

Skjulte mobbemønstre og begrænsende betingelser

**Stine Kaplan Jørgensen
& Nina Hein**

Lærere i skolen er nøglepersoner i forhold til at skulle håndtere mobning blandt eleverne. Flere studier peger dog på, at det for mange fagprofessionelle er ganske vanskeligt at få øje på de mønstre af social eksklusion blandt børnene, som ifølge nyere forskning kendetegner megen mobning. Dette gør sig også gældende for den empiriske case, der danner baggrund for nærværende artikel, hvor et team af fagprofessionelle ikke synes at få øje på de mobbehandlinger, der retter sig mod en bestemt elev i deres klasse. Vi argumenterer for, at dette kan forstås som en følge af særligt to forhold. Dels det at megen mobning foregår igennem forholdsvist subtile handlinger, som er svære at få øje på; dels det forhold at arbejdsbetingelser i folkeskolen i dag begrænser de fagprofessionelles muligheder for at kunne tilegne sig nødvendig viden, lave lokale undersøgelser og situerede analyser og på den baggrund samarbejde professionelt om håndtering af mobning.

Mobning, mobbeforståelser, intervention, arbejdsbetingelser i skolen

Megen forskningslitteratur peger på, at lærere bør betragtes som nøglefigurer ift. at håndtere mobning, og at netop lærernes indblik i klassens sociale liv og deres respons på mobbehandlinger har en afgørende betydning ift. forekomsten af mobning (Dawes et al., 2023; Sung m.fl., 2021; Burger et al., 2022). Flere studier peger dog samtidig på, at fagprofessionelle i skolen ofte ikke ser og opdager den mobning, der udspiller sig blandt eleverne i skolen (Oldenburg et al., 2016; Horton et al., 2023, Van Gils et al. 2023).

Indenfor forskningen i skolemobning er der de senere år sket et paradigmeskifte i forståelsen af mobning. Et skifte som af nogle henvises til som 'den sociale vending' (Horton, 2018; Schott & Søndergaard, 2021). Hvor tidligere dominerende teorier om mobning blandt skolebørn har forklaret fænomenet mobning med henvisning til adfærd og personlighedstræk hos de enkeltindivider, der er mest direkte involveret (Olweus, 1980), så fremhæves det med den sociale vending, hvordan mobning kan ses som knyttet til en skole eller en skoleklasses kultur og til de sociale processer og gruppedynamikker, der udspiller sig her (Kofoed & Søndergaard, 2009; 2013). Disse nye forskningsforståelser er i løbet af det sidste årti blevet udbredt i det danske skolefelt formelt støttet op af Børne- og Undervisningsministeriets digitale læringsportal EMU.dk, der præsenterer emnet mobning, som det forstås efter den sociale vending. Også lokalt i skolernes praksis ses det, hvordan antimobbestrategier i dag ofte indeholder sætninger

som ”*Mobning skyldes ikke onde børn, men onde mønstre*”, ligesom flere og flere lærere og skolepædagoger synes at have en opfattelse af, at mobning skal forstås som en social dynamik i fællesskabet fremfor som et negativt forhold mellem ’mobber’ og ’offer’ (Hansen & Nielsen, 2020).

At den forståelse af mobning, der ligger i ’den sociale vending’, retter fokus mod de sociale mønstre og dynamikker imellem børnene, gør ikke udfordringen med at se og forstå mobning mindre. Tværtimod så synes det at skulle flytte blikket fra enkelte elever og deres handlinger til de sociale dynamikker, der foregår *imellem* eleverne i hele klassen at gøre det endnu mere vanskeligt for skolens fagprofessionelle at identificere og håndtere mobning blandt eleverne.

Det casestudie, der udgør den empiriske baggrund for nærværende artikel, synliggør også denne udfordring. Her udsættes flere af eleverne i klassen for det, som man, ud fra den forståelse af mobning der ligger i den sociale vending, ville identificere som mobning. Men de fagprofessionelle omkring klassen ser det ikke. De ser, at nogle af eleverne tydeligvis holdes udenfor og gøres til grin af andre elever i klassen, men de forstår det af forskellige grunde ikke som mobning. En af de elever, som vi i løbet af vores observationer af klassen oplever som allermest udsat for udstødsprocesser i drengegruppen, er Theo. Klassens voksne får tilsyneladende ikke øje på Theo som en, der udsættes for eksklusion. Faktisk synes Theo at gå under de fagprofessionelles radar i deres drøftelser af klassens sociale liv. I denne artikel stiller vi skarpt på spørgsmålet om, hvorfor Theos lærere og pædagoger ikke ser Theos situation i klassen og peger på to sammenhængende forhold, der kan være en del af forklaringen herpå.

Empirisk og metodisk baggrund

Analysens empiriske baggrund er et længerevarende feltarbejde, der er blevet gennemført som en del af et nyligt afsluttet følgeforskningsprojekt, hvis mål har været at undersøge, hvordan Skolestyrkens ’*Værktøj til håndtering af mobning*¹ opleves og tages i anvendelse af skolens fagprofessionelle, og hvordan arbejdet med værktøjet kan virke ind i mobbemønstre blandt skoleelever. Som en del af følgeforskningen har vi desuden undersøgt, hvilke betingelser der hhv. fremmer og hæmmer de fagprofessionelles muligheder for at arbejde succesfuldt med værktøjet (Hein og Jørgensen, 2023)².

Håndteringsværktøjet fra Skolestyrken tilbyder en struktureret tilgang til at undersøge og iværksætte tiltag, når der er mobning eller mistanke om mobning i en klasse eller på en årgang. Som procesværktøj med spilelementer giver det

1 <https://skolestyrken.dk/saadan-goer-vi/>

2 <https://www.maryfonden.dk/viden/foelgeforskning-paa-skolestyrkens-vaerktoej-til-haandtering-af-mobning/>

mulighed for en tydelig, faciliteret teamsamarbejdsproces, der indeholder forskellige trin: Analyse, udvælgelse af relevante temaer, planlægning, etc. Det første af de to teammøder, hvor et givent team skal arbejde med værktøjet, er rettet mod, at deltagerne, ved brug af en række 'temakort' med konkrete spørgsmål til det sociale samspil blandt eleverne i et klasse- eller årgangsfællesskab, skal identificere og undersøge eksisterende tegn på mobning.

I fokus for analysen her er en 3. klasse på en folkeskole i Storkøbenhavn, som vi besøgte i alt 12 gange hen over en periode på otte måneder. Her fulgte og observerede vi klassen på tværs af undervisning og frikvarterer, foretog kvalitative, individuelle interviews med 10 elever og udarbejdede sociogrammer over klassens sociale mønstre³. Analysen baserer sig desuden på observation af to teammøder, hvor klassens lærere og pædagoger afprøver Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning, samt individuelle kvalitative interviews med to af disse lærere. Teammøderne såvel som interviews er lydoptaget og siden transskriberet.

Empiriproduktionen blandt eleverne har hovedsageligt været rettet mod at få indblik i aktuelle mobbemønstre for derigennem at følge, hvorvidt og hvordan disse mønstre ændrede sig på baggrund af teamets arbejde med Skolestyrkens værktøj. Interviewene med klassens lærere har hovedsageligt været rettet mod lærernes oplevelser af – og betingelser for – at arbejde med værktøjet. Produktionen af det empiriske materiale har således ikke været rettet mod at skabe specifik indsigt i lærernes syn på Theos eller andre enkeltelevers position i klassen, men har haft til hensigt at skabe indsigt i eventuelle mobbemønstre og i hvorvidt og evt. hvordan teamets arbejde med håndteringsværktøjet kunne bidrage til fælles, reflekterede overvejelser og yderligere undersøgelser af klassens sociale liv og de enkelte elevers plads heri.

Følgforskningens afdækning af det sociale liv i 3.b. pegede på en klasse præget af mobbemønstre, hvor særligt nogle af drengene i klassen er ekskluderede fra klassens – og særligt fra drengenes – fællesskab og ofte bliver udsat for udelukkelse og hånende kommentarer fra klassens øvrige drenge. I denne artikel har vi ikke fokus på de analyser, der vedrører hele klassen, men præsenterer enkelte nedslag fra analyserne der hovedsageligt vedrører drengene⁴. Vi zoomer særligt ind på Theo, som viser sig at være ekskluderet og udsat for de andre drenges foragt, men som klassens lærere og pædagoger ikke synes at få øje på eller italesætte som en, der er udsat for mobning hverken i dagligdagen eller igennem arbejdet med håndteringsværktøjet.

³ Et sociogram er et metodisk værktøj, med hvilket man grafisk kan kortlægge de sociale relationer, grupperinger og hierarkier i et givent fællesskab.

⁴ De samlede analyser af såvel mobbemønstre i de inddragede klasser, samt analyser af de fagprofessionelles oplevelser af – og betingelser for – at arbejde med værktøjet, kan læses i afslutningsrapporten for følgforskningen: Hein og Jørgensen, 2023 (se fodnote 2)

Teoretisk baggrund

Der findes mange forskellige teorier om – og perspektiver ind i – mobning. Nærværende analyse tager teoretisk afsæt i den omfattende forskning i mobning, der er blevet produceret i forbindelse med forskningsprojektet eXbus⁵, som også danner teoretisk baggrund for Skolestyrkens helskoletilgang. I eXbus, hvis bidrag er en central del af 'den sociale vending' indenfor forskningslitteraturen om mobning, forstås mobning som noget, der opstår i – og som et resultat af – sociale processer under pres. I modsætning til mere individorienterede tilgange til mobning fokuseres der i eXbus på kulturen i klassen og på de relationer, normer og in- og eksklusionsbevægelser, der foregår her (Kofoed og Søndergaard, 2009; 2013). De enkelte børn, deres historier (og deres forældres indflydelse) vil fra et eXbus perspektiv, snarere end som de primære aktører i mobning, ses som dele af en større og samvirkende situationel helhed bestående af mange forskellige kræfter (se Søndergaard, 2011; Hein 2013; 2018).

Med udgangspunkt i en socialpsykologisk forståelse af mennesker, som eksistentielt afhængige af at tilhøre fællesskaber, bruger professor i socialpsykologi Dorte Marie Søndergaard (2009, s. 29) begrebet 'social eksklusionsangst' til at pege på den angst, der kan ulme i processer mellem deltagere, som er henvist til at fungere sammen i et fællesskab – som for eksempel en skoleklasse. Risikoen for at kunne blive dømt uværdig til et sådant fællesskab bringer ifølge Søndergaard (ibid.) en latent angst med sig. I fællesskaber, der af forskellige samvirkende grunde er særligt præget af denne angst for social eksklusion, vil der ofte ses en stor grad af det, Søndergaard med et andet centralt begreb i mobbeforståelsen kalder for 'foragtproduktion' (Søndergaard, 2009, s. 32-33). Fælles produktion af foragt mod udvalgte andre i et fællesskab kan, fra dette teoretiske perspektiv, skabe en oplevelse af at være en del af et stærkt 'vi', som midlertidigt vil kunne lindre angsten for selv at blive ekskluderet fra fællesskabet. Når man arbejder med mobning i skolen ud fra en forståelse, hvor en delt angst for social eksklusion ses som grundlaget for udstødmønstre blandt eleverne, rettes blikket derfor hovedsageligt mod stemningen, sproget og normerne i en klasse og zoomer ind på de sociale dynamikker og in- og eksklusionsprocesser, der udspiller sig her.

ASK-modellen

Afdækningen af kulturen i 3. klassen tager udgangspunkt i de tegn på mobbemønstre, som Stine Kaplan Jørgensen har beskrevet i 'ASK-modellen': Analytisk SKabelon til vurdering af mobbemønstre, (Jørgensen 2019, s. 204), som på baggrund af forskningen fra eXbus søger at indfange netop de tegn, der præger et mobbende fællesskab. Et af tegnene i ASK-modellen er således

⁵ *eXbus (EXploring Bullying in Schools)* var et dansk forskningsprojekt, som forløb fra 2007 til 2012 på Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet, under ledelse af Jette Kofoed og Dorte Marie Søndergaard. Se mere på: www.exbus.dk.

'utryghed og social eksklusionsangst', som beskrevet ovenfor. I flere studier – også fra eXbus – peges der på den grundlæggende utryghed, der kan herske i klasser præget af mobning (Henningsen et al., 2013), og som fra dette perspektiv ses som en væsentlig drivkraft i de udstøelsesprocesser, der kan sætte i gang. Et centralt tegn i afdækning af mobning er således, om klassen er præget af utryghed (om frygt for at blive gjort til grin, blive holdt udenfor etc. synes at fylde meget i klassen). Et andet tegn i ASK-modellen er 'sociale og moralske ordener'. De sociale ordener henviser til det "sociale landskab" i en klasse; hierarkiet i en klasse og de grupperinger der er (Thornberg, 2018), hvilket bl.a. forsøges afdækket gennem sociogrammer. Moralske ordener kan oversættes til "moralske normer for opførsel" (Adorno & Schröder, 2000, s. 16) altså den sociale konsensus om, hvad der er hhv. passende og upassende i et givent fællesskab. For børnene handler det bl.a. om, hvad der betragtes som sejt, barnligt, cool, god stil, dårlig stil osv. (Jørgensen, 2019). Et tredje tegn i modellen er 'foragtproduktion og ekstreme eksklusioner'. Som beskrevet i afsnittet om det teoretiske afsæt ovenfor henviser begrebet om foragtproduktion til det fænomen, at deltagere i et utrygt fællesskab kan søge at lindre deres egen angst for social eksklusion ved at skabe en oplevelse af et stærkt 'vi' baseret på en afstandtagen og afgrænsning i forhold til nogle eller noget andet i gruppen, som 'vi' er enige om at 'foragte' (Søndergaard, 2009; Jørgensen, 2019). Det sidste tegn: 'moralske frakoblinger og legitimerende fortællinger' henviser til fortællinger, der normaliserer eller legitimerer mobningen ved fx at placere skylden hos offeret selv eller ved at nedtone ens egen rolle og ansvar (Jørgensen, 2019, 40).

Før vi ser nærmere på Theo, og den marginalisering han udsættes for, introducerer vi i det følgende kort til 3. klassen og de mobbemønstre, der har vist sig igennem vores analytiske afdækning. Dette for netop at se Theos position i relation hertil.

Case – Mobbemønstre i 3.b.

3. b. er en ud af tre klasser på årgangen. De sociale og moralske ordener i 3. klassen synes ikke atypiske i sammenligning med mange andre klasser på mellemtrinnet. De sociale ordener er – ligesom i mange andre danske skoleklasser – præget af en tydelig opdeling mellem pigerne og drengene. Det virker selvfølgeligt. "Vi leger pigerne mest og så drengene mest" fortæller Nora, og sådan er det. Pigerne – der tæller otte i alt – deltager kun sjældent i lege som drengene leger, selvom et par af pigerne indimellem er med til fodbold. Omvendt er det så godt som utænkeligt for drengene at være med i pigernes lege. Ligesom denne opdeling er tydelig, kommer hierarkiet i klassen også tydeligt til syne i vores afdækning. Af alle de sociogrammer der er lavet med børnene i klassen, er det helt konsekvent Rosa og Jonathan, der placeres i midten som 'de mest populære'. Med børnenes egne ord er de populære "sådan den, som man følger efter og gør det samme som", og det er dem "som har mest at skulle have sagt". Ud af de i alt 14 drenge er der en større gruppe på otte drenge,

der ”følger efter Jonathan”, og som er tæt på ham. Nogle tættere end andre. I den anden ende er det lige så konsekvent de samme fem drenge, der bliver placeret nederst i hierarkiet – hvoraf særligt Theo bliver placeret i en marginaliseret og ekskluderet position helt udenfor stregerne i sociogrammerne. De moralske ordener – dvs. normer for, hvad der blandt eleverne ses og opleves som passende og upassende – er blandt drengene stærkt domineret af fodbold. Fodbold kan ses og fungerer som både et direkte og indirekte kriterium for in- og eksklusion blandt drengene i klassen. Alle går til fodbold, og hvis man ikke gør det, er det svært at være med. Fodbold fylder også meget i samtaler blandt drengene, i referencer til kampe og fodboldspillere, i tøjstil, fortællinger om weekendoplevelser etc. Men fodbold fylder også i mange af de andre lege og spil i frikvarteret (som fx. CUBA og GRIS), der inkluderer en fodbold, som kræver fodboldevner, og som er præget af den samme slags voldsomme, fysiske kontakt som på fodboldbanen. Udover fodbold – men i tilknytning hertil – hersker der også en anden norm blandt drengene om, at man skal kunne tåle, at omgangsformen er præget af en fysisk voldsomhed. Dvs. at man som dreng her skal kunne tåle det voldsomme, men – som endnu en dominerende norm – også være i stand til at kontrollere og styre sit temperament; som dreng må du ikke hverken græde eller miste kontrollen over din vrede. Derfor synes mange af drengene at forsøge at undgå både gråd og temperamentsudbrud – også selvom de bliver udsat for en smertefuld hårdhændethed, eller hvis de bliver uretfærdigt behandlet i spil og lege.

Utryghed og angst for social eksklusion er som tidligere nævnt et kendetegn for mange klasser præget af mobning (Søndergaard 2009; Jørgensen 2019). I 3. klassen viser utrygheden sig mærkbart og synligt som en uro, der er særligt eksplicit i frikvartererne. Her synes mange – især drengene, der navigerer under de før beskrevne normer – at skulle hårde sig i forhold til at deltage i konflikter, en relativt hård tone osv. Utrygheden synes desuden at komme til udtryk i en meget stærk, nærmest hektisk stræben mod at være med, grine med, at få andre til at grine og at rette sig mod de børn og grupper, der er enten højest eller mest stabilt placeret i hierarkiet. Jonathan og de andre drenge, der er i toppen af hierarkiet, får rigtig meget opmærksomhed, de bliver inviteret ind i lege og i samarbejder, der bliver grinet (højt) af deres jokes, og der er mange blikke, der retter sig mod dem. Modsat Theo og de andre drenge der ikke bliver inviteret ind eller møder nogen positiv opmærksomhed. Angsten for at blive sat udenfor fællesskabet synes mærkbar i hele elevgruppen, men ses mest markant hos de drenge der ligger lavest i hierarkiet. Her ses den i form af tilsyneladende næsten desperate kampe for at sikre sig en plads i fællesskabet. Ofte retter disse kampe sig mod andre, der som man selv er lavt placeret i klassens hierarki. Det følgende eksempel er fra en formiddagsobservation efter et frikvarter. Foruden Theo optræder Christian og Charlie, som er to drenge fra klassen, der, ifølge vores afdækning af klassens sociale liv, også ligger på kanten af fællesskabet blandt drengene i klassen.

Vi står foran døren til klasseværelset, der er låst. Vi står mast. Christian og Charlie står helt op ad døren, og Theo står lige ved siden af. Theo og Christian står og sparker lidt ud efter hinanden. Christian sparker til Theo. Theo sparker tilbage. Christian råber: "Stop Theo, du har ikke nogen venner!" Theo ser på sekundet ramt ud. Charlie råber: "Jo han har. Han har mig. Og han har..." (han peger på Jonas, der står lige ved siden af). Theo kommer igen: "DU har selv ikke nogen venner", "JO JEG HAR", råber Christian. "Charlie er min bedste ven!" Charlie nikker bekræftende. Han forklarer, at han også har en anden ven, som er hans absolut bedste ven. Christian går ind foran ham og siger "Åhr hvad??" med armene ud til siden. Charlie trækker det tilbage igen og siger, Christian er hans bedste ven.

Pædagogen Per kommer og lukker os ind.

Med både fysiske og verbale spark på hinanden lever drengene her op til nogle af de gældende normer for, hvordan man forventes at være dreng i denne klasse. Men eksemplet viser også, hvordan der, særligt blandt de drenge der ligger nederst i hierarkiet heriblandt Theo, Christian og Charlie, synes at være stor frygt for at være den, der kan udpeges som 'ham uden venner'. Kampen for ikke at ende i den position ses i mange andre sammenhænge i klassen.

Foragtproduktionen rettet mod Theo viser sig i udelukkelse og ignorering eller ved at sige og gøre ting, der rammer ham. F.eks.: "Du er lort, Theo!" (flere eksempler følger og bliver udfoldet nedenfor). En dominerende fortælling i klassen, som vi hører flere gange og i forskellige variationer, lyder: "Theo er selv uden om det – han kan ikke styre sit temperament". En legitimerende fortælling (Jørgensen, 2019) der er med til at legitimere mobningen.

Blik for Theo

Vi vil i det følgende rette blikket yderligere mod Theo og det spørgsmål, vi udforsker i denne artikel: Hvorfor synes det vanskeligt for de voksne at få øje på den mobning, Theo udsættes for?

Teamet omkring klassen afholder to teammøder, hvor de fagprofessionelle afprøver Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning. Som en del af værktøjets proces skal de sammen lave en afdækning af mobbemønstre i klassen bl.a. ved brug af de 31 temakort med spørgsmål som: "Er der elever, der ofte bliver holdt udenfor?", "Er der elever, der bliver ignoreret?" eller "Er der dominerende fortællinger om udvalgte elever? Fx at hun er irriterende, voldelig eller mærkelig?" På trods af at teamet igennem arbejdet med disse spørgsmål genkender flere af de tegn og dynamikker, der handler om eksklusion, utryghed, latterliggørelser etc. i klassen, bliver Theos navn kun nævnt ganske få gange på

de to møder. De enkelte gange Theo nævnes, handler det ikke om hans udsatte position, eller hvad han bliver udsat for, men om Theo selv; bl.a. hans tendens til at agere ”politibetjent” som en af lærerne kalder det.

I det følgende vil vi, med inddragelse af uddrag fra det empiriske materiale, udfolde nogle af de forhold, der kan forklare, hvorfor det tilsyneladende er særligt vanskeligt for de fagprofessionelle omkring klassen at få øje på de eksklusionsbevægelser, som vi ser Theo udsættes for.

Skjulte udstødelserprocesser i klasserummet

Et af de elementer vi vil pege på er, at de udstødelserprocesser, der foregår blandt eleverne, ofte er subtile og skjulte og derfor per se er vanskelige at få øje på. Meget af den foragtsproduktion, der rettes mod Theo, kan betegnes som enten skjult eller camoufleret i hverdagsaktiviteter og handlinger, der kan opfattes som udrådramatiske. Lektor i specialpædagogik fra Universitetet i Stavanger, Tove Flack, har i en årrække forsket i og beskæftiget sig med mobning under overskriften ”Skjult mobning” (Flack, 2010). Flack peger på, hvordan mobning oftest er skjult og har et udtryk der, for de voksne kan virke udrådramatisk og ufarligt. Det har den konsekvens, at mobningen ofte bagatelliseres af de voksne og at mange situationer misforstås. Den skjulte mobning kan, ifølge Flack, ses som kropssprog, ansigtsudtryk, ord og tonefald; at børnene hele tiden giver udtryk for uenighed med bestemte andre børn, etc. (Flack, 2010). Søndergaards begreb om foragtsproduktion (2009) kan give mening til denne form for subtile, men gentagne og mangfoldige udtryk for afstand og udstødelse af enkelte børn i en skoleklasse, om end foragten også kan komme til udtryk i form af ytringer som fx ”fuck dig”, eller ”du har ingen venner” – og således være meget tydelig. Men ofte vil foragten blive udtrykt igennem ordløse handlinger fx via kropssprog eller ansigtsmimik, hvilket også Flack (2010) peger på. Det kan være ved at vende ryggen til, at vende øjne, at overhøre, afbryde eller – som vi ser det i flere af vores observationer – igennem blikke, usynliggørelser og brugen af latterliggørelser camoufleret som humor.

Følgende observation er fra en engelsktime, hvor det ikke er en af klassens faste lærere, men vikaren Sofie, der varetager undervisningen.

Theo, Anton og Jonathan er kommet i gruppe sammen i engelsktimen. De skal lave en øvelse, hvor de skal gætte et dyr. De skal skiftes til at finde på et. Theo sidder lidt bagved de to andre, som har opmærksomheden rettet mod hinanden. Han har hånden oppe, men de ser ikke på ham, og han har svært ved at komme ind i samtalen. Sofie ser det og kommer og justerer på stolene, så de sidder mere samlet. Det er Theos tur til at skulle finde på et dyr. Anton siger højt, at det er Jonathan: ”Kom nu Jonathan”. Theo begynder at græde, og Sofie kommer derhen

igen. Anton og Jonathan får øjenkontakt og fniser. "Du behøver ikke at græde Theo!", siger Anton. Sofie siger, at nu er det Theos tur, men Anton holder fast og siger: "Kom nu Jonathan". Sofie får Theo overtalt til bare at starte, men da han langsomt går i gang, tager Jonathan papiret op til ansigtet, så det skærmer på en måde, så Theo ikke kan se hans ansigt, mens Jonathan kan se på Anton. De to drenge griner igen til hinanden.

I eksemplet ses det, at de to drenge ignorerer og usynliggør Theo, udveksler grin og skjulte blikke. Bemærkningen "Du behøver ikke græde Theo", positionerer Theo som oversensitiv, sårbar på den forkerte måde, og som en der – jf. de gældende moralske ordener – ikke kan kontrollere sine følelser. Alt sammen integreret i en simpel gruppeøvelse i engelsktimen.

I ovenstående eksempel er mobningen nok subtil, men dog ikke usynlig. Sofie reagerer da også og forsøger at intervenere. Andre eksklusions- og udstøelsesprocesser virker fredelige og uskyldige og skjuler sig mere. Eksempelvis når ingen kigger i retning af Theo, når der skal aftales frikvarterslege i slutningen af timen. Eller når alle drengene i klassen har givet hinanden kælenavne, men Theo og nogle få af de andre drenge ikke er givet kælenavne. Eller når Theo igen og igen ikke bliver inviteret på private legeaftaler; når de andres opmærksomhed næsten altid retter sig andre steder hen, eller når der ikke en nogen, der griner af hans jokes. Alt sammen handlinger der singulært ikke syner af så meget og ikke genkendes som eksklusioner (fx er det svært at argumentere for, at det *ikke* at have fået et kælenavn kan ses som udstødelse), men som får betydning i sin helhed. Sådanne ikke åbenlyse, nærmest-usynlige mønstre af udstøelsesprocesser, ser vi igen og igen omkring både Theo og flere af de andre marginaliserede drenge i 3. b.

Udstøelsesprocesser i frikvarterslege

Udstøelsesprocesserne og foragtproduktionen sker også gemt i frikvarterslegenes boldspil og 'drengelege'. Udstøelserne foregår her typisk i forhandlinger om regler og afgørelser i disse spil og lege. En af de lege drengene i klassen ofte leger, er boldlegen 'GRIS':

De er otte drenge. Jonathan, Elias, Norman, Anton, Theo, Jonas, Charlie og Jasper. Det ser kaotisk ud. Bolden bliver skudt op i luften eller op på et af de tre tilstødende halvtage, og idet den falder, skal den sparkes op igen, før den har ramt jorden tre gange. Første gang man fejler, får man et 'G'. Næste gang man fejler, får man et 'R', osv. Den, der først er 'G-R-I-S', har tabt. Hvis man skyder en bold, som hopper alt for lavt, så får man et strafbogstav; hvis den er høj nok, så er det ham, der ikke når at skyde til den,

der bøder. Men det er ikke tydeligt, hvornår fejlen ligger på hvis side. Og der forhandles. Konstant: "DU FIK ET R!" Nej, det gjorde jeg ikke!! Det var THEO, der ikke kunne ramme!"

Ovenstående situation er en ud af mange, hvor der forhandles intenst om, hvorvidt bolden er ude eller inde, høj eller lav og om, hvem der har begået en fejl. I observationerne viser det sig efterhånden som tydeligt, at de in- og eksklusionsprocesser, der udspiller sig i 'GRIS', er forbundet med eksisterende sociale mønstre i klassen. Fx er det tydeligt, at det netop er de børn, der ligger højest i hierarkiet, og som dermed har mest magt over kriterierne for in- og eksklusion, der også helt konkret har mest magt til at fælde dom i uoverensstemmelserne i 'GRIS'. Jonathan kan, i alliance med flokken af drenge, der altid støtter op om ham, langt oftere komme afsted med at dømme en bold inde eller ude end Theo, der som regel vil blive underkendt. Under vores observationer af disse lege bemærkede vi, hvordan Theo igen og igen af de andre drenge dømmes for fejl og gives et bogstav i 'GRIS', uden at han egentlig har lavet en fejl. Men disse eksklusions- og udstødsprocesser, der udspiller sig under kampen, camoufleres af de gældende normer for opførsel, hvor fodbold dominerer, og hvor en del af normen er en vis hårdhændethed både i form af fysiske sammenstød, skub og spark og i form af en hård tone, hvor man råber ad hinanden.

Theo bliver næsten systematisk underkendt i legene og risikerer derudover at blive mødt med yderligere hån, hvis han reagerer følelsesladet på oplevelsen af uretfærdig eksklusion, idet han så bryder med gældende normer i klassen. Hvis han græder, bemærkes og italesættes det som en oversensitiv reaktion, og hvis han reagerer med temperamentsudbrud på baggrund af uretfærdige dommerkendelser i frikvarterets fælleslege, bryder han både den dominerende moralske orden i klassen om, at 'man skal kunne styre sit temperament' og bekræfter samtidig klassens dominerende fortælling om ham: "Theo kan ikke styre sit temperament" (- "det er derfor, han er upopulær").

Set udefra fx for den gårdvagt, der står 15 meter fra, hvor der spilles GRIS, ligner det formodentligt en ganske almindelig boldspilscene blandt drengene (der ofte opfører sig sådan i boldspil), hvor der bliver skubbet og råbt, forhandlet og dømt. De gældende omgangsformer blandt drengene får det til at virke normalt og camouflerer således de in- og eksklusionsprocesser, der udspiller sig.

Et afgørende element i udforskningen af spørgsmålet, om hvorfor de voksne ikke får øje på Theo som en, der kæmper med eksklusion fra klassens fællesskab, er altså, at den form for foragtproduktion, og de udstødselser der foregår, ofte er skjulte og i dette tilfælde bliver yderligere camoufleret af klassens dominerende moralske ordener og legitimerende fortællinger om bestemte elever (som det kan være svært for de fagprofessionelle at få indblik i). Udstødselsesmekanismerne er svære at se, svære at udpege og få greb om – og dermed også svære at udfordre.

Lærernes begrænsende betingelser

Et andet forhold der, sammen med det ovenfor beskrevne, virker begrænsende i forhold til de fagprofessionelles muligheder for at få øje på og gribe ind i forhold til mobning blandt eleverne, er arbejdsbetingelserne i skolen. Som vi vil udfolde det i det følgende, vanskeliggøres de fagprofessionelles mulighed for at tilegne sig den viden og at lave de undersøgelser og analyser, der er en forudsætning for at kunne (sam-)arbejde professionelt om håndtering af mobning af en række begrænsende arbejdsbetingelser i skolens hverdag.

Viden om mobning

De lærere, der har medvirket i følgeforskningsprojektet omkring Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning, har efter eget udsagn kun begrænset viden om mobning. Dette gælder også for såvel lærere som pædagoger i Theos klasse. De mindes ikke at have modtaget egentlig undervisning i, hvad mobning er, eller hvordan man kan forstå eller genkende mobning. Dette forhold ses også i en nyere survey-undersøgelse, hvor 66 % af de adspurgte lærere og pædagoger ikke mener at have beskæftiget sig med mobning under deres professionsuddannelse (Hansen & Nielsen, 2020, s. 36).

Det er oplagt, at manglende viden om mobning bliver en hindring for at identificere og håndtere mobning i en klasse. Som påpeget af den norske lektor Erlend Moen, der i en årrække har ledet indsatser til håndtering af mobning i Trondheim kommune, er viden om mobning helt centralt i forhold til at kunne håndtere det, da det er meget svært at tackle et problem, man ikke forstår. Det er både svært at opdage, forstå og udfordre mobning, hvis man ikke har viden om mobningens mekanismer og kan se, hvordan de kommer til udtryk blandt børn og unge (Moen, 2014). Når mobning desuden ofte udspiller sig på måder, der står langt mindre tydeligt frem, end vi typisk forventer (Flack, 2010), bliver udfordringen for de fagprofessionelle endnu større.

At viden om mobning er en forudsætning for at kunne forstå og tackle mobning, er også et helt centralt element i Skolestyrkens Værktøj til håndtering af mobning. Forud for arbejdet med håndteringsværktøjet skal de deltagende lærere og pædagoger dels deltage på to fællesdage med oplæg fra Skolestyrken om blandt andet den forståelse af mobning, som værktøjet bygger på; dels skal de forberede sig på afprøvningen af værktøjet ved at se onlinevideoer, der introducerer til denne forståelse. I teamet omkring 3. klassen er der imidlertid ingen, der kan huske oplæggene eller får set videoerne før teammøderne. Den manglende forberedelse til arbejdet med det nye værktøj kan forstås som knyttet til især to forhold. Dels synes den at være knyttet til en oplevelse af mangel på tid med den konsekvens, at andre mere presserende opgaver prioriteres. Dels kan den manglende forberedelse ses som et udtryk for manglende motivation i forhold til Skolestyrkens indsats generelt knyttet til det, man kan kalde for

'projektfatigue' (Hein og Jørgensen, 2023). Begrebet bruges til at betegne og forstå den manglende begejstring og motivation i forhold til at skulle engagere sig i nye projekter der, efter en årrække hvor det ene skoleprojekt har afløst det andet, synes at være udbredt blandt lærere og skolepædagoger på de danske folkeskoler (se også Lyhne, 2021).

Tid og hverdagslivets mylder

(...) hvis man føler, man arbejder 100 %, og så kommer der noget oven i, som man også lige skal finde tid til. Det tror jeg egentlig, er lærernes kæphest. Altså, sådan helt generelt. At vi har sindssygt mange forskellige arbejdsopgaver. Og tiden er ikke øremærket til det. Dvs. at når der så kommer noget udefra, selvom vi jo - dybest set kan tiden jo findes - men det føles som om, det er noget, der kommer oven i, der bare skal ind og absorberes ind i en hverdag, der i forvejen er strakt ud, ikke?

Som læreren her udtrykker det, er arbejdsdagen på en skole fyldt op med mange forskellige opgaver. Typisk består en lærers arbejdsdag af et mylder af opgaver (Mardahl-Hansen, 2019): En kommende tur eller temaugle skal planlægges, undervisning skal forberedes, den næste test skal gennemføres, der skal kontaktes og gennemføres samtaler med forældre, m.m. Arbejdet med et nyt projekt eller et nyt redskab bliver endnu en opgave, der skal presses ind i den allerede udspændte arbejdsdag. Måske er det en af grundene til, at det at se forberedelsesvideoer og gennemføre undersøgelser af sociale dynamikker ikke prioriteres. Hverken videnstilegnelsen, observationerne af elevernes samspil eller det senere samarbejde om tiltag betragtes som irrelevante aktiviteter af de lærere vi interviewer. Men de "drukner i hverdagen", som en lærer udtrykker det. De er nødt til at prioritere. En anden lærer siger: " (...) der er ikke tid, der er ikke plads. Der er ikke ro til det" og udtrykker dermed en oplevelse, som også er beskrevet i forskning, nemlig at lærere i dag oplever et væld af både synligt og usynligt arbejde, og at de bliver yderligere forstyrret af en række tiltag, der kommer oppefra og udefra fra politikere, ledere og konsulenter, hvilket tilsammen skaber en efterspørgsel på tid og arbejdsro (Böwadt et al., 2020). Et forhold der ikke skal forveksles med manglende interesse eller engagement i elevernes trivsel. Flere af de fagprofessionelle giver udtryk for interesse i værktøjet, men oplevelsen af manglende tid synes at være afgørende for den praksis vi ser i forbindelse med arbejdet med håndteringsværktøjet:

Jamen, jeg tror det handler om, at tiden er knap. Altså, vi har ét møde om ugen, og vi skal sidde sammen i et team og tale om, - både om vores børn, og vi skal tale om pædagogik, vi skal planlægge,

vi skal have arrangeret ture og A-uger og alt muligt andet. Og mange af de møder bliver aflyst, fordi ledelsen kommer til at lægge andre møder ind, eller fordi folk er syge eller på ture eller...

Lærernes oplevelse af at være i konstant tidsbekneb i forhold til at skulle løse deres mange og forskellige opgaver kan altså ses som en væsentlig del af baggrunden for, at de ikke får øje på Theos position i klassen. Den manglende tid kan ses som liggende delvist til grund for lærernes manglende forskningsbaserede viden om mobning og dens dynamikker. En manglende viden der dog tilsyneladende også – i hvert fald delvist – må tilskrives et utilstrækkeligt fokus på emnet i læreruddannelsens grundfag. En øget viden om og forståelse for de sociale dynamikker i mobning ville kunne kvalificere lærerne til i højere grad at kunne få øje på mobning i dens komplekse, modsætningsfyldte og ofte også mere subtile udtryk.

Lærernes oplevelse af generel tidsmangel kan desuden ses som liggende til grund for, at teamet omkring klassen her ikke får gennemført de undersøgelser af elevernes sociale dynamikker, som er en afgørende del af processen i arbejdet med håndteringsværktøjet. Undersøgelser der, hvis de var blevet gennemført, måske kunne have givet indsigt i de in- og eksklusionsprocesser, der udspiller sig blandt børnene. Et forhold der yderligere udfordres af, at det for mange lærere er svært at blive ”købt fri” til at observere, hvad der er på spil blandt børnene. Som en af lærerne udtrykker det:

(...) det er der, hvor man tænker: ”Hvor ville det være fedt, hvis man kunne gå til sin skoleledelse og sige: Vi har nogle udfordringer i klassen. Vi fornemmer, der er nogle dårlige dynamikker. Kan jeg blive vikardækket hver dag fra 10-12 i en uge, så jeg kan få lov at komme ind og observere?” Og så være fluen på væggen hos en kollega.

Muligheden for vikardækning og ”at komme ind og observere” opleves ikke som værende tilstede. En lignende udfordring gælder for frikvarterne, der ofte kun er bemanded af ganske få voksne, der agerer ”gårdvagter” og fra den position har yderst dårlige betingelser for at kunne observere og få øje på eksempelvis de mere skjulte in- og eksklusionsprocesser, der udspiller sig i frikvarterselegene og disses forbindelser til andre mønstre i kulturen blandt børnene. I en tidspresset hverdag går subtile og skjulte mobbemønstre ofte under radaren. Mobbemønstre er svære at begribe midt i hverdagslivets mylder af ting, der skal ordnes og problemer, der skal løses. En reel indsigt i eksisterende mobbemønstre kræver en grundigt tilrettelagt (og videnbaseret) undersøgelsespraksis, der kræver tid og ressourcer at gennemføre.

Konklusion

Denne artikels hensigt er at bidrage med indsigter i centrale forhold, der synes at gøre det vanskeligt for skolens fagprofessionelle at få øje på mobbemønstre, som de udspiller sig i skolens hverdagsliv. I udforskningen af hvorfor de voksne tilsyneladende ikke bemærker den mobning, Theo udsættes for, er det et afgørende element, at de udstødemønstre, han udsættes for, ofte er skjulte og camoufleres af gældende normer og delte, legitimerende fortællinger om ham i klassen generelt og i drengegruppen specifikt. Når mobbehandlinger i de mange tilfælde foregår skjult eller i form af en flerhed af mindre og tilsyneladende tilforladelige drillerier eller udelukkelser, bliver det endnu mere vanskeligt for de fagprofessionelle at få øje på det, der foregår, som mobning. Det andet element – der må ses i tæt forbindelse med det første – er lærernes arbejdsbetingelser, der ofte er kendetegnet af en kombination af 'hverdagsmylder' og tidspres. At kunne håndtere mobning kræver tid. For at man kan få øje på mobning i såvel dens utvetydige former som i dens mere komplekse og slørede udtryk, har man brug for tid til at tilegne sig viden om mobning og forståelse for dens dynamikker. Man har desuden brug for tid til at gennemføre situerede undersøgelser af de konkrete sociale dynamikker i en børnegruppe og på den baggrund kunne planlægge og gennemføre et professionelt samarbejde omkring håndteringen af mobningen. I en hverdag, hvor lærernes arbejdstid er fyldt op af mange og forskelligartede opgaver og udfordringer; års-, uge- og læreplaner, der skal lægges og følges; udflugter og temauger og små og store problemer, der skal løses i en fart, synes lærernes betingelser for at kunne være nøglepersoner i håndteringen af mobning blandt eleverne særdeles svære.

Stine Kaplan Jørgensen, lektor, ph.d. Københavns Professionshøjskole.

Nina Hein, adjunkt, ph.d. Københavns Professionshøjskole.

Referencer

- Adorno, T. W. & Schröder, T. (2000). *Problems of moral philosophy*. Cambridge: Polity Press.
- Böwadt, P. R., Pedersen, R. & Vaaben, N. K. (2020). Lærere mellem engagement og afmagt. *Unge Pædagoger. Forskning til skolen*. Bind 5.
- Burger, C., Strohmeier, D., & Kollerová, L. (2022). Teachers can make a difference in bullying: Effects of teacher interventions on students' adoption of bully, victim, bully-victim or defender roles across time. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(12), 2312–2327.
- Dawes, M., Gariton, C., Starrett, A., Irdam, G., & Irvin, M. J. (2023). Preservice teachers' knowledge and attitudes toward bullying: A systematic review. *Review of Educational Research*, 93(2), 195–235.
- Flack, Tove (2010): *Innblikk – Et social-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Statlig Spesialpedagogisk kompetensesenter. Universitetet i Stavanger.
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., Molbæk, M., Schmidt, M. C. S. (2020) *Forskningsprojektet Approaching Inclusion: Samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion*. Københavns Professionshøjskole.
- Hansen, H. R. & Nielsen, J. C. (2020): *Forståelser af mobning og ensomhed i grundskolen. En undersøgelse i befolkningen og blandt lærere og pædagoger*. Mary Fonden & Rabøl Research
- Hein, N. & Jørgensen, S.K. (2023). *Rapport. Følgeforskning på Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning*. Rapport under forberedelse.
- Hein, N. (2018). *Situationsanalyse - Forældrepositioner i elevs mobning – udforsket som situation*. I: Winther-Lindqvist, D., Kousholt, D. & Bøttcher, L. (red.) *Kvalitative analyseprocesser. Med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt*. Samfundslitteratur.
- Hein, N. (2013). *Komplekse konstitueringer af ansvar, sandhed og mulighedsbetingelser i et skole/hjem-samarbejde om mobning*. I: Kofoed, Jette & Dorte Marie Søndergaard (red.): *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Henningsen, I. (2011). *Resultater af Vestegnsundersøgelsen 2009-10*. eXbus Arbejdspapirer. Retrieved 23.1.2015.
- Horton, P. (2018). Towards a critical educational perspective on school bullying. *Nordic Studies in Education*, 38(4), p. 302–318.

Horton, P. Forsberg, C. & Thornberg, R. (2023). Juridification and judgement calls: Swedish schoolteachers' reflections on dealing with bullying, harassment, and degrading treatment, *Education Inquiry*.

Jørgensen, S. K. (2019), *Mobbemønstre og magtkampe – håndtering af mobning i skolen*. Hans Reitzels Forlag.

Kofoed, J., & Søndergaard, D. M.(red). (2009). *Mobning: sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (red). (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lyhne, M. (2021). *Praksisudvikling på trods – konfronteret af konfliktuel praksis i folkeskolen: Ph.d. afhandling*, Århus Universitet.

Mardahl-Hansen, T. (2019): *Udvikling af børns og unges deltagelsesbetingelser i folkeskolen – et spørgsmål om læreres relationskompetencer eller betingelser for samarbejde?* *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Nr. 2.

Moen, E. (2014). *Slikk stopper vi mobbing – en håndbok*. Universitetsforlaget.

Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 64–72.

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644.

Schott, R.M. & Søndergaard, D.M. (2021). The Social Turn in Bullying research: Sociocultural/Sociological Perspectives. I: P.K. Smith & J.O Norman: *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention*, 2 Volume Set.

Sung, Y.-H., Valcke, M., & Chen, L.-M. (2021). Exploring teachers' competence in immediately intervening in school bullying: Developing a valid intervening process. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(1), 15–35.

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

Søndergaard, D. M. (2011). *Mobning – fra afretning af enkeltindivider til reparation af sociale fællesskaber*. *Skolen i morgen. Tidsskrift for skoleledere*. Nr. 10. August. 14. årgang.

Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: A grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 144–158.

Van Gils, F. E., Verschueren, K., Demol, K., ten Bokkel, I. M., & Colpin, H. (2023). Teachers' bullying-related cognitions as predictors of their responses to bullying among students. *British Journal of Educational Psychology*, 93(2), 513–530.