

Karen Gregers

Lærerpositioner i en 4. klasse præget af konflikter og mobbepraktisser



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

Karen Gregers

**Lærerpositioner i en 4. klasse præget af
konflikter og mobbepraksisser**

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for Læring

Pædagogisk Psykologi, Skriftligt speciale 2008

Titel: *Lærerpositioner i en 4. klasse præget af konflikter og mobbepraksisser*

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for Læring

Skriftligt speciale 2008

Pædagogisk Psykologi

Vejleder: Dorte Marie Søndergaard

Forfatter: *Karen Gregers*

© 2008 Forfatteren

1. udgave

Omslag og grafisk design: Knud Holt Nielsen

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

ISBN: 978-87-7430-172-1

*”Enhver lærer må en eller anden gang i løbet
af sin 30-årige karriere se sig selv i spejlet og sige:
I dag mobbede jeg”*

[Gunnar Green i Pedersen,2008a]

Lærerp ositioner – i en 4. kl. præget af konflikter og mobbepraksisser

ABSTRACT	5
KAPITEL 1. INTRODUKTION	7
1.1 Indledning.....	7
1.2 Problemformulering, tematikker og forskningsspørgsmål.....	12
1.2.1 Mobbedefinitioner i en mobbeteoretisk brydningstid.....	12
1.2.2 Lærer- og elevpositioner	12
1.3 Specialets opbygning – en guide til læseren	12
KAPITEL 2. MOBNING	15
2.1 Mobbedefinitioner.....	15
2.2 Mobbehandlinger	17
2.3 Dansk og nordisk tiltag mod mobning	18
2.4. Mobning, drilleri og konflikt.....	19
2.5 Min forståelse af mobning.....	21
KAPITEL 3. FELTEN	23
3.1 Introduktion til felten	24
3.2 Aktørerne – hvem blev budt op?	25
3.3 Flere aktører blev budt op	26
KAPITEL 4. UDFORDRINGER VED UNDERSØGELSEN	29
4.1 Metode og metodologiske refleksioner	29
4.2 Valg af metoder.....	30
4.2.1 Den brede vifte af observationsstudier: deltagerobservation, ”deep hanging out” eller bare ”hængen ud”?	31
4.2.2 Interview.....	32
4.3 Forskerposition.....	35
4.4 Det empiriske materiales tilblivelse	38
4.5 Balanceakten i det etiske arbejde	39
4.6 Undersøgelsens kvalitet.....	40

KAPITEL 5. SPECIALETS METATEORETISKE OG TEORETISKE PERSPEKTIV ..	42
5.1 Metaoptik	42
5.2 En socialkonstruktionistisk ramme	44
5.3 Begreber	45
5.3.1 Subjektivisering	45
5.3.2 Positionering og det markerede og det umarkerede	46
5.3.3 Diskurs	47
5.3.4 Sociale kategorier og Intersektionalitet	49
5.3.6 Magt	50
5.3.6 Selvfølgelighedsfortællinger og normativiteter	52
5.3.7 Førstehed og andethed	52
KAPITEL 6. ANALYSESTRATEGI	54
6.1 Dekonstruktion og destabilisering	54
6.2 Analysemodel a la Staunæs	55
6.3 En Søndergaardsk analysemodel	56
KAPITEL 7. ANALYSE	57
7.1 Analyse - Mobning genkendes og anerkendes?	58
7.1.1 Delsammenfatning	68
7.2 Analyse - Clash eller samklang?	70
7.2.1 Delsammenfatning	86
7.3 Analyse – Fagligheden	88
7.3.1 Delsammenfatning	97
KAPITEL 8. SAMMENFATNING OG DET SIDSTE PUNKTUM?	100
KAPITEL 9. PERSPEKTIVERING	104
KAPITEL 10. EPILOG	106
LITTERATURLISTE	108
BILAG VEDLAGT PÅ CD-ROM	

Abstract

This thesis has – from a social-constructionist perspective – explore how teachers take up their teacher position in a Danish primary school (4th grade) characterised by conflicts and bullying practices. The ambition has been to explore the teacher position and bullying in a way where relations rather than personal qualities is in focus. One aim has been to present how faceted a phenomenon bullying is. The present approach may possibly be used to open up to reflections and illuminate other or similar bullying scenarios. I have asked the following questions: In which ways do the teachers take up their teacher position in a Danish primary school (4th grade) characterised by conflicts and bullying practices, and how can it be explored through a social-constructionist perspective?

This thesis situates itself in a social constructionist tradition and is hence theoretically inspired by Davies, Foucault, Kofoed, Staunæs and Søndergaard. Focus has been put on abstract and local discourses, taken-for-granted narratives and normativities, social categories as well as subjectification processes and positioning processes. The collection of the empirical material was designed as a combination of several qualitative methods: interviews and “hanging out”. The empirical material contains interviews with teachers and pupils in 4.ø at Byskolen.

The analyses show that the teachers take up their position in conflicts and bullying practices from the dominating, individualizing bullying discourse. This has significance on relation to how and why they act and what act upon in the class’ social life. This is exemplified through the narratives of the pupils. Further-more, in the analyses it is noticed that the teachers – on the basis of their position – dissociate themselves from children that do inappropriate pupilness. In 4.ø, the teachers construct taken-for-granted narratives in which they word themselves as newly-graduated teachers that are competent to act in the class’ social life. However, the “reality” turns out to be different in several of the pupils’ narratives and, consequently, not all conflicts and acts of bullying are taken seriously and acted upon.

Furthermore, the analyses indicates that through their power positions the teachers show that some acts of bullying can be neglected as minor problems. Through their position and power of

definition they construct and produce a local truth regarding conflicts and bullying practices. A power of definition that only is possible because children and parents actively contribute to sustain the local truth. Furthermore, it is noticed that when teachers include and tolerate excluding and intolerant attitudes in children, they are contributing to the construction of a tight hierarchical order. This has significance for the pupils' subjectification processes and power positions.

Kapitel 1. Introduktion

1.1 Indledning

*”Vi måste bekämpa mobbning
med vetenskap och forskning
men också med hjärtat”*

[Sigurgeirsdottir,2004:41]

Ifølge Børnerådet er mobning et udbredt og særligt udstødsfænomen, der har alvorlig betydning for børns liv. Mobning eksisterer ikke alene i et betydeligt omfang i den danske folkeskole, men har også svære og problematiske konsekvenser for børnene [Børnerådet,2008]. Cand. jur. og ph.d. studerende Helle Rabøl Hansen udtaler, at mobning foregår med større kraft i socialt formelle og tvungne fællesskaber, det vil sige på arbejdspladser og i skoler, end i fællesskaber man kan bevæge sig væk fra, eksempelvis i fritiden [Rabøl Hansen,2005:22]. Mobning skaber en særlig kontekst og intimitet i skolefællesskabet, hvor meget energi bruges på, hvem der er ude, og hvem der er inde [Lindskov,2007].

I et retrospektivt perspektiv har Danmark bevæget sig langsomt frem i retning af at være bedre til at vægte børns rettigheder til et skoleliv uden mobning. I 1991 beslutter et enigt folketing at underskrive FN Konventionen for Barnets rettigheder: Børnekonventionen. Forpligtelsen betyder, at når der skal laves nye love, der omhandler børn, skal lovgiverne undersøge, om den nye lov er i overensstemmelse med Børnekonventionen [Rabøl Hansen,2005:95]. I 2001 fik skole-elever og studerende deres egen lov om undervisningsmiljø [Undervisningsministeriet,2001]. I de bemærkninger, der nævnes i forbindelse med den nye lov, dukker ordet *mobning* for første gang op i retskilderne [Rabøl Hansen,2005:98].

På trods af dette langsommelige optræk har der i de senere år vist sig en stigende interesse omkring mobning af skolebørn hos skolemyndigheder, politikere og i offentligheden. I marts 2008 lancerede Undervisningsministeriet en ny landsdækkende antimobbekampagne ”Sammen mod

mobning – for trivsel, tolerance og tryghed”, der samlede alle folkeskolens parter og aktører. Målet med kampagnen var at formulere en effektiv og brugbar mobbepolitik, samt at skabe debat og øget bevidsthed om fænomenet mobning og de interventionsmuligheder der kan anvendes for at reducere mobning, herunder at få engageret kommuner, skoleledelser, lærere, pædagoger, forældre og elever til aktivt at debattere, handle på og reducere mobning [Undervisningsministeriet,2008].

Børnerådets nye undersøgelse [2008] viser, at mobning er mindre udbredt i dag end førhen, og at det lavere niveau er status quo. Men på trods af dette lavere niveau samt den stigende fokus der er på fænomenet mobning, viser Børnerådets nye rapport og HBSC¹ - undersøgelser dog stadig, at hvert 4. danske skolebarn har været udsat for mobning de seneste 2 måneder, at et par stykker i hver klasse oplever mobning mindst et par gange om måneden og at én ud af 25 elever udsættes for mobning ugentligt [Børnerådet,2008; Due et al.,2003]. Børnerådets undersøgelse er baseret på spørgeskemabesvarelser, interviews og stile fra Børnerådets Børne- og Ungepanel, som aktuelt udgøres af 1100 elever i 6. klasse.

Ny amerikansk forskning viser, hvor voldsomt kroppen reagerer på at blive holdt udenfor fællesskabet [Blackhart et al.,2007]. Forskningen tager udgangspunkt i tidligere undersøgelser, der har vist, at mobbeofre ikke blot føler sig belastet af negative og ubehagelige kommentarer fra andre, men også af at blive udelukket fra fællesskaber de gerne ville deltage i. Undersøgelsen viser, at det at føle sig udelukket af andre, kan give alvorlig stress med både psykiske og fysiske følger. Dvs., at stress i sociale sammenhænge ikke kun består i at blive udsat for hån, bagtalelse osv., men også i at blive udsat for udelukkelse af et fællesskab [ibid,2007:273ff.].

Andre undersøgelser [Rigby et al.,1993] peger på, at mobning rammer bredt og dybt, idet elever der mobbes jævnligt, kan få problemer med at etablere sociale relationer, kan udvikle et lavt selvværd, kan få alvorlige tryghedsproblemer og dårlig kontakt til lærerne. Disse forhold kan medføre psykosomatiske reaktioner i form af hovedpine og mavesmerter, depressioner og i ekstreme tilfælde selvmord [ibid,1993:40-41].

¹ Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) er et internationalt forskningsprojekt. "Skolebørnundersøgelsen" er det danske bidrag. Data anvendes til grundforskning og som grundlag for sundhedsfremme blandt børn og unge.

Som beskrevet ovenfor foregår mobning stærkest i socialt formelle og tvungne fællesskaber i eksempelvis interaktionen mellem elever. Men i skolens og klasseværelsets arena findes også andre aktører som f.eks. lærere og pædagoger. Hvilken position har de, når mobning konstituerer sig i klasseværelset? Kan f.eks. lærerne være medvirkende til at klassens udstøelsesmønstre/kultur holdes i hævd? I skoleåret 2006-2007 undersøgte DCUM² via deres trivselsbarometer, hvorvidt skoleelever fra 4.-10. klasse har følt sig mobbet af deres lærere de sidste 2 måneder. Det svarede 16 % ja til [Svanholm,2007]. Det er særdeles urovækkende og problematisk, når de, der skal garantere eleverne tryghed i hverdagen, i virkeligheden er med til at udstille, håne, ydmyge og udstøde dem af fællesskabet [ibid,2007].

Seminarielektor i pædagogik Gunnar Green udtaler i en artikel i Weekendavisen at ”*selvfølgelig mobber lærere*” [Pedersen,2008a]. Han fortæller, at det handler om at få social kontrol og ro over klassen, når lærerne træder ind på mobbescenen. De ser hvem de toneangivende elever mobber, og så mobber de også ham eller hende. Ironiske og spydige bemærkninger forklædt som undervisning eller konkret irritation over den pågældende elev, kan være en af måderne at få de toneangivende elever over på sin side og dermed få arbejdsro og disciplin i klassen [ibid,2008a]. En anden problematik, der kan vise sig på skolelivets arena, er, at nyuddannede lærere ofte oplever, at læreruddannelsen ikke har formået at give dem et rationelt analytisk blik på egen praksis, samt givet dem metoder og gennemprøvede redskaber til at handle i skolens sociale liv [Pedersen,2008b; Sigurgeirsdottir,2004:41]. Teorien, de er undervist i, synes ikke at være forankret i praksis, hvilket kan føre til irritation, udmattelse og manglende tro på egen indsats [Pedersen,2008b]. Ligeledes viser flere amerikanske undersøgelser, at lærere ikke føler, at deres uddannelse forbereder dem nok til at gå ud og intervenere i forhold til mobning, samt at de ikke griber ind, når de oplever, at elever bliver mobbet [Eriksson et al.,2002:18; Meyer,2007b:8].

På det mobbeteoretiske felt sker der i disse år et paradigmeskift i forståelse og definition af mobning. Vendes blikket mod international og national litteratur omkring forskning af fænomenet mobning kan man undre sig over den manglende forskning om mobning i en dansk skolekontekst sammenlignet med længerevarende svensk og norsk mobbeforskningsstradition [eX-bus,2007; Frånberg,2003:17ff.]. Forklaringsformerne af mobning har hidtil været præget af enten en sociologiseringstendens eller en individ-kausal forklaring. Med sociologiseringstendens hen-

² Dansk Center for Undervisningsmiljø.

viser og fokuserer mobbeforskningen på skolen som et socialt konstrueret felt, hvor ”magtforhold afgøres med mobning som en effektiv metode til hierarkisering” [eXbus,2007]. Ligeledes er der forsket i skolens strukturelle magt som fundament for børns gensidige mobbepraksisser [ibid,2007]. En individ-kausal forklaring trækker på individorienterede teorier og forklaringsmodeller, hvor årsagen til mobningen skal findes ”inde i” personen. Dvs., at årsagen til at barnet mobbes tillægges barnet selv: ”Han kan jo bare lade være med at være så anderledes”. Nyere teoriudvikling arbejder ud fra mere bevægelige fokuseringer på de gensidigt konstituerende processer individ og kontekst imellem [ibid,2007]. Forskningsprojektet eXbus (Exploring Bullying in Schools), der er finansieret af Trygfonden, har netop til formål at undersøge mobningens tilblivelsesprocesser; hvordan mobbekulturer opstår, ændrer sig og forsvinder igen.

Med udgangspunkt i ovenstående finder jeg det i specialet interessant at fokusere på lærerne, idet de, med deres position, har en afgørende rolle på mobbescenen [Rabøl Hansen,2005:87], samt at de i de fleste tilfælde gerne vil intervenere og handle i mobbesager, men ofte ikke har værktøjerne til det [Sigurgeirdottir,2004:42]. Det overordnede mål i dette speciale bliver derfor at anskue lærerpositionen omkring fænomenet mobning i en dansk skolekontekst, ud fra en pædagogisk psykologisk tilgang. Konkret tages udgangspunkt i et lærerteam bestående af tre forholdsvis nyuddannede lærere der har en 4. klasse på en dansk folkeskole i provinsen (herefter kaldet Byskolen). Mit empiriske materiale består således af feltnoter fra min ”hængen ud” på skolen, observationsnotater fra et teammøde (anvendt som grundlag for udarbejdelse af tematikker), samt interviews med lærere og elever.

Jeg ønsker at få viden om, hvilke diskurser lærerne trækker på, når de gør, italesætter, deltager, konstruerer og positionerer sig når mobning og konflikter finder sted i en skoleklasse. Endvidere ønsker jeg at få viden om, hvilke diskurser de trækker på, når de skal definere og forklare, hvordan og hvornår der finder mobning sted i en 4. klasse. Ligeledes finder jeg det interessant at undersøge, om lærerne med deres position er *medvirkende* til at legitimere og konstruere udstødelseskulturen i en klasse. I relation til ovenstående inddrages eleverne i klassen. Intentionen hermed er at undersøge, hvorvidt og hvordan lærernes og elevernes forståelse af mobningens væsen *clasher*³ eller er i samklang. Med *clash* og *samklang* forstås om lærernes og elevernes ord både hver for sig og sammen *clasher* eller stemmer over ens med deres handlinger. Med begreberne

³ At *clash*: at kolliderer eller støde sammen over en meningsuoverensstemmelse [Engelsk - dansk ordbog,1982: 82].

forstås også om deres fortællinger over samme tema stemmer overens. Hvor forskelligt eller ens ser aktørerne på klassens fælles fortælling, hvor forskelligt eller ens ser de på klassen indefra?

Intentionen med specialet er at anskue problemstillingen fra et socialkonstruktionistisk perspektiv [Søndergaard,2006:35], i modsætning til en traditionel positivistisk og realistisk tilgang, der ville kunne tilbyde virkelighedskonstaterende forskning af fænomenet mobning [Søndergaard, 2005b:237]. Med socialkonstruktionismen i fokus vil jeg kunne gribe skolelivets diskursive praksisser og de måder lærerpositionerne bliver til i disse praksisser, det vil sige, at jeg kan rette mit blik på lærernes tilblivelses- og subjektiveringsprocesser [Krøjer,2005:132; Staunæs,2004; Søndergaard,2006]. Med perspektivet kan jeg således understrege, at mit udgangspunkt i at forstå fænomenet mobning ikke skal findes og placeres hos den enkelte lærer eller elev, men må søges og forstås i relationen mellem mennesker. I specialet har jeg en ambition om, via socialkonstruktionismen, at udfordre og bevæge mig væk fra den dominerende individorienterede tilgang og læsning af fænomenet mobning, samt fra det essentialistiske og positivistiske udgangspunkt der hersker i den nordiske mobbediskurs [eXbus,2007]. Ambitionen er at se mobning i den sammenhæng og i de relationer, den er en del af. I et socialkonstruktionistisk perspektiv vil jeg derfor ikke beskrive personlige egenskaber hos lærerne eller eleverne, da dette bærer præg af en essenstankegang.

Målet med specialet er ikke at give konkrete bud på løsningsforslag og interventionsmuligheder i forhold til, hvordan lærere kan handle på og forstå fænomenet mobning. Det er heller ikke målet at udråbe en sandhed omkring mobningens årsag, natur og sammenhæng. Målet er at give et blik blandt mange på mobningens mange ansigter. Et blik der måske kan bruges til at forbedre og belyse andre eller lignende mobbescener, således at der kan udvikles nye interventionsmetoder i forhold til mobning. Specialet skal ses som et tilbud til læseren om at medreflektere over fænomenet mobning. Disse indledende tanker og mange tråde kan samles i følgende problemformulering:

1.2 Problemformulering, tematikker og forskningsspørgsmål

På hvilke måder indtager lærere deres lærerpositioner, i en 4. klasse præget af konflikter og mobbepraksisser, og hvordan kan det iagttages gennem et socialkonstruktivistisk perspektiv?

Problemformuleringen vil jeg konkret undersøge ved hjælp af følgende tematikker og forskningsspørgsmål.

1.2.1 Mobbedefinitioner i en mobbeteoretisk brydningstid

- Hvilke mobbediskurser trækker lærere på, og hvorvidt og hvordan er disse med til at guide deres opmærksomhed på, om der finder mobning sted?
- På hvilke måder clasher eller sammenfalder læreres forståelse af fænomenet mobning med elevers?
- Hvordan genkender og anerkender lærere kategorien mobber og mobbeoffer?

1.2.2 Lærer- og elevpositioner

- Hvilke normativiteter er på spil, når passende eller upassende lærer- og elevpositioner/praksisser etableres?
- Hvorvidt og hvordan er lærere med deres position medvirkende til at legitimere og konstruere en stram hierarkisk orden og eller udstødelseskultur blandt elever?
- Hvilken faglighedsdiskurs præger klassen, og hvilken betydning får den for elevers måde at gøre passende elev på?

1.3 Specialets opbygning – en guide til læseren

Jeg vil i det følgende præsentere, hvorledes specialet kan læses. Specialet består samlet af 10 kapitler.

I herværende kapitel (**Introduktion**) har jeg præsenteret specialets fokus, samt hvorfor jeg har fundet det relevant at dykke ned i lærerpositionen i en skoleklasse præget af konflikter og mobbepraksisser.

I kapitel 2 (**Mobning**) dykkes der ned i fænomenet mobning. Der gives et rids af mobbeforskningen i Norden, ligesom der skitseres hvilke mobdefinitioner, der har domineret og gjort sig gældende i dansk og international kontekst. Afslutningsvis i kapitlet beskrives min egen position i forhold til mobning.

I kapitel 3 (**Felten**) introduceres felten, de aktører, lærere og børn, hvis erfaringer, følelser, handlinger, ord og meninger specialet reelt tager udgangspunkt i.

I kapitel 4 (**Udfordringer ved undersøgelsen**) beskrives og argumenteres der for de metodologiske og metodiske refleksioner og overvejelser, jeg har foretaget, og som har ført til empiriens tilblivelse. Ligeledes præsenteres, hvorledes det empiriske materiale bliver sat i spil med de teoretiske socialkonstruktionistiske grundprincipper.

I kapitel 5 (**Specialets metateoretiske og teoretiske perspektiv**) præsenteres de metateoretiske og teoretiske positioneringer, samt hvorfor det har været relevant og interessant at lægge et socialkonstruktionistisk snit på lærerpositionen og fænomenet mobning. Analysernes centrale begreber udfoldes ligeledes.

I kapitel 6 (**Analysestrategi**) introduceres dekonstruktion, samt hvorfor det har haft betydning og været relevant at indtage netop den strategi. Der præsenteres to analysemodeller, hvor fokus vil være på destabilisering og forhandling af social virkelighed.

I kapitel 7 (**Analyse**) bliver lærerpositionen undersøgt ved hjælp af de analytiske begreber, præsenteret i kapitel 5. Analyserne læses som en flydende fortælling af interviewuddrag, analysepointer og delssammenfatninger. Bevægelserne ind i analyserne foregår via konkrete aktører præsenteret i kapitel 3.

I kapitel 8 (**Sammenfatning og det sidste punktum?**) sammenfattes de analytiske pointer ud fra problemformuleringen. Ambitionen med kapitlet er at åbne op for refleksioner og nye måder at se lærerpositionen på.

I kapitel 9 (**Perspektivering**) ses på muligheder og begrænsninger ved socialkonstruktionismen og på mulige teoretiske alternativer, der eventuelt vil kunne anvendes som erstatning eller som supplement. Der lægges endvidere et kritisk blik på egen forskerpraksis.

I kapitel 10 (**Epilog**) beskrives et besøg i 4.ø, nu 5.ø. Idéen med besøget var at få et øjebliksbillede af, hvordan læreres og elevers levede liv samt klassens fortællinger forandres og ændres over tid.

Kapitel 2. Mobning

I herværende kapitel vil jeg skitsere, hvilke mobbedefinitioner der har gjort sig gældende i dansk og international kontekst, samt give et kort rids af mobbeforskningen i Norden. Dernæst vil jeg kort beskrive de danske tiltag mod mobning, der finder sted. Afslutningsvis vil jeg forsøge mig med at beskrive mobning versus drilleri versus konflikt, samt beskrive min egen forståelse og position i forhold til mobning. Bevæggrunden herfor er at give et øjebliksbillede af, hvorvidt og hvordan lærere kan navigere i de mobbediskurser der dominerer på både mikro- og makroniveau.

Den dominerende diskurs om mobning må, i et socialkonstruktionistisk perspektiv, ses som en social konstruktion, der er kulturelt og historisk betinget [Gergen et al.,2005:9]. Når jeg således undersøger, hvilke måder lærere indtager deres lærerpositioner på, i en 4. klasse præget af konflikter og mobbepraksisser, må jeg ikke blot se på mobbediskursen som betinget af skolens og klassens lokale historie og kultur, men også på den dominerende konstruktion og diskurs om mobning der hersker i Danmark.

2.1 Mobbedefinitioner

For at kunne udfordre og bevæge mig væk fra den dominerende individorienterede forståelse af fænomenet mobning, og for at kunne undersøge hvilken mobbedefinition lærerne trækker på må en sådan defineres. Den svensk-norske professor Dan Olweus har i gennem de sidste 30 år forsket i fænomenet mobning. Mange forskere og skoler verden over trækker på netop hans definition og på hans resultater af mobningens væsen [eXbus,2007]. I 1992 definerer Olweus mobning således:

”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].

Rabøl Hansen stiller sig kritisk overfor de fremherskende mobbedefinitioner og således også overfor Olweus’ definition, idet hun mener, at de både er for deskriptive, for brede og for smalle på én og samme tid [Rabøl Hansen,2005:16]. F.eks. kan *”negative handlinger”* dække over

mange flere interaktioner såsom drilleri, konflikt, vold osv. end i Olweus' snævre forståelse. Han forklarer "negative handlinger" med, at én eller flere personer bevidst har til hensigt at skade eller tilføre en anden person ubehag [2000:15]. Gruppefænomenet bliver ifølge Rabøl Hansen heller ikke tydeliggjort nok i Olweus definition. Det nævnes som en mulighed, men ikke som et kendetegn. Konteksten, hvor mobningen optræder, figurerer slet ikke i definitionen. Man kan således udlede, at det ikke er en væsentlig faktor at medtænke. Men er det ikke det?

Vender jeg blikket mod Rabøl Hansens danske mobbedefinition, som hun udarbejdede i år 2000 for Børns Vilkår lyder den sådan:

"Mobning er gruppens systematiske forfølgelse eller udelukkelse af en enkelt person på et sted, hvor denne er tvunget til at opholde sig" [Rabøl Hansen,2005:16].

Definitionen er smallere og mere afgrænset end Olweus', idet den tydeliggør gruppens eller fællesskabets afgørende betydning for eksklusionen af den mobbede. Ligeledes inddrages konteksten: Det "tvungne sted". Mobning af børn sker primært i formelle sociale sammenhænge, dvs. i skolen. Her kan de ikke trække sig [ibid,2005:19]. Definitionen adskiller sig på flere måder fra Olweus', men så alligevel ikke. Der er en grad af individ-kausal forklaring på mobning. Definitionen griber f.eks. ikke mobningens særegenhed: At blive mobbet af sine egne. Ej heller griber den *hvorvidt og hvordan* mobning gøres og legitimeres, men mere *hvad* mobning er og *hvor* mobning foregår. I begge definitioner – Rabøl Hansens og Olweus' – spiller tidsperspektivet en væsentlig rolle i forhold til, hvornår man kan tale om mobning. Rabøl Hansen siger, at der skal være tale om *systematisk* forfølgelse og udelukkelse for at kunne tale om mobning [2005:17], og Olweus siger, at der skal være tale om negative handlinger *over tid* [Olweus, 2000:16]. Begge definitioner lader tidsperspektivet stå noget vagt, når det beror på et skøn over, hvornår en udstødelse af et andet menneske har stået på længe nok. I specialets empiri nævner både lærere og elever *tidsperspektiv*, men alle har svært ved at definere, *hvor lang tid* der skal gå, før der gribes ind, eller om tidsperspektivet er med til at adskille mobning fra drilleri. I specialet bliver det Olweus og Rabøl Hansens definitioner der repræsenterer den dominerende diskursive måde at forstå mobning på.

I mit feltarbejde på Byskolen registrerede jeg, at eleverne havde svært ved at skelne mobning fra drilleri. I mine gruppeinterviews med eleverne udformede jeg derfor nogle kort, hvor eleverne og

jeg sammen reflekterede over, hvad der kendetegner mobning, og hvad der kendetegner drilleri. Dette uddyber jeg i afsnit 3.3. I afsnit 2.4 adskiller jeg ligeledes de tre begreber: mobning, drilleri og konflikt.

Bruner beskriver [1999], at alle kulturer har en *folkepsykologi* der består af en række sammenhængende og normative beskrivelser af, ”*hvad det er, der driver mennesker, hvordan vores eget og andres sjæleliv ser ud, hvordan man kan forvente, situeret handling vil se ud, hvilke livsformer der er mulige, hvordan man engagerer sig i dem*” [Bruner,1999:45]. Denne folkepsykologi hænger fint sammen med mine egne personlige erfaringer, når jeg drøfter mobningens væsen med familie, venner og medstuderende. Der står den ”folkelige” forståelse af mobning som indvidrelateret meget stærkt. Bruner beskriver ligeledes den præmis, at mennesker har trosforestillinger og ønsker, hvilket vil sige, at man tror, at verden er indrettet på en bestemt måde, at man vil noget bestemt, og at det betyder noget bestemt [1999:46]. Myter som ”han bliver mobbet, fordi han er tyk og lugter af sved” lever på den baggrund i bedste velgående. Enten diskuteres det, at det er personens egen skyld at vedkommende bliver mobbet, eller også at den der mobber er ond og kun er ude på at gøre andre skade. Det er sjældent, jeg støder på en disparat holdning til mobning, der tager udgangspunkt i den kontekst og de sociale relationer, hvori mobningen udspiller sig.

2.2 Mobbehandlinger

At mobbe forbindes med handlinger, der både kan udføres direkte og indirekte. Mellem børn kan de direkte mobbehandlinger udtrykkes ved fysiske overgreb, ved evt. brug af redskaber, ved verbale ytringer, ved kropssprog og ved mimiske grimasser. Den indirekte mobning mellem børn kommer til udtryk ved udelukkelse og social isolation fra fællesskabet [Olweus,2000:15-16]. Begge former for mobbehandlinger forekommer i specialets empiri. Men der er også en tredje måde at mobbe på: Den digitale mobning. Via sms og chat kan børn og unge mobbes døgnet rundt. På den måde kan ikke engang hjemmet betragtes som et frirum mere [Rabøl Hansen,2005:57; eXbus,2007].

Læreres position og involvering i mobbehandlinger viser sig også på forskellig vis. Man kan som lærer være med til at forstærke og vedligeholde mobning i en klasse. Dette kan også foregå direkte eller indirekte eller via manglende indblanding [Halse,2001:78; Iversen et al.,2006:26; Ra-

bøl Hansen,2005:87]. Ved direkte deltagelse i mobningen fra lærerens side forstås kritiserende bemærkninger, manglende svar hvis eleven henvender sig, hånlige og sarkastiske bemærkninger og gentagende irettesættelser. Indirekte mobning betyder, at læreren behandler eleven anderledes end de andre i klassen. Dvs., at læreren eksempelvis ignorerer eleven eller sætter strengere regler og grænser for den pågældende. Begge former for mobbehandlinger forekommer ligeledes i materialet.

2.3 Dansk og nordisk tiltag mod mobning

Pioneren inden for mobbeforskning må siges at være Olweus. Hans forskning og antimobbe-programmer i folkeskolen har præget den nordiske og danske måde at håndtere og forstå mobning på [Thornberg,2008:231]. Olweus tilgang er essentialistisk, hvilket vil sige, at han fokuserer på elevernes individuelle personlighed og temperament, for derigennem at placere og karakterisere, hvem der mobber og hvem der bliver mobbet [Hepburn,1997:28; Thornberg, 2008:232]. Olweus mener, at de der bliver mobbet, og de der mobber overordnet repræsenterer forskellige træk eller typer, og at man fra dette ståsted kan forklare disse særlige træk ved at se på deres personlighed og familiebaggrund [2004:67]. De der mobber, karakteriseres af Olweus som aggressive, impulsive og med et stærkt behov for at hævde sig. De der mobber, har ligeledes et mere positivt syn på vold og voldsanvendelse end de andre elever [Olweus,1975:51-52; 2000:33-35]. Elever der bliver mobbet karakteriseres som generte, ængstelige, usikre og svage.

Men de der mobber, og de der bliver mobbet er ikke de eneste aktører på mobbescenen. Der er også *alle de andre* – alle dem der repræsenterer flertallet. For hvor befinder resten af klassen sig på mobbescenen? Den finske forsker Salmivalli har beskrevet mobbe- og tilskuerkategorierne på følgende måde [Salmivalli,2004:34ff.]: **Bullies** – mobbere, **assistents of bullies** – mobbe-assistenten, **reinforcers of bullies** – mobbernes supportere, **outsiders** – udenforstående, **defenders** – forsvarere [ibid,2004:34]. Hun understreger, at der i denne beskrivelse findes glidende overgange mellem de forskellige kategorier eller positioner. Jeg medtager disse kategorier i specialiet for at give et billede af, hvor facetteret fænomenet mobning er.

I min søgen efter nordiske forskningsprojekter der belyser mobning som en social konstruktion, fandt jeg kun det danske forskningsprojekt *eXbus*. I min udvidede søgning efter forskningsprojekter og undersøgelser der omhandler lærerpositioner i og omkring mobning, fandt jeg lige-

ledes eXbus, men også et par stykker andre⁴. Galloway og Roland [2002] har i Norge undersøgt, hvorvidt gruppeprocesser og læreres måde at forholde sig og arbejde på, har betydning for, om der forekommer mobning i en skoleklasse. Ifølge deres undersøgelse er der en sammenhæng mellem mobning og læreres måde at organisere og lede klassen på. Det kommer bl.a. til udtryk ved den måde de underviser på, hvad de synes om de enkelte elever, relationerne mellem eleverne, samt hvilken tolerancetærskel der hersker, og hvilke normativiteter der dominerer i klasseværelset [ibid,2002:300ff.].

Danske måder at håndtere og intervenere, i forhold til mobning i institutioner og skoler, er mange og forskelligartede. Siden 2004 har alle skoler haft pligt til at have en handleplan mod mobning [Rabøl Hansen,2005:11]. Desværre viser en hel ny analyse af 50 tilfældigt udvalgte handleplaner, at mange af dem er særdeles mangelfulde [Henriksen,2008]. Analysen er foretaget af Klaus Henriksen og Helle Rabøl Hansen. Derudover har flere danske børneorganisationer engageret sig i en række praktiske initiativer til at forebygge eller komme mobning til livs, eksempelvis har Red Barnet udviklet en skolekuffert med værktøjer, der kan bruges i skolernes aktiviteter mod mobning [Red Barnet,2008].

2.4 Mobning, drilleri og konflikt

De konkrete aktører i specialet: lærerne og eleverne definerer og gør mobning, som jeg har beskrevet ovenfor. Det interessante eller paradoksale er dog, at de italesætter det som små problemer, drilleri eller konflikt og dermed får mobningen til at forsvinde. Som jeg beskriver i afsnit 4.7, var det til stor frustration for mig, at f.eks. lærerne i interviewene fik begrebet mobning til at glide ud af mine hænder *som et stykke vådt sæbe mellem fedtede fingre*⁵. Det foregik så raffineret, at jeg i den grad kom til at tvivle på, om der overhovedet fandt mobning sted i klassen. Flere steder i min empiri *glider* de f.eks. mellem forståelsen af, om det, der er hændt, er mobning eller konflikt. De svarer både ja og nej i samme sætning. Det er som om, at lærerne og eleverne slet ikke er klar over, hvad det er, de taler om og så alligevel. Disse dilemmaer reflekteres i analyseafsnit 7.1.

I min problemformulering inddrager jeg begrebet *konflikt*. Dette gøres ud fra den betragtning, at jeg ikke på forhånd ønsker en fastlagt strategi for, hvilke veje jeg vil følge i analyserne. Jeg øn-

⁴ Hepburn [1997; 2000], Meyer [2007a; 2007b], Olweus [1996], Galloway et al. [2002].

⁵ Artikel titel lånt af Dorthe Gert Simonsen [1996].

sker et åbent blik, og vælger at følge de veje som materialet viser mig [Kofoed,2003:371]. Begrebet konflikt inddrages ligeledes, fordi lærerne igen og igen italesatte mobbehandlingerne i klassen som konflikter og småproblemer. Dette kunne jeg ikke sidde overhørig. Men på trods af det vil jeg i specialet gerne legitimere og fastholde, at jeg taler om mobning og ikke om konflikt og drilleri. For at kunne det, vil jeg forsøge at skelne mobning fra drilleri og konflikt. Man kan spørge til, om det overhovedet er vigtigt at skelne mellem begreberne? Men det er det, når målet i specialet bl.a. er at give et blik på de mange facetter og forståelser, der findes i dét, den dominerende diskurs kalder mobning. Når jeg træffer sådan et valg, er der samtidig en fare for at komme til at reproducere begreberne og dermed den dominerende diskurs, der hersker omkring fænomenet mobning. For hvem har retten eller magten til at definere mobning versus drilleri versus konflikt? Hvordan kan jeg vide mig sikker på, at det er mobning og ikke drilleri jeg definerer? Hvem *ej* ordene og hvem *ej* definitionsmagten?

Drilleri er en form for sprog mellem mennesker, der karakteriseres ved bemærkninger eller handlinger. Drilleri kan genkendes ved at være spontant og tilfældig, hvorimod mobning genkendes ved systematik. Nogle af grundene til at mennesker driller, kan være et behov for at grine sammen, eller et behov for at kommentere og irttesætte hinanden uden at blive uvenner [Iversen et al.,2006:42; Rabøl Hansen,2005:24]. Drilleri kan altså signalere inklusion i et fællesskab, noget der foregår mellem venner: ”Vi driller dig, men du er med”. Hensigten med et drilleri er oftest positiv. Mobning derimod har en ekskluderende funktion, idet man ønsker at udelukke nogen fra gruppen: ”Vi mobber dig, fordi du ikke passer ind i vores gruppe, og fordi vi ikke vil være sammen med dig”. Hensigten her er negativ.

Konflikt defineres af Christy som en uoverensstemmelse, der giver spændinger i og mellem mennesker [Christy,2004:16]. Det kræves, at der forekommer en form for ligeværdighed og ens styrke mellem de stridende parter, samt at der er bevægelighed fra begge sider. I mobning er der ikke den samme bevægelighed, dér støder gruppen ind i en enkelt person, der angribes, og handlingen bliver derved til et overgreb. Der behøver ikke være en konflikt mellem den, der mobber, og den der mobbes [Rabøl Hansen,2005:25]. I mobning er der ikke brug for uoverensstemmelser, men blot markeringer af, at gruppen ikke har noget til fælles med den mobbede, og på den baggrund ikke ønsker at være sammen med den mobbede.

2.5 Min forståelse af mobning

I specialet ønsker jeg at gøre op med den essenstankegang, der præger mobbefeltet. Jeg finder det interessant, at tage udgangspunkt i socialkonstruktionismen, fordi jeg på den baggrund kan placere mig videnskabssteoretisk i opposition til de dominerende positivistiske og personlighedscentrerede mobbeforskningsdiskurser.

Når man som Olweus sætter individets egenskaber i fokus, kan dette medføre og tilvejebringe en fastlåsnings af de beskrivelser og kategoriseringer, der bestemmer typen af, hvem der mobber, og hvem der bliver mobbet. Det kan ligeledes medføre en bestemt forklaring af, hvorfor mobning finder sted: ”Hun mobber, fordi hun er den selvhævdende type”, eller han bliver mobbet, fordi han er svag og usikker” [Hepburn,1997:29]. Ligeledes kan en individorienteret årsagsforklaring betyde, at man som f.eks. forsker eller lærer glemmer at se og forstå mobning i de kontekster, hvor mobningen udspiller sig. Qua dette vækkes myterne til livs: ”Hun mobbes, fordi hun er sort”, ”han mobber, fordi han har et positivt forhold til vold” [ibid,1997:46].

Jeg vil i specialet forsøge at distancere mig fra de dominerende diskurser, der indeholder moralsk stillingtagen til, hvad der er rigtigt og forkert i forhold til mobning og dermed ikke fordømme de lærere, der udfører mobbehandlinger. Ej heller vil jeg i analyserne vise medlidenhed over for de børn, der udsættes for mobbehandlinger fra lærerne eller de andre elever. Jeg har valgt denne ikke moraliserende og konstaterende position, for at det kan harmonisere med mit videnskabssteoretiske ståsted, samt åbne mit blik for, at jeg i mine analyser forholder mig undersøgende til de kulturelle, sociale og diskursive tilblivelser.

Jeg ønsker i specialet at vise et muligt blik på, hvorvidt og hvordan konkret situerede lærere i 4.0 på Byskolen gør, italesætter og legitimerer deres position i klassen. Jeg forstår mobning som et komplekst, kulturelt og relationelt fænomen, som noget der konstrueres i relationerne mellem lærerne, eleverne og konteksten. Med komplekst mener jeg, at mobning altid kan beskrives forskelligt af de involverede parter, alt efter fra hvilket ståsted man ser og oplever det. Med kulturelt mener jeg, at mobning eksisterer i kraft af både lokale men også samfundsmæssige strukturer og forhold. Med relationelt mener jeg, at mobning opstår og kommer til udtryk i relationerne mellem mennesker. På den måde udelukkes forklaringsformen og essenstankegangen: At se mobning som en individuel egenskab eller et karaktertræk hos den enkelte. Ambitionen er at vise

mobning som en social konstruktion, der formes, ændres og forsvinder igen. Ambitionen er ligeledes at gøre op med de selvfølghedsfortællinger der dominerer mobbeområdet.

Jeg ønsker ikke at finde og forkynde sandheden omkring fænomenet mobning. Hensigten er ikke at lave en objektiv beskrivelse af *virkeligheden*, som efterfølgende kan verificeres eller falsificeres. Ambitionen er derimod, at specialet skal gøre sig gældende som et *kundskabstilbud* [Staunæs et al.,2005:53; Søndergaard,2006:12], der kan betragtes som et tilbud om refleksion over fænomenet mobning. Dette stiller krav til beskrivelserne og analyserne af betydnings-sammenhængene omkring mobning. Søndergaard beskriver det således:

”Intentionen inden for erkendemåden er at udvikle disse beskrivelser, så de bliver tilstrækkelig mattede, nuancerede og loyale over for sammenhængens kompleksitet til, at fænomenet bliver genkendeligt for læseren eller, hvis der er tale om sammenhænge, som er helt fremmede for læseren, da at udvikle dem så langt, at de bliver mulige at forestille sig og leve sig ind i” [Søndergaard,2006:55].

Kapitel 3.

Felten

I dette kapitel vil jeg introducere *feltet*. Med *feltet* (herefter *feltet*) trækker jeg på antropolog Cathrine Hasses antropologiske relationsforståelse af forholdet mellem det fysiske rum og det analytiske objekt [Hasse,2002]. Hasse beskriver, hvorledes *feltet* opstår i samspillet mellem forskerens interesse og dennes konkrete bevægelser gennem *feltets* fysiske rum. Når forskeren bevæger sig i *feltet* eller den fremmede kultur, er det ikke med et ønske om at blive medlem af denne kultur. Intentionen eller meningen med tilstedeværelsen er at forstå, hvad der sker i *feltet* indefra, forstå og undersøge det valgte fænomen fra en position, der er anderledes end de andres [ibid,2002]. Idet forskeren bevæger sig rundt i *feltet* udfordres det analytiske objekt, hvilket igen kan influere på forskerens bevægelser og muligheder i *feltet*.

Jeg vil beskrive det felt, jeg periodevis har bevæget mig rundt i gennem seks måneder fra november 2007 til april 2008. Jeg vil beskrive, hvorledes jeg fik kontakt og adgang til *feltet*, og hvilken betydning det fik for min empiri og senere analyse. Dernæst vil aktørerne blive præsenteret. Men allerførst vil jeg, for senere hen bl.a. at kunne reflektere over egen forskerposition (afsnit 4.3), præsentere min egen personlige erfaring med folkeskolen.

Udover selv at have deltaget, mærket og lugtet skolelivet for ca. 20 år siden er jeg mor til to piger, der begge går i skole. Qua disse erfaringer har jeg en hvis indsigt i, hvad skolelivet drejer sig om, dette dog primært oplevet fra et forældreperspektiv. Jeg deltager jævnligt i skolelivets tilbudte forældreaktiviteter i form af skole-hjem-samarbejde og forældremøder. Jeg har i mit arbejdsliv samarbejdet med indskolingen i kraft af min uddannelse som pædagog. Men er disse erfaringer nok til at danne sig et indblik i skolelivet? Mangler jeg ikke en kropsliggjort fornemmelse for og indsigt i, hvad skolelivet drejer sig om? Debbie Epstein beskriver, at forskningen kan blive "*seriously weakened*" [1998:27], hvis man ikke vælger at bruge noget signifikant tid i *feltet*.

3.1 Introduktion til felten

Felten, jeg har bevæget mig i, har udelukkende været placeret på skolelivets arena: I klasseværelset, i musiklokalet, på skolebiblioteket, på lærerværelset, i skolegården og på gangene, idet min primære interesse har været at iagttage lærernes måder at indtage, producere og omgås deres lærerpositioner på. I løbet af foråret 2008 tilbragte jeg 11 dage på Byskolen. Skolen er centralt placeret i et varieret boligkvarter med både parcelhuse og socialt boligbyggeri. Skolen har ca. 830 elever og ca. 80 lærere ansat. Byskolens ledelse består af en skoleinspektør, en viceskoleinspektør som også er pædagogisk leder, samt en afdelingsleder der har ansvar for antimobbeplaner, trivsel og skemalægning.

Byskolen er bygget i 1970 og kendetegnes af den tids arkitektoniske byggestil. Den består af en aflang hovedbygning, en idrætshal, fire nyere bygninger, en skolegård samt boldbaner. 4.ø's klasseværelse er rummeligt og rektangulært. Der er vinduer på hele den ene langside med udsigt til boldbanerne, og på den anden langside er katederet og tavlen placeret. Første gang jeg træder ind i rummet, sidder eleverne to og to med ansigterne vendt mod katederet og tavlen. Senere i processen oplever jeg flere gange, at eleverne har byttet pladser, og at der er flyttet rundt på bordenes placering. Byskolens placering betyder at forskellige kategorier bliver repræsenteret i materialet i form af forskellige sociale klasser og etniske tilhørsforhold [Staub,2004]. Kategorier der får indflydelse på de måder lærerne indtager deres positioner på. Men hvilken betydning får det for specialets analyser, at skolen er stor og placeret i en varieret boligbebyggelse, hvor mennesker med forskellige nationaliteter og forskellige sociale og uddannelsesmæssige historier lever deres liv? I en pressemeddelelse d. 8. april 2008 på hjemmesiden "Sammen mod mobning – For trivsel, tolerance og tryghed" [Sammen mod mobning,2008] beskrives en ny undersøgelse, hvor 881 skoleledere er blevet spurgt om, hvad de tror, der foregår mellem eleverne med henblik på elevmobning. Undersøgelsen peger på, at der forekommer mest mobning på skoler med elevtal på mere end 250, men at det samtidig også er de store skoler, der er mest progressive og fremadstormende i forbindelse med at udfærdige handleplaner mod mobning [ibid,2008].

Rabøl Hansen knytter dog flere kritiske kommentarer til denne diskurs om at se mobning som et storskolefænomen. Ifølge Rabøl Hansen [2008] er det langt fra sikkert, at dét voksne ser som mobning, er det samme, som dét børn ser og oplever. Det er nemlig ikke al mobning, der kan ses eller høres. Mobning kan forstås som stemninger, som kun de indviede forstår. Ligeledes er der

blandt voksne slet ikke enighed om, hvordan man skal forstå fænomenet mobning. Denne uenighed kan få betydning for mobbetallene og tage sig forskelligt ud alt efter, hvem man spørger, og hvad man spørger om [ibid,2008]. Rabøl Hansen slutter sin kommentar med at udtrykke, at mobning ikke er, hverken et lille- eller storskolefænomen, men et relationelt fænomen. Qua dette kan jeg opsummere, at skolens elevtal ikke har nogen betydning for, om der finder mobning sted eller ej.

Inden jeg tog kontakt til Byskolen, orienterede jeg mig på skolens hjemmeside, hvor jeg fandt forskellige interessante nøgleord omkring arbejdet med at få en god skole, hvor alle trives. Jeg kunne læse, at skolen bl.a. var i gang med at arbejde med et bedre fysisk arbejdsmiljø, dvs. mindre hærværk, skrald og graffiti på skolens område. Skolens trivselspolitik og handleplan i forbindelse med forebyggelse af mobning var tilgængelig, og det var på den baggrund muligt at få indblik i, hvordan Byskolen har prioriteret at arbejde med fænomenet mobning. Et af mine kriterier for at vælge at samarbejde med Byskolen var da også, at skolen på deres hjemmeside viste et tydeligt engagement, en mangfoldighed og progressivitet i forhold til at skabe en god skole for alle elever.

Byskolens afdelingsleder forklarede mig i vores indledende telefonsamtaler, som fandt sted i september 2007, at der forekom mobning på skolen, men at de, i løbet af de sidste par år, havde arbejdet indgående med bedre trivsel for alle elever. Skolens trivselspolitik var netop blevet revideret og en handleplan for forebyggelse af mobning var blevet lavet. Der var interesse for mit projekt og efter yderligere to telefonsamtaler, blev der indgået en mundtlig og senere en skriftlig samarbejdsaftale om herværende speciale. Lærerteamet, afdelingslederen og jeg mødtes første gang i november 2007 til et dialogmøde på skolen (bilag, 27). På mødet fik jeg præsenteret mine idéer og ønsker med specialet. Efter en grundig indføring i skolens arbejde omkring mobning fik vi afstemt de gensidige forventninger til hinanden.

3.2 Aktørerne – hvem blev budt op?

Jeg ønskede at få adgang til et lærerteam, der repræsenterede både nyuddannede lærere og ”gamle i gårde”, samt både kvinder og mænd, idet de, på den baggrund, kunne bidrage med noget forskelligt i forhold til deres erfaringer og køn og for at ”mætte” materialet bedst muligt [Søndergaard,2006]. Min intention var ligeledes at få et materiale, der både var nuanceret og facetteret,

som jeg således kunne arbejde analytisk med. Jeg ønskede at få adgang til et lærer-team, der havde problemer med mobning og konflikter i klassen. I min adgang til felten og udvælgelse af lærerteam havde det betydning for mig at lade mig bevæge af afdelingslederens forslag. Jeg ønskede ikke at blive positioneret i en magtfuld forskerposition, hvor jeg betragtede mig selv, eller blev betragtet, som bedrevidende eller ufleksibel. Jeg ønskede at ”give den udforskede stemme og mulighed for at meddefinere det, der skulle forskes i” [Staubæs et al., 2005:59]. Afdelingslederen vendte tilbage med forslag om to lærerteams, der havde vist interesse for at deltage i projektet. Valget faldt på tre aktører, der arbejder tæt sammen i et team omkring en 4. klasse, herefter kaldet 4.ø. Teamet består af to kvinder og en mand, alle yngre. Det var ikke muligt at finde et lærerteam, der repræsenterede en mere bred aldersgruppe. I det følgende vil de tre lærere kort blive præsenteret.

Maj, 30 år, har været uddannet i 3½ år. Lige siden Maj blev færdiguddannet har hun haft 4.ø. Maj underviser i matematik, historie og i natur og teknik, og er med i én dansktime om ugen. Maj er den eneste af de tre lærere, der har haft 4.ø fra 1. klasse.

Ea, 32 år, har været uddannet i 2½ år. Hun har arbejdet på Byskolen, siden hun blev færdiguddannet. Ea underviser i dansk og er med i én matematik og i én natur og teknik time om ugen. Ea har undervist 4.ø og været i team med Maj i 1½ år.

Maj og Ea kender hinanden tilbage fra studietiden på seminariet, og deler klasselærerkfunktionen i 4.ø.

Dan, 27 år, har været færdiguddannet i 3 år. Han har, siden han blev færdig, arbejdet på Byskolen. Dan underviser i engelsk, musik og kristendom og er teamlærer i klassen. Han har været med i teamet i ½ år, og har undervist klassen i 1½ år.

3.3 Flere aktører blev budt op

I mine første spæde metodologiske overvejelser over, hvem og hvilke aktører der skulle bydes op, havde jeg helt fravalgt eleverne som mulige kandidater. Begrundelsen for ikke at inkludere dem var, at det ville blive for omfattende både tidsmæssigt og praktisk. Desuden var mit blik udelukkende rettet mod og fokuseret på lærerpositionen. Men efter kort tid i felten fandt jeg ud

af, at det var svært at undersøge, på hvilke måder lærere indtager deres lærerposition på, ved udelukkende at se på lærerne. Jeg manglede elevernes stemme, og ønskede derfor at invitere samtlige elever til at deltage, som aktive aktører i undersøgelsen. Jeg fik grønt lys, af skolens ledelse og af de tre lærere til dette. Jeg rettede henvendelse til forældrene i 4.ø, og bad om deres samtykke. Elevernes lyst til at deltage ville selvfølgelig i sidste ende have den afgørende betydning.

Nedenfor vil jeg kort præsentere klassen og dernæst de elever, hvis udsagn vil blive brugt i specialrapporten. I 4.ø går der 25 elever, 14 drenge og 11 piger. De fleste af eleverne kommer fra de parcelhuskvarterer der ligger tæt på skolen. Ca. syv af eleverne bor i socialt boligbyggeri eller i lejlighed. Lærerteamet beskriver forældregruppen som overvejende veluddannede, men at de føromtalt syv elevers forældre skiller sig ud, ved at have en lavere eller slet ingen uddannelse. Forældrene beskrives som nogle stærke forældre med stærke meninger, der videregiver deres attituder og holdninger til deres børn. Lærerne oplever til tider, at det giver sig udslag i, at de pågældende elever bliver meget selvcentrerede. Størstedelen af forældregruppen er meget engagerede og deltagende i forældremøder og anden social sammenkomst. Ca. tre forældrepar skiller sig ud ved slet ikke at deltage i forældremøder eller andre sociale arrangementer.

Drengene i klassen er inddelt i flydende enklaver på to til tre personer, der leger sammen. Flere af drengene fortæller, at de alle har det godt med hinanden. Men fortællingerne rummer sprækker, hvilket analyserne senere vil vise. Pigerne bliver af lærerne talt frem som to faste grupper med hver deres leder, der rivaliserer og kæmper om magten i klassen. Drengene trækker på skuldrene, når jeg spørger dem om pigernes venskaber i klassen. De har ikke styr på, hvem der leger med hvem, men de ved, at der hos pigerne er to grupper, og de ved, hvem der leder den ene af grupperne. Pigerne selv ved, hvem der hører til hvilken gruppe, og hvem der sætter trenden. Men også i disse fortællinger viser der sig sprækker, som i analyserne vil blive udfoldet.

Alle 25 forældrepar vendte positivt tilbage på min anmodning om, at jeg ønskede at interviewe deres børn. Der var to elever, der ikke ønskede at deltage, og én var syg i de dage interviewene stod på. Efter at have interviewet eleverne, de fleste individuelt og nogle i grupper på to (de følte sig mere trygge ved at have bedste vennen ved sin side), viste der sig igen flere spændende ned-

slag i empirien. Nedslag der på hver sin måde tog afsæt i min undren over mobbepraksisserne i klassen. Jeg besluttede derfor at afholde tre gruppeinterviews med følgende børn.

Ida og Bo. Ida er 10 år, og Bo er 11 år. De har begge gået i klassen siden børnehaveklassen.

Siv og Ayat. Siv er 10 år, og Ayat er 11 år. De har begge gået i klassen altid. Ayats forældre er flygtninge fra Afghanistan.

Una og Vera. Una er 11 år, og kom ind i 4.ø i 3. klasse. Vera er 10 år, og har gået i klassen altid.

Disse seks elever har gennem min ”hængen ud” og i interviewene påkaldt sig særlig opmærksomhed, både med deres egen fortælling, men også med deres lyst og iver til at fortælle den. De øvrige elever i klassen bliver tillagt forskellig betydning og fylder forskelligt, idet jeg qua socialkonstruktionismen kan fange, hvad der er på spil i relationerne mellem de forskellige aktører [Staunæs,2004:34].

Kapitel 4.

Udfordringer ved undersøgelsen

I dette kapitel argumenteres de metodologiske og metodiske refleksioner og overvejelser, der er foretaget, og som har ført frem til empiriens tilblivelse i samspil med de teoretiske socialkonstruktionistiske grundprincipper.

4.1 Metode og metodologiske refleksioner

”Mellem det sted, hvor jeg befandt mig, og den anden verden, var der flere døre, og fordi de alle sammen var åbne lige nu, kunne jeg høre det.

Men det var så absolut kun noget midlertidigt.

Hvis bare en af dem blev lukket, ville jeg ikke kunne høre en lyd.”

Trækopfuglens krønike [Murakami,2001:186]

I mit feltarbejde har mange spor været åbne for refleksion, undren, forfølgelse og fordybelse. Jeg har lyttet, sanset, snakket, set og været til stede i felten i kortere eller længere tidsintervaller. I min fysiske tilstedeværelse og ”hængen ud” har døre åbnet sig og lukket sig omkring mig, hvilket har resulteret i, at jeg, til tider i mine bevægelser og anstrengelser for at producere et ”mættet” materiale, har haft svært ved at høre og finde vej i felten.

Idéen med mit feltarbejde var at få min forskning ned på et kontekstnært subjektniveau [Davies, 2006]. Det var positioneret således, at jeg var ’på jagt’ efter bestemte ting og spor: lærernes måder at indtage og omgås deres position og *lærerhed*⁶ på i 4.ø, hvor mobning og konflikter var en del af lærernes og elevernes levede liv⁷. Det var vigtigt for mig, i min empiri, ikke at havne i en skæv fokusering, hvor jeg enten vægtede omgivelserne eller vægtede enkeltindividet i min for-

⁶ Jeg trækker på Kofoeds definition af *elevhed* [2005:43]. Lærerhed kan forstås som de måder, lærerne gør skoleliv på. Lærerhed vedrører normalitetsbegrebet, men eksisterer og fungerer kun i relation til det modsatte, nemlig afvigelse. Til alt det som opfattes forkert, upassende og som normen ikke er.

⁷ Jeg læner mig op af Staunæs’ anvendelse af begrebet *levede liv*. Ifølge Staunæs [2004: 33] åbner det op for det medierede og oplevede på subjektplan, frem for det virkelighedskonstaterende begreb *hverdagsliv*.

ståelse af det sociale fænomen mobning. Intentionen med socialkonstruktionismen var at se *"...mennesket og kulturen som gensidigt konstituerende, som størrelser der formes på grundlag af gensidig processering"* [Søndergaard,2006:31]. Fokus i empiriens tilblivelse var bl.a. at undersøge og forfølge de mobbediskurser, der var repræsenteret i de praksisser, som lærerne bevægede sig i, samt at se på hvordan de italesatte deres subjektiveringsmuligheder, selvfølgeligheder og ikke selvfølgeligheder i skolelivets kontekst, dvs. hvilke subjektpositioner der blev tilbudt, og hvilke der blev taget op både i forhold til lærerne men også i forhold til eleverne.

At trække på de socialkonstruktionistiske og poststrukturalistiske perspektiver betyder, at man som forsker placerer sig på et analysestrategisk niveau frem for på den traditionelle metode-diskussions to niveauer - ontologi og epistemologi⁸. De to perspektiver opererer ikke med adskilte teoretiske og metodologiske niveauer. Teori, metodologi og metode smelter sammen i den analysestrategiske tilpasning af iagttagelsen [Esmark et al.,2005:11]. I nogle af forslagene, til en socialkonstruktionistisk og poststrukturalistisk empirisk metode, er det de store socio-kulturelle kategorier, storylines eller det sociale fænomen, der er udgangspunktet [Søndergaard, 2001:42]. Mobning kan betegnes som et socialt fænomen. Sociale fænomener har en anden ontologisk status end naturvidenskabelige fænomener, og de indbefatter en refleksion og kompleksitet, der lægger op til kvalitative metoder frem for kvantitative [Køppe,1990:455; Søndergaard,2005b:234]. Specialets empiri er designet som en kombination af flere kvalitative metoder: Gruppe- og individuelle interviews, observation og hængen ud.

4.2 Valg af metoder

I min indtræden i felten havde jeg flere forestillinger om, hvilke metoder jeg skulle anvende for at få indsigt i lærernes levede liv, som det udfolder sig i skolelivet. Jeg drøftede og konfererede mine metodiske overvejelser med de tre lærere for at få klarhed over, hvad der var fysisk muligt og umuligt i deres dagligdag med henblik på en vellykket kontakt. Jeg besluttede mig for at kombinere og lade mig inspirere af følgende metoder.

⁸ Ontologi, læren om det værende i verden. Epistemologi, læren om erkendelse, hvordan vi får viden om verden [Langergaard et al.,2006: 75].

4.2.1 Den brede vifte af observationsstudier: deltagerobservation, ”deep hanging out” eller bare ”hængen ud”?

I første omgang faldt mit blik på *deltagerobservation*, fordi metoden ”synes [...] at være den bedst egnede metode, når formålet er at lære andres kulturelle verdener at kende og at undersøge relationen mellem mennesker, deres fysiske omgivelser og det betydningsrum, de deler i større eller mindre grad” [Hasse,2002:20]. Men fokus var ikke blot at få indblik i lærernes kulturelle verdener og levede liv. Fokus var også at få et alternativt blik på, hvordan mennesker situerer sig i forhold til de andre og i forhold til de eksisterende diskurser, der karakteriserer den lokale kontekst [Khawaja,2005:37]. Jeg havde flere intentioner med den brede vifte af observationsstudier:

1. At få blik for de lærerpositioner der var på spil i felten. Blik for, hvorledes lærerne positionerer sig i forhold til de eksisterende positioner, der findes i skolekonteksten [Davies,2000].
2. At forstå, at den andens position lægges til grund for ens egen position. Dvs., at ens egen position og den ”anden” repræsenterer både forholdet mellem lærer – lærer, lærer – elev og lærer/elev – forsker.

Interaktionen eller samtalen mellem mennesker kan dermed forstås som en gensidig forhandling af positioner og muligheder. Davies og Harré beskriver det således: ”... *we negotiate a new position by ”refusing” the position that the opening rounds of a conversation have made available to us ...*” [ibid,2000:96]. Forskerpositionen uddybes i afsnit 4.3.

I min empiriproduktion valgte jeg at starte med at observere et teammøde, hvor alle tre lærere var til stede, og hvor klassens trivsel var på dagsordenen. Mit primære mål med observationen var at få en fornemmelse af, indblik i og viden om aktørerne og felten. Jeg havde struktureret observationen således, at den foregik i lærernes naturlige kontekst [Kristiansen et al.,1999: 131ff.]: et mødelokale på Byskolen. Jeg havde forberedt mig ved at udforme en detaljeret observationsguide (bilag 17), hvor forskellige tematikker var ridset op. Jeg var fysisk tilstede på sidelinjen under hele teammødet, men deltog ikke i nogen form for dialog. Observationen varede i ca. 2 timer, og jeg besluttede i samråd med lærerne at skrive feltnoter undervejs. På trods af tematikkerne eller måske snarere p.g.a. min detaljerede observationsguide bar hele dette observations set-up præg af et begrænset synsfelt, hvor jeg som forskeraspirant ikke kom ind under huden

på de deltagende aktører. Jeg fik umiddelbart kun observeret de på forhånd definerede tematikker, som jeg fandt interessant i første omgang [ibid,1999:131ff.].

I min nysgerrighed efter at skabe et nuanceret materiale besluttede jeg mig derfor for at nærme mig felten yderligere ved at lade mig inspirere af metoden positioneret feltarbejde, der kan beskrives som værende placeret mellem ”*deep hanging out*”, aftaleantropologi og dialogisk forskning [Sjørsløv,2001 i Staunæs,2004:76]. Positioneret feltarbejde adskiller sig fra det klassiske antropologiske feltarbejde ved ikke at involvere længerevarende og sammenhængende ophold i felten, men er nyttigt, idet man tilbringer tilstrækkelig tid til at få mulighed for at kropsliggøre oplevelsen af det empiriske felt [Staunæs et al.,2005:58]. Fordelen ved at deltage og ”hænge ud” i skolelivet på den måde var, at jeg fik mulighed for at få en indsigt i, hvad skolelivet drejer sig om, hvordan det er at være både lærer og elev i en klasse præget af konflikter og mobbepraksisser. Jeg sansede, lyttede og fornemmede blikke, bemærkninger og kropsholdninger, når jeg bevægede mig rundt i f.eks. klasselokalet og på gangene. På den baggrund blev disse ”*hverdags-trivielle besværligheder og måderne, der kan reageres på dem på, [...] med til at informere forskeren om organisationslivets normativiteter og ikke-selvfølgeligheder*” [ibid,2005:59]. Min ”hængen ud” på Byskolen var således med til at informere mine tematikker i gruppe- og de individuelle interview.

4.2.2 Interview

I materialets tilblivelse indgik der to former for interviews: Gruppe- og individuelle interviews⁹. Med interviewene ønskede jeg at fange og få adgang til lærernes levede liv i skolen. Jeg ønskede at høre om de bevægelser og processer, som de står midt i, for derved at kunne iagttage og analysere deres måder at indtage og omgås lærerpositionen på i 4.ø. Jeg var nysgerrig efter at høre om deres erfaringer, forståelsesformer og afprøvninger af grænser i og omkring mobning. Jeg ønskede at høre om, hvordan de nuancerede sig sprogligt, og hvordan de reflekterede over egen praksis som team og som enkeltpersoner: Voksen, lærer, mand, kvinde. Som jeg beskrev i afsnit 3.3, fandt jeg det væsentligt at inddrage elevernes stemme i materialet. På den måde udfoldede mit materiale sig til at blive bredere og mere varieret og mættet. Jeg fik ganske enkelt tilføjet et ekstra perspektiv på, hvordan det er at gøre lærerhed.

⁹ Inspireret af Kofoeds [2003], Staunæs' [2004] og Søndergaards [2006] interviewform.

Interviewet blev valgt som metode, fordi det i socialkonstruktionismen er velegnet og anvendeligt til at udfolde og fange subjektive fortællinger, kompleksiteter, facetter, modsætningsfyldte oplevelser og erfaringer [Staunæs et al.,2005:54]. Jeg ønskede et interviewgreb med en sensitiv spørgeteknik, en åben dialog og samtale mellem mennesker, hvor begge parter kunne stille spørgsmål og lytte. Således kunne jeg analytisk gøre brug af både egne, men også aktørernes sociale og kulturelle stemmer, positioner og markeringer [ibid,2005:56]. Hensigten med interviewene var at undgå et socialt møde, hvor jeg som forsker blev betragtet som neutralt spørgende og aktørerne som passive respondenter. Ifølge Søndergaard [2001:50], vil forskeren altid være situeret inden for sin egen kultur. Den ”uberørte” forskerposition findes ikke, ligesom den ”endegyldige” sandhed om et fænomen ikke findes. I interviewene spurgte jeg efter konkrete oplevelser, situationer og erfaringer, hvilket muliggjorde en narrativ interviewteknik [Staunæs,2004]. I den narrative interviewteknik ligger et ønske om at blande det narrative med det reflektive interview [Kofoed,2003], dvs. at få aktørerne til at fortælle om specifikke oplevelser og hændelser for derefter at reflektere over disse. I interviewene gjorde jeg ligeledes brug af egne erfaringer og forskningsresultater omkring fænomenet mobning, for at få aktørerne til at reflektere over potentielle ”farlige” og tabuiserede temaer.

Gruppeinterviewene blev sat i spil for at få indblik i lærernes indbyrdes relationer, måder at omgås hinanden på, deres måder at positionere sig på, samt for at skabe dynamik og bevægelse i interviewet ved eventuelle meningsforskelle. Jeg ønskede, at deres engagement ville skinne igennem, og på den måde være min garanti for et relevant materiale [Søndergaard,2006]. Gruppeinterviewets styrke var ligeledes, at der blev åbnet op for en gensidig dialog aktørerne imellem. Jeg oplevede en tæt og nærværende stemning igennem lærergruppeinterviewet. Da jeg først havde introduceret tematikken og et enkelt spørgsmål, forløb lange passager i interviewet af sig selv. De supplerede hinanden godt, lyttede, stillede spørgsmål til hinanden og faldt hen i fordybelse. De udtrykte sig ikke alle lige meget, men jeg havde en oplevelse af, at alle følte sig hørt. Inden interviewet startede, briefede jeg dem om, hvad jeg havde tænkt mig, vi skulle tale om. Jeg fortalte dem, at det var vigtigt, at de tog udgangspunkt i egne erfaringer og forståelser af de tematikker, jeg havde valgt at sætte i spil, men at de samtidig skulle have blik for, at det var dem som team, deres fælleshed, der var i fokus.

Hensigten med de individuelle interviews var at få mulighed for at gå endnu mere i dybden med udforskningen af de tre læreres erfaringer og oplevelser omkring deres position i klassen. Intentionen var at tage udgangspunkt i udvalgte tematikker og beskrive oplevelser og handlinger fra gruppeinterviewet, for derigennem at skabe et rum, hvor det var legitimt at reflektere over betydningen af disse.

Strategien omkring elevinterviewene var informeret af *livsformsinterviewet* [Andenæs,1991:94], hvor fokus bevares på konkret levet liv. Ved at interviewe eleverne fik jeg mulighed for at tilføje materialet deres forståelse af dem selv, deres skoleliv, deres forhold til hinanden og til lærerne. Livsformsinterviewet er baseret på at spørge ind til situationer, der fokuserer på og indgår i skolelivets daglige hændelser, og som på den baggrund får indflydelse på mere omfattende sammenhænge [ibid,1991:96]. Intentionen med livsformsinterviewet er endvidere at skabe en kommunikationsplatform, der er egnet til, at eleverne og interviewerens sammen kan reflektere over de situationer, de fortæller om.

Gruppeinterviewene med eleverne kom i stand på en lidt anden måde end de individuelle elevinterviews. Da jeg kom hjem og gennemlyttede interviewene oplevede jeg, at der manglede noget substans eller ”kød”. Der var mange af eleverne, der svarede med enstavelser, de var fæmlede, de svarede at det viste de ikke, eller de kunne ikke huske at beskrive bestemte situationer. Mit materiale var ikke blevet så mættet, som jeg havde ønsket. Kunne det skyldes mine evner eller erfaringer som interviewer, min måde at betydnings sætte fokus i spørgsmålene, eller kunne det også tilskrives, at det var svært for eleverne at italesætte negative og svære erfaringer med skolelivet, frustrationer over venskaber og forhold til lærerne? Måske lå det svære for eleverne i at undgå at blive positioneret som en sladderhank, en dårlig kammerat, lærernes yndlingslev eller det modsatte. Jeg besluttede mig derfor til at vende tilbage til skolen og eleverne med en ny strategi. Jeg valgte 6 elever ud, som jeg interviewede parvis. Jeg bestemte mig for, at mine spørgsmål omkring fænomenet mobning skulle udformes og stilles mere direkte end tidligere, således at ordet *mobning* bevist blev nævnt. Spørgsmålene i de individuelle interviews stillede primært skarpt på trivsel – gode og dårlige dage. Idet jeg ændrede strategi, og kaldte en spade for en spade, ændrede stemningen sig radikalt. Pludselig var det ikke så svært for eleverne at fortælle om de svære og for nogen måske tabuiserede emner. De åbnede op for og delagtiggjorde mig i deres erfaringer og oplevelser med mobning.

Som en sidste tilføjelse til gruppeinterviewene valgte jeg at udforme nogle kort, hvorpå der stod forskellige ord, der kunne defineres som enten mobning, drilleri eller som både og (bilag 16). Eksempler herpå, som eleverne blev præsenteret, for var: Bagtalelse, øgenavne, fysiske slag osv. (ibid, 16). Min idé var at få eleverne til, ved hjælp af kortene, at forklare og uddybe definitionen af mobning versus drilleri. Jeg fandt det interessant, at dykke ned i, om de nuancerede mobbefænomenet på en anderledes måde end lærerne, når disse f.eks. ikke var til stede.

4.3 Forskerposition

“To write vulnerable is to open a Pandora’s box.

Who can say what will come flying out?”

[Behar,1996:19]

I min empiriproduktion trådte jeg, på trods af min position som mor til to skolebørn, ind i et forholdsvis ukendt felt, et skoleliv, et fysisk rum, hvor jeg metodisk valgte at lægge et snit, hvor jeg både ”hængte ud” med lærere og elever. Lærerteamet og jeg var enige om, at jeg ikke skulle adoptere ”lærerrollen”. Jeg skulle i stedet forsøge at lade mig integrere med lærere og elever, for på den måde at få indblik i, hvordan lærerne indtager deres position.

Denne ”anderledes” position som forskeraspirant, hvor jeg integrerede mig med både lærere og elever var i den grad i kontrast til min ellers erfarne position som voksen, pædagog og studerende.

At ”hænge ud”, indtræde og være fysisk tilstede i felten influerer på forskerens muligheder og bevægelser, og nødvendiggør at jeg i dette afsnit reflekterer over egen forskerposition og konsekvensen af denne. Ifølge Staunæs og Søndergaard [2005:62] drejer det sig om ”*at se hvilken situation, man som forsker befinder sig i, og de mange forskellige former for interagerende kræfter, der er i spil*”. Jeg tager udgangspunkt i et udsnit af mine feltnoter fra en dag, hvor jeg hang ud i 4.ø. Udsnittet kan skærpe opmærksomheden på de gensidige positionerings-processer mellem eleverne som aktører og mig som forskeraspirant, samt min oplevelse af at have taget positionen *udefrakommende* op.

”Det bliver tid til 5 minutters frikvarteret, som dog når at blive næsten et kvarter, fordi vikaren stopper timen 5 min. før, og fordi Ea kommer 5. min. for sent til time. Nogle af eleverne går ud,

men de fleste bliver indenfor i lokalet, hvor der hurtigt bliver tændt for radioen (100 fm) og skruet helt op på max styrke. Jeg vælger at blive inde og se, hvordan frikvarteret forløber. Jeg skiftevis sidder og går rundt i klassen på må og få. Jeg får hurtigt blik for to drenge og to piger, der står foran ghettoasteren og skubber venskabeligt til hinanden. Jeg har en oplevelse af, at det er en blanding af omfavnelser, beføling og krammeri. Pigerne hviner og begynder at løbe rundt i klassen, drengene løber efter. Især den ene dreng Erik er optaget af at fange den ene af pigerne. Han formår at trænge hende op i en krog i klassen, hvor de foretager en form for dans over for hinanden med at par stole i mellem sig. Erik er uopmærksom et øjeblik på grund af Abdi, der melder sin ankomst på "scenen". Pigen slipper fri og løber over til de andre piger, der har grupperet sig i et hjørne af klassen. Abdi begynder at kaste sig ind i Erik, og det der før så ud som en leg, udvikler sig til en regulær slåskamp. De to drenge sparker ud efter hinanden, kaster sig ind i hinanden og ender med at ligge nede på gulvet, hvor de skiftevis er ovenpå og nedenunder. Stemningen i klassen ændrer sig radikalt, og der dannes hurtigt en kreds rundt om de stridende parter. Nogle af eleverne bliver sendt ud som spejdere på gangen for at melde, hvornår Ea kommer, mens andre ser hujende til. Jeg blander mig ikke" (bilag 22).

Det var svært ikke at blande sig i kampen. Det lå lige for at falde tilbage i den gammelkendte og familiære position som voksen og som uddannet pædagog, nemlig at begynde at skille de stridende parter ad. Jeg følte i den grad ubehag ved situationen ved ikke at foretage mig noget. Flere af eleverne kiggede direkte, vedvarende og forundret over på mig med et bebrejdede blik, der sagde "er du ikke voksen, og burde du ikke stoppe slåskampen nu?" (ibid 22). Qua situationen var jeg ikke kun oppe mod mit eget ubehag, jeg måtte også "kæmpe" mod diskursen "adult-as-teacher" [Epstein,1998:30]. Ifølge Epstein er det som forsker kun delvist muligt at afvise denne diskurs, fordi både børn og voksne har en stærk forventning om, hvordan de forskellige positioner skal udspille sig. Jeg kan spørge mig selv, om jeg i situationen handlede etisk korrekt over for eleverne? Det er svært at svare på, idet jeg jo netop ønskede en anden position end den umiddelbart tilgængelige. Den viden jeg producerede ville også have set væsentlig anderledes ud, hvis jeg havde valgt at blande mig.

I min indtræden i felten var jeg bl.a. inspireret af Jette Kofoeds [2003:375ff.] betragtninger omkring forskerpositionen: at placere sig imellem etablerede positioner. Jeg havde, qua de betragtninger, forsøgt at skabe mig et ståsted eller en position midt i lærerteamet og i 4.ø, som ikke var

identisk med nogle af de andre positioner i skolelivet, idet jeg hverken var lærer, forælder eller elev. Men på trods af dette ståsted måtte jeg i løbet af de seks minutter, som slåskampen varede, erkende, at jeg ikke havde fået defineret min forskerposition klart og tydeligt nok, hverken over for mig selv, eleverne eller lærerne.

I forhold til eleverne havde jeg besluttet at lade eleverne tage det første skridt, og dernæst besvare deres spørgsmål omkring min tilstedeværelse så ærligt som muligt [Epstein,1998]. Men alligevel oplevede jeg det vanskeligt i visse situationer at afgøre, om jeg skulle være medfølelse eller afstandstagende, når eleverne kontaktede mig. Skulle jeg blande mig og tale med dem, eller skulle jeg vente på, at de inviterede mig ind i deres kreds? Det var en hårfin balance.

Der var dage, hvor jeg af eleverne blev mødt med imødekommenhed og smil. Men der var også andre dage, hvor jeg følte, at jeg bevægede mig i ingenmandsland. Jeg blev ignoreret. Det var dage som disse, der gjorde, at jeg følte, at dørene lukkede sig omkring mig, og at jeg havde svært ved at høre, hvad der blev sagt. Jeg følte mig i den grad som udefrakommende, ekskluderet og sårbar [Behar,1996]. Cawood skriver i sin ph.d. afhandling, at det ikke nødvendigvis er forskeren, der ikke mestrer feltarbejdsmetoden, men at der i metoden er indbygget en slags sårbarhed, der kan rumme flere dilemmaer omkring graden af in- og eksklusion i den fremmede kultur [Cawood,2007:25].

Staunæs og Søndergaard skriver [2005:60], at magt ikke kun fremstår entydig, men at der findes mange former for magt og måder at udøve indflydelse på den fælles virkelighed. I nogle miljøer opfattes forskere som *farlige* [ibid,2005:60], de opfattes som personer, der repræsenterer de klassiske akademiske dyder og som eksperter inden for det felt, som aktørerne selv betragter sig som eksperter i. Som tidligere anført i afsnit 3.2 ønskede jeg ikke at blive positioneret i en magtfuld forskerposition, hvor jeg af lærerne blev betragtet som bedrevidende eller ufleksibel. Dette var heller ikke, hvad der skete, men Maj sagde flere gange, at hun følte det en smule kunstigt, når jeg sad i klassen og ”hang ud” i hendes timer.

Mine oplevelser på lærerværelset mindede om mine dage i klasseværelset og på gangene. Der var dage, hvor jeg følte mig mere inkluderet end andre. Jeg oplevede at indtage en *anderledes* position som studerende, forskeraspirant eller bare en fremmed på gennemrejse. Men der var

også dage, hvor jeg følte mig tilpas i min position. Stemningen var mere afslappet. Der blev ikke nødvendigvis talt så meget, men der var øjenkontakt og smil. Betydningen af ovenstående diskuteres videre i afsnit 4.6.

4.4 Det empiriske materiales tilblivelse

Empirien udgør som beskrevet et arkiv af flere dele: Interviewudskrifter og feltarbejdsnotater fra min hængen ud. Både de individuelle- og gruppeinterviewene er optaget med en mp3-afspiller. Lærerinterviewene er alle transskriberet. Alle tre elevgruppeinterviews er udskrevet fuldt ud. Jeg valgte, på baggrund af mine præanalytiske noter samt gennemlysninger af de individuelle elevinterviews, kun at udskrive syv udvalgte. Det udskrevne materiale rummer derfor alt i alt: 3 individuelle lærerinterviews, 1 lærergruppe-interview, 7 individuelle elevinterviews, 3 elevgruppeinterview.

Ifølge Søndergaard [2005b:252] har det betydning, at man efter hvert interview udarbejder præanalytiske noter til at fange foreløbig undren, mønstre og forståelser, som på den baggrund senere kan informere ens analyser. Qua dette afsatte jeg tid mellem hvert elevinterview. Jeg valgte ligeledes at tilføje kommentarer undervejs i min transskribering, når der var noget særligt, der sprang mig i øjnene. Cawood skriver [2007:29], at kommentarer som disse kan vise sig at være nyttige senere i analyseprocessen, fordi de husker én på de nonverbale udmeldinger, der foregik i interviewrummet. I min transskriberingsform valgte jeg at tilstræbe en ordret gengivelse, hvor øh'er ikke blev udeladt. Jeg indikerede, hvornår aktørerne smilede, lo og talte i munden på hinanden. Dette for at have mulighed for at gengive stemninger og understøtte betydningen af kroppe og stemmernes manifesteringer [Søndergaard,2005b:252].

At nærme sig materialet indebærer, at man gennemlæser det fra ende til anden, med blik for tematikker og forskningsspørgsmål [Kofoed,2003:369; Søndergaard,2005b:253]. Jeg valgte 2 forskellige farver, der hver repræsenterede de 2 tematikker. Qua denne metode fik jeg skabt en smule orden i materialet, og lærte det yderligere at kende.

Feltarbejdsnotaterne udgør en anden type data end interviews udskrifterne. Som nævnt er nogle af disse udformet som stikord, andre er mere udførligt udskrevet. Primært var de ikke tænkt til at skulle udgøre en del af materialet, men blot som afsæt til formulering af tematikker til interview-

ene. Når de alligevel medtages, er det med det formål at inddrage flere stemmer fra praksis, hvilket gør materialet mere mættet og mangfoldigt [Amhøj,2007:100]. Feltarbejdsnotaterne bidrager også med en anden form for beskrivelse af praksis, eksempelvis aktørernes placeringer i rummet og skolens spatiale og fysiske indretning, det vil sige sider af praksis, som ikke kommer frem under interviewene.

4.5 Balanceakten i det etiske arbejde

Jeg har gennem specialeprocessen løbende taget stilling til, samt bestræbt mig på at respektere de etiske kodekser og principper for, hvad der i praksis er god og acceptabel adfærd, og for hvad der i praksis er uacceptabel og negativ adfærd [Jacobsen et al.,2001:71]. Endvidere har jeg tilsigtet at respektere aktørernes værdighed, integritet, samt deres ret til privatliv, selvbestemmelse og autonomi i overensstemmelse med gældende etiske principper for nordiske psykologer [Dansk Psykolog Forening,2008]. I min forskningspraksis har jeg ligeledes valgt at lade mig informere af Gerd Christensens [2005:294] overvejelser og refleksioner over, hvad etik, i en poststrukturalistisk og socialkonstruktionistisk optik, indebærer. Ifølge hende implicerer perspektiverne overvejelser over den måde, hvorpå aktørerne subjektiveres i den særlige kontekst, som eksempelvis interviewet udgør.

Ét af de etiske dilemmaer jeg har reflekteret over i specialet, er de *magtuligheder* der udgøres af positioneringerne som henholdsvis forsker og den der udforskes [Cawood,2007:30]. I kritisk psykologi¹⁰ eksempelvis, forsøger man at overskride denne magtulighed ved at forpligte aktørerne til at blive medforskere [Mørck,2006; Højholt,1993]. Andre forskere forholder sig til problematikken ved at gøre sig selv til med-udforsket objekt [Davies,1989; Kousholt,2007; Mandell,1991]. Jeg mener ikke, at man kan løse dilemmaet ved at forpligte aktørerne på processen. Det er nødvendigt at fortage en etisk balancegang mellem forsker og den, der udforskes. I Foucaults terminologi er magt uadskilleligt forbundet med viden, de forudsætter gensidigt hinanden [Schmidt,1985:21]. Dvs., at magt-viden forholdet er karakteriseret ved en konstituering, der bestemmer mulige vidensområder [Foucault,2005:42]. Man kan sige, at magt konstituerer diskurser, viden, subjektiviteter og er derfor produktiv. Christensen [2005:309] benævner dette forhold som *magt-viden komplekset*. Det betoner betydningen af den videnskabelige diskurs i konstruktionen af subjektet. Helt konkret indebærer det et skift i fokus fra intentionen om at afdække aktør-

¹⁰ Det subjektvidenskabelige paradigme [Jartoft,1996].

rernes personlighed til de subjektpositioner, der stilles til rådighed i den konkrete praksis. Etik bliver qua dette et spørgsmål om *”at være den diskursive magt og positioneringer bevidst og udforme en praksis, hvori dominansen er så begrænset som mulig”* [ibid,2005:311]. Undervejs i processen valgte jeg således at løse og vurdere de etiske udfordringer, jeg mødte. Udfordringer der handlede om, hvordan jeg mødte aktørerne, hvordan jeg valgte at bruge deres udsagn, samt hvordan jeg valgte at skrive dem frem i mine analyser [Cawood,2007:30].

Som nævnt i afsnit 3.1. udarbejdede jeg en samarbejdsaftale, hvoraf det fremgik, at jeg ikke ønskede at skade og krænke skolen eller aktørerne ved at udstille dem uhensigtsmæssigt. I aftalen fremgik det ligeledes, hvordan resultaterne vil blive anvendt og eller publiceret efterfølgende. Dette er præciseret i aftalen. Metoddesign og tidshorizonten blev ligeledes godkendt. Udover dette indhentede jeg samtykke (bilag 29) fra de enkelte lærere og fra hele forældre-gruppen (bilag 31). De blev præsenteret for undersøgelsens formål, samt for hvordan observationerne og interviewene ville blive anvendt. De blev informeret om, at de var frivillige deltagere, og at de kunne trække sig ud af undersøgelsen til hver en tid. Undervejs i alle interviewene gjorde jeg både lærere og elever opmærksomme på, at de kunne stoppe interviewet, eller sige til, hvis der var noget, de ikke ønskede at svare på.

Jeg anmeldte forskningen hos Datatilsynet (bilag 37). Tilladelsen fra datatilsynet gjorde, at jeg som forskeraspirant bl.a. forpligtede mig til at behandle alle oplysninger fortroligt ifølge Datatilsynets standardvilkår for privat forskning. Skolen, klassen og aktørernes navne er anonymiseret, dvs., at de er ændret og valgt fuldstændigt tilfældigt. Jeg har foretaget anonymiseringen af lærerne efter aftale med disse, således at der i interviewene blev givet plads til alle slags oplevelser, erfaringer og frustrationer i og omkring deres position som lærer. Aktørerne vil antagelig kunne genkende sig selv og hinanden i analyserne, og det er derfor mit ønske, at de føler sig loyalt og respektfuldt behandlet [Amhøj,2007:105].

4.6 Undersøgelsens kvalitet

Jeg mener, at jeg med mit forskningsdesign samt valg af skole som felt, har fået fat på et nuanceret og mættet aspekt af læreres måde at indtage deres position på. Jeg har, med min hængende ud, fået øje på en række forskellige subjektpositioner, tilblivelser, diskurser, måder at omgås hinan-

den på, måder at positionere sig på, selvfølgeligheder og ikke selvfølgeligheder i skolelivets kontekst. Eller sagt med andre ord, jeg har fået indblik i, hvad skolelivet drejer sig om.

Der er dog med mit forskningsdesign forståelser, jeg ikke har valgt at dykke ned i eller har fået adgang til. F.eks. har jeg ikke fået ledelsens konkrete bud på, hvordan de ser og forstår læreres måder at indtage deres position, i forhold til mobning. Så qua dette kan jeg sige, at specialet ikke dækker alle de forståelser, der mødes omkring lærerpositionen – der er noget jeg har undersøgt, og der er noget jeg ikke har undersøgt. Jeg kan derfor spørge, hvilken viden jeg så har produceret? Jeg er klar over, at jeg ville have fået en anden viden, hvis jeg havde valgt et andet teoretisk blik, som f.eks. et kognitivt adfærdspsykologisk perspektiv [D'Amato et al.,1992: 154-176]. Jeg ville også have fået en anden viden, hvis jeg i min empiri f.eks. havde valgt at blande mig i slåskampen, jeg beskrev i afsnit 4.3.

I socialkonstruktionismen erstattes de traditionelle verificeringskriterier som generaliserbarhed, reliabilitet, validitet og neutral forskerpositionen med en situeret viden [Gergen, 2008:73; Simonsen,1996:35], hvor ens egen forskerposition og betydningen af denne, for materialets tilblivelse, bliver synliggjort. De traditionelle verificeringskriterier er qua dette blevet erstattet af mine teoretiske forståelser og positioneringer, disse bliver synliggjort i kapitel 5. Søndergaard påpeger, at når man vælger at arbejde indenfor den socialkonstruktionistiske tradition, så fravælger man samtidig ”...de realistiske forskningsambitioner om at levere udtømmende og ”sande” beskrivelser af ”virkeligheden” [2005b:264]. Kvalitetskriterierne er ikke de samme. Socialkonstruktionismen kendetegnes netop ved, at den gør op med, at genstandsfeltet er en stabil størrelse, der venter på at blive afdækket. Den søger ikke mod et tilbud om årsagsfor-klaringer. Forskningens resultater består af analytiske bud på *forståelser* [ibid, 2005b:264]. Dvs. refleksioner og kundskaber, der tilbyder flere måder at forstå og få indsigt i noget på. Kvaliteten af ens analyser knytter sig ligeledes til, om forskeren formår at arbejde systematisk med sine analytiske pointer, og dermed får åbnet for flere dynamikker og kompleksiteter, der præger forståelserne af feltet. Jeg ønsker, at specialets analysepointer kommer til at række ud over det konkrete felt, idet den valgte skolekontekst har lighed med andre skolekontekster og organisationer og samtidig kan have de valgte problemstillinger til fælles. På den måde ønskes specialets forskningsresultater at lægge op til inspiration og refleksion frem for ligegyldigheder.

Kapitel 5.

Specialets metateoretiske og teoretiske perspektiv

I kapitlet præsenteres specialets metateoretiske og teoretiske positionering, samt udfoldes de analytiske begreber der anvendes. Der ekspliciteres perspektivets ståsted og den ramme som etableres, samt hvorfor det har været relevant at lægge et socialkonstruktionistisk snit på lærerpositionen og fænomenet mobning.

5.1 Metaoptik

Det metateoretiske perspektiv eller ståsted jeg vælger at anskue mit fænomen ud fra informerer ikke blot mit valg af metode og analysestrategi, men også min grundlæggende forståelse af individ, kultur og samfund, samt de gensidige processer disse i mellem [Kofoed,2003:29; Søndergaard,2006:52].

Metateoretisk situerer specialet sig i en socialkonstruktionistisk¹¹ tradition, der trækker på flere discipliner inden for filosofi, sociologi og sprog [Burr,1995:1; Cawood,2007:9-10]. Socialkonstruktionismen indbefatter flere tilgange, som dækker over og repræsenterer en række nyere teorier om kultur og samfund [Burr,1995:1; Jørgensen et al.,2005:13]. Fælles for dem alle er begrebernes fokusering på relationen mellem mennesker og omverdenen, mellem individ og kultur.

Socialkonstruktionismen er bl.a. inspireret af strukturalismen og poststrukturalismen, og i specialet tages det standpunkt, at socialkonstruktionismen er en del af den større poststrukturalistiske strømning. Der findes flere udlægninger af, hvordan en sondring mellem de to traditioner kan foretages. Jeg har valgt at læne mig op af Khawajas [2005] og Staunæs' [2004] udlægning af, hvordan en oprydning mellem de to traditioner kan forstås.

¹¹ Traditionen *socialkonstruktivisme* bruges ofte synonymt med socialkonstruktionisme [Jørgensen et al.,2005:13]. I specialet anvendes udelukkende sidstnævnte betegnelse for at påpege, at det er i relationer verden konstrueres. Førstnævnte kan let forveksles med Piagets konstruktivistiske teori, hvor konstruktionen af verden foregår i individers indre.

Socialkonstruktionisme og poststrukturalisme kan umiddelbart syne af to perspektiver der interrelaterer og infiltrerer hinanden qua deres fælles anti-essentialistiske standpunkt [Khawaja,2005:36; Søndergaard,2006:37]. Men på trods af det, er det muligt at skelne imellem dem, således at der er tale om to selvstændige perspektiver i forhold til deres analytiske fokus og deres forskellige begrebsniveau [Esmark et al.,2005:8; Jørgensen et al.,2005:15]. Poststrukturalismens begrebsapparat kendetegnes ved at fokusere mere på de overordnede samfundsmæssige diskurser, hvorimod socialkonstruktionismens ambition er at trække fokus ned på et kontekstnært niveau, der beskæftiger sig med, hvorledes mennesker gennem sproget er med til at konstruere og fremstille virkeligheden, sig selv og verden [Jørgensen et al.,2005:16].

Der differentieres i specialet ikke mellem de to perspektiver. Ambitionen er at udfolde dem som et hele, der repræsenterer en bestemt forskningstradition og dermed en bestemt måde at se og forstå verden på [Gergen et al.,2005:7; Khawaja,2005:36; Krøjer,2005:132; Søndergaard,2005b:235]. Qua dette vælger jeg i specialet at beskæftige mig med både abstrakte såvel som lokale og konkrete diskurser. Dette skal ikke forstås således, at der er tale om diskurser, der opererer på forskellige autonome niveauer, men at der snarere er tale om en analytisk distinktion perspektiverne imellem.

Burr [1995:2-5] beskriver fire præmisser der forbinder det socialkonstruktionistiske felt:

1. præmis: En kritisk holdning overfor selvfølgelig viden.
2. præmis: Historisk og kulturelt. Vi er historiske og kulturelle mennesker, og vores forståelse af verden afhænger af, hvor og hvordan vi lever i verden.
3. præmis: Sammenhæng mellem viden og sociale processer. Dvs., at viden skabes i sociale processer mellem mennesker, og at man derved skaber en fælles sandhed, som selvfølgelig varierer historisk og kulturelt.
4. præmis: Sammenhæng mellem viden og social handling. I forskellige sociale beskrivelser af verden konstrueres forskellige mønstre af social handling. Denne sociale konstruktion af viden og sandhed kan få visse sociale konsekvenser, der eventuelt udelukker andre mønstre af social handling.

Når jeg placerer specialet indenfor det socialkonstruktionistiske tradition, anerkender jeg den præmis, at sproget ikke kun reflekterer verden neutralt, men spiller en aktiv og vigtig rolle med at konstruere og forandre den. Sproget er dermed ikke kun en udtryksform, hvor informationer

og handlen kommunikerer. Sproget er også en social handling, idet vi gennem sproget muliggør visse handlinger og umuliggør andre. Det er i diskurserne, at det sociale forandres [Jørgensen et al.,2005:17-21]. Med andre ord kan jeg i dette perspektiv "... *gribe hverdagslivets diskursive praksisser og de måder subjekter bliver til i disse praksisser* [Cawood,2007:12].

5.2 En socialkonstruktionistisk ramme

Socialkonstruktionismens grundlæggende idé er, at verden er socialt konstrueret, samt at intet er virkeligt før mennesker er enige om, at det er tilfældet [Gergen et al.,2005:9]. Denne formodning er dog ikke det samme som at sige, at verden ikke eksisterer. Mennesket ser blot verden ud fra et specifikt og særligt ståsted. Ud over at socialkonstruktionismen har rødder i lingvistikken, har perspektivet ligeledes rødder i sociologien. Forbindelserne til sociologien betyder derfor, at fokus i specialet flyttes væk fra udelukkende at omhandle forskellige former for rationel meningsdannelse af lærerpositionen til at fokusere på, hvordan lærerpositionen i forhold til mobningens væsen opstår, gøres og italesættes.

Med dette teoretiske blik bliver det derfor muligt at undersøge fænomenet mobning som konstruktioner i bevægelse [Søndergaard,2006:36]. Jeg vil kunne fokusere på et subjektniveau og det levede liv i skolen, som det ser ud fra de tre læreres perspektiv og ståsted. Ligeledes vil jeg med perspektivet kunne fange, hvad der er på spil i relationerne mellem lærerne, mellem lærerne og eleverne og mellem eleverne [Staunæs,2004:34]. Med fokus på, hvordan lærerpositionen gøres og italesættes i en klasse præget af konflikter og mobbepraksisser, bliver det muligt med dette blik at sætte spørgsmålstejn ved selvfølgeligheder, normativiteter og dominerende diskurser ved at *forstyrre de tilgængelige kort* [ibid,2004:11]. Gennem dekonstruktion og destabilisering [Søndergaard,2001:53] åbnes fastlåste diskurser og kompleksiteter i og omkring fænomenet mobning.

Socialkonstruktionismen er *mit* redskab til at udfordre min problemstilling og til at udfordre den dominerende diskurs, der hersker omkring mobning. Men perspektivet stiller også store krav til mig som forskeraspirant, idet jeg skal kunne tåle at arbejde i et felt, hvor der ikke findes én endegyldig sandhed og hvor begreberne og betydningerne hele tiden er i bevægelse og i forskydning [Simonsen,1996:31; Søndergaard,2000:81].

5.3 Begreber

For at kunne bevæge mig gennem analyserne og for at kunne undersøge på hvilke måder lærere indtager deres position, og for at kunne undersøge, hvad lærere opfatter som naturligt og selvfølgeligt, i forhold til de konflikter og mobbepraksisser de møder, så har jeg fundet følgende begreber anvendelige og interessante:

5.3.1 Subjektivering

Subjektiviseringsbegrebet står centralt i socialkonstruktionismen [Søndergaard,2000:82]. Subjektivitet handler om *at blive til*, samt en oplevelse af at være en person [Staunæs,2004:51]. Begrebet subjektivering er i specialet inspireret af den Foucault'ske tradition, samt af feministisk teori og forskningstradition, der har videreudviklet og raffineret begrebet [Staunæs,2004:52; Søndergaard,2003:34].

Til begrebet knytter der sig en forståelse af magt og dobbelthed. På én og samme tid ses subjektet som handlende, der tager subjektiviseringstilbud¹², strukturer og måder at anskue verden på, op, og gør dem til sine egne [Davies,2000:146; Staunæs,2004:56], samtidig med at subjektet må underkaste sig konteksten og de allerede eksisterende diskurser [Khawaja,2005:38; Krøjer,2005:141]. I dette lys har subjektet ingen indre og fast kerne, essens og personlighed, men derimod en formbar og foranderlig selvforståelse, der giver anledning til forskellige måder at forholde sig på, afhængigt af de sociale kontekster subjektet indgår i på et givent tidspunkt. Dvs., at mennesket ikke kan ses som et isoleret individ, men som et produkt af de relationer det indgår i. Gergen [2008:217] beskriver det således, at selvopfattelse ikke ses som et individs personlige og private kognitive struktur, men som en handling, en beretning, hvor selvet bliver forstået i de i gangværende relationer.

I socialkonstruktionismen ses selvet som *multipelt* [Davies,2000:87; Staunæs,2004:57], hvilket vil sige, at selvet bliver til i de igangværende relationer [Davies,2000; Gergen,2008:217] og i de relationelle sammenhænge, som selvet deltager i. Potentialet, at se selvet som multipelt, ligger i de skiftende positioneringsmuligheder subjektet kan gribe, forhandle og tage op, afhængigt af de forskellige diskursive praksisser der tilbydes [Søndergaard,2006:38]. Ifølge Grønbæk Hansen

¹² Tilbud om at udfolde sig som subjekt, eksempelvis udstykket af en bestemt skolekontekst organisering [Staunæs,2004:51].

[2004:23] fletter krop, psyke, diskurs og praksis sig sammen, og betydningssætter hinanden, således at muligheden for at blive et subjekt ikke kun sker gennem indtræden i diskurserne. Diskurserne får kun betydning og liv ved, at disse tillægges subjektiv mening af de, der subjektiverer sig gennem den [ibid,2004:23]. Diskurserne har brug for det levede liv.

5.3.2 Positionering og det markerede og det umarkerede

Positioneringsbegrebet anvendes, idet det kan indfange det gensidigt konstruerende forhold mellem subjekt og diskurs. Dvs., at begrebet kan gribe om den proces, hvorigennem f. eks. lærerne lokaliserer sig selv i forhold til ”den anden” (eleverne eller de andre lærere). Denne lokalisering foregår på grundlag af den lokale kontekst og de gensidige diskursive forhandlinger og fortællinger, der forekommer mellem dem, og på grundlag af de eksisterende diskurser, der præger konteksten [Khawaja,2005:40; Søndergaard,2006:35+37].

Davies [2000:87] og Harré [1991:393] forstår positioneringsbegrebet som et dynamisk alternativ til det traditionelle rollebegreb. Det traditionelle element består i, at rollebegrebet fremstår mere statisk, og ikke medtager og fokuserer på kontekstens betydning. Ved positioneringsbegrebet forstås, hvordan det enkelte menneske situerer sig i forhold til den anden, og i forhold til de eksisterende diskurser, der karakteriserer den lokale kontekst. Begrebet lægger op til, at det enkelte menneske mere frit kan vælge, hvorledes han eller hun positionerer sig i forhold til de eksisterende positioner, der f. eks. findes i skolens arena [Davies,2000:149].

Positioneringsbegrebet har ligeledes et dobbelt forhold. På den ene side positionerer diskurserne det enkelte subjekt, og på den anden side har de tilgængelige subjektpositioner indflydelse på subjektets egen positionering [Khawaja,2005:41]. Dvs., at begrebets potentiale ikke kun retter sig mod at gribe gensidigheden mellem individ og samfund, men også mod subjektets skiftende muligheder for at positionere sig. Alt efter hvilke kontekster og diskursive praksisser subjektet befinder sig i, vil der være forskellige positioner, der tilbydes, tages op, tager sig adgang til og fravælges [Søndergaard,2006:38]. I en skolekontekst vil der være et utal af positioneringskombinationer. Løbende og over tid vil positioner ændre sig, brydes og påvirke hinanden i de forhandlinger, der foregår mellem subjekter.

I afklaringen af positioneringsbegrebet ligger også begreberne *markeret – umarkeret*. Dvs., at nogle positioner er de selvfølgelige, de umarkerede, mens andre positioner er mere vanskelige og svære, de markerede [Kofoed,2003:124-125]. Ud fra empirien eksemplificeres det f. eks. ved, at Ida positionerer sig i timerne, i en selvfølgelig og umarkeret position, som fagligt dygtig. Når det ringer ud, indtager hun en markeret og mere vanskelig position i kraft af, at de andre børn positionerer hende som yndlingselev. Selvfølgeligheden og det umarkerede handler ligeledes om at føle sig tilpas i sin position.

Som en sidste tilføjelse kan forskellige diskurser modarbejde hinanden eller støde sammen (se afsnit 5.3.3). Denne diskursive magt kan være svær at sprænge, og kan få indflydelse på subjektets positioneringsmuligheder [Søndergaard,2000:85]. Ligeledes kan nogle positioner være mere magtfulde og attraktive end andre [Kofoed,2003:125].

5.3.3 Diskurs

Diskursbegrebet anvendes, fordi det, ud over at stå centralt i forhold til problemstillingen og tematikkerne, også integrerer foranderlighed og bevægelighed [Davies,2000:88]. I specialets analyser gøres der tiltag til at ryste og synliggøre selvfølgelighedsfortællingerne. For at kunne gøre dette, bliver det relevant ikke blot at se på den dominerende konstruktion og diskurs om mobning, men også at se på Byskolens lokale og kontekstnære diskursive praksisser. Her fokuseres der på det enkelte subjekt og på de måder, hvorpå den sociale virkelighed konstrueres gennem dialogen med andre og gennem interaktionen [ibid,2000:88; Staunæs,2004:88].

Med Khawajas ord [2005:37] kan diskurs forstås som ”... *generelle samtalemåder, som findes i og er skabt af samfundets socio-kulturelle udvikling*. Begrebet diskurs kan forstås og anvendes på mange måder indenfor filosofi, sociologi og lingvistik. Nogle opfatter diskursbegrebet som et udtryk for social interaktion af sproglig art, andre definerer det mere stringent som den grammatiske og talte del af hverdags sproget [ibid,2005:37]. Fælles for dem alle er, at de deler nogle præmisser for, hvordan størrelser som sprog og subjekt skal forstås [Jørgensen et al.,2005: 11]. I specialet forstås diskurs mere nuanceret end det diskursbegreb, der kun rummer det talte og det sproglige. Det forstås også som bestemte måder at deltage i og handle på indenfor bestemte kontekster. Staunæs [2004:57] forstår diskurs som en sammenhæng af betydninger i en tolkningsramme. Her er det muligt at se, handle, tænke, forstå og tale på bestemte måder og samtidig for-

hindres man i at se, handle, tænke, forstå og tale på andre måder. Diskurser kan også fremstå i materialiseret form, som eksempelvis Byskolens strukturelle opbygning [Juelskær, 2007:123; Khawaja,2005:37; Staunæs,2004:57], eller som *subjektivitetens tilbehør* [Staunæs, 2004:154], dvs. tøj, mobiltelefon osv.

Specialets diskursbegreb er inspireret af Foucaults forståelse [1998:107]. Krøjer har oversat følgende citat af Foucault:

”I den mest generelle og vage forstand betegnede diskursbegrebet en gruppe af verbale fremstillinger; og med diskurs mente jeg således det, som blev produceret [måske alt, som var produceret] af grupper af tegn. Men jeg mente også en samling af handlingsformuleringer, en serie af sætninger og forslag. Sidst – og det er i denne mening, det endelig blev anvendt [...] – betød diskurs en samling af på hinanden følgende tegn, for så vidt som disse er udsagn, det vil sige for så vidt som de kan tillægges særlige måder af eksistens.” [Krøjer,2005:133].

Foucaults behandling af diskursbegrebet [2001:13-43] befinder sig på et abstrakt og historisk plan, derfor anvendes desuden Davies [2000] og Harrés [1991:395] forståelse af den konkrete, lokale og hverdagsagtige diskursive praksis. Foucault [2001:52] beskriver de diskursive praksisser på følgende måde: *”De diskursive praksisser er ikke slet og ret talens fabrikations-måder. De legemliggør sig i tekniske enheder, institutioner [...] samt i pædagogiske former som på én gang pålægger og fastholder dem”*.

Ifølge Davies kan der godt være flere modstridende diskurser i samme kontekst. Diskurserne kan på én og samme tid modarbejde og ødelægge hinanden, samtidig med at de kan tilføre hinanden noget nyt. Mennesket kan bevæge sig rundt i diskurserne, finde revner og uoverensstemmelser og dermed forsøge at bryde den diskursive magt [Davies,2000:88; Søndergaard,2005a:298; 2000:85].

I analyserne identificerer jeg, hvilke diskurser der er på spil både abstrakt og lokalt, hvilke der dominerer, og hvilke der fremkommer i mere dæmpet tale. Dette gøres for derigennem at se på, hvordan lærerpositionen indtages, og hvordan mobning skabes i diskurserne i 4.ø.

5.3.4 Sociale kategorier og Intersektionalitet

Det er ikke kun diskurserne, der skaber subjekter, det gør sociale kategorier også.

De sociale kategorier kan være mange og forskelligartede. Der er de store *klassiske* kategorier som f.eks. køn og etnicitet, og så er der de mindre lokale kategorier som eksempelvis lærer og elev. Men de sociale kategorier kan også formes endnu mere lokalt og kontekstnært [Søndergaard,2003:37]. I materialet kommer det bl.a. til udtryk i følgende kategorier: yndlingselev, den der spiller smart m.fl.

Ifølge Staunæs [2004:60] er kategorier ikke noget, man har eller er, men noget man *gør*. Man gør eksempelvis køn i relation til hvilke normative forventninger, der er til køn [Søndergaard,2003:44]. Sociale kategorier er flydende og skabes, reproduceres og gentages i relation og samspil mellem aktørerne. De kan ligeledes bruges som sorteringsredskaber til at adskille, in- og ekskludere, over- og underordne bestemte aktører. Magt gør sig også gældende i denne forbindelse, da visse kategorier gør nogle aktører mere magtfulde end andre. Endvidere kan man sige, at magt skaber kategorier, og at kategorier findes, når magt gør dem [Staunæs et al.,2006:50].

Sociale kategorier anvendes og ses ligeledes i analyserne, som nogle der kan hverve bestemte aktører [McDermott,1996:84]. McDermott undersøger, hvordan kategorien ”indlæringsvanskelighed” hverver, udpeger og fastholder bestemte elever i klasseværelset. Når eleven udpeges og hverves til den bestemte kategori, bevirker det, at de andre aktører stimulerer, videreudvikler, synliggør og forklarer, hvorfor netop dén elev gør dén kategori [ibid,1996:103]. I analyserne viser jeg, at der er nogle elever, der hverves til f.eks. kategorien klassens duks, og at denne kategori er med til at fastholde eleven i en ikke ønskværdig subjektposition.

De sociale kategoriers fundament består af *koder*, som konkrete subjekter positionerer og forstår hinanden gennem. Koderne handler ikke kun om sprogligt formidlede processer, men i lige høj grad om handlinger [Søndergaard,2005b:241]. Dvs. genkendelige og særlige måder at handle på indenfor konkrete diskursive praksisser. I analysen eksemplificeres det f.eks. ved sutten på fingre og særlige blikke.

Intersektionalitetsbegrebet anvendes til at fange, hvordan de forskellige sociale kategorier betydningsætter, vedligeholder eller afmonterer hinanden. Ifølge Kofoed [2003:328] kan aktørers

måder at gøre levede liv sjældent forstås ved hjælp af enkeltkategorier. Kategorierne krydser, blander og infiltrerer sig med hinanden, og skaber dermed fælles betydning i deres indbyrdes sammenhænge [Staunæs et al.,2006:43+49]. Staunæs og Søndergaard har justeret begrebet:

”Man kan tænke intersektionalitet som et begreb, der skal fange det, der foregår i og imellem sektioner. [...] intersektioner kan være steder for udfoldelse af såvel besværlige subjektpositioner med tøven, konflikt, besvær, ubehag og misforståelser som effekter [...] men også steder, der ser ud til at resultere i mere komfortable subjektpositioner præget af det bekvemme, det nemme, uproblematisk og levelige [ibid,2006:50].

Med dette begreb kan jeg på et subjektniveau få greb om overskridelse af kategorier, hvordan de overlapper og låser sig om hinanden, samt fange forbindelserne mellem forskellige sociale kategorier [Staunæs,2004:65].

Det interessante i at medtage de sociale kategorier i begrebsrammen er, at jeg kan undersøge, hvordan bestemte elever i bliver in- eller ekskluderet af den kategori, de gør. I specialet arbejdes der med mange forskellige sociale kategorier. Der lægges ikke kun vægt på de store sociale kategorier som eksempelvis køn og etnicitet. Der lægges også vægt på de små lokale og kontekstnære sociale kategorier som lærer, elev, uromageren, yndlingsleven m.fl. På denne baggrund bliver det især også interessant at undersøge, hvordan lærerne anerkender og genkender kategorien mobbeoffer [Søndergaard,2008:2], og kategorien den der mobber.

5.3.6 Magt

Begrebet magt er især blevet udviklet af Foucault, og har en central plads i socialkonstruktionismen. Foucault [1994:338] argumenterer for, at magt ikke kun er en social relation mellem forskellige deltagere, men at det er en måde at handle på overfor andre. Magt er allestedsnærværende, og ses af Foucault ikke kun som en ovenfra kommende politisk og samfundsmæssig struktur, der skaber ulighed og undertrykkelse, men som *noget* der forekommer på alle niveauer og i alt socialt liv. Magt skal ikke forstås som en analysestrategi, der kan give bestemte svar, men skal derimod forstås som en flydende størrelse, hvor magten repræsenteres igennem eksempelvis praksisser, teknikker og diskurser [Foucault,2005:10-11]. I denne optik skal magten ikke søges i, hvem der besidder den, men mere søges i de praksisser den fungerer i [Søndergaard, 2006:43].

Foucault argumenterer ligeledes for, at man ikke kan tænke magt uden at tænke modmagt, således at både magt og modmagt bliver produktiv [Bjerg et al.,2007:82].

Magtbegrebet hænger uløseligt sammen med subjektiveringsbegrebet, idet subjektet underkastes de diskursive dominante forhold, samtidig med at det er med til at bryde, forme og vedligeholde dem [Søndergaard,2003:34]. Magt bliver qua dette produktivt. Magt er "*an action upon an action*" [Foucault,1994:340], og er således ikke noget, man har eller noget, nogen udøver over andre [Bjerg et al.,2007:82]. I Foucaults forståelse, at se magt som handling på handling, forudsættes det at den anden har frihed til at handle, og til at handle anderledes. I en skolekontekst f.eks. har lærerne ikke magten over eleverne, men "*... lærerens handling sætter mulighederne for elevens handling og for lærerens egne fremtidige handlemuligheder*" [ibid,2007:82].

Davies argumenterer ligeledes for [2000:146], at det reelt er muligt for subjektet at indtage andre positioner end de, der italesættes diskursivt. Til trods for at subjektet således besidder valgfrihed, er valget forbundet med bevidstheden om at "*Every appropriate behavior has a positiv consequence. Every inappropriate behavior has a negative consequence*" [ibid,2000:151]. Hermed synliggøres det, at elever der træder uden for diskursen kan blive udsat for straf eller sanktioner fra de andre elever eller lærere. Endvidere begrundes Davies, at subjektet paradoksalt nok er afhængig af magten for netop at blive til som subjekt, hvilket vil sige, at der netop finder en dobbelthed sted "*submission and mastery*" [Davies,2006:426], eller sagt med andre ord, at subjektet både er handlende og underkastet sine kontekstuelle betingelser.

Magt kan forvaltes af subjekter på mange måder, alt efter hvilken kontekst subjektet befinder sig i. I en skolekontekst kan man sige, at lærerne har ret til at forvalte den overordnede magt og struktur, der ligger netop dér. De kan gennem deres handlinger vise eleverne, hvad de billiger, og hvad de ikke billiger. De har retten til at udøve magt ved at definere, bestemme og forvalte, hvad der er upassende, og hvad der er passende, rigtigt eller forkert. Dette kaldes *definitions*magt [Staunæs et al.,2005:60]. Definitions

Således får jeg mulighed for at vise, at magten består af en magt til at definere, hvilke subjektpositioner der er tilgængelige i konteksten, og hvilke ytringer og handlemåder der gælder som

upassende/passende. I denne forbindelse finder jeg det interessant, at eksklusionsprocedurer ikke blot ”udelukker temaer, argumenter og talepositioner fra diskursen, men også producerer afvigere, stempler grupper af mennesker som syge, unormale (...) og tildeler andre grupper ret og legitimitet til forskellig former for behandling af disse” [Andersen,1999:32].

5.3.6 Selvfølgelighedsfortællinger og normativiteter

I analyserne vil jeg gerne helt tæt på selvfølgelighedsfortællingerne og det normative der italesættes i 4.ø. Jeg vil gerne tæt på, hvad det er, der er mere passende end andet, tæt på hvordan skævheden bliver upassende.

For de fleste elever og lærere i 4.ø er disse selvfølgeligheder og normativiteter usynlige. Disse må gøres synlige, hvis de ikke blot skal reproduceres i analyserne. Ifølge Gergen og Gergen [2005:10] kan livet fortsætte som sædvanlig, hvis vi forbliver i vores vante tradition. Man kan også vælge at sætte spørgsmålstejn ved det, man tager for givet, for derigennem at skabe nye muligheder [ibid,2005:10]. Analyserne må synliggøre lærernes og elevernes selvfølgelighedsfortællinger omkring f.eks. diskursen mobning og eller omkring, hvordan upassende/passende elevhed gøres. De må forstyrres og rystes, og det, der i klassen tages for givet af lærere og elever, må brydes. Dette gøres gennem destabiliserende analyse (se kap. 6). Ved at gribe efter det selvfølgelige rækkes der samtidig ud efter det andetgjorte, det upassende, det anderledes. Afgørelsen af hvorvidt noget er upassende, sker i relation til noget acceptabelt [Kofoed,2003:124]. Ifølge Kofoed [2003:124] må normativiteten identificeres via selvfølgelighedsfortællingerne, idet de sjældent udtrykkes højt.

5.3.7 Førstehed og andethed

Bag førstehed og andethedsprocesserne ligger en tanke om, at hver gang nogen inkluderes i en gruppe sker det i relation til en eksklusion af andre [ibid,2003:123]. Førstehed rummer: det legitime, det rigtige, det normale, det passende, det inkluderende. Andethed rummer det modsatte: det anderledes, det ikke passende, det markerede, det ekskluderende [Staunæs,2004:67].

Ifølge Staunæs [2004:66] handler førstehed og andethed ligeledes om *magt*. Magt til at bestemme og definere, hvad der in- og ekskluderes, hvad der er det normale, og hvad der er det anderledes. Staunæs [2004] betydningsætter ligeledes kontekstuel genkendelighed, hvilket vil sige en

bevægelig tolkningsramme for den eller det, der skal genkendes og accepteres. Genkendeligheden bliver central, når jeg beder lærerne om at beskrive mobbediskurser og mobbe-handlinger. For hvilke mobbediskurser lader lærerne nedsmelte i 4.ø, hvad er det normale, og hvad er anderledes, hvornår er det legitimt at handle på, det de ser og det de oplever? Hvordan bliver man, af både lærere og af de andre elever, set eller accepteret som elev, hvordan genkendes eleven som normal og inkluderet, og omvendt, hvornår bliver eleven genkendt som andetgjort, anderledes?

I forlængelse heraf handler førstehed og andethed også om Kofoeds begreb *sammehed* [2003: 123]. Sammehed er det fællesskab, der opstår mellem dem man deler "slags" med. Man deler en ensked, som er forskellig fra andre, som deler en anden sammehed, dvs. en andethed [ibid,2003: 123]. Andethed forstås således, at det "andet" er en af måderne vi definerer os selv på, hvem og hvad vi er. Vi forstår os selv i relation til, hvad vi ikke er [Kitzinger & Wilkinson,1996:8]. Kitzinger og Wilkinson [1996:9] skriver endvidere "... *the Other is a construction or a set of discourses through which the dominant group defines itself...*".

Kapitel 6.

Analyselstrategi

Analyselstrategi er navn for den praksis, der består i at skabe videnskabeligt blik, så det levede liv bliver iagttageligt [Esmark et al.,2005:7]. I kapitlet introduceres specialets analysestrategi *dekonstruktion*, samt hvorfor det har haft betydning og været relevant at indtage den strategi.

6.1 Dekonstruktion og destabilisering

Jeg har ladet mig guide af min metaoptik og valgt *dekonstruktion* som en analysestrategisk metodologi, der kendetegnes ved sin principielle metodiske åbenhed [Diderichsen,2005:128]. Dekonstruktion betyder nedrivning, og er grundlagt af den franske filosof Jacques Derrida [ibid, 2005:128]. Derridas filosofiske betragtninger består i, at jeg som forskeraspirant, i læsning af egne tekster, fokuserer på modsætningspar eks. godt/ondt. Med en dekonstruktiv analysestrategi brydes eksisterende meningsbetydninger og selvfølgeligheder op, og fokus bliver dermed at få øje på, hvad der sker i mellemrummet mellem disse modsætningspar. Hvornår modsiger teksten eller handlingerne sig selv, hvornår splittes teksten og handlingerne ad, og hvornår forskydes meningen i teksten og handlingen [Gergen,2008:142+307; Hepburn,2000:606]? Jeg vil med Gergens ord ”*rokke ved det vanlige*” [2008:81].

Det er vigtigt at pointere, at specialets analysestrategi ikke kun skal ses som en på forhånd fastlagt strategi for, hvilken vej jeg vil følge. Strategien skal samtidig ses som, at materialet får lov til at tale [Kofoed,2003:371; Staunæs,2004:82]. I specialet vil jeg være informeret af Staunæs’ og Søndergaards måde at operationalisere dette metablik på [Staunæs,2004:82-87; Søndergaard, 2005b; 2006]. Ambitionen med analysestrategien er hverken at ødelægge eller destruere, men tværtimod en ambition om at bringe frugtbare og produktive forstyrrelser, udfordringer og destabiliseringer ind i analyserne [Staunæs,2004:84]. I strategien ligger der også et ønske om at destabilisere *magt- og dominansforholdet* [ibid,2004]. Dvs. forstyrre det, der kodes ind som henholdsvis det in- og ekskluderende, det passende og upassende i skolelivet.

I analyserne vil jeg være opmærksom på alle de små tegn, materialet rummer. Således vil jeg være opmærksom på, hvad der tages for givet i både handlinger og udtryk, hvilke handlinger der forstås som afvigende, og hvilke der forstås som upassende og grænseoverskridende. Ligeledes vil jeg, i de analytiske gennemlæsninger af mit materiale, søge efter udsagn og fortællinger, der går på tematikkerne, et eksempel herpå kunne være, hvordan lærere genkender kategorien mobbeoffer.

6.2 Analysemodel a la Staunæs

Specialet er informeret af Staunæs' måde at gå ned i analyserne på. Staunæs [2004] lægger i sine analysestrategier vægt på følgende:

1. *Forstyrrelser* og destabilisering af selvfølgeligheder, indforståethed og ureflekterede reproduktioner. Med et sådan greb bliver det muligt at afbryde det, der tages for givet og at destabilisere de uimodsagte sandheder. Det bliver muligt at undersøge det svære, ambivalente, komplekse og mangetydige. Med denne manøvre kan jeg åbne op for, at verden kan se anderledes ud end det normen fastsætter, og dermed forstyrre det der er stivnet som dominerende og sandt [ibid,2004:82].
2. *Selvrefleksiv forstyrrelse* handler om at vride egne fund og læsninger, således at materialet ikke kommer til at stå som strategiske fastholdelser af noget, man tager for givet. Det kan foregå ved, at jeg genlæser egne analysepointer for derigennem at lede efter, hvad der ikke passer ind [ibid,2004:85].
3. *At lede efter tilblivelser og brud* kan deles op i to ledestrategier, hvor jeg med den ene strategi kan lede efter tilblivelser og stabilitet [a] og med den anden kan lede efter brud og ustabilitet [b]. Med [a] kan jeg se efter, hvordan bestemte konstruktioner og kategorier gøres, og på hvordan forskellige typer genkendes og citeres af aktørerne. Jeg kan fokusere på det aktørerne *gentager* som 'vaner', 'hvad de plejer', 'ofte' og 'hele tiden'. Med [b] kan jeg fokusere på, hvor aktørernes citeringer og handlinger bliver skæve og upassende. Hvor de ekskluderer frem for inkluderer, og hvor der ikke synes at være accept eller genkendelighed [ibid,2004:86].

6.3 En Søndergaardsk analysemodel

I analyserne anvendes ligeledes Søndergaards 3 niveauer for forhandling af social virkelighed med henblik på in- og eksklusionsprocesser [Søndergaard,2008:6]. De 3 forhandlingsniveauer lyder som følger:

1. Et konkret *personudpegende positioneringsniveau*, der handler om, hvilke aktører der henholdsvis er inde og ude i forhold til de grupperinger og hierarkier, der dominerer klassen [ibid,2008:6].

2. Et niveau for *positioneringspræmisser*, der handler om præmisserne og kriterierne for, hvem der henholdsvis er inde og ude i klassens grupperinger. Dvs., hvilke kriterier og præmisser der sættes for legitim og [u]passende handling og deltagelse i skolens levede liv [ibid,2008:6].

3. Et niveau for forhandling af *grader af in- og eksklusionspraksisser*, der handler om normen i klassen, og hvor stram denne er, hvilket betyder, hvor hurtigt og hvor voldsomt lærerne og eleverne indbyder til enten accepterende eller fordømmende relationsformer [ibid,2008:6].

Med disse 3 niveauer kan jeg skærpe opmærksomheden på læreres og elevers forhandlingsmåder- og engagementer, for derigennem at fokusere på de sammenstød og modsætninger der opstår, når de deltager og bevæger sig rundt i skolens sociale liv.

Kapitel 7.

Analyse

I analyserne bliver lærerpositionen undersøgt ved hjælp af de analytiske begreber, der blev præsenteret i kapitel 5. Analyserne læses som en collage af interviewuddrag, feltnoter fra min ”hængen ud”, analysepointer samt delssammenfatninger. Flere steder i analyserne vil jeg lade analysen fremstå som en flydende fortælling, hvor fokus rettes mod læreres måder at indtage deres position på, og hvordan mobning i 4.ø. gøres, italesættes, legitimeres og udspilles. Undervejs vil jeg udfordre fortællingerne med nye læsninger, hvorved analyserne kan modsige sig selv, tage nye drejninger og interessante spring i andre retninger. Jeg har valgt denne strategi for ikke at komme til at reproducere den dominerende forståelse og/eller konstruere én ny sandhed om lærerpositioner. Min konstruktion er ikke mere sand eller rigtig end den konstruktion der dominerer i forvejen. Min analyse er en *anden*, og skal ses som et tilbud til at vise lærerpositionen og mobning på en ny eller anden måde.

Bevægelserne ind i analyserne vil foregå via konkrete og centrale aktører, som alle er blevet præsenteret i kapitel 3. Jeg vil genopfriske aktørernes navne. Lærerteamet består af **Maj**, **Ea** og **Dan**. De elevfortællinger, jeg primært har valgt at trække på i analyserne, kommer fra interviews med **Ida**, **Bo**, **Ayat**, **Siv**, **Una** og **Vera**. Disse 6 elever har på deres egne måder påkaldt sig særlig opmærksomhed, idet de bl.a. fortalte om klassens sociale liv på en åben og meget ligefrem måde. Dette betyder ikke, at resten af klassen ikke har betydning eller ikke har fået en stemme i analyserne. Det betyder blot, at jeg har valgt at vægte elevernes fortællinger forskelligt, og at jeg dermed lader de andre elever optræde mere perifert.

I analyserne har jeg ligeledes valgt at lade en dreng ved navn **Max** optræde. Han går ikke på Byskolen mere, og han var også stoppet i 4.ø, da jeg startede med at hænge ud. Max kom ind i 4.ø i midten af 1. og gik ud igen i sommerferien mellem 3. og 4. Historien omkring Max er interessant at medtage, fordi både lærere og elever betydningsætter og trækker hans historie ind i deres egne fortællinger, da den for dem, på hver sin måde, kende-tegner og beskriver flere bevægelser omkring mobning.

I analysernes citater præsenteres henholdsvis lærere og elever ved deres initialer. Jeg præsenteres ved et "I", der står for Interviewer. Efter hver analyse præsenteres en kort delssammenfatning, hvori analysens pointer synliggøres. Delsammenfatningerne tager alle udgangspunkt i en eller flere af specialets tematikker, der blev præsenteret i afsnit 1.2.

7.1 Analyse - Mobning genkendes og anerkendes?

"Altså, jeg er blevet mobbet alle de år jeg er gået i skole og det er jeg rigtig ked af. Altså, det er sådan... det er svært at forklare, men sådan at man bliver undervurderet og... Jeg tænker nogle gange, at jeg ikke er noget værd og sådan" (bilag 10:8).

Sådan starter Ida med at fortælle i elevgruppeinterviewet sammen med Bo, og sådan etablerer Ida kategorien mobbeoffer. Et citat der er svært at lade stå urørt, og et citat der i analyserne får betydning for, hvordan 4.ø kan læses. I empirien viser der sig divergerende meninger om, hvorvidt der finder mobning sted i 4.ø, og hvordan de forstår og definerer fænomenet mobning. Lærerne modsiger sig selv, og eleverne modsiger sig selv. De er hver i sær svævende og utydelige i deres udsagn, som flyder mellem mobning, konflikt og drilleri. Deres fortællinger viser, hvor komplekst fænomenet er.

Når vi træder ind i en kontekst, står der etablerede positioner med etablerede kategoribestemmelser klar til at tage fat i os [Kofoed,2003:377]. Ida konstaterer i analysens første citat, at hun er blevet mobbet alle de år, hun har gået i skole. I min forståelse af citatet virker det som om, hun har valgt at acceptere situationen, og hun kan således komme til at fremstå som om, hun har valgt at tage kategorien mobbeoffer på sig. Men er det også lærernes oplevelse, genkender de Ida som én, der bliver mobbet? Maj udtrykker det således *"hun var altid med, så det var svært at handle på det, fordi der var ikke sådan noget i det"* (bilag 2:226). Jeg vil i nærværende analyse bl.a. fokusere på disse kategoribestemmelser for at undersøge, hvordan det kan være, at Ida oplever, at hun bliver mobbet, når lærerne ikke kan se eller genkende det? Er det muligt at identificere en diskurs, der udtrykker at "børn misforstår og misbruger" fænomenet mobning, når de skal forklare oplevelser af og følelser omkring det at blive mobbet? Jeg vil prøve at nærme mig en læsning af det empiriske materiale, hvor henholdsvis lærere og elever genkender, betydningsætter og anerkender kategorien mobbeoffer og fænomenet mobning. I mine interviews med læ-

terne spurgte jeg, om de kunne beskrive, hvordan de forstår mobning. Det kom der følgende bud på:

”D: Det er vel, når nogen børn altså undertrykker nogen andre børn ikk’? Når de mener, at andre mennesker egentlig har mindre ret til at eksistere, end de selv har, eller være til stede i det rum, hvor de selv er. Jeg synes også, at de børn som man oplever, som gør det, det er tit børn, som sådan har et positivt forhold til vold ikk’? Og tit har et positivt forhold til eller i hvert fald tænker, at der er nogle mennesker, der er mindre værd end dem selv.

M: Mmm ja, jamen vi har egentlig ikke defineret det som team, hvad vi forstår ved mobning. Det har vi aldrig sat os ned og gjort ...

E: Men altså vi har jo sådan en definition her på skolen

M: Ja ... nej?

D: Det var [...] nogenlunde den definition, som du også går ud fra?

E: Jo, altså det vil jeg jo sige, at det er det, vi arbejder efter. Øhh... nu kan jeg den jo nok ikke lige sådan i hovedet, men noget med at et specielt barn gentagende gange bliver forfulgt og generet

I: Ja?

E: Af den samme gruppe, og det er den samme, der gentagende gange er altså udsat for ubehageligheder, uden at der bliver gjort noget, og uden at [...] de voksne, lærere og forældre osv. er i stand til at stoppe det.

I: Mmm

E: Ja, eller vil gøre det ikk’?

M: Systematiske drillerier

I: Men hvordan adskiller I så drillerier fra mobning?

M: Jamen, det er, når det er gentagende, at det bliver ved over en længere periode, og at det måske er en større gruppe der går efter én enkel... øhm ... ja, tror jeg” (bilag 1:139).

Jeg mener at kunne læse, at lærerne trækker på den dominerende måde at forstå mobning på. Vender jeg blikket mod Rabøl Hansens og Olweus’ mobbedefinitioner (afsnit 2.1), kan jeg både genkende *systematikken*, *gentagelserne* og *tidsperspektivet* i deres forståelse. Men der er også noget andet, der bringes i spil, nemlig *vold*. Dan udtrykker, at de der mobber ofte er nogen, der har et positivt forhold til vold. Er det fordi mobning er lettere at få øje på, når det bliver fysisk

synligt? Eller er det fordi vold i medier italesættes som legitime handlemåder og som enormt maskuline måder at handle på? Bliver mobbehandlinger mere synlige for de voksne, når vold optræder, og kan vold ses som et redskab for barnet til overlevelse i visse sammenhænge? I mine læsninger af empirien har der gentagende gange vist sig fortællinger, hvor vold har optrådt substantielt. I elevinterviewet med Tim fortæller han, at han i et frikvarter blev overfaldet af Abdi, Bjørn og Rune. Drengene havde spillet fodbold, og i legen gjaldt det om at få flest mål. Tim havde været alene mod de tre, men endte alligevel med at score flest mål. Episoden endte med, at de tre drenge blev meget sure over, at de tabte, og derfor *"løb de efter mig og begyndte at sparke mig"* (bilag 7:175). Jeg spurgte Tim, om han havde fortalt Ea, Maj eller Dan om episoden. Det havde han ikke. Til gengæld valgte han at undgå de tre drenge.

Man kan undre sig over, at Tim ikke fortæller om episoden til en af lærerne, eftersom den havde været så voldsom. Kan det handle om, at lærerne gerne vil have, at eleverne skal kunne klare flere og flere af deres problemer selv? Maj fortæller, *"det er rigtigt, at vi har overladt det lidt mere til dem"* (bilag 1:224). Kan det også handle om, at den diskurs, *"børn er hurtige til at føle sig mobbet"*, der dominerer i klassen, får nogle af eleverne til at lade være med at fortælle om eksempelvis voldelige episoder? Altså, Tim anerkender, at der i skolen findes flere magtfulde rum, hvori subjektiveringsprocesserne sættes i spil [Kofoed,2007:100]. Dvs. at Tim underkaster sig sine kontekstuelle betingelser (han fortæller ikke lærerne om den voldelige episode), samtidig med at han ses som handlende (han vælger at undgå de tre drenge). Vendes blikket et øjeblik mod Maj, fortalte hun i interviewet, at hun syntes, at det kunne være svært som lærer at få indflydelse på elevernes frikvarterer. Hun fortæller, *"jeg har faktisk været lidt bekymret i en periode, fordi jeg er ikke sikker på, at de længere kommer ind og fortæller, hvis der har været små konflikter, og det ved jeg ikke om er godt eller skidt. Om de løser dem selv, eller om de går og bygger det op til, at det så til sidst er noget større"* (bilag 2:339).

I 4.ø har der været mobbehandlinger, hvor vold har optrådt meget centralt. Dan beskriver 3 drenge i klassen: Abdi, Bjørn og Rune som drenge der godt kan lege okay sammen, men som leger sammen *"på en underlig måde"* (bilag 4:132). De skændes meget og kommer tit op af slås. Ea forklarer, at det tit er Bjørn og Abdi mod Rune. Drengenes måde at være sammen på kulminerer i en voldsom slåskamp en dag, hvor der er forældredag, og hvor netop Runes mor er til stede. Dan fortæller, at det endte med at *"de var kommet op at slås, og at den ene havde fået blodtud,*

og at den anden var blevet stukket med en blyant” (bilag 4:132). Runes mor oplever episoden meget voldsom og som gentagende handlinger, der er eskaleret over tid. Hun mener, at hendes søn bliver mobbet af Bjørn og Abdi. Maj fortæller, at Rune synes, ”at han blev voldeligt forfulgt” (bilag 2:228).

I min forståelse af fortællingen betegner lærerne den som en *konflikt* (bilag 4:136), mens jeg ved at vride fortællingen kan se den som mobning. Fortællingen indebærer en italesættelse af en gruppe (Bjørn og Abdi), der gentagende gange udsætter en person (Rune) for negative handlinger (*at han (Rune) blev voldeligt forfulgt*) på et sted, hvor denne er tvunget til at opholde sig (klassen). Havde der været tale om en konflikt, som lærerne kalder det, ville der have været tale om uoverensstemmelser mellem de tre drenge, samt om en form for ligeværdighed og ens styrke dem imellem. Jeg bliver nysgerrig på, hvorfor lærerne sidestiller eskalerende voldelige handlinger med uoverensstemmelser? Maj italesætter fortællingen således, ”han [red. Rune] er også selv rigtig voldsom” (bilag 2:239). Qua dette konstruerer og legitimerer hun en konfliktdiskurs, idet handlingen bliver italesat, som om Bjørn, Abdi og Rune er ligeværdige.

Det interessante i denne fortælling er, at lærerne har en disparat oplevelse af samme fortælling i forhold til både Rune og hans mor. Ea fortæller, at Runes forældre reagerede meget hurtigt på episoden, og at man altid kan ”diskutere om de reagerede rigtigt hurtigt, eller om det var berettiget” (bilag 1:308). Dan fortæller, at Rune ikke selv beskrev det som mobning, men at når moren bruger ordet mobning, om den situation, er det tegn på, at ”der er gået inflation i det, at for mig at se, er det i hvert fald ikke det, det handler om” (bilag 4:145).

I fortællingen træder der en diskursiv magt frem, der handler om, at lærerne selvfølger deres forståelse af mobning som den *sande*. Men hvordan kan det være, at morens fortælling er mindre sand end Dans? Og hvordan kan det være, at Dan ikke vil anerkende fortællingen som mobning, når nu volden og de andre elementer optræder og er til stede? I et socialkonstruktivistisk perspektiv findes der, som tidligere nævnt, ingen endegyldig eller universel sandhed. Perspektivet har ikke til hensigt at bestemme, hvilke kulturer, traditioner, politiske ideologier eller religioner der er rigtige eller sande [Gergen et al.,2005:16]. Ifølge Gergen & Gergen [2005:15] kan Sandhed med stort S bruges, når der er tale om universelle Sandheder, også kaldet Transcendental Sandhed, hvorimod sandhed med lille s repræsenterer lokale sandheder, der kon-

strueres af en gruppes fælles liv. Den lokale sandhed hænger således sammen med kultur, normer, værdier og traditioner og kan som sådan variere fra kontekst til kontekst. Et dilemma heri, sandhed med stort S og med lille s, kan være, når lokale sandheder behandles som endegyldige Sandheder [ibid,2005:15].

I 4.ø er der konstrueret en lokal sandhed [s] omkring, hvordan mobning genkendes og anerkendes. En sandhed som Ea, Maj og Dan som lærere har magt til at definere og konstruere. De producerer en sandhed [s] og udøver magt gennem denne produktion. Men magtudøvelsen til at producere en lokal sandhed [s] omkring mobning er kun mulig og tænkkelig, fordi børnene og forældrene aktivt bidrager til opretholdelsen af diskursen eller sandheden [s] [Krøjer,2005:135]. Børnene i klassen italesætter f.eks. ikke Rune som en der mobbes, og er på den baggrund med til at reproducere lærernes forståelse af, hvad der er mobning, og hvad der ikke er. I ovenstående fortælling ligger der også en anden læsning. Runes mor forsøger igennem sin måde at italesætte episoderne som mobning, og derved udfordrer hun den lokale sandhed [s], men bliver ikke hørt. Fortællingen om Runes mor viser, at mobbedefinitioner bl.a. bliver til på baggrund af lokale kontekster og lokale sandheder [s], og at disse bliver udfordret, når andre definitioner støder til eller blander sig. Mellem lærerne og moren foregår der en betydningsforhandling, det der kaldes hegemoni¹³. Moren ”taber” slaget eller retten til at definere, hvad hun forstår ved mobning, idet hun står alene overfor en større diskursorden qua den større gruppe mennesker (lærere, elever og andre forældre). Når moren ”taber” slaget, tabes på samme tid muligheden for social forandring i klassen. For hvis nu moren havde fået mulighed for at bidrage med en ny eller anden forståelse af fænomenet mobning, ville magtrelationerne, internt og børnene imellem, blive kigget på med nye øjne. Kunne dette have medført ændring af de eksisterende og dominerende magtrelationer og dermed de sociale relationer?

Opsummerende kan man sige, at Ea, Maj og Dan i ovenstående citater taler om, hvad mobning er. Men hvor sikre er de i deres definition? I min læsning lyder de usikre som team, og det lyder som om, de har svært ved at definere fænomenet mobning, til trods for at de har en antimobbeplan på skolen, hvor definitionen er bestemt. En interessant og modstridende læsning i forhold

¹³ Hegemoni kan forstås, som bestemte diskursers indbyrdes kamp om at opnå overherredømme [Jørgensen et al.,2005:15]. F.eks. viser en hegemonianalyse, hvordan nogle diskursive strategier formår at ændre et kaotisk og flydende felt til en ordnet og mere eller mindre hierarkisk struktur [Dyrberg et al.,2000:322].

til Majs italesættelse af deres (Dans, Eas og Majs) distinkte måde at definere mobning på ”Grunden til at vi gerne ville definere det så tydeligt er, at der er så mange forskellige meninger om, at det ikke bliver til drillerier, men at det bliver det der med, at det er systematisk mobning” (bilag 2:166). De bevæger sig i et definitionsfelt, hvor de modsiger sig selv. På den ene side italesætter de mobbehandlinger, som noget der gentager sig over tid, som noget der indebærer at have et positivt forhold til vold, og som noget der handler om ubehageligheder, samtidig med at de, på den anden side, italesætter de mobbehandlinger, der har været i klassen, som konflikter og drillerier.

De ved egentlig ikke helt, hvad det betyder

Bibeholder jeg fokus på lærerne, men med et blik på, hvordan de forstår at læse børnenes forståelse af, hvad mobning er, træder følgende fortælling frem. Dan fortæller i interviewet om, at der er stor fokus på mobning i offentligheden. Han mener, at der er brug for at diskutere fænomenet kvalificeret for at undgå at enhver form for konflikt eller drillerier bliver italesat som mobning. Dan fortæller, at han synes, ”at der går inflation i det der ord ikk’! Tit synes jeg, at når eleverne bruger det dér ord, så ved de ikke helt, hvad det betyder egentlig, at de føler sig mobbet” (bilag 1:179). Han fortæller endvidere om kollegerne på lærerværelset, ”der er i hvert fald nogen af lærerne, der bruger ordet forkert, synes jeg, og som selvfølgelig er en medvirkende faktor til, at eleverne så også opfatter det forkert [...] Og det sjove er jo så, at ofte når man spørger dem [red. eleverne], så det de opfatter som mobning, det er sådan set drilleri eller konflikter i det hele taget. De ved ikke helt, hvad det er mange af dem” (bilag 4:161).

Jeg mener at kunne genkende en diskurs, der handler om, at børn ”misforstår og misbruger” ordet mobning. I diskursen ligger der en forståelse af, at brugen af ordet mobning opfattes på en forkert og usand [s] måde. Børn og forældre i 4.ø og til dels også lærerkolleger ved ikke, hvad de taler om, hvorimod Dan, Ea og Maj har en mere indiskutabel og sand [s] definition og forståelse. Dan ekspliciterer og synliggør en selvfølgelighedsfortælling, hvori børnene indholdsbestemmer mobning forkert, og qua dette italesætter mobning til at forsvinde. Dvs., at det som ellers kan forstås og defineres som mobning, kommer til at fremstå som konflikter eller drillerier.

Selvfølghedsfortællingen træder frem ved, at flere enes om den [Kofoed,2003:175]. Ea fortæller, at hun tror, at ordet mobning er blevet ”sådan lidt... altså ikke udvandet, det ville være

forkert at sige, men meget brugt kan man sige, også af børnene [...] det synes jeg er sådan lidt... så er der på en eller anden måde gået inflation i begrebet” (bilag 3:106). Men hvem har magten til at anerkende fænomenet mobning – eleverne eller lærerne? I fortællingen om Ida der føler sig mobbet, synes det som om, at det er lærerne, der har magten til at italesætte mobningen af Ida som drillerier. Af lærerne italesættes Ida nemlig ikke til at gøre kategorien ”mobbeoffer”, men derimod italesættes hun til at gøre kategorien ”faglig stærk elev”. Maj fortæller, at Idas forældre rigtig gerne vil have, *”at vi opdager, at hun bliver mobbet eller drillet i hvert fald. Og vi har rigtig svært ved at se det*” (bilag 2:198). Maj fortæller endvidere, at hun og Ea har holdt møder i klassen med pigerne, hvor Ida fortalte de andre piger samt lærerne om, hvordan hun havde det, men at der ikke var nogen af pigerne der *”kunne [...] genkende det [red. mobningen af Ida]”* (bilag 2:213). Men skal de andre piger i klassen i det hele taget genkende Idas følelse af at blive mobbet og holdt uden for? Hun ved bedst selv, hvordan hun har det. Så i forhold til både pigerne og lærerne handler det vel om, at de anerkender Idas oplevelser. Dvs. at de lytter, forstår, accepterer og tolererer hendes fortællinger.

Ifølge Khawaja [2005:41] har diskurserne og normativiteterne, der dominerer klassen, indflydelse på den måde børnenes positionering finder sted. Det ser således ud til, at Ida indfanges i dobbeltheden *”positioning oneself”* og *”taking up positions”* [Harré et al.,1991:395]. Hun positionerer sig selv som én, der mobbes samtidig med, at andre positionerer hende som en stærk pige. Således kan man blive nysgerrig på, om det er fordi, at lærerne har italesat en bestemt måde at forstå og genkende kategorien mobbeoffer, eller om det er fordi, at kategorien mobbeoffer er som vand? Staunæs [2004:61] beskriver, hvorledes kategorier kan betragtes som vand. Nogen gange er de flydende andre gange fastfrosne og andre gange igen fordamper de. Kategorien mobbeoffer veksler mellem at opretholde, fastlåse og åbne for bestemte måder for Ida at gøre elev på, således at det kan være svært at identificere og genkende kategorien. Eksempelvis ser Bo med stor undren på Ida, når hun i elevgruppeinterviewet positionerer sig som én, der bliver mobbet. Det synes som om, at han hverken kan identificere eller placere kategorien mobbeoffer på Ida. Kan det hænge sammen med, at der er flere kategorier på spil? Kategorierne mobbeoffer, dygtig elev, stærk pige, yndlingselev infiltrerer og blander sig med hinanden, således at der skabes en fælles betydning for, hvordan Ida gør elev. Er det netop denne flydende kategori-bestemmelse der gør, at Bo ikke kan genkende Ida som mobbeoffer? Lærerne har, med deres definitionsmagt og måde at fastfryse kategorien mobbeoffer på, jo netop vist eleverne, at mob-

ning handler om at blive isoleret fra fællesskabet, at det foregår over tid, og at det har noget med vold at gøre. Dette harmonerer ikke med Bos måde at se og genkende Ida som mobbeoffer. Det synes for Bo som om, at kategorien er fordampet. Idas måde at gøre de forskellige kategorier, samt kategoriernes infiltrering i hinanden, får dermed betydning for hendes deltagelsesmuligheder i klassen. Dvs., at det får betydning for hendes mulige måder at agere i pigegruppen, for valg af tøj, for at have legeaftaler efter skole osv.

Fortællingen om Ida siger også noget om, at 4.ø. bevæger sig på det niveau, som Søndergaard [2008:6] kalder for: Et niveau for forhandling af grader af in- og eksklusionspraksisser. Normen for hvordan man genkender, hvad der er mobning er stram. De fleste mobbefortællinger bliver italesat som drillerier, og det bliver svært at udfordre og ændre selvfølgelighedsfortællingerne, når alle både lærere og elever er enige. I lærerinterviewene spurgte jeg dem, om de kunne udpege nogle elever, der kunne være interessante for mig at tale med omkring klassens trivsel. Maj ekspliciterer selvfølgelighedsfortællingen, når hun udtrykker, at Ida vil være interessant at snakke yderligere med, idet *"hun netop har følt, at hun er blevet, eller at forældrene har følt, at hun er blevet drillet i en periode"* (bilag 2:511). Lærerne indbyder på den måde til, igennem deres handlemåder, at acceptere forskellige former for mobbehandlinger ved at italesætte dem som drillerier. Børnene kommer således til, via deres handlinger, at bevæge sig mod eksklusion.

Idas valg?

Ida bliver positioneret igennem de sociale relationer, hun deltager i. Hun markeres i forskellige positioner, som synes vanskelige for hende. I timerne indtager hun en umarkeret, normal og legitim position, som en dygtig elev. Jeg mener at kunne læse, at der i "glædens bæger" er kommet en dråbe malurt. For det er ikke alle piger i klassen, der kigger med velvilje på denne dygtighed. De føler sig mindre værd end Ida, og qua dette kommer hun til at træde ind i en markeret og upassende position. Ayat og Siv fortæller:

"A: Altså, jeg synes, at der er nogen, [...] de er

S: De er sådan lidt bedre end os andre

A: Ja, det føler vi som om, at lærerne synes.

I: Hvordan bedre tænker I, når du siger, at de er bedre end jer andre?

A: Altså...

S: Altså, de er lige en tand højere til at regne, og så kan man... det er lidt svært at forklare. (bilag 8:160).

Med dette citat kan jeg vise, at der i klassen er flere slags fællesskaber. Der er et *os* og så er der de *andre*. Ayat og Siv er to piger, ud af en gruppe på 4, der tit leger sammen. De opfattes, af både lærere og de andre børn i klassen, som en fasttømret gruppe. Derudover ses Siv af mange af børnene, som den der leder og bestemmer i gruppen. Ida fortæller *"jeg kan i hvert fald sige, hvem der i øjeblikket er den, der styrer pigegruppen. Det er Siv"* (bilag 10:392). Med Kofoeds begreb om sammehed, kan man sige, at Ayat og Siv deler en enshed eller en sammehed. De er begge populære piger i klassen. Ida derimod deler en anden sammehed, dvs. en andethed. Andetheden i ovenstående fortælling handler om faglighed, og om at man føler sig mere eller mindre værd end andre (se analyse 7.3). Vender jeg tilbage til Ida, ser det ud til, at hun helt overser muligheden for at udfordre den markerede position, hun indtager i frikvartererne og efter skole. Til trods for hendes position, som den fagligt stærke og dygtige pige, synes en forhandling om nye eller andre positioner ikke aktualiserbare. Hvorfor er en forhandling ikke aktualiserbar for Ida? Hvorfor bliver hun ved med at cirkulere i pigegruppens optagethed af in- og eksklusionsprocedurer? Handler Idas ringe positioneringsmuligheder om lærernes manglende blik for, at det, der for dem er en positiv positionering: faglige dygtighed, bliver en problematisk og vanskelig positionering for Ida, fordi de andre børn misunder eller tager afstand fra hende. Er det i Idas fortælling muligt at vise, at når en elev "trækkes" nærmere læreren, så trækkes vedkommende samtidig væk fra de andre elever?

Børnenes brug af ordene mobning og drilleri

I herværende analyseafsnit bliver det ligeledes interessant at finde ud af, hvordan børnene genkender og bruger ordet mobning. Som tidligere nævnt havde jeg i interviewene en oplevelse af, at de godt kunne beskrive, hvad der for dem er mobning, men at de samtidig ikke skelnede mellem fænomenerne mobning og drilleri. Bo fortæller *"ja altså, man kan sige, at det er lidt lige som at drille, men når man gør det mere, er det mobning"* (bilag 10:19). Og Ida fortsætter *"Også hvis man er flere om det. Hvis der står én, og så står der måske 4 derhenne og snakker om én, hvor man godt kan høre det og sådan. Hvor de siger "nej, hvor har hun noget grimt tøj på i dag"'"* (bilag 10:21). Eleverne har også tidsperspektivet inde over deres forståelse af mobning. Una fortæller *"når man bliver drillet hver dag i rigtig lang tid"* (bilag 12:4). De lokale sociale

kategorier bliver også præsenteret. Ayat fortæller: *"Det er sådan, når man driller folk. Det er ligesom, der er nogen, der er nørder, som bruger briller, og som man så står og mobber"* (bilag 11:4). En lille interessant pointe i ovenstående 4 citater er, at Ida er den eneste, der ikke anvender ordet drilleri til at beskrive fænomenet mobning.

På børnenes beskrivelser af, hvad mobning er, læser jeg 4.ø som en klasse, der har taget den dominerende individorienterede mobbediskurs til sig. I interviewene (bilag 10,11,12) italesætter de mobning, som noget der foregår over tid, som noget der indebærer vold, og som noget der handler om, at én bliver udelukket fra fællesskabet. Men de italesætter også mobning, som noget der handler om at være anderledes og om at bevæge sig i randen af normen. F.eks. så fortæller Bo og Ida, at man i 4.ø kan blive mobbet med at have en anden fritidsinteresse, end de andre. Ida eksemplificerer det ved at nævne skak. Bo fortæller videre, at Rune en gang gik til skak, og at han *"faktisk [...] blev drillet med det"* (bilag 10:95). Det er pudsigt, hvordan de veksler mellem brugen af ordene mobning og drilleri. De fortæller i én og samme sætning, at man kan blive mobbet med at gå til skak, men at Rune "kun" blev drillet.

Jeg er den eneste, der ikke går med stramme bukser

Tøjet, eller subjektivitetens tilbehør, som Staunæs [2004:154] kalder det, spiller en rolle i 4.ø. Tøj er ikke bare tøj, men signaler til omverdenen, der fremstiller bestemte præsentationer af én selv. Tøj kan ses som en medordner, der støtter og former bestemte subjektiveringstilbud. Ifølge Staunæs [2004:154] kan tøjet ikke alene frembringe bestemte subjektiviteter, men dets virkning kan afhænge af de øvrige komponenter, der er i aktion. I 4.ø italesætter børnene tøjet som en medkomponent i mobbehandlinger, men de beskriver dog ikke tøjets betydning enslydende. Jeg har i mine læsninger fundet flere fortællinger, hvor tøj er blevet defineret som medvirkende til at bestemme, om man enten er inde eller ude. Ayat siger f.eks., at hvis man ikke går med "mode", kan man blive genkendt, som én der går i *"nørdet tøj"* (bilag 11:148). Vera fortæller, at man kan blive mobbet, hvis man ser dum ud, og kæder denne udtalelse direkte sammen med, *"hvad for noget tøj man går med"* (bilag 12:8). Siv fortæller også, at det tøj man går med, kan have indflydelse på, om man bliver mobbet eller ej. Hun fortæller, at det er vigtigt, og at hun oplever det som en vigtigere faktor i 4.ø *"end i de andre klasser"* (bilag 11:143). Ida fortæller, at *"vi går meget op i tøjet pigerne imellem"* (bilag 10:328), og at hun har oplevet at blive mobbet med det tøj, hun har haft på i skole. I materialet viser det sig, at det kun er Ida, der direkte fortæller, at

hun har oplevet en konsekvens af, hvilket tøj hun har på. Hun fortæller, at det har fået hende til, ”at man næste dag kommer til at tænke over, hvad man tager på” (bilag 10:202). I de dage, hvor jeg hang ud i klassen, så jeg Ida som en pige, der gik i det ”samme” slags tøj som de andre piger. Jeg mener at kunne identificere, at de stramme bukser eller hættetrøjen ikke nødvendigvis giver adgang til de fællesskaber, som Ida ønsker at være en del af. Til trods for at Ida dagligt, i sit tøjvalg, gør sig store anstrengelser for at komme til at ligne de andre, medvirker det tværtimod yderligere til, at Ida føler sig holdt uden for. Tøjet, der bæres, bliver en del af den krop, der bærer det, dvs., at det ikke er lige meget, hvem der bærer hvad og hvornår [Staunæs,2004:155]. Jo mere Ida forsøger at ligne de andre, jo mere vil de andre piger kategorisere hende som én, der prøver at efterligne dem.

Idas fortælling brydes af Unas fortælling. Hun fortæller i interviewet, at hun er den eneste af pigerne, der ikke går med stramme bukser, men at hun *ikke* bliver drillet med det. Una er en stille pige, og den eneste i klassen, der ikke spiller fodbold i sin fritid. Hun vil helst ikke lege uden-dørslege: ”dåse” eller ”ståtrod” i frikvartererne, hvilket dog ikke afholder hende fra at have venner i både 4.ø og i parallelklasserne. Hendes tøjstil er tydelig anderledes end de andre pigers, der enten går i Adidas-bukser, stramtsiddende hættetrøjer eller med stramtsiddende jeans. Normativiteten, der i klassen dominerer omkring tøjet, rammer ikke nødvendigvis kun Ida. Den regulerer flere af pigernes tøjvalg, hvis den skal have normativ magt, men hvorfor synes den ikke at have hvervet eller fastholdt Una, der ellers indtræder i en position, der er meget forskellig fra de andre piger? Kan man sige, at Una har formået at bryde den fortælling i klassen, der handler om, at hvis man ikke går med det ”rigtige” tøj, så er man ude. Hun har fået en forståelse for, at hendes betydningskabende forskellighed i forhold til noget andet, har været med til at konstituere hendes position i klassen [Simonsen,1996:38].

7.1.1 Delsammenfatning

Jeg har i ovenstående analyse undersøgt, hvorledes henholdsvis lærere og elever i 4.ø genkender, betydningsætter og anerkender kategorien mobbeoffer, mobber og fænomenet mobning. Jeg har i analysen taget udgangspunkt i følgende tematikker og forskningsspørgsmål:

- Hvilke mobbediskurser trækker lærere på, og hvorvidt og hvordan er disse med til at guide deres opmærksomhed på, om der finder mobning sted?
- Hvordan genkender og anerkender lærere kategorierne mobber og mobbeoffer?

Analysen viser, at lærerne kan læses som usikre og selvmodsigende i deres forsøg på at definere og genkender fænomenet mobning. De forsøger at definere mobning ud fra den ”klassiske” definition, dvs. Olweus’ og Rabøl Hansens individorienterede forståelser. Med disse definitioner i hånden navigerer lærerne på 4.ø’s mobbescene. En divergerende fortælling viser sig f.eks. i analyserne, når Ea, Maj og Dan får mobbehandlingerne til at ”forsvinde” ved at forklare dem som konflikter eller drillerier. Ida bliver f.eks. ikke genkendt af lærerne som én, der bliver mobbet. Tværtimod. Hun bliver genkendt som en faglig dygtig og stærk pige. Kategorien mobber bliver i analysen umiddelbart genkendt som én, der har et positivt forhold til vold. Ikke desto mindre bliver de elever, der udfører voldelige handlinger i 4.ø ikke genkendt som nogen, der mobber. Analysen viser også, at børnene i deres beskrivelse af fænomenet mobning, veksler mellem brugen af ordene mobning og drilleri. Analysen viser dog, at de trækker på den dominerende individorienterede mobbediskurs.

I analyserne konstruerer og selvfølgeiggør lærerne flere lokale sandheder [s] omkring, hvad der kan forstås som mobning. De fortællinger, som Runes mor italesætter som mobning, er ifølge lærerne ikke mobning. Igen viser der sig et modstridende billede af, at mobbehandling set ud fra Rabøl Hansens og Olweus’ definitioner ikke bliver genkendt og anerkendt af lærerne som passende mobbehandling. Det er noget andet.

Analyserne peger endvidere på, at der er flere diskurser på spil i klassen. Der er én diskurs, der handler om, at ”børn er hurtige til at føle sig mobbet”, og der er en anden diskurs, der handler om, at ”børn misforstår og misbruger” ordet mobning. Således peger analysen på en fortælling, hvori Ida eksempelvis ikke opnår anerkendelse, hos hverken lærere eller kammerater, for sin følelse af at blive mobbet. Idas måde at gøre kategorien mobbeoffer viser sig i analyserne at være svær at få greb om. Kategorien infiltrerer i mange andre kategorier, og fordamper således. Dette får indflydelse på og betydning for hendes deltagelsesmuligheder i klassens sociale liv. Analysen viser desuden, at der er flere slags fællesskaber i 4.ø. Der er et *os*, og så er der de *andre*. Med

andre menes der de ikke populære. Idas fortælling viser, at elever der ”trækkes” nærmere lærerne qua deres faglige dygtighed samtidig ”trækkes” væk fra de andre elever.

7.2 Analyse - Clash eller samklang?

Når talen i interviewene faldt på ordet mobning, blev fortællingen om Max ved med at dukke op. Jeg har valgt at trække ham ind i analysen, selvom han ikke går i 4.ø mere. Hans fortælling bidrager til at vise, hvor forskelligt lærere og elever oplever og betydningssætter mobning, og hvor forskelligt de ser klassen indefra. Med fortællingen om Max kan jeg vise, på hvilke måder lærernes forståelse af fænomenet mobning clasher eller stemmer overens med elevernes – at der er forskellige virkeligheder og måder at konstruere disse virkeligheder på. Max er deres fælles mobbehistorie. I nedenstående analyse bliver *anderledeshed* et centralt begreb, idet det tales frem af lærere og elever som et parameter for, at mobning kan finde sted. Fortællingen om Max’ entré i 4.ø tre år tidligere, er fortællingen om en dreng, der modtages af en gruppe elever, der har kendt hinanden over tid, og som allerede deler en sammehed [Kofoed, 2003]. De er etablerede i positioner i forhold til hinanden og i forhold til lærerne [Davies, 2000: 91]. På denne scene træder Max ind.

Børnenes fortælling om Max

Jeg spurgte eleverne i gruppeinterviewene, om der var nogen i klassen, der blev mobbet. De kom alle op med fortællingen om Max. Beretningen om Max i de tre elevgruppeinterviews er påfaldende enslydende. Ida og Bo fortæller:

I: [...] Hvorfor er der nogen børn, der lige pludselig bliver mobbet i en klasse?

B: Jeg tror, at det er, fordi de er anderledes?

I: Ja

B: F.eks.

Id: [Kigger på Bo, mens hun halvt ler med en undrende og skeptisk tone]

B: Jamen, det tror jeg

Id: Årh ja [ler igen halvt med en undrende og skeptisk tone]

B: F.eks. sådan én som Max

Id: Ja, okay ja

I: Hvem er Max?

Id: Det er én, der engang gik i vores klasse. Han var sådan lidt anderledes end alle os andre.

Han var sådan...

I: Blev han mobbet?

Id & B: Ja

I: Hvordan blev han mobbet?

Id: Hmm... det blev han bare. Alle gik bare, hvis man kom forbi ham, så var der lige nogen, der gik og sparkede til ham, sådan så han faldt eller sådan noget. Han var bare overhovedet ikke noget” (bilag 10:27).

Bo beskriver, at hvis man er anderledes, så bliver man mobbet. Ida reagerer i første omgang ved at sige ”*årh ja*”, hvilket kan læses som en form for overraskelse eller indignation. Men måske ligger der noget mere subtilt i citatet, end hvad første læsning viser? Måske træder der noget frem om dét at blive til eller genkendt som passende elev eller mobbeoffer i 4.ø? Ida har i interviewet kort forinden fortalt Bo og jeg, at hun er blevet mobbet alle de år hun er gået i skole (se afsnit 7.1). Ida fremstår i mine feltnoter, som en faglig stærk og dygtig elev, der har styr på sine ting og er velforberedt til timerne. I frikvartererne fremstår hun ligeledes som en stærk pige. Men hvordan kan det så være, at hun føler sig mobbet? Af klassekammeraterne er hun bl.a. blevet kategoriseret som lærernes ”*yndlingselev*” (bilag 20), og hun fortæller selv, at hun tit ikke har nogen at lege med efter skole, at de andre piger holder hende udenfor. Ida veksler mellem en markeret og en umarkeret position i klassen. I timerne tager hun en umarkeret position op i kraft af hendes faglige styrke. Men lige så snart det ringer ud, krydser Ida grænsen mellem det umarkerede og det markerede [Kofoed,2003:101]. Hun udpeges af de andre piger som særlig repræsentant for fænomenet *yndlingselev*, og hun genkendes i en markeret position, som hende man helst ikke vil lege med efter skoletid. De andre piger i klassen har magten til at definere, hvilke subjektpositioner der er tilgængelige i skolekonteksten, og hvilke ytringer og handlemåder der gælder som passende og inkluderende [Søndergaard,2008:6].

For at vende tilbage til fortællingen om Max, er det muligt at identificere et dilemma hos Ida. Hun positionerer sig i kategorien mobbeoffer, samtidig med at hun tager afstand fra positionen [Davies,2006:428]. Hun vil ikke genkendes som anderledes, og hun vil slet ikke genkendes eller betegnes som et offer i stil med Max. Så ved at acceptere og bevæge sig mellem de forskellige mobbe- og tilskuerkategorier gør hun gennem sin fortælling om Max ham til et *særligt* mobbe-

offer, der var *anderledes* end alle de andre. På den måde kommer hun til at høre en anelse mindre ind under denne kategori. Tager jeg intersektionalitetsbegrebet i brug, kan jeg med Idas fortælling vise, at hendes måde at gøre skoleliv på ikke kun kan forstås ud fra enkeltkategorier [Kofod,2003:328]. Ida er blevet udpeget af de andre børn og af lærerne til at gøre kategorierne ”yndlingselev”, ”mobbeoffer”, ”pige”, ”faglig dygtig” m.v. Kategorierne har krydset og infiltreret hinanden, og er med til at fastholde hende i en ikke altid ønskværdig subjektposition. Men enkeltkategorierne afmonterer også hinanden. Når Ida f.eks. træder ind i klassen, efter at det har ringet, afløses og betydningssættes kategorien ”yndlingselev” med kategorien ”faglig dygtig”. I læsningerne af materialet undrer jeg mig over at mobningen af Ida ikke kommer til at dæmpe hende, eller får hende til at underspille sin faglige dygtighed. Det virker som om, hun godt tør være aktiv i timerne. Jeg oplever dog flere gange, at når de andre elever i frikvartererne konfronterer hende med, at hun *altid* får de bedste roller i eksempelvis teaterstykker, at lærerne tror mere på hende o.s.v., at Ida forsvarer sig ved at sige, at det ikke er hendes skyld, men lærernes. At det er dem, der bestemmer og ikke hende.

Una, Vera, Siv og Ayat fortæller også om Max. De fortæller, at ”han blev rigtig meget mobbet, fordi han suttede på sine fingre”. De fortæller også, ”at han blev drillet med, at han læste lette bøger”, måske fordi ”han var ordblind”. Vera fortæller yderligere, ”at han ikke lavede de samme ting som dem”. Ayat siger, ”at Max blev mobbet, fordi han gik sammen med nogen fra 0. og 1. klasse”. Alle fire piger veksler i deres fortællinger om og beskrivelser af Max mellem brugen af ordene drilleri og mobning. At eleverne italesætter mobbehandlinger som drillerier, har jeg været inde på i analyse 7.1, hvorfor jeg ikke vil komme nærmere ind på det her. Jeg vil blot pointere at de handlinger, Max udsættes for, (volden og isolationen) kan betegnes, ud fra Olweus og Rabøl Hansens definitioner, som mobning. Men på trods af det, og for alligevel at dvæle et kort nysgerigt øjeblik ved betegnelsen mobning, kan læsningen af de handlinger, Max udsættes for af de andre børn, så alligevel tvistets til en anden forståelse? Kan mobhandlingerne forstyrres på en sådan måde, at de forsvinder, fordi de kodes ind som normative og passende handlinger blandt børnene, frem for upassende og ekskluderende handlinger? Altså, volden og isolationen bliver legitimeret og selvfølgelig.

Max markeres og udpeges af eleverne i en vanskelig position i kraft af kategorien: ’ordblindhed’ og ’dårlig læser’. En kategori som han er blevet hvervet til at gøre [McDermott,1996:84ff.].

McDermott [1996:86] argumenterer for, at skolen er indrettet og organiseret således, at enhver form for vanskelighed og anderledeshed hos børn gøres synlig. Max bliver således den negative repræsentant for et skolesystem der insisterer på, at måden at gøre korrekt elev på, hænger sammen med at klare sig fagligt godt, og ikke at blive udpeget som anderledes fra den gældende norm og diskurs, der hersker i den pågældende kontekst. Kan læsningen forstyrres? For viser Ida sig ikke netop at være dementiet på den tese, i kraft af at hun ikke gør korrekt elevhed, fordi hun er for faglig dygtig og god i timerne. I skolelivet tilbydes Max ikke kun en markeret position. I frikvartererne oplever han, sammen med eleverne fra 0. og 1., at indtræde i en umarkeret position, hvor han kan lege og føle sig tilpas i sin position. Denne umarkerede position afmonteres dog i det øjeblik, det ringer ind. Som det fremkomme i analysen "Lærernes fortælling om Max", beskriver Ea ligeledes Max som én, der står ved katederet og sladrer om, hvad de andre børn fra klassen har gjort ved ham i frikvartererne. Kan denne italesættelse som sladrehanke være medvirkende til, at børnene mobber Max, kan det ligeledes få betydning for hans positionering?

Man kan sige, at Max har svært ved at handle og vælge, hvorledes han ønsker at positionere sig i 4.ø, idet de andre børn synliggør og forklarer, hvorfor netop han gør kategorien mobbeoffer. Positioneringsbegrebet sætter fokus på det enkelte subjekts frihed til "vælge" at positionere sig i forhold til eksisterende diskursive subjektpositioner [Davies,2000:149; Khawaja,2005:41]. Men hvilken "frihed" møder Max til at positionere sig i en umarkeret position? Umiddelbart markeres han som dén, der er særlig og anderledes, og bliver i skolekonteksten kategoriseret, som dén der falder uden for normen, altså som "det andet" [Kofoed,2003:123-125].

Anderledesheden kommer bl.a. til udtryk, når han sutter på sine fingre, og når han læser dårligt. Koder og handlinger som i den lokale diskurs ikke genkendes som passende. Men Max hverves ikke kun til at gøre kategorien 'ordblindhed'. Han hverves også til at gøre kategorien 'mobbeoffer'. En kategori der ikke kan siges at være særlig attraktiv at melde sig ind i, for som Ida fortæller, "så var Max bare overhovedet ikke noget".

Jeg spurgte også eleverne om, hvad de selv havde gjort og ikke gjort ved mobningen af Max. Var der nogen i klassen, der havde forsvaret ham? Det, som Salmivalli [2004] kalder defenders. Siv og Ayat fortalte, at de hjalp ham lidt, når klassekammeraterne de "*nærmest sad og løj om, hvad de havde gjort*" (bilag 11:45) ved Max i frikvartererne. Så kunne de finde på at sige, at de andre

skulle lade være, men i samme sætning siger Siv også, at han [red. Max] jo bare kunne gå væk, altså fra dem der mobbede ham. Una fortæller, at det ikke var altid, at de sagde noget for at hjælpe Max. Da jeg spurgte dem, om de mente, at Max var blevet ked af det, sagde Una ja, men at *"han svarede [...] meget igen, når vi sagde noget til ham"* (bilag 12:50). Set fra Unas perspektiv er Max' måde at svare igen på så ensbetydende med, at han ikke har adgang til at blive forstået som én, der behøver omsorg, forsvar og alliancer? Betyder det, at han ikke har adgang til at blive forstået af lærere og elever som udsat? Det virker ikke som om, Max har nogen venlig og konstant allieret i 4.ø. Eleverne glider mellem de forskellige kategorier og positioner. I én og samme sætning glider de fra positionen defenders – forsvarer til positionen reinforcers of bullies – mobbernes supportere.

"Det er synd for ham" & "det er hans egen skyld"

I ovenstående episoder ligger der forskellige modstridende lokale selvfølghedsfortællinger og dominerer. Den ene selvfølghedsfortælling kalder jeg, "det er synd for ham", og den anden "det er hans egen skyld". I selvfølghedsfortællingen "det er hans egen skyld" ligger en forståelse af, at han jo bare kan lade være med at være anderledes, lade være med at sutte på sine fingre. Una synliggør og italesætter en selvfølghedsfortælling, hvori det er ok at mobbe Max, og at det derfor er ok ikke at forsvare ham. Legitimeringen i denne handling ligger i, at Max selv er skyld i det, da han jo svarer igen. Dvs., at selvfølghedsfortællingen "det er hans egen skyld" kommer til udtryk, samtidig med, at børnene godt kan se, at det er synd for ham. Til trods for at mobbefortællingen om Max er taget fra tre forskellige interviews, træder den samme mobbefortælling tydeligt frem, eftersom børnene er enige om den. Når de griber efter selvfølghedsfortællingen og normativiteten, at det er ok at mobbe Max, så rækker de samtidig ud efter det andetgjorte og det upassende. Når eksempelvis Siv og Ayat bliver enige om, hvad der er upassende, det der i eksemplet beskrives, som Max der sutter på sin fingre, sker det i relation til noget acceptabelt. På den måde får de defineret, hvem og hvad de er, samtidig med at de har forstået sig selv i relation til, hvad de ikke er [Kitzinger & Wilkinson,1996:9]. En tanke man kan få, er om mobningen af Max ville være stoppet, hvis han var holdt op med at sutte på sine fingre. Ville de andre børns blikke for anderledesheden så være forsvundet, således, at Max kunne træde ind i en umarkeret position som passende elev? Hvad ville der f.eks. være sket i klassens måder at distancerer sig fra og genkende anderledesheden på, hvis Bo eller Siv pludselig begyndte at sutte på fingrene? Ville der så ske mobning af dem?

Med den Søndergaardsske analysemodel [2008], kan man sige, at børnene del-tager i forhandlingerne af social virkelighed. Gennem deres måder at udpege Max som mobbe-offer, og gennem deres måder at lokalisere og bevæge sig ind og ud af de tilgængelige positioner i klassen, medvirker de til at reproducere måder at gøre mobbepraksisser på. Ved at bruge lokale kategorier som ”dårlig læser”, ”sutte på fingre” m.fl. bidrager de til forhandlinger af det niveau, der handler om *positioneringspræmisses*. Dvs., kriterier og præmisses der sættes for, hvornår man er inde, og hvornår man er ude.

Max’ mobbefortælling er en beretning om, hvordan det er at være elev i denne klasse, eller måske er det mere en fortælling om, hvordan der ikke er rum og plads til at gøre elev på en anderledes måde. Max passer ikke ind i en hegemonisk maskulinitetsforståelse¹⁴. For at blive genkendt som passende eller ”rigtig” dreng, må drenge agere som heteroseksuelle, før de egentlig ved hvad det betyder [Davies,2006:433]. De må afvise enhver form for anderledeshed, samt vise at nogle drenge er mere dominerende end andre. De må signalere klart og tydeligt, at ”det her er, hvad jeg ikke er”, og ”det her er noget, jeg væmmes ved” [ibid,2006:433]. I gennem denne praksis bliver det muligt at opnå genkendelse som heteroseksuel både for drengene selv, men også for de andre børn. Bandar er en dreng i klassen, som af lærerne bliver talt frem som lidt af en ”bølle” (bilag 4:269). Han agerer meget fysisk over for de andre børn i både timerne og frikvartererne ved at levere *lammere* og ved at *fælde* dem uden grund. I timerne tager det tit lang tid for ham at finde bøgerne frem, og han sidder tit eller går rundt i klassen og laver alt muligt andet (bilag 23) Af børnene bliver han læst som én, der spiller smart. Bo fortæller, at Bandar er ”*én som godt kan lide at spille rigtig meget smart [...], nogen gange så slår han mig. Jeg ved egentlig ikke hvorfor [...], han går hele tiden med rigtig, rigtig meget hængerøv. Og så taler han ikke så meget, han går bare sådan [...] og svinger [Bo demonstrerer, hvordan Bandar slentrer og svinger med armene og kroppen]*” (bilag 6:95). Bandar er et godt eksempel på en dreng, der demonstrerer hegemonisk maskulinitet. Max derimod, hverken spiller smart eller er med til at spille fodbold på banerne i frikvartererne. Han leger med børn fra de yngre klasser, sutter fingre og fortæller lærerne om det, der er hændt ham i frikvartererne. Han er ikke i en magtfuld position, der indbyder til at afvise kategorien tøsedreng m.fl.

¹⁴ ”Hegemonisk maskulinitet konstrueres i sociale interaktioner, og handler om, hvad der kræves for at gøre maskulinitet på rette vis, og det dækker over[...] hvordan drenge mener, at de må handle og agere for at være acceptable som netop drenge” [Kofod,2003:45].

Lærernes fortælling om Max

Fortællingen om Max bliver af lærerne italesat og synliggjort på en anden måde og i en anden forbindelse end børnenes fortælling, idet de skal beskrive en situation, hvor børnene har været tolerante overfor hinanden. Ea fortæller, i denne forbindelse, at hun som lærer i klassen rigtig gerne vil arbejde på, at børnene skal se hinanden som forskellige, men at der i den sammenhæng er brug for "... at jeg [...] husker dem på, at vi alle sammen er forskellige" (bilag 3:227). Ved at fokusere på Ea' forståelse af, at det er vigtigt at se hinanden som forskellige, og at der qua dette skal være plads til anderledeshed, så kan jeg se flere modsætninger og selvmodsigelser mellem børnenes og lærernes fortællinger.

"E: Hmm... ja, en specifik situation. Vi havde jo sidste år en dreng, der hed Max i klassen. Og der synes jeg, at man generelt kan sige hen over hele året, at de alle sammen var tolerante over for ham. Han var meget speciel og meget anderledes, og han var rigtig, rigtig dårlig faglig på 0. eller 1. classes niveau. Altså, på alle måder var det svært. Han løj over for dem, og han snød dem, og han gik til læreren og stod og græd og sagde ting, der ikke var rigtigt. Han har aldrig nogen sinde fået tæv af nogen af dem eller verbalt. Han er aldrig blevet generet på nogen måde, kan man sige. Der synes jeg virkelig, at de var tolerante. De vidste godt, at han havde det svært, og det ikke bare var for sjov, at han var, som han var" (bilag 3:168).

Ea' forståelse af Max som en speciel og anderledes dreng er meget eksPLICIT. Kan denne eksplícitte forståelse være med til, blandt børnene, at forstærke et negativt billede af ham? Iversen og Kirkegaard [2006] argumenterer for, at det kan det. Lærere kan, ved at placere egne frustrationer over den elev der mobbes, komme til at behandle den pågældende elev anderledes. Dette kan sende et signal til de andre elever om, at det er i orden at behandle eleven anderledes. Qua dette italesættes Max af Ea til eksklusion frem for inklusion, pga. af hans, i hendes øjne, skæve og upassende måde at gøre kategorien elev på. Hendes handlinger som lærer – at rose, at inspirere, at vise forståelse, at negligere, at vise irritation og vrede er handlinger på elevernes aktuelle og mulige handlinger [Bjerg et al.,2007:83]. På baggrund at dette indrammes Max' handlemuligheder af Eas magtudøvelse.

Ea kan, igennem sine handlinger som lærer, præsentere forskellige muligheder for børnenes handlinger, således at der i fællesskabet bliver plads til forskellighed. Dette synes dog ikke at

gælde Max. Ea fortæller, at de [red. eleverne] gjorde alt, *"hvad de kunne for at prøve at inddrage ham i deres lege og i deres ting og sager, selvom det var fuldstændigt umuligt for dem"* (bilag 1:688). Og Maj fortæller videre, *"de tog rigtig meget hensyn til ham og alle konflikterne og problemer, for det var [...], det var meget ham, der skabte problemerne"* (bilag 1:694). Det italesættes i fortællingen som om, at det var mere synd for de andre børn end for Max. Eleverne skulle trækkes med en klassekammerat, der løj over for dem og snød dem. De skulle inddrage ham i deres lege til trods for, at det stort set var umuligt for dem, eftersom det var ham selv, der skabte problemerne. Hans position som anderledes betyder, at han bliver straffet med eksklusion, ligesom hans mulighed for at tage en anden position op vanskeliggøres. Lærerne kan ikke hjælpe ham til at tage en umarkeret position op, for som Ea siger, vidste de bare ikke, *"hvad vi skulle gøre ved det"* (Bilag 1:697).

Vi vidste bare ikke, hvad vi skulle gøre ved det

Dette er en interessant udtalelse at dykke ned i, *"vi vidste bare ikke, hvad vi skulle gøre ved det"*. I lærergruppeinterviewet præsenterede jeg Maj, Ea og Dan for de amerikanske undersøgelser, der påpeger, at nyuddannede lærere ikke føler, at deres uddannelse forbereder og rustet dem nok til at gå ud og intervenere i forhold til mobning, samt at de ikke griber ind, når de oplever, at elever bliver mobbet. Jeg spurgte dem, om det var noget, de kunne genkende fra egen praksis. De svarede *"Næh"* (bilag 1:323), og lo alle 3. En samtale udspinder sig derefter imellem de 3 lærere, om hvorvidt de har de rette *"værktøjer"* at handle med i det sociale liv i klassen. Dan fortæller:

"Jeg synes faktisk at det er lige omvendt. Jeg synes, at det virker som om, at der er mange flere af de unge lærere, der har fokus på, hvordan børnene egentlig har det, at de er bedre til at opdage, hvordan det foregår. Jeg synes, der er måske flere gamle lærere, der gør som de plejer. [...] jeg synes bestemt ikke, at jeg har manglet værktøjer til at komme ud og håndtere en elevgruppe med" (bilag 1:325).

Ea fortsætter:

"Jeg tror det handler om, hvordan man møder børnene, som Dan også siger, om man er åben overfor dem. Og præcis dét der med, at børnegrupper er forskellige. Det kan jeg bare se på de

forskellige klasser, jeg har. Så jeg synes ikke, at jeg har manglet værktøjer til det på den måde” (bilag 1:335).

Det ser ud som om, hverken Dan eller Ea har manglet ”værktøjer” til at agere i og handle på det sociale liv i 4.ø. Tværtimod taler Dan frem, at unge lærere har større fokus på, hvad der foregår i en klasse, og på hvordan børn har det. Men hvordan harmonerer det med fortællingen om Max, at lærerne ikke vidste, hvad de skulle gøre for at hjælpe Max? Der synes at ligge en stram differentiering mellem ord og handling. Jeg mener at kunne læse en selvfølgelighed omkring det at være forholdsvis nyuddannet lærer, en selvfølgelighed omkring, hvordan man bliver til, etablerer og udfolder sig som subjekt i en skolekontekst. I 4.ø ligger der flere subjektiveringsmuligheder klar, hvori den dobbeltsidede proces aktiveres [Staunæs,2003: 103]. Dvs., en proces hvori lærerne både er handlende og underkastet de eksisterende diskurser.

Green argumenterer for, at der i læreruddannelsen mangler en *afstands-optik* [Pedersen,2008a], således at nyuddannede lærere distancerer sig fra den folkeskole, de næsten selv lige har forladt. Nyuddannede lærere reproducerer i høj grad egne erfaringer fra folkeskolen, samt de diskurser der dominerer skolekonteksten. Eksempelvis beskriver Green, hvorledes lærere kan komme til at reproducere diskurser fra egen skoletid ”opdelingen af svage og stærke elever”. Qua dette er der stor sandsynlighed for, at en elev der bliver set som svag, også opfylder denne forventning og vice versa [ibid,2008a].

Ser jeg det fra Eas og Dans side, er de som forholdsvis nyuddannede lærere endnu ikke blevet en del af de diskurs-systemer, der dominerer og opererer i skolen. De ser ikke sig selv som ”gamle i gårde”, der eksempelvis medvirker til at mobbe elever, som de der ser bestemte elever som ekstremt irriterende for undervisningen, eller som de der bliver den ”stærke” elevgruppes allierede. De ser sig selv som nogen, der kan gribe det sociale liv mere analytisk og professionelt an, end de ældre lærere kan i kraft af, at de netop kommer friske fra lærerseminariet. Men er det dét, de gør? Dét Ea i praksis gør, det er, at hun alligevel handler ud fra nogle grundlæggende og dominerende diskurser og forståelser om, at hvis man er faglig svag, lyver, sladrer og græder, så genkendes man som anderledes. Ud fra Eas måde at forstå Max på, vurderer hun ham som værende anderledes. Men er det muligt at dreje fortællingen og sætte spørgsmålstejn ved hendes udsagn? Har han måske fra sin gamle skole fået at vide, at han skulle gå til lærerne, hvis han havde pro-

blemer, i stedet for selv at stå dem igennem? Det bliver svært at svare på. Men er det derimod muligt at sige, at Max hverken sladrede eller løj, men blot fortalte *sin* egen oplevelse af, hvordan frikvartererne forløb. Ea er handlende samtidig med, at hun underkastets sine kontekstuelle betingelser [Staunæs,2004:56; Søndergaard,2003:34]. Anderledesheden tager form som noget negativt frem for noget positivt og konstruktivt. Ingen af de fortællinger omkring Max, som Ea, Maj og Dan præsenterer fører til inklusion. At tolerere Max, gør ham ikke inkluderet. At have ondt af Max inkluderer ham heller ikke.

Et råb om hjælp

Med begrebet *magt* for øje kan Max umiddelbart læses i diskursen, som en dreng der ikke har magten til at sige fra i mobbesituationerne. Han prøver at bryde den diskursive magt ved at gå til lærerne og ”kalde på hjælp”, men i kraft af sin udsatte position som anderledes, lader dette sig ikke umiddelbart gøre. Max’ handlinger og hans måder at være på sætter muligheder for lærernes og de andre elevers handlinger. Qua dette bliver handlingerne et mønster, et magts mønster, der gentages og får betydning for Max’ handlemuligheder [Bjerg et al.,2007:82ff.]. Disse handlinger på handlinger er dog kun mulige, når det forudsættes, at Max har frihed til at handle, og til at være anderledes. Lærerne har i gennem deres handlinger definitionsmagt til at sætte kriterier for, hvad der kan in- og ekskluderes som upassende og passende handlinger, men de andre elever ejer også definitionsmagten. De definerer mobningen som selvfølgelig, og de definerer Max’ måder at agere på som upassende og anderledes. Blandt de tre lærere er der divergerende forståelser af, hvorvidt Max blev mobbet eller ej. Maj fortæller:

”Virkelig en problematisk dreng, og jeg kunne faktisk godt forestille mig, at eleverne godt kunne se på os som lærere, eller i hvert fald på mig, jeg må hellere tale for mig selv, at vi havde svært ved ham, og det var med til at øhm... at de måske også... at det var lidt mere okay for dem at have det svært med ham. Ikke at de mobbede ham eller drillede ham, eller det gjorde de nok også, eller det gjorde de. Men at det blev mere legalt for dem at synes, at han var mærkelig fordi at... ja, det er selvfølgelig ikke godt at sige, men jeg tror faktisk, at det var svært. Det var ikke sådan, at vi stod og sagde ”hold kæft, hvor er du dum”, men nogen gange når man skulle forklare noget, eller når man skulle løse konflikter med ham, så havde jeg det rigtig svært med at forstå, hvad han sagde og forstå, hvad han mente. Så nogen gange måtte jeg sige ”jeg forstår simpelthen ikke, hvad det er du siger, eller jeg kan ikke hjælpe dig med det her, eller jeg kan ikke gøre

noget, så det bliver bedre for dig". Så jeg tror nok, at min attitude var, at jeg kan ikke forstå dig. Og det tror jeg da helt sikkert, kan være med til at påvirke eleverne i en klasse, og at det så er lidt mere okay, at man synes at han er mærkelig" (bilag 2:402).

Det er interessant at læse, hvordan Maj svinger mellem, om det var mobning, det der foregik i klassen omkring Max, eller om det var drilleri. Hun enes dog med sig selv om, at de andre børn havde det svært med ham, og at det på den måde blev legitimt at drille ham. Maj taler i citatet om, at hendes *attitude*, "jeg kan ikke forstå dig", fik betydning for, hvordan de andre elever positionerede Max, men også på Max' handlemuligheder. Max gør kategorien "anderledes", en kategori der er skabt i relation og samspil mellem Max og de andre børn og mellem Max og lærerne [Staunæs,2004:60]. Ved at gentage, citere og reproducere den sociale kategori "anderledes" i den diskursive praksis, fastfryses den til en fast form, der er svær at bevæge [ibid,2004: 61]. Koderne, som Maj forstår og spejler Max igennem, er med til at positionere ham som anderledes. Det sker f.eks. gennem hendes måde at håndtere ham på, gennem hendes fysiske måde at kontakte ham på, gennem hendes stemmeleje, lyde m.v. [Søndergaard,2005b:241ff.]. Alt dette er med til at positionere og forme Max, samt med til at tilbyde ham mulighed for at gøre, forstå og positionere sig selv i den lokale, men også i andre diskursive praksisser [ibid,2005b: 242]. Man kan blive nysgerrig på, hvorfor Maj ikke gjorde forsøg på at forstå ham, eller hvorfor han blev helt utilgængelig som forståeligt barn for hende?

Ligeledes er det også interessant læsning at se på den kontrast man møder i Ea og Majs udsagn omkring Max. Ifølge Ea er Max *aldrig* (bilag 3:172) blevet generet på nogen måde, hvorimod Maj udtrykker, at det "*gjorde de nok også*" (bilag 2:405). Et godt billede af, hvor komplekst og mangesidet mobbefænomenet og mobbeforståelsen er. Netop den divergerende måde at se fortællingen på er også med til at definere en stram norm i klassen. Lærerne udtrykker på den ene side, at der skal være plads til anderledeshed, samtidig med, at de på den anden side med deres handlinger og kropssprog giver udtryk for, at det er besværligt og upassende at være anderledes. De modstridende koder og meldinger fra lærerne legitimerer børnenes måder at gøre klassekammerat overfor Max.

Ifølge Søndergaard [2000:85] kan lærerne blive blinde overfor den definitionsagt, de er en del af. Blinde for de positionerings in- og eksklusionsprocesser, de er aktive deltagere i og medpro-

ducenter af. Både lærere og elever (i markerede og umarkerede positioner), dvs. både de børn der mobber, og de børn der bliver mobbet, reproducerer de diskursive mobbepraksisser uden blik for, hvordan de kan bryde disse magtdynamikker [ibid,2000:85]. Men i ovenstående citat er der et brud, idet Maj reflekterer over sin egen position som lærer, og over hvorvidt den har været med til at guide eleverne til at positionere Max som mobbeoffer og som anderledes. Hun fortæller videre:

"M: [...] det var jo ikke bevidst, selvfølgelig var det ikke bevidst, at jeg syntes, at han var mærkelig. Men måske kunne man godt se det, på min måde at være på

I: Ja, så det kunne være med til at fastholde ham i nogle mønstre eller roller

M: Ja, det tror jeg bestemt, godt at det kan

I: Som han ikke selv ønskede?

M: Ja, altså helt sikkert" (bilag 2:419).

Citatet understreger, at Maj godt ved, at hendes måde at agere overfor Max hang sammen med børnenes måder at være sammen med ham på. For at blive genkendt som en legitim og kompetent elev i 4.ø kræves det, at eleverne ved, hvilket fagligt niveau der forventes af dem, hvornår og hvordan man kontakter og snakker med lærerne, og hvad man kan og ikke kan fortælle dem. Men det kræver også, at de ved, hvem der er passende at lege med i frikvartererne, og på hvilke måder. En sådan regulering af handlemåder nødvendiggør, at man kender den eksisterende og gældende diskurs i den aktuelle kontekst [Davies,2000:151]. I Max' fortælling positioneres han som anderledes, og han hverves i den forbindelse som den, der bliver mobbet. Han positionerer sig som den, der har brug for trøst, forståelse og omsorg, samt brug for at fortælle lærerne om sine oplevelser. Han er andetgjort i klassen, da han er den eneste, der af de andre børn italesættes, som den der mobbes. Han oplever at være underlagt den gældende diskurs, der fortæller ham, at han er en belastning, at han er mærkelig og sær. Maj siger senere i interviewet, at hun *"er utrolig bevidst om ikke at fastholde elever i bestemte roller"* (Bilag 2:437). Dette bryder med ovenstående beretning, og jeg bliver nysgerrig på, hvorfor denne "bevidsthed", ikke gælder en elev som Max.

Max genkendes ikke som hverken en glad dreng, en klog dreng eller en dreng, som de andre børn har lyst til at lege med. Han bliver i stedet genkendt og positioneret som afviger, eller som

én der gør elevhed på en ukorrekt måde. Han positioneres, som én der lyver, som én der står og græder, og som én som lærerne ikke forstår og ikke ved, hvordan de skal hjælpe. Når først denne proces er aktiveret, kan det blive vanskeligt for Max at bryde de diskursive kategoriseringer. Så selvom han punktvis gør korrekt elevhed, vil dette ikke trænge igennem eller blive genkendt af lærere og elever som passende [Søndergaard,2000:85].

Staunæs [2004:68] benytter begrebet grænsefigurer om de aktører, der bevæger sig i randen af det almindelige. Grænsefigurerne kan hveres og bæres af bestemte konkrete individer [ibid, 2004:69]. Hvis Max f.eks. skulle gøre skolelivet passende og ”rigtigt”, så skulle han lade være med at stå og græde ved katederet og fortælle om det, de andre børn har gjort ved ham. Dermed placerer han sig imellem skolelivets grænsefigurer og går ikke til yderligheder. Men sådan ser den lokale sandhed [s] ikke ud. Tværtimod er Max blevet hvervet til at gøre grænsefigur i kraft af hans upassende måde at gøre elev på. Han rager op og udover normen for, hvordan det levede skoleliv skal leves, ved f. eks. at sutte på fingre og ved at lege med børn der er yngre end ham selv, og genkendes således som én, der er forskellig fra normen.

Moralnedsmeltning

På det mobbeteoretiske felt taler man om moralnedsmeltning [Rabøl Hansen,2005:23] og social smitte [Rabøl Hansen et al.,2003:24]. Begreberne dækker over mobbehandling, der er gået hen og blevet legitimeret og alment accepteret. I stærke mobbediskurser er det ikke kun den, der mobber eller den der bliver mobbet, der træder frem. De andre børn rives også med af mobbehandlingerne og ”smittes”, fordi det at mobbe er blevet normaliseret som passende måder at gøre elev på. Overordnet ved klassen godt, at mobning er forkert, men de nedværdigende handlinger retfærdiggøres ved, at eleverne påpeger, at den mobbede, ”jo bare kan lade være med at lugte, gå med grimt tøj” m.v. [Rabøl Hansen,2005:23]. De forsvarer og normaliserer mobbehandling, hvilket gør det muligt at reproducere handlingerne igen og igen. Man kan sige, at den dominerende moralske orden får betydning for, hvordan in- og eksklusionsprocesser kan formes og komme til udtryk. I interviewene udviser de fleste af børnene ligegyldighed over for den mobning af Max, der har fundet sted. For det første er det et overstået kapitel, og for det andet var det, der var foregået sket på baggrund af hans egen upassende måde at gøre elev på. Der er ingen, der direkte udtrykker, at det var synd for Max. Mobningen af Max har stået på igennem alle de år, han har gået i klassen. Handlingerne er gået hen og blevet normale, og der er ingen, der har

stillet spørgsmålstejn ved dem, selv om alle kender dem. Man kan spørge sig selv, om børnene i klassen i virkeligheden havde et andet valg end at blive "smittet" af mobbementaliteten. Kan man dermed sige at de alle, også lærerne, bliver sociale smittebærere, idet også lærerne fik mobbehandlingerne til at forsvinde eller helt negligere dem ved at italesætte dem som drillerier?

Er det i orden at være anderledes?

Psykolog Ole V. Rasmussen [2004:214] argumenterer for, at der er brug for en diskussion i folkeskolen, der handler om at udvikle fællesskabet. I stedet for at diskutere enkelte elevers vanskeligheder eller anderledeshed ud fra et individorienteret perspektiv taler han om at udvikle stærke fællesskaber, hvor der er plads til mange forskellige deltagelses- og positionerings-muligheder – at der er åbenhed for forskellighed [ibid,2004:214]. Han siger yderligere, at anderledeshed ikke kan undgås, idet børn er forskellige, og at det måske er muligt at åbne op for en anden måde at se på anderledesheden på, således at det bliver en styrke for fællesskabet, frem for en hæmsko.

Dan fortæller, at han i en kristendomstime arbejdede med "*anderledeshed*" (bilag 4:172). Det er interessant at tilføje, at idet Dan italesætter ordet *anderledeshed*, aktiverer og skaber han jo netop denne kategori. En kategori som børnene efterfølgende kan bruge: "Jamen han er jo anderledes". Via nogle billeder talte klassen om, hvorvidt det er i orden at være anderledes, og om det er i orden, at alle mennesker ikke er som én selv. Det syntes størstedelen af klassen indtil Vera, som af Dan identificeres som en af de dominerende piger, siger følgende "*hun synes faktisk, at det var i orden at holde folk udenfor, som ikke havde lige så høj status som én selv i denne her gruppe*" (bilag 4:179). Dan fortæller videre:

"Og man kan jo egentlig sige, at det er meget fedt, at man kommer til det dér punkt, hvor hun siger, at det er sådan, hun ser på verden, fordi at... især i nogen af de dér pige-grupperinger [red. i klassen] der ligger det tit under overfladen, at man skal være på en bestemt måde, for at være i orden ikk'? [...] Men det er første gang, jeg hører dem sige det så eksplicit, og hvor vi så også snakkede videre om det, ikk'. Men de andre har så også svært ved det i sådan en situation at gå ind og sige, "at det synes jeg faktisk ikke er i orden, det du siger der". [...] Så der vogter de faktisk lidt på hinanden. På den måde er der heller ikke frirum til at diskutere alle holdninger generelt, fordi når en pige har en høj social status og siger sådan noget, så kan man ikke så godt sige noget til det" (bilag 4:182).

Jeg mener at kunne identificere en diskurs, der handler om ”de mærkelige”, ”de grimme” og ”de anderledes”. At de, der *ikke* ligner de populære, eller har en høj status i fællesskabet, skal ”stemmes hjem”. Lektor og samfundsforsker Johannes Andersen skriver i en kronik i Politikken, ”*Fuck jante – nu gælder det ’X-faktor’-loven*” [Andersen,2008], at det er blevet en vigtig del af den offentlige danske mentalitet og praksis, at mennesker bringer sig i situationer og positioner, hvor de lærer at tro på, at de er noget særligt i modsætning til alle andre, der opleves og positioneres som nogen, der ikke slår til, og som er mindre værd. Ligeledes er det blevet en del af mentaliteten at etablere systemer og institutioner, der kan sikre, at nogen er bedre end andre og derfor fremhæves som noget særligt. Reality programmerne optræder på alle tv-kanaler, og det centrale nedslagspunkt i dem er, at der er nogen, der skal stemmes hjem - hver gang. Seerne hjemme i stuen har en finger med i spillet, idet de skal finde dem, der er værre eller dårligere end de andre, og på den baggrund skal stemme dem hjem via deres mobiltelefon [Andersen,2008]. Frem til nu har de fleste reality programmer fundet sted på øer, i lejligheder, tv. studier o.s.v. Kunne man, som Andersen forslår, forestille sig et udskilningsforløb i folkeskolen, hvor det gik ud på at stemme eksempelvis de klasser hjem, der havde de dårligste læsere, de tykkeste elever, de fleste børn med anden etnisk baggrund end dansk osv.? Man kan blive nysgerrig på, hvordan børn navigerer og skelner i denne ”stemme hjem” diskurs. Er det muligt at sige, at fredagens ’X-faktor’ program får betydning for, hvilke muligheder børnene har for at handle i skolen mandag morgen? Får det betydning for, hvor anderledes man kan være, før man bliver ”stemt hjem” eller ekskluderet af fællesskabet?

Vera reproducerer diskursen både gennem hendes engagement ved at udfordre klassens in- og eksklusionsmønstre [Søndergaard,2008:6ff.], og gennem hendes måde at udpege et hierarkisk dominansforhold i klassen. De andre elever medvirker også til at reproducere diskursen ”de mærkelige skal stemmes hjem”, når de ikke modsiger den ekskluderende holdning. Men er der overhovedet mulighed for at have en divergerende og inkluderende holdning til anderledesheden i 4.ø? Ifølge Dan bliver det svært, fordi de vogter på hinanden, og fordi der ikke er frirum til at diskutere diversitet på et generelt plan. I fortællingen ligger der en grad af *frygt* for hinanden og en grad af ikke at *turde* sige fra. At aktører vogter på eller fører tilsyn med hinanden handler også om positionering [Kofoed,2003:125]. Når eleverne fører tilsyn med hinanden, ligger der ikke kun det i det, at man holder øje med hinanden. At føre tilsyn betyder også at anerkende, at nogle

positioner er mere magtfulde end andre. I 4.ø kan alle holde øje med hinanden, men det er ikke alle, der har den rette magtfulde position til at *holde orden* [ibid,2003:125] i klassens hierarkier. De marginaliserede er sjældent i en position, hvor de kan holde orden og definere, hvad der henholdsvis in- og ekskluderes. Dvs., at de børn, der bevæger sig i en mindre central placeret position i klassefællesskabet, har svagere adgang til definitionsmagten og til at forhandle klassens sociale virkelighed, end de børn der bevæger sig i en umarkeret position [Søndergaard, 2008:16]. At være én af dem der holder orden, vil samtidig sige at vedkommende befinder sig i en selvfølgelig og umarkeret position i klassens fællesskab. Vera må betragtes som én af dem.

Men hvordan navigerer Dan som lærer i diskursen ”de mærkelige og anderledes skal stemmes hjem”? Jeg spurgte ham om diskussionen om anderledeshed mere udviklede sig til en diskussion mellem ham og Vera end mellem ham, Vera og klassen. Dan fortæller: ”*Ja, præcis. Og det som det handler om, det er jo egentlig også til dels at blive mødt med en form for tolerance for sit eget synspunkt, men også af de andre der tager det til sig. For igen, jeg tænker også, at det handler ikke om, at jeg skælder hende ud, fordi hun siger det*” (bilag 4:195).

Med Dans blik er der tale om, at han, qua sine overordnede etiske holdninger, inkluderer alle divergerende holdninger, også selvom det i praksis må betyde eksklusion. Han vælger at respektere Veras holdning til trods for, at han ikke billiger den. Jeg finder det interessant, at han er inkluderende og tolerant, ved at inkludere ekskluderende og intolerante holdninger fra dominerende elever. Men hvad gør det ved børnenes indbyrdes relationer, når Dan på den måde ”accepterer” fordømmende relationsformer? Tager jeg de 3 niveauer for forhandling af social virkelighed [Søndergaard,2008] i brug, kan jeg genkende alle 3 niveauer. I klassens struktur træder der en stram social orden frem, hvor in- og eksklusionsprocesser betydningsættes. Der udpeges, hvem der er inde, og hvem der er ude, og der sættes kriterier for, hvem der er de smarte, og hvem der ikke er. Med et Foucaultdiansk blik for magt [Foucault,1994:340ff.], kan Vera læses, som en pige der i diskursen har magt til at definere, hvad der er korrekt måde at gøre elev på. Hun har retten og magten til at italesætte in- og eksklusionsprocesser. En læsning som Dan reproducerer, når han siger, at ”*så kan man ikke så godt sige noget til det*” (bilag 4:192). Fortællingen vidner om, at magt er handling på handling. Dan har ikke fuldstændig styr på, hvad der sker i klassen. Han må tilbyde forskellige handlemuligheder, som Vera så vælger at tage op og handle på. Man kan sige, at hun tager magten.

Det kunne have været interessant at se, hvad der mon ville være sket i børnenes indbyrdes relationer og mobbemønstre af Max, hvis Maj og Ea havde valgt at bryde den diskursive magt, og tilbudt Max en umarkeret position ved f. eks. ikke at have taget afstand fra ham. Kunne det have påvirket den hegemoniske maskulinitetsdiskurs i klassen, hvis lærerne havde italesat andre måder at gøre dreng eller elev? Kunne en sådan opblødning af selvfølgelighedsfortællingen om Max vise, at Max selv kunne være med til at påvirke klassens dominerende diskurser og derigennem vise, at han ikke er så magtesløs, som diskursen siger? Kunne han med hjælp fra lærerne afvise den markerede og udsatte position som mobbeoffer, kunne han vise sin magt for derigennem måske at stoppe mobbehandlingerne endeligt? Det er spørgsmål, som er interessante at stille, men svære at besvare, idet Max' fortælling er et overstået kapitel i 4.ø.

4.ø's fælles mobbehistorie om Max har en begyndelse og en slutning – en skabelse og en opløsning. Historien startede, da han begyndte i midten af 1., og sluttede da han blev mobbet ud ultimo 3. klasse. Men helt slut er den ikke. Max' fortælling vedligeholdes, og har spundet en række tråde langt ind i klassen. Trådene, der spindes, giver sig ikke kun udtryk i, at andre kan komme til at ligne ham. Trådene peger måske ligeså meget på at visse forholdemåder, eksklusionsformer og normativiteter bliver legitimeret gennem Max' forløb, således at legitimeringen arbejder videre i børnenes aktuelle relationspraksisser. Dan udtrykker det således:

"D: Jeg synes Abdi begynder at have sådan en Max problematik også, ikk'?"

M: [Ler]. Ja.

D: Han er også sådan lidt den, som de søde drenge tager sig af og sådan" (bilag 1:699).

7.2.1 Delsammenfatning

I ovenstående analyse "Clash eller samklang?" har jeg undersøgt, hvor forskelligt lærere og elever oplever og betydningssætter mobning, og hvor forskelligt de ser klassen indefra. Igennem analysen fokuseres der på anderledeshed, der af lærere og elever tales frem som et parameter for, at mobning kan finde sted i 4.ø. Jeg har præsenteret en fortælling, der handler om Max – klassens fælles mobbehistorie. Jeg har i analysen taget udgangspunkt i følgende forskningsspørgsmål:

- På hvilke måder clasher eller sammenfalder læreres forståelse af fænomenet mobning med elevers?
- Hvilke normativiteter er på spil, når passende eller upassende lærer- og elevpositioner/praksisser etableres?
- Hvorvidt og hvordan er lærere med deres position medvirkende til at legitimere og konstruere en stram hierarkisk orden og eller udstødelseskultur blandt elever?

Opsummerende kan Max læses som en tidligere aktør i 4.ø, der blev udsat for mobning af de andre børn i klassen og af lærerne, der med deres attitude så passivt til uden at gribe ind. Dermed legaliserede de børnenes handlinger, og dermed var de medvirkende til, at Max bevægede sig mod fuldkommen eksklusion. Analysen viser således, at lærerne medvirkede til at legitimere en stram udstødelseskultur, når de inkluderer og tolererer ekskluderende og intolerante holdninger og handlinger. Når Max blev mobbet, kunne han blive ked af det og stå og græde ved katederet, men han kunne også blive sur og svare de andre børn igen. I fortællingerne lyder det som om, at alle børnene på den ene eller den anden måde tog del i mobningen, enten ved fysisk at overfalde ham, vende blikket den anden vej, eller ved at reproducere den dominerende diskurs ”det var hans egen skyld”.

Analysen viser, at der er flere måder at se klassen indefra. Lærerne har én forståelse, og eleverne har en anden. Mobbefortællingen clasher, idet børnene med det samme udpeger Max som en klassekammerat, der udsættes for mobning. Lærerne derimod italesætter eleverne som nogle ansvarsbevidste og tolerante børn, der gjorde et stort stykke arbejde for at inkludere Max i deres fællesskab, til trods for at han var så anderledes. Lærerne ser ikke mobningen af Max, kun en anelse drilleri, der nærmest betragtes som selvforskyldt.

Analysen viser også, at børnenes og lærernes forståelse af anderledeshed stemmer overens. De er enige om, at der ikke er plads til anderledeshed, i hvert fald ikke Max' udgave af anderledeshed. Når man er anderledes legitimeres det, at det er okay at mobbe eller rettere, mobning forstås ikke som mobning, men som uafvendelige reaktionsformer på urimelig adfærd fra et anderledes barns side. I 4.ø vil børn, der gør anderledeshed, bevæge sig mod eksklusion. Igennem både lærernes og elevernes definitionsmagt har de retten til at bestemme, hvad der kan in- og ekskluderes som passende og upassende handlinger. I analysen træder der ligeledes en modsigelse frem, der om-

handler, hvorvidt lærerne har de nødvendige værktøjer til at agere i klassens sociale liv. Lærerne konstruerer en fortælling, hvor de ser sig selv som forholdsvis nyuddannede lærere, der ikke mangler værktøjer, mens ”virkeligheden” viser sig at være en anden, især når snakken falder på Max.

Analysen peger ligeledes på en diskurs, der handler om, at de mærkelige og anderledes skal ”stemmes hjem”. Der vises, hvordan aktørerne trækker på ’X-factor’ og ’Reality’ mentaliteten, således at der fremkommer et hierarkisk dominansforhold i klassen, hvor de populære bestemmer, hvorvidt man skal ekskluderes eller ej.

7.3 Analyse – Fagligheden

I de to foregående analyser har jeg haft blik for, hvordan henholdsvis lærere og elever genkender og forstår fænomenet mobning. Der har i de fortællinger, der har markeret sig, vist sig et billede af, at lærere og elever har en disparat forståelse af, hvordan klassen kan læses indefra. Jeg har med mit blik genkendt lokale sandheder [s], der har fået indflydelse på det levede liv i 4.ø. Mobbehandlinger er blevet ekspliciteret, og jeg har med mine analyser vist en stram norm og orden, hvor der ikke er plads til at gøre elev på en upassende eller anderledes måde. I herværende analyse vil jeg tage udgangspunkt i begrebet *faglighed*. Der har igennem mine læsninger vist sig flere interessante fortællinger, hvor fagligheden er blevet sat i spil. Maj, eksempelvis, taler børnene frem som, at der er en ”stor gruppe, der er rigtig gode, og så er der den dér gruppe, som er meget dårlige” (bilag 1:798). Tim fortæller, at de der larmer i timerne ”spilder jo vores andres tid” (bilag 7:160). Men der er, som tidligere nævnt, også en opfattelse i elevgruppen af, at lærerne har yndlings elever, og at sandheden [s] i den fortælling skal findes i, om man laver sine lektier, og om man kan følge med rent fagligt i timerne. Jeg vil med denne analyse igennem *fagligheden* prøve at få greb om, hvordan man som elev i 4.ø. bliver genkendt, forstået og anerkendt som passende.

Lærerne taler i gruppeinterviewet en høj faglighed frem både blandt dem selv, men også blandt eleverne. De reflekterer over, at eleverne er meget fokuseret på det med fagligheden:

”M: De går op i, hvem der er gode, og hvem der ikke er, og hvem der kan finde ud af det. Og der er det jo også tilbage til det, med accept af hinanden og respekt og sådan nogen ting. For det er helt sikkert, at man er rigtig god, hvis man kan finde ud af tingene.

D: Ja.

M: *Og ellers må man tage sig sammen, tror jeg lidt, de tænker. Og det tror jeg, både er i pige-gruppen og i drengegruppen.*

E: *Det er nok rigtigt” (bilag 1:718).*

Jeg mener at kunne identificere, at lærerne oplever, at der hersker en selvfølgelighedsfortælling blandt børnene, der handler om, hvem der er mere eller mindre fagligt gode. Men hvor kommer denne selvfølgelighedsfortælling fra? Er den en udløber af de større og mere abstrakte diskurser der dominerer folkeskolen? Diskurser der bliver tilrettelagt i folketinget af den politiske dagsorden – elevplaner og nationale tests¹⁵. Eller hænger den mere sammen med lokalt konstruerede diskurser, som elever og lærere har været sammen om at italesætte? I socialkonstruktionismen bliver det netop relevant at se på verden som et socialt produkt, hvori specifikke historiske og kulturelle forståelser og udvekslinger mellem mennesker gør sig gældende [Søndergaard,2006 36]. Det vil bl.a. sige, at sociale, moralske, politiske og økonomiske institutioner (Undervisningsministeriet) understøtter og understøttes af aktuelle antagelser om menneskelig gøren og væren [ibid,2006:36]. Dan fortæller, at man som lærer kan komme til at tryne elever, der ikke lærer på den rigtige folkeskolemåde. At folkeskolen har en snæver ramme og definition af, hvordan korrekt elevhed skal gøres. Han fortæller, *”dét, at der er nogle ret snævre rammer omkring skolen, gør også, at der er nogen af eleverne, der får det hårdt”* (bilag 4:262). I Dans måde at italesætte den diskursive praksis trækker han på og reproducerer de mere abstrakte dominerende diskurser, såsom *”korrekte og ukorrekte måder at gøre folkeskoleelev”* og *”svage og stærke elever”*.

Lærerne ser bl.a. deres faglighed som et redskab til at kunne håndtere det sociale liv i klassen, forstået på den måde, at hvis de en dag skal undervise i et fag, de ikke har haft som linjefag på seminarieret, så kan de godt mærke, at de har mere svært ved at have overskud til at handle på det sociale liv i klassen, end hvis de skulle have undervist i deres linjefag. Ea forklarer det således, at når hun føler sig fagligt kompetent til at undervise i faget, så *”har man mulighed for at give dem en god undervisning, men også til at have overskud til de ting, der så opstår hen af vejen”* (bilag

¹⁵ Fra 2006 blev folkeskolen forpligtiget til at udarbejde elevplaner for samtlige elever. Målet er fra politisk side, bl.a. at højne dokumentationen samt resultaterne af undervisningen [Undervisningsministeriet,2006b]. Elevplanerne indskrives sig dermed i en del af en ny faglighedsdiskurs [Krejsler,2007:83]. Nationale tests blev i 2007 indført på udvalgte klassetrin for at styrke fagligheden og evalueringskulturen i folkeskolen [Undervisningsministeriet,2006a].

1:530). Maj fortæller videre: *"altså vi er jo meget faglige [...] der skal være styr på det [...] vi er nok fagligt skrappe på én eller anden måde"* (bilag 1:748). Hvilken betydning får det for eleverne, at lærerne er *"meget faglige"*?

Den svære bog

Ea fortæller, at de dygtige elever gerne vil udfordres fagligt, og at hun i starten af 4. gav hele klassen en bog, som de skulle læse. Hun overvejede, om hun skulle dele klassen op, idet hun godt vidste, at bogen for nogle var en anelse for svær. Forældrene til de børn, som havde svært ved bogen, reagerede ved, at ringe til Ea og sige at *"den var alt for svær, og det kunne ikke være rigtigt, at det var sådan et niveau. Så skulle jeg sådan til at forsvare mig over for forældrene og de tog det op til forældremødet også. Og så kunne jeg bare se, at de forældre, hvis børn godt kunne, de sad nærmest og vendte øjne af det"* (bilag 3,339). Som tidligere nævnt argumenterer Foucault for, at man ikke kan tænke magt uden at tænke modmagt [Kofoed,2007:101; Bjerg et al.,2007:80], og at både magt og modmagt er produktiv. Når forældrene, til de elever der har svært ved at læse bogen, ringer til Ea, yder de modmagt. Dette kan forstås således, at forældrene dekonstruerer de diskursive praksisser i skolen, de er en del af som forældre, og de taler dermed sig selv eller praksis frem på uventede måder. Man kan sige, at modstanden får karakter af et (lille) oprør mod lærernes lokale definitionsmagt, samt et (lille) oprør mod den mere abstrakte folkeskolediskurs der dominerer omkring opdelingen af de svage og de stærke elever. Det synes som om, at Ea bliver overrasket over den magtmodstand, hun møder hos forældrene, idet hun taler frem, at *"så skulle jeg sådan til at forsvare mig overfor forældrene"* (bilag 3:340). I fortællingen om "den svære bog" ligger der også en læsning, der handler om, at forældrene bliver delt op i et a- og i et b-hold. Et a-hold der består af forældre, hvis børn godt kan læse de svære bøger og et b-hold, der består af forældre, hvis børn ikke kan. For er det ikke muligt at sige, at Ea byder op til en differentiering mellem forældrene, idet hun vælger at alle børn skal læse den samme bog, og qua dette opdeler børnene i to kategorier: De fagligt dygtige og de fagligt ikke så dygtige? Er det ikke muligt at sige, at denne invitation kan få betydning for børnenes fællesskabsfølelse og tilblivelsesproces? Kofoed [2007:102] argumenterer for, at det ikke er på hvilken som helst måde, man kan blive til som passende elev. Der findes mange forskellige præmisser for tilblivelsesmuligheder. Ea har via sin handling [alle skulle læse den samme bog] sat nogle præmisser for elevernes tilblivelsesmuligheder. Hun har åbnet og lukket for forskellige tilblivelsesmuligheder i kraft af sin magt.

De gode og de mindre gode

I skolen bliver de fagligt svage børn kategoriseret som fagligt svage, og gør således upassende elevhed i forhold til skolens projekt, som handler om, at man skal lære noget, og om at man skal lære det på en bestemt måde og på et bestemt niveau [Pedersen,2008a]. Dette betyder ikke nødvendigvis, at lærere i en lokal skolekontekst taler de svage elever frem på en bestemt ekskluderende måde. Det kan ligeså godt betyde, at det bare ligger i de tilgængelige kort, at de ikke passer ind i den dominerende skolediskurs projekt. Professor Anne-Lise Arnesen [2002:430] viser i sin doktordisputats, hvordan kategoriseringer, eks. ”svag læser”, og skolens særlige måder at identificere elevers problemer på, kan føre til begyndende ekskludering af bestemte elever.

Kan denne kategorisering af elever få indflydelse på, hvordan de oplever og opfatter sig selv, både i forhold til sig selv, men også i forhold til hinanden? Jeg mener at kunne genkende en diskursiv praksis, der handler om, at der er nogle børn i 4.ø, der er bedre rent fagligt end andre. Jeg vælger at kalde denne praksis ”de gode og de mindre gode”. Hvilken indflydelse får denne diskursive praksis så på klassens sociale liv, er den med til at differentiere, hvem man ønsker at lege med, og hvem man ikke ønsker at lege med? Kan man sige, at den diskursive praksis in- og ekskluderer bestemte elever? I mine læsninger kan jeg se, at der i 4.ø fremtræder et socialt skel mellem ”de gode og de mindre gode”. Eksempelvis taler både Tim og Bo en lokal diskurs frem, der handler om, at de ”kun” leger med dem, der ikke larmer i timerne, og som er på samme faglige niveau som dem selv (bilag 7 & 6). Tim fortæller ligeledes i interviewet om, hvornår og hvordan man får skæld ud i 4.ø., at lærerne ikke bliver sure på ham ”*men [...] på [...] Abdi, Bjørn og Bandar [...], fordi de altid larmer, og aldrig laver deres lektier* (bilag 7:109). Bo taler ligeledes frem at ”*han [red. Bandar] er lidt ligesom Abdi, som ikke kan finde ud af så meget*” (bilag 6:102). Det synes som om, at eleverne har helt styr på, hvem der *aldrig* laver deres lektier, og hvem der ikke kan finde ud af så meget.

I lærergruppeinterviewet fortalte jeg Maj, Ea og Dan om et frikvarter på gangen, hvor en flok piger kom hen til mig, og højlydt fortalte mig, at lærerne havde yndlingselever. Pigerne udpegede, hvem det drejede sig om, og der opstod en heftig diskussion pigerne imellem. Ida og en anden pige Thit forsvarer sig ved at sige, ”*jamen, vi er jo deres yndlingsbørn, fordi vi laver vores lektier, og fordi vi kan vores ting*” (bilag 20). Maj siger i interviewet, at hun godt har hørt dem

bruge begrebet før, og at hun også har prøvet at tale med dem om det. Hun fortæller videre ”*jeg tænker simpelthen så meget over det, om det er noget, vi gør, eller om vi siger et eller andet eller gør et eller andet, som udstråler, at vi synes, at de er yndlings, fordi det, synes jeg nemlig, er lidt vildt, at de tænker det, eller tror det*” (bilag 1:735). Måske hænger denne selvfølgelighedsfortælling omkring yndlingselever sammen med lærernes måde at identificere, hvorvidt børnene har lavet deres lektier eller ej. Maj og Ea fortæller:

”M: Vi har et system, hvor vi krydser af, hvis de ikke har lavet deres lektier. Så vi har meget fokus på det faglige, men vi føler jo også, at vi har meget fokus på det sociale samtidig med. Men jeg tror nok, at det kan være derfor, de tror, at vi har yndlings.

E: Men det tror jeg, du har ret i. De har helt sikkert oplevelsen af, at vi er meget fagligt funderede, eller går meget op i det” (bilag 1:756).

Fortællingen om yndlingseleverne viser, at der i klassen er flere slags fællesskaber. Et *os* og de *andre*. Ét fællesskab der handler om, at lave sine lektier, være forholdsvis stille i timerne og som Ayat udtrykker det, ”*og så læser de et kvarter og er artige børn*” (bilag 8:179). Dette fællesskab åbner op for korrekte måder at gøre elev på. De elever der i 4.ø deler dette fællesskab eller denne sammehed, bliver af lærerne og folkeskolen forstået og defineret som passende elever. Det andet fællesskab, der udtrykker og indeholder eksempelvis uro, larm, kategorier som ”bølle” og manglende lektielavning, definerer en andethed. Eleverne bliver gjort og gør sig til en Anden [Stau-næs,2004:67]. Lærerne har via deres magt defineret (”*vi har et system, hvor vi krydser af, hvis de ikke har lavet deres lektier*”), hvad der in- og ekskluderes. Hvad der defineres som passende og upassende. De har defineret en bestemt norm for at opretholde en bestemt orden, hvor kategorien skoleelev ikke må gøres på en hverken alt for passende eller alt for upassende måde. Dette eksemplificeres ved, at Ida og Thit passer deres skole og er stille i timerne, og qua dette gør korrekt elev. Alligevel er der en fare for at blive positioneret af lærerne som anderledes eller upassende. Ea fortæller, så virker det ”*jo nærmest sådan lidt dukseagtig, fordi de altid har lavet deres ting, og har styr på det, og kan rigtig mange ting*” (bilag 1:796). Det er paradoksalt at læse, at Ea italesætter sig selv som fagligt velfunderet samtidig med, at når eleverne træder ind i den diskursive praksis (’jeg vil gerne være faglig dygtig’), italesætter hun dem som dukset.

De opererer lidt i sådan nogen fodboldtermer

I fortællingen viser der sig også en anden diskurs, en diskurs der handler om *konkurrence*. Dan fortæller:

”Jeg synes nogen gange, at de opererer lidt i sådan nogen fodboldtermer eller sådan. At det hele tit bliver for dem... at tingene bliver en konkurrence eller sådan. Det er, hvem der er bedst, eller hvem der er dårligst. Sådan fungerer det, synes jeg meget i 4.ø. Og jeg kan måske godt lidt se, hvorfor de gør det dér, hvis man ser det i lyset af, at det meget handler om at være bedst hele tiden, ikk’. Jeg synes de er lidt... måske er det også lidt det, der gør, at de har svært ved at acceptere, de andre er lidt dårligere” (bilag 1:738).

I Dans optik ser han 4.ø, som en klasse med en stram struktur, der handler om, hvem der er bedst, eller hvem der er dårligst. Kan denne stramme struktur, eller måde at se klassen på, hænge sammen med lærernes egen måde at italesætte korrekt og passende elevhed? Er det, der er på spil i klassen og i ovenstående citat, tilfældigt? Er det muligt at tænke, at eleverne ikke handler og tænker på tilfældige måder? Jeg mener at kunne læse, at Dan oplever, at eleverne tænker konkurrence, fordi det er en samværsform, som de har lært, dels gennem sportsaktiviteter, men også gennem den pædagogiske praksis der dominerer i skolen - ”bedst” eller ”dårligst”. At blive målt og vejet som elev ekspliciteres f.eks. i de nationale tests, hvor eleven bliver vurderet som enten ”under middel”, ”middel” eller ”over middel” [Undervisningsministeriet,2006a]. Med disse tests kan man sige, at det bliver utroligt vigtigt at præstere noget godt i skolen. Er det muligt at sige, at jo flere kvantitative måleinstrumenter der anvendes i skolen, jo tydeligere bliver det, at det gælder om at være på bestemte måder, hvis man vil være god, og hvis man vil blive genkendt som passende elev, der ikke træder uden for normen? Med denne ”faglighedsdiskurs” eller ”vurderingskultur” kan man ikke, som elev, præstere lavt og så samtidig blive accepteret som ”rigtig” elev. Maj fortæller:

”De [red. eleverne] kan godt være rigtig stride, hvis der er nogen, der ikke er helt med i faglig matematik ting, så kan de faktisk godt blive irriteret, hvis der er nogen, der laver for meget ballade. Selvom det ikke er voldsom ballade, så kan de godt blive irriteret over, hvis tingene ikke går stærkt nok, altså hvis de gerne vil videre i en undervisningssituation, og der så er nogen, der lige vil have lidt længere tid til at forklare noget eller stiller nogen spørgsmål, som de synes er for nemme. Så er de ikke ret tolerante over for hinanden, fordi der er en gruppe, der er stærk

fagligt. [...] jeg tror, der er mange af dem, der ikke er trygge ved at sige deres mening i forhold til de andre børn [...] der er nogen meninger, der er rigtige, og så skal man helst ikke... så tør de ikke sige, hvis de har en anden mening” (bilag 2:259).

Børnene har taget denne diskurs om konkurrence (gode og dårlige) til sig. De reproducerer den og overfører systemer fra sportens verden, i form af anvendelsen af fodboldtermer og løbende rangordning, til skolelivets levede liv. På baggrund af dette ser det ud til, at lærerne i citatet, ikke ser, at børnene er styret af de tænkeformer, der er til rådighed i de diskursive praksisser. I stedet undrer de sig over, hvorfor nogle børn kan være så *stride* over for hinanden. Man kan ligeledes undre sig over, at Maj ikke tænker sin egen position som lærer ind i måderne eleverne gør elev på. Iversen og Kirkegaard argumenterer bl.a. for, at lærere kan være med til at vedligeholde og forstærke et dårligt læringsmiljø [Iversen et al.,2006:9]. Vender jeg blikket mod retskilderne nævnes det ligeledes i ”Loven om elevers og studerendes undervisningsmiljø § 1”, at eleverne har ret til et godt undervisningsmiljø [Undervisningsministeriet,2001], og at deres mulighed for udvikling og læring omfattes af et psykisk og æstetisk rart miljø. Dvs., at eleverne skal kunne føle sig trygge i undervisningssituationerne. Trygge nok til at række hånden op, og byde ind med deres egen viden om et bestemt område. Man kan spørge sig selv, om det er sådan, det forholder sig i 4.ø?

Ligegyldigheder?

Med ovenstående analyse in mente vil jeg i denne sidste analyse bevæge mig ind i en fortælling, der handler om, hvordan Maj, Dan og Ea genkender og anerkender elevernes problemer. Jeg vil, med mine læsninger, forsøge at se nærmere på begrebet *negligering*. I begrebet *negligering* ligger der er forståelse af, at nogle eller noget bliver tilsidesat eller ignoreret. I både gruppe- og individuelle lærerinterviews fortalte de, at de havde oplevet at komme til at negligere børnenes levede liv. Dan fortæller:

”Altså, jeg kan nogle gange være bange for, synes jeg, at nogen af eleverne i 4.ø., at jeg kommer til at negligere dem, fordi at der er sgu også nogen af dem, der har sådan nogen sære behov og udtryk, og noget som man godt kan komme til at se [...] som [...] noget der er ligegyldigt eller sådan [...] Nogen gange har jeg i hvert fald tænkt over det, at det er noget, jeg skal passe på med ikke at komme til at negligere dem” (bilag 1:246).

Maj fortæller videre:

”Jeg synes, at det er en rigtig svær balancegang, fordi jeg er bange for at negligere det, men jeg er også bange for at tage det for alvorligt, fordi vi netop har taget alle deres problemer super alvorligt, altid. Så derfor er jeg også nogen gange bange for, at jeg kommer til at tage det for alvorligt, sådan så de netop selv gør problemerne større, end de er. Men i det ligger der jo også en fare, hvis det virkelig også er et stort problem, at jeg så måske kommer til at negligere det, fordi jeg tænker, hov nu skal jeg heller ikke gøre det værre, end det er. Så det tror jeg, det øhh ...og det, synes jeg, er rigtig svært at vurdere, hvornår man sådan er kommet til at overse noget” (bilag 1:253).

Og Ea:

”Man kan godt let komme til at negligere dem, som ikke gør opmærksom på sig selv, og også dem hvor forældrene heller ikke er så meget på banen. Det kræver rigtig meget, og det kan jeg godt opleve nogle gange, at jeg tænker, nu bliver jeg nødt til lige at have fat i den eller den for at høre, hvordan de har det” (bilag 3:324).

Der er flere scenarier på spil i ovenstående citater. Dan taler om, at han kan komme til at negligere børnene på grund af deres sære behov, og at det af ham kan opfattes som ligegyldigheder. Maj fortæller, at hun nogle gange synes, at eleverne gør problemerne større end de er, og at hun derfor kan blive bange for at komme til at negligere deres fortællinger. Ea beretter om, at hun nemt kan komme til at negligere de børn, der ikke gør nok opmærksom på sig selv. Fælles for de tre citater er dog, at de alle italesætter en diskursiv praksis, der handler om, at de problemer, drillerier, konflikter eller mobbepraksisser, man som barn i 4.ø møder, kan blive negligeret til små og ubetydelige problemer af lærerne. Jeg finder det interessant at reflektere over, hvad lærerne opfatter som små og som store problemer. Oplevelser eller problemer der for eleverne måske opfattes som ”liv” eller ”død”. Hvordan bestemmer lærerne, hvad, hvornår og hvordan de skal handle på børnenes indbyrdes drillerier, konflikter og mobbepraksisser? Hvordan navigerer og opererer de i feltet mellem ligegyldigheder og reelle problemer? Og for hvem er det ligegyldigheder – lærerne eller eleverne?

Jeg mener at kunne læse, at lærerne forstår og tænker på én måde om klassens levede liv og eleverne på en anden måde. Lærerne producerer sig selv og ”skoleverdenen” på bestemte måder, samtidig med at de også formes og disciplineres af selv samme ”skoleverden” [Staunæs et al.,2006:46]. Dvs., at de f.eks. gør kategorien lærer i relation til, hvilken normativ forventning der er til lærerpositionen, samtidig med at de selv definerer og konstruerer, hvad der for dem er passende lærerhed. I kraft af deres måde at gøre kategorien lærer på over- og underordner de bestemte elever. De har magten til at definere, hvad der henholdsvis er små og store problemer. Maj fortæller *”de er pylrede nogen gange. Ja, af mange forskellige årsager er de sikkert det. Men det er de. Der skal ikke så meget til, så kan de også godt se store problemer i ting, som måske kan løses rimeligt nemt”* (bilag 1:238).

Tager jeg Foucaults magtbegreb i brug: At se magt som handling på handling [Foucault,1994: 340], har lærerne ikke magten over eleverne, men til gengæld sætter lærernes handlinger mulighed for elevernes handlemuligheder, og dermed på lærerens fremtidige muligheder for at handle i klassens levede liv. I det følgende eksemplificeres, hvordan denne magt eller denne handling på handling sætter muligheder for både Maj, men også for elevernes fremtidige måder at handle på. Maj fortæller om Ayat, at hun tager alle problemer tungt. Hun fortæller om en episode, hvor Ayat var kommet til Maj, og havde fortalt at *”én [...] havde kaldt hende et eller andet”* (bilag 2:448). Maj beretter videre, at hun ikke syntes, *”at det var særligt slemt. Jeg kan ikke en gang huske, hvad det var, men jeg tænkte bare, kan det ikke være fuldstændig ligegyldigt, kom dog over det”* (ibid 2:449). Episoden udvikler sig til, at Ayat bliver rigtig ked af det, og at Maj således må tage flere snakke med hende. Maj fortæller, at Ayat opfattede det meget tarveligt, dét hun var blevet kaldt:

”og så sagde jeg, at det gad jeg virkelig ikke at bruge tid på, for det virker ikke på mig som et stort problem. [...] Jeg tror faktisk at lige med hende, der kan jeg godt tit negligere hendes problemer, fordi jeg synes, at hun tager tingene alt for nært. Det er selvfølgelig ikke op til mig og vurdere, om hun tager tingene for nært eller hvad, men det gør jeg. [...] Så jeg tror godt, at hun kan føle, at jeg ikke tager hendes problemer alvorligt, og det prøver jeg så også at blive bedre til at gøre, men nogen gange synes jeg bare også, at det er rigtigt svært f.eks. med hende, fordi hun kan fortælle noget, hvor jeg virkelig lytter og snakker med hende om, hvad problemet er, og så kan hun fortælle det samme fire gange, hvor jeg til sidst må sige ”hvad skal jeg gøre ved det”.

[...] Hun holder virkelig fast i konflikterne og formår ikke helt at løse dem, og så tror jeg nok, at fordi hun er sådan én og har nogle problemer, som jeg ikke synes er så store, så gider jeg ikke, eller jeg synes ikke, at det har noget formål at gå ind i processen og løse konflikten. Ja, det er egentlig sjovt at sætte ord på, fordi sådan havde jeg slet ikke tænkt om det før, men det lyder jo helt forkert. Ja, det er meget godt at få sat nogle tanker i gang [ler]. En utrolig dårlig måde at håndtere det på, men sådan tror jeg faktisk, at jeg gør det, at jeg tænker ”årh... den tager jeg altså ikke, for det er et lille problem, og den kan jeg alligevel ikke... det må hun komme over selv” (bilag 2:452).

Majs magtudøvelse i ovenstående viser sig hverken som tvang eller vold. Magtudøvelsen viser sig i Majs handling (det gad jeg virkelig ikke bruge tid på), der således får indflydelse på Ayats mulighedsrum¹⁶ for at handle. Ifølge Bjerg & Knudsen [2007:83] bevirker magten, at noget bliver nemmere, og noget bliver sværere. I ovenstående eksempel kan man sige, at magten gør det sværere at være elev i 4.ø, idet de italesatte problemer ikke bliver taget alvorligt af lærerne. Med Majs fortælling om Ayat viser der sig ligeledes en praksis, hvori det bliver svært for eleverne at få anerkendt deres problemer som væsentlige og ikke som ligegyldigheder. I citatet viser der sig et dilemma. På den ene side vil Maj gerne være anerkendende, hun vil gerne lytte til og forstå Ayats problemer, samtidig med at hun, på den anden side, bliver irriteret på Ayat og negligerer hendes problemer til bagateller. Men hvem har retten til at bestemme, hvorvidt det at blive kaldt for noget man ikke kan lide, om det er en bagatel? Og hvilken betydning får det for resten af klassen, at Maj ikke tager Ayats henvendelse alvorligt? Kan det på den baggrund gå hen og blive legitimt at kalde hinanden for forskellige ting? Kan man sige, at det er Maj og ikke Ayat, der har magten til at definere, hvad der kan forstås som store eller små problemer, og at det qua denne definitionsmagt kan give anledning til en legitimering blandt børnene: At det er ok at blive forulempet med et øgenavn?

7.3.1 Delsammenfatning

Jeg har i ovenstående analyse ”Fagligheden” undersøgt, hvordan man som elev i 4.ø bliver genkendt, forstået og anerkendt som passende og upassende. Igennem fagligheden har jeg præsenteret en diskursiv praksis omhandlende negligering på den ene side og anerkendelse og forståelse på den anden side. Jeg har i analysen ligeledes fokuseret på, om elevernes drillerier, konflikter

¹⁶ Hvilke mulige handlinger subjektet har [Bjerg et al.,2007:83].

og mobbepraksisser negligeres til små ligegyldigheder og ubetydelige problemer. Jeg har taget udgangspunkt i følgende tematikker og forskningsspørgsmål:

- Hvilke normativiteter er på spil, når passende eller upassende lærer- og elevpositioner/praksisser etableres?
- Hvilken faglighedsdiskurs præger klassen, og hvilken betydning får den for eleverns måde at gøre passende elev på?

Analysen præsenterer en diskursiv praksis, der handler om ”de gode og de mindre gode”. Den diskursive praksis kommer til udtryk på forskellig vis. Analysen viser, at lærerne ikke kun trækker på lokale diskurser omkring, hvordan passende elevhed gøres. Lærerne trækker i lige så høj grad på mere abstrakte diskurser, når de synliggør, hvorledes passende elevpositioner etableres. Dette eksemplificeres, når Dan fortæller, at der er stramme rammer for, hvordan korrekt folkeskoleelev skal gøres. Analysen viser, at lærerne taler en høj faglighed frem, og at de igennem dén faglighedspraksis er medvirkende til at differentiere og konstruere et a og et b hold, ikke kun blandt eleverne, men også blandt forældrene. Dette får betydning for elevernes tilblivelses- og deltagelsesmuligheder i klassen.

Analysen viser, at der i 4.ø er konstrueret en selvfølghedsfortælling, der handler om ”yndlingslever”. Gennem denne fortælling viser analysen, at man som elev kan blive genkendt og anerkendt som passende ved at lave sine lektier, være stille i timerne osv. Hvorimod upassende elevhed genkendes og anerkendes gennem larm og manglende lektielavning. Analysen peger dog på at passende elevhed kan tvistes til upassende elevhed, hvis eleven bliver for dukset.

Analysen peger endvidere på, at lærerne i flere sammenhænge overser og misforstår, at eleverne er styret af de tænkeformer, der er til rådighed i de diskursive praksisser. Lærerne kan ikke forstå, hvorfor de taler ud fra fodboldtermer, hvorfor de har en stærk konkurrencementalitet, samt hvorfor de kan agere som stride over for hinanden. Elevplanerne, de nationale tests og ’X factor’-loven har gjort sit indtog i skolen.

Afslutningsvis peger analysen på, at børnenes levede liv i skolen, deres udsagn, handlinger og problemer bliver tilsidesat og negligeret af lærerne. Lærerne begrundet negligeringen forskelligt,

men fælles for dem er, at de alle italesætter en diskursiv praksis, der handler om, at de problemer man som barn i 4.ø kan møde, kan blive opfattet og konstrueret som ubetydeligheder og ligegyldigheder. Analysen viser ligeledes, at lærerne gør kategorien lærer i relation til, hvilken normativ forventning, der er til lærerpositionen, både på mikro og på makro niveau. Magten viser sig i 4.ø som handlinger på handlinger. Dette eksemplificeres ud fra Majs fortælling om Ayat. Maj gider ikke bruge tid på Ayat problem. Denne uvilje viser sig at få betydning for Ayats mulighedsrum, samt hendes mulighed for at blive anerkendt og genkendt som passende elev.

Kapitel 8.

Sammenfatning og det sidste punktum?

At sætte det sidste punktum i et speciale, der har undersøgt tilblivelsesprocesser, subjektpositioner, normativiteter, sociale kategorier samt selvfølghedsfortællinger i en skoleklasse præget af konflikter og mobbepraksisser, ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv, må siges at være lidt af en udfordring, idet sådanne punktummer i virkeligheden slet ikke findes [Staunæs, 2004; 357]. Det samme kan siges om begrebet konklusion. For hvordan kan man konkludere eller punktumsætte i et perspektiv, hvor der ikke findes én endegyldig sandhed, og hvor begreberne og betydningerne hele tiden er i bevægelse og i forskydning? Aktørerne i 4.ø må siges at være subjekter på et sted, hvor positioner, kategorier, normativiteter og fortællinger forandres, opløses og reproduceres konstant. Ud fra ovenstående vil jeg i dette kapitel forsøge at sammenfatte mine analytiske pointer. Som udgangspunkt for specialet har jeg indledningsvis stillet nedenstående spørgsmål.

På hvilke måder indtager lærere deres lærerpositioner, i en 4. klasse præget af konflikter og mobbepraksisser, og hvordan kan det iagttages gennem et socialkonstruktivistisk perspektiv?

Specialet har med teoretisk afsæt i socialkonstruktivismen haft som mål at undersøge og få viden om, hvordan lærere gør, italesætter, deltager og positionerer sig, når konflikter og mobning finder sted i en klasse. Qua dette har hensigten været at undersøge lærerpositionen på en måde, hvor fokus har været på relationer frem for på personlighedsegenskaber. Målet har ligeledes været at undersøge, om lærere med deres position er medvirkende til at legitimere og konstruere en udstødelsekultur blandt børn. I undersøgelsen har det, ud over lærerne, været relevant at inddrage eleverne. Intentionen har derfor været at fokusere på, hvorvidt og hvordan lærere og elevers mobbeforståelser clasher eller stemmer overens, samt hvorvidt de ser forskelligt på klassens fælles fortælling. Jeg har i undersøgelsen endvidere haft fokus på, hvordan elever italesættes. Et fokus der inkluderer en analytisk interesse for, hvordan diskurser, lokale såvel som abstrakte, informerer den konkrete pædagogiske skolepraksis, som er medbestemmende for disse særlige måder at forstå, se, tale og tænke om elever.

Socialkonstruktionismen har igennem hele specialet haft indflydelse på min forskningsproces, således at jeg i mine analyser har været opmærksom på ikke at generalisere, udsige Sandheder [S] eller essentialisere. Ambitionen med analysepointerne og sammenfatningen er ikke at byde ind med konkluderende og almengyldige bemærkninger, men at åbne op for refleksioner, nuancer og nye måder at se lærerpositionen på.

Ud fra analysernes pointer kan man pege på, at der i 4.ø finder ekskluderende mobbehandlinger sted. Umiddelbart er de svære at få øje på, idet lærere og elever italesætter mobhandlingerne som konflikter og drillerier, således at mobhandlingerne forsvinder. Nogle af eleverne kan slet ikke få øje på mobningen, mens andre tydeligt har mærket eller mærker den på egen krop. Analyserne har vist, at lærerne i 4.ø modsiger sig selv, og er usikre på, hvordan de skal genkende og definere fænomenet mobning. Opsummerende kan analyserne dog pege på, at lærerne trækker, i deres forståelse af mobning, mobbeoffer og mobber, på de dominerende individorienterede mobdefinitioner, hvor problemerne skal findes iboende det enkelte barn. Genkendelsen af fænomenet mobning bliver således et "fast" fænomen, hvor lærerne har en tilbøjelighed til at generalisere og bestemme, at dette kan forstås som mobning, og dette kan ikke. Ser jeg på lærernes og elevernes mobbefortællinger, ser det ud til, at der er en række sammenfald i forståelsen af, hvordan kategorien mobbeoffer genkendes og anerkendes. Både lærere og elever udpeger *anderledesheden* som en særlig faktor for at gøre upassende elevhed, samt for at mobning kan finde sted. Anderledesheden kan i 4.ø føre til fuld eller delvis eksklusion. I 4.ø forstås mobning ikke som mobning, men som uundgåelige reaktionsmåder på upassende og urimelig adfærd fra et anderledes barns side.

Analyserne har, via socialkonstruktionismen, vist at mobning ikke kan generaliseres og gøres almengyldig. Mobning konstrueres i det levede liv på netop dén skole og i netop dén klasse, og kan således forstås, tænkes og opleves på mange måder alt efter, hvem man er. Analyserne har udfordret den dominerende forståelse af mobning, og har dermed åbnet op for, en anden forståelse. Nemlig den, at det ikke udelukkende er det mobbede barns egen skyld, eller at den der mobber er ond. Mobning skabes, vedligeholdes og involverer *alle* aktører i den pågældende kontekst, inklusiv lærerne. På den baggrund kan mobning betragtes som et relationelt gruppe-fænomen, og ikke som et individorienteret problem. At få mobning til at stoppe kræver således, at hele klassen

inklusive lærere bliver bevidst om mobningens tilstedeværelse, og anerkender eget ansvar og andel i den.

Der er flere diskurser, lokale såvel som abstrakte, på spil i 4.ø. Diskurserne, ”børn er hurtige til at føle sig mobbet” og ”børn misforstår og misbruger ordet mobning”, får betydning for elevernes måde at blive forstået og anerkendt på. Ida oplever f.eks. ikke anerkendelse for sin følelse af at blive mobbet. Hun bliver ikke genkendt, af hverken lærere eller kammerater, som én der mobbes. Hendes måde at gøre kategorien mobbeoffer intersekt med så mange andre kategorier, at mobbeofferkategorien fordamper. Analyserne har vist at ’X factor’ – loven og reality-mentaliteten dominerer i klassen. Dette tydeliggøres gennem diskurserne ”de mærkelige og anderledes skal stemmes hjem” samt ”de gode og de mindre gode”. Lærerne har svært ved at forstå elevernes brug af fodboldtermer, deres konkurrencementalitet, samt at de i timerne kan være stride, rent fagligt, overfor hinanden. Således demonstrerer analyserne, at eleverne ikke nødvendigvis handler og tænker på tilfældige måder, men at de er styret af de tænkeformer, der er til rådighed i de diskursive praksisser. Lærerne taler ligeledes både en lokal og en abstrakt faglighedsdiskurs frem. De trækker både på folkeskoles måde at definere korrekt elevhed på, og på egne forståelser. Dette betyder ikke nødvendigvis, at lærerne taler de ”svage” elever frem til eksklusion. Det kan ligeså godt betyde, at det ligger i de tilgængelige positioner, at de ikke passer ind i den dominerende skolediskurs. Analyserne viser dog, at lærerne gennem deres høje faglighed konstruerer et a og et b hold blandt eleverne og dermed også blandt forældrene. Denne faglige differentiering sætter således bestemte præmisser for bestemte elevers tilblivelsesmuligheder.

Analyserne viser, at lærerne, til trods for deres usikkerhed, indtager deres position i klassens konflikter og mobbepraksisser, ud fra den dominerende individorienterede mobbediskurs. Dette får betydning for, hvordan de handler, hvorfor de handler, og hvad de handler på i klassens sociale liv. Ud fra den individorienterede mobbeforståelse italesætter de en fortælling om Max. Denne forståelse får betydning for Max’ levede liv i 4.ø, således at mobbehandlingerne legitimeres, og det fælles ansvar for mobningen af ham, som alle burde føle, forsvinder. Det bliver Max’ egen skyld. Det bliver også tydeligt, at lærerne i kraft af deres position tager afstand fra børn, der gør anderledeshed. Det kommer både til udtryk i Max’ og i Idas fortælling. Ida oplever nemlig, at selvom hun gør korrekt elevhed, fordi hun er faglig dygtig, alligevel læses og positioneres som *dukset* af lærerne. Lærerne konstruerer en selvfølgelighedsfortælling, hvor de italesætter sig selv

som forholdsvis nyuddannede lærere, der ikke mangler værktøjer til at handle i det sociale liv i 4.ø. "Virkeligheden" viser sig dog at være en anden i både Runes, Ayats, Idas og Max' fortælling. Den manglende *ydmagthed* for egne evner ud i værktøjer bevirker, at ikke alle problematikker, konflikter, drillerier og mobbebehandlinger bliver taget alvorligt og handlet på. Lærerne viser, med deres magtposition, at visse mobbebehandlinger kan negligeres til småproblemer. De konstruerer og producerer gennem deres position og definitionsmagt en lokal sandhed [s] omkring konflikter og mobbepraksisser. En definitionsmagt der dog kun er mulig, fordi børn og forældre aktivt bidrager til at opretholde sandheden [s]. Når lærerne med deres position trækker på ovenstående diskurser, og når de inkluderer og tolererer ekskluderende og intolerante holdninger og handlinger hos børnene, så er de medvirkende til at konstruere en stram hierarkisk orden i klassen. Således bliver det de "populære" elever, der via deres magtfulde relationer, dominere, personudpeger og sætter præmisser for in- og eksklusionsprocedure. Qua dette skabes og produceres ulige og skævemagtpositioner mellem eleverne.

Kapitel 9.

Perspektivering

Med det teoretiske blik på lærerpositioner har jeg stillet spørgsmål til empirien, rejst diskussioner og problematiseret selvfølghedsfortællinger og normativiteter, fordi jeg ønskede at kaste nye blikke på lærerpositionen og på fænomenet mobning. Med udgangspunkt i begrebet om subjektivering, positionering, sociale kategorier og magt, har det været muligt at få øje på de selvfølghedsfortællinger og normativiteter, der dominerer i det levede liv i skolen. Jeg vil mene, at det valgte perspektiv har formået at give alternative blikke på aktuelle problematikker, der ellers ikke ville være synlige, hvorfor undersøgelsen fremstår som en kritisk udfordring.

I specialeprocessen manglede jeg et begreb i socialkonstruktionismen, der kunne gribe følelser. En undersøgelse af, hvordan lærere indtager deres position i en klasse præget af konflikter og mobbepraksisser, handler også om følelser. Mobning kan i høj grad være båret af følelser såsom angst, ensomhed, sorg, mindreværd, manglende anerkendelse m.m. Jeg stødte på flere af disse følelser i empirien. Der var mange følelser på spil, men ikke noget begreb til at gribe dem med. Det har været en udfordring at lade følelserne stå urørte. En hyppig kritik af socialkonstruktionismen går netop på, at alt bare kan konstrueres anderledes [Gergen,2008:10]. Følelsen af at blive mobbet kan således konstrueres til at forsvinde, eller mobbeofre kan indtage deres position på en anden måde, så offerpositionen forsvinder. Er følelser blot en konstruktion, og har konstruktionen nået sin grænse? Hvordan griber perspektivet de følelsesmæssige følger af mobbehandling? Hvilke teoretiske alternativer ville kunne anvendes til at analysere på følelserne og smerten? En neuro- eller individpsykologisk tradition kunne begge være mulige og spændende alternativer, men også langt fra det socialkonstruktionistiske perspektiv.

Daniel Stern [2000] eksempelvis placerer sig i den individpsykologiske tradition, og har i sin forståelse af selvet fokus på de indre processer i relationen, samt på betydningen af disse. Han har bygget sin udviklingsteori op over fem relateringsdomæner¹⁷, hvor han bl.a. fokuserer på følelser og intentioner. Analyserne kunne således fokusere på, hvordan mobbeoplevelser kan

¹⁷ Et emergent selv, et kerneselv, et subjektivt selv, et verbalt selv og et narrativt selv [Stern,2000:68ff.].

lagres eller sætte sig i kroppen, hvordan mobningen bliver en del af subjektets tilblivelse. Neuropsykologien ville kunne byde ind med integrerende sammenhænge mellem hjerneprocesser og ydre handlinger. Hvordan mennesker tænker, føler, husker og kommunikerer, og hvilken betydning det får for dets handlinger [Gade,2000].

Ambitionen i specialet var, via teoretiske analyser, at etablere et kundskabstilbud, der kunne betragtes som et tilbud om refleksion [Søndergaard,2006:12]. I overensstemmelse med det meta-teoretiske perspektiv, har det ikke været ambitionen, som den kendes fra kritisk psykologisk praksisforskning [Mørck,2006], at undersøgelsen skulle etablere konkrete interventionsmuligheder for aktørerne. Analysen er ikke gjort i samarbejde med praksis forstået på den måde, at praksis hverken har haft et ekspliciteret ønske om udvikling eller et ønske om problemløsning. Ønsket fra lærerne på Byskolen har været, at få ”lov” til at reflektere over egen position og egen praksis i en kontekst præget af konflikter og mobbepraksisser. Lærerne har således fundet det relevant og spændende at deltage i projektet. Hvis målet med specialet havde været at udvikle praksis, kan analyserne kritiseres for ikke i tilstrækkelig grad at være forankret i praksis, men i højere grad at være et produkt af en særlig form for vidensproduktion. De refleksioner, problematikker og analysepointer specialet har fremkaldt, vil jeg mene, peger på videre forskning inden for felten.

At stille sig kritisk overfor egen forskerpraksis handler bl.a. også om ydmyghed. Ydmyghed overfor aktørerne i 4.ø, men også ydmyghed overfor selve fænomenet mobning. Jeg har nemlig ikke løst mobningens gåde. Min undersøgelse kan betragtes som et mindre bidrag til et stort og komplekst fænomen. Jeg har stillet nogle spørgsmål til lærerpositionen i og omkring mobning, men der er meget mere at undersøge og mange nye og andre spørgsmål at stille inden for samme problematik. F.eks. kunne forældrene have været interessante at inddrage, idet de har en central plads i skolens levede liv.

Samlet set vurderer jeg, at jeg med udgangspunkt i socialkonstruktionismen kan tilbyde en grundig og transparent analyse, der tilbyder relevante refleksioner, problematikker og diskussioner. Budskabet bliver således, at vi, gennem synliggørelsen af de konkrete mobbepraksisser får mulighed for, på et analytisk grundlag, at kunne diskutere og reflektere dette, samt yderligere forske og skabe inspiration til at udvikle interventionsmåder.

Kapitel 10.

Epilog

En decemberdag besøgte jeg atter 4.ø, nu 5.ø. Jeg mødtes med Maj på lærerværelset og derefter med børnene i klasseværelset. Idéen var at høre om, hvordan de havde det, samt at få en fornemmelse af, hvordan klassens fortælling evt. var forandret siden sidst. Undervejs i Maj's og min samtale stødte henholdsvis Ea og Dan kortvarigt til, men begge havde møder til anden side, og de kunne således ikke bidrage med deres blikke. Jeg startede med at spørge om, hvad der var blevet af Max, og om hun vidste, om han havde det godt. Maj fortalte, at han i dag går på hel-dagsskole, og at han vist nok bor hos sin farmor. Hun vidste, at han havde flyttet flere gange mellem sine forældre, der er skilt.

Maj fortalte, at klassen har haft en meget problemfyldt periode, siden jeg var der sidst. Rune forlod klassen i maj måned. Han var en dag blevet drillet af hele klassen, og nogle af drengene havde taget hans ene sko. Han prøvede at få fat i den, men det mislykkedes. Han måtte gå hjem med kun én sko. Efterfølgende så de aldrig Rune mere, han flyttede med dags varsel til anden skole. Lærerne fandt aldrig ud af, hvad der helt præcist var foregået, og hvem der havde taget hans sko. Ida havde det sidste halve år været mere og mere ked af at komme i skole. Hun følte sig isoleret fra de andre piger, mærkede de andres negative kropssprog, og der blev talt grimt til hende. Maj havde snakket meget med Ida og hendes forældre, men hun har stadig svært ved at få øje på mobningen af Ida. Ida skiftede klasse til 5.v for 14 dage siden. Thit flytter ind i samme klasse efter jul. En 3. pige har ytret, at hun er bange for at blive den næste, der ekskluderes. Maj mente, at det stadig er Siv og Ayat der bestemmer i pigegruppen. Pga. eskalerende negative handlinger i form af vold, grimt sprog, lede sms'er osv. indførtes for 14 dage siden en regel i klassen, der går ud på, at eleverne ryger 2 dage på kontoret i alle frikvarterer, hvis de ikke opfører sig ordentligt. Et eks. herpå kan være "luk røven". Abdi har tilbragt 12 ud af 14 dage på kontoret. Lærerne ved ikke, om det har nogen effekt. Maj mener ikke, at "yndlings elever" flourerer mere.

Efter at have talt med Maj, gik vi sammen ned i 5.ø. Jeg valgte at tale enkeltvis med Ayat, Siv, Bo og Ida. Ayat fortalte, at hun havde det rigtig godt, især efter at Ida var stoppet. Hun fortalte

endvidere, at hun ikke legede så meget med Siv mere, men at hun havde fået andre venner i og uden for klassen. Hun fortalte, at der ikke er nogen, der bliver mobbet "kun" drillet, men at det ikke er helt så slemt, som det de gjorde ved Max. Hun fortalte, at Rune er gået ud, men at hun ikke ved hvorfor. Siv fortalte, at klassen er blevet bedre end i foråret, at der stadig er grupperinger, men at de ikke er så faste. Hun fortalte også, at Ida og Rune er gået ud, men at hun ikke helt ved hvorfor - "de passede bare ikke ind". Bo fortalte, at alle i 5.ø har det godt, og at Rune pludselig var væk, og at Ida er gået ud - "der var vist lidt problemer". Jeg sluttede mit besøg med at gå ned i 5.v for at tale med Ida. Hun kom glad ud til mig og fortalte, at hun endelig var glad igen, og at det havde været et dumt ½ år, og at hun havde været meget ked af det. Hun fortalte også, at Siv ikke bestemmer mere, og at hun prøver at være sød, men ikke er så god til det. Det er Ayat der bestemmer nu. Når hun mobber, mobber de andre også. Ida sagde, at der kun er 3 piger i 5.ø, der tør sige fra over for Ayat. Hun slutter med at sige, at hun ikke er bange for hverken Siv eller Ayat mere. Alle 4 børn fortalte, at lærerne ikke har yndlings elever mere.

Litteraturliste

- Amhøj, B. C. (2007). *Det selvskabte medlemskab om managementstaten, dens styringsteknologier og indbyggere*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur. Ph.D. afhandling.
- Andenæs, A. (1991). Fra undersøgelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5-åringer. *Nordisk Psykologi*, 43, 93-111.
- Andersen, J. (2008). *Fuck jante – nu gælder 'X Factor'-loven*. Lokaliseret d. 21. november 2008 på World Wide Web: <http://politiken.dk/debat/kroniker/article483377.ece>.
- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Arnesen, A. L. (2002). *Ulikhet og marginalisering. Med referanse til kjønn og sosial bakgrunn. En etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Behar, R. (1996). *The Vulnerable Observer. Anthropology That Breaks Your Heart*. Boston, USA.: Beacon Press.
- Bjerg, H. & Knudsen, H. (2007). Uden straf ingen skole. Brud og kontinuitet i skolens magtformer. I: Kofoed, J. & Staunæs, D. (Eds.), *Magtballader – 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Blackhart, G. C., Eckel, L. A. & Tice, D. M. (2007). Salivary cortisol in response to acute social rejection and acceptance by peers. *Biological Psychology*, 75, 267-276.
- Børnerådet (2008). *Mobning 2008*. København: Børnerådet – Socialministeriet.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Århus: Forlaget Klim.
- Burr, V. (1995). *Social Constructionism*. (2. udg.). East Sussex: Routledge.
- Cawood, S. H. (2007). *Velkommen til Pussyland. Unge positionerer sig i et seksualiseret medielandskab*. Århus: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet. Ph.D.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.
- Christensen, G. (2005). Ethiske konstruktioner i det kvalitative forskningsinterview. I: Bechmann Jensen, T. & Christensen, G. (Eds.), *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Christy, L. (2004). *Grib konflikten – om konstruktiv konflikthåndtering i skolen*. København: Det Kriminalpræventive Råd.
- D'Amato, R. C. & Rothlisberg, B. A. (1992). *Psychological Perspectives on Intervention*. Illinois: Waveland Press Inc.
- Dansk Psykolog Forening (2008). *Ethiske principper for nordiske psykologer 2006-2008*. Lokaliseret d. 5. november 2007 på World Wide Web: http://www.danskspsykologforening.dk/upload/etiske_principper_for_nordiske_psykologer_001.pdf.
- Datatilsynet (2007). *Datatilsynet*. Lokaliseret d. 5. november 2007 på World Wide Web: <http://www.datatilsynet.dk/anmeld/index.html>.
- Davies, B. (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tales*. St. Leonards: Allen and Unwin.

- Davies, B. (2000). *A body of writing 1990-1999*. Oxford: Alta Mira Press.
- Davies, B. (2006). Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4).
- Due, P. & Holstein, B. E. (2003). *Skolebørnsundersøgelsen 2002*. København: Københavns Universitet, Institut for Folkesundhedsvidenskab.
- Dyrberg, T. B., Hansen, D. A. & Torfing, J. (2000). Metodiske refleksioner. I: Dyrberg, T. B., Hansen, D. A. & Torfing, J. (Eds.), *Diskursteorien på arbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Engelsk - dansk ordbog (1982). (10. udg.). København: Nordisk Forlag A/S.
- Epstein, D. (1998). 'Are you a girl or are you a teacher?' The 'Least Adult' Role in Research about Gender and Sexuality in Primary School. I: Walford, G. (Ed.), *Doing Research in Education*. London: Falmer Press, Limited.
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E., & Daneback, K. (2002). *Skolan – en arena för mobbning – en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Forfatterne og Skolverket.
- Esmark, A., Lausten, C. B., & Andersen, N. Å. (2005). *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- eXbus (2007). *eXbus, Exploring Bullying in Schools*. Lokaliseret d. 25. oktober 2007 på World Wide Web: <http://www.exbus.dk/>.
- Foucault, M. (1994). *Subject and power*.
- Foucault, M. (1998). *Viljen til viden*. Frederiksberg: DET lille FORLAG.
- Foucault, M. (2001). *Talens forfatning; Forelæsningsrapport: Viljen til viden; Nietzsche - genealogien, historien*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (2005). *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. Frederiksberg: DET lille FORLAG.
- Frånberg, G. (2003). *Mobbning i nordiska skolor*. Nordiska Ministerrådet/Skolsamarbete.
- Gade, A. (2000). *Hjerneprocesser. Kognition og neurovidenskab*. (1. udg.). København: Frydenlund.
- Galloway, D. & Roland, E. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3).
- Gergen, K. (2008). *Virkeligheder og relationer. Tanker om sociale konstruktioner*. (2. udg.). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2005). *Social konstruktion - Ind i samtalen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Grønbæk Hansen, K. (2004). Diskurs og materialitet - køn, praksis og subjektivitet. *Nordiske Udkast*, 1.
- Halse, J. AA. (2001). Det psykologiske klasseværelse. Lærerens rolle. I: Rabøl Hansen, H. (Ed.), *AMOR. Antimobberåd. Artikelsamling om udstødelse blandt skolebørn*. Valby: Børns Vilkår.
- Harré, R. & Langenhove, L. (1991). Varieties of Positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21(4).
- Hasse, C. (2002). *Kultur i bevægelse. Fra deltagerobservation til kulturanalyse - i det fysiske rum*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Henriksen, K. (2008). *Hver anden handleplan mod mobning er en ommer*. Lokaliseret d. 7. november 2008 på World Wide Web: <http://www.sammenmodmobning.dk/neobuilder.2008101615232015400059842.html#>.

- Hepburn, A. (1997). Teachers and Secondary School Bullying: A Postmodern Discourse Analysis. *Discourse Society*, 8.
- Hepburn, A. (2000). Power lines: Derrida, discursive psychology and the management of accusations of teacher bullying. *British Journal of Social Psychology*, 39.
- Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver. Forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Iversen, L. B. & Kirkegaard, T. (2006). *Jamen, hvorfor mobber de? Mobningens funktion for fællesskabet, det enkelte barn - og de voksne. Teori og redskaber*. Valby: Børns Vilkår.
- Jacobsen, M. H. & Kristiansen, S. (2001). *Farligt feltarbejde - etik og etnografi i sociologien*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Jarftoft, V. (1996). Kritisk psykologi. I: Højholt, C. & Witt, G. (Eds.), *Skolelivets socialpsykologi - Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2005). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Juelskær, M. (2007). Rummenes modstande. Subjektivering set i et spatielt perspektiv. I: Kofoed, J. & Staunæs, D. (Eds.), *Magtballader - 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelser*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Khawaja, I. (2005). <[03] Book Title>. (vol. 1) <[16] City>.
- Kitzinger & Wilkinson (1996). Theorizing Representing the Other. I: Kitzinger & Wilkinson (Ed.), *Representing the Other*.
- Kofoed, J. (2003). *Elevpli - Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. København: Institut for pædagogisk psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet. Ph.d. afhandling, Institut for pædagogisk psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kofoed, J. (2005). Holddeling: Når der gøres maskulinitet og hvidhed. *Kvinder, Køn og Forskning*, 3.
- Kofoed, J. (2007). Ansvar for egen elevhed. Suspensive komparationer på arbejde. I: Kofoed, J. & Staunæs, D. (Eds.), *Magtballader - 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelser*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Køppe, S. (1990). *Virkelighedens niveauer. De nye videnskaber og deres historie*. København: Gyldendal.
- Kousholt, D. B. (2007). *Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter. Ph.d. afhandling, Roskilde Universitetscenter.
- Krejsler, J. (2007). Elevplanen mellem refleksion og kontrol. I: Moos, L. (Ed.), *Nye sociale teknologier i folkeskolen - kampen om dannelsen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krøjer, J. (2005). Relationel subjektivering - socialkonstruktionistisk teori om relationer. I: Ritchie, T. (Ed.), *Relationer i psykologien*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Langergaard, L. L., Rasmussen, S. B., & Sørensen, A. (2006). *Viden, videnskab og virkelighed*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Lindskov, A. (2007). Mobningens mange ansigter. *Asterisk*, 34(April - maj).

- Mandell, N. (1991). The Least-Adult Role in Studying Children. I: Waksler, F. C. (Ed.), *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London.: The Falmer Press.
- McDermott, R. P. (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I: Højholt, C. & Witt, G. (Eds.), *Skolelivets socialpsykologi*. København: Unge Pædagoger.
- Meyer, E. J. (2007a). *Bullying and harassment in secondary schools: A critical feminist analysis of the gaps, overlaps, and implications from a decade of research*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.
http://lizjmeyer.googlepages.com/MEYER_AERA07_bullyingharassmentlitre.pdf.
- Meyer, E. J. (2007b). *Gendered harassment in high school: Understanding teachers' (non) interventions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.
http://lizjmeyer.googlepages.com/GENDEREDHARASSMENTINHIGHSCHOOL_MEYER.pdf.
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber – Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Murakami, H. (2001). *Trækopfuglens krønike*. Århus: Forlaget Klim.
- Olweus, D. (1975). *Hakkekyllinger og skolebøller*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S.
- Olweus, D. (1996). *Mobbing av elever fra lærere*. Bergen: Alma Mater Forlag AS.
- Olweus, D. (2000). *Mobning i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Olweus, D. (2004). Mobning i skolan: Några utvalde problemställningar och en kritisk efterskrift. I: Thelin, A. A. & Williamson, H. (Eds.), *Nya forskningsperspektiv på mobbning - Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24-25 september 2003 i Stockholm*. København: Nordisk Ministerråd.
- Pedersen, I. K. (2008a). Men man skal også ville noget. *Weekendavisen, Nr. 17, 1.sektion, Samfund, s.2*.
- Pedersen, I. K. (2008b). Ud af kassen. *Weekendavisen, 19, 1. sektion, Samfund, s.5*.
- Rabøl Hansen, H. (2005). *Grundbog mod mobning*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Rabøl Hansen, H. (2008). *Er mobning et storskole-problem?* Lokaliseret d. 7. november 2008 på World Wide Web: <http://www.sammenmodmobning.dk/neobuilder.php?id=2008082011121961200042926>.
- Rabøl Hansen, H. & Christensen, B. (2003). *Mobbeland*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Rasmussen, O. V. (2004). Læring og vanskeligheder i én skole - flere verdener. I: Ritchie, T. (Ed.), *Relationer i teori og praksis*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Red Barnet (2008). *Skolekufferten*. Lokaliseret d. 12. september 2008 på World Wide Web: http://www.redbarnet.dk/Danmark_og_Grønland/Mobning/Skolekuffert.aspx.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of social psychology, 133(1)*, 33-42.
- Salmivalli, C. (2004). Bullying and the peer group. I: Thelin, A. A. & Williamson, H. (Eds.), *Nya forskningsperspektiv på mobbning - Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24-25 september 2003 i Stockholm*. København: Nordisk Ministerråd.

Sammen mod mobning (2008). *Mobning er størst på de store skoler - men kampen mod mobning går den rigtige vej. Pressemeldelse*. Lokaliseret d. 8. juni 2008 på World wide web: <http://www.sammenmodmobning.dk/neobuilder.2008040714531834400013446.html>.

Schmidt, L. H. (1985). En konfessionsløs tænkning - Michel Foucault som anledning. I: Schmidt, L. H. & Kristensen, J. E. (Eds.), *Foucault's blik*. Århus: Modtryk.

Sigurgeirsdottir, V. (2004). Vad står i vägen för att lärare kan förebygga, upptäcka och stoppa mobbning? -En forskning bland 523 lärare i 20 skola på Island. I: Thelin, A. A. & Williamson, H. (Eds.), *Nya forskningsperspektiv på mobbning - Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24-25. september 2003 i Stockholm*. København: Nordisk Ministerråd.

Simonsen, D. G. (1996). Som et stykke vådt sæbe mellem fedtede fingre. Køn og poststrukturalistiske strategier. *Kvinder, Køn og Forskning*, 2.

Staunæs, D. (2003). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. *NORA*, 11(2).

Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Staunæs, D. & Søndergaard, D. M. (2005). Interview i en tangotid. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (Eds.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.

Staunæs, D. & Søndergaard, D. M. (2006). Intersektionalitet - udsat for teoretisk justering. *Kvinder, Køn og Forskning*, 2-3.

Stern, D. N. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Svanholm, G. (2007). Hver 6. skoleelev føler sig mobbet af sin lærer. *Politiken*, 11. September, 1. sektion, s.1. Søndergaard, D. M. (2000). Kønnet subjektivering. *Kvinder, Køn og Forskning*, 1.

Søndergaard, D. M. (2001). Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk empirisk forskning. I: Haavind, H. (Ed.), *Kjøn og Fortolkende Metode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Søndergaard, D. M. (2003). Subjektivering og nye identiteter - en psykologi i et pædagogisk felt. *Kvinder, Køn og Forskning*, 4.

Søndergaard, D. M. (2005a). Academic Desire Trajectories. Retooling the Concepts of Subject, Disire and Biography. *European Journal of Women's Studies*, 12(3).

Søndergaard, D. M. (2005b). At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I: Bechmann Jensen, T. & Christensen, G. (Eds.), *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Søndergaard, D. M. (2006). *Tegnet på kroppen*. København: Museum Tusulanums Forlag og Dorte Marie Søndergaard.

Søndergaard, D. M. (2008). Offerpositionens dilemmaer? Om undvigelse af offerpositionering i forbindelse med mobning og anden relationel aggression. I: Lützen, K. & Nielsen, A. K. (Eds.), *På Kant med Historien*. København: Museum Tusulanums Forlag.

Thornberg, R. (2008). *Det sociale liv i skolen. Socialpsykologi for lærere*. København: Hans Reitzels Forlag.

Undervisningsministeriet (2001). *Lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø*. Lokaliseret d. 23. juni 2008 på World Wide Web: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23705>.

Undervisningsministeriet (2006a). *Bekendtgørelse om anvendelse af test i folkeskolen mv.* Lokaliseret d. 11. november 2008 på World Wide Web: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25171>.

Undervisningsministeriet (2006b). *Bekendtgørelse om elevplaner i folkeskolen.* Lokaliseret d. 11. november 2008 på World Wide Web: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25101>.

Undervisningsministeriet (2008). *Sammen mod mobning.* Lokaliseret d. 27. maj 2008 på World Wide Web: <http://www.uvm.dk/08/sammenmodmobning.htm?menuid=6410>.