

(BE)LONGING – FORSTÅELSE AF MOBNING SOM LÆNGSEL EFTER AT HØRE TIL

Af Helle Rabøl Hansen

Artiklen præsenterer en Lord of the Flies-tilgang til mobning, der dækker over forståelser, der forbinder mobning med en indbygget krigerisk indstilling i mennesker. Denne forståelse hører til inden for de individualiserede forklaringer på mobning, som har en vis udbredelse blandt forskningsprojektets lærerinformanter. Artiklen hviler på forskellige metodikker: Kvantitative data, kvalitative data og teoretiske refleksioner. Der følges et spor på tværs af disse metodikker, nemlig sammenhænge mellem skoleklassens sociale liv og mobbemønstre mellem eleverne. Artiklen tilbyder begrebet 'longing for belonging' til at forstå mobning som en uformel fællesskabsform mellem elever; der forsøger at dække manglen på tilhørsforhold i det formelle skolefællesskab. 'Longing for belonging' kan således forstås som en modpol til Lord of the Flies-tilgangen. I sådan en forståelse indeholder mobning både sociale og ikke-sociale aspekter. Det sociale ligger i ønsket om at skabe noget at være fælles om. Det ikke-sociale ligger i udstødelse af klassekammerater fra det uformelle vi. Analysen foreslår, at mobning i dette perspektiv kan ses som 'inkluderet eksklusion'.

1. Indledning

“Hvis du tager 10 børn og sætter dem ud på en øde ø, så begynder de at bekrige og mobbe hinanden.” Sådan faldt ordene fra den ældre lærer til den unge lærerstuderende på et møde om mobning med Undervisningsministeriet og repræsentanter fra skolens organisationer, som jeg deltog i for en række år siden. Ordene var et svar på spørgsmålet “Hvorfor mobber børn egentligt?”. Den ældre lærer var ‘the grand old man’ i selskabet, og han følte sig hidkaldet til at svare, selvom spørgsmålet var af retorisk art, stillet ud i mødesalen. Den ældre lærer svarede roligt og uden at efterlade tvivl om sit synspunkt; at når børn er sammen med børn uden voksne, så udvikler de lidende udstødemønstre. Eksemplet illustrerer det, jeg vil kalde for *Lord of the Flies*-forståelse af mobning, og som er én ud af flere forståelser om elevmobning, der cirkulerer blandt lærere.

Lord of the Flies er titlen på William Goldings velkendte klassiker fra 1954, som er blevet filmatiseret i to omgange. Romanen er en form for kollektiv robinsonade, som handler om en krig, der er pakket ind i krig. En gruppe drenge slipper væk fra et atomangreb i deres hjemland. De forulykker med deres fly og ender på en øde tropeø, uden voksne og civilisation. Drengene nyder i første omgang friheden, men efterhånden begynder de at indrette sig i et socialt hierarki, der fører til ritualiseret magtudøvelse, brutalitet og død, godt bakket op af angst for det ukendte skræmmende derinde i vildniset. Børnenes mikrosamfund ender i et voldeligt inferno, akkurat som den krig, de er flygtet fra. *Lord of the Flies*-fortællingen har siden 1954 været genstand for gentagne tolkninger, og flere gymnasiegenerationer har svedt sig igennem denne kanoniserede tekst. Der er med tiden blevet stillet flere slags spørgsmål til romanens budskab. En retning af spørgsmål indkredser temaet krig, udvikling og menneskesyn: Er det en beretning om krigen som en menneskelig DNA-byggesten? Er det en apokalyptisk historie om udvikling af den menneskelige civilisation? Eller er det fortællingen om “den tynde linje, der adskiller dyr fra mennesker,” som der står i en dansk filmomtale på nettet (On film, 2011).¹

Jeg drager en analogi fra denne art af tolkende spørgsmål om romanen/filmen til en forståelse af mobning, der henter sin logik i, at udstødelse og vold er handlinger, der er indbygget i menneskets natur, og derfor mobber børn hinanden, hvis de placeres sammen på en øde ø, som skoledrengene i *Lord of the Flies*. Den øde ø optræder i artiklen som en gennemgående analytisk illustration, som forståelser af mobning kan læne sig op ad eller forstås i kontrast til.

Denne artikel bevæger sig ad fire metodiske veje, der alle fører mod artiklens bud på en ny måde at aflæse skolemobning på. Den første vej gengiver mobbeforståelser, der træder frem i en kvantitativ undersøgelse blandt en gruppe lærere i Danmark. Den anden vej fører os via feltarbejde gennem nogle eksempler på, hvordan mobbeforståelser bliver til hos lærere. Den tredje vej præsenterer en praksiscase, hvor elever giver antimobbearbejdet modstand, og den fjerde vej er teoretiske beskrivelser af skolen og skoleklassen som betingelse for mobning. Vi starter ud med en beskrivelse af mobning som et individualiseret fænomen og ender via hjælp fra fællesskabsteoretiske begreber med at forstå mobning som længsler efter at høre til i den skoleklasse, hvor man er formelt tilknyttet, men hvor der kæmpes om at være med i et *vi*. Denne indgang til skolemobning får betegnelsen ‘longing

1 En anden tolkningsretning ses hos Bülent Diken & Carsten Bagge Laustsen. I artiklen “From war to war – *Lord of the Flies* as sociology of spite” peger de på, hvordan historien via de to hovedpersoner, Ralph og Jack, repræsenterer to sider af samme sociale bånd: demokrati-utopia versus fascistvold og samfund versus hob (Diken & Laustsen, 2006).

for belongin^g og illustrerer, at mobning er mere end lidelse for ofret, det er også et omdrejningspunkt for et skolefællesskab, der mangler et fælles tredje.

2. Lærerforståelser af elevmobning

Lord of the Flies som fortælling om mennesket indeholder en forestilling om, hvad der vil ske, når man skræller civilisationen af børnene. Hvordan er homo sapiens i sin rå natur uden kultur? Dette fokus på menneskets egentlige natur svarer til en række af svar givet i vores spørgeskemaundersøgelse til lærere om elevmobning. Undersøgelsen udgør en del af forskningsprojektet eXbus (Exploring Bullying in Schools) på DPU ved Aarhus Universitet, og formålet er at øge kendskabet til, hvad lærere forstår ved mobning i skolen. Undersøgelsen blev gennemført på ti lærerværelser med i alt 250 informanter. I undersøgelsen indgik et tema om mobningens baggrundsfaktorer, hvor der, med hjælp fra en fokusgruppe under forberedelserne, blev opstillet elleve forskellige udsagn. Informanterne skulle herefter udvælge de udsagn, de var enige i. Nedenfor i tabel 1 ses rækken af udsagn oplistet efter svarhyppighed.

Tabel 1. Andel af informanter der angiver specificerede påstande som vigtig baggrund for fenomenet mobning oplistet efter hyppighed.

Påstand	Andel (%)
Opdragelseskultur i hjemmet	81 %
Kulturen i samfundet i det hele taget	49 %
Skolekulturen	49 %
Formelle grupper behov for at 'samles om noget'	46 %
Nutidens individualiserede børnekarakter	41 %
Aggressive børns trang til magtdominans	40 %
Kulturen i lokalsamfundet	28 %
Indflydelse fra nettet, computerspil og medier	27 %
Menneskets indbyggede trang som pattedyr til at sortere de svage fra	17 %
Nutidens børnegeration er mere 'sarte'	10 %
Menneskers sociale dannelse skal gennem en modningsfase som mobning	5 %

Informanterne satte flere kryds, og det betyder, at man kan gå på jagt efter mulige mønstre i informanternes tilvalg af udsagn. Vi anvendte faktorana-

lyse til bearbejdning af data (Mardia et al., 1979). Faktoranalyse undersøger statistiske sammenhænge inden for de enkelte informanternes svar (samvarierende svar), der så efterfølgende sammenholdes med de øvrige informanternes svar. Resultatet af analysen viste, at lærere, der valgte udsagnet ‘Menneskets indbyggede trang som pattedyr til at lade de svage blive sorteret fra’, også var mest tilbøjelige til at sætte kryds ved ‘Aggressive børns trang til magtdominans’ og igen ved ‘Menneskers sociale dannelse skal gennem en modningsfase som mobning’. Denne klynge af sammenhængende svar (klynge svar) har vi givet overskriften ‘biologiserende dimension’ i den betydning, at svarene udpeger baggrunde, der kan siges at handle om menneskets og børns naturlige udvikling og behov – ‘trang’. Når disse svar kobles med forestillingen om, hvad der sker mellem børn, der sættes på en øde ø, så får vi den såkaldte *Lord of the Flies*-tilstand, hvor mobning, som artens overlevelse, og krig sættes på samme linje.

Betoning af aggressivitet, som vi ser i klyngebesvareelserne inden for den ‘biologiserende dimension’, står ligeledes centralt i den internationale mobbeforskning og har gjort det siden mobbeforskningens spæde start i Skandinavien i slutningen af 60’erne. I Dan Olweus’ første forskningsmateriale om mobning fremgår det eksempelvis, at formålet med hans forskning er “at studere den eventuelle forekomst af og mekanismerne bagved forskellige

Tablet 2. Faktoranalyse af informanternes angivelse af specificerede påstande som vigtig baggrund for mobning. ‘Klynge svar’ er fremhævet i fed.

Påstand	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Skolekulturen	48	-16	-1
Kulturen i lokalsamfundet	45	6	7
Opdragelseskultur i hjemmet	40	14	-4
Kulturen i samfundet i det hele taget	28	10	-10
Nutidens individualiserede børnekarakter	-8	52	7
Indflydelse fra nettet, computerspil og medier	9	34	4
Aggressive børns trang til magtdominans	14	-5	33
Nutidens børnegeneration er mere ‘sarte’	1	26	27
Menneskers sociale dannelse etc.	9	18	27
Menneskets indbyggede trang som pattedyr etc.	-1	1	26
Formelle gruppers behov for at ‘samles om noget’	-15	-23	3

I faktoranalysen projiceres de 11-dimensionelle ja/nej-svar ned på et tredimensionelt rum. Faktorscorerne i tabellen viser, hvor meget hvert af de 11 svar bidrager til konstruktionen af de tre dimensioner.

former for aggression og tyrannisering, som rettes mod enkelte børn/unge af andre børn/unge i noget længere tidsperioder” (Olweus, 1975, p. 17). Dette fokus på aggressivitet fortsætter i mobbeforskningen frem til i dag (se eksempelvis Olweus, 1992; Smith & Brain, 2000; Baldry & Farrington, 2004).

Men den biologiserende dimension fra resultaterne af faktoranalysen står ikke alene. Der træder også to andre klyngesvar frem i faktoranalyserne, som vi har givet overskrifterne ‘modernitetsdimension’ og ‘kulturdimension’. Modernitetsdimensionen indeholder klyngesvar som ‘Nutidens individualiserede børnekarakter’, ‘Indflydelse fra nettet, computerspil og medier’ og ‘Nutidens børnegeneration er mere ‘sarte’’. Kulturdimensionen indeholder klyngesvar som ‘Skolekultur’, ‘Kulturen i lokalsamfundet’, ‘Opdragelseskultur i hjemmet’ og ‘Kulturen i samfundet i det hele taget’.

2.1. Lærerpraksis

Klyngesvarene i retningerne kultur, modernitet og biologi siger imidlertid intet om, hvad der informerer informanternes valg, og her bliver det relevant at kombinere de kvantitative analyser med kvalitative analyser. Jeg har været på feltarbejde på to af de ti lærerværelser, der indgår i undersøgelsen af lærerforståelser om elevmobning, Havre Skolen og Hvede Skolen. Jeg har fulgt enkelte læreres arbejds hverdag for at undersøge, hvordan forståelser af elevmobning opstår og udvikles i lærerfællesskabet. I afhandlingsartiklen *Jeg kan ikke se det – lærerpraksis og mobbeforståelser* (Hansen, 2011) redegør jeg for, hvordan der er flere slags forståelser af mobning i spil, som vi også ser det i resultaterne fra faktoranalysen af det kvantitative data. I en kort gengivelse vil jeg præsentere tre af disse forståelser. Det er mobning forstået som individuelt baseret fænomen, hvor årsagen knyttes til personlige egenskaber og hjemmeforhold hos udøvere og ofre. Det er mobning forstået som et fænomen med basis i skoleklassers sociale mønstre. Og det er mobning forstået som et fænomen, der hænger sammen med, hvorvidt den enkelte involverede elev er tilpasset skolen eller ej. Forståelsen om mobning og skoletilpasning gemmer på et interessant genkendelsesparadoks: Hvis en elev klager over at blive mobbet, så er tendensen, at læreren er villig til at genkende denne offerposition, såfremt eleven opleves som undervisningsparat og villig til dialog. Hvis læreren derimod finder, at denne elev er skoleutilpasset ved at være i opposition til undervisningsdagsordnen, så er tendensen, at klageren ikke genkendes som mobbeoffer. Omvendt forholder det sig, når der klages over, at en given elev er udøver af mobning. Er denne udpegede elev fra lærerens synsvinkel skoleutilpasset, så er tendensen, at læreren genkender eleven som udøver af mobning, men ikke hvis eleven er skoletilpasset. Genkendelsesparadokset demonstrerer, hvordan forståelser af mobning prægnes af lærerpraksis på forskellige måder. Succeser og nederlag i udførelsen af, hvad der opleves som lærerens didaktiske kerneopgaver, bliver

til øjne der ser eller ikke ser, positioneringsprocesser mellem eleverne. For nogle lærere synes blikke på skolemobning at hænge direkte sammen med spørgsmålene: Lykkes min lærerinteraktion med denne elev? Lykkes min interaktion med denne klasse?

Forståelser af mobning, der knyttes til elevens skoleparathed, kan ses som en variant af de individualiserede forståelser af mobning på den måde, at vurderinger af mobning hæftes på enkeltpersoners egenskaber og virke, men altså egenskaber og virke i forhold til skolegang.

2.2. “Der er mange ting nede i den trylledrik”

Imidlertid findes som nævnt mobbeforståelser på tværs af lærergrupperne på de to feltskoler, der trækker i andre destinationer end de individualiserede, og det gælder f.eks. indstillingen om, at mobbemønstre afspejler de enkelte skoleklassers kultur. Niels fra Hvede Skolen er 51 år og har arbejdet som lærer i 21 år på i alt to folkeskoler.

Niels: “I de første år af mit arbejdsliv som lærer tænkte jeg, at mobning skyldes forkert opdragelse og intrigante elevelementer og sådan, men det tror jeg simpelthen ikke på længere. Der kan være nok så mange søde elever eller mere flabede elever, men alt afhænger af klassen. Når jeg tænker på alle de mange klasser, jeg har haft, ja, så er der mange ting i den trylledrik, der er klassen.”

Helle: “Hvad, f.eks.?”

Niels: “Jamen, mange ting, ik! Gode tider og dårlige tider, ik! Oplevelser der sætter sig fast. Og forældre, elever og lærere der skal finde ud af det sammen. Og så er der også ... ja, hvad skal jeg kalde det? Der er nogle ubekendte ting med også dernede i gryden med trylledrikken.”

Niels gør rede for, hvordan hans forståelser af mobning er drejet fra det mere individualiserede fokus til et fokus på klassen som klasse. ‘Trylledrikken’ fungerer som et billede på Niels’ oplevelse af, hvordan klasser forandrer, forvandler og forholder sig, og samtidig indeholder drikken noget mystik. ‘Ubekendte’ ingredienser der for Niels ikke rigtig lader sig forklare.

Hvis vi nu tager udgangspunkt i Niels’ ‘trylledrik’, når ingredienserne skal undersøges, så kan vi også forstå ‘trylledrik’ som forskellige klassekontekster. Kontekst benyttes i denne artikel som en sammenhæng, der implicerer, at en ‘del’ kun kan forstås som del af sin sammenhæng og ikke isoleret fra denne (Guldbrandsen, 2008, p. 21). Kontekst er dermed ikke kun satte omgivelser, der påvirker subjektets interaktion, men er processuelle konkrete sammenhænge eller, som Michael Cole forklarer: “Det, der væver sammen.” (Cole, 2003, p. 140). Med udspring fra dette kontekstbegreb skal vi se, hvad der sker, når vi, billedlig talt, fører skole og skoleklasse ud på *Lord of the*

Flies-øen for at undersøge, hvad de lokale sammenhænge betyder for klassens udvikling. Med andre ord, vi smager på Niels' trylledrik og giver et bud på indholdet.

3. På jagt efter klassesporet

Når det netop er skoleklassens liv som en af mobbeforståelserne blandt lærere, jeg har valgt at gå videre med, så skyldes det inspiration fra et andet empirisk fund, der stammer fra eXbus' elevundersøgelse i Københavns Vestegn. Et resultat der, statistisk set, giver klassens liv en vigtig plads i rækken af forhold, der influerer på graden af mobning i elevgruppen. Det er et af hovedresultaterne fra vores vestegnundersøgelse i 60 skoleklasser med 1052 informanter fra 7. og 8. klasser (Henningsen, 2011). Klasseliv og mobning hænger i undersøgelsen sammen i den forstand, at jo flere elever der svarer negativt på spørgsmål om klassens liv, des mere mobning, og jo flere elever der svarer positivt på spørgsmål om klassens liv, des mindre mobning. I undersøgelsen blev eleverne bedt om at tage stilling til en række udsagn om deres tilværelse. Det var udsagn om klassens liv (f.eks. "I min klasse kan alle snakke med alle" og "Min klasse er meget opdelt"), om deres selvbiliede (f.eks. "Jeg kommer godt ud af det med andre mennesker" og "Jeg synes, jeg har flere problemer end andre på min alder"), om forhold til forældrene (f.eks. "I min familie gør vi mange ting sammen" og "Jeg har svært ved at tale med mine forældre om mine problemer"), om det at gå i skole (f.eks. "Jeg er tilfreds med mine karakterer" og "Jeg kan ikke lide at gå i skole") og om elevens forhold til klassen (f.eks. "Jeg har ingen rigtige venner i klassen" og "Jeg føler, jeg passer godt ind i min klasse"). Blandt disse selvvruderende temaer var det udsagn om klassens liv, der, statistisk set, slog ud som den mest afgørende faktor for forekomsten af mobning. Det lægger op til videre studier af, hvilket fællesliv skoleklasser udvikler, og hvordan elevs subjekter bliver til i dette fællesliv.

Måske var det truede tilblivelser, min kollega Dorthé Rasmussen og jeg oplevede, da vi var på interventionsopgave i en mobberamt 7. klasse på Sjælland i 2006/2007. Vi havde løbende dialoger med hele klassen, med grupper i klassen og med enkeltelever. Især gik vi tæt på en pige gruppe, Kathrine, Anna og Alma, som var blevet udpeget som udøvere af mobning af en pige, der havde forladt klassen. Vi konfronterede gruppen gentagne gange, bl.a. fordi flere elever i klassen oplevede sig hånet og udelukket af netop denne gruppe af piger. På et tidspunkt spurgte Kathrine os træt: "Hvad er det egentligt, I vil? Vil I ødelægge vores venskab?". Pigerne gik fra at være de intervenerede til at blive kritiske samtalepartnere (Tanggaard, 2003) for interventionisterne. Episoden gav stof til refleksion. Vi kunne ikke påstå, at denne gruppe udelukkende var karakteriseret ved udstødelshandlinger. Det var også en gruppe, der synes at udvikle venskabelige bånd imellem sig.

En gruppe der arbejdede skolefagligt sammen, stod sammen mod lærere, de fandt uretfærdige, "klamme drenge", der overskred deres grænser og ældre elever, der provokerede dem. En gruppe der udvekslede dagens oplevelser, dominerede i klassesnakke og som hang ud sammen i fritiden og i hinandens private hjem. Samtidig lagde gruppen ofte negativ afstand til andre piger i klassen, og året inden vi besøgte eleverne, havde en pige forladt klassen efter flere måneders systematisk forfølgelse fra bl.a. denne gruppes side. Pigen havde igennem en længere periode modtaget trusler om at få bank og blive slået ihjel. Denne samtidighed i produktioner af venskaber og fjendskaber kan i en klassisk socialpsykologisk ramme forstås som 'in- and outgroup dynamics', som det forklares hos Henri Tajfel (Tajfel, 1982). Subjekter er jævnfør denne teori underlagt gruppens herredømme, og gruppen definerer sig selv i kontrast til andre grupper. Kathrine, Anna og Alma synes at knytte bånd mellem sig, og samtidig lagde de afstand til de andre.

I det levede liv i klasseværelset opstod der en modsætning mellem vores – interventionisternes – arbejde for mere tolerance på tværs af elevgruppen og pigegruppens arbejde for deres indre samhørighedskraft i gruppen. Interventionisterne fik placeret sig midt i klassens positioneringskampe.

4. De to skoler i skolen

Klasselivets betydning og modstand fra et pigefællesskab i en 7. klasse er spor, vi kan bruge til at rette opmærksomheden på vilkår, der er fælles for skoleelever, som er indblandet i mobbemønstre, nemlig at de går i skole, og at deres primære base på skolen er klassen.

Betydningen af struktur som institution og instituering (Østerberg, 2003) for subjekter er en klassisk problemstilling, der ligger i feltet mellem sociologi og psykologi. Jeg vil dog begrænse mig til at byde ind med en teoretisk baseret fortælling om skoleklassen som et mødested for kontraster og på denne baggrund drage nogle forbindelseslinjer mellem skole og mobbende praksisser.

Skolen er et undervisningsarrangement med institutionelle strukturer og artefakter, vi som helhed genkender som skole: Klasser, lærere, skema, fag, frikvarterer, klassekammerater, skolebøger, lektier og afgangsprøve. Skolen er på den måde ikke bare en institution, men også en specifik symbolsk fortælling. Bag fortællingerne eksisterer dog en række modsætninger, hvoraf vi nu skal studere to af disse på nærmere hold.

Den første modsætning, vi skal beskæftige os med, er skolen som arbejdsplads for lærere og undervisnings- og opholdssted for elever. Lærerne har søgt jobbet, og eleverne har undervisningspligt. Summarisk opsamlet, så er læreren i skole, fordi hun og han *vil*, og eleven er i skole, fordi hun og han *skal*. Her er der set bort fra, at *vil* og *skal* er relative størrelser, for det sker,

at lærere bliver i stillinger, de egentlig ikke trives i, og elever, der *skal* gå i skole, kan også godt ville det. *Vil* og *skal* benyttes i denne tekst som abstrakte greb knyttet til forskellene på at søge et konkret job – og blive ført i skole. Modsætningen kan føre til forskellige forståelser for, hvad klassefællesskabet er for en social enhed. Fra lærerens perspektiv kan klasse-*vi* forstås som et fælles undervisnings-*vi*, og elever, der forstyrrer, larmer og ikke byder ind med skolefaglige bidrag (de skole*utilpassede*), kan derfor opfattes som subjekter, der kommer på tværs af den gerning, læreren er ansat til. For eleven kan klassens-*vi* i højere grad handle om at få adgang til elevernes uformelle fællesskab, og den adgang er der nogle elever, som oplever at skulle kæmpe sig til. Larm og uro kan altså læses på forskellige måder, alt efter perspektivet der ser. Denne modsætning synes at få betydning for, hvordan elevernes relationelle situationer i skolen forstås og tackles af lærerne, og om elever genkendes som henholdsvis offer for eller udøver af mobning.

Den anden modsætning,² jeg vil trække frem, udspringer af skolen som en genkendelig symbolsk fortælling. Den genkendelige fortælling kan få forældre, lærere og andre voksne til at forveksle skoleartefakterne (klasser, skema, fag, frikvarterer, klassekammerater, skolebøger, lektier og afgangsprøve etc.) med noget, der i sig selv er socialt. Altså at socialitet fødes med skoleartefakterne. Denne form for socialitet vil jeg dog imidlertid kalde for formel socialitet. Den er ikke i sig selv sammenfaldende med det, eleverne kan opleve som reelt fællesskab i form af at deltage i et *vi*. Andre modsætninger folder sig ind i og ud af den modsætning, f.eks. elevens to former for meningsfuldheder ved at gå i skole, som også kan forstås som elevens to skoler, den formelle og den uformelle skole. Formelt set handler skolegang for eleven om at deltage i undervisning. Uformelt set handler skolegang om at blive til, i Etienne Wengers forstand (Wenger, 2004) som deltagende elev med skolekammerater og venner i et elev-*vi*. Eleven skal blive til midt i de to meningsfuldheder, der ligeledes repræsenterer to slags vurderinger. I den formelle skole vurderes eleven på skolefaglige kvalifikationer og viljen til at tilpasse sig skolens dagsorden. I den uformelle skole vurderes eleven som egnet eller ikke egnet til at blive optaget som accepteret elev og kammerat. Temaet om kampe mellem den formelle og uformelle skolegang bringer mig til den amerikanske socialteoretiker Paul Willis og hans omtalte værk *Learning to labor* (Willis, 1981). Willis er optaget af, hvordan modsætninger mellem de formelle og uformelle zoner i skolen fører til dannelse af skoleoppositionelle grupper, de såkaldte 'lads'. Modsætninger fastholder ifølge Willis skolens sortering af arbejderklasse-

2 Jeg har valgt at fokusere på to modsætninger i denne tekst. Andre forskere beskæftiger sig med andre former for modsætninger i skolen, som jeg finder, også kan være relevante i mobbende sammenhænge. Davies rejser f.eks. spørgsmålet om modsætningen for eleverne mellem at være sig selv og være en del af et kollektiv (Davies, 1990).

og middelklasseelever (ibid.). Mit ærinde er ikke at studere vedligeholdelsessystemer af socialklasser i samfundet, men jeg er, som Willis, optaget af de formelle og de uformelle zoner i skolen, og jeg forstår mobning som overskridelse af de to slags skoleformaliteter – den formelle og den uformelle. For at forklare det aspekt yderligere vil jeg først introducere begrebet ‘longing for belonging’.

4.1. Longing for belonging

Hvis vi for et øjeblik sætter parentes om de krænkende handlinger set fra et offerperspektiv og i stedet flytter perspektivet til eleverne i klassen som helhed, så kan elever forstås som individer, der forsøger at dække en længsel efter at høre til: ‘longing for belonging’. Begrebet består af de to dele *longing* og *belonging*. *Belonging* handler om tilhørsforhold, om mennesker i socialitet, om fællesskaber, om et *vi*. *Longing* handler om længsler og behov, og her nærmer vi os et psykologisk felt. *Longing for belonging* udtrykker således, at der tages udgangspunkt i en dynamisk dialektik mellem individ og fællesskab.

Longing for belonging er et begreb, der er anvendt af flere forskere. *Longing for belonging* anvendes eksempelvis i postkolonial forskning i Australien (Mulcock, 2007) og i forskning af ‘muslimskhed’ blandt etniske andre i Danmark (Khawaja, 2010). De to empiriske projekter ser jeg som studier af andethed, tilblivelser og længsel efter tilhørsforhold blandt folkeslag, som udgør et oprindeligt folk (aboriginer i Australien) og om andethed og længsel efter tilhørsforhold blandt folk i transnationale orienteringer (unge muslimer i Danmark). Majoriteten i Australien og majoriteten i Danmark stilles på sin vis over for andetheden. Jeg benytter *longing for belonging* til analyse af det, man med et dagligdags udtryk kan kalde for almindeligt ‘skoleklasseliv’. Skoleklasse, i pragmatisk forstand, fordi det kan være en hvilken som helst skoleklasse i Danmark. Og skoleklasse, i analytisk forstand, fordi den problematik, der undersøges, ikke primært ses gennem køn, race, etnicitet, religion eller handicap, men ses gennem skoleklasse. De ‘andre’ i skoleklassen forstår jeg som de konstruerede andre op imod resten af klassen. Formålet med analysen er at begribe, hvordan skoleklasser som udgangspunkt, når de etableres, er formelle sociale sammenhænge, men endnu ikke oplevede fællesskaber, hvor individerne hører til. Her skal der en udviklingsproces til. For at følge lagene i denne udvikling skiller vi i forklaringsøjemed *longing* fra *belonging* og beskæftiger os med begreberne hver for sig, før vi sætter dem sammen igen.

4.2. At høre til i et fællesskab – ‘belonging’

‘Belonging’ kan kun nødtørftigt lade sig oversætte til det danske tilhørsforhold eller at høre til. Etienne Wenger beskæftiger sig med tilhørsforhold som sammenhænge mellem identitet og praksis i fællesskaber (Wenger, 2004), hvilket kræver lidt forklaring. Praksis forstås i denne tænkning som handlinger i en “historisk og social kontekst, der giver det, vi gør, struktur og mening” (Wenger, 2004, p. 61). Lærerarbejde er praksis, og elevarbejde er også praksis. De to praksisser organiserer sig i det, de to socialantropologer, Wenger og Lave, kalder for *praksisfællesskaber*, som er virksomhedssystemer, hvor deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de laver, og hvad det betyder for deres liv (Lave & Wenger, 2003). Som gennemgået ovenfor kan elev- og lærerpraksisser rette sig mod forskellige mål, og det giver derfor mening, at der i skolen eksisterer to forskellige praksisfællesskaber side om side og krydsende, nemlig lærerpraksisfællesskabet og elevpraksisfællesskabet.

Wenger forklarer endvidere, hvordan praksis indeholder forhandlinger af måder at være person på i praksisfællesskabet (Wenger, 2004). Wengers identitetsbegreb fokuserer således på personen i fællesskabet “uden at tage udgangspunkt i det individuelle selv” (Wenger, 2004, p.169). Dette fokus handler om deltagelse, om hvem vi bliver til, og hvor vi bliver det, dvs. at processen skaber tilhørsforhold og fællesskaber. At deltage i mobning kan ses som praksisser, der skaber fællesskaber, hvor man bliver til som skoleelev, med adgange til venskaber, lege, forelskelser, livsstilsdyrkelse, aldersfølgeskab og skolegangsfølgeskab, der flyder sammen til *det totale elev-liv*. De jævnaldrende bliver i dette fælles elevliv, hvad de symbolske interaktionister forklarer som ‘de signifikante andre’ i meningen betydningsfulde personer i menneskers relationelle udvikling (Frønes, 1994, p. 42). Omvendt er det netop adgang til disse totale elevliv blandt jævnaldrende, ofrene for mobning bliver holdt ude af.

4.3. Motiv som produktive behov – ‘longing’

Tilhørsforhold er subjekternes forankring i fællesskabet, men vi mangler fortsat at beskæftige os mere med, hvad der driver subjekter ind i de mobbende mønstre. Et bud er, at det, som motiverer processen for mange af eleverne, er ‘longing’, forstået som længsler, trang og behov, der retter sig mod at skabe en følelse af ‘belonging’. Man kan stille det kritiske spørgsmål, om jeg alligevel ender med at indføre en essentialiseret dimension i forståelsen, men blot har byttet negative, aggressive og krigsbetonede væsenstræk ved subjekter fra *Lord of the Flies* ud med positive, længselsfulde og fællesskabssøgende væsenstræk. Jeg tænker dog ikke, at det længselsfulde i sig selv er positivt. Det længselsfulde kan krydse med mere negativt ladede

emotioner, som eksempelvis angst. Den form for angst, der bliver relevant at nævne i mobbende sammenhænge, er angst for at blive ekskluderet fra fællesskabet eller afskåret fra deltagelse – også kaldet ‘social eksklusionsangst’ af Dorte Marie Søndergaard (Søndergaard, 2009). Længsler kan også krydses med aggressioner; ikke aggressioner forstået som aggressive personligheder, men aggressioner som reaktioner hos subjekter, der forsøger at tackle deres livsbetingelser på vrede måder. Min ambition er ikke at begrænse længsler til at være indbyggede menneskelige positive egenskaber, men at se subjektets længsler i og som sociale processer. Hvor kommer disse længsler fra, kan man også spørge. Hvad er de fæstnet til? For at bevæge os hen til mulige svar på det spørgsmål vil jeg starte med at forstå længsler som behov og behov som tilstande og oplevelser af mangel. Der findes forskellige teoretiske udlægninger af, hvad menneskers behov retter sig mod i sociale sammenhænge. Dorte Marie Søndergaards begreb om social eksklusionsangst bygger for eksempel på en forståelse af mennesker som kulturelle væsener, der er “eksistentielt afhængige af at tilhøre fællesskaber” (ibid., p. 29). Behov og motiver, der rettes mod det fælles, er ligeledes centrale begreber i virksomhedsteori inden for den kulturhistoriske skole.

Virksomhedsteoretikeren Leontjev har udviklet et samfundsbaseret motivbegreb (Leontjev, 2002). Motiv forstås her som behovstilfredsstillende handlinger, der dækker mangler, men vel at mærke handlinger, der retter sig mod at opfylde samfundsmæssige behov, og disse samfundsrettede handlinger kaldes også for virksomhed. Virksomhed henviser til det fænomen, at menneskelige handlinger sættes i gang for at producere genstande, der tilfredsstillende disse samfundsmæssige behov (Chaiklin, 2007). At producere genstande forbinder, i denne forståelse, behov til måder, samfundet organiserer sig (økonomisk) på. Det understreges i visse udlægninger af virksomhedsteorien, f.eks. hos Seth Chaiklin, at de samfundsmæssige behov ikke udtrykker “[...] et enkel individs (eller en gruppe af individers) idiosynkratiske ønsker ...” (Chaiklin, 2007, p. 289). Nu støder vi på en udfordring, for hvordan forklares belonging-processer mellem elever som praksis, der ikke blot dækker en gruppe skolekammeraters behov, men indgår i virksomhedskæden: behov, samfund og samfundsøkonomi? Mobning dækker en konkret og lokal mangel på et skolefællesskab, hvor der skabes tilhørsforhold. Er det behov ikke samfundsmæssigt? Her ender vi let i en dualisme, hvor behov sorteres mellem individers ønsker og samfundsmæssige behov. Jeg vil gerne undgå at skulle sortere i elevens praksisser ud fra vurderinger af, om subjekter erhverver motiver i en samfundsmæssig genstandsproducerende tjeneste. Ute Osterkamp byder ind med en interessant videreudvikling af motivbegrebet, der i en praksisramme giver subjekter mere plads, og som kan føre os videre med analysen. Hun knytter motiv til deltagelse i fællesskabet med begrebet ‘produktive behov’, der dækker over den subjektive drivkraft til at opnå kontrol over egne livsbetingelser (Osterkamp, 2000). I det produktive

ligger det handlende. Osterkamp forstår denne drivkraft som menneskets fylogenetiske indlærings- og udviklingsevne, der er blevet gjort samfundsmæssig (Osterkamp, 1976).

Osterkamp fjerner ikke det psykologiske islæt af motivet, men hun sætter motivet ind i en konkret social sammenhæng, og med dette afsæt kan vi nu inddrage længsler, angst og aggressioner uden at individualisere eller sortere i individønsker og samfundsmæssige behov. I den forbindelse er det interessant at vende tilbage til skolen og zoome ind på børn, betingelser og subjektive drivkræfter. At gå i skole er en livsbetingelse for eleven. At skulle overskride modsætninger mellem skolens formelle og uformelle zoner er en betingelse. At gå i en mobberamt klasse er også en betingelse. Hvordan tackler eleverne disse betingelser? Charlotte Højholt er praksisforsker i børns fællesskaber, og hun har iagttaget vuggestuebørn, børnehalebørn og skolebørns store opmærksomhed på 'at være med', når der leges. Højholt fremhæver det 'at være med' som et grundlæggende udviklings- og deltagelsesperspektiv hos børn (Højholt, 1996, p. 62). Længslen og kampen for 'at være med' kan i Osterkamps perspektiv forstås som produktive behov hos skoleelever i en skoleklasse; eleverne arbejder på at være med og at blive en deltagende part af fællesskabet. Det kan ligeledes forstås som aktive overskridelser af de formelle og uformelle zoner i klassen, og deltagelsen er på den måde ikke bare deltagelse for at deltage, men deltagelse for at modsvare betingelser og dermed udvikle sig. Det handler f.eks. om at være en del af frikvarters-lege, af gruppearbejde og have aftaler efter skoletid. 'Må jeg være med? Vil du være med? Du må ikke være med, og jeg må ikke være med,' gjaldes der i børnelandskaberne, nærmest som empiriske og ekspressive ikoniseringer af *vi*-længsler.

4.4. Mobningens dobbelthed som social og asocial

Nu har vi longing og belonging på plads, og vi har såvel i forklaring af longing som i forklaring om belonging kort strejft mobbeproblematikken. Vi mangler at samle trådene til en fortælling om, hvordan et mobbende forløb kan se ud i skoleklassen. Mit bud er, at elevlængsler efter at høre til kan besvares, ved at eleverne opbygger en uformel social orden: et system af *dem* og *os*. Der er ikke tale om et automatisk socialpsykologisk træk, der sætter sig igennem i grupper som en form for lovmæssighed, som vi ser det i omegne af den klassiske socialpsykologi, hvor gruppens herredømme over individet er i fokus. Pointen er, at der er tale om mobning som et 'fænomen', der *kan* udvikle sig. Hvornår? Modsætningen mellem elevernes formelle og uformelle skoleliv kan ende med en krise. Krisen mærkes ved, at det formelle skoleliv ikke får udviklet et fællesskab om det at gå i skole sammen. Krisen kan betyde, at der begynder at sive elever og lærere ud af klassen. Da meningen med det, vi gør som mennesker, hentes i fællesskab med andre

mennesker, så betyder krisen, at meningen med skolegang vakler. Måske forsøger en gruppe elever at løse krisen og dække manglen på fællesskab ved at lade det uformelle elevfællesskab (gen)etablere meningen med at gå i skole. Meningen med skolegang bliver for en del af eleverne tilhørsforholdet til det uformelle *vi*. Det uformelle *vi* kan tage form af et mobbende fællesskab, hvor motoren er reproduktioner af *ude og inde*-mønstre. Ude af fællesskabet eller inde i fællesskabet. Mobning bliver det fælles tredje, objektet, som subjekterne samles om. Det specifikke er, at der skabes et *os* på bagsiden af et *dem*. Både *os* og *dem* er nødvendige for systemet mobning, og fænomenet er derfor ikke kun eksklusion, men *inkluderet eksklusion* (Agamben, 1998). Ekskluderet fra det uformelle *vi*, inkluderet som tålt klassekammerat. I en inklusions-eksklusions-ramme kan mobning derfor forklares som udstødelse af sine egne, hvor 'egne' henviser til subjektets formelle sociale forankring. Med et inklusions-eksklusions-greb på mobning kan fænomenet ikke alene forklares som 'antisocial behavior', som vi ofte ser det i den internationale mobbelitteratur (McEvoy & Welker, 2000; Morisson, 2002; Snyder et al., 2003), men også som en praksis, der, for at blive i samme begrebsspor, indeholder 'social behavior' i ønsket og længslen efter at høre til. Mobning indeholder dermed en dobbelthed. Den er både asocial, set ud fra den krænkelse der rammer den udstødte, og social, set ud fra det fællesskab udøverne forsøger at skabe.

Når mobning således fremstår som praksisser, der dækker en mangel på fællesskab, så udtrykker det en forståelse af mobning, hvor klassen, skolen, arbejdspladsen og andre formelle sociale sammenhænge udgør mobningens kontekst. Derfor dekontekstualiseres fænomenet, når mobning forklares som en fortælling, hvor børn er placeret på en øde ø, langt væk fra civilisationen. Mobningens sammenhænge fjernes, skolen går fri for agens, og det synes herefter indlysende at problematisere det, som står tilbage: individer og relationer.

5. Afslutning

Denne artikel åbner med en præsentation af *Lord of the Flies*-forståelser af mobning, der forklarer fænomenet som menneskets udstødende natur eller mobning som aggressive personers overtag i relationelle sammenhænge. Disse forståelser udtrykker mere krigeriske udgaver af individualiserede forklaringer på mobning, der cirkulerer blandt lærere. Artiklen tilbyder i kontrast til disse forståelser et andet grundlag at forklare mobning på. Interessen rettes mod skoleklassen som et møde mellem formelle og uformelle fællesskaber, hvor eleverne forsøger at opfylde længsler efter at høre til. Mobning forklares som et fællesskab, der overskrider de formelle og uformelle skolezoner ved at udvikle *dem* og *os*-systemer. Mobning fremstår på den måde som *inkluderet eksklusion*, hvor ofrene udstødes af 'deres egne'.

Inspiration til denne forståelse af mobning hentes fra empiriske såvel som teoretiske kilder. De empiriske kilder er dels lærerfortællinger med andet fokus end de individualiserede, dels elevundersøgelser der peger på klassens liv som den (statistiske) afgørende faktor for graden af mobning i klassen og dels en case, hvor elever giver mobbeinterventionister modstand. De teoretiske kilder er fra det sociale praksisteoretiske og fællesskabsteoretiske felt. Mobning som fællesskabsform benævnes 'longing for belonging'.

LITTERATUR

- AGAMBEN, G. (1998). *Homo sacer: Sovereign Power and Bare life*. California: Stanford University Press.
- BALDRY, A.C., & FARRINGTON, D.P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 30 (1), 1-15.
- CHAIKLIN, S. (2007). Kulturhistorisk Psykologi. In B. Karpatschof & B. Katznelson (Eds.), *Klassisk og moderne psykologisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- COLE, M. (2003). *Kulturpsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- DAVIES, B. (1990). Agency as a form of Discursive practice: A classroom Scene Observed. *British Journal of Sociology of Education*, 11 (3).
- DIKEN, B. & LAUSTSEN, C. B. (2006). From War to War: *Lord of the Flies* as the Sociology of Spite. *Alternatives: Global, Local, Political*, (31), 431-452.
- FRØNES, I. (1994). *De ligeværdige*. København: Forlaget Børn & Unge.
- GOLDING, W. (1958). *Lord of the Flies*. Boston: Faber & Faber.
- GULDBRANDSEN, L.M. (2008). Barn, Oppvekst og utvikling. In L.M. Gulbrandsen (Ed.), *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HANSEN, H.R. (2011). Jeg kan ikke se det – Lærerpraksis og elevmobning. In *Lærreliv og elevmobning*. Ph.d.-afhandling. DPU/Aarhus Universitet. Artiklen publiceres i *eXbus antologi*, 2, 2012. Eds. J. Kofoed & D. M. Søndergaard.
- HANSEN, H.R. & HENNINGSEN, I. (2010). Lærerforståelser om elevmobning – en lærersurvey. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 47(1), 3-23.
- HENNINGSEN, I. (2011). *Resultater fra Vestegnsundersøgelsen 2009-10. eXbus Arbejdspapir 1/2011*. <http://www.exbus.dk>.
- HØJHOLT, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. In G. Witt & C. Højholt (Eds.), *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger.
- KHAWAJA, I. (2010). *To belong everywhere and nowhere" – fortællinger om muslimskhed, fællessgørelse og belonging*. Ph.d.-afhandling. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning. Roskilde Universitet.
- LAVE, J. & E. WENGER (2003). *Situeret Læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- LEONTJEV, A.N. (2002). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- MARDIA, K.V., KENT, J.T., & BIBBY, J.M. (1979). *Multivariate Analysis*. London: Academic Press.
- MCEVOY, A., & WELKER, R. (2000). Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (3), 130-140.

- MORRISON, B. (2002). Bullying and Victimization in Schools: A Restorative Justice Approach. *Trends & issues in crime and criminal justice*. (219), 1-6. Canberra: Australian Institute of Criminology.
- MULCOCK, J. (2007). Dreaming the circle: indigeneity and the longing for belonging in White Australia. In I. Macfarlane & M. Hannah (Eds.), *Transgression: Critical Australia Indigenous Histories*. Canberra: Acton, A.C.T.: ANU E Press.
- OLWEUS, D. (1992). *Mobning i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OLWEUS, D. (1975). *Hakkekyllinger og skolebøller*. København: Gyldendal.
- OSTERKAMP, U. (1976). *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 2*. Fundet på www. Maj 2011 på: <http://www.kritische-psychologie.de/texte/uo1976a.html>.
- OSTERKAMP, U. (2000). Livsførelse som subjektvidenskabelig problematik. *Nordiske Udkast*, 28, 5-28.
- SMITH, P.K., & BRAIN, P. (2000). Bullying in Schools: Lesson From Two Decades of Research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- SNYDER, J., BROOKER, M., PATRICK, M.R, SNYDER, A., SCHREPFERMANN, L., & STOOLMILLER, M. (2003). Observed Peer Victimization During Early Elementary School: Continuity, Growth, and Relation to Risk for Child Antisocial and Depressive Behavior. *Child Development*, 74 (6), 1881-1898.
- SØNDERGAARD, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. In J. Kofoed & D.M. Søndergaard (Eds.), *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- TAJFEL, H. (1982). *Social identity and intergroup behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TANGGAARD, L. (2003). Forskningsinterviewet som diskurser der krydser klinger. *Nordisk Pædagogik*, 23, 21-32.
- WENGER, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- WILLIS, P.W. (1981). *Learning to labor*. New York: Columbia University Press.
- ØSTERBERG, D. (2003). *Sociologiske nøglebegreber og deres oprindelse*. København: Akademisk Forlag.