sup>35</sup> Den daværende herskende magtinstans bestod i kongemagten og kirkens magt. Skolen havde "[...]som sin væsentligste funktion at fastholde samfundets strukturer, magtfordeling og bevidsthedsformer. Her lærte man dannelsesværdier som lydighed, troskab og flid" (Jerlang & Jerlang, s. 57)

kraft af fælles deltagelse, på hvert sit plan, konstrueres en skolekultur. "Kultur kommer til at ligge som kode i både handlinger og diskurs" (Søndergaard, 2006, s. 44).

Bourdieu's syn på uddannelsessystemet udtrykkes i følgende: "Skolen er Statens skole. Her gør man de unge til Statens skabninger, dvs. til Statens redskaber [...]" (Bourdieu, 2004, s. 97). Han anser skolen for at være en selektionsmekanisme (ibid., s. 39), som staten udøver en symbolsk vold på. Bourdieu mener, at en allerede dominerende kultur reproducerer en skolekultur, således de dominerendes kultur kan "sættes igennem som legitim" (ibid., s. 114) og derved tage sig ud som selvfølgeligheder.

"Når Staten er i stand til at udøve symbolsk vold, er der fordi den har en dobbelt eksistens: Den optræder både objektivt i form af specifikke strukturer og mekanismer, og 'subjektivt' - eller om man vil i hovedet på folk – i form af mentale strukturer og i form af skemata for hvordan verden skal opfattes og forstås"

(Bourdieu, 2004, s. 104)

I et Bourdieusk perspektiv vil skolen operere ud fra en politisk (statslig) magtdiskurs, med dens både synlige og usynlige magtformer. Den (konstruerede) virkelighed skolen vil møde handler derfor om at skulle opfylde og imødekomme den politiske magts krav og forventninger, der ligeledes sættes igennem som symbolsk vold.

### **6.31 Analyse af skolen og den politiske magtdiskurs**

Ved den synlige politiske magtdiskurs forholder jeg mig til den danske folkeskolelov og de bekendtgørelser, der fastsætter og bestemmer, hvordan skolernes retningslinjer, normer, værdier, regelsæt skal efterleves, og derved måden hvorpå skolen og aktørerne ude i praksis skal arbejde. Skolens formål er beskrevet i folkeskoleloven,<sup>36</sup> hvoraf det bl.a. fremgår, at "skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (Lovbekendtgørelse § 3). Ligeledes fremgår den synlige politiske magt igennem diverse bekendtgørelser, der supplerer og er en del af folkeskoleloven, fx 'Anvendelse af test i folkeskolen' (bekendtgørelse nr. 1157) og nr. 'Elevplaner i folkeskolen' (bekendtgørelse nr. 703, primært kap.1,2,3),

Den usynlige politiske magt er den, der instituerer sig i folkeskolen, således at denne og dets aktører ikke føler og oplever, at den er styret af en direkte ovenfra kommende magt, hvilket gør denne magtform særlig interessant. Bekendtgørelse om 'Anvendelse af test i

---

<sup>36</sup> Den "nye" folkeskolelov blev vedtaget i maj 2005, men som først træder i kraft januar 2007, med undtagelse af § 16, stk. 1, nr. 2 (Lovbekendtgørelse 1195)

folkeskolen' og 'Elevplaner i folkeskolen' kan ligeledes transformeres til en usynlig magt, der i sin uigennemskuelige karakter kan minde om en overvågnings -og kontrolinstanser fra politisk side. Behovet for kontrol og overvågning af folkeskolen, set med politiske øjne, kan forklares med, at idet kompleksiteten i samfundet er stor, hvilket er medvirkende til større usikker -og utryghed, er det en nødvendighed at overvåge og kontrollere. Det giver følelsen af sikkerhed og tryghed, at skolen udfylder sin rolle tilstrækkeligt og tilfredsstillende i forhold til der synlige krav, der stilles i folkeskoleloven.

I folkeskoleloven benyttes begreberne "åndsfrihed" og "alsidig udvikling", der kommer til at fremstå som centrale værdier i den danske folkeskole. 'Den rummelige folkeskole', hvor der skal være plads til forskelligheder, og hvor der tages højde for den enkelte elevs læringsstile, sociale forudsætninger og behov, vil jeg stille mig forbeholden overfor. Begreberne kommer til at stå i kontrast til politikernes krav omkring øget faglighed i skolen. 'Obligatoriske emner og centrale kundskaber og færdighedsområder' (bekendtgørelse nr. 571) beskriver, hvilken viden eleverne skal have adgang til og hvilke kompetencer den enkelte elev skal kunne mestre. Der kan argumenteres for, at regeringen i en vis udstrækning, ønsker en ensliggørelse af eleverne, dermed af den viden og de kompetencer, eleverne som minimum skal lære og være i besiddelse af.

Overfor regeringens ønske om, at skolen overvejende skal være vidensformidlende, mener Peter Kemp, professor i pædagogisk filosofi ved Danmarks Pædagogiske Universitet, at skolen ligeledes må være kulturformidlende.<sup>37</sup> Der skal fokuseres på det hele menneske ikke blot den faglige del. Skolegangen handler ifølge Peter Kemp om en dannelsesproces og socialisering af eleverne, således at eleverne kan magte nutidens såvel som fremtidens mangesidede udfordringer og krav.

### **6.32 Det politisk panoptikonet**

Foucaults metaforiske begreb om panoptikonets magt, der i sin oprindelse drejede sig om det tekniske ved en overvågningsteknik, hvorved man kunne styre mindretallet via kontrolinstanser (Foucault, 2002, s. 211-222 ).<sup>38</sup> Overvågningsmetodens "[...] snigende udbredelse har fået et betydeligt omfang på grund af de nye magtteknikker" (Foucault, 2002, s. 192, 193). Hensigten med panoptikon-metaforen er at konstruere et ideelt og forudsigeligt samfund, der "omhyggeligt inddeler sine medlemmer i kategorier" (Bauman,

<sup>37</sup> <http://www.specialpaedagogik.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=43691> , lokaliseret d. 10.10.08

<sup>38</sup> Det lod sig fx beskrive i, hvordan fangevogteren i 1700 og 1800-tallets militærlejre overvågede de indsatte (Foucault, 2002, s. 217-218).

2003, s. 32), og derved gør det til et sikkert samfund. Foucault skriver om panoptikonet, at:

”[...] panoptikkens vigtigste virkning: [...]Sørge for at overvågningen har permanent virkning, selv om den ikke er en kontinuerlig handling. Sådan at magtens perfektion har en tendens til at gøre dens aktuelle udøvelse overflødig. [...] Kort sagt; at de indsatte bliver fanget i en magtrelation, som de selv er bærere af.”

(Foucault, 2002, s. 218).

Den Foucaultske panoptikon-metafor kan i en skolekontekst forstås på flere niveauer. De førnævnte bekendtgørelser om evalueringer og tests er både ment som et arbejdsredskab til lærerne i at kunne foretage målinger og vurderinger af eleverne faglige niveau. Dette kan i sin direkte form komme eleverne til gode, eftersom de bliver klare over deres faglige niveau, og hvor de eventuelt skal blive fagligt bedre. Samtidig kan der argumenteres for, at evaluering – og testkulturen er med til at disciplinere eleverne, idet de gerne skulle bestå diverse tests og udarbejdede elevplaner. I og med test, evidens -og accountability kulturen er en fremherskende tendens i samfundet, er kulturen ligeledes med til at disciplinere lærerne. En disciplinering af lærerne (og skolerne) skal forstås således, at de ikke 'må' fokusere alt for meget på kulturformidlingen og dannelsesstemmen, de sociale forhold i klassen, men derimod bør rette deres fokus på vidensformidling.<sup>39</sup> Panoptikonet bevirker yderligere, at aktørerne har oplevelsen af, at konkrete tiltag på en skole er nogle, som de så og sige selv har 'fundet på' eller følelsen af at 'det har vi altid gjort'. Dette kan bl.a. ses, når der skal udarbejdes sociale spilleregler i en klasse, hvilket jeg vil komme ind på senere.

#### **6.4 Opsummering**

Skolens rolle og funktion er, på lignende måde som i Kants tid, dilemmafyldt. På den ene side fokuseres der på at ensliggøre og at få større faglig viden ind i folkeskolen, og på den anden side opereres der med begreberne om åndsfrihed og alsidig udvikling. Det betyder, at det vidensformidlende, dvs. fagligheden kommer til at fremstå som kontrast til det kulturformidlende, dannelsesstanken. Jeg vil vove den påstand, at der er tale om et paradoks, når den danske folkeskole, fra politisk side, italesættes som værende den 'Den rummelige folkeskole', når der samtidig kræves mere dokumentation, flere tests og mere ensliggørelse.

---

<sup>39</sup> I de nationale tests, PISA undersøgelserne 2003, klarede Danmark sig middelmådigt i forhold til OECD standarder. Dette førte til 4 ændringer i den daværende folkeskolelov, eftersom der fra politisk side ikke var tilfredshed med Danmarks resultater (<http://www.uvm.dk/nyheder/pisa2003.htm?menuid=641015> , lokaliseret d. 10.10.08).

Ligeledes vil jeg mene, at de før omtalte bekendtgørelser bliver statens styringsredskaber og derfor kan forekomme som en politisk overvågning -og kontrolinstans, af skolen, som institution, og af de enkelte relaterede aktører (elever, lærere, skoleledelse, forældre m.m.). På den måde er der både tale om en synlig og usynlig politisk magt.

Dette leder til fejltolkningen, at socialkonstruktionistiske tankemåder primært forholder sig til, at skolekulturen fortrinsvis konstrueres på baggrund af de aktører der deltager og er en del af. Ved at inddrage Bourdieus teori, at staten udøver en symbolsk vold, således at skolens betragtes som statens forlængede arm og at skolen bliver et talerør heraf, må konstruering af skolekulturen forstås anderledes. Med andre ord skabes en skolekultur på baggrund af de politiske (statens) magtdiskurser. Det betyder, at de dominerende politiske magtdiskurser siver ned og 'naturliggøres' for derved at blive reproduceret ude i praksis. Aktørernes relationer og handlemåder i den nære, lokale kontekst kommer til at fremstå som unikke konstruerede, men bygger sig i stedet som ovennævnt beskrevet, på konstruerede selvfølgeligheder.



# Kapitel 7

## Centrale begreber

### 7 Indledning til centrale begreber

Dette er andet skridt inden analysen, eftersom jeg vil bevæge mig ind i teoriens og de centrale begrebers verden. Når begreberne fremstilles nedenfor behandles de ud fra en teoretisk optik. Dette betyder, at fællesskabsformerne fremstilles som hypotetiske idealbilleder, vel vidende at en sådan skarp opdeling ikke lader sig gøre i praksis. Det betyder, at jeg bruger begreberne metaforiske, for derved at fange et billede af bestemte typer fællesskaber.

Jeg anser, at den klassisk sociologiske tænkere Ferdinand Tönnies' (Tönnies) og den senmoderne sociologiske tænkere Zygmunt Baumanns (Bauman) fællesskabsbegreber, er yderst bidragende i en større forståelse af mobbefænomenet. Tönnies' begreber om *gemeinschaft* og *gesellschaft*, hvori opereres med to fundamentalt forskellige typer af forhold mellem mennesker, sociale relationer, er interessante i forlængelse af og i kombination med Zygmunt Baumanns (Bauman) fællesskabsbetragtninger og forståelser. Grundtanken om at alle menneskers: "need for belonging" (Bauman, 1998, s. 275) er medvirkende til, at fællesskabsbegrebet er et interessant og relevant analyseredskab i den senere analyse, i næste kapitel.

### 7.1 Ferdinand Tönnies

Tönnies (1855-1936) var tysk sociolog. Tönnies var inspireret af en af datidens teoretikere, Karl Marx. Hvor Marx's interesse var knyttet til det økonomiske og politiske felt, interesserede Tönnies sig for en sociologisk tolkning heraf, dvs. en beskrivelse af forskellige typer fællesskaber i landsbyen og i staden (storbyen).

Tönnies skelnede mellem ren sociologi, empirisk sociologi og anvendt sociologi (Rasmussen, S., 1992). Den rene sociologi kan forbindes med filosofisk konstruerede idealtyper. Disse idealtyper betragtes ud fra statiske og utopiske faktorer, hvor der bl.a. tages udgangspunkt i, hvordan det sociale liv bør være, hvis de skal leve op til idealtypernes væsen. Den empiriske sociologi, der beskriver den sociale verden, er med til at bekræfte den rene sociologi. Via korrektioner revideres, grundet i fortolkninger, den rene sociologiske begreber, hvorved den er en 'nødvendighed' for at få kendskab og indføling af den sociale verden. Man kan sige, at den rene sociologi efterprøves ved, at

den empiriske eftervises. Anvendt sociologi, der er den tredje opdeling, er mødet mellem teori og praksis. Herved er der ikke længere statiske og utopiske forudsætninger og faktorer på spil. Det er indenfor denne sociologiske ramme, at de filosofisk konstruerede idealtyper væves ind i hinanden. Det betyder, at idealtyperne ikke kan forstås uafhængige af hinanden, men at de indgår i et dialektisk forhold, hvor der foregår en vekselvirkning. Dette gør sig både gældende for de forskellige typer af sociologier, som Tönnies opererer med, men ligeledes i relation til hans idealtyper, hvor der drejer sig om vægtfordelingen mellem henholdsvis den ene og den anden idealtipe.

#### Gemeinschaft -og gesellschaftfællesskabet:

Tönnies' livsværk 'Gemeinschaft und Gesellschaft' skrev han allerede i 1887 (Tönnies, 2001, s. xxxi, under General introduction, chronology of Tönnies's life and career). Jeg anvender hans bog 'Community and Civil Society' (Tönnies, 2001). Tönnies opererede med to fundamentalt forskellige typer af sociale relationer og fællesskaber, som mennesket<sup>40</sup> opererer ud fra. Han beskriver to fællesskabsformer, der indikerer bevægelsen fra landsby til købstad til metropol. De to typer af fællesskaber knytter sig til hans to begreber om vilje, væsensviljen og valgviljen. Det er vigtigt at fremhæve, at hans begreber er tænkt ud fra en præmoderne samtid, eftersom hans beskrivelser af bindinger og relationer muligvis ser anderledes ud i dag.<sup>41</sup>

#### **7.12 Gemeinschaftfællesskabet:**

Begrebet gemeinschaft kobler Tönnies sammen med et "small-scale, 'organic', close-knit community" (Tönnies, 2001, s. xii). Community oversættes til fællesskab, hvor dette sammenstilles med det landsbylignende samfund (ibid., s. 51). Relationerne er baseret på slægtskab. Ud over at Tönnies beskriver mor - barn, mand - kvinde og søskende relationerne og bindingerne (ibid., s. 22-24), kobler han ligeledes venskabet, naboskabet samt andre nære bånd til det fællesskabsbaserede samfund. Solidariteten og den gensidige samhørighed opretholdes i kraft af den klassisk sociale kontrol. Det betyder, at aktørerne retter sig selv af og så og sige 'kender sin plads' i rangordenen både det, at der er nogle forbilleder, der viser vejen (den normative og derved dominerende tankegang) samt den høje grad af differentiering (i forhold til arbejdsdeling og opgaver i fællesskabet). I gemeinschaftfællesskabet kan man i princippet godt undvære udefrakommende

---

<sup>40</sup> Refererer til mennesket som "social animals in their various daily habits[...]" (Tönnies, 2001, s. ix)

<sup>41</sup> Uden at ville komme ind på det tekniske ved disse bindinger drejer det sig om hans måde at tænke og forstå mand - kvinde - børn (søskende) bindingerne / relationerne, som fastlagte kategorier.

sanktionsmuligheder og strategier, som disciplineringsformer, til at afrette dets 'medlemmer'. Aktørerne så og sige ordner det 'indenfor egne rækker'. På den måde er der tale om en Foucaultsk panoptikon-metafor, eftersom der er uskrevne regler og kodekser for fællesskabet, som efterleves uden videre refleksion.

En misforståelse kunne opstå i en antagelse om, at fællesskabet udelukkende er baseret på uskrevne regler og symboler, der er konstrueret på baggrund af vilkårlighed. Trods det at aftaler og måder at være sammen på i det community baserede samfund ikke nødvendigvis er nedfældet og konstrueret i kontraktlignende former, er disse tydeligt defineret qua en række af (mere eller mindre eksplicite) overensstemmelser aktørerne imellem. Knyttet hertil stemmer det overens med det billede, at der tidligere blev gjort en dyd ud af, at socialisering og dannelse af samfundets individer fortrinsvis foregik mellem generationer, dvs. viden og erfaringer blev videregivet fra den ene til den næste generation.

For gemeinschaftfællesskabet knytter sig begrebet 'Wesenswille' (ibid. s. 95), oversat til væsensviljen. Dette er den ene af de to viljer, som Tönnies opererer med og anses som værende fundamentet for, hvordan "alle sociale relationer kan [...] udledes" (Falk, 2005, s. 61). Væsensviljen er drevet af "feeling relating to existence, instincts and actions, which in their interlocking totality may be seen as arising from the basic inherited make-up of the individual being" (Tönnies, 2001, s. 96). På den måde er gemeinschaftfællesskabet underlagt følelser, vaner og samvittighed, hvor ambitionen er at indgå i relationer ud fra det, at mål og middel udgør en helhed. Dette betyder med andre ord, at viljen er drevet af aktørernes subjektive 'virkeligheder', hvorudfra der handles, perciperes og tolkes (forstås).

### **7.13 Gesellschaftfællesskabet:**

Begrebet gesellschaft knytter Tönnies med et "large-scale, impersonal, civil and commercial Society" (ibid. s. xli). Society oversættes til et selskabslignende samfund, hvorfor 'samfund' giver mening, eftersom den enkeltes handlen må betragtes som at udtryk for en offentlig handlen.<sup>42</sup> Tönnies skriver, at "everyone is an merchant" (ibid., s. 64). Med andre ord minder gesellschaftfællesskabet om en køber-sælger relation, hvor der er tale om en cost - benefit tankegang. I købmandsmetaforen er det de politiske og økonomiske faktorer og interesseforhold, der er drivkraften, hvilket betyder at det er disse der opretholder og vedligeholder fællesskabet. Politiske og økonomiske omstændigheder

---

<sup>42</sup> Dette minder om Bourdieus symbolske vold

og præmisser i samfundet siver ned på et mikroplan blandt aktørerne, hvortil Tönnies drager parallellen med de mekanismer, der er på spil, når der foregår en udveksling fx af en gave. "That every act of giving and receiving [...] takes part in and endorses the individual act" (ibid., s. 54). Udvekslingen er baseret på og stemmer overens med den enkeltes rationalitet. Den må derfor ikke blot give mening for de enkelte aktører, men for samfundet som hele. Dette giver mening, når Henrik Rønsbo skriver: "at samfundet primært konstitueres gennem et sæt af instrumentelle relationer. [...] Herigennem struktureres de sociale relationer, der til sammen udgør et samfund" (Rønsbo, 2004, s. 39).

Valgviljen eller 'kürwille', er den anden af de to viljer, som af Tönnies anses som værende bærende i relationen mellem mennesker. Den er væsensviljens modsætning. Der er eftersom, at valgviljen mål er at frigøre sig fra væsensviljens subjektivitet og følelsesrelateret tænkning / handlen (ibid., s. 96), og derved i stedet handle ud fra en formålsrationalitet, der bygger på (politiske og økonomiske) interesseforhold. Dette er på trods af, at den enkeltes interesseforhold strider mod eventuelle 'indre kald' (Rasmussen, 1992, s. 41), hvilket betyder, at handlingens intention er at opretholde en fælles samfundsmæssige anliggende og derved en "vedligeholdelse af kulturen og naturgrundlaget" (ibid., s. 41). På den måde er mål og midler adskilt. Det giver derfor mening, at anvende det sociologiske begreb og forståelse omkring serielle fællesskaber. Det er ud fra tanken om, at aktørerne kan 'vælge' at gå ind og ud af et fællesskab, afhængig af hvor de 'profiterer' mest og hvor det giver en fornuftig og rationel mening.

## **7.2 Zygmunt Bauman**

Zygmunt Bauman, (1925 - ), polsk sociolog, er først og fremmest kendt som en af nutidens store samfundstænkere, hvor han igennem tiden har taget "de svages og udsattes parti og kompromisløst solidariseret sig med ofrene for den ubønhørlige samfundsudvikling" (Hviid Jacobsen, s. 446). Ligeledes er han kendt for sine kritiske analyser, af bl.a. globaliseringen, modernitetsbegrebet og fællesskabsbegrebet. Bauman mener, at der er sket en udvikling i samfundet, således at samfundet er gået fra en solid til en flydende modernitet. Den solide modernitets samfund repræsenterede industrisamfundets værdier og normer, hvor en hierarkisk social orden var tydelig defineret, og hvor magtforhold ligeledes var synlige og veldefinerede. Værdier som solidaritet og fællesskab var nøgleord og "limen" i samfundsstrukturen, der samtidig opretholdt og reproducerede den hierarkiske sociale orden. Den flydende modernitets vilkår, hvor bl.a. teknologiens muligheder har ophævet tid og rum, hvor følgevirkningen er

en globalisering med bl.a. arbejdsmarkedets logikker og kræfter, der bunder i økonomiske vilkår og betingelser, er væsentlige faktorer i det moderne samfunds kompleksitet (Bauman, 2005). Den store hastighed i udviklingen resulterer i, at mobilitet, fleksibilitet og omstillingsparathed<sup>43</sup> er blevet kernekompetencer og værdier, som aktørerne må forsøge at efterleve. Dette kan endvidere få den konsekvens, at aktørernes loyalitetsfølelse overfor omgivelserne mindskes, hvilket resulterer i overfladiske og flygtige fællesskaber med manglende enighed og konsensus, bliver et udbredt fænomen. Magt -og hierarkistrukturer i den flydende modernitet har antaget en fladere form, hvor individets behov går forud for fællesskabet. Dette paradigmeskift får konsekvenser for værdi -og normsættet i samfundet. Herved bidrager han med synet på, hvorledes den kulturelle og samfundsmæssige udvikling er foregået.

### **7.21 Drømmefællesskabet:**

Som skrevet indledningsvis har alle mennesker en: "need for belonging" (Bauman, 1998, s. 275). I bogen 'Fællesskab' (Bauman, 2001), forholder han sig i første omgang til, at ordet fællesskab, "vækker gode følelser på grund af de betydninger, ordet 'fællesskab' indeholder, betydninger, der alle rummer løftet om nydelse [...] er først og fremmest et 'varmt' sted, et hyggeligt og rart sted" (ibid., s. 7). Bauman betegner dette fællesskab, som et æstetisk gemeinschaftfællesskab (ibid., s. 72) eller et "drømmefællesskab [...] af ligesindede, der opfører sig på samme måde, et enhedens fællesskab" (ibid., s. 66). Med andre ord betyder dette, at der ikke blot er tale om et fællesskab qua det, at aktørerne bor i den samme by eller taler det samme sprog. Der er i højere grad tale om et fællesskab, hvor aktørerne indskriver sig gensidige forventninger, normer, værdier, som de deler med hinanden. Dannelsesprocessen, hvori dette overdrages foregår fortrinsvis mellem generationer, dvs. viden og erfaringer bliver videregivet fra den ene generation til den næste.

I drømmefællesskabet er der en overordnet forståelse, der går forud for eventuelle enig – og uenigheder, hvilket danner grundlag for en konsensus. Denne konsensus er baseret på en stiltiende og 'naturligt indlejret', indforstået samhørighed, der bevirker, at aktørerne føler sig trygge og sikre. De kan slappe af, eftersom de ved at i tilfælde af problemer, vil de andre 'medlemmer' i fællesskabet hjælpe den pågældende, eller hvis aktøren er på 'gale vej' eller har gjort noget forkert, så er der mulighed for at forklare sig, undskylde og endda udvise anger og der vil blive lyttet/accepteret.

---

<sup>43</sup> Territoriale begrænsninger ophæves, dvs. nationale landegrænser med dets særskilte politiske mål ikke længere er enerådende, således at menneske der bor i Danmark sagtens kan arbejde/ gøre forretninger med folk på den anden side af jordkloden.

## 7.22 Knagerækkefællesskaber:

Den flydende modernitets samfundspræmis er den "hastigt privatiserede, individualiserede og globaliserede verden" (ibid., s. 21), der er præget af flygtige møder og fællesskaber. Bauman skriver: Den 'kosmopolitiske' livsstils budskab er: [...] Det betyder ikke noget, *hvor* vi er, kun at *vi* er der." (ibid., s. 59). På den måde beskæftiger Bauman sig med en anden fællesskabsmodel, som han både betegner som et Risikogesellschaft (ibid., s. 66) og som 'knagerækkefællesskaber' (ibid., s. 73). Fællesskaberne har ingen alvorlige bindinger, dvs. det bånd, der knytter aktørerne sammen, er uden konsekvenser. I 'Fællesskab'-bogen er undertitlen 'En søgen efter tryghed i en usikker verden', hvorfor Bauman opererer med termene frihed vs. tryghed, der er relevante at inddrage. Prisen for at opnå tryk – og sikkerhed er graden af frihed, dvs. "retten til selvhævdelse, 'retten til at være sig selv'" (ibid., s. 10). De senmoderne aktørers identiteter og fællesskaber er baserede på og bygget op omkring aktørernes *frihed*.<sup>44</sup> Baumans metaforiske billede beskriver dette udmærket: "Der er ikke tale om, at de gamle kort er blevet forældede og ikke længere giver pålidelige oplysninger[...] – der er snarere tale om, at der aldrig er blevet foretaget en kortlægning [...]" (Bauman, 2002, s. 63). Det betyder, at aktørens identitet knytter sig til de valg og fravalg, som han/hun hele tiden er nødsaget til at skulle træffe, samt friheden til at vælge eller fravælge, hvilke fællesskaber aktøren vil være en del af. Denne valgfrihed, som aktørerne bliver udsat for, hvor de samtidig bliver gjort ansvarlige for deres handlinger, genererer en fundamental usikkerhed og mistillid.

## 7.3 Opsummering og kort diskussion

Tönnies' og Baumans fællesskabsbegreber kan betragtes ud fra en overordnet materiel (tildeling af ressourcer og opbygning af samfundsstrukturer og institutioner) samfundsoptik, hvor der kan udpeges anti – og prosocial adfærd. Begge teoretikere opdeler fællesskabsbegrebet ud fra to hypotetiske teoretiske forståelsesrammer, dvs. stereotype idealfællesskaber. Tönnies opererer med modsætningsforholdet mellem 'nærmiljøet' kontra 'samfundet' ('community' kontra 'society'). 'Nærmiljøet' repræsenterer gemeinschaft/drømmefællesskabstankegangen med dets positive konnotationer, hvorimod 'samfundet' repræsenterer en gesellschaft/knagerækkefællesskabstankegang med dets større, mere abstrakt og rationelt funderede form. Den sidstnævnte fællesskabsform er associeret med en profit og cost benefit - tænkning, hvor aktørerne er

---

<sup>44</sup> Baumans stiller sig dog kritisk overfor, om individerne er så frie, som de tror, eller om de blot er underlagt nye bindinger og derved forbliver ufrie (Bauman, 2003). Her beskæftiger han sig med forbrugerismens bindinger.

frie og selvstændige individer, der profiterer af at være en del af et i større eller mindre grad selvvalgt fællesskab. Ved at opstille og forholde sig til de to fællesskabsformer, er Baumans måde at tænke sikkerhed kontra frihed en særlig interessant pointe. Inden for gemeinschaft/drømmefællesskabet hviler sikker -og tryghed, mens prisen for de enkelte aktører er frihed til at råde og bestemme over deres eget liv. Ligeledes gælder det, at hvis frihed vægtes højest, må aktørerne give afkald på sikker -og trygheden. Sameksistens af både frihed og sikkerhed en illusion, hvilket fører til det konfliktfyldte forhold "[...] frihed uden sikkerhed – såvel som sikkerhed uden frihed" (Bauman, 2002, 11),

# Kapitel 8

## Analyser og diskussioner

### 8 Analyse og diskussioner

Min forskningsinteresse var i første omgang at undersøge, hvorvidt der foregik en transformation mellem ekspliciterede mobbediskurser og handlingsorienterede mønstre blandt min informantgruppe, eleverne. Dette forholder jeg mig til via diskussionerne og analyserne i kapitel 3. Undervejs i specialeforløbet blev det klart for mig, bl.a. i min analyse af det empiriske datamateriale, at der opstår et både eksplicit og implicit omdrejningspunkt blandt informanterne, der drejer sig om det fællesskab, som informanterne indgår i henholdsvis indenfor og udenfor skolekonteksten. Dette omdrejningspunkt knytter sig til måden, hvorpå informanterne begrebsliggør og operationaliserer fællesskabsbegrebet, hvilket har ledt til en særlig analytisk opmærksomhed og selve omdrejningspunktet for analysen. Fællesskabsbegrebet ser jeg som bidragende til en større indsigt og forståelse af mobbefænomenet.

Baumans og Tönnies' begreber og forståelser omkring fællesskab(er) er yderst relevante at inddrage i en videre analyse og diskussion, eftersom deres fællesskabsbegreber er bidragende på flere niveauer. I første omgang vil jeg kort anvende begreberne adskilte og ud fra et tredelt perspektiv, 1) I en samfundsmæssig 2) I en overordnet skolekontekst 3) I en i klasserelateret kontekst. Dette er vel vidende, at teoretikernes fællesskabsbegreber ikke kan opdeles i praksis, eftersom intet samfund og ingen relation indeholder udelukkende den ene fællesskabsform. Der er derimod tale om en vægtfordeling mellem to idealbilleder og tankegange, hvor den ene form blot kan veje tungere end den anden. Denne integrerede og sammenblandede tilgang vil jeg inddrage i mine senere analyser og diskussioner af mobbefænomenet.

#### 8.1 Samfund og fællesskabsbegreberne

Uden at ville komme nærmere ind på den evolutionære udvikling i samfundet, er Bauman inde på, at samfundet har bevæget sig fra en solid til en flydende modernitet. Det er ud fra dette, at jeg mener, at der kan argumenteres for, at *gemeinschaft*/drømmefællesskabet i højere grad knytter sig til den tankegang og mentalitet, der gør sig gældende i forstadskvarterene og i byerne på landet. Dette er qua en form for ensartethed og enshed,



der overvejende knytter sig til det lokale og de tætte relationer, hvilket er medvirkende til samhørigheds – og solidaritetsfølelse. Ligeledes kan der argumenteres for, at gesellschaft/knagerækkefællesskabets mentalitet og tankegang er den, der primært udspiller sig i de større byer og i det globaliserede samfund, hvor bl.a. overordnede nationale og globaliserede krav og forventninger styrer samfundet, og hvor anonymitet og flygtighed er fremherskende vilkår for de relationelle bånd. Tönnies skriver i sin bog 'Community and Civil Society' (Tönnies, 2001) følgende om valgviljen, der knytter sig til gesellschaftfællesskabet: "[...] considered by the economic [...] and political point of view" (Tönnies, ibid., s. 51). Herigennem forholder han sig til, at denne fællesskabsform hovedsagligt er politisk og økonomisk orienteret.

"Hvis forestillingen om 'det gode' samfund skal bibeholdes sin mening [...] må den stå for et samfund, der bestræber sig på 'at give alle en chance' [...]" (Bauman, 2002, s. 81). Denne optik kommer til at stå i kontrast til de individ -og gesellschaftorienterede diskurser, hvor 'port-fællesskaberne', med 'nutidens succesfulde isolationister' (Bauman, 2002, s. 57) der besidder økonomisk kapital og anseelse, må ses som senmoderne vilkår og betingelser. De der, groft sagt, ikke besidder eller mestrer disse vilkår holdes udenfor 'porten' og udenfor det (politiske og økonomiske) fællesskab, der sætter den senmoderne dagsorden. Bauman kalder disse individer for 'omstrefere eller vagabonder, en modsætning til den førstnævnte gruppe, der betegnes som eliten eller 'turisterne'.<sup>45</sup> På den måde opererer han med to typer individualiteter, hvor han opdeler samfundets individer op i 'os og dem' eller i en 'indenfor kontra udenfor' metafor. Baumans turistmetafor kan derfor kobles sammen med hans 'facto-individerne', der er de, der har valget og muligheden for at distancere og flytte sig, rent fysisk og på et mentalt plan. Lige så vel som hans vagabondmetafor kan knyttes til 'de jure-individerne', der er de, der ikke besidder de facto-individernes valgfrihed, men derimod må ligge under for de facto-individernes dagsorden, mål og værdier. Med andre ord må de jure-individerne efterleve facto-individernes krav og forventninger, som en eksisterende samfundspræmis. Det er vel vidende, at der ikke er tale om det gamle 'jernbur', hvor magtstrukturerne var indskrevet og den hierarkiske og sociale orden var forudbestemt qua ens position i samfundet.

---

<sup>45</sup> Bauman anvender vagabond og turist metaforen, idet turisten er den, der af egen fri vilje er mobil, det vil sige han har mulighed for at forlade et sted og søge mod nye uprøvede destinationer. Turisten rejser og oplever ikke nationale grænser som en hindring, derimod ser han den globale verden indenfor rækkevidde. Vagabonden er ligeledes på farten. Forskellen er, at vagabonden ønsker at blive på samme sted, men han ved, at han højst sandsynlig ikke er velkommen nogen steder. Vagabondens verden er den lokale. "Turisterne rejser, fordi *de har lyst*, vagabonderne fordi *de ikke har noget andet udholdeligt valg*." (Bauman, 1999, s.91)

Turisterne og vagabonderne kan forenes i et gemeinschaft/drømmelignende fællesskab, når der enten er 'fare på færde' som fx under 2. verdenskrig, ved naturkatastrofer (eller lignende tilstande) eller da USA's World Trade Center styrtede sammen som følge af en terrorhandling d. 11. september 2001. Ligeledes kan grupperne mødes i glædessituationer, hvor barrierer nedbrydes som fx da Danmark vandt europamesterskabet i fodbold i 1992. Den væsentligste pointe er dog at efter både frygten eller glæden genetableres de to grupperinger, således tingenes tilstand vender tilbage til 'normalen'.

### **8.12 Skolen og fællesskabsbegreberne**

Inden for sociologien opereres der med to typer fællesskaber, de normdannende -og de serielle fællesskaber. Disse knytter sig til Tönnies' og Baumans teoretiske fællesskabsbegreber og tankegange.

**8.12a Det normdannende fællesskab** svarer godt til en skolekontekst, eftersom der her arbejdes ud fra norm -og værdisæt, der konstruerer 'naturlige' for-forståelser blandt alle skolens aktører, herunder eleverne. De konstruerede norm – og værdisæt bliver i større eller mindre ekspliciteret grad operationaliseret som legitime referencerammer, dvs. i forhold til, hvorledes eleverne må / skal agere.<sup>46</sup> I det normdannende fællesskab må eleverne derved bøje -og indordne sig, således de kommer til at 'passe ind' i skolefællesskabet. Denne type fællesskab kan på mange måder minde om gemeinschaftfællesskabstankegangen, hvor bl.a. reguleringer og sanktioneringer foregår indenfor fællesskabets 'egne rækker'.

Ligeledes kan gemeinschaft/drømmefællesskabstankegangen betragtes ud fra måden, hvorpå skolen repræsenterer det nære, lokale og forudsigelige. Hvor skolen førhen efterlevede et distancerende lærer-elev forhold, blev disse relationer i 1970'erne opløst. På den måde kan der argumenteres for, at de nære og personlige værdier og normer fra hjemmet er flyttet med ind i skolen – i klasseværelset. Herved er der konstrueret et skolefællesskab, der fundamentalt set bygger på elevernes indbyrdes og elev-lærer relationer, og som knytter sig til følelsesmæssige bånd i større eller mindre grad. Tanken eller illusionen er baseret på familielignende mønstre og forhold, hvor der er plads til den enkelte og individernes forskelligheder.

---

<sup>46</sup> I denne sammenhæng er det relevant at knytte en kommentar fra kapitel 6, hvor jeg diskuterer skolekulturen i skolen i dag, og hvor Bourdieu betragter uddannelsessystemet, som statens forlængede arm, der via symbolsk vold reproducere en herskende forståelsesramme, og derved norm – og værdisæt i skolen.

Det at eleverne i en skolekontekst "share the same or a similar calling or craft" (Tönnies, 2001, s. 29), kan bla. komme til udtryk, hvis to skoler skal dyste mod hinanden fx i skolefodbold. Qua skoletilhørsforhold opstår der i hver skole en eller anden form for fællesskab og samhørighedsforhold eleverne imellem, således at der efter fodboldkampen ligeledes opstår en fælles glæde eller det modsatte, afhængig af om ens skole vinder eller taber fodboldkampen. Herigennem etableres "stedets bånd baseret på [...] venskab og sindelagets slægtskab" (Falk, 2005, s. 63), hvilket er medvirkende til, at fællesskabet - skolen er trygt og sikkert sted.

**8.12b De serielle fællesskaber** kan relateres til en gesellschaft/knagerække fællesskabstanke ud fra den præmis, at elevernes relationer i skolen overvejende er baseret på en stor grad af frihed til at vælge, hvilke fællesskab(er) eleven ønsker at være en del af. Uanset hvad den enkelte elev vælger, vil han/hun altid fravælge noget andet. Dette fører til en fundamental usikkerhed og utryk følelse både for den enkelte elev men ligeledes for gruppen som hele. Derved opstår der et normfrit samfund og fællesskab. I Baumans flydende modernitetsbegreb er elevens livsbetingelser, mål og relationelle forhold, samt præmisser herfor, under konstant forandring. I det senmoderne samfund er der således ikke længere tale om, at der eksisterer forudbestemte og fastforankrede norm – og værdisæt. Disse antager tværtimod en mere flydende substans og karakter. Dette implicerer, at eleven ikke længere har retten til at udsige en dom om, hvad der er rigtigt og forkert. Norm – og værdigrundlaget, som eleverne må efterleve, er i langt højere grad baseret på og afhængig af tidens dominerende diskurser, herunder hvilken social kontekst eleven befinder sig i.

Diskussionen omkring hvilke opgaver og funktion den senmoderne skole skal varetage, må anses som værende en on-going og dilemmafyldt problematik.<sup>47</sup> Med dette mener jeg diskussionen vedr. faglighed kontra opdragelse, herunder hvilke sociale kompetencer og færdigheder eleven må eller bør mestre. Ensrettede krav og forventninger, der bl.a. ekspliciteres i 'Obligatoriske emner og centrale kundskaber og færdighedsområder' (bekendtgørelse nr. 571) her er ambitionen at øge faglige færdigheder og viden. Ligeledes dominerer test – og evidenskulturen, således at en individorienteret diskurs, hvor den enkelte elev og dennes præstationer er i højsæde, opretholdes og operationaliseres bl.a. via 'Elevplaner i folkeskolen' (bekendtgørelse nr. 703, primært kap.1,2,3). Denne

---

<sup>47</sup> Dette er på baggrund af både en teoretisk fundering, der kort blev redegjort for i kapitel 6, under pkt. 6.2 (skolen - i et historisk perspektiv), samt via en ajourføring af diverse debatforums på bla. lærernes internet portal 'Folkeskolen', [www.folkeskolen.dk](http://www.folkeskolen.dk) )

centrering og fokusering der både foregår i skolen, men ligeledes i samfundet generelt, kommer til at repræsentere en gesellschaftsfællesskabtænkning. En måde hvorpå der i skolesammenhæng kan argumenteres for, at en profittænkning er sivet ned på mikroplan er fx i forbindelse med PISA undersøgelserne. Udgangspunktet var, at man i første omgang ville undersøge, hvorledes danske skoleelever klarede sig tilbage i 1997.<sup>48</sup> Undersøgelserne kan ligeledes betragtes ud fra en investerings – og cost benefit tankegang. Der er en politisk opmærksomhed, interesse og ambition om, at Danmark skal klare sig godt blandt de øvrige deltagende lande. Dette er både i forhold til de PISA-relaterede lovforslag<sup>49</sup> og effekten heraf, men ligeledes i relation til omfanget af økonomiske midler, der er blevet og bliver brugt på uddannelsesområdet, hvilket gerne skulle stemme overens med outcomet på den anden side, dvs. elevernes faglige færdigheder og præstationer. Sagt på en anden lidt populær måde, kan man sige, at jo flere penge, der investeres i 'Projekt Uddannelse' jo bedre skal elevernes faglige viden, færdigheder og præstationer være. Intentionen med dette ville være, at det på sigt vil være til gavn og glæde for Danmarks konkurrencedygtighed på det globale økonomiske marked, herved en profittænkning.

### **8.13 Klasseværelset og fællesskabsbegreberne**

På klasseværelseniveau vil en gemeinschaft/drømmefællesskabstanke omkring det gode samlede klassefællesskab være, at eleverne både forstår og operationaliserer ud fra en gruppetankegang. Klassen vil i denne sammenhæng besidde en høj social kapital. Det vil være et sted, hvor der er plads og rum til forskelligheder og anderledes måder at gribe og begribe verdenen på, der vil være en høj tolerance -og solidaritetsfølelse. Det vil med andre ord sige, at klasseværelset er stedet, hvor tætte sociale relationer og venskaber etableres og udspiller sig, således at "special force and fellow feelings holds people together as members of a whole" (Tönnies, 2001, s. 33). I et gemeinschaft/drømmelignende fællesskab, må eleverne kende klassens, såvel som skolens, elevkode. Det betyder både de ekspliciterede men i høj grad de implicite regelsæt for, hvad dvs. at være en god elev. De elever, der ikke efterlever eller opfylder 'kravene', kan ikke blive eller være en del af den normdannende skole og af klassefællesskabet. En social kode og præmis for det normdannende fællesskab er, som

---

<sup>48</sup> Jeg vil ikke komme ind på diskussionerne omkring validitet og reliabilitet af PISA undersøgelserne.

<sup>49</sup> Daværende undervisningsminister, Ulla Tørnæs, kom i dec. 2004 med ændringer til den danske folkeskolelov på baggrund af PISA-undersøgelsestaterne resultater (Danske PISA-resultater skaber behov for øget indsats, hjemmeside).

tidligere skrevet, de konstruerede 'naturlige' implicite forståelsesrammer, hvor fra diskurser operationaliseres.

Gesellschaft/knagerækkefællesskaberne er de mange fællesskaber, som eleverne konstruerer i og udenfor klassen og skolen. Disse fællesskaber knytter sig til elevernes relationer, som ifølge Bauman, primært er baseret på "flygtige møder [...] og 'engangs'-forhold" (Bauman, 2002, s. 55). Samhørighedsfølelsen er kortvarig, hvilket i praksis bl.a. kan ses i måden, hvorpå børn 'vandre ind og ud af' venskaber og fællesskaber. Eksempelvis kan børn være de bedste venner/veninder i en uge, hvor de i den efterfølgende uge er nærmest det modsatte. Udsagnet (hørt fra min datter) om at en pige kan 'slå op med' sin hjerteveninde, giver et godt billede heraf. Prisen for denne fællesskabsform er, at det er konstant op til den enkelte elev at 'byde sig til' og bidrage med noget til fællesskabet, for ikke at blive 'vraget'. Tönnies skriver, at indenfor gesellschaftfællesskabet drejer det sig om at: "[...] everyone is out for himself alone and living in a state of tension against everyone else" (Tönnies, 2001, s. 52). Heraf giver det mening, at de individorienterede diskurser opretholdes, således at det fastholder diskursen omkring den enkelte elevs værdi, position og 'købmands' – og handelsevner indenfor gesellschaft/knagerækkefællesskabet. Tönnies beskriver endvidere, at relationerne i dette fællesskab altid vil være bygget på en mere eller mindre ekspliciteret forventning om, at ingen gør noget for andre uden selv at forvente at få noget igen. I denne profitorienteret tankegang bliver der tale om et "equal trade-off" (ibid., s. 52). Dette skal ikke forstås ud fra noget decideret håndgribeligt som fx en fysisk genstand, men snarere begribes på et følelsesmæssigt, handlingsorienteret og relationelt plan. Et eksempel herpå er, når en af informanterne, en dreng skriver: "Hvis det nu er en pige, der bliver holdt udenfor, så tager jeg lidt afstand til det, fordi jeg ikke gider blandes ind i noget med nogen problemer og sådan noget. Så det er nok ikke mig der tager initiativ til det at få det ordnet og sådan noget. Jeg holder mig bare til mine egne" (Informant A, s. 14). Ud af dette kan drages, at pågældende person oplever det, at hjælpe en fra det modsatte køn, som et ulige 'trade-off'. Informanten har ikke nogen interesse i at lade sig delagtiggøre i det modsatte køns problematikker, hvilket betyder den pågældende så og sige ikke få 'noget ud af' at gå nærmere ind i et andet knagerækkefællesskabs problematikker. Det vil derimod komme personen til glæde at hjælpe en /flere fra sin egen gruppe, sit eget fællesskab.

En anden form for 'trade-off' fællesskabstanke kan indtænkes, når en ny elev starter i klassen. Dette kommer informant A ind på efter at have oplevet et skoleskift tre gange. I citatet nedenfor fortæller han om sidste skift:

"De fniste sådan bag min ryg og sådan og snakket om mig og sagde. De vidste jo ikke hvordan jeg var så de fandt bare på alle mulige historier om mig og sådan noget, men så fandt de ud af hvordan jeg var og så blev de venner med mig så. Det var ikke sådan, at jeg blev sur over, at de har gjort det, fordi det tror jeg, alle ville have gjort det, når der kommer sådan en ny en, og de skulle finde ud af, hvordan man var. De ved ikke, hvordan man er, når man er ny, men jeg er jo venner med dem nu, så der er ikke noget"

(Citat fra Interview 1, s. 9)

I dette citat fremgår det implicit, at en ny elev må 'byde sig til', dvs. selv have noget at byde ind med til fællesskabet for at blive anset som en attraktiv person, de andre vil være ven med. I forlængelse heraf er det ligeledes interessant, hvorpå han finder det 'naturligt', at en ny elev nemt kommer til at tilhøre 'den, der mobbes'.

## **8.2 Mobbefænomenet, som relationelle og kontekstorienteret problemstilling**

Mit teoretisk faglige ståsted med hensyn til mobning er ikke at ophæve eller fjerne individet. Jeg tilskriver blot individet eller dets livsvilkår samme betydning, som andre faktorer i tilblivelse af mobbefænomenet.

Afsættet for den videre analyse er, som tidligere skrevet, at foretage en punktering eller et brud med den dominerende mobbeforskning, der overvejende opererer med beretninger eller problemløsning af mobbefænomenet ud fra individorienterede mobbediskurser.

Elevernes positioner i mobbefeltet betragtes gennemgående ud fra fastlåste kategoriseringer, hvor disse relateres til prædefinerede biologiserende egenskaber som iboende karakteristika hos den enkelte elev. Jeg diskuterede og forholdt mig i kapitel 3 (Mobning) til anderledes betegnelser end de gængse kategoriseringer, 'en mobber' og 'et offer'. Dette var ud fra ambitionen om at forholde mig til handlingen (eller mangel på samme) i mobbefænomenet frem for at fokusere på personen i fænomenet. Indenfor både forskningsområdet og det praksisorienterede felt kobles kategoriseringerne ofte sammen med sub-kategorierne, 'antisocial' eller 'aggressiv og udadreagerende opførsel' (aggressive behavior). Ligeledes anvendes der overvejende mobbe-forklaringsmodeller, der er baseret på lineære, mekaniske og monokausale diskurser. Eksempelvis definerer og beskriver Dan Olweus specifikke opdragelsesmetoder – og former, der "skaber aggressive børn". Disse beskrevne opdragelsesmetoder – og former vil øge sandsynligheden for, at barnet vil indtage en mobberposition (Olweus, 2004, s. 107-108),

dvs. at tilhøre gruppen af 'de, der mobber', end øvrige børn påvirket af andre opdragelsesmetoder.

Elevmobning må forstås og begrebsliggøres som et resultat af og et udtryk for en usund fællesskabskultur, hvor der udspiller sig uhensigtsmæssige sociale relationer. Skolen er et af de få fællesskaber, som eleverne er 'tvunget' til at være en del af og, i en vis udstrækning, forholde sig til. Det er i skolekonteksten, at et overvejende antal elever har deres relationer, hvorfor det er relevant at forholde sig til, inddrage og forstå mobning ud fra denne kulturelle -og sociale kontekst. Det betyder, som tidligere beskrevet, at mobbefænomenet er en relationel, social, kulturel og institutionelt betinget problemstilling, der udspiller sig i et usundt fællesskab.

Ved at sætte sig ud over den enkelte elev med individorienterede optikker og diskurser knyttet hertil, men derimod rette sin opmærksomhed på en kontekstorienteret tilgang -og diskurs, konstrueres helt andre måder at forstå, gribe og begrebsliggøre mobbefænomenet og dets problematikker på. Denne forståelse og tilgang har i første omgang (stor) indflydelse på, hvorledes fænomenet studeres samt er efterfølgende afgørende for analyseprocessen. Ud fra kontekstorienterede diskurser fokuseres der ikke blot på de direkte involverede aktører i mobningen, men derimod på alle skolens aktører, som aktive medspillere i en mobbetilblivelsesproces.

Ved at flytte blikket fra de individorienterede diskurser og mobbedefinitioner til en kontekstorienteret kan der refereres til et, i Kuhn'sk forstand, paradigmeskift (Chalmers, 1999, s. 104-129).

## **8.21 Muligheder og begrænsninger ved paradigmeskiftet**

### **– individorienteret diskurs kontra relationelt -og kontekstorienteret diskurs**

Vi forøger at ordne og organisere vores verden, herunder vor sociale verden, således at det skaber mening. På denne måde er det 'lettest' for alle at skulle forholde sig til prædefinerede mobbedefinitioner – og kategoriseringer. Dette har dog sine begrænsninger, fx behøver en elev ikke at være afviger ud fra et normdannende perspektiv, men qua det at eleven bliver italesat som mobber eller som en, der befinder sig i risikozonen, er eleven 'stempelt'.

Ved at foretage kategoriseringer af eleverne i relation til biologiserende egenskaber og tilhørsforhold hos den enkelte men ligeledes ved i at udråbe en elev til at være enten 'en mobber' eller 'et offer', mindskes muligheden for at få øje på fællesskabskulturen i klassen. Her bliver gruppefænomenet yderst relevant at forholde sig til og inddrage. Det er

et fænomen, der kunne (burde) forskes langt mere og dybdegående i, eftersom det ud fra mit perspektiv og faglige overbevisning er væsentligste faktor ved mobningen.

”I gennem en fælles refleksionsproces samt aktive og provokerende performative handlinger i det offentlige rum udfordres det fastlåste i de roller eller positioner, som de enkelte tilskrives via fortællingen. Dette fører i mange tilfælde til en ændring af de fremtidsmuligheder, der beskrives som mulige”

(Berliner & Høffding Refby, 2004, s. 22).

Faren ved at gå en socialkonstruktionistisk vej, hvor fastlagte og stereotype mobbekategoriseringer opløses, og hvor fokus derimod er på perspektivisme og det i snæver forstand relationelle, er at de åbner op for den mulighed, at mobbebegrebet bliver for altfavnende. På samme måde som jeg diskuterede i forhold til anvendelse af mobbedefinitioner i kapitel 3, afsnit 3.13. Samtidig bliver det svært at udarbejde konkrete antimobbepolitikker – og handleplaner, når kategoriseringer og 'skabeloner' ikke anvendes. Risikoen ved opløsning af de hidtil anvendte (individorienterede) definitioner og kategorier er, at skolen (samfundet) let kommer til at 'tabe' nogle børn i denne kamp. Det er ud fra synet om, at der er nogle børn, der befinder sig i en risikozone, fx qua barnets medfødte egenskaber, der bevirker, at barnet har brug for ekstra opmærksomhed eller hjælp. Endvidere er der en øget risiko for, at mobbefænomenet vil blive 'udsat' for flere 'blinde pletter', dvs. at voksne (fagpersoner og forældre) og børn ikke får øje på fænomenet eller overser uhensigtsmæssige mønstre, mekanismer og magtspil / kampe, der udspiller sig i en klasse.

En yderligere begrænsning ved den socialkonstruktionistiske tankegang er, hvor den enkelte elevs 'historie' vægtes højt, at denne har ledt til en naturlig udvikling til det et mæglingsorienteret samfund, hvor alle som udgangspunkt er lige. I mobbesituationer er eleverne ikke lige, idet de indgår i et asymmetrisk forhold – en mod flere. Det er ud fra denne argumentation, at jeg fremover anvender begreberne 'de, der mobber' og 'den, der mobbes'.

### **8.3 Mobning og fællesskabsbegreberne**

”Det at blive set og accepteret, som et værdifuldt medlem af fællesskabet, der har ret og mulighed for at handle og påvirke de forståelsesrammer, der er i det givne fællesskab” (Berliner og Høffding Refby, 2004, s. 15), er omdrejningspunktet for alle sociale fællesskaber og relationer i og udenfor skolen. En kliché er, at det i bund og grund handler



om anerkendelse, for den person man er. Herved er der en interessant pointe, når Bauman skriver:

” Hvis anerkendelse defineres, som retten til at deltage i social interaktion på lige fod med andre, og hvis denne ret på sin side opfattes som et spørgsmål om social retfærdighed, er det faktisk ikke ensbetydende med [...] at 'alle har den samme ret til social agtelse'[...]men kun, at 'alle er ligeberettigede til at stræbe efter at opnå social agtelse på retfærdige betingelser og på lige fod” (Bauman, 2001, s. 80).

Denne indgangsvinkel er interessant og relevant i forlængelse af hans opdeling af de to typer individer i det senmoderne samfund, de facto – og de jure individualiteten (ibid., s.61), hvor der kan stilles spørgsmål ved selv de ligeberettigede præmisser i individets stræben. En 'indenfor og udenfor' metafor og fællesskabstankegang handler bl.a. om, at vi mennesker har 'behov' for at marginalisere nogle grupper i samfundet eller enkelt personer fx i klassen, for derigennem at kunne forholde sig til det, der er normativt og eller legitimt i samfundet. Denne udskillelses, selektions – og eksklusionsproces hører mobbefænomenet under. Der er dog den væsentlige pointe, at opdelingerne mellem 'indenfor – udenfor' grupperingerne ikke er så klare og veldefinerede, som i Baumans to tidligere nævnte turist -og vagabond metaforer, eftersom disse i højere grad opererer ud fra økonomisk relaterede aspekter. Mobbefænomenets grupperinger og opdelinger er af mere flydende karakter.

Gemeinschaft/drømmefællesskabet og gesellschaft/knagerækkefællesskabet, kan som tidligere skrevet, ikke holdes adskilt. Både i samfundet generelt, i skolen som institution og på klasseværelseniveau må der opereres ud fra, at disse indeholder begge fællesskabsformer. Formerne bliver ofte blandet sammen eller forvekslet med hinanden, hvilket Bauman formulerer således:

”Når de først er blandet godt sammen, bliver de iøjnefaldende modsætninger, der adskiller dem, fremstillet som filosofiske problemer og et dilemma, der skal løses ved et filosofisk ræsonnement snarere end som de produkter af reelle, sociale konflikter, de i virkeligheden er” (Bauman, 2002, s. 75).

Forvekslingen og eller sammenblandingen medfører i praksis, som Bauman beskrev ovenfor, at det ofte er svært gennemskueligt, om der overvejende opereres ud fra et 'vi-fællesskabs' -eller 'jeg-fællesskabs' perspektiv. Med andre ord, hvilke af fællesskabsbetegnelserne, der er dominerende og på spil i en given konkret social kontekst. I mobbesammenhæng er det relevant, at begreberne indtænkes som en af

præmisserne for kompleksiteten ved mobningens dynamikker og tilblivelsesformer. Med dette mener jeg, at relevansen er forbundet med punkteringen af de individorienterede diskurser. Det er væsentligt at tydeliggøre, at en kontekstorienteret tilgang fremmer en *gemeinschaft*/drømmefællesskabstankegang, hvorimod man ved at vægte de individorienterede diskurser fremmer en *gesellschaft*/knagerækkefællesskabstankegang. En afgørende pointe knyttet hertil er at konstruerede legitime måder at italesættelse fællesskabsbegrebet og særligt mobbefænomenet vil enten blive reproduceret eller nedbrudt. Denne diskussion tager jeg tage op i afsnit 8.8.

### **8.31 Skolen som et formelt og 'tvungent' fællesskab**

I og med skolen er et formelt og tvungent rum, hvilket diskuteres i kapitel 3, afsnit 3.12, er det interessant at forholde sig til, hvad denne præmis gør ved elevernes måder at tænke om og forstå fællesskabet i relation til mobbefænomenet. Eftersom eleverne oftest ikke selv vælger, hvem de vil gå i klasse med, gør dette noget ved relationerne i klassen. Dette gør sig bl.a. gældende i forhold til måden, hvorpå eleverne forstår og accepterer anderledesheder. Her skal det ikke ses snævert, således at der udelukkende er tale om børn 'med særlige behov', men i lyset af det at skille sig ud fra det normsættende i en klasse. Det betyder, at eleverne ikke nødvendigvis forstår det at være anderledes ud fra en fastlagt og ekspliciteret størrelse.<sup>50</sup> Det er langt mere komplicerede forhold og faktorer, der er på spil, hvor det oftest er ikke-synlige og eller ikke-målbare indikationer. Baumansk forbrugersamfunds-optik, med dets smid-væk-kultur og dets flygtighed, kan være bidragende analyseredskab. Vaner, udseende, tøjstil, holdninger med mere skifter hurtigt i det senmoderne samfund, særligt blandt børn, hvorfor denne samfundsoptik kan opleves som værende medproducerende for det normsættende blandt eleverne i forhold til, hvad der er 'in eller out'. Hermed opstår konstruktionen, der via en italesættelse definerer, om en elev kommer til at fremstå som anderledes kontra ikke anderledes.

I den 'tvungne' kontekst, som skolen og klassen repræsenterer, ekspliciteres det i formålparagraffen, at "skolens virke skal være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (Lovbekendtgørelse 1195 § 3). Heri ligger der implicit det, at skolen skal fremme, udvise og være baseret på en høj tolerancetærskel. I et usundt skole –og eller klassemiljø, hvor forholdene og grundlaget for mobning er til stede, er tolerance – og solidaritetstærsklen er lav, hvilket betyder, at der ikke er plads til at være 'anderledes' eller

---

<sup>50</sup> Herved opstår der ofte misforståelser i form af de, ofte fremstillede stereotype mobbepilder af, at det er den lille tykke dreng med rødt hår, briller og fregner, der er den anderledes og derfor mobbes. Det er langt mere komplicerede, der er på spil, de ikke synlige eller målbare, kan skifte 'hvad der er in eller out) og det at fællesskabet skal rumme en anderledshed.

at skille sig ud fra mængden. Det er interessant, når der spørges ind til mobningens årsag(er), forklares anderledeshederne, som en primær grund. Disse anderledesheder formuleres overvejende ud fra et holistisk greb, hvilket betyder, at der fokuseres på det synlige og konkrete. Udseende, tøjstil, det der blev sagt m.m. angives som værende udslagsgivende for en skillen-sig-ud fra det normsættende fællesskab.

#### **8.4 Meaning-making af mobbefænomenet**

I måden at begrebsliggøre og forstå, hvorledes en lav tolerance – og solidaritetstærskel eventuelt opstår, er meaning-making tilgangen et interessant analyseredskab at anvende. Denne tilgang gør sig både gældende i forhold til en større mobbeforståelse blandt elever, og samtidig hvorpå mobning generelt betragtes og forstås i samfundet.

##### **8.41 Mediernes påvirkning**

Mediernes påvirkning har, som beskrevet i kapitel 3 om mobning, under afsnit 3.31 (diskussion vedrørende mobbeomfang og den kvantitative metode), stor indflydelse på meaning-making af mobbefænomenet. Som jeg beskrev tegner dagspressen og øvrige medier til tider et forvrænget eller misforstået billede af mobbeomfanget i de danske folkeskoler.

Yderligere påvirker medierne i den forstand, at det at blive sorteret fra en gruppe eller 'stemt hjem' er blevet en anerkendt måde at være sammen og indgå i relationer på i den sociale verden. Det har alle dage været et underholdningsincitament, når mennesker har skullet dyste mod hinanden, om det har været i ridderturneringer eller "hvem der kunne bage den bedste kage". Konkurrence – 'dyst' kulturen har ændret sig på den måde, at 'stem-hjem' mentaliteten fylder meget i den danske og udenlandske underholdningsbranches måde at lave 'god underholdning' på. I dag handler det ikke længere blot om selve konkurrencen eller dysten, men incitamentet hvor deltagerne, i diverse tv programmer som fx X-factor på DR1 eller Robinson på tv3, udstilles og nedgøres er rammen for og bliver derved selve underholdningen i programmerne. Det er blevet legitimt i det offentlige rum at 'svine' hinanden til, hvorfor der kan argumenteres for, at måden hvorpå de voksne (dommerne i programmerne) på nedgørende vis vurderer andre (deltagerne i programmerne) spæder til den, til tider, ubehagelige, nedgørende, rå eller hårde omgangstone der er i samfundet. På en måde kan det siges, at medierne

indirekte bidrager til omgangstonen blandt eleverne og yderligere i de måder som elevernes danner og eller har relationer på.<sup>51</sup>

#### **8.42 Den politiske påvirkning**

De dominerende individorienterede diskurser og forskningsrelateret viden herom har indflydelse i måden, hvorpå både lægmanden (offentligheden) og de politiske magtmarkører betragter og forholder sig til mobbefænomenet. Som skrevet tidligere er fænomenet kommet på den politiske dagsorden, hvor socialdemokraterne, med Christine Antorini i spidsen, i øjeblikket er i gang med at fremsætte et 'Forslag til folketingsbeslutning om en skærpet indsats mod mobning på skolerne'. I dette forslag fremsættes 4 punkter: 1) Skærpelse af lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø 2) Regler for dårlig adfærd på alle folkeskoler 3) Forebyggelse og forældreinddragelse 4) Bedre klage -og sanktionsmuligheder over for mobning (citat fra Skærpet indsats mod mobning på skolerne, hjemmeside adresse) Ved gennemlæsning af 'Betænkning over Forslag til folketingsbeslutning om en skærpet indsats mod mobning på skolerne' (2. udkast), hvor regeringen debatterer forslaget, fremgår det, at omdrejningspunktet og den primære interesse ligger i forholdene vedrørende det at skærpe, dvs. "bedre muligheder for at sanktionere utilpassede elever" (2. udkast), foranstaltninger, der kan imødekomme god ro og orden i folkeskolen.

Med andre ord kender eller efterlever eleverne ikke 'elev-kode' for hvad dvs. at være en del af det normdannende fællesskab. I skolen kan der hentes hjælp (af både lærere og eleverne selv) i inspirationshæftet 'Vejledning om disciplin, god adfærd og trivsel i folkeskolen' (Undervisningsministeriet, 2006). På den måde legitimeres og opretholdes sanktioneringsdiskursen i folkeskolen.

I den henseende sidestiller politikerne mobning med urolig adfærd /'de urolige børn', hvor fokus er på det enkelte barn i et individcentreret perspektiv.<sup>52</sup>

#### **8.5 Antimobbepolitikker og handleplaner**

Med medie – og den politiske påvirkning in mente er disse væsentlige i mobbe- meaning-making processen, der har indflydelse på udarbejdelse af antimobbepolitikker – og handleplaner. Det øgede fokus på trivsel kan bl.a. ses indenfor lovgivningsområdet, hvor det pålægges skolerne at foretage undervisningsmiljøvurderinger og udarbejde handleplaner på de skoler, hvor der er problemer. Denne politiske interesse er sivet videre

---

<sup>51</sup> På DR1 har man i samarbejde med blandt andet undervisningsministeriet og andre interessentgrupper fokus på mobbeproblematikken i børneprogrammet 'Gepetto News' (Kilde). Intentionen er god, men måden hvorpå mobbefænomenet begrebsliggøres er ud fra individorienterede diskurser og tematikker.

<sup>52</sup> Her henvises til de børn Dan Olweus beskriver som enten antisociale eller udadreagerende børn

ind i en konkret mobbesammenhæng. Socialdemokratiet ønsker, at der i § 1 i undervisningsmiljøloven (Lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø) skal indskrives og derved tydeliggøres, at "mobning er uacceptabelt" (Skærpet indsats mod mobning på skolerne). Formålet og bevæggrunden for lovforslaget om skærpet indsats mod mobning er, at skolerne skal have overordnede strategier og planer for, hvordan mobning på skolen skal bekæmpes. I forslaget påpeges det at mange af de eksisterende handleplaner ikke gode nok, herunder refereres der til undersøgelsen 'Analyse af 50 handleplaner mod mobning', som to antimobbekonsulenter fra AMOK har foretaget (Henriksen, K. & Rabøl Hansen, H., 2006). I deres undersøgelse fremgår det, at 75 % af politikkerne – og handleplanerne er stærkt mangelfulde på den ene eller anden måde. Det efterlader 'kun' 1/4 som fyldestgørende og ambitiøse.

Et af kvalitetskriterierne må være, som jeg ser det, at skolens aktører særligt eleverne er klare over, at antimobbepolitikkerne – og handleplanerne overhovedet eksisterer på deres skole. Det er derfor tankevækkende og en væsentlig pointe i at fremhæve, i mit datamateriale var der 11 informanterne, der var klar over, at deres skole havde sådanne strategier og planer.<sup>53</sup> Hvorimod 21 af informanterne havde besvarede enten 'ved ikke' (19 informanter) eller decideret ikke mente, at skolen havde en specifik antimobbepolitik - og handleplan (2 informanter).<sup>54</sup>

### **8.51 Klasseregelsættene, med fokus på gemeinschaft /drømmefællesskabet**

På mange skoler lægges der op til, at der på klasseniveau skal udarbejdes yderligere lokale klasseregelsæt og sociale spilleregler. Det er interessant at analysere måden, hvorpå disse klasseregel – og normsættet udarbejdes, operationaliseres og effektueres. I en italesættelse af klasseregel – og normsæt lægges der vægt på de værdisæt, der gør sig gældende i gemeinschaft/drømmefællesskabet, hvor ønsket eller illusionen er at skabe gensidige forpligtende bånd, der øger 'oplevelsen' eller følelsen af et samhörighedsforhold i klassen. Det nedskrevne, i mange klasseregelsæt, er ofte forbundet med relationelle 'problemstillinger', hvor der opereres ud fra ideologien og troen om 'det gode drømmefællesskab', dvs. hvor alle har sin plads, og hvor rummelighed og tolerance vægtes højt.

Foucaults panoptikon-metafor bliver relevant at inddrage i normdannende fællesskaber, eftersom der indenfor denne fællesskabstype efterleves og effektueres den klassiske

---

<sup>53</sup> I spørgsmålet skulle eleverne ikke redegøre for, om de vidste, hvad antimobbepolitikkerne – og handleplanerne indebar.

<sup>54</sup> Bilag 7

sociale kontrol, hvor ro og orden retter sig selv af. Forbillederne / forskrifterne (regelsættene) viser vejen. Med andre ord kommer de lokale normer til at repræsentere de sociale koder i den enkelte klasse, hermed en social kontrol. I mit datamateriale vidste det sig, at 19 elever mente, at de havde sådanne regelsæt i deres klasse, samtidig var der i alt 12 elever, der enten ikke var klar over eller mente, at der var udarbejdet sociale spilleregler for deres klasse. På den ene side kan det handle om, at elevernes inddragelse og eller indflydelse i udarbejdelse af klasse- normregelsættene har været enten sparsom eller manglende.<sup>55</sup> Dog er en af mine analytiske pointer, at eleverne ikke oplever de normsættende regelsæt og præmisser, den 'gode' elevkode, som regelsæt. En af informanterne fra datamaterialet siger: "Selvfølgelig der er nogen regler, der altid hænger ved. Man skal ikke op og slås, man skal snakke ordentligt, altså vi må ikke kalde hinanden luder og alle sådan nogen ting der. Det er sådan de regler vi har." Det afgørende er i forhold til, når jeg spørger ind til, om disse regler er nedskrevet, dvs. som klasseregelsæt eller sociale spilleregler, hvorefter informanten siger: "Nej det er bare sådan noget, man ved (citater fra informant A, s. 15). De fleste elever er ikke i tvivl om, hvad de må sige eller gøre. Pointen er, at eftersom elevkoder er konstruerede for-forståelser, der er blevet 'naturlige' for mange af eleverne, betyder det, at sociale regelsæt ikke behøver at være ekspliciteret i nedskreven form. En lille kommentar, der understøtter min pointe er, at informanten anvender ordet 'selvfølgelig' i 3 ud af 4 sætninger i forbindelse med klasseregelsættende. Informanten fortæller, at de i klassen selvfølgelig har talt om de sociale spilleregler, "[...] sådan at folk ved det, hvis de ikke lige har tænkt over det" (citater fra informant, s. 15). Hermed ligger der underforstået det, at informanten mener, at alle i klassen bør kende til de sociale regler, om man kendte til elevkoden i forvejen eller om den er blevet talt om i klassen. 'Snakken i klassen' har måske ledt til, at den gruppe af elever, der har svaret 'ja' til, at der var udarbejdet særskilte klasseregelsæt, muligvis har oplevet eller opfattet denne som en form for 'nedskrevne' regler. Uafhængig af på hvilken måde eleverne har fået kendskab til den 'gode' elevkode', kan der argumenteres for, at man i princippet godt ville kunne undvære udefrakommende sanktionsmuligheder og strategier. Det er eftersom, at eleverne 'burde' kende de sociale koder i klassen og være klar over, hvis man træder udenfor 'foreskrevne' regler. Dette betyder, at der opstår en legitimitet i at ordne eventuelle sanktioneringer indenfor egne rækker, dvs. mellem eleverne og lærerne eller blandt eleverne indbyrdes.

---

<sup>55</sup> En vigtig pointe i forbindelse hermed er, at hvis alle skal have et ejerskab og derved konstruere et fællesskab, fælles holdninger mod mobning, både på skole – og klasseplan, må implicerede aktører (særligt eleverne) været inddraget i hele processen. Ellers bliver der langt mellem ord og handling. Jeg vil ikke gå yderligere ind i dette, men anser det for at være en spændende og særdeles relevant diskussion.

### **8.52 Klasseregelsættene, med fokus på gesellschaft/knagerækkefællesskabet**

I det senmoderne samfund er bestræbelserne, at dets aktører skal være frie og have et væld af valgmuligheder. Herigennem kræves det, at man skal være herre over eget liv, hvor man må tage ansvar for valg og fravalg. Denne diskurs fastholder de individorienterede diskurser og tager afsæt i en gesellschaft/knagerækkefællesskabsoptik. Det kan synes, at antimobbepolitikkerne – og handleplanerne, bl.a. qua de politiske sanktioneringsstrategier med øgede sanktioneringsmuligheder, overvejende henvender sig til gruppen af 'de, der mobber'. Det er ud fra den (politiske) primære interesse er at opretholde god ro og orden i folkeskolen. Ifølge Rabøl Hansens og Henriksens 'Analyse af 50 handleplaner mod mobning' (Rabøl Hansen & Henriksen) operationaliseres sanktionerings -og straffetankegangen i antimobbepolitikkerne – og handleplanerne på den del skoler, som en del af en beredskabsplan i bekæmpelse af mobning.

Med afsæt i 'God ro og orden'-tanken i skolen anses vejen det dette via skærpede sanktionsmuligheder (set med regeringens øjne). I denne forbindelse 'glemmes' eller overses gruppen af 'den, der mobbes', både på den indirekte mobbeform men ligeledes dem, der tilhører den ensomrelaterede mobbeform. Disse to elevgrupper forstyrrer ikke undervisningsmiljøet. På grund af at eleverne overvejende vil efterleve skolens kode for, hvad dvs. at være en 'god' elev, dvs. at være stille, vil disse elever ikke få den store opmærksomhed. Det er hverken fra offentlighedens, politikernes side men ej heller i antimobbepolitikkerne – og handleplanerne, både på skole – og klasseplan. Herved bliver denne form for mobning nærmest usynlig og dermed ikke eksisterende.

Jeg vil nedenfor dykke dybere ned i disciplinerings – og sanktioneringsdiskursen, eftersom denne er en dominerende diskurs i forbindelse med et normativt individorienteret syn på og forståelse af, mobbefænomenet. Endvidere er det interessant at diskutere og analysere eventuelle bagvedliggende sociale og relationelle overvejelser, der kan ligge til grund for sanktioneringsdiskursen.

## 8.6 Sanktioneringsdiskursen

Uden yderligere at teoretisere eller argumentere nærmere herfor er den dominerende diskurs i samfundet, politisk og blandt den brede befolkning, at ville placere skyld og skam.<sup>56</sup> Sanktioneringsdiskursen må ses i forlængelse af denne skyld-tankegang.

I mine analyser af mit sparsomme datamateriale er skyld – og sanktioneringsdiskursen ligeledes en overvejende tendens, hvor informanterne generelt er positivt indstillede overfor mere og alvorligere sanktionering. En væsentlig pointe i denne sammenhæng er, at 59 % af besvarelserne i Bjarke-casen forholder sig til denne ud fra, at det er en voldscase, hvorimod kun 31 % af informanterne anskuer den som en mobbecase (se s. 45). Denne analytiske pointe, som er redegjort for i kapitel 4, afsnit 4.31, er relevant, eftersom dette afsæt har spillet ind, da eleverne efterfølgende har skullet argumentere for deres bogstavs-svarmulighed i spørgsmål 22 i surveyundersøgelsen (casen). Her var der en tendens, der pegede i retning af, at eleverne overvejende argumenterede for mere straf og konsekvenser for den enkelte. I et af interviewene fremgik det, at anvendte sanktioneringsmuligheder, i nogle situationer, kom til at minde om straffe – og fængselslignende foranstaltninger. En af informanterne beskriver, hvorledes elever, der ikke 'opfører sig ordentligt sendes i Kilden. Kilden er et sted på skolen, hvor en elev kan blive sendt til, i stedet for at komme på inspektørens kontor. Det betyder: "[...] hvis du larmer meget i timerne og sådan noget, og læreren ikke gider have en der (der refereres til klassen)". (citater fra informant A, s. 17). I de mere grove tilfælde bliver Kilden anvendt når, fx: "[...] nogen der har været oppe at slås [...] var der en uge, hvor de skulle gå kun ned i Kilden, nede ved Hans (en lærer, der er tilknyttet stedet), hvor de fik timer dernede - også i frikvartererne skulle de faktisk være her" (citater fra informant A, s. 19). Ud over den almindelige undervisning, skal eleven og den tilknyttede lærer, Hans, snakke om vold, og om hvordan eleven kan lære at styre sin vrede. Derudover fortæller informanten, at en anden variation er, at eleven, der har lavet ballade, kun skal tilbringe frikvartererne i Kilden, som en form for karantæne. På den måde kunne Kilden til at minde om en sanktioneringsmulighed, der anvender 'fængselslignende' metoder, eftersom det handler om at "lænke de uønskede til stedet", en indespærrings og immobiliserings strategi." (Bauman, 2001, s. 121).

---

<sup>56</sup> Det er væsentligt at differentiere mellem skyld og skam. Skyldfølelsen er ofte knyttet til individets manglende handlinger, der ikke lever op til de normdannende omgivelser forventninger. Skamfølelsen er lagget dybere, eftersom det ofte forbundet med og refererer til en utilstrækkelighed. Det vil sige en grundlæggende følelse, om ikke at være god nok.



### 8.61 Sanktioneringsdiskursen og skolens aktører, primært eleverne

Der skal ikke herske nogen tvivl om, at sanktioneringsdiskursen kommer til at implicere alle skolens aktører blot på forskellige måder. Sanktioneringerne henvender sig og rammer først og fremmest eleverne, i sin både direkte og indirekte form, hvilket jeg vil beskæftige mig med efterfølgende. Først vil jeg meget kort skitsere, at sanktioneringsstrategien – og diskursen ligeledes henvender sig til og rammer elevernes forældre, skolens lærere samt skolens ledelse. Sanktioneringsdiskursen strider overordnet set imod den senmoderne opdragelsesform, hvor ønsket er at opnå enighed via dialogens vej. Straffe- og disciplineringsstrategier forbindes oftest med en patriarkalsk og autoritær opdragelsesmetode, der blev anvendt som en legitim opdragelsesform i den 'sorte skoles' tid.<sup>57</sup> Samtidig møder mange lærere og skoleledere på den anden side et ønske, og nu et krav fra politisk side, om større konsekvenstænkning. Dette ønske kommer både fra lærernes egen faggruppe, fra forældregruppen og fra eleverne selv blandt på grund af utilfredshed med uro og larm i timerne. I publikationen, 'Skolens rummelighed – fra ide til handling', redegøres der for, at urofænomenet – og problemet i de danske folkeskoler er stort. Dette er ifølge uroundersøgelsen fra 1996, foretaget blandt lærergruppen (Undervisningsministeriet, 2003).

Sanktioneringsdiskursen operationaliseres og rammer særlig to elevgrupper. Den ene gruppe er 'de, der mobber' i en direkte og udad-reagerende mobbeform. Det er denne gruppe, som den politiske opmærksomhed retter sit ønske omkring øgede sanktioneringsstrategier – og muligheder mod. Ligeledes er det oftest pågældende gruppe, som antimobbepolitikkerne – og handleplanerne fortrinsvis retter deres fokus mod. Begge ovenstående områder, den politiske og antimobbepolitikkerne – handleplanerne, kan relateres til 'den gode elevkode', som jeg har været inde på i flere omgange. Der kan argumenteres for, at sanktioneringerne her anvendes til at afrette eleverne, således der kan opretholdes god ro og orden i på skolen og i klassen. Den anden gruppe er de elever, der tilhører 'den, der mobbes'-gruppen, dvs. de elever, der udsættes for enten den direkte, indirekte eller ensomhedsrelaterede mobbeform. En individorienteret diskurs med afsæt i gesellschaft/knagerækkefællesskabet kommer bl.a. til udtryk i en ofte udtalt bemærkning omkring 'den, der mobbes'. "Det er hans/hendes egen skyld, fordi personen bare selv kan spørge, om han/hun må være med". Set i lyset af Bjarke-casen fra min surveyundersøgelse, mener 66 % af eleverne, samt informanterne fra interviewene, at Bjarke selv er ude om det, trods adskillige udtrykker sympati. Sympatien skyldes, at han ikke tilhører et fællesskab (bl.a. det, at han

---

<sup>57</sup> Revselsesretten blev ophævet i 1985 ved en ændring i Forældremyndighedslovens § 2 stk. 2 (revselsesretten)

sjældent inviteres ind i en gruppe, når der skal laves gruppearbejde). En af informanterne fra surveyundersøgelsen skriver: "Han skal ikke blive behandlet på den måde. Det er der ingen, der skal men på den anden måde må han altså også styre sig." (Citat fra informant 2004). Endvidere mener 53 % af eleverne, at Bjarke bør gå til psykolog og få styr på sit temperament. På den måde bliver det 'den, der mobbes' eget ansvar at ændre på en uønsket elevkode, dvs. ansvaret og skylden placeres hos den enkelte. Herved opleves en opretholdelse af den individorienterede diskurs. Sagt med andre ord hvis Bjarke skal kunne bidrage med noget, således han kan komme ind i det i klassens gemeinschaft/drømmelignende normsættende fællesskab, må han ændre på sin adfærd ved at gå til psykolog. Ved at antage denne præmis kommer det til at fremstå som om, at det kun igennem en ændring af adfærd, at det kan lykkes for ham at blive en eftertragtet bidrager og derved et 'gyldigt medlem' af klassefællesskabet. I svarmulighed D, hvor der inddrages en psykolog, ligger implicit en form for sanktionering. I et af interviewene italesættes psykologmuligheden, som værende:

"[...] en psykolog er også sådan en sidste udvej synes jeg. [...] det kan godt være hårdt også at gå til sådan en psykolog, fordi man bliver stemplet ik også, som ham der har gået til psykolog, fordi han har problemer med vrede og alt sådan noget der. Der synes jeg måske, at man skal snakke om tingene først, før man går til så drastiske midler."

(Citat, fra interview 1, s. 18).

Jeg finder det svært at argumentere for, at en individorienteret -og sanktionerende diskurs vil kunne ændre noget i en mobbegunstig fællesskabskultur, idet selve skole –og klassekulturen og dermed de øvrige skolerelaterede aktører (herunder de andre elever) ikke inddrages, således at et uhensigtsmæssigt fællesskab kan ændres. Ved blot at sanktionere som fx i Bjarke-casens svarmulighed A, hvor Bjarke bortvises for derefter at skulle fortsætte på en anden skole, vil klassekulturen og måden hvorpå eleverne operationalisere en fællesskabsoptik og forståelse ikke ændre sig. Den intolerante og gesellschaft/knagerækkefællesskabslignende klassekulturen vil forblive den samme, for derved at fastholde mobbegunstige forhold.

Der er en interessant pointe i, at eleverne i mit empiriske datamateriale nævner det at være inkluderet i fællesskabet er en vigtig faktor for trivsel i skolen, heraf italesættes ud fra det gemeinschaft/drømmefællesskabets værdisæt om følelsesladede holdninger, hvor mobning ikke tolereres. Selve fællesskabsbegrebet fremgår adskillige gange. Det er på trods af at det i figur 6 i kapitel 4 (s. 46) fremgår, at kun 4 informanter mener, at der bør arbejdes med klassen, hvorimod 19 af informanterne mener, at der skal arbejdes med

Bjarke. På den måde stemmer dette billede overens de dominerende individorienterede mobbediskurser, idet disse vægter og vil gerne have flere sanktioneringer, bl.a. i form af behandlingsorienterede tiltag. Flere elever anvender ordet 'straf', hvor en informant mener, at Bjarke er en "psykisk syg stodder" (citater fra informant, 2008). Ligeledes er der en anden informant, der skriver, at "grov mobning skal have store konsekvenser, som bortvisning fra skolen eller meldes til politiet" (citater fra informant, 2016) eller "at der skal være en straf, som fx eftersidning" (citater fra informant, 2018).

En analytisk anskuelse og argumentation for strengere og mere sanktionering kunne være, at qua de mere bløde omgangsformer i skolen, hvor tidens trend er, at lærer og elever gerne skal kunne snakke sig til rette, samt det at den moderne opdragelsesform lægger op til at skulle lytte, forstå og inddrage børnene, kan opleves af eleverne, at dette ikke fungerer. En af informanterne siger bl.a., at han mister respekten for og tilliden til de voksne, når de ikke slår ned på, dem, der laver ballade, eftersom den type elever gentagne gange får en chance til (Informant A, s. 19). Sanktioneringsdiskursen blandt eleverne kan ligeledes ses som et symptom på manglende handling fra de voksnes side, hvor eleverne ikke oplever sig lytte på, forstået og eller inddrage. I elevernes efterlysning af flere sanktioneringer, efterspørges tydelighed og gennemskuelighed, hvilket leder til et fællesskab, hvor eleverne føler tryk og sikkerhed, i en Baumansk optik.

### **8.62 Kampen mellem sikkerhed og frihed.**

I Baumans flydende modernitetsbegreb går frihed og individualisme hånd i hånd, mens dette bliver på bekostning af en grundlæggende sikkerheds- og fællesskabsfølelse.<sup>58</sup> Flexibilitet, det at være omstillingsparat og kunne mestre og efterleve det at tage ansvar på sig selv er kompetencer, som eleverne skal efterstræbe, som de ideelle værdisæt i det senmoderne samfund. Samtidig betyder det, at de elever der ikke kan mestre dette, i stigende grad, bliver ansvarliggjorte, for manglende kompetencer.

"Hverken det 'naturlige hjem' eller den 'varme kreds' står til rådighed i vores hastigt privatiserede, individualiserede og globaliserede verden, hvorfor man trygt og uden frygt for, at tingene kan blive sat på en praktisk prøve, kan forestille sig begge dele"

(Bauman, 2001, s. 21).

---

58 Bauman forholder sig selv til denne problematik i sin bog Frihed (Bauman, 2003).

'Nul-tolerance kulturen', hvor sanktioner er omdrejningspunktet, er dominerende både i samfundet generelt og i skolen. I en illusion og eller i et ønske om at opretholde eller opnå den eftertragtede gemeinschaft/drømmefællesskabslignende sikkerheds – og samhørighedsfølelse, kan sanktioneringsdiskursen ses som et surrogat eller en erstatning for dette. Det betyder, at eleverne i skolen vil forsøge opnå en sikker og tryk fællesskabsfølelse qua det at vide, at de elever, der ikke efterlever det normdannende fællesskabs værdier, vil blive straffet. I den oprindelige tanke vedrørende udarbejdelse af klasseregelsæt, hvor der lægges vægt på de nære relationer og de værdisæt, som bygger på en gemeinschaft/drømmefællesskabstankegang, bliver panoptikon-metaforen endnu en gang relevant at inddrage. Denne panoptiske 'overvågende' funktion og virkning kommer til sin magt via separate skrevne (og uskrevne) regler og koder indenfor klasse. I effektueringen af disse kommer klassefællesskabskulturen til at fremstå som værende stedet, hvor eleverne passer på hinanden. Dette udløser en trygheds -og sikkerhedsfølelse. Det giver derfor god mening, at der politisk sættes ind med øgede sanktioneringsstrategier -og muligheder. Lige så vel som forklaring på, hvorfor der i mange antimobbepolitikker -og handleplaner / klasseregler fokuseres beredskabs -og sanktioneringsdelen.

I det senmoderne samfund kan der argumenteres for, at der overvejende opereres ud fra en gesellschaft/knagerækkefællesskabstankegang og mentalitet. Det drejer sig bl.a. om, at den enkelte aktør må byde ind med 'noget' til og i fællesskabet for at 'få lov til' at være en del heraf. Dette kan overføres på relationerne i venskabet, hvori der opstår en legitimitet af, at den enkelte person må bidrage med 'noget' til venskabet, hvis personen ikke 'ønsker' at blive kasseret og erstattet med en ny og 'bedre' ven/veninde. På den måde kan der konstrueres et fællesskab, qua gruppen bliver/er enige om, at 'du' ikke hører til her og derfor skal 'stemmes ud' af fællesskabet. Der konstrueres ligeledes en samhørigheds – og fællesskabsfølelse blandt de øvrige elever, idet der opstår en lettelse over, at det ikke var en selv, der blev vraget. Denne lettelse er dog kortvarig, hvorfor usikkerheds -og utryghedsfølelsen bliver en fundamentalt præmis i gesellschaft/knagerækkefællesskabet. Følelsen kan sig selv konstruere et fællesskab qua alle elever befinder sig i samme situation.

Dette ræsonnement kan overføres på mange elevers forklaringer af, hvorfor 'tilskuerne' til mobningen ikke blander sig eller forsøger at stopper mobning i en klasse. Mange elever blander sig ikke, fordi de er bange for, at det kommer til at gå ud over dem selv, dvs. at de kommer til at lægge under for mobningen og bliver det næste offer.

## 8.7 Den politiske sanktioneringsdiskurs og den symbolske vold

Den symbolske vold, som staten udøver på skolerne, der er diskuteret i kapitel 6 (afsnit 6.3, analyse af skolekulturen), er med til at værdisætte sanktioneringsdiskursen, således at den er en del af meaning-making af mobbefænomenet. Den individorienterede mobbeforståelsesrammen samt den monokausale forklaring af mobning bliver på den måde den samme på lokalt og samfundsmæssigt i et både nationalt og internationalt perspektiv.

I et fælles samfundsorienteret ønske og en interesse i at skærpe sanktioneringsmulighederne, er der ud fra en politisk sanktioneringsdiskurs tale om en anden form for panoptisk forståelse. Der kan argumenteres for, at den politiske interesse, i overordnede vendinger, ønsker at disciplinere folk til noget bestemt, dvs. en form for ensliggørelse af samfundets individer. Det kan på sin vis minde om Luthers før omtalte skolediskurs. Her mener jeg ikke de den gang fysiske afstraffelsesmetoder, men at sanktioneringsdiskursens formål i dag i lige så høj grad er at afrette folk til en ensliggørelse. Lige så vel som den politiske interesse og ambition er ønsket om at højne det faglige niveau, for derigennem kan Danmark, meget forenklet sagt, fortsat bidrage i det globale konkurrerende arbejdsmarked (forblive i det store fællesskab, EU), herved profitere økonomisk. Det er ud fra dette perspektiv, at der kan argumenteres for, at Staten, som en fælles enhed opererer ud fra et gesellschaft/knagerækkefællesskab med de rationelle og profittænkende værdisæt. Den politiske sanktioneringsdiskurs er derved blot en forlænget arm af dette overordnede værdisæt og normdannende diskurs, som siden hen risler ned på klasseniveau

Foucault opererer med begreberne, selv-refleksivitet og selv-kontrol, hvor han forholder sig til, at disse selvteknologier skabes i kraft af politiske og institutionelle magtteknologier (Herman, 2000). Ved at drage en parallel til et andet fagområde, sundhedsområdet, redegør diverse eksperter for, hvor meget frugt og grønt vi skal have, eller hvor mange minutters motion vi skal dyrke om dagen etc. Denne italesætte omkring ekspliciterede 'krav' og illusionen om det gode og ikke mindst det 'rigtige' liv, er en form for ensliggørelse af samfundets individer. Pointen med den panoptisk metafor er, at vi ikke vil lade andre (og os selv) tro, at vi lader os styre eller kontrollere af oven fra kommende instanser, direktiver el.lign.. Tværtimod kommer det til at handle om selvteknologi, dvs. 'jeg tager mig selv på at styrer mig'. Det betyder, at jeg spiser fx ikke 6 frugter om dagen, fordi eksperterne siger, at jeg skal. Enten begynder jeg at spise 6 frugter om dagen, fordi jeg selv tror, at jeg har 'fundet på' det, eller jeg konstruerer en 'virkelighed', hvor jeg selv tror

på, at jeg overholder eksperternes guidelines omkring det at leve 'det gode og rigtige liv'. Rettere min praksis ændres ikke, men jeg fortsætter som jeg plejer.

På den måde kan det argumenteres for, at staten har i det senmoderne samfund overtaget store dele af det personlige ansvar. Her tænker jeg bl.a. på de typer underholdningsprogrammer i tv der kombineres med et politisk budskab. Programmer som fx. 'Aldrig mere fængsel', hvor unges kriminelle løbebanes forsøges brydes ved at personen får mulighed for at komme ind på arbejdsmarkedet eller 'Skolen ved Gauerlund', hvor brugen af forskellige læringsstile kan højne det fælles faglige niveau på skolen.

Overført til mobbeområdet betyder det, at den politiske sanktioneringsdiskurs i første omgang opretholder forståelsen af og tilgangen om det naturlige i at anvende sanktioner som midlet mod mobning (eller anden dårlig adfærd). Dette er, som tidligere skrevet, ud fra den overbevisning eller tilgang om, at mobning overvejende knyttes til elever, der er urolige samt udviser en forstyrrende adfærd.

På klasseniveau bliver den symbolske vold effektueret således, at når eleverne fx skal udarbejde eventuelle klasseregelsæt, vil eleverne få følelsen af, at det er dem selv, der har 'fundet på' klasseregelsættet eller rettere, hvad regelsættene skal indeholde, hvoraf sanktioner bliver en legitim del heraf. I en fælles for-forståelse blandt eleverne (og skolens øvrige aktører) vil oplevelsen af en fællesskabskultur, med rod i en /drømmefællesskabslignende, konstrueres. Hertil kan der knyttes et paradoks. Dette består i via en opretholdelse og reproduktion af individorienterede mobbediskurs – og interventionsform, der knytter sig til gesellschaft/knagerækkefællesskabernes rationelle værdisæt, kolliderer dette syn med værdierne i gemeinschaft/drømmefællesskabet, hvor solidaritets – og fællesskabsfølelsen er omdrejningspunktet.

En analytisk pointe er, men som må forblive en påstand, at de der i samfundet og i skolen ønsker strengere eller flere sanktioneringsmuligheder, muligvis ønsker at støtte, opretholde eller genskabe et gemeinschaft/drømmefællesskab. Det kunne være ud fra illusionen om, at denne fællesskabsform er den mest eftertragtede, dersom en konstrueret fællesskabs -og samhørighedsfølelse er den 'rigtige' måde at anskue og efterleve et klassefællesskab, hvor ud fra forskelligheder rummes. Ligeledes kan der ligge et ønske om at ville 'ordne' mobbeproblematikkerne indenfor egne rækker, dvs. med eleverne i klassen, før læreren kontakter forældre og ledelse. I en higen og søgen efter gemeinschaft/drømmefællesskabet anvendes den individorienterede

sanktioneringsstrategi -og diskurs, hvorfor sanktioneringsformer og metoder beskrives af eleverne i diverse klasseregelsæt, som legitime og som en naturlig forlængelse af en elev ikke kan efterleve den 'rigtige' elev-kode. Det vil med andre ord sige at via gesellschaft/knagerækkefællesskabets vej og metoder forsøges 'det gode fællesskab' opnået.

Med udgangspunktet i at sanktioneringsdiskursen og et skærpet overvågnings-samfund (fx terrorlovgivningen) skal skabe større tryghed og sikkerhed kan det virke paradoksalt, at det øjeblik eleverne skal føle sig trygge, må de samtidig give afkald på noget af deres frihed og deres sikkerhed. Underforstået vil de fleste eleverne højst sandsynlig mene, at det altid må være de andre elever, der skal have begrænset deres frihed. I praksis kan det meget vel komme til at betyde, at begrænsningen fortrinsvis henvender sig mod 'de, der mobber'. Samt de elever, der ikke efterlever eller mestre 'den gode' elevkode. Paradokset kommer ligeledes til at bestå i, at eftersom sanktioneringsdiskursen 'rammer' alle eleverne, vil den i sidste ende kunne efterlade en tilbagevendende utrygheds -og usikkerhedsfølelse blandt eleverne.

### **8.8 Legitimitet af konstruerede individorienterede mobbediskurser og italesættelse heraf**

Via mit empiriske datamateriale har jeg haft mulighed for at betragte og analysere legitim italesættelse af mobbefænomenet. Ud af disse analyser fremgår det i en videre analyse, at fænomenet både italesættes ud fra et gemeinschaft/drømmefællesskab samt et gesellschaft/knagerækkefællesskab blandt eleverne. Det virker som om, der er forskellige former for legitimitet. Dette afhænger af, om eleverne forholder sig til italesættelse af selve mobbefænomenet, det vil sige, hvad eleverne mener, mobning er, der er tæt forbundet med holdningen hertil. I relation hertil beskriver et overvejende antal af eleverne (56 %) mobning ud fra følelsesladede ytringer, der bygger på gemeinschaft/drømmefællesskabslignende værdisæt. "Frygteligt, jeg synes det er fejlt når flere rotter sig sammen om en bestemt. Og at de ikke kan se hvor frygteligt, det er for "offeret". "Det er de svage, der mobber" et godt motto for det passer" (informant 2015).

I analysen af hvad eleverne mener, de kan gøre samt i relation til, hvilke handlingsorienterede svarmuligheder eleverne vælger, når de skal forholde sig til en konkret og virkelighedsnær situation (casen), fremgår det at eleverne er splittet. En del af eleverne synes, at det er synd for Bjarke. På trods af det svarer 19 ud af 32 elever, at det er Bjarke, der skal arbejdes med – han er og har et problem, frem for det er et klasse – og

fællesskabsrelateret problem. Det betyder, at en individorienteret og rationelt funderet bevæggrund og værdisæt, der tager afsæt i gesellschaft/knagerækkefællesskabet, opretholdes. Ligeledes bliver af de interviewede personer opretholdt en holdning om, at det er den, der er udenfor klassefællesskabet, fx som ny elev i klassen, der må ændre sig eller byde ind med noget i fællesskabet, for at blive en del heraf. Ud over det pointerer et overvejende antal af eleverne både i surveyundersøgelsen og i interviewene, at det er 'dem, der mobber, der må og bør straffes.

Dette leder mig til den analytiske opmærksomhed, der ønsker at betragte mobbefænomenet ud fra den værdisætning, hvor mobbediskursen er baseret på en kollektiv – og fællesskabsfølelse. Først vil jeg opererer med Foucaults magt, viden og diskurs- treenigheds begreb, som et interessant analyseredskab. Det er på grund af, at denne treenighed er medproducerende i forhold til opretholdelse og reproduktion af en konstrueret definitionsmagt og mobbediskurs i samfundet og i skolen. Til slut vil jeg kort forholde mig til, de fællesskaber, hvor mobbefænomenet ikke italesættes.

### **8.81 Viden, magt og mobbediskurser**

#### Viden

Det videnskabelige mobbeforskningsfelt, der har været /og stadig er med til at producere *viden* om mobning, i høj grad relateret til empirisk evidensbaseret og effektforskningsrelateret videnskabelig viden. Viden fra det videnskabelige felt har historisk og samfundsmæssigt set høj anseelse / status -og placering i samfundets 'hierarki'. Det vil i Bourdieusk term sige, at videnskabsmanden/kvinden besidder en høj social kapital i det sociale rum af positioner (Bourdieu, Distinktionen, 1995, s. 35), hvilket vil sige, at forskeren i høj grad er medskaber til en definitionsmagt. Forskningsfeltet opererer og bidrager til en at sætte dagsordenen for mobbefænomenet via en opretholdelse og legitimering af dominerende mobbediskurser. Særlig Dan Olweus' måde at betragte fænomenet på ud fra individorienterede diskurser har for det praktiske felt haft stor betydning og indflydelse for konstruerede mobbedefinitioner – og diskurser. Det er lige såvel i det praktiske felt, fx i en skolekontekst, at det er de magtfulde positionerede lærere, elever eller skolens øvrige aktører, der opretholder og reproducerer den dominerende mobbediskurs

#### Formelle og uformelle positioner i skolen

På skole – og klasseniveau er der to typer magtpositioner. De, der besidder en formel magtposition, fx det kommunale regi, skoleskoleledelsen og læreren samt de, der



besidder en uformel magtposition. Til denne gruppe hører de elever, der har en konstrueret magtposition i fællesskabet, hvor de har 'tilkæmpet' sig 'retten' til at definere, hvad der er eller hører ind under mobning og ligeledes hvad det ikke gør. Der argumenteres for at de der besidder en formel og de der besidder en uformel magtposition minder om hinanden, hvilket er med til at italesætte legitime og dominerende mobbediskurser, Dette beskrives i et af mine interviews: " en gang imellem på klassens tid så spørger hun (læreren) sådan nogen af os, dem hun ved, der ved en masse om, hvad der sker og sådan noget: "Hva' er der nogen, der bliver mobbet, er der nogen der bliver drillet, er der nogen der bliver holdt udenfor?" Og sådan noget så hun lige ved hvad der sker" (citat fra informant B, s. 17)

### Symbolisk magt (vold)

Det videnskabelige felts viden risler 'ned' på det politiske felt, hvor det politiske magt både anvender sin reelle og symbolske magt på skolerne, bl.a. qua den før omtalte disciplinerings – og sanktioneringsstrategi. Hermed opstår der en italesat legitimitet af den handlingsorienterede og konsekvensorienterede sanktioneringsdiskurs. Det bliver i orden at sige og mene, at elever, der ikke kan mestre den 'gode' elevkode, enten må gå til psykolog, have karantæne, bortvises eller andet. Det bliver ligeledes legitimt at mene og sige, 'vi tolererer ikke adfærd som... '. Trods mange lignende restriktive udsagn i fx antimobbepolitikker – og handleplaner, om hvad 'vi ikke må eller ikke må', italesættes folkeskolen ikke som værende intolerante. Der opstår et paradoks, eftersom det politiske magtfelt på den ene side italesætter og lovgiver ud fra tanken omkring den 'Rummelige folkeskole', hvilket implicerer en skolekultur, der arbejder for og hvis tankegang er, at alle har behov for og 'ret' til at være en del af et fællesskab på trods af eventuelle anderledesheder. Ligeledes modarbejdes den fællesskabsorienterede skolekultur i forhold til de øvrige politiske individorienterede diskurser. Her er tankegangen baseret på individet, hvor fokus er på den enkelte elevs behov. Sanktioneringsdiskursen kan ses som en 'naturlig' forlængelse heraf, hvorfor der overlader meget lidt plads rummelighed.

På baggrund af ovenstående er endnu en pointe, som Bourdieu redegør for og som jeg kom ind på i kapitel 5 (afsnit 6.3), at uddannelsessystemet må betragtes som en forlænget arm af staten, og at denne udøver symbolsk vold på skolen og dens aktører. Med afsæt i den metaforisk 'bully' - individorienterede tilgang, der kobles med de prædefinerede mobbe – og offer karakteristika, opleves disse ligeledes som 'naturliggjorte' og legitime forklaringer. Det betyder, at de der i forvejen besidder formelle og uformelle magtfuldt konstruerede positioner i skolen, hvis diskurser konstruerer en sproglig italesættelse og

handlen (eller mangel på samme), er med til at legitimere, opretholde og reproducere 'naturligheden' i de individorienterede mobbediskurser. Dette kommer bl.a. til udtryk, når disse elever skal forsøge at forklare, hvorfor mobning eksisterer. Den mest udtalte forklaringsmodel er ud fra 'den, der mobbes' udseende og eller væremåde. De holitivt og deskriptive forklaringsmodeller bliver legitime, hvorfor 'naturligheden' betragtes som 'nedarvede' omstændigheder, hvilket leder til den monokausale årsag-virkning tankegang. På den måde flyttes fokus fra relationen og den sociale kontekst, hvori der er konstrueret en usund fællesskabskultur. Dette stemmer overens med den tendens, der er fremtrædende i min informantgruppe. I kapitel 4 redegør jeg for, at eleverne primært betragter forklaringerne på, hvorfor mobning opstår, ud fra den 3. dimension - de 'biologiserende' forhold, hvor disse relateres til menneskets trang til magtdominans og til at skille sig af med den svageste part i gruppen.

Ud fra et andet perspektiv består den symbolske vold ligeledes på baggrund af at de konstruerede for-forståelser blandt eleverne naturliggøres, i måden, hvorpå de positionerede og konstruerede magtfulde elever (og lærere), besidder 'retten' og magten til at opretholde og eller effektuere eventuelle sanktioner. Herved bliver de talerør for statens diskurser, uden selv at være klar over, at det er dette, der er på spil. Ved endnu en gang at fremhæve den politiske strategi og ønsket om at skabe god ro og orden i folkeskolen, der forsøges opnået via større muligheder for sanktioner, opstår der en legitim og italesat selektion af eleverne. I skolen, som et normdannende fællesskab, er rammen sat for hvad en 'god' elev er. Dette kommer med andre ord til at betyde, at de dominerende og magtfuldt positionerede elever, i samarbejde med lærerne, har muligheden for at definere, hvem der ikke mestrer den 'gode' elevkode, og hvem der kan (reference til forrige underafsnit, formelle og uformelle positioner i skolen). I denne sammenhæng vil 'dem, der mobber' oftest defineres som tilhørende sidstnævnte gruppe. På den måde er den symbolske vold med til at legitimere, at det må være elevens eget ansvar, om han/hun ønsker at vælge at være en del af både det store, gemeinschaft/drømmefællesskabslignende, klassefællesskab. Lige så vel som han/hun ønsker at vælge sig værende en del af et eller flere af de mange gesellschaft/knagerækkefællesskaber.

### **8.82 Ved manglende italesættelse af mobbefænomenet**

Ud over at det er interessant at belyse og argumentere ud fra fællesskabets konstruerede for-forståelser, hvor mobbediskurser italesættes, er det mindst lige så interessant (og

måske mere relevant) at undersøge og rette sin opmærksomhed på de fællesskaber, hvori fænomenet *ikke* italesættes.

Der er stor fokus på trivsel i folkeskolerne, bl.a. via de lovgivningsmæssige krav om undervisningsmiljøvurderingerne, hvor intentionen er at (forsøge) måle hvor høj trivsel, der er blandt eleverne. Denne fokusering har en bagside. Skyggesiden består i, at qua fokuset er på trivsel, hvor der på langt de fleste skoler er høj trivsel, er der en risiko for, at de 'få' elever, der ikke trives nemmere overses, herunder mobning. Sagt på en anden måde, i en klasse med 28 elever, hvor 27 af eleverne trives og 1 elev ikke trives, vil klassens trivselsbarometer italesættes som værende høj. En individorienteret diskurs konstruerer en forståelse af, at 'her trives vi', hvilket leder videre til en skyldsdiskurs, hvor der samtidig kan opstå en fælles følelse og opfattelse af, at personen der ikke trives 'selv er uden om det ikke at trives'.

En manglende italesættelse kan derfor foregå i de fællesskaber, hvor der er konstrueret en for-forståelse eller en selvbillede af, at 'vi har ikke mobbeproblemer'.

Mobbefænomenet italesættes og begrebsliggøres i stedet ud fra andre fænomener, dvs. mobbebegrebet erstattes med fænomener som fx drilleri, konflikt, vold, chikane, magtmisbrug, overgreb, racisme, ensomhed m.m.. Disse fænomener er anderledes end mobning og må derfor betragtes som sådan, både teoretisk og i interventionsmetoderne. Derved kan der i fællesskaber, hvor der er en manglende italesættelse, åbnes op for og konstrueres en fællesskabskultur, hvor der er større risiko for at mobning rent faktisk forekommer, eftersom den udspiller sig 'for øjnene af en', uden at man ser den. I undersøgelser, bl.a. Børnerådets store mobbeundersøgelse fra 2008 (Børnerådet, 2008), har det vist sig, at der er en sammenhæng mellem hvor ofte der tales om mobning og hvor godt eleverne er rustet til at håndtere mobbesituationer og dermed muligheden for at mindske / bekæmpe mobning.

På den måde er det interessant at forholde en eventuel manglende italesættelse af mobning til min empiriske datamateriale. En grundlæggende holdning for begge interviews var: " Det var ik sådan noget mobning, selvfølgelig kunne man drille hinanden lidt, men ikke sådan nogen onde ting eller sådan noget." (citat fra informant B, s. 7) og " Det er ikke sådan, at vi alle skændes, og der er ikke noget mobning rigtig, hvis der fx er nogen der mob – eller driller nogen, så bliver der snakket om det og sådan noget, og man bliver gode venner igen." (citat fra informant B, s 1). Dette billede stemmer overens, når informanterne (inklusive dem fra surveyet) bliver spurgt om, hvor mange de tror, der bliver eller har været mobbet i klassen indenfor de sidste to måneder. Til dette svarer 29 af

informanter samlet set 'der er ingen, der bliver mobbet i min klasse', 'mindre end 2-4 elever' eller 'ved ikke'. Der er kun 4 informanter, der mener, at der rent faktisk forekommer eller har forekommet mobning i klassen indenfor de seneste to måneder (bilag 8). Det er tankevækkende, når 13 af informanterne skriver, at de har været mobbet (bilag 9)

### **8.9 Legitimitet af kontekstorienterede mobbediskurser og italesættelse heraf**

I ønsket om at ville fjerne mig fra de individorienterede diskurser kan der argumenteres for, at definitionsmagten både kan og skal placeres andetsteds end udelukkende hos de magtfuldt positionerede. Fællesskabskulturen på en skole og i en klasse konstruerer en legitimitet af, hvad der må og kan siges og eller gøres indenfor samt udenfor klassen (eller skolen). I og med at gruppen af 'de elever, der ikke direkte er involveret i mobningen' oftest udgør majoriteten i klassen, er det dem, der i sidste ende vil kom til at besidde en definitionsmagt. Det betyder, at det er gruppen som samlet flok der er med til at definere, hvad mobbefænomenet er, herunder en legitim italesættelse, handlen (eller mangle på samme). Mobningens 'værdi' (betydning) vil blive devalueret qua gruppens afstandstagen til eksempelvis nedsættende, ydmygende, grov, vulgær sprogbrug, holdninger eller ekskluderende handlinger. På den måde vil en fællesskabs – og kontekstorienteret diskurs betragte mobbefænomenet ud fra, at alle skolens aktører er medspillere i konstruering af fællesskabskulturen, frem for at det er enkeltpersoner, der 'sætter dagsordenen'. Dette kommer til at betyde, at det er hele fællesskabet, der har ansvaret for at nedbryde uhensigtsmæssige mønstre i den 'usunde' mobbekultur. Herved er det ikke blot 'dem, der mobber' og 'den, der mobbes', der bliver ansvarliggjorte for mobning i skolen klassen. Dette leder til det at måtte betragte mobbefænomenet på nye og anderledes måder end de allerede dominerende individorienterede -og sanktioneringsdiskurser. En gruppetilgang – og diskursen er medvirkende til, at det vil blive vanskeligt at effektuere en sanktioneringsstrategi.

### **8.10 Mobning, som 'et fælles tredje'**

Det kunne tyde på, at piger og drenge overvejende forbinder fællesskabsfølelsen ud fra forskellige kriterier, der enten knytte sig til gemeinschaft/drømmefællesskabet eller til gesellschaft/knagerækkefællesskabet. Pigen i mit interview fortæller om fællesskabsfølelsen ud fra de nære veninderelationer, som hun indgår i. De nære relationer består oftest i at få veninder er sammen om fx at shoppe, bage m.m., hvoraf omdrejningspunktet for disse relationer er fortrolighed og tillid. Drengen fra interviewet italesætter derimod fællesskabet ud fra et andet perspektiv, hvoraf sporten (fodbold) er omdrejningspunkt for hans venskaber, både nye og gamle. Rationelle overvejelser er

knyttet hertil fx om pågældende dreng kan spille fodbold eller ej, dvs. hvad pågældende kan præstere / bidrage med bliver væsentligt i det fællesskab, som han er en del af. Det kan siges, at begge informanter italesætter fællesskabsfølelsen ud fra enten oplevelsen af eller et konkret 'fælles tredje'. Ligeledes italesatte begge informanter de fællesskaber, som de indgår i, som nogle, der foregår 'udenfor' en skolesammenhæng, i fritiden (frikvarterne).

Ved at placere fællesskabsfølelsen ind i en skolesammenhæng 'burde' det faglige / undervisningen være det primære 'fælles tredje'. I en 'usund' fællesskabskultur, hvor intolerance er et af flere gennemgående træk, kan mobning betragtes som at være elevernes kulturelle og sociale 'fælles tredje'. Den normdannende elevkode i en sådan klasse ændres, således at denne bliver overtaget af og derved erstattet af de serielle fællesskabers elevkoder. Herved fastholdes de individorienterede diskurser, herunder legitimitet i at være sig selv nærmest.

Antagelsen om, at alle mennesker har behov for at indgå i en eller anden form for fællesskab, betyder at mobning bliver et udtryk for en higen efter at opnå og eller en form for opretholdelse af det eftertragtede *gemeinschaft*/drømmefællesskab med bl.a. samhørighedsfølelsen som mål. Herigennem kan det siges, at der i mobningen konstrueres et fællesskab, hvor der blot er tale om et fællesskab, hvori ikke alle er inkluderet. Fællesskabet er baseret på en gruppeidentitet, hvor trygheden er at finde i den synlige adskillelse mellem 'os' og 'dem'.

Via sin gruppeidentitet og samhørighedsfølelse kan mobning minde om eller sammenlignes med en rituel 'act', som en legitim samværsform i fællesskabet. I Erikssons rapport argumenteres der for, at mobning er et interaktionsritual, qua gruppen udøver mobning mod en enkelt i ceremonielignende mobbemønstre. I gruppen er det oftest en fremtrædende elev, en leder, der står i spidsen for udøvelse af mobning og får den samlede gruppe til at 'hoppe med på mobningen' (Eriksson, 2002, s. 116). Dette kan være en mulig forklaring på, hvorfor nogle af 'de elever, der ikke direkte er involveret i mobningen' ofte ikke blander sig i nedbrydning af mobningen.

Der kan ligeledes argumenteres for, at Rabøl Hansens begreb om 'moralnedsmeltning' er interessant i en gruppeorienteret tilgang – og diskurs. Rabøl Hansen anser: "Ritualteorien velegnet som forklaring på, at grupper med mobbekultur udvikler en anden moralkodeks end, hvad der opfattes som almenyldig moral" (Rabøl Hansen, 2005, s. 23). På den måde kan der argumenteres for, at der konstrueres et delvist nyt normdannelse

fællesskab, hvor dette er baseret på en konflikt mellem den nye og det almengyldige og normdannende moralkodeks. Eleverne er stadig klar over, hvad der er moralsk 'rigtigt' og accepteret af omgivelserne, men i en higen efter at være en del 'det varme' fællesskab eller i frygten for at blive ekskluderet af selv samme ('os' eller 'dem' optikken) indvilliger eller accepterer eleverne det konfliktfyldte nye moralkodeks. Dette føder ind til en normdannende fællesskabsforståelse, betragtning og kultur, hvor der er konstrueret et nyt moralkodeks, som erstatter det tidligere almengyldige. I denne konstruktion anses det nye moralkodeks af eleverne derfor som værende en 'naturlighed', og som en præmis for fællesskabets socialt operationelle og relationelle konstruktioner eleverne imellem. Den 'naturliggjorte' præmis kan yderligere være medvirkende til en legitimitet og endda en retfærdiggøre af eventuelle mobbehandlinger.

I sammenligning med et andet fænomen i det senmoderne samfund kan ses de seneste skudepisoder på Nørrebro i København. Ved de første skudepisoder blev disse dækket tæt af medierne (samt mediernes optagethed og rapporteringer var talrige). Ved seneste skudepisode d. 16.11.08 var mediernes interesse og dækning knap så massiv. Den ivrige fokusering og dækning af de tidligere skudepisoder har på mere eller mindre eksplicit facon født ind til en meaning-making omkring, at Nørrebro er et farligt sted, hvor skyderier hører til normaliserede forhold. Skyderierne er med andre ord blevet 'naturliggjorte', hvorfor der bl.a. er konstrueret en anden moralkodeks i anvendelse af skydevåben.

Der kan argumenteres for, at der i et flygtigt og overfladisk senmoderne samfund er ved at ske en vis moral – og normændring, hvor både medierne og den almene befolkning 'går efter' sensationelt orienterede nyheder. I mobbesammenhænge kan dette lede til tanken af der på grund af en stigende fokusering både fra politisk, fagfolkernes og befolkningens side, åbnes op for muligheden for at mobbefænomenet må forstås ud fra og som en naturlig del i et barns skoleliv. Med andre ord, et interaktionsritual i en skolerelateret samværsform, der er med til at modne et barn. Dette er et interessant perspektiv, idet informant A (i et af interviewene) beskriver, hvorledes vedkommende selv for en del år tilbage har gennemgået et mobbeforløb. Informanten ville ikke have været det foruden, eftersom det har forandret vedkommende, således at personen ikke længere er en bølge. "Jeg faktisk glad for, at jeg har fået en lærestreg."(citater fra informant A, s. 27).

Der kan på denne vis knyttes en forbindelse til fællesskabsbegrebet (erne). Det er ud fra, at gemeinschaft/drømmefællesskabet kan forbindes med en italesættelse af det almengyldige moralkodeks. Eleverne ekspliciterer, at de udmærket godt er klar over, hvad

de anser som værende det korrekte, den 'gode' elevkode, hvilket fremgår af mit datamateriale. Ligeledes kan den nye moralkodeks kobles til gesellschaft/knagerækkefølleskaberne, hvilket kan være en af forklaringerne på en opretholdelse og reproduktion af de individorienterede mobbediskurser blandt eleverne, skolens øvrige aktører samt i den brede befolkning.

# Kapitel 9

## Opsummering og perspektivering

### 9 Opsummering

Min ambition med dette speciale har været at forholde mig til mobbefænomenet ud fra et andet perspektiv end de dominerende i feltet og herved bryde med herskende diskurser. Interessen har været at bidrage til en større mobbeforståelse, hvor mobbefænomenet ikke reduceres til en fastforankret substans, hvor der bl.a. redegøres for mobbefænomenets omfang og eller lokalitet. Den socialkonstruktionistisk tankegang har bidraget med og haft indflydelse på min forskningsproces, i den forstand at den har været omdrejningspunkt for min empiriindsamlingsmetode – og design. Jeg har som forsker valgt at perspektivere mobbefænomenet ud fra en sociologisk vinkel, hvorfor jeg har fokuseret og indfanget noget ved fænomenet, mens andet bevidst har været udeladt.

I specialet har jeg fremført og argumenteret for, hvorledes de individorienterede mobbediskurser har en dominerende og magtfuld position. Dette gør sig både gældende indenfor forskningsfeltet og i en normativ mobbeforståelsesramme, hvilket bl.a. gør sig gældende og bliver ekspliciteret blandt min elev-informantgruppe i det empiriske datamateriale. I denne argumentering har jeg fremanalyseret, hvorledes forskellige magtpositioner er med til at konstruere en meaning-making af mobbefænomenet, således at forskningsfeltets, mediernes og den politiske påvirkning er med til at opretholde og reproducere den dominerende mobbediskurs i samfundet og i en skolekontekst. Den dominerende mobbediskurs, hvis primære undersøgelsesmetode er det kvantitative design, har en tilbøjelighed til at generalisere og udsige Sandhed(er) om fænomenet. Dette gør sig blandt gældende i forhold til mobningens omfang, hvor diverse undersøgelser kommer med hvert deres bud på, hvor mange elever der mobbes, hvoraf det konkluderes i statementlignende udsagn som fx, 'sådan er mobning eller x % af de danske skoleelever mobbes'. Jeg diskuterer det kvantitative undersøgelsesdesign med et kritisk blik i kapitel 3 (afsnit 3.31). På baggrund af min socialkonstruktionistiske tilgang er



formålet med dette speciale derfor et forsøg på at bryde med både det dominerende undersøgelsesdesign samt de individorienterede mobbe-forforståelser.

Mit teoretiske og mobbefaglige ståsted er ud fra en kontekst, relationel – og fællesskabsdiskurs. Jeg anser mobning som et udtryk for en 'usund' fællesskabskultur, hvor der er konstrueret uhensigtsmæssige relationer, således ikke alle er inkluderet i fællesskabet. Med dette for øje er det vigtigt at forstå, at selve omdrejningspunktet ved mobbefænomenet bunder i et asymmetrisk forhold, hvorved gruppen er mod en enkelt person. I gruppens italesættes der, i en mere eller mindre ekspliciteret form, at det er 'den der bliver mobbet', der af den ene eller anden grund er anderledes. Dette stemmer overens med en normativ måde at forholde sig til fænomenet på.

En tese er, at socialkonstruktionistiske tankemåder bidragende i forhold til at punktere og tage afstand fra de dominerende mobbediskurser. Det er ud fra, at denne position ikke opstiller endegyldige Sandheder og Virkeligheder men derimod opererer med konstruerede sandheder og virkeligheder. I den normative diskurs ser jeg faren for, at disse er medvirkende og medproducerende til en opretholdelse af mobbefænomenets 'blinde pletter'. Dette skyldes bl.a., at en fastlåst definition nemmere kan anvendes som en form for tjekliste og legitimering af italesættelse af fænomenet, således at de subtile mobbemønstre ikke opfanges. Bl.a. opereres der i Olweus' definition med elementer, der kan være med til at vedligeholde denne fastlåshed, fx er et af omdrejningspunkterne i hans definition, at negative handlinger skal have stået på 'gentagne gange'. Ved blot at forholde sig til dette element opstår der en begrænsning, eftersom der er en/nogle af aktørerne, der må besidde magten til at definere, hvad 'gentagne gange' indebærer. Ligeledes må det indebære, at mobningen kan kvantificeres, hvilket implicerer at mobbeformen må være synlig, ellers vil det være vanskeligt at foretage en optælling og derved kvantificere de negative handlinger.

På samme vis gør det sig gældende i relation til de prædefinerede mobbekategorier - beskrivelser af mobber – og offerpositionen. Disse operationaliseres ligeledes ud fra individorienterede diskurser, hvori positionerne tilskrives som at være i besiddelse af biologiserende og herved opleves som iboende egenskaber hos den enkelte. Denne monokausale forståelsesramme synes for snæver, eftersom en elevs livsbetingelser, fx opdragelsesform i hjemmet eller forældrenes sociale status, blot er nogle af mange faktorer, der spiller ind i en konstruering af mobbefænomenet.

Første del af mit forskningsspørgsmål lyder: **På hvilken måde kan fællesskabsbegrebet bidrage til større forståelse af elevmobbefænomenet?**

Ved at forholde sig til mobbefænomenet ud fra kontekstorienterede og relationelle diskurser afmonteres det psykologiserende perspektiv. Det betyder, at de individorienterede måder at betragte og forholde sig til mobbefænomenet, hvor skyldsdimensionen er dominerende, fjernes. Herved åbnes der op for førnævnte mobbedefinitioner og kategoriseringer må tænkes og gribes anderledes an.<sup>59</sup> Ferdinand Tönnies' og Zygmunt Baumans fællesskabsbegreber giver mulighed for at begrebsliggøre og begribe mobbefænomenet ud fra et anderledes perspektiv end den traditionelle.

Måden hvorpå begreberne, *gemeinschaft*/drømmefællesskab og *gesellschaft*/knagerækkefællesskaberne, kan operationaliseres ind i en skolekontekst er udbytterig. Begreberne kan i deres hypotetiske og idealistiske fællesskabsformer beskrives ud fra et modsætningsforhold. Med dette menes, at *gemeinschaft*/drømmefællesskab knytter sig til en landsby-metafor, hvori de sociale og relationelle bånd samt fællesskaberne heri er baseret på en nærhed samt en solidaritets – og samhørighedsfølelse. Denne fællesskabsform kan i en skolekontekst kobles med tanken omkring den normdannende skole, hvor skolens samværsformer er baseret på et almengyldigt moralkodeks. En af mine informanter italesætter, hvorledes kodekset ses som 'naturligt indlejret' hos eleverne, hvorfor eksplicitering af klasseregelsæt samt udefrakommende sanktioneringsstrategier ikke bliver nødvendige. På den måde kan det siges, at fællesskabet afretter sig selv. *Gesellschaft*/knagerækkefællesskaberne kædes derimod sammen med en storby/metropol-metafor, hvor flygtige og overfladiske relationer er omdrejningspunktet. I denne fællesskabsform er drivkraften en profittænkning, således at den enkelte elev er nødt til at bidrage med 'noget' for at blive en del af et af de mange serielle fællesskaber, som eleverne møder, både indenfor og udenfor skolen.

Mobbefænomenet kan være en form for synlig differentiering mellem de elever, der befinder sig indenfor, og de elever der enten aldrig er lukket ind eller er blevet ekskluderet af et af de serielle fællesskaber. På den måde bliver Baumans individualitetsbegreber, *de facto* – og *de jure* individerne et interessant analyseredskab, hvor der er tale om vindere (turisterne) kontra tabere (vagabonderne).

---

<sup>59</sup> Risikoen ved at nedbryde eller ophæve dominerende mobbe-forforståelser er, at fænomenet kan blive for bredt, for altfavnende. Dette skal forstås ud fra, at en eventuel manglende afgrænsning af mobbefænomenet øger sandsynligheden for, at den enkelte aktør selv vil konstruere en mobbeforståelse. Herved overlades fænomenet til en perspektivisme, således at det let kan blive forvekslet med andre fænomener, hvilket ikke må være tilfældet.

I den 'virkelige' verden kan fællesskabsformerne ikke opdeles, intet fællesskab indeholder blot den ene idealform, men må forstås som to sider af samme sag, hvor der er tale om en vægtfordeling. Skolerne og dens aktører ønsker at etablere et gemeinschaft/drømmelignende fællesskab, men dette må forblive en illusion. I forlængelse heraf er en anden tese, at i skolens higen efter at opnå et sådan fællesskab anvendes gesellschaft/knagerækkefællesskabets individorienterede sanktioneringsdiskurser, hvor den enkelte elev holdes til ansvar for egen handling bliver. På denne måde legitimeres og opretholdes mobbeforskningens og feltets dominerende diskurs.

Anden del af forskningsspørgsmålet lyder, **på hvilken måde er der sammenhængen eller diskrepans mellem herskende mobbediskurser og handlingsorienterede mønstre blandt adspurgte 7. klasses folkeskoleelever?**

Mit empiriske datamateriale underbygger ovenstående tese. I elevernes italesættelse af mobbefænomenet, både i surveyet og i interviewene, opererede de primært ud fra en fællesskabstanke, hvor følelsesladede udsagn var dominerende, og hvor mobning ikke blev tolereret. Særligt i interviewene fremgik denne diskurs fx i måden hvorpå eleverne talte om venskaber på eller hvordan ingen fik lov til at sidde alene uden nogen inviterede en ind i et fællesskab. I den forstand opererede eleverne ud fra en gemeinschaft/drømmefællesskabsoptik. Sideløbende opererede eleverne ud fra en gesellschaft/knagerækkefællesskabstankegang, idet et overvejende antal af eleverne betragtede mobbefænomenet ud fra individorienterede diskurser. Dette gjorde sig bl.a. gældende i forhold til elevernes syn på årsagerne til mobning bunder primært i modernitets-dimensionen og den biologiserende-dimension, beskrevet i kapitel 4 (afsnit 4.31), der begge knytter sig til individorienterede diskurser. I elevernes besvarelser til den fiktive case opererer de ud fra begge fællesskabsformerne. På den ene side syntes en del af eleverne, at det er synd for Bjarke, samt italesætter en tolerance, i en gemeinschaft/drømmefællesskabsoptik. Samtidig mener de, at det er Bjarkes egen skyld, hvorfor der bør kobles en sanktioneringsstrategi på som løsningsforslag. Herved ekspliciteres det på den anden side en intolerance overfor anderledesheder, der enten ikke gavner eller ikke passer ind i fællesskabet, heraf en et yderst komplekst og flydende fænomen. Dette syn opretholder den individorienterede diskurs, hvor det er den enkelte frem for klassen, der må holdes til ansvar, hvilket eleverne i interviewene understøtter.

Der kan med andre ord argumenteres for både en sammenhæng og diskrepans mellem elevernes italesatte mobbediskurser og handlingsorienterede mønstre. Sammenhængen består i, at eleverne både italesætter og ønsker operationaliseret en stram sanktioneringsdiskurs. Rammesætningen og moralkodekset bliver herved tydeliggjort, hvilke konstruerer en tryghed frem for usikkerhed blandt eleverne. På den anden side består diskrepansen i det paradoks, at eleverne er splittet mellem fællesskabets følelsesladede diskurser, overfor 'den, der mobbes', og de individorienterede diskurser som fremsat oven for. Dette leder til dilemmaet mellem frihed (individet) kontra sikkerhed (fællesskabet), som er et evigt tilbagevendende dilemma, som hele den senmoderne samfundsstruktur og sociale verden er baseret på, ikke blot mobbefænomenet.

### **9.1 Perspektivering**

Specialet viser, at der inden for den dominerende forskning, fra politikernes side og i mit eget empiriske datamateriale italesættes og operationaliseres ud fra en individorienteret sanktioneringsdiskurs. Eleverne fra min empiri redegør både implicit og eksplicit for, at de opererer ud fra det almengyldige moralkodeks. I en mobberamte klasser konstrueres et nyt moralkodeks, der legitimerer mobningen og som udløser en form for gruppeidentitets – og samhørighedsfølelse.

Min perspektivering omhandler i meget korte træk, hvorledes der blandt eleverne kan opstå en modmagt til sanktioneringsdiskursen. En modmagt kan bl.a. bestå i, at mobningen i højere grad end tidligere vil åbne op for nye subtile mobbeformer fx digital mobning som jo allerede eksisterer. De digitale medier er medbestemmende for, om 'du er inde eller uden for fællesskabet'. Det er ud fra den betragtning, at fordi eleverne er klar over, at de ikke kan træde udenfor eventuelle mere eller mindre ekspliciterede og italesatte klasseregelsæt uden at blive 'straffet', finder de nye mobbeformer, som ikke så let kan blive opdaget. Dette bevirker, at 'de, der mobber' undgår en dobbeltsidet 'straf'. Her er der tale om både den konkrete og synlige straf som fx karantæne men ligeledes 'straffen' fra medlemmerne i det øvrige normdannende fællesskab.

## Litteraturliste

- Andersen D, Ottesen MH. (2002): Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey. København: Socialforskningsinstituttet
- Bauman, Z. (1998): Life in fragments – Essays in postmodern Morality. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Bauman, Z. (2001): The Individualized Society (s. 125-140). Cambridge: Polity Press
- Bauman, Z. (2002a): Arbejde, forbrugerisme og de nye fattige. København: Hans Reitzels Forlag A/S
- Bauman, Z. (2002b): Fællesskab. København: Hans Reitzels Forlag
- Bauman, Z. (2003): Frihed. København: Hans Reitzels Forlag A/S
- Bauman, Z. (2005): Globalisering. København: Hans Reitzels Forlag A/S
- Bauman, B (2006): Flydende modernitet. København: Hans Reitzel
- Beck, U. (1997): Risikosamfundet, på vej mod en ny modernitet. København: Hans Reitzel
- Berliner, P. & Høffding Refby, M (2004): Community psykologi – en introduktion. I: P. Berliner (red.) (2004): *Fællesskaber*. København: Frydenlund Grafisk
- Bourdieu, P (1995): Distinksjonen. Oslo: Pax Forlag A/S
- Bourdieu, P. (2004): Af praktiske grunde. København: Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, P. (2005): Viden om viden og refleksivitet. København: Hans Reitzels Forlag
- Bruner, J. (1990): Acts of meaning. Cambridge: Harvard University
- Bjertness E., Lien L., Vatn S. A. (2007): Mobbing og helseplager hos barn og ungdom. I: Tidsskrift for Den norske lægeforening 2007; 127: 1941-4. Oslo. Tidsskrift for Den norske lægeforening.
- Børnerådet: Mobning 2008. København: Børnerådet
- Børnepanelrapport (2004): Mobning 2004 – en undersøgelse i 7. klasse. København: Børnerådet
- Børnepanelrapport (2007): Portræt af 5. klasse (Appendiks om mobning, s. 37 og 38). København: Børnerådet
- Chalmers A.F. (1999): What is this thing called Science? (s.41-129). McGraw-Hill, UK
- Chase, S.E. (2003): Taking narrative Seriously. Consequences for method and Theory in interview studies I: Josselson R. & Lieblich A. (red.): *Interpreting Experience: The Narrative Study of Lives*, vol. 3
- Danielsen I. & Skaar K. (2007): Elevundersøkelserne: Mobbing. Statistiske analyser av forskjeller over år. Oxford Research AS

Link til rapport:

[http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module\\_Article.aspx?id=43101&epslanguage=NO](http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=43101&epslanguage=NO), lokaliseret d. 21.09.07

Due P. & B.E. Holstein (2003): Skolebørnsundersøgelse 2002 2. udgave (s. 77 – 78). København: Institut for Folkesundhedsvidenskab, Københavns Universitet, 2003

[http://www.hbsc.org/countries/downloads\\_countries/Denmark/DenmarkReport02.pdf](http://www.hbsc.org/countries/downloads_countries/Denmark/DenmarkReport02.pdf), lokaliseret d. 16.08.07

Due P. & Rasmussen M (2007): Skoleundersøgelse 2006. 1. udgave (s. 67-68). København: Institut for Folkesundhedsvidenskab, Københavns Universitet, 2007. Link til rapporten: <http://www.hbsc.dk/>, lokaliseret d. 31.01.08;

Eriksson B, Lindberg O, Flygare E, Daneback K. (2002). Skolan – en arena för mobbning (s. 57-58). Stockholm. Skolverket.

Falk, J (2005): Ferdinand Tönnies (s. 59-71). I: H. Andersen og L.B. Kaspersen (red) (2005): *Klassisk og modernes samfundsteori (3. revideret udgave)*. København: Hans Reitzels Forlag

Flick, U. (2006): An introduction to qualitative research. London: SAGE

Foucault M.(2002): Overvågning og straf: fængslets fødsel. Frederiksberg: Det lille Forlag

Frånberg, G. (2002): Mobbning i nordiska skolor. København: Nordisk Ministerråd

Herman, S. (2000). Michel Foucault – pædagogik som magtteknologi, (s. 80-119) I: P.M. Pedersen (red): *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Viborg: Pædagogisk UdviklingsCenter

Holz kamp, K. (2004): Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. I: Tidsskrift for kritisk samfundsforskning, Nordisk udkast 2, 2005, årgang 33

Hviid Jacobsen (2005): Zygmunt Bauman (s. 446 – 464). I: H. Andersen, H. og L.B. Kaspersen (red) (2005): *Klassisk og modernes samfundsteori (3. revideret udgave)*. København: Hans Reitzels Forlag

Järvinen M. og N. Mik-Meyer (2005): Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter. København: Hans Reitzels forlag

Jerlang, E. & J. Jerlang (2001). Socialisering og habitus. Individ, familie, samfund. København: Nordisk Forlag A/S

Jørgensen, A. (2008): Lokalefællesskaber i den senmoderne by. (s. 9-27). I Dansk sociologi nr.3, 19.årg., 2008, København: Sociologisk Institut

Kallestad J.H. (2003). Predicting Teachers' and Schools' Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. I: Prevention & Treatment, Volume 6, Article 21

Kvale, S. (1997): InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. København: Hans Reitzels forlag

Larsen, J. E. (2003): Et oplæg til en historisk sociologisk komparativ pædagogik (s. 163-182). I: I. Bryderup (red): *Pædagogisk sociologi. En antologi*. København: Danmarks pædagogiske Universitets forlag

- Larsen, J. E. (2004). Universitetet i videnssamfundet. I E. Buk-Berg (red.). *Uddannelse på tværs af grænser. Komparative studier*. Oslo: Didakta
- Lindgren, S (2005): Michel Foucault (s. 331-350). I: H. Andersen og L.B. Kaspersen (red) (2005): *Klassisk og modernes samfundsteori (3. revideret udgave)*. København: Hans Reitzels Forlag
- Nissen, M. (1995): Forskningens betydning for udviklingen af psykosocial praksis (s. 4-34). I: *Dansk tidsskrift for kritisk samfundsvidenskab, Udkast 1, 1995 – 23. årgang*
- Olweus, D. (1991): *Mobbning i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber
- Olweus, D. (1979): "Stability of aggressive Reaction Patterns in Males: A review" (s. 852-875). I: *Psychological Bulletin*, 86 (4)
- Olweus, D (2002): *Mobning bland skolebørn*. I: I. M. Helgeland: *Forebyggende arbejde i skolen*. Virum: Psykologisk Forlag
- Outhwaite, W. (2005): *Klassiske og moderne samfundsteori (s.15- 28)*. I: H. Andersen og L.B. Kaspersen (red) (2005): *Klassisk og modernes samfundsteori (3. revideret udgave)*. København: Hans Reitzels Forlag
- Politikkens nudansk ordbog, etymologi 3. udgave 2005. København: JP/Politikkens Forlagshus A/S
- Rabøl Hansen, H. (2005): *Grundbog mod mobning*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S
- Rabøl Hansen, H. (2008): *Analyse: Mobning. Store skoler ikke værre end små*. I: Politikken (d. 29.9.2008): *Politikken -Opinion*, artikel-id: e13cee91, s. 8. København: Politikken
- Rasmussen, S. (1992): *Tönnies – og Marx samfundets kriser – og sociologiens*. I: *Dansk Sociologi*, 3, nr. 3 s 36-50
- Rasmussen, J. (2003). *Opdragelse i familien og i skolen – et kompleksitetsproblem*. I: *Dansk Sociologi*, 14, nr. 2 s. 95-104
- Rønsbo, H (2004): *Fællesskaber i antropologien*. I: P. Berliner (red.) (2004): *Fællesskaber*. København: Frydenlund Grafisk
- Staunæs, D. (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv*. København: Forlagets samfundslitteratur
- Stormhøj, C (2006): *Poststrukturalismer – videnskabsteori, analysestrategi, kritik*. København: Forlaget Samfundslitteratur
- Søndergaard, Dorte Marie (2000). *Tegnet på kroppen: Køn, koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*. København: Museum Tusulanums Forlag
- Søndergaard D.M.(2006): *At forske i komplekse tilblivelser*. I: T.B. Jensen og G. Christensen (red) (2006): *Psykologiske & pædagogiske metoder – Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag
- Tönnies, F. (2001): *Community and Civil Society* (red. J. Harris). Cambridge: University Press
- Wenneberg, S.B. (2002): *Socialkonstruktivisme*. København: Samfundslitteratur

Winther-Jensen, T.(2004). Komparativ pædagogik. København: Akademisk forlag A/S

## Hjemmesider:

Børns Vilkår: <http://bornsvilkaar.dk/BornsVilkar/BornsVilkarMener/Mobning.aspx> , lokaliseret d. 1.09.08

eXbus: [www.eXbus.dk](http://www.eXbus.dk) , lokaliseret d. 4.08.07

Konstruktivisme / social konstruktionisme: <http://volker.dk/ny/konstr.htm> , lokaliseret d. 1.08.08

Henriksen, K. (2008): Hver anden handleplan mod mobning er en ommer:  
[http://www.mobbeland.dk/Analyse\\_handleplaner\\_2008.doc](http://www.mobbeland.dk/Analyse_handleplaner_2008.doc) , lokaliseret d. 20.08.08

Henriksen, K. & Rabøl Hansen, H. (2006): Analyse af 50 handleplaner mod mobning. AMOK,  
[www.Mobbeland.dk](http://www.Mobbeland.dk),

Bekendtgørelse nr. 1157 (Anvendelse af test i folkeskolen):  
[http://147.29.40.90/GETDOCM\\_ACCN/B20060115705-REGL](http://147.29.40.90/GETDOCM_ACCN/B20060115705-REGL) , lokaliseret d. 08.09.08

Bekendtgørelse nr. 703, primært kap.1,2,3 (Elevplaner i folkeskolen):  
[http://147.29.91/GETDOCM\\_ACCN/B200600070305\\_REGL](http://147.29.91/GETDOCM_ACCN/B200600070305_REGL) , lokaliseret d. 08.09.08

Danske PISA-resultater skaber behov for øget indsats:  
<http://www.uvm.dk/nyheder/pisa2003.htm?menuid=641015>, lokaliseret d. 10.08.08

Lovbekendtgørelse 1195: Folkeskolelovens formålsparagraf:  
<http://147.29.40.90/GETDOCM /ACCN/A20060119529-REGL> , lokaliseret d. 08.09.08

"Klarere mål for folkeskolen" (2000): <http://presse.uvm.dk/nyt/pmklar.htm>, lokaliseret d. 08.09.08

Bekendtgørelse nr. 571 (Obligatoriske emner og centrale kundskaber og færdighedsområder):  
[http://147.29.91/GETDOCM\\_ACCN/B20030057105-REGL](http://147.29.91/GETDOCM_ACCN/B20030057105-REGL), lokaliseret d. 09.09.08

Revselsesretten: <http://www.faktalink.dk/publish.php?linknavn=revs>

SFI: (<http://www.sfi.dk/sw1136.asp>), lokaliseret d

Skærpet indsats mod mobning på skolerne:  
[http://www.folketinget.dk/Samling/20072/beslutningsforslag/B47/som\\_fremset.htm](http://www.folketinget.dk/Samling/20072/beslutningsforslag/B47/som_fremset.htm) , lokaliseret d. 10.09.08

2. udkast (Betænkning over 'Forslag til folketingsbeslutning om en skærpet indsats mod mobning på skolerne), link hertil:  
<http://www.google.dk/search?hl=da&q=b47%2C+om+sk%C3%A6rpet+indsats+mob+mobning&meta=>, lokaliseret d. 12.09.08.

Undervisningsministeriet, 2006: Link hertil: <http://pub.uvm.dk/2006/disciplin/>, lokaliseret d. 29.10.08



Undervisningsministeriet, 2003: <http://pub.uvm.dk/2003/rummelighed/05.htm>, lokaliseret d. 15.08.08

Portal "Sammen mod mobning": <http://www.uvm.dk/08/sammenmodmobning.htm?menuid=6410>, lokaliseret d. 03.06.08

**Cd-rom:**

Bilag 2: Samtykkebrev til forældre og elever

Bilag 5: Interview 1 (transskription heraf)

Bilag 6: Interview 2 (transskription heraf)

# Bilag 1

## Litteratur reviews

### Danske rapporter:

#### **Andersen D & Kjærulff A. (2003): Hvad kan børn svare på? (80 – 106). København: Socialforskningsinstituttet**

<http://www.sfi.dk/graphics/SFI/Pdf/Rapporter/2003/0307hvadkanbornsvarepa.pdf>, lokaliseret d. 07.08.07

Review: Bygger på materialet fra interviewundersøgelsen "Børns trivsel i skole og fritid (SFI, 1999), hvor ca. 1500 børn medvirkede. Formålet med undersøgelsen er ikke at finde ud af et vurderet mobbeantal (omfang). Rapporten og undersøgelsen bygger på 1165 børns egne fortolkninger af og forståelse af begrebet mobning. Ligeledes undersøges der, om børnene selv har oplevet at blive mobbet eller om de har mobbet andre. I relation til sammenhængen mellem køn / alder og mobning forholdes der i rapporten til 3 mobbevarianter: 'fysisk vold', 'udseende' og 'at blive holdt udenfor'. Det vurderes, at drengene oftere end pigerne udøver fysisk vold, mens pigerne oftere nævner de to øvrige faktorer (s. 94-95).

Metode: I rapporten s. 132-137: Instruks til interviewer, s. 138 – 165: Selve spørgeskemaet. Selve spørgeskemaet indeholdte både lukkede faste svar kategorier og åbne spørgsmål, hvor der var mulighed for fritekst. Disse svar blev efterfølgende kategoriseret og tildelt en kodeværdi, således, at de kunne anvendes i en kvantitativ analyse.

Note: God rapport, idet den bygger på børnenes egne besvarelser. Spørgeskema vedlagt, se bilag 3

#### **Børnepanelrapport (2004): Mobning 2004 – en undersøgelse i 7. klasse. København: Børnerådet**

Link til download af rapport: <http://www.dcum.dk/neobuilder.2005042812447650000017181.html>, lokaliseret d. 23.08.07

Review: Rapportens mål er at undersøge fænomenet mobning, herved de sociale processer og elevers trivsel i folkeskolen. Undersøgelsen vurderer, at 38 % af eleverne på et tidspunkt i deres skolegang har følt sig mobbet, 10,4 % har oplevet at være blevet mobbet indenfor de seneste 2 måneder og 5,3 % har følt sig mobbet flere gange om ugen. Der ses en tydelig forbindelse mellem det at blive mobbet og at mobbe andre. Undersøgelsen er foretaget hos 1538 elever, fordelt på 76 skoler landet rundt. Resultatet af undersøgelsen har givet en høj svarprocent (88 %), idet 1360 elever har besvarelser på spørgeskema og gruppeinterviews. Endvidere er der i rapporten blevet lagt vægt på at undersøge forældre og læreres indflydelse på mobningen. Rapporten vurderer, at drenge mobber mere end piger, mens både drenge og piger bliver mobbet lige meget (s. 16-17).

Metode: Der har der været anvendt to statistiske tests:  $\chi^2$ -testen (Kreiner s. 239-260) og gammatesten (Kreiner, 1999, s. 204).

Note: Der er ikke vedlagt eller henvisning til spørgeskema.

#### **Børnepanelrapport (2006): 9. Klasse evaluerer deres skoleliv (Tabel 11). København: Børnerådet**

Link til rapport:

<http://www.boerneraadet.dk/materialer/rapporter+fra+b%C3%B8rnepanelet>, lokaliseret d. 06.08.07

Review: Rapporten beskæftiger sig overordnet med 9.kl. elevernes syn på deres ca. 9årige skolegang. Specifikt i tabel 11 (s. 12) omhandler det sociale liv i klassen, hvor det fremgår, at 21,8 % mener, at der er eller har været mobning i deres klasse. Det er dog væsentligt at tilføje, at denne procentsats dækker over, elevernes opfattelse af hele deres skolegang. Tabel 12 (s. 13) er interessant, idet eleverne forholder sig til deres oplevelse af det sociale liv i deres klasse. Underkategorier som fx "at føle sig ensom" eller "vi taler grimt til hinanden" kunne være et udtryk for, at der forekommer mobning, dog uden at dette ekspliciteres. Dermed ikke sagt, at dette er

## Bilag 1

tilfældet. Rapporten foretager ikke en distinktion mellem drenge og piger, dog vurderes det, at der ikke er nogen forskel i, hvordan drengene og pigerne oplever det sociale liv i klassen.

Metode: Rapporten opererer ud fra 3 metoder, en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, hvor 1050 medlemmer deltog (del 1); uddrag af 9. kl. stile, hvor eleverne har skrevet på deres syn på skolen (del 2); kronikken "Skolen er serious business" af Naja Skadhauge Sano (del 3).

Note: Der er ikke vedlagt eller henvisning til spørgeskema.

### **Børnepanelrapport (2007): Portræt af 5. klasse (appendiks om mobning). København: Børnerådet**

[http://www.boerneaadet.dk/graphics/pdffiler/Boerne\\_og\\_Ungepanel/B%F8rner%E5dets%20rapport%20%27Portr%E6t%20af%205.%20klasse%27.pdf](http://www.boerneaadet.dk/graphics/pdffiler/Boerne_og_Ungepanel/B%F8rner%E5dets%20rapport%20%27Portr%E6t%20af%205.%20klasse%27.pdf), lokaliseret d. 3.08.07

Review: Rapporten bygger på en spørgeskemaundersøgelse via internettet. Data er baseret på 1078 børns (fra 51 5. klasser i hele landet) besvarelser. Svarprocenten er på 93 %, idet 1010 elever har svaret. I rapportens appendiks foretages en opgivelse af mobbeproblemet og dets omfang. Resultaterne stemmer nogenlunde overens med tidligere undersøgelser foretaget af børnepanelet i 2004 (se rapporten "Mobning 2004 – en undersøgelse i 7. klasse") og 2006 (se rapporten "Mobning og konflikt 2006 – en undersøgelse i 9. klasse"). Det vurderet mobbetal ligger på, at hver 8. 5.kl. elev mobbes, hvilket svarer til 12 % (1 % hver dag, 2 % flere gange om ugen, 9 % 1-3 gange om måneden). Der er sket en ændring i antallet af elever, der udsættes for digitalmobning. Tallet er steget fra 2004-undersøgelsen (7.kl.-eleverne), hvor under 5 % blev mobbet digitalt til nu 2007, hvor antallet vurderes til at være 13 %. Rapporten beskæftiger sig ikke med kønsproblematikken i forhold til mobning.

Metode: Al data i undersøgelsen er " - 2, Å eller LSD-testet. Kun signifikante sammenhænge ( $p < 0,05$ ) er medtaget" (s. 35). Der var et stort bortfald i besvarelse ang. følsomme emner, der vedrører familielivet, skolelivet og forholdet til venner (mellem 100-170 elever). En given forklaring er, at spørgsmålene ligger sidst i det lange spørgeskema. Efter indsamling og behandling af de kvantitative spørgeskemaer, blev der som supplement foretaget fokusgruppeinterviews fra 4 forskellige skoler, hvor hver gruppe bestod af 2 drenge og 2 piger (eleverne var valgt af klasselæreren)

Note: Der er ikke vedlagt eller henvisning til spørgeskema.

### **DCUM (2005/2006): Mobbetal fra termometret. Randers. DCUM**

<http://www.undervisningsmiljoe.dk/neobuilder.2006102714316905000038444.html>, lokaliseret d. 21.08.07

Review: I perioden august 2005 til september 2006 har man undersøgt, hvad elever mener om skolens undervisningsmiljø. 428 grundskoler, svarende til 11.836 elever fra indskolingen og 38.431 elever på de øvrige klassetrin har deltaget. Med fokus på mobning i klassetrinnet 4. – 10. kl. vurderes nedenstående (citeret fra hjemmesiden):

- 18 % af eleverne i 4. – 10. klasse angiver, at de selv inden for de sidste 2 måneder er blevet mobbet af en eller flere af deres klassekammerater
- 17 % af eleverne svarer, at de inden for de sidste 2 måneder har været med til at mobbe en eller flere andre elever
- Over halvdelen af alle eleverne oplever, at der findes mobning i deres klasse, og de mener at det drejer sig om følgende typer af mobning (med mulighed for at sætte flere krydser):
  - Øgenavne/grimme ord/hånlige kommentarer: 49 %.
  - Udelukkelse (at blive holdt udenfor): 17 %.
  - Fysiske angreb (skub, slag, spark): 14 %.
  - Ubehagelige SMS'er: 6 %.
  - Andet: 13 %

## Bilag 1

- På spørgsmålet om, hvor mobningen oftest foregår, peger eleverne især på følgende steder:
  - I klasseværelset: 25 %.
  - På gangen: 16 %.
  - I skolegården: 16 %.
  - På vej til eller fra skole: 10 %
- 41 % af eleverne har en eller flere gange haft lyst til at gribe ind over for mobningen, men har ikke gjort det
- 36 % af eleverne svarer, at de selv eller sammen med andre har gjort noget for at stoppe mobning af en elev
- 60 % af alle elever mener helt bestemt, at deres klasselærer i tilfælde af mobning gør noget ved det
- 23 % tvivler på, at læreren ved, at der foregår mobning i klassen 41 % svarer "nej" eller "ved ikke" på spørgsmålet om, hvorvidt deres skole har regler mod mobning.

Metode: "Termometeret" er DCUM's elektroniske spørgeskema værktøj.

Note: Spørgeskemaet er at finde på:

<http://www.termometeret.dk/administration/SporgeskemaPraesentation-Grundskole.htm>, lokaliseret d. 29.08.07.

### **DCUM (2006): Mobning og konflikt 2006 – en undersøgelse i 9. klasse. København: Børnerådet**

Link til download af rapport: <http://www.dcum.dk/neobuilder.2006030910543002000027615.html>, lokaliseret d. 22.08.07

Review: Undersøgelsen er baseret på besvarelse fra en elektronisk spørgeskemaundersøgelse til Børnerådets Børne- og ungepanel., hvor 725 elever i 9. klasse fra hele landet svarede. Dette gav en svarprocent på 73 %. Resultatet viste, at 8,3 % af eleverne havde været mobbet mindst et par gange om måneden indenfor de seneste 2 måneder og 44,3 % havde været med til at mobbet andre. En af hovedkonklusionerne beskæftiger sig med, at i en kultur med uklare eller manglende sociale spilleregler, derved et dårligt socialt miljø i klassen, hvor fx mobning legitimeres, anses at have en væsentlig faktor i mobningen.

Rapporten beskæftiger sig ligeledes til en komparation med en tilsvarende undersøgelse foretaget i 7. klasse i 2004 (se rapport "Mobning 2004 – en undersøgelse i 7. klasse"). Her er ikke at finde store ændringer, hverken i relation til et vurderet mobbetal eller i forhold til mobning blandt henholdsvis piger og drenge. I sidstnævnte kategori tyder det på, at drenge og piger bliver mobbet lige meget, dog ser det ud som om, at drenge mobber mere end piger.

Metode: Der er ikke beskrevet en metode, men ud fra at der er foretaget en komparation mellem 7. – og 9. klasse, kunne det formodes, at samme analyse værktøj / metode er anvendt.

Note: Der er ikke vedlagt eller henvisning til spørgeskema.

### **Due P. & B.E. Holstein (2003): Skolebørnsundersøgelse 2002 2. udgave (s. 77 – 78). København: Institut for Folkesundhedsvidenskab, Københavns Universitet, 2003**

[http://www.hbsc.org/countries/downloads\\_countries/Denmark/DenmarkReport02.pdf](http://www.hbsc.org/countries/downloads_countries/Denmark/DenmarkReport02.pdf), lokaliseret d. 16.08.07

Link til den internationale rapport: Se under kategorien "Internationale rapporter": Craig W. M. & Harel Y (2004).

Review: Rapporten er et resultat af et internationalt forskningsprojekt etableret af en gruppe forskere fra England, Finland og Norge og WHO/EURO. HBSC er et forskningsstudie, hvor 35 lande deltog. Studiet beskæftiger sig med de 11årige, 13årige og 15årige elevers sundhed. Begrebet sundhed er ud fra en bred definition, hvoraf mobning er et af fokusområderne (s.77-78)).

## Bilag 1

Lignende undersøgelser har været foretaget 5 gange tidligere (1984/85; 1988; 1991; 1994 og 1998), hvor Danmark har deltaget fra begyndelsen, dog med noten "Carried out the survey after scheduled

Fieldwork dates." (Craig W. M. & Harel Y (2004), s. 2).

Den danske landsundersøgelse 2002 er baseret på besvarelse af et internationalt standardiseret spørgeskema fra 4824 elever (s. 2) i klassetrinnene 5., 7. og 9. klasse. Ud af i alt 78 skoler deltog 69 af disse, og svarprocenten lå på 91 % (s.3). Det der adskiller den danske undersøgelse fra den internationale HBSC-undersøgelse er, at der i den danske version spørges om, om eleven har været udsat for mobning *indenfor de seneste 2 måneder*. Det skal ses i forhold til de tidligere danske undersøgelser, hvor der er blevet spurgt, om eleven har været mobbet *indenfor til det seneste år*. Denne forskel bevirker, at mobbetallet ikke helt kan sammenlignes med de tidligere undersøgelser. I undersøgelsen foretages en distinktion mellem pige og dreng, hvoraf det fremgår, at der er en meget lille, om end ingen, forskel i antallet af piger og drenge, der mobbes. Der kan dog ses en signifikant forskel i andelen af børn, der mobbes i de tre aldersgrupper (Figur 5.2a s. 77). Den danske rapportens konklusion er, at antallet af børn, der mobbes mindst 2 gange månedligt inden for de seneste to måneder, ligger på 11 %. En generel tendens peger på, at de elever, der mobbes "nogle gange/2-3 gange månedligt" er faldende fra undersøgelsesår 1998 til 2002. I 2002 ligger den vurderet procent på (figur 5.2b, s. 78). Trods en faldende tendens indenfor den ovennævnte kategori viser det sig, at de elever, der mobbes hyppigt (ugentligt) er stadig den sammes, 8 % (s. 78).

**Metode: Rapportens styrker.** Besvarelsene kommer fra eleverne selv, undersøgelsen er foretaget på tilfældigt udvalgt skoler, som dermed sørger for et repræsentativt udsnit af skoler og den høje svarprocent (91 %). Undersøgelsen er foretaget 6 gange, hvor samme spørgeskema (i overordnede træk) er anvendt.

**Rapportens svagheder.** Den væsentligste svaghed er, at det er en tværsnitsundersøgelse. Dermed kan undersøgelsen ikke påvise en direkte årsagsforklaring mellem fx mobning og hovedpine. Om det ene udløser det andet eller visa versa. Her må en longitudinelle undersøgelse anvendes, hvor en person følges over tid.

**Note:** God rapport, idet den i sine grafer og figurer viser en mobbeudviklingen fra HBSC-undersøgelsernes begyndelse til nu.

*I teksten over andelen af elever, der mobbes ugentligt er det uklart, om det er 4 % eller 8 %. (s. 77 og 78). Er ikke klar over, om det er en evt. slåfejl?*

### **Due P. & Rasmussen M (2007): Skoleundersøgelse 2006. 1. udgave (s. 67-68). København: Institut for Folkesundhedsvidenskab, Københavns Universitet, 2007:**

Link til rapporten: <http://www.hbsc.dk/>, lokaliseret d. 31.01.08

**Review:** Denne rapport er den 7. i rækken, der er baseret på det internationale forskningsarbejde, der oprindeligt blev etableret af en gruppe forskere fra England, Finland og Norge og WHO/EURO i 86/88. I begyndelsen deltog 13 lande, hvor imod der i den seneste undersøgelse var repræsenteret 41 lande. Målgruppen er igen de 11-, 13- og 15-årige skoleelevers sundhed, og endnu en gang er mobning et af fokusområderne. Danmark har endnu en gang udarbejdet sin egen rapport på basis af den internationale HBSC rapport. I 2006-undersøgelsen har 6269 elever fra 80 tilfældige udvalgte skoler rundt om i Danmark deltaget (100 skoler blev som udgangspunkt udvalgt). Svarprocenten ligger på 89 % (s. 2-3). Ligesom i skoleundersøgelse 2002 undersøges det om, hvorvidt eleverne har været mobbet indenfor de seneste 2 måneder. Hermed bliver det for første gang muligt reelt at komparere de to danske rapporters undersøgelser. Andelen af elever, som er blevet mobbet "mindst 2 gange månedligt i løbet af de sidste to måneder" er 8 % i 2006, hvor imod den i 2002 lå på 11 %. Lige så vel er der sket en signifikant reduktion inden for kategorien af de elever, der er "udsat for mobning ugentligt", idet andelen i 2006 er på 5 %, mens den i 2002 lå på 8 % (s. 68). Den sidstnævnte reduktion er det specielle i 2006-undersøgelsen, idet denne procentdel har været uændret de seneste år. I modsætning til nogle af de andre nordiske lande, er der i Danmark sket en signifikant reduktion af den fulde andel af elever, der bliver

## Bilag 1

mobbet. Dette tillægger rapporten den store fokus på fænomenet samt det forebyggende arbejde i kraft af diverse tiltag lokalt og nationalt. Trods en generel reduktionen er der stadig stor forskel i andelen af elever, der bliver mobbet inden for de 3 forskellige aldersgrupper, lige så vel som der ikke er at spore en forskel i andelen af drenge og piger, som mobbes.

Metode: Se ovennævnte styrker og svagheder. Dog er svarprocenten faldet til 89 %.

Note: God rapport, hertil skal knyttes den kommentar, at der for første gang er mulighed for at komparere denne undersøgelse med den forrige undersøgelse foretaget i 2002.

### **Espersen L.D. (2006): Opvækst med afsavn (s. 24 – 36). København: Red Barnet og Socialforskningsinstituttet**

[http://www.sfi.dk/graphics/SFI/Pdf/Red%20barnet/RB\\_rapp\\_fattigdom.pdf](http://www.sfi.dk/graphics/SFI/Pdf/Red%20barnet/RB_rapp_fattigdom.pdf), lokaliseret d. 13.08.07

Review: Rapporten bygger på interviews med 15 børn og 13 forældre i familier med lav indkomst. Afsnit 3 "Skoleliv, fritidsliv og kammeratskaber" (s. 24-36) drejer sig om, hvordan mobning kan komme til at være en del af børnenes hverdag.

Metode: Anvender en kvalitativ metode, hvor dets resultater bygger videre på en lignende undersøgelse fra 2004 (Sloth, D.A.(2004): Færre penge end andre børn. Interviewundersøgelsen med børn fra familier med lav indkomst. København: Socialforskningsinstituttet og Red barnet).

### **Forældreorganisation Skole og Samfund (1999): Skolebørn arbejdsmiljø. En spørgeskemaundersøgelse blandt landets skolebestyrelser (s. 29-30). I: Skolens mobbeberedskab. København: Forældreorganisation Skole og Samfund.**

Link til rapporten: <http://www.skolesamfund.dk/sw358.asp>, lokaliseret d. 03.08.07

Review: Rapporten bygger på indsamlet data, fra et spørgeskema, fra 357 skolebestyrelseskontaktpersoner landet rundt. I alt var udsendt 650 spørgeskemaer, hvilket giver en svarprocent på 55 %, svarende til at 20 % af landets folkeskoler har deltaget (I figur på s. 37 fremgår det, hvordan fordelingen af skoler, der har besvaret tager sig ud). Det vurderes i rapporten, at 88 % af skolerne mener, at mobning er et problem – kun i 6 % af tilfældene menes mobning at være et stort problem. På mindre end hver 5. skole har man udarbejdet en handlingsplan mod mobning. Mobbeproblemet eksisterer på alle klassetrin, men vurderes mest udbredt på klassetrinnene 3.-6. klasse (19 %). En af konklusionerne beskæftiger sig med, at de skoler hvor elevtallet ligger mellem 200-299 elever er forekomsten af mobning større end på mindre skoler. På små skoler med et elevtal på under 99 elever mener ingen af skolerne, at mobning er et stort problem. Rapporten forholder sig ikke til faktoren.

Metode: Spørgeskema med 38 spørgsmål vedr. både det fysiske og psykiske arbejdsmiljø.

Note: Beskæftiger sig hovedsagligt med de fysiske vilkår. Der er ikke vedlagt eller henvisning til spørgeskema.

Som opfølgning af 1999-rapporten blev der foretaget lignende undersøgelse i 2000. Her var svarprocenten kun på 9 %. På trods af den lille svarprocent vurderes det dog, at mobbeproblematikken tages væsentlig mere seriøst i 2000 end i 1999 (<http://www.skole-samfund.dk/sw977.asp>, lokaliseret d. 03.08.07).

### **Helweg-Larsen K. (2004): Kønsforskelle i vold blandt unge i Danmark – forekomsten og karakteren af den vold, som unge udsættes for og som de oplever i deres familier. København. Statens institut for folkesundhed**

[http://www.si-folkesundhed.dk/upload/unge\\_og\\_vold\\_rapport-juni\\_2004.pdf](http://www.si-folkesundhed.dk/upload/unge_og_vold_rapport-juni_2004.pdf), lokaliseret d. 21.09.07

Review: Rapporten er et notat til minister for ligestilling. Rapporten bygger på data fra en forrige landsdækkende undersøgelse i 2002, som Statens Institut for folkesundhed foretog. 6203 elever fra 9. klasse deltog, heraf var 3142 drenge og 3043 piger repræsenteret (18 respondenter have ikke oplyst deres køn). 910 af eleverne var af anden etnisk baggrund d.v.s. var enten født i et andet land eller barn af forældre, der var født i et andet land. Dette svarer til en procentdel på 6-9 % af den samlede elevgruppe. Rapporten beskæftiger sig først og fremmest med kønsforskellene i forbindelse med vold mod sig selv, vold blandt unge og vold mod unge. Et særskilt afsnit



## Bilag 1

behandles mobning og vold. I tabel 4.1 (s. 20) er en oversigt over "Forekomst af mobning og vold blandt 9. klasses elever, opdelt på køn". Den høje procent del, der ligger på 50,8 % (både piger og drenge) skyldes den meget brede definition af begrebet mobning (s. 17). Tallene i tabel 4.2 og 4.3 (s. 21) er ligeledes høje. Her fremgår det, hvor mange procent, henholdsvis drenge og piger, der har følt sig mobbet i skolen. Der opdeles ud fra 3 kategorierne "Etnisk danskere; efterkommere og indvandrere"

Metode: Audio- CASI, dvs. selv – udfyldte spørgeskemaer, hvor spørgsmålene samtidig bliver oplæst via computer for at understøtte forståelsen heraf.

Note: Afsnittet vedr. mobning er ikke nuanceret nok, idet mobbedefinitionen er af meget bred karakter.

### **Melbye J., Hagensen P., Halgreen T. (2000): Et godt skoleliv – Udvikling og læring blandt skoleelever i Vejlbymunicipalitet (s. 52-57). Vejlbymunicipalitet. AKF Forlag**

[http://www.akf.dk/udgivelser/2000/pdf/et\\_godt\\_skoleliv.pdf](http://www.akf.dk/udgivelser/2000/pdf/et_godt_skoleliv.pdf), lokaliseret d. 06.09.07

Review: Rapporten er et samarbejde mellem Vejle kommune og AKF. Formålet med undersøgelsen er bl.a. at undersøge elevernes sociale miljø. 1967 elever i klassetrinene 5.-9. klasse har besvaret spørgeskemaet. Svarprocenten ligger på omkring 90 %, 90 elever, svarende til 5 %, har følt sig mobbet andre elever en eller flere gange om ugen indenfor det sidste skoleår. Det fremgår at 3 %, 59 elever, har været med til at mobbe flere gange om ugen. Der ses ingen sammenhæng mellem køn, etnisk baggrund eller størrelsen på klassen, som mobbede elev går i. Ligeledes er der ingen sammenhæng i relation til hvilken skole eleverne går på. Dog konkluderer rapporten, at følgende elevgrupper er mere udsat for mobning end andre: I de mindre klassetrin; i urolige klasser; hvor der er mindre forældreopbakning i forhold til skolen; hvis forældrene ingen eller har meget ringe uddannelsesmæssig baggrund; hvis eleven har lille selvtillid og hvis elevens boglige færdigheder i dansk, matematik og engelsk er svage. Rapporten forholder sig ikke til kønsfaktoren.

Metode: Anvender den statistiske test,  $\chi^2$ -testen (-<sup>2</sup>). Der arbejdes ud fra et signifikansniveau på 5 %. På bagsiden af spørgeskemaet havde eleverne mulighed for at kommentere på spørgeskemaet, hvilket mange gjorde. Sideløbende med spørgeskemaet blev der gennemført en færdighedstest hos eleverne.

Note: Det udmærket ved rapporten er, at den belyser sammenhængen mellem elevernes faglige og sociale færdigheder og trivsel i skolen. Ligeså vel som relationen mellem skole- og hjemmemiljø. Der er ikke vedlagt eller henvisning til spørgeskema.

### **Rasmussen D. & H. Rabøl Hansen (2005): Chat, chikane og mobning blandt børn og unge.**

**virtuelt kontor** ([livsmodlab@livsmodlab.dk](mailto:livsmodlab@livsmodlab.dk), lokaliseret d. 27.08.07).

[http://www.livsmodlab.dk/txt/chat\\_chikane\\_og\\_mobning\\_blandt\\_boern\\_og\\_unge.pdf](http://www.livsmodlab.dk/txt/chat_chikane_og_mobning_blandt_boern_og_unge.pdf), lokaliseret, d. 27.08.07.

Review: Målet med rapporten er at undersøge børn og unges brug af chat / anden kommunikation via fx Arto, på godt og ondt. Rapporten er baseret på stikprøvebasis, og giver dermed ikke et repræsentativt indblik. I rapportens kvantitative del, der bygger på 129 spørgeskemaer fordelt på 5 skoleklasser (7. klasse) og 2 mindre grupper fra 32 ungdomsskoler (12 – 17årige) vurderes det, at 23 % mener, at chat /Arto anvendes som del i et mobbemønster. Rapporten redegør ligeledes for, hvilke konsekvenser digital mobning fører med sig. Rapporten er brugerorienteret, idet den giver råd og vejledning i forhold til børn og unges brug af chat o. lign.

Metode: Ud over den kvantitative undersøgelse er ligeledes anvendt 3 fokusgruppeinterviews af 10 piger og 4 drenge, 5 individuelle interviews samt studier af forskellige chatrooms (Arto, MSN, og Netstationen)

Note: Der er ikke vedlagt eller henvisning til spørgeskema.

### **Red barnet (2007): Mobning bekymrer forældre. I: *Mobbeundersøgelse*. København. Red Barnet.**

## Bilag 1

[http://www.redbarnet.dk/danmark\\_og\\_grønland/mobning/mobbeundersøgelse.aspx](http://www.redbarnet.dk/danmark_og_grønland/mobning/mobbeundersøgelse.aspx), lokaliseret d. 13.08.07

**Review:** Undersøgelsen er målrettet forældrene. Undersøgelsen bygger på et spørgeskema, som 723 forældre (til børn, der starter i børnehaveklasse i august 2007) har svaret på. Spørgeskemaet har særlig fokus på mobbeproblematikken

**Metode:** Spørgeskemaet er udarbejdet elektronisk. Spørgeskema, samt besvarelse opgjort i procent er at finde på: [http://www.redbarnet.dk/Files/Filer/Mobning/OUTPUT\\_Mobning.xls](http://www.redbarnet.dk/Files/Filer/Mobning/OUTPUT_Mobning.xls), lokaliseret d. 13.08.07

### **Rådgivende Sociologer og DCUM (2003): Mobning og udvikling af kriminel adfærd – et kendetegn ved skolen. Randers og København: DCUM**

Link til download af rapport: <http://www.dcum.dk/neobuilder.2005042813177720000047249.html>, lokaliseret d. 24.08.07

**Review:** Rapporten er baseret på spørgeskema, fokusgruppeinterviews blandt elever, forældre og lærer på 3 skoler i landet (København, Hirtshals og Århus). Elevmålgruppen var 5. – 10. kl., hvor 480 elever svarede, hvilket betød, at svarprocenten var høj (ca. 90 %). Svarprocenten blandt forældrene var rimelig (57 %), men den var utilfredsstillende hos lærerne (ca. 44 %). Rapporten forholder sig til sammenhængen mellem det sociale miljø i klassen og forekomst af mobning. Ligeledes beskæftiger rapporten sig med forbindelsen mellem mobning og kriminalitet. Elever, der ofte mobber har en øget tendens til involvering i aggressive former for kriminalitet. Ligeså vel beskrives der, at der kan spores en tendens, at de elever der selv bliver mobbet ligeledes mobber andre. Det fremgår i rapporten, at pigerne oftere svarer ja til, at de bliver mobbet, end drengene.

**Metode:** Der argumenteres i rapportens bilag 5, hvorfor der er anvendt en kvantitativ metode. Før udarbejdelse af spørgeskemaerne har der været foretaget interviews med henholdsvis lærere og forældre, samt fokusgruppeinterview med børn fra klassetrinnet 5. – 10. klasse. Efter udarbejdelse af spørgeskemaerne er de blevet testet og diskuteret i fokusgruppeinterviews. Undersøgelsen er udført ud fra en analytisk og deskriptiv metode. Den deskriptive del sammenligner undersøgelsens data med andre data, mens den analytiske del forholder sig til den valide sammenhæng – set i lyset af relevante indsatsområder, samt til undersøgelsens opstillede hypoteser.

Spørgeskemaudkast til elever og forældre er at finde på s. 31- 45.

**Note:** God rapport. Både metode afsnittet og spørgeskemaudkastet er medvirkende til dette.

### **Undervisningsministeriet (1999): Mobning – skal ud af skolen. Undervisningsministeriet <http://pub.uvm.dk/1999/mobning/hel.htm#1>, lokaliseret d. 03.09.07**

**Review:** Hjemmesiden tager afsæt i de undersøgelser, som Dan Olweus foretog i 1980'erne vedrørende fakta om mobning (bl.a. omfang af mobbeproblematikken, hvem er mobbeofre og mobbere osv.). I relation til kønsperspektivet vurderes det (citat fra hjemmeside):

- Drengene er mere udsat for mobning end piger. Dette er særlig markant i de ældste klasser.
- Piger udsættes i højere grad for indirekte og mere subtil mobning end for direkte mobning. Det er i øvrigt et felt, hvor der savnes nærmere undersøgelser.
- Drengene og piger er lige udsatte for indirekte mobning.
- Drengene udfører en stor del af mobningen mod piger.
- Ca. 75 procent af de mobbede drenge bliver mobbet udelukkende af drenge.

**Metode:** Det interessante ved denne hjemmeside er, at den opstiller 2 spørgeskemaer, et til brug for 2. – 4. klasse elever og et for eleverne 5. – 10. klasse. I forbindelse med begge spørgeskemaer følger en lærerinstruktion. Yderligere gives der en overordnet vejledning i relation til analyse og bearbejdelse af elevbesvarelserne.

**Note:** Spørgeskema inkluderet. God til inspiration

### **Svenske rapporter:**



## Bilag 1

**Danielson M. & Sundbaum B. (2003): Mobbing bland skolbarn. Östersund, Sverige. Statens folkhälsoinstitut**

[http://www.fhi.se/shop/material\\_pdf/mobbing.pdf](http://www.fhi.se/shop/material_pdf/mobbing.pdf), lokaliseret d. 03.09.07

Review: Rapporten er baseret på de survey-undersøgelser, WHO/EURO foretog i årene 1984, 1988, 1991, 1994, 1998 og 2002. Rapporterne vedr. "Health Behaviour in School-aged Children Study" (HBSC) bygger på informationer angående de 11-15-åriges sundhedsadfærd og selvrapporterede helbred ([http://www.euro.who.int/youthhealth/hbsc/20030130\\_2](http://www.euro.who.int/youthhealth/hbsc/20030130_2), lokaliseret d. 03.09.07). I rapporten er der et skema over mobbeomfanget fordelt mellem kønnene årene igennem (s. 5,6). Her fremgår det, at i 2001/02 føler mellem 1 – 2 % af eleverne sig mobbet flere gange om ugen (dette inkluderer både drengene og pigerne i aldrene 5,7 og 9 år). En anden tids kategori er i "alt 1-2 gange", herunder føler mellem 8 -12 % af eleverne sig mobbet. Tilsvarende undersøges der, hvor mange elever der har været med til at mobbe andre. Her svarer et overvejende antal af elever nej til at have mobbet andre flere gange om ugen. Til gengæld har mellem 5 – 19 % af eleverne mobbet andre i alt 1 – 2 gange. Den gennemgående tendens viser, fordelt i de 3 undersøgelses år, at drengene oftere er involveret i mobning end pigerne, både hvad angår det at blive mobbet samt det at mobbe andre. Denne svenske rapport svarer til den danske rapport "Skolebørnsundersøgelse 2002 2. udgave"(Due P. & B.E. Holstein).

Metode: Rapporten bygger nationale undersøgelser ("Attituder i skolen 2000") samt internationale undersøgelser (HBSC rapporten), der begge indhenter data gennem spørgeskemaundersøgelser. Note: God rapport. Fra s. 8-11 er der foretaget en komparation mellem alle de deltagende lande, som vises i et diagram. Ud af diagrammet ses det, at Sverige er et af de lande, der har lavest mobbefrekvens. Det er både, hvad angår det at blive mobbet og det at mobbe andre.

**Eriksson B, Lindberg O, Flygare E, Daneback K. (2002). Skolan – en arena för mobbing (s. 57-58). Stockholm. Skolverket.**

[http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f007700770034002e073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f006b003d0031003000320038/target/Record%3Fk%3D1028](http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f006b003d0031003000320038/target/Record%3Fk%3D1028), lokaliseret d. 07.09.07

Review: I rapporten vedrørende mobbeomfanget (s. 57) refereres bl.a. til en undersøgelse foretaget af Dan Olweus, som han lavede i både Norge og Sverige. I undersøgelsen deltog 150 000 elever i alderen 7 til 16 år i "hans" spørgeskema (se link nedenfor). Her vurderede han, at omkring 9 % af eleverne blev mobbet og 7 % mobbede andre. Ca. 1,5 % hørte under kategorien "doblede aggressioner", hvor eleven både var offer og mobber. Derudover beskæftiger rapporten sig med attitudeundersøgelserne i de svenske skoler. Rapporten forholder sig til kønsproblematikken i afsnittet om 'direkte / indirekte mobning'. Her fremgår det, at det kunne se ud som om, at drenge oftere forbindes med 'direkte mobning', mens pigerne oftere anvender 'indirekte mobning'(s.60-64).

Metode: Dan Olweus' spørgeskema fra hans program "Bully/victim questionnaire". Mere information vedr. programmet er at finde på: <http://www.clemson.edu/olweus/index.html>, lokaliseret d. 06.09.07

Note: God rapport, der rækker ud over skolerne i Sverige

**Samuelsson C. (2004): Attityder till skolan i årskurs 2003 – Hur elever i årskurs 4–6 upplever skolan. Stockholm. Skolverket**

Link til rapporten:

<http://www.skolverket.se/sb/d/107>, lokaliseret d. 18.08.08(Under Publikationer, Keyword: "Attityder")

Review: I forlængelse af den nationale undersøgelse "Attityde till skolan 2003", hvor man belyste 7.-9. klassernes og gymnasieelevers holdninger/oplevelser i forhold til skolen, foretog forfatteren m.fl. en mindre, men lignende, undersøgelse i klassetrinnene 4.-6 i efteråret 2003. Her deltog 134 skoler. I 143 udvalgte klasser svarende til 3075 elever svarede 2863 elever på spørgeskemaet,

## Bilag 1

hvilket giver en svarprocent på 93 %. I tabel 2 (s.68) opgives fordelingen bl.a. i kontekst til køn, klassetrin og etnisk baggrund. Generelt har langt de fleste elever det både godt med og i skolen, hvilket svarer til samme konklusion i "Attityde till skolan 2003". I tabel 4.4 (s. 40) angives det, at 4 % af eleverne føler sig mobbet af andre elever (1 % opgiver læreren som den, der mobber). I rapporten fremgår det, at det er de udenlandske piger, i stor udstrækning, der svarer ja til, at de føler sig mobbet af andre elever. Afsnit 6 sammenlignes resultaterne fra rapporten med resultaterne fra "Attityde till skolan 2003". Tabel 6.10 (s. 63) er en oversigt, opgjort i procenter, der angiver fordelingen mellem klassetrin, skoleform og køn. Her fremgår det, at der er flest piger i 4.-6. klasse (5 %), der føler sig mobbet i forhold til 7.-9- klasses pigerne (2 %). Det omvendte billede gør sig gældende for drengenes vedkommende. Her er der færre 4.-6. klasses drenge, der føler sig mobbet (4 %) end i 7.-9. klasse (5 %).

**Metode:** Spørgeskemaundersøgelse blev gennemført af eleverne i undervisningstiden.

Spørgeskemaet var revideret i forhold til det, der blev anvendt i "Attityde till skolan 2003", ud fra at dette var for svært for den yngre aldersgruppe at svare på (den reviderede udgave var først blev testet i et pilotstudie, hvor 116 4. klasses elever besvarede spørgsmålene).

**Note:** Link til spørgeskema samt link til spørgeskema med svar.

<http://www.skolverket.se/sb/d/1843/a/9119>, lokaliseret d. 05.10.07

### **Skolverket (2002): Rapportering av regeringsuppdrag. Relationer i skolan - en utvecklande eller destruktiv kraft. Stockholm. Skolverket**

Link til rapport:

[http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f007700770034002e073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f006b003d0031003000360031/target/Record%3Fk%3D1061](http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005200650063006f00720064003f006b003d0031003000360031/target/Record%3Fk%3D1061), lokaliseret d. 25.09.07

**Review:** Denne forskningsrapport er udført ved Göteborgs Universitet. I undersøgelsen har 3400 elever i 5. og 8. klasse i grundskolen samt 2. år i gymnasiet deltaget. Eleverne var fordelt ud på 148 skoler i 86 kommuner rundt om i landet. Rapportens sigte er at undersøge forekomsten af racisme, etnisk diskriminering, seksuel krænkelse, homofobi og kønsrelateret mobning. I kontekst til mobning er procentdelen af de elever, der har været mobbet indenfor de seneste år fordelt således: Aldrig: 88 %, nogle enkle gange: 9 %, flere gange: 2 %, ofte: 1 % (s. 9). Svarende hertil har 90 % aldrig mobbet andre, 9 % har mobbet nogle enkle gange, 0,7 % har mobbet flere gange og 0,4 % har mobbet ofte (s. 12). Undersøgelser i 1994, 1997 og 2000 foretaget af Skolverket om attitudeundersøgelser i skolen blandt de 15- til 18årige viser, at mobbeomfanget er faldet markant i forhold til undersøgelserne for 3 år siden. Denne rapport vurderede, at 74 % aldrig havde været mobbet, 16 % havde nogle gange været mobbet, 5 % havde flere gange været mobbet og 4 % havde ofte været udsat for mobning (s. 16). Ud fra analysen af nyeste data fremgår det at en del af de elever, der i dag (i 2002) oplever sig som mobbet, er de samme som følte sig mobbet for 3 år siden. Det samme gør sig gældende for gruppen af elever, der mobber andre. Der eksisterer en difference mellem de elever, der oplever sig mobbet, og de der mobber andre. Der er færre, der oplever sig som mobber. I kontekst til drenge-pige perspektivet, så viser undersøgelsen, at drenge i 5. klasse er mest udsatte for mobning. Samtidig scorer 8. klasses pigerne højest under kategorien at føle sig "dårlig behandlet". Det konkluderes, at det at mobbe andre er mest udbredt og acceptabelt i 8. klasse. Uafhængig af mobbedefinition (mobning eller dårlig behandlet) så oplever flere elever, med anden etnisk baggrund end svensk, sig enten diskrimineret og /eller mere udsat for mobning i skolen. Samtidig er der proportionelt flere elever med anden etniske baggrund, der opgiver, at de mobber andre.

**Metode:** Undersøgelsen er baseret ud fra en spørgeskemaundersøgelse kombineret med interviews. I relation til mobning, adskillende undersøgelsen denne kategori sig fra de øvrige.

Årsagen hertil var at sikre, at eleverne forstod meningen at begrebet mobning.. Eleverne bliver stillet 5 spørgsmål i relation til det at blive behandlet dårligt. Som supplement til dette foretog man

## Bilag 1

en interviewundersøgelse. I relation til mobning blev det emne adskilt fra de øvrige for at sikre forståelsen af begrebet.

Note: Det er metodisk interessant at forholde sig til, hvordan der i spørgeskemaet spørges ind til, hvor udsat eleven føler sig kombineret med frekventeringen af mobningen. I relation til forståelsen af udsathed måles der ud fra kategorierne "Bliver behandlet dårligt, udsat for mobning, om han/hun føler sig bange, urolig eller ubehagelig til mode i skolen samt om eleven udsættes for rygtespredning" (s. 8- 10). I forbindelse med frekventering af mobning så måles der ud fra det brede hyppighedsparameter: "i år". Det bemærkelsesværdige er, at procenttasten ikke er højere.

### **Skolverkets rapport 299 (2007): Attityde till skolan 2006. Elevernas och lärarnas attityder till skolan. Stockholm. Skolverket**

Link til rapporten:

<http://www.skolverket.se/sb/d/107> , lokaliseret d. 18.08.08(Under Publikationer, Keyword: "Attityder")

Review: Rapporten er resultatet af den 5. undersøgelse, hvoraf de 4 forrige lignende undersøgelser blev foretaget i 1993/94, 1997, 2000 og 2003. Attitudeundersøgelsen belyser både elevens, læreres og forældres syn og oplevelse vedrørende skolen. I elevundersøgelsen opdeles eleverne ud fra 3 kategorier, elever fra 4.-6. klasse, elever fra 7.-10- klasse og elever fra gymnasiet. Samlet set blev 5715 elever adspurgt, heraf svarede henholdsvis 2811 elever fra 4.-6. klasse og 1985 elever fra 7.-10. klasse/gymnasiet. Dette udgjorde en svarprocent på 90 % for de yngste klassetrins vedkommende og 76 % for eleverne i de to ældste kategorier. 27.000 4.-6. klasses elever svarede, hvoraf 8 % havde følt sig mobbet indenfor den seneste måned har følt sig mobbet af andre elever. Indenfor samme aldersgruppe svarer omkring 13.500, svarende til 4 %, at de har følt sig mobbet indenfor den seneste uge. I relation til den forrige undersøgelse i 2003, foretog man ikke en distinktion i relation til hyppighed af mobningen. For de ældste elevens vedkommende, dvs. for de to øvrige kategorier tilsammen, vurderes det, at 3 % af eleverne føler sig mobbet. Indenfor 7.-10. klasses eleverne vurderes tallet at være 5 %, hvor tallet vurderes til at være 2 % for gymnasielevens vedkommende. I tabel 7.5 (s. 80) opgøres det, hvor hyppigt de forskellige alderstrin generelt oplever krænkende behandling i skolen. I tabel 7.6 (s. 82) fremgår det, at der mellem eleverne (7.-10. klasse) og lærerne er en forskel på 11 % i forhold til synet / oplevelsen af, om skolen aktivt arbejdede for at forhindre mobning. (se videre under note)

Metode: Gennemførelsen af spørgeskemaet foregik for de ældre elevens vedkommende via telefon interview, hvor interviewerens læste spørgsmålet koblet sammen med allerede formulerede svaralternativer. Interviews'ene optages, hvorefter de transskriberes for til sidst at sammenstilles. (I få tilfælde, 2 %, blev spørgeskema sendt og besvaret via posten). Svarene blev indsat i tabeller på Skoleverket hjemmeside, som gav et samlet overblik af svarene, opgjort i procenter. For de yngste elevens vedkommende blev spørgeskemaundersøgelse gennemført i undervisningstiden.

Spørgeskemaet var revideret i forhold til det, der blev anvendt for de ældre elever, ud fra at dette var for svært for den yngre aldersgruppe at svare på (den reviderede udgave var først blev testet i et pilotstudie, hvor 116 4. klasses elever besvarede spørgsmålene).

Note: 1). Det er interessant at foretage en komparation mellem 2003- og 2006-undersøgelsen i relation til lærernes syn på forekomst af mobning. I 2003-undersøgelsen, tabel 9.5 (s. 100) fremgår det, at lærerne ikke, i lige så høj grad anser, at mobning er et stort problem, som forældre og elever. I 2006-undersøgelsen, tabel 7.4 (s. 78) har billedet ændret sig radikalt, idet 66 % af lærerne i 7.-10. 2). Rapporten foretager ikke en distinktion mellem kønnene i forbindelse med afsnittet om mobning, men gør det indenfor andre områder. 3). Rapporten beskæftiger sig ikke med de elever, der mobber andre. 4). Link til både de yngste og ældste elevens spørgeskema, samt link til spørgeskemaer med besvarelse: <http://www.skolverket.se/sb/d/1843/a/9119>, lokaliseret d. 05.10.07

### **Norske rapporter:**

## Bilag 1

**Bjertness E., Lien L., Vatn S. A. (2007): Mobbing og helseplager hos barn og ungdom. I: Tidsskrift for Den norske lægeforening 2007; 127: 1941-4. Oslo. Tidsskrift for Den norske lægeforening.**

[http://www.tidsskriftet.no/pls/lts/PA\\_LT.VisSeksjon?vp\\_SEKS\\_ID=1563713](http://www.tidsskriftet.no/pls/lts/PA_LT.VisSeksjon?vp_SEKS_ID=1563713), lokaliseret d. 19.09.07

**Review:** Artiklen bygger deres data fra internationale og nationale undersøgelser. Forfatterne i rapporten understreger, at det kan være vanskeligt og ikke mindst problematisk at sammenligne forskellige undersøgelser resultater, idet det er afhængigt af, hvilke definition der er anvendt i de enkelte undersøgelser. I tabel 1, hvor der et link til 2 store internationale undersøgelser, ekspliciteres det, hvor mange drenge og piger, der bliver mobbet i Norge. Nationale undersøgelser, bl.a. foretaget af Dan Olweus og medarbejdere, vurderer denne procentsats lavere end de internationale undersøgelser. Fælles er dog, at de fleste nyere nationale og internationale undersøgelser vurderer, at drenge oftere er involveret i mobning end piger. Artiklen redegøre for, at det kunne se ud som om, at fleste drenge involveres i direkte mobning, mens pigerne oftere anvender den indirekte mobbeform.

**Metode:** Ud over HBSC-rapporten, der anvender spørgeskemaundersøgelser, tager denne rapport ligeledes afsæt i bl.a. originalartikler og oversigtsartikler i litteraturlæsedatabasene PubMed, Embase, PsycINFO, ISI og Cochrane.

**Note:** Artiklen gør opmærksom på en svaghed ved mange undersøgelser. De fleste tværsnitsundersøgelser beskæftiger sig med et "lige nu og her billede", og i longitudinelle undersøgelser følges barnet/den unge ofte blot i 1-2 år. Herved opnås der ikke større kausale forklaringer eller viden angående mobning. Det gør sig både gældende i forhold til forebyggelse og konsekvenser af mobning.

**Danielsen I. & Skaar K. (2007): Elevundersøkelserne: Mobbing. Statistiske analyser av forskjeller over år. Oxford Research AS**

Link til rapport:

[http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module\\_Article.aspx?id=43101&epslanguage=NO](http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=43101&epslanguage=NO), lokaliseret d. 21.09.07

**Review:** Uddannelsesdirektoratet har foretaget sin egen analyse af Elevundersøgelsen 2007, hvori 290 000 elever deltog. Af dette udgav Uddannelsesdirektoratet en særskilt rapport, der beskæftiger sig med foreløbige tendenser. Selve analysen og resultaterne af Elevundersøgelsen 2007 er ikke klar før oktober 2007. I undervisningsdirektoratets rapport beskriver man overordnede mobbetendenser indenfor de seneste 3 år (2005, 2006 og 2007), hvor af der ikke kan spores nogen store signifikante forskelle, hvad angår mobningens omfang. I 2007-undersøgelsen ekspliciteres det, at 1,4 % oplever sig mobbet indenfor de seneste måneder, og 3,4 % af eleverne føler sig mobbet op til flere gange om ugen. Antallet af elever, der mobbes sjældent, dvs. 2 -3 gange om måneden, lidt lavere i både 2006 og 2007 end i 2005. Til gengæld vurderes det, at antallet af elever, der mobbes ofte (mellem en til flere gange om ugen) er øget i 2007 jævnfør det andre undersøgelses år.

**Junge A. & T. Tikkanen (2004): Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge. Sluttrapport til evaluering av Manifest mot mobbing 2002-2004. Stavanger. Rogalandforskning**

[http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Sluttrapp\\_manifest\\_mobbing\\_Rogalandforskning.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Sluttrapp_manifest_mobbing_Rogalandforskning.pdf), lokaliseret d. 13.09.07

**Review:** Data bygger på flere spørgeskemaundersøgelser via internettet foretaget sep./ok. 2004. Undersøgelserne er foretaget i 5 norske byer, for derved at få et stort repræsentativt udsnit af befolkningen i Norge. Svarprocenten lå på ca. 50 % svarende til 2325 elever, 720 lærere og 452 forældre. Elevmålgruppen var 7. klasse og 10. klasse eleverne. I tabel 5 (s. 9) er opgjort en fordeling af svarprocenten mellem de 5 byer. Yderligere beskæftiger rapporten sig med allerede eksisterende national forskning på mobbe-området, Olweus-gruppen, Hemilsenteret, SAF.



## Bilag 1

Rapporten bekræfter, at det kan være problematisk at sammenligne vurderede mobbeomfang fra den eksisterende forskning, således at der ikke kan gives et entydigt billede af mobbeomfanget blandt eleverne. Dette er på baggrund af forskellige valgte definitioner af begrebet mobning (tabel 3, s. 18), i metodikken og svarkategorierne i spørgeskemaerne (tabel 4, s. 22) samt i datamængde (elevtal – tabel 4, s. 22). I tabel 6- 9 (s. 27-31) ekspliciteres forekomsten af mobning, ud fra nogle af de forskellige undersøgelser på området. Her skelnes der imellem kønnene og hyppighed af mobningen. Trods, til tider, stor variation af resultaterne, er gennemgående træk i undersøgelseerne følgende:

1. Der er flere mobbeofre end mobbere (både i 7. og 9. klasse)
2. Der er flere mobbeofre i 7. klasse end i 9. klasse, og omvendt er der flere mobbere i 9. klasse end i 7. klasse.
3. Drengene er oftere involveret i mobning end pigerne (både som mobber og offer).
4. Drengene mobber mere end pigerne (både i 7. og 9. klasse).
5. Cirka 5 % af eleverne udsættes for mobning ugentligt eller oftere.
6. Antallet, der mobbes 2-3 gange om måneden (af og til) er højere end 5 %.

Metode: Der er i bilag 1 en metodebeskrivelse

Note 1: I tabel 6, 7, 8 og 9 foretages en distinktion mellem piger og drenge, både hvad angår hvem der bliver mobbet samt hvem der mobber.

En god rapport, idet den forholder sig metodedelen ang. definition af begrebet mobning og konsekvenser i forhold til resultaterne.

Der er til slut i rapporten links, hvor man kan rekvirere forskellige spørgeskemaer til bl.a. forældre og lærere. Spørgeskema til eleverne i 7. og 10. klasse er at finde på s.171-175.

Note 2: I juni 2005 blev der endnu en gang underskrevet et "Manifest mot mobbning" ([http://skolenettet.no/moduler/templates/Module\\_Article.aspx?id=17989&epslanguage=NO](http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=17989&epslanguage=NO), lokaliseret d. 21.09.07). Denne tiltagsplan forholder sig til tidsperioden 2005-2007, hvorimod den første og foregående "Manifest mot mobbning 2002-2004" blev evalueret af Junge og Tikkanen i deres rapport "Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge. Sluttrapport til evaluering av Manifest mot mobbing 2002-2004." Se nedenfor.

Metode: Der er i den seneste manifest rapport ændret i spørgeskemaet og spørgsmålene, således at der ikke kan foretages en direkte komparation med foregående undersøgelse. Med dette in mente benyttes der "Effect size" som mål på signifikans. Værdier, som er lavere end 0,2 anses ikke som signifikant, værdier der ligger mellem 0,20 og 0,49 betragtes for lille, værdier mellem 0,50 og 0,79 hører under kategorien moderat og værdien over 0,8 anses som at have stor signifikant

Note: der foretages ikke en distinktion mellem kønnene.

**Olweus D. (2002): Mobbing i skolen: Nye data om omfang og forandring over tid.**

**Sammendrag av utvalgte deler av Olweus' presentasjon ved fagseminar om lærings-og oppvekstmiljø. Oslo. Utdannings-og forskningsdepartementet**

<http://www.uib.no/psyfa/hemil/mobbing/MobbingNyeData.doc>, lokaliseret d. 24.09.07

Review: Artiklen tager afsæt i et fag seminar om læring og opvækstmiljø. Data er indsamlet via en af Dan Olweus' spørgeskemaundersøgelser om mobning blandt 11.000 elever (fra 1. – 10. klasse) fra 54 skoler fordelt over hele Norge. Undersøgelsen viste, at 15,2 % af eleverne imellem 4.-7. klasse blev mobbet regelmæssigt af andre elever, dvs. mindst 2 -3 gange om måneden. For eleverne i 8. – 10. klasse var tallet 8 %. Totalt blev 12,7 % af eleverne mellem 4. – 10. klasse mobbet af andre elever. Tilsvarende viste det sig, at 5,8 % af eleverne i 4. – 7. klasse havde mindst 2 – 3 gange om måneden mobbet andre elever. For eleverne i 8. -10- klasse drejede det sig om 7,4 %. Total havde 6,4 % af den samlede mængde elever mobbet andre elever. Samlet set er der ud fra undersøgelsen tale om, at i alt har 17 % af eleverne imellem 4. – 10. klasse været involveret i mobning (som mobber og / eller som offer). Dan Olweus antager her ud fra, at der er i de norske grundskoler er tale om at omkring 100.000 elever er involveret i regelmæssigt mobning. Det svarer til, at ca. 75.000 elever er udsat for regelmæssig mobning (som offer eller offer/mobber) og ca. 35.000 har mobbet andre (mobber eller offer/mobber).

## Bilag 1

Metode: Anonym spørgeskemaundersøgelse

Note: I diagrammerne af hvor mange der bliver mobbet, og af hvor mange der mobber andre foretages en distinktion mellem kønnene.

**Vaaland G.S. m.fl.(2005): "I fjor ville jeg slått, men i år er det ikke lov". Rapport fra gjennomføring og evaluering av ConnectOSLO 2002-2005. Stavanger. Senter for atferdsforskning og Universitetet i Stavanger**

Link til rapport: <http://saf.uis.no/publikasjoner/salgsliste/article1746-672.html>, lokaliseret d. 03.10.07

Review: ConnectOSLO er et skoleudviklingsprogram, der skal minimere voldelig adfærd og anden problemadfærd i skolen, herunder mobning. Programmet er affødt af et pilotprojekt og, i de efterfølgende år, 2 hovedprojekter. I første hovedprojekt deltog 12 skoler, og i andet hovedprojekt deltog 14 skoler, i alt deltog omkring 15.000 elever i klassetrinnene 2.-10. Begge hovedprojekter forløb over en periode på 3 år (2003, 2004 og 2005). I relation til mobning beskæftiger undersøgelseerne sig både med de elever, der bliver mobbet og de, der mobbe andre. I appendiks 1 (s. 37-38) er der tabeloversigter for henholdsvis 2.-7. klasserne og 8.-10. klassetrinnene over mobbeomfanget. Samlet set kan der læses af rapporten, at der er sket en reduktion indenfor begge elevmålgrupper de 3 undersøgelses tidspunkter.

Metode: Spørgeskema og gruppeinterview

Note: Undersøgelsen forholder ikke til kønsdimensionen, hverken hvad angår omfanget, mobbefomer eller kønnets betydning generelt.

### Internationale rapporter:

**Thelin A. A. & Williamson H. (red.)(2004): Nya forskningsperspektiv på mobbning – Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24–25 september 2003 i Stockholm. København. Nordisk Ministerråd & Nordisk Råd.**

<http://www.norden.org/pub/ebook/2004-724.pdf>, lokaliseret d. 05.09.07

Review: Nordisk rapport, der bygger på konferencen. Rapporten lægger ud med at beskrive de foredrag og emner, der har været vendt i forbindelse et med seminar knyttet til konferencen. Videre hen giver svenske, norske, finske, islandske og danske forskere deres besyv vedr. forskning om mobning i deres respektive land. Overordnet behandler og vedkender forskerne på konferencen sig, at kønsperspektivet er af betydning i relation til mobning. I oplægget "Refleksioner over presentationer av nordisk forskning om mobbning i skolan" (s. 94-95) skrevet af Inga Wernersson ekspliciterer hun dette.

*Nedenfor vil der kun være et lille uddrag af rapporten. Dvs. der er udelukkende ekspliciteret den del, der knytter sig til den kvantitative forskning.*

Finsk forskning (s. 113-123): Anvender data fra School Health Promotion Study (Link: <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/EN/index.htm>, lokaliseret d. 06.09.07) der baserer sig på klasserumsstudier af 50.000 elever i alderen 14-16årige. Metoden er selvrapportering, hvor eleverne besvarer ud fra frekvens og rolle i relation til mobning (som mobber og/eller offer)

Note: Det var ikke til at få yderligere data vedr. den finske forskning, idet denne del var skrevet på finsk.

Islandsk forskning (s. 123-125): Elin Einarsdóttir (specialpædagog/skolerådgiver) har baseret sin forskning på spørgeskemaet "Skolemiljö 95", der er at finde i bogen "Mobbning i skolen" (Roland & Vaaland). Det islandske resultat er baseret på 98 elevers besvarelser. Eleverne, der kommer fra Digranesskole er fordelt ud på 5 5. og 8. klasser. I denne undersøgelse vurderes, at 89 – 90 % af eleverne trives godt eller meget godt i klassen. Mærkbart viser det sig, at der er flere, der er vidne til mobning i 8. klasse end i 5. klasse. I 5. klasse er man dog mindre tolerant i forhold til nye klassekammerater, samtidig med at eleverne oftere accepterer mobningen finder sted.

Dansk forskning (125- 133): AKF, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, vurderer, at mellem 5 – 10 % af eleverne føler sig mobbet. Link til AKF's rapport:

## Bilag 1

[http://www.akf.dk/udgivelser/2000/pdf/et\\_godt\\_skoleliv.pdf](http://www.akf.dk/udgivelser/2000/pdf/et_godt_skoleliv.pdf), lokaliseret d. 05.09.07. (Se review af AKF's rapport under Melbye J., Hagensen P., Halgreen T. (2000))

Norsk forskning (s. 133- 147): Mona E. Solberg og Dan Olweus har foretaget en del kvantitativ forskning på mobbeområdet. De er bl.a. kendt for deres "Bergen-projekt" fra 1997. Det tager udgangspunkt i data fra en spørgeskemaundersøgelse fra 5,171 elever i 37 skoler. Eleverne er i alderen 11 – 15 år svarende til 5. til 9. klasse.

Links til relevante hjemmesider (rapporterne koster penge):

<http://scholar.google.com/scholar?q=solberg+%26+Olweus,+2003&hl=da&lr=&start=10&sa=N>, lokaliseret d. 06.09.07

Svensk forskning (s. 147-164) Den svenske del af rapporten forholder sig ikke til den kvantitative forskning, men om mobning generelt.

Metode: Idet det er et sammendrag af flere forskellig forskers undersøgelser, er lige så mange metoder taget i brug. Derfor kan der ikke refereres til en anvendt metode

Note: God rapport – værd at læse, ligeledes ført til relevant litteratur.

**Craig W. M. & Harel Y (2004): Bullying, physical fighting and victimization. I: Currie C. m.fl (red) (2004): *Young people's health in context - Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey* (s. 133- 144). København: WHO Regional Office of Europe**

Review: Denne rapport bygger på data fra 35 lande. I alt 162 306 børn i aldersgrupperne 11årige, 13årige og 15årige har deltaget i undersøgelsen (Anneks, tabel 2, s. 220). Denne rapport er den 6. og sidste i serien af lignende rapporter (Tabel 1.1, s. 2 viser det voksende antal af deltagende). Undersøgelserne fra 2001/2002 er meget omfattende, idet den behandler mange områder og emner i de 11, 13 og 15åriges liv. Landene lagt sammen vurderes det, at omkring 35 % af børnene mindst en gang indenfor de seneste par måneder har været med til at mobbe andre: 9–54 % for de 11årige, 17–71 % for de 13årige og 19–73 % for de 15årige (Fig.3.33, s.134). I tilfælde, hvor mobning af andre er foregået oftere, 2-3 gange indenfor de seneste par måneder lå procenten landene samlet set på 11 %: 2–24 % for de 11årige, 4–37 % for de 13årige og 3–41 % for de 15årige (Fig. 3.34, s 136). Tilsvarende vurderes det, at omkring 34 % er blevet mobbet mindst en gang indenfor de seneste par måneder: 14–63 % af de 11årige, 17–69 % af de 13årige og 12–61 % af de 15årige (Fig.3.35, s.138). I tilfælde hvor barnet har været mobbet 2-3 gange eller mere indenfor de seneste par måneder ligger tallet på 11 %: 4–36 % af de 11årige, 6–36 % af de 13årige og 2–32 % af de 15årige (Fig.3.36, s. 139). Procentdelen for både dem, der mobber andre, og de der bliver mobbet varierer fra land til land (Fig. 3.33; 3.34; 3.35; 3.36 s- 234-139). Dog kan der spores en tendens, der indikerer at mobning, både hvad angår det at blive mobbet samt det at mobbe andre, er på sit højeste i 13års alderen. Rapporten foretager en distinktion mellem piger og drenge. Det ser ud til at drengene oftere er involveret i mobning, både hvad angår at mobber andre og det at selv blive mobbet. Det er det væsentligt at bemærke, at indenfor kategorien "at blive mobbet" er kønsvariablen ikke særlig stor (Fig. 3.35 og 3.36). Der eksisterer ikke tydelige spor, der viser, at drenge er mere aggressive end piger i deres mobbeform. Der imod tyder det på, at pigerne oftere end drengene anvender den indirekte mobbeform. Ligeledes behandler rapporten sammenhængen mellem mobning (mobbeofret og mobberen) og vold ("fighting").

Metode: Undersøgelsen anvender survey-metoden. I appendiks 1 redegøres der for metoden, der er anvendt i analysen af data. I tabel 2 (s. 220) er der bl.a. en oversigt af fordelingen mellem antallet af deltagende piger og drenge henholdsvis landene imellem og i de 3 aldersgrupperinger.

Note: Udmærket rapport til at danne sig et internationalt billede, samt det er ofte denne rapport mange af de øvrige nationale og internationale rapporter refererer til.

### Relevant litteratur:

Christiansen C.C. & Hohnen P. (2002): Betingelser for børns sociale, København. Socialforskningsinstituttet

## Bilag 1

<http://www.sfi.dk/graphics/SFI/Pdf/Rapporter/2002/02-4WEB.pdf> , lokaliseret d. 29.08. 07

Review: rapporten bygger på kvalitative undersøgelser via interviews og observationer med børn i 6. klassestrin. Formålet med undersøgelsen er at belyse, hvorledes sociale forhold er af betydning for udvikling af børns sociale kompetencer, herunder børns sociale ansvar.

Note: Udmærket rapport, der kort beskæftiger sig med mobning, men i større udstrækning går bag om mobbeproblematikken – forudsætningen for antimobbetiltag o. lig.

### **Helseth H. (2007): Kunnskapsstatus om kjønnsrelateret mobbing blant barn og unge. Oslo, Utdanningsdirektoratet og Høgskolen i Nesna**

Link til rapport: [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2651](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2651), lokaliseret d. 24.09.07

Review: Rapporten vedr. mobbeomfang er baseret på data fra Tarja Tikkanans rapport "Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge. Sluttrapport til evaluering av Manifest mot mobbing 2002-2004." (Tikkanen, 2004). Rapporten beskæftiger sig med kønsrelateret mobning, fx det sprogbrug, der anvendes i forbindelse med mobning. Forfatteren til rapporten konkluderer, at det er en overset problematik, som der findes meget få undersøgelser om. Ifølge norske og svenske landsdækkende undersøgelser kunne det tyde på (groft sagt), at drengene oftere end pigerne er involveret i kønsrelateret mobning (s. 19 – 24).

Metode: Der tages udgangspunkt i allerede eksisterende undersøgelser og litteratur.

### **Frånberg G-M. (2003): Mobbing i nordiska skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbing i nordiska skolor. København. Nordisk Ministerråd**

Review: Rapporten beskæftiger sig med de nordiske landes strategier i forbindelse med at forhindre mobning. Rapporten beskæftiger sig med kønsperspektivet i mobningens form (s. 21-22). I bilag 1 er mobbeomfanget opgjort i tabelform, i henholdsvis Danmark, Norge, Sverige, Island og Finland. Resultaterne (angivet i procenter) bygger på selvstændige undersøgelser foretaget i de respektive lande. Det er væsentligt at påpege, at elevmålgruppen varierer fra den ene til den anden undersøgelse, således at nogle af undersøgelserne belyser de 5-9-åriges mobbeadfærd, mens andre undersøger de 10-15-årige osv. Bilag 2, hvor landene sammenlignes, er særlig interessant. Her tydeliggøres det, hvor forskellig de nordiske lande er, både hvad angår det lovgivningsmæssige, anti-mobbe strategier, handlingsplaner og tiltag samt prioritering og implementering i læreruddannelserne og i relation til rapporteringssystemer.

Metode: Rapporten belyser forskellige metoder, og antager en kritisk vinkel på dette. I de to bilag, som beskrevet ovenfor tydeliggøres det, hvorfor det er vanskeligt at sammenligne diverse undersøgelser.

Note: Bilagene er vigtige at fremhæve. Der differentieres i bilagene mellem dreng – pige.

---

#### Note 1:

*Det er en forudsætning at holde sig for øje, at der er anvendt forskellige metoder samt definitioner af begrebet mobning i diverse rapporter. Herunder varierer det bl.a. hvad angår hyppigheden af mobningen (ugentligt, månedligt eller indenfor det seneste år), hvilket afføder store forskelle af resultatet omfang. Dette betyder, at der ikke kan foretages en direkte komparation af de forskellige undersøgelser samt dets resultat. Det bliver derved vanskeligt at vurdere et reelt mobbeomfang. Samtidig kan det afføde en vis skepsis i forhold til den enkelte undersøgelses validitet.*

#### Note 2:

*Det er ens for alle undersøgelserne, at der er et større eller mindre bortfald af adspurgte informanter. Bag disse bortfald kan ligge nogle relevante og væsentlige styrkesider eller svagheder / problematikker, som rapporten ikke får belyst.*






## Spørgeskema om trivsel, drilleri og mobning

1. Hvad er dit køn?  Pige  
 Dreng

2. Fødselsår? 19\_\_\_\_

3. Har du altid gået på *denne skole*? (sæt kryds)

- Ja  
 Nej

Hvis nej, hvilket klassetrin startede du på? \_\_\_\_\_

3.a Flyttede du skole fordi:

- Du flyttede by  
 Fordi, der var problemer i den anden klasse  
 Andet \_\_\_\_\_

4. Har du altid gået i *denne klasse*?

- Ja  
 Nej

Hvis nej, hvilke klassetrin kom du ind i klassen på? \_\_\_\_\_

4.a Flyttede du klasse fordi:

- Du flyttede by  
 Fordi, der var problemer i den anden klasse  
 Andet \_\_\_\_\_

5. Kan du lide at gå i skole?

- Ja  
 Nej  
 Det ved jeg ikke

**6. Hvordan er det, for det meste, for dig at gå i skole? (skriv)**

---

---

---

---

**7. Hvor mange gode venner synes du, at du har?**

- Ingen
- 1-2 venner
- 2-4 venner
- flere end 48.

**Jeg vil bede dig om at gøre sætningen færdig:**

Mobning er (skriv)

---

---

---

---

---

---

**9. Hvorfor er der mobning i en klasse?**

*(Du må gerne sætte flere kryds, men du skal foran krydserne skrive et 1 tal, der hvor du synes, at det har størst betydning for mobning; 2 tal for næststørst og et 3 tal for tredjestørst betydning)*

- Den måde forældre opdrager deres barn på
- Den måde børn og voksne er sammen med andre børn og voksne på, som de kender fra fx skolen, i fritidshjemmet/SFO'en, ved sports – og fritidsaktiviteter
- Den måde børn og voksne er sammen på i skolen
- At børn i dag tænker meget på sig selv og ikke så meget på andre mennesker
- At børn har brug for at rotte sig sammen i grupper mod et enkelt barn
- Indflydelse fra nettet, computerspil og tv (fx fra tv, hvor det handler om at blive stemt ud af en konkurrence)
- At et barn har brug for at bestemme og have magt over andre børn
- At mennesket ligesom dyrene skiller sig af med de svage i en gruppe
- At børn er mere sart i dag før (fx bliver lettere kede af det)
- andet. Hvad? (skriv) \_\_\_\_\_

---

**10. Kender du til nogen, der bliver eller har været udsat for mobning på din skole?**

- Ja
- Nej
- Det ved jeg ikke

**11. Hvor mange tror du, der bliver eller har været mobbet på din skole?**

- Mere end 2-4 elever
- 2- 4 elever
- Mindre end 2-4 elever
- Der er ingen der bliver mobbet på min skole
- Jeg ved det ikke

**12. Har du været med til at mobbe andre?**

- Ja
- Nej

**13. Har du prøvet at blive mobbet?**

- Ja
- Nej

**(Hvis du har svaret nej til spørgsmål 12 og eller 13, skal du gå videre til spørgsmål 17, ellers fortsæt)**

**14. Fortæl hvad der skete: (*skriv*)**

---

---

---

---

---

---

---

**15. Hvem hjalp / hjælper dig? (*du må gerne sætte flere kryds*)**

- Klasselæreren
- En anden lærer
- En pædagog
- En af mine venner / klassekammerater
- Min mor eller far
- Der er / var ingen, der hjalp mig
- Det ved jeg ikke

**16. Hjalp det?**

- Ja
- Nej

**17. Hvad synes du, man kan gøre mod mobning? (skriv)**

---

---

---

---

**18. Har I indenfor de sidste 2 måneder talt om mobning i din klasse?**

- Ja
- Nej
- Det ved jeg ikke

**19. Hvem har taget emnet op?**

- Klasselæreren
- En anden lærer
- I et fællesemne på skolen om f.eks. trivsel
- En elev
- Forældre

Andre. Hvem? (Skriv) \_\_\_\_\_

**20. Er der regler i din klasse om, hvordan I skal være mod hinanden?**

- Nej
- Ja

**21. Er der en handleplan eller andet mod mobning på din skole?**

- Ja
- Nej
- Det ved jeg ikke

**22. Her er en historie, som jeg vil bede dig om at tage stilling til (Jeg læser historien op)**

Bjarke har siden 1. kl. haft nogle vredesudbrud. En gang, hvor han havde tisset i bukserne, og hvor nogle af drengene havde grint af ham, var han blevet så sur, at han havde taget kvælertag på en af drengene.

Lige siden den gang har han været den i klassen, som speciel Viktor ("lederen" af drengegruppen), men også andre i klassen, har drillet og gjort nar af.

***Forestil dig, at du er vidne til det, der nu sker:***

Det er frikvarter, og Bjarke er rigtig sur. Det er fordi, at han ikke må være med til at spille kort sammen med nogle af drengene fra klassen. I timen forinden var der **igen** ikke nogen, der ville være sammen med ham, da I skulle lave gruppearbejde.

Nu er han gået amok. "I er alle sammen nogle fucking røvhuller", råber han, imens han græder. Han slår omkring sig og stole flyver gennem luften. En stol rammer først Marlene på armen. Hun begynder at græde. Derefter kommer endnu en stol susende gennem luften. Den rammer Viktor, der er en af de drenge, der spillede kort før, Stolen rammer Lars i hovedet. Han begynder også at græde. Det begynder at bløde fra Viktors hoved, der hvor stolen har ramt ham.

**Hvad synes du, at der skal ske efterfølgende? (Sæt et kryds)**

- A: Bjarke skal bortvises, dvs. han skal ikke tilbage på skolen, men fortsætte på en anden skole.
- B: Bjarke skal bortvises i en uge, men må derefter gerne komme tilbage i klassen. Der skal i klassen arbejdes på, at få Bjarke ind i fællesskabet.
- C: Bjarke skal ikke bortvises, men der skal **med det samme** i klassen arbejdes på at få Bjarke ind i klassefællesskabet.
- D: Bjarke skal bortvises i en uge, men må gerne komme tilbage i klassen, hvis han undskylder foran hele klassen for at have kastet med stole. Desuden skal Bjarke gå til psykolog, så han kan lære at styre sine vredesudbrud.

Jeg synes løsning (*skriv bogstav*) \_\_\_\_\_ er den mest rigtige, fordi (*skriv*) \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Mange tak for besvarelsen af dette spørgeskema.

Aflever venligst skemaet til Jo Niclasen.

### Interviewguide:

#### **Forskningsspørgsmål:**

1. Hvordan konstrueres og italesættes fænomenet elevmobning blandt udskolingseleverne?

Og hvorledes hænger elevernes mobbediskurser sammen med at være medaktør i udarbejdelse af en antimobbehandleplan?

2. Hvilke handlingsorienterede mekanismer opererer eleverne ud fra?

#### 1. Tema: At være elev:

Fortæl, hvordan det er for dig at være elev i din klasse

#### 2. Tema: Venskab og uvenskab:

Hvad er det for dig at være en god ven  
Hvordan er/bliver man det?

Hvad gør du konkret?

Har du prøvet at være en dårlig kammerat?

- Hvad skete der, dengang du var en dårlig kammerat?

Har du haft en dårlig kammerat?

- Hvad skete, der da du fandt ud af, at han/hun var en dårlig kammerat?

#### 3. Tema: Ensomhed

Har du prøvet at føle dig ensom?

- I mere end en dag?

Hvornår har du sidst været ensom? Fortæl

Er der nogle i din klasse, der virker ensomme?

- Hvordan kan man se, at de er ensomme?
- Tror du, at de selv vælger at sidde for sig selv?

Ensomhed og mobning?

3. Hvorledes kan der være tale om magtkampe i genstandsfeltet, der har indflydelse på en eventuel reproduktion af eksisterende mobbediskurser?

#### **Interviewspørgsmål:**

**Interview 1 (d.12.06.08)**

J, Og du hedder X

D, Ja

J, og du går i Annettes klasse eller i?

D, ja jeg går i 7.a og i Annettes klasse – ja

J, ja ok – og jeg introducerede lige kort før, hvad det var jeg sådan lidt er interesseret i at hør, høre dig om – og det er jo at høre om, hvordan det er at være elev. Meget bredt ik (grin)

D, (grin) jo det er det

J, men hvordan er det for DIG kan jeg så spørge fordi det er jo det jeg synes er interessant – det er at høre fra en elev, hvordan det er at være elev – hvordan er det at være dig

D, jamen altså det er da sådan sjovt nok altså der er meget frihed under ansvar inde i klassen – altså vi kan altså godt arbejde frit – altså det er ikke sådan at vi skal sidde og terpe inde i klassen – altså bare sådan sidde og kigge ned i en bog. Det er meget frit – vi går sådan rundt og sådan noget

J, ok

D, det er altså ikke ligesom i gamle dage og sådan noget

J, nej, det er altså ikke sådan gammeldags

D, hvor man får slag hvis man snakker (grin)

J, ok nej det må man sige er lidt bedre ik?

D, jo det er bedre end at sidde og glo ned i en bog hele tiden

J, hm, men hvad så med, nu tænker jeg, det er sådan meget det faglige, du beskriver her ik,

D, ja

J, Hvad med det sociale – hvad med kammerater og..?

D, jamen altså hvis det vare er inde i vores klasse så vi meget altså sådan snakker sammen og sådan noget, og det er ikke sådan at vi alle skændes og der er ikke noget mobning rigtig, hvis der fx er nogen der mob – eller driller nogen, så bliver der snakket om det og sådan noget og man bliver gode venner igen

J, ok

D, så det er ikke sådan, jeg tror ikke der er nogen, der går og har det skidt inde i klassen

J, Det er ikke sådan at der er nogen der sidder henne i et hjørne og ikke rigtig har nogen at hænge ud med efter skolen

## Bilag 5

D, nej for hvis der er nogen så er der altid nogen der går hen og snakker med dem – ”kom nu bare med her over” og sådan noget

J, ok, nej hvor dejligt

D, ja

J, nej hvor positivt. Hvad hedder det - jeg forstå at I, hvad var det efter 4. eller hvordan, at I blev delt

D, ja

J, der var det noget med at I var 3 klasser eller hvad?

D, ja

J, og så blev I delt sådan så I er blevet slået sammen eller kortene blev blandet så I kun var 2 klasser

D, ja X og Y

J, X og Y hedder I nu? Ok

D, nej det hedder vi så ikke nu. Det gjorde vi sidste år

J, nå

D, sidste år var vi X og Y. Nu er vi så blevet vi A og B

J, ok, hvorfor?

D, det ved jeg ikke, hvorfor det er blevet sådan

J, nå ok, men hvad skete der dengang, hvorfor skulle I pludselig blandes?

D, jamen det ved jeg ikke jeg tror måske at det sådan, at man kun få nogle andre klassekammerater og sådan noget – og se hvordan det var

J, ok

D, og så er det blevet ?

J, så I lærer noget om, hvorfor I skulle være nogle andre klassekammerater

D, ja lige nøjagtig, og så har vi også haft sådan nogle, sådan nogle grupper, hvor vi bliver A og B hold, hvor der er nogen fra A-klassen der kommer ind den ene klasse og sådan omvendt

J, ok

D, hvor vi laver nogle forskellige ting

J, ok – men der var ikke nogen nærmere forkl...



## Bilag 5

D, ikke så vidt hvad jeg ved. Jeg kom bare sådan i skole, du ved..(grin)

J, du gik bare i skole. Pludselig en dag så...

D, og så fik man nogle andre klasselærere og nogle andre klassekammerater og sådan men man kendte dem god i forvejen så der var ikke sådan...

J, så en dag hvor du troppede med din skoletaske, så fik du at vide, nu hedder du ikke..

D, jamen så nej vi fik det selvfølgelig lige at vide nogle uger før at vi sådan skal laves om og sådan noget.

J, ja (grin)

D, så det blevet lavet om efter sommerferien sådan, og vi kom ind i en ny klasse og sådan noget der

J, hvordan var det at sku...?

D, jamen det var fint. Det var helt fint

J, ja, hvad men nogen af dine kammersjucker, nogen af dine drenge venner?

D, jamen – altså... så ja, jeg spiller meget fodbold så så så. Hvad hedder det - vi spiller altid fodbold i frikvarterne og efter skole og sådan noget, så så i frikvarterne, hvis jeg ikke gik i klasse med dem så spillede vi bare fodbold i frikvarterne. Det var ikke sådan at bare fordi vi om i en anden klasse så blev vi sådan separeret og sådan.

J, Det har ikke den stor betydning kan man sige for dine venner

D, nej overhovedet ikke, nej

J, nu lyder det som om du er rigtig glad for at gå i skole

D, det er jeg også

J, det er dejligt at høre

D, ja

J, og er der nogen der ikke er vidt glad for at gå i skole?

D, ja, der er sådan nogen der sidder og ikke rigtig gider at lave noget og sådan noget. Jeg har da også nogen gange hvor jeg heller ikke rigtig har lyst til at lave noget, men jeg laver det som regel altid

J, men nu tænker jeg igen på at det sådan er meget faglig – om man er træt af at gå i skole fordi det er sådan (pust) træls at lave lektier træls og træls at høre på at læreren står og tale

D, ja

J, men kender du nogen der ikke synes det er fedt at gå i skole fordi at ... det sådan er lidt hårdt at komme derover fordi der er sgu ikke rigtig nogen at tale med eller noget

## Bilag 5

D, nej fordi at fordi alle, hvis nu – der er ikke nogen, der sådan ikke har nogen at tale med, fordi der er altid nogen, der har en eller to og snakke med, som der at altid nogen som har sådan en bedste evn som de altid kan snakke med. Og så er der nogen der bare sådan snakker med alle og sådan. Det er meget forskelligt. Der er ikke nogen der aldrig har nogen at snakke med. Der sidder altid nogen sammen

J, og hvem tilhører du?

D, jeg tilhører fodbold drengene for vi spiller fodbold Selvfølgelig jeg snakker også med de andre efter vi har gået i klasse med og sådan noget men jeg er jo mest fodbold.

J, ok

D, dem jeg spiller fodbold med snakker jeg meste med

J, så du tilhører, kan jeg høre, dem der har mange venner

D, ja alle dem der spiller fodbold – og der er rigtig mange der spiller fodbold

J, det er det jeg tænker, der er mange der spiller fodbold

D, vi er mange der snakker sammen

J, ja – nej det er fedt

D, ja det er fint

J, det er rigtig at høre. Det er så godt at høre når... det er det det jeg tror må være vigtigst ved at gå i skole næsten det er, at man har nogen gode venner at komme over til nogen man kan...

D, lige nøjagtig, ja

J, er det så også dem. Er det så også dem du betror dig til, hvis det hele bare er noget lort

D, jamen selvfølgelig vi vi vi.. på det ydre godt kan vi godt være sådan lidt seje fodbold drenge og sådan men når vi er sammen så kan vi også godt snakke om problemer og sådan så fx hvis der er en der har det træls der hjemme eller et eller andet. Og sådan: "Oh jeg har sgu også lige været oppe og skændes med min mor" og sådan det er sgu lidt træls og sådan noget. Så kan vi godt snakke – "Åh så er det også bare lige meget" så spiller vi bare fodbold så er det godt igen.

J, så glemmer man det i hvert til fælde lidt for en tid

D, ja man glemmer i hvert fald når man spiller fodbold, så glemmer man problemerne

J, så er det, det det handler om – ja

D, ja

J, det er rigtig rigtig dejligt at høre. Det er det virkelig. Hvad hedder det, ind imellem kan jeg også lidt fornemme, at du er en rigtig god ven,

## Bilag 5

D, jamen.. altså jeg...

J, er du det? Spørg jeg..

D, jamen det synes jeg faktisk selv at jeg er

J, hvad er det der gør dig til en god ven?

D, altså jeg er ikke sådan en højrøvet en, sådan en der skal dominere det hele. Altså jeg kan da godt finde på at sådan snakke lidt højt men og være lidt fjollet og sådan noget, men det er ikke sådan at jeg, at når jeg er sammen med nogen så er jeg den der skal bestemme det hele men gir også plads til de andre. Og bare har det sjovt og sådan noget og bare har stille og roligt sådan og så bare hygger sig og sådan noget.

J, og det er det du synes er en god ven?

D, ja og ikke sådan være for voldelig og sådan og sådan "Nu skal du bare gøre som jeg siger" og sådan og bare sådan gi plads og bare snakke sådan stille og roligt og ha det sjovt

J, hm

D, ha det hyggeligt

J, har du egentlig prøvet, det tror jeg egentlig de fleste har prøvet, men har du prøvet at ha en god ven, som .... Som pludselig så viser sig faktisk at være en lorteven?

D, ja det har jeg faktisk lige haft her for nylig. En af mine bedste venner, DX, han øh, ham har jeg faktisk bare være rigtig rigtig gode venner med – han spiller også fodbold - ham har jeg faktisk være rigtig rigtig gode venner med altid og sådan noget og så lige og så var der en der hedder X, fra min klasse, der var blevet sur på mig og jeg var blevet sur på ham også fordi jeg havde ikke gjort ham noget, og så var han blevet øh.. så var DX han var lige pludselig ham han sådan ikke var så gode venner med,

J, hm

D, så er jeg blevet sådan lidt skuffet over ham. Og så er vi blevet sure på hinanden og sådan noget og har ikke rigtig snakket sammen siden der så jeg har ikke rigtig synes at det var noget værd at snakke med ham når han sådan bare gik og stak mig i ryggen fordi, at det - det synes jeg ikke er en god ven. Men vi spiller stadig fodbold så når vi så spiller fodbold så har vi det stadig sjovt og sådan noget, så vi glemmer det altid på fodboldbanen, og så bagefter så er vi så er vi ikke så glad for hinanden mere

J, Fodboldbanen er dit frikvarter? Kan man sige

D, fodboldbanen er i hvert fald er sted hvor alle er gode venner og ..

J, et frirum

D, ja lige nøjagtig et frirum, og så efter - så alt er glemt på fodboldbanen, og så når man kommer af fodboldbanen så er alt lidt det samme igen

## Bilag 5

J, ok

D, men så ... så snakker jeg bare med nogen andre

J, ok – så han er nu gode venner med ham den anden dut?

D, ja, altså ja ham snakker altså lige dagene efter så hang han kun ud med ham den anden X, og så ???, men så ignorerede jeg bare det og så snakkede jeg bare med nogle af de andre og nu er jeg også blevet gode venner med ham X igen fordi jeg snakkede med ham og om at det var dumt, at vi var uvenner, så nu DX han har slet ikke noget at snakke med mig og X, så jeg har tænkt på at gå over og sige til DX at hvorfor ikke bare glemme det og så bare være gode venner igen. Det er træls at blive holdt uden for og sådan noget men men jeg har ikke rigtig haft tid eller lyst til .. fordi jeg synes han skal komme til mig fordi jeg synes ikke at det er mig der har gjort noget forkert

J, så man kan sige sådan sådan som bare lige at forstå det du siger, at nu er det faktisk egentlig DX der sådan lidt er den der..

D, ja ja men han har selvfølgelig også nogen at snakke med – fodbold drengene og sådan noget men øh.. jeg synes at det er lidt træls fordi at vi havde det rigtig sjovt sammen og sådan noget og lige pludselig er vi ikke sammen mere. Vi var næsten sammen hver dag 5 gange om ugen eller sådan noget og det er vi ikke mere så det er sådan lidt

J, det gør da lidt ondt ik?

D, jo det er lidt træls, når man var rigtig gode venner

J, det er sådan lidt øv så bliver man sådan lidt sur og ked af det kunne jeg forestille mig?

D, ja det gør man

J, men du sagde at du tænkte over måske...

D, ja jeg vil snakke med ham, men jeg ved ikke om han gider at snakke med mig men det må jeg bare finde ud af. Jeg har ikke snakket med ham rigtigt for han bare lige kunne køle af over et eller andet jeg har gjort åbenbart

J, noget der har tricket ham eller sådan noget

D, åbenbart

J, ja men det er jo ikke altid til at vide når man gør sådan noget

D, nej det er jo det

J, noget man er kommet til at sige eller noget

D, eller så alle de har nogen at snakke med og venner og det

J, så det med at være ensom det kender du ikke til

D, nej. jeg havde lige en overgang. Jeg har ikke altid gået på denne her skole

J, ok

## Bilag 5

D, men så jeg kom hurtigt ind og fik nogen at snakke med og fik en vennekreds og sådan noget

J, ja

D, men i starten var jeg godt nok lidt alene, der havde jeg kun en at gå med, som jeg også er gode venner med nu – en der hedder MX, som tog mig tog sig til mig øh, fordi han synes at det var synd at jeg skulle gå alene og sådan som jeg faktisk var sammen hver eneste dag var jeg sammen med ham så ham er jeg stadig glad at jeg snakker med.

J, ja

D, så det er dejligt at have sådan en ven at læne sig op ad

J, ja,,, hvor gik du henne i skole før?

D, jeg gik i X-skole. Den lige ovre på den anden siden af broen der. Over på ..lige... du ved godt at der er sådan en bro

J, ja

D, og så ovre på den anden side der er der en anden lille by så er det lige der.

J, og hvorfor flyttede du skole? Det lyder som der er rimelig tæt på

D, det er tæt på. Det er fordi min mor bor der over og jeg har altid boet ved min mor og da min mor og far blev skilt var jeg kun sammen med min far sådan ca en gang hver anden uge og sådan noget og jeg har altid haft et godt forhold til min far og sådan og så ville jeg gerne bo hos min far for jeg er kommet i den alder hvor jeg nok har lidt mere brug for min far end for min mor som jeg kan tumle lidt med og spille fodbold med og sådan noget og så tænkte jeg at jeg ville flytte derud og så kunne jeg lige så godt gå i skole der. Det var tættere på end på den anden skole

J, så det var ikke fordi at der var problemer på den anden skole det var bare ren og skær fordi du flyttede

D, det var bare fordi ja, det var heller ikke fordi jeg havde sindssyg mange venner der ovre. Altså det var sådan lidt. Jeg er jo kommet et år senere i skole så alle dem jeg gik altid med dem der gik i klassen over mig fordi de var mere på min sådan mere modne ligesom mig. De andre det var sådan nogle jeg ikke havde noget til fælles med ikke rigtig kunne snakke med og sådan noget. Så det var dejligt at skifte skole og komme herover og få nogle venner som er på ens eget niveau.

J, ja ja noget som man havde noget mere fællesskab med fælles interesser med

D, ja ja

J, hvor lang tid gik der så før ham MX han

D, jamen det var faktisk øh jeg blev faktisk den første dag jeg skulle starte i skole blev jeg sat sammen med ham hvor jeg skulle sidde ved siden af ham og så begyndte vi at snakke og sådan og så blev vi venner på den måde og så var han egentlig. Det første halve år var han den eneste jeg egentlig rigtig snakkede med

J, ok

## Bilag 5

D, før efter jul der og så begyndte jeg at snakke med de andre og så havde jeg det hyggelig med dem alle sammen

J, hvor lang tid siden er det?

D, det er 3 – 3 år siden tror jeg

J, så det skete ikke lige sidste år eller sådan noget. Så du er faldet helt ind sammen med de andre

D, ja helt sikkert

J, men den følelse af at være ensom, men du har selvfølgelig ikke været helt ensom fordi du havde MX

D, men selvfølgelig men der er lidt træls kun at have en at snakke med. Det kunne være dejligt fordi at de andre ser ud til at have det sjovt og så vil man gerne kunne snakke med dem, men man ved ikke lige rigtig hvordan man skal takle det fordi man ikke lige rigtig har snakket med dem og de tænker han er bare sådan en ny en vi gider ikke rigtig. Og jeg blev også drillet lidt fordi de skulle se hvordan jeg sådan stod og sådan noget hvad det var for en person jeg var og sådan så jeg blev lidt drillet men det gik hurtigt over

J, hvordan drillet?

D, de fniste sådan bag min ryg og sådan og snakket om mig og sagde. De vidste jo ikke hvordan jeg var så de fandt bare på alle mulige historier om mig og sådan noget, men så fandt de ud af hvordan jeg var og så blev de venner med mig så. Det var ikke sådan at jeg blev sur over at de har gjort det fordi det tror jeg alle ville have gjort det når der kommer sådan en ny en og de skulle finde ud af hvordan man var. De ved ikke hvordan man er når man er ny men jeg er jo venner med dem nu så der er ikke noget

J, hvad så hvis nu tænker jeg – nu ved jeg ikke om der er kommet noget nye ind i klassen efter dig

D, jo der er kommet rigtig mange ind i klassen 3 måske 4 måske

J, tænker du så lige lidt over hende her eller...

D, der er kommet nye drenge hvor vi alle sammen synes han var da en mærkelig en og der gik også et ½ år før han kom sådan ind i vennekredsen og sådan noget, men det var ikke sådan at vi havde aftalt ham mobber vi ham driller vi, men sådan er vi slet ikke. men der gik da lige et stykke tid før han kom til at snakke med os men nu er han jo også – det er også 1½ år siden han kom eller sådan noget. Det var i midten af 6. klasse, tror jeg, hvor han kom. Og der så blev det også sådan så kom han ind i vennekredsen og sådan og nu er han også etableret, og nu er der slet ikke noget der.

J, så han har lidt skulle igennem den samme som dig

D, ja lige nøjagtigt

J, der skulle lige gå noget tid før at. det er ikke sådan så man kan tænker, at så skal han da med. Han skal ikke sidde alene

D, men det er da også sådan at når han er ny så siger vi nej.. så tager vi ham lige med så vi kan. Men det er ik sådan at vi bare lukker ham ude så han skal komme til os. Vi kommer da helt sikkert

## Bilag 5

også til ham og sådan noget, når der kommer nogle nye så kommer vi også til dem og snakker til dem og spør om hvordan de har det og sådan noget. Men det er nok også fordi vi er kommet op i 7. klasse nu hvor vi er blevet lidt ældre. Vi kan bedre snakke. Dengang hvor jeg kom, var vi bare sådan nogle små nogle nogen, der var det vare sådan mere sådan noget drillierier

J, I kunne ikke lige finde ud af hvordan man takler en ny

D, lige nøjagtig

J, nu er det lettere

D, ja for nu snakker vi bare

J, ja, hvad hedder det... og I har aldrig talt med den nye gut – det var en dreng ik også?

D, jo

J, hans først tid. I har ikke talt om det i klassen

D, nej det har bare været sådan. At man ikke rigtig tænkte over hvordan det var

J, det er ikke sådan så læreren har sagt "Så nu starter der en ny dreng øh. I skal lige sørge for at..."

D, jo jo, når der det på den måde. Jo det har vi da altså sådan Anette har sagt "Nu kommer der en ny dreng så bare tag godt i mod ham og sådan noget – få ham med på noget ting – tag ham med ud og spille fodbold eller et eller andet, sådan han er med". Det har vi da også gjort helt sikkert

J, ok

D, så det har ikke været sådan at vi bare har set igennem fingrene med det og bare kørt vores eget løb

J, I har prøvet

D, ja selvfølgelig. De bliver de jo også glade for, når man kommer til dem, når de er nye og sådan noget. Man er jo selvfølgelig lidt nervøs, når man er ny og sådan noget.

J, ja det er jo det ik

D, og så når de kommer det bliver de også glade for. At de må være med til nogen ting og sådan noget

J, hvad hedder det øhm. Jeg kan forstå, nu har jeg jo læst jeres spørgeskemaer, sindssygt gode besvarelser. Det er vildt fedt at I var dybt koncentreret. Du var også med ik?

D, jo jeg var også med

J, jeg kunne ikke lige huske, hvor mange der

D, jeg havde faktisk glemt at jeg har afleveret den så jeg troede slet ikke at ...mit navn blev sådan så ... nå har jeg afleveret nå ok. Jeg havde helt glemt det

J, det er også 14 dage siden jo

## Bilag 5

D, ja det..

J, ja

D, korttidshukommelsen

J, (griner) men der komme jeg nemlig fornemme at øh før I blev delt der i 5. klasse eller sidst i 5. klasse. At der havde været nogen problemer men ... har du nået at gå der?

D, ja lige lidt der men, men det kan jeg sgu ikke rigt huske

J, nej

D, at der har været nogle problemer. Det er et stykke tid siden

J, det var jo det men den korttidshukommelse

D+J, (Griner)

J, men der kunne jeg nemlig bare fornemme sådan i det store billede ik at der havde været nogle problemer og

D, der var godt sådan. Der har været nogle grupper, der. Det var delt op i nogle grupper og der var nogen der gik for sig selv. Der var sådan en gruppe og så var der en anden gruppe, hvor der var sådan lidt mere ballademagere og sådan, der holdt sammen. Der var meget grupper nu er det mere sådan alle hænger sammen – kan snakke sammen. Sådan var det slet ikke dengang jeg kom til skolen.

J, nej.. der var det meget mere opdelt

D, meget meget mere opdelt. Mange flere sådan klikker, der sådan gik sammen. Så det var sådan lidt svære at komme ind et sted,

J, ja

D, det er meget lettere nu at komme ind.

J, er der knap så få klikker nu eller hvad?

D, ja der er slet ikke sådan. Der er selvfølgelig nogen faste der er sammen efter skole og sådan tit. Men det er ikke sådan at ned i skole at der er nogen der holder sammen og sådan noget og holde andre ude og sådan noget. Sådan er det slet ikke. Alle hygger sig sammen i frikvartererne. Også inde i klassen. Alle er sådan sammen rundt. Det er ikke sådan at der er nogen der sidder over i den ene side af skolen og den anden side af skolen

J, nej

D, Der er selvfølgelig altid nogen der er oppe og spille fodbold oppe på banen – en hel gruppe og sådan noget, men der er ikke sådan at de ikke. Hvis der kommer nogen der aldrig er med til fodbold og de gerne vil være med, så komme de selvfølgelig med. Det synes vi bare er sjovt, at de er med, fordi de ikke er så gode, og så kan vi lige lege lidt med dem og sådan noget. Det er ikke sådan at der – der er nogen der bliver holdt uden for på den måde i klikker og sådan



## Bilag 5

J, fodbold er vel i bund og grund også en sport at jo flere jo bedre

D, ja lige nøjagtig. Det kan nu også blive for meget hvis det bare sådan er klumpspil

J, ok

D, nogen gange aftaler vi også dem der ikke er med som regel så efter skole som regel om fredage så spiller vi fodbold efter skole. Det er sådan noget vi har, hvor vi om fredagen spiller fodbold, men så spør vi også alle de andre. Der er jo nogen der er gode til at spille fodbold og som ikke altid er med

J, hm

D, så kommer alle drengen ind fra begge klasser. Vi laver fodboldkamp oppe på banerne og sådan – og så er de også tit med. Så det er hyggeligt

J, ja

D, det er det helt sikkert

J, jeg kan ikke huske om jeg har spurgt dig. Går du i A eller B nu?

D, jeg går i A

J, Ok. Jeg kunne ikke lige placere hvordan og hvorledes

D, nej så jeg har kun gået i B, X og A

J, du har prøvet alle alle

D, jeg har gået i alt

J, ja hvad nu nævner du godt nok at der ikke særlig tit er problemer, men hvis der nu så en sjælden gang i mellem er. Det forekommer vel

D, altså nogen der kommer op og skændes og så

J, hvordan bliver det så taklet hvordan bliver det løst?

D, som regel kommer dem der har eller dem der bliver lukket ude ik også hvis der er problemer så kommer de til lærerne og snakker om problemerne og sådan noget og så som regel så læreren hun tager lige en snak med alle i den der gruppe der, der har lukket pigen eller drengen ude og så får de snakket om tingene og sådan noget

J, ok

D, men øh som regel når der har været problemer så har det ikke været så længe og så har de kommet ind i gruppen igen og så har det hele bare været fint igen. Det har ikke være så det har været langvarig. Et forløb hvor der har været nogen der har gået alene. Der er altid så har hun haft nogen andre at snakke med. Det har ikke været sådan at alle har aftalt at hende gider vi ikke at snakke med.

## Bilag 5

J, hvad med nu din gamle eks-kammerat der

D, DX

J, DX der er det sådan noget du ville involvere lærerne i eller noget?

D, nej jeg synes ikke at det altså DX er heller ikke typen der sådan går hen og snakker. Han er ikke sådan følelsesmæssig dreng, en snakker om hvordan han har det med læreren og sådan noget. Sådan er han slet ikke, så han går ikke hen og sir "åh jeg har sådan og ..." men jeg har da helt sikkert også snakket med Anette, at jeg synes at det er træls at vi ikke snakker sammen mere, men det er som om at Dx sådan ikke rigtig gider at tage kontakt og sådan så

J, du ved ikke om Anette har talt med DX

D, nej jeg ved det ikke rigtig

J, nej

D, men jeg håber da helt sikkert at han – at vi kan snakke sammen igen snart

J, ja det er da træls hvis man har været rigtig rigtig gode venner

D, og sådan jeg ved godt at jeg har sagt det der med at på fodboldbanen glemmer man alt men nogen gange når vi har skulle spille fodbold og sådan noget så har han også så har han ikke rigtig haft lyst til at spille, så har han bare holdt sig væk og sådan noget. Og jeg har da også synes at det er træls fordi vi har da altid haft det sjovt med at spille fodbold og så har vi lige manglet en mand når han ikke har gidet at været med

J, jah

D, og så alle dem der plejer at være med fra parallelklassen vi har da synes at det er træls at han bare gik og sådan. Og gik for sig selv også nogen gange

J, ok

D, men så har nogen af de andre der har kunnet snakke med ham de har sagt "kom nu bare og være med, så er du på et andet hold og sådan noget" og så har vi da haft det sjovt og sådan noget og så har han været med, men ikke sådan at der er nogen der har af fodbolddrengene der har gået alene i i i frikvartererne og hvis de har så har vi altid snakket med dem

J, ok, men de ved godt alle sammen at I er uvenner ik?

D, ja ja alle ved godt at vi ikke snakker sammen mere og sådan noget

J, så når du siger det der med "så kom over og vær med på et andet hold" så mener de på det modsatte hold end dig

D, ja ja selvfølgelig

J, ja, så det er ret åbent kan man sige

D fordi de snakker om det og sådan noget. Det er ikke sådan at man holder hemmeligheder for hinanden. alle ved hvem der ikke snakker sammen og sådan noget, så det det er fint nok, hvis han

## Bilag 5

ikke har lyst til at være på hold med mig så er det da også ok. Han er alligevel heller ikke så god, men det siger jeg ikke til ham

J, nej det kommer ikke videre

D, vi spiller jo bare

J, det er jo det, Hvad hedder det, hvis vi nu legede, nu laver vi sådan en lille leg ik

D, ja ja

J, hvis vi nu legede at der var problemer i jeres klasse hvem synes du sådan ligesom at der skulle, hvordan synes du at det skulle takles?

D, altså hvis alle havde problemer med hinanden?

J, nej men hvis der var en der fx blev holdt udenfor eller var ensom eller sad for sig selv og aldrig gad eller ligesom i den der historie, Bjarke historien jeg læste op for jer. Hvis der er en der ikke bliver inviteret med til at hænge ud efter skole eller inviteret med i gruppearbejde eller alt det der

D, hm

J, hvordan skulle man håndtere det, hvem skulle eller hvordan skulle det?

D, altså jeg tror at læreren ville nok opfatte at der var nogen der var holdt udenfor og så ville de nok tage det op i klassens tid eller sådan noget

J, ok

D, men hvis nu – nu kan det godt være at det lyder lidt hårdt men hvis det nu er en pige der bliver holdt udenfor, så tager jeg lidt afstand til det fordi jeg gider ikke blandes ind i noget med nogen problemer og sådan noget. Så det er nok ikke mig der tager initiativ til det at få det ordnet og sådan noget. Jeg holder mig bare til mine egne mine drenge - venner og sådan noget, så det er ikke noget jeg sådan... men hvis det er en dreng fra min gruppe der bliver holdt udenfor, jeg har aldrig været hvis nu det. Jeg tror ikke at jeg vil være med til det der jeg holder mig bare ude af det der, hvis det kommer nogen fra min gruppe og sagde "vi holde ham der ude. Vi gider ikke at snakke med ham. Han er en idiot og sådan noget", så ville jeg bare holde mig fra det og sige "ej det der gider jeg ikke at være med til. Det må I selv lige finde ud af" ik også. Sådan er jeg slet ikke sådan en der går med de andre og sådan noget. Jeg er meget selvstændig så på den måde, men jeg tror helt sikkert at det ville blive taget det op i klassen. Det ville det og så ville så ville så hvis de alligevel holder fast på at de ikke ville have dem med ind i gruppen igen så er der jo ikke så meget de kan gøre ved det jo. Det er der ikke, men så tor jeg bare, at de ville komme ind på jorden igen og så vil de blive venner igen på et eller andet tidspunkt. Sådan plejer det at være.

J, ok

D, det er ikke sådan at der er nogen der har gået i flere år uden nogen at snakke med

J, nej for jeg ved ikke om du kan huske i sidste spørgsmål inden historien i spørgeskemaet tænker jeg på, der spurgte jeg jer om I vidste eller først spurgte jeg tror jeg om der var nogen regel i klassen, om I har lavet nogen klasseregler? Om hvordan i skulle omgås. Har i det?

## Bilag 5

D, jo men altså selvfølgelig der er nogen regler der altid hænger ved: man skal ikke op og slås, man skal snakke ordentligt, altså vi må ikke kalde hinanden luder og alle sådan nogen ting der. Det er sådan de regler vi har.

J, har i skrevet dem ned eller er det bare sådan nogen ...

D, nej det er bare sådan noget man ved. Man går ikke bare hen til hende og kalder hende luder ud midt i det blå og han er bøsse og sådan noget. Det gør man jo bare ikke og går hen og slår på en. Det er jo bare sådan nogle ting man ved man ikke skal gøre. Men det er ikke sådan at vi har... jo altså det er bare de ting man ikke gør som man ved. Sådan nogen ting man bare ikke gør ved hinanden.

J, ja

D, det er sådan noget vi har

J, ja og det er talt om eller hvordan?

D, ja vi har, selvfølgelig har vi talt om det, sådan at folk ved det, hvis de ikke lige har tænkt over det selvfølgelig så det lige er printet ind

J, ja. Noget jeg også spurgte om det i forhold til antimobbepolitik på skolen?

D, ja

J, det ved jeg ikke om du svarede ja til eller om du ikke kendte til om der er sådan en

D, det kendte jeg ikke til

J, nej

D, så vidt jeg kan huske, men vi har selvfølgelig snakket om at vi skal selvfølgelig alle sammen. Vi har snakket om i klassen at hvis vi, hvis der er nogen i klassen der bliver mobbet så skal vi sige det. Så skal vi sige det læreren så vi kan få gjort noget ved det. Eller til skoleinspektøren, René.

J, ja

D, så vi kan få gjort noget ved det fordi vi vil jo ikke have at der skal være nogen der holdes udenfor eller mobbes, så det er sådan det vi har snakket om

J, hvad tror du en skole sådan altså. Nu – en ting er at man laver regler nede i en klasse. Så dan helt lokalt.

D, ja

J, tror du en skole kan gøre noget?

D, en skole?

J, ja som sådan en stor ting. Ved at lave nogle regler nogle politikker.

D, altså nogen regler for hvad man må?

## Bilag 5

J, ja

D, jamen altså jeg tror dem der mobber de ser bare igennem fingrene med de regler. De er ligeglade. De mobber bare. Sådan tror jeg det hænger sammen

J, så det er lige meget om der er regler eller om der ikke er regler – eller om der er politikker eller ikke politikker

D, ja, i tilfælde af jo hårde de slår ned på skolen jo færre bliver der nok fordi uh ha det er jo ikke så godt at vi ikke gør det selv

J, nej

D, så hvis de finder ud af det så kommer vi til det og det, så men jeg tror ikke hvis det bare er sådan nogen regler at hvis I mobber så skal I til sådan nogen samtaler. Det tror jeg de er fuldstændig ligeglade med. De mobber bare fordi de ikke kan lide nogen og sådan. Så sådan nogen små regler det tror jeg ikke.

J, så sådan som jeg hører dig sige nu det er at konsekvenser

D, konsekvenser ja

J, det er en god ting eller hvad?

D, det ved ja selvfølgelig hvis der ikke er nogen konsekvenser så gør man jo bare det man har lyst til så jeg synes helt sikker at der skal være konsekvenser til når man mobber for det er jo virkelig psykisk terror på nogen, når de bliver mobbet. Det er jo ikke sjovt at gå alene og ikke at have nogen at snakke med så bryder man bare sammen til sidst

J, hvad tror du en øh nu er der den der mobber og den der bliver mobbet, men så er de jo ligesom som regel også nogen andre i klassen

D, som bare kigger på

J, måske bare kigger på ja. Kunne de gøre noget eller hva?

D, det gør vi også, sådan er det. Hvis vi ser nogen der mobber eller bliver mobbet så siger vi det altid som regel til læreren eller Hans som sidder over i sådan en Oasen og sådan og har styr på dem der laver ballade og alt sådan noget der. Eller rektoren skoleinspektøren, undskyld

J, ja

D, men det siger vi helt sikker, hvis vi ser nogen der bliver mobbet, så siger vi altså hende der bliver altså lige mobbet og sådan noget

J, ja

D, og sådan en gang i mellem på klassens tid så spør hun sådan nogen af os, dem hun ved der ved en masse om hvad der sker og sådan noget "hva er der nogen der bliver mobbet, er der nogen der bliver drillet er der nogen der bliver holdt udenfor?" og sådan noget så hun lige ved hvad der sker

J, ja Anette

## Bilag 5

D, Anette, som regel Anette

J, nu nævner du den Oase. Den har jeg hørt om før, hvad er det for noget?

D, jamen det er fx hvis du larmer meget i timerne og sådan noget og læreren ikke gider at have en der så kan man blive sendt i Oasen så kommer man der ned og skal fortælle hvad der er sket og så får man en seddel med hjem der skal underskrives og afleveres dagen efter af ens forældre

J, har du prøvet det

D, ja jeg har prøvet det. En gang for sidste år tror jeg

J, hvad skete der der så?

D, det var jeg tror det var fordi at jeg snakkede lidt for meget i timerne

J, ok

D, men jeg har prøvet i år, hvor at øhm jeg øhm vores tysklærer var rimelig sur den dag for hun havde også råbt af skreget af dem anden klasse tidligere den dag og så spurgte vi om vi måtte få noget at drikke og sådan noget. Ja. Og så havde jeg en sådan dåse med som jeg jeg så åbnede og så brusede dem så over og så ville jeg lige suge det og så gav den så en lyd og så blev hun sådan helt vildt sur fordi jeg havde larmet ik også med den lyd og så sendte hun mig i Oasen og sådan noget og så sagde hun at jeg skulle smide den der ting ud og sådan noget og så sagde...så kom jeg der ned og forklarede hvad der var sket og så undersøgte ham der Hans, så gjorde han ikke noget ved det så fik jeg ikke seddel med fordi han synes at det var noget mærkelig noget

J, så ham Hans nede i Oasen, han sidder fast der nede eller hva?

D, ja han har været der ned rigtig lang tid, han har nok været der 20 år eller sådan noget

J, ok

D, som lærer

J, han er en god gut eller hvad?

D, han er sgu flink

J, han er retfærdig eller hvad?

D, meget retfærdig. Selvfølgelig slår også hårdt ned hvis der virkelig er nogen der laver ballade. Men han er også sådan en man kan gå til hvis man har problemer eller sådan noget. Så han er god at have

J, ja, har du prøvet at gå til ham hvis der har været et eller andet. Ud over da du blev sendt i Oasen Eller kender du nogen, der er gået til ham?

D, jamen altså der er nogen også fra de mindre klasser er også er gået til ham, men jeg har ikke selv gået til ham. Jeg har bare fået snakket om det med dem jeg har været uvenner med. Som regel har jeg snakket om tingene så vi er blevet venner igen. Der har jeg aldrig haft brug for nogen der kunne ordne for mig så det kunne jeg godt selv gå hen og snakke med dem om.

## Bilag 5

J, du kunne godt selv klare det

D, ja lige nøjagtig men øhm..

J, kunne du forestille dig det hvis du stod i en situation hvor du tænkte ”god dammet – det her kan jeg simpelthen ikke”

D, det kan jeg ikke klare

J, det kan jeg sgu ikke klare. Det er simpelthen ud over eller hvis man som du siger af en eller anden årsag – lad os nu lege at du kun havde ham DX der og så pludselig blev i uvenner og så stod du der helt alene – og hvad sker der og jeg aner ikke hvad jeg har gjort og øh – kunne du så forestille dig at kontakte.

D, først ville jeg nok prøve og snakke med ham om hvad det var jeg havde gjort og sådan noget. Og hvorfor han ikke ville snakke med mig og så ville jeg prøve at komme over og snakke med nogen andre. Og hvis det heller ikke lykkes så ville jeg da nok helt sikkert hvis jeg var helt lost, så ville jeg da helt sikkert kontakte nogen og snakke om det

J, så han ville være den sidste udvej

D, ja selvfølgelig. Der er jo altid ham man kan snakke med hvis det var at det hele brændte på

J, ja. han er en god fyr

D, ja

J, ja nå men hvad hedder det øhm synes du den der historie som jeg fortalte med Bjarke der havde kastet med stole. Var den urealistisk?

D, nej det var den ikke. Jeg kender også nogen der kaster med stole

J, i klassen eller hva?

D, nej på den gamle skole. Der var sådan en pige, hun kom også over i en sådan specialklasse, når hun var sur så tog hun borde og sådan kastede rundt og sådan noget. Og kastede bøger efter læreren og sådan noget. Hun var helt fuldstændig mærkelig, så det er helt sikkert ikke urealistisk.

J, hvad tænkte du da du skulle vælge en af de der svarmuligheder? Jeg ved ikke om du kan huske svarmulighederne? Den første var at han blev bortvist og den næste var at han øhm. Nej den første var at han blev bortvist – altså skulle gå på en anden skole. Næste var at han fik karantæne, i en uge, tredje var at han ikke skulle i karantæne men at han at klassen ligesom skulle finde ud af det sammen. Og den sidste var så at han skulle i karantæne og så efterfølgende skulle undskylde over for Viktor som han havde kastet stolen på

D, altså hvis nu jeg skal kigge på det fra den her skoles synsvinkel så hvis sådan noget skete så som regel, der har været nogen episoder hvor at øhm der har været nogen der har været oppe at slås og så var der en uge hvor de skulle gå kun ned i Oasen nede ved hans, hvor de fik timer dernede og så i frikvartererne skulle de faktisk være her inde i det her rum, og holde frikvarter og så som som karantæne der altså hvor de skulle gå og hvor de skulle snakke om vold og hvordan man kunne styrevreden og sådan noget i sådan en uge der og der er også nogen der er blevet sendt hjem og ikke måtte komme i skole i en hel uge og jeg har ikke hørt om nogen der er blevet

## Bilag 5

bortvist ved at være oppe at slås og sådan noget. Det er mange gange fordi René gir helt vildt mange advarsler og chancer sådan der er nogen der har fået 7 sidste chancer eller sådan noget ik også

J, ok

D, hvor altså sådan at "det er sidste chance ik også" og så slås de igen og så er det sidste gang sidste chance igen og sådan noget, men jeg tror jeg tror at jeg tror at det er noget med karantænen en uge

J, ok

D, og så selvfølgelig undskyldning

J, det var en vigtig ting eller hva?

D, ja man skulle undskylde helt sikkert man skal

J, og så den sidste var så den hvor ham Bjarke skulle gå til psykolog

D, ja det synes jeg måske lige er lidt at overdrive

J, ja

D, jeg synes måske at hvis man skal gå til psykolog så er det virkelig når man er helt ude helt langt rigtig ude, altså en psykolog er også sådan en sidste udvej synes jeg. Det det er lidt hårdere i forhold til sådan nogen ikke så hvis det er sådan nogen på min alder eller et eller andet. det kan godt være hårdt også at gå til sådan en psykolog, fordi man bliver stemplet ik også som ham der har gået til psykolog fordi han har problemer med vrede og alt sådan noget der. Der synes jeg måske at man skal snakke om tingene først før man går til så drastiske midler.

J, men det var ikke svært at svare på synes du?

D, nej det synes jeg ikke var så svært

J, du havde ikke behov for at der var en anden mulighed?

D, nej

J, det ved jeg at der nogen der har nemlig

D, ja

J, de kan ikke de synes nej nej det er ikke nogen af løsningerne. Så finder de selv på en

D, jo

J, fordi de synes at det er kompliceret fordi det er jo lidt kompliceret, kan man sige

D, ja det er det helt sikkert

J, ja, men nu sagde du før, hvad synes du om det med at René han øh gir dem så mange advarsler?



## Bilag 5

D, det er jo fint nok for dem der har lavet ballade og sådan at de får så mange advarsler. Øh og ikke bliver smidt ud, men det kunne godt være at hvis nu han havde smidt nogen af dem ud så virkelig – altså det har han også – der var en fx der øh lige da jeg kom i skolen som virkelig var efter mig og hele tiden ville op og slås med mig og sådan noget ik også, og han øh til aller sidst efter lang tid, hvor min far også tit havde været oppe på skolen og sådan snakket så øh blev han også smidt ud fordi han simpelthen han var også virkelig en han var oppe og slås med alle fra skolen tror jeg og han blev så smidt ud men det var også virkelig langt langt ude efter så mange chancer han havde fået. Men jeg synes måske godt at han havde kunne slå lidt mere hårdere ned på det nu fordi

J, ok

D, fordi at han det var bare sådan lige som om ”åh vi går op til René og får en chance mere”. Det er sådan at man ved at det er ikke sådan at vi får bare en uge fri. Det er også fint nok – vi får tidligt fri og sådan noget. Det er ikke altså jeg synes at der skulle være hårdere konsekvenser for sådan noget også for at ...han er lidt for blid

J, han er simpelthen for blød? Synes du?

D, ja det synes jeg

J, tror du at det hjælper- hvad hvis man nu satte sig i i den persons sko, som kom op og slås eller...var ude på ballade ik. Hvis man prøvede at sætte sig i den persons sko, tror du at det ville hjælpe?

D, jamen hvis man fik så mange chancer så øhm, hvad hedder det.. jo altså så får han så får han muligheden for at sige ”Åh jeg gør det ikke mere igen og sådan noget ik også. Jeg stopper med det og så synes jeg helt sikkert at så skal han ned så skal han ned og snakke men Hans og sådan noget igen, og sådan noget med vold og sådan noget og styre sin vrede og sådan noget” og så så grunden til han gir de advarsler er jo fordi at han gir dem nok til dem som han kan se kan få det ordnet og få styr på det og og kan holde sig fra det og sådan noget

J, hm

D, men men til sidst bliver det bare sådan noget pulder-værk og sådan noget og så så bliver det bar ah...altså så er det lige meget. Så så gir han en chance til alle og så så er der ikke nogen mening med det mere. Så er der ikke nogen mening med det så ale løber bare rund og slår på hinanden og sådan og så til sidst løber det hele ud af kontrol og så kan han ikke styre det. Så bliver det bare så bliver det bare ...

J, så så dem der sider tilbage altså dem det ikke går ud over, er det så sådan at de føler at nå der sker alligevel ikke noget.

D, der sker ikke noget

J, og så bliver det lidt øv ik? Eller hvad?

D, så man kan allerede sådan ”åh nu skal jeg op og snakke med René” så er han kommet tilbage så endte han også med at sige ”du fik en ekstra chance ik også ”jo det har jeg”. Det er sådan så det er kun hvis så en gang i mellem så skal forældrene lige op og snakke med René og sådan noget og så skal man bare lige undskylde og så får man en chance mere. Det er ikke sådan at man får hårdere straffe for det. Det er slet ikke sådan noget. Og så synes jeg at når han gir en

## Bilag 5

uges hjemsendelse, hvor man ikke må komme i skole i en uge så er det jo rent ferie i en uge. Det ser de jo ikke som straf. De der det bare som "Yes nu skal jeg ikke i skole i en uge. Det er jo fantastisk".

J, det er bare frihed?

D, jaa det er bare frihed, ik også, det er bare slet ikke. Det synes jeg ikke er straf

J, nej

D, ha..

J, lige det modsatte?

D, ja det er faktisk lige det modsatte, ik. Sådan vil det i hvert fald være i de flestes øjne tror jeg.

J, det ville ikke være pinligt?

D, næ. Det tror jeg ikke. Jo altså og skulle se sine forældre i øjnene og sige at man skal op og snakke med René og sådan noget så, hvorfor man ikke må komme i skole i en uge så... er der nok lige nogle snakke man skal have med sine forældre, så er det måske lige lidt pinligt, men så når det er ovre så en uge i hjemme så er det jo bare fedt. Sove længe og sådan noget. Det tror jeg i hvert fald de fleste ville synes var fedt.

J, hm – ja – muligvis – muligvis

D, men der er nok nogen der kigger på det anderledes og synes at det er pinligt og de skammer sig over at man ikke må komme i skole i en uge fordi man har lavet ballade, men jeg tror at størstedelen af alle de ville synes at det er jo bare sjovt. Det er jo bare fint ikke at skulle i skole i en uge.

J, jah jah nå men dt har været skide godt at tale med dig.

D, det har også være hyggeligt at tale med dig

J, fedt du gad at komme ned og tale her nede i det sted man bliver sendt hen når man har været fræk

D, ja det kan det ihertfald være

J, griner

D, griner

J, hvis det var her man havde frikvarter, når man lev sendt hjem senere så ..ja men havde er det for en time I har nu?

D, det ved jeg ikke vi har sådan en emne uge så det er sådan lidt mixet up så jeg har ikke lige styr på det

J, ok, hvad går det ud på den her emne uge?

D, vi har ikke overordnet emne faktisk. Vi har været i zoo med vores støtteklasse – de små børn

## Bilag 5

J, nå en venskabsklasse?

D, ja venskabsklasse, som kan komme til en hvis de har problemer og sådan noget

J, ja

D, og så er det også sjovt at give dem noget små nogen som render i røven på en hele tiden, og så skal vi i svømmehallen i morgen og sådan så det har været ren hygge uge

J, der har ikke været sådan et tema

D, nej altså vi får tidligt fri og sådan så det er fint

J, har temaet måske i virkeligheden netop været trivsel eller...

D, ja det kunne godt have været sådan noget

J, ja

D, sådan noget trivsel

J, ja

D, vi har vi har hvor vi har skullet være delt og i sådan nogle grupper, der skulle i Zoo og så gå med nogle børn og sådan noget og hygge sammen med dem

J, ja

D, så de kunne føle sig godt tilpas

J, ja

S, så det har været sjovt

J, men I har ikke fået at vide at det her handler om

D, nej vi har slet ikke fået sådan noget – emnet i denne her uge er det

J, nej

D, det har vi haft før, men det havde vi slet ikke i denne her uge her

J, nej, hvordan er det med de der små unger, hvad går det ud på?

D, jamen det er – vi har jo fået den der 0. eller et eller andet der eller børnehaveklassen der og så så skal det være sådan at hvis de har problemer så kan de komme til os og snakke med os og sådan noget. Det har der ikke været noget af endnu men – jo der har faktisk været hvor der er en der hed en af mine støttevenner der, som har haft hvor der er nogen der har drillet ham ik også og så er han kommet og sagt "der er nogen der har drillet mig" og sådan noget. Og så har jeg sagt, hvem er det? Og det er dem der og så er jeg gået hen til dem og spurgt om altså sagt at de skal lade vær med at dril ham. Det er da synd for ham. Prøv bare at være sammen og ha det sjovt

## Bilag 5

J, er det en fra klassen der har drillet ham den lille?

D, ja det er en fra hans klasse der har drillet ham eller to fra hans klasse der har drillet ham. Ja så har det også sag "ja ok det er rigtigt nok" og så har de leget og haft det sjovt og spillet fodbold og sådan noget

J, så det har hjulpet? At

D, ja det har det

J, at I sagde prøv hør her

D, ja lige nøjagtig, så er det også lidt sjovt at føle sig som sådan som den lidt store, som den voksenagtigt der kan snakke med dem om deres problemer

J, ja

D, så det er lidt sjovt

J, jamen det er da en smadder god ting. Det er ingen tvivl om at sådan nogle små pludderhoveder de ser jo...

D, ja det gør de helt sikkert. De er også sådan helt når de ser en "Hey.." og så løber de hen til en og sådan noget.

J, ja

D, Det er lidt fedt

J, ja det er fedt. Har I også haft sådan en, har du også?

D, jeg havde dengang jeg gik i den gamle skole

J, ok

D, da jeg var lille derover, da havde vi også sådan en klasse der, men den brugte vi aldrig rigtig

J, nå, ja det er forskelligt hvor meget man..

D, ja

J, det er ligesom

d. men dengang jeg gik fra børnehaveklassen og til 2., der var jeg også en rigtig ballademager. Det må jeg sgu ærlig indrømme. Da var jeg også sådan en rigtig voldelig en og så rejste jeg med min mor til Spanien, og boede derned ved min morfar som er spanier – og der blev jeg virkelig der gik man i skole – der havde jeg det godt nok ad helvedes til fordi der blev jeg også bare mobbet og drillet og slået på fordi jeg var ½ dansker

j, ok

D, og øh. De kan ikke lide danskere dernede eller ½ danskere eller bare noget der er dansk

J, noget der er anderledes

## Bilag 5

D, noget der er anderledes, så jeg blev også rigtig mobbet dernede og sådan noget og så da jeg kom tilbage så havde jeg bare et helt andet syn på det, og så var jeg bare fuldstændig lowkey der var

J, ??

D, ja fuldstændig, da jeg siden jeg kom hjem fra Spanien har jeg virkelig lært min lektion om at det er virkelig dumt at gøre sådan noget, så jeg har aldrig været sådan voldelig siden.

J, men det var da interessant at høre den der Spanien – ik tur for du ligesom boede der. Hva hvordan så du kan godt tale spansk så?

D, jamen jeg kunne jo flydende. Min mor er spanier og sådan noget og så så kunne jeg flydende da jeg gik i skole der nede jo men så kom jeg tilbage og så var der fodboldtræning samtig med at der var spansk undervisning og så.. jeg valgte fodboldtræningen simpelthen.

J, I wonder why!!!

D, ja ik også

J, ok

D, og så har jeg bare ikke haft det ved lige så jeg kan ikke så meget mere, men når jeg har været dernede i en uge så kan jeg bare så er det bare at opfriske så kører det bare

J, men prøv lig. Jeg kunne godt tænke mig at høre om den der Spanien - ik tur, men ophold i Spanien.

D, ja

J, nu sir du at du blev drillet meget og du blev mobbet. Hvad skete der, de?

D, jeg havde der i de sidste år på min skole der, der havde jeg jo ikke så mange venner, men det var min egen skyld for jeg var så dominerende og fremme i skoene og jeg bare skulle... og min mor øh hun øh havde det heller ikke sjovt ved at være i Dk. mere. Hun synes ikke at det var så fedt, så vi skulle bare have en pause så vi rejste til Spanien og fik en lejlighed ved en stor dejlig swimmingpool så det var fint og så gik jeg i skole der så. Det var hyggeligt nok. Det var en meget fin skole og jeg havde mange venner og sådan noget og mange af dem jeg gik i klasse med de gik på øh de boede lige i det der kompleks hvor jeg også boede

J, hm

D, og dem havde jeg det fint med. Vi legede selvfølgelig i swimmingpool og det der og spillede fodbold og sådan noget, så det var rigtig hyggeligt at bo dernede. Og det kunne jeg også godt tænke mig igen – at bo dernede på et tidspunkt, måske, men øh men det var ikke så fedt med de andre fra skolen der, så..

J, nej, hvad skete der der?

D, Det var bare sådan at jeg nogle gange blev overfaldet nærmest vil jeg sige. Jeg fik taget mine ting og der var nogen gange nogle der holdt mig bagfra og sparkede mig slog min i maven og alt sådan. Det var sådan helt overdrevet og jeg havde det ikke godt og min morfar han blev også helt

## Bilag 5

vildt sur til sidst og kom ned på skolen og sådan noget og snakkede med rektoren om at det var virkelig det var sgu ikke ikke i orden og så fik ham også lavet lidt om på det og sådan noget men det var lidt det samme alligevel

J, det ændrede ikke noget?

D, nej ikke så meget

J, nej? Hvordan holdt du den så kørende?

D, jeg så prøvede jeg bare at snakke med nogen af dem jeg kunne snakke med så så holdt jeg mig bare væk fra dem som var irriterende over for mig sådan noget og bare holde lav profil i skolen og frikvartererne og sådan noget, men det var bare lidt hårdt at sidde i klassen for der var skide varmt og vi havde kun et frikvarter hver dag der var en time eller sådan noget. så og så skulle vi sidde i flere timer inde in den der klasse og bare sidde i den der varme og så jeg gik jo i 3, klasse dernede og det hed så 5. dengang og vi skulle så lære skråskrift og lære at regne på gammeldags måde så så jeg skriver rimelig flot nu i forhold til de andre. Og det er der mange der – der er mange der ikke kan læse min skrift og sådan noget, så det var virkelig hårdt at gå derned i skolen dernede. Det var det, men så efter skole så var det bare ren paradys

J, så var det ren leg

D, ja det var det. Det var fanme fedt. Det var det

J, så lige skolemæssigt var du lidt på en lille opdragelsesanstalt

D, ja det må man sige. Det kan man godt kalde det. Den hårde tur

J, den hårde tur

D, ja

J, ville det være en ... hvad synes du om det? Hvis du ser tilbage på det? Lad os nu sige at I ikke var

D, det har virkelig forandret mig. Det har virkelig forandret mig allerede dernede. Lad os nu sige at jeg ikke hvis jeg aldrig havde været derned så havde jeg sikkert også været en rigtig bølge nu.

J, nej

D, så det er jeg faktisk glad for at jeg har fået en lærestreg.

J, fået en lille opstrammer

D, ja

J, ja, så det var en mulighed for dem der er frække?

D, ned til Spanien og gå i skole

J, ned til Spanien og gå i skole

D, griner, ja

## Bilag 5

J, ja, det må være det som du selv siger. Det har gjort noget ved dig ik

D, jo det har det helt sikkert

J, du ser på både det at være gå i skolen men også det at være kammerat og

D, ja helt sikkert

J, det følger dig?

D, ja

J, ja. det var smadder godt X, du må godt stikke ned til de andre.

D, tak skal du have

J, Det var fedt at tale med dig

D, ja tak i lige måde

J, hej

D, hej

**Interview 2. (d. 12.06.08)**

J: Det jeg er interesseret i at høre om det er som jeg også sagde derinde: hvordan er det at være elev, hvordan er det at være dig i klassen

P: det er rigtig godt

J: Du har det godt i din klasse?

P: det er rigtig godt

J Du har en masse veninder? Eller?

P: ja

J: ja

P: det er jeg rigtig glad for

J: det er dejligt – det er så godt at høre, for det må være det værste ikke at have nogen god kammerater.

P: ja

J: hvad hedder det, så det er det primære ved at gå i skole eller hvad?

P. Ja, det ville ikke være rart ved at gå i skole, hvis man ikke havde nogen venner eller noget. Det ville bare være noget man var nødt til men ikke noget man så frem til at komme her..så, hvis man ingen venner havde.

J. Så ville det være en sur pligt? Som skulle overstås?

P. hmm

J: så det er ligesom det vigtigste? Hvis man skulle sige, hvad er det vigtigste – skolen eller vennerne?

P: det er vennerne?

J: Det er vennerne – ja. Det kan jeg godt forstå

P: hmm

J: det kan jeg virkelig godt forstå. Hvad hedder det...er der nogen i din klasse, som du tænker, nej... de har ikke nogen venner?

P: nej, det er ikke ... alle har nogen venner. Selvfølgelig nogen der har mindre venner end andre... men der er ikke nogen der sådan ikke har nogen venner.

J: Der er ik en i klassen, der sidder alene og aldrig bliver talt med eller spurgt om de ville være sammen efter skole?

P: nej ikke rigtig, tror jeg ikke. Ikke noget jeg sådan lige har lagt mærke til

J: Hvad så når I hænger ud? Hvad laver man så?



Bilag 6

P: Tit når vi laver noget efter skole tager vi ind til byen og shoppe lidt og hygger os derinde – eller så er vi hjemme ved nogen og se lidt film eller så snakker vi eller sådan noget

J: er I en stor gruppe eller er du bare, eller bare... sådan sammen med en af gangen – eller er du sammen med flere?

P: nogen gange 2 eller så 3-4 styk

J: Ja

P: Og det er forskelligt hvad man laver? Altså hvis man er 2 eller hvis man er 4, eller

P: hmm

P: Når vi er 4 så er vi tit inde i byen – er vi 2 så kan vi spille computerspil, snakker vi lidt eller bager fx Det gør mig og en af mine veninder.

J: nej hvor hyggeligt. Er du mere fortrolig, når det er at I kun er 2 eller når I er flere?

P: Altså det kommer an på ... det kan godt være selvom vi er flere, så kan jeg stadig godt vær fortrolige med dem, men det kommer an på hvem af dem det er. Der er selvfølgelig nogen af dem jeg går med der er mine bedre venner end de andre.

J: Det er klart

P: Det er ikke alle man kan lige sådan godt sammen med.

J: så det varierer lidt det kommer an på, hvem det er med.

P: Hmm

J: Hvad så når du tænker på...når du tænker på, når du nu nævner de her veninder – er det kun piger eller er det også drenge?

P: det er piger.

J: det er kun piger!

P: ja

J: hvad er det så du tænker- hvad gør dem gode veninder?

P: Det er jo at hvis, hvis der sker et eller andet, så vil de altid være der for mig.

J: ja

P: at man ved at man kan stole på dem

J: hmm

P: jeg har også haft med ? men dem kan man ikke stole på, hvis man siger noget til dem, så siger de til nogle af de andre. Det synes jeg ikke det ... Det er ikke godt??

J: nej

P: hvad kan man stole på og sådan noget

J: det er fordi det er også det jeg er nysgerrig på at høre, hvad synes du? Hvad er det der gør, hvis jeg spurgte en af dine veninder, ligesom du taler om dine veninder nu ik – og jeg spurgte dem, hvad er det der gør X til en god veninde? Hvad er det der gør dig til en god veninde?

P: Især at jeg altid vil være der for dem og de altid vil kunne fortælle mig noget uden at jeg sådan siger det videre til nogen, og ja..

J: så fortroligheden, tilliden, fortroligheden.

P. hmm

J. Det er det der er det bedste

P: ja

J: så hvis man ikke er en god ven – ud over hvis man siger jamen, selvfølgelig er man ikke en god ven hvis man fortæller hemmeligheder videre, men hvad er det ellers der kan gøre at man ikke er en god ven? Har du prøvet ikke at have en god ven?

### **5 min**

P: jamen det bliver altså sådan lidt forskelligt. Der er nogen der lige pludselig vælger at de sådan ikke gider at være sammen med os men hellere vil være sammen med nogen helt andre. Men hvis de så ikke gider dem mere, så tror de at de sådan bare kan komme rendende tilbage til os, så kan vi pludselig godt bruges igen

J: ja

P. fordi de andre ikke gider personen mere så kan vi lige pludselig godt bruges igen. Det er sådan lidt.

J. Ja, har du oplevet det eller hva?

P. ja

J. Var det noget specielt i blev uvenner over – fortæl om..

P: Vi var da uvenner i et stykke tid over det

J: dig og hende

P. ja og så nogen af mine andre venner.

J: ok

P. vi har været venner siden bh.

J. ok.

P:..

J: må må. jeg skal lige høre, I var en gruppe på, hvad 4 eller 3, eller..

P. nej vi var en gruppe på 6 stk.

J. ok, en stor gruppe

Bilag 6

P. jan

J. Ja

P: så valgt hun pludselig at snakke med de andre og sådan noget. Det var så også fint nok, men så var det som om hun ikke rigtig gad os mere

J: ok

P: men så på et tidspunkt tabte hun interessen for dem så ville hun straks gerne komme tilbage til os

J: ja

P: så det var vi uvenner over i et stykke tid, men så efter skolen snakkede vi det hele igennem, og så sagde hun også at hun var rigtig ked af det, at hun havde gjort det så vi er venner igen,

J: ok, de andre hun hang ud sammen med var det nogen fra klassen også eller hvad'

P: Ja

J: som I altså ikke kunne lide? Jeres gruppe kunne ikke lide den anden gruppe

P. nej, de er.. nu ok men ikke nogen men altså det er ikke nogen vi gider at gå sammen med

J: Nej, hvorfor det, tænker jeg?

P: vores interesser var vidt forskellige hvad vi gider at lave og sådan noget.

J: ja

P: vi snakker om forskellige ting

J, og, hvad taler de om?

P. Jeg har aldrig så rigtig snakket med dem. Jeg kan bare høre de ting de siger i timerne – noget jeg ikke gider at deltage i

J: hvad er det fx?

P. Nogen af dem larmer fx meget og .. hele tiden forsøger at diskutere med læreren og sådan noget gider jeg ikke. Så dem holde jeg mig bare fra

J: ja, er det sådan så du synes at de er smarte eller hva?

P: Hva

J. er det sådan så du synes at de spiller smarte

P: Ja, men hvor smarte de er...

J. ja, det tror de er smarte

P: hmm

J, så I andre er en gruppe for sig og de andre er en klikke- en gruppe for sig

P. Man kan sige at vores klasse så er delt op i 2 sådan

J: ok, prøv og fortæl lidt mere om det

P. det er sådan, ja hvordan kan jeg sige... sådan det er sådan nogen der larmer i timen og ja der er tit et problem med dem og sådan noget. De er sådan en del for sig og så os andre vi går så sammen

J: ok, er det både drengene og pigerne du taler om nu, eller er det kun pigerne

P. Ja, det er både drenge og piger

J. Og er det sådan ca halvt af hver eller hvordan?

P. ja det tror jeg, vi er måske lidt flere end dem men, det er sådan næsten delt sådan lige op, synes jeg

J. ok

P: altså v kan sagtens snakke sammen – vi har bare ikke sammen med dem

J, nej

Pause

J. så det er ikke sådan at I er decideret uvenner eller sådan noget

P. nej

J. nej

P. vi er ikke uvenner. Det er bare ikke sådan nogen vi har interesse for at gå sammen med

J. nej nej, er det så sådan at de andre fylder meget og I – nu tænker jeg i undervisningen

P: hm

J og de andre fylder meget, som du siger og I er mere stille og

P. jamen det er også kun et par stykker

J, ok

P. og larmer

J. ok

P. ellers er det fint sådan

J, ja

Pause

J, Har du egentlig prøvet, kender du det med at og - med at føle sig ensom? Kender du det? Har du hørt om der er nogen der føler sig ensomme

Bilag 6

P, ja

J. kende du følelsen

P nej

J. nej, nej hvor dejligt

P. jeg har altid haft så mange venner at jeg har aldrig rigtig følt at jeg sådan var ensom eller noget

J, nej år hvor er det dejligt at høre. Det det er simpelthen, åh det bliver jeg glad for at høre

P. hm,

J. men kender du nogen der har følt sig ensom?

P, altså ikke nogen af dem jeg går med der sådan har.

J, nej

P. følt sig ensom

J, nej for I er ligesom sådan en gruppe der

P. ja

J. men nogen sådan lige uden for jeres gruppe?

P, Ikke hva jeg sådan ved af

J, nej for nu taler, det som jeg hørte du sagde om før var, at der var, I var gruppen der var sådan larmende og snakkende og så var der jer andre som hang sammen, som ikke var knap så larmende og snakkende. Er der nogen der ikke tilhører nogen af de her 2 grupper? I klassen?

P., nej

**10 mim.**

J, man er enten til den ene gruppe, tilhører den ene gruppe eller den anden gruppe. Der er ikke nogen der stå sådan midt i mellem, eller. Der er måske også nogen der sådan kan gå fra den ene til den anden gruppe til den ene til den anden. Lidt som du beskrev hende din veninde der eller hende pigen før

P. Altså klassen er ikke delt så meget op som den plejer at være

J, ok

P. det er sådan lidt mere. Vi snakker sådan lidt mere sammen alle sammen nu

J, ok

P, der er sådan nogen fælles ting og nogen vi aldrig plejer at snakke med dem har vi fx siddet. Når jeg har taget et tæppe med og sidder og spiser udenfor så er de også med og sådan, så...

J, ja

P. så det er dejligt nok fordi det kan godt være sådan lidt at klassen er delt op i to. Det kan godt være sådan lidt mærkeligt, men det er blevet sådan at alle kan sådan godt snakke sammen og sådan. Det var kun lige dengang hvor vi blev lagt sammen til to klasser så dengang var det sådan meget delt op, men jeg synes at det bliver bedre og bedre hele tiden, at folk har det bedre med hinanden og så.

J, det er også sådan noget som jeg kunne forstå på de der i spørgeskemaet, eller som jeres lærer også nævnte – var det efter 5. kl. eller efter 4, kl

P. efter 4. kl.

J, efter 4. kl. der blev I blandet sammen

P. til to klasser

J, 3 kl. blev til 2, altså hvorfor, hvorfor, hvorfor

P. de var ikke altså nok i, i de to af klasserne, og så var der mange af forældrene fra de to kl. der ønskede at blive slået sammen for der var meget der foregik slemt med mobning og sådan noget

J, ok

P, og det var. Og den klasse jeg gik i var virkeligheden fordi den klasse jeg gik i gik det rigtig godt

J, ok

P. Og så sagde at jeg ville sammen med dem, men

J, nej

P, men der kom et rigtig godt resultat ud af det

J, men det var da godt

P. hm

J, ku du prøve og fortælle lidt mere nu var du selvfølgelig, sir du at jeres var den gode klasse, hva var det godt ved den?

P, det var at der var ik sådan noget mobning, selvfølgelig kunne man drille hinanden lidt, men ikke sådan nogen onde ting eller sådan noget – ligesom i de andre klasser kunne de godt finde på at være sådan lidt onde ved hinanden og sådan. Det var der ikke rigtig i vores klasse. Det var kun lidt tøsefnidder og sådan – ik sådan noget videre.

J, hørte I om det andet i de andre klasser? Hvad der skete der?

P. vi fik kun af vide at det var sådan noget med mobning

J, Ok I fik ik af vide hvad det handlede om

Bilag 6

P, nej

J, nej, nej.

J, har I talt om det efterfølgende? Efter I er blevet slået sammen?

P, vi har selvfølgelig talt om, hvorfor vi er blevet slået sammen og sådan. Der er en del meninger om hvorfor vi er blevet slået sammen

J, nå

P, fordi de der 2 klasser mente jo ikke at der var noget med mobning

J, nå

P. men det havde vi jo bare fået af vide at der var mange af forældrene der gerne ville have dem slået sammen fordi at der var, de synes at der var et mobbeproblem og fordi der var for lidt i klassen og. På et tidspunkt var de vist kun 9 eller 10 tilbage. Og så var det ikke alle der kunne med hinanden og sådan noget

J, nej. Men det var heller ikke mange hva?

p. nej

J, nej, men det er sjovt at de andre ikke synes at der var mobning. Hvorfor tror du det?

P. det ved jeg ikke – det er ikke sikkert at de sådan synes? Det er måske bare hvad der har været et par i klassen som man måske synes har været mobbet lidt eller sådan noget. Det kan være at nogen af de andre det har ikke følt at de har.

Pause

J, nej, men det er jo det der er – ja. Det er det der er det mærkelige og det mærkelige ved det her mobberi.. det er lidt det her med at nogen gange i hvert fald

P, ja

J, dem der mobber eller dem der er med til at mobbe slet ikke opdager det, måske

P, hm

J, mens at dem det går ud over de kan i hvert fald godt mærke

P, hm

J, at der sker noget som ikke er sjovt. Der ikke er rart overhovedet (host)

Pause

J, Efterfølgende som du sagde efter I var blevet slået sammen i 5, kl.

P. hm

J. der fik I så at vide at nu blev I slået sammen fordi at der kun var så få elever i den anden klasse, men der var slet ikke nogen af lærerne, der sådan ligesom gik dybere ind i det eller hvordan?

P, nej ikke rigtig

J, nej. Nu blev kortene blandet, dut dut dut.. og så starter vi forfra er det sådan?

P,ja

J. ja

P, vi fik sådan et papir, hvor vi fik lov til at ønske om der var nogen vi gerne ville i klasse med

J, ok

P, Så var det klart at man var sådan lidt bange for at man blev skilt for nogen af dem man var rigtig glade for, sådan

J, ja

P, ja jeg er sådan set kun blevet skilt med en af mine veninder

J, ok

**15 mim**

P, men så var jeg heldig at komme i klasse med alle de andre jeg havde været sammen med før

J, så hende den ene der blev, kom over i en anden klasse. Kom hun sammen med nogen, som hun gerne ville komme sammen med? Eller var det også dem der?

P, ja det tror jeg hun gjorde

J, Taler I ik så meget sammen mere eller hvad?

P, vi taler sammen hvert frikvarter

J, nå

P. jeg ville stadig ønske at hun var i klassen.

J, jaa.

P. det er noget lidt andet

J, ja, det er klart. Hmm



## Bilag 6

J, hva så n... nu kan man jo ikke gå igennem et liv uden problemer.

P. nej

J, sådan er det jo bare ik

Op. Hm

J, hva når I har problemer i jeres klasse? I jeres jeres klasse? Med de store problemer

P. hm

J, med nogen af dine veninder? Nu nævnte du før noget med dengang med hende den anden pige, at så holdt I et eftermiddagsmøde

P. hm

J hvordan gjorde I det? det er jeg lidt nysgerrig på

P. jamen, det var fordi at vi var jo uvenner der og så

J, må jeg lige prøve at spørge, hva gjorde I så når I var uvenner?

P, Altså vi sagde ikke grimme til hinanden vi snakkede bare ikke sammen

J, ok

P, så.. der var bare sådan lidt kold luft så der var ikke nogen der snakkede med hinanden, men så hende den ene der ville jo gerne at vi snakkede efter skole. Men det kunne vi så godt så, så var det lidt, så fortalte hun hvorfor hun var sammen med dem og hun synes lidt at vi havde at hun bare skulle vælge mellem dem eller os. Så forklarede vi hende at sådan var det jo slet ikke. Hun måtte hellere end gerne være sammen med dem, men det var sådan lidt mærkeligt at hun ikke gad at snakke med os mere, så og så lige pludselig gerne ville snakke med os igen. Og det undskyldte hun så for. Det var hun rigtig ked af.

J, var det hende der var startet med, hvis man kan sige det sådan, og ikke at ville snakke med jer?

P, hm ja

J, ja

P. så blev vi så gode venner igen

J, så blev I alle sammen glade og gode venner igen

P. Hm, ja

J. ja

P. Og så blev vi så gode veninder igen

Bilag 6

J, Så blev I alle glade og gode venner igen – ja

P. altså det er sådan at vi snakker om det, fordi der er også nogen der kan finde på sådan bare kan gå og sådan blive sure på hinanden – og snakke grimt bag om vores ryg i stedet for at komme og sige det til personen, sådan .. så er det rart at å snakket omtingene.

J, hvad så med hende pigen, er hun så stadigvæk med de andre også?

P, nej

J, så hun er gået væk fra de andre, og hvad kan man sige – gået tilbage til jeres gruppe.

P, hm

J, er de andre blevet sure over det?

P. nej

Det er ok.?

P, ja

J, ja

P. hun gik bare med dem i et par uger, tror jeg

J, ok det var ikke så lang tid

P, nej – hm

J, hvad så nu hvor I har problemer i jeres pigegruppe nu?

P, Altså det er ikke så tit, det er mest sådan nogle småting. Der er nogen der bliver sådan lidt sure over nogle småting og sådan noget

J, ok, hvad fx?

P, det kan være sådan noget med at man synes at personen ikke gider at snakken med en og hvis vi skal sådan lave gruppearbejde så skal vi lave grupperne selv så kan det være en bliver sur over ikke at blive valgt sammen med den person og sådan og tror at hun ikke at være sammen med ? vi får tit løst det efter et par dage

J, ok

P Så det er ikke sådan noget videre vi har

J, så hiver I fat i hinanden eller hvordan?

P, ja

J, og siger ?

Bilag 6

P, ja

J, ja

P, fordi der er ingen af os der gider at rende rundt og være sure og sådan noget. Det er der ingen grund til når det er sådan nogle småting det er

J, så finder I ud af det selv?

P, ja

J, det er ikke sådan at I henter hjælp fra ... fra jeres forældre. Det når aldrig derud?

P, nej, så langt når det ikke

J, det er også bedst at løse det selv

P, hm

J, ja. hvad med, hvad med med i klassen? Nu tænker jeg ikke kun på jeres pige- gode pigegruppe der? Men sådan klassen generelt, der må da også opstå problemer nogen gange – gør der ikke det?

P, nej faktisk ikke rigtig

J, nej? Der er slet ikke nogen der ryger i totterne på hinanden eller hva?

P, nej

J, det er da dejligt at høre

p. ja

j, det er da super godt.

P, hm

J, I fungerer i fungerer fint sammen?

P, ja

J, hvad hedder det øh, hvad med i den anden klasse? Hvad er det A eller B, du går I

P, Jeg går i A

j, ok, ja. hvor meget taler I sammen med B klassen

P, hm, der taler vi, altså dem vi går med, der tale vi faktisk kun med hende der hedder X, det var så hende der ikke kom med i klassen

J, Ja

Bilag 6

P, da den blev lagt sammen

J, ja

P, eller er der ikke rigtig nogen af dem vi taler sammen med

J, nej

P, der er så nogen andre fra klassen de tale meget med nogen af de andre

J, ok

P, i den klasse

**20 min**

J, hvad I går I går ikke på besøg skulle jeg til at sige i frikvartererne der må I vel gå på besøg

P, ja, hm

J, der opstår heller ikke noget eller hvordan?

p. nej

J, hvor i bliver uvenner eller noget?

P, nej der er selvfølgelig nogle af de andre der nogen gange tror at de er lidt uvenner, men det er ikke noget jeg kender til

J, ok

P, det er tit bare sådan nogle småting. Det gider jeg ikke at gå op i

J, så blander du dig bare uden om og så

P, hm

J, der er det så lærerne eller hvordan – eller er lærerne ikke involveret i noget eller noget?

P, nej

J, så umiddelbart så trods at du kom fra en god klasse før ... så lyder det til at du også er kommet i en god klassen nu?

P, ja

J, ja

P, hm. Altså hvis jeg sådan skulle vælge at få den anden klasse tilbage eller at man kunne blive her så ville jeg hellere blive her

J, ok så den er faktisk blevet bedre

P, ja

J, hvorfor tror du det? Hvad

P, jeg tror det er fordi den klasse vi er i nu der er mange der er sådan der er alle sådan mere forskellige. I klassen hvor vi var i før var alle sådan mere ens og sådan.

J, ok, nej det synes jeg er interessant at du siger det. Hva mener du med det?

P, jeg ved ikke rigtig hvad det er der gør det men sådan alle det her i den nye klasse her sådan de er anderledes fra dem vi havde i den anden altså dem vi havde i den anden var måske sådan mere englebørn og sådan – men nu er alle ikke englebørn og sådan noget.. så det er sådan helt forskelligt

J, er det, og det er positivt synes du

P, ja det synes jeg

J, hvordan positivt?

P, jamen altså de er ikke hele tiden. Der er ikke sådan nogen der tror at de er bedre end andre hele tiden og føler sig alt for engleagtige og sådan noget, så det er godt

J, så forskelligheder er faktisk en fordel frem for at vi er ens. Det er lidt det jeg hører at du siger ik?

P, ja, så kan man jo diskutere det forskelligt og sådan. Så er der mange forskellige meninger om tingene og sådan noget. Det var der ikke så meget i den anden klasse

J, nej. Var det ikke ok at være forskellig der?

P, jo men det var vi bare ikke

J, nej nej

P, det var den alder vi havde der

J, hm

P, så vi er blevet mere forskellige nu

J, ja, så det at man er en gruppe der er forskellig er man så måske... mere åben og tolerant? Eller Ved du hvad tolerant betyder?

P, ja

J, ja er man synes du, at man er mere – bliver du er mere åben og tolerant ved at vi jo er forskellige alligevel eller hvordan?

P, ja det kan man godt sige.

Bilag 6

J, ja

Pause

J, men det lyder til at være en super super klasse I er i

P, hm

J, ja! Da du svarede spørgeskemaet synes du det var svært?

P, neej

J, kan du huske det?

P, jeg synes det var svært fordi der var sådan om man sådan havde prøvet at mobbe nogen eller om man kendte nogen, der havde været. Og nej det har jeg ikke sådan. Så det var jo ikke svært for mig. Det var sikkert sværere for en der har prøvet at mobbe og sådan noget at skrive sådan noget. Det ha jeg ikke så det var nemt for mig at skrive

J, hvad med den der historie jeg læste op? Om ham drengen Bjarke?

P, nå men det var bare fordi jeg synes at der manglede en svarmulighed.

J, men den er jeg meget interesseret i at høre

P, nu kan jeg ikke helt huske hvad der var for nogen spørgsmål, men det var et eller anden med at skulle, at han skulle gå til psykolog og sådan noget men så må han gerne komme tilbage. Jeg synes at han skulle have været til psykolog men så skulle han have været startet på en specielskole

J, ok, ja må jeg lige høre hvorfor det?

P, jo men det var tydeligt at han havde problemer med sit temperament og sådan noget. Han kunne jo ikke gå i en normal klasse eller sådan, når han ble så sur der. Så var det bedre hvis han kom til psykolog og fik talt om problemerne og så kom til at gå i en specielklasse hvor der blev sådan taget mere hånd om ham og sådan – der var færre i klassen og sådan noget

J, og det ville hjælpe ham?

P, ja

J, ja...

P, så tror jeg at det ville hjælpe mere end hvis han gik i en normal klasse

J, hvis nu en elev har gjort noget dumt

P, hm

**25 mim**

J, det behøver ikke at være en nær så forfærdeligt eller slemt som den historie jeg fortalte om Bjarke der tog ... der kastede stole og det men hvis der er en elev der har gjort et eller andet der bare det er det er ikke ok, synes du så at ... eller hvad tænker du så omkring det her med at der bliver talt om meget det der med at der skal være konsekvenser og sådan noget?

P, hm. Jo det synes jeg sådan er fint nok. Så en person forstår at det er ikke noget som det skal gøre igen. Så alt efter hvor slemt det er og sådan – om de skal sendes hjem og være blive hjemme i en uge og sådan noget, hvis det ikke er noget slemt kan de bare ja det ved jeg ikke.

J, hvad skal der ske for at sendes hjem synes du?

P, altså hvis du bliver ved med at snakke grimt til en person og sådan noget og du slår personen. Det synes jeg er nok til at hjemsendelse

J, hm – det er forskelligt fra skole til skole med sådan noget med eftersidning og sådan noget

P, det er der ikke rigtig her

J, det er der ikke her!

P, vi har sådan noget flekstid, dvs hvis du kommer for sent eller eller at du bare bliver væk fra en time eller sådan noget så kan du sætte dem på som flekstid, så skal du måske blive en dag efter skole og så får de taget timer af der, så er der optjent 45 min så skal du sidde dem efter.

J, hvordan sidder man så efter?

P, så skal du enten nogen gange møder vi kl. 10 så kan det være at du sådan skal du møde kl. 8 og så tage de to timer der og så skal du have dansk eller sådan noget.

J, jeg ved at nogle af lærerne nu har jeg været til lærermøder der. De fortæller om noget der hedder Oasen. Det er jeg lidt nysgerrig på at høre hvad er?

P, der bliver du, fx hvis du bliver sur i klassen eller hvis du taler grimt og larmer og sådan noget, så bliver du sendt i Oasen og så derned der snakker de så om hvorfor personen gjorde det og snakker med personen og så får de så en seddel med hjem der skal underskrives af forældrene og tages med igen så forældrene også ved at de har været i Oasen og skal den med igen sedlen

J, hvem sidder nede i Oasen?

p. lærer eller elever?

J, jamen jeg tænker at når du siger at eleven så bliver eleven der hat talt grimt eller noget sendt i Oasen og så bliver der talt med eleven, Hvem taler eleven med nede i Oasen? Den lærer der har sendt ned eller..?

P, nej der er en der sidder specielt derned

J, ok, en lærer?

P, ja der er sådan en fast dernede

J, ja. Kan man også komme derned af andre årsager end ud over hvis man har gjort noget? Er det også et sted man kan hygge sig eller hænge ud efter skole eller

P, nej

J, det er ikke sådan cafeagtigt

P, nej det er bare sådan et rum hvor der er en sofa og jeg tror at der er et fjernsyn og sådan noget

J, ok

P, jeg har aldrig personligt været der. Det er kun sådan et sted hvor man går hen hvis man har gjort et eller andet eller det kan også være at man har gjort det tilpas mange gange så skal man måske komme der hver dag efter ja eller en af timerne så skal man komme der og snakke der og sådan noget. Det er efter hvad du har gjort

J, ja

P, hvis det bare er en enkelt time ? at du bliver sendt derned så sker der ikke noget, hvis du har gjort et eller andet slemt slået en eller måske eller så er det du skal over og have en snak derop

J, ok

P, måske hver dag i en 10 min i en uge eller sådan noget

J, ok. Kender du nogen der har været dernede?

P, Ja der er nogen fra min klasse der har, men de fleste er bare nogen der har larmet i en time og sådan noget så er det det. Så kommer de derned og så kommer de tilbage

J, ok

P, så det er ikke sådan du har.

J, er det ligesom at blive sendt uden for døren kan man sige

P, ja

J, eller er det graden værre? Kan man også blive sendt udenfor døren?

P, ja, men det er ikke så tit at de gør det

J, ok

P, for så kan du jo så ved de ikke hvor du er henne derude

J, nej



P, og så er det jo lidt rart fordi den skal med hjem til forældrene og underskrives. Så gør det jo lige det stykke værre

J, ja, så man vil ikke ned i Oasen. Der er ikke nogen der synes at der et fedt at komme i Oasen?

P, nej det tror jeg ikke

J, nej, lyder ikke som "Yes, jeg har været i Oasen!"

P, ja

### **30 min**

J, (grin) hvad hedder det øh... jeg ved ikke om ja det ved jeg jo selvfølgelig ikke fordi de der spørgeskemaer jo var anonyme der men de sidste spørgsmål eller et af de sidste spørgsmål, de sidst spørgsmål inden historien der. Det handlede om øm om du vidste om der var en antimobbepåbegyndelse? På skolen?

P, ja,

J, det ved jeg ikke hvad du svarede på. Ved du om der er sådan en?

P, nej det ved jeg faktisk ikke.

J, nej,

P, Jeg ved kun at skolen ikke går ind for mobning og

J, ja

P, og at de selvfølgelig forsøger at gøre noget ved det, hvis der er noget

J, ja, ved du hvordan ved du nærmere hvad de vil gøre ved det?

P, hvis ? det er slemt eller sådan noget. Forældrene tager op og tager en snak med - dem både barnet og forældrene. Sammen med skoleinspektøren eller noget

J, Hm er det den der mobber eller den der bliver mobbet?

P, mobberen ofte

J, ok

P, tror jeg

J, ja, men du ved ikke den der bliver mobbet bliver evt. sker der?

P, nej

J, hvad så hvad så noget med klaseregler er der nogen der laver? Altså regler for hvordan man må skal være i klassen med eller mod hinanden?

Bilag 6

P, man skal bare.. de regler er at man skal bare tale pænt til hinanden

J, ok. Det har I en regel om

P, ja

J, ok. Man skal tale ordentligt til hinanden. Og det er en af de ting der godt kan udløse at så kan man komme i Oasen eller hva?

P, nej det er altså ikke sådan. Speciel hvis man taler grimt til læreren eller sådan eller er flabet eller sådan noget så kan du godt komme i Oase.

J, ok

P, det er ikke sådan så meget eleverne mellem sig

J, nej. Hvad så hvis eleverne taler grimt mens lærerne er der?

P, så får de at vide at de skal tale ordentligt

J, ok. Og det gør de altid? Eleverne så stopper de med at tale grimt til hinanden eller hva?

P, Det tror jeg da...(fnis)det er ikke sådan at man taler grimt til hinanden når læreren er der eller noget

J, nej

P, det er ikke så tit at der bliver talt grimt til hinanden

J, nej

P, det er kun for sjovt sådan

J, ok

P, Det er ikke sådan noget alvorligt noget

J, hvad sir man så? Af grimme ting fx

P, det ka jo. Det er bare sådan noget med "hold kæft" eller noget det er ikke sådan nogen

J, det er ikke noget rigtig rigtig grimt

P, nej

J, ok

J, det er ikke sådan noget som ludder eller kælling og

P, det er der selvfølgelig nogen der bruger, men det er ikke noget jeg bruger.

J, nej

Bilag 6

P, Det synes jeg ikke at der er noget sjovt i

J, nej

P, det er kun et ord jeg forbinder med et bandeord ? Grimt

J, ja

P, selvom jeg siger det for sjov så synes jeg ikke der er noget sjovt i det

J, nej. Er der nogen af de andre der der siger det for sjov til dig?

P, nej

J, det ved de godt at det skal de ikke

P, nej. Der er sådan to der lige kører det sådan imellem sig eller sådan noget. Det er sådan noget de sir for andre til sjov

J, ok

Pause

J, det lyder som om det er en rigtig dejlig klasse. Det er da rigtig dejligt. Ja. Det er aldrig sådan så du tænker åh jeg gider ikke i skolen over til de.. sure lærere eller...

P, nej

J, jeg tænker hva , nu er det igen vigtigt at det får læreren ikke noget at vide noget om. Oplever du eller, hvordan oplever du lærerne hvis der er problemer? Hvis der er alligevel skulle være problemer. Hvordan oplever du så at lærerne håndterer det her?

P, altså nogen af dem synes jeg ikke tager ordentlig fat om det. Det er sådan noget de bare siger – nu skal du tale pænt. Det de sådan ikke får at vide og sådan.. det synes jeg er lidt slapt af dem

J, hm, hvad skulle de hellere gøre?

P, jamen at de skulle sætte dem ned i Oasen lige så snart de begynder at altså det er sådan lidt. De får bare sådan lov til sådan at sidde og tale grimt til lærerne. Der sker ikke noget

J, ok

P, vi har kun en af lærerne der sådan er god til og sætte ud og sådan

J, så en god lærer er hvis der er konsekvenser?

P, ja

J, ja eller?

P, hm det er tit så sker det jo i timen og så får vi andre jo ikke undervisning hvis de bliver ved med at sidde og larme og sådan og skændes med nogen og – så er det bedre at de sender dem ud

J, så er det lettere?

P, ja

J, ja. så så er der mere ro på

P, hm

J, ja...

Pause

**35 min**

J, hvis du skulle være med – nu leger vi

P, ja

J, hvis du skulle være med til at lave nogle regler på skolen

P, hm

J, i forhold til mobning

P, ja

J, eller for at bekæmpe mobning så der ikke er noget. Hvad synes du så er nogle ting der er vigtigt at få med? Meget stort spørgsmål det ved jeg godt. Hvad synes du er det vigtigste? Hvordan er det, hvordan kan man bedst komme det her åndssvage mobning til livs?

P, det er jo der hvis vi siger der en person der mobber en anden. Det er så dem der er i klassen. De skal også gå ind og stoppe det der. For det stopper jo ikke hvis de bare ignorerer det. Så kan det jo ikke stoppes. Klassekammeraterne er simpelthen også nødt til at sige stop

J, ok

P, ellers kan det jo ikke stoppes

J, nej, så det er dem omkring der har en rigtig vigtig rolle eller hva?

P, hm

J, ja

P, Altså lærerne kan sige alt det de vil at de skal stoppe og sådan, men det tror jeg ikke på det sker. Så længe klassekammeraterne ikke siger til den person at nu skal personen altså holde op så kan de ikke komme det til livs

J, så hvordan. Det synes jeg nemlig er en rigtig god pointe. Og det tror jeg er noget af det der er super vigtigt

P, ja

J, så jeg synes at du har fat i en af mine kæpheste. En af de ting jeg synes er rigtig rigtig vigtigt ved at bekæmpe mobning. Det er dm omkring. Resten af eleverne i klassen. Det er jo oftest dem der er flest af

P, ja

J, men hvordan ku man øh... hvordan ku man, hvordan ku ... En ting er at du sidder og fortæller mig det.

p. hm

j, hvordan ku man få det spredt ud? Til de andre

p, ja. Det ved jeg ikke

j, ville du sige, ville du fx stille dig op i klassen – klassens tid, hvis I har det, og sige prøv og hør her "jeg ser det her problem bla bla. Hvordan skal vi løse det?" Eller læreren sagde det det fx og så du rakte hånden op

p, ja

j, eller hvordan, hvordan tror du at man ku.. for det kræver alligevel en vis styrke

p, hm

j, fra den enkelte elev ik fra du fx rækker hånden op helt alene og du ved slet ikke om de andre synes det samme, altså hvordan ku man gøre det så. Det blev noget man gjorde

p, det ved jeg ikke. Jeg har ikke rigtig været i en sådan situation altså jeg skulle gøre det.

J, nej

P, For der har ikke rigtig være mobning i min klasse

j, nej

P, så det ved jeg ikke helt, hvad man kunne gøre der

J, nej. Hvis man så skulle lave. Det var så meget til en enkelt klasse, men hvis man skulle lave nogle regler her på en skole generelt. Hvordan ku man gøre det? Hvordan ku man øm, hvordan, en af de ting jeg sådan har tænkt på er, hvordan skulle man starte og hvem skulle man starte og hvor skulle man starte. Det er sådan MEGET store spørgsmål,

P, hm

## Bilag 6

J, men fx noget med elevinddragelse? At eleverne bliver inddraget i

P, ja

J, i processen

P, hm

J, ved du om øh om der er nogen i elevrådet der har talt om nogen af de her ting? Har I nogen af de der elevråds?

P, det er ikke gået så meget på det der med mobning sådan

J, nej, hvad handler det om når de sådan fortæller tilbage

P, det er sådan noget med miljøet og der er lidt for beskidt på skolen og man skal huske og bruge skraldespande og sådan noget

J, hm ja, så det er ikke noget som elevrådet har taget sig af

P, jeg tror at der en gang har været snakket med noget med noget mobning, men det er lang tid siden

J, ja

Pause

P, men jeg ved sådan ligesom ikke hvad man kunne gøre for hele skolen til. Det er jo op til hver elev. Om de synes at det er i orden eller om de synes det er forkert. Og at de så synes det er forkert så er de jo nødt til at sige noget.

J, Du tror faktisk i virkeligheden at det er svært sådan at lave sådan nogle overordnede regler

P, hm, det er nemmere at gøre for en enkelt klasse, men at få hele skolen til bliver nok lidt svært

J, ja

P, for de kan jo også godt sige at de er ligeglade.

J, hm

P, og så kan man altså ikke stoppe for sådan noget når andre siger at de er ligeglade ved det

J, så derfor så er det vigtig helt på sådan på klasse og helt ned på hver enkel elev plan

P, hm

J, det er svære at lave de store – de STORE regler om det

P, hm, for det kræver også at alle skal synes at det er en god ide. Og det er nok lidt svært

Bilag 6

J, det er lige den der lille sidste krølle på halen?

P, hm

J, at alle skal synes det er en god ide?

P, ja

J, som er det svære? Og hvordan får man alle til at synes at det er en god ide?

P, ja. Det vil altid være nogen der siger jamen de er ligeglade. Hvis der så er for mange af dem så så kan man ikke rigtig få det til at stoppe.

J, det er svært ik.

P, jo

J, Det er en svær problematik eller det er et svært problem at... men det er jo noget som... noget som jeg tænker det ... det er bare så vigtigt ik

P, jo

J, tanken om ikke at skulle gå i skole og ha det godt

P, hm

J, at det er træls at gå i skole er næsten ikke til at bære

P, ja

J, det har været smadder godt at tale med dig. Det har været rigtig hyggeligt. Det har været rigtig spændende at være her

P, hm

J, men stik du bare ud til de andre

P, oki doki





Bilag 7

Nummer	0= nej	1= ja	2= ved ikke	sprg.21: Handleplan på skolen
1001	0	1	0	1
1002	0	1	0	1
1003	0	0	1	2
1004	0	0	1	2
1005	0	1	0	1
1006	0	0	1	2
1007	0	0	1	2
1008	0	1	0	1
1009	0	0	1	2
1010	0	0	1	2
1011	0	0	1	2
1012	0	0	1	2
1013	0	1	0	1
2001	0	0	1	2
2002	0	1	0	1
2003	0	0	1	2
2004	0	0	1	2
2005	0	0	1	2
2006	0	0	1	2
2007	1	0	0	0
2008	0	1	0	1
2009	0	0	1	2
2010	0	1	0	1
2011	0	0	1	2
2012	0	0	1	2
2013	0	1	0	1
2014	1	0	0	0
2015	0	1	0	1
2016	0	0	1	2
2017	0	0	1	2
2018	0	0	1	2
2019	0	1		1
	2	11	19	

2= nej ingen handleplan på skolen

11= ja til handleplan

19= ved ikke om der er handleplan

Bilag 8

<b>Nummer</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1001			1		
1002					1
1003					1
1004					1
1005			1		
1006			1		
1007			1		
1008					1
1009					1
1010	1				
1011				1	
1012					1
1013		1			
2001			1		
2002			1		
2003					1
2004					1
2005					1
2006					1
2007					1
2008			1		
2009					1
2010					1
2011					1
2012					1
2013					1
2014		1			
2015				1	
2016				1	
2017			1		
2018				1	
2019			1		
	1	2	9	4	16

15= 5

Bilag 9

Nummer 0= nej 1= ja 2= ved ikk 3= blank

1001	1			
1002		1		
1003	1			
1004		1		
1005		1		
1006			1	
1007		1		
1008		1		
1009	1			
1010			1	
1011				1
1012		1		
1013	1			
2001		1		
2002	1			
2003	1			
2004		1		
2005	1			
2006		1		
2007	1			
2008	1			
2009	1			
2010		1		
2011			1	
2012		1		
2013		1		
2014	1			
2015	1			
2016		1		
2017			1	
2018	1			
2019	1			
	14	13	4	1