



Mobning

*Viden og værktøjer
for fagfolk*

AKADEMISK FORLAG

Mobning

Mobning

*Viden
og værktøjer
for fagfolk*

Mobning – Viden og værktøjer for fagfolk

Af Helle Rabøl Hansen, Nina Hein, Stine Liv Johansen, Stine Kaplan Jørgensen, Louise Klinge, Kit Stender Pedersen og Helle Plauborg

© 2017 Akademisk Forlag, København – et forlag under Lindhardt og Ringhof Forlag A/S, et selskab i Egmont

Mekanisk, fotografisk, elektronisk eller anden gengivelse af denne bog eller dele heraf er kun tilladt efter Copydans regler, se www.tekstognode.dk/undervisning.

Forlagsredaktion: Vibeke Nørgaard
Omslag: Lonnie Hamborg | Imperiet
Layout: Lonnie Hamborg | Imperiet
Sats: Tine Christoffersen | C-Grafik
Tryk: Livonia Print

Antologien er udgivet i samarbejde med Mary Fonden og Red Bar-net, der sammen står bag det forebyggende antimobbeprogram Fri for Mobberi. Læs mere på friformobberi.dk

1. udgave, 1. oplag, 2017

ISBN: 978-87-500-5154-1

www.akademisk.dk

Indhold

Forord

af Mary Fonden og Red Barnet 11

Kapitel 1 · Det nye mobbesyn

Af Helle Rabøl Hansen 15

Mobning rammer individuelt, men skabes socialt 16

"Hent en lærer" 17

De tusinde chancers strategi 19

"Svag", "aggressiv" og ensom 21

Angst og længsler 23

Klasser i social utryghed 24

"Spøgelseselever" og fællesskabsforsvar 26

Nogle får noget ud at mobbe 28

Meningsløshed og fællesskabsbehov. Et bud på *hvorfor?* 29

Mobning som fællesskabsorganisering 31

Fællesskabende didaktikker 32

Litteratur 35

Kapitel 2 · Den professionelle relationskompetence

Af Louise Klinge 39

De gode relationers afgørende betydning 40

Kendetegn ved relationskompetencen 41

1) Afstemmere 42

2) Omsorgsetiske handlinger 44

3) Understøttelse af elevers psykologiske behov – for at opleve selvbestemmelse, kompetence og samhørighed	47
Betingelser for, at den professionelle agerer relationskompetent	52
Den professionelle psykologiske behov	53
Generel og specifik viden om børn	55
Receptiv rettet	57
Gode råd til at handle relationskompetent i samspillet med børn	64
Litteratur	65

Kapitel 3 · Når metoder mod mobning virker mod hensigten

Af Stine Kaplan Jørgensen	69
Beskrivelse af Den gode stol og Anerkendelsesrunde	71
Værdisætninger i relation til gældende moralske ordener	72
Pseudo-ros	76
Optællinger og sammenligninger	77
Ros som skjult kritik til andre	78
Hvem rosen kommer fra, har stor betydning	79
Devaluering forklædt som ros og gaver	81
Fra forståelse af mobning til intervention	85
Tre vigtige opmærksomhedspunkter	86
Gode råd til arbejdet med metoder	91
Litteratur	92

Kapitel 4 · Børns digitale fællesskaber

Af Stine Liv Johansen	97
Teoretisk ramme: medialisering	99
Børns relationer	102

Voksnes betydning for børns relationer	103
Små børn – kropslige fællesskaber	105
Børnehavebørn – adgang til fællesskabet er betinget af adgang til medier	108
Tablets og computerspil	109
Skolebørn – skriftsprog og frihed til selv at bestemme	111
Personlige medier	112
Vejen ud på de sociale medier	113
Opsummering	114
Spørgsmål til refleksion	115
5 gode råd	116
Litteratur	117

Kapitel 5 · Et *fælles* ansvar

Af Nina Hein	121
Forældrepositioner i mobning	122
Ideen om <i>fordeling</i> af ansvaret for børns skoleliv	127
Forældre kan ikke overlades ansvaret for "det sociale" i skolen	132
Fælles ansvar – alternative veje til et frugtbart skole/hjem-samarbejde omkring mobning	139
Gode råd til forældresamarbejdet	141
Litteratur	143

Kapitel 6 · Klasseledelse som indgang til at modvirke mobning

Af Helle Plauborg	147
Klasseledelse	150
Mobning	152
Organisering i team	157

Samarbejde	160
Instruktioner	161
Relationer	163
Elevteam	164
Forbundne elementer	164
Undervisningsdifferentiering	166
Opsummering	168
Anbefalinger til skolens klasseledere	169
Litteratur	170

Kapitel 7 · Mobning i dagtilbud

Af Kit Stender Petersen	175
Mobning gentænkt og mobning i dagtilbud	176
Tal og lovgivning på dagtilbudsområdet	177
Mobning i dagtilbud – det foregår vel kun blandt børn?	179
Et afsæt for at forstå mobning i praksis	180
Gode råd	187
Skyld eller ansvar?	188
Litteratur	193

Kapitel 8 · Fri for Mobberi

Af Birgitte Krogh Therkelsen, Christina Stær Mygind, Mary

Fonden & Signe-Marie Paludan Bøgeskov, Red Barnet	197
Fire vigtige værdier	198
Tænk, hvis løsningen lå i en kuffert	202
Tilskuerne skal aktiveres	212
Fri for Mobberi – også for voksne!	214
Forældre: Vigtige medspillere	216
Fri for Mobberi som strategisk redskab	218
Virker det?	219

Den nødvendige kulturforandring	220
Læs mere	221
Spørgsmål til refleksion	222

Forord

Af Mary Fonden og Red Barnet

Pædagoger og lærere er afgørende for at skabe de mobbefrie miljøer og stærke børnefællesskaber, der er grundlæggende for børns trivsel og positive udvikling.

I Mary Fonden og Red Barnet har vi længe arbejdet med at forebygge mobning og fremme positive fællesskaber blandt børn gennem det fælles antimobbeprogram 'Fri for Mobberi', og over alle årene har vi oplevet efterspørgsel – både fra studerende og praktikere – på viden om, hvordan man netop som lærer eller pædagog bedst bidrager til at forebygge og håndtere mobning.

Denne efterspørgsel forsøger vi at imødekomme med denne antologi. Bogen præsenterer den nyeste viden om mobningens mekanismer og forskellige perspektiver på, hvordan man som fagperson forebygger mobning eller handler, hvis man oplever en børnegruppe præget af mobning.

Det fælles omdrejningspunkt for alle antologiens bidrag er det *nye mobbesyn*, der identificerer mobning som et symptom på uhensigtsmæssige sociale dynamikker, der udspringer af kulturen i de fællesskaber, som børn er en del af. Det *nye mobbesyn* står i modsætning til den tidligere dominerende opfattelse af mobning som en form for individuel aggression.

Bogen kan læses fra ende til anden eller som opslagsværk,

men uanset hvordan den bruges, anbefaler vi, at læsningen altid begynder med Helle Rabøl Hansens kapitel 'Det nye mobbesyn', fordi det er grundlæggende for at forstå bogens øvrige bidrag.

Efter hvert af bogens kapitler finder du gode råd, arbejds-spørgsmål eller anbefalinger, som kan stimulere til videre re-fleksion eller yderligere læsning.

Det langsigtede mål er at styrke positive børnefællesska-ber og på den måde give børn de bedst mulige betingelser for trivsel og udvikling.

God læselyst!

Kapitel 1

The background is a solid teal color. Scattered across the page are numerous small white dots of varying sizes. These dots are arranged in a pattern that resembles a constellation, with a particularly dense cluster of dots in the lower half of the page, suggesting a star map or a celestial theme.

Det nye mobbesyn

Af Helle Rabøl Hansen

”Jeg var bange for, at de også ville begynde at mobbe mig.”

Ordene er Fridas. Hun er 12 år og går i 6. C. Jeg besøger klassen for at interviewe nogle af eleverne. Frida er veninde med Olivia, der ikke længere går i klassen. Eller rettere sagt: Hun *VAR* veninde med Olivia. Olivia er startet i en ny klasse på en ny skole efter længere tids udelukkelse fra pigegruppen. Fridas ord er svar på mit spørgsmål til hende om, hvorfor hun ikke hjalp til, da veninden blev stødt ud af pigegruppen.

Olivia oplevede, at hun efter et skænderi i klassen blev mere og mere uønsket af pigerne. For det meste mærkede hun det ordløst. De andre holdt op med at snakke til hende, og hun blev ikke længere inviteret til at være sammen med de andre piger uden for skoletiden. Hun blev også blokeret på de sociale medier. Olivia blev luft for de andre. Det værste for Olivia var ifølge hendes egne ord ”at miste min bedste veninde”. Olivia blev således ramt dobbelt. Pigerne vendte hende ryggen, og Frida gik med dem. Olivia blev ensom, og hun gik fra at være en *veninde* til at være *venude*.

Denne autentiske historie indeholder ikke kun genkendelige mobbeoplevelser blandt skoleelever, den indeholder også en central faglig pointe i dette kapitel, nemlig at mobning ikke kan forstås uden at iagttage de sociale mekanismer og

narrativer, der forgrener sig ind i udstødelmønstrene. Olivias position som mobbeoffer og udstødt har tråde og forviklinger ud og ind i en pigegruppe, som er i gang med at udvikle en *vi*-identitet uden Olivia. Oven i det ser et skænderi ud til at være en (med)anledning til en mobbeprocess. Frida har bånd til Olivia, men skal også overleve i pigegruppen. Og alle børn i gruppen har udviklingspsykologisk set brug for anerkendelse (Honneth, 2006) for at tro på sig selv i relationer til andre. Eleverne i Frida og Olivias klasse er socialt afhængige af hinanden – akkurat som andre grupper, der har et fælles virke i en fælles hverdag. Denne pointe kan også forklare på anden vis.

Mobning rammer individuelt, men skabes socialt

Den mobning, Olivia udsættes for, er karakteriseret ved tavshed. Mobningen kunne også have været aktiv. Fyldt med ord, der sætter spor, eller kroppe, der slår, vrænger og væmmes. Olivia reagerer ulykkeligt. Hun går i opløsning og vil ikke i skole. Hun kunne også have reageret vredt. Og måske kunne det i stedet have været Frida, der var offer, mens Oliva havde været på den mobbende side. Anledninger, former, magtmønstre og reaktioner synes forskellige, og pointen i dette kapitel kan derfor også forklare sådan: Mobning rammer individuelt, men skabes socialt.

Udfordringen er dog, at omgivelserne ofte i højere grad får øje på socialitetsfigurer i form af individer end på socialiteten *som* figur i form af en motor, der holdes i gang. Måske ses figurerne bedst, fordi mobbemønstre ofte er fyldt med synlige individer. Individer, der peges ud og lider, og indivi-

der, der håner eller vender ryggen til. Det er individer, der er til at få øje på, og det bliver i første omgang nærliggende at give enkeltindivider skylden for noget, der er blevet til i fællesskab. ”Han holder sig for sig selv” og ”hun er den dominerende type” lyder nogle af de forklaringer, jeg stødte på, da jeg skrev min ph.d.-afhandling om voksnes forståelser af elevmobning (Hansen, 2011; Hansen, 2015).

Dette kapitel giver indblik i, hvordan forskere i Danmark og andre steder i verden (Schott & Søndergaard et al., 2014) er begyndt at udfordre traditionelle vanetænkninger om mobning, og forklarer samtidig, hvorfor vi i disse år redefinerer begrebet. Inspiration er hentet fra teorier, der beskæftiger sig med mennesker som sociale væsner. Socialpsykologi, social læringsteori og sociokulturelle teorier. Vi har ad den vej vristet den hidtidige mobbeforskning ud af sit faste sæde i personpsykologien og fået øje på en lang række nye opdagelser, der kan supplere den hidtidige viden. Men først skal vi omkring lærerens betydning, når klassen rammes af mobning. Vel at mærke set fra elevperspektiver, der indeholder håb om en håndsrekning.

”Hent en lærer”

I foråret 2017 udskrev et firma i Danmark en konkurrence for skoleklasser. ”Hvordan kan I blande jer, når der mobbes?” lød invitationen. Præmien var et lejrskoleophold, og næsten 100 skoleklasser sendte deres bidrag ind.

Mange af klasserne sendte mere end et bidrag. Materialet var enormt. Jeg sad i dommerkomiteen og brugte mange dage på at læse, se, lytte og grave mig ned i det fremsendte.

Spændende var det – og meget forskelligartet: film, websider, plakater og tekster i massevis. Men der var ikke kun diversitet, der var også ord og retninger, der gik igen og igen. Meget handlede om at give andre elever mod til at blande sig, og hvis man ikke tør, så hente en lærer. ”Hent en lærer”, ”Sig det til din lærer”, ”Gå til en lærer”. Det er bemærkelsesværdigt. Et mønster i min afhandlingsempiri er netop, at det ikke altid betyder progression og løsning af et mobbeproblem, når der hentes en lærer. En del sager om mulig mobning ser derimod ud til at gennemgå en hurtig sagsafvisning, hvor klagen tilbagevises af lærere eller af skolen med et ”Nej, det er ikke mobning” (Hansen, 2011 – se også kapitel 5). Op imod den reaktion står nogle andre resultater, som er kommet til udtryk igennem de mange børne- og ungeinterview, jeg har foretaget igennem 20 år (Hansen, 2018).

Der er ikke sjældent en historie om netop ”den lærer, der forstod mig” eller ”en lærer, der forsøgte at hjælpe mig”. Det er ikke altid, at det har betydet et ophør af mobning, men det tyder på, at oplevelsen af at blive set har været vigtig i mange ellers forskellige narrativer om at være uden for de andres fællesskab. I vores forskningsdata baseret på personhistorikker står vi således med et empirisk kontinuum, hvor der for den, der mobbes, er afvisning i den ene ende og støtte i den anden ende.

Ser vi på lejrskolekonkurrencen i et mere filosofisk perspektiv, så kan læreren her forstås som *retfærdighedens vogter*. En voksen, der kommer, når retfærd krænkes og krølles. Det kan igen praksisudfordres med en række relevante spørgsmål som: ”Kan læreren overhovedet være retfærdighedens vogter?” Og: ”Hvad er retfærdighed i en klasse, der

socialiserer sig ved mobning?” Hvis vi forsøgsvis går med på ideen om læreren som retfærdighedsvogter, så kan de mange forslag om at hente læreren forstås som en forventning om, at autoriteter sætter ord på det uretfærdige i mobbende handlinger og stopper det. Man kan vælge at læse det som tillid. Tillid til, at læreren vil og kan det gode. Håbefuldt.

De tusinde chancers strategi

Håbefuldt er også historien, som Trine-Maria Kristensen fortalte mig om en lærer, der gjorde en forskel. Trine-Maria er en af de voksne, jeg har interviewet (og filmet) om barndoms-erindringer i mobbeland. Hun fortæller om en lang række helt konkrete begivenheder og altså også om en enkelt episode, hun oplever som skelsættende. Her hjælper det os at trække på begrebet *mo(ve)ments* (Mørck, 2014), som er udviklet af praksisforsker Line Lerche Mørck.

Mo(ve)ments er oplevelser, situationer og stemninger, der tales narrativt frem som betydningsfulde i en livsbane. En livsbane, der forstås som socialt situeret, men ikke i en lige linje. Snarere i bevægelser og zigzag, og hvor subjekter ofte sætter erindringer og betydninger ved bump, kryds, kriser og spring i den sociale gøren. Disse mo(ve)ments står ikke alene, men indgår i livsprocesser på forskellige måder. Ovenfor i historien om Frida og Olivias brud huskes et skænderi som et mo(ve)ment i form af et oplevet negativt vendepunkt. Nu til en anden form for mo(ve)ment i Trine-Marias historie.

Trine-Maria flytter skole efter mange års mobning på den første skole. Hun starter fuld af pessimistiske forventninger i

den nye klasse. I frikvartererne sidder hun altid for sig selv trukket væk fra de andre. Fordybet i en bog. Eleverne var blevet opfordret af klasselæreren til at tage godt imod Trine-Maria, og de kommer derfor ofte over til hende bag bogen for at spørge, om hun vil være med i lege og aktiviteter. ”Nej,” svarer Trine-Maria hver gang. Eleverne klager til klasselæreren over den manglende respons. ”Vi har prøvet mange gange, og nu gider vi ikke mere.” Læreren, der ifølge Trine-Maria var højt respekteret af eleverne, opfordrer til tålmodighed, og så fortæller hun en historie.

Forestil jer, at hver gang nogen har tilbudt Trine-Maria et stykke lagkage, og hun har sagt ja, så fik hun lagkagen klasket lige ind i ansigtet. Sådan har Trine-Maria haft det på sin gamle skole. Derfor siger hun ikke ”ja” til jeres invitationer.

Der var noget i den historie, som så ud til at gøre et skelsættende indtryk. Under alle omstændigheder oplever Trine-Maria, at hun herefter begynder at få kontakt til de andre, og resten af skoletiden var uden isolation og med venskabsopbygninger. Her var et mo(ve)ment, som hun oplevede, gjorde en forskel.

Historien om Trine-Maria og lagkagen skriver sig ind i andre eksempler på, at isolation eller mobning kan høre op, når gruppen og miljøet begynder at gå andre veje. Det er blandt andet Trine-Marias historie om en lærer, der forstod hende, som har været med til at inspirere mig til sætningen: ”De tusinde chancers strategi” (Hansen, 2015). Det er et praksisråd til elever, lærere og forældre, der tager imod en ny

elev i klassen, der har mobning med i bagagen. Den nye klassekammerat bør få mange invitationer, mange opfordringer, ja mange chancer for at komme ind i klassens fællesskab(er).

Isolation eller mobning kan høre op, når gruppen og miljøet begynder at gå andre veje

"Svag", "aggressiv" og ensom

At blande sig, når andre mobbes, at hente en lærer eller at give en ny, trist elev chancen for at være med, markerer alt sammen ideer om socialitetens betydning for mobningens ophør. Det er værd at fæstne sig ved, at denne ide ser ud til at leve side om side med tendensen til at placere skyld hos enkeltpersoner for mobningens opståen. Så her støder vi altså på en modsætning mellem socialitet, der efterlyses, og socialitet som fraværende i forklaringer.

I tidligere studier af mobning mente man, at mobning kunne tilskrives sammenstød mellem personer med forskellige mangler. Den "aggressive" udøver over for den "svage" modtager. Manglerne blev tilskrevet fejlagtig opdragelse fra især mødrene side, der enten forkæler eller forsømmer barnet (Schott, 2009; Hansen, 2011). Det er ikke svært at få øje på positioner, der kan genkendes som "svag" og "aggressiv", når man beskæftiger sig med at observere mobning, men ved det første vidensparadigme overså forskerne et vigtigt spørgsmål. Det "svage" og det "aggressive" er måske ikke faste personlighedstræk, men reaktioner på vilkår i en social (mobbe)kamp i gruppen. Det kan for eksempel være kampen om pladserne ude af eller inde i fællesskabet.

Der manglede noget væsentligt i disse allerførste videnskabelige studier af mobning fra slutningen af 1960'erne og begyndelsen af 70'erne i Sverige. Nemlig observationer af mobningens kontekst. Uden øje på kontekster bliver studier af mobning let isoleret til studier i ondskab, og måske derfor er de tidlige skandinaviske beskrivelser af mobning vandret ind i en amerikansk definition, der forklarer mobning som "... mean and hurtful" (Hansen, 2011). Problemet med at gøre mobning til rendyrket ondskab er, at når udøverne ikke kan genkendes som onde, så skrives mobbende handlinger ud af mobbekategorien med et "det er altså søde børn". Mobning gør ondt, og mobning kan modtages som onde handlinger, men det betyder ikke, at udøverne drives af psykopati. Udøverne kan mødes som sympatiske og empatiske i alle mulige andre sammenhænge. Derfor kan en veninde gå fra at være helt nær til helt fjern, så den, der står på den anden side af venskabet, mærker en markant forskel på at være inde og ude. Deraf udtrykket *veninde* og så *venude*.

Et andet overset aspekt i første paradigme var mobningens alsidige fremtoninger. Ikke al mobning har en umiddelbart direkte aggressiv form. I eksemplet, der åbnede kapitlet, mærker Olivia for eksempel mest tavshed fra de andre piger. Tavshed kan også forstås som passiv aggressivitet, men det kræver en villig analytisk abstraktion at kunne "høre" aggressiviteten i det ordløse. Måske er den indirekte og overste aggressive en af årsagerne til, at ensomhed og stilhed sjældent genkendes som mobning? Det forventes i stedet, at mobning træder frem på helt klare og genkendelige måder med råb, slag og åbenlys væmmelse (Hansen, 2011). Olivia

mærker i stedet kulde, tavshed og fuldkommen ignorering, som var hun død – socialt død.

Angst og længsler

Hvis ikke det er fikserede personligheder, der er på spil i mobning, hvad er det så? For at svare på det spørgsmål er det interessant at iagttage, hvor forskelligt skoleklasser udvikler sig. Men inden vi ser nærmere på, hvilken klassekultur der synes at tippe mod mobning, skal vi beskæftige os med to emotionelle fordringer hos mennesker i flok.

Der er to emotioner, der er med til at gøre mobning mulig. Det handler for det første om det, professor i socialpsykologi Dorte Marie Søndergaard kalder for social eksklusionsangst (Søndergaard, 2009). For det andet er det længslen efter at høre til, som jeg kalder: ”longing for belonging” (Hansen, 2011). Her er der altså tale om et kryds af emotioner, der får sin kulturelle relevans de steder, hvor mennesker virker og handler. Der hvor social identitet (Wenger, 1991) udvikles i fælles aktivitet med andre – på arbejdspladser, i organisationer, i skoleklasser og på uddannelsessteder. De to emotioner bliver til kræfter, der kan beskytte og kæmpe, når den sociale sammenhængskraft trues og rystes udefra. Søndergaard forklarer, at det at være bange for at blive ekskluderet kan få os til at lindre angsten gennem eksklusion af andre (Søndergaard, 2009), og ved eksklusion demonstreres samtidig tilhørsforholdet mellem de accepterede. Der er her tale om to sociale forudsætninger, som allerede ligger som muligheder, der kan aktiveres kulturelt, når overlevelsesstrategier må sættes ind. Det lykkedes ikke for Oliva, hun måtte give op

over for de andres overlevelsesstrategier og trække sig helt fra klassen.

Social eksklusionsangst og længslen efter tilhørsforhold skal ikke læses som automatiske sociale emotioner, der i sig selv fører til mobning. Det ville nemlig i så fald betyde, at overalt, hvor der er grupper, udvikler der sig mobning. Et helt afgørende fælles spor i såvel ældre som nyere mobbeforskning vidner dog om, at det ikke er alle skoleklasser, der udvikler mobbende mekanismer i elevfællesskabet. Der skal altså noget mere til end angst og længsler som parate emotioner. Spørgsmålet er, hvad det mere er gjort af? En række nyere forskningsfund peger i samme retning. Et af disse fund fremgår af Vestegnsundersøgelsen (Henningsen, Hansen & Kofoed, 2014).

Klasser i social utryghed

I det danske forskerteam på Aarhus Universitet, eXbus, Exploring bullying in Schools, har vi i 2010 gennemført en spørgeskemaundersøgelse i 60 udskolingsklasser på Københavns Vestegn, der handler om klassens sociale liv: den såkaldte Vestegnsundersøgelse (Henningsen, Hansen & Kofoed, 2014). Vi har sammenlignet besvarelsene klassevis og på tværs af klasserne, og der er signifikante statistiske sammenhænge, som fortæller os om fælles spor i de mobbende klasser.

For det første er der flere elever i mobbende klasser end i andre klasser, der fortæller, at de er bange for relationelle problemer med klassekammeraterne såsom uvenskaber, at miste venner og at blive mobbet. For det andet er der flere

elever i mobbende klasser end i ikke-mobbende klasser, der oplever sig ensomme. Det er vel at mærke ikke kun mobbeofrene, der oplever sig alene, men også de elever, som er bange for at blive mobbeofre. Og for det tredje er der flere elever i klasser, der oplever mobning – sammenlignet med andre klasser – som ikke kan lide at gå i skole. Mobbende udskolingsklasser er således ikke kun præget af mobning, men også af en række andre negative sociale spændinger, som tyder på social utryghed. Vi ved dog ikke, om klasserne var præget af disse forhold, før der blev produceret mobning, eller om det er forhold, der følger med mobning. Resultaterne peger først og fremmest på, at der er på samme tid er tale om flere fælles negative vilkår i klassen.

Dette skal dog ikke forveksles med, at der er konstant negativ trivsel for *alle* elever i de udskolingsklasser, der rapporterer mobning. Mange af dem, der siger ”ja” til, at de deltager i mobning, svarer samtidig ”ja” til, at de trives godt med kammeraterne, men dårligt med skolegang generelt. Hvorimod mange ofre svarer mere positivt end udøverne på skolegang generelt, men har dårlige relationer sammen med kammeraterne. Det tyder på, at man skal være varsom med at drage for simple konklusioner om trivsel, mistrivsel og mobning. De sociale forgreninger er langt mere komplicerede og modsætningsfyldte. I Olivia og Fridas klasse mistrives Olivia, og Frida er bange for selv at blive mobbet. Samtidig er pigegruppen i fuld gang med at udvikle fælles aktiviteter indbyrdes og er dermed i gang med at udvikle sig. Trivsel og mistrivsel side om side.

Man skal være varsom med at drage for simple konklusioner om trivsel, mistrivsel og mobning

"Spøgeselever" og fællesskabsforsvar

Vestegnsundersøgelsen er en statistisk undersøgelse baseret på selvrapporteringer. De sammenhænge, vi har skrevet frem, er således statistiske sammen-

hænge, hvilket ikke (altid) er det samme som årsagssammenhænge. Statistik har den begrænsning, at det ikke er en åben etnografi; man får kun fund eller ikke-fund på det, der spørges til. Derfor har vi kombineret statistik med andre former for vidensindsamling såsom interview og observationer. Jeg vil her fremhæve to observationer, der understøtter vores fund om, at mobning er forbundet med skoleklassers selvforståelser og kultur. Fund, som jeg som mobbeforsker finder særligt vigtige.

Fællesskabsforsvar

Den første observation kalder jeg for *fællesskabsforsvar*. Igennem 20 års arbejde med studier af mobning har jeg holdt en del oplæg og foredrag for skoleelever enten for klasser, klassetrin eller flere årgange sammen. Igennem alle årene har jeg igen og igen haft den samme oplevelse. De klasser eller de grupper i salen, der kan udpeges af andre elever som aktive eller passive udøvere af mobning, protesterer ofte mod en del af mine pointer. Det kan komme til udtryk som modstand mod ensomhed i klassen som et fælles ansvar, og der protesteres imod at blive genkendt som en klasse eller en gruppe, der mobber. Ikke sjældent former protesterne sig som for-

svar. Det kan for eksempel komme til udtryk i vendinger som: ”Der har måske engang været mobning, men vores klasse har det godt nu”, eller ”Hvorfor skal vi udpeges som en dårlig klasse?”. Der gives i samme åndedrag eksempler på det gode kammeratskab: ”Mine allerbedste venner går i klassen, og vi er der for hinanden.” I de første år som fuldmægtig i Børnerådet konkluderede jeg og mine kollegaer, at disse ord var udtryk for manglende erkendelser og manglende medfølelse. I dag mener jeg, at vi tog fejl. De protester, vi støder på, udtrykker noget andet, nemlig et forsvar for et fællesskab, man holder af, og nok også et forsvar for, at man er god nok. Det følger mønstret fra de brogede trivselsbilleder fra spørgeskemaundersøgelserne, som tyder på, at nogle får noget ud af mobning – et tema, jeg vender tilbage til nedenfor.

Spøgeseselever

Den anden observation hedder ”Spøgeseselever”. Når vi mobbeforskere besøger skoleklasser, der har erfaringer med mobning eller begyndende mobning, møder vi gentagende historier om enkeltelever, der har forladt klassen. Det kan være en eller flere elever, som nu optræder i fælles fortællinger på tværs af klasseaktørerne. De eller den forladte elev beskyldes for at have påkaldt sig mobbende opmærksomhed enten som offer eller som udøver. Det sker, at der fortælles så meget om den elev, der har forladt skolen, at den forhenværende klassekammerat stadig har et liv i klassen. Ikke et levende liv, men et fælles narrativt liv skabt af dem, der blev tilbage. Et liv, som vel og mærke ikke kan gøre indsigelser eller bidrage med egne perspektiver, og som dermed ikke har

mulighed for at forstyrre den sandhed, der er forhandlet frem. Eleven går igen som et spøgelse og livagtiggøres i beretninger, der synes nødvendige for klassens selvforståelse nu og her. Det virker til at være mere legitimt og mindre farligt at tale om dem, der var i klassen, frem for dem, der er der lige nu. At fæstne mobbefortællinger til spøgelseselever ligner igen et forsvar for det, klassen er blevet til. Det kan ses som et ønske om at bevare noget og ikke at skulle forandre. Mobning gøres til datid, sivet væk sammen med elever, der har forladt klassen, synes logikken at være.

Nogle får noget ud at mobbe

Såvel fællesskabsforsvar som ”spøgelseselever” indeholder kræfter, der forsvarer et *vi*. Det kan også tolkes på den måde, at mobningens motor er gjort af fordele. Der er nogle, der får noget ud at det, og nu nærmer vi os et kontroversielt anliggende. Ordet mobning har en negativ klang, og det kan være

en af grundene til, at man ikke har villet og kunnet få øje på, at mobning ikke kun krænker, men også skaber noget, at mobning er en social dynamik. Mobning kan nemlig producere en følelse af fællesskab enten i selve den mobbende situation mellem udøverne eller på længere sigt i form af venskaber og tilhørsforhold i en

At få øje på mobningens fordele skal ikke forveksles med accept af krænkelser, men det er brugbar viden, når en mobbende klassekultur forsøges udfordret

gruppe af udøvere og tilhængere. Der udskrives et *dem* fra kategorien *os* i én og samme bevægelse.

At få øje på mobningens fordele skal ikke forveksles med accept af krænkelser, men det er brugbar viden, når en mobbende klassekultur forsøges udfordret. Til den proces bliver det også nødvendigt at spørge om, hvornår en gruppe og en skoleklasse er i risiko for at udvikle mobbemekanikker? Igen kan videretolkning af eXbus' forskningsfund hjælpe os med et bud.

Meningsløshed og fællesskabsbehov. Et bud på *hvorfor*?

Et spørgsmål, det er svært at komme med et enkelt svar på, er: *Hvorfor udvikler nogle klasser et mobbende fællesskab, og andre klasser gør ikke?*

Det ord, der står tilbage, når jeg sammenholder vores viden om menneskers længsler efter at høre til med mobningens fællesskabende processer, er *behov*. Mobning kan forklares som et fænomen, der forsøger at dække et behov for at opnå social anerkendelse i den gruppe, man formelt set er blevet placeret som deltager i. Når for eksempel mobbende udskolingsklasser er kendetegnet af mere ensomhed, mere skolelede og flere forhold, eleverne er bange for, sammenlignet med ikke-mobbende klasser, så tyder det på, at de sammenhænge, hvor klassekulturen tipper mod mobning, er præget af søgninger efter en mening med at være der. Det kan være klasser, der har vanskeligheder ved at udvikle sammenhold om det at gå i skole sammen, og der kan være en del elever i klassen, som ikke finder mening i deres skolegang, men som alligevel er "tvunget" til det fremmedgjorte. Som

mennesker leder vi efter meningsfuldhed i det, vi gør. Og meningsfuldhed kan forhandles frem sammen med andre. At finde et *vi* kan opleves meningsfyldt og som et brud på fremmedgjorthed.

For mange elever er meningen med skolegang netop kammeraterne. Når Børnerådet, sundhedsforskere og mobbeforskere gennem tiderne og på forskellige måder spørger børn, hvad der er det vigtigste ved skolegang, så lyder de fleste svar samstemmende: ”mine venner”, ”kammeraterne” og ”veninderne”. Jeg husker fra min tid i Børnerådet, da vi stillede samme spørgsmål til vores elevpanel i 1998. En del svar indeholdt bare navne: ”Mathias, Viktor, Emma, Anna, Ludvig ...” (Børnerådets panelrapport, 1998). Det var, som om svarene billedligt og symbolsk set maste sig på, da vi på kontoret gennemgik spørgeskemaerne: ”Se her, voksne, det er derfor, jeg går i skole. Det er på grund af ham her og hende her.” Skolekammeraternes store betydning skrives her frem af eleverne selv. Læringsteoretikeren Daniil B. Elkonin (1904-1984) fremhævede skolekammeraterne som den mest afgørende sociale aktivitet i skolelivet (Elkonin, 1971). Som læser kan man nu spørge: Hvad er forbindelsen her til mobning?

Sagen er, at når en elev indskrives i skolen og formelt set placeres i en klasse, så betyder det ikke, at denne formalitet opfylder behovet for mening og tilhør. Søgen efter mening sammen med klassekammerater kan føre til, at det uformelle fællesskab defineres ved at sætte en ramme for, hvem der *ikke* er med. *Vi*-følelsen markeres ved tydelige grænser mod dem eller den, der er uden for viet. Det kan være medvirkende til at finde mening i det meningsløse. Der skabes et *vi* at vedligeholde. Mobbende fællesskaber så at sige lever af deres

udgrænsninger, og derfor møder vi ofte modstand, når vi i foredrag og på skolebesøg opfordrer elever til at holde op med at udgrænse andre, der har ret til at være i skoleklassens fællesskaber. Vi truer et vi. Et vi, der opleves som det rigtige for dem, der er en del af dette vi.

Den form for fællesskabskonstruktioner har en pris, for mobbende fællesskaber eksisterer ved at holde andre deltagere uden for kredsen. Netop fordi udenforskab er mobningens eksistens, så kan man kalde mobning for ekstrem eksklusion (Hansen, 2016). Det betyder, at her er der tale om noget, der bevæger sig ud over almindelige in- og eksklusionsvilkår i grupper af mennesker. Ekstremiteten består i, at der organiseres en særlig måde at gøre fællesskab på. Ofret derimod sættes ud i intethed og social død. Det vidner om, hvor alvorlige konsekvenser det har at være udstødt af en mobbende klasse. Ofret sættes i bogstavelig forstand uden for livet, for de fleste af elevens dagtimer leves i og omkring skolen. Ikke så svært, at elever, der i skolesundhedsundersøgelserne svarer ”ja” til, at de bliver mobbet, er mere syge, har flere psykosomatiske lidelser og mere livslede end de børn, der ikke mobbes (Due & Holstein, 1999-2011).

Mobning som fællesskabsorganisering

Inden sidste afsnit, der peger fremad, vil jeg kort samle op på de fund, tolkninger og bud, der samler sig i et nyt mobbesyn. Det nye ligger således i at forstå mobning som en særlig fællesskabsorganisering. Frem for at forklare mobning som sammenstød mellem personlighedstyper har vi her sat fokus på, at mobningen vil opnå noget i en meningsløs sammen-

hæng. Mobning skaber en social orden, hvor mobbeudøverne opnår et fællesskab via udstødelse.

Mobbemønstre kan starte ved udpegede begivenheder blandt deltagere i den formelle sociale sammenhæng, men udvikler efterhånden en gradvist mere systematisk karakter. Systematikken ligger i, at fællesskabet holder et mobbende hierarkisk mønster ved lige, men ikke nødvendigvis ved at gentage samme handlinger. Handlingerne kan udvikles og vise sig på mange forskellige måder. Systematikken bliver synlig ved, at der *skal* være nogen inde og nogen ude for at holde mobbemotoren i gang.

I en kondenseret udgave kan alle ordene formuleres i følgende sætning: ”Mobning kan forstås som en uformel fællesskabsform, der bygger på systematiske udstødelsermønstre af deltagere i formelle sociale sammenhænge.” Denne definition markerer, at der er sket et paradigmeskifte i den faglige forståelse af mobning. Skiftet er et fokusskift fra individers personligheder til skoleklassekultur. Det betyder ikke, at interessen for individet ophører, men det betyder, at vi opfordrer lærere og skolepædagoger til at få øje på, hvordan sociale kampe og sociale overlevelser er betingelser for eleverne at agere i.

Fællesskabende didaktikker

Når et bud på, hvorfor mobning opstår, er behovstilfredsstillelse, så indeholder dette bud samtidig visioner om, hvordan mobning kan tackles og imødegås. Der kan således læses modsætningsvist. Hvis længsler efter sammenhængskraft, mening, social anerkendelse og det at høre til opfyldes, så er

grundlaget for mobbemotoren mindre nærliggende. Mobningens grobund eroderes.

Vi har i de foregående afsnit vist, hvordan skoleklasse og skolegang fungerer som mobningens arena. Villkår i klassen spiller ind.

Det taler for også at gøre skolegang til løsningernes kontekst. "Det gør vi allerede," vil mange skoler sikkert svare. Fysisk set er det rigtigt nok. En del skoler er for tiden i gang med at udvikle mobbepolitik eller har længe haft faste praksisser for at forbedre det sociale miljø (læs også Stine Kapland Jørgensens kapitel 3 i denne bog). Når jeg studerer lokale handleplaner, eller når jeg besøger skoler, oplever jeg dog, at mange antimobbaktiviteter står alene uden at blive knyttet til skolens kerneopgave, undervisningen, men tværtimod er henvist til pauser, sprækker og specielle anledninger.

Jeg anbefaler den modsatte bevægelse. At der i forebyggelse af mobning arbejdes struktureret med, at undervisningen bliver meningsfuld for flest muligt, og at der gives adgang til aktiv deltagelse. Hvis undervisning er den sammenhæng, der kan skabe tilhørsforhold, er der ingen grund til at producere mobning for at opleve fællesskab. Meningen er, at undervisningen kan tilbyde sig som fællesskabende omdrejningspunkter og derigennem udvikle mere skoleglæde og mere tryghed i klassen – for nu at tyde resultaterne fra Vestegnsundersøgelsen, som jeg gennemgik ovenfor, i omvendt rækkefølge. En sådan vej vil betyde, at læren

Undervisningen kan tilbyde sig som fællesskabende omdrejningspunkter og derigennem udvikle mere skoleglæde og mere tryghed i klassen

om undervisning, eller man kunne også sige: læren om at lære fra sig – didaktikken – ikke alene er ambitiøs i forhold til, hvordan den enkelte elever udvikler sig lærende, men hvordan det lærende bliver en lang række forskellige og fælles dynamiske processer eleverne imellem. At undervisning ikke alene er et tilbud om et formelt læringsfællesskab, men også reelt bliver et sted, der svarer på ”longing for belonging”. Fællesskabende didaktikker (Hansen, 2014 b) er mit forslag til navnet for sådan en vision, der samtænker skolens faglige og sociale opgaver. Hvordan det skal gøres helt konkret, er en udviklingsopgave forskere og praktikere imellem.

Fællesskabende didaktikker handler om en grundlæggende måde at forebygge mobning på. Når mobning er her og nu, er det næppe tilstrækkeligt at tænke i fællesskabende didaktikker, for fællesskabet er nu i fuld gang med at skabe andre omdrejningspunkter end undervisningen. Her lyder min opfordring, at der holdes fast i at arbejde med gruppedynamikkerne frem for at forsøge på ensidige adfærdsreguleringer og sanktioner (Hansen, 2014 b). Sæt parentes om individerne, og se, hvad I kan få øje på. Er der kedsomhed, meningsløshed og fremmedgjorthed på spil? Er der gamle konflikter og nye magtkampe? Er der ensomhed og skoleuvillighed? Dernæst kan parentesens åbnes igen for så at koncentrere sig om, hvordan individerne kan støttes i processen, hvordan der kan sættes krav, og hvordan klassen kan samles mere om skolegang og skoleliv. Parentesmetoden (Hansen, 2015) kalder jeg denne måde at tænke og agere på for den voksne i klasser ramt af mobning.

Litteratur

- Børnerådets panelrapport (1998). *Portræt af en 4. klasse*. København: Børnerådet.
- Christensen, B. & R.H. Hansen (2003). *Mobbeland*. København: Gyldendal.
- Due, P. & B.E. Holstein (1999-2006). *Skolebørnsundersøgelser*. www.Hbsc.dk.
- Elkonin, D.B. (1971). Toward the problem of stages in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 10, 538-653.
- Hansen, H.R. (2014a). Sanctions against Bullying and disruption in school. I: R.M. Schott & D.M. Søndergaard (red.). *School Bullying: New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hansen, H.R. (2014b). Fællesskabende didaktikker. I: H.R Hansen & D.M Søndergaard (red.). *Nye perspektiver på mobning*. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, vol. 51.
- Hansen, H.R. (2014c). "Vi går langt for vores pals": om skolemodstand, fællesskabsforståelser og mobning. I: H.R Hansen & D.M Søndergaard (red.). *Nye perspektiver på mobning*. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, vol. 51.
- Hansen, H.R. (2015). *Parentesmetoden – tænkestrategier mod mobning*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Hansen, H.R. (2016). Du skal kysse toiletsædet – eller hvordan mobning kan forstås som ekstrem eksklusion. I: B. Hamre & V. Larsen (red.). *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Hansen, H.R. (2018 in press). *Mobning*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, H.R., I. Henningsen & J. Kofoed (2014). Mobning er magt: elevperspektiver på mobning. I: H.R. Hansen & D.M Søndergaard (red.). *Nye perspektiver på mobning*. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, vol. 51.
- Henningsen, I., J. Kofoed & H.R. Hansen (2014). Classroom culture and

- Bullying. I: R.M Schott & D.M. Søndergaard (red.). *School Bullying: New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse – sociale konflikters moralske grammatik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mørck, L.L (2014). Learning to live; expansive learning and mo(ve)ments beyond 'gang exit'. Paper to The International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2014. Vol. 1. Boulder, Colorado.
- Schott, R.M. (2009). Mobning som socialt begreb. I: J. Kofoed & D.M. Søndergaard (red.). *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schott, R. & D.M. Søndergård et al. (2014). *School Bullying. New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Søndergaard, D.M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I: J. Kofoed & D.M. Søndergaard (red.). *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kapitel 2

The background is a solid teal color with a pattern of small, white, semi-transparent dots scattered across it. The dots are more densely clustered in the upper right and lower right areas, while the center and lower left have fewer dots.

Den professionelle relationskompetence

– en afgørende faktor for børns relationer

Af Louise Klinge

Da jeg som helt ung blev ansat på en skole, erfarede jeg meget direkte, hvilken betydning det har for børns relationer, at man som professionel omsorgsperson arbejder kompetent med relationer. Her fik jeg blandt andet en 4. klasse i mange fag. Der gik Odin, hvis far var rocker. Da Odin gik i 4. klasse, stod han og hans storebror, der gik i 7. klasse, til at blive smidt ud af skolen. Alle lærere skulle rapportere enhver negativ adfærd til skolelederen, fordi begge drenge havde været voldelige over for både lærere og elever. Mange i klassen var bange for Odin, der slog en proper næve.

Jeg mødte Odin første gang i en dansktime. Alle børnene skulle kigge på et billede med nogle utydelige skikkelser og skrive det ned, som motivet fik dem til at tænke på. Billedet var meget neutralt, men Odin skrev ”morder”, ”blod”, ”tyv” og ”indbrud”! Nogle af ordene gav mig en association, og jeg satte mig på hug ved siden af ham og spurgte stille, om han havde set den Far til Fire-film, hvor Lille-Per om natten beder en indbrudstyv lave varm kakao til sig! Han kiggede overrasket op og fortalte mig, at det var hans yndlingsfilm. Hans

mormor havde alle Far til Fire-filmene, og han så dem tit hjemme hos hende. Den udveksling bragte os straks på bøl-
gelængde, og fra da af gjorde Odin alle mulige søde ting for
mig; roste for eksempel min skrift på tavlen, gjorde lynhur-
tigt alt, hvad jeg bad om, og bad de andre om at være stille, så
snart jeg kom.

En dag talte jeg med ham om vigtigheden af, at vi hjælper
hinanden. Jeg sagde blandt andet til ham, at det kunne være
så fint, hvis han også kunne lade alt det gode, han gjorde for
mig, komme sine klassekammerater til gavn. Og når du er
afstemt med et barn, så vil det gerne bruge dig som rollemo-
del og bestræbe sig på at leve op til dine forventninger. Det
blev helt tydeligt her. Dagen efter brugte Odin det ene fri-
kvarter på at sætte hår på Anders, som han plejede at kalde
mongol. Og i det næste frikvarter eskorterede han på fornem
vis Bai ud til skolegården på sin ryg. Bais forældre var fra
Kina, og Odin plejede at kalde ham ”kinesersnot”.

De gode relationers afgørende betydning

Det er veldokumenteret, at den professionelles relation til
børn har en afgørende betydning for børnenes relationer til
hinanden (se blandt andet Ladd et al., 1999; Gazelle, 2006;
Børnerådet & Dansk Center for Undervisningsmiljø, 2009;
Stanek, 2011; Wistoft, 2012). Når den professionelle agerer
relationskompetent, kan der etableres relationer til børn
præget af glæde og gensidig respekt. Sådanne gode rela-
tioner har vidtrækkende positive konsekvenser for børnenes
adfærd – også deres måde at være sammen med andre børn
på.

Professionel relationskompetence handler om at kunne etablere og fastholde relationer til børn, som understøtter deres trivsel og udvikling, og som muliggør, at børnegruppen kan etableres som et fællesskab – i skolen som et læringsfællesskab. I dette kapitel beskriver jeg tre centrale kendetegn ved den professionelle relationskompetence, så det bliver tydeligt, hvad pædagogen eller læreren konkret gør i samspillet med børnene, når hun eller han agerer relationskompetent.

Men ét er at vide, hvad man skal gøre. Noget andet er at lykkes med det i en udfordrende hverdag. Derfor handler en stor del af kapitlet om det, der skal til, for at agere relationskompetent. Jeg redegør for de syv betingelser – både psykologiske og strukturelle – jeg i min forskning har kortlagt som nødvendige for, at man som professionel rent faktisk agerer relationskompetent. Det vil sige, at når man skal udvikle sin professionelle relationskompetence, så er det de betingelser, man skal arbejde på at opfylde.

Kendetegn ved relationskompetencen

Når vi mennesker har det godt, gør vi godt – og glade børn leger bedst. Når vi har det godt, sker der det i hjernen, at de nerveceller, der kaldes *spejlneuroner*, aktiveres på en positiv måde. Når vi iagttager handlinger og følelser hos andre mennesker, giver spejlneuronerne os adgang til en umiddelbar forståelse af hinanden. Ved at være sammen med andre får vi

Den professionelle relation til børn har en afgørende betydning for børnenes relationer til hinanden

oplevelser af at have det på samme måde som dem, og dermed kan vi handle empatisk. Imidlertid reducerer anspændelse og stress spejlneuronernes signalrate (Hart, 2007). Derfor kan den professionelle aldrig bidrage til omsorg og venlighed mellem børnene gennem skældud. Skældud udløser stresshormonet cortisol, og sker det ofte, bryder cortisolreguleringen sammen. Hermed vil barnet ofte reagere negativt og uforudsigeligt, og en ond cirkel er skabt, hvor den voksne kan mene, at barnets adfærd i endnu højere grad kalder på skældud.

Bidrager den voksne derimod til en stemning præget af venlighed, respekt og glæde, bliver det lettere for barnet at aflæse de andre børns signaler, at regulere sit temperament og udvise omsorg for de andre. Det finder sted, når den voksne agerer relationskompetent, og lad os i det følgende se nærmere på relationskompetencens tre kendetegn.

1) Afstemmere

Når man oplever at være på bølgelængde med et andet menneske, er man *afstemt* med hinanden. Når et barn mærker afstemningen med en voksen, forholder det sig åbent til den voksne og vil gerne følge den voksnes forslag. Afstemningen er forudsætningen for tillid og respekt. Som en dreng i 5. klasse udtrykker det helt enkelt:

Hvis jeg var lærer, så havde jeg nok brugt nogle af de første timer på at være rigtig sød over for dem. For eksempel lade dem spille rundbold og sådan noget. Så ville jeg være gode venner med dem, og så ville de høre efter i timerne.

Det, der ved vores mimik, gestik, ordvalg og tonefald leder til og er tegn på afstemninger, kalder jeg *afstemmere*. Det modsatte, som leder til eller er tegn på fejlafstemninger, hvor vi ikke er på bølgelængde, kaldes fejlafstemmere.

Typiske afstemmere er smil, latter, øjenkontakt, berøring – når relationen er god – imødekommenhed over for børnenes forslag, venlige ord, nikken, stille og rolig tale, at man går op i toneleje, når man stiller spørgsmål, og at barnet ikke afbrydes. Når børn henvender sig til os gennem ord og gestik og for en stund tillidsfuldt lukker os ind i deres verden, hvor vi sammen kan dele smerten eller glæden, så er det ofte nok blot gennem nik og bekræftende ”hmm’er” at tilkendegive, at man er interesseret og lytter.

Om der udtrykkes afstemmere eller fejlafstemmere, afhænger af, om den professionelle i situationen er nærværende og formår at have barnet på sinde eller det modsatte. Kan man forholde sig åbent og modtagende til det barn, man kommunikerer med, vil det kommunikative udtryk nærmest automatisk være afstemt med barnet. Ved hjælp af spejlneuronerne kan den voksne mærke barnets indre tilstand og så at sige svare på samme sprog, hvorved barnet kan mærke, at I kommunikerer afstemt med hinanden. Det betyder altså, at afstemmere er de verbale eller nonverbale udtryk, der giver børn oplevelsen af, at den voksne har dem på sinde og forstår dem, hvorved kommunikationen kan forløbe uproblematisk.

Det er klart, at for at den voksne kan have barnet på sinde og dermed være i stand til at udtrykke afstemmere, så skal forskellige betingelser være opfyldt. Men det vender vi tilbage til senere i kapitlet.

Der skabes også et omsorgsfuldt rum, når den voksne indimellem udstiller sin egen sårbarhed ved at erkende fejl og sige undskyld

2) Omsorgsetiske handlinger

Det andet kendetegn ved den professionelle relationskompetence er *omsorgsetiske handlinger*, som grundlæggende handler om at vise børn respekt. Man viser for eksempel respekt ved at tage barnets perspektiv og oplevelse alvorligt, ved ikke

at ydmyge nogen og ved at være opmærksom på barnets fysiske behov. Det kan være behov for bevægelse, ro, for at drikke vand, for at få lov til at pudse næse og så videre. Der skabes også et omsorgsfuldt rum, når den voksne indimellem udstiller sin egen sårbarhed ved at erkende fejl og sige undskyld. Det er med til at tydeliggøre, at rummet er så trygt, at man kan begå fejl og komme godt igen. Ingen er perfekte, og skuldrene kan sænkes.

Undersøgelser viser, at de lærere, der bedst bidrager til deres elevers trivsel og faglige præstationer, først og fremmest sørger for, at fordybelsen i undervisningsindholdet sker i et omsorgsfuldt miljø (Agne, 1999; Owens & Ennis, 2005).

Når den voksne ikke handler omsorgsetisk, men behandler børnene disrespektfuldt, vil de frustrationer, der følger med, forplante sig i børnenes interaktioner med hinanden. Det ses tydeligt i dette eksempel:

Eleverne sad i en matematiktime og skulle arbejde individuelt i deres bøger. Magnus var efter nogen tid begyndt at sidde ret uroligt, og han vendte sig indimellem og

sagde noget til pigerne ved bordet bag ham. Nogle begyndte at tale om frikvarteret, og Magnus spurgte, hvornår det var spisefrikvarter. Svaret fra matematiklæreren lød: "Når du ikke gør dig lækker over for pigerne, tænker du på at æde. Nu er det sgu nok, Magnus." Lidt efter skulle læreren tjekke, hvem der havde lavet lektier, og da Magnus sagde, at han havde glemt det, kommenterede læreren nøgternt: "Det var, hvad man kunne vente af sådan en som dig." Et øjeblik efter bankede Magnus pludselig sin albue hårdt ind i sidekammeraten, som ikke havde gjort spor.

Professor og tidligere lærer og skoleleder Nel Noddings er ophavskvinde til omsorgsetikken, og hun skriver blandt andet:

Når min omsorg rettes mod andre, må jeg tage deres natur, levemåde, behov og ønsker i betragtning. Og – selvom jeg aldrig kan lykkes fuldt ud – prøver jeg at forstå den andens virkelighed. Det er det grundlæggende ved omsorgens indre aspekt. [...] – Denne forskydning af interesse fra min virkelighed hen imod den andens virkelighed.

(Noddings 1984: 14, min oversættelse)

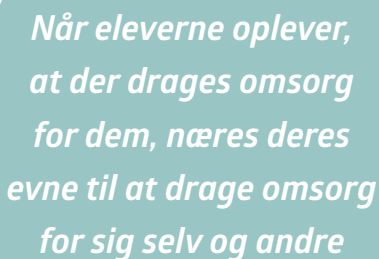
Den professionelle, der agerer omsorgsetisk, er bevidst om barnets unikhed. Hvis det unikke glemmes, og den voksne i stedet er optaget af prædefinerede kategorier som diagnoser, køn eller etnicitet, vil der i interaktionen være en tilbøjelighed til at trække på en forudindtaget specifik måde at møde

barnet på, der ikke nødvendigvis bidrager til netop dette barns trivsel og alsidige udvikling.

I de omsorgsetiske handlinger lader den professionelle hensynet til barnet komme før hensynet til en given regel. Alle ansatte på daginstitutioner og skoler bør drøfte, om der er for mange regler, som hver enkelt går rundt og føler sig nødsaget til at håndhæve, og som derfor bidrager til en overvægt af fejlafstemmere i samspillet mellem børn og voksne. Man kan i stedet have ”Må-gerne-regler”. For eksempel kan skolebørn sagtens forholde sig til reglen: ”Man må gerne løbe på gangen, når der ikke er alt for mange.”

Når eleverne oplever, at der drages omsorg for dem, næres deres evne til at drage omsorg for sig selv og andre – det, man kan kalde deres etiske ideal. Ethvert samspil med et barn tjener et formål, der rækker langt ud over det, man i nuet er samlet om. Gennem samspillet er man nemlig med til at fremme eller hæmme elevernes etiske ideal og dermed deres mulighed for at indgå i omsorgsfulde relationer. At kunne agere omsorgsfuldt i forhold til de behov, man møder i omverdenen, er en betydningsfuld social kompetence, og

flere store undersøgelser konkluderer, at det er sociale kompetencer, der afgør menneskers succes inden for både uddannelse og erhverv (se for eksempel Garzía, 2014; Kautz et al., 2014).



*Når eleverne oplever,
at der drages omsorg
for dem, næres deres
evne til at drage omsorg
for sig selv og andre*

En dag kom en dreng i 3. klasse 20 minutter for sent til Helles time. Helle spørger, om drengen har nået at spise morgenmad? Han ryster på hovedet, og hun siger, at han kan tage sin madpakke frem og spise lidt. Hun fortæller så til hele klassen, at det kan ske for alle, at de sover for længe af en eller anden grund, men når det sker, er det stadig så vigtigt, at kroppen får det brændstof, den har brug for, så om man kommer 10 minutter før eller senere, er lige meget, bare man får spist sin morgenmad. Tror du lige, de børn følte sig holdt af og smilede tilfredse ved tanken om at have Helle som lærer?

3) Understøttelse af børns psykologiske behov – for at opleve selvbestemmelse, kompetence og samhørighed

Det tredje kendetegn ved den professionelle relationskompetence handler om at lade børn opleve selvbestemmelse, kompetence og samhørighed. På baggrund af empirisk forskning har forskere verden over konkluderet, at alle mennesker har tre psykologiske behov, der skal imødekommes, for at vi trives og oplever en indre motivation til at engagere os i de sammenhænge, vi indgår i (Deci & Ryan, 2000; Niemiec & Ryan, 2009). Kort fortalt betyder det, at for at børn trives og deltager aktivt i det, de er en del af, så skal de frivilligt kunne tilslutte sig det, de skal lave, hvilket bedst lykkes, når de kan se meningen med det (selvbestemmelsesbehovet). Børn skal også kunne håndtere de udfordringer, de møder (kompetencebehovet), og de skal opleve at være en værdifuld del af et fællesskab gennem positive relationer til den voksne og kammeraterne (samhørighedsbehovet).

Det er meget vigtigt, at man som lærer og pædagog er opmærksom på, at alle børn er drevet af at få opfyldt disse behov. Jeg hørte en dag en lærer udtale:

Det er generelt nogle rigtig søde børn, vi har i 1. klasse. Så derfor lægger man særligt mærke til de fire-fem stykker, der har en anden dagsorden.

Men alle børn har den samme dagsorden om at være en værdifuld del af et fællesskab. Nogle børn behøver imidlertid hjælp til at lykkes hermed. Det kan også være, at de befinder sig i rammer, der hæmmer deres mulighed for at lykkes. Eller at alle deres bestræbelser ikke bemærkes af de voksne.

Befinder barnet sig i kontrollerende og straffende, overudfordrende eller kaotiske samt afvisende læringsmiljøer, der ikke understøtter deres psykologiske behov, resulterer det i indre konflikter, fremmedgørelse, apati, bekymring, depression, oprørskhed og kedsomhed (Deci & Ryan, 2000; Furrer & Skinner, 2003; Assor et al., 2005).

Hvis den professionelle skal skabe de bedste rammer for børnefællesskaber præget af respekt og glæde, skal de i samarbejdet med børnene understøtte de tre psykologiske behov. Lykkes det, fører det blandt andet til: engagement, selvværd, vedholdenhed, kreativitet, ønske om udfordringer, empati, positive emotioner, tryghed og selvregulering (Skinner & Belmont, 1993; Vansteenkiste & Ryan, 2013; Sandler et al., 1989; Deci & Ryan, 2009). Desuden ses der en tendens til at internalisere og dermed acceptere værdier og handlemønstre fra den voksne, der imødekommer de psykologiske behov, hvilket er helt afgørende for børnenes adfærd i hver-

dagen (Niemiec & Ryan, 2009). Lad mig konkretisere, hvordan den professionelle imødekommer de tre behov.

Selvbestemmelsesbehovet

Selvbestemmelse handler om frivilligt at involvere sig i aktiviteter og sammenhænge, fordi de synes meningsfulde og er i overensstemmelse med ens selvopfattelse. Fællesskaber fungerer bedst, når folk frivilligt engagerer sig, men selvbestemmelse er ikke ensbetydende med anarki uden regler og krav. Hvis reglerne og kravene blot er meningsfulde og begrundede, så oplever man at have selvbestemmelse. Understøttelse af børns behov for selvbestemmelse er altså ikke det samme som en pædagogik uden retningslinjer.

Børnene kan ofte vælge en aktivitet blandt flere tilbud. Aktiviteterne tager ofte udgangspunkt i børnenes initiativer gennem en villighed til at forfølge deres forslag og undrende spørgsmål. Aktiviteterne fremstår vedkommende og meningsfulde. Meningsfuldhed for børn handler i høj grad om at *mærke* det, de beskæftiger sig med. Det kan være historiefortælling, der *rører* dem, eller sansebaserede aktiviteter. Det talte og skrevne ord, løsrevet fra noget konkret, der kan tages og føles på, skal sjældent stå alene.

Kompetencebehovet

Når man oplever at kunne håndtere de udfordringer, man står over for, dækkes kompetencebehovet. Oplever vi ikke os selv som kompetente i de sammenhænge, vi indgår i, daler vores motivation for de givne aktiviteter. Barnet vil søge


efter måder til at opleve behovet dækket, og det kan ofte lede til strategier, hvor der opnås anerkendelse i børnefællesskabet for handlinger, der er i modstrid med konventionerne dér, hvor man ikke oplevede at slå til.

Den professionelle imødekommer blandt andet børns kompetencebehov ved at sørge for en meningsfuld struktur, så barnet har en chance for at leve op til det, der forventes. Derudover skal der vedvarende skabes rum for, at børnene kan bidrage til progressionen i det, man er samlet om. Det kan for eksempel ske ved, at den voksne ikke taler særligt længe ad gangen, og ved at lade børnene være aktive og følge det, de er interesserede i.

Ved at differentiere opgaverne skal alle indimellem opleve, at der er noget, de er virkeligt gode til. For eksempel at løbe hurtigt i forvejen og begynde at gøre banen klar til boldspillet, at se klassen blive pyntet med barnets mange tegninger, eller at det bemærkes, hvor opmærksomt et barn lyttede til et andet barns fortælling og så videre.

Samhørighedsbehovet

Vores samhørighedsbehov handler grundlæggende om oplevelsen af at være en værdifuld del af et fællesskab. Behovet for samhørighed viser sig i menneskers stræben efter kontakt med andre og efter at holde af og blive holdt af. Det vil sige, behovet vedrører de følelsesmæssige og personlige bånd imellem individer, men samhørighed implicerer mere end kontakten mellem mennesker i sig selv, idet fællesskabet skal være af en sådan karakter, at kontakten understøtter *alle* de involveredes trivsel. Det vil sige, at behovet ikke



dækkes, hvis nogen i fællesskabet mistrives (Ryan & Powelson, 1991).

Børns behov for samhørighed er i daginstitutionen eller skolen tæt forbundet med oplevelsen af, at den voksne virkelig kan lide, respekterer og værdsætter

hver enkelt. Det sker, når børnene mødes venligt, nysgerrigt og opmærksomt, og når børn og voksne er engagerede i noget sammen og griner sammen. Samtidig er det helt afgørende, at børnene får imødekommet samhørighedsbehovet gennem kontakten med deres kammerater ved at føle sig værdsat, gennem muligheder for at lege sammen, arbejde sammen, tale sammen samt hjælpe hinanden og i det hele taget have positive oplevelser sammen.

Benyt enhver lejlighed til at styrke børnenes fællesskab og dermed samhørighed. Hvis du for eksempel kommunikerer med et barn om noget, og et andet barn insisterer på at fortælle dig eller vise dig noget, så skæld ikke det barn ud. Det går ud over alle i rummet. Involvér det andet barn i det, du kommunikerer med det første barn om, så det bliver en fælles dialog. Hvis ikke det er muligt, så bed venligt barnet om at vente et øjeblik, og vis så den respekt at rette din fulde opmærksomhed mod det, han eller hun så gavmildt vil dele med dig.

Børns behov for samhørighed er i daginstitutionen eller skolen tæt forbundet med oplevelsen af, at den voksne virkelig kan lide, respekterer og værdsætter hver enkelt

Betingelser for, at den professionelle agerer relationskompetent

Clara skubber hårdt til Hugo og tager den bil, Hugo havde i hånden. Pædagogen farer ikke op i det røde felt og siger i et hårdt tonefald: "Hvad bilder du dig ind, Clara. Vil du straks sige undskyld. Nu!" I stedet siger hun mildt og roligt: "Kom her og bliv trøstet, Hugo. Det var synd for dig. Så blev du lige så vred, Clara. Så vred, at du skubbede. Det er ikke rart for nogen af jer. Kom du også herover, Clara, og sid hos mig. Så sidder vi her lidt." Lidt efter går pigen og drengen i gang med at lege sammen.

Den slags situationer var jeg ofte måbende vidne til, da jeg som 23-årig filosofistuderende hentede mine to børn i vuggestue og børnehave. Jeg undrede mig over, hvad det var for en trylledrik, de pædagoger havde indtaget, siden de ikke lod sig rive med følelsesmæssigt, men kunne agere til børnenes bedste – med 12 blebørn omkring sig, hvilket jeg sjældent formåede derhjemme, selvom jeg kun havde to.

Lige siden har jeg forfulgt, hvad det er, der skal til, for at man som voksen kan agere relationskompetent sammen med børn. Hvor det, man gør, bidrager til børnenes trivsel og udvikling og muliggør positive børnefællesskaber. Vi har indtil videre set, at det handler om at kunne afstemme sig med børn, handle omsorgsetisk og understøtte deres psykologiske behov for at opleve selvbestemmelse, kompetence og samhørighed.

Jeg har gennem min forskning fundet ud af, at det lykkes, når den professionelle:

1. selv oplever selvbestemmelse, kompetence og samhørighed
2. har en generel og specifik viden om børn
3. har en forholdemåde, der er *receptivt rettet*, det vil sige, er modtagende fokuseret på både børnene, sig selv og det indhold, man er sammen om – uanset om det handler om at holde op med at skubbe, at hænge sin jakke op, at øve bogstaver eller at løse andengradsligninger.

Receptiv rettedhed har vist sig at forudsætte 4) nærvær, 5) positive emotioner, 6) mentalisering samt 7) didaktisk kompetence. Lad os se nærmere på de i alt syv betingelser, der skal være opfyldt, for at man kan handle relationskompetent.

Den professionelle psykologiske behov

De tre førstnævnte betingelser – selvbestemmelse, kompetence og samhørighed – er almenmenneskelige psykologiske behov, og det er afgørende, at arbejdsmiljøet i daginstitutioner og på skoler også understøtter den voksnes behov for få dem opfyldt. Det er en fuldstændig afgørende forudsætning for at trives som professionel og være motiveret for sit arbejde. Lad os se nærmere på hvert af behovene.

Behov for at opleve selvbestemmelse

I forhold til selvbestemmelsesbehovet handler det om at kunne se mening i de arbejdsopgaver, man pålægges. Derudover er det afgørende, at man møder opbakning fra både forældre og ledelse i forhold til valg af arbejdsmetoder, som

man oplever, at børnene trives med og udvikler sig gennem. Pålæg kan lede til, at man ikke længere agerer i overensstemmelse med sin egen selvopfattelse, hvilket i høj grad hæmmer selvbestemmelsesbehovet. Som hvis pædagogen eller læreren oplever at få pålagt at følge bestemte regler eller mål, der overskygger et fokus på børnene og deres behov.

Behov for at opleve kompetence

Oplevelsen af kompetence afhænger af, om hverdagens udfordringer matcher de ressourcer, der er til rådighed. Særligt om ledelsen giver tilstrækkelig støtte, for eksempel gennem intern eller ekstern supervision, når der opleves pædagogiske udfordringer. Læreren skal have tid til at være velforberedt og tid til at træffe hensigtsmæssige didaktiske valg. Samspillet med børnene skal forstyrres så lidt som muligt, så kollegaer ikke bryder et intenst samspil med praktiske beske-der. Hver ting til sin tid. Både læreren og pædagogen må have realistiske forventninger til sig selv. En lærer fortæller blandt andet:

Nogle gange er mit overskud der simpelthen ikke, og for at det ikke bliver sådan en skældud-dag, så laver vi noget helt andet. Jeg har altid noget lidt sjovt materiale liggende, som de stadig kan lære noget af, og så bliver det en dag med det eller noget læsning.

Er det undtagelsen og ikke reglen, er det en god ide, at du som professionel kan acceptere, at barren for indholdets kompleksitetsniveau selvfølgelig må variere i højde – og

nogle gange ligger lavt. Fordi du er et menneske og ikke en maskine.

Behov for at opleve samhørighed

Samhørighedsbehovet vedrører både relationen til børnene, kollegaerne og ledelsen samt forældrene. Det handler først og fremmest om, hvorvidt den professionelle oplever overvejende positive interaktioner med institutionens andre deltagere, så der dannes gode relationer præget af gensidig respekt og tillid, hvor man føler sig tilpas.

Skab en kultur, hvor børn ikke råbes ad eller tales nedsettende til. Man kan som voksen have behov for at læsse frustrationer af til kollegaerne, men det må ikke hindre, at ethvert barn mødes venligt og fordomsfrit. Derfor må man hjælpe hinanden med at have nuancerede blikke på alle børn, så ingen positioneres i forhold til negative stereotyper, da de negative forventninger vil blive selvforstærkende og selvopfyldende.

Nogle bruger “solskins-runden” til deres personale- eller teammøder, hvor alle bidrager med en positiv fortælling om et barn. Positive fortællinger er utroligt betydningsfulde for at styrke vores samhørighed. Hvis samarbejder skal bære præg af glæde og tillid, kræver det næring. Vores gode fortællinger om hinanden har netop den effekt.

Generel og specifik viden om børn

De forventninger, den professionelle har til børnene omkring sig, påvirker i høj grad adfærden i samspillet med børnene.

Forventningerne er blandt andet bestemt af, hvor stor en viden den professionelle har om børn generelt, og hvor godt han eller hun kender de enkelte børn.

Pædagoger og lærere skal blandt andet vide, at trivsel og læring hænger sammen som ærtehalv, og hvad det har af praktiske konsekvenser for samspillet med børnene. Foruden klassisk pædagogik skal den professionelle kende til neuropsykologi og neuropædagogik, så de har et så nuanceret indblik i børns trivsel og udvikling som muligt. Mange handlinger, der ikke kan karakteriseres relationskompetente, fordi de enten hæmmer elevernes trivsel, alsidige udvikling eller børnenes fællesskab, skyldes ofte en manglende viden om børns udvikling og deres fysiske, emotionelle og mentale formlaan.

Professionalisme er situeret. For eksempel er måden, man afstemmer sig med et barn eller reparerer fejlfestemninger på, helt afhængig af den konkrete situation i den konkrete kontekst. Som professor Max van Manen skriver:

Både empirisk viden og etisk-moralske principper er vigtige i pædagogik. Den kan ikke undvære dem, men alligevel er essensen af pædagogik ingen af dem. Det pædagogiske øjeblik er det konkrete og praktiske svar på spørgsmålet: "Hvad gør jeg lige nu?" At forholde sig til barnet i den specifikke situation er essensen af pædagogik.

(van Manen 1991: 44, min oversættelse)

For at de professionelle kan agere relationskompetent, skal de derfor kende eleverne godt. Hvordan skal aktiviteterne og

måden at møde børnene på el-
lers tilpasses til de specifikke
individer?

Skolehverdagen må ikke
være struktureret, så en lærer
for eksempel kun har en en-
kelt ugentlig lektion i mange
forskellige klasser og dermed
ikke har mulighed for at lære sine elever at kende. Det speci-
fikke kendskab til eleverne er et stærkt fundament til at kva-
lificere den professionelle dømmekraft.

*For at de
professionelle kan
agere relations-
kompetent, skal de
derfor kende
eleverne godt*

Receptiv rettethed

“Receptiv” betyder modtagelig, og “rettethed” er det, at op-
mærksomheden er fokuseret et bestemt sted. Det vil sige, at
du forholder dig modtagende til det, din opmærksomhed er
fokuseret mod. Din receptive rettethed er tresidig, idet du
har en modtagende opmærksomhed på børnene, dig selv og
det indhold, I er samlet om, hvormed du kan samstemme de
tre med hinanden. Dette er yderst krævende – det ved en-
hver, der har arbejdet med børn, og det viser sig da også, at
fire betingelser skal være opfyldt, for at det kan lykkes – lad
os se på de sidste fire betingelser for at handle relationskom-
petent:

Nærvær

Nærvær handler om at være nær dem, vi er fysisk tæt på.
Som nævnt daler spejlneuronerne signalrate, når man er stres-

set, så det rolige nærvær er afgørende for, at den professionelle sensitivt kan registrere børnenes signaler og afstemme sin adfærd med dem. En lærer beskriver i et interview, at hun netop har bemærket, at i perioder, hvor hun er mere stresset, overser hun lettere børnenes signaler og behov. Hun er i sådanne perioder opmærksom på at tage særligt vare på sig selv og have en positiv indstilling til børnene, da begge dele er med til at styrke hendes overskud.

Når vi skal skynde os, er det svært at være nærværende, for så er vi med både krop og sind på vej et andet sted hen. Tit vil det bedste paradoksalt nok være at sætte tempoet ned. Tving dig selv til at gøre tingene halvt så hurtigt, som du umiddelbart har lyst til. Vær fokuseret opmærksom på det, du gør lige nu og her. I dette nu. Og husk at trække vejret. Børn tager skade af at skulle nå et bestemt mål i en forjaget stemning. Indtil 11-årsalderen kan de meget vanskeligt skynde sig. Ny viden, erkendelser og indsigter kan ikke lagre sig, hvis man hele tiden skal fare videre til det næste. Vi gør vold mod deres nervesystemer, når vi insisterende presser på med hastværk og jag.

Den enkelte medarbejders nærvær er i høj grad afhængigt af strukturer og rammer. Blandt andet ville det være meget gavnligt, at alle institutioner har en "stillezone" – hvis man sætter sig dér, så er man fredet – for input, praktiske beske-der og samtale.

Positive emotioner

Negative emotioner er ledsaget af ubehag, og er de kombineret med høj arousal (det vil sige, at man er stærkt emotio-

nelt påvirket), er de gerne forbundet med aktivitet i de ældre dele af hjernen i form af kamp-flugt-responser. Positive emotioner er modsat ledsaget af velbehag, og en fællesnævner er, at de leder til tilnærmende og udadrettet aktivitet (Cacioppo & Gardner, 1999). Positive emotioner har vist sig at fremme blandt andet kognitiv formåen, kreativitet, venlighed, hjælpsomhed, fleksibilitet, samarbejde og mindre stress. (Se blandt andet oversigtsartiklerne af Lyubomirsky & Layous, 2013; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014.)

Den voksne er meget central for skabelsen af en god stemning præget af positive emotioner. Hun bærer et stort ansvar for, hvordan stemningen er, da den mest magtfulde person i grupper med en asymmetrisk magtrelation påvirker den emotionelle tilstand i gruppen mest. Følelser smitter, og den voksnes humør er meget betydningsfuldt for kvaliteten af samspillet med børnene og børnene imellem. En negativ stemning leder let til frustrationer, der går ud over nogen.

Det er menneskeligt og meget forståeligt, at man som professionel kan være i dårligt humør, eller at der opstår episoder i samspillet med børnene, der gør en sur. Men da institutionerne, hvor børn er tvunget til at opholde sig, skal understøtte børnene positive udvikling, må man blot konstatere, at negative emotioner udtrykt af den voksne ikke fremmer det formål. Derfor må man på både individuelt og strukturelt plan gøre, hvad man kan, for at det bliver undtagelsen og ikke reglen. (Læs mere om den institutionelle plan i kapitel 6 i bogen Lærerens Relationskompetente – kendetegn, betingelser og perspektiver (Klinge, 2017).)

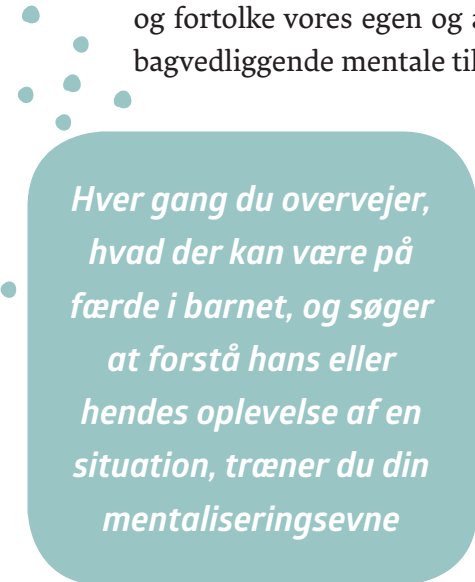
I forhold til det individuelle plan er der faktisk noget, man kan gøre i forhold til at påvirke sin emotionelle tilstand,

så negative emotioner ikke så let får overtag. Emotioners kvalitet er nemlig dynamisk, og det er derfor muligt at øge de positive emotioner. Forskning af professor i psykologi Barbara Fredrickson (Fredrickson, 2005; Fredrickson & Branigan, 2009) viser, at en forudsætning for, at vi kan være i rimelig godt humør, er, at vi for hver negativ oplevelse har tre positive, da vores hjerne retter et meget stærkere fokus på det negative. Værdsættelse af alle de små, fine ting i hverdagen kræver bevidst opmærksomhed, men værdsættelsen vil øge humøret generelt. Det kan sagtens finde sted sammen med børnene i samtale om noget af det, man er glad for lige nu eller i livet i det hele taget.

Mentalisering

Evnen til at mentalisere gør os i stand til at forsøge at forstå og fortolke vores egen og andres adfærd i forhold til mulige bagvedliggende mentale tilstande (Bateman & Fonagy (red.), 2012). Som professionel mentaliserer du, når du betragter børnenes handlinger som meningsfulde og derfor møder dem åbent og nysgerrigt og forsøger at se bag om deres adfærd. Du forsøger kort sagt at se børnene indefra, samtidig med at du bestræber dig på at se dig selv udefra.

Men det kan være væl-



Hver gang du overvejer, hvad der kan være på færde i barnet, og søger at forstå hans eller hendes oplevelse af en situation, træner du din mentaliseringsevne

dig svært at møde børn med den overbevisning. For de gør så tit noget, der absolut mangler mening set med vores voksenlogik. Men årsagen er der et eller andet sted, og hvis man tror på det, åbner man for at møde barnet respektfuldt. Hver gang du overvejer, hvad der kan være på færde i barnet, og søger at forstå hans eller hendes oplevelse af en situation, træner du din mentaliseringssevne.

Drengen Mads var på vej til at blive smidt ud af skolen. Han blev indimellem voldelig og kastede med sten efter de andre eller forsøgte at slå med et rundboldbat. Både lærere og elever var enige om, at han tilmed var ugidelig og løgnagtig. En dag betroede en pige fra Mads' klasse sig imidlertid til mig og fortalte, at han gennem flere år var blevet mobbet, uden at nogen voksne på skolen vidste af det. For eksempel kunne der under en fodboldkamp i et frikvarter blive råbt: "Hvem synes, Mads stinker?", hvorefter alle ville række hånden op. Hun sagde, at det var efter den slags episoder, at Mads pludselig ikke kunne styre sig og for eksempel begyndte at kaste med sten.

Når gårdvagten så kom, fortalte alle elever den samme historie om, at Mads helt umotiveret var gået amok.

I et forsøg på at forandre de negative relationer mellem eleverne skulle jeg herefter have en samtale med to drenge, som Mads havde en særligt negativ relation til. Jeg har haft mange samtaler med børn, som gennem dialog kan se mening i at agere anderledes fremover. Denne samtale med de to drenge forløb på overfladen som mange tidligere samtaler.

Jeg brugte bevidst afstemmere som smil, anerkendende ord og imitation af drengenes verbale og nonverbale udtryk. Men de var ikke autentiske udtryk, for indeni var jeg imidlertid opfyldt af indignation og frustration over, at Mads igennem flere år var blevet mobbet og samtidig havde stået helt alene med det, fordi ingen voksne ville tro ham. Mine følelser gjorde, at jeg valgte den lette vej, nemlig unuanceret at udpege bestemte børn, her de to drenge, til de primære syndere.

Mødet med drengene førte naturligvis ikke til noget ønske hos dem om at samarbejde om en ændring af situationen i klassen. Jeg mentaliserede ikke under mødet – mødte dem på ingen måde åbent og nysgerrigt – og støttede derfor ikke deres mulighed for at mentalisere og leve sig ind i Mads' situation. Atmosfæren omkring Mads var efterfølgende stadig præget af kulde og skjulte nedgørelser gennem blik og gestik, og han skiftede skole kort tid efter.

Jeg skulle ikke have holdt det møde med de to drenge, fordi jeg ikke var i stand til at agere professionelt på grund af mine negative følelser. Det burde handle om at igangsætte initiativer, der kunne virke som katalysator for løsninger, der var gode for alle, også de to drenge. Men min skjulte og ubevidste dagsorden handlede om, at drengene skulle mærke skyld og skam. Og kan man forvente, at det på nogen måde skulle være realistisk, at de skulle samarbejde om en sådan dagsorden?

At kunne se meningsfuldheden i børns handlinger er ikke

det samme som at acceptere dem. Men forståelsen muliggør, at man i fællesskab kan finde andre og mere hensigtsmæssige måder at agere på.

Didaktisk kompetence

Den sidste betingelse, der skal være opfyldt, for at den professionelle kan forholde sig receptivt rettet imod både børn, sig selv og indhold for at kunne samstemme de tre, handler om en høj didaktisk kompetence. Pædagogen og læreren skal skabe rum for, at der kan finde udbytterige møder og meningsfulde forbindelser mellem børn og verden sted. De skal derfor vide noget om den verden, de sammen med børnene engagerer sig i, og hvilke metoder der bedst bidrager til de givende møder med verden. Det gælder uanset, om det handler om at lave fløjter ud af piletræer, fortælle om myrer og mågers alder, H.C. Andersens opvækst, bygge drager af plasticposer, designe huler og så videre.

Den professionelle skal brænde for at engagere sig i de konkrete aktiviteter sammen med børnene, sådan at engagementet kan smitte og overdøve alle mulige andre dagsordener, der kan være i rummet. Det kræver et højt didaktisk niveau at kunne samstemme børn, indhold og dig selv, da for meget opmærksomhed ellers vil gå med at bevare en kontrol, for at tingene bliver gjort præcis, som du har planlagt og føler dig tryk ved. Den manglende fleksibilitet vil gøre børnene til passive følgere, i stedet for kreative, selvstændige bidragsydere, hvor aktiviteten bliver en samskabende proces. Det er vigtigt at huske, at børn er motiverede for deltagelse, så de engagerede fællesskaber opstår, når du forfølger initiativer

og selv deltager i aktiviteterne. Det kræver bestemt ikke altid styring og planlagt struktur.

Gode råd til at handle relationskompetent i samspillet med børn

Når som helst det er muligt, så:

- Kom til stede i mødet med barnet – se det fine menneske, og forhold dig åbent til det, barnet har på hjerte – så vil du automatisk udtrykke afstemmere, der samstemmer jer.
- Agér omsorgsetisk ved at have det udviklende menneske på sinde. Vid, at dit samspil med barnet nu og her bidrager til barnets måde at være i verden og møde andre mennesker på.
- Giv barnet oplevelser af meningsfuldhed, af at kunne håndtere det, barnet står over for og i, og oplevelser af at være en værdifuld del af fællesskabet.
- Tag vare på dig selv, så du kan bevare et overskud. Ingen kan nogensinde leve helt op til sine egne forventninger. Husk citatet af forfatteren Mary Anne Radmacher: “Courage doesn’t always roar. Sometimes courage is the little voice at the end of the day, that says – I’ll try again tomorrow.”



Litteratur

- Agne, K.J. (1999). Caring: The way of the master teacher. I: R.P. Lipka & T.M. Brinthaupt (red.). *The Role of Self in Teacher Development*. Albany: State University of New York Press.
- Assor, A., H. Kaplan, Y. Kanat-Maymon & G. Roth (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15 (5).
- Bateman, A.W. & P. Fonagy (red.) (2012). *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Arlington: American Psychiatric Pub.
- Børnerådet & Dansk Center for Undervisningsmiljø (2009). *Relationer mellem lærere og elever – en undersøgelse i 7. klasse*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på:
<http://dcum.dk/undervisningsmiljoe/relationer-mellem-laere-re-og-elever-2009-en-undersoegelse-i-7-klasse>.
- Cacioppo, J.T. & W.L. Gardner (1999). Emotion. *Annual Review of Psychology*, 50 (1).
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Top-notch research reveals the upward spiral that will change your life*. New York: Three Rivers Press.
- Fredrickson, B.L. & C. Branigan (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19 (3), 313-332.
- Furrer, C. & E. Skinner (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 148-162.
- Garzía, E. (2014). *The Need to Address Noncognitive Skills in the Education Policy Agenda*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på:
<http://www.epi.org/publication/the-need-to-address-noncognitive-skills-in-the-education-policy-agenda/>.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A

- child environment model. *Developmental Psychology*, 42 (6), 1179-1192.
- Hart, S. (2007). Spejlneuroner, kontakt og omsorg. *Psykolog Nyt*, 11, 14-20.
- Howes, C., C.C. Matheson & C.E. Hamilton (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65 (1), 264-273.
- Kautz, T., J.J. Heckman, R. Diris, B.T. Weel & L. Borghans (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. Lokaliseret d. 2. december 2015 på: http://home.uchicago.edu/~tkautz/Kautz_etal_2014_Fostering.pdf.
- Klinge, L. (2017). *Lærereens Relationskompetente – kendetegn, betingelser og perspektiver*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ladd, G.W., S.H. Birch & E.S. Buhs (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70 (6), 1373-1400.
- Lyubomirsky, S. & K. Layous (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22 (1), 57-62.
- Niemiec, C.P. & R.M. Ryan (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 133-144.
- Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Owens, L.M. & C.D. Ennis (2005). The ethic of care in teaching: An overview of supportive literature. *Quest*, 57 (4), 392-425.
- Pekrun, R. & L. Linnenbrink-Garcia (red.) (2014). *International handbook of emotions in education*. New York/London: Routledge.
- Ryan, R.M. & C.L. Powelson (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60 (1), 49-66.
- Sandler, I.N., P. Miller, J. Short & S.A. Wolchik (1989). Social support as a protective factor for children in stress. I: D. Belle (red.). *Children's*

- social networks and social supports*. New York: Wiley: 277-307.
- Skinner, E.A. & M.J. Belmont (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581.
- Stanek, A.H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: Analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Roskilde: Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning. Roskilde Universitet. Ph.d.-afhandling.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. New York: State University of New York Press.
- Vansteenkiste, M. & R.M. Ryan (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23 (3), 263-280,
- White, K.J. & J. Kistner (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28 (5), 933-940.
- Wistoft, K. (2012). *Trivsel og selvværd: Mental sundhed i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kapitel 3

Når metoder mod mobning virker mod hensigten

Af Stine Kaplan Jørgensen

Wilmer bliver sat midt i klassen på en skrivebordsstol. Alle de andre sidder rundt om ham. "Wilmer er på," siger Lone (læreren) og opfordrer de andre til at byde ind, men der er ikke nogen, der rækker hånden op. Wilmer sidder og drejer rundt på stolen og kigger på de andre. Stemningen er lettere anspændt. "Så vil jeg gerne starte," siger Lone. "Jeg synes, du har arbejdet på at være mere med." Der går lang tid, inden der er nogen, der siger noget.

Der findes et væld af metoder, der er rettet mod at afhjælpe mobning som problem. Hvad der ikke findes så meget af, er studier, der undersøger, hvornår og hvordan noget af det, der gøres, ikke virker efter hensigten (Leach & Lewis, 2013; Willumsen, 2010; Smith & Brain, 2000). En af verdens førende forskere inden for mobbeinterventionsforskningen, Donna Cross, har i den forbindelse udtalt: "Vi bliver nødt til at bekymre os om det forhold, at vi kan risikere at gøre skade, i stedet for kun at være optagede af, om vi kan gøre en positiv

forskel” (Cross, 2016, min oversættelse). Den bekymring er meget nærværende i den mobbeforskning, jeg har lavet, hvor fokus er rettet mod, hvorvidt og hvordan man risikerer at forværre forholdene for børnene med nogle af de tiltag, der bruges (Jørgensen, 2016). En opmærksomhed på ikke-intenderede effekter er nødvendig, både for at forhindre yderligere eksklusion af de børn, der allerede lider rigeligt, men også for at skabe en indsigt, der kan bruges til at udvikle og revurdere nogle af de interventionsmetoder, der nyder stor popularitet i danske institutioner og skoler.

Nogle af de metoder, der bruges er ”Anerkendelsesrunder”, ”Ønskerunder”, ”Den gode stol” (Stenbo et al., 2006) og andre rundkredse, der er baseret på, at børnene skal give hinanden ros (og nogle gange kritik). Der er ingen tvivl om, at metoderne bruges med de bedste intentioner. Men desværre virker roserunderne (som man med ét ord kan kalde dem) ikke altid efter hensigten. Dette kapitel peger på nogle af de ikke-intenderede effekter, der er ved brugen af dem. Det sker blandt andet ved at inddrage eksempler fra praksis og interview med børn, der selv har deltaget i roserunder.

En af de vigtige indsigter er, at børn, der er udsat for eksklusioner og foragtproduktion, risikerer at blive yderligere udsatte under en roserunde. Derfor er det vigtigt at være opmærksom på og at have blik for, at roserunder ikke bør betragtes som uskyldige metoder. Tværtimod er det metoder, der,

Børn, der er udsat for eksklusioner og foragtproduktion, risikerer at blive yderligere udsatte under en roserunde

mod intentionen, kan være med til at skabe mere af det, man egentlig har til hensigt at dæmme op for.

Mit afsæt for kapitlet er det undersøgelsesmateriale, der indgår i ph.d.-afhandlingen ”Mobning og interventioner – positioneringsteoretiske analyser af gruppesamtaler med børn” (Jørgensen, 2016), som jeg gennemførte som en del af forskningsprojektet eXbus (www.exbus.dk). Undervejs henviser jeg til observationer og interview med børn fra to forskellige 3. klasser, hvor den ene klasse deltog i *Den gode stol*, og den anden klasse deltog i en såkaldt *Anerkendelsesrunde*.¹ Alle navne er anonymiserede.

Først præsenterer jeg *Den gode stol* og *Anerkendelsesrunde*. Dernæst udfolder jeg nogle af de centrale problematikker, der er ved brugen af roserunder. Og til sidst peger jeg på tre vigtige opmærksomhedspunkter, som man som praktiker bør medtænke, hvis man overvejer at bruge roserunder (eller andre former for metoder) som tiltag mod mobning.

Beskrivelse af Den gode stol og Anerkendelsesrunde

Den gode stol udføres ved, at børnene sidder i en rundkreds, hvor de skiftes til at sige noget positivt til det barn, der sidder i stolen i midten af rundkredsen. I Dansk Center for Undervisningsmiljø's beskrivelse af metoden står der, at metoden

1 Den samlede empiri fra ph.d.-afhandlingen blev konstrueret over en længere periode i 2011-2013, hvor jeg fulgte forskellige interventionsmetoder i seks forskellige klasser fra 2.-6. klassetrin. Materialet består af transskriberede lydoptagelser af samtalebaserede interventionsmetoder, som i alt er af 34 timers varighed, 44 kvalitative forskningsinterviews med børn og enkelte voksne, samt observationer af både samtaler og eleverne i alle mulige andre skolesammenhænge.

har til hensigt at styrke elevernes evner til ”at lytte og forstå”, ”at udtrykke følelser”, ”at kommunikere anerkendelse og værdsættelse til hinanden” og at ”at have tillid til omverdenen” (Stenbo et al., 2006: 40). Derudover peges der på at ”den positive tilgang, der anvendes i metoden, hjælper eleverne til at føle sig trygge i klassen og til, at de bliver bedre til at indgå i fællesskaber” (ibid.).

Den form for *Anerkendelsesrunde*, jeg inddrager i dette kapitel, er båret af mange af de samme principper og hensigter som *Den gode stol*. Metoden tager i denne form teoretisk afsæt i Appreciative Inquiry (AI) (Cooperrider & Srivastva, 1987; Cooperrider & Whitney, 2001). I en AI-tænkning mener man, at hvis man taler om problemerne, så vokser de. Kort fortalt så skal man i stedet tale om det positive, det, ”der virker” – og så er det meget vigtigt, at det, der siges, formuleres positivt.

Under Anerkendelsesrunde skal børnene sidde i en rundkreds, og de skiftes så til at fortælle, hvad de hver især sætter pris på hos hver af de andre klassekammerater, og sige, hvad de godt kunne ønske sig mere eller mindre af. Det sidste skal formuleres som ”en gave”. (Læs mere om de forskellige metoder og de principper, de er båret af, i Jørgensen, 2016: 227 ff.). Hensigten med begge metoder er åbenlyst gode. Alligevel er der flere problematiske effekter ved dem. Det skal vi se nærmere på.

Værdisætninger i relation til gældende moralske ordener

Et af de centrale problemer ved roserunder er, at børn ikke modtager hverken ros eller kritik som *ligeværdige* størrelser.

Børnene sammenligner og vurderer eksempelvis det, der bliver sagt i forhold til, hvad der giver værdi i den lokale kontekst. I nogle grupper er det sejt at kunne danse, i andre er det ligeegyldigt (måske er det endda noget, man taler nedsettende om). I nogle grupper er det velanset og højt respekteret, at man er fagligt dygtig, i andre er det ikke.

Et begreb, der er velegnet til at begribe ”værdisætningen”, og som også bruges inden for mobbeforskningen, er begrebet *moralske ordener*. Moralske ordener skal forstås som en konstrueret social konsensus om, hvad der vurderes som normalt og ikke-normalt og som (moralsk) passende og upassende opførsel (Adorno & Schröder, 2000: 16). Moralske ordener udstikker nogle bestemte kodekser for opførsel, nogle bestemte værdier, og ikke mindst så udstikker disse ordener nogle bestemte kriterier for, hvordan man skal opføre sig for at være et passende subjekt (Davies, 2011: 282).

At blive et passende subjekt kan eksempelvis være knyttet til moralske normer for, hvordan man bør opføre sig i relation til køn (hvordan man er en passende dreng eller en passende pige). Men moralske ordener henviser også til andre normer for passende og upassende adfærd, som hersker mere bredt i en børnegruppe. Hvad der blandt børnene bliver betragtet som sejt, barnligt, sjovt, cool og så videre. De moralske ordener er inspireret af bredere samfundsnormer (Horton, 2011; 2014), men de forhandles også lokalt (Evaldsson, 2007; Jørgensen, 2016). Det er derfor forskelligt, hvad

Et af de centrale problemer ved roserunder er, at børn ikke modtager hverken ros eller kritik som ligeværdige størrelser

der fungerer som gældende moralske ordener i forskellige klasser. Det afhænger af de løbende forhandlinger blandt børnene og af, hvem der har magten over in- og eksklusionskriterierne (Jørgensen, 2016: 52 ff.).

Børnene i en gruppe eller skoleklasse er generelt – men særligt, hvis der er mobbemønstre – optagede af, om de passer ind: om de lever op til kriterierne for inklusion og de gældende moralske ordener, eller om de risikerer at falde udenfor og blive ekskluderet. Denne optagethed, og bekymring for, om man socialt vurderes som en, der er ”passende”, er også gældende under roserunder. Nogle gange bliver roserunden endda det sted, hvor det vil vise sig, om man vurderes som et passende eller upassende subjekt.

I de mange interview, jeg har lavet med børn, der har deltaget i roserunder, er det tydeligt, at børnene ikke synes, at alt er lige godt at få at vide, men at de vurderer de komplimenter, de får i henhold til gældende moralske ordener. Der er for eksempel stor forskel på, om man får et kompliment, der hedder: at man er smart og har god stil, eller om man får et kompliment, der hedder: at man er god til at hoppe eller binde spejderknob. Et eksempel på det ser vi i et interview, hvor Frederik fra 3. klasse genfortæller, hvad der blev sagt til ham under en *Anerkendelsesrunde*. Han fik at vide, at han var god til at skrive og læse, men som Frederik siger, så er ”det jo ikke sikkert, det er det, man helst vil være”. Derimod var der en del, der tydede på, at det, man helst ville have at vide i lige netop dén 3. klasse, var, at man var god til at synge (særligt for piger) eller at spille et instrument (særligt for drenge). Og så ville man gerne have at vide, at man var en sjov og god ven.

Som Klaus Nielsen et al. også peger på i en analyse af *Den gode stol* (Nielsen et al. 2013), så kan det, der siges under et forløb med *Den gode stol*, ikke ses uden for en relationel kontekst. For eksempel ser der ud til at være en strategi i, at børnene differentierer udsagn om hinanden i henhold til de relationer, der gør sig gældende både inden for og uden for klasserummet. Alle udsagn har ikke samme værdi. ”Hun er god at lege med” signalerer tilknytning og interesse, mens andre som udsagn, som for eksempel ”Du er god til at tegne”, ikke gør det (Nielsen et al., 2013: 92). En helt simpel, men vigtig pointe er altså, at børnene ofte vurderer det, der bliver sagt, ud fra gældende moralske ordener: Hvad vil man gerne være herinde? Hvad er det mest positive, man kan få at vide? Og børnene stiller ofte sig selv spørgsmål som: Hvorfor fik jeg kun at vide, at jeg var hjælpsom, mens andre fik at vide, at de var gode veninder, sjove og seje?

Det er altså vigtigt at være opmærksom på, at med en roserunde risikerer man (formodentligt mod intentionen) at tydeliggøre og stadfæste, hvem der lever op til gældende moralske ordener og kriterier for in- og eksklusion. Hvis et barn i en klasse udstødes og bliver betragtet som et ”upassende subjekt”, er der en stor risiko for, at det også (måske indirekte) vil komme til udtryk igennem børnenes udsagn om hinanden. At sige positive ting til hinanden er – som nævnt tidligere – ikke uskyldigt. Og det vil – uanset hensigten – ikke partout virke anerkendende eller værdsættende.

Pseudo-ros

Man kan godt sådan fornemme, hvad der er rigtigt, og hvad der ikke er rigtigt. For eksempel blev der sagt til Ada, at hun er god til at spille mur, og hun vidste slet ikke, hvad mur var.

(Marie, 3. kl.)

Et andet aspekt, som man som voksen måske heller ikke altid har blik for, er, når rosen egentlig er en pseudo-ros. Når det, der bliver sagt, ikke er rigtigt, som for eksempel Marie oplevede det, da hun deltog i *Den gode stol*. Marie fik blandt andet at vide, at hun er god til at læse. Da jeg efterfølgende talte med hende, fortalte hun, at det havde undret hende, eftersom hun, ifølge hende selv, faktisk *ikke* er god til at læse. Da jeg spørger hende, om hun så bagefter havde tænkt, at hun måske *var* god til at læse, svarer hun: ”Nej, jeg tænkte mere, at de nok ikke kunne finde på noget ...” At de andre ikke kunne finde på noget, er selvsagt en trist erkendelse hos Marie, der gerne vil være værdsat af de andre. Ligesom Marie fortæller om Ada, der fik at vide, at hun er god til at spille mur – uden at vide, hvad det var.

Ligesom i eksemplerne har mange andre børn i mit materiale på lignende vis fået at vide, at de er gode til at sjippe forlæns, sidelæns og baglæns (uden faktisk at kunne sjippe), at de er gode til gymnastik (med en erkendelse af, at det er de faktisk ikke) og så videre. Hvad der er reelle og reelt værdifulde komplimenter er svært at bevare overblikket over som voksen, der (ord)styrer *Den gode stol*. Men noget tyder på, at børnene ret klart ”fornemmer det”, som Marie

siger, og at en pseudo-ros nærmere kan få betydning som en anti-ros.


Optællinger og sammenligninger

Ud over at det er vigtigt at have blik for de forskellige værdier (eller ikke-værdier), der er indeholdt i ros og kritik, så er det også en central pointe, at børnene sammenholder det, der siges, relationelt. Der sammenlignes, regnes og tælles af flere af børnene både under og efter runderne. Hvem modtog flest roser? Hvor mange positive ting, og hvor mange dårlige ting, fik man at vide til sammenligning med de andre? Det er også noget af det, man som ansvarlig voksen skal være meget opmærksom på.

Nanna, der er en pige fra den 3. klasse, der deltog i *Anerkendelsesrunde*, fik at vide, at hun skulle lade være med at smække med døren. Nanna forklarer mig efterfølgende i et interview, hvorfor det ikke var så slemt at få at vide:

Der var også nogle, der slet ikke havde noget, og der var også nogle, der havde lidt forskelligt. Jeg havde kun én ting, og det var jeg glad for. Og det var ikke en særlig stor ting. Det var bare sådan noget med at gå hen og hurtigt ...

Nanna ved, og har holdt øje med, at mange andre fik langt flere dårlige ting at vide. Nannas ”og det var jeg glad for” er værd at bemærke. Det, hun er glad for, er ikke nødvendigvis det, hun fik at vide, men at hun kun får én ting at vide netop i sammenligning med de andre. Det var godt. Til gengæld



*Hvor meget ros
man reelt har fået,
opleves i sammenligning
med, hvad og hvor
meget der er sagt til
de andre*

falmer Nannas egen ros fra de andre, der lød: ”at hun er god til at muntre folk op”, i sammenligning med Agnete, der også fik at vide, hun var god til at muntre folk op, men som fik det at vide mange flere gange: ”... der blev sagt

rigtig meget godt til Agnete. Hun fik at vide rigtig mange gange, at hun var god til at muntre folk op,” fortæller Nanna.

Det interessante her er, hvordan Nannas ros og gaver styrkes og svækkes i forhold til, hvad der er blevet sagt til de andre. Igen modtages ros ikke som ligeværdige størrelser. Hvor meget ros man reelt har fået, opleves i sammenligning med, hvad og hvor meget der er sagt til de andre.

Ros som skjult kritik til andre

Sammenligninger ser vi også hos to piger, jeg kalder Liva og Malika, der ligesom Nanna ovenfor deltog i *Anerkendelsesrunde*. Eksemplet med de to piger illustrerer, hvordan positive ting, der siges til én person, kan være skjulte negative og devaluerende beskeder til en anden.

Liva og Malika er veninder, men Liva er i den pågældende periode lidt usikker på sin egen position blandt pigerne i klassen. Og hun er også lidt usikker på sin relation til Malika. Malika derimod er meget eftertragtet. Der er mange, der gerne vil lege med hende, hvilket også kommer frem under *Anerkendelsesrunde*. Men det sker på en måde, som de voksne ikke umiddelbart ser, men som pigerne tydeligt får øje på.

Liva får som ”gave” af flere af pigerne, blandt andet også af Malika, at hun skal lege med andre end bare Malika. Konsulentten, der varetager processen, oversætter gaven til: ”Del dig selv ud til lidt flere”. En gave, der umiddelbart kan lyde positiv og værdighedsproducerende, men som både Malika og Liva ved, ikke er det.

I forvejen er der flere, der har beklaget sig over, de ikke kan lege med Malika (uden at nævne Liva), og flere siger til Malika under runden, at de gerne vil lege med hende alene. Når Liva får at vide, at hun ”skal lege med andre end Malika”, er der altså en implicit hentydning til, at de andre ikke ønsker at lege med Liva. Det er langt fra et ønske om, at Liva ”skal dele mere ud af sig selv”. Som Nanna også forklarer i et interview, så er det ”... at man gerne vil lege lidt alene med Malika. Det er nærmest det samme som at sige, at hun (Liva) er irriterende”. Det fangede Liva godt. Ligesom Malika og Nanna også fangede det. Men de voksne, der deltog i runden, fik ikke øje på det.

Når Liva gør status, så er der ikke kommet særligt mange reelt positive ting hendes vej. Malika derimod fik mange positive ting at vide. Også som skjulte budskaber igennem det, der blev sagt til Liva.

Hvem rosen kommer fra, har stor betydning

”Jeg var lidt ked af, at Alberte ikke sagde, at jeg er en god veninde, men sagde, at jeg var god til at læse.”
(Marie, 3. kl.)

Ligesom alle udsagn ikke har samme værdi i henhold til, hvad der gælder som værdifuldt i den lokale kontekst, og i henhold til, hvad der bliver sagt til én, i sammenligning med de andre, så er det også af stor betydning, *hvem* de forskellige udsagn kommer fra. I mit materiale viser det sig blandt andet ved, at det kan være bestemte børn, som man særligt gerne vil have ros fra. Nogle børn anses som mere attraktive og dermed vigtigere at få anerkendelse fra end andre. Et eksempel kommer fra Ada, der deltog i *Den gode stol*, og som efterfølgende fortæller mig om den bedste ros, hun fik: ”Thomas sagde, jeg var klog.”

Set i relation til børnenes interne hierarki vurderes det absolut ikke som uden betydning, at det lige netop er Thomas, den vurdering kommer fra. På samme måde kan det være skuffende, hvis bestemte andre ikke giver en ønsket ros eller bekræfter den relation, der er. Dette gjaldt Liva, som vi så det i det ovenstående, der ikke fik bekræftet sin veninderrelation til Malika. Men det er også tilfældet for Marie, der siger: ”Jeg var lidt ked af, at Alberte ikke sagde, at jeg er en god veninde, men sagde, at jeg var god til at læse.” Både fordi læsning ikke synes at være af stor værdi (det er ikke det, man helst vil have at vide, i relation til gældende moralske ordener), men også fordi Alberte havde sagt til *andre* piger i klassen, at *de* var rigtig gode veninder. Runderne kan altså også bruges til bekræftelse af relationer. Eller til en konstatering af, at relationer, man ønsker, er der, måske ikke er der alligevel. En af dem, der under runden med *Den gode stol* fik rigtig meget (reelt) godt at vide, var Laura. ”Det må have været sjovt for hende,” siger Alberte. Men det var hverken særlig sjovt eller videre opløftende for Marie, der gik skuffet derfra.

En central pointe er altså, at nogle går styrkede fra roserunderne, mens andre potentielt går derfra med svækkede positioner. For eksempel med en skuffelse i form af ikke-bekræftede relationer eller med en bekræftelse af deres lavere position i det eksisterende hierarki.

Set i relation til en mobbeforståelse, der blandt andet har blik for moralske ordener og det interne hierarki, der eksisterer blandt børn, så synes der at være risiko for, at det er de børn, der allerede bliver betragtet som ”populære”, og som sidder højt i hierarkiet, der går styrkede derfra. Og samtidig risikerer man, at de børn, der i forvejen ikke nyder stor agtelse blandt deres medelever, går devaluerede derfra. Dette gælder i den grad også Selma, som jeg fortæller om i det følgende.

En central pointe er altså, at nogle går styrkede fra roserunderne, mens andre potentielt går derfra med svækkede positioner

Devaluering forklædt som ros og gaver

Selma har, i følge både børn, lærere, forældre og Selma selv, i en længere periode været udsat for mobning i den 3. klasse, hun går i. Eksklusionen af Selma viser sig på forskellige måder: eksempelvis ved, at særligt pigerne undgår hende; de siger, hun lugter af ost, at hun er irriterende, at hun blærer sig, at hun synger irriterende meget og ikke kan stoppe, når der bliver sagt stop. Men eksklusionen viser sig også igenem mere snedigt at undgå at lege med Selma, for eksempel ved pludselig at stoppe legen, når Selma kommer og spørger,

om hun må være med. Der har også været en ”hadeklub mod Selma”, som resten af pigerne lavede. En klub, de dog måtte ophæve ret hurtigt, da der blev sladret om den, og de voksne greb ind. Det er blandt andet på grund af mobningen af Selma, at man forsøger at skabe en positiv forandring gennem anerkendelsesrunderne.

Det følgende citat er fra en anerkendelsesrunde, hvor det er blevet Livas tur til at sige noget til Selma. Eksemplet viser både, hvordan Selma udsættes yderligere under runden, men også, hvordan der sagtens kan blive sagt devaluerende ting med et positivt sprogbrug. Karen er konsulenten, der gennemfører runden. Liva har på dette tidspunkt i runden givet ros og gaver til et par af de andre. Hendes favoritveninde Malika har fået at vide, at hun er ”sød”, ”god”, ”hjælpssom” og ”god til at lytte” og som gave, at hun ”bare skal være mere, som hun er nu”. Nu er Liva kommet til Selma. Selma har indtil nu set nervøs ud igennem hele mødet. Hun sidder og bider sine negle.

Liva: ”Selma, hun er sød, men på sin helt egen måde.”

Karen: ”Aha, så Selma har sin EGEN måde at være sød på. Det er interessant. Prøv at sige lidt mere om det.”

Liva: ”Hun (...) det ved jeg ikke...” (Selma ser nervøs ud)

Karen: ”Hvad sætter du allermest pris på ved Selmas egen måde at være sød på?”

Liva: ”Øhm ... det er (...)”

Karen: ”Ja?”

Liva: ”Hvis jeg har ondt i fødderne, så ... eller armene, så gider hun godt bære min taske.” (Et par af pigerne siger lavt: ”tjener”, ”tjener”)

Karen: "O.k. ..., så hun er hjælpsom og hjælper, hvis man har brug for en lille hånd."

Liva: "Ja."

Karen: "Hvordan er det at få at vide, Selma?" (*Selma siger ikke noget ... kigger nervøst og bider sine negle*)

Karen: "At der er nogle, der sætter pris på det?"
(*Selma svarer ikke*)

Liva gør, som hun skal, og spiller efter spillets regler. Hun fortæller, hvad hun sætter pris på hos Selma. At hun er sød, men på "sin egen måde". En positionering af Selma, der er formuleret positivt, men som dog synes noget tvivlsom, både fordi Liva ikke kan forklare, hvad det betyder, men også fordi det, da hun endelig forklarer det, bliver betydningsudfyldt som det, at Selma gerne vil bære Livas taske. De andre hvisker "tjener". "Sød" kan altså indholdsudfyldes på mange måder. Malika har også lige fået at vide af Liva, at hun er sød, men her blev det koblet sammen med "god at snakke med". I positioneringen af Selma etableres der (tydeliggjort ved de andres hvisken) en sammenhæng mellem sød og (underkastet) tjener, hvilket bliver til en mindre værdig form for sødhed (formodentlig ikke sådan, som man helst vil være sød i klassen).

Da Selma senere i runden skal have at vide, hvad de andre ønsker sig mere eller mindre af (hvilket skal italesættes som "gaver"), bliver hendes position yderligere devalueret. Selma er den blandt pigerne i klassen, der får absolut flest "gaver". Hvis man igen skal sammenligne med Malika, som får rækker af positive ting at vide, og hvis gaver lyder: "Bare være mere, som du er", "Du skal bare være dig selv", "Jeg vil gerne

lege mere med dig” og så videre, så har både ros og gaver til Selma generelt en noget anden karakter. Det, der sættes pris på ved hende, er for fleres vedkommende, at hun er hjælpsom. ”Gaverne”, som kommer fra flere af pigerne, er, at hun skal synge mindre og stoppe, når der bliver sagt stop. Adfærd, som netop også er brugt som forklaring på eksklusionen af Selma, uden for interventionsrummet, men som finder sin vej ind i runden, der egentlig skulle anerkende. Selma går langt fra styrket fra anerkendelsesrunden. Eksklusionen og foragtproduktionen fortsætter, bare på mere skjulte måder. Og ud over det, sker det under anerkendelsesrunden også under legitimerende opsyn af de voksne, der egentlig burde passe på hende.

Der er meget på spil for børnene under roserunder, som man som voksen kan have svært ved at få øje på. Sandsynligheden for, at man som velmenende voksen hører komplimenter som ”Jeg synes, du er god til at læse” eller ”Hun er sød – på sin egen måde” som opløftende og værdsættende, er i høj grad til stede. Dermed er der stor sandsynlighed for, at man *ikke* får øje på, hvordan ros, komplimenter og kritik kan virke devaluerende, foragtproducerende og ekskluderende for barnet, der modtager det.

Jeg har i de foregående afsnit peget på forskellige ikke-intenderede effekter ved brugen af roserunder. Det drejer sig blandt andet om, at det, der bliver sagt, vurderes i forhold til, *hvad* der blev sagt (er det noget, der er ægte, og tæller det som værdifuldt i klassen). *Hvor mange gange* blev det sagt i forhold til, hvad der blev sagt til andre. Og *hvem* sagde det (kommer det fra en af de ”vigtige” i klassen – fra en god veninde eller fra en af dem, der ligger højt i hierarkiet). Det er

som sagt vigtigt at være opmærksom på, at nogle kan gå opløftede og styrkede fra runderne, mens andre kan gå derfra med bøjede hoveder.

Fra forståelse af mobning til intervention

Den forskning, der er lavet fra eXbus, tydeliggør, hvordan mobning bør ses som et komplekst fænomen, der handler om sociale processer på afveje. Mobberamte klasser er prægede af en utryg og destruktiv kultur, hvor der hersker strikse normer og foragtproduktion, som retter sig mod skiftende positioner (Kofoed & Søndergaard (red.), 2009; 2013). Der er mange kræfter på spil, hvilket naturligvis ikke gør det simpelt at regne ud, hvor og hvordan man skal sætte ind. I forlængelse deraf ved vi også, at der ikke findes simple løsninger på komplekse problemer (Cross 2016; Søndergaard 2014).

En vigtig pointe i forhold til dette kapitels gennemgang af nogle af de ikke-intenderede problematikker ved brugen af roserunder er, at man med en ureflekteret brug af statiske metoder risikerer at producere mere af det, man egentlig har til hensigt at dæmme op for. En meget central hensigt med både kapitlet her og med den forskning, jeg ellers har lavet, er at skabe opmærksomhed omkring vigtigheden af, at man som praktiker holder skarpt øje med, hvad man risikerer og producerer med de tiltag, man sætter i gang. Dette gælder i høj grad roserunder, men også andre former for metoder mod mobning.

Som afslutning på kapitlet præsenteres tre vigtige opmærksomhedspunkter, som jeg mener, man bør medtænke,

når man som praktiker planlægger at bruge metoder mod mobning.

Tre vigtige opmærksomhedspunkter

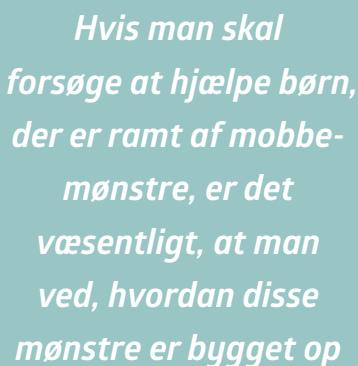
Først og fremmest er det vigtigt at være opmærksom på:

1. At metoder virker forskelligt ind i forskellige kulturer – og at kendskab til en klasses sociale virkelighed er en forudsætning for at vide, hvor og hvordan man skal sætte ind.

Der findes ikke nogle enkle løsninger på komplekse problemer. Derudover virker metoder ikke ens hver gang. Nogle gange kan de gøre en positiv forskel, andre gange sker det modsatte. Det er afgørende, hvad metoden virker *ind i*. At skabe blik for problemets afart i sin kompleksitet må ses som en væsentlig forudsætning for at vide både, hvordan man kan hjælpe de børn, der er udsatte, og for at vide, hvor og hvordan man mest hensigtsmæssigt sætter ind. Dorte Marie Søndergaard har brugt formuleringen, at man, når man skal intervenere, skal overveje, hvordan man ”drejer på mekanismerne” (Søndergaard, 2009: 48) i det komplekse apparat, som mobbeprocesser er gjort af. At dreje på mekanismerne er en hjælpsom metafor, der skaber blik for, hvordan det at skulle håndtere mobning ikke gøres med hurtige løsninger og lineære forhold mellem indsats og effekt. I stedet skal håndteringen tænkes som det at påvirke, rykke, forstyrre og justere på de mekanismer, der udspiller sig blandt børnene.

For at kunne opnå blik for, hvordan man kan dreje på mekanismerne, er det først og fremmest vigtigt at få øje på, hvordan eksempelvis roserunderne bør ses som processer, der ikke virker *uden for* de dynamikker, der udspiller sig blandt børnene, men at se, hvordan roserunderne virker *ind i og sammen med* det, der allerede er på spil i gruppen. Blandt andet ved at have en forståelse af, hvordan det hierarki, der eksisterer i klassen, også kan virke og blive bekræftet under roserunderne. Eller at få øje på, hvordan den foragtproduktion, som er rettet mod nogle bestemte i klassen, kan fortsætte, så der, så at sige, bliver ”drejet den forkerte vej på mekanismerne”.

Det centrale er derfor, at man analyserer og forstår problemet og har en god fornemmelse af, hvordan det viser sig i den specifikke kontekst, før man forsøger at løse det. Hvis man skal forsøge at hjælpe børn, der er ramt af mobbemønstre, er det væsentligt, at man ved, hvordan disse mønstre er bygget op. Hvilke grupper er der i klassen? Hvor stærkt et hierarki er der, og hvem ligger hvor i det? Hvilke moralske ordener er der etableret, som ekskluderer nogle børn som forkerte? Hvem er i udsatte positioner? Og på hvilken baggrund er disse børn ekskluderede? Hersker der en utryghed i klassen, som kan ses som baggrund for, at eksklusionsprocesserne eskalerer? Man skal,



Hvis man skal forsøge at hjælpe børn, der er ramt af mobbemønstre, er det væsentligt, at man ved, hvordan disse mønstre er bygget op

så at sige, vide, hvilke mekanismer der allerede er i spil, før man ved, hvordan man kan dreje på dem, eller hvad man ikke-intenderet kan komme til at dreje på.

2. At gruppesamtalerne kan blive erobret til magtkampe og fortsatte eksklusioner – bare på mere skjulte måder og under legitimerende opsyn af de voksne.

Det vigtige ved dette opmærksomhedspunkt er, at man får blik for, at gruppesamtaler ikke er uskyldige, men at der er magt på spil (Jørgensen, 2016). Og magtkampene kan udspille sig på både skjulte og subtile måder. Hvis man som udgangspunkt forstår samtaler som uskyldige og neutrale rum, der er baseret på "ligeværdige" parter, så risikerer man, at de magtkampe, der udspiller sig, ryger under radaren. For at kunne vide, hvorvidt og hvordan en samtale "drejer på mekanismerne", opfordrer jeg derfor til et skærpet fokus på magt og forhandling. Eksempelvis et fokus på, hvordan børnene kan positionere hinanden på særlige – og nogle gange miskrediterende – måder. Her er det blandt andet også en central pointe, at man får blik for, hvordan man ikke kan eliminere magt, ved at lave en regel om, at man kun må sige positive ting. Man kan, som flere af kapitlets eksempler viser, sagtens sige devaluerende ting med positive vendinger.

I Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) beskrivelse af *Den gode stol* står der, som tidligere nævnt, at metoden har til hensigt at styrke elevernes evner til "at lytte og forstå", "at udtrykke følelser", "at kommunikere anerkendelse og værdsættelse til hinanden" og at "at have tillid til omverdenen" (Stenbo et al., 2006: 40). Umiddelbart lyder det

som plusord, der går godt i spænd med produktionen af indlejring og værdighed. Spørgsmålet er imidlertid, hvad der – især hvis man betragter interpersonel kommunikation som præget af positioneringskampe og magtforhandlinger – også kan ske under disse sessioner. I DCUM's beskrivelse af formål er der ikke umiddelbart taget højde for, at foragtproduktionen og hierarkierne blandt eleverne ikke efterlades uden for lokalet, men kommer med ind. Og der er heller ikke taget højde for interpersonel kommunikation som en proces, hvor man ikke bare ”udtrykker følelser”, ”lytter og forstår”, men hvor der er magt på spil – hvor mening og subjektivitet er til forhandling (Phillips, 2011; Davis & Harré, 1990; Jørgensen, 2016).

Hvis man har blik for magt og forhandlinger som en uundgåelig del af enhver kommunikationsproces (også den, der foregår under roserunder), så vil man få blik for, hvordan børnene positionerer hinanden, hvordan der foregår in- og eksklusionsprocesser, og hvordan der forhandles om gældende moralske ordener. Der kan være meget på spil under en roserunde, som børnene ofte har blik for, men som vi voksne ikke altid får øje på.

3. At interventionsmetoder er præget af forskellige logikker og principper, der rammesætter de magtkampe, der udspiller sig.

Dette tredje og sidste punkt lægger op til nogle grundige overvejelser over, hvad man egentlig vil med en metode. Hvilken forandringstænkning er indeholdt i metoden, og hvordan stemmer den overens med det problem, der er regi-

streret? Sigter man mod et destruktivt fællesskab, eller sigter man egentlig mod bestemte individer? Derudover er det vigtigt at være opmærksom på, hvordan de metoder, man bruger, udstikker nogle forskellige forhandlingsarenaer. For eksempel at man gennem en roserunde giver børnene rimelig frit lejde til at udpege hinanden som mere eller mindre værdifulde.

I *Anerkendelsesrunde* og *Den gode stol* bliver det, som det netop gør det med mange roserunder og andre former for gruppesamtaler, vægtet som vigtigt, at det er *børnene*, der kommer på banen. At det er dem, der deltager aktivt, og dem, der får peget på, hvad de sætter pris på og kunne ønske sig mere eller mindre af hos hinanden. Der er et dominerende princip om demokrati og deltagelse (Jørgensen, 2016: 174 ff.). Når man laver en sådan udlicitering af autoriteten, så risikerer man også at udlicitere magten til at udpege for eksempel gældende in- og eksklusionskriterier. At det bliver udliciteret til børnene selv at pege på de eksisterende normer og in- og eksklusionskriterier, der er afgørende for, hvordan man skal være for at være inde eller ude. Det kan dermed også blive overladt til børnene at udpege, hvem der efterlever de gældende kriterier, hvilket kan være uheldigt. Særligt når der er tale om klasser, der er ramt af destruktive mønstre og foragtproduktion. Man bør altså overveje, hvilken ramme man sætter op med den metode, man bruger. Hvad metoden giver børnene mulighed for at sige til hinanden. I forbindelse med roserunder kan man for eksempel overveje, om det ville have været mere gunstigt og tryghedsskabende, hvis man i stedet for at lade børnene kommentere hinandens adfærd og væremåder rettede fokus mod de mere overordnede normer

og den destruktive kultur, der er etableret blandt børnene (Søndergaard, 2008: 167).

Gode råd til arbejdet med metoder

- Metoder som roserunder kan virke forførende og bliver også nogle gange solgt på meget forførende måder, hvor der loves guld og glade fællesskaber. Jeg mener dog, hvilket jeg har forsøgt at begrunde i kapitlet, at vi skal være meget forsigtige med brugen af roserunder. Særligt hvis de bruges som tiltag mod mobning.
- Undervurdér ikke de kræfter, der er på spil, når der er tale om mobning.
- Undervurdér heller ikke børnenes evne til at gennemskue og erobre diverse sprogspil og metoder, uanset om disse metoder bliver brugt og gennemført med de allerbedste intentioner.
- Husk, at roserunder ikke altid går galt. Det kan godt gå godt, og der er utvivlsomt mange børn, der går fra roserunderne i opløftet begejstring over ros fra klassekammerater. Men man bliver nødt til også at være opmærksom på de børn, der går derfra med bøjede hoveder. De børn, for hvem roserunden bliver en bekræftelse eller styrkelse af deres udsatte position.
- Vær opmærksom på, hvornår og hvordan det, man gør for at intervenere i mobbemønstre, *kan* gøre mere skade end gavn.



Forslag til videre læsning

- Jørgensen, S.K. (2016). *Mobning og interventioner – positioneringsteoretiske analyser af gruppesamtaler med børn*. Aarhus: DPU, Aarhus Universitet.
- Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (red.) (2009). *Mobning: sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (red.) (2013). *Mobning gen-tænkt*. København: Hans Reitzel Forlag.

Litteratur

- Ar dono, T.W. & T. Schröder (2000). *Problems of Moral Philosophy*. Stanford: Stanford University Press.
- Cross, D. (2016). Videointroduktion til: "Friendly Schools, Safe Kids". EDCH University, Perth, Australien. Lokaliseret d. 25. februar 2016 på: <http://friendlyschoools.com.au/fsp/>.
- Cross, D. & A. Barnes (2014). One size doesn't fit all: Re-thinking implementation research for bullying prevention. I: D.M. Søndergaard & R.M. Schott (red.). *School Bullying: New Theories in Context*. New York: Cambridge University Press.
- Cooperrider, D. & S. Srivastva (1987). Appreciative inquiry in organizational life. I: R. Woodman & W. Pasmore (red.). *Research in organizational change and development*, vol. 1.
- Cooperrider, D.L. & D. Whitney (2001). A positive revolution in change: Appreciative Inquiry. I: D.L. Cooperrider et al. *Appreciative Inquiry: an emerging direction for organization development*. Champaign: Stipes Publishing Co.
- Davies, B. & B.R. Harré (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1), 43.
- Evaldsson, A.C. (2007). Accounting for Friendship: Moral Ordering and Category Membership in Preadolescent Girls' Relational Talk. *Research on Language & Social Interaction*, 40 (4).

- Horton, P. (2011). School Bullying and Social and Moral Orders. *Children & Society*, 25 (4), 268.
- Horton, P. (2014). Portraying monsters: framing school bullying through a macro lens. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2).
- Jørgensen, S.K. (2016). *Mobning og interventioner – positioneringsteoretiske analyser af gruppesamtaler med børn*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (red.) (2009). *Mobning: sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (red.) (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Leach, T. & E. Lewis (2013). Children's experiences during circletime: a call for research-informed debate. *Pastoral Care in Education*, 31 (1).
- Nielsen, K., S. Dalgaard & S. Senger (2013). Spil der forfører: Bekendelser i en god stol eller i en elektrisk stol. *Unge pædagoger*, nr. 1.
- Phillips, L. (2011). *The promise of dialogue: the dialogic turn in the production and communication of knowledge*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.
- Smith, P.K. & P. Brain (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26 (1).
- Stenbo, H., T. Kjær & K.M. Villumsen (2006). *Er du med mod mobning?: 42 veje til bedre trivsel*. København: DR-U.
- Søndergaard, D.M. (2008). Offerpositionens dilemmaer. I: K. Lützen (red.). *På kant med historien*. København: Museum Tusulanum: 160-195.
- Søndergaard, D.M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I: J. Kofoed & D.M. Søndergaard (red.). *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D.M. (2011). Mobning, mobbefryd, humor og fællesskab. I: E. Jensen & S. Brinkmann (red.). *Fællesskab i skolen*. København: Akademisk.
- Søndergaard, D.M. (2014). From technically standardized interventions to analytically informed multi-perspective intervention strategies. I: D.M. Søndergaard & R.M. Schott (red.). *School Bullying: New Theories in Context*. New York: Cambridge University Press.

Willumsen, K. (2010). Svar på spørgsmål til artikel og forskningsoversigt vedrørende virksomme antimobbeprogrammer. Randers: Dansk Center for Undervisningsmiljø.

The background is a solid teal color with numerous small white dots scattered across it, resembling a starry sky or a particle field. The dots are of varying sizes and are distributed somewhat randomly, with some clusters and some isolated dots.

Kapitel 4

Børns digitale fællesskaber

Af Stine Liv Johansen

Både hjemme, i dagtilbud, SFO og skole har medier betydning for børns fællesskaber og de relationer, de skaber til hinanden. Det er ofte med afsæt i medier, at børn finder på lege, og medieteknologier som eksempelvis tablets er mange børns foretrukne legetøj. Derfor er det vigtigt, at voksne forstår og anerkender mediernes betydning, så de bedst muligt kan understøtte fællesskaberne og give alle børn mulighed for at være med. I dette kapitel giver jeg et bud på, hvordan børns fællesskaber med medier har det i en tid, hvor sociale og mobile medieteknologier har indflydelse på alle områder af vores liv. Det gør jeg ved at præsentere en model, der kan bruges til at forstå børns praksisser på flere niveauer. Modellen kan bruges af studerende, der vil sætte deres observationer ind i en teoretisk ramme, men den kan også bruges til at skærpe den generelle opmærksomhed i den daglige, pædagogiske praksis og dermed medvirke til at nuancere og lægge et fundament for de beslutninger, man tager.

Vores relationer til andre mennesker dannes via den kommunikation, vi har med hinanden. Her spiller medierne en væsentlig rolle, fordi medier både er det, vi kommunikerer *igennem*, og det, vi mødes og kommunikerer *om*. I mindre

børns fællesskaber handler det i mindre grad om at kommunikere igennem medier, og i højere grad om at medierne har en forankrende og organiserende funktion for de fællesskaber, der udspiller sig, eksempelvis i en daginstitution.

Oftest er den offentlige debat særligt fokuseret på store børns og unges fællesskaber, online og offline, og især når disse er problematiske på den ene eller den anden måde. Det er også den gruppe, der forskningsmæssigt har været størst fokus på. Men virkeligheden er, at børn fra en ganske ung alder er dybt engageret i relationer, venskaber og fællesskaber til og med andre børn, hvori medierne ofte spiller en stor rolle. Derfor har jeg valgt at beskæftige mig med de yngste børn – fra vuggestuen og op til den tidlige skolealder – for at se på, hvad der kendetegner børns fællesskaber med medier i henholdsvis 0-2-årsalderen, 3-5-årsalderen og i den tidlige skolealder. De konkrete nedslag må nødvendigvis forstås som netop eksempler på, hvordan fællesskaber med og omkring medier kan udspille sig. Disse eksempler kan aldrig

være dækkende for alle tænkelige forskellige praksisser i alle tænkelige kontekster. Formålet med dette kapitel er derfor først og fremmest at præsentere en analytisk model, som kan bruges til at beskrive og forstå andre konkrete eksempler. Modellen forholder sig til mediernes betydning på flere forskellige måder og

Virkeligheden er, at børn fra en ganske ung alder er dybt engageret i relationer, venskaber og fællesskaber til og med andre børn, hvori medierne ofte spiller en stor rolle

kan forhåbentlig være medvirkende til at kvalificere den pædagogiske diskussion om mediernes rolle i børns liv. Kapitlet kan således fungere som inspiration til den pædagogiske praksis i forbindelse med indføring af kommunale, digitale strategier eller i konkrete situationer, hvor børns brug af medier er til debat i personalegruppen eller blandt forældrene.

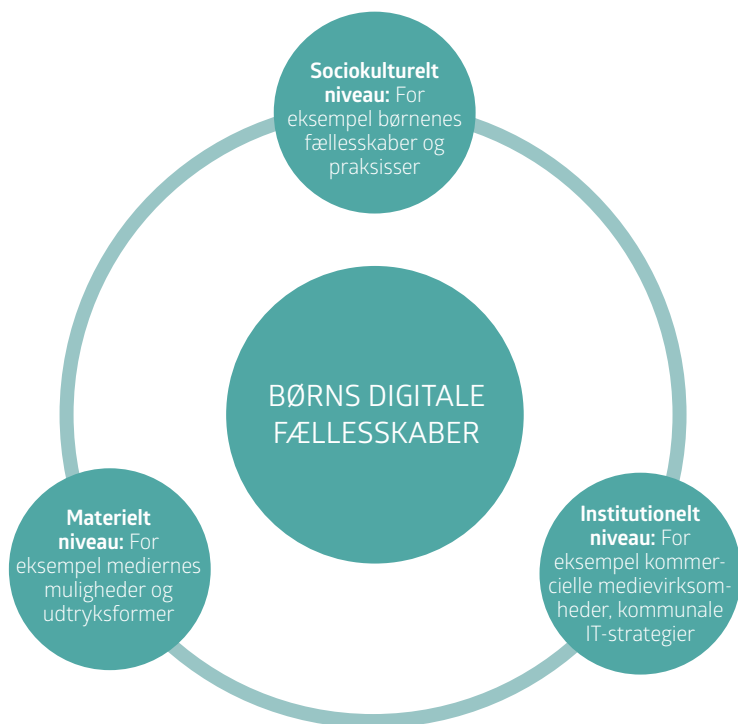
Teoretisk ramme: medialisering

Den forståelse, jeg tager udgangspunkt i, ser barndommen og dens strukturelle betingelser som *medialiseret*. *Medialisering* skal i denne forbindelse forstås både som et overordnet, teoretisk begreb for samfundets strukturering i forhold til medier og teknologi og som erfaringer med konkrete mediers betydning og indflydelse i hverdagslivet for individer og grupper. Medialisering som begreb har været kendt siden 1970'erne, men det er især i løbet af det seneste årti og særligt sammenfaldende med udbredelsen af digitale teknologier, at begrebet er blevet anvendt mere bredt. Udgangspunktet for anvendelsen af begrebet er, at mediernes indflydelse (i bredeste forstand) må ses som et fundament for en lang række sociale og samfundsmæssige forandringsprocesser.

Medialisering er ikke det samme som mediering. Mediering er et udtryk for, at en given praksis "sættes på medieform", hvorimod medialisering henviser til en overordnet samfundsmæssig *forandring* (Couldry & Hepp, 2013: 197). Medialisering er en metaproces, som på linje med processer som globalisering og kommercialisering har indflydelse på samfundet som helhed, både på de overordnede strukturer og de konkrete praksisser, og ikke mindst på hverdagslivets

kommunikation mere generelt og den måde, de digitale medier gennemsyrrer dette på.

Medialiseringen kan forstås gennem både et *institutionelt*, et *sociokulturelt* og et *materielt* objektiv (Lundby (red.), 2014: 10 f.; Hepp, Hjarvard & Lundby, 2015: 4), der fremhæver forskellige aspekter, som hver især er relevante og indbyrdes relaterede. De tre aspekter udgør tilsammen en model, som man kan bruge til at beskrive og forstå den konkrete



Figur 4.1. Niveauer i børns digitale fællesskaber.

praksis, der finder sted i børns fællesskaber. De tre aspekter er væsentlige at have med i diskussionen, fordi de sætter det konkrete ind i et større perspektiv og dermed giver os en større forståelse af de ret komplekse problemstillinger, som de digitale teknologier stiller os over for. Modellen (figur 4.1) peger på, at der sjældent kun er én simpel årsag til, at fællesskaberne i praksis udfolder sig, som de gør. Det er for eksempel ikke ”iPad’ens skyld”, at børn agerer på den ene eller den anden måde. Det er altid en konsekvens af et samspil mellem flere aspekter og faktorer.

I en konkret analyse kan man således på det institutionelle niveau se på, hvordan statslige institutioner og kommuner – og specifikt skoler og dagtilbud – italesætter og organiserer et overordnet ønske om digitalisering, hvilket eksempelvis fører til massive investeringer i netop de kommercielle platforme og teknologier. Hvad betyder det for eksempel, at der er blevet købt iPads og ikke en anden tablet? Hvilke muligheder og begrænsninger giver det? Og hvordan spiller det sammen med praksis? Med den overordnede IT- eller digitaliseringsstrategi i kommunen? Og med målsætninger og læreplaner?

På det sociokulturelle niveau vil analysen kunne fokusere på børnenes praksis, på hvordan deres fællesskaber finder sted i skolen/SFO’en/dagtilbuddet og i hjemmet. Hvad er de optagede af? Hvad vil de gerne? Hvordan rammesætter vi de fællesskaber, der eksisterer – og hvordan understøtter vi nye i at opstå? Hvordan er de voksne involverede – kigger de på, eller leger de aktivt med? Det tredje analyseniveau, det materielle, handler om, hvad den enkelte teknologi kan, og hvilke muligheder den tilbyder brugeren (Norman, 1998). Hvad be-

tyder det, om vi har få eller mange iPads på stuen? Om børnene selv må bruge dem, eller om de voksne bestemmer? Og hvad betyder det, om vi primært bruger en iPad som en spillemaskine eller som et apparat, vi kan bruge til at udforske og undersøge verden omkring os?

At anlægge et medie- eller medialiseringsperspektiv på børns fællesskaber har ikke til formål at foretage en vurdering af, om medierne har en god eller en dårlig indflydelse på børns fællesskaber. Det handler i højere grad om at forstå de medieorienterede fællesskaber og praksisser på en mere nuanceret måde, så man kan understøtte dem bedst muligt. Og det handler om at forstå, at medialiseringen har indflydelse på alle aspekter af vores dagligdag – ikke mindst vores børns.

Børns relationer

Som nævnt i kapitlets indledning er det kendetegnende for den forskningsmæssige behandling af børns fællesskaber, at kun relativt få studier har beskæftiget sig med mindre børns kammeratskabsrelationer – og da slet ikke i relation til medier og mediebrug. Corsaro (2014) beskæftiger sig med børns kammeratskabskulturer ud fra et perspektiv omhandlende fortolkende reproduktion (eng.: interpretive reproduction). Kammeratskabskulturer skal i Corsaros perspektiv forstås som: ”... et stabilt sæt af aktiviteter og rutiner, artefakter, værdier og anliggender, som børn skaber og deler i interaktion med kammerater” (Corsaro, 2014: 710, min oversættelse).

Det væsentlige ved Corsaros perspektiv på kammeratskabskulturer er, at han forstår børn som aktive og betyde-

ningsdannende i deres egen praksis. Det, de gør, er meningsfuldt for dem, og man må forstå deres handlinger fra deres perspektiv og med udgangspunkt i det, der er særligt for børn i forskellige aldre. Corsaro foretager en inddeling i forskellige perioder af barndom og karakteriserer de specifikke måder, børn indgår i fællesskaber på, i henholdsvis toddler-alderen (vuggestuealderen), i pre-school-alderen (børnehavealderen) og i pre-adolescent (eller tween-) -alderen, det vil sige den tidlige skolealder mellem 6 og 12 år. Jeg vil i det følgende anvende de samme inddelinger som ramme for de empiriske nedslag.

Stanek (2017) argumenterer for en analytisk adskillelse af begrebet fællesskab og begrebet venskab. Et fællesskab er det, der søges etableret i en institutionel sammenhæng, eksempelvis i skolen eller i dagtilbuddet. Det er en pædagogisk opgave at sørge for, at alle børn har en plads i fællesskabet, og at de har nogen at lege med (ibid.). Disse legerelationer kan udvikle sig til venskaber, der kan praktiseres i og uden for institutionen. I denne sammenhæng har jeg først og fremmest fokus på fællesskaberne, i og med at jeg trækker på empiriske undersøgelser fra dagtilbud og SFO. Der er dog ingen tvivl om, at de legerelationer, der skabes omkring medierne, og ikke mindst de relationer, større børn skaber *igennem* medier, ofte har karakter af dybe venskaber – også når de foregår online (se for eksempel Larsen, 2013).

Voksnes betydning for børns relationer

Generelt er det kendetegnende for børns relationer til jævnaldrende, at de i den vestlige verden – herunder i særdeleshed i Danmark – i høj grad finder sted og udspiller sig i en

institutionel sammenhæng. De fællesskaber, der kan opstå, er derfor i høj grad strukturerede af de fysiske og pædagogiske rammer, som vuggestuen, børnehaven, skolen og SFO'en danner. Det er væsentligt at medtage dette perspektiv i den overordnede forståelse, ikke mindst set i lyset af det institutionelle niveau af medialiseringen.

De medier, børn har adgang til, og de aktiviteter og praksisser, der relaterer sig til brugen af medier, er således ikke udelukkende organiseret og initieret af børn. I analysen herunder vil jeg således eksempelvis trække på empiriske eksempler fra en vuggestue, hvor pædagogerne brugte teknologi til at understøtte børns kropslige og sociale leg og fra en SFO på en skole, hvor alle børn havde fået udleveret iPads. Børns fællesskaber er altså betingede af og relaterede til voksnes rammesætning og engagement generelt og specifikt i forhold til de medier, som børnene har adgang til.

At dagtilbud og skoler i de senere år i så høj grad er begyndt at inddrage digitale teknologier, er ikke udelukkende et spørgsmål om tilgængelighed og lyst til at afprøve de digitale muligheder; det er også en konsekvens af politiske beslutninger. Og at 95 procent af danske børn under syv år (DR Medieforskning, 2017) har adgang til en tablet i hjemmet, er ikke noget, børnene selv har iværksat – det er voksne, der har købt de digitale dimser og platforme til dem. Udbredelsen af digitale teknologier i dagtilbud er forsøgt kortlagt ad flere omgange (KL, 2014; Undervisningsministeriet, 2016), men der findes ikke nyere, præcise opgørelser over, hvor mange daginstitutioner der inddrager digitale teknologier i den pædagogiske praksis. Det er således ikke muligt at fastslå præcis, hvad den øgede digitalisering af

dagtilbud kommer til at betyde, hvis man udelukkende fokuserer på det institutionelle og materielle niveau. Eksempler fra praksis kan dog give en forståelse af de muligheder, der ligger i at inddrage de digitale teknologier i den pædagogiske virkelighed.

Små børn – kropslige fællesskaber

De mindste børns fællesskaber er kendetegnede ved at være baseret på kropslige og sanselige interaktioner (Johansen, 2008; Løkken, 2005; Corsaro, 2014). I undersøgelser af medier og fællesskaber er det derfor meningsfuldt at lægge vægt på ikke blot sprogligt organiserede praksisser – for eksempel rolleleg – men også på mere løst strukturerede praksisser med og omkring medier.

Det lille barn møder medierne i hjemmet og i stigende grad i dagtilbud. I hjemmet finder den primære mediesocialisering sted (Johansen, 2008), og medier fungerer ofte som samlingspunkt for familiens fællesskab. Der er dog sket en markant udvikling i de seneste ti år, hvor små, mobile skærme – smartphones og tablets – for alvor har vundet indpas i familien, og hvor mediebrugen derfor i stigende grad er blevet noget, den enkelte har for sig selv. Det gælder også for de allermindste børn, som i stigende grad bruger tablets og apps som Netflix, DR Ramasjang og YouTube, når de ser film og tv-udsendelser. Fællesskaber omkring medier i familien er derfor anderledes organiserede i dag end for ganske få år siden, i kraft af både de mobile teknologier og ikke mindst det øgede udbud af medieindhold ”on demand”. En mere individualiseret mediebrug i familien kan umiddelbart ses som

en udfordring for fællesskabet, for eksempel blandt søskende, og ikke mindst for forældre, som kan have svært ved at følge med i, hvad deres børn er optagede af, når det ikke er tv'et i dagligstuen, der er deres primære medie.

De mobile, digitale teknologier er også for alvor flyttet ind i dagtilbud i de seneste år. Dermed møder de yngste børn også iPads, digitalkameraer og i stigende grad også små programmerbare robotter og andre teknologier i deres daginstitution. I et projekt i en vuggestue i Vejle samarbejdede forskere, pædagoger og kommunale IT-konsulenter om at afprøve, hvordan digitale teknologier kunne inddrages i det pædagogiske arbejde med børn på et til to år (Johansen, 2017).

Projektet var baseret på en grundlæggende forestilling om, at voksne og børn sammen kunne skabe relevante eksperimenterende fællesskaber (Thestrup et al., 2015) ved inddragelse af forskellige former for digitale teknologier. Blandt andet udviklede de deltagende pædagoger i projektet hen over en længere periode et legeforsøg, der på forskellig vis satte rammer for og understøttede børnenes leg og deres nysgerrighed i forhold til at undersøge deres omgivelser, herunder de digitale og analoge materialer, de havde adgang til (Johansen, 2017). For eksempel blev en iPad og en lille bærbar projektor brugt til at projicere videoklip (fra YouTube) af en køretur igennem den afrikanske savanne op på væggen, mens børnene sad på rad og række og legede ”bus” foran. Billederne på væggen, sammen med pædagogens italesættelse af det, de viste, fungerede således forankrende for legen og skabte et fælles fokus for børnene. Forsøget blev gentaget mange gange og blev hele tiden videreudviklet med

afsæt i børnenes og pædagogernes indspil og ideer.

Hovedkonklusionen i projektet var, at det ikke var de digitale teknologier i sig selv, der var interessante eller for den sags skyld satte rammer for den leg og den interaktion, der fandt sted. I stedet var det samspillet mellem aktørerne og ikke mindst pædagogernes blik for børnenes legende praksis, der var definerende for det, der fandt sted. Og projektet viste, at det bestemt kan være meningsfuldt at lade de digitale teknologier spille en rolle i rammesætningen af legen ved at bruge tablets og projektorer til at skabe rum, hvorudfra legen kan finde sin inspiration. Medierne kan således både virke forstyrrende og fremmende for fællesskaber blandt børn. De nye, mobile teknologier ansporer på den ene side til mere individualiseret brug, men har på den anden side potentiale til at understøtte legende praksisser i eksempelvis dagtilbuddet. Det kræver en bevidst, pædagogisk indsats – eller en bevidst rammesætning i familien – hvis dette skal ske.

At se tv og filmklip og at spille små og simple spil efterhånden, som man kan navigere på iPad'en, er dog ikke udelukkende en individuel aktivitet. Når børn er optagede af medier, handler det både om at slappe af og hygge sig, men også om at tilegne sig viden om fortællinger, karakterer og genrer, der kan danne udgangspunkt for rollelege og relationer til andre børn. Det er især noget, der får betydning fra treårsalderen ved overgangen til børnehaven, hvor rollelegen, med dens udgangspunkt i mediernes fortællinger, hvad enten de

*Medierne kan
således både
virke forstyrrende
og fremmende for
fællesskaber
blandt børn*

handler om prinsesser, om LEGO Ninjago eller om Star Wars, får en stigende betydning (Hjarvard, 2008; Johansen 2016). Det er vigtigt, at de voksne, der møder barnet i dagtilbuddet, har en åbenhed over for de fortællinger, sange, karakterer og så videre, som børnene er optagede af, så det enkelte barn oplever, at det bliver anerkendt i sin interesse. Og det er oplagt at lade disse interesser danne omdrejningspunkt for snakke, sange og lege, hvor flere børn kan byde ind og komme til orde.

Børnehavebørn – adgang til fællesskabet er betinget af adgang til medier

Det er kendetegnende for børn i børnehavealderen – de tre- til seksårige – at de i stigende grad danner fællesskaber og skaber lege, der tager afsæt i narrative universer, herunder mediernes fortællinger og karakterer (Johansen, 2014).

Star Wars, superhelte, LEGO Ninjago, Pokemon Go og MGP danner grundlaget for mange af de lege, børn i aldersgruppen finder sammen om, og det er via deres efterhånden specialiserede interesser for forskellige fortællinger, at de vælger, hvem de vil være sammen med. Det indebærer, at det i stigende grad betyder noget, om man har adgang til de rigtige medier og dermed kender til de rigtige fortællinger, som man kan lege ud fra. Det er der sådan set ikke noget nyt i. Mouritsen (1996) beskriver, hvordan eksempelvis drenges vilde lege trækker på referencer fra populærkulturens fortællinger, og Marsh et al. (2009) viser, hvordan nyere mediefortællinger, skemaer og logikker efterhånden bevæger sig ind i børns egenorganiserede legepladslege.

På mange måder ligner legen således sig selv; børn gemmer sig, leger fange, laver klappelege og synger med på rytmen, når de gynger. Samtidig struktureres legen af de medier, børnene omgiver sig med, og de logikker, som de tilbyder. Den sociokulturelle praksis er således influeret af mediernes materielle og tekstuelle strukturer. For eksempel kan man ”gå op i level” i en fangeleg, med inspiration fra computerspillets logik (Willett, 2015). Medialiseringen betyder altså, at ikke alene er medierne – eksempelvis tablets og spillekonsoller – blevet mange børns foretrukne legetøj, og ikke alene danner mediernes tekster grundlag for leg, men mediernes strukturer og organisationsformer fungerer i sig selv som en grundlæggende figur i legen. Adgang til fællesskabet er derfor også betinget af, at man kender til disse strukturer og kan bidrage til at udvikle dem i legepraksissen. Det betyder på den anden side, at de børn, der ikke kender til mediernes strukturer, fortællinger og genrer, kan have vanskeligt ved at deltage i fællesskabet.

Tablets og computerspil

Det er også i børnehavealderen, at børn i stigende grad får adgang til og mulighed for selv at anvende de digitale teknologier og begynder at interessere sig for deciderede spil på eksempelvis tablet. Det kan være alt fra simple puslespil og spil/legeuniverser, hvor man skal samle eller bygge noget (for eksempel apps fra Toca Boca og lignende) til mere komplicerede spiluniverser som Minecraft og The Sims til gameplays som Subway Surfer eller LEGO.

Kendetegnende for disse spil er, at de ikke i sig selv ind-

byder til samarbejde, men at de er narrativt og teknisk konstruerede til at blive spillet af ét barn ad gangen. Det er dog ikke det samme som, at der ikke kan opstå fællesskaber omkring spillene. Det er der set mange eksempler på, hvilket eksempelvis Jessen (2001) har beskrevet med afsæt i studier fra længe før iPad'ens tid. Det afgørende er – også her – hvordan de integreres i den pædagogiske praksis.

I mange dagtilbud har man kun en eller måske to iPads på en stue, og her hører jeg ofte, at man laver ventelister, som børnene kan blive skrevet på, for så at få lov at spille 10-15 minutter. Dette er i mine øjne en uheldig måde at anvende tablets på, da det for det første ikke har fokus på fællesskabet, for det andet gør det umuligt at spille gode spil (som kræver tid og fordybelse) og for det tredje risikerer at virke decideret ødelæggende på den leg, der kunne finde sted, hvis man ikke havde travlt med at stå i kø for at spille.

Hvis voksne – hvad enten det er forældre eller pædagoger – ønsker at understøtte medierelaterede fællesskaber blandt børn i børnehavealderen, kræver det, at de sætter sig ind i, hvad det er for fortællinger og dynamikker, der kendetegner de medier, børnene er optagede af. Der er mange muligheder for at ”bygge videre” på fortællinger og genrer fra medierne; at lege Minecraft med papkasser, at holde MGP for hele børnehaven eller at grave efter guldmønter og point i sandkassen, eller at bruge mediernes muligheder for selv at være kreative og skabende ved at lave Stop Motion-film eller lege med green-screen teknologi.

Skolebørn – skriftsprog og frihed til selv at bestemme

Med overgangen til skolen sker der for mange børn et skift, både i deres måde at være i børnefællesskaber på og i deres måde at anvende medier på. Fællesskaberne får gradvist større betydning, medierne bliver personificerede, og med mestringen af skriftsproget følger adgangen til en mere social og kommunikerende måde at bruge medier på – en bevægelse fra fællesskaber *omkring* medier til fællesskaber *igennem* medier. Johansen & Larsen (2016) beskriver, hvordan børn, der lige er begyndt i 0. klasse, så småt begynder at vise interesse for at kommunikere med andre og i endnu højere grad at orientere sig imod den viden og de narrativer, som er væsentlige at kende til for at kunne deltage i fællesskaberne.

For de mindste skolebørns vedkommende er det dog fortsat kendetegnende, at mediebrugen først og fremmest er knyttet til familien og er betinget af de rammesætninger, som forældre skaber for deres børns brug. Det betyder blandt andet, at der er forskel på, hvordan og hvornår børn har adgang til internettet og til de sider og programmer, de gerne vil bruge.

Danske forældre er generelt positive over for deres børns brug af teknologi, men sætter samtidig pragmatiske rammer for deres børns mediebrug. Det handler i mindre grad om restriktioner i forhold til børnenes sociale brug af medier, men derimod hvornår og hvor længe de må bruge eksempelvis en iPad, ligesom tekniske forhold har betydning for, hvad børnene kan få adgang til hvornår (for eksempel i henholdsvis mors og fars hjem, når forældrene er skilt) (ibid.).

Personlige medier

Fra skolealderen og frem bliver medierne personlige for mange børn. Efterhånden som færre og færre familier har en fastnettelefon i hjemmet, bliver det mere og mere almindeligt, at børn får deres egen mobiltelefon, typisk sammenfaldende med at børnene begynder at gå hjem fra skole selv. Ligeledes har mange børn fået deres egen iPad i forbindelse med de kommunale investeringer i 1:1-modeller. Udgangspunktet for disse ordninger har været at understøtte læringen i folkeskolen ved hjælp af de digitale teknologier. Men børnene har som hovedregel kunnet disponere over deres ”private” iPad, også i SFO og derhjemme.

Johansen (2016) peger på, hvordan børn i en SFO, på trods af at de havde adgang til hver deres iPad, indgik i både løst organiserede og mere fokuserede fællesskaber med hinanden. Typisk kunne en større gruppe af børn sidde i det samme lokale, lytte med på den samme musik og udveksle og dele deres individuelle aktiviteter med iPad’en med hinanden (Johansen, 2016: 112 ff.). Der kan således tales om, at de individuelle – private – teknologier skaber mulighed for, at et praksisfællesskab (Lave & Wenger, 2003) kan udvikle sig. Fokus for dette praksisfællesskab var både at skabe en god legestemning her og nu, men i høj grad også at udvikle kompetencer, som var væsentlige for børnene, for eksempel at blive god til at spille bestemte spil.

I den konkrete SFO havde pædagogerne valgt, at børnene i høj grad selv måtte bestemme, hvad de ville lave, og hvem de ville være sammen med omkring iPad’en. Men mulighederne for at inddrage iPads og andre digitale teknologier i det pædagogiske arbejde er mange. Som tidligere nævnt er det

– også for de større børn – afgørende vigtigt, at de voksne ser og anerkender deres aktiviteter. Det handler også om at understøtte de dannelsesprocesser, som er så betydningsfulde i et gennemdigitaliseret og -medialiseret samfund, og som blandt andet handler om at kunne begå sig kommunikativt i en lang række forskellige sammenhænge.

Vejen ud på de sociale medier

Efterhånden som børn tilegner sig skriftsproget, åbnes nye muligheder for engagement med og i sociale medier. Der findes sociale medier, der er målrettet tween-målgruppen, eksempelvis Momio og LEGO Life, ligesom DR Ultra har forsøgt sig med en app med sociale elementer. Disse apps har på hver sin måde et formål, der handler om at lære børn at begå sig på de ”rigtige” sociale medier. Og noget tyder på, at der kan være behov for en sådan legeplads eller kravlegård. De sociale spilleregler kan være vanskelige at afkode (Hermansen & Johansen, 2016), og man kan let komme til at gøre, sige eller skrive noget, som kan blive misforstået.

Der er således et paradoksalt forhold mellem på den ene side voksnes (forstået både som det overordnede kommunalt-strategiske niveau og de konkrete voksne, pædagoger og forældre, der møder børnene i dagligdagen) ønske om, at børn skal tilegne sig bestemte – om end ikke særligt konkrete – kompetencer gennem deres brug af medier, og på den anden side et børnefællesskab, som de samme voksne ikke rigtig kender eller forstår. Det betyder blandt andet, at børnene i høj grad er overladt til sig selv, når de oplever konflikter eller andre ubehagelige ting online, fordi de voksne ikke

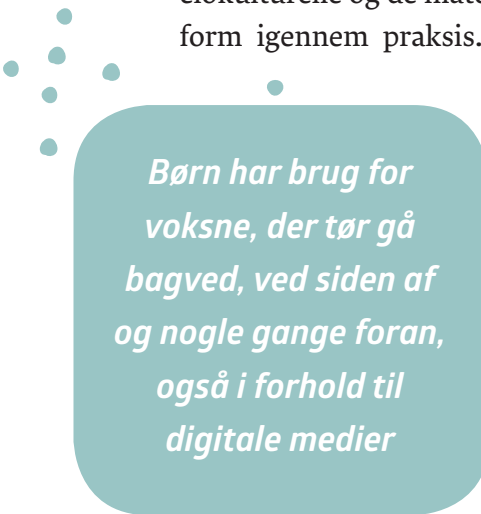
forstår de medielogikker, der organiserer børnenes fællesskaber. Og derfor er det nødvendigt, at pædagoger, som jo i forvejen har fokus på fællesskaberne og relationerne, også sætter sig ind i og forstår, hvad medierne betyder – også for de mindste børn.

Opsummering

Der findes ikke ét digitalt børnefællesskab, og der findes ikke én barndom, der er gældende for alle børn, end ikke i et land som Danmark. Børn møder de digitale medier i en række forskellige sammenhænge, og de præsenteres for deres muligheder på mange forskellige måder. ”Generation Swipe” kan således ikke beskrives entydigt, og forestillingen om medialiseringen af barndommen og børns fællesskaber må kunne rumme nuancer, modsætninger og paradokser.

Medialiseringen omfatter både de institutionelle, de sociokulturelle og de materielle aspekter og finder sin konkrete form igennem praksis. Det er op til beslutningstagere og praktikere, hvilken rolle de digitale medier skal spille i de konkrete institutioner, og på hvilken måde det digitale kan eller skal fungere i forhold til børns fællesskaber.

Der er i den offentlige debat meget fokus på digitale medier i relation til mobning og andre former for chikane online. Det er en relevant og



Børn har brug for voksne, der tør gå bagved, ved siden af og nogle gange foran, også i forhold til digitale medier

nødvendig debat, men som det fremgår ikke et emne, jeg har forholdt mig konkret til i dette kapitel. Ikke desto mindre forekommer kapitlets anbefalinger at være relevante – også i et antimobningsperspektiv. Som jeg har fremhævet flere gange, er det vigtigt, at voksne sætter sig ind i, hvordan de digitale medier fungerer, og hvordan de konkret bruges af børn.

Det handler både om at kunne forstå og rumme det, børn er optagede af, men også om at kunne understøtte en konstruktiv – og fællesskabende – brug heraf. Børn har brug for voksne, der tør gå bagved, ved siden af og nogle gange foran, også i forhold til digitale medier.

Om tablets fungerer understøttende for fællesskaber eller ej, er derfor i høj grad et spørgsmål om, hvilke praksisser voksne rammesætter og initierer. Og det kræver indsigt i ikke kun fællesskabernes, men i høj grad også mediernes dynamikker at kunne det. Som kapitlet her har vist, er det i samspillet mellem børn, voksne og de digitale teknologier, at de gode fællesskaber kan udfolde sig.

Spørgsmål til refleksion

De følgende refleksionsspørgsmål er tænkt som oplæg til diskussioner i den pædagogiske praksis, i første omgang blandt det pædagogiske personale, men de kan også danne grundlag for diskussioner på forældremøder.




- Hvordan ser I på den mediebrug, som børnene i jeres institution har? Oplever I medierne som et problem eller

som en mulighed i forhold til jeres praksis og i forhold til børnenes fællesskaber?

- Hvordan taler I om medier – indbyrdes og med børnene og deres forældre? Taler I eksempelvis med børnene om de medier, de er optagede af?
- Hvad ved I om børn og medier? Hvad vil I gerne vide mere om?
- Hvordan har I lyst til at inddrage medier og teknologi i jeres praksis? Hvordan kan I bruge medier til at understøtte pædagogiske processer og ikke mindst større eller mindre fællesskaber mellem børn?
- Hvad skal der til, for at I kan gøre ovenstående? Har I eksempelvis brug for kurser eller videreuddannelse? Har I brug for hjælp fra kommunens IT-konsulenter?

5 gode råd

- Lyt til børnene. Find ud af, hvad de er optagede af, og om det kan inddrages på en god måde i de pædagogiske aktiviteter. 
- Gå foran og vis børnene, at digitale medier er meget mere end Netflix og YouTube. Inddrag de digitale medier, når det giver mening.
- Gå ved siden af børnene, og eksperimentér sammen med dem. Undersøg, hvad I sammen kan bruge tablets, Go-Pro-kameraer og måske VR-udstyr til.
- Gå bag ved børnene og sørg for, at alle er med i fællesskaber omkring og med digitale medier. Måske er der brug for støtte, alle børn har ikke lige adgang – heller ikke til medier.

- Leg med medier. Det bedste ved digitale teknologier er, at man altid kan slette, tage nye billeder eller spole frem og tilbage.

Litteratur

- Boyd, d. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. London: Yale University Press.
- Corsaro, W.A. (2014). Children's Well-Being and Interpretive Reproduction. I: A. Ben-Arieh et al. (red.). *Handbook of Child Well-Being*. Dordrecht: Springer.
- Couldry, N. & A. Hepp (2013). Conceptualizing Mediatization: Contexts, Traditions, Arguments. *Communication Theory*, 23.
- DR Medieforskning (2017). *Medieudviklingen 2016*. http://www.dr.dk/NR/rdonlyres/EDBEE3F4-5C3E-439E-A08E-870734C3CD72/6150035/medieudviklingen_2016.pdf.
- Hepp, A., S. Hjarvard & K. Lundby (2015). Mediatization: Theorizing the Interplay between Media, Culture and Society. *Media, Culture & Society*, 18.
- Hjarvard, S. (2008). *En verden af medier – medialiseringen af politik, sprog, religion og leg*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hjarvard, S. (red.) (2016). *Medialisering – mediernes rolle i social og kulturel forandring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ito, M. et al. (2009). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press.
- Jessen, C. (2001). *Børn, leg og computerspil*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Johansen, S.L. (2008). Seere i bleer. Små børns møde med medier. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Johansen, S.L. (2014). *Børns liv og leg med medier*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Johansen, S.L. (2016). Legens medialisering. I: S. Hjarvard (red.). *Medialisering – mediernes rolle i social og kulturel forandring*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Johansen, S.L. (2017). Sådan kan tablets få små børn til at løbe rundt og juble. <http://videnskab.dk/teknologi-innovation/saadan-kan-tablets-faa-smaa-boern-til-at-loebe-rundt-og-juble>.
- Johansen, S.L. & M. Hermansen (2016). Børn skal lære at færdes på sociale medier. <http://videnskab.dk/teknologi-innovation/boern-skal-laere-at-faerdes-paa-sociale-medier>.
- Johansen, S.L. & M.C. Larsen (2016). Digitale medier i småbørnshøjde: Om 0-8-årige børns brug af digitale medier i hjemmet. København: Medierådet for Børn og Unge.
- Kudahl, S. (2014). *Tablets vinder stærkt frem i daginstitutioner*. <http://www.kl.dk/Momentum/Momentum2014-2-1-id146750/>.
- Larsen, M.C. (2013). Unges identitetsdannelse på Facebook. I: J.L. Jensen & J. Tække (red.). *Facebook. Fra socialt netværk til metamedie*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lave, J. & E. Wenger (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lundby, K. (red.) (2014). *Mediatization of Communication. Handbooks of Communication Science*, vol. 21. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Løkken, G. (2005). *Toddlerkultur – om et- og toåriges sociale samspil i vuggestuen*. København: Socialpædagogisk bibliotek, Hans Reitzels Forlag.
- Marsh J., R. Willett & M. Robinson (2009). *Play, Creativity and Digital Cultures*. New York/London: Routledge.
- Marsh, J. et al. (2015). *Exploring play and creativity in pre-schoolers' use of apps: Final project report*. www.techandplay.org.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur: essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Norman, D.A. (1998). *The Design of Everyday Things*. Cambridge: The MIT Press.
- Opie, I. & P. Opie (1959/2000). *The Lore and Language of Schoolchildren*. New York: New York Review Books.
- Stanek, A. (2017). Børns venskaber i institutionaliserede fællesskaber. I: T.B. Fisker (red.). *Børns venskaber*. Frederikshavn: Dafolo.
- Thestrup, K. et al. (2015). *Dannelse i en digital og global verden – digitale redskaber skal understøtte barnets lærings- og dannelsesproces*. Kommu-

- ernes Landsforening. [http://www.kl.dk/PageFiles/1321042/Delrapport 3 – Dannelse i en digital og global verden.pdf](http://www.kl.dk/PageFiles/1321042/Delrapport%203%20-%20Dannelse%20i%20en%20digital%20og%20global%20verden.pdf).
- Undervisningsministeriet (2016). *Digitale redskaber i dagtilbud*. <http://www.emu.dk/modul/digitale-redskaber-i-dagtilbud#>.
- Willett, R. (2015). Everyday game design on a school playground: Children's playground games as acts of ludic bricolage. *International Journal of Play*, 4 (1).

The background is a solid teal color with a pattern of small, white, semi-transparent dots scattered across it. The dots are more densely clustered in the upper right and lower right areas, and more sparsely distributed in the upper left and lower left areas.

Kapitel 5

Et fælles ansvar

– konstruktivt samarbejde med forældre omkring mobning

Af Nina Hein

*(...) som forælder synes jeg, at det er sådan en balancegang mellem at tage hånd om nogle ting selv og så vide, hvornår man ligesom skal sige, at det her det er skolens ansvar, ikke? Altså, det er en hårfin balance. Og hvornår skal man bede om hjælpen, og hvornår skal man sige, at det skal vi sørge for hjemme hos os selv?
(Mor til Camilla, 9 år)*

Camillas mor er bekymret for sin datters trivsel i skolen. Camilla har igennem længere tid givet udtryk for, at hun føler sig socialt isoleret i sin klasse, og samtidig vokser hendes faglige vanskeligheder. Moren er i tvivl om, hvad der egentlig er Camillas situation i skolen, og hun synes, det er svært at finde ud af, hvornår det er i orden at bede skolen om hjælp. For hvornår er det forældrenes, og hvornår er det skolens ansvar at tage hånd om et problem omkring en elev i mistrivsel?

Dette kapitel handler om kommunikation og samarbejde mellem forældre og skole i forbindelse med mobning. Med

udgangspunkt i forskning om forældres positioner i børns mobning i skolen gør kapitlet det klart, hvordan en skolepolitisk strategi om *ansvarsfordeling* mellem skole og hjem – i kombination med en udbredt, individualiseret forståelse af mobning – gør det meget svært for forældre og skole at indgå i et frugtbart samarbejde, når det handler om mobning blandt eleverne. På baggrund af dette samt indsigter fra forskningen i relationer mellem lærere og elever foreslås alternative tilgange til et konstruktivt samarbejde med forældre omkring mobning og trivsel i skolen.²

Forældrepositioner i mobning

For mange lærere og pædagoger er det at kommunikere og samarbejde med forældre ikke den del af deres job, de er aller mest begejstrede for. Som både forsker og forælder til skolebørn har jeg ofte hørt samarbejdet med forældrene beskrevet som en stor udfordring.

Groft skitseret forstås forældre i dag typisk som værende enten meget krævende og pylrede omkring deres børn; som overengagerede i deres barns trivsel og væren i skole og institution, eller de forstås som for lidt engagerede, som når de ikke ”bakker op” om skolens arbejde og anvisninger omkring deres barns behov for ekstra lektielæsning, grænse-sætning, nattesøvn, med mere (se Hein, 2012). Som gruppe synes moderne forældre ofte at blive forstået som ”ansvars-

2 Idet kapitlet er baseret på forskning i skole/hjem-samarbejde omkring mobning, henvender teksten sig primært til skolens professionelle. Mange af indsigterne og overvejelserne i kapitlet vil imidlertid også være relevante for pædagoger og ledere i daginstitutioner, der ønsker at opnå en mere konstruktiv samarbejdsrelation med forældrene.

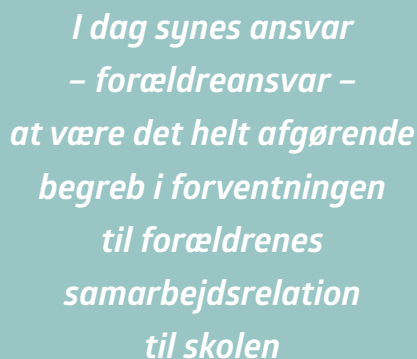
fralæggende” (ibid.), eller slet og ret som ”vanskelige” (Knudsen, 2010).

Om forældrene historisk set tager mindre ansvar for deres børn, eller om de er blevet vanskeligere at samarbejde med, er svært at afgøre, men kravene og forventningerne til

forældrene som en del af deres børns skoleliv har ændret sig markant igennem de sidste 200 år (se Knudsen, 2010: 98). I dag synes ansvar – forældreansvar – at være det helt afgørende begreb i forventningen til forældrenes samarbejdsrelation til skolen.

I relation til problematikker omkring mobning og mistrivsel blandt børn i skolen spiller ideen om forældreansvar også en afgørende rolle i den måde, hvorpå skolens professionelle møder og kommunikerer med forældrene. I det følgende vil jeg give et kort indblik i, hvordan skole/hjem-samarbejdet omkring mobning kan opleves fra forældres perspektiver, og hvordan forståelser af forældrenes ansvar for børnenes adfærd og væren i skolen er med til at afmægtiggøre såvel skolens professionelle som forældre og elever, når elever mistrives blandt deres kammerater i skolen.

Samtaler med en række forældre til børn, der har oplevet sig mobbet i skolen (Hein, 2009: 2012), peger på, at forældrenes position er præget af en udbredt tvivl om, hvad der egentlig er deres barns situation i skolen. Disse forældre må forsøge at danne sig et indtryk af barnets skolehverdag ud fra



*I dag synes ansvar
– forældreansvar –
at være det helt afgørende
begreb i forventningen
til forældrenes
samarbejdsrelation
til skolen*

barnets og typisk dets læreres fortællinger. Ofte er barnets forståelse af sin situation i klassen forskellig fra lærernes forståelser af barnets position blandt sine kammerater.

Er det "ægte" mobning?

I mange tilfælde er der uenighed om, hvorvidt der er tale om mobning eller blot "pigefnidder", "almindeligt drilleri" eller måske et barn, der synes at tage alting for nært? Efter møder med skolen plages forældrene derfor ofte af tvivl og forvirring: Hvad sker der egentlig for deres barn i skolen? Hvad skyldes deres barns mistrivsel? Er det barnets egen skyld, at det ikke er med i klassens fællesskab(er)?

Efter aftale med barnets lærere vender forældrene derfor hjem med et fokus på barnets egen mulige andel i problemerne; barnets følsomhed, indadvendthed, overvægt, umodenhed eller andet, som på mødet er blevet draget frem som mulige grunde til dets oplevelse af at føle sig mobbet eller udenfor i sin klasse.

Når forældrene efter et stykke tid har erfaret, at deres søn eller datter – på trods af deres med skolen aftalte indsats for at gøre barnet mindre følsomt, indadvendt, overvægtigt eller andet – stadig oplever sig ekskluderet fra fællesskabet eller decideret mobbet af sine klassekammerater, er de gået tilbage til skolen. De har bedt om hjælp igen. De har været rådvilde, frustrerede, måske skingre i tonen, sandsynligvis krævende: Skolen må gøre noget! Af barnets lærere og måske også skolens leder er de blevet mødt med en ny vinkel på årsagen til, at barnet ikke trives i skolen: Når barnet fortsat giver udtryk for mistrivsel i skolen, skyldes det måske foræl-

drenes store fokus på problemet, der nu er blevet til et omsorgs- og opmærksomhedsgivende emne for barnet derhjemme? Eller det skyldes måske, at forældrene aldrig har lært barnet at tåle modstand? Eller at mor pylrer for meget om sin datter eller søn?

I mange tilfælde synes den grundlæggende besked fra skolen at være, at der ikke er tale om mobning, men om en situation, der dybest set skyldes barnets mangler eller særheder eller/og forældrenes måde at være forældre på. Og at ansvaret for at løse disse problemer derfor ligger i hjemmet. Forældrene står her med et barn, der fortsat giver udtryk for en mistrivsel, som i mange tilfælde eskalerer, og som begynder at udmønte sig i hovedpiner, maveonder, mareridt og depressionssymptomer. Forældrene, der stadig grundlæggende er i tvivl om, hvad der egentlig foregår for deres barn i skolen, føler sig magtesløse.

Nogle gange er skolen enig med barnet (og forældrene) i, at der er tale om det, man forstår som egentlig mobning blandt eleverne. I disse tilfælde er det skolens formelle ansvar at forsøge at håndtere problemet ved at igangsætte den ”handlingsplan mod mobning”, som alle folkeskoler i landet har været lovmæssigt forpligtede på at formulere og implementere siden 2009. Men også her vil ansvaret for problemets opståen og løsning alligevel hurtigt pege hjemad.

Forældre forstås nemlig bredt som værende ansvarlige for børnenes opførsel i skolen. Også, når det handler om mobning. Det er der to sammenhængende grunde til. Den ene er, at den forståelse af mobning, der har været helt dominerende i det danske skolefelt, siden mobning kom på dagsordenen i 1999, er en forståelse baseret på den svensk/nor-

ske psykolog og forsker Dan Olweus' pionerarbejde på området (1973; 1977; 1978; 1980; 1992). Denne forståelse tager udgangspunkt i, at mobning er noget, der foregår imellem nogle særlige typer af individer, nemlig "mobbere" og "mobbeofre". Med Olweus' perspektiv forstås de børn, der mobber andre ("mobbere") og de, som selv bliver mobbet ("mobbeofre"), som værende særlige personlighedstyper, som er blevet, som de er, på grund af nogle specifikke og problematiske vilkår og relationer *i hjemmet* (Hein, 2012). Skolen som kontekst for mobningen blandt skolebørn tilskrives ikke nogen egentlig betydning i denne forståelse. Og eftersom elevens problematiske adfærd og personlighed forstås som værende blevet til derhjemme, er det primært forældrene, der må forsøge – eventuelt igennem deres måder at være forældre på – at regulere på barnet.

Den anden grund til, at ansvarspilen vil pege hjemad, når et barn ikke synes at trives socialt i skolen, er, at vi i Danmark de sidste ca. 15 år har haft en skolepolitik, der har haft sigte på at *fordele* ansvaret for elevernes skolegang og udvikling imellem hjem og skole på en særlig måde. Skolen søges tildelt det primære ansvar for det, der forstås som det faglige (forstået som det, undervisningen drejer sig om); hjemmet søges tildelt det primære ansvar for det, der forstås som det sociale i skolen, hvilket typisk forstås som noget, der ligger i direkte forlængelse af elevernes opdragelse og forhold i hjemmet (Hein, 2012: 175 ff.; Knudsen, 2010: 89-107).

I det følgende skal jeg præcisere, hvorfor det er relevant blandt andet at interessere sig for de sidste årtiers skolepolitiske strategier, når vi ønsker at forstå og finde alternativer til et samarbejde med forældre i forbindelse med mobning og

trivselsproblematikker, der i mange tilfælde ender i hårdknude og lader de berørte elever i stikken.

Ideen om *fordeling* af ansvaret for børns skoleliv

I mit arbejde med forskning omkring mobning har jeg mødt en del lærere og skoleledere, som har givet udtryk for deres frustrerede forsøg på at få forældrene til at tage ansvar for elevernes adfærd i situationer, hvor mobning eller mistrivsel blandt elever giver anledning til samarbejde mellem hjem og skole. Med gentagne henvisninger til ”skolens kerneopgave” og til det pres, de som lærere og skoleledere oplever i forhold til opmærksomheden på deres faglige resultater med eleverne, fastholder mange skoleprofessionelle, at det er forældrenes ansvar at sørge for, at eleverne ”opfører sig ordentligt i skolen”. Disse lærere og skoleledere har ikke sat spørgsmålstegn ved forståelsen af, at ansvaret for børnenes skoleliv på denne måde kan og bør *fordeles* mellem skole og hjem. Således har de – som oftest sandsynligvis uden at være sig det bevidst – forsøgt at føre en skolepolitisk strategi ud i livet, der helt primært har til formål at forbedre de danske elevers resultater i internationale test.

At vi skal *fordele* ansvaret for elevernes skoleliv imellem skole og hjem på særlige måder, er en logik, der er affødt af en specifik skolepolitisk plan for at opnå bedre og mere konkurrencedygtige resultater i de internationalt sammenlignende test. Ansvarsfordelingslogikken er dermed ikke et udtryk for ”den rigtige” eller den mest konstruktive måde at håndtere samarbejdet mellem skole og hjem på. Når det er relevant at dykke lidt ned i denne skolepolitiske strategi, er

det, fordi den – i samspil med den dominerende forståelse af mobning – har og længe har haft en afgørende indflydelse på, hvordan skolens professionelle kan møde forældre i forsøg på samarbejde omkring mobbeproblematikker i skolen. Ønsker man at opnå et mere frugtbart samarbejde med forældrene, er det nødvendigt at forstå, hvorfor ansvarsfordelingsmodellen er særligt problematisk i forhold til at samarbejde om problemer med mobning og trivsel i skolen.

PISA-resultater og mobning i fokus

I årene op til Danmarks første deltagelse i PISA-undersøgelsen i 2000 var en skelnen imellem *ansvar for opdragelse* (forstået som forældrenes) og *ansvar for undervisning* (forstået som skolens) begyndt at dukke op i tekster om dansk skole/hjem-samarbejde (se Knudsen, 2010: 95). Hidtil havde det været begreber som *dialog* og *fælles ansvar*, der prægede den måde, man beskrev skole/hjem-samarbejdet på (Kryger, 2008), men efter offentliggørelsen af de danske skoleelevers første PISA-resultater skærpedes det politiske fokus på *ansvarsfordelingen* mellem skole og hjem markant.

Sammenlignet med de af vores nabolande, der deltog i PISA-undersøgelsen, lå de danske elevers resultater nemlig overraskende lavt, og det vakte politisk bekymring. På dette tidspunkt havde der allerede siden Danmarks medvirken i en stor international læseundersøgelse (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) i 1990-1991 været rettet en tiltagende skarp, politisk kritik af lærerne, som man mente, manglede ”ambitioner på elevernes vegne” og brugte al for megen tid på ”sociale aktiviteter

og sniksnak” (daværende uddannelsesordfører Frank Dahlggaard (C) i Politiken d. 24. nov. 1996.) Man ønskede at højne de danske skoleelevers faglige resultater og mente tilsyneladende, at en måde at opnå dette på, var ved blandt andet at forpligte lærerne på at fokusere mere på det faglige indhold i undervisningen.

Efter PISA 2000 nedsatte Undervisningsministeriet således i 2002 en arbejdsgruppe, hvis opgave det var at ”(...) klarlægge fordelingen af ansvaret mellem forældre, skole og det øvrige samfund for børnenes skolegang og udvikling samt stille forslag til en klarere rollefordeling”.³ Fordelingsstrategien syntes i grove træk at gå ud på, at en skærpelse af forældrenes ansvar for elevernes *opdragelse* dels ville stille forældrene til ansvar for den *uro*, der forstyrrede undervisningen og ansås for at være en af hovedårsagerne til elevernes skuffende resultater i de internationalt sammenlignende test, dels ville kunne forpligte forældrene på ansvaret for elevernes sociale adfærd og indbyrdes trivsel i skolen. Og skolen kunne dermed få arbejdsro til at varetage sit skærpede ansvar for at forbedre elevernes faglige resultater (se Hein, 2012: 153-183).

Omtrent samtidig med den første danske deltagelse i den internationale PISA-undersøgelse introduceredes mobning som begreb i det danske skolefelt. I pjecen ”Mobning – skal ud af skolen”, udarbejdet og udgivet af Københavns Lærerforening i 1999 og siden genudgivet af Undervisningsmini-

3 Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet (2003): *Klargørelse af opgave- og ansvarsfordelingen mellem skole, forældre og det omgivende samfund*. . [Http://brugfolkeskolen.dk/wp-content/uploads/Rapport-om-ansvarsfordeling-i-skole-hjem-samarbejdet.pdf](http://brugfolkeskolen.dk/wp-content/uploads/Rapport-om-ansvarsfordeling-i-skole-hjem-samarbejdet.pdf)

steriet i samarbejde med Danmarks Lærerforening, Skole & Samfund og KL, henvises til ovenfor nævnte Dan Olweus og hans definition på mobning, ligesom der fra Olweus' arbejde (1992) viderebringes en forståelse af "mobbere" som særligt aggressive og "mobbeofre" som særligt sårbare og såkaldt "jeg-svage" individer, hvis særlige personligheder ses som resultatet af problematiske vilkår og relationer i hjemmet.

Denne forståelse af, at det er forældrene, der ved deres måder at opdrage og behandle deres børn i hjemmet på former børnene til at blive for eksempel "mobbere" eller "mobbeofre" i skolen, når således skolefeltet og den danske offentlighed, kort før at man politisk lancerer en strategi om en særlig *ansvarsfordeling* mellem skole og hjem. Og dette får store konsekvenser for skole/hjem-samarbejdet omkring mobning.

Ansvarsfordelingsstrategiens logik om, at ansvaret for børnenes skoleliv og -udvikling kan opdeles i en faglig og en social del, som henholdsvis skole og forældre skal påtage sig hvert deres ansvar for, bekræftes og styrkes igennem forståelsen af, at mobning er noget, der foregår mellem særlige typer af børn, hvis opdragelse og relationer i hjemmet i en vis grad er problematiske. Og forståelsen af mobning som noget, hvis årsager skal findes i hjemmene, bekræftes og styrkes omvendt af fordelingspolitikens logik om, at forældrene må tage sig af børnenes sociale adfærd i skolen.

I forhold til skole/hjem-samarbejdet omkring mobning har disse to samvirkende elementer betydet, at der i skolefeltet såvel som i offentligheden er blevet skabt en udbredt forståelse af, at når børn opfører sig problematisk i skolen, uanset om det handler om at forstyrre undervisningen eller at

være del i mobning, da skal årsagen til børnenes adfærd søges i hjemmet. Med bedre opdragelse hjemmefra vil eleverne hverken forstyrre undervisningen eller mobbe hinanden (Hein, 2012: 165, 177). Med denne forståelse bliver det forældrenes indsats, der skal sikre ”den gode klasse” eller den ”mobbefri skole”, herunder stoppe mobning, hvis den først er opstået. Denne forståelse af forældres rolle og ansvar udtrykkes blandt andet i den seneste kampagne fra Børns Villkår (2015) med titlen ”De voksnes ansvar”. I kampagne-materialet hedder det: ”Det er de voksnes ansvar at stoppe mobning – både dem, hvis børn mobber og bliver mobbet. Men der ligger også et ansvar hos de andre forældre i klassen.”

Ja, det er de voksnes ansvar at stoppe mobning. Men at placere det primære ansvar for at forebygge og stoppe mobning blandt skolebørn hos forældrene er en fejltagelse med alvorlige konsekvenser, blandt andet for det konkrete skole/hjem-samarbejde omkring mobning. Forståelsen skaber en enorm afmagt, både hos forældrene, der trods ihærdige indsatser ikke kan få mobningen blandt børnene i skolen til at høre op, og hos skolens professionelle, der oplever ikke at lykkes med at få forældrene til at ”tage ansvar” på

At placere det primære ansvar for at forebygge og stoppe mobning blandt skolebørn hos forældrene er en fejltagelse med alvorlige konsekvenser

en måde, der faktisk ændrer elevernes adfærd i skolen. Resultatet er, at eleverne i mange tilfælde overlades til sig selv med deres relationelle problemer, mens forældre og skole diskuterer ansvarsfordeling. Men hvorfor kan forældre ikke gives hovedansvaret for at ændre elevernes sociale adfærd i skolen?

Forældre kan ikke overlades ansvaret for "det sociale" i skolen

At det er en dårlig ide at placere ansvaret for elevernes individuelle adfærd og indbyrdes trivsel i skolen hos forældrene, skyldes primært, at hjemmets og skolens påvirkning af eleven ikke kan behandles som indbyrdes uafhængige faktorer. Men ideen er også uholdbar, fordi forældre som gruppe ikke er kvalificerede til at løfte denne opgave. Lad mig uddybe disse påstande.

Samspil mellem hjem og skole

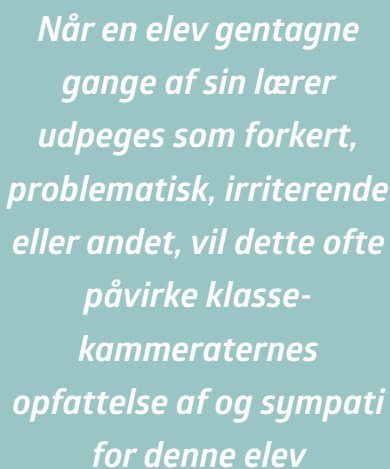
Når forældres indflydelse på deres barn ikke kan ses som en isoleret faktor i forhold til at forstå elevens adfærd i skolen, så skyldes det blandt andet, at barnet i sit møde med skolekonteksten ikke møder et vakuum. Selvfølgelig påvirkes børn af deres forældre og af de relationelle og socioøkonomiske vilkår, de har i deres hjem. Men når denne påvirkning bringes ind i skolekonteksten, mødes eleverne blandt meget andet af lærere og pædagoger, der selv bringer noget med sig ind i klasserummet og ind i relationen med den enkelte elev. Dette "noget" er for eksempel måder at reagere på og hånd-

tere det, der kan opleves som elevers udfordrende adfærd, som den enkelte professionelle dels bringer med sig fra sit eget liv, dels bliver til i mødet med de enkelte elever og med de historiske, kulturelle og organisatoriske betingelser, der kendetegner den specifikke skolekontekst (Hargreaves, 2002).

På skolen og i lærerteamet omkring den enkelte klasse dominerer særlige normer, værdier, forventninger til og antagelser om eleverne. Lærernes kendskab til elevernes forældre, som baseres på såvel egne som på kollegers erfaringer med forældrene samt på antagelser om forskellige typer af forældre (se Hein, 2009; 2013; Knudsen, 2010; Hargreaves, 2002; Prakke et al., 2007), er i høj grad med til at skabe forventninger til, forståelser af og reaktioner på de enkelte elevers adfærd i skolen.

Lærernes reaktioner på de forskellige elevers adfærd sker i et klasserum, hvor 20-30 elever er i gang med at lære, hvad der er godt og skidt, rigtigt og forkert i skolen. Eleverne er meget opmærksomme på, hvad der udløser lærerens ros og venlighed, og hvad der udløser skæld ud og opgivende blikke (Hein, 2017, in prep.).

Studier i relationer mellem lærere og elever peger



Når en elev gentagne gange af sin lærer udpeges som forkert, problematisk, irriterende eller andet, vil dette ofte påvirke klassekammeraternes opfattelse af og sympati for denne elev

på, at eleverne tager ved lære af deres lærer, også ud over det faglige indhold. Når en elev gentagne gange af sin lærer udpeges som forkert, problematisk, irriterende eller andet, vil dette ofte påvirke klassekammeraternes opfattelse af og sympati for denne elev (Green et al., 1980; Kinderman, 1993; Ladd, 1990; Wentzel og Asher, 1995 og Hein, 2017, in prep.).

At høre til

Forskning i elevers fællesskaber i skolen (Osterman, 2000) peger på, at det at opleve, at man hører til i fællesskabet, er et ekstremt vigtigt element såvel i skoleelevers motivation og engagement i undervisningen som i forhold til elevernes relationer til andre elever. Ifølge Karen Osterman deler vi alle et behov for at opleve os sikkert forbundet med andre i vores omgivelser. Dette, mener hun, kan oversættes til et behov for at høre til i de fællesskaber, vi indgår i.

I en omfattende gennemgang af forskningen på området peger Osterman på, hvordan elever, der oplever sig sikkert forbundet til fællesskabet i skolen, men ikke i sportsklubben, vil fungere bedre der, hvor deres behov for tilhør bliver mødt. Elever, der oplever at høre til i et klasse-/skolefællesskab, opfører sig anderledes end de elever, der ikke har denne oplevelse. De har mere positive attituder i forhold til skolen, klassearbejde, lærere og kammerater. De har større sandsynlighed for at kunne lide skolen og er også mere engagerede i det faglige. De elever, der føler sig afviste eller ekskluderede i forhold til skolen, har ofte adfærdsmæssige problemer i klassen (enten i form af aggression eller social tilbageholdenhed), har mindre interesse i skolen og dårligere faglige resultater.

Osterman henviser desuden til forskning, der viser sammenhæng imellem afvisning og ensomhed i skolen, vold og selvmord, og citerer Baumeister & Leary (1995) for deres forståelse af, at utilpasset (f.eks. voldelig) adfærd i skolen kan tolkes som ”desperate forsøg på at etablere eller fastholde relationer med andre mennesker eller ren frustration og oplevelse af formålsløshed, når ens behov for at høre til ikke imødekommes” (Osterman, 2000: 342, min oversættelse).

Når der opleves mobning og/eller mistrivsel blandt elever i en klasse, kan det derfor være relevant at overveje, hvorvidt de mest berørte/involverede elever oplever sig som en del af klassens fællesskab, samt hvad der karakteriserer og konstituerer dette fællesskab.

Forældremangler

Mark er tit meget negativ, og hans mor sidder (til skole/hjem-samtaler, NH) og snakker på samme måde og lukker grimme ord ud, og jeg ved, at hans far går ind for, at man straffer folk, hvis der er noget ... Så der er jo en forklaring på det meste af det, vi ser (med Marks adfærd i skolen, NH).

(Interview med Lars, klasselærer i 7. klasse)

I mine samtaler med forskellige lærere, skoleledere og forældre (Hein, 2012) er jeg ofte stødt på, at elevers adfærd i skolen tolkes i direkte forlængelse af kendskabet til deres forældre. Dette gælder både for skolens professionelle og

for forældre, der søger at forstå deres børns klassekammerater.

Hvis en elevs forældre forstås som nogle, der ikke ”støtter op om” og tager ”deres forældreansvar” for barnets skolegang alvorligt; hvis forældrene ikke sørger for, at eleven får lavet sine lektier, får søvn nok eller en god madpakke med til skoledagen; hvis de ikke læser skolens beskeder på Forældreintra og ikke møder op til forældremøderne, synes det ligeledes at påvirke de skoleprofessionelles forventninger til, forståelser af og reaktioner på barnet på en måde, som får konsekvenser for, hvordan barnet kan blive til som elev i skolekonteksten. På den måde risikerer børn, der kommer fra hjem med mindre overskud til at støtte barnets udvikling, eller fra hjem med egentlige (sociale) problemer, at blive dobbelt udsat i mødet med skolen. Lærernes forståelse af elevens eventuelle problematiske adfærd i skolen som modstand og som noget, de ikke kan ændre på, synes at blive bekræftet og forstærket af deres erfaring med forældrenes manglende opbakning til skolens arbejde og deres antagelser om hjemmets problematikker (Hein, 2017, in prep.).

Forskning peger da også på, at elever, hvis forældre giver dem megen støtte og stimulering derhjemme, opnår bedre relationer med deres pædagoger og lærere og udvikler færdigheder og adfærd, som forbereder dem på at blive positivt engagerede i klasserummet og med deres lærere (Pianta, 1999). Men ikke alle børn får denne støtte fra deres forældre, som regel fordi forældrene ikke har det overskud eller de ressourcer, dette kræver. Disse børn står derfor som udgangspunkt relativt svagere i forhold til at udvikle gode relationer til deres lærere og kammerater og har et stort behov for, at

lærerne gør noget ekstra for deres trivsel og udvikling i skolen (se Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011).

Et studie af Buyse et al. (2011) har vist, at børn, der kommer i skole med forskellige typer af tilknytningsvanskeligheder, i mange tilfælde vil udvikle mindre tætte relationer til deres lærere end de børn, der ikke har tilknytningsproblemer i forhold til deres primære omsorgsgivere. Men studiet viste også, at i de tilfælde, hvor læreren udviste høj sensitivitet over for børnene med tilknytningsproblemer, blev relationen til læreren lige så tæt som hos de andre elever (Sabol & Pianta, 2012: 217).

Hjemmets og skolens indflydelse på elevens adfærd i skolens kontekst kan altså ikke skilles ad og kan ikke behandles som to indbyrdes uafhængige faktorer. Den indflydelse, forældrene og hjemmet har på en given elev, må forstås som noget, der altid vil blive kaldt frem og blive til på særlige måder i mødet med skolen. Når en elevs opførsel i skolen opleves som upassende eller mangelfuld, giver det derfor ikke mening blot at pege tilbage på elevens forældre og konkludere, at de gør noget galt. Den ”problematisk elev”, ”mobberen” og ”mobbeofferet” må ligesom alle de andre børn forstås som elever, der hele tiden er i gang med at blive til igennem en række forskellige, men *samvirkende* kræfter i blandt andet hjem og skole. Dette er en del af grunden til, at det ikke giver mening at forsøge at *fordele* ansvaret for elevens skolegang og udvikling mellem skole og hjem samt at give forældrene ansvaret for elevernes sociale trivsel i skolen, mens skolen pålægges ekstra pres på ansvaret for at producere bedre faglige resultater.

En professionel opgave

Den anden del af grunden til, at det er meningsløst at placere ansvaret for elevernes indbyrdes trivsel i skolen hos forældrene, er, at forældre som gruppe ikke er kvalificerede til at løfte denne vigtige opgave. De fleste forældre har en holdning til mobning. De har typisk også en række forslag til, hvordan mobning kan imødegås eller afhjælpes. De samtaler, jeg har haft med en række forældre til skolebørn (Hein, 2009), peger dog på, at også forældre oftest trækker på de stereotype forståelser af mobning, som har været dominerende i skolefeltet og i offentligheden, siden mobning blev et (aner)kendt fænomen i Danmark for snart 20 år siden. De deler i stort omfang de forståelser af mobningens dynamikker som nogle, der i sidste ende drejer sig om enkeltindivider med personlige eller familiemæssige problemer, som hidtil har været dominerende i det danske skolefelt.

Mange forældre deler i forlængelse deraf også en overordnet forståelse af, at de børn, der mobber andre børn i skolen, bør udpeges og straffes (se Hein, 2009; 2012). Forældre til børn, der selv udsættes for mobning, giver i mange tilfælde udtryk for et ønske om, at ”mobberne” i bedste fald bortvises fra skolen. Hvis disse børn ekskluderes fra skolen, vil mobningen ophøre, lyder logikken her. Hvis forældre efter bedste evne forsøger at tage ansvar for at bringe mobbeproblematikker i deres barns klasse til ophør ved hjælp af disse forståelser, er der stor sandsynlighed for, at deres anstrengelser vil virke modsat hensigten. Nye ”mobbere” vil sandsynligvis tage de gamles plads i en utryg klassekultur præget af foragt som den primære fællesskabende faktor (se Søndergaard, 2009).

At komme mobning til livs er en stor og vanskelig opgave, som kræver specialiseret indsigt i sociale dynamikker og grundig viden om den specifikke skole- og klassekontekst, man befinder sig i. At forebygge og bekæmpe mobning kræver desuden et engagement og en indsats, der nødvendigvis må initieres og opretholdes af den professionelle part – skolens ledelse og dens lærere og pædagoger – og derfra distribueres ud til forældre og elever. Der er gode grunde til at undervise forældre i nye forståelser af mobningens dynamikker, hvilket jeg uddyber i det følgende. Opgaven at forebygge og stoppe mobning blandt børn i skolen må være en, som forældre og skole – med skolen i front – påtager sig et *fælles ansvar* for at løse.

Fælles ansvar – alternative veje til et frugtbart skole/hjem-samarbejde omkring mobning

Hvis man som skole ønsker at opnå et reelt samarbejde omkring problemer med mobning og trivsel med en bred gruppe af forældre, kræver det et opgør med forståelsen af *fordeling* af ansvar mellem skole og hjem. Ansvar for elevernes skolegang og udvikling i skolen må varetages som et genuint *fælles* anliggende og ansvar mellem skole og forældre, baseret på en forståelse af, at disse to primære kontekster i elevernes liv virker sammen på komplekse måder, hvis indflydelse ikke kan skilles ad.

Som den fagligt kvalificerede (og kvalificerbare), professionelle part i skole/hjem-samarbejdet må skolen, dens ledere, lærere og pædagogiske personale gå forrest i forhold til at vise eleverne – og deres forældre – hvilke sociale spil-

*Ansvaret for
elevernes skolegang
og udvikling i skolen
må varetages som et
genuint fælles anliggende
og ansvar mellem
skole og forældre*

leregler, værdier og normer skolen værner om. Skolen må vise vejen, dels ved at være tydelig omkring sine forventninger til både ansattes, elevers og forældres sociale adfærd i relation til hinanden og skolen, dels ved at påtage sig opgaven at

søge og formidle ny, forskningsbaseret viden om mobningens dynamikker til forældre, elever og ansatte.

På forældremøder må forældre introduceres til nye mobbeforståelser, så de får bedre muligheder for at forstå – og at hjælpe deres børn med at forstå – mobning som andet end dynamikker mellem ”aggressive mobbere” og ”svage mobbeofre”.

Tolkningerne af skoledagens hændelser over middagsbordet derhjemme kan herved bidrage til at sprede forståelse og tolerance for forskellighed i klassen, snarere end til at kaste ved på et allerede ulmende bål. Som et led i dette må forældrene undervises i vigtigheden af, at alle – både børn og voksne – arbejder for at gøre den enkelte klasse til et trygt og tolerant læringsfællesskab for alle børn.

Forældrene skal hjælpes til at forstå, hvordan dette også vil komme deres eget barn til gode. For uanset forældres generelle engagement i klassens sociale liv vil deres barns trivsel og udvikling i skolen som regel være det primære omdrejningspunkt for deres engagement. Dette er ikke udtryk for en forældregenerations overdrevne fokus på deres børns velbefindende. Det ligger i opgaven at være forældre, at vi skal

drage omsorg for vores afkom og være deres primære beskyttere. Også når vi ikke er sammen med dem, for eksempel når de er i skole.

I forhold til det konkrete samarbejde med forældre i forbindelse med mobning og trivselsproblematikker anbefaler jeg derfor, at skolens pædagogiske, fagdidaktiske og administrative personale er særligt opmærksomme på følgende forhold.

Gode råd til forældresamarbejdet

- Vær bevidst om, at ideen om *ansvarsfordeling* mellem skole og hjem er udtryk for en skolepolitisk strategi til at højne danske skoleelevers faglige niveau, snarere end det er udtryk for den mest konstruktive måde at organisere samarbejdet med forældrene på.
- Søg ny viden om mobning, lad eventuelt en mindre gruppe af skolens medarbejdere være primære videnspersoner og -formidlere. Diskutér i samlet flok skolens sociale normer, regler og værdier samt jeres forståelse af mobning, herunder jeres egen såvel som forældrenes rolle heri.
- Invitér alle skolens forældre til møder, hvor I formidler skolens sociale normer, regler og værdier og formidler nye forståelser af mobning.
- Forsøg at møde alle forældre uden fordomme: Prøv at styre uden om populære forståelser af forældre som ”resourcesvage” eller som ”ansvarsfralæggende”, ”forbrugerforældre”, ”curlingforældre” og så videre, som måtte



florere i medier og faglige sammenhænge. Disse forståelser er ødelæggende for en konstruktiv dialog og et frugtbart samarbejde med forældrene.

- Tag udgangspunkt i, at ansvaret for elevernes trivsel i skolen nødvendigvis må være *delt* i forståelsen *fælles* med forældrene, ikke *fordelt* imellem forældre og skole. Som samarbejdspartnere byder forældrene og skolens professionelle ind med forskellige kompetencer og forskellige perspektiver på barnet: Lyt til forældrenes viden om barnet, som de kender det derhjemme og i andre kontekster uden for skolen. Denne viden kan være en afgørende nøgle til at forstå barnets adfærd i mødet med skolekonteksten.

Vær opmærksom på, at elevens adfærd, som du møder den i skolen, er et produkt af flere forskellige, samvirkende kræfter, hvoraf din og skolens måde at forstå og møde eleven på er én, og elevens forhold og relationer i hjemmet er en anden af disse tæt forbundne og samvirkende kræfter.

- Vær opmærksom på din egen rolle, både i forhold til de sociale dynamikker imellem eleverne i klassen, men også i forhold til forældrene: Gør dig umage med at møde forældrene som samarbejdspartnere, der – med forskellige forudsætninger og midler – forsøger at gøre det, forældre skal, nemlig at drage omsorg for deres barn. Det er et godt udgangspunkt for samarbejdet, at alle forældre vil deres barn det bedste, og at forældrene forståeligt nok bliver påvirkede følelsesmæssigt, hvis deres barn synes at trives dårligt i skolen. Hvis der er viden om, at der er eller har været egentlige sociale problemer i hjemmet, er

der ekstra god grund til at lytte til både barn og forældre og at påtage sig et professionelt ansvar for at hjælpe barnet. I disse tilfælde kan pædagoger, lærere og skoleledere gøre en enorm forskel for barnets udviklingsmuligheder.

Litteratur

- Baumeister, R.F. & R. Leary (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497-529.
- Buyse, E., K. Verschuere & S. Doumen (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20, 33-50.
- Green, K.D., R. Forehand, S.J. Beck et al. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Hargraves, A. (2002). Teaching in a box: emotional geographies of teaching. I: C. Sugrue & C. Day (red.). *Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives*. New York: Routledge Falmer.
- Hein, N. (2009). Forældrepositioner i elevmobning – afmagtsproduktion i skole/hjem-samarbejdet. I: J. Kofoed & D.M. Søndergaard (red.). *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hein, N. (2012). *Forældrepositioner i elevmobning*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU/AU).
- Hein, N. (2013). Komplekse konstitueringer af ansvar, sandhed og mulighedsbetingelser i et skole/hjem-samarbejde om mobning. I: J. Kofoed & D.M. Søndergaard (red.). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hein, N. (2017 in prep.). Lærer/elever-relationer i kontekst (arbejdstitel).

- Kinderman, T.A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29 (6), 970-977.
- Knudsen, H. (2010). "Har vi en aftale?" – magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kryger, N. (2008). Fra dialogspil til forældrekontrakt. *Midtvejsrapport: Skole-hjem samarbejde som kulturel selvfølgelighed*. Upubliceret rapport. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklinger och översittare. Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys. Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48, 1301-1313.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere Publ. Corp.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16 (6), 644.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Osterman, K. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. I: *Review of Educational Research*, vol. 70, no. 3 (Autumn, 2000), 323-367.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Prakke, B., A. van Peet et al. (2007). Challenging parents, teacher occupational stress and health in Dutch primary schools. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 36-44.
- Roorda, D.L., H.M.Y. Koomen, J.L. Spilt, J.L. & F.J. Oort (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of*

- Educational Research*. Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63 (3), 397-427.
- Sabol, T.J. & R.C. Pianta (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships, *Attachment & Human Development*, 14 (3), 213-231.
- Søndergaard, D.M. (2009a). Anders og vandslangen – mobning og kompleksitet. *Psykologisk Set*, 26, 13-25.
- Søndergaard, D.M. (2009b). Mobning og social eksklusionsangst. I: J. Kofoed & D.M. Søndergaard (red.). *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag: 21-58.
- Wentzel, K.B. & S.R. Asher (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.

The background is a solid teal color with numerous small white dots scattered across it, resembling a starry sky or a decorative pattern. The dots are of varying sizes and are distributed unevenly, with a higher concentration in the upper right quadrant.

Kapitel 6

Klasseledelse som indgang til at modvirke mobning

Af Helle Plauborg

Dette kapitel er drevet af en interesse for at udforske, hvorvidt og i givet fald hvordan læreres klasseledelse rummer et potentiale for at lede sociale processer på rette vej. Interessen herfor er blandt andet næret af studier, der peger på klasseledelse som en virkningsfuld indgang til at modvirke mobning. Men *hvordan* kan klasseledelse blive en sådan virkningsfuld indgang til at modvirke mobning? *Hvordan* kan klasseledelse praktiseres, så positive faglige og sociale samspil mellem eleverne opbygges, og mobning som mulighed derved reduceres? Med afsæt i en ambition om at gå praksisnært til værks fokuserer kapitlet på spørgsmålet om ”hvordan?”.

Mobning forstås ofte som eksklusionsprocesser drevet af individuelle aggressionsmønstre (se eksempelvis Olweus, 1992), der foregår mellem børn, og som i særlig grad udspiller sig, når de voksne ikke er til stede. Derfor bliver ideer til, hvordan mobning kan reduceres, også ofte gjort til et spørgsmål om at opdage børns udstøelsesprocesser og påbyde, at børnene sætter en stopper for dem ved på forskellig vis at

appellere til deres empati. Men sådanne påbud giver ofte kun ganske få informationer om, hvordan børnene i stedet skal være sammen, og dermed også få indsigter i, hvordan sociale processer på afveje kan ledes ind på spor, der peger i andre, mere opbyggelige retninger.

Nyere mobbeforskning udforsker imidlertid mobning som et socialt og kontekstafhængigt fænomen, der dominerer nogle klassers elevfællesskaber (Kofoed & Søndergaard (red.), 2009; Kofoed & Søndergaard (red.), 2013; Schott & Søndergaard (red.), 2014). Derved sættes andre horisonter for at handle og intervenere, og fokus flyttes fra enkeltindivider til interesse for elevfællesskabet, som det udfolder sig i skoleklassen (Hansen, 2014; Søndergaard, 2014).

Dette kapitel trækker på disse nyere forståelser af mobning og er drevet af en interesse for at udforske, hvorvidt der kunne ligge et potentiale for at modvirke mobning i at flytte blikket til undervisningen: Til situationer, hvor positive faglige og sociale samspil mellem eleverne kan opbygges, og hvor gode relationer ikke er et mål i sig selv, men forbundet med måderne, hvorpå fagligt engagement og deltagelse søges initieret. Det er her, klasseledelse kommer ind i billedet, om end den ikke bliver et direkte middel til at modvirke mobning. Klasseledelse kan snarere blive et middel til at skabe mobningens antitese. Eller formuleret med andre ord: Tankegangen bag kapitlet er, at når elever ledes ind i meningsfulde og værdighedsproducerende undervisningssammenhænge ved, at læreren retter opmærksomhed mod at indholdsudfylde, hvad der konstituerer konstruktive og positive faglige og sociale samspil i specifikke sammenhænge, så reduceres mobning som mulighed.

*Netop klasseledelse
rummer en overset
men virkningsfuld
indgang til at dæmme
op for mobning*

Interessen for at udforske, hvorvidt klasseledelse kan blive en indgang til at modvirke mobning, er blandt andet inspireret af David Galloway og Erling Rolands forskning i mobning, idet de opererer med en tese om, at et decideret antimobningsfokus ikke nødvendigvis er den mest effektive strategi til på lang sigt at dæmme op for mobning (Roland & Galloway, 2004: 38). De peger i stedet – og i lighed med andre studier (se eksempelvis Allen, 2010; McEvoy & Welker, 2000; Kousholt & Fisker, 2015) – på, at netop klasseledelse rummer en overset men virkningsfuld indgang til at dæmme op for mobning (Roland & Galloway, 2002: 309).

Men disse studier fokuserer ikke på, hvordan klasseledelse og mobning interagerer (fordi forskningsinteressen i studierne er en anden). Af samme grund bibringer de ikke indsigt i, hvordan klasseledelse kan blive en indgang til at modvirke mobning. Det er omdrejningspunktet i dette kapitel med afsæt i en ambition om at gå praksisnært til værks. Den ambition forfølger jeg ved at benytte et eksempel til at vise og reflektere over, hvordan klasseledelse kan udøves sådan, at sociale processer gennem det faglige arbejde i undervisningen ledes på rette vej. Og dermed også sådan, at de udstødsprocesser og den foragtproduktion, som Dorte Marie Søndergaard har peget på som en af hovedingredienserne i mobbepraksisser (Søndergaard, 2009), bliver mindre oplagte samværsformer, mindre oplagte måder at skabe fællesskaber og socialt overblik på i en skoleklasse.

Det eksempel, som analyseres i kapitlet, er derfor også nøje udvalgt ud fra et ønske om at observere en klasseledelsespraksis, som andre (naturligvis forskeren inklusive) ville kunne lære noget af, og som ville illustrere, hvordan klasseledelse kan styrke klassers faglige og sociale sammenhængskraft. Jeg kontaktede derfor læreren Marianne Søvsø, hvis klasseledelsespraksis jeg har haft fornøjelsen af at observere før. Det empiriske materiale bag kapitlet består således i observationer fra to dansklektioner i en tredje klasse på Tove Ditlevsens Skole, som Marianne har haft siden første klasse. Materialet består også i et interview med Marianne, hvori hun reflekterer over sin klasseledelsespraksis.

Kapitlet er struktureret sådan, at jeg i det følgende diskuterer begreberne *klasseledelse* og *mobning*. Sådanne begrebsdiskussioner må med, fordi de bidrager til at kaste lys over, hvordan klasseledelse kan blive en indgang til at modvirke mobning. Derefter præsenteres læseren for et uddrag af det empiriske materiale, som i den efterfølgende analyse benyttes til at udlede nogle bud på, hvordan klasseledelse kan styrke det faglige og det sociale gensidigt på måder, der øger meningsfuldheden og værdighedsproduktionen og dermed bliver en stærk, forebyggende og reparerende praksis i forhold til social mistrivsel og mobning. Som en afrunding på kapitlet opsummerer jeg de pointer, jeg anser for at være de væsentligste, i form af nogle anbefalinger til praktikere.

Klasseledelse

Klasseledelsesbegrebet udlægges ofte sådan, at klasseledelse har at gøre med at tilvejebringe et velordnet arbejdsmiljø

som grundlag for, at eleverne kan engagere sig fagligt og udvikle sig i prosocial retning. Eksempelvis skriver Evertson og Weinstein:

[...] vi definerer klasseledelse som de handlinger, lærere udfører for at skabe et miljø, der støtter og beforder såvel faglig som social-emotionel læring. Med andre ord har klasseledelse to tydelige formål: Den søger ikke blot at etablere og opretholde et velordnet miljø, så elever kan beskæftige sig med meningsfuld faglig læring, men sigter også mod at fremme elevernes sociale og følelsesmæssige vækst.

(Evertson & Weinstein, 2006: 4, min oversættelse)

Klasseledelse har altså at gøre med at danne ramme om undervisningen, og bemærk den sondring mellem klasseledelse og undervisning, der figurerer i citatet: Klasseledelse udgør det fundament, undervisningen skal hvile på, det, der er rundt om undervisningen, men som samtidig adskiller klasseledelse fra andre aspekter af det at undervise. Eller formuleret med andre ord: Klasseledelsesbegrebet affagliggøres, og didaktikken sorteres fra. Det er problematisk af mindst to grunde: For det første fordi man med den sondring skiller noget ad, der i praksis er uløseligt forbundet. Man isolerer og afgrænser altså noget, der ganske enkelt ikke agerer isoleret og afgrænset.

Problematikken består dog ikke blot i, at opdelingen mellem klasseledelse og undervisning er ude af trit med den virkelighed, der præger praksis. Citatet kaster også lys over et andet problem: I klasseledelsesbegrebet går ledelsesambitio-

nen ikke blot på at regulere adfærd og via rammen om undervisningen tilvejebringe læringsmuligheder for eleverne. Den går også på at forsøge på at lede på klassekulturen og elevernes indbyrdes forholdemåder. Man kunne også sige, at der i klasseledelsesbegrebet er en ambition om at lede på måder, der styrker både det faglige og det sociale. Men ved at hive didaktikken og dermed også måden, hvorpå faglighed tilrettelægges og gøres, ud af klasseledelsesbegrebet ligger det lige for at overse det potentiale, der kunne ligge i at gøre det til et omdrejningspunkt for klasseledelsespraksis at sammentænke det faglige og det sociale, så de forenes. Det indebærer, at didaktikken tænkes ind i klasseledelsesbegrebet (Plauborg, 2016).

I det empiriske materiale, jeg analyserer i kapitlet, er det netop her, vi finder kimen til at udvikle bud på, hvordan klasseledelse kan modvirke mobning.

Mobning

Som nævnt trækker jeg i kapitlet på nyere forståelser af mobning. Nærmere bestemt er jeg inspireret af det arbejde, som forskerne i eXbus (Exploring bullying in schools) har lavet (se eksempelvis Kofoed & Søndergaard, 2009; Kofoed & Søndergaard, 2013; Schott & Søndergaard, 2014). Deres arbejde er baseret på en socialpsykologisk forståelse af, at mennesker er eksistentielt afhængige af at være en del af fællesskaber (Søndergaard, 2009). I forlængelse heraf udforskes mobning som et socialt og kontekstafhængigt fænomen snarere end som en relation mellem individuelle mobbere og deres ofre, og det er et komplekst fænomen, hvor mange typer interage-

rende kræfter bidrager til at skabe mobningens sociale kontekst (Kofoed & Søndergaard, 2009, se også Helle Rabøl Hansens kapitel 1 i bogen her).

Mobning forstås i tråd hermed som en særlig social dynamik, der dominerer nogle skoleklassers elevfællesskaber (Kofoed & Søndergaard, 2009), og det er grunden til, at interventioner, der sigter mod at dæmme op for eller modvirke mobning, i reglen vil være rettet mod klassen som sådan og det sociale fællesskab – ikke mod individuelle elever.

I dette kapitel rettes – i tråd med den tænkning, der præger eXbus-forskernes arbejde – opmærksomheden mod klasseledelsesvirksomheden som omdrejningspunkt for at modvirke mobning (Hansen, 2014; Søndergaard, 2014). Det adskiller sig fra en lang række eksisterende interventionstiltag mod mobning, idet de lægger op til, at der undervises i mobning som et element adskilt fra den faglige undervisning. Det gælder eksempelvis Klassemødet, Trin-for-trin og Girafsprøget (Jørgensen, 2016). I dette kapitel er afsættet ikke at undervise i mobning, men at udforske det potentiale, der kunne ligge i at undervise *på måder*, der modvirker mobning (Hansen, 2014).

Dansk i tredje klasse

I det følgende skal læseren præsenteres for et uddrag fra det empiriske materiale, som præsenteres i nogen længde:

Tredje klasse skal arbejde i deres team i dansk. De er i færd med at lære om miljø. "Når vi arbejder med miljø i dansk, hvad er miljø så?" Morten svarer, at det handler

om tid og sted. ”I går arbejdede vi med nogle opgaver i Fandangobogen. Kan I huske, hvad de gik ud på?” Sine siger, at der var noget med stedet, og at stedet var oldemors stue. Hvad hedder det, når der står noget om tid og sted?” spørger Marianne. ”En beskrivelse,” siger Anders. Nu vil Marianne vide, hvad det, man forestiller sig inde i hovedet, når man får en beskrivelse, hedder. Ida fortæller, at man læser mellem linjerne, og at det kaldes indre billeder. Marianne supplerer: ”Det vil sige, at når I får læst en historie højt, hvor forfatteren har gjort noget ud af beskrivelserne, så bliver det lettere for jer at danne billeder inde i hovedet. Så hvis vi læser beskrivelsen af rummet, vi læste om i går [det vil sige oldemors stue], så har vi ikke et moderne rum inde i hovedet, når vi for eksempel læser, at bornholmeruret tikker på væggen. Eleverne giver flere eksempler fra teksten, der indikerer, at rummet ikke er moderne.

”Om lidt bliver I delt i to hold – et grønt og et rødt. I skal arbejde i team, og jeres team er delt i to, så man er sammen med sin stove- og læsemakker.” Marianne tegner en streg ned gennem smartboardet og skriver ”beskrivelse” i den ene side. ”Det røde hold skal skrive en beskrivelse på et af de her blå stykker papir [som hun lægger på et bord]. I skal lave en skriftlig beskrivelse af et rum. I skal forestille jer et rum sammen. Hvad skal der være i det her rum? Hvordan skal det se ud? Hvor skal hvad stå? De andre – det grønne hold – skal lave et billede [hvilket Marianne skriver på den anden side af strengen på smartboardet]. Det, der er vigtigt for begge produkter, er, at det skal være ret detaljeret. Så jo bedre en

beskrivelse I laver, jo lettere er det at lave et billede. Lad os lige snakke sammen om, hvad er vigtigt, når man skal lave en god beskrivelse?" Thomas: "At man kan forestille sig det." Marianne: "Ja, I skal have detaljer med. I skal også have en masse stedsangivelser og forholdsord, det vil sige, hvor tingene er i forhold til hinanden: På bordet, under sengen, ved siden af vinduet, på væggen. Og I skal bruge tillægsord. Hvad er det nu tillægsord er? Kan du, Sofie, komme med et eksempel?" Sofie responderer: "Et rødt hus."

"Herovre [Marianne peger på den del af smartboardet, hvor der står "billede" og tegner et rum] skal I gøre jer umage med at lave en detaljeret tegning og snakke om, hvor hvad skal være og hvorfor. I får et kvarter til det her. Når der så er gået et kvarter, så skal I bytte, men det skal jeg nok fortælle jer om, når vi når dertil. Læringsmålene, vil I høre dem?" Mange elever svarer drillende "Nej". Marianne griner og siger: "Det får I lov til alligevel. Læringsmålet for det røde hold er: Jeg kan lave en beskrivelse ud fra et billede. Læringsmålet for det grønne hold er: Jeg kan lave et billede ud fra en beskrivelse."

Marianne deler et grønt kort ud til det grønne hold og et rødt til det røde. Hun rykker lidt rundt i teamene, fordi nogle elever er fraværende i dag. Der er ingen, der kommenterer gruppekonstellationerne. Da alle elever er kommet i en gruppe, siger Marianne: "Lyt rigtig godt efter. De røde er dem, der skal skrive. I må sætte jer, hvor I vil [i klasserummet]. Det hvide papir er til at tegne på. Er alle med på opgaven? Eleverne markerer

med en tommeltot vendt op eller ned, hvorvidt de er med eller ej. Næsten alle tommeltotter er oppe, nogle enkelte svinger mellem vandret og lodret position. Dem opsøger Marianne, da teamene går i gang.

Otto og Anders er i færd med at tegne et gammelt hus. "Skal der være en kiste på loftet?" spørger Otto. Det synes Anders, er en god ide. Marianne går rundt og taler med eleverne om deres tegninger. Til nogle piger spørger hun, "Er det Mona Lisa? Og er det Eiffeltårnet? Så vi er i Paris? Husk at få nogle farver på." En anden gruppe er ved at lave en beskrivelse. Det er Mads, der skriver, mens Sofie fortæller, hvad der skal stå. Line er også med. Hun kommer med forslag til teksten. Efter 12 minutter afbryder Marianne arbejdet og siger: "Nu kommer der en fælles besked om, hvad I skal. Lige om lidt, når I får et 'go', så skal I sætte jer sammen i hele teamet. Teamet er organiseret sådan, så den ene halvdel har lavet beskrivelser, mens den anden har tegnet. Så dem, der har lavet beskrivelser, skal læse deres beskrivelse højt for dem, der har tegnet, og I lytter selvfølgelig rigtig godt efter, for bagefter skal I tegne et rum ud fra den her beskrivelse. Når beskrivelsen er læst højt, skal dem, der har tegnet, gennemgå tegningen. I forklarer altså, hvad der er på tegningen, og I lytter selvfølgelig rigtig godt efter, for når I bliver skilt ad, hvad tror I så, I skal? En elev svarer: "Lave en beskrivelse?" "Ja, så skal I lave en beskrivelse af tegningen."

I et team er Anna i gang med at læse en detaljeret beskrivelse op. Derefter beskrives teamets tegning: Der er et fjernsyn, en playstation, en trappe op til et børnevæ-

relse med et skilt på døren: "Ingen adgang". Det er en luksuslejlighed, får vi at vide. Da tegningen er gennemgået, bytter teamet tegningen og beskrivelsen rundt. Marianne: "Godt. I skriver jeres navne på, og så lægger I dem lige op på mit bord. Og det gør I nu." Da eleverne igen sidder ned, siger Marianne: "Nu skal jeg lige høre, jer der har været røde i dag. Jeres læringsmål: Jeg kan lave en beskrivelse ud fra et billede. Markér lige med en tommeltot, hvordan det gik med det." De fleste elever markerer med en oprejst tommelfinger, at læringsmålet blev opfyldt. Marianne noterer navnene på dem, der med tommeltotten markerede usikkerhed. "I morgen prøver vi at lave en lille gættekonkurrence, hvor vi læser beskrivelserne op, og så skal I prøve at gætte, hvilket billede der hører til. Er I med på den?" Det er eleverne. "De grønne elever: Jeg kan lave et billede ud fra en beskrivelse. Markér lige med tommeltot, hvordan det gik det mål." Alle tommelfingre er oprejst.

Organisering i team

Lad os indlede analysen af uddraget fra det empiriske materiale med at bemærke de rutiner, der ser ud til at være indarbejdet i relation til elevernes teamsamarbejde. Med undtagelse af de team, hvor der på grund af fravær omrokers en smule, ved eleverne på forhånd, hvem de er i team med, de er bekendte med teamets underinddeling i læse- og stavemakere, og de er tilsyneladende vænnet til, at gruppekonstellationer ikke er noget, der træffes beslutninger om i fællesskab. Fra interviewet med Marianne ved jeg, at det på skolen er

organiseret sådan, at alle elever arbejder i team gennem hele deres skoletid. Det er primærlæreren, der laver teamene, som skifter hvert halve år, og det er det samme team, eleverne arbejder i i alle fag.

Så langt i analysen skal vi gøre et ophold ved to aspekter ved det at udøve klasseledelse, der har at gøre med teamsamarbejdet, nemlig (for det første): Der er en ensartethed i måden, hvorpå lærerne griber elevsamarbejdet an på skolen, og denne ensartethed skaber genkendelighed i hverdagen for eleverne og gør det lettere for dem at orientere sig i, hvilke forventninger der er til dem i specifikke samarbejdssammenhænge. Ensartetheden letter også lærernes arbejde, idet de ikke i specifikke situationer skal ind og (gen)forhandle med eleverne om, hvordan samarbejdet skal forløbe. Det, at man på skole- og lærerteamniveau laver aftaler, som ensarter læreres klasseledelsespraksis, er en pointe, der understøttes i forskningslitteraturen. Eksempelvis peger studier af succesfulde klasseledere på, at de tilskriver aftaler om ensretning på organisationsniveau stor betydning for deres klasseledelsespraksis (Plauborg et al., 2010).

Det andet aspekt, der skal gøres et ophold ved, handler om, at det ikke er op til eleverne at beslutte, hvem de vil samarbejde med. Det påtager lærerne sig et ansvar for at beslutte med afsæt i kriterier, eleverne er bekendte med. Disse kriterier varierer. De kan eksempelvis gå på, at eleverne inden for et specifikt fagligt område skal være på niveau med hinanden, eller at de skal kunne noget forskelligt fagligt, så de kan supplere hinanden. Kriterierne kan også handle om at gøre forsøg på at bryde en social orden i klassen eller at reducere undervisningsforstyrrende uro, og kriterierne kan variere i

forhold til elevteamene, så nogle team sammensættes af nogle grunde, mens andre sammensættes af andre.

Når lærerne beslutter, hvem der skal samarbejde med hvem og af hvilke grunde, bliver der det førnævnte rum for at forsøge at lede elevernes indbyrdes forholdemåder, herunder også rum for at arbejde for at positionere eleverne som interessante for hinanden via elevteamsamarbejdet. Pointen er altså for det første, at det er tydeligt for både lærere og elever, at der ligger kriterier til grund for sammensætningen af teamene, og at disse kriterier kan tjene forskelligartede formål, herunder både at styrke velfungerende sociale klassekulturer, men også at forsøge at påvirke dysfunktionelle ditto. For det andet er pointen, at det aldrig – uanset klassetrin – overlades til eleverne at beslutte, hvem de samarbejder med. Derved tages brodden af den eventuelle frygt, nogle elever kunne føle for, hvorvidt der nu også er nogen, der ønsker at samarbejde med dem, om de kommer til at stå afviste tilbage eller måske havner i den gruppe, der var til rest. Det nævner jeg også, fordi det er mit indtryk fra observationer i mange klasser på mange forskellige skoler, at netop gruppesammensætninger ofte bliver et aspekt, eleverne tildeles medbestemmelse i forhold til. Det sker måske med tanke på folkeskolelovens bestemmelse om, at fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og

Når lærerne beslutter, hvem der skal samarbejde med hvem og af hvilke grunde, bliver der det førnævnte rum for at forsøge at lede elevernes indbyrdes forholdemåder


stofvalg i videst muligt omfang skal foregå i et samarbejde mellem lærere, pædagoger og elever (§ 18, stk. 4).

Samarbejde

På skolen er det også koordineret sådan, at eleverne trænes og undervises i, hvordan man samarbejder. Når eleverne starter i et nyt team, laver de derfor en teamplakat, hvor de eksempelvis skriver lidt om, hvad de er gode til hver for sig og sammen, hvad de kan blive bedre til, og hvad de vil arbejde med i teamet. Som et eksempel nævner Marianne i interviewet, at det kunne være at blive bedre til at lytte til hinanden og skiftes til at få og tage ordet.

Denne tilgang til elevteamsamarbejdet har lærere og ledelse på skolen udviklet på baggrund af nogle temadage, og de har tænkt en progression ind hen over skoleårene. I 0. klasse er omdrejningspunktet således via elevteamsamarbejdet at sætte ord på, hvad det vil sige at samarbejde, mens eleverne i udskolingen også tager et ansvar for at holde sammen på teamet, eksempelvis ved at give hinanden lektier for, når de arbejder med specifikke projekter.

Hvis vi kaster et blik på forskningslitteraturen i klasseledelse, peger den blandt andet på, at det er naivt at tro, at elever bare sådan kan samarbejde (Granström, 2006). Det skal man undervises i, og det skal trænes,



Eleverne må trænes og undervises i, hvordan man samarbejder med udgangspunkt i et meningsfuldt fagligt indhold

hvilket jo netop er det, der er i fokus på skolen i det empiriske materiale. Det er imidlertid afgørende, at det faglige og det sociale ikke skilles ad i den proces ved, at undervisningen og træningen i at samarbejde bliver til en aktivitet i sig selv – bliver til indholdet i undervisningen. Elevernes evner til at samarbejde skal opøves gennem beskæftigelse med et meningsfuldt fagligt indhold (Plauborg, 2015; 2016). Eller med Mariannes ord: ”Man kan ikke skille det [faglige og sociale] ad. Det tror jeg faktisk ikke. Det skal jo give mening. Der skal være et produkt eller et indhold i det – også for børnene.”

Instruktioner

Et sådant indhold bliver der i lektionerne her. For undervisningen er velforberedt, hvilket blandt andet afspejles i, at Marianne på forhånd har taget stilling til, hvilke informationer eleverne har brug for for at kunne løse opgaven, og hvilke informationer de får senere (”Når der så er gået et kvarter, så skal I bytte, men det skal jeg nok fortælle jer om, når vi når dertil”). Instruktionen er minutiøs, hvorved eleverne får et indtryk af, hvad der skal til for at gøre det godt. Eksempelvis fortæller Marianne eleverne, at de grupper, der skal lave en beskrivelse, skal forestille sig et rum sammen, og at dem, der læser beskrivelsen, skal kunne forestille sig rummet: ”Hvad skal der være i det her rum? Hvordan skal det se ud? Hvor skal hvad stå?” Spørgsmål formuleret af Marianne med henblik på at tilskynde til, at eleverne efterfølgende stiller sig selv og hinanden de selv samme spørgsmål.

Og med spørgsmålet ”Lad os lige snakke sammen om, hvad er vigtigt, når man skal lave en god beskrivelse?” invite-

rer hun til at trække forbindelser til tidligere lært stof. Derved understreges vigtigheden af, at man kan forestille sig det, beskrivelsen beskriver, og at beskrivelsen bliver detaljeret med stedsangivelser, forholdsord og brug af tillægsord. Disse ordklasser repeteres ved at eksemplificere, hvad stedord, forholdsord og adjektiver kunne være. Det sker formentlig for at understøtte elevernes evne til at trække forbindelser fra det, de allerede har lært. Derved øges sandsynligheden for, at eleverne får billeder på nethinden af, hvad der skal til for at lave en beskrivelse, som skaber de indre billeder, der er omdrejningspunkt for undervisningen. Og hvad angår tegningerne, bliver det via instruktionen klart, at detaljeringsgraden spiller en afgørende rolle, ligesom spørgsmålene om, hvor hvad skal være og hvorfor, bliver talt frem som inspirationskilder til de spørgsmål, eleverne, der skal lave billeder, efterfølgende skal stille sig selv og hinanden.

Eleverne klædes altså minutiøst på til opgaven gennem det, man kunne kalde ”værdighedsproducerende didaktisering” af undervisningen. De hjælpes til at forstå, hvordan opgaven kan gribes an, hvilke forbindelser de kan trække til tidligere lært stof, og hvad skal der til for gøre det godt. Derved bliver det meningsfuldt og attraktivt at deltage og bidrage, lade sig inddrage og forme. Gennem værdighedsproducerende didaktisering af undervisningen, hvor vægten lægges på at gøre ar-

Mobning kan eskalere, når det faglige indhold ikke didaktiseres som værende attraktivt for eleverne

bejdet med det faglige indhold meningsfuldt for eleverne, styrkes det faglige og det sociale således gensidigt. At en sådan vægt på fagligheden i undervisningen er afgørende i forhold til at dæmme op for mobning, begrundes i, at mobning eskaleres, når det faglige indhold ikke didaktiseres som værende attraktivt for eleverne (Plauborg, 2015; 2016) og i, at undervisning, som af eleverne opleves som kedelig, maksimerer konflikter eleverne imellem (Christoffersen, 2017).

Relationer

Relationer mellem lærer og elever er et område, der har været og fortsat bliver tildelt megen forskningsmæssig opmærksomhed – også på klasseledelsesområdet. Elev-elevrelationer nyder imidlertid ikke nær den samme opmærksomhed, til trods for at man som nævnt i mange udlægninger af klasseledelsesbegrebet ville kunne få blik for en kerne sig om og ledelsesambition i forhold hertil. Et af de studier, der beskæftiger sig med elev-elevrelationer i forhold til klasseledelse, er udarbejdet af Kjeld Granström. Han peger på, at klasserummet ud over at være rum for faglighed, er en arena for social og relationel formation og opbygning af venskaber og tilhørsforhold. Eleverne har således, siger Granström, et stort behov for at udvikle og dyrke relationer til deres kammerater, og derfor må undervisningen indrettes sådan, at disse sociale kontakter kan dyrkes og plejes, for eksempel ved at iværksætte undervisningsformer, hvor eleverne får mulighed for at lære af hinanden (Granström, 2006). Elevteam-samarbejdet kan være et led i at imødekomme dette behov.

Elevteam

Elevteamene er en integreret del af elevernes hverdag i skolen. Det er nemlig også elevteamene, der er dukse sammen, de går sammen (i underdelingerne, som for tiden er læse- og stavemakkerne), når de skal på tur, de kan sætte sig sammen, når de spiser, og på forældrenes foranledning er de også sammen i nogle legegrupper derhjemme. Ifølge Marianne betyder det, at "[...] de aldrig har den her usikkerhed med, må vi være sammen? Hvem skal jeg gå sammen med, når vi skal på tur? Hvem skal jeg sidde sammen med i bussen?"

Elevteamene afvæbner altså den sociale eksklusionsangst, som ofte ulmer i de sammenhænge, hvor deltagere er henvist til at fungere sammen (Søndergaard, 2009). *Social eksklusionsangst* er et begreb, som er udviklet af Dorte Marie Søndergaard. Det peger på "[...] angsten som noget, der opstår, når den sociale indlejring bliver truet, og håbet om og længslen efter tilhør til et fællesskab trues" (Søndergaard, 2009: 29). Men i det empiriske materiale, der ligger til grund for kapitlet her, ser elevteamene ud til at spille en central rolle i forhold til at opbygge klassekulturer, der modvirker, at fællesskaber og sociale indlejringer trues. Det er afgørende, fordi undersøgelser peger på, at klassers kultur har stor betydning for mobbeforekomst (Hansen, Henningsen & Kofod, 2014).

Forbundne elementer

Klassekulturer skabes naturligvis ikke gennem elevteam-samarbejde alene. Faktisk er der i kapitlet her allerede givet en række eksempler på elementer, der i det empiriske mate-

riale ser ud til at have stor handlekraft i forhold til at bidrage til at etablere en velfungerende klassekultur: Der er blandt skolens personale fælles aftaler i hvert fald i forhold til den del af praktiseringen af klasseledelse, der har at gøre med elevteamsamarbejdet; det faglige indhold i undervisningen vigtiggøres gennem grundige instruktioner, som også indeholder informationer om, hvilke forbindelser til tidligere lært stof eleverne med fordel kan trække på. Derved hjælpes eleverne til at få indblik i, hvilke forventninger der er til dem, og hvordan de og deres makker kan gøre det godt; elevteamene er integrerede i andre aspekter af skolehverdagen end de specifikt faglige, eksempelvis når eleverne er på tur, og det bidrager til at afvæbne angsten for social eksklusion; eleverne er bekendte med, at ansvaret for teamkonstellationerne ikke uddeles til dem, men organiseres med afsæt i kriterier, som eleverne er medvidende om; via undervisning og træning udspecificeres det for eleverne, hvordan man bliver til på passende og værdighedsskabende måder i samarbejdsregi. Disse elementer får også den effekt, at det bliver tydeligt for eleverne, at deres indbyrdes forholdemåder ikke er noget, det er overladt til dem selv at manøvrere rundt i og tage ansvar for. Det er et aspekt af skolelivet, som de voksne også drager omsorg for og intervenserer i.

Men med en sådan opremsning kunne man måske som læser foranlediges til at tro, at der er tale om elementer, der lever et isoleret og afgrænset liv i klasserummet. Det er imidlertid ikke tilfældet. Tværtimod viser uddraget fra det empiriske materiale netop betydningen af, at der er tale om elementer, som altid allerede hænger sammen og er forenede. Så det er kun af hensyn til analysens læsbarhed, at jeg her

remser dem op i forlængelse af hinanden. I det følgende føjer jeg endnu et element til, som Marianne betoner i interviewet:

Der er mange individuelle aftaler med eleverne derinde: For eksempel må Erik sætte sig ned i hjørnet med høreværn, når vi laver stavebog. Vi er meget åbne om, at vi har mange aftaler. Eske og Martin må lave makkerlæsning, når vi har faglig fordybelse og skal lave læsebånd, for Eske er ikke særlig god til at læse, men Martin hjælper ham og gør det på en fin måde. Og det ved alle elever, og det er de meget vant til. Det er ikke sådan "Årh, det er snyd". "I er jo 28 børn, og I er helt forskellige, og I har forskellige måder at blive opdraget på derhjemme og forskellige ting I må og ikke må og kan og ikke kan".

I det empiriske materiale ser disse individuelle aftaler med eleverne ud til at være en eksplicit måde at appellere til elevernes rummelighed på, og samtidig markerer aftalerne plads til at arbejde på forskellige måder og et stort individuelt råderum. Fællesskabet tilrettelægges således ikke blot som noget, eleverne skal tilpasse sig. Det tilpasser sig også den enkelte elev.

Undervisningsdifferentiering

Adspurgt om, hvorvidt klasseledelse kan være en indgang til at modvirke mobning, svarede Marianne i interviewet:

Jeg er fuldstændig overbevist om, at det dæmper op for mobning at arbejde tydeligt og struktureret med team-

samarbejde om et fagligt indhold, hvor de sammen mestrer nogle opgaver og lærer i fællesskab. Kunsten for læreren består i at skabe nogle samarbejdsopgaver, hvor alle i teamet kan byde ind og bidrage. Undervisningsdifferentieringen er derfor særdeles vigtig. Det var for eksempel min tanke med, at nogle skulle skrive, mens andre skulle tegne.

Læreren er nødt til hele tiden at have for øje, hvordan man gør alle i klassen til attraktive samarbejdspartnere. Når man hele tiden arbejder med at skulle og kunne samarbejde og gør eleverne bevidste om, hvad det vil sige at være attraktive i et teamsamarbejde, så øges elevernes sociale bevidsthed, for eksempel hvad det vil sige at kunne lytte til andre. Og hvordan det føles for mig, når andre lytter. De kompetencer tager de med sig ud i frikvarterne, og vi kan altid referere til dem uden, at det bare bliver tomme flokler.

Marianne betoner således, at undervisningsdifferentiering er et vigtigt led – og en gennemgående tænkning – i hendes klasseledelse, som bidrager til at opbygge positive faglige og sociale samspil mellem eleverne. Undervisningsdifferentiering bidrager nemlig til at skabe den førnævnte plads til at arbejde på forskellige måder og udgør samtidig et centralt led i at positionere eleverne som interessante for hinanden. Undervisningsdifferentiering er således et vigtigt aspekt i en værdighedsproducerende didaktisering af undervisningen.

I interviewet går vendingen ”hele tiden” igen. På den måde understreger Marianne, at det at skabe gensidig re-

spekt og forståelse og det at bidrage til den enkeltes og klassens opbygning af positive faglige og sociale samspil og fællesskaber er et arbejde, der kontinuerligt er i gang. Det er ikke kun noget, man taler om som et ideal. Det er også noget, der praktiseres og indholdsudfyldes i undervisningen, så eleverne får de nødvendige informationer om og erfaringer med, hvordan man kan være sammen på måder, der leder sociale processer på rette vej.

Opsummering

Som nævnt indledningsvis afspejler dette kapitel en interesse for at kaste lys over, hvordan klasseledelse kan blive en virkningsfuld indgang til at modvirke mobning. Der synes

*Undervisnings-
differentiering bidrager
nemlig til at skabe den
førnævnte plads til at
arbejde på forskellige
måder og udgør samtidig
et centralt led i at
positionere eleverne
som interessante
for hinanden*

nemlig at være et fravær af studier, der beskæftiger sig med spørgsmålet om hvordan, til trods for at en række undersøgelser indikerer sammenhænge mellem måder, hvorpå klasseledelse udøves, og klassens sociale miljø. Analysen af det empiriske materiale, der ligger til grund for dette kapitel, bekræfter, at klasseledelse *kan* udgøre en indgang til at modvirke mobning, men der er – materialets omfang taget i

betragtning – tale om et beskedent bidrag. Der er derfor behov for flere undersøgelser, som fokuserer på at producere praksisnær viden om, hvordan klasseledelse kan praktiseres for at dæmme op for mobning.

Mens vi venter på denne forskning, kan vi dog bruge de pointer, der er belyst i kapitlet, om end de ikke skal forstås som manualiserede tilbud: Man kan ikke uden videre overføre én måde at udøve klasseledelse på til andre situationer og sammenhænge. Der vil altid efterlades et oversættelsesarbejde til den praktiker, der måtte lade sig inspirere, fordi det at udøve klasseledelse er et professionelt stykke arbejde, der kræver omtanke i forhold til den konkrete situation og sammenhæng, som klasseledelsen skal foregå i. Kompetent eksekvering heraf lader sig derfor ikke sætte på en enkel formel.

Dertil kommer, at en forudsætning for, at klasseledelse kan blive et middel til at skabe mobningens antitese, er, at klasseledelse forstås som mangt og mere end blot at danne ramme om undervisningen. I klasseledelsesbegrebet må også det didaktiske og dermed måden, hvorpå faglighed tilrettelægges og gennemføres, tildeles en central plads. Den overordnede ambition med klasseledelsespraksis bliver således at skabe sammenhæng mellem måderne, hvorpå det faglige og det sociale spiller sammen via værdighedsproducerende didaktisering af undervisningen.

Anbefalinger til skolens klasseledere

- Påtag dig ansvaret for at beslutte, hvem eleverne skal samarbejde med, og involvér eleverne i de kriterier, der ligger til grund herfor.



- Giv indhold til, hvad det vil sige at samarbejde i specifikke situationer, ved at træne og undervise eleverne heri – ikke som en aktivitet i sig selv, men med udgangspunkt i et meningsfuldt fagligt indhold.
- Læg vægt på at gøre arbejdet med det faglige indhold attraktivt for eleverne ved at lave grundige instruktioner, så det bliver klart for eleverne, hvordan de kan gøre det godt, og hvilke forbindelser til tidligere lært stof de skal forsøge at etablere.
- Sørg for at rammesætte undervisningen på måder, der gør det muligt for eleverne at arbejde på forskellige måder med det faglige indhold, og som modsvarer elevers forskellige faglige forudsætninger og behov, så alle får mulighed for at deltage i undervisningen som attraktive samarbejdspartnere.

Forslag til videre læsning

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

Plauborg, H. (2016). *Klasseledelse gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.

Litteratur

Allen, K. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *The Professional Educator*. Truman Pierce Institute College of Education, 34 (1), 1-15.

Christoffersen, D.D. (2017). *Hvad er meningen?* København: Unge Pædagoger.

- Evertson, C. & C. Weinstein (2006). Classroom management as a field of inquiry. I: C. Evertson & C. Weinstein (red.). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor and Francis Group.
- Granström, K. (2006). Group Phenomena and Classroom Management in Sweden. I: C. Evertson & C. Weinstein (red.). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor and Francis Group.
- Hansen, H.R. (2014). Fællesskabende didaktikker. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 31, 63-72.
- Hansen, H.R., I. Henningsen & J. Kofoed (2014). Mobning er magt – elevperspektiver på skolemobning. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, blå serie 31, 6-27.
- Jørgensen, S.K. (2016). *Mobning og interventioner – Positioneringsteoretiske analyser af gruppesamtaler med børn*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (red.) (2009). *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (red.) (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kousholt, K. & T.B. Fisker (2015). Approaches to reduce bullying in schools: a critical analysis from the viewpoint of first- and second-order perspectives on bullying. *Children & Society*, vol. 29 (6), 593-603.
- McEvoy, A. & R. Welker (2000). Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate: A Critical Review. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8 (3).
- Olweus, D. (1992). *Mobning i skolen – hvad ved vi, og hvad kan vi gøre?* København: Hans Reitzels Forlag.
- Plauborg, H. (2015). *Intra-aktivitet af didaktik, faglighed og socialitet og udvikling af en tænkning om læring og didaktik – analyser af tre eksperimentelle casestudier*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Plauborg, H. (2016). *Klasseledelse gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Plauborg, H., J.V. Andersen, G.H. Ingerslev & P.F. Laursen (2010). *Lære-*

- ren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Roland, E. & D. Galloway (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44 (3), 299-312.
- Roland, E. & D. Galloway (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? I: P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (red.). *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* New York: Cambridge University Press.
- Schott, R.M. & D.M. Søndergaard (red.) (2014). *School Bullying. New Theories in Context.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Søndergaard, D.M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I: J. Kofoed & D.M. Søndergaard (red.). *Mobning – sociale processer på afveje.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D.M. (2014). From technically standardised interventions to analytically informed, multi-perspective intervention strategies. I: R.M. Schott & D.M. Søndergaard (red.). *School Bullying. New Theories in Context.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kapitel 7



Mobning i dagtilbud


Af Kit Stender Petersen

I mange år har der været fokus på mobning som et fænomen, der primært udvikler sig og kommer til udtryk mellem skolebørn, men i dag ved vi, at mobning også finder sted på arbejdspladser blandt voksne, og at mobning kan finde sted i alle sociale sammenhænge, hvor mennesker indgår i relationer med hinanden.

Når mobning kobles sammen med dagtilbud, er der dog stadig en del usikkerhed omkring, hvorvidt mobning kan udspille sig blandt helt små børn, men forskning viser, at mobning også kan forekomme i dagtilbud.

Dette kapitel består af fire dele. Først vil jeg ganske kort skitsere den forståelse af mobning, vi i dag tager udgangspunkt i, som bunder i de seneste ti års forskning, og hvordan det er relevant i en dagtilbudssammenhæng. Derefter præsenterer jeg nogle af de tal, vi har om mobning på dagtilbudsområdet, inden vi skal se nærmere på, hvordan mobning mere konkret kan komme til udtryk i børnehaven.

Til sidst diskuterer jeg behovet for at gentænke spørgsmålet om



Mobning kan finde sted i alle sociale sammenhænge, hvor mennesker indgår i relationer med hinanden

skyld og ansvar og altså også de måder, hvorpå vi griber ind over for mobning, når mobning anskues som et socialt fænomen frem for et individuelt problem.

Mobning gentænkt og mobning i dagtilbud

Gennem de sidste 10 år har forskning vist, at mobning kan næres og lindres af mange sammenvævede kræfter som for eksempel elev-elev-relationer, lærer-elev-relationer, gruppehistorikker, personlige historier, fysiske rammer, sociale medier, digitale redskaber, forældre, ledelsen, virtuelle praksisser og så videre. Det vender jeg tilbage til senere i kapitlet.

Det er dog kun en lille del af den forskning og litteratur, der er findes om mobning, som handler om mobning i dagtilbud. En af årsagerne kan være, at der i dagtilbud er en lang tradition for at arbejde med børns sociale kompetencer, og at man her har et stærkt fokus på, at børnene skal lære at omgås hinanden på værdige måder, give plads til forskellighed samt udvikle konstruktive venskaber og relationer. Det, at udvikling af sociale kompetencer er et kerneområde, kan måske skabe en forestilling om, at mobning ikke kan finde sted i en kultur, hvor det sociale netop er i centrum.

Et andet bud kan være, at mange voksne betragter små børn som ”uskyldige” og uden ansvar for egne handlinger. At diskutere, om mobning kan finde sted i dagtilbud, kan dermed skubbe til uenigheder om, hvorvidt børn i dagtilbudsalderen overhovedet har de kognitive evner, der skal til for at udelukke andre systematisk over længere tid.

Med det nye mobbeparadigme er der dog kommet et øget

fokus på, at mobning også kan finde sted i dagtilbud, netop fordi det ikke placerer mobbeproblemet inden i individet, men i stedet ser på, hvordan det skabes mellem mennesker og som en kultur, der kan forandres.

Drilleri, ondt i maven og "ked af det-hed" fylder hos en række af de børn, der hver dag bruger mange timer i deres vuggestue eller børnehave

Tal og lovgivning på dagtilbudsområdet

Kigger vi mere specifikt på de tal, der findes på dagtilbudsområdet i forhold til mobning, er der ikke meget at komme efter.

De få undersøgelser, der findes, peger på, at ikke alle børn trives i dagtilbuddene, og at drilleri, ondt i maven og "ked af det-hed" fylder hos en række af de børn, der hver dag bruger mange timer i deres vuggestue eller børnehave. Så selvom der således ikke har været massivt fokus på mobning blandt børnehavebørn, så er der undersøgelser, der viser, at flere børn ikke er glade for at gå i børnehave, og som oplever at blive udelukket fra fællesskabet.

Selvom der ikke har været et særligt fokus på at undersøge mobning i dagtilbud ud fra en mere kvantitativ tilgang, så er der heldigvis i Danmark stadig fokus på god trivsel og en hverdag uden mobning i praksis.

Ser vi på lovgivningen herhjemme, er der flere tegn på, at dagtilbuddene forventes at arbejde mere målrettet med børns sociale trivsel og psykiske "arbejds miljø". Eksempelvis valgte regeringen i 2016 at lave en aktionsplan, der eksplicit næv-

ner, at børn har ret til ”at være en del af positive, faglige og sociale læringsfællesskaber – ingen skal opleve mobning”, og denne plan gælder også for dagtilbud.

Ud over aktionsplanen fremgår det også mere implicit i læreplansbeskrivelserne, at dagtilbuddene er forpligtigede til at beskrive, hvordan arbejdet med ”det gode børnemiljø” bliver en del af det almene pædagogiske arbejde, og at børnemiljøet skal evalueres og vurderes i et børneperspektiv. Selvom det således ikke fremgår eksplicit, at dagtilbuddene skal arbejde med mobning, så ligger det implicit i ideen om både det gode børnemiljø og om et godt psykisk børnemiljø.

De fleste ved, at en kultur og et miljø præget af mobning ikke er befordrende for god trivsel. Et fokus på, at børnemiljøet skal undersøges i et børneperspektiv, skal hjælpe os til ikke at blive forblændede af vores egne forestillinger om, hvorvidt børnene trives. I stedet skal vi lytte til børnene og deres perspektiver på, hvordan børnemiljøet ser ud.

I praksis er der således et stærkt fokus på, at børn har ret til og krav på at trives og være glade for at gå i vuggestue og børnehave, men på trods af dette kan der stadig opstå mobning, og det er vigtigt at holde sig for øje som praktikker. Vi er ikke sikrede mod mobning, fordi vi arbejder målrettet med god trivsel. Det er en god forebyggende tilgang, men vi må stadig være klar på at kunne reagere og intervenere, hvis mobning alligevel skulle få næring nok til at udvikle sig i vores praksis.

Mobning i dagtilbud – det foregår vel kun blandt børn?

Når talen falder på mobning i dagtilbud og skoler, omhandler den ofte noget, der sker mellem børn. At det er børn, der udelukker og mobber hinanden, og som sammen skaber et miljø, hvor mobningen kan få liv og slå til.

Det er selvfølgelig ikke forkert, at mobning ofte er noget, der udspiller sig mellem børn, men trækker vi på nyere forskning, så ved vi, at der altid er mange kræfter på spil. Det er kræfterne, som kan være med til at gøre kulturen betændt med mobning, og de kan også næres af voksnes måder at handle og agere på i kulturen. Desværre kan vi som pædagoger let glemme, at vi har stor indflydelse på børnenes måder at være sammen på, og at den måde, hvorpå vi vælger at udøve vores praksis, aldrig er uskyldig. Derfor skal voksnes egen rolle altid medtænkes, når man forsøger at intervenere i mobbeprocesser.

I 2011 lavede jeg feltarbejde i en børnehave, hvor mit fokus var rettet mod børnenes indbyrdes relationer. Undervejs i feltarbejdet gik det op for mig, at der var meget mere på spil, og at det ikke kun er mennesker, der kan være med til at nære mobning, men at også ting og materialiteter kunne blande sig med mobbeprocesserne og få særlig betydning for mobningens tilblivelse.

Hvad det mere konkret går ud på, vil jeg uddybe gennem to fortællinger fra en børnehavesammenhæng. Den første handler om Magnus og hans historie i Børnehaven Blåmejse. Om de måder, han bliver set og mødt på, af både børn og voksne, og hvordan de alle helt overser, at Magnus står uden for fællesskabet og mistrives på en måde, der får ham til at sige: ”Jeg ville ønske, jeg var død ... Der er ingen, der kan lide

mig ...” Ikke fordi de voksne og børn, han er omgivet af, er onde, men fordi kræfter (eksempelvis nogle af dem, jeg også kort nævnte tidligere i kapitlet) kan spille sammen på måder, der gør de andre blinde for, at Magnus også har krav på at være en del af fællesskabet.

Den anden fortælling handler om fireårige Emma fra Børnehuset Elmevej, hvor Emmas mor oplever, at Emma udsættes for mobning. Det afvises af institutionen, der hævder, at Emma selv trækker sig fra fællesskabet. Fortællingen tager afsæt i et forældreperspektiv og viser, hvordan det kan opleves at stå på den anden side af dagtilbudslågen, og den afmagt, der ofte følger med, når samarbejdet mellem dagtilbud og hjem udvikler sig til placering af skyld.

Men inden vi hopper videre til eksemplerne, skal vi have lidt mere viden om, hvad ideen om de mange kræfter egentlig går ud på.

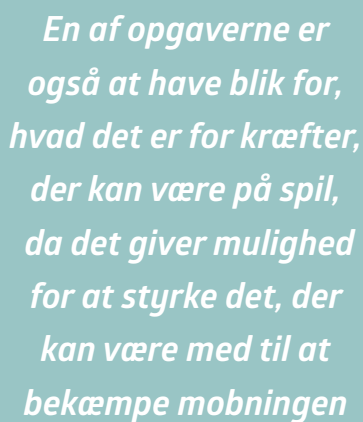
Et afsæt for at forstå mobning i praksis

Den synsvinkel, der ligger til grund for min præsentation af de to praksisfortællinger, er præget af de seneste års forskning i mobning og relationer. Som jeg tidligere var inde på, handler det om at se mobning som et socialt og kulturelt fænomen, hvilket indebærer, at vi ikke ser på og forstår individerne som isolerede fra hinanden, men i stedet ser på, hvordan de spiller sammen, og hvordan de også spiller sammen med alt det andet, der indgår i de kulturelle sammenhænge og i verden generelt.

I de sammenhænge, vi indgår i, kan der på den måde være mange kræfter på spil, der blander sig med hinanden og

giver betydning til, hvad der bliver muligt og umuligt på alle niveauer i praksis. Ideen med de mange kræfter er netop, at fokus er på, at det ikke kun er levende mekanismer, der udgør en kraft og kan have betydning. Derimod kan alt potentielt forstås som en kraft, og hvad der får betydning, afgøres ud fra de intra-aktioner, der finder sted. I modsætning til interaktionsbegrebet, beskriver intra-aktion ikke to afgrænsede subjekter, der for eksempel møder hinanden, men forsøger derimod at vise, at intet går forud for intra-aktionerne, og at alt netop bliver til gennem sammenvævninger (Barad, 2007). Et barns adfærd og handlinger kan på den måde ikke isoleres til barnet alene, men må forstås gennem de kræfter, der blander sig med og giver betydning til netop denne adfærd og barnets handlinger. At forsøge at regulere på barnets adfærd alene vil derfor typisk ikke have nogen særlig effekt, da barnet er vævet sammen med mange andre kræfter som for eksempel andre børn, fysiske rammer, pædagoger, forældre og så videre.

I forhold til mobning er det således interessant og vigtigt at se på, hvordan disse kræfter gør mobning mulig og umulig i særlige sammenhænge. Nogle af disse kræfter har større vægt end andre, så en af opgaverne er også at have blik for, hvad det er for kræfter, der kan være på spil, da det giver mulighed for at styrke det, der kan være med til



En af opgaverne er også at have blik for, hvad det er for kræfter, der kan være på spil, da det giver mulighed for at styrke det, der kan være med til at bekæmpe mobningen

at bekæmpe mobningen, eller forstyrre de kræfter, der er stærke og gør mobningen mulig, sådan at de får mindre styrke og betydning. Og lad os så se på et konkret eksempel fra praksis.

Magnus

Magnus er fem år og går i Børnehuset Blåmejsen. Her har han gået, siden han var 10 måneder og startede i børnehushets vuggestueafdeling. Børnehaveafdelingen er aldersopdelt, og Magnus går nu på grøn stue, som er for de fem-seksårige børn.

Pædagogerne i institutionen har gennem al den tid, Magnus har gået der, oplevet ham som en dreng med et voldsomt temperament. Han kommer ofte i konflikter med de andre børn, og han indgår for tiden i en drengegruppe, der for det meste leger godt sammen, men som også har mange konflikter med voldsomme råb og ofte også slåskampe.

En dag bliver det for meget for Olivers forældre. De oplever, at deres dreng flere gange har givet udtryk for, at Magnus er for voldsom, og at han er bange for Magnus. Forældrene laver derfor en underretning til kommunen, hvor de skriver, at de gerne vil have skærmet Magnus fra deres dreng.

Kommunen, som altid skal handle på sådanne henvendelser, kalder dagtilbudslederen til møde, og der træffes beslutning om, at Magnus skal skærmes fra Oliver i en periode i håbet om, at der så falder ro på situationen. Men der falder ikke ro på situationen. I stedet spreder bekymringen sig efter lidt tid til flere andre forældre i dagtilbuddet. Forældrene til drengene i drengegruppen har været i kontakt med hinan-

den, og der er nu flere forældre, som henvender sig og beder om, at Magnus også skærmes fra deres børn.

Institutionen vælger at følge forældrenes ønske – stadig i håb om, at der kan falde lidt ro på gruppen. De vælger derfor dagligt at sætte en fast voksen på Magnus, der, når han søger kontakt til de andre børn, skal tilbyde ham noget andet at lave, så han på den måde ledes væk fra kontakten til de pågældende børn.

Magnus er dog meget opsat på stadig at kunne lege med den drengegruppe, han hele tiden har været en del af, og han søger jævnlige adgang til fællesskabet. Desværre er han overvåget af en voksen dagen lang og ledes derfor hele tiden væk fra de muligheder og sprækker, der kan være for kontakt.

Da jeg møder Magnus, har hans hverdag set sådan ud i næsten et år. Når han har forsøgt at få adgang til fællesskabet, er han blevet mødt med afledningsmanøvrer og tilbud om andre aktiviteter. Forhold, der ifølge en af pædagogerne har fået ham til at ytre, at han lige så godt kunne være død, fordi ingen alligevel kan lide ham.

Kigger vi på Magnus' situation med udgangspunkt i den forståelse af mobning, jeg tidligere præsenterede, så bliver det her tydeligt, at der er mange kræfter på spil – en række børn, fagvoksne, en underretning, forældre, en kommunalforvaltning og meget mere. Alle disse kræfter filtrer sig ind i hinanden, og ud af dem opstår en situation, hvor Magnus står uden for fællesskabet. Desværre er der ingen, der opdager det, fordi sammenfiltreringerne skygger for at se Magnus som et offer og som et barn i en vanskelig position.

Forældrenes bekymringer og selve underretningen filtrer sig sammen med forvaltningen, der igen filtrer sig ind i dag-

tilbuddets personale og ledelse. Ud af disse sammenfiltringer opstår der en strategi og en handleplan, der forudsætter, at Magnus skærmes fra en række børn i dagtilbuddet, og langsomt ledes han længere og længere væk fra fællesskabet.

Strategien, som beslattes sammen med forvaltningen, synes at blive en særlig stærk kraft, der filtrer sig sammen med pædagogernes handlinger, og som kommer til at betyde, at de, hver gang Magnus søger tilhør med sine børnehavekammerater, leder ham væk fra fællesskaberne.

Pædagogerne forsøger at imødekomme en række frustrerede forældre. De forsøger samtidig at følge en strategi om at understøtte fællesskabet og herunder den resterende børnegruppens trivsel og glæde ved at gå i børnehave. I den bevægelse misser de, at også Magnus har krav på at trives og være en del af et fællesskab i børnehaven.

At Magnus systematisk isoleres og ekskluderes fra de andre, bliver måske overset, fordi mange af de andre kræfter fylder så meget, at det bliver svært for både fagvoksne, forældre og børn at se, at det, Magnus udsættes for, ikke er acceptabelt eller værdigt. Her kunne man som læser måske få lyst til at sætte spørgsmålstegn ved, om det egentlig er mobning, Magnus udsættes for. En af grundene til det kan være, at der her ikke indgår nogen former for direkte mobning. Der er ingen, der kalder Magnus grimme navne, skubber til ham eller slår ham. Men mobning kan også foregå indirekte, og det, der er omdrejningspunktet i denne sag, er, at Magnus systematisk over længere tid ikke har adgang til fællesskabet, og at hans eksistentielle behov for tilhør ikke bare er truet, men blokeret. Netop systematikken og nedlukkelsen af muligheden for at indgå i et fællesskab er gode indikatorer på, at

der kan tales om mobning – også selvom de, der er med til at forme disse omstændigheder, ikke nødvendigvis selv er klar over, at det er det, der foregår.

Hvis man således ud fra dette eksempel skulle komme med et par gode råd til praktikere, kunne de se sådan her ud:

Gode råd

- Medtænk altid mange kræfter i mobbeprocesserne. Mobning er ikke kun noget, der skabes af og næres af børn. Også andre kræfter kan få betydning for, at mobning kan blive til.
- Mobning kan både foregå direkte og indirekte, og det hænder, at vi som fagvoksne ikke selv kan se, hvad der er på spil. Lyt derfor altid til børnene, og hold øje med deres kropssprog. Det giver ofte et godt indblik i, om barnet trives eller ej.
- Alle børn har ret til og krav på at trives. Reflektér derfor over pædagogiske strategier, og sørg for, at alle børn er en del af et fællesskab i dagtilbuddet. Det er ikke nok, at flertallet af børn trives og er glade.



Emma

I casen med Emma står det noget anderledes til. Her er dagtilbuddet flere gange blevet gjort opmærksom på, at Emma, ifølge sine forældre, udsættes for mobning af pigerne i gruppen.

Emmas mor, Fie, har flere gange henvendt sig til dagtilbuddet, fordi hun oplever, at hendes datter ikke er glad for at

gå i børnehave. Emma fortæller hjemme, at hun bliver sparket af de andre piger, og at de ikke vil have hende med i deres lege. Fie kan se på Emmas krop, at hun har mange blå mærker, så hun er ikke i tvivl om, at der foregår et eller andet, der ikke er godt.

Emma fortæller også, at de andre piger siger, hun lugter, at hendes flyverdragt er den forkerte farve, og at hendes hår ikke ligner de andres.

Selvom Fie har henvendt sig flere gange til institutionen, så er svaret det samme: ”Tag det ikke så tungt. Alle børn bliver holdt udenfor og slået og sparket en gang imellem.” Men for Emma er det ikke en gang imellem, og det udvikler sig hurtigt til at være dagligt, at hun kommer hjem og grædende fortæller om episoder, hvor hun er blevet holdt udenfor eller fysisk har været udsat for overgreb.

Fie fortæller, at Emma selv oplever, at hun forsøger at indordne sig efter alle de regler, som pigegruppen sætter op for hende, men lige lidt hjælper det. Så snart hun formår at leve op til en regel, ændrer den sig prompte til en ny, som hun ikke kan efterkomme.

Fie forsøger igen og igen at få de fagvoksne i tale, og hun begynder samtidig at føle, at de oplever hende som en overbeskyttende mor. Hun forsøger også at tage det op på et forældremøde, men også her møder hun modstand. Der er ingen, der vil betegne problemerne som andet end lidt almindeligt drilleri eller konflikter, og Fie oplever, at de andre forældre finder det yderst ubehageligt at tale om børnenes hårde omgangstone og ekskluderende adfærd. Der bliver derfor ikke truffet beslutninger om, at noget skal ændres, og efter mødet bliver Fie kaldt til samtale med lederen, hvor hun får

at vide, at personalet oplever, at det er Emmas sociale færdigheder, der er mangelfulde – højst sandsynligt fordi hendes forældre er skilt. Efter dette møde giver Fie op og melder Emma ind i en ny børnehave, men hun er stadig bekymret. Mest fordi hun føler sig sikker på, at en anden vil indtage Emmas plads i hierarkiet, når hun ikke længere er der.

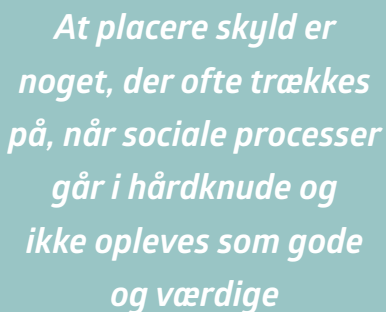
Også i dette eksempel er det tydeligt, at der er mange kræfter på spil. Der er en masse børn, en række urolige og usikre forældre, professionelle, der ikke oplever, at der er et problem, Emma og Emmas bekymrede forældre, tøj, artefakter og handlinger, som Emma skal have eller kunne mestre for at få adgang til legen, og sko og støvler, der giver Emma blå mærker.

Skulle jeg også her komme med et par gode råd til praktikerne, lyder de:

Gode råd

- Tag altid en henvendelse om mobning alvorligt og ikke personligt. En bekymring om mobning betyder ikke, at I er et dårligt dagtilbud. Det afgørende for en god pædagogisk praksis er, at der handles på bekymringen.
- Involver alle forældre tidligt, og forklar dem, hvordan I oplever, at de kan være med til at gøre en forskel, så alle børn bliver glade for at være i dagtilbuddet.
- Brug ikke tid på at diskutere, hvordan og hvem der har skylden, men brug i stedet kræfterne på at finde ud af, hvordan der fremadrettet kan tages ansvar og handles på situationen.





At placere skyld er noget, der ofte trækkes på, når sociale processer går i hårdknude og ikke opleves som gode og værdige

Skyld eller ansvar?

I tråd med det sidste råd herover kan det være nødvendigt at sætte lidt flere ord på forholdet mellem skyld og ansvar.

Emmas mor fortæller undervejs i vores samtale, at hendes oplevelse er, at hendes

henvendelser bliver mødt med modangreb, og at det hele tiden udvikler sig til en diskussion om, hvem der har skylden, frem for at forsøge at finde løsninger på problemerne.

At placere skyld er noget, der ofte trækkes på, når sociale processer går i hårdknude og ikke opleves som gode og værdige. Skyld har ofte det mål, at det kan hæftes på særlige individer, som så kan bære skylden for det, der er sket.

Når vi forsøger at forstå fænomenet mobning gennem den forståelse, jeg præsenterede tidligere, hvor mobning er et kulturelt fænomen, der skabes af mange sammenvævede kræfter, bliver skyld og ansvar dog nødt til at blive gentænkt på nye måder.

Når det kommer til skyld inden for en forståelse, hvor mobning skabes af mange sammenvævede kræfter, bliver det nemlig umuligt at udpege skyld på måder, der kan hæfte sig på enkelte individer alene, da en sådan bevægelse kræver, at man må forstå individer som afgrænsede enheder, og ikke som nogen, der altid allerede er i en relation.

Hvis vi i eksemplet med Magnus skal forsøge at placere skyld, ville vi måske fra den tidligere individorienterede synsvinkel hæfte skylden på det forældrepar, der lavede underretningen, de fagvoksne, der hver dag isolerede Magnus

fra de andre børn og fra fællesskabet, eller måske på Magnus, fordi han har et voldsomt temperament, som han må lære at styre. Gjorde man det samme i eksemplet med Emma, kunne skylden placeres hos de professionelle og ledelsen for ikke at tage bekymringerne alvorligt og lade Emma gå hjem hver dag med blå mærker og følelsen af ikke at høre til. Hos de andre forældre for ikke at ville tale om problemet og bare feje det ind under gulvtæppet. Eller hos Emma selv og hendes mor, fordi de er for pylrede og nærtagende.

At placere skyld inden for det nye mobbeparadigme ville dog vanskeliggøre en sådan individorientering. For hvis mobning forstås som et fænomen, der skabes af mange sammenvævede kræfter, så ville en skyldsplacering skulle hæftes på alle de kræfter og sammenfiltringer, man kan få øje på. Da alt anskues som kræfter, der indbyrdes påvirker hinanden, ville der således ikke kunne udledes noget af en sådan placering af skyld. I så fald ville alt og alle jo være skyldige, og hvor ville det bringe os hen?

Ud over at skyld har det med at blive tænkt som noget, der hæfter sig til enkelte individer, så synes det også at være noget, der afgrænser sig til en særlig tid og et særligt sted.

Skyld er noget, som hæfter sig på det, der allerede er sket, og der er således ikke nogen fremdrift i at placere skyld. Men når vi i dag kigger på mobning, så er vi opmærksomme på, at fortid, nutid og fremtid ikke kan skilles ad på måder, der fuldstændigt afgrænser det ene fra det andet. Hvis vi eksempelvis tænker på et menneske, der tidligere i sit liv er blevet mobbet, så ved vi, at det kan få betydning for, hvordan det menneske senere hen indgår i relationer til andre. Fortiden vikler sig på den måde ind i nutiden og fremtiden.

Kigger vi tilbage på eksemplet med Emma, kan tankerne om, hvad fremtiden vil bringe, hvis man ikke bakker de andre op i, at Emma ikke skal være med i legen, få betydning for, hvad børnene gør i nutiden. For hvad hvis man ikke bakker det op? Kan det så komme til at gå ud over én selv? Så også her vikler før-, nu- og fremtid sig sammen.

God mobbeforebyggelse og mobbeintervention kræver altså, at vi bevæger os væk fra at tale om og forsøge at placere skyld hos enkelte individer og i stedet for eksempelvis arbejder med, hvordan der kan tages ansvar.

Der findes flere definitioner på ansvar, og nogle af dem ligner meget dem, vi tidligere så i forhold til skyld. Altså ansvar som noget, der kobler sig til enkelte individer. Men hvis vi forsøger at tænke ansvar ind i den samme teoretiske forståelse, som også den nye mobbeforståelse er en del af, så kan vi måske finde en anden interessant måde at begrebssette det på.

For hvis alting bliver til gennem mange sammenvævede

kræfter, så betyder det, at ansvar ikke er noget, som nogen eller noget kan frasi-ge sig. Selvom jeg måske ikke oplever, at jeg var medvirkende til, at Bolette blev mobbet, så ved jeg, at jeg også var en kraft, der havde betydning for, at det kunne ske. Derfor kunne jeg også have taget et ansvar for at prøve at stoppe det.

God mobbeforebyggelse og mobbeintervention kræver altså, at vi bevæger os væk fra at tale om og forsøge at placere skyld hos enkelte individer

At tænke begrebet ansvar om på nye måder kommer derfor til at betyde, at ansvar er noget, ingen kan frasige sig, fordi vi også er kræfter, der er med til at betydningssætte, hvad der sker og ikke sker. Ansvar er på den måde noget, alle har over for hinanden og over for de kræfter, de er filtret sammen med i særlige sammenhænge.

Fokus flyttes på den måde fra at handle om, hvem der skal og kan tage ansvar, til hvordan der kan tages ansvar. Det skal ikke forstås sådan, at alle kræfter kan tage lige meget ansvar. Der er forskel på, hvor stærk en kraft man udgør i sammenfiltringerne, og derfor kan man måske også tale om, at nogle kræfter kan tage mere ansvar end andre – uden dog at nogen eller noget helt kan frasige sig ansvar.

Hvis vi for eksempel ser på situationen med Magnus, så er der mange kræfter, der blander sig med hinanden, og som kan tage ansvar. De voksne omkring Magnus kunne som kræfter forsøge at reflektere over, hvilken betydning de selv og den pædagogiske strategi har for Magnus' ekstreme eksklusion fra fællesskabet, og også inddrage, hvordan andre tiltag måske kunne være mere befordrende for både Magnus og de andre børn i fællesskabet. Deres refleksioner og nye ideer kunne på den måde være med til at forstyrre de kræfter, der fastholder Magnus i en position, hvor han står uden for fællesskabet.

Forældrene kunne gøre det samme og forsøge at invitere Magnus mere med ind i fællesskabet igen ved for eksempel at tage ham med hjem og på den måde tilbyde nye fortællinger og erfaringer med Magnus.

I situationen med Emma kunne nogle af de samme ting gøre sig gældende.

De professionelle kunne også her reflektere over, hvorfor det er så vigtigt for dem at afvise Fies bekymringer, hvorfor de ikke tager dem alvorligt og handler på dem, selvom de ikke selv umiddelbart lige kan se, at der er et problem?

De andre børns forældre kunne åbne for at tale om de problemer, Fie fortæller om, og børnene kunne arbejde med at turde være mere modige og sige fra, når Emma bliver sparket og slået, eller trøste hende, når de kan se, at hun bliver ked af det.

Alt dette er selvfølgelig langt lettere sagt end gjort, for som det fremgår af kapitlet, så er alt viklet sammen, og der er derfor altid en masse på spil, når man skal forsøge at gøre noget andet end det, man plejer, eller på anden vis skal forstyrre sociale hierarkier og ordner.

Når det alligevel er vigtigt at opholde sig ved denne diskussion om ansvar og skyld, så er det netop, fordi en forudsætning for at komme mobning til livs er, at ansvar er nødt til at være noget, der tænkes ind som en betydningsfuld kraft. Det er netop ansvar, der kan være med til at skubbe processerne i nye retninger, og det er ansvar, som kan være med til at forstyrre de konstituerende kræfter, der enten gør dem mindre stærke eller helt for en stund punkterer dem.

En sidste vigtig pointe er, at når der arbejdes med ansvar ud fra denne optik, så er ansvar noget, alle må forholde sig til. Mobning er således ikke blot børnenes problem og de voksnes ansvar. Mobning er alles ansvar – også børnenes. Men dog på en sådan måde, at der må tages hensyn til, hvordan kræfterne blander med hinanden, og hvor meget det egentlig er muligt at gøre i den position, man kommer fra og står i. Og her har pædagogerne en helt særlig rolle: netop at

hjælpe børnene med at lære at tage ansvar på sig og praktisere det ansvar på en værdig og respektfuld måde over for deres omverden.

Litteratur

- Alsaker, F. & S. Valkanover (2004). The Bernese program against victimization in kindergarden and elementary school. I: P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (red.). *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway*. Durham N.C.: Duke University Press.
- Barad, K. (2010). Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: dis/continuities, spacetime enfoldings, and justice-to-come. *Derrida Today*, 3, 240-268.
- Björk, G. (1995). *Mobbning – ett spel om makt. Fyra fallstudier om mobbning i skolmiljö*. Master of Science Dissertation, Department of Social Work. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Crick, N.R., J.F. Casas & H.C. Ku (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, vol. 35, 376-385.
- Hansen, H.R. (2005). *Grundbog mod mobning*. København: Gyldendal.
- Hansen, H.R. (2011). *Lærertiliv og Mobning*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet.
- Hein, N. (2012). *Forældrepositioner i elevmobning*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet.
- Heinemann, P.P (1972). *Mobning blandt børn og voksne*. København: Forum.
- Helgesen, M. (red.) (2016). *Mobning i børnehaven*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Hägglund, S. (1996). *Perspektiv på mobning*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Jørgensen, S.K. (2016). *Mobning og interventioner – positioneringsanalyser af gruppesamtaler med børn*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.

- Kochenderfer, B.J. & G.W. Ladd (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school adjustment? *Child Development*, vol. 67, 1305-1317.
- Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (red.) (2009). *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (red.) (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Midtsand, M., B. Monstad & F. Søbstad (2004). *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie nr. 2.
- Monks, C., R. Ortega-Ruiz & E. Torrado (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, vol. 28, 458-476.
- Nordhagen, R., A. Nielsen, H. Stigum & L. Köhler (2005). Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. *Child: Care, Health and Development*, vol. 31.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skole-mobning*. Stockholm: Almisphere Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere Publ. Corp.
- Olweus, D. (1992). *Mobning i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying: Social behaviour, peer relationship, and social stauts*. Ph.d.-afhandling. Bern: Universität Bern.
- Petersen, K.S. (2008). *Mobning i børnehaven? Et kvalitativt studie af, hvorvidt og hvordan mobning konstitueres i en dansk børnehave* Speciale. København: Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet.
- Petersen, K.S. (2010). Kan mobning gå i børnehaven? Om udsathed og eksklusionsprocesser i børnehaven. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, vol. 47 (5), 409-420.
- Petersen, K.S. (2015). *Mobning i en børnehavesammenhæng*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Forskerskolen for Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Pettersen, R.J. (1997). *Mobning i barnehagen*. Oslo: SEBU Forlag.

- Plauborg, H. (2016). *Klasseledelse gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rigby, K. & P.T. Slee (1999). Australia. I: P.K. Smith et al. *The Nature of School bullying* London: Routledge.
- Salmivalli, C., K. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman & A. Kaukianen (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, vol. 22, 1-15.
- Wendelborg, C. (2012). *Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet*. Oslo: NTNU. Samfunnsforskning, Mangfold og inkludering.

The background is a solid teal color with numerous small, white, circular dots scattered across it, resembling a starry night sky or a field of stars. The dots are of varying sizes and are distributed unevenly, with some clusters and some sparse areas.

Kapitel 8

Fri for Mobberi

Det gode fællesskab begynder tidligt

Af Birgitte Krogh Therkelsen, Christina Stær Mygind, Mary Fonden, & Signe-Marie Paludan Bøgeskov, Red Barnet

Mobning toppe på skolernes mellemtrin, men vi ved, at de mønstre og måder at være sammen på, som skaber grobund for mobning, opstår tidligere, og at effektive antimobberedskaber spiller en afgørende rolle, hvis vi for alvor vil mobning til livs. Vi ved også, at mobning er tillærte handlinger, der opstår i fællesskaber, og som derfor også kun kan forebygges eller aflæres i fællesskaber – og jo tidligere, des bedre.

Fri for Mobberi er Danmarks første større, samlede indsats mod mobning på dagtilbuds- og indskolingsniveau. Programmet har siden lanceringen i 2007 haft de yngste børns sociale relationer og forebyggelse af mobning som omdrejningspunkt. Ved at udstyre børnene med basale sociale spilleregler, der lærer dem at begå sig sammen med andre, styrker Fri for Mobberi det gode børnefællesskab og børnenes forståelse af deres egen rolle i det.

I et godt børnefællesskab er den indbyrdes tolerance og respekt høj. Børnene er opmærksomme på hinanden på en omsorgsfuld måde og på, at alle kan bidrage med noget. På den måde kan man forenklet sige, at et godt børnefællesskab er modstandsdygtigt over for mobning.

Fri for Mobberi lægger særlig vægt på at bevidstgøre de børn og voksne, der er passive tilskuere til mobning, om, at de kan gøre en forskel, når de oplever et barn blive uretfærdigt behandlet. Gennem materialerne – og de mange tilknyttede samtaler og aktiviteter – lærer børn og fagfolk at håndtere drillerier og mobning i hverdagen, ligesom også forældrene inddrages, fordi de er centrale medspillere i børns trivsel.

Kapitlet her er en introduktion til Fri for Mobberis værdibaserede tilgang, de pædagogiske redskaber og overvejelser samt erfaringer med, hvad der skal til for at skabe varige resultater af antimobbearbejdet.

Fire vigtige værdier

Den pædagogiske praksis i Fri for Mobberi er bygget op om fire grundlæggende værdier. Værdierne udgør rammen og en fælles forståelse af, hvad Fri for Mobberi handler om, og de

Bag om Fri for Mobberi

H.K.H. kronprinsesse Mary tog i 2005 initiativ til Fri for Mobberi efter inspiration fra det australske program Better Buddies, der er udviklet af The Alannah and Madeline Foundation. Den første udgave af kufferten kom i 2007.

Fri for Mobberi drives og udvikles i et samarbejde mellem Mary Fonden og Red Barnet.



Figur 8.1. Fri for Mobberi er et forebyggende antimobbeprogram til børn i vuggestue/dagpleje, børnehave og indskoling samt fagfolk og forældre, som Mary Fonden og Red Barnet står bag. Programmet består af pædagogiske materialer, der gør det nemt målrettet at styrke børnefællesskabet og forebygge mobning.

fungerer som pejlemærker for både børn og voksne. Værdierne udgør med andre ord fundamentet for den kulturforandring, som forebyggelse af mobning forudsætter, hvis den skal være virkningsfuld og vedvarende.

De fire værdier er:

Tolerance: *At være i stand til at se og acceptere forskellighed inden for fællesskabet.*

Tolerance handler om at se forskelligheder som en styrke – både for det enkelte barn og for børnegruppen.

Respekt: *At acceptere og tage hensyn til alle børn i gruppen og at være en god kammerat over for alle.*

Respekt handler om at anerkende alle børns værdi, vigtighed og lige berettigelse til at være en del af fællesskabet.

Omsorg: *At udvise interesse, medfølelse, bekymring og hjælp-somhed over for alle børn.*

Omsorg handler om at se behovet for og tage initiativ til at hjælpe og trøste yngre og jævnaldrende, der har brug for det.

Mod: *At turde sige fra og markere egne grænser og at sige til, når man ser børn, der overskrider andres grænser.*

En modig kammerat er en, der er opmærksom på, hvornår egne og andres grænser er nået, og som reagerer på uretfærdighed, for eksempel ved at blande sig og sige fra – også når det er en kammerat, det går ud over.

Når både børn, fagfolk og forældre er bevidste om, hvad værdierne betyder – for dem selv individuelt og i fællesskabet – bliver de udgangspunktet for et fælles sprog og en rettesnor for, hvordan store som små i institutionen eller skolen skal opføre sig i fællesskabet.

De fire værdier er indlejret i Fri for Mobberis materialer og aktiviteter, og på den måde aktiveres og øves de i den pædagogiske praksis. Effekten bliver dog allerstørst, hvis arbejdet med værdierne ikke afgrænses til Fri for Mobberi-aktiviteter, men integreres i hverdagen. Hvordan man kan inddrage værdierne bredere i sit pædagogiske arbejde, giver børnehaveklasseleder Hanne D. Petersen fra Morten Børup Skolen i Skanderborg eksempler på her:

Da vi begyndte i 0. klasse, udsmykkede alle børn en brik i et puslespil. Vi talte meget om, at brikkerne er ens i størrelse, men helt forskellige at se på, og lige meget, hvordan vi flytter rundt på dem, så passer de sammen –

Figur 8.2. De fire værdier er pejlemærker i Fri for Mobberi, og derfor er det vigtigt, at børn, fagfolk og forældre forholder sig til dem. En god aktivitet på et børne-, personale- eller forældremøde er, at de involverede sætter ord på, hvad tolerance, respekt, omsorg og mod betyder for dem, for eksempel ved hjælp af denne plakat.



og der er hele tiden plads til nye. Når vi får nye i klassen, så dekorerer de også en brik, så de bliver en del af det samlede puslespil. Børnene flytter tit selv rundt på brikkerne, så der skabes nye billeder.

Vi taler også om værdierne, hver gang vi holder børnemøder, så jeg ved, at alle kan sætte ord på dem. Og når børnene for eksempel skal fremlægge opgaver for klassen, snakker vi om, hvordan vi kan være et godt publikum og tale om hinandens ting og give feedback, ligesom vi i forbindelse med gruppeopgaver taler om, hvordan man arbejder sammen. Vi kommer med kon-

krete eksempler på, hvad man kan sige til hinanden, hvis man for eksempel er uenige med hinanden.

Vi skifter også ofte plads, så eleverne får berøring med og kendskab til alle i klassen. På den måde får vi talt om, hvordan alle er forskellige, og hvordan man kan lære noget af hinanden. Efter en uge med nye pladser samler vi op og taler om, hvordan var det var at sidde ved siden af en ny, og eleverne fortæller, hvad de har lært eller opdaget af nye ting, eller hvordan de har udvist hensyn til hinanden eller omsorg.

Tænk, hvis løsningen lå i en kuffert

Fri for Mobberi består af pædagogiske materialer, der gør det nemt at arbejde målrettet og systematisk med børns fællesskaber og forebyggelse af mobning.

Programmet er bygget op om en række sociale praksisser, der styrker fællesskabsfølelsen og opbygger børns mulighed for at deltage og handle i fællesskabet, også i udfordrende sociale situationer. Sideløbende understøtter konkrete aktiviteter fællesskabet ved at arbejde på forskellige måder med de fire værdier, så børnene lærer dem at kende og øver sig i at sætte ord på dem og leve efter dem. De sociale praksisser – for eksempel børnemøder og massage – er gennemgående elementer, som skal bruges systematisk, mens aktiviteterne kan vælges til og fra afhængigt af tid og behov.

Materialerne er samlet i en kuffert, som findes i tre varianter målrettet forskellige aldersgrupper – vuggestue/dagpleje, børnehave og indskoling – samt digitalt i Fri for Mobberi Universet, som er designet til interaktive tavler i skolen.

Da voksne er vigtige rollemodeller i børns sociale liv, indeholder kufferterne også materialer til fagfolk og forældre. I det følgende præsenteres de vigtigste sociale praksisser og aktiviteter i Fri for Mobberi.

Social praksis: Bamseven

Bamseven er alle børns fælles ven og en central figur i arbejdet med trivsel og fællesskabet i Fri for Mobberi. Bamseven er tænkt som den omsorgsfulde hjælper, der minder børnene om de fire værdier og om, hvordan man er en god ven, men dens rolle defineres i høj grad af, hvad de fagfolk, der skal bruge den, selv føler sig tilpas med.



Figur 8.3. Fri for Mobberi-kufferten findes i tre varianter til henholdsvis vuggestue/dagpleje, børnehave og indskoling. I arbejdet med de ældste kan materialet også tilgås digitalt på Fri for Mobberi Universet.



Figur 8.4. Bamseven er alle børns ven og et redskab til at tale med børnene om følelser. På børnemøder kan Bamseven for eksempel signalere, at det barn, den sidder på skødet af, har ordet. På den måde hjælper den med til at gøre det trygt for børnene at ytre sig. Bamseven kan også komme med hjem på besøg og dermed fungere som bindeled mellem institution og hjem og skabe opmærksomhed om programmet hos børnenes forældre. Foto: Jakob Carlsen.

Bamseven er udformet som en hånddukke og kan, når den bruges aktivt, være med til at fange eller skærpe børnenes opmærksomhed. Den kan for eksempel tale direkte til børnene eller hviske til den voksne, som kan fortælle videre til børnene. Det kan være, at Bamseven tager emner op på børnemødet (uddybes senere) og er den, der lytter og forholder sig til børnenes synspunkter. Når den fagvoksne gennem Bamseven sætter ord på følelser, bidrager det til at udvikle prosoziale egenskaber som for eksempel empati og hjælpsomhed

blandt børnene. Børnene kan også selv benytte Bamseven som talerør, hvis der er noget, de synes, er svært at sige til andre. På børnemøder kan Bamseven også signalere, at det barn, den sidder på skødet af, har ordet. På den måde kan den være med til at gøre det trygt for børnene at ytre sig.

Bamseven er blød og god at kramme, og for børnene er den et velkendt og håndterbart objekt, som kan hjælpe med noget så krævende som at trøste. At trøste bliver på den måde noget, flere børn kan være med til, fordi man som kammerat kan vise sin omsorg blot ved at hente Bamseven.

Erfaringsmæssigt har Bamseven størst værdi blandt de mindste børn, men hvis børnene har kendt Bamseven, siden de var helt små, kan den stadig have en betydning, når de går i 2. klasse. Den kan samtidig være en tryghedsskabende overgangsfigur, når børnene skifter fra vuggestue til børnehave og fra børnehave til skole.

I Fri for Mobberi for vuggestue/dagpleje og børnehave indgår der – foruden den store Bamseven – også små bamser til alle børn på stuen, så børnene hver især får deres egen personlige bamse, som de får med videre, når de forlader børnehaven.

Social praksis: Samtaletavler

Fri for Mobberis samtaletavler viser scener fra børns børnehave- og skoleliv og er et konkret redskab til at få børnene til at tale om forskellige situationer i børnegruppen og om, hvordan de håndterer dem på en måde, der bidrager positivt til situationen.



Figur 8.5. "Hvad tror I, der sker på billedet?" "Hvad ville I gøre, hvis I var med på gyngen og så, hvad der skete?" "Hvordan har man det, når nogen hjælper én?" "Hvad kunne man sige, hvis man var den, der sad på gyngen?". Ved hjælp af samtaletavler kan den fagvoksne træne børnenes evne til at sætte sig i andres sted og til at reflektere over, hvordan forskellige situationer løses.

Situationerne kan forstås på mange måder, og det er vigtigt, at den fagvoksne i samtalerne med børnene følger børnenes tanker og betragtninger om situationen på tavlen. Åbne spørgsmål på bagsiden af tavlerne kan bruges til at hjælpe dialogen på vej.

Samtalerne vil typisk handle om, hvad børnene ser på billedet, om de har oplevet noget lignende, og hvad de vil foreslå at gøre for at løse situationen. I institutioner og skoler, der målrettet arbejder med tavlerne og værdierne, oplever pædagoger og lærere, at børnene over tid udvikler deres evne

til at reflektere over situationerne på tavlerne. Hvor børnene i begyndelsen ofte er fokuserede på at finde den i billedet, det går ud over, og den, der har ”skylden”, så får de med tiden også øje på tilskuerne og inddrager dem, når de taler om mulige løsninger. Gennem samtalerne trænes børnenes evne til at sætte sig i andres sted, og efterhånden kan børn og voksne også vende situationer fra børnenes egen oplevede hverdag ud fra samme metode og på den måde bruge erfaringerne aktivt i hverdagen. De mere erfarne børn kan selv huske hinanden på det, de har talt om i forbindelse med samtaletavler-



Figur 8.6. Fri for Mobberis samtaletavler er et redskab til at tale om noget så abstrakt som følelser og mobning. Denne tavle fra skolekufferten kan for eksempel lægge op til at tale om børnenes erfaringer med gårdvagter, og i hvilke situationer man kan bruge dem. Fagfolk kan også bruge tavlen som udgangspunkt for diskussioner om de fagvoksnes rolle i den afbillede situation.

ne, mens den voksne i starten er afgørende for, at refleksionerne bliver hjulpet på vej.

I materialet til de nul- til treårige er samtaletavlerne erstattet af plakater med genkendelige historier fra de mindstes hverdag. Den fagvoksne kan sammen med børnene bruge plakaterne til at sætte ord på de mange følelser og situationer, som et lille barn oplever igennem en dag, og som kan være svære for små børn selv at give udtryk for.

Social praksis: Massage

Berøring har stor betydning for relationer mellem mennesker. Når vi rører ved hinanden i en tryk og rar atmosfære, frigives hormonestoffet oxytocin, der får os til at knytte os til hinanden. Hormonet, der populært bliver kaldt det ”sociale



Figur 8.7. Berøring kan bidrage til at skabe et positivt, non-verbalt fællesskab mellem børn. Foto: Jakob Carlsen.

hormon” eller ”krammehormonet”, fremmer blandt andet følelsen af forbundenhed, social nysgerrighed og oplevelsen af ro i krop og sind.

Berøring kan også bidrage til at skabe et positivt, nonverbalt fællesskab mellem børn, og netop det er udgangspunktet i Fri for Mobberis massageprogram ”*Den, man rører ved, mobber man ikke*”. Her giver børnene – to og to – hinanden blid rygmassage med udgangspunkt i massagefortællinger, som enten afspilles eller læses højt, samtidig med at den fagvoksne viser børnene, hvordan de udfører taktilmassagen på hinandens ryg.

Massagen er et af de mest populære redskaber i Fri for Mobberi-kufferten, og det er pædagogers og læreres erfaring, at den bidrager til indbyrdes tolerance og kommunikation og til at øge børnenes kropsbevidsthed, selvfølelse og ro. Når fortællingerne er slut, giver børnene hånd og siger henholdsvis ”Tak for massage” og ”Tak for lån af din ryg”. Derefter bytter børnene plads, fortællingen bliver gentaget, og det andet barn får massage.

Social praksis: Børne- og elevmøder

Fri for Mobberi lægger op til ugentlige møder med børnene, hvor børn og voksne tager temperaturen på den sociale trivsel og sammen sætter ord på, hvordan man er en god kammerat. Møderne, der er bygget op om klare spilleregler, kan bruges til sammen at få et indblik i, hvad der er sket socialt i børnegruppen i løbet af ugen, og det er ofte også på møderne, at Fri for Mobberis samtaletavler, bøger og massageprogram tages i brug.

Målet er at skabe et konstruktivt forum med trivsel som omdrejningspunkt, hvor børnene oplever voksne, der lytter og viser interesse for deres sociale liv, og hvor børnenes forskellige perspektiver på fællesskabet og kammeratskab drøftes. Det vigtigste er ikke selve mødet, der ofte kun varer 15-20 minutter, men de fælles indsigter, der kommer ud af det, og som de fagvoksne efterfølgende kan bruge i konkrete situationer med børnene for eksempel på legepladsen, i garderoben, over frokostbordet, og når der opstår konflikter.

De nul- til treårige er for små til børnemøder – i stedet er der i kufferten til de mindste børn fokus på fællesskabende aktiviteter, hvor børnene gennem leg bliver introduceret for Fri for Mobberis værdier.

Aktiviteter

Da klassen skulle lære Stratego, lærte jeg først to drenge, hvordan man gjorde, hvorefter de to lærte to andre det og så videre – indtil alle i klassen havde lært det. I en periode har de spillet på kryds og tværs i klassen, og nu spiller de det også uden for med spillekort og dem selv som brikker. På denne måde skabes et fællesskab omkring en aktivitet. Et fællesskab, hvor man lærer hinanden noget, hjælper hinanden og lærer at være gode vindere og gode tabere – samtidig med at man træner strategi, overblik og tallene.

(Børnehaveklasseleder Hanne D. Petersen fra Morten Børup Skolen i Skanderborg)

Fri for Mobberi-aktiviteter til børn

Aktiviteterne anbefalet i Fri for Mobberi varierer afhængigt af børnenes alder, men omfatter blandt andet:

- rytmik
- indre styrketræning (mindfulness-øvelser)
- bøger – som afsæt for samtaler om fællesskab og børnenes egne handlemuligheder
- ryste sammen-lege
- faglige, fællesskabende aktiviteter
- digitale, fællesskabende lege med for eksempel tablet
- venskabsprogrammet ”Bedre Venner”.

Fri for Mobberis sociale praksisser suppleres af forslag til fællesskabende aktiviteter og øvelser, der hjælper børnene med at opleve og øve de fire værdier i praksis. Positive, fælles oplevelser er samtidig med til at styrke fællesskabsfølelsen og børnenes relationer, og derfor er målet med aktiviteterne først og fremmest at have det sjovt sammen. I fælleslege får børnene mulighed for at opleve andre sider af hinanden og finde sammen i nye venskaber, ligesom de får erfaringer med sociale spilleregler og samarbejde og øver vigtige sociale kompetencer som at give plads til andre og respektere hinandens grænser.

Aktiviteterne er udvalgt med fokus på variation; der findes både aktive, stillesiddende, digitale, kreative, faglige og musiske lege og øvelser, og de kan i vidt omfang bruges både inden- og udendørs. Som eksemplet i begyndelsen af afsnittet viser, kan Fri for Mobberis værdier og praksisser kobles på andre aktiviteter, så de bliver fællesskabende.

Tilskuerne skal aktiveres

Sofus var en stille og vellidt dreng i børnehaven, der sjældent var i konflikt og også undgik at blande sig i andres. I de sidste måneder i Sofus' børnehavetid begyndte nogle af drengene at lege "klubhus" i buskene på legepladsen. Der foregik "hemmelige" ting, og drengene blev på skift holdt udenfor. De involverede ville ikke rigtig ud med, hvad der foregik, og personalet havde svært ved at hjælpe. Børnehaven havde gennem de sidste to år arbejdet med Fri for Mobberi, og på et børnemøde blev legen taget op. For første gang rakte Sofus hånden op og beskrev, hvad der foregik, og så kunne pædagogerne hjælpe drengene til at få en god leg i "klubhuset" med plads til alle.

Som eksemplet viser, er børn en vigtig ressource i kampen mod mobning, fordi de har en viden om, hvad der foregår mellem børnene, som ikke altid er tilgængelig for de voksne. Samtidig ved vi, at det af mange ofre for mobning og eksklusion opleves som accept, hvis tilskuerne – der også kan være fagvoksne og forældre – ikke reagerer på den uretfærdighed, de er vidner til.

Et vigtigt element i Fri for Mobberi er at udfordre tilskuernes passivitet over for mobning og i stedet hjælpe dem til at forsvare de børn, der ikke kan forsvare sig selv. En håndsrækning fra en kammerat er nemlig ofte den mest effektive hjælp, et barn kan få, og også den hjælp, som børn udtrykker, de gerne vil have.

Børns og voksnes forskellige roller i konflikter og mobbesituationer og fokus på mod til at sætte grænser og sige fra på egne og andres vegne er derfor gennemgående i hverdagen med Fri for Mobberi. Ansvarer bliver naturligvis aldrig børnenes – det er for eksempel fint at hente hjælp fra en voksen – men målet er, at alle lærer at håndtere konflikter, så de ikke

At drille for sjov og at drille for alvor

Mobning kan være et svært begreb for små børn. Derfor taler vi i Fri for Mobberi om ”at drille for sjov” og ”at drille for alvor”. Når børn driller hinanden for sjov, har alle det sjovt. Det er en positiv form for kontakt, der gør, at børn kommer tættere på hinanden. Når børn derimod driller for alvor, gør de hinanden kede af det og skubber hinanden væk.

Den skelnen lærer også børnene at kende forskel på eget og andres perspektiv: At det, som er sjovt for mig, kan være alvor for en anden – og at begge oplevelser er lige vigtige.

udvikler sig til mobning, og at alle i og omkring en mobbesituation forstår deres egen rolle i løsningen af den. På den måde kan den passive tilskuerkultur over tid udvikle sig til en kultur, hvor børn hjælper til med, at alle i gruppen har en plads og føler sig godt tilpas.

Det sker, at børn siger: ”Jeg vil ikke sladre”, når de får at vide, at de skal fortælle en voksen, hvis de oplever, at der foregår noget uretfærdigt. Derfor er det vigtigt at tale grundigt med børnene om, at der er forskel på at sladre og at være en aktiv medspiller, som gør noget godt for et barn, det er synd for.

Fri for Mobberi – også for voksne!

Børn gør, som voksne gør, og ikke som de siger. Det er derfor vigtigt, at alt det, børnene lærer af Fri for Mobberi, også praktiseres blandt de fagfolk, der omgiver dem.

Det indebærer for eksempel, at de voksne er opmærksomme på alle børn og ikke ignorerer dem, der for eksempel ikke går i deres gruppe eller klasse – og i det hele taget løbende reflekterer over egen praksis: Har vi en fælles holdning til, hvornår vi griber ind, eller hvordan vi stimulerer børns evne til at drage omsorg for hinanden og løse konflikter? Er der situationer i hverdagen – for eksempel i gruppeinddeling eller i skolegården – hvor negative mønstre folder sig ud? Hvilke værdier har institutionen, og hvad vil vi gerne blive dygtigere til? Er vi konsekvent opmærksomme på relationerne mellem børnene? Og så videre.

Det er afgørende for effekten, at Fri for Mobberi ikke blot er en enkelt ildsjæls projekt, men at hele institutionen arbej-

Obligatorisk kursus

Arbejdet med Fri for Mobberi kræver, at mindst én person – og gerne flere – deltager i et instruktørkursus. Kurset formidler blandt andet den nyeste viden om mobning og præsenterer Fri for Mobberis værktøjer og arbejdet med de tre målgrupper: børn, fagfolk og forældre. Målet er, at deltagerne efter kurset skal fungere som inspiratorer og videreformidle Fri for Mobberi til kolleger i egen organisation. Fri for Mobberi tilbyder derudover en række andre specialiserede kurser.

der systematisk med programmets værdier og redskaber. Alle voksne omkring børn har et ansvar, og derfor er alle nødt til at være involverede i en eller anden grad – også gerne pedellen og køkkenpersonalet.

Ændringer i børns adfærd kommer ikke af sig selv eller gennem samtaletavler og børnemøder alene, men afspejler i høj grad også ændringer i de fagvoksnes måde at være på over for børnene – og hinanden. En mobbefri kultur indebærer således, at personalet ikke kun har fokus på implementering af Fri for Mobberi blandt børnene, men også selv arbejder på at blive opmærksomme på hinanden og i stand til at håndtere forskellighed, uenighed og konflikter på en konstruktiv måde. Nogle vil måske opleve at være mere udfor-

drede af arbejdet med Fri for Mobberi end andre, men alle kan udvikle deres pædagogiske praksis og relationer.

Fri for Mobberi-redskaberne til de fagvoksne, som blandt andet omfatter samtaletavler, dilemmakort, dialogspil og forskellige fællesskabende aktiviteter, lægger op til at se på sig selv som rollemodel og få sat ord på egne handlinger, holdninger og de stemninger, man som voksen bringer med ind i børnenes hverdag – inden problemerne opstår.

Forældre: Vigtige medspillere

”Nu er det nok, nu må I altså gøre noget ved ham Alexander. Min søn siger hver dag, at han slår og skubber og siger, at han ikke må være med i legen,” klagede en mor til sit barns pædagog. Pædagogen spurgte, hvad moren selv gjorde i situationen, og moren fortalte, at hun trøstede sit barn og sagde til ham, at hun ville tale med pædagogerne om det. Pædagogen benyttede lejligheden til at tale med moren om at lære sit barn at sige til og fra og om aktivt at handle i situationen – for eksempel ved at sige det til en voksen og ikke vente, til han kom hjem. Moren fik en ahaoplevelse. Sådan havde hun ikke selv tænkt på at håndtere situationen.

Jo mere involverede i og informerede om Fri for Mobberi børnenes forældre er, des bedre kan de bakke op om arbejdet i institutionen/skolen ved for eksempel at tale med deres børn om de svære situationer, og des lettere kan de inddrages i løsningen af eventuelle problemer i børnefællesskabet.

DILEMMAKORT TIL FORÆLDRE

7

Der er fællesspisning på skolen. Da du ankommer, ser du, at to af de forældrepar, du har det rigtig godt med, sidder sammen ved et bord og hygger sig. På vej derhen ser du et forældrepar sidde alene. De er nye i klassen, da deres søn startede for en måned siden.

Hvad gør du?

Figur 8.8. Det er en god ide at konkretisere arbejdet med anti-mobning for forældrene. Det kan for eksempel være ved at lade dem prøve en social praksis eller ved at lade dem diskutere med hinanden, hvordan de ville håndtere et dilemma.

Forældre kan også gøre en stor forskel i forebyggelsen af mobning ved at bakke op om børnefællesskabet og motivere deres børn til at interessere sig for *alle* de andre i børnegruppen.

Ligesom de fagvoksne er forældrene vigtige rollemodeller, som børn identificerer sig med, iagttager og lærer af, og Fri for Mobberi-redskaberne bakker op om de fagvoksnes dialog med forældrene om deres rolle i børnenes trivsel. Redskaberne omfatter blandt andet forældretip, dilemma-kort, dialogspil, samtaletavler, oplæg til en social fødselsdagspolitik samt en række aktiviteter, der øger forældrenes kendskab til både hinanden og børnene, og som hjælper dem til at blive bevidste om deres rolle i forbindelse med mobning og medansvar for alle i børnegruppen.

Fri for Mobberi som strategisk redskab

Fri for Mobberi som program er genialt, fordi et inkluderende mindset er vævet ind i programmet. Måden, som man taler og bruger materialerne på, er en måde at praktisere inklusion på.

(Minna Bøgh Vindbjerg, pædagogisk konsulent, Herning Kommune)

Fordi Fri for Mobberi gør arbejdet med børns trivsel konkret for både børn, fagfolk og forældre, og fordi programmet samtidig er et godt redskab til en tryk overgang mellem dagtilbud og skole, benytter flere kommuner Fri for Mobberi som strategisk trivsels- eller inklusionsindsats i deres dagtilbud og indskolinger.

For eksempel har Københavns Kommune siden 2014 tilbudt Fri for Mobberi-kurser og materialer til samtlige daginstitutioner, skoler og SFO'er. Og i Herning – hvor alle dagtilbud og skoler som led i kommunens nye inklusionsstrategi skal arbejde målrettet med forældre og et vidensbaseret antimobbeprogram – anbefaler kommunen Fri for Mobberi til dagtilbud og indskoling. Der holdes løbende lokale kurser i Fri for Mobberi, som er udbredt til omkring 80 procent af kommunens dagtilbud.

Når der løber en rød tråd fra det pædagogiske arbejde i institutionerne og videre ind i skolelivet, får børn, forældre og fagfolk et fælles sprog for, hvad et godt børnemiljø er – og når de har en fælles holdning til, hvordan de behandler hinanden og tackler drillerier og udelukkelse, så forebygger det mobning og øger inklusion.

Virker det?

En mor til en dreng i indskolingen fortalte om en episode, hvor en dreng fra klassen tog kvælertag på hendes søn i frikvarteret, og en dreng fra 5. klasse reagerede. De kunne ikke finde en voksen, men den ældre dreng fik sagt ”stop”. Bagefter talte de alle tre om episoden og blev gode venner – og sønnen kom hjem og fortalte om oplevelsen. Der var morens opfattelse, at drengen fra 5. klasse reagerede og sagde stop, fordi han – ligesom hendes søn – var blevet opdraget med Fri for Mobberi i hele sin tid i indskolingen.

Fri for Mobberi virker – hvis man bruger det! Det er det centrale budskab fra de evalueringer og videnskabelige undersøgelser, der løbende er foretaget, siden programmets introduktion. Hvis Fri for Mobberi på den korte bane skal lede til en mobbefri adfærd og på lang sigt til en inkluderende og omsorgsfuld kultur, hvor værdier og grundtanker er blevet en naturlig del af omgangsformen, peger alle undersøgelser på, at det kræver en kontinuerlig, synlig og proaktiv tilgang til trivsel og håndtering af konflikter.

I en evaluering foretaget af Oxford Research i 2013 angiver 88 procent af knap 500 adspurgte Fri for Mobberi-instruktører for eksempel, at de oplever, at Fri for Mobberi i nogen eller høj grad har ført til et mere inkluderende og omsorgsfuldt fællesskab blandt børnene, og 85 procent angiver, at personalet i nogen eller høj grad har fået mere fokus på trivsel og forebyggelse. Fire ud af fem oplever, at Fri for Mobberi har medført, at personalet er blevet bedre til at tale om,

Fri for Mobberi i tal

Ved udgangen af 2016 var Fri for Mobberi udbredt til omkring halvdelen af alle danske børnehaver og cirka 40 procent af alle skoler og SFO'er.

Omkring 20.000 fagfolk har siden 2007 været på et af Fri for Mobberis kurser i det forebyggende arbejde mod mobning.

hvordan de stimulerer børnenes evne til at drage omsorg og løse konflikter.

I institutioner og skoler, der arbejder systematisk med Fri for Mobberi, beskriver fagfolk, at Fri for Mobberi udstyrer børnene med et sprog til at tale om og forstå konflikter. De kan sige "stop" og også ofte tage ansvar for situationer, uafhængigt af om der er en voksen til stede.

Den nødvendige kulturforandring

"Mobning ... det er da ikke relevant at beskæftige sig med blandt små børn." Det var den udbredte indstilling, da Fri for Mobberi blev lanceret for ti år siden. At tænke i forebyggelse af mobning blandt de yngste var nyt, ligesom mange dengang også stadig anså mobning som et problem først og fremmest med rod i enkelte børn og ikke – som vi nu ved – et symptom på utryghed i børnegruppen.

I dag står der Fri for Mobberi-kufferter i halvdelen af Danmarks børnehaver og i omkring 40 procent af indskolin-

gerne, og Fri for Mobberi har gennem årene bidraget både til måden, vi taler om mobning på, og til fagfolks viden om, fokus på og forebyggelse af mobning. Sideløbende er vi blevet bekræftede i, at rummelige, positive børnefællesskaber ikke kun forebygger mobning, men fremmer psykisk og social sundhed og det gode børneliv, som også har stor betydning for kvaliteten af barnets liv som ung og voksen.

Mange har fået øjnene op for, at mobning er et problem, der bekæmpes mest effektivt, hvis vi støtter børn i at være tolerante og i at skabe positive børnefællesskaber, men vi ved, at det stadig kan være en udfordring for mange fagfolk at arbejde med kulturen som helhed og den rolle, de selv spiller i den, samt at inddrage forældrene, så de også bliver en aktiv del af indsatsen. Det er ikke altid let at få hele faggruppen til at ændre for eksempel sprogbrug eller at få forældrene til at tænke på hele gruppen af børn før det enkelte barn, når det handler om mobning. Der er dog ingen tvivl om, at mobning bedst undgås, hvis alle slutter op om arbejdet for at skabe tolerante børnefællesskaber, hvor alle børn kan være sig selv uden at frygte udelukkelse.

Hvert år begynder nye børn i institution og skole. Børnenes behov for at træde ind i og være en del af et fællesskab er lige så presserende i dag som for ti år siden. Derfor bliver Fri for Mobberi ved med at være vigtig.

Læs mere

Læs mere om Fri for Mobberi på friformobberi.dk, hvor du blandt andet finder Fri for Mobberis syv gode råd til forældre.

Spørgsmål til refleksion


- Hvilke fordele og ulemper ser du ved at arbejde med et pædagogisk program som Fri for Mobberi i forhold til at forebygge mobning?
- Hvilke udfordringer er der ved at tænke i fællesskaber frem for i individer?
- Hvad ser du som de største udfordringer ved at implementere et program som Fri for Mobberi?
- Hvad betyder værdierne tolerance, respekt, omsorg og mod for dig?



Fri for Mobberi igennem årene

- 2005** Red Barnet modtager Kronprinsparrets Sociale Pris på 250.000 kroner. Pengene bliver startskuddet til organisationens antimobbearbejde.
- 2006** En styregruppe nedsættes med henblik på udvikling af en forebyggelsesindsats mod mobning målrettet fire- til otteårige børn. Hendes Kongelige Højhed Kronprinsessen indgår i styregruppen.
- 2007** Mary Fonden og Red Barnet pilottester den første udgave af Fri for Mobberi-kufferten i børnehaver og skoler i Gentofte, Kolding og Aarhus kommuner. Pilottesten følges af professor Jan Kampmann og kolleger fra Roskilde Universitet med henblik på at dokumentere og vurdere indsatsen.

- 2008** Fri for Mobberi-skolekufferten udvikles på baggrund af evalueringen for at målrette materialerne yderligere, og venskabsprogrammet Bedre Venner kommer til.
- 2008** Fri for Mobberi Børnestafetten holdes for første gang i København og Aarhus.
- 2009** Et rytmikprogram tilføjes Fri for Mobberi til børnehaver.
- 2010** Opfølgningskurset introduceres for at give inspiration til, hvordan man kan videreudvikle Fri for Mobberi efter at have arbejdet med programmet et stykke tid.
- 2011** Kvalitativ evaluering foretaget af analyseinstituttet Wilke.
- 2012** Fælles i det fri-hæftet sætter fokus på udenørs og aktive måder at arbejde med værdierne i Fri for Mobberi på.
- 2013** Kvalitativ evaluering med fokus på effekt foretaget af analyseinstituttet Oxford Research.
- 2014** Et digitalt redskab, ”Fri for Mobberi Universet”, tilpasset skolernes interaktive tavler introduceres.
- 2015** Kursus for ledere præsenteres, fordi evalueringer peger på, at ledelsen er afgørende for graden af succes med Fri for Mobberi.
- 2016** En Fri for Mobberi-kuffert målrettet arbejdet med de mindste i vuggestue og dagpleje ser dagens lys.
- 2017** Kvantitativ effekt-evaluering foretaget af Rambøll.



Pædagoger og lærere har afgørende betydning for at skabe de mobbefrie miljøer og stærke børnefællesskaber, der er grundlæggende for børns trivsel og positive udvikling.

Mobning – viden og værktøjer er en håndsrækning til dette vigtige arbejde. Bogen præsenterer den nyeste viden om mobningens mekanismer og giver forskellige bud på, hvordan man som fagperson forebygger mobning eller handler, hvis man oplever en børnegruppe, der er præget af mobning.

Emnerne i bogen favner vidt og er både målrettet arbejdet med større og mindre børn i daginstitution og skole.

Mobning – viden og værktøjer kan læses fra ende til anden eller bruges som opslagsværk. Efter hvert kapitel finder du gode råd, arbejdsspørgsmål eller anbefalinger, som kan stimulere til videre refleksion og nye tiltag.

Antologien er udgivet i samarbejde med Mary Fonden og Red Barnet, der sammen står bag det forebyggende anti-mobbeprogram 'Fri for Mobberi'.