

# MOBNING

## EN SVÆR VIRKELIGHED

EVA TRAUTNER BECK



## Indholdsfortegnelse

<b>1.1 INDLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.2 Emnebegrundelse .....	1
1.3 Problemformulering .....	1
1.4 At være en legitim del af fællesskabet .....	2
1.5 Læsevejledning .....	2
<b>2.0 Opgavens teoretiske ståsted og grundlag</b> .....	<b>2</b>
2.1 Begrebsafklaring .....	2
2.2 Emneafgrænsning .....	3
<b>TEORI</b> .....	<b>4</b>
2.3 Mobning – hvad er det? .....	4
2.4 Digital mobning .....	6
2.5 Spektakulær mobning .....	6
2.6 Fuldstændig eksklusion eller et grænseland? .....	7
2.7 Gruppedannelser .....	7
2.8 Individet i sociale situationer .....	9
2.9 Videnskabsteori – Socialkonstruktionismen .....	9
2.10 Paradoks in mente .....	11
<b>3.0 DET EMPIRISKE MATERIALE</b> .....	<b>11</b>
3.1 Empiriens og casens ambivalens .....	11
3.2 Aktører i empirien .....	12
3.4 Fænomenologien som del af metodevalg .....	12
3.5 Samtaler .....	13
3.6 Observationer .....	14
3.7 Hvad er <a href="http://www.ask.fm">www.ask.fm</a> .....	14
<b>4.0 ANALYSE</b> .....	<b>16</b>
4.1 Blomsten på rodnettet .....	16
4.2 Analysens kurs .....	16
4.3 Analysens omdrejningspunkt .....	17
4.4 Rodmodellen – analysen udfoldes .....	17
4.5 Elevernes virkelighed trives i lærerens blinde vinkel .....	27
4.6 Afslutning og delkonklusion .....	32
<b>5.0 HANDLEPERSPEKTIVER</b> .....	<b>34</b>
5.1 Indgribende arbejde mod mobning .....	34
5.2 En udvidelse af parantesmetoden .....	36
<b>6.0 KONKLUSION</b> .....	<b>39</b>
Perspektiverende emner .....	42
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>43</b>

## 1.1 INDLEDNING

---

### 1.2 Emnebegrundelse

*"SYNES BARE DU SKAL BLIVE VED MED AT HAVE DET DÅRLIGT"*

*"NYDER BARE SÅ LÆNGE DU HAR DET DÅRLIGT"*

*"AD HVOR ER DU DOG ULÆKKER PÅ DIT PROFILBILLEDE"*

*"FØJ DU ÆKEL"*

(Bilag. S. 11)

Hvorfor interessere sig for et emne som mobning, som kan virke så uoverskueligt, komplekst og evigt udviklende – især i skolesammenhæng? Netop derfor; Fordi emnet er så uoverskueligt, komplekst og konstant i udvikling, at al den viden og indsigt, man som fagperson i lærerfaget kan få er uvurderligt og ikke mindst interessant, så længe man bliver ved at opdatere sin videns-horisont. Desuden tager afhandlingen udgangspunkt i et menneskesyn kræsende om, at læreren ikke kan gennemføre en reel undervisning, der rent faktisk kommer noget ud af, før læreren har sat sig ind i sine elevers virkelighed og arbejder ud fra den – hermed ment både fagligt, men i lige så høj grad det sociale miljø i klassen.

Hvilke processer er i gang ved et voksende usundt og mobbende klasse miljø, hvilke konsekvenser spirer, hvordan kan denne "mobbe-opførsel" opfattes som norm eller okay af en gruppe, hvordan har ofrene det, hvordan har udøverne det, hvad tænker lærerne, kan vi gennemføre noget fagligt for elever og klasser i disse komplicerede læringsituationer? Spørgsmålene kunne blive ved, når det handler om at forstå fænomenet mobning. Men før der kan besvare nogle af spørgsmålene må undersøgelsen målrettes.

### 1.3 Problemformulering

*Hvilke konsekvenser har mobning for de indblandede parter og læringsmiljøet omkring disse, og hvordan kan jeg som specialpædagogisk ressourceperson arbejde indgribende mod mobning?*

### 1.4 At være en legitim del af fællesskabet

En hver læring er afhængig af at mennesket, og i dette tilfælde folkeskoleeleven føler sig tryk og som en legitim del af det fællesskab, de er sat i. Men når nogen skydes ud af dette fællesskab brister følelsen af, at høre til, selvom man er ligeså berettiget som de andre elever (Søndergaard J. K., 2013, s. 7). Man har derfor som lærer et medansvar for at overføre læring, dannelse og undervisning såvel at den ydermere:

*"(...) giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling (...)" og yderligere "(...) Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati."*

(Undervisningsministeriet, 2015).

Det betyder, at den danske folkeskole skal medvirke og bidrage til, at alle elever udvikler sig både fagligt, såvel som menneskeligt, den tid de går i skolen, således at de er rustet til at stå på egne ben fremover. Dette står skrevet i folkeskolens formålsparagraffen §1 og §3, og må derfor anses for en af de fornemteste opgaver i folkeskolens hverv.

### 1.5 Læsevejledning

Afhandlingen forløber over 6 hovedafsnit. Først og fremmest blev der i indledningen ovenover ridset tanker op omkring det, at være del af et fællesskab i skolen. Herefter findes begrebsafklaring og emneafgrænsning, som giver overblik over afhandlingens fokus. Efterfølgende bliver udvalgt teori redegjort. Disse teorier er nøje udvalgt, som baggrundsviden til forståelse af analysen samt handleperspektiver, som kommer i forlængelse af dette. Før analysen findes et afsnit om afhandlingens empiriske materiale. Derefter afsluttes der med konklusion og sidst findes relevante perspektiveringer.

## 2.0 Opgavens teoretiske ståsted og grundlag

### 2.1 Begrebsafklaring

I afhandlingens forløb støtter jeg mig primært op ad undersøgelser, teorier og mobbeforståelser beskrevet ved især Dorte Marie Søndergaard: professor i socialpsykologi (AU, Pure au), Helle Rabøl Hansen: jurist og lektor (AU, pure.au) og Jette Kofoed: Lektor hos DPU (AU, pure.au), mf., som alle desuden er en del af forskergruppen eXbus (Exploring

bullying in school), som i sig selv er del af afhandlingens ståsted. eXbus har foretaget ny og også nytænkende forskning ved at se mobning i lyset af sociale dynamikker (Schott, 2009), fremfor den mere individorienterede forståelse, som bl.a. bliver præsenteret ved professor Dan Olweus. I problemformuleringen bliver begrebet *læringsmiljø* præsenteret. Dette begreb er i lyset af DCUMs definition af samme begreb (som bruges sammenligneligt med begrebet undervisningsmiljø (DCUM)) *"et miljø der gennem særligt indrettede og pædagogiske tilrettelagte rammer strukturerer undervisningen."* (ibid.)

Desuden bruges fagtitlen *"specialpædagogisk ressourceperson"*. Denne fagtitel lægger sig op ad AKT-vejlederens funktion. AKT står for; *adfærd, kontakt og trivsel* og er et tiltag fra undervisningsministeriet der blev til i 2000 (Gottlieb & Ina Rathmann, s. 281).

*"I AKT-vejlederens praksis arbejdes der ofte med at observere kontakten mellem lærer og elev eller elevernes indbyrdes kontakt. AKT-vejlederen har i disse observationer særligt fokus på de sproglige koder og dominerende fortællinger (...)"*

(ibid. s. 282)

AKT-vejlederens og den specialpædagogiske ressourceperson omtalt i denne afhandlings arbejde består i, at observere kontakten mellem mennesker – fx mellem lærer og elev, elev-elev og det sproglige aspekt af denne er yderligere i særligt fokus.

## 2.2 Emneafgrænsning

Mobning er et stort og også bredt favnede begreb, som ofte omtales i og omkring alle skolens elever. I indskoling arbejdes der ofte med forebyggende og forgribende tiltag mod mobning. Gennem afhandlingen arbejdes der dog fortrinsvist med det indgribende arbejde, som må foregå når en mobbesituation er eskaleret.

I denne afhandling afgrænses begrebet mobning overvejende udskolingseleverne, da casen udspiller sig i den 7.klasse. Der er dog dermed ikke sagt, at de processer, der foregår i netop denne 7.klasse ikke kunne foregå i en yngre klasse, eller for den salg skyld udenfor folkeskoleårene.



## TEORI

### 2.3 Mobning – hvad er det?

Mere præcist kan man stille spørgsmålet; på hvilke forskellige måder bliver mobning opfattet, som fænomen? Mobning er et yderst komplekst begreb, og kan og vil derfor også opfattes forskelligt og subjektivt, alt afhængigt af hvem du spørger. To centrale forståelser inde for emnet beskriver begrebet således:

1. Mobning er "*sociale processer på afveje*" - Ved forskningsgruppen eXbus
2. Mobning er "*gentagen negativ eller 'ondsindet' adfærd hos en eller flere personer, som retter sig mod en person, der har svært ved at forsvare sig.*" – Dan Olweus (Thornberg, Mobning, 2009, s. 226)

De sociale processer i et fællesskab (som fx. en skole) er unægtelig påvirket af de enkelte individer, som handler og agerer i denne arena. På én og samme tid bliver individer i disse arenaer påvirket af kontekst, omstændigheder og miljøet omkring dem. Her tænkes der både elever, lærere, specialpædagogiske ressourcer-personer, forældre, mm.

Det sociale liv og trivslen generelt blandt eleverne påvirker læringsmiljøet, som disse personligheder befinder sig i (Skaalvig & Skaalvig, 2007, s. 254). Læringsmiljøet påvirker selve uddannelsen og dannelsen. Et inkluderende socialt miljø påvises altså at være det mest gavnlige for både faglig og social dannelse (ibid. S. 254-255). Forskning viser desuden, at "*faglig opkvalificering af det pædagogiske personale via kompetenceudvikling rettet specifikt mod at forbedre undervisningsmiljøet og elevernes trivsel har en positiv effekt.*" (Rambøll Management Consulting, Aarhus Universitet, Professionshøjskolen Metropol, UCC Professionshøjskolen og VIA University College, 2014). Sidst men ikke mindst kan det sociale altså påvirke både læringsmiljø og dannelse og dermed også de mennesker vi får ud i samfundet. Hermed sagt, der bør tages alvorligt hånd om de sociale processer i skolen, for alles skyld.

Olweus beskriver mobning som individer med forskellige personligheder og styrker kolliderende i en ondsindet handlingsproces over længere tid (Thornberg, Mobning, 2009). Der er altså ved denne forståelse fokus på mobning som et fænomen der udspiller sig

mellem ”mobbeudøver” og ”mobbeoffer”, som to personligheder, der forstås som aggressiv eller svag (Thornberg, Mobning, 2009, s. 227).

Forskergruppen eXbus, har i modsætning til dette et mere socialt dynamisk syn på mobning. Der er fokus på fællesskabets dynamikker og de mekanismer dette kan forårsage og bevirke til mobning (Hansen, Søndergaard, Schott, Hein, Henningsen, & Mathiassen, 2011).

Jette Kofoed beskriver den mobning, der foregår i virkeligheden, som ”face to face” mobning – offline, altså mobning, der finder sted i det åbne rum, modsat det mere lukkede og skjulte rum på medieplatforme - fx en smart-phone med internetadgang (Kofoed, Digital mobning, 2015), den digitale mobning - online. Desuden består mobning af både direkte og indirekte henvendelser, eller *aggressioner*, som Dorte Marie Søndergaard beskriver det. Disse er kendetegnet ved:

- **Indirekte:** ignorering, bagtaleri, relationel manipulation med retning mod at udstøde nogen.
- **Direkte:** målrettede angreb, overgreb, fysisk udstødelse.

(Søndergaard D. M., nye forståelser af mobning)

Hvorfor er der behov for denne nye tænkning af mobning, kan man så spørge. Gennem mange års forståelse og dermed bekæmpelse af mobning, i en mere individorienteret kurs har man ganske vist opnået nogle resultater, der viste mindre mobning, men der er én gruppe elever, som er blevet overset, og det er de elever, som ”*bliver mobbet næsten permanent eller over en ekstrem lang periode*” (Hansen H. R., Viden om mobning, 2014).

Helle Rabøl beskriver desuden hvordan mobning er et levende fænomen med 3 niveauer:

- **Det sociale** peger på, at mobning er et fænomen, der skabes mellem mennesker i sociale kontekster.
- **Det dynamiske** peger på mobning som et forløb, der udvikler sig, der er i bevægelse, og som bevæges af noget.
- **Udstødelse** peger på mobningens produkt: mennesker, der skubbes ud af fællesskabet.

(Hansen H. R., Viden om mobning, 2014)

I dag må vi altså forstå mobning som processer, der ikke alene kan forklares ud fra individuelle personlighedstræk (Kofoed, Digital mobning, 2015), men også som et fænomen

der gror i sociale arenaer og fællesskaber, og som kan foregå blandt mennesker i sociale kontekster i konstant udvikling.

#### 2.4 Digital mobning

Den mobning vi ser i skolerne kan kaldes for "face to face" eller "offline" mobning (Kofoed, Digital mobning, 2015) hvorimod den mobning, der sker på og med teknologisk medieret kommunikation<sup>1</sup> kan være markant anderledes – "online" mobning. I dag foregår en stor del af kommunikation og socialt samvær på disse digitale arenaer. Dette digitale aspekt af mobningen er derfor en kolossal del af mobningens virkelighed. eXbus beskriver 3 punkter for digital mobning, som adskiller den fra "face to face" mobning:

Anonymitet, umuligheden i at slippe væk og den uendelige offentlighed.

Disse tre punkter giver mobningen endnu et lag at vokse og udfolde sig i. Digital mobning må i dag omtales og tænkes som en naturlig og uomgængelig del af de unges (og desuden også børn og voksne) hverdag. Forskning viser at 80% af de 12årige har en smartphone med internetadgang (Kofoed, Digital mobning, 2015), og på den baggrund må man hver gang, man taler mobning, tænke digital mobning som en uundvigelig del af dette.

#### 2.5 Spektakulær mobning

Mobning kan eskalere så vidt, at den går hen og bliver spektakulær og gør hverdagen i skolen yderligere kompliceret for de indblandede parter. Den spektakulære mobning kendetegnes ved dens vidtrækkende evne til at fange opmærksomhed fra udefra stående (Kofoed, Digital mobning, 2015).

Den spektakulære mobning på nettet har foruden evnen til at fange udefra ståendes opmærksomhed også en evne til, at blive ukendt. Spektakulært ubestemmelig. Og når der bruges en vending som ubestemmelig, menes der, at det ubestemmelige findes på flere niveauer og i flere forbindelser (Kofoed, mobning gentænkt, 2013, s. 161-163). På mange online platforme kan man skrive sig op som anonym ved fx at kalde sin profil et andet navn, end ens eget. Får en person en hånelig, nedladende, eller på anden måde nedværdigende

---

<sup>1</sup> Kommunikation over en digital platform. Evt. snapchat, ask.fm, facebook, osv. (Kofoed, Digital mobning, 2015)



besked, kan denne ikke nødvendigvis tilbagevises til én enkelt person. På den måde kan beskeden både være fra en helt fremmed, men også fra én man kender, som måske endda har skrevet beskeden sammen med flere. For dét er netop endnu et problem med den anonymitet, som nu er mulig – når du modtager en besked er der ofte kun én afsender, men du ved som modtager ikke reelt hvor mange andre, der sidder med bag afsenderprofilen og dermed også er en del af den nedværdigende besked (Kofoed, Digital mobning, 2015).

### 2.6 Fuldstændig eksklusion eller et grænseland?

Hos forskergruppen eXbus diskuteres spørgsmålet om hvorvidt begrebet eksklusion kan strækkes ifh.t fænomenet mobning. Det påvises, at børn der mobbes nærmere befinder sig i et *grænseland* eller en *grænseposition*, som ikke er placeret helt udenfor gruppen, men på grænsen mellem "inde" og "ude" (Schott, 2009, s. 250). Børn der mobbes tilhøre den formelle gruppe (Schott, 2009, s. 250) (Thornberg, At forstå og håndtere grupper, 2008, s. 24). Og er egentlig en legitim og berettigede del af fællesskabet, men er blevet sat i en yderposition, som (for de mobbeudøvende) er nødvendig at have tæt på fællesskabet, til fordel for de mobbeudøvenes højnelse af egen status i hierarkiet. Der foregår altså en form for *abjection<sup>2</sup> lige* til grænsen af fællesskabets land. Eksklusionen er derfor, i nogle tilfælde, en del af mobningen, som skaber dette grænseland, fremfor en fuldstændig eksklusion. Man kan nærmest billedigt forestille sig scenariet af dette grænseland og denne grænseposition et udstødt menneske kan stå i. En svær virkelighed.

### 2.7 Gruppedannelser

Med et tilvalg af teoretisk ståsted for mobning som sociale processer på afveje, jf. eXbus beskrivelse, må der afklares teoretisk for hvad disse social processer bl.a. kan omhandle.

I sociale arenaer som folkeskolen, vil der opstå gruppedannelser på kryds og tværs af mennesker og dette bør derfor redegøres for.

Begreber om fænomenet grupper kendetegnes forskellige, hvilket kan medvirke til et større overblik og en bedre forståelse for gruppernes eksistensgrundlag. Dette kan kaldes *gruppe grundbegreber* (Stiwne, 2008, s. 22). Det er dog vigtigt at pointere, at hver gang man giver en gruppe et bestemt gruppebegreb eller nærmere attribuere dem en definition, begrænser man også sin egen forståelse af denne.

---

<sup>2</sup> En udstødelse.

*"Hvert grundbegreb har dermed begrænset rækkevidde, og den gruppedefinition, som man vælger, bliver som et par briller, der på den ene side hjælper én til at se visse fænomener, men på den anden side også med sit særlige fokus afskærer én fra at se andre fænomener"* (ibid.)

I yderste tilfælde kan man komme til at forsnævre sit syn på gruppen, og derfor udelukke et mere nuanceret syn på gruppen og individerne i denne. Vælger man at definere en gruppe som én slags gruppe kan det altså både gøre forståelsen nemmere, men i sidste ende sværere da den muligvis er forsnævret.

Der findes forskellige former for gruppedefinitioner. Robert Thornberg nævner; *primære-, sekundære-, uformelle- formelle-, egen-, fremmed-, reference-, og undergrupper.*

Det at vælge at sætte en gruppe af individer i boks ved at udnævne eller attribuere dem én betegnelse er forsumpet og fastholdende. Men det at udvide sin viden om *hvordan* disse grupper kan opstå, hvad der ligger bag deres eksistens, kan medvirke positivt arbejdet mod gruppens måske usunde normer og opførelse. En beskrivelse af disse gruppedannelsers forskellige niveauer beskrives ved Tuckmans model for gruppedannelser:

#### TUCKMANS MODEL FOR GRUPPEDANNELSER

1. Forming
2. Storming
3. Norming
4. Performing
5. Adjourning

Modellen for gruppedannelser er relevant for forståelsen af mekanismer, positioner og forløber i en gruppe. selve modellen beskriver 4 (og også en senere tilføjet 5.) udviklingsniveauer for gruppedannelse, som kort fortalt omhandler selve *formingen* af gruppen (1), som i starten er farvet af uklarhed over hvilken adfærd der accepteres i gruppen. Den ønskede adfærd for gruppen findes gennem iagttagelse af både hinanden, men især også dén der er gruppens leder (Thornberg, 2008, s. 48-49). Dernæst skal medlemmerne finde sin position i gruppen, en *storming* (2) (ibid.), hvorefter en udpræget "vi-følelse" spredes blandt medlemmerne – *norming* (3) (ibid.). Nu kan gruppen nå til fjerde fase, hvor normerne, adfærden og positionerne i gruppen bliver tydelige og funktionelle – *performing* (4) (ibid.). *Adjourning* (5) er anderledes, da denne først kommer i spil, når en gruppe er klar

over, at gruppen skal opløses og performingen stoppe (ibid.). Adjourning kan forstås som den afsluttende afskedsfase, hvor de forskellige individer i gruppen på forskellig vis forholder sig til afslutningen (ibid.).

### 2.8 Individet i sociale situationer

Når både grupper og individer mødes og interagerer med hinanden, i dette tilfælde i mobbesituationer, kan der forekomme positioner der enten dehumaniserer eller deindividualiserer det enkelte individ. Disse begreber kan afklares for på følgende måde:

**Deindividualisering:** beskrives ved Zimbardo (Thornberg, 2008, s. 153) som en psykologisk effekt af, at individet bliver én del af gruppens identitet fremfor sin egen.

Deindividualisering forstås som den proces, der sker, når det enkelte individ i en gruppe ikke længere udelukkende kan forstås og opleves som ét individ med egne holdninger, handlinger og selvbillede, men som overtaget af gruppens samlede identitet.

**Dehumanisering:** kan være en effekt af deindividualiseringen af gruppens individer, da gruppen nu, gennem deres fælles regelsæt og normer kan være enige om en opførelse, der ikke nødvendigvis er god overfor andre mennesker. Dehumaniseringen attribueres et individ udeforstående fra gruppen. Dette individ, eller menneske, bliver objekt for gruppens højnelse af dem selv og det udenforstående menneske kan derigennem blive reduceret til mindre end menneske (Thornberg, 2008, s. 151) - nærmest objektgjort. objektgjort for gruppens handlinger, som for dem – de deindividualiserede – er okay, fordi de løbende, mere eller mindre bevidst, bekræfter legaliteten af deres handlinger med hinanden.

### 2.9 Videnskabsteori – Socialkonstruktionismen

*”Det socialkonstruktionistiske perspektiv bygger på den opfattelse, at vores sansning af verden ikke er objektiv, men derimod en konstruktion (Johansen, 2009). Vi skaber altså vores verdner gennem vores virkeliggørelse af den – verden eksisterer ikke i sig selv, men bliver virkeliggjort og sanset gennem mennesket. Fx gennem sprog (Christensen & Hansen, grundlæggende ideer, 2015, s. 13).*

*"Ifølge socialkonstruktionismen foregår erkendelsen af virkeligheden gennem sociale processer."* (Johansen, 2009).

Dette kan refereres tilbage til eXbus' forståelse for mobning som sociale processer (på afveje).

Gerd Christensen beskriver socialkonstruktionismen greb om fænomenet mobning som et *udstødelsesmønster*, der ikke bør tænkes som patologisk<sup>3</sup>, men som noget der kan finde sted ved ganske almindelige børn og voksne (Christensen N. K., 2015, s. 70). Det beskrives desuden hvordan begrebet i dag bruges i flæng og som synonym for eksempelvis drilleri (Christensen N. K., 2015, s. 67), hvilket kan bidrage til både forvirring og udvanding af begrebet (Christensen N. K., 2015). Socialkonstruktionismens tankegang ved mobning omhandler dertil også spørgsmål om fordelingen af skiftende positioner i et socialt fællesskab, der *"baserer sig på eksklusion af enkelte individer, for at fællesskabet kan opretholdes"* (Christensen N. K., 2015, s. 70)

### *Ontologi og epistemologi*

Socialkonstruktionismen er baseret på en grundlæggende forståelse om at *"intet af det, vi regner for virkeligt, kan forstås friholdt af den sociale kontekst, hvori det indgår"* (Christensen & Hansen, 2015, s. 13). På den måde fremstår socialkonstruktionismen med en antirealistisk ontologi (ibid.), som betyder, at verden ikke eksisterer i sig selv, men derimod er eksisterende gennem menneskets virkeliggørelse af den. Ontologi arbejder med *"det værende"* og op mod det kan man arbejde med erkendelsen af dette værende ved epistemologiens erkendelsesteori (Christensen G. , videnskabsteorien mellem videnskab og filosofi, 2014, s. 21) Mit ståsted i denne afhandling må derfor som en nødvendighed vælge hvilke begreber der er virkelighed, og på samme tid er dét jeg vil undersøge nærmere og dermed *erkende*. I denne afhandling er et nøglebegreb *mobning* og også *konsekvenserne* af mobning, forstået på den måde, at de konsekvenser individet oplever, er konsekvenser, fordi individet subjektivt oplever at mobningen har en konsekvens for netop dette individ. Disse begreber må altså arbejdes med, som en del af den virkelighed vi – og i særdeleshed de parter der er del af min empiri, befinder sig i. Først derefter kan der arbejdes med mulighed for handling og indgribende idéudvikling.

---

<sup>3</sup> Sygeligt og/eller afvigende fra det normale.

### 2.10 Paradoks in mente

Jeg vil som en afsluttende, teoretisk, redegørende kommentar nævne det Rousseauske paradoks (Oettingen, 2005); et pædagogisk paradoks, som lægger op til en evig undersøgelse af verden og heri barndommens verden, fordi vi som voksne nu *ikke kender barndommen*, men alligevel er dem der vejleder, opdrager, hjælper, til dels korrigerer og forsøger at højne denne barndom positivt. Paradokset ligger i skellet mellem det at opdrage til en verden, vi endnu ikke kender. Rousseaus har en tilgang til begrebet om indirekte intentionel opdragelse som grundlag for menneskets udvikling og dannelse (som dernæst kan åbne for senere uddannelse/læring) er nærlæggende at have i baghovedet i et specialpædagogisk virke, da dette kan forstås som en tydning på, at ingen læring kan finde sted, fordi vi først og fremmest skal se mennesket - dernæst læringen. Det er yderligere spændende fordi forskning, undersøgelser, mv. indenfor barndommens verden igennem dette paradoks må forstås som tidsbestemte, vejsøgende (Løw, vejledning mellem påvirkning og medvirken, 2009, s. 201). Dette paradoks giver et form for narrativt perspektiv på verden og den måde hvorpå vi for evigt er bundet til at udvide og udvikle vores forståelse og horisont af denne gennem andre.

## 3.0 DET EMPIRISKE MATERIALE

---

### 3.1 Empiriens og casens ambivalens

I løbet af denne bachelorundersøgelse har jeg stødt på muligheder og forhindringer, men fælles for dem alle har været, at netop disse har givet mig mulighed for at forstå den kompleksitet, som bevæger sig i og omkring et skrøbeligt mobberamt klassefællesskab på flere niveauer.

Casen har været yders spændende at arbejde med, da mobning i sig selv er et skrøbeligt felt at træde ind på og blive vidne til – eller på mærkværdig vis nærmest *håbe* på at blive vidne til - på en særdeles ambivalent måde. Før man kan undersøge fænomenet mobning nærmere og blive klogere på hvordan fænomenet er virkelighed og kan arbejdes med, må man agere

fluen på væggen og lade stå til. Lade stå til, selvom man ser eller oplever noget, man ellers ville handle på. Empirien er et *indblik* i en svær virkelighed på en folkeskole i Danmark.

### 3.2 Aktører i empirien

Min undersøgelse og dataindsamling foregik i vinteren 2015 på en folkeskole husende både almenafdeling og en stor specialafdeling. Efter at have spurgt skolens pædagogiske leder ind til de forskellige klassers sociale situationer, blev jeg sendt videre til klasselæreren i 7.A, som var en del af almentilbuddet på skolen. Jeg fik af hende at vide, at én elev (Emma) virkede til at have det svært med at gå i skole og følge med fagligt. Der blev dog ikke nævnt noget om mobning, men jeg bad alligevel om lov til at observere klassen, og deraf kom mit observationsark på plads. Efter at have observeret klassen og derfor også klasselæreren, følte jeg det nødvendigt, at have hendes perspektiv med på klassen. Vi havde en samtale, som blev optaget og derefter transskriberet. Ydermere fik jeg lov, at tale med et par af klassens elever. Jeg talte med flere elever for ikke at skabe opsigt, men jeg ønskede specielt at tale med hende (Emma), som læreren mente var udsat, og også med dem der opretholdte denne situation.

De mest markante aktører der er at finde i denne empiriindsamling er derfor, udover jeg selv; Klasselæreren, Emma, dreng og pige fra større grupper i klassen. Yderligere blev empiriindsamling udvidet med dataindsamling over ét online digitalt kommunikationssted; ask.fm.

### 3.4 Fænomenologien som del af metodevalg

Udover kvalitativ empiriindsamling i form af samtaler og observationer, er der bag disse en fænomenologisk tilgang. Fænomenologisk tilgang til empiriindsamling adskiller sig fra fx den antirealistiske ontologi og epistemologi ved altid at lade fænomener have en umiddelbar betydning i sig selv (Rosenbaum, 2010, s. 862). Med dette i baghovedet har jeg ladet aktørerne i empirien udfolde *sin* egen forståelse og ladet denne være en fuldtud legitim virkelighed som andres og min egen.

Fænomenologien tager udgangspunkt i, at hvert enkelt individ har en subjektiv forståelse af en virkelighed (ibid.). Denne virkelighed, som et andet individ måtte have, må vi som bl.a. medaktør, signifikant anden, vejleder, lærer og i mit tilfælde interviewer og observatør



derfor tage udgangspunkt i for, at forstå denne andens virkelighed som fuldstændigt ægte og virkelig, netop fordi, det er sådan denne person italesætter det.

I afhandlingens tilfælde handler den fænomenologiske tilgang i allerhøjeste grad om dén fænomenologiske idé, at lade mennesket have sin egen virkelighed, som man som udenforstående må respektere og acceptere, før man kan tillægge situationen mening og derefter tilføje egen forståelse (Rosenbaum, 2010, s. 865).

### 3.5 Samtaler

Mine interviews har foregået som samtaler, der er blevet optaget og derefter transskriberet - altså uden en egentlig interviewguide, da jeg er af den indstilling, at emnet mobning skal omgås med indlevelse og følehornene ude. Afhængigt af aktørernes umiddelbare person og indstilling til situationen og mig som interviewer og observatør, må jeg vurdere den bedst mulige fremgangsmetode og forholdemåde for størst mulig indsigt. Her tænker jeg på, hvordan man som fagperson møder aktørerne; reflekterende, perspektiverende, anerkendende, lyttende, osv. At lytte "*stimulerer oplevelsen af at være i trygge hænder, når vi oplever, at vi bliver set, hørt og modtaget*" (Borgmann & Michael Stig Ørbech, 2010, s. 94) hvilket må siges, at være ønskværdigt. At føle sig lyttet til kan nemlig blive en "*følelsesmæssig forløsning, af næsten eksistentiel karakter. (...) Jeg bliver lyttet til, ergo er jeg!*" (ibid.). Til samtalerne forsøgte jeg at forholde mig på en måde, der udviste *perspektivbevidsthed* (Løw, 2012, s. 51) At have perspektivbevidsthed betyder, at bruge sin sociale fantasi til at forstå elevens følelser, og for en stund ophæve egne forestillinger (ibid.). Tage den andens perspektiv, så at sige. Dog skal man på samme tid blive i sin egen verden (ibid.) og der gennem forstå processerne der er i gang. Man må på bedst mulige vis, som fagperson, forsøge at skabe en behagelig og respektfuld atmosfære via bl.a. sproget. Spørgsmålene er desuden opbygget på baggrund af Svend Brinkmanns beskrivelse af undersøgelser som *induktion* - forstået på den måde, at jeg forsøger at "*registrere individuelle historier for at sige noget generelt*" (Brinkmann, 2014, s. 77) om klassens miljø .

I hver samtale har jeg endvidere været opmærksom på hver gang, at få stillet spørgsmålet "er der mobning i klassen" på én eller anden måde. På trods af, at spørgsmålet kan virke hårdt, fungerede det passende og godt at stille. Mine spørgsmål var orienteret omkring klassens liv, og om hvordan det var at gå i klassen. Dette var med bevidst inspiration fra

eXbus vestegnsundersøgelse (Hansen, Henningsen, & Kofoed, 2013) blandt 1052 skoleelever, som viste, at spørgsmålet omkring hvordan det var at gå i klassen, var de eneste der entydigt kom til at omhandle forekomsten af mobning, eller negativt miljø i klassen (Hansen H. R., Viden om mobning, 2014)

### 3.6 Observationer

Observationerne er foregået over to dage; mandag og onsdag. På så relativ kort tid oplevede jeg hændelser, som godt kunne være indikatorer på en gral mobbelignende situation, som igen gav interviews/samtalerne endnu en dimension for forståelse. Observationerne foregik både i klasserummet og i frikvarterende, rundt om på skolens grund. Jeg gik ind til observationerne med en forventning om, at selve min tilstedeværelse kunne forandre handlinger og opførsler, men måtte indse, at der på trods af min tilstedeværelse, ikke virkede til at ske den store forandring – en fornemmelse baseret på de unge i 7.As umiddelbare accept af mig som flue på væggen, og måske også deres indlejring i deres egen virkelighed og derfor uopmærksomhed overfor virkeligheden udefra – altså min tilstedeværelse.

### 3.7 Hvad er [www.ask.fm](http://www.ask.fm)

Efter af have både observeret klassen (med størst fokus på pigegruppen og Emma) samt haft samtaler med lærer og elever stod det mig for hovedet, at der måtte ligge noget bag denne mobning og den tilsyneladende antagelige dehumanisering af Emma (som vi vender tilbage til). Netop derfor fik mit nysgerrige forskningsgen mig ind og kigge på den offentlige hjemmeside klassen ofte bruger; ask.fm. Og som jeg både *frygtede* og i forskningens ubarmhjertige øjne *håbede* på, foregik der herinde tydelig digitale konflikter og mobning.

På ask.fm kan mennesker mødes og stille hinanden spørgsmål enten anonymt eller ikke anonymt. Ask.fm beskriver selv deres idé om anonymitet således:

*“The fact that you can send messages without other people knowing who you are is part of what makes ASKfm unique and so much fun. It means that you can ask things that you might be too embarrassed or shy to say if anyone knew it was you. People may often be more honest when they are anonymous, whether they’re asking a question anonymously, or answering a question where they don’t know who has asked it.”* (ask.fm, 2015)

I Danmark bruger mange unge denne platform som en social online virkelighed (Sikkerchat.dk). På hjemmesiden [www.sikkerchat.dk](http://www.sikkerchat.dk) beskrives det høje antal unge brugere på hjemmesiden/appen sådan: *"appen fascinerer mange unge, fordi den blandt andet kan være et redskab til at lege med sin identitet."* (Sikkerchat.dk) Desuden er appen og hjemmesiden blevet omtalt som *"mobbeappen"* (ibid.) og en simple Google søgning viser flere der taler mod, end for denne hjemmeside, netop pga. denne anonymitet, har udviklet appen til at blive platform for både konflikter og decideret mobning. Ask.fm har dog ikke sovet i timen og overset eller overhørt denne dårlige omtale. Ask.fm skriver på deres hjemmeside, at de ønsker indsigt og hjælp fra bl.a. lærer til at udvikle et mere trygt online-liv på ask.fm.

*"We know you are on the front lines, playing an integral role in helping teens make healthy choices as they navigate dozens of new apps, social media sites and services. This is a new and rapidly changing world for all of us. We want to work with you so you can feel informed and confident in talking with students, their families and colleagues about how teens use ASKfm."*

(ask.fm, 2015)

Dette kan ses som endnu et kald på udvikling og udvidelse af forståelsen for mobning på digitale platforme - Der er brug for en kæp i det digitale mobbehjul, som er ved at løbe løbskt, selv for hjemmesiderne som ask.fk.

**Analysen baseres altså på følgende materiale:**

1. Samtale med klasselærer i 7. Klasse
2. samtale med elever fra klassen – enkeltvis.
3. En udenom gående dataindsamling af klassens brug af hjemmesiden <https://www.ask.fm>.
4. observering af klassens hverdag i skolen

Ligeså stille kunne jeg trække nogle tråde sammen og starte en analyse af de sociale processer i 7.A

## 4.0 ANALYSE

---

Med udgangspunkt i udvalgte dele af det indsamlede empirimateriale/data

### 4.1 Blomsten på rodnettet

- Casen essens i korte træk

Emma går i 7.A og holder sig tilsyneladende for sig selv, medmindre hun kan arbejde sammen med, eller i frikvarterende gå med én bestemt klassekammerart; X. I klassen er der en populær pigegruppe på minimum 4 'medlemmer'. Pigegruppen er tætte med klassens tilsyneladende mest populære drenge, der også færdes i gruppe på minimum 5. De to grupper går også ofte sammen og udgør derfor 9 individer ud af klassens 22 elever (9 piger 13 drenge).

Emma står i et grænseland mellem at være inde og ude af den diskurs den store pigegruppe sætter for at omgås i klassens miljø.

Emma møder mundtlige, fysiske konfrontationer i og udenfor skolen. Dette sker fx via pigegruppens høje fnisen bag Emmas ryg eller "kvalme-bevægelser" rettet mod Emma når hun går forbi gruppen på gangen. Desuden har Emma fået lagt et billede af sig selv, der viser hende kaster op i en madkasse. Billedet er enten fra en privatfest, eller klassefest og er blevet lagt op på hjemmesiden Ask.fm. billedet er blevet lagt op af én af festens deltagere og har teksten "*føj du ækel*" stående henover med en typisk snap-chat<sup>4</sup> bjælke, som indikerer at billedet *også* er blevet sendt rundt på dette medie. Billedet er derefter "screenshotet"<sup>5</sup>, så det nu kan florere flere steder online.

### 4.2 Analysens kurs

Ud fra disse undersøgelser, jeg har foretaget mig ved empiriindsamling, forsøger jeg at udbygge en uddybende og overbliksgivende analyse med fokus på de aktører der oplever virkeligheden i 7.A. Med baggrund og udgangspunkt i denne forsøges der efterfølgende, i et afsnit om *handlemuligheder*, at få skabt et overblik over hvordan man som

---

<sup>4</sup> En app, der findes på smartphones, hvor indehaveren af telefonen kan tage et billede og sende det til andre der måtte have snapchat. De der modtager billedet, kan kun se billedet i højst 10 sekunder, hvorefter billedet forsvinder fra jordens overflade for evigt, *medmindre* nogen vælger at tage et screenshot og gemme det.

<sup>5</sup> En fordanskning af det engelske "screenshot", som betyder at tage et stilbillede af en skærm (smartphone, computer, tablet) og dermed få stilbilledet gemt på den enhed det er blevet taget.

specialpædagogisk ressourceperson eventuelt kan forsøge at sikre et minimum af konsekvenser for læringsmiljø og indblandede parter via indgribende metoder.

#### 4.3 *Analysens omdrejningspunkt*

De empiriske data giver et indblik i klassens rodnet af sociale processer, men må betragtes som netop det det er; nemlig et *indblik* - på den måde forstået, at der med stor sandsynlighed er flere rodnet, flere aspekter og flere grene af det sociale liv i klassen og omkring klassen, end det denne undersøgelse kan analysere på. Dette må dog blive i det ukendte og analysen tager derfor fuldtud udgangspunkt i det materiale, der ubestrideligt er ligeså stor en del af virkeligheden, som det vi måske ikke kender til er.

Mobningens omfang som foregår i skolen bliver ekstra omfangsrig ved yderligere digital mobning. Dette er et samfundsproblem (Kofoed, Digital mobning, 2015), som i stigende grad, gør samarbejdet svært at håndtere for fagfolk og voksne omkring børnene. Derfor er mit fokus omkring digital mobnings påvirkning og sammenspil med "face to face" mobning, som Jette Kofoed beskriver det (ibid.). På denne baggrund kan overvejelser og tanker om indgribende ideer mod mobning i det specialpædagogiske felt udformes.

#### 4.4 *Rodmodellen – analysen udfoldes*

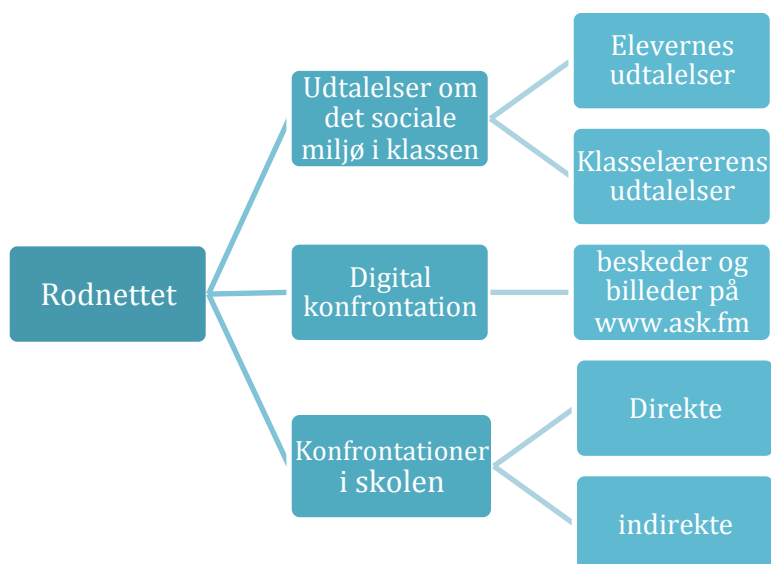
For at fremme forståelsen af analysens forskellige dele, ses der herunder en model som jeg kalder *Rodmodellen*. Udviklet specielt til dette analyseformål. Rodmodellen er udviklet på en idé, der læner sig opad både Gilles Deleuzes "Rhizome-begreb"<sup>6</sup> og Jette Kofoeds "Affektive rytmer" (Kofoed, 2013, s. 161-192). Desuden er den udviklet på baggrund af de mønstre jeg fandt i mit eget empirimateriale. Deleuzes beskriver hvordan livets fænomener og kræfter altid er forbundet i et rodnet og Kofoed beskriver dertil hvordan flere rytmer er på spil i dette rodnet (ibid. s. 174). Disse rytmer er både begreber som *puls* og *uvished* og begrebet rytme forstås altså ikke udelukkende som tempo, hastighed og acceleration, men en kompleks organisering af processer omhandlende *fornemmelser*, *følelser* og *begivenheder* i et stort indviklet rodnet, hvis puls slår affektivt og derfor på uvisse tidspunkter (ibid. s 161 og 174).

---

<sup>6</sup> Ordet *rhizome* betyder *jordstængel* og selve begrebet skal ved Gilles Deleuze bruges til en forståelse af hvordan livets kræfter og fænomener altid er forbundet (Janning, 2009) Rhizomebegrebet beskriver altså livets fænomener og kræfter som et rodnet der altid er forbundet.

Selve modellen er til for at give et overblik og metaperspektiv på de forskellige niveauer af mobningen i 7.a.

### Rodnettet i 7.A og et indblik i de sociale dynamikker



Rodmodellen,1.1; selvudviklet model, 2016.

#### 1. Niveau: rodnette

**Rodnettet** I casen befinder vi os på en folkeskole i Danmark, beliggende i et område med megen social boligbyggeri, mange forskellige kulturelle baggrunde og desuden er dette en skole med *"svære økonomiske kår"* (Madsen, 2015). Skolen består af en hel specialskoleafdeling fra indskoling til udskoling, samt en stor almen folkeskole med klasser fra 0.-9. Casen udspiller sig i en almen 7. Klasse.

Med betegnelsen "rodnettet" skal også forstås billedet om, at der under blomsten befinder sig mere end man tror. Over rodnettet findes altså en blomst, som symboliser hvad end den sociale situation man måtte analysere på omhandler – i dette tilfælde mobning i 7.A.



## 2. Niveau, 1. del: udtalelser

### Udtalelser om det sociale miljø i klassen

Det første, der analyseres på er samtalerne fra empirien. Disse er yderst interessante, da de hver især (hver aktør) giver én forståelse af det samlede sociale miljø. Til sammen giver alle samtalerne derfor flere forståelser og dermed større overblik over de sociale dynamikker, der findes i 7.A.

Der er i afhandlingen udvalgt bestemte udtalelser, som er dele af det længere interview.

### 1. aktør: Emma

Emma: *"Jeg synes ikke de er så fedt i min klasse eller på skolen længere (...)"* For at være helt ærlig, så har jeg slet ikke lyst til at være her (..) Det er bare gået så langt nu, at jeg ikke ved hvad jeg skal gøre andet end at starte på en frisk. Mine forældre ved heller ikke rigtig hvad de skal gøre. Min far sagde, han ville kontakte én af pigernes mor – det er hende der er bossen ligesom, men det ville jeg helst ikke have, for så står jeg bare endnu mere svagt. Og jeg er ligesom hele tiden lidt ked af det, men det skal de andre ikke vide.

(bilag s. 2, linje 2, 8, 10,).

Emma virker til nærmest underdanigt, at have accepteret og opgivet arbejdet med sin position og situation som individ i dette omtalte grænseland. Emma er udenfor fællesskabet pga. pigegruppens valg om, at hun er der. Emmas forældre har prøvet at hjælpe ved at ville kontakte pigegruppens "alfas" mor, men Emma udtaler her, at hvis hendes far havde gjort det, ville hendes position kun blive svagere. Der er altså en tydelig struktur og en usagt viden i klassen om, hvem der har hvilke positioner, siden Emma tydeligvis handler/ikke handler pga. disse. De handlinger barnet selv eller andre omkring barnet (her Emmas forældre) udfører, kan få konsekvenser for positionernes rytme – hermed menes der de skift der over tid må foregå, som effekt af de handlinger mennesket tager.

Senere forklarer Emma, at hun ikke føler, hun har nogle venner og senere, at de voksne ikke rigtig kan hjælpe hende.

Emma: *"Jeg har faktisk ingen venner. Jo X sidder med mig og er "min ven", men det er mest fordi hun bare er udenfor.. hun er ligesom heller ikke en del af det andet fællesskab"* (bilag, s.2, linje. 16)

Denne udtalelse er værd at vende, fordi Emma her gør opmærksom på *endnu* en problemstilling, udover følelsen af, at hun ingen venner har. Emma nævner nemlig her, at "X" tilsyneladende kun er hendes veninde, fordi X slet ikke er en del af fællesskabet, men

nærmest *helt* udenfor – udenfor grænselandet mellem inde og ude. Dette er et tegn på, at Emma og X har fundet sammen nærmest i mangel på anden udvej. X bliver desuden mobbet uden egentlig at blive direkte mobbet – et stille offer, som ikke møder egentlige konfrontationer, men heller ingen inklusion i klassen. Hvad der er værst, kan ikke diskuteres objektivt, da det hele påvirker selvets opfattelse og liv subjektivt.

For at vende tilbage til Emma og Emmas udtalelser omkring de voksnes muligheder og handlinger, vil jeg inddrage en udtalelse fra Emma omkring hvad de voksne på skolen kan gøre for at hjælpe.

*Emma: "Jeg ved det ikke rigtigt. Det er jo måske svært (...) Jeg tror ikke de voksne helt ved hvordan det er udenfor skolen. Jeg kommer jo ikke bare i skole efter i går og kun har oplevet i går, vel.. jeg er jo ligesom også levende efter skole. Det er så indviklet nu, at jeg nærmest ikke engang kan huske hvordan det startede... Jeg starter på en frisk. Det er det bedste jeg kan komme i tanke om.."* (bilag, s.2 linje 18, 20 og 22)

Det er klart ud fra denne udtalelse at forstå, at mobningens udvikling og lærernes viden om arbejdet mod mobning synes løbet fra hinanden (i hvert fald i 7.a, om ikke andet). De voksne omkring de unge *aner* ikke, hvor meget en mobbesituation kan udfolde sig nonverbalt, digitalt og udenfor skolen. Og det kan virke uoverskueligt for de unge, at sætte de voksne ind i det når mobbesituationen har foregået over så lang tid, på flere arenaerne, at det er alt for indviklet.

Emma gør afsluttende opmærksom på, hvor rar en følelse det er for hende, at føle sig hørt og forstået gennem samtalen:

*Emma: "Ja! Åh, én der fatter lidt! Det er faktisk rart."* (bilag, s. 2 linje 20).

Hendes formulering indikerer også en umiddelbar fortvivlende følelse af ikke før, at have følt sig og situationen hun er i forstået. Denne sidste kommentar åbner en dør på klem for et begyndende arbejde for at give Emma modet på at være i klassen tilbage.

## 2. aktør: Y

Til spørgsmålet omhandlende om klassen har et godt sammenhold svarede Y:

*Y: "Tnjaaa. Nej og ja. Altså. Vi piger (Y og hendes tre tætte veninder) har et godt sammenhold. Og vi ses også med nogle af drengene. Så det er jo et godt sammenhold. Men der er altså også nogen af de andre, som vi ikke lige ses med. (...) Jeg tror bare ikke lige de er samme type som os. Vi har ikke så meget til fælles, tror jeg. De (klassens andre piger) er jo også bare mere tilbageholdende. Og så er det ligesom svært at se dem og blive.. venner med dem. (bilag, S. 1, linje 6, 8 og 10)*

Y forklarer gruppeopdelingen i 7.A som en opdeling med diskurs om *type*, og det at have noget til *fælles* med de andre. Kendetegn vi har hørt til gennem Thornbergs gruppebegreber. Vi møder i pigegruppen en *uformel egengruppe*, som er samlet pga. fælles interesser og en umiddelbar følelse af at høre til.

Der er altså over tid blevet skabt grupper ud fra, om man var samme *type* og dermed *passede* ind i den diskurs gruppen måtte have. Hvad end det er personlighed, tøj, baggrund, interesse, eller noget andet får vi ikke svar på, men at der *er* en diskurs om *type* i 7.A kan ses. Y beskriver de andre piger som tilbageholdende, så diskursen for, at blive medlem af den populære gruppe kunne have noget at gøre med, at ture 'fylde' mere med sin person. Derimod kan det også være mere eller mindre bevidst, at Y kalder dem tilbageholdende, med baggrund i, at hun egentlig (også mere eller mindre bevidst) ikke har et dybt kendskab til deres (de udenfor gruppens) person.

*Y: Ej jeg synes mig og mine veninder er okay. Vi kan da godt finde på at snakke og smse lidt om én eller noget, men vi holder det for det meste for os selv, så det ikke skal gøre personen så ked af det.*

Y er klar over, det at "snakke og smse lidt om én" kan gøre ondt på personen det udsættes for, men retfærdiggør det ved ideen om, at hende og hendes veninder gør det diskret. Altså kan vi drage den forståelse, at hvis den udsatte ikke ser/hører/føler det, gør det ikke rigtig noget.

Hertil vil jeg gerne inddrage et af kendetegnene ved digital mobning, nemlig anonymiteten, som hér bliver en del af en form for "lovliggørelse" af en mobbehandling. Og når sådan en opførsel føles som legitim for den der udøver det, kan lovliggørelsen af andre handlinger

komme i kølvandet af dette, som en form for glidebane. Denne glidebane af lovliggjorte handlinger kan referer til deindividualiseringen af gruppens enkelte individer og faktummet, at de påvirker hinanden til flere handlinger for opretholdelse af gruppens identitet. Desuden beskriver Y en forståelse for denne digitale anonymitet og des virkning ud fra Y's egne erfaringer, efter selv at have modtaget kommentarer fra et på et billede på nettet:

*Y: (...) Sådan lidt paradise-agtigt, hvor man ikke ved, hvem det er der siger grimme ting om én, men alle ved hvad der bliver sagt. (...) Det var det der var mest ubehageligt. (...) Jeg kan da huske, at jeg slettede billedet. Heldigvis blev det ikke til noget stort. (...) sådan noget har det med at sprede sig synes jeg. Altså hvis man først har fået én mod sig, så bliver det lynhurtigt til flere og SÅ begynder det, at blive et problem, der kan være svært at finde rundt i. (...) Så kan det være hende der kommenterede dets veninder, som så holder med hende, og derfor mod mig. Så kan de jo begynde at snakke om mig på deres skole, og jeg ved jo ikke, hvordan de hænger mig ud derover. fx hvis det bliver stort, så kan man faktisk blive virkelig udelukket og mobbet. (bilag s. 1, linje 21, 23 og 25.)*

Det Y siger lægger op til en forståelse af, at det er ubehageligt ikke at vide *hvor mange* der sidder bag én kommentar på nettet netop fordi den er anonym. Y kan derfor ikke se om det rent faktisk kun er én, der har skrevet kommentaren, eller om der har været flere bag skærmen. Y nævner også den uendelige offentlighed i og med, at hun nævner, at alle kan se hvad der er blevet skrevet om hende på nettet, og derfor muligvis også kan forene sig med udtalelsen.

Ligesom Emma fortæller Y, at modarbejdet med mobning, og især digital mobning, er blevet besværliggjort for de voksne pga. udviklingen af flere situationer, som vi kan drage tilbage til begreber om puls og rytmer; arenaer, situationer og personer i spil med hinanden over tid.

*Y: "Det er nok lidt svært for de voksne nu. En gang var det jo mere sådan slåskampe eller noget i gården. Nu kan vi jo snakke hemmeligt sammen på alle mulige måder på telefonen. Hvis de voksne kunne se hvad og hvordan det var på nettet, ville de måske forstå hvorfor det ikke bare lige sådan er nemt at blive veninder igen." (bilag s. 2., linje 31)*

Endnu en gang, før ved Emma, nu ved Y, bliver arbejdet mod mobning beskrevet som besværliggjort for de voksne., velvidende af de unge.

### 3. Aktør: Dreng i 7.A – for overskuelighedens skyld her kaldet; Emil.

På nuværende tidspunkt har to rivaliserende parter (både Emma og Y) udtalt sig om det sociale miljø, hvilket i sig selv kan danne grundlag for en forståelse. Men efter en samtale med Emil, udvides denne forståelse med et indblik i elevernes store viden om gruppedannelser, positioner og rytmer i dette sociale mobbe-puslespil eller spindelvæv. Desuden udvides forståelsen for og disse rytmers betydning for læringsmiljøet. Til spørgsmålet omkring mobning i klassen, svarer Emil fyldestgørende gennem samtalen:

*Emil: "Jeg tror, der er nogen, der synes de bliver mobbet, men det synes andre måske ikke, de gør. Nogen driller jo bare og gør sjov, men det synes andre måske heller ikke... Hvis nogen siger noget grimt til en anden, som så føler det måske er... mobning.. så mener ham eller hende der sagde det måske bare for sjov. Man skal jo kunne tage lidt humor, ikke.. men det kan måske være lidt svært at forstå, hvis man ikke kender personen der gør det så godt, eller noget."*

(Bilag, s. 4, linje 11 og 13)

Emil gør opmærksom på, at mobberiet kan forveksles med drilleri og omvendt. Han gør yderligere opmærksom på, at det kan opleves forskelligt alt afhængigt af hvem man er – det er altså det enkelte individ selv – både udøver og offer, der virkelig gør hvor ondt, eller ikke ondt de synes, det gør. På den baggrund er der rigelig grund for misforståelser, men også for dårlige undskyldninger. Disse undskyldninger kan på ubarmhertigvis komme til at mindske den egentlige mobbehandling, fordi udøver trækker "for sjov kortet" (Kofoed, Digital mobning, 2015, s. 166), og derfor kaster bolden om misforståelser op, *selvom* denne situation har gjort offer ondt. I nogle tilfælde må det også af den specialpædagogiske ressourceperson eller lærer betragtes som sandfærdigt, at det var drilleri for sjov, men man må tage alle følelser og forståelse højt, og lade begge parter lære at forstå hinandens hensigter bedre.

Emil ytre sig videre, nu omkring den sociale mobbedynamik eller diskurs, der er i 7.A:

*Emil: "(...) Jeg tror ikke det er så meget i skolen, som fx når de (pigerne) er hjemme. (...) pigerne de taler om nogle af de andre piger. Og så skriver de ting på telefonerne også. (...) Jeg har set det på "ask". Jeg ved ikke om jeg skal sidde og sige alle mulige ting. Det er mine veninder jo. Men jeg synes pigerne, jeg er venner med, er lidt strenge sommetider. Især i frikvarterene og på "ask". Men altså vi drenge er jo ikke bedre egentlig."* (Bilag s. 4-5, linje 26, 30, 34 og 38)

Mobningen fylder mere udenfor skolen og på nettet, end den egentlige offline "face to face" mobning, som foregår og kan ses af fagfolkene omkring børnene. Emil er også påvirket af, at ville holde sin egen position i gruppen og derfor ikke udlevere pigerne med dybdegående udtalelser. Der er altså tydeligvis et spil om positioner og fastholdelse af disse i denne klasse, og vi har fat i (jf. Helle Rabøl Hansens niveauer for mobning) et *socialt dynamisk miljø* hvor mobning foregår mellem mennesker og udvikles over tid med risiko for udstødelse og derfor skiftende positioner.

Emil: *"Det er svært fordi mobningen og det "at holde udenfor" er så forskellig hele tiden. Det er mere et spil hvor man ikke snakker, men man skal finde ud af det gennem kroppen (...) altså både mærke i sin mave hvad man, tror der sker hvis man siger de skal stoppe, og så også se på deres kroppe om de synes det er særlig cool, man nærmer sig. Man kan altså tit se på folks kroppe og ansigter om de gider én, lige dér eller ej. Så man kan vel sige, jeg bruger det (ansigtsudtryk og kropssprog) til at se hvem der er venner, uden sådan rigtig at tænke over det. Også hvem der er venner med mig."* (Bilag, s. 5, linje 40, 42, 44 og 46)

Indirekte bekræfter Emil her, at mobningen på nettet er svært at gennemskue netop pga. den manglende virkelige kontakt med mennesket bag skærmen. Emil bruger sit eget og andres kropssprog til at se hvem der er, eller ikke er, venner. Det nævnes også, at det at "holde udenfor", eller udstøde er forskellige processer hele tiden, alt afhængigt af kontekst og situation, men ifølge Emil kendetegnet som noget der hyppigt forstås gennem kropssprog, fremfor verbalt. Her kan igen tales om sværhedsgraden af online kommunikation, som må foregå uden kropssprog.

Emil får farverigt beskrevet hvordan det faglige og sociale hænger sammen i skolen.

Emil: *"(...) Er man fx ikke god til det faglige, så kan det være svært også at være med i det sociale, fordi ingen gider være sammen med dig. Så det går ligesom begge veje. Er man fagligt med, så kan man også være med socialt. Og det er også nemmere at være god til det faglige, hvis man har styr på det sociale."* (Bilag s. 4 linje 21 og 23)

En form for dominoeffekt af det sociale og faglige kan altså ramle, hvis man på det ene plan begynder at "hale bagud". Har man det svært på det ene plan, eksempelvis det sociale,



påvirker dette altså følelsen af at være i skolen og dermed det læringsmiljø man befinder sig i. Rammerne for læringsmiljøet er afhængigt af de sociale rammer – og omvendt.

Én mobbesituation er én mobbesituation. Dette bekræfter betydningen og bruget af rodnetsanalysen, som model for forståelse af de bagvedlæggende dynamikker, der må forsøges at forstå ved en hver mobbesituation.

Emil slutter af med at fortælle, at han ikke ved hvad 'de voksne' konkret skal gøre for at arbejde mod mobning, men at bare *tilstedeværelsen* af voksne gør, at de unge opfører sig bedre (Bilag, s. 5, linje 48). Hvad de unge så gør, når der ingen 'voksne' er, er i 'de voksens' blinde vinkel, så at sige.

#### 4. og sidste aktør: klasselæreren

En tilstedeværende voksen er netop klasselæreren. Klasselæreren i 7.A har et kendskab til elevernes faglige og sociale virkelighed og kan derfor have interesse i et sundt læringsmiljø for at fremme fagligt udbytte (Skaalvig & Skaalvig, 2007, s. 254-255).

Klasselærerens udtalelser om tilstedeværelsen af mobning i 7.A lyder således:

Interviewer: *"Er der mobning i klassen?"*

Klasselæreren: *"Jeg ved det ikke, måske er det bare tilfældige, der bliver overfaldet engang imellem.. Ja der er sommetider små slåskampe, hvor én bliver lagt ned på gulvet og "hyret til", men jeg tror det er forskelligt, hvem det er. Det var nok også mest i de tidligere klassetrin"*

(bilag, s. 6, linje 2 og 4)

Klasselærerens umiddelbare tanke om mobning, er som et fænomen, umiddelbart kendetegnet ved fysisk overfald. Fysiske overfald befinder sig under det, der ved eXbus kaldes *spektakulær mobning*, da dette er ekstraordinært voldsomt og opmærksomhedsfangende. Det er derfor også dét læreren med sikkerhed mener at kende som mobning fordi, det er det, hun har oplevet og set. Denne udtalelse åbner horisonten for klassens sociale miljø og især for den usunde del af dette miljø. Mobbekulturen ses kun i ydre punkterne - i de spektakulære punkter; dér hvor ingen er i tvivl om, at der sker noget ubehageligt udstødende socialt.

### Drivhuseffekten

Jeg indfører nu et begreb udformet på baggrund af denne udtalelse, som jeg bruger for, at udvide forståelsen af lærerens (og dermed eventuelt flere læreres) syn på det sociale miljø. Elevernes usunde 'mobbe-miljø' kan siges, at blive i lærerens blinde vinkel i og med, at klasselæreren mere eller mindre bevidst ikke lægger mærke til de mindre spektakulære punkter af mobning i klassen. Her tænker jeg især på de såkaldte *indirekte aggressioner*, jf. Dorte Marie Søndergaards beskrivelse. Elevernes usunde miljø *gødes* af denne uvished og kan derfor trives og vokse helt indtil der er kommet *frugt* på *planten* og læreren ikke kan undgå at se dette.

Dette er en form for *drivhuseffekt*<sup>7</sup>, hvor mobningen altså får lov at gro, enten på baggrund af lærerens uvished, mangel på viden og mod til at arbejde mod mobningen, eller en simpel følelse af umulighed og usikkerhed i et indgribende stykke arbejde mod mobningen.

I klassen har Emma tendens til at sætte sig med armene over kors og ikke følge dagsordnen, før hun har taget sig mod til. Om dette siger klasselæreren:

Klasselæreren: *"Jeg kan mærke, at de andre elever ligesom synes det er mærkeligt. Men det er, som om, de efterhånden bare er begyndt at acceptere at det er noget hun gør. (...) Jamen helt konkret var der jo folk der kommenterede på det der med at opføre sig specielt i timerne. Især da det startede. Du skal vide, at Emma har haft det svært med det faglige i meget lang tid, men det her er bare én af de måder hun er begyndt at reagere på. Jeg ved ikke rigtig hvad jeg skal stille op..... og de har mig jo ikke særlig lang tid, så jeg kan ikke rigtig nå noget. Og det stresser mig."* (bilag, s. 6, linje 9, 11 og 33)

Vender vi igen opmærksomheden på klasselærerens udtalelser kan vi nu se, at hun måske godt ved, at der foregår ét eller andet usundt, men får vendt situationen til et fagligt besvær ved en udsat elev - i dette tilfælde Emma. Læreren virker til, at have en fornemmelse af noget usundt, men på samme tid være meget usikker og desuden stresset over *hvordan* eller *hvad* hun skal stille op med Emmas og klassens generelle sociale situation.

---

<sup>7</sup> Selvudviklet begreb. Guide til udvidende forståelse og praktisk brug af denne findes i bilag.

*”Det er det vi på eXbus kalder for ’professionel usikkerhed’. Det er helt legitimt at have det sådan - Det er også forfærdeligt ikke at vide hvad man skal stille op” (Bilag, s. 7, linje 4.)*

Jette Kofoed giver denne helt legitime og garanteret i mange øjnes genkendelige følelse, som klasselæreren her har, betegnelsen *professionel usikkerhed*. Dette begreb eller denne betegnelse, giver den professionelle lærer, pædagog, specialpædagogiske ressourceperson, mv. et venligt pusterum, men også en håndsrækning som viser, at arbejdet med disse komplicerede sociale miljøer er umådeligt indviklet, men ikke mindst vigtige. Vigtige for mennesket blandet ind i dem. Og i skolesammenhæng også vigtige for at kunne skabe et læringsmiljø, hvor faglighed kan fylde det meste af en dagsordning. Ordet *usikkerhed* lægger på den ene side op til, én forståelse af, at ét forsøg er bedre end intet forsøg, når det handler om, at hjælpe individer i disse komplicerede situationer – på den anden side, lægger det op til, at der er en usikkerhed, som hæmmer det professionelle arbejde mod mobning.

#### *4.5 Elevernes virkelighed trives i lærerens blinde vinkel*

Klasselærerens professionelle usikkerhed er legitim, men vi kan og *må* ikke se bort fra, at når denne usikkerhed tager over og hæmmer lærerens handlingsevne, kan mobningen trives med en form for *drivhuseffekt*, som kun støttes via den digitale mere ukendte verden i lærerens øjne. Mobningen vokser i lyset af lærerens manglende kendskab til online konfrontationer, og gødes med lærerens usikkerhed omkring tilgange til arbejdet.

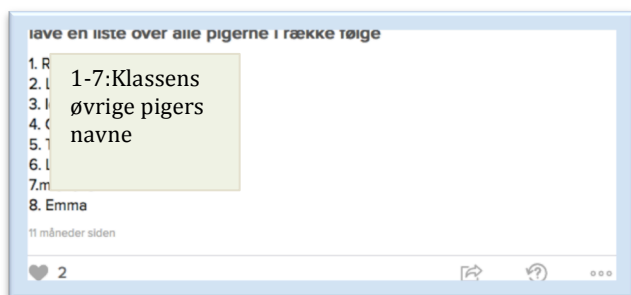
De indirekte aggressioner, og den digitale mobning, bliver fanget i lærerens blinde vinkel og bliver derfor noget nær umulig for læreren at kende til og derefter arbejde med. På samme tid får mobningen lov til, at gro som ukrudt. Læreren mangler konkret indsigt i de unges liv både i, men især udenfor skolen - og det belaster hendes refleksion over mulig handling.

De interviewede eleverne har forskellige forståelser af virkeligheden i 7.A grundet deres egen position i klassehierarkiet, men de har én tanke til fælles; de voksne *ved ikke* hvor meget eleverne føler der er virkeligt og er på spil fordi det også foregår udenfor skoletid og digitalt.

## 2. Niveau, 2. Del: digital konfrontation på hjemmesiden "Ask.fm"

### Digital konfrontation

Det empiriske materiale gemmer på endnu en tråd. Nemlig data fra elevernes digital brug. På ask.fm bliver Emma mødt af flere mobbende konfrontationer. På et af billedet ses et spørgsmål stillet til pigegruppens alfahun; Y. "lave en liste over alle pigerne i rækkefølge" står der, hvorefter Y rangerer klassens piger på en skala fra 1-8.



Billedet viser Y's rangliste over alle pigerne i 7.A. Hvem der har bedt hende lave denne rangliste kan ikke ses. Det kan i princippet være hvem som helst, men man kan gå ud fra, at det er én der kender til klassens piger. Alle navne fra spørgsmål stillet på

ask.fm er fjernet – derfor kan man heller ikke se Y's rigtige navn noget sted. Dette anonyme spørgsmål på ask.fm rummer altså mindst ét af kendetegnene for digital mobning, nemlig *anonymitet*. Efter som at spørgsmålet og overskriften næstmest bare formuleres uden et egentlig spørgsmål, men bare lyder "rangliste over alle pigerne" kan dette være noget Y selv har sat op, eller noget nogen har bedt hende om. Det vides ikke, men under alle omstændigheder har Y rangeret alle pigerne, hvoraf de første 3 er hendes tætte veninder.

På sidstepladsen i den rangering finder vi Emma. Dette indikerer først og fremmest, at Y og Y's gruppe uden at blinke gerne vil offentliggøre deres tanker om Emma. Som sidst valgte person på ranglisten, kan dette kun gøre ondt at se, eller bekræfte én i, at man af den mest populære pige i klassen, bliver set som en af de mindst populære – og derfor også kan risikere, at blive fravalgt af klassens yderligere elever.

Denne rangliste bliver spektakulær, netop fordi den tydeliggør og virkeliggør Emmas position, og dermed også fastholder Emma i denne. Desuden rammer dette de to sidste af kendetegnene for digital mobning, nemlig den *uendelige offentlighed* og *umuligheden i at slippe væk*.

Denne rangliste er bilagenes ældste indikator på mobning af Emma. Den er i skrivende stund 11 måneder gammel. Derfor kan vi se, at Emma over længere tid, har været udvalgt som den mindst populære. Vi får altså en indsigt i tidsaspektet.

"Kan Emma have gjort noget selv for, at havne i denne position?" ville Olweus måske have spurgt, hvilket også er en overvejelse, man kan tage i betragtning, men tager vi eXbus brillerne på, ville spørgsmålet træde "et skridt længere tilbage" (Kofoed, bilag, s. 7. Linje 6) og måske nærmere lyde hen i retningen af; "Hvilke processer har gået forinden denne udstødelse og hvordan og hvornår gik det skævt for de sociale processer, siden vi nu kan se mobningen foregå?"

Desværre kan denne undersøgelse ikke se længere tilbage i tid, end det først viste billede med rangeringen af pigerne, men den kan se frem. Og senere eskalerer denne digitale mobning af Emma med yderligere et hjerteskrærende billede:

### FØJ DU ÆKEL



Det kan ikke rangeres hvad der føles mest spektakulært og gør mest ondt på Emma selv, men om ikke andet udvides den digitale mobning af hende med et offentligt billede samt en kommentar på Emmas person og handling. Billedet viser Emma med hovedet ned mod en madkasse med, hvad der mest ligner, opkast i. På det tidspunkt hvor empirien er indsamlet er billedet omkring en uge gammelt. Billedet er enten fra en privatfest, eller klassefest og er blevet lagt op på hjemmesiden Ask.fm.

Billedet er blevet lagt op af én som kender Emma, og har desuden teksten "føj du ækel" stående henover, med en typisk snap-chat-bjælke. Denne snap-chat bjælke indikerer, at billedet også er blevet sendt rundt på dette medie og derefter "screenshottet", så

det nu kan florere flere steder online og blive lagt op af flere; venner som fremmede.

Nede i venstre hjørne ses et lille hjerte med et ettal stående ved siden af. Dette er en "synes-godt-om" knap, som de, der ser billedet kan klikke på, for at sige de synes om billedet. Dette fænomen bliver også betegnet "Like" efter engelsk "at kunne lide". At få likes på sine billeder åbner op for flere aspekter af fænomenet digital mobning. At få et like viser, at andre også synes det, der er lagt op er sjovt, flot eller på anden måde tiltalende. Det kan i dette tilfælde også vise en stillingtagen og et valg om side; et valg af positionering – på den måde forstået, at hvis én liker et sådan billede, viser personen samtidigt, at han/hun også synes om at "Emma er ækel" og dermed gør opmærksom på om han/hun er på Emmas "side" eller ej. I

dette tilfælde ej. *Likes* er er form for heppekor (Kofoed, 2015), som styrker følelsen af, at sådanne handlinger er legitime.

Emmas position er yderst interessant lige i dette øjeblik, hvor empirien er indsamlet. Det ser ud til, at Emma rent faktisk er med til festen man ser på billedet, men alligevel bliver gjort grin med og faktisk mobbet. Det lader til, at Emma altså har været inviteret og derfor på én eller anden måde enten må have "kæmpet" sig til en plads, rent faktisk have fået en plads uden videre, eller måske tidligere været "medlem" af gruppen. Positioneringer er i spil. Trods Emmas deltagelse i festen, kan vi se, at hun bliver hun hængt ud og konfronteret på ekskluderende vis i skolen og over ask.fm.

Ud over disse 3 ovennævnte muligheder til hvorfor Emma er med til festen, ser jeg endnu en mulighed; Emma er inviteret i troen om, at kunne få en plads, men i virkeligheden mest inviteret for at være underholdning for de resterende gæster. Hvilket scenarie der er i spil, og om det overhovedet er én af disse, er svært at sige.

Dette understøtter faktummet omkring, at mobning er en komplekst størrelse, som kan være noget nær umulig at finde rundt i sommetider. Den kan skifte med denne *puls* og *uvished*, som Kofoed beskriver. Desuden modtager Emma ufølsomme beskeder på ask.fm. et eksempel er: "*ad hvor er du dog ulækker på dit profilmålede*" (Bilag, s. 11)

## 2. Niveau, 3. Del: konfrontationer i skolen

### konfrontationer i skolen

Her inddrages og refereres udelukkende til de to dages observation, der findes i bilag. Der er fokus på de konfrontationer Emma møder i skolen.

#### **INDIREKTE KONFRONTATION(JF. D. M. SØNDERGAARD):**

Emma går forbi den store pigegruppe og pigegruppen smiler til hende, men fniser højlydt og kigger på hinanden så snart de er gået forbi Emma;

*"Pigerne kigger i hinandens øjne mens de fniser relativt højt. Emma lader som ingenting, går videre."* (Bilag, s.7, mandag, det store frikvarter).

Dette kan måske for nogen virke uskyldigt. Men dømt ud fra pigernes øjenkontakt og tydelige fnisen efter at have gået forbi Emma, kan man tydelig fornemme, at den store pigegruppe udstøder Emma, vælger hende fra som person og til som genstand, for noget

man ikke bryder sig om – noget som kan grines af. De lader hende lande i denne føromtalt grænseposition (Schott, 2009). De smiler til hende – giver hende et lille glimt af venlighed, men bryder denne, så snart de kan. Emma kan ikke undgå at høre fnisene, men virker til, på ydmyg vis, at ignorere det. Deres opførsel er åbenbar legitim ifølge gruppens medlemmer. Dette kan være tegn på en deindividualisering (Thornberg, 2008) hos gruppens individer, som nu samles om et fælles regelsæt.

### **DIREKTE KONFRONTATION (JF. D. M. SØNDERGAARD):**

Desuden spærrer pigerne senere gangen for Emma og hendes veninde "X".

*"Et par stykker (3), inklusiv Emma og X er "fanget" bag de store grupper på gangen. De vil gerne forbi. Den store pigegruppe (med Y) lægger mærke til det. Y går længere ud på siden af gangen. Emma, X og den sidste pige, kan ikke komme forbi. Nogle af drengene flytter sig. Emma og X overhaler. Pigerne i den store gruppe kigger på hinanden."*

(bilag. S. 8-9. Onsdag, stort frikvarter)

Dette tvinger fysisk Emma bagud og ud af stand til, at gøre hvad hun vil. Emma dehumaniseres og objektgøres for udstødelse og fratages sin frie handlemuligheder. Dette tyder endnu engang på pigegruppens fælles regelsæt, som afviger fra solidaritet og medmenneskelighed. Det ses yderligere, at pigegruppen arbejder ud fra et uskrevet, men dog blandt dem kendt regelsæt, som har den diskurs om, at man gør hvad Y gør – her fysisk udstøder Emma. Ifølge Tuckman er der flere stadier før en gruppe er fæstnet og enige om regler og normer – en gruppeudvikling (jf. Thornberg). Gruppen udvikler gennem disse regler og normer en form for fælleskultur, som der arbejdes og ageres ud fra. Pigegruppen her er på det punkt af udvikling, hvor deres fælleskultur samles om en diskurs om at udføre udstødende handlinger overfor Emma.

Den store pigegruppe udfører endnu en gang, den måske mest direkte spektakulære konfrontation empirien indeholder:

*"Pigegruppen forbigår Emma og jo tættere de kommer på hende, jo højere lyde og bevægelser gør de. De kigger Emma i øjnene. De er dog stadig diskrete. Y er tydeligvis alfahun. Hun starter lydene. De lyde de laver virker til at imitere kvalme-fornemmelser. Emma og X går fra aulaen. Ingen af de voksne på gangen virker til at lægge mærke til det."*

(Bilag S. 10. Onsdag, stort frikvarter)



Gruppen kan i dette øjeblik kan ses som en handlende *uformel*<sup>8</sup> *egengruppe*<sup>9</sup> (Jf. Thornbergs), der påvirker hinandens grænser for normer og regler. Disse normer og regler, er i dette tilfælde ofte uformelle i og med, de ikke er nedskrevet, men virkelige fordi gruppen enes og samles om dem.

I 7.A har pigerne i den store gruppe en klar forståelse af, at de er en samlet organisme, som følges ad. Pigerne følger pigen Y, som virker til at være lederhovedet i gruppen.

Pigegruppen opretholder også positionsmønsteret mellem Emma og dem med en direkte henvendt aggression, som med alt tydelighed refererer til noget med opkast, som igen kan referere til billedet på ask.fm. Ved nærmere refleksion kan denne handling desuden ses som en puls (jf. Kofoeds affektive rytmer) af dynamisk udvikling (jf. Rabøl Hansens niveauer) lige i øjeblikket, som nu får sit snit til udvikling - Pigegruppens handlinger går fra et mere indirekte mønster til nu at et bredere krænkende direkte handlemønster/aggression (jf. Søndergaard). En usund udvikling af en allerede svær virkelighed.

#### 4.6 Afslutning og delkonklusion

med udgangspunkt i mobning som et fænomen, der virkeliggørelse og erkendes gennem sproget og menneskets følelsesmæssige sansninger af det, kan det fremdrages, at mobningen i 7.A har konsekvenser for alle 4 aktører på forskellige måder.

- For det første udsættes Emma for konfrontationer, der svækker hendes lyst til at være en del af klassen og skolen, både i skoletiden og udenfor skoletid. Emma er udsat for en bred vifte af mobning.
- Pigegruppen oplever individuelt konsekvenser i og med, at opførslen de tilsammen har påtaget sig, skal opretholdes og derfor kan gå i usunde retninger, som for den enkelte i gruppen kan være svært at slippe væk fra, om de ville eller ej.
- . Emil kan se på hele situationen som en snushane udefra, der har stor indsigt i pigegruppens gøren og laden. Konsekvenserne for ham er, at han er opmærksom på, at mani klassen "vælger side" og, at det at være inde eller ude kan skifte lynhurtig som konsekvens af handlinger.
- Læreren, sidst men ikke mindst, oplever denne omtalte usikkerhed. En usikkerhed, der har draget hende til at forsøge, at hjælpe ved at tage hånd om noget

<sup>8</sup> Uformelle grupper opstår spontant ud fra en samhørighedsfølelse, eller fælles interesse.

<sup>9</sup> En egengruppe er en gruppe hvori individet selv er medlem og føler han/hun tilhører (Thornberg, 2008)

tilsyneladende mere håndgribeligt - nemlig det faglige.

Hun ser, at noget ulmer og er usundt, og ved måske inderst inde godt, at den faglige nedgang ved Emma skyldes uro på den sociale arena. Opgaven med indgribende arbejde er en for stor mundfuld og læreren ender med, at føle sig stresset over sine egne manglende evner.

Ens for alle aktørerne er, at det sociale miljø har én eller anden konsekvens som smitter af på hverdagen i skolen og dermed det læringsmiljø, de begår sig i. En dominoeffekt af usunde processer.

Pigegruppen og Emma står i rivaliserende og også usymmetriske positioner. Pigegruppen som pga. størrelsen og det tætte venskab med drengene, står stærkere i klasses popularitetshierarki, hvorimod Emma står meget alene og uden støtte fra klassekammerater. Emma virker velovervejet og stålfast i sin beslutning om, at det hun har brug for er en ny start (jf. udtalelser ved afsnit "1. Aktør"). Dette kan også indikere en lammelse og paralyseret handlelyst, måske fordi, hun har oplevet modstand og nederlag hver gang hun prøvede at kæmpe.

Disse forskellige positioner i klassen er en konsekvens af de sociale processer på afveje, som under empiriens indsamlingstidspunkt var i rivende udvikling. Klasselæreren står usikker og stresset tilbage på sidelinjen, og virker mest af alt opgivende med lyst til at undgå konfrontationer med klassens sociale virkelighed, på trods af, at hun kan se det er begyndt at påvirke det faglige læringsmiljø (jf. udtalelser ved afsnit "4. Aktør").

I 7.a bliver mobning des mere en virkelighed gennem både direkte og indirekte henvendelser både face to face – offline, hvor henvendelserne er uden sproglige henvendelser. Og digitalt - online, hvor sproget er grimt og krænkende. Mobbemønstrene pigerne udfører omtales bl.a. ved Emil som "streng", men også som noget der subjektivt forstås og erkendes - derfor også misforstås. Disse både direkte og indirekte henvendelser er medvirkende til, at fastholde og opretholde positioner for både Emma og pigegruppen. I samspil med hinanden bliver rollerne opretholdt og de forskellige parter agerer efter disse. Især Emma attribueres en offerrolle i en græseposition og udtaler sig selv om situationen,

som nærmest umulig at komme ud af. Emma ser kun én vej i øjeblikket – at starte på en frisk, på en ny skole.

Følelserne blandt aktørerne er i et virvarende spil mellem "online" og "offline" (jf. face to face og digital mobning) kommunikation, som opleves hårdt for eleverne, men ikke ses af læreren og derfor virker ukendt og uoverskueligt. Læreren ser blomsten på rodnettet – det usunde sociale miljø, men kan ikke få gravet det op med rødderne pga. lærerens manglede redskaber, indsigt og mod på arbejdet. Og et drivhus der ikke passes og bare står til, ved vi alle kan vokse til uanede størrelse, og derefter kun blive mere uigenkendeligt og uoverkommeligt. Læreren har sat sig i en handlingslammet position og mangler en øjenåbner; at få åbnet døren til drivhuset op, og derefter få de rigtige redskaber i hånden, så gravearbejdet kan begynde og rødderne af det usunde findes, således at et sundt miljø kan få plads til at spire.

## 5.0 HANDLEPERSPEKTIVER

---

Handleperspektiverne vil i forlængelse af analysen fremstille muligheder for indgribende arbejde i en eskaleret mobbesituation. Perspektiverne rettes i denne omgang mod klasselæreren og den specialpædagogiske ressourcepersons muligheder for at støtte og vejlede lærerens mod på indgribende arbejde i en sådan situation.

### 5.1 Indgribende arbejde mod mobning

Hvad kan den specialpædagogiske ressourceperson bidrage med til det indgribende arbejde mod mobning? Som en start vil jeg citere Jette Kofoeds udsagn omkring manglende forskning for at give indsigt i, at det vi nu begiver os ud i, er nyt stadig til dels uudforsket land.

Jette Kofoed: *"Der er ikke meget konkret hverken forskning eller teori omkring emnet. (...)*

*Det er jo også derfor det er så svært."*

(bilag s. 7, linje 2)

Nedenfor redegøres for en allerede eksisterende tænkestrategi; Parantesmetoden udviklet af Helle Rabøl Hansen. Denne tænkestrategi redegøres og udvides med et nyt perspektiv, som er udvalgt på baggrund af casens brede inddragelse af situationens aktører.

### *Parantesmetoden*

Et nyere forslag indenfor det indgribende arbejde mod mobning er *Parantesmetoden*. Parantesmetoden er en metode specielt udviklet til nytænkning om arbejdet mod mobning i skolesammenhæng (Hansen H. R., parantesmetoden, 2016). Parantesmetoden lægger sig som en bror eller søster opad ideen om rodanalysen, hvor vi skal omkring både individernes egen forståelse og de egentlige sociale betingelser omkring dem og er derfor nærlæggende at tage i brug ved en situation som den beskrevet i casen. Parantesmetoden tager udgangspunkt i lærer-pædagog-teamets forståelser og arbejder sig derudfra ned i rodnettet.

Metoden er ikke et specifikt program fagfolk i skolen kan følge, men en metode til hvordan man tænker om mobning (ibid.). Ideen med parantesmetoden er, som det ligger i navnet, at få sat parentes om noget – i dette tilfælde de enkelte individer i og omkring mobningen.

Når der er blevet set på børnenes oplevelser i en mobbesituation skal der sættes parentes om dem, og derefter kigges på barnets *sociale betingelser*; klassens liv, skolens kultur og eventuelle flere sociale betingelser, som der muligvis kan gøres bedre, så miljøet bliver mere *tolerant og omfavnende* (ibid.).

Når der er blevet set på de sociale betingelser, fundet mulige udviklingspunkter, kan man gå tilbage og ophæve parenteserne og derefter se hvad vi egentlig kan gøre for de enkelte individer i denne situation. Parantesmetoden samler altså enkelte individer og individerne i de sociale miljøer i én tænkestrategi (Hansen H. R., parantesmetoden, 2016).

Når der tales om parantesmetoden tales der også om betydningen af lærerens og skolens forståelse for gruppedannelser og gruppeforståelser i det hele taget. Helle Rabøl Hansen beskriver hvordan "*gruppedannelser hører med til det samlede billede af, hvor der er kraftfelter i klassen.*" (Hansen h. R., 2016) Dette står i forlængelse af de forskellige gruppeformer og gruppedannelser beskrevet tidligere ud fra Thornberg og Tuckman. En gruppe, som den vi møder i casen, der udvikler bestemte positioner med bestemte regler og

normer for opførsel, kan opleves som en ”*magtfaktor man som enkelt individ i klassen ikke kan komme udenom*” (ibid.) – netop som vi ser i casen.

Helle Rabøl Hansen stiller 4 konkrete trin om for indgribende arbejde mod mobning (ibid.):

1. Sagen drøftes (i lærer-pædagog-teamet)
2. Klassens sociale portræt udarbejdes
3. Mulige beslutninger om tiltag ud fra besvarelser af spørgsmål på trin 2
4. Tilbage til den eller de direkte ramte personer

Parantesmetoden i sig selv, er et særdeles godt bud på hvordan en specialpædagogisk ressourceperson kunne gå inspireres til, at gå til værks i det indgribende arbejde mod mobning. Parantesmetoden samler dette rodnet af rytmer som Jette Kofoed taler om og giver lærer-pædagog-teamet en reel indgangsvinkel til indgribende arbejde. Tænkestrategien er en aldeles god og brugbar inspirationskilde, men hvis situationen ikke alene kan håndteres og modarbejdes ved hjælp af parantesmetoden, kan der være behov for udefra stående hjælp;

### 5.2 En udvidelse af parantesmetoden

#### - specialpædagogisk ressourceperson som vejleder

Lad os i forlængelse af ovenstående gå ud fra et scenarie hvori klassens lærer-pædagog-team allerede forgæves har forsøgt at arbejde med parantesmetoden, og derfor nu mangler udefra stående hjælp for at komme videre. En relevant ny vinkel at inddrage som specialpædagogisk ressourceperson, kunne være, at lade lærer-pædagog-teamet se *elevernes egne fortællinger*.

Parantesmetoden lader disse elevfortællinger være lærernes egne forståelser og de er dermed måske også forkvaklet eller snævre i deres forståelseshorisont. Desuden kan de være påvirket af lærerens egen forståelse af eleven. For at udvide parantesmetoden kan der

derfor med fordel indføres endnu et trin - et trin som netop handler om elevernes egne fortællinger. Det kan kaldes parantesmetodens "*udvidende 0. Trin*"<sup>10</sup>.

Kaldet "*0. Trin*" fordi det, i lyset af analysen, er hensigtsmæssigt at have elevernes egne fortællinger med helt fra start, når man søger indsigt i klassens sociale miljø.

Vejledningen søger i dette tilfælde, at åbne et bredere perspektiv ved klasselærerens forståelse af det sociale miljø i klassen. Dette kan ske ved at forsøge at give læreren viden omkring både de positioneringer og gruppedannelser, der blev observeret i klassen, samt omkring dét at udføre elevsamtaler, der kræser om elevernes sociale virkelighedsverden. Denne viden læreren får gennem samtalerne kan senere blive del af løsningen på problemet.

#### *At udføre 0. Trin*

##### *- Konsulterende vejledning i lyset af socialkonstruktionismen*

Den specialpædagogiske ressourceperson indtager i første omgang en *konsulterende* vejlederposition, som har til hensigt, gennem videregivelse af konsulentens merviden at ruste læreren til selv, at arbejde med hendes egen unikke situation i klassen.

I dette tilfælde er viden om elevernes positioner og muligheden for at se disse som et stort rodnet (jf. rodnets-analysen) den viden, der skal videregives. Denne viden kan dermed blive en del af lærerens egen videns-horisont, som derefter kan udfylde grene af rodnettet.

Konsulenten har en merviden og også nye perspektiver som kan medvirke til at kaste nyt lys på situationen (Gottlieb & Ina Rathmann, s. 289). Konsulenten kan fejlagtigt blive positioneret som en form for altvidende ekspert, men må i stedet tænkes som en hjælpende ekspert, der ikke nødvendigvis har løsninger (ibid.), men bud på, hvordan man kunne arbejde mod nye perspektiver. Dette er derfor en del af kontrakten for vejledningens diskurs; at vejlederen ikke har løsningen, men muligheden for at kaste nyt lys via vejlederens merviden og lærerens egen viden. Det er vigtigt at have fokus på, at den position man både indtager og gives har betydning for udfaldet af vejledningen (Schilling, 2015, s. 17).

---

<sup>10</sup> En udvidende og beskrivende *guide* af dette praktiske brug af Helle Rabøl's "parantesmetoden" og "trin 0." findes i bilagene, og kan bruges som en støttende, håndgribelig, praktisk håndsrækning i arbejdet med mobning i skolen.

Disse elevsamtaler ved 0. Trin i parantesmetoden skal åbne for lærerens indsigt i elevernes virkelighedsverden. Der er i lyset at socialkonstruktionismen fokus på, at forstå hvordan situationen er til og virkeliggøres gennem elevens erkendelse af situationen. Desuden tænkes den fænomenologiske idé om, at hver enkelt individ har sin egen legitime virkelighed ind.

Man kunne i en strejfende tanke tænke; hvorfor er det ikke den specialpædagogiske ressourceperson/vejlederen, der holder elevsamtalerne og derefter viser læreren sit syn på rodnettet? Havde vejlederen valgt at udfører samtalerne med eleverne selv, kunne etiske dilemmaer opstå ved eksempelvis en krænkende følelse ved eleven på baggrund af, at eleven havde videregivet personlige informationer til vejlederen, som pludselig er kommet i lærerens besiddelse, uden eleven selv har fortalt dem.

Derfor er det læreren selv, der skal udføre samtalen. Vejledningen må have fokus på, at lade læreren selv være idé- eller løsningsbærer. Det er derfor ønskværdig, i en mobbesituation eller social problemsituation, at fagfolk omkring børnene kan samarbejde og drage fordele af hinandens merviden på forskellige punkter.

I denne afhandlings case kunne en helt konkret idé, der muligvis kunne opstå mellem lærer og vejleder være, at stræbe efter at lade eleverne se hinandens virkelighed, se hinandens perspektiver. Det handler altså om at lade de rivaliserende parter bliver 'mennesker' igen, se hinanden igen, få indsigt i hinanden og dermed udrydde dehumanisering og deindividualisering af hinanden. Et ønskescenarie, men ikke fuldstændig uopnåeligt. Der er ikke tale om, at gøre eleverne til perlevenner og veninder, men der er tale om, at neutralisere de processer som er kommet på afveje.



## 6.0 KONKLUSION

---

Vi er gennem afhandlingens forløb blevet oplyst omkring forskellige tanker omkring fænomenet mobning; både en ældre meget gængs tankegang omkring mobning som personligheder der mødes i ondsindede handlinger, men mest af alt den nyere tænkning, som bearbejder mobning som et udfald af sociale processer, der er gået skævt. Afhandlingens omdrejningspunkt; mobbecasen i 7.A viser os hvor mange aspekter, der bør tages højde for, når så mange individer agerer og mødes under samme tag.

Vi har fået øjnene op for, at mobningen fylder mere i lærerens blinde vinkel, end i den hun/han ser og, at dette kan have katastrofale betydninger fordi mobningen gennem dette kan gro til uanede størrelser.

Vi har set, at både de der udøver og dem, der udsættes for mobning følger regler for positioner. Regler, som er blevet bestemt af det klassehierarki der er boende i det sociale miljø, og som over tid er blevet opbygget og har udvidet dette rodnet af rytmer; fornemmelser, følelser og begivenheder i affektive pulsslæg omkring den sociale arena – klassens drivhus; der hvor sociale miljøer gror.

Kompleksiteten af mobningen er endnu engang tydeliggjort. Det stadige passende pædagogiske paradoks omkring barndommens ugenkendelighed nærmest skærer i lærerens, special-pædagogens, forældrens, de voksne menneskers (osv.) gode hjerte, der slår for børn og unges trivsel både socialt og fagligt, men slås tilbage af erkendelsen af den hårdt rammende uvished, usikkerhed og lammelsen i det indgribende modarbejde.

Vi får gennem paradokset og gennem afhandlingens handleperspektiver øjnene op for, at en hver mobbesituation bør tages hånd om, men også at de bør tages hånd om på forskellige måder, fordi en hver mobbesituation har et unikt rodnet. Når trivslen og de sociale processer kommer på afveje må man kæmpe i samarbejde og se hver situation som unikke.

Læreren, pædagogen og også den specialpædagogiske ressourceperson kan finde sig selv med *professionel usikkerhed*, men må lære at acceptere denne og ikke gemme sig fra virkeligheden, ligesom vi så klasselæreren i 7.A gøre. I stedet må man forsøge, at gøre sit bedste for at opbygge et sundt socialt miljø i klassen og børnenes sociale arenaer i det hele taget således, at et sundt læringsmiljø kan opretholdes. Handleperspektiverne giver et bud

på, hvordan man som specialpædagogisk ressourceperson gennem Helle Rabøl Hansens parantesmetode kan samarbejde med lærer-pædagog-teamet om at få indblik i de sociale processer og dermed finde mulige unikke løsningsideer for netop denne situation.

Jeg kan som specialpædagogisk ressourceperson altså medvirke til, at kaste nyt lys over det indgribende arbejde. I denne omgang blev det specialpædagogiske lys kastet i form af både rodmodellens tilgange til mobning, samt parantesmetoden og det nye "0. Trin", som forener lærer-pædagog-teamet og elevernes forståelser gennem vejledning fra den specialpædagogiske ressourcepersons merviden.

Desuden har jeg som specialpædagogisk ressourceperson gennem denne afhandling pustet til ilden og forhåbentligt skabt fokus på, at det indgribende arbejde mod mobning bør udbredes og også give fagfolk i og omkring mobning mod på at gribe ind!

At finde løsning - lykkes i sit indgribende arbejde mod mobning, er som alkymistens arbejde; at spinde guld fra steder, det ikke ved første øjekast synes muligt. At finde løsningsideer i problemets oprindelse.

## Perspektiverende emner

Mobningen og forskningen omkring dette rummer mange aspekter af menneskets selvbillede og selvopfattelse. Derunder kunne emner som *social eksklusionsangst* (Søndergaard D. M., *Mobning og social eksklusionsangst*, 2009, s. 29), beskrevet ved Dorte Marie Søndergaard og Helle Rabøl Hansen bl.a. være interessante at inddrage i denne afhandlings omdrejningspunkt, da vi møder to rivaliserende poler (Emma og Pigegruppen), som hver især har mødt, eller står i en angst for at blive ekskluderet. Videre heraf kunne det være centralt at tale om *den ny skolereform*, hvis tankegang virkelig kræser om inklusion blandt skoleelever. I afhandlingens forløb drejes fokus meget på den udstødes virkelighedsverden, men det ville være passende også at tale endnu mere om *(pige)gruppen som fænomen*. Og pigegruppen vi møder i casen åbner især op for snakken om social eksklusionsangst. Der er desuden fokus på de indgribende tiltag mod mobning. En snak om mulige *forbyggende og forgribende tiltag* er yderligere relevante.

## LITTERATURLISTE

- ask.fm. (2015). *about.ask.fm*. Hentede 2016 fra ask.fm: <http://about.ask.fm/legal/en/privacy.html#link3>
- AU. (u.d.). *Pure au*. Hentet fra pure.au: <http://pureredirect.nfit.au.dk/da/doms@dpu.dk>
- AU. (u.d.). *pure.au*. Hentet fra [http://pure.au.dk/portal/da/persons/jette-kofoed\(641b3779-e4ce-4fb4-86c9-a92ce25dab77\).html](http://pure.au.dk/portal/da/persons/jette-kofoed(641b3779-e4ce-4fb4-86c9-a92ce25dab77).html)
- AU. (u.d.). *pure.au*. Hentet fra pure.au: [http://pure.au.dk/portal/da/persons/helle-raboele-hansen\(644d73be-0de9-49f9-b3b0-ebec1fa65456\).html](http://pure.au.dk/portal/da/persons/helle-raboele-hansen(644d73be-0de9-49f9-b3b0-ebec1fa65456).html)
- Borgmann, L., & Michael Stig Ørbech. (2010). 3. disciplin: Lytten. I L. Borgmann, & M. S. Ørbech. Hans Reizels forlag.
- borgmann, L., & Michael Stig Ørbech. (2010). 4. Disciplin: åbne spørgsmål. I L. borgmann, & M. S. Ørbech, *livgivende samtaler og relationer* (1. udgave udg.). Hans Reizels forlag.
- Brinkmann, S. (2014). forberedelse. I S. brinkmann, *Det kvalitative interview* (1. udgave udg.). Hans Reizels forlag.
- Christensen, G. (2014). videnskabsteorien mellem videnskab og filosofi. I G. Christensen, *Psykologiens videnskabsteori* (2. udgave udg.).
- Christensen, G., & Hansen, N. K. (2015). grundlæggende ideer. I N. K. Christensen, *Introduktion til socialkonstruktionisme* (1. udgave udg.). Dafolo A/S.
- Christensen, N. K. (2015). mobning i et nyt perspektiv. I N. K. Christensen, *introduktion til socialkonstruktionisme* (1. udgave udg.). Dafolo.
- DCUM. (u.d.). *Undervisningsmiljø*. Hentede 2016 fra DCUM.DK: <http://dcum.dk/undervisningsmiljoe/laeringsmiljoe>
- Gottlieb, L., & Ina Rathmann. Udvikling af kollegiale vejledningsfunktioner: AKT- og inklusionsvejledere. Akademisk forlag.
- Hansen, H. R. (2016). *Dafolo.dk*. Hentet fra dafolo: [www.dafolo.dk/parantesmetoden](http://www.dafolo.dk/parantesmetoden)
- Hansen, h. R. (2016). Parantesmetodens fire trin. I H. r. Hansen, *Parantesmetoden - tænkestrategier mod mobning* (1 udgave udg.). Dafolo forlag.
- Hansen, H. R. (2009). Straf mod mobning og skoleuro. I *Mobning - sociale processer på afveje* (1. udgave, 1. oplag udg.).
- Hansen, H. R. (Skribent). (2014). *Viden om mobning* [Film].
- Hansen, H. R., Inge Henningsen, & Jette Kofoed. (2013). Når klassekultur tipper over i mobning. I H. R. Hansen, I. Henningsen, & J. Kofoed, *Mobning gentænkt*. Hans Reitzels forlag.
- Janning, F. (26. oktober 2009). *Modkraft*. Hentede Februar 2016 fra [www.modkraft.dk](http://www.modkraft.dk): <http://modkraft.dk/node/11064>
- Johansen, T. (2009). *MacmannBerg*. Hentede 2015 fra MacmannBerg: <http://macmannberg.dk/om-os/om-systemisk-ledelse/socialkonstruktionismen/>
- Kofoed, J. (2013). I D. M. Jette Kofoed, *mobning gentænkt* (1. udgave, .1 oplag, udg.).
- Kofoed, J. (2015). digital mobning. *Læreruddannelsen i Aarhus*. Aarhus.

Løw, O. (2009). vejledning mellem påvirkning og medvirken. I O. Løw, *Pædagogisk vejledning* (1. udgave udg., s. 201). Lindhardt og Ringhof forlag.

Løw, O. (2012). vejledningskompetencer - forholdemåder og færdigheder. I O. Løw, *Pædagogisk vejledning* (1. udgave udg.). Lindhardt og Ringhof forlag.

Madsen, K. (november 2015). (E. T. Beck, Interviewer)

Oettingen, a. v. (2005). jean-Jacques rousseau . I *det pædagogiske paradoks* (1. udgave udg.). Aarhus: KLIM.

Rambøll Management Consulting, Aarhus Universitet, Professionshøjskolen Metropol, UCC Professionshøjskolen og VIA University College . (august 2014). trivsel og faglig udvikling - to sider af samme sag. Rambøll Management Consulting, Aarhus Universitet, Professionshøjskolen Metropol, UCC Professionshøjskolen og VIA University College .

Rosenbaum, B. (2010). psykiatri som vidneskab. I *Grundbog i psykiatri*. Hans Reitzel forlag.

Søndergaard, D. M. (u.d.). Hentet fra [www.dpu.dk/om/doms](http://www.dpu.dk/om/doms) & [www.exbus.dk](http://www.exbus.dk):

[http://ucsj.dk/fileadmin/user\\_upload/cfu/Materialer\\_fra\\_tidl.\\_kurser/AKT\\_-\\_Nye\\_forstaaelser\\_af\\_mobning.pdf](http://ucsj.dk/fileadmin/user_upload/cfu/Materialer_fra_tidl._kurser/AKT_-_Nye_forstaaelser_af_mobning.pdf)

Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I *Mobning - sociale processer på afveje* (1. udgave udg.). Hans Reitzels forlag.

Søndergaard, J. K. (2013). I H. Rex (Red.), *Mobning gentænkt* (1. udgave udg.).

Søndergaard, J. K. (2013). indledning. I *Mobning gentænkt* (1. udgave, 1. oplag udg.).

Schilling, B. (2015). positionering, professionsudvikling og dansen pædagogisk vejledning og supervision. I B. Schilling, *KOGNITION & PÆDAGOGIK. TIDSSKRIFT OM GODE LÆRINGSMILJØER*.

Schott, R. M. (2009). Mobning som socialt begreb. I H. Rex (Red.), *Mobning - sociale processer på afveje* (1. udgave udg.). Forfatterne og Hans Reizels forlag.

Sikkerchat.dk. (u.d.). [www.sikkerchat.dk](http://www.sikkerchat.dk). Hentede 2016 fra sikkerchat: <http://www.sikkerchat.dk/da-DK/Forældre/Facebook-m.fl/Ask.fm.aspx>

Skaalvig, E. M., & Skaalvig, S. (2007). Socialt miljø. I E. M. Skaalvig, & S. Skaalvig, *Skolens læringsmiljø*. akademisk forlag.

Stiwne, D. (2008). I R. Thornberg. Hans Reizels forlag.

Thornberg, R. (2008). At forstå og håndtere grupper. I R. Thornberg, *Det sociale liv i skolen* (1. udgave udg.).

Thornberg, R. (2008). At miste sin mennekelighed i sociale situationer. I R. Thornberg, *det sociale liv i skolen* (1. udgave udg.). Hans Reitzel forlag.

Thornberg, R. (2009). Mobning. I R. Thornberg, *Det sociale liv i skolen*. Hans Reizels forlag.

Undervisningsministeriet. (2015). [www.emu.dk](http://www.emu.dk). Hentet fra undervisning og ligestilling: <http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-formalsparagraf#>