

Stine Kaplan Jørgensen

Mobning og interventioner

– positioneringsteoretiske analyser af gruppesamtaler med børn

Artiklen er baseret på forsvaret af Ph.d. afhandlingen “Mobning og interventioner – positioneringsteoretiske analyser af gruppesamtaler med børn” (2016). Afhandlingen laver en empirisk undersøgelse af udvalgte interventionssamtaler, der har til hensigt at skulle reducere eller stoppe mobning. Ambitionen i afhandlingen er at skabe indsigt i de magtkampe og forhandlinger, der udspiller sig under interventionssamtalerne, og at skabe indblik i, hvordan disse forhandlinger interagerer med aktuelle in- og eksklusionsprocesser, der findes i de respektive klasser. Afhandlingens teoretiske afsæt er både teori om mobning og positioneringsteori. Positioneringsteori anvendes som den prisme, interventionssamtalerne analyseres igennem. Med brug af positioneringsteori fremanalyseres både forhandlinger af betydning og vigtige positioneringsforhandlinger, der udspiller sig. I analyserne rettes der særligt fokus på to cases. Den ene af disse er Pigemøder i en 5. klasse, og den anden er Anerkendende samtaler i en 3. klasse. Analyserne skaber indsigt i, hvordan interventionssamtalerne approprieres til fortsættelse af mikropolitiske forhandlinger, men det på måder, der tilpasses de dominerende principper, der rammesætter de respektive interventionssamtaler. Afhandlingen konkluderer overordnet, at samtalerne frem for at reducere aktuelle

mobbemønstre, potentielt styrker disse. En vigtig indsigt fra afhandlingen er således, at interventionssamtaler rummer den mulighed, at de kan virke som en paradoks kraft, der mod intentionen forværrer i stedet for at forbedre forholdene for de involverede børn.

Nøgleord: Mobning, diskursanalyse, interventioner, gruppesamtaler, positionering, appreciative inquiry, inklusion og eksklusion.

Samtaler som brugt praksis i folkeskolen
Både i og udenfor skolen hører man ofte sætningen “Det må vi få snakket om” som en selvfølgelig respons på problemer. Ifølge en “kortlægning af antimobbestrategier”, der blev lavet i 2015 i forbindelse med et projekt fra Red Barnet, svarer 78 % af de skoler, der deltager, at et tiltag mod mobning, de bruger, er, at “læreren tager en snak med de involverede elever”, 77 % nævner “samtaler i klassen” som et brugt tiltag (Oxford Research, 2015). Samtalerne udspiller sig både som spontane samtaler men også som mere organiserede samtaleformer, hvor hele klassen eller en gruppe i klassen sidder i en rundkreds og skal tale sammen. Det er den slags samtaler, jeg i afhandlingen har fokus på: samtalebaserede interventionsmetoder med grupper. Gruppesamtalerne har det til fælles, at når de

bliver brugt som metoder mod mobning, så er de båret af gode intentioner, men de har forskellige logikker og forestillinger om, *hvordan* man skaber positiv forandring. For eksempel er der en logik, der hedder “*Vi skal snakke om problemerne, så løser de sig*”, og en anden logik, der lyder “*Hvis vi snakker om problemerne, så vokser de. Vi skal derfor hellere snakke om det positive, det, der går godt*”.

Et udgangspunkt for mit arbejde med denne afhandling er, at samtaler, *uanset* hvilke principper de er styret af, *ikke* bliver betragtet som neutrale eller uskyldige udvekslinger af ord, men at samtaler skal ses som diskursiv praksis: som et sted, hvor der aktivt forhandles om betydning og om skabelse af identitet. Som rum, hvor der er magt på spil¹. Nogle af de spørgsmål, der motiverede forskningsarbejdet, er helt simpelt: Gad vide, hvad der egentlig udspiller sig under disse samtaler? Og hvad fører de med sig?

Fra den internationale forskning ved vi, at gruppesamtaler nogle gange gør en positiv forskel, nogle gange *ikke* gør en forskel og nogle gange gør tingene værre. Uden at det dog er tydeligt hvorfor (Davis & Nixon, 2011, 2013; Smith et al. 2004: 297/313; Skolverket, 2011). Det er dette “*hvorfor*”, der har optaget mig, og mit bidrag til forskningen består derfor af en kvalitativ, empirisk og dybdegående undersøgelse af, hvordan nogle af gruppesamtalerne skaber forandring – og nogle gange gør tingene værre.

Forskningsspørgsmål, kundskabsambitioner og empiriproduktion

Jeg har arbejdet med et forskningsspørgsmål, der lyder: *Hvordan interagerer de valgte samtalebaserede interventionsmetoder med aktuelle og potentielle in- og eksklusionsprocesser?*

1 Jeg vil senere i artiklen beskrive det teoretiske perspektiv på samtaler, der trækkes på i afhandlingen.

Formuleret på en anden måde: Hvordan virker samtalerne (analyseret som diskursiv praksis) ind i og sammen med det, der i forvejen sker i klassen?

Afhandlingen har tre overordnede kundskabsambitioner:

- At skabe indsigt i og viden om, *hvordan* magtkampe og forhandlinger artikuleres og udspiller sig under gruppesamtalerne. Eksempelvis ved at vise, hvordan børnene positionerer hinanden på særlige måder.

Som en del af dette er der også en ambition om:

- At skabe indsigt i og viden om, hvordan samtalerne (med de principper de er domineret af) rammesætter forhandlingerne.

Som jeg nævnte lige før, så er samtalerne domineret af forskellige logikker og principper, som bl.a. får betydning for, hvad der kan siges, og hvad der ikke kan siges. En af mine ambitioner har været at vise, hvordan principperne får betydning for de magtkampe, der udspiller sig under samtalerne.

For det tredje – og som en helt afgørende (og noget udfordrende) ambition – har jeg gerne villet:

- Skabe indsigt i og viden om, hvordan magtkampe og forhandlinger, der udspiller sig under samtalerne, virker ind i og sammen med den sociale virkelighed, der aktuelt og potentielt eksisterer i klassen.

Både ved at se på, hvordan det udenfor interventionsrummet kommer ind i samtalerne og bliver betydningsfuldt², og omvendt ved at pege på, hvordan samtalerne potentielt ændrer (hvordan de forstyrrer, forstærker, reetablerer

2 Eksempelvis fremhæves det, at der er hierarkier blandt børnene i klassen, som også får betydning under samtalerne.

eller opløser) de in- og eksklusionsprocesser, der i forvejen er i klassen. Altså hvordan samtalerne potentielt skaber forandring.

Der er med de ovenstående ambitioner således forskellige opmærksomheder i afhandlingen, der også har nødvendiggjort forskellig slags empiri og forskellige slags analyser.

Som baggrund for afhandlingen er et større feltarbejde. Jeg besøgte 6 skoleklasser fra 2. – 5. klasse, som skulle igennem forskellige gruppesamtaler: pigemøder, Appreciative Inquiry-samtaler, den gode stol, klassemødet, diverse plenummøder og diverse trivselsøvelser. Hovedempirien er samtalerne, hvor jeg endte med at have 35 timers lydoptagelser, hvoraf det meste er transskriberet. Derudover så lavede jeg observationer – både under samtalerne, men også i frikvarterene, i almindelig undervisning og på ture, som jeg kom med på. Udover det så består empirien også af interviews og samtaler med mange af de deltagende børn og med enkelte voksne. Interviews, der både skulle hjælpe mig med at forstå den sociale virkelighed i klassen, og som samtidig kunne give mig indsigt i, hvordan børnene oplevede og oversatte det, der skete under interventionerne (Jørgensen, 2016, s. 99-145).

Teoretiske perspektiver på mobning

Afhandlingen benytter sig af to forskellige teorisæt, der dog begge to tager afsæt i en poststrukturalistisk informeret tænkning.

Den ene slags teori er mobbeteori, som jeg har brugt som baggrund for at vurdere mobbemønstre i klasserne. Mobbeteorien er dels inspireret af forskere som Paul Horton (Horton, 2011, 2014) og Bronwyn Davies (Davies, 2006, 2011), der på forskellige måder fremhæver et fokus på sociale og moralske ordener som betydningsfulde for at forstå, hvorfor og hvordan ekstreme eksklusioner opstår blandt børn. Med sociale og moralske ordener forstås normer for passende adfærd – dvs. hvad der vurderes som passende og upassende måder

at være på³. Her bliver Ann-Carita Evaldsson også interessant, fordi hun bidrager med begreber som “mikropolitik” og det, hun kalder “in situ moral practices”, som skaber blik for, hvordan de moralske ordener forhandles løbende blandt børnene (Evaldsson, 2007, 2012).

Og ikke mindst så læner jeg mig op af forskning fra eXbus⁴, der bidrager med indsigter i, hvordan mobning kan forstås som “sociale processer på afveje” – som udstødsprocesser, der kan skabe lindring i et utrygt fællesskab. Herfra har jeg hentet begreber som bl.a. social eksklusionsangst, in- og eksklusionsprocesser, foragt- og værdighedsproduktion, m.fl. (Kofod & Søndergaard, 2009, 2013; Schott & Søndergaard 2014).

Hvis man skal forstå mobning ud fra disse teorier, så er det, man retter blikket mod, ikke enkelte børn og deres måder at behandle hinanden på. I stedet retter man blikket mod de in- og eksklusionspraksisser, der udspiller sig blandt hele gruppen. Man ser altså på kulturen i klassen i stedet for på enkeltindivider.

På baggrund af de valgte teorier om mobning har jeg udviklet et analytisk greb, der kunne hjælpe mig til at vurdere både mobbemønstre og bevægelserne i dem. Jeg kalder det en “analytisk skabelon til vurdering af mobbemønstre” (Jørgensen 2016, s. 76).

Den analytiske skabelon er ganske omstændig med et væld af analytiske spørgsmål under hvert af parametrene. Her præsenteres den i en forenklet form. Den består af disse fire punkter:

- Sociale og moralske ordener – med dertil knyttede eksklusionskriterier og praksisser

3 Sociale og moralske ordener knyttes til det, Judith Butler kalder “the collective ethos”, som “...postulates a false unity that attempts to suppress the difficulty and discontinuity existing within any contemporary ethos” (Ellwood & Davies, 2010, s. 90).

4 Forkortelsen står for “exploring bullying in schools”. Et forskningsprojekt der har lavet forskning i mobning siden 2007, og som denne afhandling også er en del af. EXbus kan besøges på hjemmesiden: www.exbus.dk.

- Værdighedsproduktion, foragtproduktion og ekstreme eksklusioner
- Dominerende fortællinger, der legitimerer mobning
- Social eksklusionsangst og utryghed

Det er således disse fire “parametre”, der er opstillet som fokuspunkter i mine observationer og analyser af klassernes sociale virkeligheder – og det er også dem, jeg bruger i mine forsøg på at vurdere, om samtalen potentielt har drejet på mønstrene.

Positioneringsteori

Udover teori om mobning inddrager jeg også positioneringsteori, som den er formuleret af bl.a. Rom Harré, Bronwyn Davies og Fathali Moghaddam (Davies & Harré, 1999; Harré & Moghaddam, 2003, 2009; Moghaddam et al. 2008; Van Langenhove & Harré, 1999). Positioneringsteori fungerer som den teori, jeg primært bruger i analyserne af interventionssamtalerne.

Fokus i positioneringsteori er rettet mod diskursiv praksis – mod forhandlinger og magtkampe, som de udspiller sig i bl.a. samtaler. Noget af det, man med positioneringsteori kan få øje på, er, hvordan vi, hver gang vi siger noget, positionerer både os selv og den eller dem, vi taler med. Et eksempel kan være, at jeg, hvis jeg fx er i en disputts med en anden person, siger “*Ok, NU synes jeg, vi skal prøve at være konstruktive og se fremad*”. Udover at jeg her positionerer mig selv som netop konstruktiv, så positioner jeg også mig selv som en med overblik – med det moralske overskud. Men samtidig positionerer jeg den, som jeg siger det til, som en der *ikke* er konstruktiv, og som ligesom sidder fast i noget ikke-konstruktivt. Den person kan så acceptere positionen ved fx at sige “*Ok, du har ret, lad os prøve at se fremad*” eller forhandle positionen ved at sige “*Kom lige ned derfra. Den der kan du godt droppe!*”. Det sidste vil blive set som en ud-

fordring af den position, jeg selv forsøgte at indtage med den første talehandling.

En analysemodel som positioneringsteori byder på, og som jeg benytter mig meget af, er positioneringstrekanten, der kan vise det gensidigt konstituerende forhold mellem talehandlinger, positioneringer og storylines (Van Langenhove & Harré, 1999, s. 18). Tanken er nemlig også, at vi, når vi positionerer os gennem en talehandling, så samtidig henviser til – og henter opbakning fra – en kulturelt genkendelig fortælling. En storyline. Med henvisning til eksemplet fra før, var der en opbyggende storyline om, at “det er *godt* at være konstruktiv”. En ide, der rækker ud og spiller sammen med en dominerende diskurs om, at vi skal være løsningsorienterede og ikke sidde fast i problemer. En styrke ved positioneringsteori er, at den giver mulighed for at adressere det partikulære i samtaler uden at miste forbindelsen til de magtfulde sociale diskurser, som subjektets erfaringer er skabt indenfor. Dette er vigtigt i analyser, hvor jeg både vil fremanalysere detaljer i diskursiv praksis, som de udspiller sig under interventionssamtaler, men også vil forholde disse til diskurser, der rækker langt ud over det rum, som forhandlingerne udspiller sig i.

I det følgende vil jeg komme ind på afhandlingens analyser og de fund, der er gjort igennem disse.

Analyse: Pigemøder på Paudalskolen

En af afhandlingens analyser hedder “Pigemøder på Paudalskolen”. Den foregår i en 5. klasse, hvor jeg bliver fortalt, at der er en pige, der hedder Clara, der er blevet mobbet, og som derfor er stoppet på skolen⁵.

I 5. klasse hedder det sig ret entydigt – eller man kan sige “er der en dominerede storyline”, der lyder: “*Clara er blevet mobbet. Af drenge. Og det blev hun, fordi hun var sart*”.

5 Alle navne på såvel skoler som personer er anonymiserede.

Selvom Clara ikke er der længere, bliver der talt rigtig meget om Clara, og der bliver talt meget om, hvad der skete, og hvordan hele af-færen med Clara kan forstås. Jeg bruger mange sider i afhandlingen på at beskrive den sociale virkelighed, der eksisterer blandt børnene, som jeg analyserer mig frem til stadigvæk er præget af mobbemønstre – også selvom Clara er gået ud⁶. Efterhånden som jeg er der og igennem både mine observationer og interviews med flere af børnene, finder jeg ud af, at det, Clara var sart overfor og ikke kunne tåle, blandt andet var en særlig jargon, der kører inde i klassen, som handler om sex og porno. Der er en meget flittig brug af udtryk og bevægelser, der konnoterer sex og porno på en langt fra romantisk måde. Det hedder sig i klassen, at “*det skal man kunne tåle*” – “*man skal ikke være så sart*”.

Jeg fandt også ud af, at eksklusionen af Clara ikke kun kom fra drengene, men at pigerne på forskellige måder tydeligt også havde lagt afstand til hende og bidraget til udstødesprocesserne, bl.a. ved at grine med og ved at tale om hende med foragt. Men også ved generelt at undgå hende. Jeg peger i analysen på, hvordan der foregår mange kampe for at stige op i hierarkiet eller kampe om at komme ind i de rigtige kredse, og særligt er der kampe om at skulle undgå at falde ned i en udstødt position. Der er ret tydeligt en utryghed i tiden post-Clara. Som Ane siger: “... *før, der var det kun Clara der var, men nu er det meget forskelligt, så man ved ikke helt, hvem der bliver den næste*” (Jørgensen, 2016, s. 156).

Pigerne i klassen bliver kaldt til pigemøde med skolens AKT-lærer, Anna, hvor de skal tale om, hvad der er sket. Der er ikke nogen manual for, hvordan sådan et pigemøde skal foregå, og hvad målet med det er, men der er flere principper, der gør sig gældende på dette møde, som jeg analyserer mig frem til. Blandt

andet et princip om partcipatorisk demokrati: alle skal sige noget, og alle skal deltage. I tilknytning til det partcipatoriske er det vigtigt, at det netop er pigerne *selv*, der kommer på banen – at de er “eksperterne”, og at det også er *dem*, der skal finde de gode løsninger. Men der er også et meget dominerende princip, som jeg med referencer til blandt andet Freud kalder “the talking cure”⁷. Det, som pigemødet i høj grad kan byde på, er muligheden for at “*komme ud med det, man går og gemmer på*”. Der er en katharsis forestilling. Og særligt er det *følelserne* og det, man har det svært med, som det er godt at komme ud med. “*Man skal snakke om, hvordan man har det*” (og man må meget gerne snakke om følelser og om det, man har det rigtig svært med). Endnu et styrende princip for samtalen er et ret velkendt princip, nemlig et princip om anerkendelse. At det, pigerne siger, ikke skal dømmes eller vurderes, men at pigerne skal anerkendes i det, *de* nu oplever og føler. Anna er ikke fordømmende men lytter aktivt; hun stiller uddybende spørgsmål, viser hun lytter og gentager det, der bliver sagt.

Der bliver sagt rigtig meget på pigemødet. Samtalen kommer hurtigt til at dreje sig om Clara, hvad der er sket, hvorfor hun ikke er her mere, og hvordan man kan forstå det. Jeg har valgt at præsentere et lille bitte udsnit af pigemødet. En passage, der varer ca. 40 sekunder, men som er ganske sigende, fordi passagen tydeligt viser, hvordan der under pigemødet udspiller sig mange forhandlinger. Bl.a. forhandlinger om, hvilken storyline der

6 Analysen kan læses i afhandlingen (Jørgensen, 2016, s. 147 – 214).

7 Idéen om samtalen som helbredende går bl.a. tilbage til Josef Breuer, der i samarbejde med Sigmund Freud skrev bogen *Studies on Hysteria* (1895/1974), hvor benævnelsen “the talking cure” bliver brugt første gang. Dette i forbindelse med en hysterisk patient og den verbale terapi Breuer lavede med hende. Siden da har idéen om helbredelse gennem samtale været afgørende i den psykoanalytiske praksis men synes også at have taget fart som en dominerende diskurs (der viser sig i forskellige reproduktioner), der virker langt bredere end blot indenfor et psykoanalytisk felt.

skal fremhæves som væsentlig for at forstå, hvad der skete med Clara, men også forhandling om forskellige positioner.

Mikropolitiske forhandlinger: varierende storylines og stabil fordeling af positioner

Det interessante i det følgende udklip fra pigemødet er bl.a. variationer af storylines (dvs. forskellige udlægninger af, hvad der er sket), og hvordan der, knyttet til de forskellige udlægninger, bliver udstukket nogle forskellige positioneringer af hvem, der er baggrunden for problemet – hvem der positioneres som ansvarlige⁸.

Katrine: *Jeg kan på en måde godt forstå Clara, fordi at ... jeg har to ting: Det er, fordi at det der med pigerne. Jeg tror, det er lidt, fordi at nogle af os har kommet til ... **Jeg tror, hun har følt sig rimelig udenfor.** For, øh, hver dag så delte hun ud af sådan nogle ("nødder", kommer det fra en af de andre) nødder, som hun havde i sin madkasse, for sådan, jeg tror, **hun ville vise sig lidt med, sådan ...** / (afbrydes af Amira)*

Amira: *Jeg tror, det du leder efter, det er, **hun ligesom køber os** på en eller anden måde ...*

Katrine: *Nej, nej altså at **hun ville være med** og sådan blive i blandt os. Nu det er sådan ...*

Viktorija: ***Drengene tog det også altid ud i lagkage ...***

Læreren Anna giver ordet til Ane: *Ane?*

Ane: *Altså, jeg synes, at det er fint nok, som Amira siger, at hun vil starte på en frisk. Men jeg synes, at **hendes mor** skulle tænke over, at **det kan godt gøre os sådan lidt kede af det**, at vi ikke fik sagt farvel til hende*

eller noget. Jeg bliver i hvert fald lidt ked af det, når jeg råber hej Clara, og hun står på den anden side af vejen, og hendes mor ... og så skynder de sig bare videre (Jørgensen, 2016, s. 191).

Analysen af pigemødet, der bl.a. inddrager ovenstående citat, viser, hvordan der, igennem det pigerne siger, kommer mange samtidige og varierende storylines i spil under mødet. Forskellige storylines, der også udstikker forskellige positioneringsmuligheder for både pigerne og Clara (og andre, der gøres relevante).

Jeg har ved brug af positioneringstrekanten analyseret de forskellige talehandlinger og de positioner og storylines, de er i forhold til, som de opstår igennem mødet. Den analytiske opmærksomhed er bl.a. rettet mod, hvordan nogle storylines igennem mødet træder mere i forgrunden end andre.

Nogle af de storylines, der kommer frem igennem mødet, er:

"Det var drengene, der gjorde det. Vi har bare haft almindelige pigekonflikter" (= Drengene er ansvarlige – den ligger ikke hos pigerne). En anden storyline lyder: *"Vi prøvede at give hende gode råd, men hun lyttede ikke, så på en måde var det, som om hun gerne selv ville drilles (af drengene)"* (= Clara er selv ansvarlig).

Der er også en version, som den Ane artikulerer i det foregående eksempel, der hedder: *"Det er ikke særlig rart for os, at hun er stoppet uden at sige farvel"*. En storyline, der positionerer pigerne som ofre og Clara og hendes mor som ansvarlige i brud mod en social orden, der tales frem og gøres relevant – *"man bør sige ordentligt farvel"*. Og en yderligere storyline, der lyder: *"Grunden til, at Clara har det svært og er sart, er på grund af hendes familiebaggrund. Hun har det rigtig dårligt derhjemme"* (Igen: Claras mor og familie er skyldige). Og netop denne storyline om Claras sarthed, der forklares med baggrund i hendes familie, er en af de storylines, der er rigtig stor opbakning

8 Fremhævningerne i citatet er mine. De er lavet for at guide det analytiske blik. AKT-læreren er Anna. De øvrige stemmer i citatet er 4 forskellige piger fra klassen.

til gennem mødet, og som træder meget i forgrunden⁹. Samtidig med de mange varierende storylines så er der en relativt stabil fordeling af positioner. I hvert fald er det relativt stabilt, at pigerne positionerer sig selv og hinanden som uskyldige og ansvarsfrie. Der “skydes ud af rummet”, som jeg kalder det. Pigerne bliver gennemgående positioneret og positionerer sig selv som uskyldige og ansvarsfrie.

Magtkampene, som jeg viser dem gennem analyserne, foregår på forskellige måder. Både som forsøgt præsenteret her som en kamp om at definere “den gældende version” og om at blive positioneret som ansvarsfri ved at positionere andre som ansvarlige. En anden måde magtkampene udspiller sig på – der dog ikke skal ses som adskilt fra den første – er ved mere direkte positioneringskampe, hvilket jeg vil vise et eksempel på i det følgende.

Magtfulde positioneringer

Alle har ikke lige meget at skulle have sagt. Nogle stemmer bliver lukket ned, andre bliver givet plads. Og det er ikke nødvendigvis den voksne til stede, der åbner og lukker disse stemmer. Det er i høj grad også pigerne selv, der afretter hinanden. I dette tilfælde er det Nina, der var veninde med Clara og som ligger ret langt nede i hierarkiet, der tøvende får sagt noget på mødet. Det er en af de få gange, Nina siger noget – og også en af de få gange der italesættes en version, hvor pigerne positioneres som ansvarsbærere.

Først er det dog Ane, der siger noget om Clara.

Ane: *Ja, altså ... at det er som om, Clara er blevet helt anderledes. For først så ville hun hele tiden snakke med en, men nu er hun bare sådan sur. Sur på lidt dullet.*

Viktoria: *Sur på os.*

AKT-læreren Anna gentager: *Sur på jer. Ok.*

Ane: *Ja, og dullet.*

Anna siger: *Og dullet. Hm. Nina.*

Nina (virker tøvende og nervøs og siger med lav stemme): *Da jeg snakkede med hende, sagde hun, ... at det var os, ... eller jer, der ikke gad at sige nej og sådan noget. Og at ... (bliver afbrudt af Sanne, der højt og skarpt siger: DET PASSER IKKE!) (Jørgensen, 2016, s. 180).*

“Det passer ikke” er en meget direkte benægtelse af positioneringen og en samtidig repositionering af både Clara og Nina med en tydelig henvisning til en moralsk norm om ærlighed. Herfra siger Nina ikke mere. Det er magtkampe som de ovenfor beskrevne, jeg forsøger at give indsigt i gennem analyserne. Ninas position er ikke stærk nok til at bryde den dominerende moralske orden, der etablerer sig under mødet. Det er interessant at se, hvordan hierarkiet *udenfor* interventionsrummet også kommer med *ind* i rummet og sætter sig igennem der. Bl.a. i forhold til hvem der har definitionsmagt, og hvem der ikke har det.

Principperne som rammesættende

Det, der *også* er interessant ved en analyse som denne, er at se, hvordan de forhandlinger, der foregår under mødet, skal ses som forbundet til de principper, der rammesætter samtalen. Der sker en “*princip tilpasning*”, som jeg kalder det. Pigerne gør egentlig det, de skal: de følger reglerne om både at skiftes til at tale, og de følger den implicite regel om at snakke om følelser. Pigerne udtrykker sig og vælger indhold på “*situationsrigtige*” måder. Det, man skal på de her møder, er dels at tale om det, der er svært (som fx bliver til “*vi har det svært med Claras mor*” eller til “*Clara har det svært med sin mor*”), og dels at tale om følelser.

Jeg peger altså på, hvordan princippet om “*the talking cure*” – ideen om at “det er godt at tale om følelser” – åbner en mulighed for,

⁹ Claras mor gøres i det hele taget meget relevant igennem hele mødet. I løbet af de ca. 45 minutter mødet varer, nævnes Claras mor 54 gange.

at foragtproducerende udtalelser legitimeres, når de fremstilles som følelsesudtryk eller som noget, man har det svært med. En pointe, der kan eksemplificeres med følgende citat fra en af pigerne: “*Jeg føler bare, det er Claras mors skyld. Det er hende, der har gjort hende til den, hun er...*”. Talehandlingen kan ses som et eksempel på principtilpasning, både i netop “følelsesudtrykket”¹⁰ men også i logikken om forældre/mødres opdragelse som central baggrund for at forstå et menneske, hvilket er i fin overensstemmelse med dominerende principper i det semiterapeutiske rum, der etableres under pigemødet.

Et andet dominerende princip er anerkendelsesprincippet, der i konteksten af pigemødet får den betydning, at *det*, der kommer fra pigerne selv (i hvert fald hvis det udtrykkes som netop “følelsesudtryk” eller “egne oplevelser”), er svært at anfægte og lukke ned men i stedet bliver anerkendt som legitimt, for eksempel igennem aktiv lytning. Vi så det i eksemplet før, hvor Anna repeterer “*sur og dullet*”, som ikke kan siges at være en særlig værdighedsproducerende positionering af Clara, som Anna ikke desto mindre gentager i sin aktive lytning. Et andet eksempel er, at når Anna siger: “... *jeg kan også fornemme, at I ikke synes, det er særlig rart, I ikke har fået en forklaring på, hvorfor Clara lige pludselig er stoppet*”, så legitimerer hun indirekte den

version som gyldig – og giver også indirekte opbakning til den.

Konklusionen på analysen af pigemødet er, at de mobbemønstre, der aktuelt er i klassen, ikke reduceres men tværtimod fortsætter bare på måder, der er tilpasset pigemøde-rummet. Eksempelvis er den dominerende fortælling, der hed “*Clara blev mobbet fordi hun er sart*”, igennem mødet blevet udvidet med et *terapeutisk tvist*: “grunden til Claras sarthed og udstødelse skal ikke findes i klassen men skal findes i hendes familiebaggrund”.

Analyse: Anerkendende samtaler på Ankerskolen

I det følgende vil jeg komme ind på afhandlingens næste analyse. En analyse jeg kalder “*Anerkendende samtaler på Ankerskolen*”. Analysen handler om en 3. klasse, hvor der er en pige, jeg kalder Selma, der ifølge både børn, lærere, forældre og Selma selv er blevet mobbet i en længere periode.

Klassen er præget af en pigegruppe med mange alliancer og pardannelser, med en tendens til vold (at pigerne skubber, sparker og kradser hinanden) og *et utal* af konflikter. Eksklusionen af Selma viser sig på forskellige måder, bl.a. 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 ved at pigerne undgår 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 ind¹¹.

På det tidspunkt, jeg kommer på skolen, er der hidkaldt en konsulent, der arbejder med Appreciative Inquiry (Cooperrider & Srivast-

10 Under pigemødet er det mere situationsrigtigt at sige “jeg føler” end “jeg synes”, som også kunne være indgået i talehandlingen. Man kan med berettigelse spørge, hvordan en pige i 5. klasse kan *føle* dette, og hvordan hun kan lave en sådan vurdering. “Føler” ses brugt mange steder. Nogle gange i direkte omformuleringer hvor der startes med et “jeg synes”, der hurtigt ændres til “jeg føler”. Andre gange kører det helt automatisk, at pigerne bruger “føler” som en naturlig del af deres beskrivelser. Pigemødet er et rum, hvor det handler om at udtrykke følelser, og hvor man bliver opfordret til at gøre det. Indenfor det diskursive rum, der er blevet skabt, bliver følelser ikke anfægtet. Når følelser udtrykkes, så er der ikke lagt op til rationelle vurderinger af, om noget er sandt eller ej.

11 Se beskrivelse af klassens sociale virkelighed i afhandlingen (Jørgensen, 2016, s. 217 – 219).

va, 1987, Cooperrider & Whitney, 2001). En tilgang der, som jeg nævnte tidligere, står i nærmest diametral modsætning til princippet i “the talking cure”. I en AI-tænkning mener man, at hvis man taler om problemerne, så vokser de. Kort fortalt så skal man tale om det positive, det “der virker” – og så er det meget vigtigt, at det, der siges, formuleres positivt. Kurset, som konsulenten Karen afholder, består af flere forskellige elementer. Jeg lægger i analysen fokus på “anerkendelsesrunder”, hvor pigerne på skift skal fortælle hinanden hver især, hvad de sætter pris på hos personen, og sige, hvad de godt kunne ønske sig mere eller mindre af. Det sidste skal formuleres som “en gave”.

Igen er det (med et princip om partipatorisk demokrati) 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. Men særligt er det princippet om det positive fokus og de positive sprogekodninger, der virker dominerende i denne samtaleform. Igennem mine analyser af anerkendelsesrunden kommer der flere pointer frem.

Bl.a. at ros og gaver, uanset hvordan de formuleres, godt kan virke som miskrediterende positioneringer. Man kan godt slå hårdt med positive vendinger. En anden indsigt fra analysen er, at ros og gaver betydningsudfyldes i den relationelle sammensætning, de gives i. Det vil sige, at børnene er meget bevidste om, om *det*, der bliver sagt til dem, *reelt* er positivt – om det er noget, der tæller som værdifuldt i den lokale kontekst. Eksempelvis vil man ofte hellere have at vide, at man er en god ven, end at man er god til at rydde op eller at lukke døren efter sig. Derudover er der en central pointe om, at ros og gaver får værdi, i sammenligning med hvad de andre får at vide. Børnene tæller. Hvor mange gange blev det sagt? Og fra hvem? Hvad fik de andre at vide i sammenligning med det, der blev sagt til mig? Dette er nogle pointer, som, jeg mener,

er væsentlige at have med sig i tilknytning til de mange roserunder af forskellige slags, der bliver brugt på skolerne i Danmark¹².

Nogle børn går fra disse runder med styrkede positioner, andre går derfra med svækkede. Fx bliver Selma en af dem, der bestemt ikke går styrket derfra.

Selma får ros og gaver

Jeg vil i det følgende præsentere en passage fra anerkendelsesrunden, hvor Selma får ros og gaver. Den viser, bl.a. hvordan de eksklusioner af Selma, der også foregår udenfor lokalet, bliver taget med ind i rummet og fortsætter der men på tilpassede måder. Det er en af de andre piger, Liva, der skal give først en ros og så en gave til Selma. Konsulenten, der faciliterer samtalen, går under navnet Karen.

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”).*

¹² Det er ikke kun anerkendelsesrunden, der beskrives i nærværende analyse, der har ros og kritik, som eleverne giver hinanden, som centralt element. Der findes et væld af metoder, der er baseret på netop dette. Det drejer sig bl.a. om ‘den gode stol’, ‘feed forward’, ‘ønskerunder’, ‘klassemødet’ m.fl. (Højby, 2008; Stenbo et al., 2006, s. 39, 57, 69; Thulin, Højby, & Levin, 2008). Metoder der også som mobbebekæmpende tiltag har vundet stor udbredelse i danske folkeskoler. Flere af disse metoder beskrives kun i deres ideelle form i DCUM’s katalog *Er du med mod mobning?: 42 veje til bedre trivsel*.

Karen: *Ok, 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)

Så skal Selma have en gave af Liva. Og den lyder:

Liva: *Og hun skal stoppe, når man siger stop, og lade være med at synge.*

Karen: *Okay. Ok. Kan man sige: "respektere et stop"?*
(...)

Selma spørger: *Hvad er det, jeg skal stoppe med?*

Karen: *Altså, nu skal du tænke lidt fremad i forskellige situationer, når der er en eller anden, der har sagt stop, så lige sige: hov, er det nu, jeg skal respektere det stop eller ej.*

Liva: *Nogle gange så blærer hun sig også*
(Jørgensen, 2016, s. 237).

For det første viser ovenstående eksempel, at rosen til Selma sagtens kan have miskrediterende undertoner. At være tjener-sød er næppe det, man helst vil være. For det andet så fortsætter nogle af de aktuelle eksklusioner inde i rummet – bl.a. i form af de gaver, der bliver givet. Selma bliver netop også udenfor rummet anklaget for, at hun synger for meget, og at hun skal stoppe med det. Hvorvidt det er en fair kritik, bliver ikke vurderet. Børnenes moralske positioneringer af hinanden går uimodsagt igennem og bliver nærmest hjulpet frem af de voksne.

Selma får det samme at vide af flere af pigerne. Selmas muligheder for at øve modstand er stærkt begrænsede. Både fordi man ikke rigtigt kan svare igen, og også fordi der sidder op til flere voksne og laver tavs bevidning uden at gribe ind. Der ansføres til, at det er Selma,

der skal korrigere sin opførsel – samtidig skal Selma opfatte det som en gave.

Igen konkluderer analysen, at gruppesamtalen ikke er med til at opløse eller forstyrre aktuelle mobbemønstre men tværtimod er med til at facilitere en fortsættelse af den eksklusion af Selma, der allerede er i gang i klassen. En fortsættelse som de voksne, der deltager i samtalen, må ses som vigtige medproducenter i.

Vigtige opmærksomhedspunkter og afhandlingens konklusion

Der er flere pointer, som jeg igennem mine analyser peger på som centrale at forholde sig til som praktiker, der skal hjælpe børn, der er ramt af mobbemønstre (Jørgensen, 2016, s. 264 – 269). Afhandlingen afsluttes med en præsentation af særligt tre vigtige opmærksomhedspunkter, som kort vil blive skitseret i det følgende. Et af disse er:

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

Metoder virker ikke ens hver gang. Nogle gange kan de gøre en positiv forskel, andre gange det modsatte. Det centrale er derfor, at man analyserer og forstår problemet, og hvordan det viser sig i den specifikke kontekst, før man forsøger at løse det. En anden opmærksomhed er:

- At gruppesamtalerne kan bliver approprieret til magtkampe og fortsatte eksklusioner og foragtproduktion – bare på mere skjulte måder og under legitimerende opsyn af de voksne.

Det vigtige er således, at man får blik for, at disse samtaler ikke er uskyldige, men at der er magt på spil. Og magtkampene kan udspille sig på både skjulte og subtile måder. En tredje pointe er:

- At interventionsmetoder er præget af forskellige logikker og principper, der rammesætter den diskursive praksis, der udspiller sig.

Det betyder, at det er vigtigt at være opmærksom på, hvordan de metoder, man bruger, understøtter nogle forskellige forhandlingsarenaer. Derudover er det også af ekstrem stor vigtighed, at man får øje på, hvordan man som voksen med en vis definitionsmagt også er med til at præge de forhandlinger, der udspiller sig. På godt og ondt.

Afhandlingens overordnede konklusion er: At interventionssamtalerne rummer den mulighed, at de potentielt kan styrke fremfor at reducere aktuelle mobbemønstre i en klasse. Indeholdt i denne konklusion er også, at det ikke altid går galt. Det kan godt gå godt, og gør det også. Men muligheden – eller risikoen – er væsentlig at være opmærksom på i et fortsat arbejde med at skulle sikre børn mod mobning. Der er store kræfter på spil, og det er ikke nemt at løse – men *et* skridt frem er at gå til mobning med ydmyghed og nogle grundige overvejelser.

Jeg håber, jeg med nærværende afhandling har bidraget med et skærpet fokus på netop det.

Referencer

- Breuer, J. & Freud, S. (1974). *Studies on Hysteria*. London: Penguin Books Ltd.
- Cooperrider, D. L. & Srivastva, S. (1987). Appreciative Inquiry in Organizational Life. In R. Woodman & W. Pasmore (Eds.), *Research in Organizational Change and Development*, Vol. 1, pp. 129-169.
- Cooperrider, D. L. & Srivastva, S. (2013). Appreciative Inquiry in Organizational Life. In D. L. Cooperrider, D. P. Zandee, L. N. Godwin, M. Avital & B. Boland (Eds.), *Organizational Generativity: The Appreciative Inquiry Summit and a Scholarship of Transformation (Advances in Appreciative Inquiry, vol. 4)*, pp. 9-67). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2001). A positive revolution in change: Appreciative Inquiry. In D. L. Cooperrider, P. F. Sorensen Jr., T. F. Yaeger & D. Whitney (Eds.), *Appreciative Inquiry: an emerging direction for organization development* (pp. 9-30). Champaign: Stipes Publishing Co.
- Davies, B. (1982). *Life in the classroom and playground: the accounts of primary school children*. London: Routledge & K. Paul.
- Davies, B. (2000). *A Body of Writing 1990-1999*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Davies, B. (2006). Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425-438.
- Davies, B. (2011). Bullies as Guardians of the Moral Order or an Ethic of Truths? *Children & Society*, 25(4), 278-286.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Davies, B. & Harré, R. (1999). Positioning and Personhood. In R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Positioning Theory* (pp. 32-52). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Davies, B. & Harré, R. (2000). Positioning: The Discursive Production of Selves. In B. Davies (Ed.), *A Body of Writing 1990-1999* (pp. 87-106). Walnut Creek: AltaMira Press.
- Davis, S. & Nixon, C. L. (2011). What Students Say about Bullying. *Educational Leadership*, 69(1), 18-23.
- Davis, S. & Nixon, C. L. (2013). *The Youth Voice Project – student insights into bullying and peer mistreatment*. Champaign: Research Press Publishers.
- Ellwood, C. & Davies, B. (2010). Violence and the Moral Order in Contemporary Schooling: A Discursive Analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 7(2), 85-98.
- Evaldsson, A.-C. (2007). Accounting for Friendship: Moral Ordering and Category Membership in Preadolescent Girls' Relational Talk. *Research on Language & Social Interaction*, 40(4), 377-404.
- Evaldsson, A.-C. & Karlsson, Y. (2012). Shaping Marginalized Identities and Indexing Deficient Behaviours in A Special Needs Unit. In E. Hjörne, G. van der Aalsvoort & G. de Abreu

- (Eds.), *Learning, Social Interaction and Diversity – Exploring Identities in School Practices* (pp. 119-138). Rotterdam: Sense Publisher.
- Evaldsson, A.-C. & Svahn, J. (2012). School Bullying and the Micro-Politics of Girls' Gossip Disputes. In S. Danby & M. Theobald (Eds.) *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People (Sociological Studies of Children and Youth, vol. 15, pp. 297-323)*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Harré, R. & Moghaddam, F. M. (2003). *The self and others: positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Westport: Praeger.
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D. & Sabat, S. R. (2009). Recent Advances in Positioning Theory. *Theory & Psychology, 19*(1), 5-31.
- Horton, P. (2011). School Bullying and Social and Moral Orders. *Children & Society, 25*(4), 268-277. doi: 10.1111/j.1099-0860.2011.00377.x
- Horton, P. (2014). Portraying monsters: framing school bullying through a macro lens. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2014.951833>.
- Højby, H. (2008). *Ikke mere mobning – værktøjer for lærere og pædagoger*. (2. udg.). Frederikshavn: Dafolo.
- Jørgensen, Stine Kaplan (2016). *Mobning og interventioner – positioneringsteoretiske analyser af gruppesamtaler med børn*. (Ph.d.-afhandling). DPU – Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet, København.
- Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (Red.). (2009). *Mobning. Sociale processer på afveje* (1. udg., 1. oplag.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (Red.). (2013). *Mobning gentænkt* (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Moghaddam, F. M., Harré, R. & Lee, N. (Eds.). (2008). *Global conflict resolution through positioning analysis*. New York: Springer.
- Oxford-Research. (2015). Kortlægning af Antimobbestrategier. København: Red Barnet.
- Schott, R. M. & Søndergaard, D. M. (Eds.). (2014). *School bullying: New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, D. J., Schneider, B. H., Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2004). The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review, 33*(4), 547-560.
- Skolverket. (2011). *Utværdering av metoder mot mobning*. Stockholm: Skolverket.
- Stenbo, H. (Red.). (2006). *Er du med mod mobning?: 42 veje til bedre trivsel*. København: DCUM.
- Thulin, A., Højby, H. & Levin, M. (2008). *Fællesskab mod mobning: klassemødet – grundlag for trivsel* (1. udg.). Frederikshavn: Dafolo.
- Van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. In R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.