

Nye forskningsforståelser af skolemobning

Af Helle Rabøl Hansen

Man skal ikke bevæge sig længe i skolemiljøet som lærer, skoleleder eller som forsker på besøg, før man oplever, hvor forskelligt skoleklasser udvikler sig. Skoleklassers historik, sammenhold og faglige præstationer er varierede og mangfoldige.

Skoleklassen som mikrosamfund er en af de arenaer, som det danske, tværfaglige forskersteam eXbus (eXploring bullying in schools) har fokus på. Skoleklassen rummer elevfællesskaber, elev/lærer-relationer og udgør et krydsningsfelt for lærerteams og forældregrupper. Men skoleklassen udgør også betingelser for trivsel, mistrivsel og mobning.

Fænomenet skolemobning har tilsyneladende været kendt gennem hele skolens historie. Skønlitterære beretninger om elever, der forfølger eller systematisk undgår en af deres egne, har trådt flere hundrede år bagud. Ordet mobning er derimod af nyere dato, og kan dateres til slutningen af 1960'erne. Det var den svenske læge og debattør Peter-Paul Heinemann, der i en avisartikel i 1960 foreslog, at gruppefølgelse i skolen fik betegnelsen mobning. I de angelsaksiske lande blev ordet "bullying" valgt. I samme periode så de første videnskabelige undersøgelser af området dagens lys. Undersøgelserne var af statistisk art og havde udspring i personlighedspsykologien og rettede opmærksomheden på sammenhænge mellem personens skaber og mobning.

eXbus skriver sig ind i mobbeforskningens landskaber med bidrag, der som forskningsleder Dorte Marie Søndergaard forklarer i sin artikel, tager udgangspunkt i, at mobning ikke alene udspringer af personlige kvaliteter, men er et resultat af flere interagerende kræfter i skolens sociale klima. Søndergaard tilbyder

begrebet "social eksklusionsangst" til at forstå, hvordan mobning gøres mulig, når angsten i klasserummet tager over. Angsten for eksklusion kobles her til menneskers grundlæggende behov for at høre til i et fællesskab.

Robin May Schott, husfilosof i eXbus, beskriver tre dominerende definitioner af mobning i landskaberne, der lægger vægt på henholdsvis aggressivitet, vold eller dysfunktionelle gruppedynamikker. Schott foreslår, at begrebet mobning benyttes om uformelle gruppekulturer mellem mennesker i institutionelle sammenhænge.

Nina Hein retter forskningsblikket mod udfordringer i skole-hjem-samarbejdet, når sager om mobning og/eller konflikter presser sig på. Hein gennemgår eksempler på, hvordan forældres forsøg på at samarbejde med lærere og skole kan ende i komplicerede, fortvivlende og trættende processer, der skaber afmagt og problemoptrapninger for såvel skole som hjem.

Afmagt og træthed kan muligvis forstærkes af den træghed, som mobbemønstre synes at indeholde. Inge Henningsen viser på baggrund af eXbus' elevundersøgelse fra Københavns vestegn, hvordan mobning retroperspektivt set ofte foregår over længere perioder, men kan brydes af skoleskift. Resultaterne fra den kvantitative undersøgelse lægger op til en forståelse af mobning, der i højere grad knyttes til den enkelte skoleklasse og ikke entydigt til den enkelte elev.

Hvad gør de elever, der rammes af mobning med deres mobbeerfaringer senere i livet? Det spørgsmål står i centrum for Charlotte Mathiassens mobbestudier. Mathiassen beskæfti-

Nr. 10 – August 2011
14. årgang

Tema: Mobning

Mobning – fra afretning af enkeltindivider til reparation af sociale fællesskaber

Af Dorte Marie Søndergaard

I denne indledende artikel retter Dorte Marie Søndergaard blikket mod det sociale klima i klassen. Det er nødvendigt at tænke videre end den traditionelle opdeling af aggressive mobbere og sårbare ofre, hvis vi skal forstå, hvordan og hvorfor mobning opstår.

Mobning som socialt begreb

Af Robin May Schott

Artiklen skitserer de tre mest dominerende definitioner af mobning. Forfatteren afslutter med en ny definition, der i højere grad fokuserer på gruppeprocesser end på individuelle karaktertræk hos de involverede.

Afmagtsproduktion i skole/hjem-samarbejdet omkring mobning

Af Nina Hein

Hvordan oplever forældrene skole/hjem-samarbejde i praksis, når deres barn bliver mobbet? Artiklen bygger på en analyse af interview med forældre til børn, som har oplevet mobning i skoletiden.

Mobning i et livslinjeperspektiv – resultater fra Vestegnsundersøgelsen 2009-10

Af Inge Henningsen

Ifølge en undersøgelse kan et skole- eller klasseskift være forbundet med øget mobberisiko. Artiklen påviser desuden et tydeligt mønster i den måde, hvorpå mobning optræder og fordeles sig på klasse- og på elevniveau.

Mobning i barndommen – erindringsspor i voksenlivet

Af Charlotte Mathiassen

Denne artikel beskriver, hvordan de smertelige erfaringer med mobning i nogle tilfælde faktisk kan vise sig at kunne anvendes konstruktivt. Artiklen bygger på en undersøgelse af voksnes erfaringer med og erindring om mobning i skoletiden.

Fællesskabende didaktik – et forslag til et begreb, der samtænker antimobning, undervisning og fællesskab

Af Helle Rabøl Hansen

Mobning kan ses som en særlig form for fællesskab – et vi, der består i kraft af det dem, der ikke er med. Helle Rabøl Hansen foreslår, at det fælles omdrejningspunkt, som mobningen udgør, kan erstattes af et andet, nemlig undervisningen.

2

6

8

11

14

17

ger sig med variabiliteten af betydninger for barndommens mobning i voksenlivet, og viser bl.a., hvordan voksne ofte har været en begrænset eller fraværende ressource, når det gælder om at bistå i sager om mobning.

Helle Rabøl Hansen skriver om interventionsstrategier mod mobning og tilbyder begrebet "fællesskabende didaktik" som løftestang

for videreudvikling af indsatsen. Fællesskabende didaktik retter sig mod skolens kerneydelse: undervisning, og Helle Rabøl Hansen foreslår, at undervisningen sættes ind som fællesskabets omdrejningspunkt i skoleklassen, frem for at mobning bliver det.

Artiklerne i dette temanummer belyser forskellige aspekter ved mobning, der sætter spørgsmåls-

tegn ved og udfordrer hidtidige forståelser. Med andre ord giver vi hermed bolden op til nytænkning og redefinering af et velkendt fænomen, som de fleste af os har en mening om. Vi inviterer ved samme lejlighed landets travle skoleledere ind i debatten.

Tema: Mobning

Af Dorte Marie Søndergaard, Professor, Institut for Læring (DPU), Aarhus Universitet

Mobning – fra afretning af enkeltindivider til reparation af sociale fællesskaber

eXbus: Exploring Bullying in School er et forskningsprojekt, der siden 2007 har arbejdet med at forstå mobning blandt børn i skolen. Der er otte forskere involveret i projektet, og vores opgave har været at forsøge at forstå mobningens mekanismer og de processer og positioner blandt børn, lærere og forældre, der er involveret, når mobningen opstår. På den måde har projektet frem til nu handlet om grundforskning: Hvad er dette overhovedet for et fænomen?

I Danmark har der næsten ikke været forsket i mobning tidligere. Alligevel har vi set en lang række praktiske initiativer i forhold til mobning. Det er initiativer, som enten er overtaget direkte fra udlandet, eller som er udviklet af erfarne praktikere, der har forsøgt at få greb om problemet. Men forskningsbaseringen har det knebet gevaldigt med.

Mange interagerende kræfter bag mobning

Et helt grundlæggende resultat af eXbus' forskning handler om den overordnede tilgang til problemet. Almindeligvis tænker de fleste om mobning, at årsagen må kunne søges i sammensætningen af personlighedstyper. Den mest gennemgående forståelse synes at være, at

der nemt kan opstå mobning, hvis der findes nogle særlige former for aggressive børn og nogle særlige former for sårbare børn i en klasse.

Vores forskning peger imidlertid i en anden retning. I stedet for at søge i børnenes personlighedsmæssige indretning, kan man med fordel rette blikket mod det sociale klima i klassen. Det sociale klima og klassens kultur er noget, der dannes i interaktion mellem mange forskellige kræfter. Klasseklima og -kultur opstår ikke kun på grundlag af personligheder i rummet. Vi er nødt til at medtænke en lang række af kræfter, hvis vi skal forstå, hvorfor der opstår mobning i en skoleklasse (Søndergaard 2009b):

- Klassens historik – dens fortid, dens kollektive erfaringer med muligheder for fællesskab og erfaringer med voksne.
- Lærernes autoritetsstrategier, deres måder at være til stede på, og de bidrag til opbygning af fællesskab blandt børnene, som de leverer.
- Forældrenes samarbejde med hinanden og med skolen og deres måder at forstå og støtte børnene på.
- Skoleledelsens bidrag til kulturen i lærergruppen; ledelsens

måder at støtte lærernes særlige tilgange til og forståelser af børnene på, måder at støtte engagementet i forskellige sider af lærergeneringen på, måder at forstå opgaver og forpligtelser på.

- Skolens indretning og fysiske rum inde og ude.
- De digitale mediers betydning; den eskalering af hastighed og rækkevidde der f.eks. opstår, når børn kommunikerer via sms og de sociale platforme på nettet.
- Den inspiration til og træning i reaktionsformer og relateringspraksisser, som børnene henter i medier og i den virtuelle verden (computerspil, reality shows, film m.m.).

Alle disse forskellige kræfter og bidrag (og mere til) interagerer med hinanden, griber ind i og former hinanden. Alt dette er med til at etablere den situation i en børnegruppe, som kan afstedkomme mobning (Kofoed & Søndergaard red. 2009).

Der er altså rigtig mange kræfter involveret i tilblivelsen af børnenes relateringspraksisser og det sociale klima i en skoleklasse. Derfor kan vi ikke bare nøjes med at pege

på en enkelt faktor og sige: Det er på grund af tilstedeværelsen af *den* slags barn med *den* personlighed, at der opstår mobning. Eller: Det er på grund af lige præcis *denne* form for lærere, at problemerne opstår, eller på grund af lige præcis *disse* helt umulige forældre, at børnene bliver fjendtlige overfor hinanden. Vi kan ikke isolere en enkelt faktor. Hvis man havde kunnet gøre det, så havde man sikkert relativt nemt kunnet finde en effektiv antimobbekur. Og det er der netop ikke nogen, der har kunnet (Farrington & Ttofi 2009; Henningsen et al. 2010; Skolverket 2011).

Fra individualisering til social dynamik

De fleste ved, at mobning er et kompliceret foretagende, og at der selvfølgelig ikke kan generaliseres på tværs af alle mobbetilfælde og peges på én bestemt ting som årsagen. Ikke desto mindre gør de fleste brug af denne søgen efter enkeltfaktorer, når de prøver at forstå mobning. Der er en tendens til at individualisere problemet – at pege på enkeltbørn og sige: 'Det er hendes eller hans skyld!' Og 'hvis bare ikke Victor, eller hvis bare ikke Emma var her, så ville 7.a være en helt perfekt klasse'. Det er nemt at komme til at gøre lige præcis sådan.

Når voksne individualiserer problemerne i stedet for at se de mange interagerende kræfter og kompleksiteten i problemets tilblivelse, så er det ikke, fordi de er hverken dumme eller onde. Det er fordi de redskaber og begreber, vi hidtil har haft til rådighed at forstå denne form for problematikker med, skubber os alle sammen i netop den retning. Når vi ser mobning, spørger vi med det samme: 'Hvem har skylden, og hvem er offeret?' Lidt mere avanceret tænker vi måske: 'Han har også en sær personlighed'. Og næste skridt er at tænke: 'Det er nok noget med moren, det er nok noget derhjemme' – eller vi siger til kollegaen: 'Har du set faren ...! Hvis du har set ham, så kan du forstå, hvorfor drengen opfører sig på den måde'.

Den almindelige tankegang sender nærmest pr automatik vores søgen

efter årsager til mobning **ind i** det enkelte barn, **videre ind i** personligheden, **ud af** skolen og **hjem i** barnets familie – hjem til forældrene.

Problemet med den måde at tænke på er, at når vi vil gribe ind overfor mobning og bruger sådan en forståelse, så bliver vi ineffektive – for forklaringen er simpelthen ikke præcis nok til at hjælpe os med at handle på en måde, der afhjælper problemerne. Vores begreber er ganske enkelt ikke gode nok. Og vi ser nu engang det i verden, som vores begreber hjælper os med at se, ligesom vi bliver blinde for det, begreberne ikke hjælper os til at få øje på. Det er her, grundforskningen kommer ind i billedet. Det, grundforskning kan, er at udvikle nye redskaber til at tænke med – nye tænketeknologier. Og det er der brug for, når det handler om mobning.

Ny tænketeknologi

Første skridt i en ny tænketeknologi består i at stoppe den trafik af årsagsforklaringer, der sender os **ind i** barnet, **ind i** personligheden, **ud af** skolen og **hjem til** forældrene. Ikke fordi barnet, personlighederne og hjemmene ikke er en del af problemstillingerne – det er de – men de er det aldrig alene.

Mobning er et socialt fænomen, det opstår i grupper under særlige omstændigheder. Det kan godt være, at Victor eller Emma har en speciel personlighed, men sådan en personlighed er ikke lavet af fast materiale, og påvirkningerne går ikke udelukkende den ene vej. Det, vi forstår som personlighed, bliver faktisk til nogle ret forskellige ting, alt afhængig af, hvad det er for sociale grupper, fx skoleklasser, barnet kommer ind i. Børns bidrag til relationer, klasseklima og klassens kultur, bliver til noget forskelligt afhængigt af konteksten, fordi de kræfter, der etablerer situationerne i de forskellige klasser, modtager børnenes interaktionsbidrag forskelligt og former på bidragene i en løbende interaktionsproces. Victor og Emma er med til at producere den situation, der er i deres klasser, men Victor og Emma producerer den aldrig alene. Der er mange kræfter, der arbejder

på gruppen og på børnene, og som børnene møder og arbejder deres egne bidrag ind i – og alt dette gør situationen forskellig forskellige steder.

Når man begynder at tænke på den måde, ændrer ens forståelse sig. Den går fra en tanketrafik, der sender os **ind** gennem barnet, **ind i** personligheden, **ud af** skolen og **hjem** til forældrene – til en forståelse, der handler om at se mobningen som et resultat af en særlig social situation i klassen. Samtidig laver vi en vending i vores måder at undersøge problemerne på, sådan at går vi fra at spørge: 'Hvem har skylden? Hvad er der galt med Emma og Victor? Hvordan kan vi afrette dem, straffe dem eller komme af med dem?' Og til i stedet at spørge: 'Hvorfor bliver det så oplagt for Emma eller Victor at gøre det, de gør? Hvad er det i klassens situation som helhed, der fodrer de særlige håb eller de særlige former for ubehag og angst, som arbejder Emmas og Victors handlinger frem – som får dem til at slå, foragte, nedgøre, forfølge, udelukke, intrigere', eller hvad det nu er, vi får øje på, at lige netop de gør?

Med vendingen fra individualisering til social dynamik, bliver man optaget af at ændre i Emmas og Victors situation gennem ændringer i klassens relationspraksisser og kultur. Man bliver optaget af at ændre på hele interaktionsprocessen og derigennem også på Emmas og Victors bidrag. Man fokuserer på en forståelse af børnene som nogle, der formentlig *kunne* bidrage med noget værdifuldt til fællesskabet, hvis omstændighederne så anderledes ud – i stedet for primært at lave fejlsøgning på enkeltbørn og se dem som destruktive, og som nogle, der skal rettes af, eller måske mest optimalt: fjernes helt eller delvist fra klassen.

Vi går altså **fra** primært at tænke i fejlfinding, straf og adfærdsregulering på enkeltindividniveau og **til** primært at tænke i reparation af sociale fællesskaber og sociale dynamikker på kollektivt niveau.

Når man skal reparere på sociale fællesskaber, der er kørt ind i og måske oven i købet fast i destruktivi-

ve relateringspraksisser, er der en anden grundlæggende mekanisme, som det er værd at kende til – den sociale eksklusionsangst (Søndergaard 2009a).

Social eksklusionsangst

Alle kender sikkert til skoleklasser, hvor den sociale eksklusionsangst dominerer stemningen. Det er klasser, hvor børnene er enormt optaget af at opbygge hierarkier. De er optaget af, hvem der er de populære og dominerende, hvem man ikke behøver at regne med, og hvem man helst skal flytte sig fra for ikke selv at blive trukket nedad i hierarkiet. De er optaget af at sikre sig og deres egen gruppe prestige og værdighed og at berøve andre prestige og værdighed. Når man træder ind i sådan en klasse, kan man lynhurtigt fornemme spændingerne og kampene. Man fornemmer utrygheden, og måderne, børnene (og meget ofte også deres voksne) vogter på hinanden på.

I sådan nogle klasser er latterliggørelse en meget udbredt form for humorstrategi (Søndergaard 2011). Latterliggørelse er et stærkt redskab i reguleringen af sociale hierarkier, blandt andet fordi humor aflyser ansvar og krav om legitimering af det, der bliver sagt. Hvis man kan sige: 'Det var kun for sjov', kan man fralægge sig ansvar for de virkninger, ens humoristiske indfald og udtalelser har haft. Og hvis andre alligevel insisterer på, at man har et ansvar, kan man sige: 'Du har ingen humor' – og den beskyldning er svær at håndtere for den, humoren har ramt.

Derfor kan humor anvendes personligt og socialt definerende, og det kan foregå næsten ansvarsfrit. Positioneringerne kan leges og les på plads indenfor de hierarkier, en klasse ramt af social eksklusionsangst er så optaget af at få etableret. Af samme grund er det heller ikke mærkeligt, at godt 71% af de børn, der følte sig mobbet, og som svarede på eXbus' spørgeskema om mobning og skoleliv, netop pegede på det at blive gjort til grin som det, de næst efter mobning, frygtede allermost i skolen. Og at godt 25% af alle de 1052 børn

fra 7. og 8. klasse, der svarede på spørgeskemaet, også pegede på det at blive gjort til grin som det, de frygtede mest. Spørgeskemaet blev sendt til børn på 13 danske skoler (Henningesen 2011).

Det er altså i klasser, der er præget af spændinger, kampe og latterliggørelser, at begrebet om social eksklusionsangst bliver centralt, når vi skal forstå, hvordan tingene kan udvikle sig videre og ind i mobning.

Begrebet om social eksklusionsangst har ikke noget med social fobi at gøre. Social eksklusionsangst er et socialpsykologisk begreb, der tager udgangspunkt i mennesker som nogle, der er grundlæggende afhængige af at være en del af sociale fællesskaber. Mennesker er afhængige af at tilhøre samfund, fællesskaber – det er et eksistentielt vilkår for os. Og det er, når vores tilhør eller håbet om at høre til bliver presset eller truet, at en forstærket eksklusionsangst kan begynde at cirkulere i en gruppe (Søndergaard 2009a).

Usikkerhed på, om man bliver vurderet værdig til at deltage i fællesskabet, i gruppen, og i de relationer, der er i klassen, eller om man bliver dømt uværdig i forhold til fællesskabet, ligger altid og ulmer. Denne 'ulmen' er ikke i sig selv noget problem; vi kan sagtens leve med lidt usikkerhed. Men hvis usikkerheden bliver forstærket og begynder at eskalere, så opstår der vanskeligheder. Det er sådanne situationer, der kan sætte særligt destruktive mekanismer i sving.

Det er her, balancerne mellem værdighedsproduktion og foragtproduktion bliver vigtige at holde øje med. Det ser nemlig ud til, at det at producere foragt for noget eller nogen (på kort sigt) kan lindre ubehaget ved social eksklusionsangst. Hvis en gruppe børn kan samles om at foragte nogen uden for gruppen, kan de på kort sigt opleve en følelse af sikkerhed og kontrol med præmisserne for, hvad der skal foragtes, og dermed kontrol med deres egen position som accepterede og legitime deltagere i et fællesskab (Schott 2009).

Når Victor og Emmas klasse er socialt presset – som et resultat af, at de mange kræfter arbejder en masse usikkerhed og mindreværd og aggression ind i gruppen – og den sociale eksklusionsangst begynder at eskalere, så kan foragtproduktionen stige, og der kan ske en øget distancering til dem, der bliver ramt af foragten. Det kan på kort sigt lindre på usikkerheden hos dem, der foragter. Det kan engagere og styrke relationerne indenfor fællesskabet at forfine og dyrke foragten. Man kan i øvrigt ofte se helt parallelle processer på lærerværelser præget af usikkerhed og eksklusionsangst.

Hvis processen tager til, så falder de, der bliver foragtet, udenfor empatisk relevans (Søndergaard 2008). Det opleves for de foragtende ikke længere som relevant at føle sig ind i, hvordan det er at være i de foragtedes situation. Man føler ikke medlidenhed med dem. De foragtede bliver afskyelige, eller mere præcist formuleret, de bliver afskyeliggjorte, og derigennem irrelevante som nogen, der bør inddrages, lyttes til og forstås. Deres muligheder for at få indflydelse på, hvad det er for præmisser, der skubber nogle ud og drager andre ind, bliver stadig mindre i takt med, at foragten for dem vokser. Deri ligger et af de væsentlige elementer i processens inertie.

Men strategien er som nævnt kortsigtet – for foragtproduktionen puster i reglen kun til angsten og usikkerheden som en generel tilstand i klassen. Derfor kan sådanne processer netop blive til onde cirkler, de kan blive suget ind i en inertie, som det vil kræve noget ekstraordinært at stoppe igen.

Retning på praksis

Hvis vi tænker i praksis og intervention fra begreber som disse, der handler om kompleksitet, om de mange kræfter, om værdighedsproduktion og foragtproduktion og om social eksklusionsangst og nedlukning af empati, så handler det om at se efter, hvad der kan gøres i en skoleklasse, som vil kunne støtte værdighedsproduktion i gruppen som helhed. Det er klart, at de særligt marginaliserede – og i

virkeligheden også de særligt foragtproducerende – børn i en klasse kan have brug for at få en målrettet 'værdighedsindsprøjtning', der hæver deltagelseslegitimiteten i forhold til fællesskabet specielt for dem. Men det er vigtigt, at man ikke bare flytter foragtproduktionen rundt, for så er man lige vidt. Det er vigtigt, at man som voksen ikke griber til værdighedsproducerende strategier, der benytter sig af implicit eller eksplicit foragtproduktion rettet mod de særlige grupper eller de særlige enkeltbørn, som man får øje på som problematiske. Gør man det, er man lige vidt.

Den reparation, der består i øget værdighedsproduktion, må altså gælde klassen som helhed og arbejde med klassens situation som noget sammenhængende. Den må tage udgangspunkt i noget, som klassen allerede er eller fremover vil kunne blive fælles om, noget som kan gøres til et fællesskabende element i værdighedsproduktionen og dermed i reparationen af klassens sociale dynamikker.

Et af eXbus' nye projekter handler derfor også om bestræbelsen på at tænke i fællesskabende typer af aktiviteter for børn ramt af

mobbepraktisser – og her f.eks. at tænke i muligheden for at udvikle teori og metode i forhold til det, vi kalder for en fællesskabende didaktik. Det er noget af det, eXbus' to forskere, Helle Plauborg og Helle Rabøl Hansen, i øjeblikket er engageret i udviklingen af.

Referencer

Schott, R.M. (2009): "Mobning som socialt begreb: Filosofiske refleksioner over definitioner". I Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (Eds.) *Mobning. Sociale Processer på Afveje*. København: Hans Reitzels Forlag

Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2009): "School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization". *Campbell Systematic Reviews* 2009:6. Open access article: www.campbellcollaboration.org

Henningsen, I., Hansen, H. R. & Søndergaard, D. M. (2010): "Hvad måler Campbell Collaboration? En kritisk kommentar til rapporten: 'School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization'". *Open access paper*: www.exbus.dk

Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (Eds.) (2009): *Mobning. Sociale Processer på Afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.

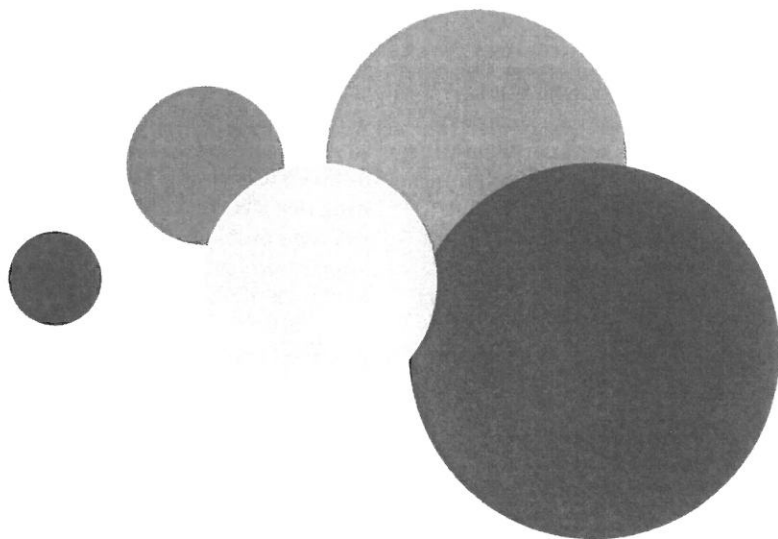
Skolverket (2011): *Utværdering av metoder mot mobbing*. Rapport 353. <http://www.bo.se/files/publikationer,%20pdf/utvardering%20av%20metoder%20mobbing.pdf>

Søndergaard, D. M. (2008): "Offerpositionens dilemmaer: Om undvigelse af offerpositionering i forbindelse med mobning og anden relationel aggression". I Lützen, K. et al. (red.) *På Kant med Historien*. København: Museum Tusculanums Forlag. (160-195).

Søndergaard, D. M. (2009a): "Mobning og Social Eksklusionsangst". I Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (red.) *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.

Søndergaard, D. M. (2009b): "Anders og vandslangen – mobning og kompleksitet". *Psykologisk Set*. 26 (76), 13-25.

Søndergaard, D.M. (2011a): "Mobning, Mobbefryd, Humor og Fællesskab". I Jensen, E. & Brinkmann, S. (red.) *Fællesskab i Skolen. Udfordringer og Muligheder*. København: Akademisk Forlag.



Mobning som socialt begreb

Oversat fra engelsk af Lene Waage Petersen

En dag i begyndelsen af mit arbejde med forskningsprojektet "Exploring Bullying in Schools" (eXbus) blev jeg stoppet på gaden af moren til en af min datters klassekammerater i 8. klasse. Hun fortalte mig om følgende hændelse: Tre drenge i klassen havde bundet en fjerde dreng fast til en stol med hjul, så stramt at han ikke kunne bevæge sig. Alle de andre børn i klassen stod ved siden af og så på. Min datter fik drengen væk og skar båndene over og meldte til skolelederen, hvad der var sket. Da jeg hørte historien, ringede jeg til en af lærerne, som hævdede, at det blot drejede sig om groft drilleri. En uge senere skrev lærerne et brev til alle forældre og fortalte, at der havde fundet alvorlig mobning sted i klassen.

Nogle måneder senere blev de tre drenge, som var hovedaktørerne – eller mobberne – i den pågældende begivenhed, bortvist fra skolen efter flere nye alvorlige hændelser. Min datter skiftede skole det følgende år. Men pointen i historien er, hvad der skete bagefter, for selv efter at mobberne var blevet bortvist fra skolen, og der var kommet nye børn i klassen det følgende år, var der lige så meget mobning blandt børnene som før.

Denne personlige anekdote bekræfter mig i den faste overbevisning, som jeg er kommet frem til som forsker, nemlig at de tilgange til forståelse af mobning, som udpeger kilden til problemet hos individer, er en forkert måde at forstå problemet på, det en forkert måde at reagere på problemet på, og det er respektløst og skadeligt over for alle de involverede børn.

Hvad er mobning? De tre dominerende definitioner

Jeg arbejder som fagfilosof på dette felt, og min interesse har været koncentreret om følgende spørgsmål: Hvordan har forskere

defineret mobning i skolen? Hvad er nyttigt og hvad er problematisk i disse definitioner? Her skal jeg kort præsentere de tre mest fremtrædende definitioner på mobning i skolen og derefter åbne for en ny tilgang.

Definition 1: Mobning er en form for individuel aggression

Denne definition er den dominerende i feltet; den er udviklet af Dan Olweus, der betragtes som 'the grand old man' indenfor forskningen i mobning. Hans opfattelse er, at "en elev bliver mobbet, når han eller hun gentagne gange og over en vis tid bliver udsat for negative handlinger fra en eller flere andre elever."¹ I denne forståelse er mobning *negativ*, det drejer sig om *bevidst* at volde skade, og det er en form for *aggressiv* adfærd. Olweus understreger, at selv om mobning somme tider er fysisk, så er der megen mobning, der er verbal eller som består i krænkende gestus eller social eksklusion. Mobning finder desuden sted i asymmetriske magtrelationer. Olweus opfatter mobbere som aggressive og impulsive, de har hang til at dominere, de har en positiv holdning til vold, og de føler ringe empati over for deres ofre.

Selvom denne tilgang til mobning er almindelig anerkendt, rummer den en række problemer. Olweus antager, at man for at finde en forklaring på den mobning der foregår i en skoleklasse, må søge problemets rod uden for klasseværelset. Eftersom han beskriver mobning som hovedsagelig forårsaget af aggressive og passive personligheder (svarende

til mobbere og ofre), så finder han den egentlige årsag til mobningen i hjemmemiljøet, som han hævder fostrer disse personligheder – og han lægger især skylden for den dårlige opdragelse på den primære omsorgsperson (normalt moderen). Men når det som her hævdes, at nogle børn naturligt bliver mobbere, mens andre naturligt bliver ofre, så kan denne tilgang ikke redegøre for den erfaring, at nogle børn somme tider optræder som mobbere og somme tider som ofre. Dertil kommer, at Olweus opfatter mobning i skolen som en patologisk adfærd og knytter den sammen med kriminel og asocial adfærd. Med denne tilgang bliver det svært at forstå mobning som noget, almindelige børn oplever i specifikke gruppekontekster.

Definition 2: Mobning som en form for samfundsmæssig vold

Denne tilgang fokuserer på mobning i skolen som del af det større problem om vold i samfundet. Den fremtrædende engelske kriminolog David Farrington skriver: "Mobning i skolen er til en vis grad en formindsket udgave af volden i samfundet".² Dette synspunkt afspejles også i visse ministerielle strategier. I 1996 skrev det hollandske undervisningsministerium f.eks., at manglen på sikkerhed i skolerne afspejler et generelt problem, som samfundet som helhed må tage ansvaret for. Lige som den første definition forstår denne tilgang mobning som et problem, der har sine rødder i sociale relationer, der ligger uden for skolen. Denne tilgang kan også gå hånd i hånd med den første definition af mobning som en form for individuel aggression. Nogle forskere fokuserer på den måde, hvorpå social uro skaber familier med grobund for aggressiv adfærd. Ved en gennemgang af den inter-

¹ Dan Olweus, "Sweden" in P.K.Smith, Y.Morita, J. Junger-Tas, D.Olweus, R.Catalano & P.Slee (red.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (London & New York: Routledge, 1999), s.10. For en mere indgående diskussion af disse problemstillinger, se min artikel, "Mobning som socialt begreb: Filosofiske refleksioner over definitioner" in Jette Kofoed & Dorte Marie Søndergaard (red.), *Mobning: sociale processer på afveje* (København: Hans Reitzel, 2009).

² David F. Farrington, "Understanding and Preventing Bullying." *Crime and Justice*, 17, 1993, s.394

nationale litteratur om mobning ser det ud som om, at samfund, der er kendetegnet ved social uro eller forandringer, har en tendens til at forstå mobning i lyset af de nationale narrativer om krise og sociale omvæltninger. Selvom det er vigtigt at forstå, hvordan sociale relationer uden for skolen influerer på dynamikken i klasseværelset, så er problemet med denne tilgang, at den heller ikke tager de sociale gruppedynamikker i selve skolen op.

Definition 3: Mobning som dysfunktionelle gruppedynamikker

Denne tredje tilgang fokuserer på mobningens rod i gruppedynamikker i klasseværelset. En ung svensk forsker definerer mobning som en form for gruppetænkning (*group-think*), hvor gruppens adfærd er mere voldsam og destruktiv end nogen af de individuelle medlemmers adfærd. Årsagen er, at gruppen giver den enkelte en følelse af tilhørsforhold og usår- lighed. Også den finske forsker Christina Salmivalli fokuserer på de interne dynamikker i gruppen i forbindelse med mobning og skel- ner mellem deltagerpositioner som 'hjælper', 'støtte', 'forsvarer' og 'out- sider' i dynamikken i en mobbesi- tuation.³ Det er et vigtigt bidrag til diskussionen af tilskuerrollen ved voldshandlinger eller anden skadevolden. Japanske forskere studerer også interne gruppedyna- mikker og forstår offerrollen som værende indenfor snarere end uden for gruppen.

Denne forskningsretning er vigtig, fordi den retter sig mod dynamik- ker i klasseværelset, i modsætning til definition 1 og 2. Men den tæn- ker stadig mobning som dysfun- ctionelle grupperelationer, hvad der gør det vanskeligt at forstå, hvorfor almindelige gruppedyna- mikker kan skabe situationer, hvor børn indtager positioner som enten mobbere eller aktive tilskuere.

3 Christina Salmivalli, Ari Kaukiainen, Marius Voeten, and Mirva Sinisammal, "Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying inter- vention. In Peter K. Smith, Debra Pepler and Ken Rigby, eds., *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press, 2004, (252-273), p.252.

Ny tilgang til en definition af mobning

Jeg vil i stedet fokusere på spørgs- målet: Hvordan kan man forstå de sociale processer inden for en gruppe, hvor der finder mobning sted? Jeg trækker på min bag- grund som fagfilosof og på mit arbejde med problemstillinger ved- rørende sociale grupper, konflikt- processer, identitetsdynamikker og betydningen af eksklusion (udeluk- kelse) og inklusion i dannelsen af grupper. På denne baggrund vil jeg give følgende svar på spørgsmålet, "Hvad er mobning?":

"Mobning er en del af de eksklusi- ons- og inklusionsprocesser, hvor- med uformelle grupper opbygges. Eftersom alle medlemmer i grup- pen risikerer at blive ekskluderet, så er forandringer i positionerne kilde til frygt og angst. Mobning opstår, når grupper reagerer på denne angst ved at projicere trus- len mod gruppens interne orden over på bestemte individer, og disse individer systematisk eksclu- deres som 'andet'."

Denne definition adskiller sig fra den første ved at fokusere på gruppeprocesser snarere end på individuelle karaktertræk, hensig- ter eller magt. Den adskiller sig fra definition 2 ved at fokusere på processer i klasseværelset. Og den adskiller sig fra det tredje paradig- me ved at betragte mobning som en proces der foregår i almindelige, ikke dysfunktionelle, grupper. Det er min opfattelse at grupper, hvor der finder mobning sted, *ikke* er patologiske eller dysfunktionelle. I stedet for at spørge: "Hvorfor er nogle grupper dysfunktionelle?" eller "Hvorfor er nogle børn mob- bere?", så skal vi hellere spørge: "Hvordan fungerer gruppeproces- ser, så nogle børn *bliver* mobbere, ofre eller tilskuere?"

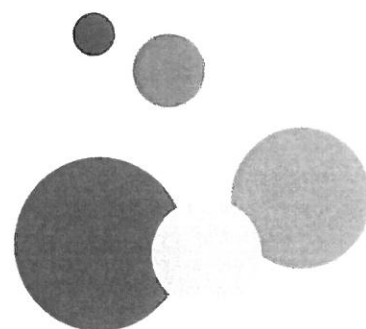
Hvad skal vi så gøre?

De nordiske samfund lægger stor vægt på gruppen eller fællesska- bet. I Danmark går børn typisk i samme klasse i op til ti år. I den sammenhæng kan man spørge, om skolen skal styrke gruppen, for at ingen skal falde udenfor? Eller bør man måske snarere svække gruppen?

Jeg vil gerne opfordre til, at man tænker over den sidste mulighed. Hvis grupper opbygges gennem inklusions-og eksklusionsdyna- mikker, så er det umuligt at styrke gruppen, således at ingen falder udenfor. Faktisk vil det være sådan, at jo stærkere gruppeiden- titeten er, jo mere fastlåst bliver også positionen som outsider. I en skolekontekst kan det være vigtigt at styrke fremvæksten af uformelle grupper på tværs af klasseværel- sets formelle grupper. Kulturelle og rekreative aktiviteter, både på skolen og efter skoletid, kan være væsentlige resurser i håndteringen af problemet mobning.

Selvom der er brug for direkte intervention over for mobning, så forsvinder virkningen af disse ind- greb ofte hurtigt efter den relative korte indsats af tid og resurser. Som David Galloway og Erling Ro- land bemærker,⁴ så vil man få en mere effektiv og landsigtet indsats ved at forbedre pædagogikkens og skolemiljøets generelle kvalitet. Jo mere uddannelsen rettes mod komplekse forståelsesprocesser, jo bedre vil børn og unge være rustet til at undgå farerne ved katego- riske "os/dem" tænkemåder. Både som lærere og som forældre bliver vi nødt til at forstå disse komplek- se processer i det sociale liv, så vi kan undgå moraliserende holdnin- ger til mobning, som fastlåser børn i faste og nedværdigende roller. Gør vi det, vil vi som voksne bedre kunne hjælpe vore børn og unge på vej mod en værdig fremtid.

4 David Galloway and Erling Roland, "Is the direct approach to reducing bullying always the best?" in Smith et al. 2005, (37-53), p.38.



Afmagtsproduktion i skole/hjem-samarbejdet omkring mobning

I Danmark har vi en stærk tradition for skole/hjem-samarbejde. Ifølge Folkeskoleloven skal folkeskolen i samarbejde med forældrene give eleverne en bred faglig uddannelse og fremme deres alsidige udvikling. Skole og forældre forventes altså at samarbejde. Hvad samarbejdet mere konkret kan og bør indebære, er imidlertid ofte uklart for begge parter. Denne artikel handler om forældres oplevelser af skole/hjem-samarbejdet, når deres barn har haft trivselsproblemer i skolen. Artiklen peger på, hvordan skole/hjem-samarbejdet omkring børnenes trivselsproblemer skaber afmagt hos forældre, der ad denne vej forsøger at agere og tage ansvar i forhold til deres barns problemer i skolen.

Analysen bygger på interview, som jeg i forbindelse med min ph.d.-afhandling har foretaget med en række forældre, hvis børn har givet udtryk for en oplevelse af at blive mobbet i skolen. Udgangspunktet for disse samtaler var at blive klogere på, hvilke roller, positioner og overvejelser forældre mon kan have i forbindelse med deres børns mobbeproblematikker i skolen. Jeg blev undervejs i arbejdet med disse interview overrasket over det mønster, der viste sig i forældrenes erfaringer. Forældrenes fortællinger om deres oplevelser i forbindelse med deres barns problemer i skolen er selvfølgelig forskellige. Men på trods af børnenes forskellige situationer og forældrenes varierende håndteringsstrategier, synes disse forældre at glide igennem påfaldende parallelle forløb i samarbejdet med skolen.

Jeg vil i det følgende forsøge at give indtryk af det forløb og de erfaringer, som disse forældre, der har engageret sig i deres barns trivselsproblemer i skolen, synes at have til fælles. Formålet med

denne forløbsfortælling er at anskueliggøre, hvordan den afmagt, som jeg hævder produceres i skole/hjem-samarbejdet, bliver til i et samspil af nogle særlige betingelser og dynamikker.

Et typisk forløb

Typisk starter forløbet for forældrene med, at de på den ene eller den anden måde får indtryk af, at deres barn har det skidt i skolen. De begynder at lytte mere opmærksomt til barnets signaler og eventuelle klager over sit skoleliv, og de prøver at finde ud af, om der er tale om mere end bare almindelige småkonflikter blandt børnene. Hvad er barnets egen andel? Forældrene råder som oftest i starten deres barn til at prøve at reagere på andre måder, til at ignorere drillerierne, invitere de kammerater der generer ham med hjem, eller andet.

Når barnet over tid bliver ved med at give udtryk for at trives dårligt blandt sine klassekammerater, henvender forældrene sig som regel til barnets klasselærer for at få dennes opmærksomhed rettet mod problemerne. Forældrene har på dette tidspunkt i forløbet en forventning om, at de, i samarbejde med skolen, vil kunne afhjælpe barnets problemer.

Når forældrene henvender sig til barnets lærere, mødes de af nogle nye tolkninger af, hvad der er barnets virkelighed i skolen: Barnets oplevelse af at være offer for mobning eller udelukkelse tolkes og forklares som oftest af skolen ved hjælp af nogle kendte kulturelle forståelser knyttet til, hvad der forstås som forventelige måder at reagere og interagere på, når man er dreng eller pige, når børn er i flok, eller på et givent alderstrin. Barnets reaktion og oplevelse af at være udsat for mobning tolkes måske som værende et udtryk for,

at barnet her er særlig sart, særlig nærtagende.

Der synes altså at være en tendens til fra skolens side enten at bagatellisere problemerne og kategorisere dem som almindelige, normale skolefnidderier, eller at pege på det, der i skolen forstås som barnets personlighed, og som gør, at barnet er for sart, for stille, for aggressiv eller for anderledes.

Forældrene er usikre. De er i tvivl om, hvad der egentlig foregår i skolen. De har nogle indtryk af klassen og de enkelte elever, men de ved ikke noget, har ikke selv set eller erfaret noget af det, deres barn fortæller om. Forældrene oplever i nogen grad deres egen dømmekraft underordnet det, de forstår som de skoleprofessionelles ekspertviden om børn, og de ønsker at agere fornuftigt og ansvarsfuldt i situationen. Så de godtager i første omgang lærernes tolkninger og tager disses anvisninger til, hvordan de som forældre kan hjælpe barnet til at få det bedre i skolen, med ind i deres videre interaktioner med barnet: De prøver at overbevise barnet om, at der faktisk slet ikke er tale om mobning; at problemet er, at barnet reagerer for voldsomt på kammeraternes smådrillerier, på udelukkelsen af pigegruppen, osv. Og forældrene forsøger at udruste børnene med redskaber til at begå sig bedre i klassens fællesskab: Mads' forældre har igennem dialogen med skolen fået indtryk af, at Mads' egentlige problem er, at han er for sart. Så de prøver, med deres egne ord, at 'mobbe' Mads lidt derhjemme i de trygge rammer, så han kan blive mere 'hærdet' til at kunne klare dagligdagen i skolen, hvor drengene fra hans 2. klasse hver dag råber: "fede", "spækhugger", og "hamburger" efter ham. Peters mor holder på skolens opfordring op med at tale med Peter,

der går i 5. klasse, om hans dårlige oplevelser i skolen, og sender også Peter på Julemærkehjem, så han kan tage sig. For så må de andre drenge vel holde op med at kalde ham for "fede svin" hver dag?

Forældrenes dilemma

Forældrene forsøger generelt at forholde sig så rationelt som muligt til barnets fortællinger om sine vanskeligheder i skolen. Men de oplever sig i et dilemma, idet de samtidig oplever en pligt som forældre til at tro på og beskytte deres barn, der tydeligvis har det skidt, og som beder dem om hjælp.

Når barnet, til trods for forældrenes forsøg på at tale til fornuft, 'hærde' eller slanke, når barnet alligevel bliver ved med at give udtryk for at mistrives i skolen, så begynder forældrenes frustration og afmagt for alvor at tage til.

I dialogen med skolen, der på dette tidspunkt i forløbet typisk både involverer lærere og skolens leder, mødes forældrene mere eller mindre eksplicit af det perspektiv på situationen, at det måske er dem som forældre, der bekymrer sig for meget? Eller at barnets problemer med at begå sig i børnegruppen måske har rod i deres måde at være forældre på, eller i problemer derhjemme?

Forældrenes fortællinger viser, at de alle på hver deres måde forholder sig til nogle udbredte kulturelle forståelser af, hvordan man er – og ikke er – en passende forælder i relation til skolen. Flere af disse forældre, som engagerer sig i deres barns skoletrivsel, oplever det som relevant at passe på ikke at fremstå som en afart af den besværlige forældretype, som blandt andet kendes under betegnelsen 'curlingforældre', og som henviser til en form for overdreven engagement i barnets liv, i overdreven beskyttelse og servicering af barnet. Andre, som for eksempel Peters enlige mor, oplever hurtigt, at skolens måde at forstå og omtale Peters problemer på, hviler på en forståelse af hende som enlig, resourcesvag mor, og at også hendes forholdemåder i forhold til problematikken forstås i lyset af dette.

Generelt oplever disse forældre det meget svært både at være omsorgsfulde forældre for deres børn, der har det svært i skolen, og at være legitime samarbejdspartnere i relation til lærere og skoleledere.

Mads' forældre må erkende, at deres indsats med at 'mobbetræne' Mads ikke rigtig hjælper noget. Mads bliver ofte ked af det ved sengetid og fortæller sine forældre om dagens ydmygelser. Han begynder at have mareridt om natten før skoledage; i weekender og ferier sover han trygt. Forældrene appellerer igen til skolen om hjælp, men der synes at være flere forhindringer. Blandt andet trækker en del af skolens voksne tilsyneladende på en delt forståelse af, at man ikke kan reagere på noget, man ikke selv har set. Det synes at være nødvendigt, at en voksen er til stede, når mobningen foregår, for selv at kunne bedømme situationen og vurdere, hvad der er den *egentlige* sandhed om den aktuelle episode. For Mads' forældre bliver oplevelsen af magtesløshed i forhold til at kunne hjælpe deres barn mere og mere udtalt.

Også Camillas mor har forsøgt at følge skolens forståelser og anvisninger. Hun og Camillas far har derfor tilstræbt at ignorere Camillas skoleproblemer i et stykke tid. De har bevidst ikke spurgt ind til Camillas udtryk for at føle sig forkert og udenfor i sin 3. klasse, fordi de gennem samarbejdet med skolen har fået det indtryk, at det måske kunne hjælpe, hvis de fokuserede lidt mindre på Camillas skoleproblemer derhjemme. Men Camillas mor må efter nogle måneder indse, at hendes forsøg på at neddæmpe sit engagement i Camillas mistrivsel i skolen ikke har gjort Camilla mindre ked af sit skoleliv. Da Camillas mor vender tilbage til klasselæreren for igen at gøre opmærksom på datterens problemer, er dennes reaktion at sende Camilla til skolepsykolog. Her lærer Camilla, at hun skal 'tage sine lyserøde briller på', når hun bliver ked af en situation i klassen, hvor hun ikke bliver inddraget i de andres fællesskab. Psykologen sender også Camilla hjem med en besked: "Sig til dine

forældre, at de ikke skal bekymre sig så meget".

Skolepsykologens besked går ind hos Camillas mor. For psykologen anvender en i kulturen kendt forståelse i tolkningen af hende som en mor, der bekymrer sig for meget. Tolkningen anvendes til at forklare hendes forholdemåder sådan: 'Hun reagerer sådan her på sin datters problemer, *fordi* hun er en mor af den overbekymrede type og altså implicit: ikke fordi der reelt er noget at reagere bekymret på. Camillas mor bliver usikker. Måske har skolepsykologen og læreren ret?

Mobbeforståelse

En ikke uvæsentlig kraft i den afmagt, der produceres i dette forløb, er den mobbeforståelse, der i vid udstrækning synes at være delt af forældre og lærere: Mobbeforståelsen går på, at der i tilfælde af mobning er nogle *enkeltindivider*, der er noget galt med – individer, der enten er for aggressive eller for ondskefulde; for nærtagende eller svage. Denne forståelse af mobning har ofte den konsekvens, at efterhånden som forældrene erfarer, at deres dialog med skolen ikke hjælper barnet ud af sin smertefulde position i klassen, bliver de mere og mere snævert fokuserede på straf og sanktioner overfor de 'skyldige' elever som løsningen på problemerne. Samtidig betyder forældrenes grundlæggende tvivl omkring, hvad der *egentlig* er barnets situation i skolen, samt skolens udpegning af barnet som f.eks. særligt nærtagende, at de konstant nages af tvivl: *Er det mit barn eller de andre børn, der er noget galt med?*

Nogle forældre forsøger at skabe sig viden om situationen ved på det nærmeste at afhøre deres barn hver aften, og nedskrive minutlige rekonstruktioner af dagens konfliktsituationer i skolen: Hvem sagde og gjorde hvad, osv. Andre søger på internettet efter dokumenter, der kan støtte deres sag og bevise dem som meningsfulde, værdige forældre, og printer snesevis af dokumenter ud fra andre skolers mobbehandlingsplaner, Undervisningsministeriets hjemmeside, osv.

Når forældrene på dette tidspunkt i forløbet vender tilbage til skolen, er det med forøget intensitet og med frustrationen uden på tøjet. Der er nu typisk gået måneder, og i flere tilfælde år, siden de først blev opmærksomme på deres barns mistrivsel i skolen. De fremlægger deres iagttagelser for skolens leder, præsenterer deres internetudskrifter eller er bare mere skingre og følelsesladede i deres appel til skolen om hjælp. Forældrene oplever på dette tidspunkt i forløbet ofte, at de ikke anerkendes som gyldige samarbejdspartnere af skolens ansatte, men i stedet, at deres reaktioner og forholdemåder bliver forklaret med henvisning til nogle forståelseskategorier, som skolen synes at møde dem igennem: Mads' forældre oplever sig mødt og afskrevet som kværuleanter, Camillas mor som overbekymret curlingforælder, andre, deriblandt Peters mor, som ressourcetsvage. Og disse kategoriseringer af forældrenes synes altså, som vi så det med Camillas mor, at blive anvendt som *forklaringer* på, hvorfor de reagerer som, de gør. Mads' forældre præsenterer altså skolen for udskrifter af diverse love, retningslinjer og bekendtgørelser, osv., *fordi* de er af den kværuleterende type, og Peters mor råber højt på kontoret, *fordi* hun er noget ressourcetsvag. Fra dette perspektiv bliver det vanskeligt at få øje på, at disse forældre er dybt frustrerede, føler sig magtesløse og oplever et stærkt ubehag ved at være afmægtige i en situation, hvor de som forælderen skal være den, der drager omsorg for barnets trivsel.

Flere af forældrene giver udtryk for en oplevelse af at have svigtet deres barn igennem den lange proces, hvor de har tvivlet, holdt hen, forsøgt at hærde og tale til fornuft. Dette er en meget stærk oplevelse, der påvirker forældrene, og de begynder at blive desperate. Skole-hjem-dialogen er nu typisk blevet til en kamp om, hvem der skal udpeges som det problematiske barn eller den problematiske voksne, om skyld, legitimitet og værdighed. Forældrene er færdige med at forsøge at balancere og træde varsomt i deres henvendelse til skolen: Nu skyder de: Skolen har ansvar! Skolen skal handle!

Forældrene synes, at de har gjort alt, hvad de kunne for at hjælpe barnet. Men jo mere de har gjort, jo mere de har reageret på de måder og med de redskaber, som er tilgængelige og meningsfulde for dem, jo mere er de blevet låst fast i forståelseskategorier som overpylrede, kværuleterende eller aggressive, og jo mere ugyldige er de blevet som forældre, der kan lyttes til og tages alvorligt i samarbejdet med skolen. Og jo mindre er de blevet i stand til at hjælpe deres barn. Det ser ud som om, at forældrene igennem en lang proces er blevet skruet så dybt ned i forståelseskategorier som besværlige, ressourcetsvage, kværuleterende, eller overpylrede, at skolens personale ikke er i stand til at få øje på dem som de nødråbende forældre til et ulykkeligt barn, som de også er.

Skoleskift - den sidste udvej?

Til slut i et sådant forløb oplever forældrene et brud med skolen som deres eneste mulighed for at kunne

genoprette både barnets og deres egen tabte værdighed. Forældrene trækker typisk denne udvej til det sidste. I mange tilfælde er de af skolen blevet advaret om, at 'nissen' nok vil flytte med: Barnet vil sandsynligvis fortsat blive mobbet på den nye skole. I forlængelse af den tvivl, der synes at være forældrene fælles vilkår, vakler de til det sidste: Hvad hvis skolen alligevel har ret? De forældre, jeg har talt med, har alle udskudt tanken om et skoleskift i flere år. Men når barnets problemer bliver ved, og når skole-hjem-samarbejdet er kørt så skævt, som jeg her har beskrevet, oplever forældrene som regel ikke noget valg: barnet og de selv må, deres angst til trods, ud af skolen.

Jeg har her sat fokus på forældrenes oplevelser i skole/hjem-samarbejdet i forbindelse med mobning. Der er ingen tvivl om, at forløb som dem, jeg har beskrevet ovenfor, er yderst belastende for alle involverede parter, og altså også for lærere og skoleledere. Som jeg ser det, oplever skolens parter sig også ganske magtesløse, både i forhold til at håndtere mobbe-problematikker og dårlig trivsel blandt eleverne, og i forhold til at etablere et konstruktivt samarbejde med de følelsesmæssigt berørte forældre. Det er mit indtryk, at lærere – og for så vidt skoleledere – lades uddannelsesmæssigt i stikken i forhold til at kunne varetage disse opgaver professionelt. De henvises dermed til at trække på deres eventuelle personlige kompetencer og på lærerværelsets delte forståelser af mobning, moderne børn og forældre.

Mobning i et livslinjeperspektiv

– resultater fra Vestegnsundersøgelsen 2009-10

EXbus¹ gennemførte i perioden november 2009 - januar 2010 en surveyundersøgelse blandt skoleelever på den københavnske vestegn. Undersøgelsen omfattede 1052 elever i 7. og 8. klasse. Alle skoler i tre kommuner (Ballerup, Albertslund, Brøndby) var blevet bedt om at deltage i undersøgelsen, og 13 havde accepteret. Eleverne var fordelt på 60 klasser. Spørgeskemaerne blev introduceret i klasserne af en forskningsassistent fra projektet, der var til stede, mens de blev udfyldt, for at kunne svare på opklarende spørgsmål.²

Gennem en klassebaseret spørgeskemaundersøgelse ønskede vi at undersøge, hvilken indflydelse livet i klassen har på forekomsten af mobning i skolen med særlig opmærksomhed på oplevelse af tilhørsforhold, ensomhed, og "vi-hed". Ved udarbejdelsen af spørgeskemaet har vi støttet os til en lang række tidligere undersøgelser. Her skal specielt nævnes den engelske DAPHNE undersøgelse³ og det danske Københavnerbarometer.⁴ For at kunne undersøge mønstre i forløbet af mobning gennem skolelivet, bad vi eleverne om at tænke tilbage og angive på hvilke klassetrin, de havde oplevet mobning. Mobning rammer ikke alle lige meget. Der er elever, der aldrig personligt bliver udsat for mobning, mens andre er udsat for massiv mobning. Artiklen sætter forsøgsvis tal på disse grupper. Det undersøges også, om skoleskift er forbundet med forøget mobberisiko, og om skoleskift for mobbede elever kan være en fordel.

På hvilke klassetrin foregik

mobningen

Når vi spurgte eleverne i 7. og 8. klasse, om de havde været involveret i mobning siden sommerferien, svarede 13 % ja til, at de var blevet mobbet, og 17 % angav, at de havde mobbet andre. For at kunne undersøge mønstre i forløbet af mobning gennem skolelivet, bad vi eleverne om at tænke tilbage og angive på hvilke klassetrin, de havde oplevet mobning. I artiklen ser vi på, hvordan mobning forløber på 0. til 6. klassetrin.⁵

At spørge retrospektivt, sådan som vi har gjort, kan indeholde en lang række fejkilder. Eleverne har måske glemt eller fortrængt mobning de har været udsat for. De husker ikke præcist hvilket år, mobningen har fundet sted. Eller måske rekonstruerer de mere uskyldige drillerier og uvenskaber som mobning. I andre undersøgelser er der peget på elevers modvilje mod at påtage sig offerposition (Søndergaard, 2008). På den anden side viser interviews med voksne, at mobbeepisoder ofte står meget klart i erindringen med mange præcise detaljer, hvad der kunne tale for, at de retrospektive tal er relativt pålidelige.

Tabellen nedenfor viser, hvordan de erindrede mobbeepisoder er fordelt på klassetrin. Den erindrede mobbehyppeghed stiger fra 5,5 % i

Tabel 1 Elever der retrospektivt angiver at have været udsat for mobning på 0. til 6. klassetrin.

Klassetrin	Angiver at have været udsat for mobning på det pågældende klassetrin	
	Antal elever	Procent
0	58	5,5
1	92	8,8
2	125	11,9
3	146	13,9
4	144	13,7
5	145	13,8
6	130	12,4

0. klasse op til 13,9 % i 3. klasse, hvorefter den nærmest ligger konstant. Dette forløb er ikke meget forskelligt fra det, man kender fra tværsnitsundersøgelser, hvor man har spurgt til aktuelle mobbeoplevelser.

Hvordan fordeler mobning sig mellem eleverne?

Mobbeprocenter giver et billede af, hvor meget mobning der er i gennemsnit, altså et niveau for mobning, men de fortæller ikke, om alle er lige udsat for mobning, eller om det i høj grad er enkelte elever, det går ud over. Et af formålene med at spørge til mobning gennem hele skoleforløbet var netop at få et billede af, hvordan mobningen fordelte sig mellem eleverne.

Da vi talte op, hvor mange elever der angav at have oplevet mobning i 0, 1, 2 osv. år, viste resultatet som forventet, at mobning på ingen måde er jævnt fordelt.

I undersøgelsen angav to tredjedele af eleverne, at de aldrig havde været udsat for mobning, og kun en ud af hver 10 elever havde været

¹ Se mere på www.exbus.dk

² Tak til skoler og elever, der har stillet sig til rådighed for undersøgelsen, og tak til Jo Niclasen og Ditte Dalum Christoffersen for indsamling og kodning af data.

³ Smith (2010)

⁴ BUF (2009)

⁵ På undersøgelsestidspunktet havde halvdelen af eleverne ikke gennemført 7. klasse.

udsat for mobning i mere end 2 år. Til gengæld tegnede denne tiendedel af eleverne sig for næsten 60 % af de år med mobning, der er rapporteret i undersøgelsen. Materialet bekræfter således, at nogle elever i langt højere grad end andre er udsat for mobning over et skoleforløb.

Aktuel og tidligere mobning

Ud fra disse resultater ville man forvente en sammenhæng mellem tidligere mobbeerfaringer og mobbeerfaringer i det aktuelle skoleår. Det skulle også vise sig at være tilfældet. Vi så først på klasserne, idet vi for hver klasse lagde alle de oplevede år med mobning sammen og derefter beregnede et gennemsnitligt antal år med mobning pr. elev. Dette siger noget om klassens "historiske" mobbeudsathed.

Samtidig beregnede vi for hver klasse det gennemsnitlige antal elever, der angav at de var blevet mobbet i undersøgelsesåret. For hver klasse er de to tal afbildet i et diagram med klassens "historiske" mobbeudsathed ud af x-aksen og klassens mobbehypighed i undersøgelsesåret op ad y-aksen. (Hver prik svarer til en klasse). Man kan se, at der er en klar statistisk sammenhæng mellem niveau af nuværende og tidligere mobning, men også, at nogle klasser falder helt uden for mønstret.

Ser man på enkeltelever i stedet for klasser, får man det samme billede. I tabel 2 er angivet, hvor mange år i perioden 0. til 6. klasse, eleverne retrospektivt har rapporteret mobning. Det er gjort

særskilt for elever, der er blevet mobbet henholdsvis ikke er blevet mobbet i undersøgelsesåret, og her finder man også en klar sammenhæng mellem tidligere og aktuel mobning.

To tredjedele af de elever, der svarer nej til at de er blevet mobbet i undersøgelsesåret, har heller ikke været udsat for mobning i 0. til 6. klasse, og kun 8 % har været udsat for mobning i 3 år eller mere. Blandt de elever, der svarer ja til, at de er blevet mobbet i undersøgelsesåret, er der til gengæld kun en fjerdedel, der ikke er blevet mobbet tidligere, og mere end en fjerdedel er blevet mobbet i 3 år eller mere. Resultaterne tyder på, at mobning er et konstant fænomen i visse klassers og visse elevers skoleliv. Sammenholdes dette resultat med betydningen af skoleklassekulturen, der diskuteres i andre artikler, lægger det op til yderligere studier og overvejelser over, hvordan spillet mellem individ og gruppe udspiller sig i en mobbekontekst.

Tabel 2 Fordeling af elever i forhold til hvor mange år i perioden 0. til 6. klasse, de retrospektivt har rapporteret mobning. Opdelt efter mobbestatus i undersøgelsesåret.

Mobning i det aktuelle skoleår	Antal år med mobning i 0. til 6. klasse			Total
	0	1-2	3-	
Ja	33 25,8%	59 46,1%	36 28,1%	128
Nej	597 68,9%	194 22,4%	75 8,7%	866
Total	630	253	86	994

Mere om mobbemønstre

Undersøgelsen viste altså, hvordan mobning var fordelt mellem eleverne. Men den gav også indblik i, hvordan mobning var fordelt over den enkelte elevs skoleliv (0. til 6. klassetrin) og det viste sig, at årene med mobning i høj grad hang sammen.

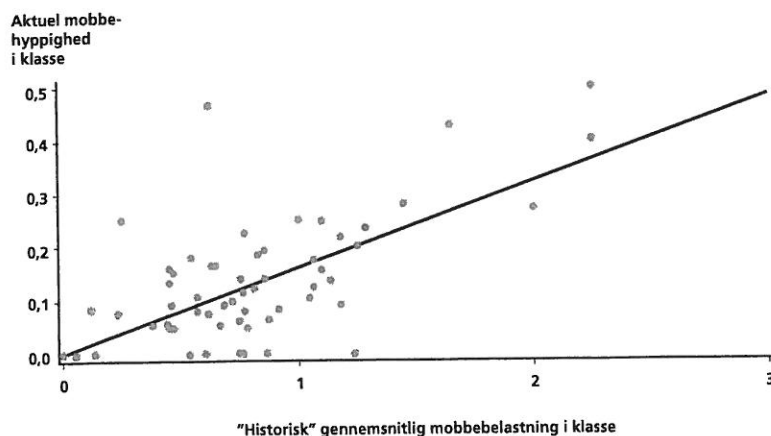
Tabel 3 skal læses på den måde, at for de 46 elever, der i 0.-6. klasse er blevet mobbet i netop tre år, så har 40 oplevet at blive mobbet tre år i træk, mens 6 har oplevet adskilte mobbeepisoder.

Mønsteret i tabel 4 er så stærkt, at der ikke kan være tale om tilfældigheder, heller ikke selv om tabellen er baseret på erindring. Mobning forekommer ikke tidsmæssigt spredt, men primært som sammenhængende episoder, selv om der selvfølgelig kan have været ophold i kortere perioder, ligesom mobningen næppe har været lige intensiv hele tiden. Dette antyder, at fænomenet har en mere systematisk end arbitrær form. Spørgsmåden forhindrer dog, at vi fanger skiftende og forskudte mobbemønstre inden for de enkelte år, men man kan se, at der er tale om en vis træghed og stabilitet – i det mindste i offerpositionen.

Mobning og skoleskift.

Mange forskere og praktikere har peget på, at overgange, f.eks. skoleskift, ser ud til at forøge risikoen for mobning. I undersøgelsen var eleverne blevet bedt om at angive, hvornår de var begyndt i klassen,

Figur 1 Sammenhæng mellem aktuel og tidligere mobning på klasseniveau



Tabel 3 Sammenhæng i mobbeepisoder opdelt efter antal år med mobning.

Samlet antal år med mobning	Har kun oplevet mobning i én sammenhængende periode. (antal elever)	
	Ja	Nej
2	86	8
3	40	6
4	29	1
5	20	3
6	15	0
7	5	0

og vi analyserede sammenfald mellem skoleskift og start på mobbeepisoder. I materialet var der 307 distinkte mobbeepisoder og 363 skoleskift, af hvilke 28 faldt sammen med starten på en mobbeepisode. Det var 40 % mere end man skulle forvente, hvis der ikke var sammenhæng mellem skoleskift og start på mobbeepisoder.⁶ Undersøgelsen bekræfter således hypotesen om, at skoleskift øger risikoen for at blive udsat for mobning.

Men selv om der er en vis overrisiko for at blive mobbet, hvis man skifter skole, så er det alligevel sådan, at de allerfleste skoleskiftene ikke bliver mobbet. I materialet var der i 1. til 6. klasse 363 elever, der skiftede skole. Af disse var 322 elever ikke blevet mobbet i det sidste år i den gamle skole og af dem var der kun 28 der blev mobbet det første år i den nye skole, mens 294 ikke blev mobbet.

Det har også været diskuteret, om det er en god ide at flytte klasse, hvis man er udsat for mobning. I undersøgelsen er 41 af de elever, der flyttede klasse, blevet mobbet sidste år i den gamle klasse. Af disse er der 24 for hvem mobningen ophører. Det var næsten dobbelt så mange som det man ville have ventet, hvis der ikke var sammenhæng mellem skoleskift og

ophør af mobbeepisoder.⁷ Laver man et permutationstest svarende til det ovenfor finder man, at der ikke var sammenhæng mellem skoleskift og mobbeophør. Undersøgelsen peger altså på, at der er lavere mobbehypighed efter skoleskift, end det man skulle have forventet, hvis man var blevet i sin gamle klasse. For mobbede børn ser det således ud til at det – i hvert fald i gennemsnit – er en fordel at skifte

skole, selv når man tager i betragtning at skoleskift i sig selv forøger risikoen for at blive mobbet.

Konklusion

I artiklen undersøges mønstre i mobnings udbredelse mellem personer og over tid. Mobning rammer ikke alle lige meget. Tværtimod. Der er mange elever, der aldrig personligt er udsat for at blive mobbet, mens en mindre gruppe er udsat for massiv mobning. Artiklen sætter forsøgsvis tal på disse grupper. For den enkelte elev tyder artiklens resultater på, at mobning opleves – eller erindres – som noget, der foregår i sammenhængende perioder. Endelig bekræfter artiklens resultater, at skoleskift synes at være forbundet med forøget mobberisiko. I modsætning hertil ser det ud til, at skoleskift er en fordel for elever, der allerede bliver mobbet, idet risikoen for fortsat mobning formindskes.

Referencer

Henningsen, I. (2011). Resultater fra *Vestegnsundersøgelsen 2009-10*. eXbus Arbejdspapir 1/2011. <http://www.exbus.dk>.

Københavns Kommunes Børne- og Ungdomsforvaltning (2009): *København barometer* <http://www.bufnet.kk.dk/Skole/EvalueringOgProever/Koebenhavnerbarometer.aspx>

Smith, P.K. (2010) "Cyber-bullying - learning from the past, looking to the future". Open access presentation. <http://www.freepts.net/mini/cyber-bullying-learning-from-the-past-looking-to-the-future-10553.png>

Søndergaard, D. M. (2008): "Offerpositionens dilemmaer: Om undvigelse af offerpositionering i forbindelse med mobning og anden relationel aggression". I Lützen, K. et al. (red.) *På Kant med Historien*. København: Museum Tusculanums Forlag. (160-195).

⁶ Signifikant på 5%-niveau ved anvendelse af permutationstest.

⁷ Signifikant på 5%-niveau ved anvendelse af permutationstest.

Mobning i barndommen – erindringsspor i voksenlivet

Mange undersøgelser viser, at mobning har negative konsekvenser for de involverede parter. I denne artikel vil jeg stille skarpt på, at mobning håndteres forskelligt. Erfaringer med mobning kan være smertefulde. Og de kan på samme tid trække en social sensibilitet efter sig, der kan udmøntes i konstruktive forholdemåder. Erfaringerne kan i nogle domæner af tilværelsen fungere ganske hæmmende, men i andre sammenhænge og sideløbende hermed kan de fungere motiverende i forhold til få øje på eksklusionshandlinger. Det vil sige i forhold til at forstå disse handlingers karakter og i forhold til en motivering for at gøre noget ved dem (jf. Mathiassen, 2011).

Der er ingen tvivl om, at mobning har negative konsekvenser for de skolebørn, som er involverede i mobbeprocesser. Både for de børn, som primært indtager en position som mobber og de børn, der indtager en position som offer. Det har mange undersøgelser dokumenteret. Flere undersøgelser viser endvidere, at særligt børn, der har haft begge positioner i mobbende fællesskaber, har det vanskeligt¹ (jf. Mebane, 2010). Undersøgelser af, hvilken betydning barndommens mobning har i voksenlivet, er mere sparsomme (jf. Malaby, 2005; Mebane, 2010).² Derfor har jeg i min forskning set på forskellige betydninger, som barndommens mobning kan have for voksne mennesker, og på forskellige måder som voksne mennesker håndterer deres erfaringer på. Denne artikel trækker på kulturpsykologi i bred forstand. Derfor er synspunktet, at alle valg og betydninger er skabt

i en gensidig vekselvirkning imellem personer og de sammenhænge og mulighedsrum, som personerne lever og deltager i. Artiklen tager primært udgangspunkt i en række interviews jeg lavede i eXbus-regi i 2008 og 2009 sammen med min kollega Eva Viala Silberschmidt i (Mathiassen & Viala Silberschmidt, 2009; Mathiassen, 2011). Undervejs inddrager jeg enkelte tidligere undersøgelser. Jeg kalder det, som jeg analyserer, for 'erindringsspor' fra mobning og vil med det perspektiv inddrage såvel person som tid og kontekst i analysen.

Kort om enkelte eksisterende undersøgelser

I undersøgelser af mobningens betydning trækker man på ret monokausale forståelser af sammenhænge mellem fortid og nutid. Derudover ser man i hovedparten af de eksisterende undersøgelser på de negative konsekvenser af mobning. Det betyder, at man primært fokuserer på, at *såfremt* du har været udsat for mobning, *så* kan du med stor sandsynlighed imødesee et antal negative konsekvenser. Det kan eksempelvis være traumatisering i betydningen "vedvarende psykologiske og/eller sociale konsekvenser for de involverede individer" (Weathers & Keane, 2007 fra Mebane, 2010).³ Eller som Lund et al. (2008) konkluderer i deres undersøgelse kan depression være en følgevirkning (se også Due et al., 2009). Der kan ifølge andre undersøgelser også være tale om, at angst og lavt selvværd er følgevirkninger, som man kan opleve efter at være blevet mobbet (fx Rigby & Slee, 1993). Langt de fleste undersøgelser er kvantitative og mange er tværsnitsundersøgelser. Undersøgelser, der strækker sig langt ind i voksenlivet, er en mangelvare (jf. Lund et al., 2008;

Mebane, 2010). Blandt de undersøgelser, det har været muligt at finde, er jeg kun stødt på enkelte kvalitative undersøgelser (fx Malaby, 2009).

Alternativ tilgang til studiet af barndommens betydning i voksenlivet

Den undersøgelse, som artiklen omhandler, er en kvalitativ interviewundersøgelse af voksne menneskers erindrede erfaringer med mobning. De ca. 30 mennesker, som meldte sig til at deltage i undersøgelsen, var fra ca. 25 år til ca. 65 år gamle på interviewtidspunktet. Langt hovedparten har jobs, som de er tilfredse med og som har et humanitært indhold. De yngste deltagere er fra en generation, hvor mobning er sat på dagsordenen i skolerne. De beretter om varierende grader af interventioner. De ældste deltagere er fra en generation, hvor mobning ikke var sat på begreb, der hvor de gik i skole. Dengang var det en undtagelse, hvis en lærer havde særlig opmærksomhed på børns sociale trivsel i klasserummet, forklarer deltagerne fra de ældre generationer. Alle deltagere kan beskrive processer og hændelser, som de mener, kan kaldes mobning med anvendelse af nutidens begreber og forståelser. Beretningerne kalder for mange af deltagerne på følelser af både smerte, vrede og afmagt, når de beskriver og lever sig ind i deres oplevelser i barndommen. Både dem som har talt med professionelle om deres erfaringer og dem, som ikke har.

Orientering mod muligheder

I designet af undersøgelsen prioriterede vi, at der også var fokus på handlemuligheder for de personer vi interviewede, frem for kun at undersøge de negative betydninger af mobningen. Det betyder ikke, at vi bagatelliserer de negative betyd-

¹ Også kaldet 'bully-victim' i international litteratur.

² Eksempler på danske undersøgelser om senere virkning af barndommens mobning fx Due et al. (2009) samt Lund et al. (2008).

³ Citat er oversat til dansk af forfatteren.

ninger af de erfaringer, deltagerne gjorde sig med mobning. Det betyder, at vi har været interesseret i at give rum for beskrivelsernes forskellighed, når det gælder de erindrede erfaringer. Pointen er, at det for både forskere, praktikere og de mennesker, der har erfaringer med mobning, kan være interessant og produktivt at få et bedre blik for, hvilke typer af betingelser, der kan bidrage til, at mennesker kan komme videre med deres mobbeerfaringer på konstruktive måder, og hvilke betingelser der gør det vanskeligt at leve med erfaringerne, selvom de tidsmæssigt kommer på afstand.

I interviewene fortæller deltageren først, hvad der er vigtigt for dem i tilværelsen i dag. Hvilke måder at organisere tilværelsen på står centralt? Hvad er de optaget af? Hvordan er deres daglige livsførelse beskaffen? Dernæst opfordres deltagerne til at beskrive deres tilværelse i barndommen og de konkrete mobbeerfaringer. Interviewene afsøger deltagernes tilværelsesprojekter og analytisk spørges til, hvorvidt og hvordan erfaringerne med mobning spiller ind i den voksnes organisering af sin tilværelse i dag. Der spørges endvidere til, hvordan andre mennesker, hvordan andre erfaringer og hvordan livsbetingelser generelt medvirker til den voksnes organisering af sin tilværelse.

Undersøgelsen har resulteret i mange forskellige beskrivelser fra enkeltpersoner, der både har erfaret mobning på varierende måder og som beskriver betydningen for dem på varierende måder. Derfor vil jeg præsentere et lille udvalg af uddrag fra de personlige beretninger, der er kommet ud af de mange interviews. Uddragene siger noget unikt om den enkeltes erfaringer, men de har også fællestræk med flere af de andre deltageres erfaringer. Det er en pointe i dette studie, at enkelthistorierne og deres bidrag skal frem på en nuanceret måde. Pointen er ikke, at så mange personer som muligt skal til orde. Det er mangfoldigheden, som skal beskrives og analyseres med henblik på at få de varierende og

komplerede erfaringer og sammenhænge frem.

Kamp mod mobning

Joakim, der er først i 40'erne, fortæller, at han i dag er meget engageret i, hvordan skolerne i Danmark håndterer mobning. Dette engagement har han tilfælles med flere andre deltagere i denne undersøgelse. Joakim oplever et 'drive' hen imod at etablere en aktiv indsats for at komme mobningen til livs. Det konkretiseres for ham i hans egne børns skole, hvor han påtaler hændelser, som forekommer ham uhensigtsmæssige. Derudover er han *generelt* optaget af, at Danmark kan gøre det bedre i sin indsats mod mobning.

Joakim begrundet dette engagement med, at han selv har oplevet en ubehagelig skolegang, hvor både elever og lærere deltog i mobning af elever. Det spor, der er fra hans erfaringer i skoletiden og til det nuværende engagement har på den måde en aktivistisk karakter – Joakim ønsker at gøre noget imod mobning. Det forbinder Joakim i sine fortællinger med sine egne erfaringer som delvist ekskluderet i skoletiden og en skolegang præget af en generel angst for, at også han på et tidspunkt ville blive mobbet, sådan som han så andre børn blive mobbet. Den måde, Joakim beskriver stemningerne fra sin skoletid på, efterlader det indtryk, at klassens struktur og dens sociale processer var præget af en mobbefremmende 'opfordringskarakter', hvilket bidrog til, at eksklusions- og mobbeprocesser kunne udvikle sig i klasse- og skolefællesskaberne.

Engagement i udsatte grupper

Viola er også i begyndelsen af 40'erne. Hun bliver meget følelsesmæssigt påvirket af sin fortælling i interviewet. Viola fortæller, at hun er overrasket over, at det påvirker hende så meget at give sin beretning. Hun mener, at man generelt glemmer "hvor meget det [mobning, CM] egentlig sætter sine spor i børn". Jeg forstår hendes tydelige emotionelle reaktion i sammenhæng med hendes generelle befindende og med, at hun har forberedt sig en del og været

meget optaget af at skulle fortælle om sine erfaringer til denne undersøgelse. Viola beskriver, at hun på flere måder er et sted i livet, som man måske kunne kalde en 'livskrise'. Dette kobler hun ikke umiddelbart med mobningen, men det kan muligvis influere på hendes erindringsbeskrivelser, således at specielt de negative eller vanskelige hændelser vægtes i hendes beretninger.⁴

Når man fokuserer på sporene i Violas beretning, så bliver to processer tydelige, hvormed mobningen får betydning for Viola i hendes daglige livsførelse. Den ene måde er, at hun har en veludviklet opmærksomhed på, hvor hun er placeret i det sociale hierarki. Og hun har meget let adgang til den ubehagsfølelse, det vækker i hende, at være "nederst i hierarkiet". Den anden måde er, at hun har sans for udsatte grupper, og hun er optaget af at bidrage til at forbedre deres forhold. Her spiller det sandsynligvis også ind, at hun har andre voldsomme oplevelser med sig fra barndommen. Hun erfarede f.eks. meget alvorlig sygdom i familien i sin skoletid, og hun oplevede samtidig en markant eksklusion i skolen. Hvis vi trækker på noget af traumeforskningen, tyder fund på, at flere samtidige voldsomme begivenheder forøger virkningen af de potentielt traumatiserende erfaringer (Mebane, 2010). Selv betoner Viola også, at begge dele spiller ind på, hvordan hun oplevede mobningen. Under alle omstændigheder anvender Viola sine negative erfaringer som en drivkraft og motivation, når hun arbejder med at gøre tilværelsen bedre for de udsatte grupper, som hendes ansættelse bringer hende i kontakt med. Det er en kraft, som flere af de andre deltagere beskriver.

Spor ind i fremtiden – fortiden blegner?

Det at fokusere på spor som en mere nuanceret måde at forstå sammenhængen mellem fortid og nutid på har betydet, at jeg i analysen af materialet både har stillet skarpt på tid og på situationer.

⁴ Ræsonnementet i denne artikel er, at de beskrivelser, man som forsker får adgang til, muligvis også under indflydelse af den aktuelle livssituation, som den pågældende befinder sig i.

Derudover har det betydet, at jeg har analyseret på tværs af situationer og fulgt beskrivelser, der dækker tidsspænd fra barndommen og ind i voksenlivet (se fx Mathiasen, 2011). Det viser sig, at der er et kompliceret samspil mellem nutid, den forestillede fremtid og den erindrede fortid. Som eksempel på indflydelsen fra den forestillede fremtid vil jeg nævne de tilfælde, hvor personer stopper op i tilværelsen og via blikke ind i fremtiden ændrer på deres aktuelle tilværelses projekt. Forestillinger om fremtiden kan ændre fokus i erindringen og retning på det mennesker er optaget af i deres tilværelse. Linda har eksempelvis brugt sine erfaringer med mobning og sin protest mod sin hjemstavns kultur til at vælge en professionel karriere som leder. Det vil sige, at hun bevidst har lagt afstand til de valg, som hun mener, var indlysende at man traf indenfor de mulighedsrum, som var givet, der hvor hun voksede op. Linda ønskede at gøre noget andet end det og dermed noget andet end det, som flere andre fra hendes daværende skoleklasse efter Lindas vurdering gjorde. Det vil sige, at hun flyttede fra hjemstavn og valgte en karrierevej, som adskilte sig fra det, hun mener, var det 'selvfølgelige' i hendes hjemstavn. Lindas afstandtagen fra den kultur, der eksisterede i det lokalsamfund, hun voksede op i, synes således i en lang periode at have fungeret som styrende i hendes valg af karriere. Sporet der handler om at gøre noget andet end det selvfølgelige og at adskille sig fra de folk, som tilhørte barndommens ubehagelige univers, udgjorde en aktivt strukturerende proces i hendes professionelle tilværelsesprojekt. Pointen med at nævne hvordan fremtiden spiller ind her er, at Linda, i takt med at hun skuede mere ind i fremtiden og koncentrerende sig om sit håb og sine ønsker for fremtiden, også ændrede i sine prioriteringer i tilværelsen. Hun lavede om på sine professionelle opgaver og prioriteringen af at etablere familie tog mere plads. Også selvom hun dermed nedtonede det engagement hun havde i en alternativ karrierebane. Dermed blev styringen fra fortiden mindre og den aktuelle

og potentielle tilværelse udgjorde en stærk kraft i organiseringen af voksentilværelsen. Den kraft blev en værdig konkurrent til kraften fra den erindrede fortid med mobning og eksklusion.

Variationer af betydninger – og handlemuligheder

Det er klart, at de meget alvorlige og gennemgribende konsekvenser af langvarig og smertefuld eksklusion og mobning hverken kan eller bør bagatelliseres. Samtidig viser vores undersøgelse, at man via nogle andre begreber end fx 'traumer' og 'negative konsekvenser' kan nuancere forståelsen af, hvordan barndommens mobning virker i voksentilværelsen. Ligesom Søndergaard i sin artikel i dette nummer argumenterer for en ændring af tænketeknologi i forhold til, hvordan mobningens væsen og udvikling kan forstås, så er pointen her, at vi med andre, eksempelvis kvalitative, forsknings-tilgange og nogle andre analytiske nedslag kan få bedre greb om, hvilken variation af betydninger og også handlemuligheder, der kan eksistere i en tilværelse, som føres med spor fra barndommens mobning. De personer, som har deltaget i undersøgelsen (Mathiasen & Silbersmidt Viala, 2009), ville helst have været deres erfaringer med mobning foruden. Men på trods af de negative betydninger, som mobningen har i deres liv, peger flere også på, at mobberfaringer kan bidrage til, at man bliver særligt opmærksom på eksempelvis andre menneskers udsathed; både generelt og på et samfundsmæssigt plan men også i de til tider konkrete vanskelige sociale processer som kan udspille sig mellem såvel børn som voksne.

Det kan eksemplificeres ved Pokko & Pörhöläs (2009) undersøgelse af lærerstuderendes kompetencer. De mener, at de studerende, som har bearbejdet deres traumatiske erfaringer med mobning, kan bruge deres erfaringer som en styrke i deres lærergerning. De har et særligt gehør for eksklusions- og mobbeprocesser. Forskningen kan ikke tages til indtægt for, at alle personer med mobberfaringer til enhver tid og i enhver sammenhæng er en ressource. Den pointe-

rer, at der godt kan være negative bivirkninger, hvis ikke folk har fået bearbejdet deres erfaringer. Men såfremt en sådan bearbejdning har fundet sted, ser det ud til, at erfaringer med mobning kan konverteres til en professionel ressource i lærerfaget. Dette er en interessant pointe, som der ikke er forsket meget i, hvilket med fordel kan gøres, hvis man vil drage mere omfattende konklusioner.

Afslutning

Hvis egne erfaringer med mobning skal fungere som den konstruktive kraft, som jeg her åbner for, så kræver det efter min bedste overbevisning, at bearbejdningen af de egne erfaringer er foregået på en måde, der forhindrer, at den voksne handler på egne ubearbejdede følelser i forhold til fortiden. Mobning skal ikke dyrkes som en lidelse. Og en bearbejdning af erfaringerne skal foregå på en respektfuld og taktfuld måde. Ellers kan der komme ukonstruktive sideeffekter ud af det. Det kan for nogen måske bedste foregå i terapi. For andre kan det måske bedst foregå i ressourcestærke sociale fællesskaber. Jeg mener under ingen omstændigheder, at en leder skal opmuntre ansatte til at delagtiggøre kollegaer og elever i egne erfaringer med mobning som en ny slags antimobbestrategi.

Som replik til ovennævnte undersøgelse (Pokko & Pörhölä, 2009) vil jeg understrege, at elever ikke skal være instrumenter for den voksnes (lærerens) behov for bearbejdning af egne konflikter. De skal have den nødvendige assistance i at navigere (i) de sociale fællesskaber, de er udleveret til og deltager i under skolegangen. Jeg har med mit indlæg blandt andet ønsket at vise, hvordan de mennesker, som har været udsat for mobning i barndommen både oplever smerte og samtidig eksempelvis har en særlig opmærksomhed på andres trivsel. Pointen er ikke at bagatellisere den lidelse, som også voksne kan opleve i kølvandet af barndommens mobning. Jeg stiller spørgsmålet, om de negative erfaringer, når de nu *har fundet sted*, mere systematisk kan konverteres til en styrke, hvis de håndteres og

bearbejdes konstruktivt både individuelt og i fællesskaber?

Referencer:

Due, P., Trab, M., Damsgaard, R., Lund, B. & Holstein, E. (2009): Is bullying equally harmful for rich and poor children?: a study of bullying and depression from age 15 to 27. *European Journal of Public Health*, Vol. 19, No. 5, 464–469

Lund R, Nielsen K. K., & Hansen D. H, et al. (2008). Exposure to bullying at school and depression in adulthood: a study of Danish men born in 1953. *Eur J Public Health*

Malaby, M. (2005). *Masculine identity formation – during and after school. Thesis.* the Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University

Malaby, M. (2009). *Public and secret agents: personal power and reflective agency in male memories of childhood violence and bullying.* Gender and Education, Volume 21, Issue 4, pages 371 – 386.

Mathiassen, C. & Silberschmidt Viala (2009). Erfaringer med mobning fra barndommen og det levede liv. I Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (red.) *Mobning. Sociale processer på afveje.* København: Hans Reitzels Forlag.

Mathiassen, C. (in press). *Mobning i barndommen - brændstof i organisering af voksenlivet?* Psykologisk Set. København: Frydenlund

Mebane, S. (2010). *Adult Survivors of Adolescent bullying: an exploration of long term effects.* Dissertation, Urbana Illinois.

Rigby, K. and Slee, P.T. (1993) Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.

Søndergaard, D. M. (2009a): "Mobning og Social Eksklusionsangst". I Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (red.) *Mobning. Sociale processer på afveje.* København: Hans Reitzels Forlag.

Pokko & Pörhölä (2009). Tackling bullying: Victimized as a pupil, an effective intervener as a teacher? *Teaching and Teacher education.*

Tema: Mobning

Af Helle Rabøl Hansen, ph.d.-stipendiat i eXbus

Fællesskabende didaktik – et forslag til et begreb, der samtænker antimobning, undervisning og fællesskab

Skolemobning kan forstås som uformelle måder at skabe fællesskab på i en elevgruppe, der mangler noget at være sammen om.

Hvad vil der ske, hvis undervisning i stedet sættes ind som klassens fælles passionerede handlingsmønster?

Artiklen laborerer videre på tråden fra Inge Henningsens artikel i dette nummer af "Skolen i morgen". Tråden går fra studier af klassens liv og mobningens modsætninger til præsentation af et begreb, der kan indgå i udvikling af antimobnende strategier i skolen. Begrebet er fællesskabende didaktik.

Jeg vil starte denne artikel med at zoome ind på et af resultaterne

fra eXbus' elevundersøgelse om mobning (Henningsen 2011), som er særlig interessant fra et intervenierende perspektiv. Det er et modsætningsfuldt fund, som viser, hvordan trivsel og mistrivsel kan eksistere side om side i en mobberamt klasse. Det er nu især mistrivsel, man i første omgang ser, når et af hovedresultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen holdes op i øjenhøjde. Det er et fund, der viser, hvordan elevoplevelser af klassens liv og forekomsten af mobning hænger sammen statistisk set: Jo mere negativt eleverne i en klasse omtaler klassens liv, jo højere grad af mobning findes i klassen, og jo mere positivt eleverne i klassen omtaler klassens liv, jo mindre grad af mobning kan spores i klassen. Samtidig ses det, at jo mere mobning der findes i en

klasse, jo flere elever svarer, at de er ensomme og bange, sammenlignet med klasser, hvor der ikke er mobning.

Går man lidt tættere på, hvem der har svaret hvad i de klasser, der har deltaget i undersøgelsen, så fremkalder det et broget billede af, hvordan henholdsvis ofre og udøvere har det med forholdet til klassekammeraterne og forholdet til det at gå i skole generelt set. Dette brogede billede indeholder et mønster i besvarelserne, hvor udøverne ofte svarer ja til, at de har gode relationer til klassekammeraterne men nej til, at de kan lide at gå i skole. Omvendt står det til med ofrene for mobning, som ofte svarer nej til, at de har gode relationer til klassekammeraterne men ja til, at de godt kan lide at gå i skole. Resultaterne fra elevun-

dersøgelsen peger ganske vist på, at mobberamte klasser også er klasser, der rammes af andre negative forhold, men der er ikke kun mistrivsel på spil men altså også relationel trivsel mellem udøverne. Der er tale om statistiske sammenhænge, som i det følgende benyttes til at diskutere spørgsmålene: Hvordan kan disse modsætninger forklares? Og hvordan kan der være trivselsdimensioner i mobning?

Mobning som fællesskab

Et bud på en forklaring findes i min artikel "(Be)longing – mobning forstået som længsel efter at høre til" (Hansen, in press). Her foreslår jeg, at individualiserede forklaringer på mobning udfordres og suppleres med forståelser af mobning, der anser mobning som en fællesskabsform. Individualiserede forklaringer handler om, at mobningens årsag tilskrives aggressive egenskaber hos udøvere af mobning i sammenstød med svage egenskaber hos modtageren af mobning (Læs mere i Robin May Schotts artikel i dette temanummer). Mobning forstået som en fællesskabsform handler om, hvordan elevernes formelle skoleliv balancerer med det uformelle skoleliv. Kriser i denne balance kan opstå, hvis formelle skoleklasser ikke formår at udvikle reelle fællesskaber, der kan opfylde elevernes længsler efter at høre til. Disse behov ses som eksistentielt indlejret i mennesker (Søndergaard 2006; 2009), men behovene får et kulturelt tilsnit i de samfundsmæssige sammenhænge mennesker befinder sig i, og eleverne befinder sig i i skolen (Hansen, in press).

Uformelle elevfællesskaber fungerer som sociale enheder, der forsøger at dække behovet for tilhørsforhold netop ved at udvikle fællesskabsbånd mellem sig. Sådanne fællesskabsbånd kan bestå i en social orden, der bygger på, hvem der er inde i fællesskabet, og hvem der ude af fællesskabet. Mit bud er, at navnet på sådan et uformelt udstøddelses-*vi* er mobning (ibid.).

Dette udstøddelses-*vi* kan beskrives som asocialt overfor de udstødte, men socialt i bestræbelserne på at

skabe noget, som det formelle-*vi* ikke kunne, nemlig en oplevelse af fællesskab. Med andre ord, så opnås der noget med mobning, og det er min forklaring på, hvorfor udøverne svarer positivt tilbage på spørgsmål om relationer til klassekammeraterne. Udøverne af mobning har generelt set gode venner i gruppen af udøvere, modsat ofrene for mobning, som ofte oplever sig ensomme og klemte i skoleklassen.

Kontekstsensitive skoleklasser

Resultaterne fra eXbus' elevundersøgelse peger på, at mobning er en kontekstsensitiv størrelse. Samtidig kan resultaterne i lige så høj grad læses som, at skoleklasser er kontekstsensitive størrelser. Hvilket præj giver det skoleledere og lærere? For det første giver det et præj om, at de skoleklasser, der sammensættes bureaukratisk ikke i sig selv er født som reelle fællesskaber. For det andet giver det et præj om, at mobning overordnet set forsøger at skabe noget – nemlig sammenhold mellem eleverne. Der er tale om et sammenhold, der bygger på krænkelse, og derfor accepteres mobning ikke principielt af det omgivne samfund, men i klassens mikrosamfund og økosystem kan mobning give mening. Det skaber et *os* på bagsiden af et *dem*. Reproduktioner af dette mønster bliver for nogle elever det centrale ved at gå i skole, godt hjulpet på vej af udviklingen fra barn til ung.

Fællesskabende didaktik¹

Her nærmer vi os artiklens kerne: Hvis mobning fungerer som et fælles omdrejningspunkt, kan dette omdrejningspunkt så i stedet erstattes med et andet fælles omdrejningspunkt, nemlig undervisningen?

Et svar på spørgsmålet kan ligge i udvikling af strategier for fællesskabende didaktik.

Fællesskabende didaktik sammen sætter fællesskab og didaktik til ét begreb. *Didaktik* anvendes her i betydningen læren om undervisning (Mogens Hansen 1998), som favner undervisningens indhold,

undervisningens mål og vejene derhen. Begrebet *fællesskab* er hentet fra social praksisteori. Denne teori beskæftiger sig med, hvordan mennesket bliver til som socialt væsen ved at deltage i fællesskaber, der deler fælles virke, engagement og forståelser med hinanden (Lave & Wenger 2003). Anerkendelse er ifølge social praksisteori et aspekt ved deltagelse (Morten Nissen in press). Anerkendelse kan ses som adgangsbilletten til fællesskabet, og mobning er i den forbindelse en systematisk nægtelse og forhindring af denne adgang.

Når fællesskab sættes sammen med didaktik indebærer det, at undervisningens mål, indhold og veje proaktivt bygger på at samle eleverne om- og give fuld adgang til skolens faglige indhold, og dermed adgang til det fælles skabende. Ambitionen er, at flest mulige elever gribes af undervisningsdeltagelse. Det betyder ikke, at alle elever gribes på samme måder, men at de gribes. Det betyder heller ikke nødvendigvis, at processen altid er harmonisk og konfliktfri, men det betyder, at eleverne har engagerede oplevelser af at medvirke.

Undervisningen bliver i fællesskabende didaktik det fælles objekt, som subjekterne samles om, hvilket også kan kaldes for *det fælles tredje*. Begrebet henviser til, at mindst to subjekter samles om et fælles forehavende (det tredje). To subjekter er i dette tilfælde klassekammerater. Ansvar for at udvikle klassens fællesskab overlades i fællesskabende didaktik ikke alene til elevernes uformelle *vi*, men bliver en opgave for klassens formelle *vi*, altså det *vi*, som skolens ledere og lærere er med til at organisere. Det formelle og det uformelle skoleliv kan på den måde mødes som udviklende muligheder for dets deltagere. Modsætningerne bliver her drivkræfter og ikke forhindringer.

Mere faglighed vs. "flere bløde værdier"

En fællesskabende didaktik forer også to dele af undervisningen, der er blevet adskilt i de aktuelle skolepædagogiske diskurser,

¹ Helle Plauborg fra eXbus bruger begrebet i pluralis, fællesskabende didaktikker, for at pointere, at der er og vil være flere didaktikker i spil. (Plauborg 2011).

og som handler om, hvorvidt der skal sættes på at højne fagligheden eller at højne den sociale kultur i skolen. Skal der sættes hårdt eller blødt, lyder diskurserne?

Antimobbende skolearbejde kategoriseres ofte under det sociale og de "bløde" områder. Som følge heraf er antimobbeaktiviteter ofte aktiviteter, der ikke lægges i den egentlige undervisning, men uden for undervisningen, f. eks. i form af klassens tid, klassemøder og legegrupper.²

Fællesskabende didaktik placerer undervisningen som mobbeinterventionens kernelokation. På den måde tages der udgangspunkt i, at der allerede eksisterer en dialektik mellem faglighed og socialitet i klasseværelset. Fællesskabende didaktik indebærer så, at denne gensidighed er tolerant og bredt-favnende ved, at fagligheden gøres fælles og dermed social. Måske vil didaktikere mene, at det allerede ligger i den didaktiske opgave at få flest mulige elever til at deltage aktivt i undervisningen. Det nye ligger i så fald i at udvikle disse processer i et antimobbende perspektiv.

Stolthed i skoleklassen

Fællesskabende didaktik er ikke tænkt som et kvantitativt teknisk redskab, der indfører eksempelvis mere gruppearbejde i skolen. Det er snarere den anden vej rundt et kvalitativt begreb, der retter sig

mod et skolearbejde, der skaber grupper og fælles tilhørsforhold i klassen.

Vejene dertil er formentligt mangfoldige. En start kan være at opstille en række praksisudfordringer. Hvordan gøres undervisning til spændende og nødvendige måder at være sammen på? Hvordan kan deltagelse i sidekammeratens skolefaglige udvikling være selvudviklende? Hvordan kan elever være medundervisere? Hvordan kan særlige behov få plads i fællesskabets behov? Hvordan kan elevernes forskelligheder, evner, interesser og udviklingstrin være undervisningsressourcer? Hvordan kan skoleklassen opnå stolthed og fælles identitet som klasse? Hvordan kan forældregruppen støtte det fællesskabende? Hvordan leder lærerne fællesskabsprocesser i klassen?³ Og hvordan leder lederen lærerne?

Referencer

Henningsen, I. (2011). Resultater fra Vestegnsundersøgelsen 2009-10. eXbus. Arbejdspapir 1/2011. <http://www.exbus.dk>.

Hansen, H.R. (2011). *Lærerviv og elevmobning*. Ph.d.-afhandling. DPU/Aarhus universitet.

Hansen, H.R. (in press). (Be)longing – mobning forstået som længsel efter at høre til. I: P. Berliner (red.). *Psyke & Logos*. Forventes udgivet i 2012.

Hansen, M. (1998). *Didaktik. Pædagogisk-Psykologisk Ordbog 1998*. København: Gyldendal.

Lave, J. & E. Wenger. (2003). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels forlag.

Nissen, M. (in press). *The subjectivity of participation*. Philadelphia: Mind, Culture and Activity.

Plauborg, H.; Andersen, J.V; G.H. Ingerslev & P.F. Laursen (2010). *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Hans Reitzels Forlag.

Plauborg, H. (2011). Klasseledelse og fællesskabende didaktik – om meningsfulde læringsmuligheder og værdig deltagelse i undervisningen. I: *Kvan. Tidsskrift for læreruddannelse og skole*. August 2011.

Søndergaard, D.M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I: J. Kofoed & D.M. Søndergaard (red.). *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.

Søndergaard, D.M. (2006). *Tegnet på kroppen. Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademien*. København: Museum Tusulanums Forlag.

² Disse ord skal ikke forstås som en undervurdering af, hvad sociale aktiviteter kan tilføre en skoleklasse. Pointen er, at der også investeres i undervisning som social aktivitet.

³ Nyere forskning peger på, hvordan lærere mestrer klasseledelse, der inkluderer flest mulige elever (se eksempelvis Plauborg et al. 2010).