

# HARMONI OG BØLGEDALE I KLASSEFÆLLESKABET

En bacheloropgave om momentære og forbigående  
mobbemønstre i et ellers harmonisk klassefællesskab



Bacheloropgave – Københavns Professionshøjskole 2020  
Nikolaj Koefoed Lam – 30160376 – 65.000 af 65.000 tegn

## Indholdsfortegnelse

<b>INDLEDNING:</b> .....	<b>2</b>
PROBLEMFOMULERING: .....	3
<b>LÆSEVEJLEDNING:</b> .....	<b>4</b>
<b>TEORI:</b> .....	<b>5</b>
<b>METODE:</b> .....	<b>8</b>
<b>ANALYSE OG DISKUSSION:</b> .....	<b>10</b>
KARAKTERISERING AF HARMONIMØNSTERET: .....	11
KARAKTERISERING AF BØLGEDALSMØNSTERET: .....	15
OVERGANGENE OG GNISTEN .....	20
ER DET MOBNING? .....	23
LÆRERENS OVERVEJELSER:.....	24
<b>KONKLUSION:</b> .....	<b>25</b>
<b>PRAKSISUDVIKLING:</b> .....	<b>26</b>
<b>PERSPEKTIVERING:</b> .....	<b>27</b>
<b>LITTERATUR:</b> .....	<b>30</b>

## Indledning:

Mobning i en skolesammenhæng er ofte noget der kan få grumme tanker frem hos folk. Gennem årene er der opstået forskellige syn på mobning, men fælles for dem er at mobning er noget der er beskrevet som en relativt fast ting, når først den er opstået og noget der skal gribes ind overfor for at det går væk. I forhold til skolesammenhængen er det da også lærerens opgave at sørge for social trivsel for eleverne - det står nemlig i folkeskolelovens paragraf 18 stk. 2, at eleverne både skal udvikle sig socialt og trives i skolens faglige og sociale liv.

*Det påhviler skolelederen at sikre, at det undervisende personale, der er tilknyttet klassen, planlægger og tilrettelægger undervisningen, så alle elever udvikler sig fagligt og alsidigt, herunder socialt, og trives i skolens faglige og sociale fællesskaber. (Folkeskoleloven, 2019:§18 stk. 2).*

I gennem de sidste år har ny forskning inden for mobning set mobningen som et udtryk for dysfunktionel gruppedynamik (Koefoed & Søndergaard, 2009). Dette syn er nyt i den forstand at der fra 70'erne og frem til, i hvert fald årtusindskiftet har været et særligt dominerende syn på mobning, med udgangspunkt i individet (Schott, 2009). Fælles for de tre mest udbredte forståelser af mobning, er at mobning generelt ses som noget der foregår eller ikke foregår. Eksemplificeret ved det sprogbrug der bruges om mobning. "[...] mobberamte skoleklasser [...]" (Koefoed & Søndergaard, 2009:11), "[...] klasse med mobning [...]" (mobbestop.dk, 2015) og "Den enkelte klasses kultur kan have altafgørende betydning for om der foregår mobning eller ej [...]" (Distriktsskole Stenløse, u.å.). Det skal retfærdigvis siges at der igennem de sidste år har været meget kig på definitioner af mobning og i hvilken omfang de skal bruges (Jørgensen, 2019; Schott, 2009).

I løbet af observationen i 3.X, i den spæde start af denne opgave, opstod der en undren over, at det sete ændrede sig fra gang til gang. Der var ikke nogen konstant i forhold til klassens adfærdsmønstre eller hvordan de behandlede hinanden. Især en enkelt observation stod ud, hvor der var tydelige mobbemønstre, men gangen efter var de mobbemønstre ikke til stede længere. Sådan fortsatte det frem og tilbage i observationen. Derfor denne undren: Kan mobbemønstre være noget der kommer og går? En form for skift mellem to forskellige mønstre i fællesskabet. To mønstre som i opgaven kaldes harmoni og bølgedal<sup>1</sup>. Efter at have genlæst litteratur og undersøgt den eksisterende forsknings fokus, viste det sig ikke muligt at finde beskrivelser af netop denne kommen og gåen af

---

<sup>1</sup> Uddybning af disse navne følger efter problemformuleringen.

mobbemønstre. I forbindelse med denne opgave er der lavet en lille 'state of the art' undersøgelse, hvor der bl.a. er set på om mobning i forskningen beskrives, som noget der er eller ikke er til stede og altså ikke som noget der kan komme og gå. Ved en søgning på ERIC med ordene 'Bullying identif\* interv\*' dukker der fjorten resultater op, der alle i abstractet beskriver mobning som noget der enten er eller ikke er. Der er ikke fundet noget, hvor denne kommen og gåen af mobbemønstre beskrives. Det er altså det set i empirien med mobbemønstre, der kommer og går og som ikke umiddelbart er beskrevet i forskningen, der er opgavens felt og berettigelse.

Det der er set i empirien er, at der forekommer nogle bølgedale, hvor der er mobbemønstre tilstede. Når der ikke er disse bølgedale hersker der et andet mønster i klassen, som beskrives som harmoni. Disse to mønstre indgår også i problemformuleringen, da det netop er skiftet mellem de to mønstre der er interessant for opgaven. Ligeledes hvad der kendetegner de to mønstre. Det leder frem til følgende problemformulering:

### *Problemformulering:*

Hvordan kan vi forstå de sociale processer der er på spil i overgangen mellem harmoni og bølgedal og tilbage igen?

### *Underspørgsmål:*

Til problemformuleringen følger disse analytiske spørgsmål, der vil strukturere analysen og diskussionen.

Hvad sker der i klassen, når der opstår en bølgedal eller harmoni?

Hvorfor opstår bølgedalene og hvad gør at de forsvinder igen?

Hvad kendetegner de to mønstre?

Er der reelt tale om mobning i klassen, set over ét hele? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvilke overvejelser er centrale for læreren, når denne står over for en klasse med bølgedale og hvad skal læreren være særligt opmærksom på?

---

<sup>2</sup> Ordene er søgt i alle felter, med standard søgekriterier – men kun 'peer reviewed' artikler.

*Begrebsafklaringer i relation til problemformuleringen:*

I problemformuleringen indgår forskellige begreber der ønskes afklaret i direkte forlængelse heraf, for at give mest mulig tydelighed.

Med sociale processer forstås de processer der altid er tilstede i et fællesskab, hvor venskaber og bekendtskaber skabes og hvor alle de sociale interaktioner foregår. Det er altså alle processerne, som f.eks. værdigheds- og foragtproduktion, in- og eksklusioner der menes. Dermed også det man kan beskrive som mobbemønstre (Søndergaard, 2009; Jørgensen, 2019).

Med harmoni forstås det mønster i klassens sociale liv der er præget af ro, glæde, tryghed og samklang. Det er altså et mønster, hvor der overordnet er et fravær af mobbemønstre og en generel tilpashed i klassen. Ordet harmoni er brugt, da det passer fint som metafor i forhold til det sete. Definitionen på harmoni i Den Danske Ordbog (2003b) er *"overensstemmelse og ligevægt mellem en helheds forskellige bestanddele"*.

Med bølgedal forstås det mønster i klassens sociale liv der er præget af social eksklusionsangst, skænderier, hårdt sprog, drama etc. Ordet bølgedal bruges som metafor pba. af Den Danske Ordbogs (2003a) definition, som er *"fordybning mellem to bølger"* og i overført betydning *"periode hvor det går dårligt"* (Den Danske Ordbog, 2003b). Altså det udslag, der ikke er en normal, men et afbrud mellem to bølger eller harmoni-mønstre, og altså en afgrænset periode, hvor det går dårligt for det sociale fællesskab i klassen.

Harmoni og bølgedale beskrives som mønstre. Dette gøres fordi de to mønstre ses som en samling af forskellige sociale processer, som sker i fællesskabet, der samlet danner en form for orden eller struktur. Der kan godt være uregelmæssigheder i mønsteret og det kan brydes op igen. Derfor bruges mønster. Det skal ikke forveksles med mobbemønstre, som er et begreb der også bruges i løbet af opgaven, men som er taget fra mobbeforskningen (Jørgensen, 2019) og bruges til at beskrive de mobbemønstre der kan være til stede i bølgedalsmønstret.

**Læsevejledning:**

Fokus for opgaven er at undersøge spillet mellem de to mønstre i klassefællesskabet og derigennem besvare problemformuleringen. Dette vil blive gjort i følgende afsnit.

1. *Problemformuleringen* med præcisering af den konkrete problemstilling opgaven analyserer, samt nogle underspørgsmål, der skal danne en retning i opgaven.

2. *Teoriafsnit*, hvor de, for opgaven, centrale begreber bl.a. social eksklusionsangst, social panik, og mobbemønstre defineres og præsenteres. Ligeledes argumenteres der for valget af det teoretiske mobbeparadigme, det tredje paradigme (Schott, 2009), der er valgt i opgaven.
3. *Metodeafsnit*, hvor metoden for dataindsamling bliver beskrevet. Derudover vil den dominerende analysemetode for opgaven også blive præsenteret.
4. *Analyse- og diskussionsafsnit*. Afsnittet beskæftiger sig både med analyse og diskussion. Det er valgt, da der både analyseres og diskuteres, for at beskrive bølgedalsmønstre og harmonimønstre, som ikke er beskrevet i den eksisterende forskning. Et blandet afsnit er valgt frem for to individuelle for at skabe en mere flydende tekst og tydeligere sammenhæng i opgaven. I afsnittet bliver den indsamlede data analyseret med udgangspunkt i de valgte begreber. Derudover diskuteres teoriens syn på det sete.
5. *Konklusion*. I dette afsnit samles der op på opgaven og problemformuleringen besvares endeligt og tydeligt.
6. *Praksisudvikling*, hvor opgavens forslag til, hvordan en lærer kan gribe ind over for lignende mønstre præsenteres.
7. *Perspektivering*, hvor det overvejes hvordan opgaven kunne have været belyst anderledes. Både gennem anden metode og gennem anden teoretisk syn.

## Teori:

Dette afsnit beskæftiger sig med mobbeteorien i Danmark, hvor den står og hvilket udgangspunkt denne opgave tager i mobbeforskningen samt hvorfor. Derudover defineres de centrale begreber for opgaven, hvordan de forstås og hvorfor de er valgt.

I opgaven analyseres det empiriske materiale ud fra den forskning der har fundet sted indenfor mobning gennem de seneste år. På området hersker der generelt tre tilgange til definition og syn på mobning; mobning som en form for individuel aggression – mobning som en form for samfundsmæssig vold – mobning som et udtryk for dysfunktionel gruppedynamik (Schott, 2009). I denne opgave tages der udgangspunkt i det nyere syn på mobning, hvor mobning ses som et udtryk for dysfunktionel gruppedynamik. I Danmark er dette syn særligt repræsenteret ved ExBus

forskerne, der har forsket i mobning igennem flere år ved DPU.<sup>3</sup> I denne opgave er det i særlig grad forskningen fra ExBus forskerne der ligger til grund for det teoretiske ståsted. Dette af flere grunde. Først og fremmest er forskningen i mobningen relativt forskellig lande og regioner imellem. Det er der sågar skrevet bøger om – eksempelvis *The Nature of School Bullying* (Smith et. al., 1999). Begrebet mobning forstås endda også forskelligt på forskellige sprog (Schott, 2009). Robin May Schott (2009:229) forklarer videre at "*Selv inden for et enkelt sprog – som f.eks. engelsk – er der nationale og kulturelle variationer, hvad angår mobningens konnotationer.*" For at holde denne opgave indenfor en sammenhængende og ensartet mobbeforståelse, bruges derfor dansk forskning.

I forhold til brugen af et syn på mobning som dysfunktionel gruppedynamik, bruges det i opgaven af relativt åbenlyse grunde. Det er nemlig med udgangspunkt i tanken om at de sociale processer, som netop dette syn beskriver, er konstant foranderlige og *kan* foregå i flere mønstre, at denne opgave har sit grundlag. Det ville være muligt at se på disse mønstre gennem andre teoretiske briller, men det er ikke lige så oplagt og ikke derfra den oprindelige undren kommer.

Mobning som et udtryk for dysfunktionel gruppedynamik (Schott, 2009) forstås som, at det er en forlængelse af almindelige sociale processer eller som Stine Kaplan Jørgensen (2019:45), beskriver det "*Mobning handler (...) om destruktive kulturer og mønstre, og i stedet for at se mobning, som „onde børn“ skal man derfor fokusere på „onde mønstre“.*" I opgaven arbejdes der, med vilje ikke med en klar definition på mobning. Det gøres ikke, da en afgrænset definition reelt kan gøre det besværligt at få øje på mobningen. F.eks. hvis mobningen er rettet mod skiftende personer, kan det i mange tilfælde falde uden for den definition på mobning man arbejder med (Jørgensen, 2019). Derfor ses der i større grad efter tegn på mobbemønstre, bl.a. ved brug af ASK-modellen udviklet af Jørgensen (2019). ASK-modellen er en analytisk model til at vurdere mobbemønstre, ud fra fire områder – Social eksklusionsangst og utryghed, sociale og moralske ordener, foragtproduktion og ekstreme eksklusioner samt legitimerende fortællinger<sup>4</sup>. Modellen er også designet til at skulle kunne bruges i planlægningen af tiltag mod mobning (Jørgensen, 2019).

---

<sup>3</sup> ExBus står for Exploring Bullying in schools. Se evt. [exbus.dk](http://exbus.dk) for mere.

<sup>4</sup> Legitimerende fortællinger kaldes nogle gange af Jørgensen (2019), for dominerende fortællinger der legitimerer mobningen. I denne opgave og sammenhæng bruges den korte udgave – legitimerende fortællinger

For at opgaven kan belyse problemformuleringen bedst muligt er udvalgt nogle begreber fra mobbeforskningen. Disse er valgt, da de bruges til at belyse de sociale processer der er til stede i empirien. Her bruges begreberne mobbemønstre, social eksklusionsangst, social panik og longing for belonging.

Når opgaven bruger mobbemønstre som begreb er det især med baggrund i, at det der foregår i 3.X ikke er simpelt at definere som mobning eller ikke-mobning. Derudover er på tegn på mobning i fokus, frem for en definition. Mobbemønstrene skal i den forstand forstås som tegn på mobning, og det er dermed også muligt at se tegn på begyndende mobning eller potentiale for mobning, som der derved kan arbejdes forebyggende overfor (Jørgensen, 2019).

Kort fortalt dækker værdigheds- og foragtproduktion over alle de handlinger der enten skaber værdighed eller foragt. Begreberne forstås både som det man siger og det man gør, altså så som smil, fagter, mimik etc. (Søndergaard, 2009; Jørgensen 2019). Begreberne bruges i opgaven, som en slags tegn på mobbemønstre og social eksklusionsangst i klassen.

Sociale og moralske ordener er begge begreber, hvis forståelse i denne opgave er hentet fra Jørgensens (2019) bog om mobbemønstre. Sociale ordener handler om de grupperinger og hierarkier, der eksisterer i et klassefællesskab. Inden for dette ses også på hvilke grupperinger der har magten over in- og eksklusionskriterierne i fællesskabet. Disse in- og eksklusionskriterier ses i sammenhæng med de moralske ordener, som er det der i fællesskabet generelt er en rimelig konsensus om er enten acceptabelt eller uacceptabelt, tolereret eller ikke tolereret, passende eller upassende. Det kan være såvel måder at være på, som hvad der er 'in' eller hvordan man ser ud. Opgaven bruger de sociale og moralske ordener som en del af mobbemønstre til at analysere hvordan der er forskel i ordenerne mellem harmoni og bølgedale.

Legitimerende fortællinger vil ikke være et særligt brugt begreb i denne opgave, men tages med bl.a. fordi at det indgår i ASK-modellen og derfor stadig er et vigtigt parameter at se efter. Opgaven betegner legitimerende fortællinger, som de fortællinger der kan opstå i et klassefællesskab, der gør at mobbemønstrene kan forsvares i fællesskabets øjne. Det er især indadtil i fællesskabet, men fungerer også nogle gange udadtil, målrettet f.eks. lærere, hvor mobbemønstrene forklares



(legitimeres), i en sådan grad at læreren, eller andre udestående<sup>5</sup> personer kan overse mobbemønstrene (Jørgensen, 2019).

Centralt for at forstå det anvendte forskningsparadigme er social eksklusionsangst, som er et begreb der kan tilskrives Dorte Marie Søndergaard (2009). Social eksklusionsangst bruges i denne opgave, som det der ligger til grund for mobningen, i den forstand at den sociale eksklusionsangst er en iboende angst<sup>6</sup> for at blive ekskluderet fra fællesskabet. Denne angst kan ende ud i at der skal findes et fælles tredje (Hansen, 2011a), som f.eks. kan være mobning. Det er altså angsten for eksklusion der driver mobningen. Mobningen bliver et fælles tredje, eller en inkluderende eksklusion, da den inkluderer dem der mobber i det uformelle fællesskab, men ekskluderer de mobbede (Søndergaard, 2009; Hansen, 2011a). Herved kreeres et *os* på bagsiden af et *dem*, i den forstand at *os'et* skabes på bekostning, og pga., et *dem* der aktivt holdes uden for (Hansen, 2011a) I forbindelse med begrebet social eksklusionsangst bringer Søndergaard (2009) også et andet begreb, social panik, på banen. Dette begreb forstås som den tilstand der er når den sociale eksklusionsangst er gået i en form for overdrive. I denne tilstand af social panik er der sket en bevægelse fra social eksklusionsangst, hvor værdighedsproduktionen og empatien lukkes ned og hvor der er en skærpet foragtproduktion, der skal lindre den sociale eksklusionsangst.

Social eksklusionsangst leder hen til et andet begreb der ligger tæt op ad, nemlig longing for belonging, som i dansk mobbeforskning er beskrevet af Helle Rabøl Hansen (2011a). Longing for belonging forstås i denne opgave som trangen for at høre til i et fællesskab. Her forstås i særlig grad det uformelle fællesskab, der til dels finder sted side om side med og på kryds og tværs af det formelle fællesskab der er klassen i undervisningsøjemed (Hansen, 2011a). Longing for belonging bruges i opgaven til at forklare særligt dynamikken i pigegrupperne i 3.X.

## Metode:

Metodeafsnittet vil være todelt. Det vil beskrive og argumentere for valget af undersøgelsesmetoderne. Ligeledes beskrives klassen, hvor empirien er indsamlet. Derudover præsenteres den analysemetode der er anvendt af særligt mobbemønstrene i 3.X.

---

<sup>5</sup> Med udestående menes at det er en person som ikke er med i det uformelle fællesskab i klassen, som altså består af eleverne.

<sup>6</sup> Ikke at forstå som social angst eller social fobi, men altså som en angst for eksklusion (Søndergaard, 2009).

For at besvare problemformuleringen bedst muligt er der indsamlet empirisk materiale. Hvilket materiale der skulle indsamles for at besvare problemformuleringen er valgt ud fra følgende overvejelser. Først og fremmest blev det vurderet vigtigt at observere klassen. Oprindeligt var planen at observere klassen over en længere periode, mens klasselæreren underviste, men det blev sat i stå pga. coronakrisen. Derfor blev observationen i stedet gennem deltagende observation. Ligeledes blev det vurderet at for at besvare præcist på problemformuleringen, skulle der interviewes udvalgte elever. Dette for at få et indblik i hvilke fortællinger og oplevelser eleverne har i forhold til klassens fællesskab.

Empirien der er brugt i denne opgave, er indsamlet i en 3. klasse på en skole beliggende i Københavnsområdet. Klassen består af 11 drenge og 14 piger. Overordnet set er drengene og pigerne relativt adskilt i leg, især i frikvartererne. 3. klassen er klassen, hvor al empirien er indsamlet i. I al empirien er eleverne blevet anonymiseret, ligesom klassen kaldes 3.X, selvom den ikke hedder sådan.

I opgaven anvendes to forskellige typer af empiriindsamling. Der er brugt deltagende ustruktureret observation (Gjøsund & Huseby, 2000) og semistrukturerede livsverdensinterviews (Kvale & Brinkmann, 2009).

De semistrukturerede interviews er brugt med et mål om at få fortællinger og forståelser frem i lyset. Disse er brugt til at belyse problemformuleringen og i særlig grad til at belyse hvordan fællesskabets bølgedale, opleves og til at forstå hvad der sker når skiftene kommer. I gennemførelsen af de forskellige interviews er anvendt en semistruktureret interviewguide (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er blandt andet valgt da der er tale om et børneinterview, hvor det er vigtigt at være særligt opmærksom på de spørgsmål der stilles, samt at informere interviewpersonerne grundigt om omstændighederne for interviewet (Rasmussen, Warming & Kampmann, 2017). Dette passer i øvrigt til at interviewet er tænkt som værende et livsverdensinterview, hvor det er interviewpersonernes livsverden der er i fokus. Med andre ord er det interviewpersonens oplevelse af verden der bringes frem vha. interviewet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Den ustrukturerede deltagende observation (Gjøsund & Huseby, 2000; Kristiansen & Krogstrup, 1999) er valgt, fordi det der var i fokus for observationen hele tiden forandrede sig, alt efter hvordan

klassens fællesskab udviklede sig. På den måde var der også hele tiden nye ting der kom frem og blev beskrevet i observationen. Den deltagende observation er foretaget både før og efter coronanedlukningen. Den ustrukturerede deltagende observation er reelt foregået ved at der er blevet skrevet logbog (Gjøsund & Huseby, 2000) løbende, som oftest lige efter lektionerne.

De to typer af dataindsamlingsmetoder er valgt for at besvare problemformuleringen bedst muligt. Det er vurderet at disse to kvalitative metoder har god mulighed for at belyse problemformuleringen, selvom der kan være svagheder ved disse metoder. De to valgte metoder kræver at der arbejdes grundigt med nedskrivningen, gennem enten transskribering eller logbog. Logbogs- og interviewuddrag er vedlagt som bilag.

Ulemperne ved deltagende ustruktureret observation er bl.a. at det er mere præcist at angive det skete, hvis man ikke er deltagende (Rønn, 1998). Ligeledes skal man ved observation altid være opmærksom på de fejlkilder der kan være, herunder første- og sidste-indtrykket, negativisme og Rosenthaleffekten (Bisgaard, 2003). Ulemper ved interviewsne kan være at interviewpersonerne kan være påvirket af den voksnes spørgsmål og derigennem forsøger at svare det den voksne gerne vil høre (Rasmussen, Warming & Kampmann, 2017). Interviewsne i denne sammenhæng kan også være udtryk for øjeblikbilleder (Kvale & Brinkmann, 2009), mere om det i perspektiveringen.

I forhold til reliabilitet og validitet, er såvel observation og interviews foretaget efter alle kunstens regler og skulle være mulige at gentage, med omtrent samme resultat. Dette bl.a. gennem logbogføring og brug af interviewguide.

Til analysen er gjort brug af ASK-modellen (Jørgensen, 2019), som analysemetode. ASK-modellen er en analysemodel der kan bruges, når man kigger efter mobbemønstre. Formålet er at man skal få blik for de underliggende ting, der kan være tegn på mobning – samt at få blik for sociale processer der kan være skridt på vejen mod mobning (Jørgensen, 2019). I opgaven er den brugt til at analysere klassefællesskabet på to måder. Som decideret model/tabel, som er vedlagt i bilag 4. Og som ramme for karakteriseringen af harmoni- og bølgedalsmønstret.

## Analyse og diskussion:

Dette afsnit vil indeholde analysen af den indsamlede empiri, samt en løbende diskussion. De beskrevne teorier og begreber vil belyse empirien, og problemformuleringen vil forsøgt blive besvaret.

Formålet med analysen er at besvare problemformuleringen og underspørgsmålene. Opbygningsmæssigt vil analysen starte med at analysere de to mønstre hver for sig og se på hvad der kendetegner dem. Herefter vil analysen se på overgangene mellem mønstrene. Hvilke sociale processer sker og hvad kendetegner generelt overgangene. Derudover kigges der på hvad der starter overgangene og der diskuteres en ny teori frem, om hvordan dette skift mellem overgange, bølgedale og harmoni tager sig ud. Derefter diskuteres det om det kan defineres som mobning, det der finder sted i klassen. I slutningen af analysen bliver blikket vendt mod hvad man kan og skal være opmærksom på som lærer.

Inden de to mønstre karakteriseres skal der lige en 'disclaimer' ind. Det er nemlig vigtigt at holde for øje at opgaven ikke argumenterer for at de to mønstre er to vidt forskellige ting, der kan skilles ad og vurderes 100 procent enkeltstående. De to mønstre skal derimod ses som to udgaver af samme ting. Den måske mest maleriske måde at beskrive det på er at det ses som to sider af samme mønt. Selve indholdet, 'mønten' er den samme, men siderne er vidt forskellige. I denne sammenhæng er det altså samme klasse, samme fællesskab, men to vidt forskellige sider af fællesskabet. Men derfor er der stadig ting der kan gå igen i begge mønstre og ting der ikke er eksklusive. Det skal forstås en meget flydende proces, som i denne analyse ses som værende lidt mere fast end i virkeligheden, for at kunne lave en analyse af de to mønstre. Når der, senere i analysen, gribes i overgangene mellem mønstrene vil det blive set som en mere flydende bevægelse.

#### *Karakterisering af harmonimønsteret:*

Det er valgt at analysere harmonimønsteret først, for så at have det mønster at holde bølgedalsmønsteret op imod. Det gøres fordi bølgedalsmønsteret ses som værende afbrudt fra harmonien.

Harmonimønsteret vurderes at være det mønster der ses oftest i klassen. Først og fremmest defineres den ved et umiddelbart fravær af mobbemønstre. Med et fravær af mobbemønstre menes at der ikke ved observation identificeres noget, der 'slår ud' i ASK-modellen (Jørgensen, 2019). Opgaven vil også se på ting der umiddelbart viser det modsatte af mobbemønstre og se på

mønstre der kunne beskrives som harmonimønstre. Altså mønstre der taler ind i et velfungerende fællesskab.

På de fire kategorier fra ASK-modellen er der i harmonimønstret ikke umiddelbart noget der slår ud. Observationerne kan her bruges til at dykke ned i mønstrene. F.eks. kan en observation fra d. 21. april, hvor klassen er vendt tilbage til skolen efter corona-nedlukningen, bruges. Klassen er taget til et grønt område, ifbm. ude-undervisning og under en aktivitet løber to elever sammen – *”Aktiviteten sættes i gang og Hugo støder kort efter ind i Christine, som vælter. Hugo vender om og hjælper Christine op og de giver hinanden en Corona-acceptabel ’albue high-five’.”* (Bilag 8). Dette er altså en situation, hvor vi ser at der forekommer værdighedsproduktion, i form af en forståelse for hinanden – men særligt i form af den non-verbale kommunikation der ligger i den corona-acceptable high-five. Havde den foregået i bølgedalsmønstret, kunne man forestille sig at den ene, formentlig Hugo, ville have ytret sig meget negativt rettet mod den anden. Der kunne have været tale om foragtproduktion, f.eks. gennem råb og ytringer med hårdt sprog.

*”At der er et godt fællesskab. Også selvom man bliver uvenner.”* (Bilag 3). Dette citat fra Christine præciserer faktisk meget godt hvordan klassen fungerer når der er harmoni-mønster. Beskrivelsen er et svar på spørgsmålet om, hvordan hun ville fortælle om klassen til en som ikke kender klassen. Harmonimønstret kan kendetegnes ved, at når der opstår små bølger, så er der plads til at løse dem. Dette taler altså også ind i hvor meget gruppen kan stå imod med, bl.a. i forhold til den sociale eksklusionsangst (Hansen, 2005; Søndergaard, 2009). Griber vi netop fat i den sociale eksklusionsangst så er det noget der i harmonimønstret ikke umiddelbart dominerer. Ifølge Jørgensen (2019) kan social eksklusionsangst og utryghed være svært at måle på og kræver et godt kendskab til klassen. Der er dog nogle punkter der er mulige at se på. Når det postuleres at der ikke, i harmonimønstret er særlige tegn på social eksklusionsangst og utryghed, så er det bl.a. fordi at de sociale ordener i klassens harmonimønster er ret løse og at man kan ’shoppe’ rundt mellem forskellige grupper. *”Altså... Jeg legede ikke så meget med dem. Sådan så de ikke ville komme op og skændes med mig.* Interviewer: Så du valgte at lege med nogle andre i stedet for? *Ja.”* (Bilag 3), siger Christine om en kort periode, hvor der var uvenskab mellem hende og Rita og Hugo. Her ses det at grupperne i klassen er så relativt åbne at Christine, kan bevæge sig væk fra den del, hvor der er spændinger. Udover dette så er det interessant at se på at der i klassen ikke umiddelbart er en frygt

for at blive gjort grin med eller blive rettet på, hvis man siger noget forkert. Eksemplificeret ved følgende observation.

*"Efter opråb bliver eleverne spurgt til hvad de har lavet i weekenden (...). Simone, som ikke er specielt stærk i engelsk, har hånden oppe og bliver taget og fortæller, kort om hvad hun har lavet i weekenden. Blandt andet får hun sagt at hun 'hopped on a trampoline'. Simon rækker hånden op til det og spørger om det ikke hedder 'jumped'. Det bliver bekræftet af læreren, der roser begge elever. Simone siger tak for hjælpen til Simon og læreren vælger en ny blandt de ca. 10-11 hænder, der igen kommer op." (Bilag 6).*

Observationen viser hvordan Simone, der generelt godt kan have udfordringer med det engelske, tør sige noget. Der viser sig så at være en enkelt fejl, men hun bliver ikke hængt ud. Hun lader heller ikke til at tage det tungt<sup>7</sup> og dem der havde hånden op før er heller ikke blevet afskrækket, da de igen rækker hånden op og vil fortælle om deres weekend. Ifølge Jørgensen (2019) kan netop frygten for at blive udstillet eller gjort grin med, være et tegn på social eksklusionsangst eller utryghed.

De sociale og moralske ordener i klassens harmonimønstre er ikke særligt snævre. Det generelle billede i harmonimønsteret er at det er nogle grupper, men også at man godt kan skifte lidt imellem grupperne. Dette gør sig umiddelbart mest gældende hos drengene, men er heller ikke sjældent hos pigerne. Et eksempel:

*"Eleverne løb rundt og legede i forskellige grupper. (...) Tarun går først lidt rundt med Georg og to andre og spiller bold, men bolden ryger ofte væk og han kigger rundt i gården. På et tidspunkt vinker han og siger noget som observatøren ikke kan høre og går over til Juri og Mischa og de løber og leger lidt fangeleg. Mischa og Juri har i den proces forladt Hugo, der i stedet finder Rita, som ikke længere står og snakker med en gruppe af pigerne." (Bilag 10).*

I denne observation kan man se, hvor relativt uhindret eleverne er i stand til at skifte rundt imellem grupperne. Der er ikke nogen der umiddelbart udviser utilfredshed eller ubehag ved at der skiftes

---

<sup>7</sup> Hun reagerer ikke synligt negativt i situationen og rækker senere i timen hånden op igen.

rundt i grupperingerne. Generelt kan denne tilgang til klassens grupperinger også findes i interviews, f.eks. siger Rita om klassen: *"At der er mange venskaber og at vi er gode til at, hvad hedder det... sådan... at lege sammen."* (Bilag 1). Grupperingerne anses derfor i hvert fald ikke som snævre, som altså kan være et tegn på mobning (Jørgensen, 2016).

I forhold til hierarkiet i klassen er der i harmonimønsteret ikke et fast hierarki (bilag 4).

Det er interessant at se på i hvilken grad der er værdighedsproduktion til stede. Fra den samme observationsgang som med sammenstødet er der i slutningen af aktiviteten en situation, der eksemplificerer harmonimønsterets værdighedsproduktion i aktion.

*" Rita og Hugos hold kommer næstsiddst og Hugo brokker sig over at Rita sendte dem i den forkerte retning. Rita fortæller ham at det skete for flere af holdene. De snakker lidt frem og tilbage og ender med et stort grin og en albue high five. Hugo løber over til læreren og spørger om de kan nå at lave den leg de plejer at lave som brain-break leg i engelsk."* (Bilag 8).

På trods af at der er noget momentan modgang, så løser konflikten sig gennem værdighedsproduktion, i form af albue high-fiven, og de store grin. Ligeledes ses der værdighedsproduktion i situationen fra tidligere med Simon og Simone, hvor Simone siger tak for hjælpen til Simon, efter han har hjulpet med det rigtige ord (bilag 6).

Værdighedsproduktionen kan ofte ses i starten af lektioner, når eleverne møder eller kommer ind fra frikvarter.

*"Inden lektionen starter sidder Georg og Ludvig og snakker med hinanden. De griner begge lidt over en joke, da Georg pludselig siger til Ludvig "Wauw. Det der skud du lavede i pausen. Det var så vildt!" Ludvig nikker lidt og griner. "Ja. Det var ret vildt". Der bliver lidt stille. "Du har været ret god til dem i noget tid" siger Georg så. "Hmmm... Det kan da godt være" siger Ludvig. Der bliver igen lidt stille, hvor Ludvig sidder og smiler lidt. Derefter bliver deres borde tørret og snakken fortsætter ikke."* (Bilag 10).

Her er det særligt Georgs ros af Ludvigs skud, der er værdighedsproduktionen. Men den ses også som en del af mere almindelig snak. *"Pernille ser at Alexandra kommer ind ad døren. Pernille*

udbryder "Hej! Hvor er det godt at se dig." Og småløber over til hende. De falder i snak, med store smil." (Bilag 6). Den slags værdighedsproduktion kan netop være med til at gøre at man føler sig som en accepteret del af fællesskabet og kan være vigtig at have for øje – også i forhold til at værdighedsproduktionen kan være en hensigtsmæssig måde at dulme den sociale eksklusionsangst på (Søndergaard, 2009).

De legitimerende fortællinger er ikke for alvor til stede i harmonimønsteret, men Især Rita og Hugo kan bruge dem til en vis grad. Dette mest i bølgedalene, men kan snige sig med over i harmonimønsteret, f.eks. hvis andre har sladret til læreren, om f.eks. at have tyggegummi:

*"Da eleverne kommer ind er der flere af dem der har tyggegummi. Læreren opdager at Georg og Ludvig har tyggegummi og beder dem om at smide det ud. Det gør de. Inden timen starter igen gør Simone læreren opmærksom på at Rita, Pernille og Simon også har tyggegummi. Læreren siger derfor henvendt til hele klassen at "alle med tyggegummi, skal smide det ud nu". To der endnu ikke har været nævnt og Pernille og Simon smider tyggegummi ud. Rita har altså ikke smidt sit ud endnu. Læreren siger "sidste chance, jeg ved der er mindst én mere der har tyggegummi." Rita sukker højtlydt og spørger hvem der har sladret. Det ved Hugo og Rita går laaangsomt op for at smide tyggegummiet ud. Resten af lektionen kalder Rita og Hugo, Simone for sladrehanke flere gange." (Bilag 5).*

For at opsummere dette afsnit om harmonimønsterets karakter, kan det siges at harmonimønsteret er kendetegnet ved et generelt fravær af mobbemønstre. Samtidig er der tegn på at der er velfungerende sociale processer, f.eks. en relativt stor mængde værdighedsproduktion. Det er dog ikke så sort/hvidt at der ikke er nogle enkelte tegn og udfordringer, men ikke noget usædvanligt.

#### **Karakterisering af bølgedalsmønsteret:**

Fokus i dette underafsnit vil være på at identificere mobbemønstre og hvordan de kommer til udtryk i klassens bølgedale. Der organiseres efter de fire fokuspunkter fra ASK-modellen (Jørgensen, 2019). I observationerne er der relativt tydelige eksempler på social eksklusionsangst. Ifølge Jørgensen (2019) er det f.eks. et tegn på social eksklusionsangst eller utryghed, når eleverne er meget



opmærksomme på hinanden og særligt observationen fra d. 28/4 (Bilag 9), kan vise at der er tale om dette i klassen. F.eks. opstår der en diskussion mellem Rita og Hugo, som ender ud i at Rita ikke vil være med i gruppen. Hun sidder derfor øvelsen over<sup>8</sup>. Det resulterer i at Mischa der er i gruppe med de to og Juri, bliver utilpas omkring situationen. *"Mischa fra deres gruppe kommer over til mig og spørger hvad de så skal gøre. Hans øjne flakker mellem Rita og Hugo, han ryster lidt på hænderne og hans stemme knækker et par gange."* (Bilag 9). For det første er han tydeligt påvirket af situationen, men han er også meget opmærksom på de to. Han fortsætter med at have fokus på Rita i noget tid og det ender med at: *"Mischa kigger over på Rita og prøver at lave nogle fagter, men hun vender ryggen til og han går langsomt tilbage til gruppen med skuldrene trukket lidt op."* (Bilag 9). Dette viser opmærksomheden på de andre i klassen og han er utilpas over situationen, måske endda bange for hvad der skal til at ske. Ifølge Hansen, "Henningsen og Kofoed (2013), er der belæg for at sige at der er flere elever der er bange for at blive mobbet i klasser, hvor der før har været mobning. Der er altså noget der kunne tyde på at Mischa er bange for hvad det her kan ende i og at han måske har set det før.

I denne observation ser vi også en anden situation, hvor der er flere ting i spil. Bl.a. er der noget der tyder på social eksklusionsangst og utryghed.

*"Da øvelsen er sat i gang, og eleverne skal arbejde selvstændigt, går der ikke længe før der opstår diskussion i den ene pigegruppe. Alexandra og Katrine har trukket sig væk fra gruppen, som også består af tre andre piger bl.a. Christine. Alexandra og Katrine siger at de ikke blev inkluderet i opgaven, mens de andre piger siger at de satte sig langt væk og ikke ville komme over og kigge på sedlerne de arbejdede med. Det er nu endt ud i at de står og råber ad hinanden og to græder. Katrine går væk fra gruppen og sparker ud i luften. Christine løber frem og tilbage mellem Alexandra og de to andre piger, og trøster pigerne bl.a. ved at ae dem på armen og sige at de andre ikke mente det ondt og at det var en misforståelse. Cecilie kommer til og gør lidt det samme som Christine, særligt rettet mod Alexandra og Katrine, men de bliver hurtigt grove overfor hende, ved bl.a. at råbe at hun skal blande sig uden om og at hun bare er en idiot for "at prøve at gøre det hele værre". Pædagogen der er i klassen prøver at løse konflikten, mens læreren fortsætter undervisningen for resten af klassen. Mens konflikten har stået på, er den anden gruppe af piger*

---

<sup>8</sup> Pga. corona kan hun ikke komme over i en anden gruppe.

*rykket længere og længere væk. De startede med at være lige ved siden af pigegruppen med konflikten og har nu bevæget sig om på den anden side af to drengegrupper og med ryggen til (på nær Cecilie, der er gået over til konfliktgruppen).” (Bilag 9).*

Det første der er værd at lægge mærke til er Christine der ihærdigt forsøger at holde sig til hos begge parter i konflikten. Det kan siges at hun virker decideret febrilsk i hvem hun skal trøste og bruger meget energi på at tolke, hvor det vil være bedst for hende at være. Hendes position som en del af konflikten vil hun meget gerne tage op til forhandling. Noget der kan læses ind i positioneringsteori i forhold til mobning, der dog tager udgangspunkt i sproglige handlinger, som ikke er tydeligt observeret i observationen udover hendes indslag omkring at de andre ikke mente det ondt etc. (Jørgensen, 2016). Udover Christine viser Cecilie også en iver efter at være med til at trøste, men særligt rettet mod Alexandra og Katrine. Dette kunne være et tegn på at Cecilie føler sig utryk i forhold til det sociale tilhør (Jørgensen, 2019) og at det faktisk er bedre for hende at prøve at tage parti i konflikten, i stedet for at være en 'glemt' personlighed. Hun kan så at sige være nødt til at tage part i sagen for at blive relevant i Alexandra og Katrines gruppe. Den position hun prøver at forhandle sig til, bliver dog hurtigt genforhandlet af Alexandra og Katrine gennem foragtproduktion og Cecilie må opgive positionen (Jørgensen, 2016; Jørgensen, 2019). Denne higen efter at komme ind i fællesskabet omkring særligt Alexandra, for både Cecilie og Christine kan beskrives med begrebet longing for belonging, som Helle Rabøl Hansen (2011a;2018) har indført i dansk mobbeforskning. Deres handlinger tyder nemlig på en særlig trang til at høre til, der driver dem. Uden at vide hvad der drev Alexandra og Katrine til at være hårde over for Cecilie, så kan dette også være et udtryk for longing for belonging, da de for at skabe et fælles, skaber et dem i form af særligt Cecilie og til dels Christine og derved tydeliggør det fællesskab de to har (Hansen, 2011a;2011b)

Det der ikke står så tydeligt beskrevet i observationen af denne situation, er den gruppe af piger der ikke er en del af konflikten, men som blander sig helt uden om og går væk fra konflikten. Det at de går væk tyder også på en utryghed og en frygt for hvad der kan være på spil. Sofie beskriver følelsen i interviewet (bilag 2), om en anden situation med Rita og Hugo: *”At man på en måde godt bare vil ned i et hul på en måde og så bare aldrig komme op igen.”* (Bilag 2). Det er altså denne utryghed der præger klassen i bølgedalsmønsteret, men som vi tidligere så ikke ser ud til at være tilstede i harmonimønsteret.

Når det gælder sociale og moralske ordener i klassen er det et af de opmærksomhedspunkter der ikke tydeligt peger på mobning. Det er blandt andet fordi at der ikke er særligt snævre eller lukkede grupperinger i klassen, ligesom der ikke er særlige in- og eksklusionskriterier, der hersker i klassen. F.eks. skrives det i ASK-modellen:

*” Der er ikke nogle fastlåste sociale ordener i klassen, som sådan. Men drengene er meget sammen med drengene og pigerne med pigerne. Hos pigerne er der generelt lidt en tendens til at man skal have en bedste veninde, og der kan opstå problemer, f.eks. hvis nogen er syg. Der er enkelte af pigerne der shopper meget rundt mellem grupper, særligt Sofie, Simone og Christine. Særligt Christine og Sofie kan finde på at kæmpe for at komme ind i grupper.” (Bilag 4).*

Vi ser at klassens grupper er ret omskiftelige, men også at der er lidt opdeling mellem drenge og piger og at der særligt hos pigerne kan opstå problemer. I og med at de er lidt omskiftelige kan der være kamp om at komme ind i de par. Det ses f.eks. i undervisningsgangen vi lige har kigget på i forbindelse med social eksklusionsangst, hvor Cecilie (og til dels Christine) kæmper for at komme ind i det venindepar der i den situation består af Alexandra og Katrine.

I foragtproduktionen ser vi et andet billede end i harmonimønsteret. Vi har allerede i nogle observationer set, hvordan foragtproduktionen sniger sig ind. Bl.a. i situationen med Alexandra, Katrine og Cecilie (bilag 9). Der hvor der særligt opstår foragtproduktion i bølgedalsmønsteret er dog umiddelbart i grupperingerne omkring Rita og Hugo.

*” Det er i særlig grad omkring Rita og Hugo at foragtproduktionen er observeret til at starte. F.eks. gennem øgenavne til Tarun eller ligegyldighed overfor Christine. Denne foragtproduktion spreder sig til klassen. Derudover er der visse gange observeret foragtproduktion blandt pigerne, der ofte er rettet mod dem der i den periode er udenfor, det kan ofte være Sofie, Christine eller Cecilie, men kan også være andre.” (Bilag 4)*

Dette er beskrevet ud fra forskellige observationer og er et generelt billede i klassen, nemlig at der opstår foragtproduktioner i to forskellige grupperinger, blandt pigerne, men særligt hos Rita og Hugo. *"De bruger rigtig mange bandeord."* (Bilag 2) siger Sofie om Rita og Hugo, når der er uenigheder. Det er blandt andet noget der kan betegnes som foragtproduktion (Søndergaard, 2009). Udover dette er der i bølgedalsmønsteret betydeligt mindre værdighedsproduktion sammenlignet med i harmonien. Det er særligt den værdighedsproduktion der foregår i starten og slutningen af timerne, der kan forsvinde. *"Der er ikke reelt nogle der vinker farvel til hinanden eller smiler til hinanden, på nær en lille gruppe af drengene. Det er ellers noget der er sket de andre dage."* (Bilag 9). Dette eksempel beskriver i sig selv det fravær af værdighedsproduktion der opstår. Det er værd at lægge mærke til at det har spredt sig til det meste af klassen, på trods af at det ikke er mere end under halvdelen der har været direkte involveret i konflikten.

Helt generelt er der ikke de store legitimerende fortællinger (Jørgensen, 2019), der hersker i klassen. Alligevel er der dog nogle enkelte ting at gribe fat i. F.eks. i interviewet med Christine, der har taget en legitimerende fortælling til sig i beskrivelsen af hvorfor hun er ekskluderet fra nogle af pigevenskaberne. Hun siger til et spørgsmål om hvordan hun har det med pigegruppen: *"Jeg leger ikke så meget sammen med dem. Fordi at de leger sådan nogle lege hvor der ikke kan være særligt mange med."* (Bilag 3). Christine har adopteret fortællingen om at der er nogle lege, hvor man ikke kan være så mange med. Den legitimerende fortælling om den eksklusion der finder sted er stærk nok til at den ekskluderede godtager den. Dette tyder på at det er en fortælling der har fået rodfæste blandt i hvert fald pigerne i klassen og dermed er et mobbemønster (Jørgensen, 2019).

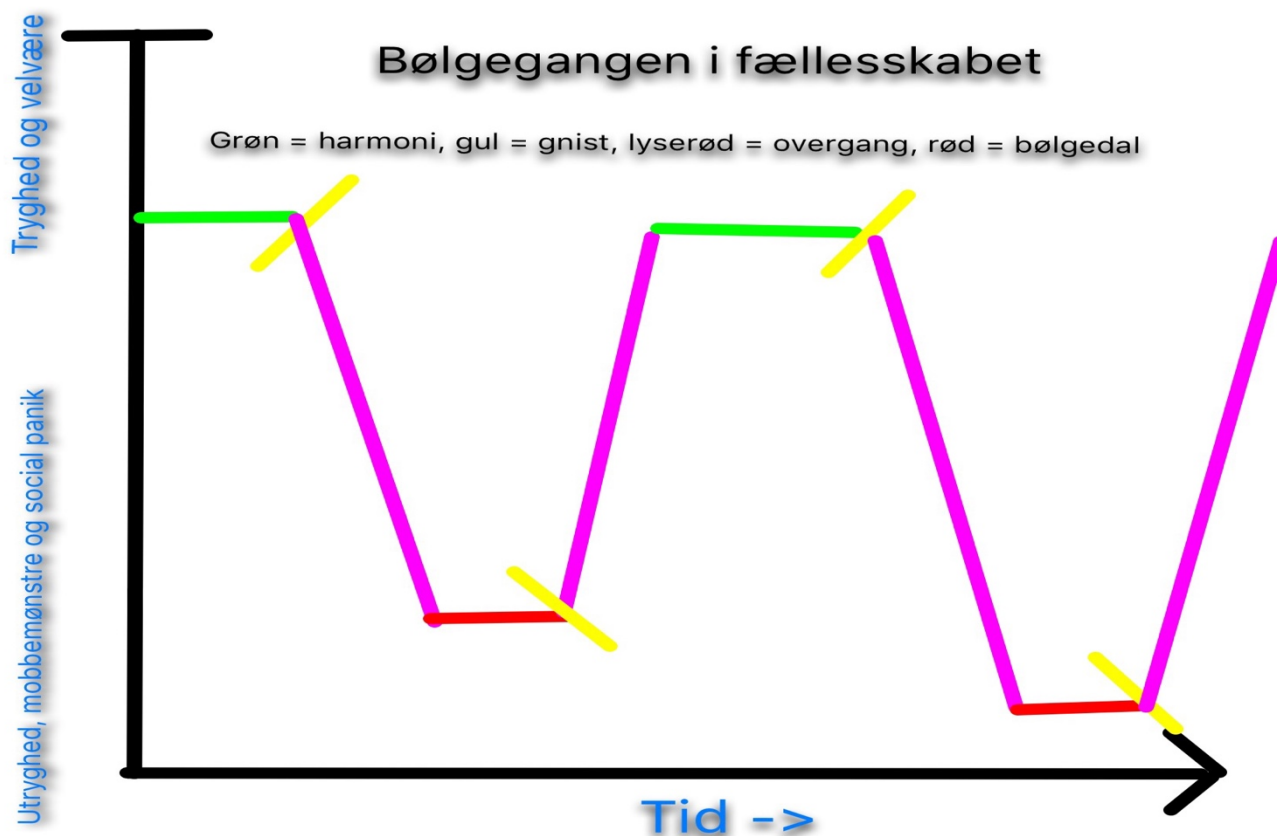
Udover dette eksempel er det særligt hos Rita og Hugo der kan observeres legitimerende fortællinger. Det er f.eks. gennem udtalelser som denne fra Rita: *"Jo, for hun er bare så irriterende og det er hende der starter det"* (Bilag 7). Ligeledes er der tit begreber eller navne knyttet til som f.eks. sladderhank, der legitimerer de handlinger der følger fra Rita og Hugo. Det er altså brud på deres moralske ordener eller normer for acceptabel adfærd, som legitimerer deres handlinger (Jørgensen, 2019). Disse normer for acceptabel adfærd og legitimerende fortællinger har dog ikke rodfæstet sig i klassen, men er noget der knytter sig til de to.

For at opsummere karakteriseringen af bølgedalsmønstret er der i dette mønster tale om at der er mobbemønstre tilstede. Derudover er der altså et fravær af nogle af de positive der er tilstede i harmonimønstret, f.eks. værdighedsproduktionen.

### *Overgangene og gnisten*

I dette underafsnit vil overgangene mellem de to mønstre blive analyseret og diskuteret. Som opgaven flere gange har beskrevet, findes der ikke reelt noget teori, der beskriver disse overgange. Derfor vil opgaven her diskutere, hvad der kan læses ind i disse overgange og forsøge at sætte begreber og tanker i system. Der vil blive brugt teori fra eksisterende mobbeforskning til at belyse dele af overgangene, men også kreeres egne teorier ud fra det set.

Når der bruges overgange som betegnelse, er det for at beskrive det stykke der er i mellem de to mønstre. Til dette er der lavet en figur (figur 1), som skal forsøge at tydeliggøre de forskellige begreber der knytter sig til det set.



Figur 1

Begreberne er harmoni, gnist, overgang og bølgedal. Man kan beskrive det bedst som at der er harmoni i klassen og pludselig opstår der en gnist. Gnisten resulterer i en overgang, hvor mønstrene i klassen ændres og langsomt eller hurtigt ændrer sig, så klassen til sidst er i et bølgedalsmønster. Her kan der så igen opstå en gnist, der retter overgangen i den anden retning, hvor mønstrene ændrer sig tilbage mod harmonimønsteret og så fremdeles.

Gnisten er det der starter overgangen og kan være mange forskellige ting, antages det. Det gnisten gør, er at den katalyserer den sociale eksklusionsangst over i social panik (Søndergaard, 2009), og derved starter overgangen. Der har desværre ikke været tydelige gnister under observationen, men der har været to-tre ting, som er foregået i klassen i tiden omkring en overgang, som teoretisk kunne være en gnist. Den ene er fra observationen den 28/4 (bilag 9), hvor Pernille ikke er i skole, hvilket blandt andet kan være med til at Cecilie, Christine, Alexandra og Kamilla har et større behov for at få en klarhed om hvem der hænger sammen. Inden den beskrevne bølgedal i bilag 7 er der blevet rykket rundt på pladserne, hvor *"Hugo og Rita sad tæt sammen før, er de nu blevet rykket længere væk fra hinanden. Det samme gør sig i øvrigt gældende for flere af de andre vennepar i klassen."* (Bilag 7). Denne omrokering lader til at have skubbet til eksklusionsangsten og der er nu behov for at markere helt tydeligt. Derudover har Rita forklaret lidt om det i det følgende:

*"Altså, hvis nu man lige er kommet til at sige noget til Hugo f.eks. 'Skal vi lege i SFO?' så siger de bare 'Rita og Hugo snakker' Fordi vi sad sammen på et tidspunkt, hvor vores lærer havde givet os en chance og så siger de altid at det var os der snakkede, fordi de gerne ville have os væk (...)." (Bilag 1).*

Der kan altså også argumenteres for at 'sladderhank' og andre dele af den åbenlyse forfølgelse af Sofie kunne være en form for hævn, motiveret af en oplevelse af at det er dem der er skyld<sup>9</sup> i denne ændring af pladser. Derudover har der været en begivenhed mere, som kunne være en ny gnist, mens denne opgave er blevet skrevet. Den pædagog, der har fulgt klassen, er blevet rykket ned til de nye børn der starter skole fra sommer af. Derfor har der været en ny pædagog fra klubben i

---

<sup>9</sup> Gennem at have sladret.

klassen, som ikke umiddelbart er faldet helt godt til. Efter dette har der igen været en overgang og en bølgedal.<sup>10</sup>

Gnisten fører til en overgang, hvor klassens sociale processer og mønstre ændrer sig. Dette kan ske såvel hurtigt som langsomt, hvor den sociale eksklusionsangst er begyndt at slå over i social panik (Søndergaard, 2009) og fører f.eks. til at værdighedsproduktionen og empatien forsvinder, mens foragtproduktionen og udstødelsen stiger. Denne bevægelse er delvist beskrevet af Søndergaard (2009) og kan danne grundlag for den overgang der er mellem harmoni og bølgedal. Overgangene er svære at beskrive nærmere fordi observationen ikke er foregået over lange stræk, men en gang ugentligt over lang tid. Nogle gange har observationerne haft tegn på at være i en overgang, fordi mønstrene er brudt op og der har virket til at være begyndende tegn på enten harmoni eller bølgedal, men det er ikke noget der kan beskrives præcist. Overgangene bærer også præg af at den sociale eksklusionsangst rammer bredt, for klassen har set hvad der sker, når gnisten først har været der. Frygten for mobningen eller terroren som Carsten Bagge Laustsen (2013) beskriver det, er universel, for mobningen/terroren kan ramme alle. Laustsen argumenterer for at mobningen kan ramme tilfældigt og dette går i hånd med den sociale eksklusionsangst og longing for belonging, der beror på den iboende trangt til at høre til/ikke at være udenfor (Søndergaard, 2009; Hansen, 2011a; Laustsen, 2013).

Når overgangen er endt i en bølgedal, opstår der på et tidspunkt en ny gnist med modsat rettet effekt. Igen er der ikke observeret gnister som sådan, men der er især en ting der har haft tegn på at have været en gnist. Nemlig coronalukningen fra skole. Da klassen kom tilbage fra coronalukningen, var der en meget lettet stemning, på trods af svære og anderledes forhold – den stemning kan bl.a. ses i bilag 8, der er første gang efter coronalukningen. Denne overgangsfase er så at sige den omvendte af den første, hvor der denne gang brydes i mønstrene og den sociale eksklusionsangst dulmes. Dette kan forekomme gennem øget værdighedsproduktion, noget nyt at være fælles om (Hansen, 2014; Hansen, 2011b), eller rearrangering af sociale og moralske ordener. Når overgangen er forbi er vi tilbage ved harmonimønstret og herfra kan der så igen komme en gnist.

---

<sup>10</sup> Dette er ikke beskrevet i observationer, da det er sket i opgavens slutfase.

### *Er det mobning?*

I dette underafsnit vil opgaven forsøge at give et endeligt svar på om, der er tale om mobning. I denne opgave er der ikke arbejdet med en definition af mobning, da det vurderes at definitioner på mobning nogle gange lukker mere af for opfattelser end det skaber klarhed (Jørgensen, 2019; Schott, 2009). Derfor er der mere kigget efter mobbemønstre. For at besvare spørgsmålet om hvorvidt det set kan karakteriseres som mobning tages der dog kortvarigt udgangspunkt i Helle Rabøl Hansens (2005) definition af mobning *"Mobning er gruppens systematiske forfølgelse eller udelukkelse af en enkelt person på et sted hvor denne person er tvunget til at opholde sig"* (Hansen, 2005:16). Hvis vi starter bagfra i definitionen, så er personen/personerne tvunget til at opholde sig på stedet, da skolen, for eleverne ses som et sted hvor de er nødt til at være. Tvangsmomentet understreges i øvrigt af at det meste mobning foregår i klasseværelset, som man ikke umiddelbart kan stikke af fra (Hansen, 2005). Så den del passer på situationen. 'Systematisk forfølgelse eller udelukkelse af en enkelt person' er det næste vi kan kigge på. Til dette kommer et lille kritikpunkt af definitionen, for det synes meget snævert at det skal være en enkelt person der forfølges, for der bør ikke være noget der står i vejen for at flere bliver mobbet (Laustsen, 2013; Schott, 2009). Især Schotts (2009) definition af mobning giver et blik for at flere individer kan mobbes. Ser vi dog bort fra dette nu, så kommer vi til forfølgelse og udelukkelse, hvor der er tale om den aktive og passive del af mobningen – også beskrevet som den synlige og usynlige form (Hansen, 2008). Her kan det observerede sådan set godt passe. Der er både noget foragtproduktion og til tider også noget fysisk forfølgelse tilstede, ligesom der i den grad er udelukkelse til stede. Dette er beskrevet under karakteriseringen af bølgedalsmønsteret og det er selvfølgelig vigtigt at understrege at det er i det mønster, disse tegn er tilstede. Dette leder naturligt over til 'systematisk'. Det systematiske beskrives af Hansen (2005), som det gentagende element og det der er med til at adskille mobningen fra drilleriet. Her bliver det rigtig spændende i nærliggende tilfælde. For når de negative handlinger opbrydes af perioder uden negative handlinger, er der så tale om systematik? Det kan være systematisk i perioder, men det begynder at være tydeligt at klassens mønstre ikke umiddelbart lever op til denne definition på mobning. En anden, mere indviklet og åben definition, er bragt på banen af Robin May Schott (2009), men også den har aspekter der lukker af for det vi ser i klassen. Hvis vi bevæger os væk fra definitionerne, kan vi i stedet vende tilbage til mobbemønstrene og ASK-modellen, hvor vi kan arbejde ud fra det der er undersøgt i



karakteriseringen af de to mønstre, særligt bølgedalen. Her vil opgaven argumentere for at der er mobbemønstre tilstede, der kan tyde på egentlig mobning. En beskrivelse af det kan være at der er røde flag, der viser at der er noget at være opmærksom på og at der er mønstre der kan udvikle sig til egentlig og systematisk mobning, hvis ikke denne mobning allerede er tilstede i klassen som noget der kommer og går.

Konklusionen må være at der ikke definitions-mæssigt finder mobning sted, men at der er tegn der kan tyde på at det finder sted, eller tegn der tyder på at mobning kan være lige om hjørnet.

### *Lærerens overvejelser:*

Nu har vi set på hvordan harmoni og bølgedale kan tage sig ud og det leder hen til det sidste underspørgsmål – nemlig hvilke overvejelser der er centrale for læreren og hvad læreren skal være særligt opmærksom på.

Først og fremmest er det der er kommet tydeligt frem i denne opgave, at en klasses sociale fællesskab ikke er konstanter og at mobbemønstre heller ikke er konstanter, der enten er eller ikke er. Dette er det første aspekt som læreren skal være opmærksom på. Hvis en lærer observerer mobbemønstre kan en god fremgangsmåde være en professionel tøven, hvor man ikke handler hurtigt, men ser problemet an og analyserer, før der gribes ind overfor mobbemønstrene. Den professionelle tøven skal ikke ses som passivitet, men som en aktiv undersøgelse af problemet (Jørgensen, 2019). Der skal altså observeres og analyseres på situationen, før der gribes ind i blinde, blandt andet også med den idé, at man skal være opmærksom på hvad man risikerer når man vælger at gribe ind i mobbemønstre (Jørgensen, 2019;2016). Det der gør denne periode ekstra vigtig i dette tilfælde er, at det ikke er sikkert at det man griber ind i, er til stede efter noget tid, jf. bølgerne i de sociale processer – se figur 1.

Derfor er opgavens forslag til indgreb overfor mobbemønstrene også noget der ikke griber direkte ind i mobbemønstrene, men derimod noget der kan være med til at dulme den sociale eksklusionsangst og noget andet at være fælles om. Dette præsenteres i praksisudviklingen. Det der skal med i lærerens overvejelser er at der ved bølgedale er en ekstra risiko ved indgrebene, da man kan risikere at fastlåse de mønstre, der ellers stadig er i bevægelse – hvis man gennem indgrebet mindsker sandsynligheden for en gnist, der kan vende mønstrene. Det modsatte gør sig så at sige gældende i harmonien, hvor en indgriben, kan risikere at være den gnist, der sætter gang i en

overgang over til bølgedalsmønsteret. Derfor skal læreren bruge den professionelle tøven og overveje ved enhver indgriben, hvad man risikerer og hvorfor man gør som man gør (Jørgensen, 2016;2019). Hvad der kan være ideer til indgriben og forebyggelse bliver præsenteret i praksisudviklingen.

## Konklusion:

Dette afsnit skal fungere som en opsamling på opgaven og som et forsøg på at flette de analytiske og diskuterende dele sammen. På den måde skal dette afsnit gerne i korte træk reelt besvare problemformuleringen.

Opgaven er skrevet med et udgangspunkt i empiri opsamlet i en 3. klasse. Empirien består af deltagende observation og tre interviews. Opgaven har gjort brug af ASK-modellen som en analysemetode, til at analysere mobbemønstre (Jørgensen, 2019).

Vi har set gennem en analyse af klassens to mønstre, at der blandt andet er social eksklusionsangst, social panik, foragtproduktion, en snævring af de sociale og til dels moralske ordener og enkelte legitimerende fortællinger. Alle disse regnes for at være sociale processer det foregår i klassen, især i overgangene mellem harmoni og bølgedal. Her er det særligt interessant at se på at den sociale eksklusionsangst udvikler sig til at blive en form for social panik (Søndergaard, 2009), hvor eleverne i klassen tyer til dulmende strategier, der involverer foragtproduktion og til dels eksklusion. Netop denne sociale proces, udviklingen fra sociale eksklusionsangst til social panik, er kernen i hvad der udløser de forskellige processer der kan komme til syne i ASK-modellen. Omvendt så er det muligt for klassen at få forladt den sociale panik, gennem en gnist (figur 1), der kan forekomme i forskellige former, der får skabt fornyet ro og giver plads til værdighedsproduktion, tryghed og fællesskab, hvor mobbemønstrene forsvinder og harmonien vender tilbage. De sociale processer er så at sige modsatrettede i de to overgange og modsatte i de to mønstre. Effekten er reelt set at klassen har to sider, som kan komme til udtryk. Disse sider kan der være skift imellem, som enten kan være korte eller lange. Det er altså ikke et system, men en uforudsigelig bevægelse. Det gør dog kun den sociale eksklusionsangst større, da mobningen (terroren) kan ramme alle og når som helst (Laustsen, 2013). Dermed er de sociale processer uforudsigelige, men ensartede og analyserbare. For læreren er det vigtigt at være opmærksom på disse processer og ikke ty til forhastede indgreb, da risikoen for at de forstærker mobbemønstrene er stor. Det anbefales derimod at gøre brug af

professionel tøven og analysere problemerne, før indgriben (Jørgensen, 2019). Mulige indgreb præsenteres i praksisudviklingen.

## Praksisudvikling:

Dette afsnit vil særligt se på hvad læreren kan gøre, hvis der opstår bølgedale. Hvad læreren skal være opmærksom på i den sammenhæng er præsenteret i analysen og diskussionen i afsnittet lærerens overvejelser. Dette afsnit koncentrerer sig om hvilke indgreb der ville kunne gøres mod mobbemønstre der kommer og går i bølgedale og harmoni.

Da mobbemønstre der kommer og går, ikke er noget der er nemt at gribe ind i, qua de udfordringer der er beskrevet i afsnittet lærerens overvejelser, skal man træde varsomt. Der er bl.a. en stor risiko for at man får ændret klassens mønstre i den forkerte retning, noget som Jørgensen (2016;2019) også er inde på i forhold til mobbemønstre og mobning generelt. Derfor vil denne opgaves handleforslag først og fremmest være at lave en grundig analyse af mønstrene i klassen. Dette foreslås gjort ved hjælp af ASK-modellen (Jørgensen, 2019), som også har været brugt i denne opgave. Dette fordi den har blik for de mønstre der er med til at udvikle bølgedale og harmoni – særligt den sociale eksklusionsangst og sociale panik– og derigennem kan bruges som tydeligt sammenligningsgrundlag for de to mønstre og give et godt blik i hvad man griber ind i. Det anbefales yderligere at man er opmærksom på gnister og overgange. Hvis man er opmærksom på disse, hvad de er og hvad der karakteriserer dem, kan man på et oplyst grundlag lave indgreb der har mindre risiko for at mislykkes og i værste fald gøre situationen værre.

I forhold til indgreb og forebyggelse foreslås det først og fremmest, at der arbejdes ud fra et fællesskabsorienteret syn. Det vil sige at der skal arbejdes med fællesskabet og ikke med de individuelle elever. Der skal så at sige, med Hansens (2016) ord, sættes parentes om individerne, som så kan kigges på senere i forløbet – om nødvendigt. De forslag til indgreb og forebyggelse der derfor ses som mest virkningsfulde ind i et bølgedalsramt fællesskab vil være indgreb, der arbejder med fællesskabet og forsøger at mindske den sociale eksklusionsangst.

Det første forslag er at gøre brug af fællesskabende didaktikker, der indebærer at mål, indhold og veje tilrettelægges som praksisser, der skal formå at inddrage og særligt samle eleverne om aktiv deltagelse i det faglige indhold. Det er netop deltagelsen der er nøglen i de fællesskabende didaktikker (Hansen, 2014). Derfor er målet også at ramme noget undervisning der taler ind i

elevernes interessesfærer og man kan f.eks. gribe ind i noget som er blevet observeret i ASK-modellens analyse. På den måde skabes der noget nyt at være fælles om, som kan få den sociale eksklusionsangst til at blive dulmet (Hansen, 2014).

Derudover kan det anbefales at arbejde med omsorgsfuld kontrol, hvor læreren tager autoriteten på sig og kaster sig ind i magtkampen omkring bl.a. foragtproduktionen og hvordan der ageres i klassen (Jørgensen, 2019). På denne måde kan læreren være med til at sætte de sociale og moralske ordener, der kan være med til at mindske risikoen for en udvikling af andre mobbemønstre. Sidste anbefaling til indgreb griber ind i det fag der har været undervist i gennem observationerne, nemlig engelsk. Der kan i dette fag arbejdes med autentiske tekster der griber ind i den opførsel der er typisk for mobning og derigennem arbejde med, både at skabe et sprog omkring uacceptabel opførsel, men også få arbejdet med moralske frakoblinger og de evt. legitimerende fortællinger der kan være til stede i klassen (Jørgensen, 2019).

Disse indgreb er ikke de eneste man kan gøre brug af, men er gode ideer til steder at starte og til indgreb, hvor risikoen for negative udviklinger er mindre.

## Perspektivering:

I dette afsnit vil opgaven blive set oppefra. Ment på den måde at det vil blive vurderet hvordan opgaven kunne have været set anderledes. Afsnittet vil se på det på to forskellige måder, nemlig en evaluerende-perspektivering, hvor det vurderes hvordan opgaven kunne have været styrket af andre metoder eller hvordan der kunne arbejdes videre med opgaven. Derudover en teoretisk-perspektiverende, hvor det vurderes om opgaven kunne have set ud, hvis opgaven havde været belyst af anden teori (Andersen & Boding, 2010).

Opgaven er blevet til gennem empiri indsamlet som deltagende observation og interviews af tre elever. Disse har haft sine begrænsninger, der er beskrevet i metodeafsnittet. Derfor spørges det, hvordan kunne klassens mønstre have været undersøgt på anden og måske bedre vis?

Oprindeligt var planen at der skulle have været ikke deltagende observation af en stor del af klassens timer i et par uger. Dette blev dog ikke til noget pga. coronakrisen. Dette kunne have givet et klarere blik for især overgangene og måske for gnisterne. Det kunne man også have gjort, hvis man ville

undersøge klassen igen eller dybere – altså observere klassen over en længere periode og evt. med nogle indgreb, som f.eks. fællesskabende didaktikker (Hansen, 2014).

Udover observationen blev der foretaget interviews, som blev foretaget på et tidspunkt, hvor klassen blev vurderet til at være i harmoni. Der kunne det have været interessant, hvis tid havde været, at lave interviews af samme elever i en bølgedal. Muligvis endda med det samme sæt spørgsmål. Kunne der have været kommet nogle andre aspekter frem her? Det er i hvert fald muligt.

Opgaven har brugt ExBus forskerne og deres syn på mobning som teoretisk grundlag. Dette er også beskrevet som det tredje paradigme (Schott, 2009). Opgaven kunne have haft et helt andet udsyn, hvis der var taget udgangspunkt i det første paradigme, som har Dan Olweus, som den helt store skikkelse og baserer sig på et syn på mobning som udtryk for individuel aggression (Schott, 2009). Der er altså her tale om et meget større fokus på individerne i mobningen – særligt offer og mobber. For det første havde det været vanskeligt at lave opgaven med et mobbesyn der baserer sig på det første paradigme. Det ville det, fordi gruppen og fællesskabet i klassen, ses som mindre faktorer i forhold til mobning i Olweus' forståelse for mobning (Christiansen, 2011). For det andet, så ville opgaven have haft svært ved at definere problemerne i klassen som mobning eller noget der ligner, da en definition Olweus har brugt er *"Mobning er, når en person udsættes for negative handlinger gentagende gange over en vis periode"* (Christiansen, 2011:14). Da det er flere personer, der lidt på skift rammes og at det ikke foregår over en vis periode, men med afbrydelser, så vil det være vanskeligt at betegne som mobning i Olweus' forståelse. Og i første paradigme – modsat det tredje, er der ikke snak om mobbemønstre, hvorfor definitionen på mange måder er bærende. Derudover så ville opgaven skulle have haft et helt andet fokus i forhold til såvel baggrund for mobningen, som for lærerens opmærksomhedspunkter og evt. indgreb. F.eks. ville fokus skulle have ligget meget tydeligere på individerne, samt på deres baggrund og forældre. Dette fordi at Olweus ser på hvilke typer af mobbere og ofre der er, samt at han ser mobning som noget der har grund uden for skolen og ikke i skolen – f.eks. i baggrund og opdragelse (Olweus, 1999; Christiansen, 2011). Opgaven skulle altså have haft et fokus i den retning – og som ud fra empirien havde været svært at gennemføre, da såvel ofrene som 'mobberne'<sup>11</sup> ikke er de samme, men noget der skifter. Havde man alligevel

---

<sup>11</sup> Her er det engelske 'perpetrator' nok bedre – da det jo lige er blevet afgjort, at der i en Olweusks forstand umiddelbart ikke kan være tale om mobning.

kigget denne vej – ville man måske se nogle tegn hos individerne som ville have været noget man kunne dykke ned i. Særligt Ritas aggression og grove sprog, Hugos medløben og aggression og måske Georgs udfordringer med at være en dårlig taber kunne have været i fokus. Ligeledes kunne Sofies indadvendthed og Simones provokationer have været i fokus i et offerblik.

Som opsamling kan det siges at opgaven kunne have været dybere nede i empirien i forhold til at beskrive det sete, hvis der havde været mulighed for observation, hver dag, over længere tid og evt. med interviews i både bølgedal og harmoni. Derudover kunne man have forsøgt at se på empirien med andre teoretiske briller, men som det er fremhævet havde det vanskeliggjort analysen, men til gengæld bragt helt andre syn frem.

## Litteratur:

Andersen, G., & Boding, J. (2010). *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. (e-bogs-udgave). Frederikshavn: Dafolo.

Bisgaard, N. J. (2003). Psykologisk iagttagelse af børn. I: Knudsen, A., & Bruun, B. (2003). *Moderne psykologi - temaer*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Christiansen, J. (2011). Mobning: Klassiske og nyere teorier. I: *Specialpædagogik*. (Årg. 31, nr. 1 2011). (S. 11-22). København: Dansk Specialpædagogisk Forening.

Den Danske Ordbog (2003a). *Bølgedal*. Lokaliseret 10/05/2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=b%C3%B8lgedal>

Den Danske Ordbog (2003b). *Harmoni*. Lokaliseret 10/05/2020 på <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=harmoni>

Distriktsskole Stenløse (u.å.). *Retningslinjer for at arbejde med mobning*. Lokaliseret 29/04/2020 på: [http://www.distriktsskole-stenloese.dk/media/2293260/retningslinjer\\_for\\_at\\_arbejde\\_med\\_mobning.pdf](http://www.distriktsskole-stenloese.dk/media/2293260/retningslinjer_for_at_arbejde_med_mobning.pdf)

Gjøsund, P., & Huseby, R. (2000). *Observationsarbejde i skolen*. Kbh.: Gyldendal Uddannelse.

Hansen, H. R. (2011a). (Be)longing: Forståelse af mobning som længsel efter at høre til. I: Hansen, H. R. (2011b). *Lærertilv og mobning*. Ph.d-afhandling. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Hansen, H. R. (2014). Fællesskabende didaktikker. I: *Nye perspektiver på mobning*. (Blå serie, 31) Johansen, P. K. (red.) (2014). Viborg: Skolepsykologi.

Hansen, H. R. (2005). *Grundbog mod mobning*. Kbh.: Gyldendal.

Hansen, H. R. (2011b). *Lærertiliv og mobning*. Ph.d-afhandling. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Hansen, H. R. (2018). *Mobning*. (Pædagogisk rækkevidde; 9). Aarhus [Risskov]: Aarhus Universitetsforlag; i samarbejde med Danmarks Lærerforening & Frie Skolers Lærerforening.

Hansen, H. R. (2016). *parentesmetoden*. Frederikshavn: Dafolo.

Hansen, H. R., Henningsen, I. & Kofoed, J. (2013). Når klassekultur tipper over i mobning. I: Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (red.) (2013). *Mobning gentænkt*. (S. 21-54). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, S. K. (2019). *Mobbemønstre og magtkampe: Håndtering af mobning i skolen*. Kbh. 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.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. udgave.). Kbh.: Hans Reitzels forlag.

Kofoed, J. & Søndergaard, D. (2009). Indledning. I: Kofoed, J., & Søndergaard, D. (red.) (2009). *Mobning: Sociale processer på afveje*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Kristiansen, S., & Krogstrup, H. (1999). *Deltagende observation: Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. Kbh.: Hans Reitzels forlag.



Laustsen, C. B. (2013). Mobningens dispositiver. I: Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (red.) (2013). *Mobning gentænkt*. (S. 341-377). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Mobbestop.dk (2015). *Gode råd hvis du oplever mobning*. Lokaliseret 29/04/2020 på:  
<http://www.mobbestop.dk/til-elever>

Olweus, D. (1999). Norway. I: Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (red.) (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. (s. 28-48). London & New York: Routledge.

Folkeskoleloven (2019). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (LBK nr. 823 af 15/08/2019). Hentet 29/04/2020 fra:  
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823#id940e34ca-2db5-4fce-be75-d2808742527f>

Rasmussen, K., Warming, H. & Kampmann, J. (2017). Indledning. I: Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (red.) (2017). *Interview med børn*. Kbh.: Hans Reitzels forlag.

Rønn, C. (1998). *At studere praksis: Praktikstudier i skolevirkelighed*. Århus: Århus dag- og aftenseminarium.

Schott, R. M. (2009). Mobning som socialt begreb: Filosofiske refleksioner over definitioner. I: Kofoed, J., & Søndergaard, D. (red.) (2009). *Mobning: Sociale processer på afveje*. (S. 225-258). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (red.) (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. (s. 28-48). London & New York: Routledge.

Nikolaj Kofoed Lam  
30160376

BA-projekt  
Afl. 2/6-2020

Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I: Kofoed, J., & Søndergaard, D. (red.) (2009). *Mobning: Sociale processer på afveje*. (S. 21-58). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.