



Melanie Wedell Trudsholm, 30160109

Dorthe Terman Juhl, 30160102

Bachelorprojekt i LG: Pædagogik og lærerfaglig: Elevens læring og udvikling

Dato: 02/06/2020

Vejleder: Hasse Herold Møller

Københavns Professionshøjskole, læreruddannelsen på Nyelandsvej

Antal anslag: 90.898 (35 normalsider)

Antal bilag: 8 hovedbilag med tilhørende underbilag

“When I use a word,’ Humpty Dumpty said in rather a scornful tone, ‘it means just what I choose it to mean — neither more nor less.’

’The question is,’ said Alice, ‘whether you can make words mean so many different things.’

’The question is,’ said Humpty Dumpty, ‘which is to be master — that’s all.’”

– Lewis Carroll, Through the Looking Glass

Resumé

Formålet med projektet er at sætte fokus på sproget om mobning, og hvordan det påvirker håndteringen af mobning i skolen. Dette har vi valgt at gøre gennem brug af Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse, som både benyttes som teori og analytisk metode. Projektets empiri udgør en skoles antimobbestrategi, som er hentet fra skolens hjemmeside og en lærers verbalisering, som er indsamlet gennem interview. Netop denne lærer er valgt, da hun står overfor en aktuel mobbesag i hendes 3. klasse.

Projektets hovedresultater vidner om hvilke diskurser der kommer til udtryk på den udvalgte skole. Herunder kan nævnes diskurser fra det nye og det gamle mobbeparadigme, diskursen om, at samtalen er styrende for praksis, og diskursen om, at forebyggelse er bedre end håndtering. Både skolens antimobbestrategi og den adspurgte lærer giver udtryk for at være konstitueret af det gamle paradigme, der placerer årsag til mobning hos individet. Dog optræder eksempler på en diskurs fra det nye paradigme med fællesskabet som årsag. Enhver, der udøver diskurs, forsøger at få mest mulig indflydelse på den herskende diskurs, hvorfor diskurserne fra det nye og det gamle paradigme indgår i hegemoniske kampe.

Projektet kan konkludere, at på trods af den hegemoniske kamp mellem det nye og det gamle paradigme, er det gamle paradigme fortsat herskende. Dette kan medvirke til, at det kan være svært at handle ud fra diskursen fra det nye paradigme med blik for fællesskabet som årsag. Derfor præsenteres konkrete tiltag, der tager afsæt i det nye paradigme, i projektets handleperspektiv, og med mulighed for udvidelse af projektet i perspektivering.

Indholdsfortegnelse

Indledning	4
Læsevejledning	5
State of the art	6
<i>International forskning</i>	7
<i>National forskning</i>	7
Kritisk diskursanalyse	9
<i>Dimension 1: Tekst</i>	10
<i>Dimension 2: Diskursiv praksis</i>	10
<i>Dimension 3: Social praksis</i>	10
To generationer af mobbeforskning	11
Undersøgellesdesign	14
<i>Kvalitativt interview</i>	14
<i>Empiri</i>	15
<i>Projektets fremgangsmåde med KDA</i>	17
Diskursanalyse af skolens antimobbestrategi og lærerens verbalisering	18
<i>Det gamle og det nye mobbeparadigme</i>	18
Interdiskursivitet mellem to generationer af mobbeforskning.....	21
Lærerens kritiske blik på skolens antimobbestrategi.....	23
Den diskursive praksis afsløres i håndteringen af mobning	24
<i>Samtalen som styrende og positivt for praksis</i>	25
Virker samtalen altid efter hensigten?.....	28
<i>“Det er bedre at forebygge end at helbrede”</i>	29
Kan det forebyggende arbejde overskygge det håndterende?	31
<i>Diskursernes hegemoniske kamp i sociale praksisser</i>	32
Konklusion	35
Ændringsforslag til skolens og lærerens praksis	36
<i>Udformning af antimobbestrategien</i>	36
<i>Håndtering af mobning med ASK-modellen</i>	37
Kritisk stillingtagen og mulighed for udvidelse af projektet	41
Litteraturliste	43

Indledning

I Danmark afvikles hvert år en trivselsundersøgelse, der har til formål at vise hvordan folkeskoleelever oplever skolegangen i et trivselsperspektiv. I trivselsmålingen (Uddannelsesstatistik) fra 2019 svarede mere end hvert femte barn i 4.-9. klasse, at de er blevet mobbet¹. Undersøgelsen dokumenterer, at mobning eksisterer på landets skoler. Resultatet kan vidne om, at der fortsat er brug for interventioner til forebyggelse og håndtering af mobning. Regeringen forsøgte at gribe ind i 2009 ved at opstille et lovkrav, der dikterer, at landets grundskoler skal have en antimobbestrategi. Endvidere blev det i 2017 tilføjet, at antimobbestrategien skal indeholde en strategi mod digital mobning (Ændringslov 2009, § 44 stk. 4; Ændringslov 2017, § 1b stk. 2).

Hvad der forstås ved mobning og hvordan mobning opstår, er et omdiskuteret felt. På forskningsområdet er man gået fra en individualpsykologisk forståelse af mobning, som noget, der knytter sig til bestemte børn og deres personligheder (Jørgensen 2019: 21). Til en socialpsykologisk forståelse, hvor man ser mobning som 'sociale processer på afveje'. Vi er dermed gået fra at tale om 'onde og destruktive' børn til at tale om 'onde og destruktive' sociale mønstre, når vi taler om mobning (ibid: 45). Vi er netop optaget af dette sprogbrug og om diskurser om mobning, da sproget har magt! Vi udtrykker os gennem sproget om alt mellem himmel og jord, også om mobning, men som Humpty Dumpty og Alice drøfter i det indledende citat, er betydningen af de ord man bruger, konstitueret af den sociale verden, som sproget produceres i. Sproget konstituerer samtidig vores sociale verden, herunder sociale identiteter og sociale relationer. Forandring af diskurs medfører dermed en forandring af den sociale verden (Jørgensen & Phillips 1999a: 18).

Motivationen for denne undersøgelse om mobning kommer sig af vores seneste praktikperiode, hvor vi oplevede en elev, som stod udenfor fællesskabet. Hans position blev forstærket af de andre elever i klassen, samt af lærernes verbalisering både i undervisningen og til teammøderne. Ydermere har vi i forbindelse med en forelæsning på læreruddannelsen udarbejdet en mindre diskursanalyse af praktikskolens antimobbestrategi, hvilket dannede baggrund for en undren om, hvordan disse antimobbestrategier virker (eller ikke virker),

¹ 22,3 % af eleverne har svaret meget tit, tit, en gang imellem eller sjældent til spørgsmålet "Er du blevet mobbet i dette skoleår?"

når mobning forekommer. Vi er derfor optagede af at undersøge følgende, hvilket vil være omdrejningspunktet for dette bachelorprojekt.

Hvilke diskurser om mobning kommer til udtryk på en udvalgt skole gennem skolens antimobbestrategi og lærerens verbalisering, og hvordan påvirker disse diskurser håndteringen af mobning på den pågældende skole?

Undersøgelsen tager udgangspunkt i diskurser om mobning i en skoles antimobbestrategi og i en lærers udtalelser i forbindelse med en konkret mobbesag i en 3. klasse på skolen. Undersøgelsen medtager således det skriftlige såvel som det mundtlige sprog.

Læsevejledning

Dette projekt indledes gennem undersøgelsens

1. *indledning*. Denne står i samspil med projektets *problemformulering*, der har til opgave at indkredse problemfeltet. Herefter fremgår projektets
2. *læsevejledning*, hvor vi befinder os nu. Dernæst følger en oversigt over eksisterende forskning på området, i projektets
3. *state of the art*, hvor national og international forskning, der findes væsentlig for projektet, fremlægges. Den udvalgte forskning anvendes løbende i projektets undersøgelse, både i projektets teoretiske og analytiske afsnit samt handleperspektiv og perspektivering, hvorfor vi finder det væsentligt at præsentere dette afsnit før den teoretiske del. Efterfølgende bevæger vi os over i projektets
4. *teoriafsnit*. Dette skal forsøge at indramme Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse (KDA), og de mest centrale begreber for undersøgelsen. Ydermere præsenteres projektets teoretiske ståsted i forbindelse med mobning. Det er vurderet, at projektets teoretiske afsnit optræder før et metodeafsnit, da det teoretiske udgangspunkt KDA både anvendes som teori og metode. Dermed anskues det relevant at give læseren en forståelse for kritisk diskursanalyse før en anvendelse af denne. Herfra har projektets næste del fokus på den empiriske indsamling i projektets
5. *undersøgellesdesign*. I dette afsnit indgår metodiske overvejelser i forbindelse med interviews samt udlæg af den indsamlede empiri. Slutteligt præsenteres projektets

fremgangsmåde med KDA, der skal fungere som en overgang til undersøgelsens analyserende del.

6. I *analysen* præsenteres først diskurser i skolens antimobbestrategi samt i lærerens verbalisering. Undervejs anvendes disse diskurser i diskussionsafsnit, der følger analysen. Analysen afsluttes med en undersøgelse af diskursernes hegemoniske kamp i forbindelse med de to mobbegenerationer. Analysens væsentligste pointer samles i
7. *konklusionen*, der fungerer som springbræt til handleperspektivet.
8. Ved *handleperspektivet* præsenteres mulige løsninger til den undersøgte udfordring, hvor bud på faktiske handlinger, både til skolen og til den enkelte lærer, udlægges. Slutteligt fremgår en
9. *perspektivering*, der med kritisk blik revurderer projektet, samt kommer med forslag til hvordan undersøgelsen kan udvides, således et bredere perspektiv formes.

State of the art

Til kortlægning af relevant forskning inden for projektets problemfelt er udvalgt to søgestrengte. Den første omhandler forskning inden for antimobbestrategier på internationalt plan, hvor der i søgestreng to undersøges national forskning i emnet. Ydermere er følgende sorteringskriterier udvalgt, da disse synes relevante i søgningen. Tidsperioden er afgrænset fra 2005 - 2020. Dette tidsrum anvendes, da det er passende til oversigter af denne størrelse. Samtidig ønskes en bred, men dog nyere forskning af mobning, da der f.eks. i 2009 kom nyt syn på mobning. Derudover foregik eXbus-undersøgelsen fra 2007 til 2011, og vi vil derfor undersøge, om der eksisterer forskning herfra, som kan anvendes til undersøgelse af problemfeltet. Endvidere er det at foretrække, at den søgte litteratur er peer-reviewed, da vi ønsker forskning, der lever op til generelle forskningsmæssige kriterier. Da søgningen henvender sig til folkeskolen ('school*/skole'), er aldersgruppen afgrænset til 6 - 15 år. Mobning finder sted i alle relationer, også blandt voksne. Derfor er søgningen afgrænset, så resultaterne har relevans for lærerprofessionen.

International forskning

Til søgningen anvendes den internationale database ERIC med søgestrengen: school* AND bully program*, der resulterer i 219 hits.

En del international forskning forsøger at implementere kreative og anderledes interventionsmetoder til håndtering og forebyggelse af mobning, f.eks. mindfulness (Foody & Samara 2018), rollespil og teater (Bhukhanwala 2014), comedy (Timmons-Mitchell et al. 2016), forældreadfærd og familieindblik (Stives et al. 2019; Cross & Barnes 2014).

Generelt peger forskning på, at antimobbeprogrammer, både kreative programmer eller skriftlige dokumenter, ofte ikke virker efter hensigten. I van Verseveld, Fukkink, Minne og Oostdams forskning (2019) konkluderes det, at antimobbeprogrammer ikke har den store effekt, såfremt lærerne ikke inddrages til udformningen. De påpeger, at programmerne har en lille effekt på lærerinterventioner i mobbesituationer, og at effektiviteten kan stige, når lærerne inddrages og bliver medvirkende i udformningen. Ydermere peger amerikansk forskning (Merrell, Gueldner, Ross & Isava 2008) på, at antimobbeprogrammer kan være gode til at påvirke viden, holdninger etc., altså det teoretiske ståsted, og dermed de herskende diskurser inden for området, men at der også eksisterer mangler på, hvordan der skal handles i mobbesager, altså håndteringen. Et studie i Canada (Smith, Cousins & Stewart 2007) har dog vist sig at have positive resultater fra implementeringen af programmer mod mobning, hvor resultatet har ført til en konklusion, der belyser, at *"the investment of time, effort, and money in school-based antibullying initiatives can lead to safer and more peaceful school environments"*.

National forskning

Endvidere har projektet interesse i at søge nationale studier inden for feltet omkring antimobbestrategier, hvor der er gjort brug af en søgestreng, der indeholder søgeordene: skole, antimobbestrategi, diskurs.

Forskergruppen eXbus (Exploring bullying in schools) har undersøgt mobbemønstre i folkeskolen, hvor der søges at forstå mobbefænomenet som en kompleks størrelse, der udgøres i sociale relationer. I forbindelse med eXbus er der skabt en nødvendighed for et nyt begrebsapparat til at prøve at forstå denne komplekse størrelse af mobbefænomenet.

Forskningsleder Dorte Marie Søndergaard (2009) har forsket i de eksklusionsprocesser, der sker når børn føler sig truet og bange for at blive ekskluderet. Disse nævnte aspekter ved mobning udfoldes senere i projektet. Konklusionen fra forskningen er, at mennesker har et behov for at indgå i sociale relationer, og så snart denne indlejring trues, kan vi reagere ved at skabe et negativt fokus hos en anden, der således kan stå for skud. Ydermere viser forskning, at der ikke findes nogle enkle og lette veje til håndtering af mobning netop på grund af denne kompleksitet i de sociale relationer, som også Stine Kaplan Jørgensen (2016) påpeger i hendes ph.d. om mobning og interventioner.

Forskning fra Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) belyser, hvordan aktørerne, herunder ledelse, skolebestyrelse og elever fra elevrådet, under udformningen af antimobbestrategien er deltagende i denne proces, hvorefter skolebestyrelsen slipper antimobbestrategien og ikke har indsigt i brugen af denne. Det videre arbejde er op til skolens fagpersonale (DCUM 2017: 18), som ikke nødvendigvis har deltaget i den udformende proces. Pointen taler ind i undersøgelsen af van Verseveld m.fl. (2019).

Christian Lau Godskesen (2014) har forsket i diskurser om mobning i landets folkeskoler gennem diskursanalyser af skolernes antimobbestrategier. Han konkluderer bl.a., at de fleste af strategierne produceres af skoleledere eller af skolebestyrelser - ligesom konklusionen fra DCUM. Hertil tilføjer Godskesen, at der i forbindelse med udformningen tegner sig et udpræget billede af kopiering eller afskrift fra faglitteratur, eller strategier fra andre skoler. Diskurser kommer til udtryk i mange af strategierne ved at afvise *"en gammeldags fikserende" definition på mobning og en anden definition, der bestemmer problemet som et gruppefænomen fremføres*" (ibid: 90). Konklusionen fra hans undersøgelse peger bl.a. på, at udvalgte antimobbestrategier viser tegn på interdiskursivitet af forskellige diskurser om mobning. Ydermere viser hans undersøgelse, at indsatserne mod mobning i flere tilfælde er opdelt i forebyggende arbejde og i indgribende og håndterende arbejde (ibid: 73).

Ovenfor er belyst relevant forskning inden for projektets interessefelt. Dette fører til en introduktion af projektets teoretiske ståsted, som vil udfolde hhv. kritisk diskursanalyse samt to generationer af mobning.

Kritisk diskursanalyse

Siden 1980'erne har den britiske lingvist og diskursanalytiker Norman Fairclough repræsenteret en kritisk diskursanalyse, hvor målet er at få lingvistisk orienteret diskursanalyse til at spille sammen med en social og politisk tænkning, som er relevant for diskurs og sprog (Fairclough 2008a: 15). Tilgangen er socialkonstruktionistisk, hvilket indebærer, at vores forståelse af verden, og dermed vores viden, skabes og opretholdes gennem sociale processer. Viden skabes altså i social interaktion, hvor vi både opbygger fælles sandheder og selvfølgeligheder, og ligeledes kæmper om, hvad der er sandt og falsk (Jørgensen & Phillips 1999a: 14). Diskursiv handlen ses som en form for social handlen, hvilket bevirker, at den er med til at konstruere den sociale verden og derigennem med til at opretholde sociale mønstre eller skabe nye og dermed social forandring (ibid).

Fairclough ser begrebet *diskurs* i et dialektisk perspektiv, da diskurs både ses som konstituerende og konstitueret af det sociale. "Når jeg bruger begrebet 'diskurs', anser jeg hermed sprogbrug for at være en form for social praksis mere end en rent individuel aktivitet" (Fairclough 2008a: 17). Diskurser skabes altså, ligesom viden, i social interaktion. Diskurs har konstruktive effekter på følgende tre områder: Diskurs bidrager til at skabe *sociale identiteter* eller *subjektpositioner*, til at skabe *sociale relationer* mellem mennesker og til at konstruere *videns- og betydningssystemer* (ibid: 18).

Kritisk diskursanalyse (KDA) er både en teori og metode, som præsenteres gennem en tredimensionel model (bilag 1). Modellen er Faircloughs forsøg på at forene tre analytiske traditioner, som hver især er nødvendige for at udføre diskursanalyse. Den første dimension er *tekst*, der indbefatter den lingvistiske tradition for sprog- og tekstanalyse. Den anden dimension er *diskursiv praksis*, som indbefatter den mikrosociologiske tradition, hvor man ser det sociale som noget, vi aktivt producerer og tilskriver mening på baggrund af fælles 'common sense'. Den tredje og sidste dimension benævnes *social praksis* og indbefatter den makrosociologiske tradition for at analysere social praksis i sammenhæng med større sociale strukturer (ibid: 28). Den tredimensionelle model kan anvendes til samfundsvidenskabelig forskning og i særdeleshed til studier af social forandring (ibid: 15). Den del af diskursanalysen, som handler om tekst, kan kaldes 'beskrivende', og de dele, som handler om analyse af hhv. den diskursive- og sociale praksis, som diskursen er en del af, kan kaldes 'fortolkning'. Denne inddeling kan dog ikke siges at være fuldstændig skarp (ibid: 29).

Dermed lægger KDA op til åbenhed i den forstand, at man kan være eklektisk i sine valg, og man kan således gøre sig nogle fravalg i analyserammen (Jensen 2008: 7). I projektet præsenteres de udvalgte greb, der synes relevante for analysen.

Dimension 1: Tekst

Tekstbegræbet forstås bredt i denne sammenhæng, så det indbefatter mundtligt såvel som skriftligt sprog (Fairclough 2008a: 26). Tekstanalysen i første dimension af Faircloughs tredimensionelle model foregår på ordniveau. Denne analyse fokuserer på overskrifterne: *ordvalg, grammatisk og tekststruktur*. Ordvalg handler mest om individuelle ord og deres denotation og konnotation. Grammatik omhandler ordenes sammensætninger til led- og helsætninger, herunder modalitet, der undersøger hvordan sætningerne modelleres med hedges som verber og adverbier samt transitivitet, der ved brug af nominaliseringer og passiver kan vidne om placering af ansvar (eller ej) hos en agent. Tekststruktur er mere overordnet og handler om organiserede egenskaber ved tekster (Fairclough 2008a: 31-32; Jørgensen & Phillips 1999b: 94-96).

Dimension 2: Diskursiv praksis

Diskursiv praksis dækker over produktions-, distributions- og konsumptionsprocesser, og i denne dimension foregår analysen på tekstniveau (Fairclough 2008a: 35). Til at begribe interdiskursivitet i en tekst introduceres: *kohærens og intertekstualitet*. Kohærens omfatter tekstens sammenhæng. En kohærent tekst er således en tekst, hvis sekvenser kædes sammen på en måde, så teksten som helhed giver mening (ibid: 42). Slutteligt indbefatter intertekstualitet den egenskab ved tekster, at de indeholder eller trækker på fragmenter fra andre tekster. Dette kan både være eksplicit markeret eller fremstå som en implicit del af teksten (ibid: 43).

Dimension 3: Social praksis

Social praksis findes i mange forskellige sammenhænge f.eks. økonomiske, politiske, kulturelle eller ideologiske, og diskurs kan være involveret i samtlige sammenhænge, uden at nogen af dem kan reduceres til kun at omhandle diskurs (Fairclough 2008a: 21). Diskurs er således en del af den sociale praksis, men den sociale praksis er bredere og indbefatter mere end blot diskurs (Jensen 2008: 10). I denne dimension trækkes analysen således op

på et samfunds- eller organisationsniveau og indbefatter sociale strukturer og normer. Dette kan gøres gennem et fokus på hegemoni, som betyder lederskab og dominans (Fairclough 2008a: 45). Hegemoni er magt, og enhver der udøver diskurs, indgår ifølge Fairclough i en kamp om at få mest mulig indflydelse på den herskende diskurs i samfundet eller organisationen. Disse kaldes hegemoniske kampe (ibid: 52). Herunder benyttes begreberne *artikulation*, *reartikulation* og *desartikulation*. Diskurser kan artikuleres og reartikuleres, når der er tale om, at man trækker på allerede eksisterende diskurser. Desartikulation foregår, når man modsætter sig en allerede eksisterende diskurs, hvilket kan skabe hegemonisk kamp (ibid: 53).

Udover muligheden for eklektisk at udvælge analytiske greb kan man kombinere tilgangen med anden relevant teori (Jensen 2008: 7). I dette projekt har det været særlig interessant at kombinere tilgangen med mobbeteori og -forskning fra det nye såvel som det gamle mobbeparadigme.

To generationer af mobbeforskning

Peter-Paul Heinemann var en af de første, der beskæftigede sig teoretisk med mobning. Han forstod mobning som en gruppes kollektive aggression mod et individ eller en gruppe, som provokerer eller på anden vis tiltrækker aggression (Jørgensen 2019: 21). Efter Heinemann fulgte forskeren Dan Olweus, som begyndte sin forskning i 1970'erne, og var inspireret af Heinemann. Men hvor Heinemann så mobning som noget, der sker mellem almindelige børn, fokuserede Olweus på, hvilke særlige børn, der var involveret i mobning, og hvilke personlighedstræk der kendetegnede disse børn (ibid). Der var altså en betydningsfuld forskel fra Heinemanns socialpsykologiske forståelse af mobning som noget, der sker mellem almindelige børn, til Olweus' individualpsykologiske forståelse af mobning som noget, der knytter sig til bestemte børn og deres personlighed (ibid). Olweus forklarer primært børns adfærd ud fra personlighedstræk, som er udviklet gennem opdragelsen, og han forstår mobning som noget, der foregår mellem 'aggressive børn' og 'jæg-svage' eller 'usikre børn' (ibid). I disse tidligere studier af mobning mente man altså, at mobning kunne knyttes til personer med forskellige mangler i opdragelsen; "*den 'aggressive' udøver over for den 'svage' modtager*" (Hansen 2018: 21). Der er dermed klarlagt tydelige subjektpositioner: mobberen/den eller de skyldige og offeret/den uskyldige.

Dette ældre mobbesyn tager forskergruppen eXbus afstand fra ved at anskue mobning i et nyt perspektiv. Her forlades den gamle individorienterede tilgang, hvor fokus er på enkelte destruktive børn for i stedet at se på den destruktive kultur, som mobningen udspiller sig i (Jørgensen 2019: 26). Et andet vigtigt aspekt, hvor eXbus tager afstand fra Heinemann og Olweus' mobbesyn er, at al mobning ikke har en aggressiv fremtoning. Der kan eksempelvis være tale om fuldkommen eksklusion i en sådan grad, at det skaber en oplevelse af social død, hvilket også anskues som mobning (Hansen 2018: 22-23). Man er dermed gået fra at tale om 'onde børn' til at tale om 'onde mønstre' (Jørgensen 2019: 45) og "sociale processer på afveje", som også er titlen på den første antologi fra eXbus (2019). Det er dog ikke simpelt, hvordan man kan få øje på disse onde mønstre eller sociale processer på afveje, ligesom det ikke er simpelt at definere, hvad mobning er.

Ifølge Jørgensen (2019) kan en afgrænset definition af mobning besværliggøre muligheden for at få blik for mobningen, da man risikerer at sortere noget fra, som kan have alvorlige konsekvenser, som 'ikke-mobning'. Vores forståelse af mobning og dermed vores teoretiske ståsted i dette projekt bygger derfor ikke på en klar definition af mobning, men i stedet belyses tegn på sociale mønstre, som kan tippe over i mobning. Her tages udgangspunkt i fire tegn på mobning, som Jørgensen præsenterer i ASK-modellen (bilag 2): (1) *social eksklusionsangst/utryghed*, (2) *sociale og moralske ordener*, (3) *foragtproduktion og ekstreme eksklusioner*, samt (4) *moralske frakoblere og legitimerende fortællinger* (ibid: 204).

Begrebet *social eksklusionsangst* kommer fra Dorte Marie Søndergaard (2009: 29) og bygger på en socialpsykologisk forståelse af mennesket som eksistentielt afhængigt af social indlejring. Begrebet kan ses i sammenhæng med *longing for belonging*, som stammer fra Helle Rabøl Hansen (2018: 23), hvilket indebærer, at alle mennesker har behov for at føle tilhør i fællesskaber. Angsten og utrygheden opstår, når den sociale indlejring trues.

Sociale ordener omhandler de grupperinger og hierarkier, der er i et fællesskab. De sociale ordener kan således beskrives som det sociale landskab, som eleverne befinder sig i og skal forsøge at navigere i (Jørgensen 2019: 28). I en tidligere undersøgelse blev vi overraskede over, hvor relativt let eleverne havde ved at placere sig selv og hinanden i et såkaldt

sociogram, som repræsenterede klassens sociale landskab. Det blev tydeligt, at eleverne var bevidste om, hvilke grupperinger klassen var opdelt i, og hvordan disse rangerede i det sociale hierarki (Juhl & Trudsholm 2020).

De *moralske ordener* dækker over normer for, hvad der er passende og upassende opførsel (Jørgensen 2019: 30). Disse kan blive til gennem lokale forhandlinger eller stamme fra større diskurser på samfundsplan (Søndergaard 2009: 24). De sociale og moralske ordener er aldrig statiske, de kan ændre sig over tid og være forskellige fra det ene fællesskab til det andet (Jørgensen 2019: 30).

Når den sociale indlejring trues, kalder den sociale eksklusionsangst på lindring. Her kan *foragtproduktion* af andre fungere som lindringsstrategi for eleven selv. Dette er en mekanisme, som handler om at etablere en fornemmelse af sammenhold ved at ekskludere bestemte individer fra fællesskabet (ibid: 33). Emotioner som Søndergaard knytter til foragtproduktion er meningsløshed, udelukkelse og værdighedsberøvet (Søndergaard 2009: 30). Foragtproduktionen kan i værste fald tippe over i abjektgørelse, der hentyder til den ekstreme og totale eksklusion (Jørgensen 2019: 37).

Moralske frakoblinger er en serie af mekanismer, hvor eleverne fraviger de normale moralske kodekser om at man f.eks. ikke må mobbe andre eller at det kan være synd for den eller de, der udsættes for mobningen. Dette kan legitimere handlinger, nedvurdere eventuelle konsekvenser af handlingen eller helt fjerne det personlige ansvar (ibid: 41). Eleverne kan afvige fra deres normale moralske kodekser, da mobningen legitimeres og normaliseres gennem *legitimerede fortællinger*, som f.eks. "det er hendes egen skyld", "det var bare for sjov" eller "det er også fordi han har det svært derhjemme" (ibid: 42).

Mobning opstår, når disse sociale processer tipper over og bliver ekstreme (ibid: 33). Ovenstående begreber anvendes ikke som analytiske greb i projektet, men skal ses som vores teoretiske baggrund for projektets ståsted. ASK-modellen uddybes yderligere i projektets handleperspektiv.

På trods af dette paradigmeskifte har flere eXbus-forskere tydeliggjort, hvordan Olweus' forståelse af mobning fortsat hersker og dominerer på diverse lærerværelser (Hansen 2011), i samarbejdet med forældre (Hein 2012) og i interventioner mod mobning

(Jørgensen 2016). Sidstnævnte italesætter gruppesamtaler som “*bekymrende for praksis*” og stiller sig særlig kritisk overfor såkaldte anerkendelses- eller roserunder som interventionsmetoder mod mobning (Jørgensen 2019). Denne viden om det fortsat herskende gamle paradigme danner grundlag for, hvordan vi har valgt at behandle det empiriske materiale. Projektets empiri er indsamlet på baggrund af undersøgelsesdesignet, der belyser de anvendte metoder.

Undersøgelsesdesign

Da vi er interesseret i at undersøge, hvilke diskurser om mobning der kommer til syne i en skoles antimobbestrategi overfor lærerens verbalisering, altså hvordan læreren taler om mobning, er det relevant, at projektets empiri både består af skolens antimobbestrategi og empiri, som kan kortlægge lærerens sprogbrug. Til indsamling af empiri, som kan kortlægge lærerens sprogbrug om mobning, har vi valgt at benytte os af den kvalitative interviewform.

Kvalitativt interview

Vi har valgt at benytte os af det kvalitative forskningsinterview som undersøgelsesmetode, da vi ønsker at sætte sproget i fokus. “*Eftersom interviewforskning bruger sproget som konversationens medium, kan denne type forskning siges at få adgang til menneskets måde at tænke gennem sproget på*”, hvilket er oplagt, når man søger at undersøge diskurser om et bestemt tema (Tanggaard & Brinkmann 2020: 38).

I dette projekt vil vi benytte os af det semistrukturerede interview. Formålet med interviewet er at indhente beskrivelser af informantens daglige livsverden med henblik på fortolkning af meningen med de beskrevne fænomener (Kvale 1997: 41). Vi er derfor interesseret i at interviewe en lærer, som har mobning helt inde på livet lige nu og her. Vi vælger at gå semistruktureret til værks, da vi ikke vil risikere at begrænse os selv i tilfælde af, at interviewet skulle tage en uventet drejning. Dog ønsker vi samtidig at have en rettesnor, som interviewerens kan holde sig til, så vi mindsker risikoen for at misse brugbar information til undersøgelsen. Interviewet fokuserer på bestemte temaer, men det er hverken stramt struktureret eller helt “ikke-styret” (ibid: 44).

Vi udfører interviewet på basis af en interviewguide (bilag 3 og 4). Her introduceres informanten først til, at interviewet omhandler lærerens egne erfaringer og tiltag i forbindelse med en bestemt mobbesag i den udvalgte klasse samt skolens antimobbestrategi. Ydermere vil vi informere om, at læreren og klassen selvfølgelig vil blive anonymiseret, og at interviewet vil blive optaget i en lydfil og transskriberet. Læreren kan naturligvis få tilsendt transskriberingen til gennemlæsning, såfremt dette ønskes. Herefter startes interviewet med indledende spørgsmål, hvorefter vores forskellige valgte temaer vil følge. Interviewet vil indeholde både åbne og lukkede spørgsmål, opfølgende, specificerede og måske sonderende og fortolkende spørgsmål, som kan opstå i forbindelse med selve interviewet (Tanggaard & Brinkmann 2020: 48-49).

Transskriberingen foretages af interviewerens allerede få dage efter afholdelse af de to interviews (ibid: 51). I forbindelse med interviewet blev optageren placeret mellem interviewerens og interviewpersonen for bedst mulig lyd til transskribering. Ydermere giver optagelsen mulighed for, at interviewerens kan holde øjenkontakt med den interviewede, uden at skulle koncentrere sig om at notere det sagte (Willig 2008: 26). Da vi i vores projekt er interesseret i at undersøge diskurser inden for mobning og antimobbestrategier, har det været særligt væsentligt, at der i forbindelse med transskriberingen er blevet noteret alt, hvad både interviewerens samt den interviewede har udtalt (Willig 2008: 27; Agerup & Willaa 2016a: 126).

"An interview transcript can never be the mirror image of the interview" (Willig 2008: 27). Det er derfor vigtigt at være bevidst om, at der under alle former for transskriberinger sker en fortolkning, da det non-verbale, som udgør en stor del af kommunikationen, forfalder under transskriberingen, fordi der oversættes fra det mundtlige til skriftlige (Agerup & Willaa 2016a: 126). Endvidere er der under vores transskriberinger ikke angivet toneleje, og kun få steder er der angivet emotionelle elementer i form af grin, samt ved små pauser er der noteret flere punktummer. Dette kan medvirke til, at der ved læsning af transskriberingen bl.a. kan forekomme unaturlige opbremsninger og sproget kan virke vrøvlet, da det er talesprog (ibid: 126-128).

Empiri

Til indsamling af empiri kontaktede vi en skole i Københavnsområdet, hvor vi aftalte et møde med skolens AKT-lærer. På mødet fortalte AKT-læreren om en mobbesag i en 3.

klasse, som hun har været inddraget i siden december 2019, og til vi mødtes med hende i marts 2020. AKT-læreren satte os i kontakt med den omtalte 3. klasses matematik- og klasselærer, som blev undersøgelsens informant. Navnet på skolen, klassen og læreren er naturligvis anonymiseret. Læreren vil i projektet blive omtalt som Nina. Klassen og skolen har vi valgt ikke at navngive.

Projektets empiri er således todelt og består af skolens antimobbestrategi, samt to interviews med den udvalgte klasselærer, Nina. Det seneste interview med Nina er foretaget virtuelt grundet lockdown i forbindelse med coronavirus. Tabellen nedenfor viser det samlede overblik over den indsamlede empiri.

Metode	Informant	Tidspunkt	Formål
Interview	Nina	11. marts 2020	At kortlægge lærerens verbalisering, forståelse og håndtering af mobning.
Interview (virtuelt)	Nina	25. marts 2020	Yderligere uddybning af ovenstående, samt evt. ændring af håndtering af mobning grundet lockdown.
Skolens antimobbestrategi	Skolen	Hentet fra skolens hjemmeside foråret 2020.	At kortlægge skolens forståelse og håndtering af mobning.

Det oprindelige undersøgelsesdesign bød også på observation af et klassemøde, som skulle være en afslutning på den mobbesag, der er i Ninas 3. klasse. Klassemødet skulle have fundet sted torsdag den 12. marts 2020. Men da Statsminister Mette Frederiksen, gennem sit pressemøde dagen før, rådede alle forældre til at holde deres børn hjemme allerede dagen efter, grundet coronavirus, var der ingen børn i skole fra den udvalgte klasse den torsdag. Vi valgte derfor i stedet at lave endnu et interview med klasselæreren, altså det virtuelle interview den 25. marts 2020.

Al akademisk empiri, som indgår i projektet, er opbevaret forsvarligt og utilgængeligt for andre. Dette er gjort af hensyn til sikring af anonymitet af informanterne. Korte uddrag af skolens antimobbestrategi og de to interviews med Nina indgår i bilag (bilag 5, 6 og 7), dog på en sådan måde, at informanterne fortsat er anonymiseret. For yderligere uddybning kontaktes forfatterne.

Projektets fremgangsmåde med KDA

Kritisk diskursanalyse er både en teori og en metode (Fairclough 2008b: 93), og projektet er bygget op omkring dette. Fairclough opstiller fem punkter, som han mener skal sætte rammen om tilgangen bag den kritiske diskursanalyse: (1) *“Fokusér på et socialt problem, som har et semiotisk aspekt”* (ibid: 99), hvilket vi har gjort gennem vores problemformulering. (2) Herefter følger en analyse, hvor vi vil folde skolens antimobbestrategi og lærerens sprogbrug ud ved hjælp af de tre dimensioner fra KDA, tekst, diskursiv praksis og social praksis (bilag 1), som allerede er beskrevet i foregående teoriafsnit. (3) *“Overvej, om den sociale orden (...) kan siges at ‘behøve’ problemet”* (ibid), som vi vil belyse i den tredje og sidste dimension af analysen *social praksis*, hvor vi vil præsentere social forandring gennem problemet. (4) Herefter følger en identificering af mulige veje forbi forhindringerne i handleperspektivet (ibid), hvor vi vil præsentere vores bud på en mulig intervention på vejen mod en løsning på problemet. (5) Slutteligt anbefaler Fairclough, at man reflekterer kritisk over egen analyse (punkt 1-4) (ibid), hvilket vi vil forsøge at gøre i vores perspektivering. For yderligere uddybning af tankerne bag KDA se ovenstående afsnit ‘Kritisk diskursanalyse’.

Diskursanalyse af skolens antimobbestrategi og lærerens verbalisering

Projektets analyse er struktureret således, at første del besvarer problemformuleringens første spørgsmål: *Hvilke diskurser om mobning kommer til udtryk på en udvalgt skole gennem skolens antimobbestrategi og lærerens verbalisering.* Anden del af analysen søger svar på problemformuleringens andet spørgsmål: *Og hvordan påvirker disse diskurser håndteringen af mobning på den pågældende skole?* Til besvarelse af første spørgsmål undersøges diskurser indenfor det nye og det gamle mobbeparadigme. Efterfølgende undersøges hvordan disse diskurser bliver konstituerende for håndteringen, og slutteligt bredes analysen ud i en hegemonisk kamp mellem de undersøgte diskurser.

Det gamle og det nye mobbeparadigme

Følgende analytiske del vil have øje for diskursive praksisser fra hhv. det gamle og det nye mobbeparadigme. Her undersøges hvordan forskellige diskurser kan komme til udtryk, og hvordan disse diskurser kan opfattes af læseren ved brug af den kritiske diskursanalyse. Ydermere anvendes de analyserende dele i et diskuterende afsnit.

Skolens antimobbestrategi viser tendenser på en fællesskabsdiskurs fra det nye mobbeparadigme, og lægger særligt vægt på fællesskabet i langt størstedelen af strategien. Denne diskurs bliver bl.a. synlig i sætningen

“I dag ved vi at årsagen til mobning findes i det fællesskab børn færdes i”
(bilag 5.1)

I udsagnet er ordvalg som *årsagen* og *fællesskab* særligt iøjnefaldende. Ved *årsag* forstås en “handling, begivenhed eller forhold som direkte bevirker, fremkalder eller resulterer i at noget forholder sig på en bestemt måde” (Ordnet 1). Hermed udtrykker antimobbestrategien altså, at mobning ‘forholder sig på en bestemt måde’. Denotationen for *fællesskab* går på: “det at en gruppe mennesker er sammen om noget og derved føler en vis samhørighed” (Ordnet 2). Ordet *fællesskab* kan have en konnotation, der bevidner om, at der i skolekontekst f.eks. kan være tale om et klassefællesskab, dog kan der også være tale om børnefællesskaber på tværs af klasser og årgange.

Sætningskonstruktionen modelleres med stærke modalverber som *ved* og *findes*, der kan fastslå, at udsagnet er noget, de *ved*, og dermed ikke betvivler. Dette kan vidne om en høj grad af sikkerhed hos agenten. Ydermere kan den bestemte artikel *årsagen* være med til at vidne om denne høje affinitet til udsagnet, og til diskursen om fællesskabet som årsag til mobning.

Denne tilknytning afspejles igen i sætningen: *“Mobning opstår i grupper”* (bilag 5.2), hvor modalverbet *opstår* vidner om en høj affinitet til udsagnet, da agenten ikke udtrykker nogen usikkerhed. Begge udsagn, der sættes i forbindelse med hvordan skolen anskuer årsag til mobning, kan næppe tolkes på andre måder, end at skolen aktivt tager afstand fra en forståelse af mobning som individfokuseret, hvormed en diskurs om, at årsagen til mobning opstår i fællesskabet, bliver konstituerende.

Antimobbestrategien starter med at påpege, at synet på mobning har ændret sig de seneste tyve år, og refererer til det gamle mobbeparadigme med sætningen: *“For tyve år siden var den almindelige opfattelse, at årsagen til, at et barn blev mobbet, handlede om det enkelte individ”* (bilag 5.1). Her ses en placering af årsag til mobning hos *det enkelte individ*, men strategien forholder sig således, at de i dag ikke er af denne forståelse, hvorfor de tager afstand til den individorienterede diskurs. Efterfølgende belyser strategien at dette syn har ændret sig, og nu er fokus flyttet fra individ til fællesskab. Som tidligere undersøgt kommer diskursen om fællesskab som årsag til mobning til udtryk i antimobbestrategien. Dog kan der i strategien findes eksempler på, at offer- og mobberdiskursen fra det gamle paradigme fortsat er konstituerende. Et eksempel på dette kan anskues i sætningen

“Skolens ledelse kan i nødvendigt omfang overveje alternative løsningsforslag, f.eks. placering af mobber i et andet skoletilbud” (bilag 5.3)

Affiniteten i udsagnet må antages at være høj, da skolens bestyrelse har ansvaret for at dokumentet udformes, og skal fungere som en politik for skolens trivsel. Det er bemærkelsesværdigt, at førnævnte sætning modelleres med en hedge i form af modalverbet *kan i nødvendigt omfang overveje*, der signalerer en lavere grad af tilslutning til udsagnet, og dermed usikkerhed. Næste led i sætningen beskriver et transitivt verbum, da det er tydeligt hvem, der gør hvad, i forhold til hvem/hvad, altså at mobber placeres i et andet skoletilbud (*“placering af mobber i et andet skoletilbud”*). Her omskrives verbet ‘at placere’ til

normaliseringen *placering*, der skjuler hvem ansvaret placeres hos. Læseren bliver altså ikke eksplicit gjort opmærksom på, hvem der skal foretage en placering af denne *mobber*. Transitiviteten og den lave affinitet i udsagnet, kan medvirke til, at diskursen fra det gamle mobbeparadigme fortsat er konstituerende.

Den diskursive praksis kommer til udtryk gennem offer- og mobberdiskursen ved brug af substantivet *mobber*. Denotationen til *mobber* er en "person, ofte et barn, der udsætter andre for vedvarende og ondsindet drilleri" (Ordnet 3). I yderste konsekvens mener skolen, at de kan afhjælpe mobning ved at fjerne *mobber*. Årsagen til mobning bliver dermed barnet, eller individet, og ikke kulturen eller fællesskabet, hvorfor synet på mobning fortsat er konstitueret af diskursen om det gamle mobbeparadigme.

Denne diskurs taler den interviewede lærer Nina ligeledes ind i, da hun i sit første interview udtaler

"Og tit kan de jo få andre med på den, men der er altid i sådan nogle ting, helt tydeligt en leder, altså som laver spændet" (bilag 6.1)

Ved ordvalget *leder* forstås, en "person der står i spidsen for og har bestemmende indflydelse på et foretagende, en gruppe mennesker, tilhængere el.lign." (Ordnet 4). Ordets konnotation er et overhoved, en gruppeleder, én, der udtænker planen, altså én, der bestemmer og styrer slagets gang. Ninas ordvalg *leder* modellerer dermed udsagnet til, at der om mobning, og årsagerne hertil, opleves en krigerisk og strategisk udførelse.

Ydermere modelleres sætningen med stærke modaladverbier som *altid*, *tit*, og *helt tydeligt*, og disse kan være med til at påpege en stor tilknytning til udsagnet. Dog står *i sådan nogle ting* i kontrast hertil, da det ikke bliver specificeret hvilke ting, der tales om.

Nina understøtter sit udsagn, da hun senere udtrykker: "*Altså lad os være ærlige, når man har sådan en klasse, det er jo måske fem-seks stykker, der laver 90 % af konflikterne og adfærden, som er vanskelig*" (bilag 6.2). Ordvalg i forhold til individet i de to ovenstående udtalelser afspejles i transitiviteten, som kan ses da individets rolle, 'den, der mobber', er konstrueret i forhold til andre. Der er en leder, der *får andre med på den*, og som samtidig er en 'leder, der mobber', og det er de samme *fem-seks stykker, der laver 90 % af konflikterne*. Læseren sidder tilbage med en oplevelse af, at det er helt klart og tydeligt hvem, der gør hvad, i forhold til hvem/hvad, altså *en leder, der laver spændet*. Denne konstruktion i sætningen af individet, 'lederen', som den, der planlægger og bestemmer, samt de samme

fem-seks stykker, der laver 90 % af konflikterne kan ses som et udtryk for en diskursiv praksis som mobberdiskurs fra det gamle mobbeparadigme.

Interdiskursivitet mellem to generationer af mobbeforskning

I skolens antimobbestrategi under *intervention* fremgår det, at

“Barnet, som oplever sig mobbet, skal have hjælp til at komme videre med al den omsorg og støtte, som situationen kalder på. De mobbende skal også have hjælp til at komme videre og der skal arbejdes videre med klassens kultur” (bilag 5.4)

Det udvalgte udsagn kan ses som et udtryk for en diskursiv praksis af en offerdiskurs fra det gamle paradigme, blandet med en fællesskabsdiskurs fra det nye paradigme. Ved offerdiskurs forstås, at et individ tildeles en offerrolle. Dette kan bl.a. ske hvis individet beskrives ud fra nogle egenskaber, der kobles til forståelsen af at være et offer, som eksempelvis manglende evner. Disse manglende evner kan i udsagnet udtrykkes ved, at individet *skal have hjælp til at komme videre med al den omsorg og støtte*. Der tegnes et billede af et hjælpeløst individ, et *offer*. Dog ses dette individ ikke isoleret fra den resterende gruppe, *klassen*. Ordvalget *klassens kultur* omfavner individet, både *barnet, som oplever sig mobbet* og *de mobbende*, der bliver indkredset i håndteringen af mobning, ved at *der skal arbejdes videre med klassens kultur*. Her trækker udsagnet på, at håndteringen af mobning skal findes i fællesskabet, og derfor er konstitueret af en fællesskabsdiskurs, samtidig med, at der tales om individer i fællesskabet.

Et andet eksempel på offer- og mobberdiskursen er at finde under strategiens definition af mobning, hvor det fremgår, at *“Mobning er altså ikke et problem, der kan hægtes op på et enkelt barn, der mobber, selvom det nemt kan opleves sådan - især for det barn, der bliver udsat for mobningen”* (bilag 5.5). Strategien har forholdt sig til opgøret med det gamle paradigme, og udfolder, at mobning ikke *kan hægtes op på et enkelt barn, der mobber*. Dog er det iøjnefaldende, at udsagnet afsluttes med, at dette nemt kan opleves *især for det barn, der bliver udsat for mobning*. Her bliver det, ligesom ovenfor, individet, ‘offeret’, der bliver omdrejningen for konstitueringen af den diskursive praksis fra det gamle paradigme.

I forbindelse med tekstens struktur i antimobbestrategien kan der være tale om en todelt strategi, hvor første del er teoretisk, og anden del er mere handleorienteret. Dette kan understøtte, at første del af strategien trækker på tendenser fra det nye mobbeparadigme, der fokuserer på de sociale processer på afveje, hvor strategiens anden del trækker mere på det gamle paradigme. Her er altså ikke en kohærens i tekstens opbygning, da teksten som helhed ikke stemmer overens i forhold til hvilken diskurs, strategien er konstitueret af. Strategiens anden del, med fokus på hvordan den konstituerende diskurs kan komme til udtryk ved håndteringen, vender vi tilbage til.

Dermed udviser skolens antimobbestrategi i en vis udstrækning interdiskursivitet mellem en individfokuseret diskurs om mobning, en mobber- og offerrolle, og en gruppefokuseret diskurs, hvor årsagen placeres i fællesskabet.

Nina forholder sig til strategiens blik for den fællesskabsorienterede diskurs, som hun ikke nødvendigvis altid kan konstatere sig enig i. Dog konstituerer hun det gamle paradigmes offer- og mobberdiskurs, da hun i sit andet interview fortæller

“Fordi, ja der kan da godt være hvor mobning er sådan at det er en gruppe eller en klassekultur, men her er det ikke klassens kultur, der har gjort, at de to piger, at den ene pige har været virkelig voldsom. Det er jalousi over at en tredje pige fra en parallel klasse er blevet veninder med hende den anden” (bilag 7.1)

Nina påpeger altså, at hovedårsagen til, at der er sket mobning i denne klasse, udspringer i jalousi mellem tre piger i to forskellige klasser, og årsagen kan dermed ikke findes i det fællesskab, som hele klassen udgør. Denne pointe fremgår i sætningskonstruktionen, da Nina modellerer sætningen med hedges som *der kan da godt være, her er det ikke og det er jalousi*. Ud fra affiniteten i hendes udsagn fremstår det, at Nina ikke i dette tilfælde er enig med diskursen, der taler om fællesskabet som årsag til mobning, som det fremgår i skolens antimobbestrategi. Derimod taler Nina ind i en diskurs, der ud fra hendes erfaringer inden for lærerfaget har et fokus på individet, som årsag til mobning, da hun udpeger *at den ene pige har været virkelig voldsom*, som kan være et udtryk for placering af årsag.

Lærerens kritiske blik på skolens antimobbestrategi

Det ovenstående udsagn fra antimobbestrategien forholder Nina sig til senere i interviewet, og udtrykker et dilemma, der kan sættes i forbindelse med diskursen om fællesskabet til håndtering af mobning. Hun forklarer

“Altså jeg kan godt blive lidt ramt på min stolthed, som om at.. At mobning kun foregår i klasser, og det opstår kun hvor der slet ikke er styr på det sociale, og altså. Hvor det hele sejler” (bilag 7.2)

Hvad kan udsagnet vidne om, når Nina udtrykker, at hun godt kan føle sig *ramt* på sin *stolthed*, når strategien placerer årsag til mobning i fællesskabet? Om *stolthed* udtrykkes det, at “glæde over og tilfredshed med en bedrift, formåen, genstand el.lign. som man direkte eller indirekte er (eller føler at være) anledning til eller i besiddelse af” (Ordnet 5). Om *ramt (ramme)* udtrykkes “pludselig udsætte for en bestemt påvirkning, ofte af skadelig eller ubehagelig art” (Ordnet 6). Ydermere anvender hun et alternativt ordvalg ved at inddrage verbet *sejler* om klasserummet, hvor mobning opstår, som udtrykker at “være rodet, kaotisk eller uoverskueligt” (Ordnet 7). Der er altså konnotationer til, at Nina oplever en følelse af at være udsat for en negativ påvirkning i hendes bedrift som lærer, når skolens antimobbestrategi konstituerer diskursen om, at mobning foregår i fællesskabet. Og at det sociale i klassens fællesskab skal være kaotisk og uoverskueligt, før der er tale om mobning. Ninas udsagn modelleres med hedges i form af stærke adverbier som *slet ikke* og *altså*, der kan vidne om, at Nina i høj grad forholder sig til sit udsagn, og ikke udviser usikkerhed. Hun giver dermed udtryk for, at hun i høj grad tilslutter sig sit eget udsagn om, at hun ikke kan være enig med skolens antimobbestrategi, der skriver om denne årsag til mobning. Transitiviteten i sætningen kommer til udtryk gennem Ninas verbale konstruktion af sætninger, hvor hun ofte knytter et objekt til det subjekt, der tales om. Det fremgår af første led i sætningen *jeg kan godt blive lidt ramt på min stolthed*, at *jeg* er subjekt, *kan godt blive* er udsagnsleddet og *ramt på min stolthed* er objektet. Ydermere siger hun i sit udsagn, at *det opstår kun hvor der slet ikke er styr på det sociale*. Hvor *det* refererer til mobningen, *opstår* er udsagnsleddet og *hvor der slet ikke er styr på det sociale* bliver objektet for subjektets handling. Det er altså ikke implicit, hvem der gør hvad, i forhold til nogen/noget, da Nina er tydelig i sin kommunikation omkring hvor ansvaret placeres, og

hvilken effekt dette medfører. Nina har dermed en lav affinitet til udsagnet fra skolens antimobbestrategi om, at mobning kun foregår i klasser, hvor der ikke er styr på det sociale. Den diskursive praksis i Ninas udsagn kommer særligt til udtryk gennem intertekstualiteten med skolens antimobbestrategi. Nina har læst i strategien, at mobning kun forekommer i de klasser, *hvor det hele sejler*, og bruger denne konnotation, til at kommunikere om hendes egen holdning til udsagnet fra strategien. Dette kan dermed vidne om, at Nina forsøger at gøre op med den eksisterende diskurs om, at (klasse)fællesskabet er årsagen til mobning. Her kan altså tales om interdiskursivitet, når der undersøges hvilke diskurstyper, som udsagnet trækker på, hvor Nina forholder sig eksplicit modsigende til antimobbestrategiens blik for (klasse)fællesskabet som årsag.

Den diskursive praksis afsløres i håndteringen af mobning

EXbus-forsker Stine Kaplan Jørgensen (2019) fastslår, at der er en sammenhæng mellem hvordan mobning forstås som problem, og hvordan man forestiller sig, at problemet skal løses.

“Hvis man ud fra en individorienteret tilgang forstår mobning som et problem, der handler om bestemte børn og deres adfærd, er det oplagt dem (og formodentligt deres forældre) man fokuserer på. (...) Hvis man i stedet forstår mobning som en kompleks størrelse, der handler om destruktive gruppeprocesser, er det mindre enkelt og ligetil, hvad man skal gøre for at håndtere problemet”

(Jørgensen 2019: 65)

Heri fremgår det, at skolens håndtering af mobning kan fortælle om hvilken diskurs, som skolen konstitueres af. Interventionerne afspejler på den måde den diskursive praksis. Denne pointe understøttes i den amerikanske undersøgelse af Merrell m.fl. (2008), der ligeledes udtrykker, at antimobbeprogrammer kan være med til at påvirke holdninger, og de herskende diskurser. Vi anvender igen et eksempel fra tidligere, der i strategien udtrykker

“Barnet, som oplever sig mobbet, skal have hjælp til at komme videre med al den omsorg og støtte, som situationen kalder på. De mobbende skal også have hjælp til at komme videre og der skal arbejdes videre med klassens kultur” (bilag 5.4)

Når fokus i håndtering af mobning, herunder som interventioner, fremgår som ovenstående udsagn, henvender strategien sig til *barnet, der oplever sig mobbet* samt *de mobbende*. Dette kan være udtryk for, at det er de enkelte individer, der skal 'hjælpes' i den opståede mobbesag, og altså ikke hele fællesskabets kultur. Ud fra denne intervention kan det fremstå, at diskursen om fællesskabet som årsag til mobning ikke understøttes, fordi håndteringen fokuserer på hvem (individ, og altså ikke klasse eller kultur), der har 'behov' for hjælp.

Godskesen (2014: 30) fremhæver samme pointe i sin undersøgelse af diskurser i folkeskolen, hvor han gør rede for, at der på trods af definitionen på årsag til mobning som et gruppeaspekt i de strategier, som han anvender i sin undersøgelse, bliver problemet individualiseret i beskrivelsen af tiltagene, både over for udøvere, *de mobbende*, og ofre.

På baggrund af ovenstående analyse af diskurser fra det nye og det gamle mobbeparadigme kan det konkluderes, at Nina overvejende benytter sig af diskurser fra det gamle paradigme, mens skolens antimobbestrategi er mindre entydig. Strategien benytter overvejende diskurser fra det nye paradigme i dens første del, og overvejende diskurser fra det gamle paradigme i dens anden del, som omhandler håndtering af mobning. Netop håndtering af mobning vil være næste omdrejningspunkt i analysen.

Samtalen som styrende og positivt for praksis

Både i skolens antimobbestrategi samt de to interviews med Nina, fremgår det, at samtalen anskues som den bedste vej til håndtering af mobning. Under afsnittet i skolens antimobbestrategi om, hvad de forskellige parter skal gøre, når mobning opleves på skolen, står bl.a. at man skal

“Samtale med det barn der har været udsat for drilleri, for at fastslå om der er tale om mobning, og om barnet har behov for særlig hjælp” (bilag 5.6)

Sætningen konstrueres med det stærke modalverb *fastslå*, der indikerer en stor tilknytning til udsagnet, altså høj affinitet. Herved kan man ud fra *samtalen med det barn* indikere, om der er tale om mobning, hvormed diskursen om samtalen som styrende og positiv for praksis ved håndtering af mobning konstitueres. Ydermere er det interessant at

undersøge, hvad det vil sige at tale om *særlig hjælp*. Ved *særlig* fremgår “som afviger fra det sædvanlige eller det planmæssige” (Ordnet 8). I sætningsleddet *om barnet har behov for særlig hjælp* står altså, at *barnet* skal have noget *hjælp*, der *afviger fra det planmæssige*. Dette kan forstås som et udtryk for, at skolen ikke har en decideret plan for denne hjælp. Endvidere fremgår det i skolens antimobbestrategi, at man skal “*Samtale med de involverede og med klassen om den kultur, som må formodes at udløse mobningen*” og “*Information/samtale med de involverede forældre*” (bilag 5.6). Som med eksemplet ovenfor bliver *samtale* det styrende for håndteringen, både *med de involverede og med klassen* samt *med de involverede forældre*. Dog modelleres denne sætning med adverbiet *formodes*, der kan vidne om en usikkerhed og altså en lille tilknytning, som kan understøtte, at strategien alligevel ikke er konstitueret af diskursen fra det nye mobbeparadigme, som også blev diskuteret tidligere.

I begge ovenstående udsagn fra skolens antimobbestrategi skal interventionerne foregå gennem *samtale*. Slår man *samtale* op står der, “det at tale sammen med nogen, oftest spontant og uformelt” (Ordnet 9). Heri fremgår altså, at skolen skal tale uformelt, måske spontant *med det barn, der har været udsat for drilleri, de involverede elever og klassen* samt *de involverede forældre*, altså kan man associere til en løs snak om noget, der kan have en stor betydning for eleverne, og som elevernes forældre skal inddrages i.

Ydermere kan transitiviteten understøtte, hvor ansvaret for samtalerne placeres (eller ikke placeres). I udsagnet fremgår blot at [*man skal*]² *samtale med det barn, der har været udsat for drilleri* og dertil *fastslå om der er tale om mobning*. Hermed ikke om denne samtale skal foretages af én lærer/voksen, eller om den voksne skal indgå i samarbejde med flere parter eller i klasseteamet, for at afgøre om barnet mobbes.

Denne diskurs konstitueres af Nina gennem en diskursiv praksis i begge interviews. Hun udtaler i forbindelse med konstellationen af klassens møder

“*Det er sådan helt 70'er-agtig (griner), sidde i rundkreds med stole*” (bilag 6.3)

Her er det interessant at undersøge, hvad der kan ligge i Ninas alternative ordvalg *70'er-agtig*. Slår man *70'erne* op, findes udtryk som ‘frisind’ og ‘nytænkning’ og inspiration til en

² *Man skal* er taget fra skolens antimobbestrategi, og er i strategien noteret før punkterne for håndtering af mobning.

livsstil fra 60'ernes hippiekultur (Faktalink 2016). Ved *agtig* forstås "som ligner eller minder om" (Ordnet 10). Hendes association til klassemøderne kan altså være et sted, hvor man sidder i en rundkreds, der associerer om en hippiekultur med plads til frisind og nytænkning. Man kan være nysgerrig på om Nina, gennem denne udtalelse, forsøger at reformulere den givne praksis om samtaler til håndtering af mobning. Altså tror hun selv på, at samtalerne gør en forskel, når hun sammenligner med noget, der er *70'er-agtig*, alt i mens hun griner af sin association. Dette grin understøttes af intonationen i hendes udsagn, der kan vidne om et tegn på, at hun ikke selv tror på konstellationen i klassemødet, eller er det mere fordi hun synes, at det er hyggeligt? Og er det så i virkeligheden effektivt?

I forlængelse af interviewet, hvor Nina fortæller om klassemøderne, nævner hun "*Altså sådan det har været rigtig rigtig godt, og det er jo sådan ret enkelt kan man sige*" (bilag 6.4). Ninas ordvalg *enkelt* signalerer noget "ukompliceret og ligetil og derfor let at forstå, udføre eller bruge" (Ordnet 11). Man kan dermed stille spørgsmålstegn ved, om Nina mener, at klassemøderne fungerer som en 'ukompliceret og nem løsning'. Ydermere introducerer hun "*Der er jo en roserunde, hvor man også lige får snakket om..*" (bilag 6.5). Omkring *snakke* defineres det at *snakke noget igennem* (Ordnet 12). Denne denotation belyser at "snakke om eller diskutere noget grundigt eller udtømmende, ofte for at nå frem til en løsning" (ibid). En konnotation til "at diskutere noget grundigt" kan være at 'ordne verdenssituationen'. Kan man snakke sig frem til en løsning, og ses snakken i sig selv som en løsning? Vi diskuterer dette aspekt i forbindelse med afsnittet, der undersøger, om samtalen altid virker efter hensigten i forbindelse med mobning.

Ninas sætning om roserunden modelleres med et svagt adverbium *også lige*, der i sætningen signalerer, at man *lige* kan få snakket om det, der er nødvendigt. Dermed kan den lave affinitet afspejle en lav tilknytning til diskursen om, at samtalerne er styrende og positivt for praksis. Altså om Nina er overbevist om effekten af det man *også lige får snakket om*. Dog optræder der også et stærkt modaladverbium *jo* i leddet *der er jo også en roserunde*, som kan vidne om, at roserunden, anskues som en god løsning. Dette kan fortælle noget om, at Nina har en høj affinitet til selve roserunden, men knap så høj i forhold til hvad der foregår i forbindelse med roserunderne. Sætningskonstruktionen afdækker ikke eksplicit, hvorledes begivenheder og processerne kædes sammen med subjekter og objekter i sætningen, da Nina stopper sin sætning med *hvor man også lige får snakket om...* Man kan dermed tale om, at der i transitiviteten fremgår et subjekt, *man*, et udsagnsled *får snakket* og et begyndende objekt *om...* Men det fremstår altså ikke hvad det specifikt er, der tales

om. Dette kan skyldes, at samtalerne handler om meget forskellige ting, og Nina dermed ikke kan koble et konkret objekt til. I forlængelse med Ninas udsagn kan det være interessant at undersøge en roserunde, som er et redskab, hvor man roser hinanden efter tur. I forskning inden for mobning tages afstand til roserunderne, da disse anskues som noget, der ikke nødvendigvis kun er positivt for praksis: *“Ros (...) kan både virke in- og ekskluderende, opbyggende og devaluerende. Nogle går styrkede fra runderne, andre går svækkede derfra - uden at de voksne nødvendigvis er opmærksomme på det”* (Jørgensen 2019: 159).

Nina udtaler selv senere i interviewet, at *“Der er så mange af dem [eleverne], der har brug for at snakke”* (bilag 6.6). Ved *brug* forstås “det at behøve eller trænge til noget” (Ordnet 13). Eleverne har altså, efter Ninas udsagn, ‘behov’ for at ‘snakke noget igennem’, som konstituerer diskursen om samtalen som positivt for praksis. Ud fra Ninas udsagn ser vi nærmere på den diskursive praksis, herunder interdiskursivitet. Hun trækker på diskursen om samtalen, *hvor man også lige får snakket om*, som løsningen i sit udsagn, hvilket også kan læses i skolens antimobbestrategi, som tidligere belyst. Dermed kan Ninas udsagn blive konstituerende for en diskursiv praksis, der belyser samtalen som styrende og positivt for praksis.

Virker samtalen altid efter hensigten?

Vi har i afsnittet ovenfor prikket lidt til diskursen om, at samtaler altid virker efter hensigten, bl.a. gennem referencer til forskning om mobning. Det kan derfor være interessant at have for øje, hvorfor samtaler ikke altid virker efter hensigten, og hvornår den diskursive praksis om samtalen som det styrende kan modvirke hensigten. Hvad er det, der gør, at mobning ikke altid er løst efter en samtale i fællesskabet? Og hvornår kan den virke mod hensigten med udgangspunkt i de empiriske resultater, som vi har undersøgt?

Ved samtaler eleverne imellem, eksempelvis klassemøderne, kan der skabes en bekymrende praksis, hvis læreren ikke har øje for hvor magten er placeret i samtalen, altså hvem, der kontrollerer samtalen.

Under strategiens definition af mobning fremgår

“I en klasse med mobning bliver det i orden at tale grimt, nedsættende og hårdt til hinanden, at gøre grin med hinanden, at holde hinanden udenfor og endda være onde mod hinanden” (bilag 5.2)

I strategien står der i forbindelse med ovenstående udsagn, at udsagnet *“skal anvendes i forhold til at vurdere, hvilken voksenintervention der er den mest løsningsmålrettede”*. Passiven *skal anvendes* fortæller ikke noget om hvem, der skal foretage vurderingen, og endvidere fremgår det ikke, hvordan denne vurdering på vej mod en *voksenintervention* skal foregå. Ydermere kan ovenstående udsagn vidne om, at skolen selv er bevidste om, at elever i en mobbesituation kan være decideret *onde mod hinanden*. Hvad forhindrer at det *at tale grimt, nedsættende og hårdt til hinanden, at gøre grin med hinanden og endda være onde mod hinanden* også kan forekomme eleverne i mellem, i samtalerne i forbindelse med interventionen? Jørgensen (2019) påpeger, at gruppesamtaler kan virke mod hensigten, også ved klassemøder, hvor noget positivt, eksempelvis en *roserunde*, kan gøre en eksisterende mobbesag, eller sociale processer på afveje, værre.

I strategien står, at *“Klasseteamet samt evt. en AKT-lærer udarbejder en plan for, hvordan det videre forløb skal være. f.eks. elevsamtaler, klasserumsarbejde, inddragelse af forældre osv.”* (bilag 5.6). Der skal altså efter samtalerne med elever, klasser og forældre udvikles en plan for det videre forløb. Det fremgår ikke af strategien på baggrund af hvad, denne plan skal udvikles. Er det på baggrund af formodninger ud fra ‘uformelle, løse snakke’? Strategien selv foreslår *elevsamtaler, klasserumsarbejde og inddragelse af forældre*, altså ikke en egentlig undersøgelse af selve situationen, men valg af interventioner. Først herefter udformes en undersøgelse, der skal tilvejebringe om planens tiltag har virket efter hensigten.

Dette leder os videre til den sidste diskurs, som vi er interesseret i at undersøge i dette projekt. Det er en diskurs der går på, at det er bedre at forebygge end at helbrede.

“Det er bedre at forebygge end at helbrede”

En talemåde lyder på, at ‘det er bedre at forebygge end at helbrede’. Ved dette forstås, at ‘det er bedre at være forudseende og træffe forholdsregler for at undgå noget ubehageligt

end at udbedre skaden når den ér sket” (Ordnet 14). Denne diskurs om forebyggelse frem for helbredelse og håndtering, har vi hæftet os ved under arbejdet med vores empiriske resultater, og vi er derfor interesseret i at undersøge diskursen nærmere.

Diskursen bliver konstituerende, da skolen, i forbindelse med synet på det nye mobbeparadigme, benævner antimobbestrategien som en

“trivselspolitik, da skolebestyrelsen vurderer at en trivselspolitik bedst signalerer det forebyggende arbejde skolen arbejder med” (bilag 5.7)

Skolen gør brug af ordvalget *trivselspolitik*, der, som de selv påpeger, signalerer et forebyggende arbejde. Dette kan vidne om, at skolen er mere styret af at skulle forebygge mobning gennem trivsel, end at håndtere en opstået mobbesag. Ved *forebygge* forstås at “(forsøge at) hindre noget uønsket, fx sygdom, i at opstå eller brede sig ved at træffe bestemte forholdsregler” (Ordnet 15). Ud over ordvalget bliver sætningen modelleret med modalverber som *vurderer* og *arbejder med*. Begge verber fortæller om en høj tilslutning til udsagnet, da det vurderes, at det er på denne måde, der forebygges. Affiniteten havde afspejlet en lavere tilslutning, hvis skolen havde indsat verbet *kan*, f.eks. skolebestyrelsen *kan* vurdere, og det forebyggende arbejde som skolen *kan* arbejde med. Ydermere er denne skole et sted, *“hvor man forholder sig pro-aktivt til mobning”* (bilag 5.8). Hertil skriver strategien, at *“Det vurderer vi gøres bedst gennem en forebyggende indsats, hvor man systematisk arbejder med trivsel”* (ibid). Ved *pro-aktivt* forstås “som aktivt, energisk og opsøgende ligger forrest i en bestemt udvikling” (Ordnet 16). Dette *opsøgende* kan betyde, at problemerne løses før de opstår, ved at skolen *aktivt* handler. Dette mener skolen, at de gør ved brug af forebyggende indsatser. Ved en *indsats* fremgår en “koncentreret virksomhed som man udøver for at opnå noget bestemt, fx for at løse et konkret problem, for at styrke et bestemt område eller for at vinde en sportskamp” (Ordnet 17). Dermed kan ordvalget vidne om, at strategien forsøger at forhindre mobning som et konkret problem. Ved *systematisk* forstås det “som følger et på forhånd fastlagt system eller princip” (Ordnet 18). Konnotation til dette kan være noget skematisk (særligt i skolekontekst), på forhånd planlagt. Skolen forsøger dermed at forebygge mobning, ved systematisk at arbejde med trivsel på skolen. Modaliteten i udsagnet kommer til udtryk gennem samme modalverber som i forrige udsagn, altså *vurderer* og *arbejder med*. Ydermere optræder leddet *forholder sig pro-*

aktivt til, der kan vidne om, at alle skolens medarbejdere *forholder* sig pro-aktivt til mobning, altså ikke blot at de *kan forholde*, men at det er sådanne det foregår. Modaladverbiet *bedst* understøtter påstanden om, at skolen *vurderer*, at den pro-aktive vej *bedst* sker gennem en *forebyggende indsats*. Her er altså en positiv og stærk tilslutning til udsagnet. Sætningens transitivitet skjuler for subjektet, da passiven *gøres bedst* ikke indikerer, hvem det er, der foretager den *forebyggende indsats*. Endvidere starter sætningen med at *man* forholder sig pro-aktivt, og vi kan igen spørge om hvem, der refereres til, ved brug af dette pronomener.

Denne diskurs om forebyggelse frem for håndtering kan anskues ikke-konstituerende af Nina, da hun i første interview forklarer, at klassen har afholdt klassemøder, og har inddraget skolens AKT-lærer, der sammen med klassen og Nina skal forsøge at løse den opståede mobbesag.

“Og vi begynder at afholde klassemøder (...) Og vi har haft, ja jeg ved ikke hvor mange vi har haft af de her klassemøder, vi har haft en del. Og øh.. Der bliver talt åbent og ærligt” (bilag 6.7)

I udsagnet udtrykker Nina, at klassen begynder at afholde klassemøder, som de allerede har afholdt en del af. Dette kan anskues som, at Nina gennem tiltaget med klassemøderne forsøger at håndtere mobbesagen, men kan også anskues som en opstart på det forebyggende arbejde i klassen, da de i forbindelse med klassemøderne arbejder med sætninger, der skal være klassens regler, ”*de seks vigtigste klasseregler*” (bilag 7.3). Ninas arbejde kan dermed afspejle en diskurs, der anskuer det forebyggende arbejde som det bedste, og en diskurs, som fokuserer på håndteringen som værende det bedste. Dermed kan der være tale om en interdiskursiv forståelse. Det kan også være et udtryk for, at Nina i sidste ende ikke er konstitueret mere af den ene diskurs end den anden, og hun kan dermed mene, at det kan være lige vigtigt at have øje for det forebyggende, som det håndterende arbejde.

Can det forebyggende arbejde overskygge det håndterende?

Strategien har øje for det forebyggende arbejde i forhold til mobning, hvilket selvfølgelig anskues som værende positivt. Dog kan der være en pointe om, at det ikke må have så stor betydning, at det risikerer at fjerne fokus fra håndtering af mobning, altså ’*når skaden er sket*’. Dette henviser skolen til i deres afsnit om interventioner gennem udsagnet “*Selvom*

trivsel er forebyggende ift. mobning, så er det vigtigt at vide, hvordan man skal intervere når først skaden er sket” (bilag 5.4). Kort efter fremgår det, at det barn, der oplever sig mobbet, skal have den bedste hjælp samt de mobbende, der også skal have hjælp. Ydermere fremgår det slutteligt i afsnittet, at *“Skoleledelsen skal ligeledes spørge sig selv om hvorvidt man understøtter skolens kultur med de rette indsatser”* (ibid). Altså fremstår det ikke eksplicit i strategien hvilke konkrete tiltag, der skal foregå, *‘når først skaden er sket’*, og dette kan vidne om en diskurs, der har et fokus på det forebyggende, uden at være decideret bevidst om de helbredende, håndterende tiltag. Skolen er altså ikke tydelige i deres formulering af tiltag i håndteringen, hvorfor denne diskurs kan anskues som fjern i strategien. Såfremt der fokuseres meget på alt det gode ved interventionerne, kan der opstå en bekymring for, om ondt gøres værre. Dette påpeger Jørgensen (2019: 66), og belyser hvordan det negative kan ‘glemmes’ eller forkastes gennem det forebyggende arbejde i forbindelse med interventioner, når der kun fokuseres på det positive, som altid virker. Herom beskriver Jørgensen, at man gerne skal *“overveje og vurdere, om og hvordan noget af alt det, vi allerede gør, er med til at gøre en positiv forskel. Eller om vi eventuelt risikerer det modsatte”* (ibid).

Vi har nu undersøgt hvilke diskurser inden for mobning der hersker i skoleregi. Denne undersøgelse er foretaget ud fra teoriens dimensioner om tekst og diskursiv praksis. Dette fører til en undersøgelse af hvordan disse diskurser eksisterer blandt hinanden, og projektet bevæger sig derfor over i den tredje dimension, der undersøger de sociale praksisser og dermed diskursernes evner til at skabe forandring.

Diskursernes hegemoniske kamp i sociale praksisser

Denne del af analysen består af diskussioner af tekstanalysens samt den diskursive praksis’ resultater, og sættes i forhold til forskningen inden for sociale praksisser, som kan relateres til de undersøgte diskurser. For at kunne belyse den tredje del af Faircloughs kritiske diskursanalyse, sociale praksis, har vi derfor valgt at inddrage et socialpsykologisk blik som fokuserer på mobbeteori, herunder det nye og gamle mobbeparadigme, der netop realiseres gennem sociale praksisser. Omdrejningspunktet bliver at undersøge hvilke hegemoniske kampe, der skabes i de diskursive praksisser hos Nina og i skolens antimobbestrategi, og hvorledes disse diskurser eksisterer på både mikro- og makroplan.

Forskning af eXbus kan anskues som en moddiskurs til det gamle paradigmes individfokus, og kan dermed tolkes som en desartikulation af denne eksisterende, individfokuserede diskurs. Denne nye diskursive artikulation realiserer dermed en hegemonisk kamp med at konstituere en ny forståelse af årsag til mobning, og bevæger sig væk fra forståelsen af en individfokuseret diskurs. Når skolens antimobbestrategi, som en produktiv diskursiv praksis, udformer en *trivselspolitik*, hvor de sætter de to mobbeforståelser på dagsordenen, og forsøger at belyse hvilken diskurs, skolen er konstitueret af, bliver de en del af den hegemoniske kamp, og dermed i konstitueringen af reartikulationen af det nye paradigmes fællesskabsdiskurs. Dette gør strategien bl.a. ved den forståelse, der kan ligge i udsagnet "*I dag ved vi at årsagen til mobning findes i det fællesskab børn færdes i*" (bilag 5.1), der kan anskue diskursen som fællesskabsorienteret årsag. Dog optræder der også hegemoni mellem de to forståelser på skoleniveau, da strategien endvidere belyser udsagnet "*Skolens ledelse kan i nødvendigt omfang overveje alternative løsningsforslag, f.eks. placering af mobber i et andet skoletilbud*" (bilag 5.3), der anskuer en individorienteret diskurs fra det gamle mobbeparadigme. En hegemonisk kamp mellem de to forståelser kan samles i ét udsagn fra strategien, der udtrykker, at "*Barnet, som oplever sig mobbet, skal have hjælp til at komme videre med al den omsorg og støtte, som situationen kalder på. De mobbende skal også have hjælp til at komme videre og der skal arbejdes videre med klassens kultur*" (bilag 5.4). Som tidligere nævnt i analysen, anskues årsag til mobning altså med både et fællesskabsorienteret fokus i første del af skolens antimobbestrategi, hvorefter der i anden del, i forbindelse med interventioner som håndtering, anskues et individorienteret fokus. Dette kan være et udtryk for, at skolen i første del af strategien forsøger at reartikulere det nye mobbeparadigmes fællesskabsforståelse, men er underlagt den hegemoniske kamp fra det gamle paradigme, og dermed fortsat kan være konstitueret af denne forståelse. Der kan dermed være mere på spil end blot menings- og betydningsdannelse, da skolen forsøger at være konstituerende for fællesskabets diskurs, som ændres undervejs, og ender altså med at konstituere og opretholde en diskurs, som er modsat den, de ønsker at konstituere (Fairclough 2008: 28).

Ydermere kommer den hegemoniske kamp mellem paradigernes diskurser til udtryk gennem Ninas forståelse i sin udtalelse, der særligt fokuserer på det gamle paradigmes individorientering, da hun udtrykker, at "*tit kan de jo få andre med på den, men der er altid*

i sådan nogle ting, helt tydeligt en leder, altså som laver spændet” (bilag 6.1). Her kan Nina forsøge at reproducere en forståelse om, at mobning ikke nødvendigvis kan placeres i fællesskabet, da hun i interviewet nævner, at der tydeligt er en *leder*. Med andre ord kan Nina bidrage til en diskursiv desartikulation, hvor hun er konstitueret af en moddiskurs til en eksisterende, fællesskabsorienteret diskurs.

Den hegemonisk kamp mellem de to undersøgte diskurser optræder i skolens antimobbe-strategi og konstitueres af Nina, men kan også anskues, som tidligere nævnt, som en hege-monisk kamp på makroplan. Forskere i nyere mobning, bl.a. Stine Kaplan Jørgensen og Helle Rabøl Hansen, har undersøgt, hvordan Olweus' individfokuserede forståelse af mob-ning fortsat hersker i skoleregi, men forsøger samtidig at desartikulere denne forståelse ved publikationer af deres forskningsresultater, der søger at konstituere en diskurs om fæl-lesskabet som årsag til mobning. Dermed bliver denne nye forskning i mobning en hege-monisk kamp om at desartikulere den tidligere forskning af Olweus i mobning, og årsager hertil, og som forsøges at konstitueres gennem strategiens diskursive praksis.

Udfaldet af projektets hegemoniske kampe er forskellige artikuleringer af diskurser, både af relationerne mellem elementer fra lokale diskurser i skoleregi samt relationer mellem samfundsmæssige diskurser. Hegemoni har dermed den betydelige fordel i denne kon-tekst, at den faciliterer et fokus på diskursiv forandring i forståelsen af årsag til mobning. Herved kan det anskues, at synet på diskurser er dynamiske, og konstituerer og konstitue-res af diskursive praksisser. Under projektets metodeafsnit blev der ligeledes spurgt om hvorvidt den sociale orden i projektet kan siges at behøve problemet (og dermed behovet for undersøgelsen). Det belyses ud fra projektet, at samfundet, og i særdeleshed organisati-onen *skolen*, kan siges at behøve et blik for problemfeltet, altså den hegemoniske kamp mellem det nye og det gamle mobbeparadigme. Denne kamp anskues som vigtig og nød-vendig, hvorfor dette projekt, på lige fod med andre projekter indenfor problemfeltet, ses nødvendige, da der på denne måde kan skabes et fokus på, at det gamle paradigme fortsat hersker i sociale praksisser.

Konklusion

Analysens formål er at undersøge forskellige diskurser ud fra diskursive praksisser i den pågældende skoles antimobbestrategi og lærerens verbalisering af disse, samt skabe forbindelser til bredere sociale strukturer, herunder diskursernes hegemoniske kamp i sociale praksisser. Denne undersøgelse er foretaget på baggrund af problemformuleringen

Hvilke diskurser om mobning kommer til udtryk på en udvalgt skole gennem skolens antimobbestrategi og lærerens verbalisering, og hvordan påvirker disse diskurser håndteringen af mobning på den pågældende skole?

I projektets undersøgelse har vi særligt hæftet os ved diskurser om forståelser af mobning. Det konkluderes, at der i strategien flere steder fremgår, at der skal dykkes ned i gruppens eller klassens kultur. Dette viser tegn på en fællesskabsorienteret diskurs. Dog afslører interventionerne i skolens antimobbestrategi handlemuligheder, som fokuserer på *mobberen*, hvorfor det alene er dennes adfærd, der skal reguleres. Der er altså også i skolens antimobbestrategi eksempler på forståelser fra det gamle mobbeparadigme, på trods af, at strategiens indledning belyser, at dette var en forståelse man havde for tyve år siden, og at denne nu er ændret til en fællesskabsorienteret forståelse. Skolens antimobbestrategi trækker dermed på begge forståelser af mobning, hvor det individorienteret synes mere konstituerende hos læreren Nina. Endvidere er det undersøgt, hvilke udfordringer der kan opstå, når diskursen om samtalen som det styrende og positive for praksis bliver bærende for forståelsen. Altså om samtaler, herunder klasse møder, kan virke mod hensigten, hvor noget positivt, som klassens roserunder under klasse møder, kan have en negativ indvirkning på sociale processer, der befinder sig på afveje. Ydermere har undersøgelsen øje på en diskurs om, at det er bedre at forebygge frem for at håndtere, som kan medføre, at det forebyggende arbejde kan skygge for den håndterende del. Netop et sådant blik uddybes i handleperspektivet, hvor vi vil fokusere på det håndterende arbejde. Slutteligt konkluderes det, at der i undersøgelsen, på baggrund af ovenstående, optræder en hegemonisk kamp mellem diskurser om mobning, som fortsat artikuleres på forskellig vis gennem skolens antimobbestrategi, lærerens verbalisering og ikke mindst forskning indenfor området. Denne hegemoniske kamp faciliterer et fokus på en diskursiv forandring, hvorfor

diskurserne inden for mobning er dynamiske, og hele tiden omstruktureres. Dermed kan de diskursive praksisser i undersøgelsen både afspejle og bidrage til sociale forandringer.

Resultatet fra projektets undersøgelse viser, at det gamle mobbeparadigme fortsat hersker på trods af den hegemoniske kamp, hvorfor det kan være svært at handle ud fra en fællesskabsorienteret diskurs, som er ønsket. Men hvordan bliver man i stand til at ændre på en så konstituerende diskurs, og dermed deltage i den artikulerede diskurs om fællesskabet? Dette forsøger vi at belyse gennem vores handleperspektiv, hvor forslag til ændring præsenteres.

Ændringsforslag til skolens og lærerens praksis

På baggrund af ovenstående konklusion vil vi fremlægge vores forslag til en mulig løsning af problemet. Vi er bevidste om, at den enkelte lærer, eller den enkelte skole, ikke alene kan gøre op med hele den hegemoniske kamp mellem det nye og det gamle mobbeparadigme på samfundsplan. Vores handleperspektiv vil dog alligevel foregå på et mikroplan, da vi mener, at det er den spæde begyndelse mod social forandring, og på dette plan vi reelt har mulighed for at gøre en forskel. Vi vil ligeledes opfordre til, at andre skoler bør overveje følgende forslag til praksis. Vi vil både have fokus på, hvad skolen kan gøre, og hvad de kan justere i deres antimobbestrategi, for at imødekomme problemet og ydermere dykke ned i, hvad den enkelte lærer og/eller pædagog kan gøre.

Udformning af antimobbestrategien

Det har ikke været muligt at finde en forfatter til den udvalgte skoles antimobbestrategi, hverken på skolens hjemmeside eller i selve dokumentet. Dog står der i strategien, at *“Det er skolebestyrelsen, der sammen med skolens ledelse er ansvarlig for, at skolen får udarbejdet en antimobbestrategi”* (bilag 5.7). Endvidere peger forskning fra DCUM på, at lærerne overvejende ikke er deltagende i udformningen af antimobbestrategier, men at de burde være det, da fagpersonalets viden og erfaringer på området ses som en væsentlig ressource (DCUM 2017: 13). Vi mener ligeledes, at udformningen bør inkludere flere end blot skolebestyrelsen og skolens ledelse. Dette gør vi bl.a. på baggrund af følgende udtalelse fra Nina

“Altså jeg kan godt blive lidt ramt på min stolthed, som om at.. At mobning kun foregår i klasser, og det opstår kun hvor der slet ikke er styr på det sociale, og altså. Hvor det hele sejler” (bilag 7.2)

Nina bliver ramt på sin stolthed over formuleringer i antimobbestrategien, hvilket kunne have været undgået, hvis hun selv havde taget del i udformningen. Nina, eller en anden af skolens medarbejdere, kunne f.eks. have bidraget med en erfaring fra praksis om, at mobning ikke alene foregår i klasser, hvor det hele sejler. Men at der også kan forekomme mobning i andre fællesskaber, end klassefællesskabet, f.eks. større eller mindre grupper eller fællesskaber på tværs af klasserne.

Ydermere pointerer Nina en vigtig mangel i skolens antimobbestrategi med følgende udtalelse: *“Digital mobning det er.. Er jo desværre det nye sort, ikke? (...) Men ja, det er et stort problem”* (bilag 7.4). Da digital mobning slet ikke indgår i skolens antimobbestrategi, kan det konkluderes, at skolen muligvis kan have gavn af at samstemme deres indsatser mod mobning bedre, ved at lade en erfaren lærer, som Nina, indgå i udformningen af antimobbestrategien. Dette understøttes yderligere af Stine Kaplan Jørgensens pointe om, *“at skoler, der formår at samstemme deres indsatser og arbejde som en samlet personalegruppe, har langt større succes med at forebygge og reducere mobning”* (2019: 202). Desuden blev det vedtaget pr. 1. august 2017, at *“skolebestyrelsen på folkeskoler og kommunale internationale grundskoler fastsætter en antimobbestrategi, herunder en strategi mod digital mobning, som en del af værdiregelsættet”* (Ændringslov 2017, § 1b stk. 2). Der stilles dermed krav i folkeskoleloven om, at en strategi mod digital mobning skal indgå i en sådan antimobbestrategi.

Håndtering af mobning med ASK-modellen

Da vi særligt stiller os kritisk overfor den del af antimobbestrategien, som omhandler håndtering af mobning, er det naturligvis her vi foreslår forandring.

“Hvis man ud fra en individorienteret tilgang forstår mobning som et problem, der handler om bestemte børn og deres adfærd, er det oplagt dem (og formodentligt deres forældre) man fokuserer på. (...) Hvis man i stedet forstår mobning som

en kompleks størrelse, der handler om destruktive gruppeprocesser, er det mindre enkelt og ligetil, hvad man skal gøre for at håndtere problemet” (Jørgensen 2019: 65).

Ifølge Jørgensen er det altså ikke enkelt og ligetil, når det kommer til håndtering af mobning. Man kan ikke blot udvælge en standardiseret interventionsmetode (som f.eks. samtalen eller klassemødet med dertilhørende roserunder), som løsning på al mobning. Men hvis mobning forstås som sociale processer på afveje, hvordan får man så disse processer tilbage på rette spor? Vi vil foreslå at skolen indskrives, eller som minimum lader sig inspirere af, ASK-modellen (bilag 2) i deres antimobbestrategi.

ASK-modellen, som er udviklet af Jørgensen (2019: 199), bidrager med et redskab, der kan hjælpe og guide praktikerne i arbejdet med håndtering af mobning i konkrete sammenhænge. Som vi var inde på tidligere, indeholder ASK-modellen fire tegn/opmærksomhedspunkter i forhold til mobning: (1) *social eksklusionsangst/utryghed*, (2) *sociale og moralske ordener*, (3) *foragtproduktion og ekstreme eksklusioner*, samt (4) *moralske frakobliger og legitimerende fortællinger* (ibid: 204). For yderligere uddybning af de fire opmærksomhedspunkter se afsnittet *‘To generationer af mobbeforskning’*.

ASK står for analytisk skabelon (til håndtering af mobning), men modellen kaldes også ASK, da det henviser til den engelske oversættelse ‘spørg’. Netop at stille spørgsmål og forsøge at besvare dem før man handler, er helt centralt i forhold til modellen, og dette er vores forslag til praksis. Modellen tager nemlig udgangspunkt i Jørgensens (2019: 205) pointe om, at man aldrig må planlægge tiltag uden først at vide, hvilken problematik man står overfor at løse. Modellen er derfor bygget op om tre trin: (1) Analyse af mobbemønstre, (2) planlægning af tiltag og (3) løbende evaluering (ibid). Denne fremgangsmåde kan virke simpel og selvfølgelig, men alligevel kan der være en tendens til at glemme det første og tredje trin (ibid). Det første analytiske trin fremgår ikke af den udvalgte skoles antimobbestrategi (bilag 5.6). Ikke desto mindre går dette første trin ud på at undersøge fællesskabets aktuelle situation, ud fra de analytiske spørgsmål i ASK-modellen (bilag 2, de sorte). Man gennemgår ét tegn på mobbemønstre ad gangen, hvor der kan opstå mange relevante spørgsmål undervejs. Under sociale ordener kunne det f.eks. være interessant at undersøge

“Hvilke sociale ordener gør sig gældende i klassen?”

Hvilke kategorier, grupperinger, relationer og positioner er etableret?

Hvordan ser hierarkiet i klassen ud?

Hvem har mest magt over in- og eksklusionskriterierne?

Hvor snævre og lukkede er grupperingerne og hierarkierne?”

(Jørgensen 2019: 212)

Det må formodes, at læreren eller pædagogen har brug for at foretage nogle undersøgelser blandt eleverne, for at besvare ovenstående og andre relevante analysespørgsmål. Dette kan gøres på mange forskellige måder, f.eks. ved observation af undervisningen eller frikvartererne, samtaler med eleverne enkeltvis eller i plenum, ved brug af trivselsmålinger, skriftlig opgave om klassens kultur udarbejdet af eleverne, eller sociogrammer, som vi valgte at benytte i en anden undersøgelse (Juhl & Trudsholm 2020). Dog mener Jørgensen (2019: 66), at *“vi bliver nødt til at bekymre os om det forhold, at vi kan risikere at gøre skade, i stedet for kun at være optaget af, om vi kan gøre en positiv forskel”*. Læreren og pædagogen skal altså være opmærksom på, at de ikke ødelægger mere end de gavner. F.eks. bør man være forsigtig med at udlicitere processerne, og dermed magten til eleverne, ved at benytte sig af tiltag, hvor det bliver elevernes ansvar at italesætte problemerne og finde løsninger selv (ibid: 203). Jørgensen peger på, at dette kan være tilfældet ved brug af klassemøder og roserunder, da disse ikke er uskyldige udvekslinger af ord, men derimod en diskursiv praksis (ibid: 69).

Efter grundige undersøgelser, som forhåbentlig giver indblik i, hvilke mobbemønstre (eller begyndende mobbemønstre), der findes i det pågældende fællesskab, har læreren eller pædagogen formentlig fået blik for, hvor der i særdeleshed er behov for at sætte ind. Her kan man igen vælge at tage ét opmærksomhedspunkt ad gangen, eller man kan forsøge at sætte ind overfor flere mobbemønstre på én gang. Tiltagene kan planlægges ud fra de blå spørgsmål i ASK-modellen (bilag 2). Bliver vi ved eksemplet om sociale ordener, som ved det første trin, kunne forslag til handlingsspørgsmål lyde

“Hvordan kan vi justere på de sociale ordener i klassen, så de bliver mere opblødte og skaber mere plads til alle?”

Hvordan kan man, fx via gruppesammensætninger, skabe mulighed for

nye og andre relationer?

Hvordan kan de aktuelle eksklusionskriterier og praksisser blødes op eller forstyrres med de metoder eller tiltag, vi påtænker at bruge?"

(Jørgensen 2019: 214)

I dette tilfælde kunne et tiltag f.eks. gå på gruppesammensætninger i undervisningen, så eleverne får mulighed for at få øjnene op for andre end dem, som de normalt færdes blandt. Dette kunne f.eks. ske gennem brug Cooperative Learnings heterogene teams (Kagan & Stenlev 2006: 24) eller andre didaktikker, som har blik for gruppedannelse. Inden man gennemfører det valgte tiltag, skal man dog spørge sig selv; *"hvad sigter vi mod med det, vi gør? Hvad kan vi vinde?"* og *"hvad risikerer vi med det vi gør?"* (Jørgensen 2019: 207). Når man er bevidst om mulige faldgruber ved de planlagte tiltag, kan man lettere bevæge sig udenom eller få blik for det, hvis man falder i. Man er på den måde mere reflekteret over egen praksis.

Når man har valgt et eller flere opmærksomhedspunkter, som man vil fokusere på og besluttet, hvilke velovervejede tiltag man vil forsøge sig med, er det afgørende, at man løbende har blik for, om det man gør, virker efter hensigten. Dette er netop det tredje trin i ASK-modellen (ibid: 208). Evalueringen kan udarbejdes ved igen at stille de blå spørgsmål f.eks. 'skabte gruppesammensætningerne mulighed for nye og andre relationer?' Hvis ja, kan man fortsætte det gode arbejde. Hvis svaret derimod er nej, bør man tage sit tiltag til genovervejelse, og forsøge sig med noget andet. Ifølge Jørgensen (2019: 209) kan man aldrig være sikker på, hvad det man planlægger, medfører, det skal derfor ikke ses som nederlag, hvis det virker mod hensigten. Det vigtigste er, at de valgte tiltag er velovervejede, og at man er opmærksom på, at det kan virke mod hensigten.

Vi foreslår denne løsning, da den indebærer, at den enkelte situation af mobbemønstre analyseres før der planlægges tiltag, og dermed går praktikerne ikke udelukkende med standardiserede interventioner som løsning til mobning. Endvidere mener vi, at denne løsning kan være gavnlig for praksis, da ASK-modellen bevidst er rettet mod mobbemønstre frem for enkeltindivider. Der skabes dermed et bevidst fokus på det nye mobbeparadigme i håndteringen af mobning. Dog indeholder denne løsning tidskrævende elementer i form af undersøgelser. Tiden til dette skal naturligvis bevilges og prioriteres af skolens ledelse, så

lærere og pædagoger kan få den nødvendige tid til grundige overvejelser, og professionel tøven i forbindelse med ASK-modellens fremgangsmåde. Vi er dog bevidste om, at tid ikke er det mest tilgængelige i landets folkeskoler. Ydermere foreslår vi, at lærernes erfaring fra praksis benyttes som en ressource til udarbejdelsen af skolens antimobbestrategi, og at skolen naturligvis følger lovkravet om indskrivning af digital mobning.

Efter udfoldning af handleperspektivet, og hvordan vi kan agere som kommende lærere, bevæger vi os over i projektets perspektivering. Her forholder vi os til undersøgelsen, samt præsenterer en anden måde at anskue problemfeltet på.

Kritisk stillingtagen og mulighed for udvidelse af projektet

I en kritisk diskursanalyse præges analysen tolkende af dén, der foretager undersøgelsen. Det kan derfor være væsentligt at være bevidst om fra hvilken position, vi har analyseret teksten, og ydermere hvilken indflydelse dette har på resultaterne og læsningen (Jensen 2008: 13). Vores position i undersøgelsen bærer præg af en lærerfaglighed. Dette kan medføre, at vi stiller os kritiske overfor antimobbestrategien, der giver udtryk for at være af en forståelse fra det nye mobbeparadigme, men hen ad vejen udtrykker tendenser fra en indvidorienteret diskurs. Dermed kan det belyses, at vi anskuer projektet på en bestemt måde, da vi er kommende lærere, og ikke journalister eller andet, der kunne have et andet tolkende blik. Endvidere er vi bevidste om, at projektet kunne undersøges fra andre perspektiver end den kritiske diskursanalyse. Dette er omdrejningspunktet for projektets sidste afsnit; perspektivering, som vil tage afsæt i poststrukturalismen, hvorfor en afklaring af dette synes relevant.

Det er ikke altid hensigtsmæssigt at adskille videnskabsteoretiske ståsteder helt firkantet, da disse på nogle områder kan trække på samme præmisser (Jørgensen & Phillips 1999a: 15). Dog kan en forskel på socialkonstruktionisme, som projektet hidtil har taget afsæt i, og poststrukturalisme, findes i tilgangenes blik for diskursers betydninger. Som tidligere belyst er diskurser inden for socialkonstruktionisme med til at skabe den sociale verden, men er kun ét blandt flere aspekter af sociale praksisser. Hos poststrukturalismen anskues det, at diskurser alene konstruerer den sociale verden i betydning (ibid). Vi bevæger os nu videre inden for poststrukturalisme, men tager afsæt i et andet perspektiv end kun diskurser.

Undervejs i projektet er vi blevet opmærksomme på, hvordan Nina og skolens antimobbe-strategi skaber forskellige subjektpositioner i forbindelse med det nye og det gamle mobbe-paradigme f.eks. 'mobber', 'offer' og 'leder'. Dermed har projektet i et kortere omfang be-lyst disse subjektpositioner, hvorfor det er muligt at udvide projektet med et perspektiv, der fokuserer på positioneringsteori, særligt positioneringstrekanten (bilag 8). Positione-ringsteori udspringer fra præmisser hos poststrukturalisme, som tager udgangspunkt i en forståelse af den sociale verden, som konstrueres gennem sproget, hvorfor betydning al-drig kan fastlåses på grund af sprogets grundlæggende ustabilitet. Ved poststrukturalistisk sprogopfattelse hævdes det, at sprog kun eksisterer i kraft af produktionen. Dette henviser til Foucault, som ser subjektpositioner som produkt af diskurser. Positioneringstrekanten kan anvendes som en analytisk model, der illustrerer et samspil mellem talehandlinger, storylines og subjektpositioner i interaktioner, hvor det undersøges hvordan positionerin-ger udspiller og udvikler sig i interaktion, hvorfor disse begreber skal forstås gensidigt kon-stituerende (Harré & Lagenhove 1999: 18; Jørgensen 2019: 84).

En undersøgelse, der tager afsæt i forskellige positioner og positioneringstrekanten, kan understøttes med observationer. Her er mulighed for at inddrage interaktionsanalyser (Aagerup & Willaa 2016b: 81), der fokuserer på de observeredes interaktion og gensidige kommunikation. Ved interaktionsanalyser bliver det dermed muligt at analysere på, hvad de observerede siger til og om hinanden, og det kan på denne måde blive et empirisk grundlag for anvendelse af positioneringstrekanten. Som tidligere belyst var det planlagt, at der skulle inddrages observationer fra et klassemøde i undersøgelsen. Disse observatio-ner, som kunne være foretaget som interaktionsanalyse, kunne understøtte elevernes og lærerens talehandlinger, og på denne måde belyse, hvordan de positionerer sig selv og hin-anden.

Sådan observationer vil ligeledes kunne understøtte lærerens praktiske og symbolske mesterskab, defineret af Bourdieu (Hedegaard-Sørensen & Grumløse 2016: 81). Projektets nuværende undersøgelse har ikke medtaget lærerens ageren, altså det praktiske mester-skab, men kun inddraget hendes udtalelser, som udgør det symbolske mesterskab. Her er dermed mulighed for at kvalificere undersøgelsen yderligere med at studere empiriske ob-servationer og interviews, for yderligere at undersøge, om det læreren gør i klasserummet, stemmer overens med det hun siger, at hun gør.

Litteraturliste

- Aagerup, L. & Willaa, K. (2016a). Interview. I: *Lærerens Undersøgelsesmetoder* (ss. 101-137). (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Aagerup, L. & Willaa, K. (2016b). Observation - Arbejdsmetode og undersøgelsesmetode. I: *Lærerens Undersøgelsesmetoder* (ss. 55-100). (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bhukhanwala, F. (2014). *Theater of the Oppressed in an After-School Program: Middle School Students' Perspectives on Bullying and Prevention*. Retrieved from 25 of march 2020 on <https://eric-ed-gov.ez-jmk.statsbiblioteket.dk:12048/?id=EJ1041890>
- Cross, D. & Barnes, A. (2014). *Using Systems Theory to Understand and Respond to Family Influences on Children's Bullying Behavior: Friendly Schools Friendly Families Program*. Retrieved from 25 of march 2020 on <https://www-tandfonline-com.ez-jmk.statsbiblioteket.dk:12048/doi/pdf/10.1080/00405841.2014.947223?needAccess=true>
- DCUM (2017). *Antimobbestrategier i folkeskolen - En undersøgelse af folkeskolers arbejde med antimobbestrategi*. Lokaliseret d. 19. marts 2020 på https://dcum.dk/media/2113/dcum-antimobbestrategirapport2017.pdf?fbclid=IwARotaoKe2uYYbdGrf955RTuRTWRIHpQdAav_3ON-SPCxUqiJzWEV8hQ6BKo
- EXbus - Exploring bullying in schools (2019, 14. november). *Publikationer: Antologier og bøger*. Lokaliseret d. 11. maj 2020 på <https://exbus.dk/publikationer/>
- Fairclough, N. (2008a). En social teori om diskurs. I: *Kritisk diskursanalyse* (ss. 15-62). (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, N. (2008b). Kritisk diskursanalyse som samfundsvidenskabelig metode. I: *Kritisk diskursanalyse* (ss. 93-118). (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Faktalink. (2016). *1970'erne*. Lokaliseret d. 1. maj 2020 på <https://faktalink.dk/nyheder/1970erne>
- Foody, M., & Samara, M. (2018). *Considering Mindfulness Techniques in School-Based Anti-Bullying Programmes*. Retrieved from 25 of march 2020 on <https://eric-ed-gov.ez-jmk.statsbiblioteket.dk:12048/?id=EJ1166848>

- Godskesen, C.L. (2014). *Diskurser om mobning i den danske folkeskole: Diskursanalyser af antimobbestrategier*. Lokaliseret d. 20. marts 2020 på https://projekter.aau.dk/projekter/files/195972570/Speciale_som_afleveret.pdf
- Hansen, H.R. (2011). *Lærertiliv og mobning*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Hansen, H.R. (2018). Det nye mobbesyn. I: Hansen, H.R., Hein, N., Johansen, S.L., Jørgensen, S.K., Klinge, L., Pedersen, K.S. & Plauborg, H. *Mobning - Viden og værktøjer for fagfolk* (ss. 15-36). (1. udg., 2. oplag). København: Akademisk Forlag.
- Harré, R. & Lagenhove, L.V. (1999). *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S.P. (2016). Læreres faglige selvforståelse og praksis i klasserum. I: *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering* (ss. 77-114). (1. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hein, N. (2012). *Forældrepositioner i elevmobning*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Jensen, E.H. (2008). Forord. I: Fairclough, N. *Kritisk diskursanalyse* (ss. 7-14). (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Juhl, D. & Trudsholm, M. (2020). *Det unikke individ i den fælles skole*. Frederiksberg: Københavns Professionshøjskole. Upubliceret.
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999a). Det diskursanalytiske felt. I: *Diskursanalyse som teori og metode* (ss. 9-33). (1. udg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999b). Kritisk diskursanalyse. I: *Diskursanalyse som teori og metode* (ss. 73-104). (1. udg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, S.K. (2019). *Mobbemønstre og magtkampe*. (1. udg., 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, S.K. (2016). *Mobning og interventioner: Positioneringsteoretiske analyser af gruppesamtaler med børn*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Kagan, S. & Stenlev, J. (2006). De pædagogiske grundprincipper i Cooperative Learning-strukturerne. I: *Cooperative Learning - Undervisning i samarbejdsstrukturer* (ss. 17-28). (1. udg., 3. oplag). Hillerød: Forlag Malling Beck.

- Kvale, S. (1997). Interviewet som en samtale. I: *InterView - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (ss. 31-48). (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Merrell, K.W., Gueldner, B.A., Ross, S.W., & Isava, D.M. (2008). How Effective Are School Bullying Intervention Programs? A Meta-Analysis of Intervention Research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26–42. Retrieved from 25 of march 2020 on <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F1045-3830.23.1.26>
- Ordnet. (1). *Årsag* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=%C3%A5rsag&tab=for>
- Ordnet. (2). *Fællesskab* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=f%C3%A6llesskab>
- Ordnet. (3). *Mobber* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=mobber>
- Ordnet. (4). *Leder* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=leder>
- Ordnet. (5). *Stolthed* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=stolthed>
- Ordnet. (6). *Ramme* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?select=ramme,2&query=ramt>
- Ordnet. (7). *Sejler* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?select=sejle&query=sejler>
- Ordnet. (8). *Særlig* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=s%C3%A6rlig>
- Ordnet. (9). *Samtale* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=samtale>
- Ordnet. (10). *Agtig* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=agtig>
- Ordnet. (11). *Enkelt* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=enkelt>
- Ordnet. (12). *Snakke noget igennem* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=snakke+noget+igennem>
- Ordnet. (13). *Brug* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=brug>

- Ordnet. (14). *Det er bedre at forebygge end at helbrede* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=Det+er+bedre+at+forebygge+end+at+helbrede>
- Ordnet. (15). *Forebygge* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=forebygge>
- Ordnet. (16). *Proaktivt* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=pro-aktivt>
- Ordnet. (17). *Indsats* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=indsats>
- Ordnet. (18). *Systematisk* [Den Danske Ordbog]. Lokaliseret d. 10. maj 2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=systematisk>
- Smith, J.D., Cousins, J.B. & Stewart, R. (2007). *Anti-Bullying Interventions in Schools: Ingredients of Effective Programs*. Retrieved from 25 of march 2020 on <https://eric-ed-gov.ez-jmk.statsbiblioteket.dk:12048/?id=EJ750335>
- Stives, K.L., May, D.C., Pilkinton, M., Bethel, C.L. & Eakin, D.K. (2018). *Strategies to Combat Bullying: Parental Responses to Bullies, Bystanders, And Victims*. Retrieved from 25 of march 2020 on <https://journals-sagepub-com.ez-jmk.statsbiblioteket.dk:12048/doi/pdf/10.1177/0044118X18756491>
- Søndergaard, D.M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I: Søndergaard, Dorte Marie og Jette Koefod (red.). *Mobning - Sociale processer på afveje* (ss. 21-50). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: *Kvalitative metoder* (ss. 33-63). (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Timmons-Mitchell, J., Levesque, D.A., Harris, L.A.III., Flannery, D.J. & Falcone, T. (2016). Pilot Test of Standup, an Online School-Based Bullying Prevention Program. In: *Children & Schools*, 38(2), 71-79. Retrieved from 25 of march 2020 on <https://academic-oup-com.ez-jmk.statsbiblioteket.dk:12048/cs/article-abstract/38/2/71/2392059?redirectedFrom=fulltext>
- Uddannelsesstatistik (2019). Lokaliseret d. 20. marts 2020 på <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1773.aspx>

- van Verseveld, M.D.A., Fukkink, R.G., Fekkes, M., & Oostdam, R.J. (2019). *Effect of Antibullying Programs on Teachers' Interventions in Bullying Situations. A Meta-Analysis*. Retrieved from 25 of march 2020 on <https://onlinelibrary-wiley-com.ez-jmk.statsbiblioteket.dk:12048/doi/pdf/10.1002/pits.22283>
- Willig, C. (2008). Qualitative research design. In: *Introducing Qualitative Research in Psychology* (pp. 15-33). (2nd ed.). Berkshire: Open University Press.
- Ændringslov (2009, § 44 stk. 4). Lov om ændring af lov om folkeskolen (LOV nr 534 af 12/06/2009). Lokaliseret d. 21. maj 2020 på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2009/534>
- Ændringslov (2017, § 1b stk. 2). Lov om ændring af lov om elever og studerendes undervisningsmiljø og lov om folkeskolen (LOV nr 311 af 04/04/2017). Lokaliseret d. 19. maj 2020 på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/311>