

Mia Lund Kongsbak

# Peer education

Et redskab til at forebygge  
mobning eller hæmme uro?



DANMARKS PÆDAGOGISKE  
UNIVERSITETSSKOLE  
AARHUS UNIVERSITET

# Peer education

– et redskab til at forebygge mobning eller hæmme uro?

Mia Lund Kongsbak

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for Læring

Pædagogisk Psykologi, Skriftligt speciale 2010

Titel:

*Peer education – et redskab til at forebygge mobning eller hæmme uro?*

Udgivet af:

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for Læring

Skriftligt speciale 2010

Pædagogisk Psykologi

Forfatter:

*Mia Lund Kongsbak*

© 2010 Forfatteren

1. udgave

Omslag og grafisk design:

Knud Holt Nielsen

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

ISBN: 978-87-7430-225-4

# Indhold

<b>1. Indledning</b> .....	<b>4</b>
En observation .....	4
En undren vækkes .....	5
Den danske mobbescene .....	5
Problemformulering .....	7
Den metateoretiske ramme .....	8
Fokus på fortællinger i levet liv .....	10
Virkelighedsreflekterende frem for virkelighedskonstaterende .....	11
At afbryde det selvfølgelige .....	12
Præsentation af Strandskolen og antimobbestrategien peer education .....	13
Læsevejledning .....	14
<b>2. Mobbefeltet</b> .....	<b>17</b>
Skolen som ramme .....	17
Introduktion til mobbefeltet .....	18
De dominerende mobbeforståelser .....	18
Interventionsstrategierne .....	20
Et blik på situationen i Danmark .....	21
Diverse tiltag og debatter i Danmark .....	22
Specialets indskrivning i feltet .....	24
<b>3. De metodiske overvejelser</b> .....	<b>25</b>
Præsentation af det empiriske materiale .....	25
Det kvalitative design .....	25
Vejen til Strandskolen .....	27
Interviewsituationen .....	27
Interviewguiden .....	29
Kriterier for udvælgelse af interviewpersoner .....	30
Transskribering .....	32
Undersøgelsens kvalitet .....	32
Etiske refleksioner i forhold til metoden .....	33
Konkrete etiske bevægelser .....	34
Positioneringer .....	35
Gatekeeperen og tilbagemelding til skolen .....	37
<b>4. Den teoretiske begrebsramme</b> .....	<b>39</b>
Arven fra Foucault .....	39
Subjektivering og diskurs .....	40
Magt og disciplinering .....	41
Relevante begreber anvendt i analysen .....	44

Subjektpositioner og identitetsdannelse .....	44
Passendehed .....	46
Styringsteknologier .....	47
Fortolkningsrepertoarer .....	49
<b>5. Analysestrategier .....</b>	<b>52</b>
Dekonstruktion som analysestrategi .....	53
At anvende et styringsteknologisk blik på peer education.....	54
Forskningsspørgsmål og tematisk analyse.....	55
<b>6. Analyse .....</b>	<b>56</b>
<b>Analysedel 1 – De rammesættende betingelser .....</b>	<b>57</b>
Indledning .....	57
De dominerende rationaler om peer education på et makroniveau .....	57
Strandskolens definition af mobning – og kobling til peer education.....	60
Peer education som forebyggende og indgribende antimobbestrategi .....	62
Opsamling på analysedel 1 .....	63
<b>Analysedel 2 - En teknologi installeres .....</b>	<b>65</b>
Indledning .....	65
Et tilfælde .....	65
En forvandlingsfortælling.....	68
Mere ro eller mindre mobning?.....	70
Modtagelsen af peer education og ledelsens ansvar .....	72
Teknologien i praksis på Strandskolen.....	75
Opsamling på analysedel 2 .....	76
<b>Analysedel 3 – Passende peer educator .....</b>	<b>79</b>
Indledning .....	79
Mads' forvandling .....	80
En særlig involvering .....	82
At være særligt egnet.....	83
At blive forvandlet eller forvandle andre.....	85
Forhandling af passendehed .....	87
Opsamling på analysedel 3 .....	90
<b>Analysedel 4 – At sætte forskelle og forskyde ansvaret .....</b>	<b>92</b>
Indledning .....	92
En forskel sættes .....	92
Nogen som kan forstå dem bedre .....	94
Bærere af ansvar .....	96
Opsamling på analysedel 4 .....	98
<b>7. Konklusion .....</b>	<b>101</b>
Tilfældighed har stor betydning, når der vælges antimobbestrategi.....	102
Ro og orden hæmmer og forebygger mobning .....	103

Peer education er med til at sætte forskelle mellem eleverne .....	103
Peer education er medvirkende til en ansvarsforskydning fra lærerne til peer educatorerne.....	104
De dominerende rationaler og fortællinger skygger for mobningens kompleksitet ....	105
<b>8. Perspektivering .....</b>	<b>107</b>
<b>9. Litteraturliste .....</b>	<b>110</b>
<b>10. Abstract .....</b>	<b>119</b>
<b>11. Bilagsoversigt .....</b>	<b>121</b>

# 1. Indledning

## En observation

*Vi befinder os til en konference omhandlende strategier til bekæmpelse af mobning i skolen. Det er i efteråret 2009, en torsdag formiddag. Forskellige oplæg har været i gang, og fokus er på strategier til bekæmpelse af mobning i skolen. Omdrejningspunktet denne formiddag er således mobning – mobning, som det kommer til udtryk blandt elever på skoler. Tredje oplægsholder er en lærer fra en folkeskole i Jylland. Bente, som læreren hedder, skal fortælle om den antimobbestrategi, de med stor succes har indført på hendes skole, Strandskolen<sup>1</sup>. Bente fortæller i hendes oplæg om, hvordan de første gang oplevede effekten af det, de senere skulle kalde **antimobbestrategien peer education**.*

*Bentes fortælling omhandler en 1.klasse, hvor eleverne var meget urolige og støjende, og hvor lærerne var ved at køre helt trætte af at prøve at skabe ro. Ved et tilfælde foreslog Bente, at de kunne prøve at sende nogle større elever ned i den pågældende 1.klasse. De større elever gik i 7.klasse, og Bente fortæller, hvordan disse elever i en lang periode havde arbejdet meget med at udvikle empati og sociale kompetencer. Ideen var så, at 7.klasses-eleverne skulle være sammen med 1.klasses eleverne i frikvartererne, og på denne måde kunne 1.klasses- eleverne lære lidt om god opførsel gennem de større elever. På konferencen fortæller Bente om, hvordan de efter kun 14 dage kunne mærke effekten af, at de større elever var sammen med de yngre elever i frikvartererne – der var pludselig kommet ro i 1.klassen.*

*Bente fortæller, hvordan dette blev startskuddet på den strategi, som Strandskolen efterfølgende valgte at indføre på hele skolen, og som hun nu rejser rundt til diverse skoler og konferencer og fortæller om som en antimobbestrategi. Hun forsætter derefter sit*

---

<sup>1</sup> Lærerens navn og skolens navn er ændret for at bevare deres anonymitet. Navnet Bente og navnet Strandskolen er således navne, jeg har fundet på.

*oplæg med at fortælle om principperne i peer education, og om hvad der skal til for at indføre peer education på en skole.*

## En undren vækkes

Ovenstående møde med Bente blev mit første kendskab til antimobbestrategien peer education. Det var på denne konference, jeg første gang stiftede bekendtskab med Strandskolen, hvor jeg senere valgte at indsamle mit materiale til dette speciale.

Ovenstående fortælling om 1.klassens forandring kan læses som en succesfuld strategi, som forvandlede en "uroelig" klasse til en "rolig" klasse. Men hvad har fortællingen egentlig med mobning at gøre? I fortællingen nævnes fænomenet mobning ikke én gang. Hvorfor optrådte denne fortælling på en konference for strategier til bekæmpelse af mobning? Hvad har ro og uro med mobning at gøre? Dette vakte min undren, da jeg første gang mødte Bente og Strandskolen. Jeg blev nysgerrig efter at vide, hvad der var på spil for denne skole, og hvorfor de kaldte peer education for en antimobbestrategi. Jeg blev ligeledes nysgerrig efter at vide, hvordan denne skole forstår mobning, når de indførte peer education til bekæmpelse af mobning. Jeg undrede mig over, hvad peer education betød for eleverne, og hvad deres fortælling mon var? Ovenstående spørgsmål og undren vakte min nysgerrighed, og jeg måtte vide mere.

## Den danske mobbescene

Lad os løfte blikket en smule til den danske mobbescene.

Mobning er et fænomen, som har betydning for mange børns liv og hverdag i Danmark. Det er et fænomen, som alle børn i en eller anden grad er nødt til at forholde sig til. Det er et fænomen, som har store konsekvenser for de involverede parter – ikke kun for de børn, som bliver mobbet, men også for dem, som mobber og for dem, som er tilskuere til mobningen. Mobning har betydning for hele klassen (Rabøl Hansen 2005). Diverse undersøgelser viser, hvordan mobning nedbryder selvtillid og selvværd, hvordan det har betydning for børns indlæring, og hvordan det kan være helbredsskadeligt (Nielsen m.fl. 2010, Rasmussen & Due 2007). I Børnerådets undersøgelse fra 2008 giver de adspurgte børn udtryk for, at mobning som oftest foregår i klasseværelset eller i



skolegården (Børnerådet 2008). Vi har således med et fænomen at gøre, som blandt børn, primært foregår i skolen.

I de senere år har der været et stadig større fokus på mobning i skolen. Dette har bl.a. ført til, at Folketinget i august 2009 vedtog en ændring af Folkeskoleloven, som stiller krav om, at alle folkeskoler udarbejder antimobbestrategier. Dette blev gjort for at skærpe opmærksomheden omkring mobning i folkeskolen<sup>2</sup>. Det er således ikke uden grund, at der rundt omkring i landet afholdes konferencer omhandlende strategier til bekæmpelse af mobning som den konference, jeg refererede til indledningsvis – for der er brug for viden på området. Dansk mobbeforskning kritiseres ofte for at være sparsom, og især i forhold til diverse tiltag og strategier til bekæmpelse af mobning mangler der forskningsbaseret viden (Kofoed & Søndergaard 2009).

I foråret 2009 blev et nyt projekt skudt i gang med 50 danske skoler, som vil forsøge "at knække mobbekurven" igennem bl.a. kurser og uddannelse af lærerne<sup>3</sup>. Der er således tegn på, at der også på skolerne, blandt lærerne, er et stigende fokus på mobning. Projektet "50 skoler, der knækker mobbekurven" sætter bl.a. fokus på skolernes interesse for at gøre noget for at nedbringe mobning, men samtidig også på deres behov for viden, færdigheder og strategier i forhold til at håndtere mobning i hverdagen.

Mobbeforsker Helle Rabøl Hansen peger på, hvordan begrebet mobning er blevet et udvandet begreb, som er kommet til at omhandle al slags chikane mellem mennesker (Nielsen m.fl. 2010). Når man kigger nærmere på den tilgængelige litteratur, der findes omkring mobning, er der da også tegn på, at der fremtræder stor forskellighed i den måde, som vi tilbydes at forstå fænomenet mobning på. En tilgang tilbyder os at forstå mobning som et overgreb, hvor handlingerne skal straffes (Olweus 2000), en anden tilgang tilbyder os at forstå mobning som en dysfunktionel gruppedynamik (Salmivalli m.fl. 2004:252). Samtidig er der tegn på, at der findes og tilbydes et utal af mulige strategier til bekæmpelse af mobning. Dansk Center for Undervisningsmiljø har bl.a. udgivet diverse metodehåndbøger og oprettet internetportaler omhandlende bekæmpelse af mobning, som skal hjælpe praktikere og andre i at finde egnede

---

<sup>2</sup> Se bl.a. [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)

<sup>3</sup> Se bl.a. "50 skoler der knækker mobbekurven" (Se litteraturliste for uddybning).

antimobbestrategier<sup>4</sup>. Før omtalte konference omhandlende strategier til bekæmpelse af mobning, og Bentes oplæg om peer education kan ligeledes læses og forstås som et af mange mulige bud på forskellige antimobbestrategier.

Disse forskellige tilgange til både fænomenet mobning samt til mulige antimobbestrategier er det felt<sup>5</sup>, som skolerne befinder sig i, når de skal vælge en antimobbestrategi til deres skole. At vælge en antimobbestrategi er ikke uden betydning, da valget af antimobbestrategi er med til at udpege forskellige aktører, legitimere bestemte handlinger og skabe praksis på en bestemt måde (Rasmussen 2009). At vælge en bestemt strategi kan således være med til at sætte betingelser for skolen og dens aktører. Det er dette speciales tese, at når Strandskolen vælger at indføre peer education som en del af deres antimobbestrategi, er det således ikke uden betydning.

Strandskolens valg af peer education som antimobbestrategi rejser en række spørgsmål: Hvordan mon aktørerne på denne skole forstår mobning, og hvordan mon de kobler peer education med mobning? Hvad betyder det for skolens aktører, når man installerer peer education som antimobbestrategi? Hvilke fortællinger konstrueres om mobning i dette felt, og hvilken betydning får det for konstitueringen af peer education? Hvorfor er det ovenstående fortælling om ro og uro, som Bente rejser rundt og fortæller om? Hvad har ro med mobning at gøre?

Spørgsmålene blev startskuddet til dette speciale. Min undren og de efterfølgende refleksioner har ledt mig frem til følgende problemformulering for specialet:

## Problemformulering

***Hvilke fortællinger konstrueres om mobning og peer education, når peer education anvendes som antimobbestrategi på Strandskolen? Og hvilke dominerende rationaler og (u)mulige positioner skabes der gennem disse konstruktioner?***

---

<sup>4</sup> Se bl.a. [www.dcum.dk](http://www.dcum.dk) for uddybning.

<sup>5</sup> I denne sammenhæng forstår jeg begrebet *felt* som et overordnet (magt)felt, hvor forskellige aktører og institutioner kæmper fra forskellige positioner i feltet om den legitime specifikke autoritet i det fysiske rum, f.eks. i forhold til, hvordan mobning som fænomen kan forstås og defineres (Der er i denne forbindelse således ikke tale om et felt i antropologisk forstand, forstået som et genstandsfelt). Med mindre andet angives er det på ovenstående måde, jeg i specialet forstår begrebet felt.

I de følgende afsnit vil jeg først beskrive specialets metateoretiske afsæt og derigennem begrunde og forklare specialets problemformulering.

## Den metateoretiske ramme

Specialets metateoretiske afsæt er poststrukturalistisk og socialkonstruktionistisk inspireret. Dette afsæt får betydning for den måde, jeg i specialet stiller spørgsmål og undrer mig. Det poststrukturalistiske og socialkonstruktivistiske afsæt er således med til at danne rammen om mine spørgsmål.

Poststrukturalisme og socialkonstruktionisme tager udgangspunkt i en anti-essentialistisk forståelse af individet og er i stedet optaget af, hvordan individet *konstrueres* gennem menneskets sociale deltagelse i verden. Fokus flyttes således fra at se individet som havende en iboende kerne til at se på, hvordan det konstrueres igennem sociale processer (Khawaja 2005). Poststrukturalisme og socialkonstruktionisme ses som et opgør med empirismen og den traditionelle videnskab, som hævder, at viden kan opnås gennem iagttagelse af verden. Poststrukturalisme og socialkonstruktionisme hævder derimod, at al viden skal forstås som en historisk og kulturel konstruktion (Burr 1995). Der findes ingen "sandhed" og viden (re)konstrueres igennem diskurser (Burr 1995, Gergen & Gergen 2005, Stormhøj 2001). Diskurser kan forstås som forståelses- og handlingshorisonter, som er med til at sætte rammer for, hvordan viden, fænomener, begreber etc. bliver italesat, (re)konstrueret og forhandlet (Stormhøj 2001:63). Professor i socialpsykologi Dorthe Marie Søndergaard beskriver, hvordan poststrukturalisme og socialkonstruktionisme ikke afviser, at den fysiske, konkrete virkelighed findes, men at den aldrig findes prædiskursivt, hvilket vil sige, at fænomenerne altid vil fremstå diskursivt medierede for os (Søndergaard 2000a, Stormhøj 2001). Socialkonstruktionisme og poststrukturalisme er ikke interesseret i at finde en "sand" udlægning af verden, men er derimod optaget af at forstå de *processer*, som er med til at konstruere os som individer samt vores viden og forståelse af verden (Burr 1995, Søndergaard 2000a). Fokus er således på de konstituerende processer, som er med til at skabe, vedligeholde og (re)konstruere bestemte fænomener, sociale praksisser, kulturelle mønstre og

individuelle identiteter (Søndergaard 2000a). Professor Dorte Gerd Simonsen beskriver, hvordan betydning ikke kan fastsættes endeligt:

*”Der er en konstant bevægelighed og forskydning i enhver betydningsenhed på grund af den uophørlige reference til noget andet, som teksten/tegnet citerer eller sætter sig i opposition til, for at gøre sig forståelig.”* (Simonsen 1996:31)

Poststrukturalisme og socialkonstruktionisme opfatter således forskelle som konstituerende – et mobbeoffer bliver således først til igennem betydningskabende forskelsrelationer til noget andet (Simonsen 1996:38).

Mobning er i denne optik ikke noget, der er, men derimod noget, der skabes, omskabes, forhandles og (re)konstrueres igennem sociale og diskursive processer. Hvem man er, vil altid afhænge af de forskellige positioner<sup>6</sup>, som er til rådighed i den/de pågældende diskursive praksis/er, som man færdes i, og vil samtidig også afhænge af, hvordan man vælger at bruge disse positioner (Davies & Harré 2000). Mobber og mobbeoffer er således ikke stabile positioner, men derimod bevægelige og foranderlige positioner afhængig af den dominerende mobbediskurs. I denne optik er antimobbestrategier, såsom peer education, ikke bare uskyldige strategier, men derimod teknologier, som installeres, og som igennem sine rationaler forsøger at styre subjekterne i en bestemt retning (Rasmussen 2009:6, Kofoed 2007b:102, Dean 1999:78). Dette speciale anskuer således peer education som en styringsteknologi. Styringsteknologier sætter, er udtryk for og bidrager til en række rationaler om blandt andet kausalsammenhænge og normer (Knudsen 2010:117). Rationaler forstås i denne sammenhæng som de konkrete styringsrationaler, som formulerer en kausal sammenhæng mellem årsag og virkning (Knudsen 2010:43), og det er disse rationaler, jeg ønsker at have fokus på ved at iagttage peer education som en styringsteknologi. Styringsteknologibegrebet vil blive uddybet yderligere under kapitel 4 og kapitel 5.

Der eksisterer forskellige opfattelser af, hvordan poststrukturalisme og socialkonstruktionisme skal forstås i forhold til hinanden – om hvorvidt

---

<sup>6</sup> Begrebet position vil blive yderligere uddybet i kapitel 4.

socialkonstruktionisme skal forstås som en del af en poststrukturalistisk strømning ((Khawaja 2005), eller om socialkonstruktionisme er en overordnet teoretisk retning som bl.a. inkluderer poststrukturalisme (Burr 1995, Stormhøj 2001). Poststrukturalisme og socialkonstruktionisme er udviklet på forskellige historiske tidspunkter og er relateret til forskellige teoridannelser og genstandsområder (Stormhøj 2001)<sup>7</sup>, men bl.a. på grund af deres fælles anti-essentialistiske standpunkt og konstruktionsfokus kan de ligeledes ses som to interrelaterede retninger (Khawaja 2005, Jørgensen & Phillips 1999, Stormhøj 2001). Det er ikke dette speciales ambition at forsøge at adskille eller differentiere de to retninger, da dette ikke har relevans for specialets fokus. Socialkonstruktionisme og poststrukturalisme præsenterer en bestemt måde at forstå verden på (Khawaja 2005, Jørgensen & Phillips 1999, Stormhøj 2001) og det er dette teoretiske blik for verden, jeg i specialet gør brug af. For overskuelighedens skyld vil jeg fremover referere til dette speciales metateoretiske optik som poststrukturalistisk.

### Fokus på fortællinger i levet liv

Specialets problemformulering sætter fokus på fortællinger. Fortællinger bliver i ovenstående metateoretiske optik betydningsfulde, fordi de er med til at betydningsætte, konstruere og definere bestemte fænomener. Sproget har ifølge socialkonstruktionismen og poststrukturalismen stor indflydelse på, hvordan vi konstruerer viden og forstår verden og dens fænomener (Khawaja 2005). Den amerikanske psykolog og professor Kenneth Gergen beskriver, hvordan vi konstruerer verden gennem den måde, vi kommunikerer med hinanden på, når vi bl.a. opdeler verden i kategorier (Gergen & Gergen 2005). I dette speciale er fokus rettet mod fortællinger om peer education og mobning, som de kommer til udtryk på Strandskolen – hvordan disse bliver italesat, (re)konstruerede og får lov at fylde. Fokus er ligeledes på, hvilke rationaler,

---

<sup>7</sup> Poststrukturalisme defineres ofte som en række kritiske strategier eller strømninger snarere end en egentlig teori (Simonsen 1996, Staunæs 2004). Socialkonstruktionisme derimod defineres ofte som en fællesbetegnelse for en række teorier, såsom f.eks. diskursanalysen (Jørgensen & Phillips 1999:13). Poststrukturalisme kendetegnes ofte ved et bredt makroperspektiv på forholdet mellem *individ* og *samfund*, mens socialkonstruktionisme mere har fokus på det *enkelte individ* og *dennes kontekst* – et såkaldt mikroperspektiv (Khawaja 2005).

der konstrueres og trækkes på, samt hvilken betydning dette får for Strandskolens aktører, for de positioner, som bliver mulige og umulige, samt hvordan positionerne forhandles. Det bliver i denne forbindelse væsentligt at foretage en skelnen mellem fortællinger og rationaler. I dette speciale forstår jeg rationaler (som tidligere beskrevet) som konkrete styringsrationaler, som formulerer en kausal sammenhæng mellem årsager og virkninger, og fortællinger tænker jeg som konkrete, situerede fortællinger om peer education og mobning, som det kommer til udtryk på Strandskolen. Fortællingerne kan trække på – og gøre brug af – bestemte dominerende rationaler.

Den australske professor Carol Bacchi præsenterer en tilgang, hun kalder *What's the problem represented to be* (Bacchi 2009). Her sætter hun fokus på, at den måde et specifikt problem præsenteres på samt dets eventuelle løsninger, handler om én bestemt måde at forstå problemet på blandt mange mulige – "*a particular shape*" (Bacchi 2009). Der ligger således bl.a. bestemte antagelser bag måden problemet og dets løsninger præsenteres på, hvilket samtidig kan betyde, at der lukkes for andre mulige måder at forstå problemet og dets eventuelle løsninger på (Bacchi 2009). Med inspiration fra Bacchi er det således interessant at undersøge, hvordan Strandskolen forstår fænomenet mobning, samt hvordan de forstår peer education, som løsningen på mobning.

Specialet tager udgangspunkt i konkret levet liv<sup>8</sup>, som det erfares og leves på Strandskolen. Jeg bevæger mig således på et mikroniveau, hvor jeg er interesseret i det specifikke og det konkrete, sådan som det erfares af konkrete individer, frem for det abstrakte og overordnede (Khawaja 2005). Fokus er således på, hvordan konkrete individer forstår og tænker, og på, hvordan de skaber betydning (Søndergaard 1996, Staunæs 2004, Kofoed 2004).

## Virkelighedsreflekterende frem for virkelighedskonstaterende

At specialet tager afsæt i en poststrukturalistisk metaoptik betyder, at jeg spørger ud fra det, som kaldes den *virkelighedsreflekterende tilgang* (Staunæs & Søndergaard 2005). Det betyder, at jeg spørger til den kompleksitet, som præger levet liv. Dette står i

---

<sup>8</sup> Med inspiration fra Dorthe Staunæs anvendes begrebet levet liv/levede liv. Staunæs argumenterer for at dette begreb åbner op for det medierede og oplevede på et subjektniveau (Staunæs 2004:33)

modsatning til den tilgang, som kan kaldes den *virkelighedskonstaterende*, hvor man nærmer sig virkeligheden med et stabilt sæt afgrænsede fænomener, som lader sig konstatere, udforske og beskrive – ofte med henblik på at vurdere om en eksempelvis given strategi ”virker” (Staunæs & Søndergaard 2005). I en sådan tilgang ville jeg f.eks. spørge til, hvorvidt peer education *virker* mod mobning, eller jeg ville spørge til, *hvad* mobning skyldes. I den virkelighedskonstaterende tilgang er man optaget af at spørge til *hvad* frem for *hvordan*, og det, man undersøger indenfor denne tilgang, *gøres* til en bestemt form for virkelighed, der ikke kan stilles spørgsmålstejn ved. Indenfor denne tilgang tager man det, man undersøger, for givet (Åkerstrøm Andersen 1999:13-14). Når jeg i stedet har fokus på de konstituerende processer, som er med til at skabe de individer, jeg er optaget af (Søndergaard 2002:189), kommer mine spørgsmål til at handle om, *hvordan* Bentes indledende fortælling om peer education bliver betydningsat i forhold til mobning. Hvorfor bliver det netop en fortælling om ro og uro, som bliver indledende for præsentationen af antimobbestrategien peer education? Spørgsmålene kan også handle om, hvordan der eksempelvis *gøres passende peer educator*<sup>9</sup>, når peer education indføres på en skole, og hvad der er med til at konstituere, hvordan skolens aktører forstår en passende peer educator. Hvordan konstrueres mobning i dette spændingsfelt, og hvilken betydning får dette for skolens aktører og for peer education?

### At afbryde det selvfølgelige

At analysere på poststrukturalistisk vis er at afbryde det, der tages for givent, fordi det kan være vigtigt at åbne op for, at verden kan være anderledes (Staunæs 2004, Dean 1999). Det handler om at stille spørgsmålstejn ved det selvfølgelige – at tænke imod det selvfølgelige og på denne måde åbne op for videre refleksion (Søndergaard 2002:191). Ambitionen med dette speciale er at træde væk fra nogle af de dominerende forståelser af mobning samt forestillinger om, hvad der hjælper mod mobning og i stedet gøre det muligt at forstå mobning og antimobbestrategier på en anden måde – i et andet perspektiv. Jeg ønsker med specialet at sætte spørgsmålstejn ved nogle af de

---

<sup>9</sup> Begrebet *passende* er inspireret af Kofoed (2004) og Staunæs (2004) og vil blive yderligere præsenteret i kapitel 4.

fortællinger, som Strandskolen opfatter som naturlige – som de tager for givet - i forhold til peer education og mobning, for på denne måde at vise, at mobning og peer education også kan forstås på andre måder. Dette gør jeg ved at sætte fokus på konstruktionsprocesserne, fordi det på denne måde bliver muligt at få øje på, hvordan virkeligheden (re)konstrueres, opretholdes og legitimeres på bestemte måder.

Inden vi bevæger os ind på mobbefeltet følger først en kort præsentation af Strandskolen og af peer education. Dernæst følger en læsevejledning, som kort præsenterer, hvad dette speciale vil byde på.

## Præsentation af Strandskolen og antimobbestrategien peer education

Præsentationen af Strandskolen og peer education tager udgangspunkt i henholdsvis Strandskolens hjemmeside, mine interviewpersoners italesættelser samt skolens dokument omhandlende peer education. Jeg skal i analysen gå mere i dybden med, hvordan peer education betydningsættes som antimobbestrategi. Nedenstående præsentation skal først og fremmest tjene som en overordnet introduktion til specialets fokusområde.

Strandskolen befinder sig i en mindre landsby, som fungerer som forstad til en større by et sted i Jylland. Strandskolen er en stor skole med ca. 700 elever fordelt på 3 og 4 spor på klassetrin fra 0.- 9.klasse. Peer education blev indført på skolen som antimobbestrategi i 2004 og har således fungeret på skolen i seks år. Peer educatorerne på Strandskolen er elever fra 5. til 9.klasse. Disse elever vælger selv, om de har lyst til at være peer educators. En gang om året spørger klasselæreren i de pågældende klasser om, hvem der har lyst til at være peer educators. Efterfølgende udvælger Strandskolens tovholdere for peer education blandt de tilmeldte, hvem de finder egnet til at være peer educators. Der vælges ofte ca. 5-6 elever fra hver klasse. De peer educators som bliver valgt, gennemgår efterfølgende et kursus, som foregår over en weekend. Her undervises de bl.a. i konflikthåndtering og kommunikation af tovholderne for peer education på Strandskolen. Peer educatorernes opgave er efterfølgende at gå ned i de yngres elevs klasser og være sammen med de yngre elever i frikvartererne. På Strandskolen fungerer peer educatorerne fra 5.-9.klasse som peer educators i klasserne fra 0.-4.klassetrin,



således at 5.klasses peer educators bliver parret med 0.klasse og så fremdeles. Peer educatorerne laver et skema over, hvornår de skal gå ned i de yngre elevers klasser, således at der hver dag er 2-3 peer educators nede i de yngre elevers klasser, som kan hjælpe de mindre elever med at løse konflikter, sætte lege i gang og i det hele taget optræde som "gode eksempler" overfor de yngre elever. Peer educatorerne er ofte peer educators i et par år, hvorefter de afløses af andre nye peer educators.

## Læsevejledning

Samlet set består specialet af 8 kapitler. Jeg vil i det følgende kort præsentere, hvad hvert enkelt kapitel indeholder.

I herværende kapitel (**Indledning**) har jeg præsenteret specialets undren, fokus og problemformulering. Jeg har desuden beskrevet specialets metateoretiske optik og ramme. Afslutningsvis har jeg kort præsenteret Strandskolen og peer education.

Kapitel 2 (**Mobbefeltet**) præsenterer de forskellige dominerende stemmer indenfor mobbefeltet, både i forhold til mobbedefinitioner og i forhold til interventionsstrategier overfor mobning. Desuden beskrives mobbefeltet i en dansk kontekst, og jeg kommer ind på, hvilke tiltag og debatter der har været i Danmark omkring mobning. Afslutningsvis præsenterer jeg dette speciales indskrivning i feltet.

Kapitel 3 (**De metodiske overvejelser**) præsenterer specialets metode og empiri. Det kvalitative design præsenteres og argumenteres i forhold til problemstillingen samt i forhold til specialets metateoretiske optik. Desuden præsenteres og diskuteres de etiske overvejelser, jeg har gjort mig i forhold til empiriens tilblivelse.

Kapitel 4 (**Den teoretiske begrebsramme**) præsenterer specialets teoretiske begrebsramme. Den franske filosof Michel Foucault har været til stor inspiration for dette speciale, og derfor præsenteres hans tanker omkring diskurser, magt og disciplinering og disse begrebs relevans i forhold til specialets problemstilling. Efterfølgende vil de centrale begreber, som anvendes i analysen, blive præsenteret. Disse begreber er *subjektpositioner*, som det er udviklet af Davies og Harré (2000), *passendehed* som det bl.a. forstås af Kofoed (2004) og Staunæs (2004), *govenmentality-studiernes begreb styringsteknologier*, som det bl.a. forstås og bruges af Dean (2006) og Åkerstrøm

Andersen og Thygesen (2004) samt *fortolkningsrepertoarer*, udviklet af Wetherell og Potter (1992).

Kapitel 5 (**Analysestrategier**) præsenterer og argumenterer for specialets analysestrategier. Disse analysestrategier indeholder et fokus på dekonstruktion samt et valg om at anskue peer education som en styringsteknologi.

Kapitel 6 (**Analyse**) er specialets analyse, som er opdelt i fire dele. Disse dele kan læses som forskellige spor, jeg har fulgt gennem analysen, og som hver især giver forskellige perspektiver og blikke på specialets problemstilling. Hver analysedel afsluttes med en opsamling.

*Analysedel 1 (De rammesættende betingelser)* sætter fokus på, hvilke rationaler og antagelser peer education bygger på, og hvordan dette kobles til mobning, både på et mere overordnet plan, men også specifikt i forhold til Strandskolens mobbehandleplan. Desuden inddrages to af skolens aktørers italesættelser af koblingen mellem peer education og mobning.

I *analysedel 2 (En teknologi installeres)* bevæger vi os ind på Strandskolen og skal igennem forskellige aktører få indsigt i de kontekstuelle betingelser, som har betydning, når peer education transformeres til antimobbestrategi. I dette afsnit præsenteres bl.a. en magtfuld fortælling om peer education, som rummer en forventning om, at ro og orden kan forebygge mobning.

*Analysedel 3 (Passende peer educator)* sætter fokus på, hvilke subjektpositioner, som bliver (u)mulige, når peer education anvendes som antimobbestrategi. I dette afsnit får vi igennem forskellige aktører indsigt i, hvordan passendehed forhandles og forvaltes på Strandskolen.

*Analysedel 4 (At sætte forskelle og forskyde ansvaret)* skaber blik for, hvordan peer education som teknologi er med til at sætte forskelle og trækker på bestemte rationaler og fortolkningsrepertoarer i forhold til forståelsen af mobning. Der sættes desuden fokus på, hvordan dette kan være med til at forskyde ansvaret fra lærerne til peer educatorerne.

Kapitel 7 (**Konklusion**) sammenfatter analysens pointer med udgangspunkt i specialets problemformulering.

Kapitel 8 (**Perspektivering**) diskuterer, hvad jeg muligvis kunne have set og erfaret, hvis jeg havde valgt en anden tilgang til problemstillingen. Jeg tager i dette kapitel udgangspunkt i en vitalistisk læsestrategi frem for en mistænksom og skeptisk læsestrategi.

## 2. Mobbefeltet

I det følgende kapitel vil jeg tegne et omrids af det felt, som dette speciale bevæger sig ind på. Dette vil både indebære en beskrivelse af skolerummet og menneskene i det, samt en introduktion til mobbefeltet og de dominerende stemmer indenfor dette felt.

### Skolen som ramme

Specialet tager afsæt i en skolekontekst, hvorfor jeg ligeledes finder det vigtigt at beskrive, hvordan skolen opfattes som en institution i samfundet.

Lektor i socialpsykologi Jette Kofoed beskriver, hvorledes skolen kan forstås som en rammesættende institution. En institution som er med til at sætte rammer for, hvordan man kan blive til som eksempelvis elev eller lærer. At blive elev eller lærer er ikke noget man er, men noget man bliver til. De børn, der starter i skole efter sommerferien, inddeles i klasser efter alder og lærer gennem deres tid i skolen, at alder blandt andet spiller en rolle for, hvem man hører sammen med og hvordan (Kofoed 2004:17). Gennem deres tid i skolen lærer eleverne at blive til som bestemte slags elever. Kofoed beskriver, hvordan mulighederne for "elevhed" – hvordan man kan blive til som elev - er indlejret i institutionen – i skolens institutionelle rammer og i de betydninger og forvaltninger, som ligger i disse rammer (Kofoed 2007a:102). Lektor i psykologi Dorthe Staunæs beskriver, hvordan skolen ikke bare er mødeplads for børn med medbragte forskelle, men derimod hvordan også skolen som institution er med til at sætte forskelle – skolen er et rum for tilblivelse og subjektivitet (Staunæs 2004:35).

Skolen kan forstås som en institution, som forsøger at strukturere den proces, hvori børn forventes at blive til som bestemte elever, der senere kan træde ind i arbejds- og voksenlivet. Denne proces forsøges styret, og skolen som institution invaderes af forskellige styringsteknologier (Staunæs 2007:253). Den nye tendens er at forsøge at gøre

eleverne kompetente til at styre sig selv og til at påtage sig ansvaret for denne selvstyring (Kampmann 2003:179, Bjerg & Knudsen 2007:95). Denne tendens underbygges af det nye barndomsparadigme, som forsøger at gøre op med synet på børn som passive og føjelige produkter af sociale betingelser. Barnet bør i stedet ses som en deltagende, reflekterende og aktivt bidragende aktør (Staunæs 2004:52, Kampmann 2000:27).

## Introduktion til mobbefeltet

I de følgende afsnit vil jeg forsøge at indkredse, hvorledes mobbeforskningen i Norden – og til dels også i Europa - har bevæget sig igennem de seneste år. Jeg vil hæfte blikket på de dominerende stemmer indenfor mobbeforskningen for at komme nærmere en forståelse af fænomenet mobning samt interventionerne imod mobning. Jeg vil ligeledes kaste et blik på diverse tiltag og debatter omkring mobning i Danmark. Afslutningsvis vil jeg beskrive dette speciales indskrivning i feltet.

### De dominerende mobbeforståelser

Ordet mobning blev taget i anvendelse i de nordiske sprog omkring 1970. På dette tidspunkt havde ordet betydning af gruppevold og blev således forstået som et gruppefænomen (Hareide 2004:20). Siden er der blevet forsket en del i fænomenet mobning, og indenfor nordisk mobbeforskning anses især den svenske psykolog og forsker Dan Olweus<sup>10</sup> som pioner i forhold til forskning indenfor mobning i skolen (Eriksson m.fl. 2002, Schott 2009). Olweus' mobbeforståelse kan forstås som et udtryk for en bestemt mobbeontologi, hvor mobning forstås som en individuel aggression (Rabøl Hansen 2009, Schott 2009). Olweus definerer mobning på følgende måde: *”En person bliver mobbet eller chikaneret, når han eller hun gentagne gange og over en vis tid bliver udsat for negative handlinger fra én eller flere andre personer.”* (Olweus 2000:15).

Olweus tilføjer, at negative handlinger skal forstås som, når nogen med hensigt forsøger at påføre eller påfører en anden person skade eller ubehag. Desuden tilføjer Olweus, at der kun er tale om mobning, når der er ubalance i styrkeforholdet imellem den, der bliver mobbet og den eller dem, der mobber (Olweus 2000:16). Olweus opfatter

---

<sup>10</sup> Dan Olweus er ansat som professor i psykologi ved Universitetet i Bergen i Norge.

mobber – og offerpositioner som stabile over tid og beskriver bestemte kendetegn ved både mobber og mobbeoffer (Olweus 2000). Olweus lægger således vægt på, at mobber – og offeradfærden er noget, som skal findes iboende mobberen/offeret, og som er opstået på baggrund af f.eks. dårlig opdragelse og omsorgssvigt fra den primære omsorgsperson (Olweus 2000). Olweus' antimobbeprogram retter sig primært mod mobberen og Olweus beskriver, hvorledes mobberen aldrig har lært at indordne sig under fælles regler, og det er således også på denne baggrund, at Olweus mener det er vigtigt at straffe mobberen gennem sanktioner (Olweus 2000). Olweus' mobbeforståelse kan defineres som en individualistisk tilgang til fænomenet, idet Olweus lægger stor vægt på individuelle træk hos henholdsvis mobber og offer (Schott 2009:234).

Olweus' tilgang til fænomenet mobning er siden blevet kritiseret af bl.a. de svenske mobbeforskere Eriksson m.fl., som peger på, at Olweus' fokus på individuel aggression bygger på en formodning om, at noget uden for klasseværelset ligger til grund for de problemer, som opstår i klasseværelset (Eriksson m.fl. 2002).

Ifølge den svenske mobbeforsker Gun-Marie Frånberg præges de fremherskende mobbeforståelser af et fokus på enten individet eller et fokus på magtforholdet/samspelet (Frånberg 2003). Desuden fremfører både Frånberg og Eriksson, at mobbelitteraturen ofte er meget moraliserende, samt at forskningen på feltet er præget af entydighed og snæversyn (Eriksson m.fl. 2002:36, Frånberg 2003:25). Frånberg efterspørger således forskning på området, som ser ud over disse dominerende forståelser og i stedet anskuer mobning som et komplekst socialt fænomen (Frånberg 2003:25, 63).

På trods af ovenstående kritik har Olweus' mobbeforståelse gennem tiden inspireret mange mobbeforskere og anvendes forsat i praksis, og ifølge den danske mobbeforsker Robin May Schott må Olweus' mobbeforståelse anses for at være det herskende paradigme<sup>11</sup> indenfor mobbeopfattelser (Schott 2009). Robin May Schott beskriver dog også to andre fremherskende forståelser af mobning (Schott 2009). Den ene tilgang

---

<sup>11</sup> Robin May Schott definerer Olweus' mobbeforståelse som et dominerende *paradigme* og det er på denne baggrund jeg bringer dette begreb ind. Begrebet paradigme er udviklet af Thomas Kuhn og defineres som en bestemt samling opfattelser og meninger, som deles af en større gruppe (Schott 2009).

forstår mobning som en slags samfundsmæssig vold. Denne forståelse definerer mobning som aggressiv og ondskabsfuld opførsel og søger forklaringerne på denne opførsel i bl.a. socioøkonomiske forhold i samfundet (Smith m.fl. 1999:1, Schott 2009:238). Den tredje fremherskende forståelse af mobning ser mobning som en form for dysfunktionel gruppedynamik (Schott 2009:233). Især den finske forsker Christina Salmivalli og hendes kolleger har bidraget til denne forståelse med deres forskning af forskellige deltagerroller i en mobbesituation. Her flyttes fokus fra kun at fokusere på mobber og offer til også at omhandle de andre roller i mobningen, såsom f.eks. *outsiders* og *assistants of bullies*, og det påvises således, at rollerne i en mobbesituation er mere komplekse end tidligere antaget (Salmivalli m.fl. 2004:252, Frånberg 2003:21).

Ovenstående illustrerer, hvorledes der er divergerende forståelser af mobning indenfor feltet.

### **Interventionsstrategierne**

Der er meget, der tyder på, at de forskellige interventionsstrategier mod mobning ligeledes afspejler de dominerende mobbeforståelser. Den forståelse, som knytter mobning til individuel aggression, lægger således op til interventioner rettet mod konkrete udpegede individer (Rabøl Hansen 2009:143). Den australske mobbeforsker Ken Rigbys studier af interventionsstrategier mod mobning viser, hvordan de divergerende mobbeforståelser afspejles i interventionerne, hvor én tilgang handler om at identificere og straffe mobbere, og en anden tilgang omhandler et forsøg på at fremme konstruktiv og respektfuld opførsel mellem mennesker (Rigby 2002:234). Peer education må defineres som tilhørende den sidst beskrevne tilgang, idet peer education arbejder på at fremme sociale kompetencer samt at udvikle elevers evner til konflikthåndtering, for på denne måde at fremme en bedre trivsel på skolen (DCUM 2006).

I december 2009 udkom rapporten "School-Based programs to reduce bullying and victimization" (Farrington & Ttofi 2009), som undersøger et stort antal antimobbestrategier/programmer i en række europæiske lande. Konklusionen i denne rapport er klar: Elever som deltager i antimobbeprogrammer, hvor de undervises i bl.a. sociale færdigheder, udviser mindre aggressiv og mobbende adfærd (Farrington & Ttofi 2009). Rapporten er efterfølgende blevet kritiseret for at definere og forstå mobning ud

fra ovenstående beskrevne Olweus-paradigme, hvilket således sætter begrænsninger i forhold til den kundskab rapporten bidrager til (Henningsen, Rabøl Hansen & Søndergaard 2010). De danske mobbeforskere Helle Rabøl Hansen, Inge Henningsen og Dorthe Marie Søndergaard kritiserer rapporten for at være med til at begrænse udviklingen af en mere kompleks forståelse af fænomenet mobning (Henningsen, Rabøl Hansen & Søndergaard 2010).

### **Et blik på situationen i Danmark**

Som beskrevet tidligere er mobbeforskning i en dansk sammenhæng blevet kritiseret for at være meget sparsom, og især i forhold til tiltag og interventioner overfor mobning mangler der forskningsbaseret viden. Dansk mobbeforskning har ofte bestået af surveys foretaget blandt børn<sup>12</sup> (Kofoed & Søndergaard 2009:7, Smith m.fl. 1999:52). Disse surveys viser bl.a., at danske børn i langt højere grad end børn i andre nordiske lande giver udtryk for at blive mobbet i skolen (Rasmussen & Due 2007:67ff, Due & Holstein 2003:77ff). I 1998 gav ca. 25 % af de adspurgte børn udtryk for at være blevet mobbet mindst et par gange månedligt. Denne hyppighed var i 2002 faldet til ca. 11 % og i 2006 til 8 %. (Rasmussen & Due 2007, Due & Holstein 2003, Børnerådet 2008, Børnerådet 2004). Disse tal omhandler dog den mere sjældne mobning, som foregår ”nogle gange/2-3 gange om måneden”. Andelen af børn som angiver at blive mobbet ugentligt var i de første undersøgelser uændret 8 %, men var i 2006 faldet til ca. 5 % (Rasmussen & Due 2007, Due & Holstein 2003, Børnerådet 2008, Børnerådet 2004). Dette fald formodes at skyldes den massive indsats og det stigende fokus, der siden 1999 har været på mobning – både på landsplan, lokalt og kommunalt samt på skoleniveau (Rasmussen & Due 2007, Due & Holstein 2003).

Mobbeforsker Rabøl Hansen beskriver, hvorledes mobning foregår indenfor socialt formelle fællesskaber, såsom skoler og arbejdspladser (Nielsen m.fl. 2010). Det er tvungne fællesskaber, som man ikke umiddelbart kan fjerne sig fra – børn skal gå i skole. Samtidig peger Rabøl Hansen på, hvorledes disse socialt formelle fællesskaber ikke

---

<sup>12</sup> Her tænkes især på HBSC's trivsels- og sundhedssurveys eller eksempelvis Børnerådets undersøgelser.



nødvendigvis har noget uformelt at mødes om, og i sådanne tilfælde kan mobningen – i stedet for læringsvirksomhed - blive det, som klassen mødes om (Lindskov 2007).

Mobning er et følsomt og sårbart felt, og når mobning foregår, har det store konsekvenser for de involverede. Det beskrives i diverse undersøgelser, hvorledes mobning påvirker elevernes selvværdsfølelse og indlæring i skolen. Det påvirker deres trivsel i skolen, og de elever, som bliver mobbede, risikerer at komme til at lide af depression, nervøsitet, søvnproblemer og andre fysiske gener, såsom mavepine, hovedpine etc. Ligeledes risikerer også de børn, som mobber, at komme til at lide af helbreds – og trivselsproblemer (Frånberg 2003:14, Due, Holstein & Schultz Jørgensen 1999, Nielsen m.fl. 2010:55). Desuden beskrives det, hvordan mobbede børn ofte lider af livslede – en kredsen om at blive befriet for sin lidelse, hvis livet stopper. Det beskrives, hvorledes mobbede børn er meget ulykkelige, og at selvmordstanker er hyppigere tilstede hos børn, der selv mobber eller er ofre for mobning end hos andre børn (Nielsen m.fl. 2010, Stephensen & Møller 2004). Bogen *”Tænk hvis det var dig – 21 beretninger om mobning.”* beretter om megen smerte, angst og frygt hos de børn og unge, som har fortalt om deres tidligere mobbeoplevelser til forfatterne. Bogen sætter ligeledes fokus på, hvordan mobbeoplevelser trækker dybe spor ind i voksenlivet (Strandgaard 2004). Undersøgelser peger desuden på risikoen for at udvikle en kriminel løbebane senere i livet hos især mobberne (Stephensen & Møller 2004). Mobning griber ikke kun ind i den mobbedes liv, men har konsekvenser for hele det miljø, der er omkring mobning, og Rabøl Hansen beskriver, hvorledes klasser plaget af mobning opbygger alternative moralkodeks, som legitimerer mobningen. På denne måde kan klasser plaget af mobning mene, at de har ret til at straffe en elev, som ikke lever op til en given norm i klassen (Nielsen m.fl. 2010:56).

### **Diverse tiltag og debatter i Danmark**

I 2001 blev Loven om elever og studerendes undervisningsmiljø vedtaget<sup>13</sup>. I loven beskrives det, hvorledes det er elever og studerendes ret at have et godt undervisningsmiljø, som fremmer muligheder for udvikling og deltagelse. Forebyggelse af

---

<sup>13</sup> Lov nr. 166 af 14/03/2001, Lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø.

mobning ses i dansk sammenhæng således som en forbedring af undervisningsmiljøet (Frånberg 2003:37). I forbindelse med ovenstående lov blev Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) oprettet i 2002. DCUM er en uafhængig statslig organisation, som har til hensigt at fremme og opretholde et godt undervisningsmiljø for elever og studerende, og som skal yde vejledning til studerende, elever og ansatte i spørgsmål vedrørende undervisningsmiljø – herunder således også i forhold til antimobbearbejde/strategier til aktører i en skolekontekst<sup>14</sup>(DCUM 2010). DCUM udgav i forbindelse med dette arbejde i 2006 metodehåndbogen ”Er du *med* mod mobning – 42 veje til bedre trivsel”, som præsenterer en række forslag til udarbejdelse af antimobbestrategier samt diverse metoder til at forebygge mobning i en skolekontekst – hvorunder også peer education præsenteres. I 2008 lancerede DCUM desuden en antimobbeportal, som skal samle viden om mobning, således at lærere, elever og andre interesserede kan hente information om fænomenet her. Dette er et led i Undervisningsministeriets antimobbekampagne ”*Nej til mobning – vi vil ha’ trivsel, tolerance og tryghed.*” (Kjær 2007a). Rabøl Hansen kritiserer de danske initiativer for at mangle faglig viden om fænomenet samt for at ”skyde med spredehagl” i forhold til især indsamling af viden om fænomenet mobning (Kragh 2007, Kjær 2007b). Rabøl Hansen peger på, hvorledes man i Sverige har en skolelovgivning, som forpligter alle skoler til at udarbejde handleplaner mod mobning, og hvis der således opstår mobning på en skole, undersøges skolens politik for at finde ud af, om den fungerer. Dette giver Sverige en mere systematisk viden om virkningerne af de forskellige handleplaner mod mobning, mener Rabøl Hansen (Kragh 2007).

I august 2009 blev det dog også indført ved lov, at alle danske folkeskoler udarbejder antimobbestrategier<sup>15</sup>. Det er op til de enkelte skoler, hvorledes de vælger at udarbejde og udføre disse antimobbetiltag, og skolerne skal således navigere i et bredt felt med mange forskellige muligheder for antimobbetiltag og dertilhørende divergerende forståelser af fænomenet mobning. Mange folkeskoler har i dag udarbejdet handleplaner mod mobning, men en del af disse handleplaner kritiseres for at være uambitiøse og for

---

<sup>14</sup> Se bl.a. Loven om elever og studerendes undervisningsmiljø.

<sup>15</sup> Lov nr. 534 af 12/06/2009, Lov om ændring af lov om folkeskolen.

at være for tilfældigt sammensat, hvilket gør dem uanvendelige i praksis (Henriksen & Rabøl Hansen 2006).

### **Specialets indskrivning i feltet**

Dette speciale skriver sig ind i et felt, som er præget af divergerende mobbeforståelser og forskelligartede holdninger til bl.a. antimobbetiltag. Samtidig er den danske mobbeforskning præget af mangel på teoretisk viden i forhold til mobningens væsen og dynamikker (Kofoed & Søndergaard 2009:8). Denne manglende viden forsøger det danske forskningsprojekt Exploring Bullying in Schools (eXbus) ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Århus Universitet at rette op på. eXbus peger på mobbefænomenet som en kompleks størrelse og arbejder på at tilbyde begreber og analysetilgange, der kan håndtere denne kompleksitet (Kofoed & Søndergaard 2009:10). Dette speciale forsøger at anvende denne kompleksitetssensitive tilgang til fænomenet mobning med et fokus på antimobbestrategien peer education - hvilke mulige og umulige rationaler, fortællinger og positioner i et levet hverdagsliv er denne strategi (teknologi) med til at åbne og lukke op for.

Både Kofoed (2004) og Staunæs (2004) har foretaget kompleksitetssøgende studier i en skolekontekst, hvilket har været til stor inspiration for dette speciale. Andre studier, som har hentet begrebet styringsteknologier ind til at studere skoleliv på et subjektniveau, har ligeledes været til stor inspiration. Dette gælder bl.a. Knudsen (2010), Bjerg & Knudsen (2007), Kofoed (2007b) og Staunæs (2007).

### 3. De metodiske overvejelser

I dette afsnit vil jeg præsentere og diskutere specialets metode og empiri. Jeg vil præsentere de forskellige metodiske valg, som jeg har taget i forbindelse med indsamlingen af empiri og ved den videre bearbejdning af empirien, samt diskutere de muligheder og problemstillinger, som der har været i forbindelse her med.

#### Præsentation af det empiriske materiale

Specialet tager udgangspunkt i et kvalitativt undersøgelsesdesign og det empiriske materiale består af henholdsvis fem kvalitative interviews samt et dokument, som er Strandskolens mobbehandleplan.

Interviewmaterialet består af 1 x 5 interviews á 30-40 minutters varighed med henholdsvis to lærere, som er ansvarlige for peer education på Strandskolen samt med fem udvalgte peer educators. De to lærere er interviewet enkeltvis, hvorimod fire af de fem peer educatorerne valgte at blive interviewet to og to. Den femte peer educator blev interviewet alene (vil blive yderligere uddybet senere). Jeg har interviewet tre elever fra 8.klasse og to elever fra 6.klasse. Interviewmaterialet er kommet til gennem interviewformen og har skabt et materiale med refleksioner og beskrivelser over konkrete hændelsesforløb og fænomener.

Dokumentmaterialet dækker over Strandskolens mobbehandleplan, som er at finde på skolens hjemmeside (se bilag 1).

#### Det kvalitative design

Som beskrevet i specialets indledning er jeg interesseret i, hvilke fortællinger, som konstrueres på Strandskolen i forhold til mobning og peer education. Jeg er interesseret i, hvilke rationaler og betydninger, som bliver talt frem og trækkes på i forhold til brugen

af peer education som antimobbestrategi. Jeg mener, at det kvalitative interview er den rette metode til at få indblik i disse forståelser, betydninger og fortællinger, idet det kvalitative interview giver mulighed for at forsøge at forstå levet liv fortalt med interviewpersonens egne ord og billeder (Kvale 1997, Fog 1994). Ifølge Søndergaard & Staunæs er netop interviewet velegnet:

*"... til at udfolde mangefacetterede og ofte modsætningsfulde italesættelser af erfaringer, oplevelser, orienterings- og tolkningsrammer. Det materiale, der produceres gennem metoden, er medieret gennem de talte ord, og gennem kropssprog."* (Staunæs & Søndergaard 2005:54)

Gennem interviewet bliver det altså muligt at få øje på interviewpersonernes forståelser, oplevelser og italesættelser af peer education og mobning. Det bliver muligt at få blik for, hvordan disse fænomener tales frem, defineres, knyttes sammen eller skubbes fra hinanden, samt hvilke betydninger, som lægges i henholdsvis mobning og peer education samt deres indbyrdes sammenhæng. Gennem interviewet får jeg mulighed for at få indsigt i *"..hvilke betingelser, rammer, muligheder og begrænsninger, deltagerne i netop disse kontekster bevæger sig inden for."* (Søndergaard 2005:251).

Jeg har desuden valgt at supplere interviewformen med inddragelsen af et dokument; Strandskolens mobbehandleplan. På baggrund af lektor i antropologi og sociologi Nanna Mik-Meyers definition anskuer jeg dokumenter på følgende måde:

*"Dokumenter er ikke et passivt, "dødt" materiale, men et materiale, der til stadighed ændrer betydning afhængigt af, hvilken institutionel sammenhæng og konkret social kontekst, det indgår i.(...)Det afgørende er, at mennesker "gør" noget med dokumenter, og at det er dette "noget", som er et oplagt undersøgelsesområde for forskeren."* (Mik-Meyer 2005:199).

Det vil altså sige, at Strandskolens mobbehandleplan ikke er et passivt dokument, men det er med til at betydningsætte skolens forståelse af mobning og peer education. Jeg

læser derfor ovenstående dokument som et styringsdokument, som er med til at anwise og angive konkret levet liv på Strandskolen, idet dette dokument beskriver, hvorledes Strandskolen opfatter mobning, samt hvordan de definerer peer education som en antimobbestrategi. Ved at inddrage dette dokument får jeg således mulighed for at komme nærmere en forståelse for de rationaler, som peer education og mobning konstrueres igennem på Strandskolen. Det skal dog tilføjes, at inddragelsen af ovenstående dokument i analysen overvejende skal ses som supplerende materiale i forhold til interviewene.

## Vejen til Strandskolen

Som beskrevet i specialets indledning blev interessen for Strandskolen vakt under en konference, som blev afholdt i efteråret 2009, omhandlende strategier til bekæmpelse af mobning i folkeskolen. Jeg valgte efterfølgende at tage kontakt til Strandskolen og Bente, som er tovholder for peer education på Strandskolen, og de indvilligede straks i at lade mig komme på besøg og samle empiri hos dem. I starten af april 2010 tilbragte jeg så tre dage på Strandskolen. Den første dag på Strandskolen "hang jeg lidt ud" på skolen. Jeg bevægede mig så at sige rundt på skolen; i skolegården, på gangene, på lærerværelset og forsøgte således at danne mig et indtryk af skolen og dens aktører og atmosfære. De efterfølgende to dage startede jeg så på mine interviews. Peer educatorerne og deres forældre havde, inden min ankomst på skolen, modtaget et brev fra mig, uddelt af Bente, hvori jeg beskrev, hvem jeg var, og hvad jeg skulle lave på skolen, samt hvornår jeg ville komme og besøge skolen (se bilag 5). De var således inden blevet informeret om min tilstedeværelse på skolen.

## Interviewsituationen

Der kan skelnes mellem forskellige former for materiale, som kan produceres gennem interviewet. Der er dels de færdigproducerede "rapporter" i form af fortællinger, som reproducerer et fænomens eksistens - som leverer enkle, sammenlignelige resultater – og så er der de interviews, som har fokus på fortællinger, som rummer kompleksiteten i levet liv (Chase 1995, Staunæs & Søndergaard 2005). Som beskrevet tidligere ønsker jeg

med interviewet at invitere til at udfolde kompleksiteten – til at åbne op for den interviewedes fortællinger og betydninger. For at få indsigt i de betydninger, meningstilskrivninger og konstruktioner, som gør sig gældende for de interviewede, valgte jeg derfor at lade interviewet tage udgangspunkt i det, som ifølge Søndergaard, defineres som en *”udforskende type af samtale”*. Her er fokus på: *”de diskursive praksisser, oplevemåder, tolkningsrutiner og perspektiver på feltets aktører, praksisser, politikker og materialiter”* (Søndergaard 2005:249).

Som interviewer betød dette, at jeg forsøgte at indstille min kropslige og verbale kommunikationsform på åbenhed, således at der blev etableret en platform, hvorfra interviewpersonens fortællinger kunne blive udfoldet. Søndergaard beskriver, hvorledes dette handler om at forholde sig åbent interesseret i – og omvendt ikke fordømmende i forhold til - hvordan interviewpersonen forstår sig selv og sin verden (Søndergaard 2005). Selve interviewet kan forstås som et socialt møde mellem dialogpartnere, som sammen producerer fortællinger om den interviewedes virkelighed og den måde han/hun betydningssætter dem på. Dette betyder, at jeg som interviewer således ikke bare er et neutralt spørgende individ, eller at den interviewede er en passiv respondent – vores indbyrdes positioneringer og markeringer er med til at skabe interviewet og dermed også datamaterialet (Staunæs & Søndergaard 2005:54). Staunæs og Søndergaard beskriver, hvorledes det er vigtigt at forsøge at positionere den interviewede *”som et subjekt med mulighed for at reflektere over og i interviewet og for aktivt at være med til at definere arten af det materiale der produceres.”*(Staunæs og Søndergaard 2005:57). Det blev således min opgave i interviewet at sørge for at forme interviewet som en dialog, hvor de interviewede inddragedes som aktive samtalepartnere. Jeg skulle som interviewer være i stand til at være sensitiv overfor kompleksiteten i det fortalte og være i stand til løbende at være åben overfor det uventede (Staunæs og Søndergaard 2005).

Selve interviewene foregik i et lokale på skolen, som kunne tages i brug til eventuelt gruppearbejde. Jeg fandt dette lokale velegnet, da det var forholdsvis neutralt i modsætning til eksempelvis et klasseværelse eller lærerværelse. Inspireret af den norske professor i pædagogisk psykologi Steinar Kvale (1997) blev hvert interview indledt med en præsentation af, hvem jeg var, hvad jeg skulle bruge interviewet til, og hvorfor jeg var

interessert i at interviewe lige dem – at jeg eksempelvis var nysgerrig på, hvordan det var at være peer educator på Strandskolen. Jeg afsluttede hvert interview med at høre, om de interviewede havde nogle spørgsmål eller kommentarer til selve interviewet eller mit videre arbejde (Kvale 1997:132). Alle interviewene blev optaget på mp3 afspiller, efter de interviewedes samtykke, og de interviewede fik desuden af vide, at de til enhver tid kunne sige fra. Under interviewet foretog jeg desuden noter i forhold til de interviewedes kropssprog og stemninger, og efter hvert interview forsøgte jeg at nedskrive mine præ-analytiske refleksioner og tanker i forhold til det overståede interview (Søndergaard 2005:252).

Som beskrevet tidligere blev fire af de fem peer educators interviewet to og to sammen. Som udgangspunkt var dette dog ikke tiltænkt, idet jeg, ved at interviewe peer educatorerne enkeltvis, forestillede mig, at jeg bedre kunne give plads til hver enkel peer educators egen fortælling, og samtidig ikke behøvede at forholde mig til eventuelle indbyrdes positioneringer imellem de interviewede (Christensen 2005). At det efterfølgende ikke blev sådan, handlede om, at det var peer educatorernes eget ønske at blive interviewet sammen (altså to og to). Jeg valgte derfor at prioritere dette ønske højt, idet jeg samtidig opfattede det som et udtryk for en større tryghed i forhold til selve interviewet og til mig som interviewer, hvis de fik lov at blive interviewet sammen. Dette betød, at jeg under interviewet forsøgte at tage hensyn til eventuelle indbyrdes positioneringer imellem de to interviewede ved at være opmærksom på, at de begge fik taletid, og samtidig forsøgte jeg at skabe muligheder for, at begge kunne byde ind med deres forskellige fortællinger og holdninger. Desuden må det tilføjes, at de interviewede peer educators gav udtryk for at være gode venner/veninder (i den konstellation som de blev interviewet i, altså to og to), hvorfor man ligeledes må formode, at de må have været trygge ved at blive interviewet sammen. Den sidste af de fem peer educators blev efter eget ønske interviewet alene.

## Interviewguiden

Selve interviewguiden (se bilag 2 og 3) blev udformet på baggrund af specialets forskningsspørgsmål (forskningsspørgsmålene er uddybet under analysestrategi, kapitel



5), der tager udgangspunkt i problemformuleringen (Kvale 1997, Staunæs & Søndergaard 2005, Andenæs 1991).

Konkret blev interviewguiden udformet med enkle åbnings- og temaspørgsmål, således at jeg kunne forfølge én bestemt retning, men samtidig kunne være åben overfor det uventede (Staunæs & Søndergaard 2005, Søndergaard 2005, Chase 1995, Fog 1994). Denne form for interview kan karakteriseres som et semi-struktureret interview (Kvale 1997).

Ambitionen om at være åben overfor kompleksiteten og at sigte mod en kompleksitetssøgende tilgang betød ligeledes, at jeg forsøgte at stille spørgsmål som skulle fremme fortællinger frem for rapporteringer (Chase 1995). Dette gjorde jeg bl.a. ved at spørge konkret og enkelt og til *hvad* og *hvordan*, frem for *hvorfor*, som mere lægger op til hypotetiske svar og forklaringer (Staunæs & Søndergaard 2005).

## Kriterier for udvælgelse af interviewpersoner

I forbindelse med udvælgelsen af interviewpersoner ville jeg gerne inddrage så mange forskellige blikke og perspektiver på fænomenerne peer education og mobning som muligt. Dette ville jeg gøre ved at inddrage interviewpersoner, som kunne være positioneret forskelligt i feltet. På denne måde bliver det muligt at lade feltet optræde varieret i materialet (Staunæs & Søndergaard 2005:55). Jeg valgte at begrænse perspektiverne til at være indenfor "peer educator gruppen", hvilket ville sige elever, som er peer educators, samt de to lærere, som er tovholdere for peer education på Strandskolen. Jeg valgte at inddrage både elever og de to tovholdere for på denne måde at få indblik i forskellige perspektiver, afhængigt af om man er lærer eller peer educator.

I forhold til udvælgelsen af de konkrete interviewpersoner var jeg af tidsmæssige grunde samt af rent logistiske grunde, da skolen ligger langt fra, hvor jeg bor, nødsaget til at gå gennem Bente, den ene af tovholderne, og få hendes hjælp til udvælgelsen. I den forbindelse forsøgte jeg at være tydelig omkring, at jeg gerne ville have mulighed for forskellige perspektiver og således var interesseret i forskellige peer educators, som f.eks. kunne være henholdsvis begejstrede, forbeholdne, populære og/eller marginaliserede. På denne måde håbede jeg på at få kontakt til peer educators, som var positioneret

forskelligt i feltet. Bente havde udvalgt fem peer educators, som jeg kunne interviewe, tre piger fra 8.klasse og en dreng og en pige fra 6.klasse. Jeg fik indtryk af, at det var et mere eller mindre tilfældigt valg, at det blev netop disse fem peer educators, idet der var mange, som gerne ville interviewes – og at udvælgelsen således mere blev afgrænset af *min* begrænsning i forhold til tid og ressourcer.

Et af de første interviews, jeg foretog, var interviewet med Bente. Under interviewet med Bente fortalte hun bl.a. om peer educators, som ikke opfyldte rollen som peer educators helt, som de skulle. Bente fortalte bl.a. om peer educators, som talte grimt eller opførte sig asocialt, når de var i de mindre klasser. Jeg forsøgte efterfølgende at få lov af Bente til at interviewe disse omtalte peer educators, idet jeg var blevet interesseret i deres perspektiv på Bentes beskrivelse af dem. Jeg oplevede dog en generel modvilje mod dette, hvilket Bente begrundede med, at hun ikke var interesseret i at sende et "forkert" signal til disse peer educators om, at de gjorde det godt, ved at lade mig interviewe dem. I stedet så Bente helst, at jeg interviewede de peer educators, som hun syntes, gjorde peer educator jobbet godt. Jeg blev således opmærksom på, at det nok alligevel ikke handlede om et tilfældigt valg i forhold til de fem udvalgte peer educators, og da jeg senere mødte dem, blev de også præsenteret – af Bente - som gode peer educators. Som det både beskrives af Kofoed og Kampmann foregår forskning i et socialt rum, og det er således ikke ligegyldigt, hvad vi foretager os i disse kontekster (Kofoed 2005, Kampmann 2003). Kampmann peger på, at det er væsentligt at være opmærksom på de magtrelationer, som er til stede i den kontekst, som man træder ind i, og Kofoed formulerer en etik omhandlende ikke at bidrage til yderligere eksklusion (Kampmann 2003, Kofoed 2005). Ovenstående etiske refleksioner betød, at jeg valgte at acceptere udvælgelsen af de fem peer educators og ikke gik videre med at finde peer educators, som kunne være positioneret anderledes. Dette gjorde jeg, fordi jeg ikke var interesseret i at medvirke til yderligere eksklusion ved at insistere på at skulle interviewe nogle elever, som, af Bente, blev positioneret som "ikke gode nok peer educators". Jeg ønskede således ikke at sætte yderligere fokus på disse elever – eller at skabe yderligere markering af dem. I stedet har jeg valgt at lade dette aspekt – omkring udvælgelsen og de eksisterende magtrelationer - få en betydning i forhold til analysens pointer, og jeg vil

således kort vende tilbage til dette forhold under analysen. Jeg skal desuden berøre ovenstående emne i afsnittet om etiske refleksioner i forhold til metoden (se side 33).

## Transskribering

Jeg har transskriberet alle interviewene i den fulde ordlyd og med en tegnsætning, dvs. med kommaer og punktummer, som virker naturlige. Pauser i talen er markeret med tre punktummer (...), og følelsesudtryk er noteret på følgende måde, eksempelvis [griner]. Enkelte steder har jeg tilføjet ord, f.eks. [er, MLK] for at gøre sætningen mere forståelig, men ellers er sproget fastholdt i sin rette ordlyd.

## Undersøgelsens kvalitet

Empirien spiller en væsentlig rolle i specialet og specialet må først og fremmest ses som et empirisk speciale, idet jeg, i analysen, tager udgangspunkt i interviewpersonernes italesættelser og begrundelser af henholdsvis mobning samt peer education. Fokus er således på sprogets konstituerende effekter. Analysen præsenterer en konkret og kontekstafhængig viden omkring netop Strandskolen og de fortællinger og rationaler, som konstrueres i denne kontekst. Jeg mener, at forskningsdesignet har givet mig mulighed for at få et nuanceret blik på nogle af de fortællinger og rationaler, som konstrueres omkring mobning og peer education på Strandskolen.

Men forskningsdesignet sætter samtidig begrænsninger, og der er forståelser og betydninger, som jeg ikke har fået indsigt i. Jeg har f.eks. ikke haft mulighed for at inddrage Strandskolens ledelse og således få deres fortællinger og forståelser om peer education eller mobning. Jeg har ligeledes valgt ikke at foretage og inddrage observationer af peer educatorerne, som ellers kunne supplere peer educatorernes italesættelser. Jeg har således ikke blik for, hvordan peer education gøres og forhandles på gangene, i skolegårde og i klasseværelserne. Jeg har været nødt til at lægge et afgrænsende snit et sted og det blev her. Søndergaard beskriver, hvorledes det er vigtigt at kunne afgrænse for at kunne fokusere (Søndergaard 2005:245).

Jeg er desuden klar over, at jeg kunne have fået en anden slags viden, hvis jeg havde valgt et andet teoretisk blik på problemstillingen. Hvis jeg i stedet havde taget

udgangspunkt i den kritiske psykologi, kunne jeg have forstået peer education som en handlesammenhæng og således undersøgt, hvordan peer education kunne være med til at skabe bestemte mulighedsbetingelser for henholdsvis lærerne og eleverne på Strandskolen (Jartoft 1996). Jeg kunne også have taget udgangspunkt i begrebet handleevne fra den kritiske psykologi og undersøgt, hvilken betydning peer education som antimobbestrategi kunne have for lærerens handleevne i forhold til at forebygge mobning på Strandskolen (Jartoft 1996, Mørck 2006, Holzkamp 2005). Disse perspektiver og vinklinger anser jeg også for vigtige kundskabstilbud, som kunne kaste lys over det komplekse mobbefelt, men i dette speciale er fokus dog på italesættelser og fortællinger i et poststrukturalistisk perspektiv.

Ovenstående refleksioner betyder, at den viden, jeg kommer frem til i dette speciale, på baggrund af mine analyser, skal forstås som én mulig måde at vinkle problemstillingen på, blandt mange mulige (Jørgensen & Phillip 1999:32-33) – ét muligt kundskabstilbud (Søndergaard 1996). Jeg har således ikke ambitioner om at kunne eller skulle generalisere specialets samlede analysepointer, og det er ikke specialets formål at præsentere en repræsentativ kortlægning af fænomener, som ved et eventuelt kvantitativt undersøgelsesdesign. Derimod er ambitionen med analysen – og med specialet i det hele taget - at skabe en frugtbarhed i form af nye perspektiver og diskussioner, hvilket analysen forhåbentlig vil være i stand til ved dens fokus på nye forklaringer og perspektiver på fænomenerne mobning og peer education i en konkret skolekontekst (Jørgensen & Phillip 1999:133). Strandskolen som konkret skolekontekst kan dog sammenlignes med andre skolekontekster, hvor man kan forestille sig, at der ligeledes arbejdes med forskellige antimobbestrategier. Min forhåbning er, at analysens pointer kan lægge op til inspiration og refleksion i forhold til mobning og eventuelle valg af antimobbestrategier på skolefeltet.

## Etiske refleksioner i forhold til metoden

I de følgende afsnit vil jeg forholde mig til de etiske refleksioner, jeg har haft i forbindelse med mine metodiske overvejelser. Etikken er vigtig, måske især fordi jeg har foretaget undersøgelsen med og blandt børn og samtidig bevæger mig indenfor et sårbart

mobbefelt. Der er igennem tiden blevet skrevet en del om etiske overvejelser i forbindelse med at foretage feltarbejde med og blandt børn (se bl.a. Gulløv & Højlund 2003, Schultz Jørgensen & Kampmann 2000). Professor Per Schultz Jørgensen beskriver, hvorledes den største udfordring ved at inddrage børn som informanter omhandler følgende forhold: *”Vi skal lære at lytte til børn, vi skal lære at indregne deres kontekster, og vi skal nå frem til at tolke på en fair måde, der også placerer os selv som deltagere i konstruktionen.”* (Schultz Jørgensen 2000:16). I det følgende vil jeg komme ind på nogle af de overvejelser, som jeg har gjort mig i forhold til dette.

### **Konkrete etiske bevægelser**

Inden jeg startede med at foretage interviews, udarbejdede jeg en samarbejdskontrakt med Strandskolen, hvor jeg fik skriftlig tilladelse til at indsamle empiri på skolen (se bilag 4). Derudover havde de fem peer educators, som tidligere beskrevet, fået et brev med hjem, således at deres forældre var informeret om peer educatorernes deltagelse (se bilag 5). Forældrene og de fem peer educators havde desuden givet skriftligt samtykke om peer educatorernes deltagelse i interviewene. Jeg havde desuden indhentet godkendelse fra Datatilsynet til at indsamle empiri (se bilag 6) og har således forpligtet mig på at behandle alle oplysninger fortroligt ifølge Datatilsynets standardvilkår for privat forskning.

Det kan være svært at sikre fuld anonymitet af både skolen og de interviewede aktører, idet de muligvis vil kunne genkendes af andre aktører i og omkring skolen. Jeg har dog forsøgt at sløre både Strandskolen og de syv interviewedes identitet så godt som muligt, og alle navne er ændret, for på denne måde at sikre så meget anonymitet som muligt. Strandskolens mobbehandleplan, som er vedlagt som bilag, er ligeledes sløret ved, at alle stednavne er overstreget.

I forhold til at forske indenfor et sårbart mobbefelt gjorde jeg mig, inden interviewene, mange overvejelser omkring, hvordan jeg ville forholde mig til sårbare eller følsomme oplysninger omkring oplevede eller igangværende mobbeoplevelser, som jeg eventuelt ville få kendskab til under interviewet. Jeg gjorde mig overvejelser om, at hvis dette skete, ville jeg med den interviewede elevs accept tage kontakt til en voksen, som eleven følte sig tryk ved (en lærer, en AKT-lærer eller en helt tredje) og på denne måde

sørge for, at der blev taget ordentlig hånd om den pågældende elev. Dette blev dog ikke aktuelt under mine interviews.

### **Positioneringer**

Den amerikanske biolog og forsker Donna Haraway skriver, hvorledes der altid forskes fra "somewhere" frem for fra "nowhere" – dette betyder, at forskeren altid må forstås positioneret (Hasse 2000:39, Staunæs 2004:90). Kofoed beskriver, hvordan vi alle indtager positioner, og i feltet står der allerede etablerede kategoriseringer og positioneringer klar til at gribe os (Kofoed 2004).

I forhold til at træde ind på skolefeltet for at skulle interviewe peer educatorerne, blev det væsentligt for mig at træde frem som studerende, som "forskeraspirant" – og ikke som en ny lærer eller som en vikar. Jeg ønskede ikke, at interviewene skulle være influeret af de betydninger, der kan ligge i elev-lærer relationen (Kofoed 2004:377). Det blev væsentligt for mig at træde frem som én, der var interesseret i peer educatorernes perspektiv – i deres gøre og laden og i deres meninger, og derfor blev det vigtigt for mig at forsøge at etablere et børneperspektiv. Jeg har således stræbt efter at opfatte de interviewede peer educators: *"Som et subjekt, der er ekspert i forhold til netop at vide, hvordan det er at leve dette særlige liv."* (Kampmann 2000:25). I interviewene har jeg forsøgt at lade peer educatorernes egne associationer komme til udtryk, og i de efterfølgende analyser har jeg bestræbt mig på at forstå peer educatorernes italesættelser og udtryk ud fra deres eget meningsperspektiv (Kampmann 2000). Igennem empiriproduktionen og de efterfølgende analysebevægelser har jeg forsøgt ikke at lade mit blik blive domineret af egne følelser, men jeg har i stedet forsøgt at forstå de omstændigheder, som gav mening til det, jeg hørte i interviewene. Jeg har således forsøgt at forstå først, før jeg vurderede (Gulløv & Højlund 2003:22).

Dette forsøg på at opnå et børneperspektiv må dog også forstås i forhold til de positioner, som vi indtager og får tildelt. For der var ingen tvivl om, at det var en uvant og ny position for mig at befinde mig på en skole for at indsamle empiri. Min tidligere uddannelsesmæssige baggrund som pædagog med erfaring indenfor det børne- og ungdomspsykiatriske arbejde gav mig på den ene side mulighed for forholdsvis nemt at skabe kontakt til de interviewede peer educators. Samtidig bød denne position som

tidligere professionel indenfor børneområdet dog også på en række udfordringer. Gulløv og Højlund beskriver, hvorledes det kan være svært at opnå den fornødne distance til et felt, som man er meget fortrolig med, og at det kan være svært ikke at blive associeret med feltets professionelle. Gulløv og Højlund peger desuden på, at det kan være kompliceret at aflægge sig den autoritet og legitimitet, man som tidligere professionel har opnået indenfor feltet, både i forhold til sprog, kropsholdning og bevægelser (Gulløv & Højlund 2003:95). At træde ind på skolefeltet som "forskeraspirant" var uvant for mig og stod i stor kontrast til min position som voksen, pædagog og mor. Jeg syntes, det var svært at finde ud af, hvilken position jeg skulle indtage overfor henholdsvis lærere og elever – på trods af, at jeg var bevidst om, at mit fokus skulle være på peer educatorerne. Jeg oplevede ofte et dilemma i forhold til, hvor jeg rent fysisk skulle opholde mig. Jeg fandt det både svært – og befriende - at lærerne f.eks. gerne ville have med mig på lærerværelset i frikvartererne. Svært, fordi jeg ikke ønskede at træde ind i positionen som lærer/vikar og ikke ønskede, at peer educatorerne identificerede mig med lærerne, men befriende, fordi "forskeraspirant" positionen også var uvant og utryk for mig, og fordi jeg ligeledes fandt det uvant at opholde mig på gangene og i skolegården med eleverne. Jeg prøvede at holde fast i at opholde mig ved peer educatorerne, men trak mig ind imellem også tilbage til lærerværelset.

Ovenstående forhold og følelser har ligeledes spillet ind på interviewsituationerne. Järvinen pointerer, at et interview ikke er et neutralt møde, men derimod en "*forhandling om kategorimedlemskab.*" (Järvinen 2005:35), og også under interviewene forsøgte jeg at forhandle min position som ikke-lærer (Staunæs 2004:76) overfor de interviewede peer educators. Jeg forsøgte at fremtræde som én, der var interesseret i deres perspektiv, og jeg fortalte ved starten af hvert interview, at der ikke fandtes nogle rigtige eller forkerte svar på mine spørgsmål, men at jeg netop var optaget af lige præcis deres oplevelser og forståelser. Hvor godt det lykkedes at fremtræde som ikke-lærer, er svært at sige. Jeg oplevede bestemt en tilbageholdenhed fra de interviewede peer educators, som også kan handle om, at de ikke kendte mig og ikke helt vidste, hvad de kunne forvente sig af mig.

Ovenstående refleksioner sætter fokus på, at specialets empiriske materiale er kommet til på baggrund af den position – og med det blik - som jeg fik tildelt, og som det blev muligt for mig at indtage i de dage, jeg var på Strandskolen (Hasse 2000:43).

### **Gatekeeperen og tilbagemelding til skolen**

Det var Bente, som legitimerede min adgang til Strandskolen. At Bente blev min gatekeeper (Kristiansen & Krogstrup 1999:139) kan have haft betydning for, hvad jeg fik af vide, og for, hvordan jeg blev positioneret og opfattet af både peer educatorerne og af lærerne. Her kan også medtænkes Bentes positionering af mig i forhold til den føromtalte diskussion omkring ønsket om at ville interviewe nogle af de peer educators, som blev positioneret som ikke ”gode nok”. Kristiansen & Krogstrup fremhæver, hvorledes gatekeeperne ofte kan have et ubevidst eller bevidst ønske om at påvirke forskeren i en bestemt retning samt et ønske om at fremstille ”tingene” i så positivt et lys som muligt (Kristiansen & Krogstrup 1999:140).

Som jeg har beskrevet i specialets indledning, og som vi desuden skal se i analysen, har Bente investeret et stort engagement i peer education på Strandskolen, og hun kan derfor have en vis interesse i at fremvise ”det positive” ved peer education – og på denne måde forsøge at påvirke mig i en bestemt retning ved ikke at tillade, at jeg interviewede de peer educators, som ikke fremstod som ”gode nok”. Dette får en betydning for analysens pointer, hvilket jeg tidligere har været inde på, og som jeg vil forholde mig yderligere til under analysen, men det får ligeledes en betydning i forhold til, hvordan jeg etisk skal forholde mig til – og eventuelt bruge - mine konklusioner og kritiske perspektiver på peer education som antimobbestrategi på Strandskolen. Jeg er ikke bestilt af Strandskolen til at vurdere deres antimobbestrategi, men Strandskolen stillede sig til rådighed for, at jeg kunne få en indsigt i den – dog ikke nødvendigvis med ønsket om at ændre praksis. Jeg ønsker med min kompleksitetssøgende og dekonstruktive tilgang at sætte fokus på nogle af de rationaler og fortællinger, som bliver virksomme, når peer education anvendes som antimobbestrategi. Jeg ønsker at bryde med nogle af de selvfølgeligheder, som produceres på Strandskolen, men omvendt ønsker jeg *ikke* at skabe en situation, som kan resultere i f.eks. handlingslammelse hos Strandskolens aktører, som måske i forvejen er pressede, og som står med et krav om at handle på



mobning. Dette betyder, at jeg har vurderet, at Strandskolen ikke får et eksemplar af mit speciale. Ligeledes fordi jeg mener, at det, trods forsøg på anonymisering, vil være muligt for visse aktører at genkende sig selv i analyserne. I stedet vil jeg tilbyde Strandskolen en mulighed for at diskutere visse af specialets pointer gennem et dialogmøde med mig. Jeg finder det f.eks. væsentligt at skabe mulighed for at diskutere, *hvordan* peer education legitimeres og betydningssættes som antimobbestrategi, og på hvordan teknologiens rationaler og fortællinger handler mere om ro end om mobning. Jeg ønsker at skabe mulighed for at diskutere mulige antimobbestrategier – og selvfølgelig specifikt peer education - i et *anden ordens* perspektiv (Luhmann 1990), således at det bliver muligt at forholde sig strategisk til disse og få fokus på, hvorvidt effekterne er de intendede.

## 4. Den teoretiske begrebsramme

I det følgende afsnit vil jeg beskrive og diskutere nærværende speciales teoretiske begrebsramme. Jeg vil præsentere den franske filosof Michel Foucaults tanker omkring bl.a. diskurser, magt og disciplinering og hvordan disse får betydning for specialets problemstilling. Afslutningsvis vil jeg beskrive de teoretiske begreber, som vil blive anvendt i analysen.

### Arven fra Foucault

Michel Foucaults tanker nævnes ofte i forbindelse med poststrukturalistiske strømninger og strategier. Foucault beskrev sig selv som samtidsdiagnostiker og etnolog og var meget optaget af det moderne subjekt, som han opfattede som en historisk konstruktion (Heede 2002:19). Foucaults tanker om det moderne subjekt har været til stor inspiration for dette speciale. Dette har også de videreudviklinger, der er af hans tanker, såsom Søndergaard (1996), Kofoed (2004) og Staunæs (2004). Foucault beskæftiger sig ofte med abstrakte diskurser og magtens dominans, hvorimod Søndergaard, Kofoed og Staunæs har fokus på konkrete tilblivelser af subjekter – på subjektiveringsprocesser i konkret levet liv (Staunæs 2004), hvilket også dette speciale har. I det følgende afsnit vil jeg dog alligevel komme nærmere ind på nogle af de tanker og begreber, som Foucault har formuleret, og som jeg finder relevante for dette speciale, idet de er med til at sætte specialets teoretiske begrebsramme. Det skal således tilføjes, at Foucaults tanker og begreber i specialet bruges som en teoretisk ramme, som specialets problemstilling skal forstås indenfor.

## Subjektivering og diskurs

Jeg har tidligere i specialet defineret diskurs som bestemte forståelses- og handlingshorisonter (Stormhøj 2001:63). I det følgende skal jeg uddybe denne forståelse, bl.a. med udgangspunkt i Foucault.

Foucault beskrev diskurser på følgende måde: *“Practices that systematically form the objects of which they speak.”* (Foucault 1972:54). Det vil sige, at diskursbegrebet kan forstås som en bestemt forståelses-/fortolkningsramme, som virker styrende i forhold til vores måde at begrebs sætte og italesætte os selv og vores verden på (Khawaja 2005). Diskurser optræder i mange forskellige fremtrædelsesformer (Khawaja 2005:37), og betydninger og meninger kan midlertidigt fastlåses i bestemte diskurser og på denne måde optræde som ordensskabende og således komme til at fremstå som uforanderlige (Simonsen 1996). Man kan tale om eksempelvis mobbediskurser, kønsdiskurser etc., som er med til at skabe bestemte meninger, og som gør det muligt at tale om eksempelvis mobning eller køn på en bestemt måde – og som samtidig virker ekskluderende overfor udsagn og meninger fra diskursen, som ikke optræder meningsfulde eller legitime. Simonsen beskriver det på følgende måde:

*“Køn er ikke en essens men et magtfuldt regulerende ideal, en social konstruktion sammensat af mange, heterogene og modstridende diskurser. Som sådan forhandles og forskydes betydningerne af kvindelighed og mandlighed konstant i den diskursive praksis, som konstituerer dem.”*(Simonsen 1996:33)

Ifølge Foucault eksisterer der et dobbeltforhold mellem subjektet (mennesket) og diskurserne, idet subjektet på den ene side er underkastet de allerede gældende diskurser, samtidig med at det enkeltes subjekts anvendelse af diskurserne også er med til at opretholde og (re)konstituere diskurserne. Denne dobbeltproces kalder Foucault subjektivering (Khawaja 2005:55). Ifølge Foucault er diskurserne således med til at skabe subjektet, og Foucault anser subjektet som en diskursiv skabt opfindelse i modsætning til tanken om det essentielle og unikke subjekt (Lindgren 1996:318, Khawaja 2005:55). Subjektiveringen beskrives som en fortløbende tilblivelsesproces, der afhænger af de tilgængelige diskurser (Staunæs 2004:57).

Diskurserne udstikker subjektpositioner. En bestemt mobbediskurs udstikker eksempelvis positionerne mobbeoffer og mobber. Subjekterne har handlepotentiale og kan tage disse forskellige positioner op, forhandle dem og gøre dem til deres egne, men de vil gøre dette ved at underlægge sig magten i diskurserne. Subjektivering kan kun finde sted i forhold til de mulige subjektpositioner, som de forskellige diskurser udstikker (Khawaja 2005:40, Staunæs 2004:56).

### **Magt og disciplinering**

Magt er et væsentligt begreb i Foucaults værker. Foucault forstår magt som en elementær kraft, som en produktiv kraft og ikke som noget destruktivt og negativt. Ifølge Foucault består enhver social relation af et magtforhold (Foucault 2003). En social relation må forstås som et åbent og foranderligt spil om kræfter (Lindgren 1996:323). Foucault beskriver magten som en handlingsform: *"An action upon an action, on the existing actions on those which may arise in the present or the future."* (Foucault 2003:789). Magten kan således ikke placeres hos nogen eller noget, men er relationel og bevægelig (Foucault 2003, Bjerg & Knudsen 2007:84). Hos Foucault forudsætter eksistensen af et magtforhold frie subjekter, som har forskellige alternative muligheder for at handle og reagere, og adskiller på denne måde et magtforhold fra slaveri og tvang (Foucault 2003:790). Foucault peger på, at der kun er tale om magt, når den anden har frihed til at handle og til at handle anderledes (Foucault 2003, Bjerg & Knudsen 2007:82). Forskerne Helle Bjerg og Hanne Knudsen beskriver ovenstående forhold på følgende måde, eksemplificeret igennem forholdet mellem læreren og eleverne:

*"Lærerens handling (at slå, at true, at rose, at inspirere) er en handling på elevernes aktuelle og mulige samtidige og fremtidige handlinger. Men slaget, truslen, rosen, inspirationen er ikke en absolut lukning af elevens handlerum, en negativ afgrænsning fra handlinger, men snarere en indramning af det mulighedsrum, hvori eleven kan indskrive sig selv og sine handlinger."* (Bjerg & Knudsen 2007:83)

Der er således fokus på subjekternes mulighedsrum, på handlingen – i ovenstående eksempel, eleverne og lærerens mulighedsrum, som bliver påvirket af deres indbyrdes handlinger.

Ifølge Foucault findes der altid modstand, hvor der findes magt. Modstand kan ikke forstås udenfor forholdet til magten og modstand kan komme til udtryk på forskellige måder (Foucault 2003:794, Lindgren 1996:324), f.eks. gennem forhandling eller afvisning af tilgængelige subjektpositioner indenfor de diskursive rammer.

Foucault viste i mange af sine værker, hvorledes den disciplinerende magt og styring er en del af det moderne samfund. Han var inspireret af den engelske filosof Jeremy Benthams Panopticon-model<sup>16</sup> og udviklede på denne baggrund sit Panoptikon begreb til at beskrive den disciplinerende magtform. Foucault beskriver den disciplinerende magt som: *"En udøvelsesmåde, der omfatter en hel samling af instrumenter, teknikker, metoder, anvendelsesniveauer og formål. Det er magtens "fysik" eller "anatomi", en teknologi."* (Foucault 2002:232). Den disciplinerende magt bruges, ifølge Foucault, til at ordne den menneskelige mangfoldighed - med minimale udgifter og uden direkte former for fysisk vold (Foucault 2002:235). Den disciplinerende magt arbejder i det små og i det skjulte – den skjuler sig ved at indbygge sig i institutionernes struktur og arkitektur og ved at fungere i subjekternes indre (Heede 2002: 99-100). Den disciplinerende magtform har til formål at reducere forskelle og til at afrette og indpasse individerne. Foucault beskriver bl.a. i forhold til den disciplinerende magt i skolen:

*"Hos børnene at konstatere deres præstationer (uden at der er nogen efterligning eller afskrivning), finde frem til deres evner, vurdere deres karakterer, opstille en streng klassifikation og skelne, hvad der er "dovenskab og stædighed", fra det der er "uhelbredelig dumhed" i forhold til normal udvikling".* (Foucault 2002: 220)

---

<sup>16</sup> Bentham udviklede en fængselsmodel "Panopticon", som var konstrueret således, at fangerne konstant oplevede at være overvåget. Fangerne var altid synlige for vagterne uden, at det dog var synligt for fangerne, hvornår vagterne overvågede dem. Dette satte fangerne i en bevidst og permanent tilstand af synlighed, som betød, at fangerne inderliggjorde magten og opførte sig, som om de blev konstant overvåget. Foucault beskriver, hvorledes dette betød af fangerne blev fanget i en magtsituation, som de selv var bærere af (Foucault 2003:217-218). Foucault brugte denne model som symbol på den disciplinerende magtform.

Den disciplinerende magt handler altså om at inddele efter en norm – om at sammenligne, differentiere, hierarkisere og homogenisere subjekterne (Heede 2002:100).

Ovenstående tanker og begreber fra Foucault betyder for mit blik på Strandskolen og dens aktører, at når jeg har fokus på de fortællinger, som konstrueres omkring mobning og peer education på skolen, har jeg ligeledes blik for, at disse fortællinger, som de kommer til udtryk på Strandskolen, kan være influeret af nogle af de diskursive praksisser<sup>17</sup>, som gør sig gældende på bl.a. mobbefeltet, som jeg introducerede i kapitel 2. Fortællingerne (eller sproget) bliver et redskab til at konstruere virkeligheden på en bestemt måde igennem de diskurser, som er til rådighed for de enkelte aktører (Khawaja 2005). Foucaults overordnede tanker omkring diskurs og subjektivering sætter således fokus på nogle af de diskursive betingelser, som kan gøre sig gældende for aktørerne på Strandskolen. Samtidig vil jeg med Foucaults magtforståelse ligeledes have fokus på den magt, som produceres, når peer education installeres og samtidig anskues som en styringsteknologi, samt hvilke effekter og betydninger dette får for skolens aktører.

Foucaults tanker og begreber kritiseres ofte for at reducere subjektet til "ren" diskurs (Christensen 2003:45). Han kritiseres for at anskue subjektet som diskursivt determineret og passiviseret uden autonomi eller frihed til nyskabelse. Dette skyldes, at det kan være svært at forestille sig, hvordan subjekterne skal kunne konstruere noget nyt, hvis det, der konstrueres, allerede er etableret eller bliver konstrueret i forhold til de allerede gældende diskurser (Khawaja 2005:56, Lindgren 1996:341). Dette er også en del af den kritik, som generelt rettes mod poststrukturalismen – at subjektet reduceres til "ren" diskurs, og da man ikke indenfor poststrukturalismen forholder sig til, om begreber har et indhold, som refererer til en "virkelighed" udenfor diskurserne, bliver poststrukturalisme ofte anklaget for anti-realisme og relativisme (Christensen 2003, Kjølrup 2001). I forhold til denne kritik har jeg i dette speciale valgt at læne mig op af bl.a. Dorthe Marie Søndergaard (2000a,2000b) og Gerd Christensen(2003), som argumenterer for, at det handler om et fokusskifte fra essens til konstituerende processer (Søndergaard 2000a,2000b), og at poststrukturalismen må ses som et kritisk redskab (Christensen

---

<sup>17</sup> Diskursive praksisser forstås som det at etablere en relation mellem elementerne i en ytring. Det er den bevægelse, der sætter relationen mellem elementer, så elementerne bliver til (Knudsen 2008:32). F.eks. hvordan det bliver muligt at tale om og forstå mobning.

2003:43). Jeg ønsker med dette speciale at sætte spørgsmålstegn ved nogle af de "sandheder" og selvfølgeligheder, som konstrueres omkring mobning og peer education, og til dette anser jeg Foucault og poststrukturalismen som meget anvendelige. Poststrukturalisme handler ikke om at afvise muligheden for "sandheder", for som Søndergaard beskriver: "*Sandheden er alvorlig, magtfuld og social virkelig.*" (Søndergaard 2000b:55). Derimod handler det om at pege på de mange "sandheder", som konstrueres indenfor særlige kulturelle og sociale ordner, og som er virksomme i levet liv (Søndergaard 2000b). Det er også dette, som er dette speciales ærinde – hvilket også er beskrevet indledningsvist i kapitel 1.

## Relevante begreber anvendt i analysen

I de følgende afsnit vil jeg uddybe de forskellige teoretiske begreber, som vil blive anvendt i analysen. Disse begreber vil være *subjektpositioner og identitetsdannelse, passendehed, styringsteknologier samt fortolkningsrepertoier*. Begreberne vil blive yderligere udfoldet i analysen.

### **Subjektpositioner og identitetsdannelse**

For at beskrive subjektpositions-begrebet har jeg taget udgangspunkt i den australske professor Bronwyn Davies og den new zealandske professor Rom Harrés udvikling af dette begreb. De præsenterer positioneringsbegrebet som et dynamisk alternativ til det traditionelle rollebegreb indenfor socialpsykologien. Positionering forstås her som den proces, hvor igennem individet konstitueres og konstituerer sig i forhold til de tilgængelige positioner i den pågældende diskurs. Som beskrevet tidligere bestemmer diskursen indholdet af de pågældende subjektpositioner, som individet kan vælge at subjektivere sig i (Davies & Harré 2000). Det dynamiske ved Davies og Harrés positionsbegreb er, at subjektet har mulighed for at *vælge* imellem forskellige tilgængelige positioner (Khawaja 2005:58). Subjektet er ikke fastspændt i disse positioner, idet subjektet skifter lokalitet og position over tid, men samtidig forandrer betydningen af lokalitet og position sig også over tid (Staunæs 2005:57).

I modsætning til Foucaults makrofokus på subjektpositioner præsenterer Davies & Harré et mikroperspektiv på positionsbegrebet, idet Davies og Harré koncentrerer sig om

at anvende diskurs i en afgrænset kontekst, nemlig samtalen (Khawaja 2005:40). De mener, at der gennem samtalen opstår mulige (nye) subjektpositioner, som individet kan vælge at tage op og dermed definere sig selv ud fra (Davies & Harré 2000). Dette får bl.a. betydning for, hvordan man opfatter verden. De beskriver det således:

*“Once having taken up a particular position as one’s own, a person inevitably sees the world from the vantage point of that position and in terms of the particular images, metaphors, storylines, and concepts that are made relevant within the particular discursive practices in which they are positioned”* (Davies & Harré 2000:89).

Dette vil således sige, at eksempelvis en bestemt mobbediskurs udstikker bestemte positioner, såsom eks. mobbeoffer, mobber, tilskuere etc. På skolefeltet hersker forskellige diskurser som udstikker forskellige subjektpositioner, som er tilgængelige for skolens aktører. Subjektet kan vælge at tage disse positioner op og gøre dem til sine egne, og dette er således også med til at forme den måde, som subjektet forstår og beskriver verden på. Samtidig kan den måde, hvorpå subjektet gør positionen til sin egen også være med til at rekonstruere diskursen. Positioneringsbegrebet følger således også op på subjekternes dobbeltforhold til diskurserne – man både positionerer sig samt *bliver* positioneret indenfor diskursen (Khawaja 2005:42). Davies og Harrés positioneringsbegreb sætter ligeledes fokus på, hvordan subjektet konstrueres i relationelle sammenhænge. I konstruktionen af subjektet sker samtidig en konstruktion af den anden, idet subjektet diskursivt konstruerer sig selv i forhold til de/den anden. Igennem samtalen sker løbende en gensidig forhandling af hinandens positioner (Davies & Harre 2000:91, Khawaja 2005:42). Man kan ikke vælge *ikke at positionere* sig, da dette også er en diskursiv handling – ikke-handling er således også en bestemt positionering i forhold til de gældende diskurser (Khawaja 2005:44). Personlig identitet dannes således omkring mange forskellige positioner og i relation til andre individer – identiteten får først betydning i relation til noget andet. Forskelle er således med til at bestemme og afgrænse identiteter – forskelle er med til at betinge og konstruere identiteter. Personlig identitet



er en fiksering, der indebærer eksklusion af alternative positioner og relationer til andre (Simonsen 1996:37-38).

Davies & Harré ser subjektpositionen som narrativt konstrueret. Dette vil sige, at subjektpositionen er fortalt frem gennem forskellige storylines. Storylines er organiseret omkring forskellige begivenheder, plots og karakterer, som fremtræder som forskellige poler i fortællingen (Davies & Harré 2000:95, Søndergaard 2002:191-192). Den pointe eller det omdrejningspunkt, som fortællingen har, er med til at konstruere bestemte subjektpositioner og bestemte identiteter (Staunæs 2004:55). Davies og Harré peger på, hvordan individet altid vil forsøge at: "(...) *produce a story of ourselves that is unitary and consistent. If we don't, others demand us that we do.*" (Davies & Harré 2000:103).

Det teoretiske begreb subjektposition og positionering giver i dette speciale blik for, hvilke positioner, som bliver mulige i en skolekontekst, hvor peer education anvendes som antimobbestrategi. Det bliver muligt at have øje for, hvordan aktørerne på Strandskolen tager forskellige positioner op og gør dem til sine egne – hvordan de forhandler disse positioner ud fra, hvad der er muligt på Strandskolen. At have fokus på, hvordan der på Strandskolen positioneres, bliver et redskab til at fremanalysere mulige og umulige forhandlinger og gørelser på subjektniveau – det er med dette begreb muligt at have øje for subjektets handlepotentiale i forhold til at forhandle en given position. Det følgende begreb, som vil blive præsenteret, begrebet passendehed, vil yderligere uddybe, hvorledes begrebet positionering anvendes i specialet.

### **Passendehed**

Som beskrevet i ovenstående afsnit kan subjektpositionerne befolkes på forskellige måder, men der er både tydelige og utydelige grænser, som man skal forholde sig til, hvis man vil undgå at være for uacceptabel eller blive for forklaringskrævende (Staunæs 2004:67). Kofoed arbejder i sin ph.d. afhandling "Elevpli" med begrebet *passendehed* (Kofoed 2004). Begrebet passendehed er hentet fra Haraways begreb *inappropriate/d others*. Begrebet dækker over varierende måder at indtage de konkrete positioneringer på, hvor nogle måder fremtræder og opfattes som mere passende/upassende end andre (Haraway 2007: 314, Lykke et al. 2000:59). Kofoed har i sin afhandling bl.a. fokus på,

hvordan man kan blive til som passende og ikke-passende elev (Kofoed 2005:68, Kofoed 2004).

Den ramme, hvor indenfor forhandlingen af positionerne kan udspille sig, udgøres af de normativiteter og selvfølghedsfortællinger, som hersker på feltet. Staunæs beskriver, hvordan de passende måder plotter sig ind omkring midterområdet i rammen, hvilket betyder, at det passende/det normale kan variere i udtryk. Hvis man vil undgå at risikere at blive "andetgjort", er det dog væsentligt, at man ikke indtager positionen for skævt (Staunæs 2004:67). Begrebet andetgjort/andetgørelse (Otherness) er udviklet i forbindelse med feministiske og antropologiske studier omhandlende køn og etnicitet. Begrebet problematiserer, hvorledes der i forbindelse med eksempelvis køn og etnicitet skabes positioner af *førstehed* og *andethed* (Kitzinger & Wilkinson 1996). Definitionen af, hvad der gøres til førsteheden og andetheden afhænger af magten til at definere det passende og det ikke-passende, det normale og det unormale (Staunæs 2004).

Begrebet passendehed bruges i dette speciale til at komme nærmere en forståelse af, hvordan der på Strandskolen forhandles passende peer educator. Dette giver blik for nogle af de normativiteter og selvfølghedsfortællinger, som hersker på Strandskolen, og som er medbestemmende for, hvordan forhandlinger af passendehed kan gøres i forhold til peer educator positionen. Begrebet giver blik for, hvordan man kan forvalte peer educator positionen uden at risikere at blive andetgjort, og for hvem og hvad som har magt til at forhandle denne position.

### **Styringsteknologier**

Det tredje begreb, som vil blive anvendt i dette speciale er styringsteknologi.

Styringsteknologibegrebet stammer fra governmentality-studierne, som har fokus på at udfolde, hvordan viden og magt forbindes på særlige måder med bestemte konsekvenser i det moderne samfund. Disse studier omhandler en særlig type magtanalyser, hvor fokus er på moderne styring. Moderne styring forstås som en styreform, som forsøger at styre ved at disponere frie individers handlinger. Det handler om at forøge chancerne for, at bestemte subjekter opstår. Der styres bl.a. gennem bestemte teknikker og teknologier, som trækker på bestemte vidensformer, og som forsøger at skabe bestemte former for subjektivitet og subjektpositioner (Villadsen 2006:14-15). Den engelske sociolog Mitchell

Dean fremhæver, at styringsteknologier ikke determinerer subjektivitetsformer, men i stedet forsøger at fremelske dem. Styringsteknologierne er succesfulde, når aktørerne kommer til at opleve sig selv gennem disse subjektivitetsformer – når de identificerer sig gennem disse subjektpositioner (Dean 2006:75).

Governmentality-studierne beskæftiger sig traditionelt med et makroniveau, og det kræver derfor en finjustering, når styringsteknologier hentes ind til at studere levet liv og bevægelse (Staunæs 2007:256-257). Til dette har jeg især ladet mig inspirere af Knudsen (2010), Staunæs (2007), Bjerg & Knudsen (2007) og Kofoed (2007b). Staunæs beskriver, hvorledes styringsteknologier kan betragtes som strategiske måder at handle på andres og egen handling. Styringsteknologier sætter standarder for rigtigt og forkert, succes og fejl og igennem sådanne mål, retningslinjer og normer bliver mennesker styrbare. Staunæs beskriver, hvorledes styringsteknologier former og styrer subjektet hen imod bestemte idealer, såsom den gode elev, medarbejder eller forælder (Staunæs 2007:252). Det er dette Foucault beskriver som *conduct of conduct*, hvilket kan forstås som styring af opførsel, eller styring af egen eller andres opførsel ud fra bestemte normsæt og med bestemte mål for øje (Kofoed 2007b:100, Dean 2006:43). Styring handler altså ikke kun om, hvordan vi udøver autoritet over andre, men også om hvordan vi styrer os selv igennem selvledelse (Dean 2006:45-46). Foucault beskriver teknologier, som omhandler subjektets selvforhold, som selvteknologier. Han beskriver selvteknologier på følgende måde:

*“Technologies of the self which permit individuals to effect by their own means or with the help of others, a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection or immortality.”*

(Foucault 1997:225)

Selvteknologier omhandler altså, hvordan subjektet leder sig selv – transformerer sig selv – frem mod et bestemt mål, som kan være at opnå lykke, selvbeherskelse, renhed etc.

Styringsteknologier kan ses som et redskab for magtens virke (Staunæs 2007). Det er væsentligt at holde for øje, at der skelnes mellem styring og tvang. Når der anvendes styringsteknologier, styres der på frie individer, som har friheden til at vælge noget andet (Dean 2006:48-49). Åkerstrøm Andersen og Thygesen fremhæver, hvorledes styring handler om en villighed til styring – at subjektet tager styringen på sig, tager teknologien på sig og bliver til den selvledende elev, medarbejder, forælder etc. (Åkerstrøm Andersen & Thygesen 2004:21).

At have analytisk fokus på styringsteknologier handler således om at få øje på, hvordan bestemte rationaler konstitueres som magtfulde, hvordan forskellige aktører tildeles bestemte former for magt, samt hvordan forskellige aktører skabes med bestemte kapaciteter og handlingsmuligheder (Dean 2006:70). Jeg anvender i dette speciale styringsteknologibegrebet til at få indblik i, hvilke rationaler som konstitueres, når peer education anvendes som antimobbestrategi, samt hvilken betydning dette får for skolens aktører. Jeg har desuden valgt at lade mig inspirere af Åkerstrøm Andersen og Thygesen, som på baggrund af Nicklas Luhmann beskriver, hvorledes styringsteknologier indsætter og søger at minimere forskellen mellem en ønsket og en virkelig tilstand (Åkerstrøm Andersen & Thygesen 2004:14). Det handler således om at have fokus på, hvordan der med styringsteknologier sættes forskelle, hvordan disse forskelle stilles til rådighed for aktørerne, samt hvordan de synliggør nogle aspekter og lader andre i mørke (Rasmussen 2009:21).

### **Fortolkningsrepertoier**

For at undersøge, hvordan de forskellige aktører på Strandskolen tager styringen op og trækker på de dominerende rationaler, har jeg valgt at inddrage et fjerde begreb. Dette er begrebet fortolkningsrepertoier (interpretative repertoires). Begrebet er udviklet af de engelske diskurspsykologer Margaret Wetherell og Jonathan Potter og er således et begreb indenfor diskurspsykologien. Det diskursbegreb, som jeg tidligere beskrev med udgangspunkt i Foucault, defineres ofte som et abstrakt makroperspektiv. I modsætning hertil arbejder Potter og Wetherell med diskursbegrebet på et mikroniveau og anvender således i stedet begrebet fortolkningsrepertoier frem for diskurser. Dette gør de bl.a. for at komme væk fra forståelsen af diskurser som abstrakte størrelser (Wetherell & Potter

1992: 90, Jørgensen & Phillips 1999:124). Med begrebet fortolkningsrepertoier sættes der fokus på, hvordan konkrete interaktioner og kommunikationer etableres og bidrager til mere overordnede diskurser, og hvordan disse tages op på forskellige måder (Staunæs 2004:53). Wetherell & Potter definerer fortolkningsrepertoier på følgende måde: *”By interpretative repertoires we mean broadly discernible clusters of terms, descriptions and figures of speech often assembled around metaphors or vivid images.”* (Wetherell & Potter 1992:90).

Fortolkningsrepertoier giver ressourcer til, at individet kan konstruere versioner af virkeligheden, som kommer til at fungere som sociale praksisser, og som er med til at legitimere og opretholde sociale mønstre. Da begrebet er hentet fra diskurspsykologien, er fokus især på tekst og tale, som opfattes som handlingsorienterede (Jørgensen & Phillips 1999:124-126). Staunæs beskriver, hvordan fortolkningsrepertoier kan forstås som: *”Et bestemt sæt af begreber, fortælle måder og tolkningskategorier. Mennesker har adgang til en bred vifte af sådanne fortolkningsrepertoier og de bruger de tilgængelige repertoier strategisk.”* (Staunæs 2004:89).

Dette strategiske brug af fortolkningsrepertoier kommer til udtryk ved, at individerne bruger repertoierne forskelligt i forskellige situationer, hvor de fremstiller sig selv og andre på forskellige måder. På denne måde bliver den strategiske forholden en måde at konstruere verdenen og dens fænomener på på bestemte måder – man taler således verden frem på en bestemt måde (Staunæs 2004:89, Wetherell & Potter 1992:2-3). Med begrebet fortolkningsrepertoier sættes der ligeledes fokus på den kontekst, hvori repertoiret bliver muligt og måske den eneste italesættelse af et givent emne (Staunæs 2004:90).

Ved at anvende begrebet fortolkningsrepertoier i dette speciale bliver det muligt at få øje på, hvordan de interviewede aktører på Strandskolen gennem deres tale trækker grænser, indkredser og fremhæver aspekter og nuancer i forhold til peer education og mobning. Det bliver muligt at have fokus på, hvilke versioner af virkeligheden, som får lov at vinde frem, og som kan være med til at opretholde bestemte sociale mønstre. Begrebet fortolkningsrepertoier kan hjælpe med at forstå, hvordan de enkelte subjekter

tager de forskellige styringsrationaler op, og hvilke fortællinger, som bliver virksomme i en kontekst som Strandskolen.

Således blev den teoretiske begrebsramme præsenteret. I det følgende kapitel vil jeg uddybe specialets analysestrategi.

## 5. Analysestrategier

Begrebet analysestrategi definerer den praksis, som består i at skabe et videnskabeligt blik, hvori levet liv bliver muligt at iagttage (Esmark m.fl..2005). Analysestrategier indebærer et valg. Jeg har taget et strategisk valg, som samtidig sætter konsekvenser for, hvad jeg kan se, men dermed også for, hvad der vedbliver usynligt for mig. De analysestrategier, jeg har valgt, giver mig mulighed for at få øje på verden på en bestemt måde, fra en bestemt position, på bekostning af nogle andre mulige blikke, hvilket således også får betydning for den konstruerede kundskab (Åkerstrøm Andersen 1999:14-15). Ved at beskrive specialets analysestrategier sættes fokus på, hvordan jeg har forsøgt at forme og konditionere et bestemt blik på levet liv på Strandskolen (Esmark m.fl. 2005).

Jeg har ladet mig inspirere af Kofoed, som med udgangspunkt i antropologen Kirsten Hastrup, beskriver, hvorledes analysearbejde handler om en nødvendig reduktion. Den nødvendige reduktion skal forstås som en kondensering af virkelighedens flygtige karakter. Virkeligheden rummer mylder og flygtighed, og jeg må i analysen forsøge at fortætte episoder og forhold (Kofoed 2004:64). Analyserne er blevet til i mødet mellem empirien og teorien, som gensidigt har informeret hinanden. Analyserne er opstået efter gentagne frem - og tilbagelæsninger af mit materiale og vil blive fremstillet som en fortættet fortælling og analyse af mylderet. I det følgende afsnit vil jeg beskrive de analysestrategier, jeg har taget i brug for at komme frem til denne fortættede fortælling.

Jeg har overordnet set arbejdet ud fra to analysestrategier; den ene strategi tager udgangspunkt i begrebet dekonstruktion, og den anden strategi tager udgangspunkt i et styringsteknologisk perspektiv.

## Dekonstruktion som analysestrategi

Overordnet set er jeg gået til analysen med et dekonstruerende greb. Dekonstruktion som begreb blev introduceret af den franske filosof Jacques Derrida og indebærer en form for kritik af de meningshorisonter som tekster, rationaler, institutioner etc. arbejder indenfor. Derrida hævder, hvorledes ethvert system forsøger at fortolke verden på en bestemt måde og forsøger at inddele verden i bestemte kategorier, bestemt ud fra binære positioner, såsom mand-kvinde, normalt-unormalt. Denne måde at indordne verden i kategorier på, i binære positioner, må altid foregå i relation til det, som adskiller sig, det, som er med til at sætte forskelle imellem de binære positioner. Ifølge Derrida kan dette kun foregå gennem eksklusion af det, som ikke lader sig indpasse i de binære positioner (Diderichsen 2005:141-151, Simonsen 1996: 39-40). Den dekonstruktive analysestrategi handler således om at forskyde, nedrive, ombryde måden, hvorpå der sættes forskelle imellem de binære positioner. Det handler om at afdække sprækkerne i den måde, hvorpå systemerne fortolker verden. Ifølge Derrida er al mening udsat. Betydninger kan ikke fastsættes endeligt og er altid i bevægelighed, og hvad og hvordan, der sættes forskelle, er således under konstant forandring (Simonsen 1996:31). Derridas tanker falder ligeledes i tråd med Foucaults tanker omkring magt og viden – viden er ikke stabil og implicerer magtrelationer (Simonsen 1996:31). Hans Hauge beskriver, hvordan Foucaults begreb omkring diskursanalyse kan ses som alternativ til dekonstruktion (Hauge 2010:390).

At arbejde analytisk med begrebet dekonstruktion handler om at få blik for, hvordan og med hvilken betydning, der sættes forskelle, og hvordan der på denne baggrund konstrueres fænomener og fortællinger. Jeg har således læst efter, hvad der markeres, og hvad der samtidig fremstår umarkeret – hvordan og hvor, der sættes forskelle, hvad der opfattes som "naturligt" og hvad der opfattes unaturligt/unormalt (Staunæs 2004:87, Simonsen 1996:40)). På denne måde har jeg forsøgt at få indsigt i de selvfølghedsfortællinger, som konstrueres på Strandskolen i forhold til peer education og mobning. Staunæs skriver med udgangspunkt i Bronwyn Davies og Patti Lather, hvorledes dekonstruktion ikke handler om at destruere eller ødelægge, men derimod om at bringe: *"Produktive forstyrrelser, udfordringer og destabiliseringer ind, der i givet fald*



*kan bringe forandring.*” (Staunæs 2004:84). Det er således specialets ambition at forsøge at forstyrre de selvfølgheder, som konstrueres omkring mobning og peer education på Strandskolen, således at der kan åbnes op for flere mulige måder at forstå disse fænomener på.

### At anvende et styringsteknologisk blik på peer education

Som beskrevet tidligere anskuer jeg peer education som en styringsteknologi. Adjunkt og forsker i bl.a. ledelse Christa Breum Amhøj opstiller to forskellige tilgange til at iagttage styringsteknologier på. Den ene tilgang iagttager og analyserer på fænomener, som vi normalt genkender som *konkrete* styringsteknologier såsom MUS-samtaler, elevplaner, læreplaner etc., som skal få subjekter til at arbejde, angre eller forbedre sig ud fra konkrete operationer (Amhøj 2007). Den anden tilgang lægger op til at overskride grænserne for, hvad vi normalt forventer at kunne genkende som konkrete styringsteknologier – det er altså en tilgang, som opfordrer til at iagttage fænomener vi normalt ikke opfatter som styringsteknologier som en styringsteknologi (Amhøj 2007). Amhøj peger her på, hvorledes disse studier iagttager: ” *hvorvidt og hvordan forskellige diskurser, materialiteter, programmer etc. skaber et subjekt, der leder sig selv mod særlige mål*” (Amhøj 2007:63).

Jeg har i dette speciale valgt at tage en analysestrategi op, hvor jeg foreslår at betragte peer education som en styringsteknologi, altså en udvidelse af, hvad der umiddelbart genkendes som en konkret styringsteknologi. Jeg er således samtidig inspireret af Kofoed (2007a) samt af kandidat i pædagogisk psykologi Ditte Rasmussen (2009), som begge betragter elevmægling som en styringsteknologi (Kofoed 2007a:284, Rasmussen 2009:21). Jeg *vælger* altså at anskue peer education som en styringsteknologi for på den måde at få indsigt i, hvordan peer education er med til at skabe bestemte rationaler og (u)mulige positioner. Det er således et analytisk perspektiv, jeg vælger at lægge ned over peer education, og det er derfor væsentligt at nævne, at Strandskolen ikke nødvendigvis anskuer peer education som en styringsteknologi.

## Forskningsspørgsmål og tematisk analyse

Jeg har i arbejdet med dette speciale gjort brug af en række forskningsspørgsmål.

Forskningsspørgsmålene blev dannet på baggrund af de ovenfor beskrevne analysestrategier. Forskningsspørgsmålene er følgende:

- Hvilket redskab er peer education?
- Hvilken forskel skal minimeres med denne teknologi?
- Hvilke rationaler bygger peer education på, og hvordan tages disse rationaler op af de involverede aktører?
- Hvilke subjektpositioner (u)muliggøres i en kontekst, hvor peer education anvendes som antimobbestrategi?

Disse forskningsspørgsmål har været styrende for analyseprocessen. Jeg har i arbejdet med analysen læst efter temaer, som gik igen igennem alle interviewene og i de udvalgte dokumenter, og udvælgelsen af disse temaer tog sit udspring i ovenstående forskningsspørgsmål (Fog 1994). Inspireret af professor i sociologi Adele E. Clarkes *Situational analyses* (Clarke 2003) arbejdede jeg efterfølgende med at lave kort over de forskellige temaer, hvorpå jeg nedskrev de forskellige italesættelser, ord og udtryk i forhold til hvert enkelt tema og samtidig forsøgte at koble dem med hinanden og/eller forskyde dem i forhold til hinanden. På denne måde forsøgte jeg at indfange kompleksiteten i det fortalte og samtidig komme nærmere en fortættet fortælling (Clarke 2003). Temaerne blev efter min indledende analyseproces disse: *De rammesættende betingelser for peer education, Peer education som en teknologi, Passende peer educator* samt *At sætte forskelle og forskyde ansvaret*. Temaerne illustrerer samtidig analysens opbygning, hvilken jeg ligeledes præsenterede i kapitel 1 under læsevejledning.

## 6. Analyse

Følgende kapitel præsenterer analysen, som består af fire dele. Disse fire dele kan, som tidligere beskrevet, forstås som forskellige spor, jeg har bevæget mig ud af gennem analyseprocessen, og som hver især beskriver forskellige perspektiver på problemstillingen. Hver analysedel afsluttes med en opsamling på afsnittet, og jeg vil ligeledes binde de forskellige analysedele sammen i disse opsamlinger.

# Analysedel 1 – De rammesættende betingelser

## Indledning

Inden vi bevæger os helt ind på Strandskolen og møder aktørerne, skal denne første analysedel fungere som en rammesættende del i form af en fremanalyse af de dominerende rationaler i forhold til peer education som antimobbestrategi, som det gør sig gældende på et makroniveau<sup>18</sup>. Disse rationaler må aktørerne på Strandskolen forholde sig til, når de arbejder med peer education og mobning på mikroniveau, idet de dominerende rationaler på makroniveau kan være med til at sætte betingelser for, hvordan peer education kobles med mobning. Jeg vil samtidig præsentere Strandskolens handleplan mod mobning, hvori Strandskolens mobbedefinition er at finde samt en beskrivelse af, hvordan Strandskolen i deres handleplan kobler peer education med mobning. Mobbehandleplanen og disse definitioner på mobning og peer education kan ligeledes være med til at sætte betingelser for Strandskolens aktører, når de skal forholde sig til mobning.

## De dominerende rationaler om peer education på et makroniveau

Oprindeligt stammer peer education fra 1800 tallets England. Peer education handlede dengang om, at ældre elever underviste yngre elever, og motivet var udelukkende økonomisk, eftersom brugen af elever var billigere end uddannede lærere. I 1960'erne blev peer education taget op igen i USA og blev brugt til bl.a. at hjælpe fagligt svage elever op på det samme faglige niveau som resten af klassen (DCUM 2006). Når man

---

<sup>18</sup> Jeg forstår i denne forbindelse makroniveau som en større overordnet sammenhæng end den lokale kontekst, som Strandskolen repræsenterer. Jeg er således i denne analysedel interesseret i de rationaler, som udtrykkes mere generelt - og i offentligheden - omkring peer education og således ikke kun som de kommer til udtryk på Strandskolen.

søger på peer education på internettet dukker det især op i forhold til sundhedsfremme og forebyggelse af HIV og AIDS, men ligeledes i forhold til forebyggelse af unges brug af alkohol, stoffer og tobak<sup>19</sup>.

Peer education bygger på rationalet om, at man lærer bedst fra ligestillede. Peer betyder netop ligemand, og det er en af grundstenene i metoden (DCUM 2006). Rationalet bygger på en forestilling om, at når man lærer fra ligestillede, ved man, at de befinder sig i samme position som én selv, har stået overfor samme udfordringer som én selv samt taler det samme sprog som én selv, og man er derfor ikke bange for eksempelvis at stille "dumme" spørgsmål (Boud m.fl. 2001:1). Når peer education etableres blandt børn og unge, handler det om, at børn og unge ved at lære fra andre børn og unge befinder sig blandt ligestillede og på denne måde kan drage fordel af dette (DCUM 2006). Peer education kan således forstås som en specifik metode, som kan tages i brug til forskellige formål.

Peer education og *mobning* i folkeskolen har jeg kun fundet henvisninger til og materiale omkring i en dansk sammenhæng, og det beskrives primært i det materiale, som er udgivet af Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM)<sup>20</sup>. Peer education anbefales af DCUM som en metode, som kan anvendes mod mobning, og det antages i denne sammenhæng, at peer education kan være med til at skabe bedre trivsel på en skole, ved at ældre elever agerer "gode eksempler", især i forbindelse med konflikthåndtering overfor de yngre elever. Dette betyder bl.a., at peer educatorerne skal lære de yngre elever at løse konflikter på en hensigtsmæssig måde, men ligeledes antages det, at de yngre elever opdrages i at blive "gode elever" og "gode kammerater" ved at se, hvordan de større elever opfører sig (DCUM 2006). I materialet fra DCUM antages det således, at bedre trivsel på skolen forebygger mobning, hvilket ligeledes ligger i tråd med de tiltag, der har været i forhold til mobning i det hele taget i Danmark (se bl.a. tidligere afsnit om tiltag og debatter i Danmark i kapitel 2). Ifølge DCUM's beskrivelser af peer

---

<sup>19</sup> Se bl.a. [http://en.wikipedia.org/wiki/Peer\\_education](http://en.wikipedia.org/wiki/Peer_education)

<sup>20</sup> DCUM blev ligeledes introduceret i kapitel 2. DCUM er et uafhængigt statsligt organ, som arbejder for at sikre et godt undervisningsmiljø. Se bl.a. [www.dcum.dk](http://www.dcum.dk), [www.sammenmodmobning.dk](http://www.sammenmodmobning.dk), og metodehåndbogen "Er du med *mod* mobning" udgivet af DCUM i 2006.

education som forebyggende indsats overfor mobning omfatter peer education en hel skole, idet de større elever fungerer som peer educators for de mindre elever (DCUM 2006).

Der findes andre varianter af peer education, såsom eksempelvis V.E.N, som bruges på andre danske folkeskoler (Venner Er Nødvendige, DCUM 2006:148). Som beskrevet knyttes peer education ligeledes an til begrebet konflikthåndtering, og det antages, at børn ved at se ligestillede løse konflikter på en konstruktiv måde bliver bedre til selv at løse konflikter (DCUM 2006). Peer education kan således også sammenlignes med elevmægling, hvor elever bruges som mæglere i konfliktsituationer, hvilket også anbefales som antimobbestrategi (DCUM 2006: 152).

Som beskrevet bygger meget af det materiale, jeg har fundet omkring peer education og mobning, på rationalet om, at man ved at arbejde med trivsel hæmmer mobning (DCUM 2006:137). Jeg har dog også fundet tilgange, som forstår mobning som et overgreb, og som derfor kalder på en målrettet antimobbestrategi – det er altså ikke nok at arbejde med trivsel (Rabøl Hansen & Christy 2008, Rabøl Hansen 2005). Inden for denne tilgang vil peer education med sit fokus på konflikthåndtering og trivselsfremme udelukkende kunne ses som et supplement til en egentlig antimobbestrategi. De forskellige tilgange til mobning og dertilhørende antimobbestrategier har kandidat i pædagogisk psykologi Ditte Rasmussen ligeledes identificeret i forhold til mobning og elevmægling. Hun har valgt at definere disse forskellige tilgange som diskurser, der rammer ind i mobbefeltet, og som er med til at sætte betingelser for skolerne, når de skal vælge en antimobbestrategi (Rasmussen 2009:33). På samme måde kan man forstå Strandskolens situation, idet ovenstående beskrevne felt, med de forskellige tilgange til mobning, også er det felt Strandskolen befinder sig i, når de anvender peer education som antimobbestrategi. Peer education beskrives på makroniveau som en specifik metode, som kan anvendes til forskellige formål, og når den kobles til mobning i en dansk sammenhæng, handler det om at skabe trivsel for at forebygge mobning.

Lad os nu høre, hvordan Strandskolen definerer mobning, samt hvordan de i deres mobbehandleplan kobler peer education som antimobbestrategi.

## Strandskolens definition af mobning – og kobling til peer education

Helle Rabøl Hansen beskriver, hvorledes handleplaner mod mobning kan ses som fikserede udtryk for beslutninger om at modarbejde mobning. Hun beskriver, hvorledes handleplanerne ofte afspejler et udtryk for en bestemt mobbeontologi, som dog ikke nødvendigvis er reflekteret i teksten, men ikke desto mindre kan være med til at sætte betingelser for, hvordan mobning forstås og genkendes i praksis (Rabøl Hansen 2009:136). Det er dette udtryk for en bestemt mobbeforståelse/ontologi, som vi i det følgende skal have indsigt i.

Som beskrevet i kapitel 2 blev det i 2009 indført ved lov, at alle danske folkeskoler skal udarbejde antimobbestrategier<sup>21</sup>. Mange skoler har valgt at lægge deres antimobbestrategier og såkaldte mobbehandleplaner på nettet via skolernes hjemmeside (Henriksen 2008). Dette gælder også for Strandskolen. På Strandskolens hjemmeside kan man finde skolens mobbehandleplan, og i beskrivelsen af denne handleplan fremgår det, hvordan Strandskolen definerer mobning, samt hvorledes peer education er en del af skolens antimobbestrategi.

I Strandskolens mobbehandleplan beskrives mobning på følgende måde:

*”Mobning er, når en person gentagne gange i et længere tidsrum bliver udsat for negative handlinger af en enkelt eller flere personer. Med negative handlinger forstås en ondsindet handling, som påfører offeret ubehag eller og skade.”*

(Mobbehandleplanen, se bilag 1)

Denne definition på mobning står øverst på Strandskolens mobbehandleplan og er indrammet i en kasse. Den fremstår derfor iøjefaldende og væsentlig. Dan Olweus lægger navn til ovenstående definition på mobning – også direkte i Strandskolens mobbehandleplan. Definitionen trækker således i høj grad på rationaler indenfor den mobbeforståelse, som især Olweus er fortalere for. Dette kan bl.a. ses i forhold til beskrivelsen af mobbehandling, som i Strandskolens definition af mobning defineres som ondsindede handlinger. Som vi så i kapitel 2 lægger Olweus stor vægt på individernes

---

<sup>21</sup> Lov nr.534 af 12/06/2009, Lov om ændring af folkeskolen.

centrale placering i mobbebehandlinger. Han beskriver mobbere og ofre som bestemte personlighedstyper med bestemte adfærdsmønstre og mobning som en ondsindet adfærd (Olweus 2000). Tidsperspektivet fremhæves ligeledes i Strandskolens definition af mobning, som vigtigt for, at noget kan forstås og genkendes som mobning. Dette er også en logik, som bygger på den mobbeforståelse, som Olweus er fortaler for. Strandskolens mobbedefinition - som den er fæstnet på skrift - læner sig således op af det, som jeg i kapitel 2 definerede som det herskende paradigme indenfor mobbefeltet, hvor årsagen til mobning skal findes i individuel aggression (Schott 2009).

Efter definitionen på mobning følger en beskrivelse af, hvordan der handles overfor mobning. Handleplanen er opdelt i to dele, hvor den ene del beskæftiger sig med, hvad der skal gøres akut, hvis mobning finder sted. I denne del beskrives det, hvad henholdsvis lærere og elever skal gøre, når der finder mobning sted på skolen. Her nævnes bl.a., hvordan eleverne skal sige fra overfor mobning, både hvis de selv udsættes for det, men også hvis de oplever, at andre udsættes for det. Lærernes opgave er at tage alvorlige samtaler med mobberne og offeret og finde frem til årsagen til mobning samt evt. løsninger på mobningen (se bilag 1). Denne del af handleplanen læner sig således op af den tilvalgte mobbedefinition i og med, at der lægges vægt på at tage hånd om konkrete involverede individer. Olweus' individorienterede fokus lægger netop op til, at interventioner mod mobning rettes mod konkrete udpegede individer (Rabøl Hansen 2009:143). Den anden del af handleplanen forholder sig til, hvordan mobning kan forebygges, og det er her peer education nævnes. Skolens forebyggende arbejde i forhold til mobning handler, ifølge mobbehandleplanen, bl.a. om etablering af klasseregler for god opførsel samt indførelsen af peer education (se bilag 1).

At Strandskolen vælger at indføre peer education som en del af deres forebyggende antimobbearbejde nuancerer ovenstående mobbedefinition, idet netop tilvalget af peer education som antimobbestrategi nærmere lægger op til at arbejde med fællesskabet og på den måde skabe trivsel på skolen, som i sidste ende så skal forebygge mobning (DCUM 2006:137). Der kobles således ikke direkte mellem mobbedefinition og antimobbestrategi, og det tyder på, at Strandskolen trækker på forskellige rationaler, når de definerer henholdsvis mobning og peer education.



Det rationale, som fremstår som dominerende i den forebyggende del af mobbehandleplanen, peger på peer education som trivselsfremmende. Der lægges vægt på de grundlæggende og dominerende rationaler omkring peer education; f.eks. hvordan peer educatorerne uddannes i konflikthåndtering og kommunikation, samt at unge mennesker lærer effektivt af hinanden og ofte er tryggere ved at tale med jævnaldrende. Der anes samtidig en forventning om, at positiv konflikthåndtering forebygger mobning.

Nu er det blevet tid til at bevæge sig ind på Strandskolen og møde aktørerne herfra.

### Peer education som forebyggende og indgribende antimobbestrategi

I Strandskolens mobbehandleplan beskrives der en sammenhæng imellem peer education og mobning. Vi skal nu høre, hvordan to af skolens aktører forstår denne sammenhæng. Lad os først høre, hvad Bente siger. Bente mødte vi første gang i dette speciales indledning – Bente er lærer på Strandskolen og tovholder for peer education:

*”Vi har en sådan en mobbehandleplan, som i princippet er delt op i to, altså forebyggelse, hvor [der er, MLK] peer education og at alle klasser laver aftaler, nogle regler for, hvordan man opfører sig.” (Bente:1)*

Bente refererer til mobbehandleplanen, hvor peer education beskrives som en forebyggende indsats overfor mobning. Samme italesættelse kommer til udtryk hos Sanne. Sanne er også lærer på Strandskolen, og hun er desuden, sammen med Bente, tovholder for peer education:

*Mia: ”Har peer education noget med mobning at gøre, eller hvad har det med mobning at gøre?”*

*Sanne: ”Det skulle jo gerne være en forhindrende... øhh det skulle gerne være forebyggende. Både forebyggende og indgribende i mobning (...) sommetider ser os lærere ikke, hvad der sker i pauserne og at de så melder tilbage til os, hvis de oplever et eller andet. ” (Sanne:1)*

I både citatet fra Sanne og Bente bliver peer education italesat som en forebyggende indsats overfor mobning, og Sanne og Bente læner sig således op af det rationale omkring peer education, som også kommer til udtryk i mobbehandleplanen og pjecen "Peer education". Der er således tegn på, at dette er et dominerende rationale på Strandskolen. Det er ligeledes denne forståelse, som fremhæves i materialet fra DCUM.

Men Sanne siger noget mere i ovenstående citat, hun italesætter ligeledes, at peer education også er *indgribende* i forhold til mobning. Sanne beskriver, hvorledes peer educatorerne kan hjælpe lærerne med at få øje på mobning, og således gøre det muligt for lærerne også at gribe aktivt ind overfor mobning. Sanne italesætter, hvorledes peer education altså også handler om at være "øjne" for lærerne, og således ikke "kun" om at agerer "gode eksempler". Jeg skal vende tilbage til, hvordan mobning kan "ses" i et senere afsnit – lige nu kan vi blot konstatere, at peer education på Strandskolen kobles til mobning, og af både Bente og Sanne betydningsættes som en forebyggende og indgribende indsats overfor mobning.

## Opsamling på analysedel 1

Ovenstående analysedel har vist, hvordan peer education kan forstås som en metode, hvor børn lærer fra andre børn gennem "det gode eksempel". Metoden peer education knyttes primært til mobning i en dansk kontekst. Koblingen mellem peer education og mobning i en dansk kontekst ses primært i det materiale, som er udgivet af DCUM, og bygger på et rationale om, at det at arbejde med trivsel hæmmer mobning. Der trækkes således på et rationale, som omhandler en trivselsfremmende tilgang, når peer education anbefales som antimobbestrategi.

Ovenstående analyse har ligeledes vist, at der på Strandskolen ikke nødvendigvis er en entydig sammenhæng mellem den mobbedefinition, som de har valgt, og den antimobbestrategi, som skal bruges for at forebygge mobning. Strandskolen trækker på forskellige rationale i deres definitioner af henholdsvis mobning og peer education. Denne manglende entydighed mellem tilvalg af mobbedefinition og tilvalg af antimobbestrategi kan læses og forstås som en del af den vilkårlighed, som råder på mobbefeltet i forhold til tilbud og valg af definitioner og strategier. Strandskolen må,

ligesom andre danske skoler, forsøge at navigere blandt disse forskellige tilbud af antimobbestrategier - ligesom de også må forholde sig til de forskellige forståelser og opfattelser, der ligeledes findes på feltet omkring definitionen af mobning. Som beskrevet i kapitel 2 kritiseres meget af den danske mobbeforskning for at mangle viden om, hvordan og hvilke antimobbestrategier, som virker – og dette betyder, at både skoler og institutioner forsøger sig med forskellige former for tiltag og interventioner, som i mindre grad er forskningsbaserede (Kofoed & Søndergaard 2009:7). Denne vilkårlighed og mangfoldighed af mulige antimobbestrategier betyder, at Strandskolen får et stort ansvar i forhold til at legitimere deres valgte forebyggende strategi, hvilket jeg skal komme nærmere ind på i de følgende analyseafsnit. I disse afsnit skal vi komme nærmere en forståelse for, hvorfor det lige netop blev peer education, Strandskolen valgte som antimobbestrategi.

## Analysedel 2 - En teknologi installeres

### Indledning

Som tidligere skrevet vælger jeg at iagttage peer education som en styringsteknologi med et bestemt rationale og med et bestemt sigte for øje. Dominerende rationaler og fortællinger er ikke uskyldige. De er nemlig med til at sætte rammen for, hvad det bliver muligt at tænke og gøre (Kofoed m.fl. 2010:40). Vi så i ovenstående analyse, hvorledes Strandskolen trak på forskellige rationaler, når peer education og mobning skulle defineres, hvilket stiller krav til Strandskolen om at legitimere deres valgte strategi som antimobbestrategi. Jeg vil i de følgende afsnit, på baggrund af mit materiale fra Strandskolen, forsøge at komme nærmere en forståelse af, hvilket formål peer education har som teknologi, og hvordan teknologien blev installeret, italesat og modtaget på skolen, samt hvordan teknologien fungerer i praksis.

### Et tilfælde

Jeg vil starte med at lade Bente fortælle, hvorledes peer education blev en del af skolens antimobbestrategi. Bente fortæller, hvordan kommunen i 2003 gav besked om, at alle skoler i kommunen skulle arbejde på at blive mobbefri zoner. Hun uddyber:

*”Og samtidigt var vi gået ind i et internationalt samarbejde som hed Peer education, men det var så gymnasier og deres sigte, det var faktisk mest, at unge skulle informere unge om narko, kriminalitet og sådan nogle lidt hårde ting og det kunne vi ikke rigtig finde ud af, hvordan vi skulle bruge, men så tænkte vi, at vi kunne jo prøve at kombinere det med, at unge skulle hjælpe med at forhindre mobning. Og det var egentlig lidt et tilfælde og vi synes jo, at vi simpelthen ramte en guldåre” (Bente:1)*

I ovenstående citat kommer det til udtryk, hvordan peer education blev igangsat som antimobbestrategi på baggrund af et krav fra kommunen om at arbejde med mobning. Desuden gives der udtryk for, at muligheden for at forstå peer education som antimobbestrategi opstod på baggrund af et tilfælde i og med, at Strandskolen i forvejen deltog i et internationalt samarbejde, som blev kaldt peer education. Målet med dette internationale projekt var, ifølge Bente, noget andet end mobning, men i og med at Strandskolen havde svært ved at indfri det oprindelige mål med det internationale peer education projekt, besluttede de at afprøve peer education på mobning i stedet.

Bente fremhæver, at ved at vælge peer education som antimobbestrategi "ramte de en guldåre". Udtrykket giver associationer til guldgravere, der graver tilfældigt efter guld, og pludselig er de heldige at finde det rette sted, den rette åre, som gør én rig og lykkelig. Når det tilfældige valg af peer education som antimobbestrategi bliver talt frem som "at ramme en guldåre", kan man få indtrykket af, at skolen og skolens aktører har "gravet" tilfældigt blandt mulige antimobbestrategier og pludselig er stødt på peer education, som nu har gjort dem "rige og lykkelige". Denne form for italesættelse af peer education skaber nysgerrighed efter at vide, hvad mon de så er blevet rige og lykkelige på? Er det på mindre mobning og mere trivsel? Jeg skal vende tilbage til dette om lidt. Først skal jeg bringe endnu et citat fra Bente på banen:

*Mia: "Kan du huske, hvilke diskussioner I havde forud for, at det [Peer education, MLK] ligesom blev en del af skolen?"*

*Bente: "Nej men det var de der to ting: At vi var i det der projekt [Det internationale peer education projekt, MLK] og så også, at nu skulle der altså ligge en mobbehandleplan."  
(Bente:3)*

I ovenstående citat italesætter Bente, hvorledes valget af peer education bl.a. handlede om, hvorledes Strandskolen kunne indfri kommunens krav om at udarbejde en mobbehandleplan. På denne måde kunne de "(...)slå to fluer med et smæk." (Bente:3), som Bente uddyber senere i interviewet, idet de både indfrie kommunens krav om at arbejde med mobning og fandt ud af at arbejde med metoden peer education. På

baggrund af citatet får man således indtryk af, at faglige pædagogiske argumenter omkring peer educations konkrete anvendelighed overfor netop mobning ikke så ud til at fylde meget, da beslutningen skulle tages. Eventuelle faglige argumenter overfor metoden i forhold til mobning kommer således til at fremstå som umarkeret i forhold til valget af peer education. At det blev Bente, som blev tovholder for peer education, handlede, ifølge Bente, mest af alt om, at det var hende, som var ansvarlig for de internationale projekter på skolen.

Det, som her beskrives som afgørende for valget af peer education, er således det internationale projekt peer education, som egentlig omhandlede noget helt andet end mobning – og det er også det, som tales frem som begrundelse for, at Bente vælges som tovholder. Det bliver således skolens ansvar at transformere teknologien til et antimobberedskab, og i denne transformation spiller Bente en væsentlig rolle, hvilket jeg skal uddybe yderligere i de følgende afsnit. Samtidig peges der på, at der blev stillet krav om, at Strandskolen skulle præsentere en strategi for kommunen. Strandskolen vælger efterfølgende at anvende en metode, som kan anvendes til mange forskellige formål, og som ikke specifikt er udarbejdet til mobning (se analysedel 1), hvilket afspejler en stor tilfældighed i valget. Man kan få indtryk af, at det, som blev afgørende for valget af peer education som antimobbestrategi, ligeledes handler om, at skolen skal kunne fremvise, at de *gør* noget, frem for *hvad* de *gør*. Synlighed i forhold til at *gøre* noget kommer således til at fremstå som vigtig. Denne synlighed i forhold til mobning er også noget, som tages op af DCUM, som har lanceret et Danmarkskort (DCUM 2008), hvor skoler, som handler aktivt for at minimere mobning og forbedre undervisningsmiljøet, har mulighed for at blive skrevet på og således blive profileret som handlekraftige skoler. Rasmussen peger på, at dette kort måske har den effekt, at skolerne bliver mere optaget af deres synlighed i forhold til at handle på mobning frem for, *hvilke* metoder og teknologier, de vælger at *gøre* sig synlige igennem (Rasmussen 2009:45). Man kan ligeledes få samme indtryk, når man kigger på Strandskolens begrundelse for valget af peer education som antimobbestrategi.

Nu er det blevet tid til at forfølge nogle flere af de fortællinger, som er med til at betydnings sætte og transformere peer education som en antimobbestrategi på

Strandskolen. Jeg vil starte med at beskrive en bestemt fortælling, som måske kan gøre os klogere på, hvad Strandskolens aktører, ifølge Bente, er blevet rige og lykkelige på/af (jvf. citatet om at "grave efter guld").

## En forvandlingsfortælling

Jeg vil nu gå tilbage til den fortælling, som blev præsenteret i specialets indledning. Det er en fortælling, som omhandler, hvordan peer education kan læses som en succesfuld strategi, som "forvandler" en urolig klasse til en normal klasse. Fortællingen kommer til udtryk, da Bente skal fortælle om, hvordan hun præsenterede idéen om at indføre peer education på hele skolen for resten af lærerkollegiet samt ledelsen. Bente fortæller følgende:

*"Da de gik i 1.klasse, der var de... de hang i lysekronerne i frikvartererne og der var simpelthen så meget støj og uro og der var to unge lærere, der var ved at køre fuldstændig ned. Omkring juletid kom jeg på lærerværelset, hvor de nærmest sad og var... de var helt færdige ikke? Og så foreslog jeg, på det tidspunkt havde jeg en 7.klasse som...(..) synes jeg, [var, MLK] så socialt kompetente som sådan en gruppe nu kan blive. Og så spurgte jeg nogle af dem om der var nogle der ville hjælpe til med, at der blev lidt bedre stemning nede i den klasse. Og det var der så 6 der gerne ville, det var tre drenge og tre piger, og de gik så på skift (...). Så gik de ned to og to og nogle gange lidt flere, hvis de havde lyst for så sker der jo også det at de store de har lyst til at gå derned, for det er jo sjovt for de bliver jo behandlet som rockstjerner og i løbet af 14 dage så meldte lærerne tilbage at nu var det en normal klasse at komme ned i, det var ikke blevet en dukseklasse men den var blevet normal at komme ned i. Så det var en rigtig god måde at få det skudt i gang på, at vi havde nogle gode resultater med det samme og vi kunne så også se konsekvenserne af, at hvis nu alle klasserne havde det ikke?" (Bente:2)*

Det, som jeg hæfter mig særligt ved i dette citat, er den måde, hvorpå Bente beskriver den omtalte classes "forvandling". Fra at være en klasse med støj og uro, blev det til en

”normal” klasse, og denne forvandling tilskriver Bente, at hun sendte større elever, som ifølge hende var socialt kompetente, ned i klassen. I citatet får vi ikke indsigt i, hvad det vil sige at være en normal klasse – Bente åbner dog op for, at en normal klasse må være noget andet end en klasse med støj og uro, samtidig med at det ikke bliver til en ”dukseklasse”. ”Forvandlingsfortællingen”, som jeg har valgt at kalde denne fortælling, omhandler altså, hvordan man ved at bruge større og socialt kompetente elever kan forvandle en klasse fra at være urolig (unormal?) til at være normal (rolig?). Lad mig bringe et citat mere på banen:

*”Vi(...) forsøger at programmere de der unge til, at det de skal gøre, er at gå ned og så skal de være rollemodeller og så skal de intervenere, hvis der er konflikter.” (Bente:1)*

I dette citat fortæller Bente, at de større elever skal ”programmeres” til at være rollemodeller samt intervenere ved konflikter. Derudover pegede Bente i det foregående citat på, at de større elever skulle være socialt kompetente. Vi har tidligere set, at peer educatorerne skal undervises i at løse konflikter hensigtsmæssigt, men vi får i ovenstående citater ikke meget indsigt i, hvad det egentlig vil sige at være rollemodeller eller socialt kompetente. Jeg har i mit materiale fra Strandskolen ikke været i stand til at finde beskrivelser eller italesættelser af, hvad det er, de større elever gør helt konkret – andet end, at de er rollemodeller og socialt kompetente elever. At der ikke findes fyldige beskrivelser på, hvad de større elever gør, bliver interessant, idet de større elever netop tilskrives at stå for selve forvandlingen af den urolige klasse. Man fristes til at tænke, at det også handler om trylleri – at de større elever er sammen med de mindre elever og – vupti - er de smittet med god indflydelse. Hvad det er de større elever rent konkret gør, kommer i mit materiale til at fremstå som en form for tavs viden. Hos Bente og Sanne kommer det til at fremstå, som om selve handlingen – hvad de større elever gør – ikke er lige så vigtigt eller spændende som effekten, det man får ud af peer education.

Som tidligere beskrevet stiftede jeg første gang bekendtskab med Bente, Strandskolen og peer education på en konference omhandlende effekter af diverse antimobbestrategier. Ovenstående Forvandlingsfortælling var ved denne konference en



magtfuld og betydningsfuld fortælling i Bentes oplæg. De gode resultater, som blev opnået gennem denne strategi, blev talt frem igen og igen. De gode resultater bliver ligeledes betydningsfulde, når Bente og Sanne fortæller, hvordan Forvandlingsfortællingen blev startskuddet på indførelsen af peer education på Strandskolen. Som Bente i ovenstående citat fremhæver, så oplevede hun gode resultater med at lade større børn være sammen med mindre børn – og med lidt trylleri, vupti, så havde de en normal klasse - og de gode resultater bliver talt frem som motiverende for at indføre denne strategi på hele skolen. De gode resultater kommer således til at fremstå som et dominerende fortolkningsrepertoire (Staunæs 2004:89, Wetherell & Potter 1992), som Bente og Sanne gør brug af, når de skal motivere til at indføre strategien på hele skolen.

### Mere ro eller mindre mobning?

Men hvad er det for nogen *gode resultater*? Og hvad er det egentligt Forvandlingsfortællingen handler om? Hvis vi skal vende tilbage til ovenstående citat fra Bente, så handler det om, hvordan man kan undgå, at eleverne støjer, er urolige og ”hænger i lysekronerne i frikvartererne”. Den handler om, hvordan man kan skabe ro i klassen. Når jeg nu betragter peer education som en styringsteknologi med et indbygget formål og en afgrænset række rationaler om kausale sammenhænge, hvilken forskel ønsker Strandskolen med denne teknologi så at minimere (Knudsen 2010:43)? På baggrund af Forvandlingsfortællingen bliver det oplagt at spørge, om man med indførelsen af peer education ønsker at minimere antallet af urolige klasser eller antallet af urolige elever? Er det denne forskel, der skal minimeres? Peer education kommer så til at handle om at ændre/forvandle urolige klasser til rolige klasser, hvilket gøres gennem socialt kompetente større elever (og lidt trylleri). Men hvor er fænomenet mobning så henne? Peer education præsenteres og italesættes jo som en antimobbestrategi på Strandskolen – en strategi, som skal forebygge (og minimere) mobning på Strandskolen. I analysedel 1 så vi bl.a., hvordan der på Strandskolen trækkes på rationalet om, at trivsel hæmmer mobning, og det er på denne baggrund peer education tales frem som en antimobbestrategi. Men peger Forvandlingsfortællingen på et rationale om, at for at opnå

trivsel, som skal hæmme mobning blandt elever, skal der være ro og orden i klassen? Der anes en selvfølgelig sammenhæng mellem trivsel i form af ro og orden og fraværet af mobning blandt eleverne.

Helle Rabøl Hansen beskriver på baggrund af sit feltarbejde omhandlende lærerpositioner i mobbepraksisser, hvorledes ro og orden kommer til at optræde som forsikring mod mobning og garanti for trivsel. Hun beskriver, hvorledes der blandt lærere opstår en påstand om, at ro i undervisningen betyder ro i elev-relationerne i form af ingen mobning, og dette kan komme til at skygge for en forståelse af elev-elev relationerne (Rabøl Hansen 2009:165). Det er den samme betydningsforskydning, der anes på Strandskolen. Hvis vi samtidig vender blikket tilbage til Bentes udtalelse om at "have ramt en guldåre" handler det så om at have ramt en guldåre, der skaber ro og orden i klassen? Og er det på denne måde Strandskolen vælger at transformere peer education til en antimobbestrategi? I mit materiale fra Strandskolen fremstår Forvandlingsfortællingen som en magtfuld fortælling, som er med til at orientere aktørerne på Strandskolen, når de skal forholde sig til peer education. Ro og orden som garanti for trivsel kommer til at fremstå som vigtige ord, når peer education transformeres til en antimobbestrategi, og dette kan muligvis komme til at skygge for forståelsen af mobningens kompleksitet. Med fokus på ro og orden som vigtige ingredienser for at opnå trivsel (Rabøl Hansen 2009:163) bliver det måske ikke muligt at få øje på den mobning, som ikke larmer, som ikke nødvendigvis kan høres eller ses (Rasmussen 2009:62) – den mobning, som ikke nødvendigvis skaber uro. Man kan samtidig fristes til at tænke, at når peer education blev valgt ved et tilfælde og pga. krav fra kommunen, samt når Forvandlingsfortællingen fremstår så magtfuld, som den gør, kan det komme til at skygge for, at lærerne tager en diskussion om, hvad de forstår ved mobning samt, at de opnår indsigt i forskellige antimobbestrategier og således forholder sig til, hvorvidt peer education egentlig hjælper med at forebygge mobning - eller om det mere handler om at skabe ro og orden. Helle Rabøl Hansen og Klaus Henriksen påpeger, at risikoen ved at en skole ikke får gennemdiskuteret en tilvalgt mobbedefinition, kan betyde, at de ikke får øje for mobningens kompleksitet (Henriksen & Rabøl Hansen 2006).

Det er vist blevet tid til at inddrage nogle flere aktører. Lad os nu undersøge, hvordan peer education blev modtaget af skolens øvrige lærere og ledelse.

## Modtagelsen af peer education og ledelsens ansvar

Jeg er nysgerrig på, hvordan peer education er blevet modtaget af skolens øvrige lærere og ledelse og jeg har derfor spurgt Bente og Sanne om dette. Begge fortæller om, hvordan peer education har fået en blandet modtagelse. Bente fortæller bl.a. følgende:

*”Der har været lærere, som har været direkte imod, som simpelthen har smidt peer educatorerne ud, når de kom, og der er også mange, der aldrig nogensinde fandt ud af, hvad det handlede om, der ikke satte sig ind i det, og sådan er det. Det kan ikke nytte noget at lade sig gå på af det, men altså som vi siger, vi bliver ved med at kaste sten ud og ringene bliver ved med at brede sig og det har det gjort.” (Bente:2)*

Citatet viser, at den blandende modtagelse af peer education handlede om, at der var lærere, som var imod peer education, og der var lærere, som ikke havde sat sig ind i peer education. Dette peger ligeledes på, at det ikke tyder på, at lærerne har diskuteret formålet med peer education, når nogle lærere ikke engang har sat sig ind i strategien. Både Bente og Sanne fortæller, hvordan det kan vanskeliggøre arbejdet med peer education, at nogle lærere har været imod strategien. Samtidig fortæller de begge to om, hvordan de som ”almindelige” lærere ikke har lyst til at påtvinge deres kollegaer at arbejde med peer education. Bente siger bl.a.:

*”Men altså som kollegaer, det har Sanne og jeg været enige om, at der vil vi ikke ind, vi vil gerne spørge, om vi kan hjælpe med noget for at få det til at fungere, men vi vil ikke ind og sige: Det er en beslutning, du skal bare gøre det. Det vil vi ikke som kolleger gøre. Det er ledelsens opgave.” (Bente:3)*

I citatet anes en klar forventning om, hvilket ansvar ledelsen forventes at have i forhold til peer education, samt hvilket ansvar de to tovholdere forventes at have. Ifølge Bente må

det være ledelsens opgave at påtvinge de modvillige lærere at arbejde med peer education. Bente ønsker ikke at tage dette ansvar på sig. I stedet anser Bente det som sin opgave at "lade ringene brede sig", som vi så i ovenstående citat – det er dette hun ser, som hendes mulighed for at omvende modvillige lærere. Både Sanne og Bente fremhæver, at Strandskolen har haft mange skiftende ledere gennem de sidste 4-5 år – faktisk i al den tid de har haft peer education, og at dette har haft betydning for, hvilket ansvar ledelsen har haft i forhold til peer education. Sanne og Bente har ikke oplevet, at skolens ledelse har taget peer education på sig som deres ansvar, hvilket de bl.a. begrundet i disse mange skift af ledere.

På baggrund af interviewene med Sanne og Bente er der tegn på, at peer education som antimobbestrategi *ikke* er blevet indført som en direkte top-down ledelsesbeslutning. Derimod viser mit materiale fra Strandskolen, at især Bente som subjekt har været vigtig for indførelsen og forståelsen af peer education. Bente er, som beskrevet, tovholder for peer education, og det, at indføre peer education på Strandskolen, var oprindeligt hendes idé. Bente rejser desuden rundt i Danmark og fortæller om peer education, som en succesfuld antimobbestrategi, på diverse skoler og konferencer. Bente indtræder således i en vigtig subjektposition i forhold til at transformere peer education som antimobbestrategi. Dette, kombineret med en ledelse, som ikke melder sig ind i projektet, giver Bente et stort handlerum i forhold til forståelsen og udøvelsen af peer education. Det store handlerum kommer til udtryk ved, at Bente får mulighed for at indtræde i en magtfuld subjektposition, idet hun udøver en vis definitionsmagt i forhold til, hvordan peer education skal forstås og udøves. Det bliver Bentes tolkninger og forståelser af peer education, som bliver betydningsfulde for, hvordan peer education betydningssættes på Strandskolen. Det bliver Bentes tolkninger af virkningerne af peer education, som kommer til at fremstå som troværdige. Bente har således et vist ejerskab over teknologien. Samtidig kan Bentes position også være en sårbar position – og hendes handlerum kan ses som indsnævret - da det er denne position, som er fremtrædende og synlig, hvis teknologien bliver kritiseret eller ikke synes at "virke". Derudover kan man pege på, at Bentes betydningsfulde subjektposition, samt hendes ejerskab for peer education også gør selve teknologien skrøbelig og sårbar, idet

den samtidig kobles på hende som subjekt – hvad vil der i så fald ske med teknologien, hvis Bente forlader skolen? Man kunne forestille sig, at andre kræfter ville træde til, hvis Bente forlod Strandskolen. Man kunne forestille sig, at andre lærere - eller måske endda lederne - kunne melde sig på banen og betydningssætte peer education, hvis Bente forlod skolen – eller man ville måske vælge en helt anden antimobbestrategi. Dette tyder samtidig på, at det er vilkårligt og tilfældigt, at det bliver netop Bente som subjekt der bliver vigtig for peer education.

Man kan undre sig over, hvorfor ledelsen ikke melder sig på banen i forhold til at betydningssætte og transformere peer education som en antimobbestrategi på Strandskolen. Undersøgelser viser, at hvis antimobbearbejdet på en skole skal få succes, kræver det et højt ledelsesengagement, hvor ledelsen enten er aktiv i arbejdet med at betydningssætte og definere antimobbearbejdet eller ved at understrege arbejdets vigtighed (Henriksen 2008). Dette synes ikke at være tilfældet på Strandskolen, og man kan spørge, om det er dette tomrum – eller manglende ansvar – som Bente får mulighed for at udfylde? Meget tyder på, at det er Bentes engagement for peer education, som gør, at det bliver en del af skolen, og det er derfor, det er hendes stemme, som får lov til at fylde, når peer education skal transformeres til antimobbestrategi. Man kan tænke, at da Strandskolen møder kravet om at skulle udarbejde en mobbehandleplan, bliver det Bente, som påtager sig dette ansvar, og derfor kommer hendes idéer og tanker til at fylde i transformationen af peer education som antimobbestrategi<sup>22</sup>.

I de næste afsnit skal vi se lidt nærmere på nogle af de kræfter og stemmer, som også har indflydelse på, hvordan peer education fungerer i praksis på Strandskolen lige nu.

---

<sup>22</sup> For en god ordens skyld skal jeg nævne, at jeg er bevidst om, at hvis jeg havde valgt at interviewe en anden lærer på Strandskolen end Bente (og Sanne), er det sandsynligt, at ovenstående analysepointer havde set anderledes ud. Det er ikke sikkert, at Bentes subjektposition ville blive fremstillet ligeså magtfuld. Jeg mener dog ikke – med udgangspunkt i specialets problemformulering - at det i denne sammenhæng ville give mening at interviewe andre lærere end de to udvalgte lærere, idet de netop er tovholdere for peer education på Strandskolen og således betydningsfulde for transformationen af peer education som antimobbestrategi, som jo netop er specialets fokus.

## Teknologien i praksis på Strandskolen

Jeg er interesseret i, hvordan peer education fungerer i praksis på skolen og derfor spørger jeg Bente om følgende:

*Mia: "Ok. Hvordan fungerer peer education lige nu på skolen. Virker det?"*

*Bente: "Altså jeg vil nok sige, at det her år er vores værste år overhovedet og det er der to grunde til: Altså dels at der er blevet lavet en beslutning om at der skal være udeordning i det frikvarter som er det frikvarter som vi har til peer education (...)der er i det hele taget nogle fysiske problemer i forhold til at få det til at virke og det har så betydet at det har været træls, for de der peer educators for så har de forsøgt at rende rundt i halen på de der små, så vi har ikke rigtig kunne få det til at fungere (...)og man kan sige sådan er det, det er ikke noget man har villet, altså man har ikke villet hælde peer education ud med badevandet, men det er sket sådan." (Bente:3)*

I ovenstående citat får vi bl.a. indblik i, at skolen har besluttet, at de skal have udeordning, hvilket betyder, at alle eleverne skal være ude i hvert frikvarter. Dette har, ifølge Bente, efterfølgende givet svære fysiske rammer for peer educatorerne, da de så ikke længere kan gå ned i de mindre elevers klasseværelse, men i stedet må lede efter dem i skolegården. I citatet siger Bente, at man ikke har ønsket at hælde peer education ud med badevandet. Jeg vælger at tolke denne udtalelse på følgende måde: At skolen har taget en beslutning om at indføre udeordning ikke har handlet om, at man ikke fandt peer education vigtigt længere, men i stedet handler om, at der er flere modstridende kræfter og behov på spil inden for skolerummet – og at det er vilkårligt og tilfældigt, hvad og hvem som får lov at fylde. Både Bente og Sanne fortæller, hvorledes det har været en fortløbende diskussion på lærerværelset om, hvorvidt der skal være udeordning eller ej. Sanne siger bl.a. følgende:

*"Det er en skole der gerne vil tænke på det sunde og det er en rigtig fin beslutning".*

*(Sanne:3)*

Ifølge Sanne handler det således om også at prioritere et sundt udeliv for skolens elever.

Ovenstående udtalelser peger på, at peer education træder ind på et felt, der udgøres af mange kræfter og behov. At der på Strandskolen konstant foregår en kamp mellem, hvad der skal prioriteres at arbejde med og hvordan. Det er også det, vi ser tegn på, når nogle lærere er modvillige overfor peer education – måske synes de, der er andet, der skal arbejdes med i stedet for mobning, eller måske har de andre idéer til, hvordan der skal arbejdes med mobning. Sanne fortæller, at hun tror nogle af de modvillige lærere bl.a. har følt sig presset på tid og derfor ikke har prioriteret arbejdet med peer education. Det felt, som folkeskolen befinder sig indenfor – og som peer education rammer ind i – præges i dag i høj grad af det, man ville kunne kalde "school-effectivness" diskursen (Hermansen m.fl. 2007). Her handler det om at skabe skoler, som har fokus på høj faglighed - det handler om at skabe gode og dygtige elever, som bl.a. har læsefærdighederne i orden og som kan score højt i de internationale test, som eksempelvis PISA<sup>23</sup>. Inden for denne diskurs er fokus på, hvordan man opnår effektive skoler, som skaber fagligt dygtige elever. Dette emne har stor almen interesse og diskuteres ofte i både pressen og blandt politikere (Hermansen m.fl. 2007). Der er således tegn på, at der stilles krav – fra flere sider - til både lærere og elever om at have fokus på fagligheden – og det kan derfor være svært som lærer også at afse tid til at arbejde for at forebygge mobning. Det er måske dette Strandskolens diskussion omkring udeordning og/eller peer education handler om. I hvert fald kan man forestille sig, at ovenstående diskussioner er med til at sætte betingelser for, hvordan udeordning, spiseordninger etc. - og også peer education - forhandles på Strandskolen. Det kan således være vilkårligt, hvad og hvem, som får lov at fylde, vinder plads, tid og rum i disse forhandlinger.

## Opsamling på analysedel 2

Vi har i ovenstående afsnit set, hvordan peer education opstår som en antimobbestrategi på baggrund af et krav fra kommunen om at arbejde med at skabe mobbefri miljøer. Jeg har været inde på, hvordan der direkte kobles fra kravet om antimobbestrategi til peer

---

<sup>23</sup> OECD's program for internationale test på skoleområdet.

education, også selvom peer education i udgangspunktet ikke er tænkt som en antimobbestrategi. At valget falder på peer education som antimobbestrategi er et tilfælde, da Strandskolen i forvejen er med i et internationalt projekt med fokus på peer education. Vi har fået blik for, at det måske mere handler om at gøre noget, frem for *hvad* der gøres.

Jeg har i ovenstående analyser identificeret især én fortælling som betydningsfuld i forhold til forståelsen af peer education på Strandskolen. Forvandlingsfortællingen fremstår som en magtfuld fortælling på Strandskolen. Denne fortælling viser, at forventningen om ro i klassen også rummer en forventning om, at ro kan både forebygge og gribe ind i forhold til mobbesituationer, idet analysedel 1 jo viste, at peer education forstås som en forebyggende og indgribende strategi overfor mobning. Fortællingen trækker på et repertoire, hvor ro og orden forstås som vigtige ingredienser i at skabe trivsel, som derigennem skal forebygge mobning. Jeg har desuden været inde på, at Bente, som subjekt, har stor betydning for, hvordan peer education italesættes – ikke mindst på grund af, at Strandskolens ledelse ikke melder sig aktivt ind i projektet. Desuden rammer peer education ind i et felt, som også er befolket med andre kræfter, som bl.a. vægter faglighed højt, og på skolefeltet foregår der hele tiden en kamp om, hvad der skal vægtes og prioriteres. Ovenstående analysepointer giver blik for, at det er tilfældigt og vilkårligt, hvad og hvem, der får lov at fylde, når peer education vælges til og skal betydningssættes. Bentes tolkninger af peer education kan læses som én blandt mange mulige tolkninger. Dette skal samtidig kombineres med en tilsyneladende manglende diskussion af peer educations konkrete anvendelighed overfor netop mobning. I mit materiale fremstår Bentes stemme som en magtfuld stemme og meget tyder på, at Bente har investeret et stort engagement i peer education. På grund af ledelsens manglende ansvar og deltagelse i forhold til peer education forsøger Bente at udfylde positionen, som den, der transformerer og betydningssætter peer education. Dette betyder, at, idet Forvandlingsfortællingen stammer fra hendes stemme, kommer den til at fylde meget, når peer education skal transformeres til antimobbestrategi. Fokus sættes således på at skabe ro og orden, og dette kan muligvis komme til at skygge for mobningens kompleksitet – for den mobning, som ikke larmer eller skaber uro.



I det følgende analyseafsnit vil jeg komme nærmere ind på, hvilke subjektpositioner, som bliver mulige, når peer education anvendes som antimobbestrategi.

## Analysedel 3 – Passende peer educator

### Indledning

Vi har i ovenstående analysedel fået indblik i, hvilke fortællinger, som er virksomme og magtfulde på Strandskolen, og som er med til at betydningssætte, hvordan peer education bliver til som antimobbestrategi på Strandskolen. I denne analysedel skal vi komme nærmere en forståelse for, hvilke mulige og umulige positioner, der skabes gennem ovenstående fortællinger og rationaler.

I det følgende vil jeg beskrive, hvordan der *gøres passende peer educator* på Strandskolen. Begrebet passende peer educator er inspireret af Kofoeds begreb passende elevhed. Begrebet sætter fokus på, hvordan nogen og noget er mere passende end noget andet. Kofoed beskriver, hvorledes alle elever deltager i skoleliv og kan siges at "gøre skole", og at disse skoleliv gøres i forhold til skolens imperativer, men nogen og noget er mere passende end andet (Kofoed 2004:323). Passende elevhed forhandles i forhold til, hvad der lokalt accepteres, godkendes, afbøjes eller afvises (Kofoed 2007b:114). I en skolekontekst, hvor peer education anvendes, kan man hævde, at der opstår en ny subjektposition, nemlig at være – eller gøre - peer educator. Denne position kan forhandles og udfyldes på forskellig vis, men, som Staunæs beskriver, er der samtidig grænser, som man skal forholde sig til, hvis man vil undgå at blive for forklaringskrævende og uacceptabel (Staunæs 2004:67). I det følgende afsnit skal vi blive klogere på, hvordan man på Strandskolen forhandler positionen passende peer educator. Vi skal høre denne fortælling fra Bente og Sanne, og vi skal ligeledes møde nogle af peer educatorerne og høre deres fortællinger.

## Mads' forvandling

Mads er elev i femte klasse og er peer educator på første år. Jeg hørte fortællingen om Mads gennem Sanne. Jeg har valgt at lade netop fortællingen om Mads være indledende for, hvordan man gør passende peer educator på Strandskolen, fordi denne fortælling rummer mange af de aspekter, som jeg, igennem mit materiale, har kunnet identificere som afgørende for hvem og hvad, der vurderes som passende peer educator. Historien om Mads er illustrativ for, hvordan passende peer educator på Strandskolen blandt andet handler om at kunne forvandle uro til ro.

Sanne beskriver Mads på følgende måde:

*"Så har jeg en dreng, som selv har været igennem rigtig rigtig meget, han har selv været lidt en bandit, men altså han kan sagtens den her opgave [peer education, MLK]."*

(Sanne:3)

Og lidt senere forsætter fortællingen på denne måde:

*"Mads brugte tre år af sin skoletid på at være sådan en, der altid var gang i, udadreagerende, udfarende og gav de andre sådan en lidt hård tid (...). Og han blev peer educator og klarer det super godt (...) Og han er vokset med opgaven, og jeg får altid at vide, at han nu er en af dem der klarer sig bedst (...) Mads har ændret sig rigtig rigtig meget, og jeg kan ikke sige, hvad peer education har gjort, men det er i hvert fald en del af det."* (Sanne:5)

Det, som vi får blik for gennem ovenstående citater, er italesættelsen af det, som jeg vil kalde Mads' *forvandling*. Mads beskrives, som en bandit, som udadreagerende og udfarende, men efter at han blev peer educator, har han forandret sig. Nu beskrives han som en dreng, der klarer sig "super godt". Mads' forvandling omhandler således at gå fra, det som jeg har valgt at tolke, som en *urolig* dreng til en *rolig* dreng. At han efter denne forvandling magter opgaven som peer educator "super godt" må handle om, at han nu kan fremstå som et godt eksempel for de yngre elever – idet vi jo har set i analysedel 1, at

det bl.a. er en del af peer educatorernes arbejde at fremstå som gode eksempler. Mads lader sig således subjektivere og positionere som passende peer educator, da han bliver forvandlet. Han tager således subjektpositionen på sig og leder sig selv frem til en passende peer educator. Fortællingen om Mads bliver af Sanne italesat som en *solstrålehistorie*. Hun forklarer mig, at dette er én af de gode historier, hun gerne vil have bliver husket. Fortællingen om Mads suppleres i mit materiale af flere lignende fortællinger – om elever som har forandret sig/ blevet forvandlet efter at være blevet peer educators.

Jeg har valgt at lade fortællingen om Mads være en forvandlingsfortælling, da jeg mener, at både Forvandlingsfortællingen fra foregående analyseafsnit og denne fortælling om Mads har en sammenhæng. Ligesom Forvandlingsfortællingen i analysedel 2 er Mads' forvandling en forvandling fra uro til ro. Denne gang handler det dog ikke om de mindste klasser, men derimod om peer educatorerne – hvordan de forvandles til rollemodeller for de yngre elever.

Fortællingen om Mads illustrerer, hvorledes peer education som teknologi er med til at styre ikke kun de yngste elever, som har peer educators i deres klasse i frikvartererne, men også de elever, som bliver peer educators, hen imod et bestemt ideal (Staunæs 2007). Tidligere blev Mads beskrevet af Sanne som en bandit – en udfarende og urolig bandit. Idealet for peer educatorerne kan så handle om at være det omvendte af, hvad Mads var tidligere. Dette betyder, at en passende peer educator ikke er en bandit, ikke er udadreagerende og ikke er udfarende – og det kan altså være dette ideal, der, gennem peer education, styres imod. Ovenstående fortælling sætter fokus på, at for at gøre passende peer educator skal Mads forvandles til en ikke-urolig dreng.

Man kan samtidig undre sig over, hvorfor netop Mads blev udvalgt – hvis han samtidig fremstod som en bandit. I de følgende afsnit vil jeg bl.a. komme mere ind på udvælgelsen af passende peer educators.

## En særlig involvering

En fortælling, som ligeledes fremstår som en stærk fortælling, omhandler, hvordan peer education involverer peer educatorerne på en helt særlig måde. Dette sætter Sanne bl.a. ord på i nedenstående citat:

*Sanne: "Det er et redskab, der kan være med til at forebygge dårlig stemning, mobning i en klasse. Det er et redskab, der har en win win situation [griner], fordi det er både en vinder for dem, der er det og en vinder for den klasse, der modtager. Når det vel og mærke virker."*

*Mia: "Dem, der er peer educators, hvad vinder de?"*

*Sanne: "De får lov til at udfordre sig selv og får en rigtig god oplevelse og blive kloge af det. De er nødt til at sætte ord på deres...hvordan man løser en konflikt. Og nødt til at være opmærksomme og dermed mere selvindsigt også". (Sanne:1)*

Det, jeg særligt hæfter mig ved i dette citat, er, hvordan Sanne fremhæver peer education's to parter: Peer educatorerne og den klasse, der modtager peer education. Hun beskriver, hvorledes peer education er en "win win situation", hvor både den klasse, som modtager peer education, samt peer educatorerne vinder "noget" ved deltagelsen. Sanne beskriver, hvorledes de store elever bl.a. "vinder" mere selvindsigt, og denne særlige involvering af de store elever er noget som går igen mange gange, især i de to lærerinterviews. Det tyder på, at peer education er en teknologi, som både forvandler urolige klasser til rolige klasser, Mads til en rolig dreng og samtidig forvandler den potentielt også peer educatorerne til elever, som er mere kloge, mere opmærksomme og med mere selvindsigt end de havde, før de blev peer educators. Denne forvandling af peer educatorerne kan ligeledes siges at knytte sig til det at være en passende peer educator.

Sanne siger noget mere i ovenstående citat, hun siger også at denne "win win situation" kun opstår, når peer education "vel og mærke virker". Denne kommentar kan læses som et forbehold over for peer education – når peer education virker, kan det også betyde, at der så også kan være tilfælde, hvor det ikke virker. Det tyder på, at der skal

noget bestemt til for, at det virker. I det følgende skal vi blive klogere på, hvad som skal til for, at peer education "virker".

### At være særligt egnet

Det er ikke tilfældigt, at den foregående fortælling om Mads kommer til udtryk gennem Sanne. Igennem mit materiale fra Strandskolen er der tydelige tegn på, hvordan henholdsvis Bente og Sanne italesætter, hvad og hvem de opfatter som passende for peer educator positionen. Når der hvert år skal vælges nye peer educators, er det som tidligere beskrevet Sanne og Bente, som står for denne udvælgelse, og de har derfor en vigtig stemme i forhold til at sætte standarder for, hvordan passende peer education skal praktiseres. Jeg skal i det følgende vise, hvad de vægter højt. Jeg vil starte med et citat:

*Mia: "Det er måske lidt det du sidder og siger, men jeg spørger alligevel: Kan alle bliver peer educators?"*

*Sanne: "Jamen det kan de. Der er nogle, der er bedre egnet end andre. Og jeg synes måske der er nogle, der ikke skal være. For at være helt ærlig. Jeg synes måske, de bare ikke er egnet til det (...). Men i princippet kan alle blive det." (Sanne:4)*

I dette citat hæfter jeg mig særligt ved, at Sanne åbner muligheden for, at alle kan blive peer educators samtidig med, at hun også lukker denne mulighed igen, når hun fremhæver, at nogle er bedre egnet end andre til at blive peer educators. Herved sættes der fokus på, hvordan peer education i *princippet* er for alle, samtidig med, at der alligevel peges på bestemte elever, når der skal praktiseres passende peer education. I udtalelsen ligger en tvetydighed, som er tydelig gennem hele mit materiale: Peer education præsenteres og fremstilles som åbent og for alle, men når det kommer til stykket, lukkes kun nogle bestemte ind. På denne måde er peer education med til at etablere en forskel mellem dem, som er egnet, og dem som ikke er egnet til peer education.

I mit materiale er det tydeligt, at der i hvert fald er to forskellige måder, hvorpå det bliver muligt at træde frem som passende peer educator – at blive én af de egnede. Den ene af måderne så vi i ovenstående afsnit i fortællingen om Mads' forvandling - Mads'

forvandling betød, at han nu kunne lukkes ind som én af de elever, som kunne opfylde positionerne som passende peer educator. Men det er ikke alle, som behøver at forandre/forvandle sig for at blive til som passende peer educators. I det følgende vil jeg komme nærmere ind på, hvordan man også kan træde frem som passende peer educator. Dette handler om, hvordan nogle elever vurderes som særligt egnede til peer education, og hvordan der i denne forbindelse lægges vægt på bestemte træk ved de enkelte elever. Sanne fortæller:

*"Nogle år fungerer det [peer education, MLK] bedre end andre. Og jeg vil også sige, at jeg synes det har lidt betydning, hvilke elever der bliver udvalgt. Så er jeg med på, at vi skal give nogle elever en ekstra chance for at kunne bevise noget, jeg tror bare det er vigtigt, at der er nogle ressourcestærke, som får lov at trække et stort læs." (Sanne:2)*

I citatet fortæller Sanne, at de elever, som er bedre egnede til at være passende peer educator, er ressourcestærke. I mit materiale fra Strandskolen kommer der desuden andre ord til udtryk, som beskriver de elever, som er passende peer educators. Lad mig fremhæve nogle af disse udtryk: *"de rigtige børn"* (Sanne:1), *"At de er socialt kompetente"* (Bente:5) og *"stærke børn"* (Sanne:3). Udtrykkene sætter fokus på, hvordan de passende peer educators forstås som bl.a. ressourcestærke og socialt kompetente. Det kommer altså til udtryk, hvorledes nogle elever fremstår som egnede til peer education på baggrund af bestemte træk (ressourcestærke, socialt kompetente, stærke etc.) – disse elever skal ikke forvandles, som Mads skulle. Logikken i dette ræsonnement skal hentes i det rationale og fortolkningsrepertoire, som Bente og Sanne forstår peer education ud fra – nemlig, hvordan peer educatorerne forventes at sætte det gode eksempel i de klasser, som de er peer educators for. De særligt egnede peer educators skal være gode eksempler og kan således ikke optræde som den gennemsnitlige elev eller som ballademagere. Som beskrevet tidligere er det Sanne og Bente, som udvælger de peer educators, som de finder egnede til opgaven. Nogle elever kvalificerer sig således til at være særligt egnede til peer educator opgaven på baggrund af kvaliteter, som vedrører

adfærd i skolelivet i øvrigt, idet de bliver udvalgt til peer educators på baggrund af den måde, som de fremstår på for Sanne og Bente og i skolelivet i det hele taget.

I ovenstående citat fortæller Sanne også, at nogle elever får lov at få ”en ekstra chance for at kunne bevise noget”. Jeg vælger at tolke dette, som en henvisning til de elever, der ligesom Mads får lov at bevise, at de kan forvandle sig til passende peer educators. Sanne siger, at ”nogle elever” skal have denne chance, og man kunne fristes til at spørge, om ikke alle elever skal have denne chance? I hvert fald tyder udtalelsen på, at det ikke er alle elever, der ligesom Mads får lov at vise, at de kan forvandle sig. Der sættes således også forskelle mellem dem, som kan forvandle sig og dem som ikke kan.

På baggrund af de ovenstående citater kan der peges på, hvordan man kan gøre passende peer educator på i hvert fald to forskellige måder – man kan enten forvandle sig, som fortællingen om Mads viste, eller man kan være udvalgt, som én af de særligt egnede elever – som en passende peer educator, som den man er. Samtidig viser ovenstående, at peer education, som teknologi, er med til at sætte forskelle mellem elever, som i sig selv er passende peer educators (de ressourcestærke elever), mellem dem, som skal/kan forvandle sig til passende peer educators (som Mads) og så dem, som ikke hører til nogen steder – som ikke får mulighed for at vise, at de eventuelt kan forvandle sig.

### At blive forvandlet eller forvandle andre

Nu er det blevet tid til at kigge nærmere på, hvilken rolle de passende peer educators spiller. Det er de ressourcestærke elever – de særligt egnede, som skal trække et stort læs, fortæller Sanne (i det ovenstående citat). En måde at tolke dette udsagn på kunne handle om, at de elever, som er særligt egnede som passende peer educators, også har et særligt ansvar i forhold til peer educator opgaven. Som vi har set tidligere handler peer educator opgaven om at sætte det gode eksempel. På baggrund af Sannes udtalelse kan man tænke, at de særligt egnede til at være peer educators skal forvandle de mindre elever til elever, som minder om dem selv – som er ressourcestærke og rolige. Peer educator positionen udstyres således også med en form for magt i dens funktion som peer educator – en magt til at forvandle de yngste elever til elever, som minder om én



selv. I denne sammenhæng får vi blik for, at det ikke længere kun er lærerne, som skal forsøge at styre elevernes adfærd, også peer educatorerne er med til at styre de mindre elever frem mod bestemte idealer. Med henvisning til Foucault får vi blik for, hvordan den disciplinerende magt rykker ind i peer educator positionen, og på den måde forsøger at styre og lede eleverne *gennem* andre elever (Foucault 2002). Med Foucaults terminologi rykkes overvågningen af elevernes adfærd så at sige *fra* lærerne *til* peer educatorerne. Det bliver peer educatorernes ansvar at overvåge sine medelever. Når overvågningsblikket således flyttes til peer educatorerne, bliver det også væsentligt for lærerne på Strandskolen, at det er de rigtige elever, som udvælges til denne position. Som vi har set i de tidligere analyser, trækker Sanne og Bente på et fortolkningsrepertoire, hvor peer educatorerne forventes at fremstå som gode forbilleder, som kan forvandle de mindre elever til en bestemt slags elever – til elever som minder om de særligt egnede peer educators. Lærerpositionen fratages en del af ansvaret for overvågningen af eleverne, men i forhold til udvælgelsen af de særligt egnede peer educators, har især Bente og Sanne forsat en betydning, idet de udvælger de elever, som fremstår som særligt egnede til at være peer educators. Tovholderpositionen, som Sanne og Bente udfylder, udstyres således med magt til at definere det passende – til at definere og udvælge, hvem, som kommer til at fremstå som passende peer educators. Når magt forstås i en foucauldiansk terminologi handler det, som tidligere beskrevet, om en handling, som er med til at påvirke subjekternes mulighedsfelt. Mulighedsfeltet er med til at sætte, hvad det bliver muligt at gøre. Magten gør noget nemmere og noget sværere (Foucault 2003, Knudsen 2010:48). Det bliver således nemmere at træde frem som passende peer educator ud fra de standarder og forventninger, som Sanne og Bente har til den passende peer educator position. Vi får dermed blik for, at der ikke styres ud i det blå – der åbnes og lukkes for bestemte subjektiveringsmuligheder i lige netop denne skolekontekst (Kofoed 2007b:118), hvor nogle elever får mulighed for at fremtræde som særligt egnede til peer educator positionen, og andre ikke gør.

Når man betragter peer education på denne måde, får man blik for, at det altså ikke er på en hvilken som helst måde, man kan blive til som passende peer educator (Staunæs 2004, Kofoed 2004). Vi har set, at der ikke er frit valg på alle hylder – ikke alle opfylder

kravene om at praktisere passende peer educator. Vi har fået blik for, hvordan der gennem peer education forsøges at styres, formes og reguleres på elevernes adfærd – men også, hvordan eleverne leder sig selv frem mod en forvandling, således at de lever op til målene for passende peer educator. På denne måde kommer peer education til at "virke". For det er her vi finder forklaringen på Sannes udtalelse om: "*Når det vel og mærke virker*" (Sanne: 1). På baggrund af ovenstående analyse kan der peges på, hvordan peer education ikke kommer til virke med elever, som er uegnede i forhold til peer education.

Men disse mål og idealer er ikke entydige og stabile – hvordan man praktiserer passendehed er konstant til forhandling. Dette skal vi komme nærmere ind på i det følgende afsnit, hvor det nu er blevet tid til at inddrage nogle af de aktører, som lever med peer education i deres hverdagsskoleliv, nemlig selve peer educatorerne.

## Forhandling af passendehed

*"De styrede er frie, i og med de er aktører, dvs. at det er muligt for dem at handle og tænke på mangfoldige måder, og nogle gange på måder, som ikke er forudset af styringens autoriteter. Styring forudsætter eksistensen af subjekter, der er frie i den grundlæggende forstand, at de er levende og tænkende væsener udstyret med kropslige og mentale kapaciteter."* (Dean 1999:48)

Ovenstående citat fra Dean sætter fokus på, at styring forudsætter levende og frie mennesker, som er i stand til at handle på mangfoldige måder. Der handles ikke altid, som autoriteterne forudser. Citatet skal sætte fokus på, hvordan der i ovenstående afsnit blev italesat forskellige forventninger til, hvem og hvordan der gøres passende peer educator. Der forsøges at styres på eleverne til at opfylde en passende peer educator position. Men denne position er hele tiden til forhandling, fordi vi har med frie individer at gøre, som har friheden til at gøre noget andet – og således også til at forhandle og forvalte positionen som passende peer educator på andre/flere måder. I dette afsnit ønsker jeg at sætte fokus på, hvordan denne forhandling foregår blandt de udvalgte peer

educators. Staunæs beskriver, hvordan megen styring og orden også medfører "opløsning, uorden, flugtlinjer og nye overraskende ordninger." (Staunæs 2007:254). Det er noget af denne uorden, vi nu skal have øje på.

Vi skal nu møde Anne og Malte. Anne og Malte er elever i 6.klasse. De har været peer educators i to år. Som jeg beskrev i kapitel 1 i afsnittet om peer education (se side 13) melder eleverne på Strandskolen sig selv til at blive peer educators, hvorefter nogle af de tilmeldte udvælges af Bente og Sanne. I nedenstående citat taler jeg med Anne og Malte om, hvilke grunde, der kan være til, at man som elev vælger at blive peer educator:

*Anne: "Men altså jeg tror, at nogle af dem de vil det kun, fordi de måske kan komme i forlystelsesparken [nævner navn på specifik forlystelsespark, MLK] eller andet sted."*

*Mia: "Så det er derfor de har valgt at blive peer educators?"*

*Anne: "Ja. Altså jeg har gjort det, og det ved jeg også Malte har..."*

*Malte(afbryder): "Hvad har jeg gjort?"*

*Anne: "Blevet peer educator fordi....der skal være nogle til at passe på dem [yngre elever, MLK]. Ikke ligesom vores peer educators."*

*Malte: "Jeg ved der er mange, der gør det kun for at slippe for timer og slippe..."*

*Anne (afbryder): "Ja man kan f.eks. tillade sig at komme ti minutter inde i timen og sige: Nej men der var lige problemer."*

*Malte: "Og det, synes jeg, er underligt for det gør vi aldrig. Vi kommer aldrig såen 10 minutter for sent, og det er da os der løser de fleste problemer."*

*Anne: "Ja, men jeg synes, det er godt, fordi der er også nogle...altså ikke den klasse...altså...C-klassen fra vores årgang, de er begyndt at interessere sig mere for det, nogle af pigerne, det synes jeg er godt, for så vil der komme flere peer educators fra deres klasse."*

*Mia: "Hvordan kan det være, du tror, de lige pludselig er begyndt at interessere sig mere for det?"*

*Anne: "Fordi de har tænkt over det."*

*Malte: "Jeg ved at mange af de piger inde i C-klassen, de gør det ikke kun for at slippe. De tænker også på børnene." (Anne og Malte:9)*

Ovenstående citat med Anne og Malte sætter fokus på, hvordan der kan være forskellige grunde til at blive peer educators, og hvordan disse grunde forhandles. Anne og Malte fortæller om, hvordan de mener, at nogle bliver peer educators, fordi de gerne vil slippe for timer eller for at komme med i en forlystelsespark<sup>24</sup>, mens andre, som dem selv, bliver det for at passe på - og være sammen med - "børnene", altså de mindre elever. Anne og Malte formulerer en forskel mellem sig selv og de andre peer educators, som vælger at blive peer educators for at slippe for timer. Anne og Malte fremhæver flere gange denne forskel, og hver gang det tages op, er det med en stemning af, at nogle af grundene er mere passende, mere rigtige, end de/n anden/andre. I sidstnævnte sætning i citatet fremhæver Malte pigerne fra C-klassen, som også vælger at blive peer educators, "fordi de tænker på børnene", og dette modsættes samtidig med at blive peer educator for at ville slippe for timer. Der anes således en forventning, blandt Anne og Malte om, at det er mere passende at blive peer educators for at passe på de mindste elever.

Citatet illustrerer, hvordan Anne og Malte tager deres opgave som peer educators alvorligt. De vil gerne positioneres som passende peer educators – og i deres perspektiv er det mest passende at "tænke på børnene". Citatet illustrerer også, hvorledes Anne og Malte, når de performer peer education, ligeledes er med til at formulere standarder for, hvordan og af hvem, der gøres passende peer educator. Det er ikke kun Bente og Sanne, som sætter standarder for, hvem og hvordan, der praktiseres passende peer educator – også peer educatorerne forhandler internt denne position (Staunæs 2004, Kofoed 2004). Denne forhandling foregår konstant og ovenstående citat sætter blik på, at forhandlingen bl.a. handler om, om man er peer educator for at slippe for timer eller for at være sød og være sammen med de yngre elever. Denne forhandling peger hen på nogle af de forestillinger om passendehed, der er i omløb på Strandskolen – og måske endda nogle af dem, som fremstår som magtfulde, idet de muligvis også bakkes op af Sanne og Bente. Man kan nemlig forestille sig, at denne fremstilling – dette valg - også lever op til de forventninger, som Bente og Sanne kunne have til peer educatorerne – at peer educatorerne tager sig af de mindre elever uden, at det kommer til at gå ud over deres

---

<sup>24</sup> Alle peer educators inviteres af skolen til en specifik forlystelsespark inden skoleåret slutter, som for at takke for deres indsats.

egen skolegang (ved f.eks. at komme for sent til timen). I hvert fald blev Anne og Malte, af Bente, fremhævet som nogle af de gode og dygtige peer educators, der var på Strandskolen.

Kofoed beskriver, hvordan forhandlinger om passendehed foregår forskelligt afhængigt af, hvilken position, man indtager og på hvilken måde, man er bundet til de fortællinger og forestillinger, der er om passendehed (Kofoed 2004:326). Som jeg har været inde på i mit metodeafsnit, havde jeg ikke selv mulighed for at vælge, hvilke peer educators jeg gerne ville interviewe, men måtte i stedet lade Bente udvælge dem for mig. Bente fortalte mig, at hun havde udvalgt nogle af de peer educators, som var dygtige, og som havde været peer educators længe. I relation til ovenstående analyse har det (desværre) betydet, at de, som ikke performer passende peer educator efter de standarder og forestillinger, som Bente sætter op, ikke har fået en stemme i mit materiale. Jeg har således ikke mulighed for at få indsigt i, hvordan de, som ifølge Anne og Malte, er peer educators for at slippe for timer, forhandler passende peer educators fra deres position. Alligevel kan Anne og Maltes fortællinger være et udtryk for, hvordan der konstant forhandles om passendehed, når blot man har for øje, at dette bare er et perspektiv på denne forhandling.

### Opsamling på analysedel 3

Jeg har i denne analysedel haft blik for, hvordan der forhandles passende peer educator på Strandskolen. Vi har set, at nogle elever, som Mads, kan forvandle sig til at blive passende peer educator, og vi har set, at andre elever ikke behøver at forvandle sig, men i stedet skal forvandle andre til at blive som dem selv. På denne måde udstyres peer educatorerne med en vis magt – en magt til at forvandle de mindste elever. Ved at deltage i peer education får peer educatorerne mulighed for at forandre sig, forvandle sig, og lede sig selv frem mod at blive klogere og opnå mere selvindsigt. Jeg har ligeledes været inde på, at positionen som passende peer educator hele tiden er til forhandling – også blandt peer educatorerne, og om man vælger at blive peer educator for at være sammen med de yngre elever, eller for at slippe for timer, kan anskues som mere eller mindre passende afhængig af den position, man forhandler fra.

Jeg har haft blik for, hvilke komponenter, som er medbestemmende for, hvordan der forhandles passende peer educator, og nogle af de komponenter, som ovenstående analyse er kommet frem, har bl.a. handlet om at være ressourcestærk, være én af de rigtige børn, være rolig (som Mads blev), være socialt kompetent og vælge at være peer educators for de yngste elevers skyld – for at være sammen med dem.

Ovenstående analysedel kan trække tråde tilbage til analysedel 2 som bl.a. gennem Forvandlingsfortællingen satte fokus på en forventning om, at ro i klassen også kunne forebygges og gribe ind i forhold til mobbesituationer. Med fokus på ovenstående komponenter, som betydende for forhandlingen af passende peer educator, sættes der endnu engang fokus på forvandlingen fra uro til ro. Ovenstående analysedel har peget på, hvordan der med peer education forvandles fra urolige elever til rolige elever. Når dette knyttes til, at peer education fremstilles som en antimobbestrategi, kan der peges på en selvfølgelighed om, at rolige elever ikke mobber. Der peges på, at ro i klassen og rolige peer educators, som gode eksempler, også betyder ro i elevrelationerne. Man får således fornemmelsen af, at ro endnu engang forskydes til også at være garanti for mindre mobning.

Ovenstående analysedel har ligeledes vist, hvor peer educatorerne indskydes i Strandskolens kontekst, som en ny subjektposition – en position, som befinder sig et sted mellem lærerne og de resterende elever. Det er ligeledes en position med en særlig form for magt til at forvandle. I det følgende analyseafsnit skal vi have fokus på ansvar og den forskydning, jeg mener at kunne identificere, der foregår fra lærerne til peer educatorerne, bl.a. i forhold til at skulle forvandle.

## Analysedel 4 – At sætte forskelle og forskyde ansvaret

### Indledning

I de foregående afsnit har jeg været inde på nogle af de fortællinger og positioner, der konstrueres, når peer education fremstilles og anvendes som antimobbestrategi på Strandskolen. Nu er det blevet tid til at forfølge fortællingerne om mobning, som de kommer til udtryk på Strandskolen og forsøge at forstå dem i lyset af ovenstående analyser. Vi skal bl.a. komme ind på, hvilke forståelser og betydninger af mobning, som hersker på Strandskolen, og hvordan de kan være med til at sætte forskelle. Vi skal se, hvordan peer education kan være med til forskyde ansvaret fra lærere til elever, og hvad det eventuelt kan have af betydning for Strandskolens aktører.

### En forskel sættes

At betragte peer education som en styringsteknologi handler bl.a. om at forstå, hvordan denne teknologi indsætter og forsøger at minimere en forskel mellem en virkelig og en ønsket tilstand (Åkerstrøm Andersen & Thygesen 2004:12-13). I tilfældet med peer education handler det om at minimere den forskel, der er mellem en virkelig tilstand - en skole med mobning - samt den ønskelige tilstand - en mobbefri skole (Knudsen 2010:43). Men hvad er det for en forskel, som indsættes og som man igennem peer education forsøger at minimere på Strandskolen? Vi så i analysedel 2, hvordan Forvandlingsfortællingen bl.a. pegede på, at det måske handlede om at minimere antallet af urolige klasser/ elever. Dette er en mulig tolkning, når man anskuer peer education som en styringsteknologi. Men der findes også andre tolkninger, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i det følgende.

Peer education trækker, som beskrevet tidligere, på et rationale om, at ligesindede lærer bedst fra ligesindede. På Strandskolen handler det om, at elever lærer fra andre elever at opføre sig respektfuldt overfor hinanden og at løse konflikter konstruktivt. Men hvorfor er det, at eleverne skal lære fra andre elever i forbindelse med forebyggelse af mobning og ikke fra eksempelvis lærere, andre voksne eller forældre? Hvad er det for en forskel, som indsættes her? Lad mig bringe et citat på banen.

Bente beskriver et helt særligt forhold ved mobning i nedenstående citat:

*"Hvis en voksen ser mobning og det kan jeg godt sige dig: Det sker stort set aldrig.*

*Mobbere de mobber altså ikke, når der går en voksen forbi. Det gør de bare ikke. Så man kan sagtens sige: Jamen hvorfor har lærere ikke større...Jamen det er simpelthen fordi, så skal man have det af vide. Fordi det sker ikke, når vi er der."* (Bente:1)

Det, jeg hæfter mig særligt ved i dette citat, er, at Bente fremhæver, hvorledes lærere (voksne) ikke kan se mobning – at mobning ikke foregår, når lærerne er til stede. Bente beskriver, hvorledes lærerne bliver nødt til at få at vide, hvis nogle elever bliver mobbet, fordi de ikke selv er i stand til at se det. Denne forståelse for, hvornår mobning foregår og hvem, der kan se den, kommer ligeledes til udtryk hos Sanne. Vi så i analysedel 2, hvorledes Sanne betydningsatte peer education som indgribende i mobning, og denne indgriben byggede bl.a. på, at peer educatorerne var "øjne" for lærerne, fordi:

*"Sommetider ser os lærere ikke, hvad der sker i pauserne."* (Sanne:1).

Det, som italesættes her, er en selvfølgelighed, som bygger på, at der er forskel på, hvad elever og lærere kan se, når det drejer sig om mobning. Der trækkes på et fortolkningsrepertoire, hvori det italesættes, hvordan eleverne kan se mobning, men det kan lærerne ikke – måske fordi de ikke er til stede i pauserne/frikvartererne, jf. citatet fra Sanne (foregår mobning kun i pauserne, fristes man så til at spørge?) eller også fordi de simpelthen ikke kan se det. Når peer education anvendes som antimobbestrategi på



Strandskolen tyder ovenstående citater på, at det netop omhandler at minimere den forskel, der indsættes imellem elever og lærere i forhold til mobning. Lærerne skal have hjælp til at se mobning, og det er dette, peer education kan. Med hjælp fra peer educatorerne får lærerne nu mulighed for at se det, de ikke kunne se før, og på den måde får de mulighed for at forebygge mobning.

Ovenstående antagelser peger ligeledes på en anden selvfølgelighed om, at mobning er noget som foregår blandt elever, og som lærerne ikke har nogen indflydelse på eller medvirken til. Der peges således på en mere generel opfattelse om, at mobning hører til blandt elever, som der også refereres til i andre undersøgelser (se bl.a. Rabøl Hansen 2005). I Børnerådets rapport fra 2009 omhandlende relationer mellem lærere og elever peges der netop på, at mobning ofte fremstilles som et fænomen, der udelukkende foregår blandt elever, hvilket bl.a. kommer til udtryk gennem en analyse af antimobbekampagner og antimobbestrategier, som ofte fremstår med et primært fokus på de interne elevrelationer (Børnerådet 2009). Når peer education installeres for at reducere forskellen mellem, hvad lærerne kan se og hvad eleverne kan se, og når ansvaret forskydes til peer educatorerne i forhold til at udpege mobning, risikere man at overse, at også lærerne kan være medvirkende til mobning. En problematik, der netop peges på i diverse undersøgelser blandt børn (se bl.a. Børnerådet 2009, Rabøl Hansen 2005:87). Jeg skal komme mere ind på denne ansvarsforskydning i de følgende afsnit.

Nu skal vi inddrage et par af peer educatorerne og høre om, hvordan ovenstående forskelssætning opleves hos dem og kommer til udtryk blandt dem.

## Nogen som kan forstå dem bedre

Vi skal møde Nanna og Ida. De er elever i 8.klasse og har været peer educators igennem flere år. I følgende citat taler jeg med dem om, hvad de synes peer education kan hjælpe med:

*Mia: "Hvad synes I peer education virker for eller hjælper mod?"*

*Nanna: "At de [yngre elever, MLK] ikke føler sig udenfor."*

*Ida: "At de har nogle større at snakke med."*

*Nanna: "Nogen som kan forstå dem bedre."*

*Mia: "Hvad kan det være for nogle snakke?"*

*Ida: "F.eks. hvis nogle driller så går de til os. Og hvis de ikke gider hører efter os, så er det jo en voksen."*

*Mia: "Men hvad er forskellen tænker jeg lige. I forhold til at snakke med jer og til at snakke med en lærer?"*

*Nanna: "Det er mere pinligt at snakke med en lærer om det. Sådan har jeg det også selv. Jeg ville hellere snakke med mine veninder om det."*

*Ida: "Ja for ellers bliver de jo også drillet hvis de sladrer til en lærer for så er de jo også en sladrebank. Så er det bedre med en elev." (Ida & Nanna:2)*

I dette citat hæfter jeg mig særligt ved, at Ida og Nanna trækker frem, at de yngre elever skal have nogen at snakke med, som forstår dem bedre. Når Nanna siger, at det handler om at forstå dem bedre, må der menes bedre end nogle andre. Disse andre er lærerne, hvilket vi får en fornemmelse af sidst i citatet. Det tyder på, at der ifølge Ida og Nanna, er forskel på, hvad elever og lærere forstår – der trækkes her på et fortolkningsrepertoire om, at elever forstår elever bedre end lærere forstår elever. Det er måske ikke noget nyt at høre børn fortælle, at de er mest fortrolige med andre børn – man kunne måske endda forestille sig, at dette repertoire er meget udbredt, både blandt børn og voksne. Det, som bliver interessant i denne sammenhæng er, at teknologien peer education benytter sig af denne udbredte selvfølgelighed – denne forskelsætning mellem elever og lærere - og tager den på sig som sin egen. Vi så i analysedel 1, at peer education netop trækker på et rationale omhandlende, at ligesindede forstår hinanden bedre – og på Strandskolen knyttes denne antagelse til, at børn forstår børn bedre. Denne forskelsætning er en del af peer educations grundpræmis og måske også dens eksistensvilkår på Strandskolen: Der er brug for peer education, for det første fordi lærerne ikke kan se mobning og har brug for elevernes øjne til dette, og for det andet fordi eleverne er mere fortrolige med at tale med andre elever, hvis de f.eks. føler sig udenfor eller mobbede.

Men når der på denne måde etableres en forskel mellem hvad lærere kan forstå og hvad elever kan forstå, kan man hævde, at der samtidig sker en ansvarsforskydning fra

lærerne til peer educatorerne, som omhandler, at det nu er peer educatorerne, som skal genkende mobning, samtidig med at de også skal være dem, som skal høre om eventuel mobning fra de yngre elever. Man bliver således nysgerrig efter, hvad dette mon betyder for, hvordan lærerne forholder sig til mobning? Kan peer education være med til at skabe et blindt punkt for lærerne, fordi der er "jo ting de ikke forstår og ikke kan se?"

Lad os dvæle lidt mere ved citatet. Nanna og Ida giver udtryk for, at det kan være pinligt at snakke med en lærer, og at man kan risikere at blive drillet og kaldt en sladrebank, hvis man henvender sig til en lærer. Der er altså mere på spil for eleverne, når det nævnes, at det kan være nemmere at tale med andre børn end med voksne. Nanna og Ida giver udtryk for, at der ligeledes risikeres noget, hvis man vælger at gå til lærerne. Man risikerer at blive kaldt en sladrebank. Dorte Marie Søndergaard har i sit arbejde omkring mobning i skoleklasser beskrevet, hvorledes børn gør meget for at holde de udskillelisesprocesser, som konstant foregår i skoleklasser, skjult for de voksne, da de voksnes inddragelse – ifølge børnene - kun gør det meget værre. Når man inddrager de voksne, er det ikke til at vide, hvem der vinder kampen om definitionsmagten. Søndergaard peger på, at børnenes interne børnejustits er bygget på en vis erfaring om, at de voksnes kapacitet som problemløsere er stærkt betvivlet (Søndergaard 2009:35). Mon det også er dette, som er på spil for Ida og Nanna – og de andre elever på Strandskolen? Frygten for at blive kaldt en sladrebank kan handle om, at hvis man åbner for lærernes blikke, er man potentielt mere i fare for at blive positioneret som udstødt. Det kan handle om, at når man involverer lærerne, er det ikke til at vide, hvor de lægger deres definitioner, kategoriseringer og forståelser for, hvem der er offer og hvem der er mobber – for hvem der skal "adfærdsreguleres" eller laves "aftaler" med (Søndergaard 2009:35). Dette kan betyde, at eleverne måske hellere holder det for sig selv snarere end, at de vil inddrage lærerne.

### Bærere af ansvar

Ovenstående forventning om, at peer educatorerne kan være bedre til at forstå de yngre elever, er ikke kun noget som kommer til udtryk i interviewene med peer educatorerne. Bente giver ligeledes udtryk for denne forventning:

*"Det er meget svært for os lærere og komme med en relevant hjælp til øhh...og vi har jo også meget...fordi vi ofte har travlt, så er vi både dømmende og vi er alt det dårlige ikke? Hvor de små, de er meget bedre til at læse, hvad det er, de mindre har af behov." (Bente:6)*

I ovenstående citat beskriver Bente, hvorledes peer educatorerne ("de små") er bedre til at aflæse de yngste elevers behov. I citatet hæfter jeg mig desuden særligt ved, at Bente argumenterer for, hvorledes lærerne bl.a. har svært ved at give den relevante hjælp, fordi de ofte har for travlt. Travlheden blandt lærerne bliver således grunden til, at lærerne kan have brug for peer educatorerne til at aflæse de yngste elevers behov og hjælpe dem med at løse deres problemer. Herved skydes ansvaret endnu engang over på peer educatorerne – og denne gang er begrundelsen lærernes travlhed. Som det fremstilles her, kommer peer education således også til at handle om en måde for lærerne at komme af med en del af deres travlhed – en del af deres ansvar. Gennem peer education får de mulighed for at give slip på en del af deres opgaver – nemlig den, der handler om at være opmærksom på elevernes sociale trivsel samt tegn på mobning. I stedet indsættes peer educatorerne til at holde øje med dette.

Lad os gå lidt videre og høre, hvorledes peer educatorerne oplever deres ansvar som peer educators. I nedenstående citat taler jeg med Malte og Anne om, hvad de tror, lærerne synes om peer education:

*Mia: "Hvad tror I lærerne synes om det [Peer education, MLK]?"*

*Anne: "Jeg tror, de synes det er fint."*

*Malte: "Jeg tror lærerne synes det er godt, så behøver de ikke selv at ordne problemerne."*

*Jeg tror, det er mest derfor, de har lavet det, på grund af så behøver de ikke at løse problemerne. Grunden til at jeg allerhelst vil gøre det [Være peer educator, MLK], er, at jeg mener ikke, at lærerne løser problemerne ordentligt, så vil jeg hellere selv gøre det, fordi jeg mener, jeg kan gøre det bedre end dem."*

*Mia: "Hvordan kan det være?"*

*Malte: "På grund af, at jeg ved, hvordan et barn, der bliver mobbet har det, og drillet. Så jeg tror, jeg ved selv hvordan man løser problemerne." (Anne & Malte:8)*

I dette citat hæfter jeg mig blandt andet ved, at Malte trækker på nogen af de selvfølgeligheder og fortolkningsrepertoires, som jeg var inde på i de foregående afsnit. Malte giver bl.a. udtryk for, at han mener at kunne løse problemerne blandt de yngre elever bedre end lærerne, fordi han ved, hvordan det er at blive mobbet eller drillet. Malte trækker her på rationalet om, at elever (ligesindede) forstår hinanden bedre end lærere forstår elever. Samtidig giver Malte udtryk for, at han mener, at lærerne har valgt at indføre peer education for selv at undgå at løse problemerne. Jeg vælger at tolke denne udtalelse som, at Malte tager ansvaret på sig som en, der modsat lærerne, godt *kan* og *vil* løse problemerne blandt de yngre elever. Dette ansvar bakkes op af de selvfølgeligheder, som jeg mener, er herskende omkring peer education på Strandskolen: Malte selv er elev, og netop derfor ved han, hvordan han kan løse problemerne bedre end lærerne. Samtidig kan udtalelsen også hænge sammen med lærernes travlhed, som jeg var inde på før. Måske har Malte netop oplevet, at lærerne havde for travlt til at tage sig af de problemer, som kunne være blandt eleverne. I hvert fald viser ovenstående citat, hvordan Malte som peer educator tager ansvaret på sig og anskuer det, som en del af hans opgave, at være bedre end lærerne til at løse problemer blandt sine medelever.

#### Opsamling på analysedel 4

Ovenstående analysedel har vist, hvordan peer education som teknologi er med til at sætte forskelle mellem lærere og elever. Forskellene sættes blandt andet mellem, hvad man som lærer kan se i forhold til mobning, og hvad man som elev/peer educator kan se. Forskellene etableres ligeledes i forhold til, hvordan elever og lærere forstår hinanden og der ses en tydelig markering – både hos lærerne og hos peer educatorerne – om, at elever forstår elever bedre. Når peer education bl.a. bygger på disse forskelssætninger mellem lærere og elever, skydes ansvaret over på peer educatorerne i forhold til at genkende og rumme eventuelle mobbeoplevelser. Denne ansvarsforskydning blev i ovenstående analyse desuden begrundet i travlhed hos lærerne.

Ovenstående analysedel peger på, at der kan være "fare" forbundet med at inddrage lærerne i disse eventuelle mobbeepisoder, hvilket kan betyde, at man samtidig risikerer, at elevernes indbyrdes fællesskaber lukker sig om sig selv og gør det – måske endda endnu mere - svært for lærerne at opdage, genkende og tage ansvar i forhold til mobning på Strandskolen. På denne måde kan peer education ligeledes komme til at sløre, hvad der egentlig foregår i de interne elevrelationer. Ovenstående analyse peger desuden på, at der på Strandskolen hersker en selvfølgelighed omkring, at mobning udelukkende foregår i elevrelationer, og at lærerne ikke har nogen indflydelse eller medvirken til mobning. Denne selvfølgelighed kan komme til at bremse for, hvad lærerne mener, de skal og kan tage ansvar for at forebygge. Det kan måske samtidig ses som en begrundelse for, hvorfor peer education har vundet indpas på Strandskolen: Når mobning udelukkende opfattes, som noget der foregår blandt eleverne, er det oplagt at anvende en strategi, som ligeledes ansvarliggør eleverne i forhold til at genkende og rumme mobbeepisoder.

Kofoed kommer i sin analyse af elevmægling frem til, hvordan der i en skolekontekst, hvor der installeres elevmægling, opstår en ny komponent i elevnormativiteten, som omhandler ansvar for egen elevhed. Eleverne forventes at kunne skabe sig selv og forandre sig til genkendelige elevsubjekter gennem bekendelsen, som foregår i selve mæglingssituationen (Kofoed 2007b:117). Hvis vi forholder disse pointer til en skolekontekst med peer education - samt medinddrager de foregående analysepointer, som pegede på en forventning om, at ro i klassen og rolige elever hæmmer mobning i elevrelationerne, får vi blik for, at det måske også på Strandskolen handler om ansvar for egen elevhed. Men i denne sammenhæng gennem ro – gennem rolige klasser med rolige peer educators og rolige elever. Peer educatorerne har til opgave - og ansvar for samt magt til - at forvandle sig selv og andre elever til rolige elever, til passende elever. Peer education som teknologi lægger således op til skabelsen af subjekter, som leder sig selv frem mod positionen som passende elever – som i denne skolekontekst handler om rolige elever.

Men hvordan hænger ovenstående sammen med fænomenet mobning, og at peer education fremstilles som en antimobbestrategi på Strandskolen? Der peges således på

endnu en selvfølgelighed, som virker til at være magtfuld på Strandskolen, og som jeg har identificeret tidligere – nemlig at ro i klassen ligeledes betyder ro i elevrelationerne og dermed ingen modning. Der konstrueres således en selvfølgelighed om, at ro og orden skaber trivsel, som forebygger mobning. Men hvem siger, at rolige børn ikke mobber? Ro i klassen er jo ikke nødvendigvis en garanti for, at der ikke foregår mobning. Ovenstående fortællinger og antagelser kan komme til at skygge for mobningens kompleksitet – at mobning ikke kun larmer og kan ses - at rolige elever vel også kan mobbe. Måske handler det om, at vi har med en teknologi at gøre, som fremstår magtfuld og mægtig overfor at skabe ro og orden, men som bliver afmægtig overfor mobningens kompleksitet, fordi de forskellige repertoarer, rationaler og fortællinger skygger for denne kompleksitet.

## 7. Konklusion

Det er blevet tid til at sætte det sidste punktum – for denne gang. For at sætte det sidste punktum og konkludere i et perspektiv som det poststrukturalistiske, som afviser muligheden for en endegyldig sandhed, og som afviser at lukke for andre mulige betydninger og forandringer, er vist noget af en udfordring (Staunæs 2004:357). Strandskolen er et sted, som er i forandring, hvor betydninger, positioner, normativiteter og fortællinger forhandles, forandres, forskydes, strammes og løsnes, men hvor der samtidig også foregår en stabilisering og træghed af de dominerende rationaler og fortællinger etc. Specialets analysepointer er øjeblikbilleder fra dette sted og jeg vil i det følgende samle op på det øjeblikbillede, som jeg på de foregående mange sider har haft mit blik rettet mod.

I specialet har jeg arbejdet ud fra følgende problemformulering:

***Hvilke fortællinger konstrueres om mobning og peer education, når peer education anvendes som antimobbestrategi på Strandskolen? Og hvilke dominerende rationaler og (u)mulige positioner skabes der gennem disse konstruktioner?***

Specialet tager afsæt i Strandskolen og giver stemme til Strandskolens forskellige aktører. Udgangspunktet for dette speciale var en undren over Strandskolens anvendelse af peer education som antimobbestrategi. Jeg har i denne undren ladet mig inspirere af Carol Bacchis "problem-repræsentations-tilgang". Bacchi sætter fokus på, at den måde et problem samt dets løsninger forstås og præsenteres på handler om én bestemt måde at anskue problemet på blandt mange mulige måder (Bacchi 2009, Knudsen 2010). I dette speciale har jeg således været optaget af, at når peer education anvendes som



antimobbestrategi på Strandskolen, hvordan forstås så mobning og hvordan er peer education en løsning på mobning.

Jeg har i analysen valgt at anskue peer education, som en styringsteknologi, og jeg har i den forbindelse haft fokus på de fortællinger og rationaler, som denne teknologi har bidraget til og trækker på, samt hvilken betydning dette kan have for skolens aktører. På baggrund heraf er jeg kommet frem til fem vigtige pointer. Disse er:

- ❖ Tilfældighed har stor betydning, når der vælges antimobbestrategi på Strandskolen.
- ❖ Fortællingen om, at ro og orden hæmmer og forebygger mobning er meget dominerende på Strandskolen.
- ❖ Peer education er med til at sætte forskelle mellem eleverne.
- ❖ Peer education er medvirkende til en ansvarsforskydning fra lærerne til peer educatorerne.
- ❖ De dominerende rationaler og fortællinger skygger for mobningens kompleksitet.

I det følgende vil jeg uddybe disse pointer.

### Tilfældighed har stor betydning, når der vælges antimobbestrategi

Jeg har i specialet fremhævet, hvordan mobning er et begreb, som vi på makroplan tilbydes at forstå på mange divergerende måder. Ligeledes har jeg påpeget, hvordan der optræder divergens i de mulige antimobbestrategier, som findes på mobbefeltet og som tilbyder at arbejde med at forebygge mobning. Det er dette felt, Strandskolen befinder sig i, når de vælger at anvende peer education som en antimobbestrategi. Analysen har vist, hvordan tilfældighed har stor rådighed på Strandskolen, når peer education transformeres til antimobbestrategi. Peer education installeres som antimobbestrategi på Strandskolen ved et tilfælde og på baggrund af et krav fra kommunen om at arbejde med at skabe mobbefri skolemiljøer. En central pointe i denne forbindelse er, at peer education ikke decideret er en metode til at forebygge mobning. Det er en metode som udelukkende i en dansk sammenhæng præsenteres som trivselsfremmende, men som

ikke nødvendigvis har noget med mobning at gøre. Dette betyder, at Strandskolen således får et stort ansvar i forhold til at legitimere peer education som antimobbestrategi. Samtidig viste analysen, hvordan en tilsyneladende manglende diskussion blandt lærerne i forhold til peer educations konkrete anvendelse i forhold til mobning samt en ledelse, som ikke melder sig ind i projektet, betyder, at Bente får stor betydning i forhold til, hvordan peer education transformeres til - og legitimeres som - antimobbestrategi.

### Ro og orden hæmmer og forebygger mobning

En væsentlig pointe i specialet er, at når peer education transformeres til antimobbestrategi på Strandskolen, rummer det en forventning om, at ro og orden kan skabe trivsel, som derigennem kan forebygge, hæmme og gribe ind overfor mobning. Dette bygger på et dominerende rationale om at forebyggelse foregår ved, at de yngre elever lærer effektivt om god opførsel gennem peer educatorerne, som optræder som gode eksempler overfor de yngre elever. Samtidig trækker peer education på et rationale og et fortolkningsrepertoire om, at peer educatorerne kan være øjne for lærerne, således at lærerne bedre kan få øje på mobning. En af de centrale og dominerende fortællinger på Strandskolen handler om, hvordan peer education kan være med til at forvandle en urolig klasse til en rolig klasse, og peer education på Strandskolen trækker således på et rationale om at kunne forvandle fra urolige elever til rolige elever. Det er peer educatorerne, som skal stå for forvandlingen, og jeg har påpeget, hvordan peer educatorerne udstyres med en form for magt til at forvandle de yngre elever til rolige elever. En væsentlig pointe i denne forbindelse er, at når peer education samtidig transformeres til antimobbestrategi, anes således en forventning om, at rolige børn ikke mobber. På Strandskolen konstrueres altså et rationale om, at ro og orden skaber trivsel, som så igen skaber mobbefri miljøer. Det væsentlige er her, at ro og orden dermed forskydes til også at være garanti for mindre mobning.

### Peer education er med til at sætte forskelle mellem eleverne

I en skolekontekst, hvor der anvendes peer education kan man ligeledes hævde, at der opstår en ny subjektposition – nemlig peer educator positionen. Peer education som

teknologi er med til at sætte standarder for, hvordan man kan træde frem som passende peer educator, og vi så i analysen, hvordan peer education som teknologi er medvirkende til at sætte forskelle mellem eleverne på Strandskolen. Der sættes forskelle mellem de elever, som kan forvandles til passende peer educators, som vi så i fortællingen om Mads og mellem dem, som i sig selv fremtræder som særligt egnede til peer educator positionen. Desuden sættes der forskelle i forhold til de elever, som ikke får lov at vise, at de kan forvandle sig eller som ikke vurderes som særligt egnede. Den centrale pointe i denne forbindelse er, at peer education ikke bare er en uskyldig teknologi, som tages i brug, når der tilvælges en antimobbestrategi. Peer education er som teknologi med til at skabe og sætte (nye) forskelle mellem eleverne på Strandskolen. Peer education præsenteres som åben for alle, men i princippet peges der på bestemte elever, når der foregår udvælgelse til peer educator positionen. Samtidig kan man hævde, at peer education kan være med til at sætte standarder for, hvordan man på Strandskolen træder frem som en passende elev. En væsentlig pointe er her, at peer educatorerne jo har til opgave – og magt til – at forvandle sig selv og andre elever til rolige elever, til passende elever. Man kan således hævde, at peer education som teknologi lægger op til skabelsen af subjekter, som ledes frem mod – og som også leder sig selv frem mod - passende elever, som i denne kontekst handler om rolige elever.

### Peer education er medvirkende til en ansvarsforskydning fra lærerne til peer educatorerne

Peer education som teknologi er med til at sætte forskelle mellem lærere og elever. Vi så bl.a., hvordan der på Strandskolen hersker en selvfølgelighed om, at der er forskel på, hvad man som lærer og elev kan se og forstå, når det drejer sig om mobning – lærerne kan ikke se det samme som eleverne. Vi så desuden, at der trækkes på et dominerende rationale omhandlende, at elever forstår andre elever bedre end lærere gør, og at det således er nemmere for eleverne at tale med andre elever (med peer educatorerne) om mobning end med lærerne. Den centrale pointe i denne forbindelse er, at ansvaret for at rumme og genkende mobbeepisoder skydes over på peer educatorerne. Denne ansvarsforskydning begrundes i ovenstående rationaler, men ligeledes i travlhed hos

lærerne. Vi har desuden set, hvordan mobning konstrueres som noget, der udelukkende foregår i elevrelationer, og der eksisterer en opfattelse af, at lærerne ikke har nogen indflydelse på eller er medvirkende til mobning. Disse selvfølgheder og rationaler kan samtidig ses som begrundelse for, hvorfor peer education er valgt som antimobbestrategi, idet det er oplagt at vælge en strategi som ansvarliggør eleverne i forhold til at rumme og genkende mobbeepisoder, når fortællingerne og rationalerne om mobning og peer education konstrueres på ovenstående måde. Det væsentlige er her, at peer educator positionen indskydes i Strandskolens kontekst, som en ny subjektposition, som befinder sig et sted midt imellem lærerne og eleverne – og noget af det ansvar, som tidligere befandt sig hos lærerne forskydes nu til peer educatorerne.

### De dominerende rationaler og fortællinger skygger for mobningens kompleksitet

Ovenstående pointer peger tilsammen på, at peer education med sine dominerende rationaler og fortællinger kan komme til at skygge for mobningens kompleksitet – for hvad med den mobning, som ikke larmer eller ikke kommer til udtryk gennem uro? Der konstrueres, med peer education som antimobbestrategi, en række selvfølgheder, som får betydning for, hvordan aktørerne på Strandskolen anskuer og forstår mobningens væsen. Ro og orden er jo ikke nødvendigvis garanti for mindre mobning. En vigtig pointe bliver i denne sammenhæng, at peer education kommer til at fremstå som en teknologi, der er magtfuld og mægtig i forhold til ro og orden, men afmægtig i forhold til mobningens kompleksitet.

Jeg har i dette speciale arbejdet ud fra en metateoretisk optik, som har gjort, at jeg stiller spørgsmålstejn ved nogle af de konkrete selvfølgheder, som er dominerende på Strandskolen. Jeg har med den metateoretiske optik ønsket at bryde med nogle af de fortællinger og rationaler, som bliver dominerende i en skolesammenhæng, hvor der anvendes en specifik antimobbestrategi. Ambitionen med specialet har således været at udfordre de konkrete selvfølgheder, og på denne måde opnå indsigt i, at "virkeligheden" også kan ses på andre måder og ud fra andre perspektiver end i forhold til den fremstilling, som er herskende på Strandskolen lige nu. Samtidig bliver det væsentligt

at tilføje, at jeg ikke er interesseret i at hænge ”nogen” eller ”noget” ud – og især ikke en skolepraksis, som i forvejen er under hård kritik i den offentlige danske presse. Strandskolen er en af de skoler, som gør en aktiv indsats for at forholde sig til mobning. Henriksen og Rabøl Hansen påpeger netop vigtigheden i, at en skole både arbejder med interventioner mod mobning, når det er en realitet, og samtidig har fokus på det forebyggede antimobbearbejde (Henriksen 2008, Henriksen & Rabøl Hansen 2006). Samtidig har vi at gøre med et komplekst mobbefelt, hvor der især mangler forskning i forhold til anvendelsen og brugen af diverse antimobbestrategier (Kofoed & Søndergaard 2009). Der er således behov for mere forskning på dette område, som kan skabe viden og indsigt i og om de forskellige antimobbestrategier og deres virkninger. Konkluderende mener jeg, at det bliver væsentligt, at skolerne forholder sig kritisk og reflekterende i forhold til de strategier, de vælger at indføre – for som beskrevet tidligere er disse ikke uskyldige, men kan, som vi har set, være med til at skabe rationaler og fortællinger, som samtidig kan være med til at åbne og lukke for bestemte tilblivelsesmuligheder for skolens aktører og for, hvordan mobning kan forstås og anskues.

Jeg håber, at jeg, med dette speciale, har skabt en platform, hvorfra det bliver muligt at kunne forholde sig kritisk og reflekterende over anvendelsen af peer education som antimobbestrategi i en skolekontekst.

## 8. Perspektivering

Dette sidste kapitel skal bruges til at reflektere over, om og hvad jeg kunne have set og erfaret, hvis jeg havde valgt en anden analysestrategi – en anden læsestrategi. Staunæs beskriver med inspiration fra queerforskeren Sedgwick, hvordan meget af governmentality-forskningen er influeret af en mistænksom og skeptisk læsestrategi, som betyder, at man ofte vil læse efter og således også få øje på det problematiske ved styringsteknologierne (Staunæs 2007:260). Staunæs beskriver bl.a., hvordan hun: *"Leder efter og finder (det jeg tænker som) styringens negative effekter."* (Staunæs 2007:260). I ovenstående analyse har jeg ligeledes ladet mit blik været influeret af denne "mistænksomhedens hermeneutik" (Staunæs 2007:260). Jeg har kigget efter, hvordan peer education som styringsteknologi er med til at disciplinere peer educatorerne på Strandskolen, hvordan peer education kan være med til at kontrollere og underkaste eleverne i forhold til et dominerende rationale om, at ro og orden fremmer trivsel og hæmmer mobning. Jeg har været solidarisk med eleverne og set teknologierne som "skurkene" (Staunæs 2007:260).

Staunæs argumenterer for, hvordan man også kan vælge en vitalistisk læsestrategi, hvor man har fokus på overraskelser, ballade og positive effekter. Hun skriver bl.a.:

*"Man [kunne] analytisk og håbefuldt fastholde og fremhæve, at der samtidig med disciplinering, underkastelse og kontrol, også kunne produceres vitale nyskabelser, frembringelser af handlepotentiale, konstruktion af nye kategorier, når styringsteknologier invaderer skolerummet og kobler sig sammen med lærere og elever."* (Staunæs 2007:262)

Skulle jeg i stedet åbne op for en vitalistisk læsning af mit materiale, kunne jeg spørge og lede efter balladen og de positive effekter. Balladen forstås i denne sammenhæng – inspireret af Staunæs - som brud på det forventelige eller det allerede satte og dominerende (Staunæs 2007:263-264). Staunæs beskriver, hvorledes: *”Balladen er den dirren eller den spænding, der foruroliger, truer eller lover at omvende eller tilintetgøre allerede sedimenterede ordninger.”* (Staunæs 2007:264).

Jeg kunne f.eks. have kigget efter brud på min fortælling om Bente i en magtfuld subjektposition med stor betydning for, at peer education transformeres til antimobbestrategi med fokus på ro og orden. Med fokus på ballade kunne jeg muligvis have fået øje på Bente på en anden måde. Jeg kunne måske have set, at det er Bentes engagement og ”drive”, som har betydning for, at peer education anvendes og installeres på Strandskolen. Bente kan positioneres som én af de ildsjæle, som ifølge Henriksen og Rabøl Hansen, har stor betydning i forhold til at få sat fokus på antimobbearbejdet på skolerne (Henriksen 2008, Henriksen og Rabøl Hansen 2006). I det skolefelt, hvor mange andre kræfter og prioriteringer også trænger sig på, kan det jo netop være vigtigt med disse ildsjæle, som brænder for deres sag, for at der netop bliver taget hånd om og sat fokus på mobbeproblematikkerne. Uden Bentes engagement havde Strandskolen måske slet ikke haft et så konkret fokus på peer education og mobning, som de trods alt har. Deres antimobbestrategi er mere end blot en skreven handlingsplan. Måske giver Bentes engagement og ”drive” i forhold til peer education netop mulighed for et (fornyet) handlepotentiale, som der kan være behov for, for at mobning bliver taget op som et vigtigt emne at beskæftige sig med.

Staunæs anbefaler en pendulering mellem den skeptiske læsning og den mere vitalistiske læsning (Staunæs 2007:267) og når jeg foretager en sådan pendulering, får jeg blik for, at Bentes subjektposition kan forstås mere nuanceret end på den måde, som jeg i analysen har fremanalyseret den.

Havde jeg foretaget denne pendulering mellem det skeptiske og det vitalistiske kunne jeg måske også have fået øje på, at den vilkårlighed og tilfældighed, som råder på Strandskolen, måske er det grundvilkår, som gør, at peer education får lov at leve på Strandskolen. Måske har peer education netop behov for denne tilfældighed for at få lov

at fylde – måske gør tilfældigheden, at peer education får mulighed for at leve "sit eget liv" på skolen og således får lov at betyde noget, der hvor det giver mening? Måske er det tilfældige netop medvirkende til en nyskabelse i det konkrete skolerum og i forhold til at arbejde med mobning. Måske er det ikke nødvendigvis mistænksomt og negativt, at peer education installeres tilfældigt. At jeg læser det mistænksomt og skeptisk kan måske snarere forstås som mit behov for at opleve, at der eksisterer orden og linearitet, når en strategi tilvælges og installeres på en skole, fordi dette er, hvad jeg forventer. Mit analytiske blik kan således være farvet af de forventninger, som jeg måtte have til praksis og jeg kunne muligvis have udvidet dette blik ved at inddrage en mere vitalistisk læsning af materialet.

Ovenstående refleksioner er måske, hvad jeg ville have haft øje for, hvis jeg også have ladet mit blik være optaget af det vitalistiske og håbefulde ved styringsteknologierne. Dette må jeg gøre næste gang 😊.



## 9. Litteraturliste

- Andenæs, A. (1991):** Fra undersøgelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5 åringer. I: *Nordisk Psykologi*, 43 (4), 274-292.
- Amhøj, C.B. (2007):** *Det selvskabte medlemskab. Om managementstaten, dens styringsteknologier og indbyggere.* Ph.D.- afhandling, Forskerskolen i Ledelsesteknologi, Copenhagen Business School.
- Bacchi, C.L. (2009):** *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Pearson, Australia: Frenchs Forest.
- Bjerg, H. & H. Knudsen (2007):** *Uden straf, ingen skole. Brud og kontinuitet i skolens magtformer.* I: Kofoed, J. & D. Staunæs (red.): *Magtballader. 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelser.* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Boud, D., R. Cohen & J. Sampson (2001):** *Peer learning in higher education. Learning from and with each other.* London: Kogan Page Limited.
- Burr, V. (1995):** *An introduction to Social Constructionism.* London: Sage.
- Børnerådet (2009):** *Relationer mellem lærere og elever 2009. En undersøgelse i en 7.klasse.* Rapport udarbejdet af Børnerådet i samarbejde med Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- Børnerådet (2008):** *Mobning 2008. En undersøgelse i en 6.klasse.* Rapport udarbejdet af Børnerådet.
- Børnerådet (2004):** *Mobning 2004. En undersøgelse i en 7.klasse.* Rapport udarbejdet af Børnerådet.
- Chase, S.E. (1995):** Taking narrative seriously. Consequences for methods and theory in interview studies. I: Josselson, Ruthellen (red.): *Narrative Study of Lives. Interpreting Experience* vol. 3. London: Sage Publications.

- Christensen, G. (2005):** *Etiske konstruktioner i det kvalitative forskningsinterview*. I: Bechmann Jensen, T. & G. Christensen: *Psykologiske og pædagogiske metoder*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Christensen, G. (2003):** Konstruktionernes grænse. I: *Nordiske Udkast*, 31 (2), 41-57.
- Clarke, A.E. (2003):** Situational analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. I: *Symbolic Interaction*, 26 (4), 553-576.
- Davies, B. & R. Harré (2000):** *Positioning: The discursive Production of selves*. I: *A Body of Writing 1990-1999*. Walnut Creek: Alta Mira Press, s. 87-106.
- DCUM (2010):** Dansk Center for Undervisningsmiljø, DCUMs hjemmeside. Lokaliseret på World Wide Web, d. 31.5.2010. <http://dcum.dk/dcum/om-dcum>
- DCUM (2008):** DCUM's undervisningsmiljøkort. Lokaliseret på World Wide Web, d. 27.10.10. <http://www.um-kort.dk/Kort/MiniKort.aspx>
- DCUM (2006):** *Metodehåndbogen: Er du med mod mobning – 42 veje til bedre trivsel*. Udgivet i et samarbejde mellem Dansk Center for Undervisningsmiljø og Danmarks Radios Undervisning.
- Diderichsen, A. (2005):** *Dekonstruktion. Anticentrisme og politisk polyfoni hos Derrida*. I: Esmark, A., Laustsen, C.B., Åkerstrøm Andersen, N.: *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Dean, M. (2006):** *Governmentality. Magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.
- Due, P. & B. E. Holstein (2003):** *Skolebørnsundersøgelsen 2002*. Københavns Universitet: Institut for folkesundhedsvidenskab.
- Due, P. , B.E. Holstein & P. Schultz Jørgensen (1999):** Mobning som sundhedstrussel blandt store skoleelever. I: *Ugeskrift for læger*, 161, 2201-2206.
- Eriksson, B., O. Lindberg, E. Flygare, & K. Daneback (2002):** *Skolan – en arena för mobbning. En forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Kalmar: Skoleverket.
- Esmark , A., C.B. Laustsen & N. Åkerstrøm Andersen (red.) (2005):** *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Farrington, D. P. & M.M. Ttofi (2009):** *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Cambell Systematic Review, 2009:6. The Cambell Colaboration.
- Fog, J. (1994):** *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk Forlag.
- Foucault, M. (2003 (1982)):** The Subject and Power. I: *Critical Inquiry*, 8:4, 2003. University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2002):** *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. Frederiksberg: DET lille FORLAG.
- Foucault, M. (1997):** *Technologies of the self. I: The essential works of Michel Foucault, 1, 223-251*, The New York Press.
- Foucault, M. (1972):** *The Archaeology of Knowledge*. Cornwall: Tavistock Publications Limited.
- Frånberg, G-M. (2003):** *Mobbning i nordiske skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. København: Nordiska Ministerrådet.
- Gergen, K.J. & M. Gergen (2005):** *Socialkonstruktion. Ind i samtalen*. Århus: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gulløv, E. & S. Højlund (2003):** *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Hauge, H. (2010):** *Dekonstruktion*. I: Brinkmann, S. & L. Tanggaard: *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Haraway, D. (2007):** *Monstrøse løfter: En regenerativ politisk vision for de upassende andre*. I: Søndergaard, D.M. (red.): *Feministiske tænkere*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hareide, D. (2004):** En kritisk beretning om "Den store nordiske mobbekrigen". I: *Skolepsykologi (6)*, 17-40.
- Hasse, C. (2000):** Overvejelser om positioneret deltager-observation. Sexede astronomer og kønnede lærerprocesser. I: *Kvinder, Køn & Forskning, 9 (4)*, 39-51.
- Heede, D.(2002):** *Det tomme menneske. Introduktion til Michel Foucault*. København: Museum Tusulanums Forlag.

- Henningsen, I., H. Rabøl Hansen, H. & D. M. Søndergaard (2010):** *Hvad måler Cambell Collaboration? En kritisk kommentar til rapporten: School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization.* Lokaliseret på World Wide Web, d. 31.5.10, [http://www.exbus.dk/Everest/Publications/Forskning/Diversitet%20og%20%C3%A6ring/20100525124630/CurrentVersion/exbus\\_om\\_campbell.pdf](http://www.exbus.dk/Everest/Publications/Forskning/Diversitet%20og%20%C3%A6ring/20100525124630/CurrentVersion/exbus_om_campbell.pdf)
- Henriksen, K. (2008):** *Hver anden handleplan mod mobning er en ommer.* Lokaliseret på World Wide Web d. 30.8.10. [www.mobbeland.dk/Analyse handleplaner 2008.doc](http://www.mobbeland.dk/Analyse_handleplaner_2008.doc)
- Henriksen, K. & H. Rabøl Hansen (2006):** *Skolernes handleplaner mod mobning er ikke gode nok. En analyse af 50 handleplaner.* Lokaliseret på World Wide Web d. 31.5.10. [http://www.mobbeland.dk/Handleplaner mod mobning.doc](http://www.mobbeland.dk/Handleplaner_mod_mobning.doc)
- Hermansen, M. (red.) (2007):** *Skolens gode og onde cirkler – en empirisk forløbsundersøgelse i 4. og 5. klasse af elevstandpunkter i holdninger til uro, disciplin og læring.* Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Holzkamp, K.(2005):** *Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. I: Nordiske Udkast. Tidsskrift for kritisk samfundsforskning, 33 (2).* Syddansk Universitetsforlag.
- Jarftoft, V. (1996):** *Kritisk psykologi. I: Højholt, C. & G. Witt (red.): Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver.* København: Unge Pædagoger.
- Järvinen, M. (2005):** *Interview i en interaktionistisk begrebsramme. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.): Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, M. W. & L. Phillips (1999):** *Diskursanalyse som teori og metode.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2003):** *Etiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I: Gulløv, E. & S. Højlund: Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning.* København: Nordisk Forlag A/S.
- Kampmann, J. (2000):** *Børn som informanter og børneperspektiv. I: Schultz Jørgensen, P. & J. Kampmann (red.): Børn som informanter. Antologi.* København: Børnerådet.
- Khawaja, I. (2005):** *Det selvkonstruerende menneske. I: Nordiske udkast, 33 (1), 35-59.*

- Kitzinger, C. & S. Wilkinson (1996):** *Theorizing Representing the Other*. I: Wilkinson, S. & C. Kitzinger (red.): *Representing the Other. A Feminism & Psychology Reader*. London: Sage, 1-32.
- Kjær, T. (2007a, 30. November):** *Kommende antimobbportal opfordrer til handling mod mobning*. Lokaliseret på World Wide Web d. 31.5.10,  
<http://dcum.dk/nyheder/kommende-antimobbportal-opfordrer-til-handling-mod-mobning>
- Kjær, T. (2007b, 30. November):** *Dansk indsats mod mobning: Faglig kvalitet og helhedstænkning er et krav!* Lokaliseret på World Wide Web d. 31.5.10,  
<http://dcum.dk/nyheder/dansk-indsats-mod-mobning-faglig-kvalitet-og-helhedstaenkning-er-et-krav>
- Kjørup, S. (2001):** *Positivismens sidste suk. Et kritisk foredrag om socialkonstruktionismen som forskningsprogram og filosofi*. I: Utmaningar för en kritisk ämnesdidaktik: rapport från symposium 29. april 1999. Stockholm: HLS Förlag, 75-93.
- Knudsen, H. (2010):** *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Knudsen, H. (2008):** *Har vi en aftale? (U)mulighedsbetingelser for mødet mellem folkeskole og familie*. Ph.D. afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Kofoed, J. (2007a):** *Tilblivelser i neutralitetszoner*. I: Alsmark, G. T. Kallehave & B. Moldenhawer (red.): *Migration och tillhörighet. Inklusions- och exklusionsprocesser i Skandinavien*. Stockholm/Göteborg: Makadam Förlag.
- Kofoed, J. (2007b):** *Ansvar for egen elevhed. Suspensive komparationer på arbejde*. I: Kofoed, J. & D. Staunæs (red.): *Magtballader. 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelser*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kofoed, J. (2005):** Elevpli. Arbitrære punktummer i skoleliv og forskning. I: *Nordiske Udkast*, 33 (2), 67-75.
- Kofoed, J. (2004):** *Elevpli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d. Afhandling. Institut for pædagogisk psykologi: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

- Kofoed, J., P. Allerup, J. Larsen & A. Torre (2010):** *Med spredning som muligt svar. Følgeforskning af Københavnermodellen for integration.* Århus Universitet: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (2009):** *Indledning.* I: Kofoed, J. & Søndergaard, D.M.: *Mobning – sociale processer på afveje.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1997):** *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Kragh, C. (2007, 27.november):** *Bekæmpelse af mobning afhænger af skolernes indsats.* Artikel i Kristeligt Dagblad. Lokaliseret på World Wide Web d. 31.5.10, <http://www.kristeligt-dagblad.dk/artikel/270531:Danmark--Bekaempelse-af-mobning-afhaenger-af-skolernes-indsats?page=2>
- Kristiansen, S. & H. K. Krogstrup (1999):** *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindskov, A. (2007):** Mobningens mange ansigter. I: *Asterisk*, 34, 11-13.
- Lindgren, S. (1996):** *Michel Foucault.* I: Andersen, H. & L.B. Kaspersen (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (1990):** Technology, environment and social risk: a systems perspective. I: *Industrial Crisis Quarterly*, 4, 223-231
- Lykke, N., R. Markussen & F. Olesen (2000):** There are always more things going on than you thought! Methodologies as Thinking Technologies. Interview with Donna Haraway, part two. I: *Kvinde, Køn og Forskning*, 9 (4), 52-60.
- Mik-Meyer, N. (2005):** *Dokumenter i en interaktionistisk begrebsramme.* I: Järvinen, M. & N. Mik-Meyer (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Mørck, L.L. (2006):** *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering.* Roskilde Universitets Forlag, Frederiksberg.
- Nielsen, J.C, N. U. Sørensen, N. Katznelson & M. D. Lindstrøm (2010):** *Den svære ungdom. 10 eksperter om unges trivsel og mistrivsel.* København: Hans Reitzels Forlag.

- Olweus, Dan (2000):** *Mobning i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag (Dansk udgave. Oprindeligt udgivet i Norge, Bergen i 1992).
- Rabøl Hansen, H. (2009):** *Straf mod mobning og straf mod skoleuro*. I: Kofoed, J. & Søndergaard, D.M.: *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rabøl Hansen, H. (2005):** *Grundbog mod mobning*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Rabøl Hansen, H. & L. Christy (2008):** *Er det mobning eller konflikt?* Lokaliseret på World Wide Web d. 8.6.10  
[http://www.konfliktloesning.dk/artikel/15/er\\_det\\_mobning\\_eller\\_konflikt](http://www.konfliktloesning.dk/artikel/15/er_det_mobning_eller_konflikt)
- Rasmussen, M. & P. Due (2007):** *Skolebørnsundersøgelsen 2006*. Københavns Universitet: Institut for folkesundhedsvidenskab, Forskningsgruppen for Børn og Unges sundhed.
- Rasmussen, D. (2009):** *Mobbende antimobning? Effekter af elevmægling som styringsteknologi mod mobning*. Speciale i pædagogisk psykologi ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet.
- Rigby, K. (2002):** *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Salmivalli, C. , A. Kaukiainen, M. Voeten & M. Sinisammal (2004):** *Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention*. I: Smith, P.K, Pepler, D. Rigby, K.: *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Schott, R. M. (2009):** *Mobning som socialt begreb: Filosofiske refleksioner over definitioner*. I: Kofoed, J. & Søndergaard, D.M.: *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schultz Jørgensen, P. (2000):** *Børn som deltagere – i deres eget liv*. I: Schultz Jørgensen, P. & J. Kampmann (red.): *Børn som informanter. Antologi*. København: Børnerådet.
- Schultz Jørgensen, P. & J. Kampmann (2000) (red.):** *Børn som informanter. Antologi*. København: Børnerådet.
- Simonsen, D. G. (1996):** Som et stykke vådt sæbe mellem fedtede fingre. I: *Kvinder, køn & forskning*, 2, 156-185. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Smith, P. K., Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (1999):** *The nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.

- Staunæs, D. (2007):** *Subversive analysestrategier – eller governmentality med kjole, fjerboa og sari*. I: Kofoed, J. & D. Staunæs (red.) (2007): *Magtballader. 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelser*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Staunæs, D. (2004):** *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Staunæs, D. & D.M. Søndergaard (2005):** *Interview i en tangotid*. I: Järvinen, M. & N. Mik-Meyer (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stephensen, I. & S. Møller (2004):** *Mobning og selvmordsadfærd. Faktaserien nr. 13*. Odense: Center for selvmordsforskning.
- Stormhøj, C. (2001):** *Poststrukturalisme på arbejde i kvalitativ, empirisk forskning. Videnskabsfilosofi og metode i en undersøgelse af unges kønnede identiteter*. I: Pedersen, K.B. & L.D. Nielsen (red.): *Kvalitativ metode – fra metateori til markarbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Strandgaard, Charlotte (2004):** *Tænk hvis det var dig – 21 beretninger om mobning*. Valby: Borgens Forlag.
- Søndergaard, D.M. (2009):** *Mobning og social eksklusionsangst*. I: Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (red.): *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D.M. (2005):** *At forske i komplekse tilblivelser*. I: Bechmann Jensen, T. & Christensen, G.: *Psykologiske og pædagogiske metoder*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Søndergaard, D.M. (2002):** Poststructuralist approaches to empirical analysis. I: *Qualitative studies in education, 15 (2), 187-204*.
- Søndergaard, D.M. (2000a):** *Destabiliserende diskursanalyse*. I: *Kjønn og Fortolkende metode*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Søndergaard, D.M. (2000b):** Sandheden er en alvorlig og magtfuld konstruktion. I: *Nordisk Medietidsskrift, 2, 50-59*.
- Søndergaard, D.M. (1996):** *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i academia*. København: Museum Tusulanums Forlag.



**Villadsen, K. (2006):** *Forord til den danske udgave af Kaspar Villadsen. I: Dean, M. (2006): Governmentality. Magt og styring i det moderne samfund.* Frederiksberg: Forlaget Sociologi.

**Wetherell, M. & J. Potter (1992):** *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation.* New York: Columbia University Press.

**Åkerstrøm Andersen, N. (1999):** *Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann.* København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

**Åkerstrøm Andersen, N. & N.T. Thygesen (2004):** *Styringsteknologier i den selvudsatte organisation.* GRUS, s. 8-29.

#### **Yderligere elektroniske referencer:**

Loven om elever og studerendes undervisningsmiljø. Lokaliseret på World Wide Web, d. 27.5.2010. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23705>

Peer education, [http://en.wikipedia.org/wiki/Peer\\_education](http://en.wikipedia.org/wiki/Peer_education). Lokaliseret på World Wide Web, d. 24.8.2010.

"50 skoler, der knækker mobbekurven." Se bl.a. <http://jp.dk/indland/article1281549.ece>  
Lokaliseret på World Wide Web, d. 14.10.10.

## 10. Abstract

The thesis deals with bullying and anti-bullying strategies in schools. Bullying is recognized as a widespread problem in the Danish primary school (Børnerådet 2004, 2008, 2009, DCUM 2006, Due et al. 2003). In August 2009 it was declared a legal requirement that all Danish schools should develop an anti-bullying strategy<sup>25</sup>. Research on bullying reveals that bullying is understood and perceived in many different ways (Eriksson et al 2002, Frånberg 2003). The prevailing paradigm in research on bullying describes it as an expression of individual aggression (Olweus 2000), however more recent research reflects deeper on this description and adds to the definition that it should be seen as a complex social phenomenon (Kofoed & Søndergaard 2009). The thesis applies this complexity-sensitive understanding of bullying.

In Denmark a wide variety of anti-bullying strategies is offered to the schools, this despite the fact that very little research has been done on how these strategies affect or reduce bullying (Kofoed & Søndergaard 2009). The thesis examines a specific anti-bullying strategy called peer education, which is applied in a specific Danish elementary school. Peer education is a method where the older pupils are trained to take care of the younger pupils, through effective conflict management and by acting as "good examples". The thesis is looking upon peer education as a power technology and the theoretical viewpoint regards phenomena and subjects as mutually constituted, and focus is on how peer education and bullying are constituted. The thesis claims that the use and deployment of peer education at a school is not without significance for school stakeholders. The thesis specifically examines the following questions:

---

<sup>25</sup> Look upon for example [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)

When peer education is used as an anti-bullying strategy, what narratives are constructed about bullying and peer education? And what dominant rationales and (ii) legitimate possible positions is created by these constructions?

The thesis takes of in a poststructuralist perspective and is theoretically inspired by Michel Foucault and the further developments of his work such as Søndergaard (1996, 2000, 2002, 2005, 2009), Staunæs (2004, 2007) and Kofoed (2004, 2005, 2007). The analysis worked with the following specific terms: Positions (Davies & Harré 2000) Inappropriate/d Others (Kofoed 2004, Staunæs 2004, inspired by D. Haraway ), power technologies (Dean 2006, Åkerstrøm Andersen & Thygesen 2004) and interpretative repertoires (Wetherell & Potter 1992). The thesis is a qualitative study, based on interviews with selected peer educators and two teachers responsible for peer education on the chosen school.

The analysis shows how a dominant narrative of peer education on the chosen school is how peace and order in the classroom contributes to prevent bullying. The analysis focuses on how peace and order appears to act as a guarantee on less bullying, which may come to overshadow the bullying complexity. The analysis also demonstrates how peer education as a technology can come to create differences between students and set standards on how to practice peer education at the school. This reveals peer education as not just an innocent strategy which is installed to prevent bullying. One of the aim key points in the thesis is the need for a second-order perspective (Luhmann 1990), when Danish schools choose between many different anti-bullying strategies, and the choice is not without significance. A specific anti-bullying strategy with its rationales and narratives can open and close certain genesis opportunities for school stakeholders, which may be significant to relate reflective over.

# 11. Bilagsoversigt

Bilag 1: Strandskolens mobbehandleplan.

Bilag 2: Interviewguide til peer educators.

Bilag 3: Interviewguide til tovholder for peer education (lærer).

Bilag 4: Samarbejdskontrakt.

Bilag 5: Skriftligt informeret samtykke til at interviewe peer educators.

Bilag 6: Godkendelse fra Datatilsynet.

Interviewudskrifter er vedlagt på CD-rom.