



Rapport

FØLGEFORSKNING PÅ SKOLESTYRKENS VÆRKTØJ TIL
HÅNDBLING AF MOBNING

Nina Hein og Stine Kaplan Jørgensen

Københavns Professionshøjskole

INDHOLD

INDLEDNING - FØLGEFORSKNING	5
1.1. Skolestyrken	5
Værktøj til håndtering af mobning	6
1.2. Forskningsspørgsmål og -design	7
Feltarbejde – produktion af data	8
Analytisk skabelon til vurdering af mobbemønstre	9
Projektets forskningsgruppe.....	10
2. RESUMÉ AF RAPPORTENS ANALYSER	11
2.1. Implementeringsudfordringer i arbejdet med håndteringsværktøjet	11
2.2. Mobbemønstre i de to klasser	12
2.3. Engagerede fagprofessionelle med blik for processer og fokus på individer	12
2.4. Manglende viden om mobning	12
2.5. Temakort bidrager til et skærpet blik for klassekulturer på afveje	13
2.6. Misforståelse af formål med undersøgelsesarbejdet	14
2.7. Problemforståelser udfordres ikke tilstrækkeligt	14
2.8. Risiko for at forværre snarere end forbedre situationen	14
2.9. De fagprofessionelles motivation for (det videre) arbejde med værktøjet	15
2.10. Forhold i skolen der udfordrer det potentielle udbytte af de fagprofessionelles arbejde med håndteringsværktøjet	17
3. UNDERSØGELSENS ANALYSER	20
3.1. Kort analytisk afdækning af mobbemønstre	20
Moralske og sociale ordener	20
In- og eksklusionsprocesser og legitimerende fortællinger.....	21
In- og eksklusionsprocesser, usynliggørelser og foragtproduktion	22
Angst for social eksklusion.....	23
Mobbemønstre camoufleret i almindeligt skoleliv	25
3.2. Teammøde 1: Hvorvidt og hvordan får lærerne igennem arbejdet med håndteringsværktøjet øje på aktuelle mobbemønstre i klassen?	26
Hvad er problemet?.....	26
Individ eller individ-i-kontekst?	27
Temakort om tegn på mobning kan åbne blikket for klassens kultur	28
Valg af temaer til videre undersøgelse	38
Videre undersøgelse af relevante fokuspunkter	40
Skærpede blikke for ekskluderende dynamikker	43

Genkendelse af ekskluderende handlinger – ikke af mobning	47
Planlægning af videre undersøgelser af klassernes relationelle problematikker....	49
3.3. Teammøde 2: Videndeling og planlægning af tiltag.....	55
Opfølgning på undersøgelser siden sidst	55
Planlægning af tiltag.....	57
”Så der er ikke noget” – Mangelfuld risikovurdering af tiltag.....	60
Gennemførte tiltag: Virkning og potentiale.....	62
Opsamling på gennemførte tiltag: Virkning og potentiale	68
3.4. Hvad fremmer og hæmmer de fagprofessionelles anvendelse af håndteringsværktøjet?.....	68
Motivation	69
Motivationshæmmende faktorer	69
Motivationsfremmende faktorer.....	75
3.5. Viden om mobning	77
Manglende viden om mobning	77
Sparsom forberedelse til arbejdet med håndteringsværktøjet	80
Individualiserede forståelser af mobning	82
3.6. Forhold i skolen der påvirker arbejdet med håndteringsværktøjet.....	84
En udspændt skolehverdag – manglende tid som afgørende faktor	84
Hverdagens mylder	87
Organisatoriske rammer for teamsamarbejdet	88
Ressourcepersonernes afgørende rolle.....	92
Logistik, konsensus og ’hæld-af-runder’ - Kultur for teamsamarbejde	97
3.7. De fagprofessionelles oplevelser af værktøjet	99
Faciliteringen af håndteringsværktøjet er afgørende	99
Positivt at håndteringsværktøjet giver indblik i andre perspektiver og muliggør en professionel samtale	100
Et tilgængeligt redskab i en travl skolehverdag	102
Håndteringsværktøjet kræver forberedelse, indsigt og øvelse	104
Referencer.....	106

1. INDLEDNING - FØLGEFORSKNING

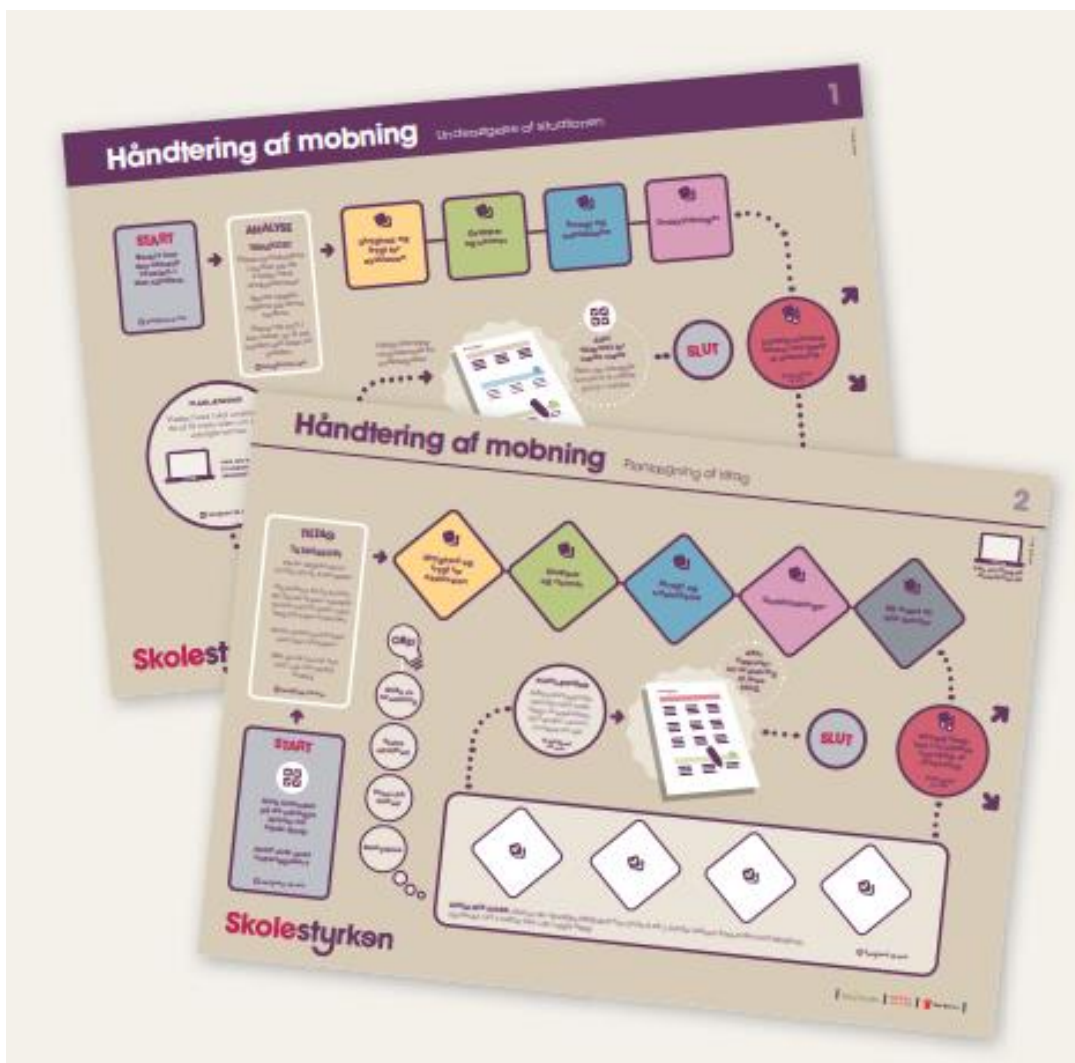
Denne rapport formidler et følgeforskningsprojekt, der, med fokus på Skolestyrkens *Værktøj til håndtering af mobning*, har haft til formål at skabe kvalitative indsigter i, hvordan dette håndteringsværktøj opleves og tages i anvendelse af fagprofessionelle, og hvordan det kan virke ind i mobbemønstre og social eksklusion blandt elever. Igennem observationer af og interviews med både elever og fagprofessionelle i skolen har denne følgeforskning søgt at skabe detaljerede og dybtgående indsigter i, hvordan Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning bliver mødt, forstået og taget i brug i teamsamarbejdet og i arbejdet med dynamikkerne blandt eleverne.

1.1. Skolestyrken

Skolestyrkens 'Værktøj til håndtering af mobning' er en del af et omfattende helskoleprogram, der tilbyder skoler en samlet og helhedsorienteret indsats til arbejdet med at fremme skoletrivsel og forebygge og reducere mobning¹. Skolestyrkens helskoleprogram er udarbejdet af Alliancen mod mobning (AMM), der består af Mary Fonden, Red Barnet og Børns Vilkår. Helskoletilgangen har fokus på kompetenceudvikling af alle skolens medarbejdere med en fordring om at skulle styrke viden om trivsel og mobning, samt udvikle et fælles sprog, der kan skabe retning for en fælles indsats ift. at kunne fremme trivsel og forebygge og håndtere mobning. Udover opstartsmøder, trivselsundersøgelser og kursusdage der varetages af konsulenter fra Skolestyrken, består helskoleprogrammet af nogle konkrete værktøjer til hhv. trivselsfremme og håndtering af mobning. Denne følgeforskning retter sig mod det ene af disse.

¹ <https://skolestyrken.dk/>

Værktøj til håndtering af mobning



Skolestyrkøens værktøj til håndtering af mobning er udformet som et brætspil² og anvendes af klasse-/eller årgangsteams til at undersøge og iværksætte tiltag, når der er mobning eller mistanke om mobning i en klasse eller på en årgang. Værktøjet bliver faciliteret af en eller to ressourcepersoner på skolen, som uddannes af Skolestyrkøens konsulenter til at varetage denne faciliterende rolle. Værktøjets "spilleplade" viser den proces teamet skal igennem, der indeholder forskellige trin; analyse, udvælgelse af relevante temaer, planlægning, etc. Hvert trin i processen er tydeligt rammesat med mål og tidsangivelser

² I rapporten refereres der til værktøjet som både "værktøjet" og "spillet" (som de fagprofessionelle kalder det).

og er suppleret af en vejledningsfolder til ressourcepersonerne. Teamet skal arbejde med værktøjet hen over to teammøder af 1,5 time. Det første teammøde (den ene side af spillepladen) er rettet mod at deltagerne skal identificere og undersøge eksisterende tegn på mobning med henblik på at lave en plan for, hvad de har brug for at undersøge nærmere, og hvordan de vil gøre det. Imellem første og andet teammøde skal teamet gennemføre de planlagte undersøgelser. På det andet teammøde (den anden side af spillepladen) skal teamet samle op på de gennemførte undersøgelser for på baggrund af disse at planlægge tiltag til forebyggelse eller håndtering af mobning. Derefter skal teamet på det efterfølgende teammøde lave opfølgning for blandt andet at vurdere og evaluere, om de gennemførte tiltag har den ønskede virkning.

Forud for teammøderne skal alle deltagerne gennemføre forberedelsesmoduler på Skolestyrkens hjemmeside, der dels giver indsigt i viden om mobning, men som også bidrager med forslag til såvel undersøgelsesmetoder som til tiltag.

1.2. Forskningsspørgsmål og -design

Følgeforskningen retter sig mod at undersøge virkningen af Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning ud fra følgende to centrale forskningsspørgsmål:

1. Hvilken virkning har Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning i forhold til at reducere mobbemønstre og social eksklusion blandt eleverne?
2. Hvad fremmer og hæmmer de fagprofessionelles anvendelse af håndteringsværktøjet i forhold til at gennemføre kvalificerede og effektive strategier til håndtering af mobning?

Projektets forskningsdesign er forankret i produktionen af en række kvalitative data i form af observationer, lydoptagelser og interviews blandt ressourcepersoner, lærere, pædagoger og elever i to skoleklasser på mellemtrinnet på to folkeskoler i Storkøbenhavn. Samlet består empirien af 600 sider observationsnotater samt transskriptioner af lydoptagelser af 6 teammøder, 4 lærerinterviews og 16 elevinterviews. Overvejelser og detaljer omkring produktionen af disse data vil blive præsenteret kort herunder, hvorefter grundlaget og udformningen af Skolestyrkens 'Værktøj til håndtering af mobning' skitseres.

Feltarbejde – produktion af data

De to medvirkende skoler er udvalgt på baggrund af en analyse foretaget af Skolestyrken, der viser, hvilke deltagende skoler i programmet, der synes at have udfordringer med mobning, og som forventes at tage håndteringsværktøjet i brug.

Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning er rettet mod mellemtrinnet og der er således, på hver skole, blevet udvalgt en klasse på mellemtrinnet som fokus for følgeforskningen. I disse to klasser (henholdsvis en 3. klasse og en 6. klasse) er der blevet foretaget en række observationer og elevinterviews henholdsvis før, under og efter, at de fagprofessionelle omkring klasserne har arbejdet med håndteringsværktøjet. Dette dels for at få indblik i aktuelle og potentielle tegn på mobning i klasserne, dels for at få et empirisk grundlag for at vurdere hvorvidt og hvordan disse påvirkes gennem de tiltag, der igangsættes som følge af de fagprofessionelles arbejde med håndteringsværktøjet.

Formålet med interviewene af eleverne har været todelt: Dels, igen, at få indsigt i aktuelle og potentielle mobbemønstre, men også at få indsigt i hvordan eleverne oplever og oversætter det, der sker i klasserne, når der arbejdes med håndteringsværktøjet. Som et vigtigt supplement hertil har observationer og lydoptagelser af teammøder, samt interviews med klassernes fagprofessionelle, haft til formål at give indsigt i to forhold: For det første hvordan håndteringsværktøjet kan kvalificere de fagprofessionelles pædagogiske praksis og handlestrategier (jf. forskningsspørgsmål 1). Dette bl.a. med fokus på hvordan begreberne og analysetemaerne i håndteringsværktøjet omsættes i praksis og derved giver mulighed for en styrket pædagogisk dømmekraft ift. at planlægge og gennemføre effektive tiltag mod mobning. For det andet et indblik i hvilke forhold der fremmer og hæmmer mulighederne for at arbejde kvalificeret med disse indsatser mod mobning (jf. forskningsspørgsmål 2).

Følgeforskningens omfang af data fordeler sig således, at der er foretaget i alt 180 timers deltagende observation blandt elever i de to klasser (fordelt på ca. 90 timer før, 50 under og 40 efter indsatsen), og i alt 20 semistrukturerede kvalitative interviews hvoraf 16 har været elevinterviews og fire interviews med fagprofessionelle. Desuden er i alt seks teammøder blevet observeret og lydoptaget.

Analytisk skabelon til vurdering af mobbemønstre

Afsættet for at undersøge og kortlægge mobning og mobbemønstre, hviler på den omfattende forskning fra forskningsprojektet eXbus³, DPU / Aarhus Universitet, som også danner baggrund for Skolestyrkens helskoletilgang. Mere specifikt tager følgeforskningen udgangspunkt i de tegn på mobbemønstre, som Stine Kaplan Jørgensen har beskrevet i 'ASK-modellen' (*Analytisk SKabelon til vurdering af mobbemønstre*, Jørgensen 2019: 204). Følgende tegn på mobning og de dertil knyttede undersøgelsesspørgsmål er guidende for produktionen af data både *før*, *under* og *efter* de fagprofessionelle arbejder med Skolestyrkens håndteringsværktøj og er også centrale for projektets analysestrategi, idet de anvendes til at vurdere både, hvorvidt og hvordan de udvalgte klasser er præget af mobbemønstre, og hvorvidt og hvordan mobbemønstrene ændres på baggrund af de tiltag, der iværksættes.

ASK-modellen



³ Se mere på www.exbus.dk

Projektets forskningsgruppe

Følgeforskningen er foretaget af projektleder Stine Kaplan Jørgensen (lektor, Ph.d.) og Nina Hein (adjunkt, ph.d.), assisteret af Emilie Rønlund (adjunkt, Cand. pæd.psyk.), alle forankret i forskningsprogrammet DIDE (Diversitet og deltagelse) på Institut for Læreruddannelse; Forskning og Udvikling på Københavns Professionshøjskole (KP).

2. RESUMÉ AF RAPPORTENS ANALYSER

2.1. Implementeringsudfordringer i arbejdet med håndteringsværktøjet

Følgforskningens analyse af arbejdet med Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning på to skoler skal ses på det grundlag, at der på begge skoler har været implementeringsudfordringer på flere niveauer af arbejdet med håndteringsværktøjet. Dels er der gået uhensigtsmæssigt lang tid imellem Skolestyrkens kursusdag på skolerne og de enkelte teams' afholdelse af det første møde med brug af håndteringsværktøjet. Desuden har de deltagende fagprofessionelle - med enkelte undtagelser - ikke været tilstrækkeligt fagligt klædt på til de teammøder, hvor de har skullet arbejde med værktøjet: Ressourcerne, som har skullet facilitere arbejdet med håndteringsværktøjet har gjort det godt, men har ikke været forberedte i en sådan grad, at de har været fortrolige med værktøjets idé, processer og materialer til at kunne facilitere processen som tiltænkt. Derudover har teammedlemmerne ikke set de forberedelsesvideoer fra Skolestyrken.dk, som de hver især skulle se før første teammøde, hvilket kan ses som afgørende ift. at kunne arbejde succesfuldt med værktøjet. I tillæg til dette får medlemmerne af det ene team ikke lavet de undersøgelser af relevante problematikker i klassen mellem teammøderne, som er et meget vigtigt element i håndteringsværktøjet. Disse brud på implementeringsprocessen, som den er tiltænkt fra Skolestyrken, har alle sine legitime grunde. Men de får en stor betydning for, hvordan de forskellige delprocesser i det planlagte forløb hænger sammen, for teammedlemmernes betingelser for at arbejde med håndteringsværktøjet og for mulighederne for effektivt og succesfuld at kunne ændre på eksisterende mobbemønstre blandt eleverne. Rapportens analyser, af hvorvidt de to teams' arbejde med Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning har potentiale til at kunne ændre på eksisterende mobbemønstre blandt eleverne, er således foretaget på grundlag af et andet forløb end det, der er tænkt og lagt til rette af Skolestyrken. Følgforskningen kan således ikke danne baggrund for en vurdering af, håndteringsværktøjets egentlige potentiale eller hvorvidt de manglende resultater skyldes teori- eller implementeringsfejl. Hvis værktøjet var blevet implementeret og gennemført som tiltænkt fra Skolestyrkens side, havde der været en større mulighed for at følge og vurdere håndteringsværktøjets egentlige potentiale. Ikke desto mindre giver følgforskningens analyser en detaljeret indsigt i to teams arbejde med håndteringsværktøjet, som dette nok også kan forventes at se ud

på andre skoler hvis hverdag er præget af travlhed og tidspres (Böwadt, 2019, Böwadt, Pedersen & Vaaben, 2019, 2020; Scheibye-Alsing, 2019).

2.2. Mobbemønstre i de to klasser

I de to skoleklasser, hvis elever vi har interviewet og observeret på tværs af undervisning og frikvarterer, ser vi klare tegn på mobbemønstre. I begge klasser er der dominerende sociale ordener og normer, som børnene navigerer efter, og som virker både in- og ekskluderende. De eksklusionsprocesser, der udspiller sig, er ofte subtile og skjuler sig i hverdagsaktiviteter både inden- og udenfor klasserummet. Her kan de fremstå som 'almindelige' – fx konflikter i lege, foretrukne samarbejdspartnere, vredesudbrud, etc. Humor bruges blandt andet til at gøre grin og håne hinanden med. I begge klasser opleves en utryghed blandt eleverne, der for mange synes at handle om at skulle sikre sig, at man har nogen at være sammen med og undgå (yderligere) eksklusion.

De 'Tegn på mobning', som de fagprofessionelle skal få øje på og undersøge yderligere, er altså ikke nødvendigvis tydelige og kan ikke genkendes ud fra klassiske forestillinger om mobning med (en) mobber, medløbere og et enkelt offer i et tydeligt ulige magtforhold.

2.3. Engagerede fagprofessionelle med blik for processer og fokus på individer

Fælles for de deltagende lærere og pædagoger er det, at de er tydeligt engagerede i deres elevers trivsel, både individuelt og som klassefællesskab. Det går også igen i de to teams, som kommer fra forskellige skoler, at selvom de har blik for hierarkier og in- og eksklusionsprocesser i deres elevgrupper, så retter de ofte fokus på enkelte elevers individuelle problemer i deres forståelser af og forklaringer på disse elevers sociale udsathed i klassefællesskabet.

2.4. Manglende viden om mobning

Manglende viden om mobning synes at være en afgørende barriere for de fagprofessionelles anvendelse af håndteringsværktøjet i forhold til at gennemføre kvalificerede og effektive strategier til håndtering af mobning. Den forståelse af mobning, der ligger i Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning, er ikke kendt af de fagprofessionelle,

der deltager i følgeforskningen. Dels har de på forhånd en meget begrænset teoretisk viden om mobning, dels får de, som nævnt ovenfor, med en enkelt undtagelse, ikke set de forberedende videoer på Skolestyrken.dk, som de bliver bedt om at gøre individuelt før første teammøde. Hvis de har deltaget på en kursusdag om Skolestyrken, husker de det svagt eller slet ikke. Resultatet er, at de professionelle ikke er bekendte med hverken grundforståelsen af mobning som fænomen eller med de faglige begreber om mobning, der anvendes i håndteringsværktøjet og derfor heller ikke umiddelbart er i stand til at bruge dem som værktøjer til at forstå eller håndtere de mobbemønstre, der foregår blandt deres elever.

2.5. Temakort bidrager til et skærpet blik for klassekulturer på afveje

Arbejdet med håndteringsværktøjet synes at bidrage til, at de fagprofessionelles blik for, at omgangsformerne blandt deres elever kan være udtryk for sociale processer på afveje, skærpes. Særligt de temakort, der er en central del af værktøjet, er virkningsfulde i forhold til at rette de fagprofessionelles blik mod tegn på relationel utryghed og ekskluderende mønstre i deres klasser. Det synes i høj grad at være de mange konkrete spørgsmål om genkendelige situationer blandt eleverne, der åbner for nye eller skærpede perspektiver på klassens kultur.

Temakortene, og den måde håndteringsværktøjet er rammesat omkring dem, muliggør desuden, at teammedlemmernes potentielt forskellige forståelser og perspektiver udveksles, hvilket giver de fagprofessionelle et sjældent indblik i deres kollegers måske alternative forståelser af, hvad der er på spil blandt deres elever. Processen omkring temakortene giver altså de fagprofessionelle mulighed for i fællesskab at forstå og genkende handlinger og kommunikationsformer blandt eleverne på nye måder. Handlinger i elevgruppen, der hidtil har været betragtet isoleret, bliver igennem arbejdet med temakortene synlige i deres sammenhæng og potentielt genkendelige som mønstre og dynamikker, der *tilsammen* kan vidne om en klassekultur på afveje. Dette betyder ikke i sig selv, at temakortene giver blik for eller anerkendelse af, at der er tegn på mobning i en given klasse, men de giver *mulighed* for at forstå og måske få øje på tegn på mobning i de konkrete, sociale dynamikker i klassens kultur. Temakortene bidrager således også stærkt til at tydeliggøre håndteringsværktøjets fokus og relevans for teamets medlemmer.

2.6. Misforståelse af formål med undersøgelsesarbejdet

Formålet med det første teammøde med brug af håndteringsværktøjet er primært, at teamet skal opnå et indblik i, hvilke ekskluderende sociale dynamikker der udspiller sig blandt deres elever. Dette indblik i elevernes sociale dynamikker søges igennem en identifikation af – og en undersøgende samtale om – forskellige oplevede problemstillinger i klassens sociale liv, faciliteret af temakortene. En del af hensigten med denne samtale er at finde ud af og beslutte, hvilke af disse oplevede problemstillinger teamet har brug for mere viden om og derfor skal undersøge nærmere før næste teammøde. I begge de observerede teams bliver disse to sammenhængende dele af teammødets undersøgelsesformål dog behandlet som adskilte elementer: Spørgsmål omkring en given problematik i elevgruppen søges besvaret konkluderende ud fra teammedlemmernes umiddelbare forståelser af, hvad der er på spil imellem eleverne. Der sættes ikke fokus på, hvorvidt der er behov for at undersøge nogle af disse forhold nærmere. Når teamet derpå bedes planlægge, hvilke undersøgelser de vil foretage før næste møde, forstås dette som en ny opgave adskilt fra de drøftelser, de netop har haft om de *konkrete* udfordringer blandt eleverne. Dette får i det ene team den konsekvens, at valget af videre undersøgelser får fokus på *generelle* undersøgelser af elevernes relationer og trivsel i klassen, og at teamets energi i forhold til den videre undersøgende del af processen er lav.

2.7. Problemforståelser udfordres ikke tilstrækkeligt

Selvom ressourcepersonerne forsøger at facilitere håndteringsværktøjet indenfor den forståelse af mobning, som det hviler på og gentagne gange lykkes med at rette teamets fokus tilbage fra de enkelte børns individuelle problemer til den kontekst, problemerne opstår i, bliver en individrettet forståelse af problemernes årsag ved med at præge en stor del af samtalerne. De dominerende problemforståelser udfordres kun i nogen grad igennem teammedlemmernes arbejde med værktøjet.

2.8. Risiko for at forværre snarere end forbedre situationen

Som det pointeres i gennemgangen af hæmmende forhold i skolen nedenfor, varetager ressourcepersonerne som facilitatorer en vanskelig, men meget vigtig rolle i forhold til det enkelte teammødes forløb og udbytte af arbejdet med håndteringsværktøjet. Når de

fagprofessionelle kan komme igennem både første og andet teammøde med håndteringsværktøjet fastholdende deres forståelse af, at klassens problemer især skyldes individuelle børns personlige udfordringer, og dette forbliver uimodsagt, da kan det i sidste ende få den konsekvens, at legitimerende fortællinger om enkelte udsatte børn konsolideres og individudpegende tiltag sættes i værk, som risikerer at forværre situationen for klassens udsatte børn. Dette forstærkes yderligere af, at der ikke gennemføres risikovurderinger af de tiltag, der planlægges på trods af, at dette er en integreret del af håndteringsværktøjet.

2.9. De fagprofessionelles motivation for (det videre) arbejde med værktøjet

Observationer og lydoptagelser af teammøderne samt interviews med medlemmer af de to teams peger på en række forhold, der synes at virke henholdsvis hæmmende og fremmende på teammedlemmernes *motivation* for at engagere sig i arbejdet med værktøjet. I det følgende gennemgås først kort de forhold, der synes at være en barriere for motivationen. Dernæst beskrives de forhold, der synes at kunne fremme de fagprofessionelles motivation for at arbejde med håndteringsværktøjet.

Barrierer for de fagprofessionelles motivation til at arbejde med håndteringsværktøjet

- **'Projektfatigue'**: De fagprofessionelle, der har arbejdet i folkeskolen i mange år, har oplevet, hvordan det ene projekt efter det andet er blevet introduceret som *den* banebrydende metode til at højne elevernes faglighed, trivsel, mm. De har gjort sig den erfaring, at disse projekter kræver meget af dem som lærere og pædagoger og ligeledes, at disse projekter og deres tilgange og perspektiver hurtigt forsvinder igen og bliver afløst af et *nyt* banebrydende redskab. De forventer, at det samme vil ske i forhold til dette projekt og har blandt andet derfor svært ved at finde den store entusiasme frem i mødet med *Skolestyrken*.
- **Manglende tid**: Når de fagprofessionelle involveres i nye projekter på skolen, gives der typisk ikke ekstra timer til arbejdet med at lære det nye at kende og arbejde med

det. Det gælder også for Skolestyrkens program. Timerne til at arbejde med de forskellige elementer i indsatsen skal de finde i deres i forvejen spændte tidsbudget. Lærere og pædagoger er efterhånden blevet meget opmærksomme på denne tidsfaktor i forhold til nye projekter.

- **Begrebet mobning** bliver anvendt med stor forsigtighed blandt de fagprofessionelle. I forhold til deres egne elever taler de om hierarkier, eksklusioner, drillerier og konflikter, men ikke om *mobning*. Begrebet mobning synes at være et, de forsøger at holde sig fra at bruge; som et fænomen der er interessant, men også svært at forholde sig til og lidt farligt at være i nærheden af.

Faktorer der fremmer de fagprofessionelles motivation til at arbejde med håndteringsværktøjet

Analyserne peger på, at de fagprofessionelles motivation for at arbejde med håndteringsværktøjet er styrket af, at værktøjets indhold og processer af flere opleves som værende i ”respektfuld øjenhøjde” med de fagprofessionelle. Dvs. at de fagprofessionelle oplever sig anerkendt som fagprofessionelle, at det holder sig på et konkret praksisniveau, og at dele af processerne effektiviserer afgrænsningen af et fokus for det videre arbejde. Desuden synes det at fremme motivationen for at bruge værktøjet, at det faciliterer gode og potentielt perspektivudvidende samtaler blandt kolleger om deres forskellige perspektiver på de fælles elevgrupper.

Andre konkrete faktorer, der potentielt vil kunne virke fremmende på de fagprofessionelles motivation for at engagere sig yderligere i arbejdet med håndteringsværktøjet er nogle, der i interviews er blevet fremsat som ønsker eller mangler ved det aktuelle projekt. Det drejer sig om:

- Et antal ekstra, øremærkede arbejdstimer til at arbejde med programmet og lære det ordentligt at kende

- En langsigtet og gennemsigtig projektplan hvor en velforberedt facilitator / tovholder igennem 3-4 år løbende følger teamets arbejde, støtter op og holder fast
- Et endnu større fokus på at gøre værktøjet så let og konkret at arbejde med som muligt. Både generelt i forhold til værktøjets forskellige elementer og materialer og særligt i forhold til den del der handler om iværksættelse af tiltag

2.10. Forhold i skolen der udfordrer det potentielle udbytte af de fagprofessionelles arbejde med håndteringsværktøjet

Foruden faktorer, der synes at hæmme hhv. fremme de fagprofessionelles *motivation* for arbejdet med håndteringsværktøjet, peger følgeforskningens analyser på en række forhold i skolen knyttet til struktur, organisering og hverdagspraksis, som på anden vis synes at udfordre det mulige udbytte af Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning. Det drejer sig særligt om de følgende:

- **Teamsamarbejde i årgangsteams:** På begge de deltagende skoler er lærernes og pædagogernes samarbejde organiseret i årgangsteams. Det betyder, at den enkelte klasses fagprofessionelle ikke har nogen skemalagte møder, hvor de drøfter problematikker og andet i den enkelte klasse. Dette bliver en barriere, når udfordringer med mobbemønstre knytter sig til den enkelte klasse og ikke den samlede årgang. Samtaler om konkrete, aktuelle forhold i klassen er desuden udfordret af, at lærernes og pædagogernes arbejdstid ligger forskudt, og presserende problematikker drøftes i stedet 'ad hoc'.
- **Kultur for teamsamarbejde:** Særligt på den ene af de to deltagende skoler er implementeringen og anvendelsen af Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning udfordret af de fagprofessionelles samarbejdskultur. Møder i årgangsteamet er ustrukturerede og præget af løs snak, praktisk/logistisk planlægning og 'hæld-af-runder,' hvor de enkeltes frustrationer over vanskeligheder i hverdagen bliver delt. Møderne handler kun i mindre grad om pædagogiske overvejelser i forhold til de enkelte klasser.

■ **Afgørende, men vanskelig facilitatorrolle:** De ressourcepersoner, der skal fungere som facilitatorer af teamenes arbejde med håndteringsværktøjet, spiller en afgørende, men svær rolle. Deres facilitering af teammedlemmernes arbejde kan være udslagsgivende for de forståelser, undersøgelser og tiltag i forhold til problemer i elevgruppen, der er det konkrete resultat af arbejdet med værktøjet. Den gode facilitering kræver dels, at ressourcepersonen er klædt tilstrækkeligt grundigt på til at kunne støtte de fagprofessionelles arbejde med håndteringsværktøjet med sikker hånd og i overensstemmelse med værktøjets idé og teoretiske forståelser. Den gode facilitering af håndteringsværktøjet kræver desuden, at facilitatoren har mod til at udfordre teammedlemmernes individrettede problemforståelser og, i overensstemmelse med Skolestyrkens teoretiske grundlag, at hjælpe dem til at tænke i mønstre og sociale dynamikker i stedet. I forhold til denne opgave står ressourcepersonerne, i kraft af deres rolle som *både* kollega, der kender til teammedlemmernes betingelser for arbejdet indefra, og som facilitator, der skal turde korrigere og udfordre sine kolleger, i en svær position.

■ **Organisering af skolestyrkens program på skolerne:** Det fremgår af interviews med de deltagende lærere, at de i nogen grad har oplevet introduktionen til Skolestyrken og tilrettelæggelsen af arbejdet med programmet som utilfredsstillende. Programmet er blevet introduceret til de fagprofessionelle på sene lærermøder, hvor lærerne har været trætte. De interviewede lærere udtrykker enten tvivl om, hvorvidt de har deltaget på et introducerende møde om programmet eller om, hvad der på mødet blev sagt om programmet. Desuden opleves det, at arbejdet med Skolestyrken efter en introduktion er blevet mere eller mindre overladt til de enkelte teams at få op at køre. Der udtrykkes behov for opfølgning og kontinuerlig støtte fra personer, der er fortrolige med og engagerede i projektet. Hertil anbefales det af de involverede fagprofessionelle, at et projekt som dette iværksættes som en flerårig indsats, idet mange lærere som udgangspunkt arbejder ud fra et helt andet mindset end det, de præsenteres for med dette værktøj. Længere implementeringstid ville herved give større potentiale for praksisforandring.

- **Realitetsclash som barriere for fortsat brug af håndteringsværktøjet:** Rapportens analyser peger på, at der opleves et 'realitetsclash' imellem Skolestyrkens ambitioner for de fagprofessionelles arbejde med håndteringsværktøjet, herunder bl.a. valg af og arbejde med tiltag, og den virkelighed, som disse professionelle synes at stå i. Dette 'clash' kan komme til at udgøre en barriere for de professionelle fremadrettede anvendelse af håndteringsværktøjet.

- **Effektivisering og realitetstilpasning:** Som en konsekvens af denne afstand imellem de forventninger, der ligger til de fagprofessionelles arbejde med værktøjet, og deres oplevelse af betingelser og muligheder i deres hverdag, ses det, hvordan teamsamarbejdet med håndteringsværktøjet er præget af et tilsyneladende grundlæggende hensyn til tid: I deres overvejelser og beslutninger om både undersøgelser og tiltag synes et dominerende kriterie således at være, at disse skal være tilpasset deres hverdagsvirkelighed og dermed være umiddelbart implementerbare i en allerede fyldt hverdag. Dette betyder, at der sigtes efter undersøgelser og især tiltag, der ikke kræver ekstra planlægning eller forberedelse. Oplevelsen af manglende tid til at udføre det ekstra arbejde, som anvendelsen af håndteringsværktøjet kræver, synes således at være en vigtig faktor i forhold til den potentielle succesfulde implementering og anvendelse af værktøjet på skolerne.

3. UNDERSØGELSENS ANALYSER

Følgforskningen har haft til opgave at undersøge, hvordan Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning bliver mødt og taget i anvendelse i to teams af fagprofessionelle på to forskellige skoler, og hvilken virkning værktøjet synes at have i forhold til at reducere mobbemønstre og social eksklusion blandt eleverne. For at kunne tage stilling til dette virkningsaspekt har vi indledningsvist i undersøgelsen foretaget en afdækning af relationelle mønstre, in- og eksklusionsprocesser, normer og omgangsformer i de to deltagende skoleklasser. I analysen nedenfor redegøres der indledningsvist kort for disse afdækninger på tværs af de to klasser. Derpå følger en analyse, der giver et detaljeret indblik i, hvordan de fagprofessionelle og den ressourceperson, der faciliterer brugen af håndteringsværktøjet på hver skole, taler om, forstår og arbejder med værktøjet på de to teammøder, der udgør kernen i og rammen om arbejdet. Analysekapitlet her indeholder desuden en del, der formidler undersøgelsen af, hvad der hæmmer og fremmer de fagprofessionelles anvendelse af håndteringsværktøjet i forhold til at kunne gennemføre kvalificerede og effektive strategier til håndtering af mobning, samt en del der formidler de deltagende fagprofessionelles egne oplevelser af arbejdet med håndteringsværktøjet. Allerst dog en kort analytisk afdækning af de mobbemønstre som vi på begge skoler ser tegn på igennem elevinterviews og observationer på tværs af undervisning og frikvarterer.

3.1. Kort analytisk afdækning af mobbemønstre

Moralske og sociale ordener

I begge klasser er der dominerende moralske ordener/normer, som børnene navigerer efter, og som virker både in- og ekskluderende. Det er normer, der både knytter sig til udseende (krop, hår, tøj), men også til hvordan man skal være for at passe ind. Konkret er fodbold og en vis fysisk voldsomhed en tydelig og dominerende norm blandt drengene i 3. klassen, hvor det i 6. klassen mere handler om stil, attitude og det at kunne være fræk og kæk på tilpassede måder.

Klassernes sociale grupperinger er tydeligt opdelt imellem drenge og piger, og ganske få børn bevæger sig på tværs af denne opdeling. Såvel 3. som 6. klassen er præget af hierarkier, der tydeligt markerer, hvem der er ”de populære” og ”har meget at skulle have sagt” (som eleverne selv omtaler dette).

In- og eksklusionsprocesser og legitimerende fortællinger

I begge klasser er der flere børn, der enten er på kanten af elevernes fællesskaber, eller som helt står udenfor disse. På tværs af de mange interviews og observationer blandt eleverne er det de samme børn, der igen og igen peges ud som dem, der ligger på kanten, og som ”ikke rigtig har nogen at være sammen med”, eller som dem de andre synes ”er irriterende” etc. Begrundelserne, for hvorfor netop disse børn er udenfor eller ligger lavt i hierarkiet, varierer og blander sig med legitimerende fortællinger og det, vi kalder ’moraliske frakoblinger’ (Jørgensen, 2019)⁴. En af pigerne i 6. klassen bliver fx omtalt som ”irriterende”, ”fordi hun ikke siger fra”. Udelukkelsen af flere af drengene i 3. klassen bliver begrundet med deres temperament eller med deres manglende interesse for fodbold. Netop ’temperament’, og dét ikke at kunne ’styre sit temperament’, optræder igen og igen i vores materiale som en legitimerende begrundelse for, hvorfor nogle elever ikke er en del af klassens fællesskab(er). Typisk synes disse børn at reagere forholdsvist voldsomt og udadrettet på at blive afvist, drillet og opleve sig uretfærdigt behandlet. Elever og lærere synes at dele en forståelse af, at det er denne *adfærd*, forårsaget af barnets problematiske temperament og manglende selvkontrol, der er årsagen til disse elevers marginaliserede position i klassen. Med denne individrettede problemforståelse er det svært at få øje på disse børn som nogle, der med deres voldsomme adfærd *reagerer* på oplevelsen af at blive udelukket fra klassens fællesskaber, og som mere eller mindre desperat forsøger at gøre sig synlige i gruppen.

De in- og eksklusionsprocesser, der udspiller sig, er ofte subtile og skjuler sig i hverdagsaktiviteter både inden- og udenfor klasserummet. I 3. klassen foregår in- og eksklusionsprocesserne hovedsageligt i lege i frikvarteret, der – særligt blandt drengene – er præget af en hårdhændet omgangsform og konflikter, der udspiller sig om, hvem der (i legene) dømmes ude eller inde, hvem der er ”*taget eller ikke taget*” i fangeleg, etc. Her ser vi, at

⁴ Moralske frakoblinger henviser til de kognitive eller sproglige greb man som menneske kan lave, som legitimerer end handlinger; afskrive det personlige ansvar, kalde det offerets egen skyld, nedtone konsekvenserne af ens handlinger etc. (Jørgensen 2019, s. 41).

de børn, der i forvejen af udsatte, ofte taber i disse konflikter, fordi de er oppe mod en større gruppe, der allierer sig med hinanden.

Rosa fra 3. klasse kommer ind på det i et interview:

Rosa: Altså de sådan... De går lidt med.. sådan med på, at gå lidt imod Christian.

Interviewer: Okay. Og hvordan, -hvad siger de så, når de går mod Christian?

Rosa: Det er sådan, når de bliver uenige om noget i fodbold eller sådan noget, så er det virkelig bare alle sammen går mod Christian

Disse allianceprægede forhandlinger og afgørelser af hvem der er 'ude' i legene, ser vi igen og igen i vores observationer, som også giver et ret klart billede af, at hvilke elever, der har magten til at dømme, og hvilke elever, der ofte dømmes ude, afhænger af deres placering i det sociale hierarki i klassen. Børnene støtter og bakker op om hinanden – og særligt om de børn, der er højest placeret i hierarkiet. Uanset om det objektivt set er en korrekt vurdering af ude/inde osv. Hvis de børn, som i forvejen ligger lavt i hierarkiet, uretfærdigt dømmes ude og reagerer på dette ved at gå i affekt (græde eller rase), da fordømmes de yderligere, da de dermed overtræder den gældende norm om, at "man skal kunne styre sit temperament".

Også blandt de større elever i 6. klassen foregår in- og eksklusionsprocesserne i frikvartererne, men ses dog mest som mere subtile rettetheder; hvem man vender sig mod og væk fra, hvem der sendes blikke til, hvem man griner til og af, hvem man flytter sig fra og søger over imod, hvem man inviterer med til aktiviteter og overnatninger i fritiden, etc.

In- og eksklusionsprocesser, usynliggørelser og foragtproduktion

I begge klasser gøres der brug af humor til at gøre grin med / håne bestemte børn, dog hovedsageligt når der ikke er (fagprofessionelle) voksne tilstede. De børn, der ligger højest i hierarkierne, får til gengæld meget opmærksomhed, mange tilbud, lattermarkeringer på jokes, etc.

In- og eksklusionsprocesserne udspiller sig – i begge klasser – også inde i undervisningen, hvor de typisk kommer til udtryk i form af, hvem man viser interesse for, smiler til og modsat, hvem man inkluderer eller ikke inkluderer i faglige aktiviteter eller hyggelige og sjove samtaler. Et eksempel fra 3. klassen, der viser de mere subtile former for foragtproduktion, der bruges ekskluderende og usynliggørende, kan eksemplificere ovenstående:

Du behøver ikke græde, Theo

Theo, Anton og Jonathan er blevet sat i gruppe sammen. De skal lave en øvelse, hvor de skal gætte et dyr. De skal skiftes til at finde på et. Theo sidder lidt bagved de to andre, som også har opmærksomheden rettet mod hinanden. Han har hånden oppe, men de ser ikke på ham og han har svært ved at komme ind i samtalen. Læreren Sofie ser det, og kommer og justerer på stolene, så de sidder mere samlet. Det er Theos tur til at skulle finde på et dyr. Anton siger højt at det er Jonathan: ”Kom nu Jonathan”. Theo begynder at græde og Sofie kommer derhen igen. Anton og Jonathan får øjenkontakt og fniser. Anton siger: ”Du behøver ikke at græde Theo!”. Sofie siger, at nu er det Theos tur, men Anton holder fast og siger: ”Kom nu Jonathan”. Sofie får Theo overtalt til bare at starte, og da han langsomt går i gang, tager Jonathan papiret op til ansigtet, så det skærmer på en måde, så Theo ikke kan se hans ansigt, mens han kan se på Anton. De griner igen til hinanden.

Følgforskningens afdækning viser adskillige eksempler på både foragtproduktion, der er direkte og eksplicit, men også på foragtproduktion, der som i eksemplet ovenfor tager form som usynliggørelser, hvor bestemte børn bliver overset eller ignoreret (Poulsen, 2022). Begge dele kan have den funktion, at de, der går sammen om foragtproduktionen, bekræfter og styrker deres fællesskab med hinanden i bevægelsen.

Angst for social eksklusion

Begrebet om *social eksklusionsangst* (Søndergaard, 2009) er centralt i den bagvedliggende forståelse af mobning, som også Skolestyrkens håndteringsværktøj mod mobning er baseret på. Begrebet bygger på en socialpsykologisk forståelse af mennesket som eksistentielt afhængigt af social indlejring - af at tilhøre fællesskaber. Det er, ifølge Søndergaard (2009), når forventningen om social indlejring i et fællesskab trues eller er under pres, at den sociale eksklusionsangst kan komme til at præge dynamikkerne i fællesskabet, fx en skoleklasse.

I de to klasser, der har medvirket i følgeforskningens undersøgelser, opleves en utryghed blandt eleverne, der for mange synes at handle om at skulle sikre sig, at man har nogen at være sammen med og at undgå (yderligere) eksklusion.

6. klassen er meget præget af en dominerende fortælling om klassen som værende tidligere præget af konflikter, kaos, en hård tone og stor utryghed. Denne fortælling refereres af alle i og omkring klassen, dvs. både eleverne, lærerne og også ledelsen på skolen. En af eleverne, Josefine, fortæller om klassen før i tiden sådan her:

(...) alle i klassen havde det dårligt. Der var sådan ingen, der lavede noget sammen (...) Og sådan, diskussioner hele tiden, og man vidste ligesom ikke sådan, hvem der var på ens side, og hvem man sådan lidt kunne stole på, agtigt. Det var sådan: Hvis du sagde noget til nogen, så kunne det være, at dagen efter, så vidste hele klassen det.

I flere elevinterviews refereres der til *dengang*, og selvom alle synes at være enige om, at klassen blev reddet med tilkomsten af to nye, primære lærere et par år tilbage, da synes erfaringen fra *dengang* stadig i nogen grad at præge klassen og skabe en agtpågivenhed ift. at skulle sikre tilhør for sig selv.

I 3. klassen er en mærkbar utryghed til stede som en uro, der er særligt eksplicit i frikvartererne. Her skal mange – især drengene – hærde sig i forhold til at deltage i konflikter, en relativt hård tone osv. Utrygheden ses desuden som en stærk stræben mod at være med, grine med, at indordne sig under gældende normer og at rette sig mod de børn og grupper, der er enten højest eller mest stabilt placeret i hierarkiet. Hos dem, der ligger nederst i hierarkiet, ser vi både eksempler på en form for resignation og forsøg på gøre sig usynlig for at blive fri for at skulle deltage i fx de tvungne frikvarterslege. Men vi ser også lettere desperate kampe for at sikre sig en plads i fællesskabet. Ofte retter disse kampe sig mod andre, der enten er lige så lavt eller endnu lavere placeret i klassens hierarkier som en selv. Det følgende eksempel er fra 3. klassen:

Stop, Theo! Du har ingen venner!

Vi står foran døren til klasseværelset, der er låst. Vi står mast. Christian og Charlie står helt op ad døren og Theo står lige ved siden af. Theo og Christian står og sparker lidt ud efter hinanden. Christian sparker til Theo. Theo sparker tilbage. Christian råber: *"Stop Theo, du har ikke nogen venner!"* Theo ser på sekundet ramt ud. Charlie råber: *"Jo han har. Han har mig. Og han har...."* (han peger på Jonas, der står lige ved siden af). Theo kommer igen: *"DU har selv ikke nogen venner"*, *"JO JEG HAR"*, råber Christian. *"Charlie er min bedste ven!"* Charlie nikker bekræftende. Han forklarer at han også har en anden ven, som er hans absolut bedste ven. Christian går ind foran ham og siger *"Åhr hvad??"* med armene ud til siden. Charlie trækker det tilbage igen og siger Christian er hans bedste ven.

Pædagogen Per kommer og lukker os ind.

Mobbemønstre camoufleret i almindeligt skoleliv

De tegn på mobbemønstre, der er til stede i klasserne, bliver tydelige gennem observationer og interviews med de deltagende børn, men er også kendetegnet ved at være delvist skjulte og integreret i hverdagsaktiviteter, hvor de kan fremstå som 'almindelige' – fx konflikter i lege, latter, foretrukne samarbejdspartnere, vredesudbrud, etc. Derudover er mønstrene tæt forbundet, så normer i klasserne, positioner, foragtproduktion, legitimerende fortællinger, etc. på en gang er med til at forstærke mønstrene på komplekse måder, men samtidig camouflerer dem. De 'Tegn på mobning', som Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning skal hjælpe de fagprofessionelle med at få øje på og undersøge yderligere, er altså ikke nødvendigvis tydelige og kan ikke genkendes ud fra klassiske forestillinger om mobning med en (aggressiv) mobber, medløbere og et enkelt (svagt) offer.

3.2. Teammøde 1: Hvorvidt og hvordan får lærerne igennem arbejdet med håndteringsværktøjet øje på aktuelle mobbemønstre i klassen?

I det følgende analyseafsnit sættes fokus på, hvorvidt og på hvilke måder håndteringsværktøjet hjælper lærerne med at kunne få øje på de sociale dynamikker og mobbemønstre, der er i klassen.

Hvad er problemet?

Et tydeligt sigte for Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning er at skabe mulighed for at få øje på, og dermed kunne arbejde med, mobning i skolen som et problem relateret til konteksten fremfor som et problem, der kan forstås alene med individpegende forklaringer. Eksisterende forskning (Hansen et al., 2020; 2021; Kofoed & Søndergaard, 2009; Hein, 2009; Poulsen, 2022) peger på, hvordan børns trivselsproblematikker i skolen ofte mødes med problemforståelser, der knytter sig til de enkelte børn eller til deres forældre. Sådanne problemforståelser kan udgøre en afgørende begrænsning i forhold til at kunne arbejde konstruktivt med Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning, idet værktøjet tager udgangspunkt i en forståelse af mobning, der sætter fokus på relationelle dynamikker i elevernes fællesskaber som baggrund for mobning og udsatte positioner i en klasse⁵. I analyserne af den måde hvorpå der arbejdes med håndteringsværktøjet på skolerne, har vi derfor været opmærksomme på, hvorvidt og hvordan håndteringsværktøjet og måden, hvorpå der arbejdes med det, er med til at åbne for eller styrke et blik hos de fagprofessionelle, der retter sig mod mønstre, relationer, normer, m.m., fremfor mod individer.

På teammøderne på begge skoler ses mange bevægelser frem og tilbage mellem en overordnet individbaseret problemforståelse og en mere kulturorienteret tilgang til at forstå elevernes relationelle problemer. Der er, i begge de medvirkende teams, en tendens til at tage udgangspunkt i det enkelte barn og de udfordringer, man ser i barnets adfærd og

⁵ Skolestyrkens forståelse af mobning hviler bl.a. på forskning fra eXbus (eXploring bullying in schools, www.exbus.dk), der er det hidtil mest omfattende forskningsprojekt i Danmark om mobning. Forskningen blev gennemført på Aarhus Universitet (DPU) af en række forskere under ledelse af Dorte Marie Søndergaard og Jette Kofoed (Kofoed og Søndergaard, 2009; 2013). Forskningen fra eXbus har peget på, at dominerende forståelser af mobning, der er præget af en udpræget individualistisk forståelsesramme, ikke formår at begribe mobning i sin kompleksitet. Hvor mange hidtidige teorier om mobning forklarer fænomenet med henvisning til personlighedstræk hos de enkeltindivider, der er mest direkte involveret, så forstår eXbus mobning som knyttet til sociale processer og gruppedynamikker. Forskningen fra eXbus peger således på, er, at mobbehandling ikke skal forstås som adskilt fra de sociale processer, der almindeligvis udspiller sig i en social gruppe, men tværtimod skal ses som integreret i disse. At få blik for netop dette er således også et sigte med Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning.

oplevede personlighed. Men arbejdet med håndteringsværktøjet og den rammesatte facilitering af det søger igen og igen at rette de fagprofessionelles blik mod fællesskaberne og den kontekst, som de enkelte elever agerer i.

Individ eller individ-i-kontekst?

På det første teammøde, hvor der skal arbejdes med håndteringsværktøjet, ligger værktøjets eksplicite fokus på *undersøgelse af mobbemønstre*. Et teammedlem lægger, mod intentionen, ud med at spørge, om man ”skal vælge et konkret barn?” Spørgsmålet bliver ikke umiddelbart besvaret, men da teammedlemmerne bliver enige om, hvilket barn de vil have fokus på, sætter facilitatoren runden i gang ved at sige: ”Så hvis I hver især kan sige noget om Christians situation i klassen, altså, som en del af en helhed”. Blikket dirigeres dermed mod elevens situation i en særlig kontekst. Teammedlemmernes beskrivelser af *Christians situation i klassen* veksler herefter mellem et fokus på Christian som et barn med en masse individuelle udfordringer, der i sig selv *forklarer* hans udsatte position i klassen og forskellige tilløb til at forstå Christian og hans position som en del af klassefællesskabet og det hierarki, der opretholdes her. For eksempel siger en lærer om Christian:

Han er ikke lige så ferm en boldspiller som mange af de andre drenge, og det gør, at han ikke får samme anerkendelse. Det placerer ham lidt længere nede i hierarkiet.

I denne beskrivelse inddrages en af de dominerende sociale normer blandt drengene i den pågældende klasse som en del af forklaringen på, hvorfor Christian har det svært socialt i klassen. På samme måde omtaler teamet Christian som de øvrige elevers ”*fælles tredje*”, som de ”*trykker ned*”, manipulerer med og tager synligt afstand fra. På trods af teamets blik for hvad Christian udsættes for af de øvrige elever, ender deres problembeskrivelse i dette tilfælde alligevel hos Christian som individ. Dette vil blive uddybet i det senere afsnit (s. 82) om de fagprofessionelles individualiserede forståelser af mobning.

Værktøjet til håndtering af mobning og den forståelse af mobbedynamikker, som værktøjet hviler på, synes - på begge de deltagende skoler / teams - at have en stor og grundlæggende opgave i at udfordre de fagprofessionelles tendens til at rette fokus på de en-

kelte, udsatte børn som problembærere. Selvom ressourcepersonerne forsøger at facilitere håndteringsværktøjet indenfor den forståelse af mobning, som det hviler på og gentagne gange, bl.a. ved hjælp af værktøjets fællesskabsrettede spørgsmål, lykkes med at rette teamets fokus tilbage på de enkelte børns sociale udfordringer som en del af en større helhed, bliver en individrettet forståelse af problemernes årsag ved med at præge en stor del af dialogen.

Ressourcepersonernes facilitering af værktøjet viser sig som en meget vigtig faktor i forhold til, hvilke forståelser, undersøgelser og tiltag arbejdet med håndteringsværktøjet ender med at muliggøre i teamet. Dette behandles i en særskilt analyseafsnit under overskriften "Ressourcepersonernes afgørende rolle" (s. 92).

Temakort om tegn på mobning kan åbne blikket for klassens kultur

Konkret er der flere elementer i håndteringsværktøjet, der åbner op for teammedlemmernes refleksioner over kulturen i deres klasser. Dette gælder særligt den række af temakort med spørgsmål om kulturen i klassen, som deltagerne skal gennemgå som et af de første trin af processen i håndteringsværktøjet. Disse temakort er knyttet til fire overordnede analysetemaer: 1. Utryghed og frygt for eksklusion, 2. Grupper og normer, 3. Foragt og udelukkelse og 4. Undskyldninger⁶. Hvert analysetema har en bunke med ca. 7 – 8 temakort med tilhørende spørgsmål, som temaet skal svare på for at undersøge og analysere eventuelle mobbemønstre blandt eleverne. Det kan f.eks. være under temaet 'Grupper og normer': "*Er der en særligt fremtrædende norm for, hvordan man skal se ud eller fremstå i klassen?*". Eller under temaet 'Utryghed og frygt for eksklusion': "*Er der elever, der er bange for at sige noget forkert?*". Der er en lang række af sådanne spørgsmål om forskellige konkrete forhold og mønstre i en klassekultur, som hver for sig kan forekomme som ret almindelige og relativt uproblematisk. Teamet skal gennemgå alle disse spørgsmål, og hvis en enkelt deltager svarer ja, skal kortet lægges ved siden af pladen. Senere skal deltagerne udvælge og stemme om hvilke 4 udfordringer, de vil lave yderligere undersøgelser af.

⁶ De fire temaer er en omskrivning af de fire tegn på mobbemønstre, som Stine Kaplan Jørgensen har beskrevet i 'ASK-modellen' (*Analytisk SKabelon til vurdering af mobbemønstre*, Jørgensen 2019: 204).

I Skolestyrkens vejledning til håndteringsværktøjet beskrives formålet med dette element sådan:

Formål: At brede deltagernes perspektiv ud og se på klassen/elevgruppen fra flere vinkler. De mest involverede parter i mobningen optager ofte størstedelen af deltagernes opmærksomhed. Det kan gøre det vanskeligt at se de bagvedliggende årsager og sammenhænge, der påvirker situationen. Der er derfor behov for at fjerne fokus fra den gruppe elever, der umiddelbart er mest involverede i situationen og i stedet rette fokus mod hele klassen (Vejledning til værktøj til håndtering af mobning s. 4).

Under en uddannelsesdag for de ressourcepersoner, der skal varetage faciliteringen og implementeringen af Skolestyrkens værktøjer til forebyggelse og håndtering af mobning, afprøver ressourcepersonerne værktøjet for første gang faciliteret af en af Skolestyrkens konsulenter. De bliver her bedt om at arbejde med en case, de alle har læst og i øvrigt bruge deres egne erfaringer fra de klasser, de underviser i. I forhold til temakortene giver de efterfølgende spontant udtryk for at opleve disse kort som en stærk del af håndteringsværktøjet. En siger: ”(Det er en) *øjenåbner med de her tegn, hvor man så får øje på, at der jo faktisk er tegn på mobning*”. En anden ressourceperson siger: ”*Når man ser tegnene, så er det tydeligt, at der er meget af det ude og gå*”.

At temakortene kan have en øjenåbnende effekt, viser sig også på teammøderne blandt skolens professionelle. På de observerede teammøder, faciliteret af en ressourceperson fra skolen, gennemgår denne kortene ét ad gangen. Hvis blot en enkelt deltager bekræfter kortets udsagn, bliver kortet lagt på bordet ved siden af spillepladen. Der opstår således hurtigt en voksende bunke af bekræftede udsagn om utryghedsskabende mønstre og forhold i klassens kultur, som tilsammen begynder at gøre indtryk på de deltagende lærere og pædagoger. På de observerede møder afviser begge teams som udgangspunkt, at der er mobning i deres klasse. Oplevelsen af at kunne nikke genkendende til mange adfærdsmønstre, der peger på utryghed og en ekskluderende klassekultur, synes at gøre nogle af deltagerne lidt utilpasse, men giver samtidig et nyt perspektiv på den kultur, der er blevet hverdag blandt deres elever:

Facilitator (læser op): *Bliver der reageret ved at vende øjne eller vende ryggen eller bruge kropssprog når udvalgte elever siger noget i klassen?*

Pædagog 1: *Ja. (De andre smiler og bekræfter)*

Lærer 1: *Ja, det må man sige ja til*

Facilitator (læser op): *Er der dominerende fortællinger om udvalgte elever, fx: Hun er irriterende, voldelig, mærkelig ...?*

Lærer 1: *Jaah.. (de griner lidt og smiler) – det er der.*

Facilitator: *Altså, vi kan godt komme til at have rigtig mange...*

Pædagog 2: *Ja, især hvis de ikke kun skal passe til Christian, men hvis de bare skal passe på klassen.*

Facilitator: *Ja, og det er det der ligesom er den del af pointen her, at det ikke handler om en enkelt elev, det handler om helheden.*

Pædagog 1: *Det er miljøet.*

Lærer 1: *Yes.*

Spørgsmålene på temakortene vækker, som det ses i eksemplet, stor og umiddelbar genkendelighed i det ene team og er ikke vanskelige for de fagprofessionelle at svare på. En af lærerne fra dette team giver i et efterfølgende interview også udtryk for, at temakortene virkede som en øjenåbner i forhold til hverdagens mange ekskluderende handlinger blandt eleverne, der er blevet så almindelige for lærerne, at de ikke længere regner dem for noget særligt. Hun siger:

(Det var) fint at få øjnene... fordi jeg tror, der er nogen ting, vi ikke havde... - det bliver jo sådan lidt: 'Nå ja, ja, måske er der nogen, der bliver kaldt øgenavne'. Ja, det er der faktisk.

Læreren her peger altså på, at temakortene faciliterer et nyt og genovervejet fokus på en række konkrete og genkendelige handlinger blandt eleverne, som de fagprofessionelle ellers kan have mistet blikket for alvoren af.

Mod og vilje i genkendelsen af temakort

På den anden deltagende skole får gennemgangen af temakortene ikke umiddelbart den samme virkning. Her har facilitatoren lagt op til, at det primært er de to klasselærere, der skal afgøre, hvorvidt de enkelte udsagn på kortene skal afvises eller bekræftes. Dette begrundes med, at de kender klassen bedst. På trods af at følgeforskningens afdækning af klassens mobbemønstre bekræfter mange af de udsagn om klassens kultur, der gennemgås her, afviser de to lærere de allerfleste:

Facilitator: *Er der væremåder eller vilkår - det kan være etnicitet, funktionsnedsættelse eller økonomi - der ikke er accepteret i klassen?*

Lærer 1: *Nej.*

Facilitator: *Enig?* (Lærer 2 nikker)

Facilitator: *Er eleverne bange for at være sig selv? (...)*

Lærer 2: *Det tror jeg ikke.*

Lærer 1: *Ikke, hvad jeg lige kender til i hvert fald.*

Facilitator: *Nej. Er der en særlig fremtrædende norm for, hvad man skal interessere sig for, enten i klassen eller blandt drengene eller pigerne?*

Lærer 1: *Nej.*

Lærer 2: *Nej.*

Facilitator: *Er der en særligt fremtrædende norm for, hvordan man skal se ud eller fremstå i klassen?*

Lærer 2: *Nej*

Facilitator: *Er der elever, der falder udenfor normerne?*

Lærer 1: *Men det er så lidt svært, hvis der ikke er nogen normer.*

Klassens to primære lærere afviser således, at der er normer i klassen. De har også svært ved at genkende, at der er grupper og hierarkier i klassen:

Facilitator: *Er der grupper og hierarkier, som er meget fastlåste?*

Lærer 1: *Kan man svare "midt imellem"? Nej, det kan man vel ikke. (Der grines lidt). Øh, det synes jeg, der har været, men jeg synes faktisk, at det er meget i opbrud derinde i øjeblikket.*

Lærer 2: *Det er ikke meget fastlåst.*

Facilitator: *Skal jeg sætte nej her?*

Lærer 2: *Ja.*

Facilitator: *Er der elever, som ikke er en del af nogen grupper?*

Lærer 2: *Nej. (...) Er du enig?*

Lærer 1: *Ja.*

Facilitator: *Er der grupper, der sætter tonen for, hvad der er sejt og populært i klassen, og hvad der er det modsatte?*

Lærer 2: *Øh, nej.*

Afvisningen af temakortenes spørgsmål synes her delvist at handle om en generel modstand mod hele teammødets dagsorden fra klassens to primære lærere, der, som tidligere beskrevet, har gjort et stort, og på skolen bredt anerkendt, stykke arbejde for klassens trivsel de seneste år. De giver udtryk for at være frustrerede og meget lidt motiverede for at lade deres klasse være genstand for en undersøgelse af mobbedynamikker. Den ene af de to lærere giver i et efterfølgende individuelt interview imidlertid udtryk for, at hun ikke følte sig klar til disse spørgsmål om klassens kultur så tidligt på mødet. Hun havde brug for at drøfte klassens problemer med resten af teamet, før hun kunne svare. Hun siger:

Det, som måske var lidt svært, det var at udvælge de her kort. For nogle gange så er der jo noget, der bare lige er spot on, ikke? Men jeg

synes også i nogle tilfælde, så er det svært at vælge, hvad er det egentlig? Som jeg også sagde før: Jeg synes nogle gange, det kan være svært ligesom at zoome ind på, hvad er det egentlig, der sker? Øhh.. Og så synes jeg også, det kan være svært at vælge nogle kort lige fra start, når man måske ikke helt ved, hvad det egentlig er, der er på spil.

Selvom denne lærer på det første teammøde afviser de allerfleste temakort med udsagn om mobbemønstre i klassen, giver hun i interview efterfølgende udtryk for, at hun igennem den videre samtale med sine kolleger på teammødet (faciliteret igennem håndteringsværktøjet) fik en række nye perspektiver på elevernes indbyrdes sociale dynamikker. Så selvom klassens to primære lærere lagde ud med at afvise de fleste temakort, blev de videre teamdrøftelser af de temakort, som lærerne faktisk genkendte og tog med videre, ret afgørende for teamets videre arbejde med klassens ekskluderende og utrygheds-skabende mønstre.

Temakortenes meget konkrete og genkendelige spørgsmål om elevernes (og i enkelte tilfælde undervisernes) kommunikation og handlinger gør indtryk på de fagprofessionelle. Og den måde hvorpå disse temakort bliver præsenteret synes at gøre et markant indtryk på de fagprofessionelle: Ét ad gangen præsenteres et relativt 'ufarligt', men spidsformuleret spørgsmål om destruktive dynamikker i et skolehverdagsliv, som de enkelte teammedlemmer kort skal tilkendegive, om de genkender fra kulturen i klassen. Det, at disse spørgsmål om klassens samværsformer og elevens ekskluderende handlinger bliver genkendt et for et, for til slut at udgøre noget, der ligner et mønster, synes at være et særdeles virksomt element i forhold til at rette de fagprofessionelles blik mod klassens kultur og relationelle mønstre frem for mod individer. Temakortene bidrager således også stærkt til at tydeliggøre håndteringsværktøjets fokus og dets relevans for teamets medlemmer.

Forsigtige drøftelser af de professionelles rolle i klassens dynamikker

Håndteringsværktøjets temakort stiller også nogle vigtige spørgsmål til undervisernes rolle i de dynamikker, der er i klassen. Eksempelvis spørges der til, hvorvidt undervisere bidrager til legitimerende fortællinger, eller, som i nedenstående eksempel, om undervisere giver udtryk for irritation overfor udvalgte elever. Det er et følsomt emne, men her

ses betydningen af, at forskellige perspektiver får lov at mødes i besvarelsen af teamkoretens spørgsmål, og at nogle af teammedlemmerne indimellem tør at stille deres egen fejlbarlighed frem som eksempel:

Facilitator: *Er der undervisere, der giver udtryk for irritation overfor udvalgte elever?*

Lærer 1: *Det håber jeg sorme ikke..*

Pædagog 1: *Ja, det er der. Jeg bliver nødt til at pege på mig selv.*

Lærer 1: *Nej, man kan nok ikke sige sig fri fra det (...)*

Pædagog 1: *Jeg synes bare selv, jeg fik følelsen af, at jeg godt kunne gøre det. Der skal ikke meget til, at man lige ser skævt på en, og så har de andre opfattet at han ...*

Facilitator: *Så tænker jeg også, at du giver udtryk for det på en eller anden måde. Måske ikke verbalt, men...*

Pædagog 1: *Ja, du ved. De andre begynder at sige: "Jamen, det er jo Christian". Så får de måske en bekræftelse på det.*

Lærer 1: *Ja, det er rigtigt. Den er faktisk meget svær at sige sig fri for.*

I dette uddrag fra et teammøde ses det, at håndteringsværktøjets temakort, og den måde værktøjet er rammesat omkring dem, faciliterer, at ganske svære emner kan tages op i teamet. Sandsynligvis fordi spørgsmålet om undervisernes synlige irritation overfor udvalgte elever indgår i en lang række af udsagn, der handler om forskellige delaspekter af klassens kultur, bliver det muligt for denne pædagog åbent at erkende sin egen uhenigtsmæssige praksis. Han giver på teammødet flere gange udtryk for en forståelse af, at håndteringsværktøjet handler om klassens miljø, ikke om enkeltindivider og synes at forstå, at han med sit ærlige bidrag ikke risikerer, at samtalen efterfølgende kommer til at fokusere på hans eventuelle problematiske praksis. Det er interessant at lægge mærke til, hvordan den ene af klassens primære lærere, igennem sin teamkollegas ærlighed, synes

at få mod til at ændre sit første svar og åbent erkende, at også hun kan genkende tema-kortets problematik i sin egen praksis. Tilmed synes hun at anerkende og genkende sin kollegas pointe om, at denne praksis risikerer at have en negativ indflydelse på elevernes indbyrdes dynamikker.

Problematiske muligheder for afvisning af tegn på mobning

Udvælgelsen af temakort indebærer dog også nogle potentielle udfordringer, der til dels handler om etikken i konsekvenserne af den udvælgelsesproces, der foregår, når temakort skal vælges til eller fra. Eksemplet med det team, der afviser de fleste temakort, illustrerer, hvordan et team kan arbejde med håndteringsværktøjet og opleve, at de er i gang med at tage hånd om de mobbedynamikker, der måtte være i en given klasse og samtidig overse helt afgørende tegn på mobning, som dermed får lov at gå helt under teamets radar i det videre forløb. I det empiriske tilfælde ovenfor er udfordringen yderligere skærpet, fordi facilitatoren her har misforstået, hvem der skal deltage i udvælgelsen, og det dermed kun er klassens to primære lærere, der svarer på spørgsmålene og vælger, hvad der skal med videre. Hvis hele teamet havde deltaget i udvælgelsen, ville der med stor sandsynlighed være blevet svaret ja til (langt) flere kort.

Problemstillingen gør sig også gældende i forbindelse med andre aspekter af de udvælgelsesprocesser, der knytter sig til temakortene. Det ses i begge teams, at de fagprofessionelle synes at positionere sig og blive tilbudt og tildelt positioner med mere eller mindre magt til at definere, hvordan forskellige dynamikker i en given klasse kan forstås. Her spiller facilitatorerne en afgørende rolle, hvilket vil blive behandlet i et særskilt afsnit om netop dette i kapitlet om forhold i skolen (se s. 92).

Krydsende perspektiver og nye forståelser

Når håndteringsværktøjet er i spil på teammøderne, ses det, at de fagprofessionelle giver udtryk for forskellige forståelser af og perspektiver på problemstillinger i børnegruppen. Dette sker især, når der gennemgås temakort, når der skal udvælges og argumenteres for temakort, og når spørgsmålene på bagsiden af kortene skal besvares.

Følgende eksempel er fra udvælgelsen af temakort på den ene af de to skoler:

Facilitator: Er der grupper, der sætter tonen for, hvad der er sejt og populært i klassen, og hvad der er det modsatte?

Lærer 2: Øh, nej.

Lærer 1: Jo, det tror jeg, at jeg vil sige.

Facilitator: I må gerne tale sammen.

Lærer 1: Altså, jeg tænker mere sådan i forhold til, ikke i forhold til, hvad der sker i frikvartererne, så nej, det er der overhovedet ikke. Men i forhold til, hvordan man går i skole, og hvad der er det forkerte, og hvad der er det rigtige, man gør. Inde i klassen og sådan.

Lærer 2: Nå, så også inde i klassen?

Lærer 1: Der synes jeg ligesom, der er der nogen, der har magten til at sige, ikke magten, men sådan, siger mere. I hvert fald udtaler, hvad der er rigtigt og forkert. Og så retter de andre nogle gange lidt ind.

Lærer 2: Ja okay.

Når de fagprofessionelle under den første gennemgang af temakortene, hver især, uden forklaringer og i et ret højt tempo, skal be- eller afkræfte om givne handlinger foregår blandt eleverne i klassen, kan deres eventuelle forskellige forståelser af forhold i klassen komme til udtryk. Ifølge vejledningen til håndteringsværktøjet er det vigtigt, at temakortene i denne del af processen blot placeres i den rigtige bunke, og at processen fortsætter uden dialog om de enkelte udsagn. Dette af hensyn til processens fremdrift og for at sikre, at der levnes tid til planlægningen af deltagernes videre arbejde⁷. I mange tilfælde er der udbredt enighed om, hvorvidt noget foregår eller ikke foregår blandt eleverne. Men når dette ikke er tilfældet, opstår der her ofte spontane, vigtige udvekslinger af teammedlemmernes forskellige perspektiver, som udfordrer og nuancerer gældende forståelser.

I det følgende empiriske eksempel handler det fortsat om temaet vedrørende normer i klassen, men på et senere tidspunkt på samme møde. Teamet skal her tage stilling til det temakort, der handler om, hvorvidt der er grupper i klassen, der sætter tonen for, hvad der er sejt og populært. Følgforskningens afdækning af mobbemønstre i den pågældende klasse viser, at der er en gruppe drenge, der klart sætter tonen for, hvad der er populært i klassen, og som således har større magt over in- og eksklusionskriterierne i elevgruppen. Ikke desto mindre afviser den ene af klassens primære lærere dette. De to

⁷ Vejledning til Værktøj til håndtering af mobning, s. 5

primære lærere har et meget tæt samarbejde om klassen og er sædvanligvis enige om det meste. Udvælgelsen af temakort synes dog at have gjort det klart, at de alligevel har nogle forskellige perspektiver på dynamikker i elevgruppen, og den ene af de to primære lærere ('Lærer 1') bruger den mulighed, hun gives igennem værktøjet, til at invitere et tredje perspektiv ind:

Facilitator: Nå, men, vi tager den næste. Det er det tema, der hedder: 'Er der grupper, der sætter tonen for, hvad der er sejt og populært i klassen og hvad der er det modsatte?' Øh, hvad skal man gøre og hvordan skal man være, for at blive en del af klassens fællesskab? Har I en følelse af...

Lærer 2: (...) på det sidste, der har været meget med, at man skulle deltage i undervisningen. Hvis der er nogen, der sidder og sover hen over bordet, så får man en kommentar: 'Hey, lad lige være'

Facilitator: Fedt.

Lærer 1: Men Maria, hvad tænker du? (Henvendt til en lærer, som har klassen i et mindre fag, og som grundet en misforståelse i faciliteringen af processen, er blevet bedt om ikke at deltage i udvælgelsen af temakort, red.)

Lærer 3: Jamen, det er det her med udseendet, med påklædningen med drengene, det er meget den her samme stil de kører, den her bestemte drengestil med frisure og tøj og..

Lærer 2: Men Victor, han er vel ikke med i fællesskabet fordi han ikke gør det? Altså, tænker jeg. Han bliver jo ikke udelukket, fordi han ikke gør det.

Lærer 3: Nej, men er han med?

Lærer 2: Og Esben går jo altså også i noget helt andet tøj end de andre?

Lærer 3: Men, men, men, de står jo også lidt udenfor den gruppe, som jeg opfatter det. (Lærer 1: Okay) De er jo ikke en del af det, som sådan. De er jo heller ikke dem, der bliver opsøgt og inviteret med. De, ... der er plads til at de er med og de går med, men jeg ser ikke at det er dem, der kan sætte en retning.

Kollegernes forskellige perspektiver, på hvad der er på spil blandt eleverne, synes at være potentielt meget lærerige for de medvirkende lærere og pædagoger. Som det vil blive udfoldet i et senere afsnit, er der flere af de deltagende lærere, der i efterfølgende interview giver udtryk for netop dette.

Det store potentiale i at få indsigt i andre perspektiver end sit eget, er også en pointe hos blandt andre Tilde Mardahl-Hansen (2019), der peger på, at når skolens professionelle

samarbejder med andre, der ikke har samme perspektiv som dem selv, får de mulighed for at udvide deres indblik og udforske diverse problematikker sammen (Mardahl-Hansen 2018).

På de observerede teammøder ses det, at det er meget forskelligt, hvordan forhandlingerne imellem forskellige perspektiver udspiller sig, men at det bl.a. relaterer sig til, hvor mange der er enige, og hvem der har, eller tilkæmper sig, definitionsmagten (se Jørgensen, 2019). Dette betyder, at de forskellige perspektiver ikke *nødvendigvis* fører til udviklede eller mere nuancerede forståelser af, hvad der er på spil i den pågældende klasse, men indblikket i de forskellige perspektiver giver (ifølge de interviewede lærere) en sjælden mulighed for at få nye eller alternative forståelser af, hvad der er på spil.

Valg af temaer til videre undersøgelse

Udvælgelsesproces åbner for nye fælles forståelser

Efter gennemgangen af temakortene skal teamet, på baggrund af en individuel afstemnings-proces, udvælge fire af de mange temakort, der er blevet nikked ja til. De fire valgte kort udgør herefter de temaer, som teamet skal undersøge nærmere og arbejde videre med. Som en del af processen skal deltagerne forklare, hvordan de mener, at de temaer, de har stemt på, udspiller sig i klassen⁸. Dette sætter nogle vigtige samtaler i gang, der åbner for fælles refleksion og leder teamets medlemmer i retning af de mere subtile tegn på mobbemønstre i klassen. På den ene skole skal en af lærerne således begrunde sin genkendelse af det udsagn, der lyder: *Bliver der reageret med at vende øjne, vende ryggen til eller andet negativt kropssprog, når udvalgte elever siger noget i klassen?* Læreren forklarer:

Den her med, om der bliver reageret med at vende øjne eller ryggen til, når udvalgte elever siger noget i klassen. Den fylder rigtig meget hos mig, fordi det er noget af det, som jeg har lagt mærke til igennem det her skoleår. Det er det, jeg har kaldt 'sand mellem fingere', og som jeg har forsøgt at formidle til forældrene. De spørger: "Hvorfor skriver du ikke, når der er et eller andet?" Det er, fordi det er 'sand mellem fingrene'. Det er så udefinerbart, det, der foregår. Det kan være, jeg

⁸ Vejledning til Værktøj til håndtering af mobning, s. 5

har sagt noget. Ja, til Christian eller Charlie: "Sid lige stille." Og så vender Jasper sig lige om og sender øjne til Oskar. Som lige vender sig og sender øjne til Jonathan, som lige sender den videre op til en anden og så kører den sådan her rundt i klassen (hun viser med fingrene hvordan blikket kører i et mønster, red.). (...) Men hvordan filan får man taget fat på den her, der hedder: 'Dét, du gør med din krop og med det, du udstråler, det er faktisk sindssygt vigtigt i forhold til, hvad der sker inde i det her klasserum?'

Læreren giver her en beskrivelse af det, som følgeforskningens afdækning af mobbemønstre i den pågældende klasse også peger på, nemlig at både in- / eksklusionsprocesser og foragtproduktion foregår på subtile måder, der kan være svære at få et tydeligt og håndgribeligt billede af. På grund af håndteringsværktøjets fordring om at begrunde genkendelsen af udvalgte temakort gives læreren nu mulighed for at italesætte disse uhåndgribelige processer. De andre medlemmer af teamet genkender lærerens oplevelser, som derfra kan behandles ud fra en fælles forståelse af et mønster i klassens kultur.

Temakortene, og den måde de anvendes, giver altså de fagprofessionelle mulighed for i fællesskab at forstå og genkende handlinger og kommunikationsformer blandt eleverne på nye måder. Handlinger, der hidtil har været betragtet isoleret og som dele af et almindeligt skoleliv, begynder igennem arbejdet med temakortene at komme til syne i deres sammenhæng som mønstre og dynamikker, der *tilsammen* vidner om en klassekultur på sociale afveje. Dette betyder ikke i sig selv, at temakortene giver blik for eller anerkendelse af, at der er tegn på mobning i en given klasse, men de giver *mulighed* for at forstå og måske få øje på tegn på mobbemønstre i de konkrete, sociale dynamikker i klassens kultur.

Tempo, problemsortering og etik

På begge skoler bærer processen med udvælgelse af fire temakort til videre fokus præg af at skulle gå stærkt; tempo og problemløsningseffektivitet synes at ligge som en gennemgående ramme for møderne.

På den ene af de to medvirkende skoler har teamet svaret "ja" til en lang række udsagn, og bunken med valgte temakort er blevet stor. Udvalgelsesprocessen her bærer præg af,

at teamets medlemmer finder det svært at vælge mellem de mange identificerede udfordringer, da de mener, der er langt flere end fire, der er meget vigtige. Og her viser sig en potentiel etisk udfordring ved håndteringsværktøjet: I teamet her må en lang række af de tegn på mobbemønstre, som teamet har identificeret i udvælgelsen af temakort, lægges væk efter den svære udvælgelse af fire fokustemaer. I citatet herunder ses det, hvordan det bemærkes med både undren og måske en vis lettelse, hvordan alle de øvrige kort om klassens udfordringer, som teamet har nikket ja til, blot fjernes efter afstemningen:

Facilitator: Alle dem der ikke har fået nogen, de ryger bort (facilitator fjerner kort)

Pædagog 2: Det var en hurtig udskillelse

Facilitator: Det er nok i erkendelse af, at man ikke kan alt.

Situationen her peger på den etiske problematik, at der ifølge værktøjets vejledning skal udvælges fire fokuspunkter ud af de (mange) problemstillinger, et team har genkendt i deres klasse, hvorefter de øvrige identificerede tegn på mobning i klassen lægges væk. Dette betyder, at hvis et eller flere medlemmer af et team i første omgang har nikket 'ja' til forekomsten af alvorlige forhold i den givne klasse, da kan disse temakort efter fælles afstemning blive fejtet af bordet og således forsvinde fra teamets videre fokus. Eksempelvis viser vores afdækning af mobbemønstre i de to klasser flere forhold, der synes vigtige at sætte fokus på, men som enten overses eller fravælges i denne proces.

Processen med at udvælge fire fokuspunkter ud af de mange udpegede problemstillinger går altså stærkt og indebærer potentielt en etisk udfordring. På den anden side afstedkommer processen nogle vigtige og nye typer af samtaler i teamet om deres forskellige perspektiver på de oplevede trivselsproblematikker.

Videre undersøgelse af relevante fokuspunkter

På trods af at bunken med bekræftede temakort er forholdsvist lille hos det ene af de to teams, og selvom udvælgelsen af de fire temaer til videre undersøgelse sker hurtigt, så ender begge deltagende teams med at vælge fokuspunkter, der er relevante i forhold til de mobbemønstre, som følgeforskningens afdækning har peget på.

Som tidligere beskrevet, bevæger teamenes problemforståelser sig frem og tilbage imellem et dekontekstualiseret fokus på enkelte børn og et fokus på dynamikker og mønstre på tværs af klassen. Som vist i det ovenstående dirigerer arbejdet med temakortene de fagprofessionelles refleksioner i retning af mønstre og klassekulturer, men vi ser også, hvordan elementer i forbindelse med samme temakort kan bringe de individkausale forståelser og forklaringer tilbage som dominerende forklaringsramme.

Efter teammedlemmerne har udvalgt de fire temakort, som de vil arbejde videre med, følger en kort proces, som har til hensigt at undersøge de fire valgte temaer nærmere. Processen er beskrevet sådan her i vejledningen til håndteringsværktøjet⁹:

Formål: At analysere situationen ved at undersøge de fire temaer nærmere.

Instruktion: Deltagerne skal nu vurdere, hvilken viden de har brug for at indhente for at få en større forståelse for de fire udvalgte perspektiver på temakortene. På bagsiden af kortene finder du undersøgelsesspørgsmål, som deltagerne skal besvare eller planlægge, hvordan de vil undersøge.

Spørgsmålene på bagsiden af temakortene lyder fx: *"Hvem sker det for?"*, *"Er der særlige tidspunkter, situationer eller steder hvor det sker?"*, *"Er det konsekvent?"*, m.fl. Denne type af spørgsmål synes at fungere som en hjælp til fortsat udforskning af de fagprofessionelles forståelser af klassens sociale dynamikker. Men et andet spørgsmål på kortenes bagside lyder: *"Hvorfor sker det?"* Disse 'hvorfor'-spørgsmål synes, næsten uden undtagelse, at afstedkomme individfokuserede årsagsforklaringer, hvor svaret på *"hvorfor"* bliver rettet mod det enkelte barns adfærd eller / og personlighed:

Facilitator: *Hvorfor bliver Charlie holdt udenfor? Jeg tænker, vi har lidt berørt årsagerne til Christian?*

Lærer: *Mmm...*

Pædagog: *Charlie, han har misforstået alle sociale spilleregler.*

Og:

Facilitator: *Hvorfor bliver Viktoria holdt udenfor?*

⁹ Vejledning til Værktøj til håndtering af mobning, s. 6

Lærer: *Jamen, det gør hun, fordi hun er meget skrap i sit sprog, og det kan de andre ikke sådan helt øh være i. Og så er hun jo meget tydelig omkring, hvad det er, hun gerne vil, og det opfatter de andre som at hun bestemmer det hele. Og hvis de andre bliver enige om, at hun er for skrap og bestemmer det hele, så har hun fået sat sig selv i den situation, og så er hun den, man ikke vil lege med.*

Pædagog: *Men hun kan også godt lide at være midtpunkt. Og hun kan godt lide dramaet. Så hun får også skabt nogle rigtig uheldige situationer, hvor de andre egentlig bare siger "nej tak" til det.*

I eksemplerne her ses det, hvordan facilitators spørgsmål om, *hvorfor* de forskellige elever bliver holdt udenfor, synes at aktivere de individfokuserede forståelser, som teammedlemmerne kom ind på mødet med: Charlie og Viktoria bliver holdt udenfor, *fordi* de mangler noget eller gør noget forkert, som de andre elevers ekskluderende handlinger blot er en reaktion på.

I andre tilfælde kalder disse 'hvorfor'-spørgsmål på en anden, men også meget udbredt forståelse af årsagen til elevers adfærd i skolen, nemlig *forældrene* (Hein 2012). På samme måde som med de individrettede forståelser ovenfor lukker denne forståelse af for refleksioner over, hvordan børnene, som *elever i skolekonteksten* og de dynamikker der hersker her, udgør hinandens betingelser i skolen. Herunder ses et eksempel på, hvordan et af temakortenes 'hvorfor'-spørgsmål synes at 'rydde bordet' for yderlige refleksioner og udløse en paratforståelse af kausalitet knyttet til forældre og opdragelse hjemmefra:

Facilitator: *På bagsiden af hver af kortene, står der nogle spørgsmål. Den første det er den der med, om der er elever, der er stærkt optagede af, hvad andre gør og mener. De hedder: "Hvorfor er de det?". Det er jo ikke sikkert, at man bare har et rede svar. Og: "I hvilke situationer?" "Er det særlige fag, eller er det særlige tidspunkter?" Og: "Hvad er det, de holder øje med?"*

Pædagog 1: *Det er, må jeg sige. Det er millimeterdemokrati. Det er, der er ikke nogen, der skal have det bedre end mig, men jeg skal helst have det lidt bedre end de andre. De andre må godt have det godt, men jeg skal helst have det bedst.*

Facilitator: *Og hvorfor er det nu?*

Pædagog 1: *Ja, det er umiddelbart det, jeg ser er direkte nedavlet fra forældrene ud fra de møder, vi efterhånden har haft. (...) Det er dejligt, at fællesskabet har det godt, men mit afkom skal helst have det bedst. Og så må fællesskabet lige komme i anden række.*

Facilitator: *Ser I andre på det på samme måde?*

Lærer 1: *Ja, stort set.*

Som nævnt opfordrer spørgsmålene på temakortenes bagside også til videre undersøgelse f.eks. af, hvorfor eller i hvilke situationer enkelte børn takker nej til at deltage i fælles lege. De spørgsmål, der inviterer til undersøgelse og refleksion omkring bevæggrundene for elevernes forholdemåder, afstedkommer i langt mindre omfang individuelle årsagsforklaringer. Nogle gange åbner de op for det modsatte. Ikke desto mindre er der en tendens til, at "hvorfor" spørgsmål besvares med forklaringspilen rettet mod enkelte børn eller deres forældre.

Det lykkes i ret høj grad facilitatoren på begge skoler at fastholde teamets fokus på de fire fokuspunkter igennem resten af teammødet, og teammedlemmerne får delt og diskuteret deres oplevelser af de forskellige problemstillinger. Dog synes de undersøgelses-spørgsmål, der stilles på temakortenes bagside, udelukkende at blive anvendt til en 'her-og-nu'- drøftelse af fokus-punkterne i begge teams baseret på de fagprofessionelles umiddelbare forståelser af de forskellige problemstillinger. Der er ingen eksempler på, at spørgsmålene fører til en erkendelse af, at der er behov for at undersøge noget yderligere på trods af, at det jf. vejledningen er det, der er tiltænkt. Det lader heller ikke til, at facilitatorerne har fokus på dette i deres måde at facilitere denne del af processen. Sandsynligvis er dette medvirkende til, at den senere proces, hvor teamet skal planlægge, hvilke undersøgelser de vil lave imellem de to møder, kommer til at virke som en lidt tung og krævende tilføjelse til teamets arbejde med håndteringsværktøjet.

Skærpede blikke for ekskluderende dynamikker

Som beskrevet i afsnittet om følgeforskningens afdækning af mobbemønstre bliver de tegn på mobbemønstre, vi ser i klasserne, tydelige gennem fokuserede observationer og interviews med de deltagende børn. Men in- og eksklusionsprocesserne blandt eleverne er også kendetegnet ved at være delvist skjulte i hverdagsaktiviteter, hvor de kan fremstå som dele af et almindeligt skoleliv – med konflikter i lege, latter og drillerier, foretrukne samarbejdspartnere, følelsesudbrud, etc.

De 'Tegn på mobning', som Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning skal hjælpe de fagprofessionelle med at få øje på og undersøge yderligere, kan altså være ganske

svære at få øje på, og det gælder særligt, hvis man arbejder ud fra traditionelle forståelser af mobning, hvor man har blikket rettet mod (aggressive) mobbere, medløbere og et (svagt) offer (Olweus, 1980).

Analysen af de fagprofessionelles arbejde med håndteringsværktøjet ovenfor viser, at arbejdet med håndteringsværktøjet bidrager til at skærpe de fagprofessionelles blik for flere af de ekskluderende dynamikker blandt eleverne, som blev konstateret i følgeforskningens afdækning af mobbemønstre i klasserne. Analysen viste, at de temakort, der er en central del af værktøjet, er særdeles virkningsfulde i forhold til at rette de fagprofessionelles blik mod tegn på mobning i deres klasser. Særligt i det ene af de to deltagende teams åbner disse temakort op for drøftelser af sociale normer, der er regulerende i klasserne, sociale hierarkier blandt eleverne, subtile tegn på foragtproduktion, utryghed, mm. Det synes i høj grad at være værktøjets rammesætning og de mange konkrete spørgsmål om genkendelige situationer blandt eleverne, der åbner for nye eller skærpede perspektiver på klassens sociale liv.

I forhold til følgeforskningens afdækning af mobbemønstre (s. 20) fik begge teams igennem arbejdet med temakortene blandt andet skærpet deres blik for, hvordan humor bruges blandt eleverne til at gøre grin med eller håne bestemte andre, og hvordan der er elever i deres klasser, der står uden for – eller på kanten af – klassens fællesskaber.

Skærpede blikke for eleven som en del af sin kontekst

Under det første teammøde i det ene team synes arbejdet med håndteringsværktøjet at åbne for nye perspektiver på den uro blandt eleverne, som følgeforskningens afdækning også identificerede som udtryk for en mærkbar utryghed i elevgruppen. Som beskrevet i afsnittet om mobbemønstre i de to fulgte klasser kommer denne utryghed blandt andet til syne i frikvartererne, hvor der særligt imellem drengene er mange konflikter, en relativt hård tone, m.v. I det følgende uddrag fra mødet ses det, hvordan nye perspektiver på en af de drenge, der holdes udenfor af de andre, udvikler sig i den faciliterede fælles refleksion. Uddraget er et eksempel på, hvordan værktøjet faciliterer en perspektivudvidende diskussion, hvor elevens adfærd først forstås som et udtryk for hans individuelle problemer, men efter en drøftelse af forskellige perspektiver kommer til syne for teamet som forbundet med hans position i klassen og hans længsel efter at være en del af fællesskabet:

Pædagog 1: *Han har ikke en kinamands ide om, hvad der foregår nogen steder.*

Lærer 1: *Ja.*

Lærer 2: *Nej, det synes jeg ikke. Jeg har altså set noget i dag, da han var alene med Valdemar, hvor jeg så en helt anden side af ham.*

Pædagog 1: *Mmh.*

Lærer 1: *Ja.*

Pædagog 1: *Det er rigtigt. De hyggede sig rigtig meget i dag. Og de var stille og rolige.*

Lærer 2: *Måske er han bare ikke til de store fællesskaber. Måske er hans stressfaktor faktisk så høj, at han ikke er god til det, for det var helt vildt at se de to drenge.*

Lærer 1: *Måske gør han også det samme som Valdemar i virkeligheden, at han faktisk ikke bryder sig om, at de andre er så vilde. Og så tilstræber han og forsøger at være med, og så bliver det sådan noget her. Og så kan han slet ikke, øh. Så tror han måske, han er sej og får 'Street Credit', når han prøver og bare gøre noget andet end det, de siger. Jeg ved, hørte godt, at du sagde nej, men jeg har jo set, at det er skidesejt, når Jasper han måske driller lidt... Jeg ved ikke, om det er sådan en misforstået kopiering af noget, han tror, han gør rigtigt.*

Teamet kommer her ikke direkte frem til at få øje på, at eksklusionen af denne elev er en del af en række tegn på mobbemønstre i den pågældende klasse. Men de bevæger sig fra en forståelse, hvor eksklusionen udelukkende handler om elevens sociale mangler henimod en ny forståelse, hvor hans adfærd kommer til syne som et udtryk for hans forsøg på at gøre sig synlig i gruppen, og som dermed – i hvert fald delvist - er en adfærd, der bliver til i den specifikke kontekst. Fokus ligger dog stadig på eleven og hans adfærd, og teamets arbejde med håndteringsværktøjet hjælper dem ikke videre til at åbne blikket for, hvorvidt hans adfærd kan ses som en *reaktion* på oplevelsen af at blive udelukket fra klassens fællesskaber, sandsynligvis primært fordi de ikke foretager nogen undersøgelser imellem de to teammøder.

Skærpede blikke for subtile ekskluderende handlinger

Igennem deres arbejde med håndteringsværktøjet får dette team også skærpet deres forståelser af nogle af de mere subtile ekskluderende handlinger, som følgeforskningen har afdækket i klassen. Teamets medlemmer har alle oplevet, at disse handlinger foregår

blandt eleverne, men får igennem den faciliterede dialog i arbejdet med håndteringsværktøjet øje på disse som udtryk for nogle mere systematiske udstødsdynamikker, end de før har erkendt:

Facilitator: *Bliver der reageret med at vende øjne? Vende ryggen til eller andet negativt kropssprog, når udvalgte elever siger noget i klassen? Der er spørgsmål omme bagpå, som skal besvares nu eller undersøges senere. Hvem er det, der bliver ramt? Hvordan kommer det til udtryk? Og hvorfor? Igen, vi har været lidt inde på nogle af tingene, men, øh, det er jo ikke sikkert, at der nødvendigvis bliver vendt øjne af..*

Lærer 1: *Jeg synes, at Jonathan vender øjne. Han er ekspert i at lave den der.*

Pædagog 1: *og Jasper*

Lærer 1: *Og Jasper gør det også. (53.42)*

Facilitator: *Og hvordan forplanter det sig?*

Lærer 1: *Jamen, det gør det jo ved, at, øh, at de faktisk sidder og holder øje med hinanden, sådan når ja.*

Pædagog 1: *Sindssygt mange af dem, der gør det.*

Lærer 1: *Så hvis jeg kan se, at der er andre, der vender øjne, når de så er færdige med at vende øjne, så kan de lige få øjenkontakt med mig, og så kan vi bekræfte hinanden i, at "hold kæft, hvor var det åndssvagt, det der".*

(...)

Pædagog 1: *Det er også det, der gør, at man kan være til grin, uden der er nogen, der har sagt noget.*

Lærer 1: *Ja.*

Pædagog 1: *Det er de altså virkelig, øh...*

Lærer 1: *Ja.*

Facilitator: *Opdager de børn, som der bliver vendt øjne af det?*

Pædagog 1: *Ja.*

Lærer 1: *Jeg tror, det er det der med, at man kan mærke, at det sådan stikker i nakken, ikke? Hvis man er den, der lige er blevet vendt øjne af. Det tror jeg. Jeg ved ikke, om det altid er de samme, men det er jo de udsatte børn, vi sidder og taler om. Det er jo, hvis det er Christian, eller hvis det er Charlie eller Viktoria,*

der siger noget. Jeg oplever ikke, at de gør det, når Valdemar siger noget. Ham tror jeg sgu i bund og grund, de godt kan lide.

Pædagog 1: *Det tror jeg også.*

Lærer 1: *Men hvis de tre andre siger noget, så skal der ikke så meget til, før så (lyd, der udtrykker irritation) så kommer der sådan en, ikke?*

Mønstre af ekskluderende handlinger fra særlige, hierarkisk højt placerede elever i klassen mod andre særlige, hierarkisk lavt placerede elever i klassen er således allerede velkendte af de enkelte medlemmer i teamet. Dog synes disse ekskluderende handlinger ikke at have været genstand for fælles drøftelse i teamet før. Italesættelsen og udvekslingen af deres fælles erfaringer med disse handlinger såvel som genkendelsen af denne type af handlinger som tegn på mobning, muliggøres af arbejdet med håndteringsværktøjet.

Eksemplet ovenfor viser, at de fagprofessionelles forståelser af de ekskluderende handlinger, som de selv allerede har erfaret i deres daglige omgang med eleverne, skærpes og perspektiveres i deres arbejde med håndteringsværktøjet. Analysen af arbejdet med de forskellige elementer i værktøjet har vist, at der i det ene team hverken planlægges eller foretages nogen (nye) undersøgelser i forlængelse af første teammøde, hvor fire problematikker i klassens relationer er blevet identificeret og sat i fokus. Dette får den konsekvens, at de ikke får mulighed for at få *nye* forståelser af, hvad der egentlig er på spil imellem eleverne, og hvorfor de enkelte elever handler, som de gør. De fortsætter således umiddelbart deres arbejde med klassens trivsel med relativt intakte forståelser af de enkelte elevers individuelle udfordringer og grunde til at opføre sig som de gør. Denne pointe uddybes i afsnittet nedenfor.

Genkendelse af ekskluderende handlinger – ikke af mobning

Selvom der i de to teams genkendes det, der i Skolestyrkens mobbeforståelse ses som *tegn på mobning*, så genkender de fagprofessionelle i disse teams det ikke som *mobning*. Som det er fremgået af analyserne i det ovenstående, fortælles der på teammøderne om flere elever, som ingen vil have med i frikvarterernes lege, som drilles og grines af. Men teammedlemmerne italesætter ikke dette som mobning eller tegn på mobning. I stedet synes de ofte at dele en forståelse af de udsatte elevers situation som et resultat af disse

elevers opdragelse, personlighed og adfærd. I eksemplet nedenfor fortæller en lærer om eleven Christian i 3. klasse:

Så kommer han med en blandet kulturel baggrund, som gør, at han også er opdraget lidt ift. sådan noget ydre styring, så det her med at have lidt selvkontrol og indre styring, som gør at man godt lidt selv er klar over hvornår en situation er lidt akavet. Det har han rigtig svært ved. Det er ikke blevet tillært endnu. Og det gør, at han havner i nogle dumme situationer som han ikke selv kan komme ud af. Så har han sådan en iboende, hvad skal man sige, ... et frustrationsniveau der er lidt anderledes end de andres, så han bliver enormt stresset og påvirket. Han bliver sur og vred. Men han kan ikke rigtig kontrollere sin vrede. Han ved ikke, hvor han skal adressere den, så derfor kommer han til at gøre nogle dumme ting. Og så reagerer han selv enormt meget på uretfærdig behandling. Og de andre reagerer simpelthen ved at trykke ham, som om at gruppen har fået et tredje fælles, der hedder: "Ah, men, det er jo bare Christian."

Det gælder i forhold til både denne og de øvrige udsatte elever i de to fulgte klasser, at de professionelles fortælling om elevernes (udadreagerende) adfærd og reaktioner i nogen grad synes at fungere legitimerende for de øvrige elevers handlinger i forhold til dem og dermed for den position, de udsatte elever har i klassen. Disse 'legitimerende fortællinger' har samme funktion blandt de voksne, som de har blandt børnene. Nemlig at de tilbyder en individudpegende forklaring på – og legitimering af – hvorfor en given elev bliver holdt uden for klassens fællesskaber. Denne forklaring peger tilbage på den udsatte elevs særlige personlighed og adfærd, og gør det svært for de professionelle at genkende den pågældende elev i det billede af et ('svagt og uskyldigt') offer for mobning, som stadig synes at være fremherskende i dele af det danske skolefelt (Hein, 2009). På samme måde synes traditionelle mobbeforståelsers forestilling om 'mobberen' som et aggressivt barn, der har til hensigt at gøre den anden ondt (Olweus, 1980), at stå i vejen for, at de 'søde' og 'ressourcestærke' elever kan genkendes som nogle, der udøver mobning (Hein, 2013). De professionelles legitimerende fortællinger om de enkelte elevers udsatte positioner, i kombination med den traditionelle forståelse af mobning som de i overvejende

grad grundlæggende synes at trække på, får dermed den konsekvens, at det bliver meget vanskeligt for dem at få øje på den mobning, der foregår i deres klasser.

Planlægning af videre undersøgelser af klassernes relationelle problematikker

Et væsentligt element i Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning er som tidligere nævnt, at teamet omkring klasser, hvor der ses eller er mistanke om mobning, skal lave deres egne undersøgelser af, hvad der er på spil i klassen. Formålet med teammøde 1 er således blandt andet at ”undersøge situationen i elevgruppen” og eksplicit at få et output af teammøde 1, der lyder: ”En plan for hvad deltagerne skal undersøge nærmere, så I får konkretiseret, hvad I skal håndtere”. Imellem teammøde 1 og 2 er det hensigten, at ”Deltagerne gennemfører de undersøgelser, de har planlagt og involverer relevante personer”¹⁰.

Uhensigtsmæssig adskillelse af undersøgelsesarbejde

I observationerne af arbejdet i de teams, der har deltaget i følgeforskningsprojektet, ses det, hvordan de to sammenhængende dele af formålet med første teammøde, nemlig det at *undersøge situationen i elevgruppen* og det at *lægge en plan for, hvad deltagerne skal undersøge nærmere*, bliver behandlet som to adskilte elementer på det første teammøde. Dette får den uhensigtsmæssige konsekvens, at de samtaler der finder sted omkring situationen i elevgruppen, initieret af de spørgsmål der står på bagsiden af de fire valgte temakort, søges besvaret konkluderende under møderne: De fagprofessionelle deler og drøfter deres forståelser af forskellige udfordringer i elevgruppen, men der er ikke fokus på, hvorvidt der er noget specifikt i disse udfordringer, der kunne være behov for at sætte under lup i en periode. Når man når til den del af processen, hvor der skal lægges en plan for nærmere undersøgelser, synes de to teams derfor at opfatte dette som en ny opgave, adskilt fra de drøftelser de netop har haft om de *konkrete* udfordringer blandt eleverne: Samtalen om planlægning af undersøgelser i begge teams får fokus på generelle undersøgelser af elevernes relationer og trivsel i de to klasser. I ingen af de to teams retter facilitatoren teammedlemmernes fokus mod deres forståelser af de helt konkrete udfordringer, de tidligere har beskrevet for at foreslå mulige undersøgelser af disse. Dette pe-

¹⁰ Vejledning til Værktøj til håndtering af mobning, s. 3.

ger på facilitators store betydning for teammedlemmernes mulige udbytte af håndteringsværktøjet, hvilket udfoldes yderligere i det følgende, hvor det stadig handler om teams planlægning af undersøgelser.

Facilitators rolle i planlægningen af undersøgelser

I forhold til at planlægge undersøgelser af de valgte fokuspunkter adskiller forløbet sig en del i de to teams. På den ene skole er facilitator tilsyneladende selv ret usikker på konceptet omkring undersøgelser. Han synes at være udfordret af såvel en manglende forberedelse på dette punkt og af kompleksiteten i håndteringsværktøjet, hvor han her har brug for at logge ind på Skolestyrkens hjemmeside for at finde information om forskellige undersøgelsesmetoder. I citatet nedenfor fremgår det, hvordan facilitatoren virker meget vævende i forhold til punktet om undersøgelsesmetoder:

Facilitator: Men her er der for eksempel nogle undersøgelsesmetoder, som man kan vælge, øhm. Man kan også vælge nogle helt andre. Øhm. Den første, den gør sig måske ikke specielt meget gældende. Øhm. Og det er måske heller ikke relevant at skrive en stil om klassens kultur, når man ikke er ældre, end man er.

Lærer 1: *Nej, den er også lidt svær.*

Facilitator: Den her. Det er jo lidt det, vi sidder og gør, øh. Man kan sige, der vil jo, hvis det var en udskolingsklasse, så ville der jo måske være - Vi har i hvert fald med nogle udskolingsklasser at gøre, hvor der er 10 lærere. Der kunne jo være nogle, der har et helt andet perspektiv på tingene. Øhm. Så er der forældresamtaler. Og, øh, så er der den her. (Suk). Ej, den kan jeg måske bare fortælle om. Relationscirklen, øhm. Så skal vi lige tilbage. Hvor fanden blev den af? Der. Øh...? Det var da utroligt.

(Der tales i munden på hinanden, hvor de alle kommer med forslag til, hvad Facilitator skal gøre på computeren)

Facilitator: Nå, det var derfor. Jeg tænkte "hvor blev den af"? Øhm, den her relationscirkel, hvor man ligesom kan kortlægge elevernes relationer til hinanden, men også til, øhm... Man kan også lave den til de voksne omkring barnet. Øhm, drøftelse med fritidsinstitution.... Men I er her jo. Men derfor kan det godt være, at der ligger nogle ting, som I kan undersøge i jeres del, som kan bringes tilbage i klassen. Øh, og den sidste, Teflontesten, den skulle jeg selv lige se, hvad var. Øh, men det handler om, hvorvidt man kan være blind for nogle ting, der kan foregå, hvis man aldrig selv har oplevet det... Nu skal jeg til at logge ind igen. (Han logger ind og fortæller om Teflontesten)

Som det fremgår, synes facilitatoren her ikke at være forberedt på at facilitere denne del af processen. Han læser hurtigt de forskellige undersøgelsesmetoder op fra Skolestyrkens hjemmeside, men virker usikker og undskyldende. Han afviser selv, i samme øjeblik han nævner dem, de fleste af de foreslåede undersøgelsesmetoders relevans på teamets vegne. Som det også fremgår i andre dele af analysen, synes denne facilitator at være meget påpasselig med ikke at udfordre teamet på måder, der ville kunne vække deres modstand. Hans facilitering tyder på en stor bevidsthed om hans kollegers travle skolehverdag og på en opmærksomhed på at præsentere tiltag som dette på en måde, der får de ekstra opgaver, han som facilitator bringer til deres bord, til at fremstå så meningsfulde og så lidt tidskrævende som muligt.

Tidsoptimering i fokus for generelle undersøgelser af elevernes relationer

De fire temakort, der er blevet valgt som fokus for de videre undersøgelser, bliver ikke nævnt i denne del af processen. Teamet her synes slet ikke at have de fire temaer for øje, men taler generelt om *elevernes interne relationer* som de fire valgte fokuspunkter dog også overordnet set handler om. Teamet afviser ikke, at det er relevant og interessant at få mere viden om bl.a. elevernes interne relationer. Men de mener, at de allerede har foretaget – eller løbende er i gang med at foretage – relevante undersøgelser, og de synes ikke at være motiverede for at skulle foretage nye. Elevernes indbyrdes relationer mener de f.eks. at have undersøgt med trivselsskemaer nogle måneder tilbage, som de dog endnu ikke har haft tid til at mødes og tale om. Fortsat undersøgelse af disse relationer mener de allerede at være i gang med, idet de, i forbindelse med noget udeskole på fritidshjemmets arealer, kan observere elevernes leg, relationer og håndtering af konflikter. Facilitatoren spørger ind til disse igangværende undersøgelser:

Facilitator: Så kan jeg skrive i "Hvad skal vi undersøge?", der er I faktisk også i gang med at undersøge...?

Pædagog: Relationer og konstellationer mellem børnene.

Lærer 1: Og samarbejdsevner. Altså i dag, da/

Facilitator: Og konflikthåndtering. Øhm...

Lærer 1 (fortsætter efter afbrydelse): Og så var jeg der og observerede, hvad er det, der sker, når de skal samarbejde og blive enige om noget. Det var meget interessant.

Facilitator: *Øhm. Skal vi kalde det relationer i, øh, det er jo ikke i leg, men i løsere rammer, fordi det lyder til, at det er noget andet end i selve undervisningssituationen.*

Lærer 2: *Relationer i leg, samarbejde og konflikthåndtering.*

Facilitator: *Ja. Hvordan... - Og det gør I i udeskole?*

Pædagog 1: *Ja.*

Facilitator: *Og hvordan gør I det? Står I bare og kigger?*

Lærer 1: *Observerer i udeskolen.*

Pædagog 2: *Drikker kaffe.*

Facilitator: *Skriver I noget ned?*

(Der grines og tales i munden på hinanden)

Pædagog 1: *Men vi har jo møde bagefter hvert...*

Teammedlemmerne synes her ikke indstillede på at skulle lave nye undersøgelser af elevernes interne relationer. En af lærerne giver udtryk for at finde undersøgelsesmetoden 'relationscirkler' interessant, men mener at de allerede har de nødvendige data fra deres trivselskemaer til at arbejde med denne. Drøftelsen af deres løbende observationer og af de data, de har liggende fra den tidligere trivselsundersøgelse, mener teamet vil ske af sig selv, når de holder deres ugentlige møder. Der synes således at være en stærk motivation i rummet for at få de tiltag, som arbejdet med håndteringsværktøjet fordrer gjort, lagt ind i tiltag og processer, som de allerede gør. Og facilitator vælger ikke at udfordre dette, sandsynligvis grundet hans viden om deres hverdag og hvad der er realistisk.

"Jeg springer lige Christian over, for det lyder, som om det er svært"
- Effektiv mødeafrundning i fokus

Det har store konsekvenser for det potentielle udbytte af håndteringsværktøjet mod mobning at springe let hen over undersøgelsesfasen. I teamet beskrevet ovenfor er facilitator ikke tydelig omkring den afgørende vigtighed af at lave strukturerede undersøgelser af de valgte udfordringer. Måske fordi han ikke selv er sig det bevidst. Det er han til gengæld om det tidspres, der præger hans kollegers hverdag, og det er han om den begrænsede tid på selve teammødet. Det følgende eksempel er taget fra den sidste del af mødet. Teamet har forladt drøftelsen om undersøgelser og er gået videre til en samtale

om, hvorvidt der er nogen elever i klassen, der har brug for beskyttelse. Forslag til, hvordan de forskellige udsatte elever kan beskyttes, glider over i egentlige, hurtige løsningsforslag i forhold til de udfordringer, eleverne står i. Eleven i fokus herunder er Christian, der som tidligere beskrevet meget ofte dømmes uretfærdigt ude eller lign. af de mest to-neangivende drenge i frikvarterernes fælleslege. Når Christian igen og igen snydes i de fælles lege og reagerer på dette med raseri eller gråd, da fordømmes han for at han ikke kan styre sit temperament. Og netop dette er blevet den dominerende, legitimerende fortælling om Christian blandt både elever og voksne i klassen: Christian lukkes ude, *fordi* han ikke kan styre sit temperament og derfor hele tiden kommer i konflikt. Eksemplet skal illustrere, dels hvordan hensynet til tid får forrang, men især hvilke konsekvenser det synes at have, at teamet vælger ikke at foretage nye undersøgelser af de specifikke problemstillinger i klassen:

Facilitator: *Øh, hvad med Christian? Er der noget specifikt?*

Lærer 1: *Problemet, vi har faktisk en kæmpe, kæmpe knude med Christian, fordi hans forældre er fuldstændig umulige (griner).*

Pædagog 1: *Men det er faren ikke. Moren er umulig.*

Pædagog 2: *Nej, faren, han er fin nok.*

Pædagog 1: *Man kan godt tale med faren.*

Lærer 1: *Ja, men moren går simpelthen, hun går fuldstændig... Altså, hun er så sårbar, og går så meget i forsvarsposition og bliver så ond i sulet, øh.*

(...)

Lærer 1: *Konflikterne er nogenlunde de samme uanset hvad de leger, fordi han simpelthen ikke vil medgive, at han har tabt, altså, eller er blevet taget, og det er uanset om det er en leg, han er god til, eller en leg, han stinker til. Så det er, man bliver så træt af ham, altså.*

Facilitator: *Jeg springer lige Christian over, for det lyder, som om det er svært.*

Facilitator vælger her at springe Christian over, *fordi det er svært*. Der ligger implicit et tidshensyn i dette, da der kun er 9 minutter tilbage af mødet, og facilitator vurderer, at sagen er for kompleks til, at de kan nå at finde en løsning på den: Det er løsninger på deres 'paratforståelser' – dvs. de umiddelbare forståelser – af de enkelte elevers udfor-

dringer, ikke hverken beskyttelse eller undersøgelser, de taler om nu. De aftaler ikke noget om, at de vil vende tilbage til drøftelsen om Christians situation i klassen på et andet tidspunkt.

Teamets forståelse af Christians situation i klassen synes ikke at være blevet udfordret eller ændret i løbet af teammødet. De har en forståelse af, hvad hans problemer i klassen handler om, og disse forståelser afprøves eller udfordres ikke igennem videre undersøgelser af årsagerne til Christians frustrationer i forbindelse med lege og spil, som netop ville kunne kaste lys på, at han ofte bliver underkendt og dømt helt uretfærdig ude i netop fodbold og GRIS. Tilbage står i stedet en forståelse af Christian – og hans mor – som problemets kerne.

Teammødet på denne skole ender altså i en drøftelse af de enkelte elevers individuelle udfordringer, og hvilke *løsninger* der kan være på disse. Mødet afsluttes uden nogen aftaler om nye undersøgelser af de valgte fokuspunkter, ligesom der heller ikke indgås nogen aftaler om rammerne for de fortsatte observationer i udeskolen eller for den videre analyse af de allerede udførte undersøgelser. Det viser sig således også som følge heraf på teammøde 2, at intet af dette er blevet gennemført.

”Er det realistisk? Er det relevant?” Realitetstilpasning og relevanstjek

I det andet deltagende team får de ret ubesværet planlagt nogle relevante undersøgelser. Det synes at gøre en stor forskel for processen, at facilitatoren – om end i hast, da de har 10 minutter tilbage af mødet – gennemgår forskellige mulige metoder til videre undersøgelse, som teamet kan vælge imellem. Hun nævner observationer, elevsamtaler, sociogram, stil om klassens kultur, teflontesten og drøftelser med andre lærere og evt. forældre omkring klassen. De undersøgelsesmetoder, som hun er i tvivl om teammedlemmerne kender til, forklarer hun kort og fortæller, at hun kan uddybe metoderne senere, hvis der er behov for det. Det lægges op til klassens to primære lærere at udvælge en eller flere undersøgelser, som de finder realistiske og relevante at lave i forhold til de tema-kort, de har udvalgt. Da de vælger henholdsvis sociogrammet og elevstile om kammerat-skaber og hverdagsliv i klassen, beder hun dem præcisere, hvad de mener, de kan og vil undersøge med disse metoder, og hvordan det hænger sammen med de problemstillinger, de har drøftet på mødet. Også i dette team synes facilitatoren at være meget opmærksom på den skolevirkelighed, som hun taler ind i, når hun skal facilitere denne del af

processen. Flere gange søger hun at tilpasse de opgaver, der skal lægges ud til teamet i forbindelse med det videre undersøgelsesarbejde, til sit kendskab til sine kollegers hverdag. Hun har fokus på, at det skal være realistisk for dem at gennemføre. Efter at have nævnt de forskellige mulige undersøgelsesmetoder siger hun således: *"Så. Er der noget I tænker, som dels er mere realistisk end andet for jer at gennemføre, og noget I har lyst til i forhold til de temakort, vi har valgt og i forhold til situationer?"* Desuden foreslår hun, at lærerne blot vælger at lave en enkelt undersøgelse, *"for at det er realistisk"*. De to lærere vælger alligevel at ville lave en undersøgelse hver især, og som det vil blive beskrevet i et senere afsnit, viser særligt den ene lærers arbejde med et sociogram sig at gøre en stor forskel for hendes forståelser af de sociale dynamikker i klassen.

3.3. Teammøde 2: Videndeling og planlægning af tiltag

Opfølgning på undersøgelser siden sidst

Det første trin i processen på teammøde 2 har et beskrevet formål, der i vejledningen til håndteringsværktøjet lyder således: "At dele viden med hinanden på baggrund af de undersøgelser deltagerne har lavet siden sidste møde"¹¹

På den ene af de deltagende skoler bliver der, som beskrevet ovenfor, ikke lavet yderligere undersøgelser mellem 1. og 2. teammøde. Der er dermed ikke nogen undersøgelser, der skal samles op på og som deltagerne kan dele viden på baggrund af. I stedet bruges den indledende del af teammøde 2 på at lave status på, hvordan det er gået siden sidst: Om de fokuspunkter de havde valgt sidst, fortsat er aktuelle, og der vendes forskellige løsninger, der er blevet afprøvet. Facilitatoren kalder det: *"... en 15 minutters recap af de ting vi har haft oppe sidst"*.

På den anden deltagende skole, hvor 6. klassens to primære lærere *har* lavet undersøgelser, er der et helt andet engagement, der udfolder sig omkring netop resultaterne af disse. Særligt får sociogrammet, som den ene af de to lærere har prøvet at lave for første gang, stor betydning. Denne lærer nævner flere gange, at resultatet kommer bag på hende, at

¹¹ Vejledning til Værktøj til håndtering af mobning, s. 8

det er overraskende, og at det på flere måder har været en øjenåbner for hende. Hun siger bl.a. følgende:

Lærer 1: Nå, men jeg synes alt andet lige, at uanset om vi får arbejdet videre med det eller ej, så synes jeg faktisk, det var ret fedt at lave. For det er meget interessant at se, altså det her med, at ranglisten, kan man sige det sådan? Det lyder meget tarveligt, men altså at populariteten er anderledes, end jeg havde forventet.

For denne lærer har det, *selv* at lave undersøgelsen og forholde sig til resultatet, skabt blik for noget, som har og får stor betydning for hendes indsigt og fortsatte engagement ift. at arbejde videre med de dynamikker, der er i klassen:

Facilitator: Hvis det er sådan for at opsummere. (...) Det positive, I synes, der har været, i forhold til at lave det her sociogram, hvad har .. så skriv det ned.

Lærer 1: Okay, det positive. Jeg synes, det har givet mig et helt andet blik. Altså, sådan det, jeg troede var mit perspektiv, er i hvert fald blevet udfordret ret meget. Særligt i forhold til det her med, hvem der altid bliver valgt. Og hvem der aldrig bliver valgt, for det var noget helt andet, end det jeg havde forventet.

(...)

Facilitator: Er der noget, I tænker, I kan tage med i forhold til det? Altså tage med, - nu kan man jo sige, det er jo noget med eksklusion og det her at gøre, så hvad er det, man kan tage med videre i ens arbejde med elevgruppen?

Lærer 2: Jeg synes, det kunne være sjovt at se, altså dem, der står ude i ydercirklen, ikke, hvordan vi ligesom får dem med ind, så de ikke er...

I lyset af at disse to primære lærere på første teammøde afviste, at der var hierarkier i klassen og dermed også, at nogen stod udenfor det sociale fællesskab, har det at lave egne undersøgelser af klassens kultur haft en stor betydning. Den ene af de interviewede lærere fortæller desuden i et efterfølgende interview, at det at blive præsenteret for nye undersøgelsesmetoder – blandt andet sociogrammet – har givet ny inspiration til, hvordan man kan undersøge elevernes relationer nærmere, hvilket hun ellers ikke ville have tænkt over. Teamets egen undersøgelse i form af et sociogram danner også en væsentlig baggrund for planlægningen af tiltag og gennemførelsen af disse, hvilket vil blive udfoldet i det følgende.

Planlægning af tiltag

Tempo, tidshensyn og generelle tiltag

På den skole, hvor de ikke har lavet nogen undersøgelser, går de efter deres opsummering af de problemstillinger i klassen, som de satte fokus på sidst, i gang med at tale om mulige tiltag.

Facilitator læser tiltagskort op, og teamet begynder hurtigt at reagere på disse tiltag som en form for tjekliste: 'Tjek, det gør vi allerede, tjek, det gør vi også', osv. Alligevel ender de med at genkende nogle tiltagskort som mere relevante for netop deres problemstillinger end andre, bl.a. tiltaget om at '*skabe trygge fællesskaber i undervisningen*'. De aftaler her at lave mindre, faste arbejdsgrupper og faste makker. Dette ud fra en forståelse af at det for nogle elever kan være ubehageligt, når eleverne bliver bedt om selv at finde en makker, hvilket ikke er ligetil for alle.

Som et tiltag, der skal '*skabe et VI i klassen*' aftales det, at de skal lave en proces, hvor de producerer en plakat med 'Klasseregler og de 10 påbud', som har fokus på det positive i klassen:

Lærer 1: *Jeg tænker også man kunne lave klasse-charger – altså med klasseregler/*

Lærer 2: *Som er positivt formulerede/*

Lærer 1: *Som man sætter op i 3. X/*

Lærer 2: *Ja: 'I 3. X må man gerne sige godmorgen'. Eller: 'I 3. X, der hilser man på hinanden'.*

Lærer 1: *ja, ja. Præcis. Positiv, positiv.*

Lærer 2: *'I 3. X hjælper man hinanden'.*

Pædagog: *Der er faktisk ikke noget VI i 3. X lige nu...*

Lærer 2: *Nej, det er der ikke.*

Som endnu et tiltag i bestræbelsen på at '*skabe et VI i klassen*' aftales det, at eleverne, på et planlagt kommende orienteringsløb, skal skrive en sang på en af posterne, og at sangen skal sætte fokus på det, der er godt i klassen.

En af klassens lærere foreslår desuden 'Ugens klassekammerat' som et kendt tiltag, hun mener kan skabe '*trygge fællesskaber i undervisningen*' og '*værdighed for den enkelte elev*'. Det godtages og besluttes at tage dette tiltag med.

Det er bemærkelsesværdigt, hvor stærkt det i dette team går med at finde på tiltag. I de fleste tilfælde er de valgte tiltag da også aktiviteter, der allerede er planlagt (sangen der implementeres i det planlagt orienteringsløb), eller aktiviteter som en fra teamet har prøvet før ('ugens klassekammerat'). Det primære kriterie for valg af tiltag i teamet synes at være, at det skal være realitetstilpasset og umiddelbart implementerbart i en allerede fyldt hverdag. Det synes at indebære, at de valgte tiltag ikke må kræve ekstra planlægning eller forberedelse (helst være kendt og afprøvet før). Også facilitatoren er opmærksom på dette hensyn til, hvad der er realistisk for teamets medlemmer at påtage sig i forlængelse af arbejdet med håndteringsværktøjet. Han siger i en drøftelse af de forskellige mulige tiltag: "*Hvis jeg må prøve at holde jer til den der ugens klassekammerat. Den synes jeg er nem og meget håndterbar.*"

Det afgørende, men implicite kriterie for udvælgelsen af tiltag i dette team synes altså at være, at tiltagene ikke må kræve (for meget) ekstra tid at planlægge eller udføre. De erfarne lærere og pædagoger i teamet har mange års erfaring med, at de bliver pålagt den ene nye opgave oveni den anden, uden at der følger ekstra tid med. Konsekvensen af dette bliver, at tiltagene (ligesom undersøgelserne) ikke bliver rettet imod de specifikke udfordringer, der er i klassen, men bliver nogle mere generelle tiltag i forhold til at øge klassens trivsel.

Fortsat fokus på elevers sociale udfordringer som individuelle

I det andet deltagende team har de foretaget de aftalte undersøgelser siden første teammøde. Elevernes stile om klassens kultur synes de ikke gav så meget ny indsigt, men sociogrammet gav, som tidligere beskrevet, lærerne helt nye og overraskende indsigter i elevernes relationer. Særligt har de fået en ny forståelse af, hvordan de mest populære positioner fordeler sig i elevgruppen og hvilke elever, der ligger på kanten eller helt udenfor klassens fællesskaber.

Teamets arbejde med valg af tiltag afstedkommer en samtale om de elever, der synes at ligge på kanten eller udenfor fællesskaberne og om, hvorvidt deres udfordringer grundlæggende er sociale eller fagligt funderede. Der kommer forskellige perspektiver i spil i den fælles samtale om, hvad problemet er, og hvad der kan gøres for at hjælpe de pågældende elever. I denne samtale synes teamet dog ikke at udvide deres forståelser af de forskellige elevers udsatte position i klassen. De taler fortsat om disse elevers problemer som nogle, der har både deres udspring i de enkelte elevers udfordringer – og deres primære løsning i at hjælpe disse individuelle elever til at udvikle sig. Fx i forhold til Milan, som alle elever (og lærere) taler om som en dreng, der lyver rigtig meget. Teamet identificerer dette som en fortælling, der i elevgruppen fungerer legitimerende for, at han står uden for fællesskaberne. Da de mener, at Milan reelt lyver meget, og at dette muligvis kan hænge sammen med Milans kognitive vanskeligheder, der giver ham forringet arbejdshukommelse og nedsat koncentration, er teamets bud på et tiltag i forhold til Milan at forsøge at styrke hans arbejdshukommelse vha. piktogrammer til at strukturere hans hverdag og give ham en ramme, han kan udvikle sig indenfor. I forhold til to elever, som teamet identificerer som meget stille og som nogle, der bedst kan lide at arbejde alene, er teamets bud på et tiltag at få disse elever til at komme mere på banen ved at bruge CL-strukturer i undervisningen. Dette tiltag vælges som et tiltag i forhold til tiltagskortet om at *'skabe trygge fællesskaber i undervisningen'*. Klassens øvrige elever og den kultur, der kendetegner klassen, behandles ikke som relevante i teamets arbejde med tiltag. Her er fokus på de enkelte elevers problemer.

Som i det andet team ses også her et gennemgående hensyn til, at tiltagene er så lette for lærerne at sætte i værk som muligt:

Lærer 1: Altså, fordi de der CL-strukturer. Det er jo nemt at indføre, og det er noget, jeg kender rigtig godt, så det kan vi sagtens prøve. Jeg tror helt sikkert, det ville være til gavn for India, hvis altså hun gider at melde sig til det. Det er det, der er lidt udfordringen med hende, ikke? Øh, August kunne sikkert godt. Om det gør noget for det her, det ved jeg ikke. Men lad os prøve.

Facilitatorvikar: *Så er der i hvert fald tiltag.*

Facilitatoren her, som vikarierer for den sygemeldte resourceperson, synes at have sit primære fokus på at få sat flueben ved de forskellige forpligtelser, der ligger i processen. Men de to primære lærere reflekterer videre over ideen om at arbejde med CL-strukturer

i klassen, og får øje på, hvordan dette tiltag potentielt vil kunne give værdighed og tryk-
hed i undervisningen for flere af de udsatte elever:

Lærer 1: Og jeg tænker, at det her med CL-strukturer, om det så er rollelæsning eller om det er quiz og byt, whatever. Det giver også August noget værdighed i forhold til, at han er jo faktisk rigtig dygtig til at læse op. Og han er faktisk rigtig hurtig til mange ting. Altså, så måske i starten, så får han den rolle, som vi ved, han er komfortabel i. India er også dygtig til at læse op. Altså, så man kan jo godt starte med at give dem de roller, vi ved, de kan og så arbejde videre derfra.

Lærer 2: Det er så måske også meget fedt at være obs på, at Malika slet ikke er blevet valgt. Hun har jo også altid sagt, hun er lidt bange for, når vi selv siger: "Så finder I lige en gruppe". Hun er bange for ikke at blive valgt. Lige der ville hun jo også stå alene.

Lærerne her får tilsyneladende skærpet deres opmærksomhed på, hvordan de igennem en særlig undervisningsform som Cooperate Learning (CL) potentielt kan styrke nogle af de udsatte elevers muligheder for tryk og værdig deltagelse i klassens læringsfællesskab.

Beskrivelser af tiltag på Skolestyrken.dk anvendes ikke

I det ene team synes de ikke at være klar over, at de på Skolestyrken.dk kan finde nærmere beskrivelser af de tiltag, der foreslås på tiltagskortene. I det andet team er teammødet denne gang som nævnt ledet af en vikarierende facilitator, der (heller) ikke synes at være klar over dette. Efter en lærers udtrykte frustration over det hun oplever som håndteringsværktøjets mangel på hjælp til tiltag, opdager de til sidst på mødet, at disse findes. Men tekstmængden her virker overvældende på de to primære lærere, som i senere interview fortæller, at de ikke kunne overskue at skulle at læse alt dette. (Dette uddybes i et senere afsnit).

"Så der er ikke noget" – Mangelfuld risikovurdering af tiltag

Mobbeforskningen fra eXbus, som Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning er baseret på, fremhæver i forbindelse med håndtering af mobning vigtigheden af, at man løbende vurderer om de tiltag mod mobning, man forsøger sig med, kan have faldgruber, således at mobbemønstre ikke reduceres, men derimod forstærkes igennem indsatsen (Jørgensen, 2016). Denne "risikovurdering" er også et vigtigt element i Skolestyrkens håndteringsværktøj og optræder på teammøde 2, med følgende formulerede formål: "At vurdere om jeres valgte tiltag er de bedste til at håndtere situationen, og om der er

*risicis, som I skal tage højde for, når I afprøver tiltagene*¹². Her skal teamet dels vurdere, om der er elever, der bør ydes særlig beskyttelse i den kommende tid, om der med tiltaget fortsat et fokus på ”helheden”, eller om man (mod intentionen) retter tiltaget mod enkelte individer, og det skal derudover vurderes, om man med det påtænke tiltag risikerer at forårsage yderligere udsathed.

Ingen af de to deltagende teams lykkes med at lave denne risikovurdering. På den ene skole når de det ikke, da mødet både bliver forsinket og forkortet. Her ville det ellers have været oplagt at forholde sig til, hvorvidt tiltaget ”Piktogrammer til Milan” har reelt potentiale til at kunne skabe modpol til dominerende fortællinger om Milan som en, der lyver meget, eller om man med tiltaget risikerer at skabe yderligere udsathed.

På den anden skole består risikovurderingen af et enkelt spørgsmål om faldgruber knyttet til tiltaget: ”Ugens klassekammerat”. Men teamet vurderer hurtigt, at så længe det, eleverne siger til hinanden, er *”en positiv ting ved personen i virkeligheden”*, så er der ikke nogen risiko ved dette tiltag:

Facilitator: *Er der nogle faldgruber, I tænker, man skal være opmærksom på?*

Lærer 2: *Ja. Altså, der er jo det at sige til det, at hvis det bliver ligegyldigt for den enkelte, så man bare kan sige: ”du er god til at løbe hurtigt”.*

Lærer 1: *Ja ja. Præcis. Man kunne godt, nu er de lidt større, man kunne godt stille et krav om, at det skulle være en positiv ting ved personen i virkeligheden.*

Facilitator: *Som ikke er en fysisk attribut.*

Lærer 1: *Ja, ja. Lige præcis. Ja: ”jeg synes, du har flot hår, ikke?” Men det var der faktisk heller ikke sidst, jeg lavede det. Da gik det også på at være en god ven eller at være kreativ, eller være god til at finde på eller sådan noget. God til at trøste havde vi meget. Der var mange gode trøstere, der blev anerkendt for det. God til at låne ting ud. Det skal jo være sådan nogle venskabs... men det har de haft.*

Stine Kaplan Jørgensens forskning i brugen af forskellige typer af ”roserunder” som tiltag mod mobning peger på, at uanset om det der siges formuleres positivt eller/og retter sig mod personligheder, så er der en lang række faldgruber, der bør tages i betragtning (Jørgensen, 2016). Eksempelvis at man godt kan udtrykke foragt og hån med positive vendinger, at eleverne meget ofte vil sammenligne og vurdere både mængden af positive

¹² Vejledning til Værktøj til håndtering af mobning s. 10

tilsagn og værdien af dem, og at nogle elever dermed ofte vil gå styrkede fra disse sessioner, mens andre vil gå svækkede fra dem – afhængigt af hvilken position de i forvejen har i klassens sociale hierarki. Der er altså vigtige risici ved denne slags roserunder, som man bør overveje, inden man gennemfører tiltaget (Jørgensen, 2016; 2019).

Disse faldgruber bliver ikke tydelige for teamet her, og det aftales, at tiltaget skal gennemføres.

Facilitator: Den tager du op. Med alle de faldgruber og ting man skal være opmærksom på. Og du har prøvet det før.

Lærer 1: Jeg har prøvet det før. Klassen har prøvet det før. Så der er ikke noget.

Facilitatoren fortæller efter teammødet, at han ikke mente, der var tid til en risikovurdering, og at det var for vanskeligt, når han var alene på opgaven og samtidig skulle notere i planlægningsarket. Han sprang det derfor over og lavede en kort mundtlig risikovurdering, som han selv syntes, han kom meget godt omkring. Dette illustrerer nødvendigheden af facilitatorens viden om mobning, herunder også en opmærksomhed på potentielle risici ved forskellige tiltag, som betydningsfuld ift. at kunne hjælpe teammedlemmerne med at få øje på disse.

Gennemførte tiltag: Virkning og potentiale

Som tidligere beskrevet har der på de to fulgte skoler været omfattende implementeringsudfordringer på flere niveauer og i flere dele af arbejdet med håndteringsværktøjet. Der er gået u hensigtsmæssigt lang tid imellem Skolestyrkens kursusdag på skolerne og de første teammøder, og de deltagende fagprofessionelle har med enkelte undtagelser ikke været fagligt forberedte til de teammøder, hvor de har skullet arbejde med værktøjet: Ressourcepersonerne har som facilitatorer ikke været tilstrækkeligt sat ind i værktøjets idé, processer og materialer, og teammedlemmerne har typisk ikke set de forberedelsesvideoer fra Skolestyrken.dk, som de hver især skulle se før første teammøde. Det ene team får desuden ikke lavet undersøgelser imellem teammøde 1 og 2. Alt dette får en stor betydning for forløbet og for, hvilke tiltag de to teams beslutter at gennemføre.

Når vi i det følgende forsøger at vurdere og gøre rede for, hvorvidt og hvordan de valgte tiltag har potentiale til at kunne ændre på de eksisterende mobbemønstre blandt eleverne, sker denne vurdering således på grundlag af et andet forløb end det, der er tænkt og lagt til rette i Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning.

Ikke desto mindre vil vi i det følgende lave en kort beskrivelse af, hvilke tiltag de to skoler gennemfører i forlængelse af arbejdet med håndteringsværktøjet, og hvorvidt og hvordan disse tiltag har potentiale til at kunne gøre en forskel i de eksisterende sociale dynamikker mellem eleverne. Beskrivelsen af arbejdet med tiltag vil blive præsenteret i et separat afsnit for hver klasse.

Tiltag i 3. X

På den ene af de deltagende skoler planlægger teamet følgende tiltag:

- **Klasseregler og 10 påbud** (som tiltag i forhold til ”At skabe et VI i klassen”)
- **Klassens sang** (som tiltag i forhold til ”At skabe et VI i klassen”)
- **Ugens klassekammerat** (som tiltag i forhold til at skabe ”Trygge fællesskaber i undervisningen” og delvist ”Værdighed for den enkelte elev”)

Tiden efter teammøde 2 bliver dog, som mange andre perioder, præget af både travlhed og uforudsigelige ændringer i skolens centrale planlægning, der får betydning for lærernes arbejde med de planlagte tiltag.

Klassemøde i 3. x

I perioden efter teammøde 2 har særligt den ene af klassens to primære lærere genovervejet sit forslag om at bruge ”Ugens klassekammerat” som tiltag for at skabe trygge fællesskaber i klassen og værdighed for den enkelte elev. Hun fortæller, at hun har overvejet, hvorvidt det ville give mening med ”Ugens klassekammerat”, hvor det er de enkelte elever og ikke fællesskabet, der er i fokus, når målet var at arbejde henimod et fælles VI i klassen. Desuden var hun blevet bekymret for, hvor meget de andre elever ville sige eller ikke sige til enkelte af de udsatte børn. Den risikovurdering, som blev sprunget over på teammøde 2, viser sig dermed alligevel at indgå i lærerens efterfølgende refleksioner.

Det blev på teammøde 2 besluttet, at der skal arbejdes med klassens fællesskab igennem spørgsmålet: ”Hvad gør det rart at være i 3.X?”. Dette arbejde gøres på klassemøder, hvor

børnene sidder i en cirkel og sammen med deres lærer skal lave to plancher. Den ene planche er grøn og skal opliste de ting, som gør det rart at være i klassen, og som de allerede gør godt. Den anden planche er rød og skal opliste ting, som vil gøre det rart at være i klassen, men som de skal øve sig mere på. Formålet er at have fokus på det, de skal øve sig på og efterhånden få noget af det over på den grønne planche¹³.

Klassens dansklærer har på forhånd skrevet en række udsagn, som klassen skal vurdere som noget de *kan* (grøn planche), eller som noget de *skal øve sig på* (rød planche). Det er udsagn som: ”Vi er gode til at blive enige”, ”Vi er gode til at lege med alle”, ”Vi er gode til at lytte til hinanden”, ”I 3.X. hjælper vi hinanden”, ”I 3.X. er vi gode til at sige stop”, etc. Det vil sige normative udsagn, der har karakter af ”værdier”, som for de fleste børn i skolen er både genkendelige og almindelige. De emner, der tages op på klassemødet, synes som udgangspunkt at have potentiale ift. at kunne ændre på nogle af de eksisterende sociale og moralske ordner i klassen, styrke værdigheds-produktionen blandt eleverne og skabe mere tryghed i klassen. Men idet udsagnene på de to plancher ikke uddybes, forklares og drøftes med eleverne, så de får mulighed for at få en forståelse af, hvad det konkret vil sige fx at ”*være gode til at lytte til hinanden*”, og hvornår, hvorfor og hvordan gør man det, så forbliver værdierne i overordnet grad blot værdiudsagn på papir.

En af klassens elever, Eigil, giver herunder udtryk for, at det er svært at oversætte værdiudsagnene til konkrete handlinger:

Interviewer: *Er det nogle gange svært at vide, hvordan man skal øve sig på det eller?*

Eigil: *Ja. Det er præcis det. Det er virkelig svært at vide, hvordan man skal øve sig. Hvad man skal gøre. Det er det svære.*

Interviewer: *Ja. Kunne du godt tænke dig, at Astrid forklarede det lidt mere?*

Eigil: *Nej. Men jeg tror heller ikke, at hun ved det sådan helt/ hun ved ikke helt specifikt, hvad det er.*

Interviewer: *Man skal gøre?*

Eigil: *Ja. Hvad vi skal gøre...*

¹³ Vi har observeret 3 af disse møder, men udfolder ikke en nærmere analyse af dem her.

En anden udfordring er, at værdierne ikke bliver fulgt nævneværdigt op på, og nogle gange også hurtigt er glemt igen af børnene. En af pigerne i klassen forklarer:

”Det hjælper ikke. (...) man glemmer det. Når man er der – i klassemødet – så er man i ’the mood’, men lige så snart man går ud, så har man glemt det igen”.

Hverken i vores observationer eller interviews med klassens børn, ses der i perioden efter teamets arbejde med dette tiltag tegn på ændrede normer blandt børnene ift. at hjælpe hinanden, lytte til hinanden, lege med alle, etc. Dette er ikke ensbetydende med, at tiltaget ikke har virket ind i og sammen med den måde, lærerne i klassen i forvejen praktiserer og forsøger at sikre gode moralske standarder for opførsel, eller at der under klassemødet ikke kan være blevet stadfæstet og styrket nogen fælles værdier.

Fællessang i 3. x.

Det andet tiltag der gennemføres i 3.X på baggrund af arbejdet med håndteringsværktøjet, er ”fællessangen”. Fællessangen blev tænkt ind som en del af en allerede planlagt aktivitet. Versskrivning fra forskellige grupper blev en post på et orienteringsløb, som klassen skulle gennemføre. Senere skulle klassens musiklærer arbejde videre med sangen sammen med klassen, som til slut skulle fremføre sangen for resten af skolen.

Eleverne har det sjovt med at finde på vers til sangen under orienteringsløbet. De skal bruge melodien til ’Bella Ciao’ og kommer med forskellige, hurtige ideer før de løber videre til næste post: *”I vores klasse, er vi venner, Bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao.....”* og: *”I vores klasse, er der børn, bella ciao, bella ciao.....”*, *”Gode venner, som sidemakker...”* og: *”Alle fagene er så gode, at man skider”*

Idet sangskrivningen her foregår på en post i et orienteringsløb, er der stort fokus blandt eleverne på, at opgaven skal klares hurtigt, så de kan komme videre til den næste post. Arbejdet med sangens bundne tema om det gode fællesskab i 3.X synes derfor ikke at være noget, der i sig selv virker fællesskabende for eleverne.

Klassens to lærere sammensætter efterfølgende sangen og sender den videre til musiklæreren. Men flere musiktimer aflyses, og da børnene efter en måned endelig skal synge sangen i en musiktime, glemmer musiklæreren at bruge elevernes tekst, og de synger

blot' Bella Ciao'. Sangen, der skulle styrke det fælles VI i klassen, tages herefter ikke op igen.

Ifølge flere af klassens elever har sangen dog heller ikke haft den store betydning. Her er det Agnes:

Interviewer: *Hvad var det der med en fællessang, I skulle lave?*

Agnes: *Det var, hvor vi alle sammen skulle lave til det der o-løb. Så skulle vi så lave en sang om, hvordan vi synes klassen, en god sang om, hvordan det var at være i klassen.*

(...)

Interviewer: *Synes du, det er fedt at have en fællessang, eller?*

Agnes: *Jeg synes, det er lidt lige meget.*

Det primære kriterie for valg af tiltaget synes her at have været, at det skal være realitetstilpasset og umiddelbart implementerbart i en allerede fyldt hverdag (se s. 84). I dette tilfælde ved at skrive vers til en fællessang på en post under et allerede planlagt o-løb og at synge sangen i musiktimen der alligevel gennemføres ugentligt. Konsekvensen bliver her, at arbejdet med sangens indhold ryger i baggrunden til fordel for konkurrencen om at komme videre til en ny post, og at sangen forsvinder i hverdagsmyster og andre sange. Fællessangen bliver dermed "*lidt lige meget*" og gør ikke en nævneværdig forskel ift. de sociale dynamikker eller eksisterende mobbemønstre i klassen.

Tiltag i 6.Y.

I den andet deltagende team har de på teammøde 2, som beskrevet ovenfor, besluttet at iværksætte to tiltag: Dels piktogrammer til Milan på baggrund af tiltagskortet "*Skab modpol til de dominerende fortællinger*" under temaet "*Undskyldninger*", dels arbejde i CL strukturer på baggrund af tiltagskortet "*Trykke fællesskaber i undervisningen*". Heller ikke på denne skole går det helt som planlagt. De to tiltag gennemføres ikke.

Andre tiltag i 6.Y.: Hyggeaftener, lærerstyrede arbejdsgrupper og faste makkerpar

I perioden efter teammøde 2 arbejder klassens lærere imidlertid med nogle andre indsatsområder end dem, de planlagde på mødet. En af lærerne giver udtryk for, at arbejdet

med håndteringsværktøjet, og særligt lærernes eget undersøgelsesarbejde med sociogrammet, har givet et nyt blik for klassens hierarki og grupperinger, som har motiveret dem til at arbejde på at inkludere flere elever i klassens fællesskaber.

De tiltag som de to lærere, blandt andre fællesskabs- og værdighedsskabende initiativer, arbejder videre med, er dels at holde 'hyggeaftener' både for drenge og piger hver for sig, men også for klassen samlet. Derudover har de indført lærerstyrede arbejdsgrupper og faste makkerpar i klassen.

Følgforskningen har ikke deltaget i de gennemførte hyggeaftener, men både klassens to lærere og flere af de elever vi har interviewet udtaler sig positivt om dem. Eleverne oplever disse aftener som rare og som endnu en bekræftelse på, at klassens to lærere gerne vil gøre noget særligt for dem og godt kan lide dem. Hvorvidt disse hyggeaftener skaber styrkede positioner og bedre deltagelsesmuligheder for de elever, der står på kanten af fællesskabet, og hvorvidt de bidrager til at skabe mere tryghed i klassen, har vi dog ikke belæg for at kunne hverken bekræfte eller afvise.

Et tiltag, der til gengæld synligt fremstår som havende potentiale ift. eksisterende mobbemønstre i klassen, er de lærerstyrede arbejdsgrupper og faste makkerpar. Dette didaktiske greb har potentiale ift. at kunne skabe øget tryghed i klasserummet, idet situationer, hvor eleverne risikerer at stå alene i en proces, hvor flertallet lynhurtigt finder sammen i grupper eller makkerpar, undgås. Dette simple tiltag har også potentiale ift. at kunne skabe bedre sociofaglige deltagelsesmuligheder for nogle af de elever, der står på kanten af fællesskabet (Poulsen, 2022), ligesom det indeholder en mulighed for at kunne etablere eller reetablere venskaber (Plauborg, 2017).

Elly er en af de elever, der i følgforskningens afdækning viser sig at være socialt isoleret i klassen. I den situation, der er beskrevet nedenfor, er Elly blevet sat i makkerpar med Malika, der er mere integreret i fællesskabet, men som samtidig virker optaget af at lære Elly bedre at kende.

Malika og Elly ser ud som om de arbejder ret fint sammen. ”Er du med på den? Skal vi have mere end det? Jeg ved ikke, om vi kan finde mere om det?” Elly sidder med planchen og Malika sidder med deres PowerPoint. Da de skal stoppe og rydde op, begynder Malika og Elly at snakke videre om hospitaler. Om hospitaler er noget man elsker eller hader. Malika fortæller om sin farfar, der var på hospitalet.

Flere af klassens elever giver også i interviews udtryk for at være glade for de nye, faste grupper og makkerpar. Blandt andet fremhæves det som positivt, at de ”får arbejdet med en masse forskellige”. Også klassens lærere oplever, at dette tiltag fungerer rigtig godt og fortæller, at det har givet dem blik for nye relationer og for spirende nye, relationelle rettigheder blandt eleverne.

Opsamling på gennemførte tiltag: Virkning og potentiale

Opsamlende på de tiltag der er gennemført, og hvorvidt de har potentiale til at kunne ændre på gældende mobbemønstre, så er flere af tiltagene at betragte som neutrale og synes ikke at gøre en nævneværdig forskel eller at have potentiale hertil. I 6. X synes tiltaget med de lærerstyrede arbejdsgrupper og faste makkerpar dog at have potentiale til dels at kunne ændre på eksisterende sociale ordener, så flere elever inkluderes i klassens faglige og sociale fællesskaber og dels skabe en større tryghed i klassen. Her er det værd at bemærke, at dette tiltag planlægges på baggrund af arbejdet med håndteringsværktøjet, og de problemstillinger teamet derigennem får øje på. Således sikres der også en forbindelse mellem udfordringer i klassen og de tiltag, der planlægges og gennemføres.

I forbindelse med dette tiltag ses der også en forbindelse mellem arbejdet med værktøjet, hvor særligt det at teamet *selv*, på baggrund af teammøde 1, har lavet et sociogram og herigennem har fået blik for ”*elever på kanten af fællesskabet*” og tiltaget, der planlægges for at skabe en forandring netop her.

3.4. Hvad fremmer og hæmmer de fagprofessionelles anvendelse af håndteringsværktøjet?

I den følgende del af rapporten redegøres der for, hvilke faktorer der synes at hhv. fremme og hæmme de fagprofessionelles muligheder og betingelser for at bruge Skoles-

tyrkens håndteringsværktøj til at kvalificere og gennemføre effektive strategier til håndtering af mobning. Redegørelsen for denne del er inddelt i fire overordnede temaer, der synes at have stor betydning som hæmmende og fremmende faktorer, nemlig: *Motivation, Viden og kendskab til mobning, Forhold i skolen og De fagprofessionelles oplevelser af værktøjet*. Under hver af disse temaer er der flere faktorer der gør sig gældende.

Motivation

Fælles for de deltagende lærere og pædagoger er det, at de er engagerede i klassefællesskaberne og de enkelte elevers trivsel. Klassernes dansk- og matematiklærere giver i individuelle interview udtryk for en oplevelse af ansvar for, at deres elever trives i skolens fællesskaber.

Motivationshæmmende faktorer

Begrebet mobning udfordrer i nogen grad motivationen

På trods af at ingen af de interviewede lærere har megen teoretisk viden om mobning som fænomen, udtrykker de en generel interesse for emnet, som de finder både vigtigt og svært. I forhold til deres egne elever oplever de fagprofessionelle her ikke, at der er mobning mellem eleverne i deres klasser. Der tales om hierarkier, eksklusioner, drillerier og konflikter, men ikke om mobning. Selve begrebet mobning synes at være et, de holder sig lidt på afstand fra; som et fænomen, der er interessant, men svært at forholde sig til og som noget der foregår andre steder. På den ene skole ses det, hvordan den ressourceperson, der faciliterer de teammøder, hvor Skolestyrkens værktøj tages i brug, er varsom med at bruge ordet mobning i forbindelse med kollegernes praksis. Herunder i forbindelse med en gennemgang af mulige tiltag:

Facilitator: Det her er en (om emnet på et tiltagskort, red.), der går på tværs af alle: 'Samtaler med de elever der er udsat for'... - nu står der mobning, men...

Når facilitatoren her vælger at moderere ordvalget fra håndteringsværktøjet, så det undgås at benævne det, der foregår som *mobning*, hænger det nok sammen med, at det team, han sidder med, ikke selv genkender det, der foregår blandt eleverne som mobning. Men det skyldes sandsynligvis også en mere generel forsigtighed med at bruge 'M-ordet' både

for ikke at udfordre teamets medlemmer på deres forståelse af de eksklusionsdynamikker, der foregår i deres klasse og i forlængelse deraf sandsynligvis også, fordi det for lærere kan opleves skamfuldt at have mobning i sin klasse. Forsigtigheden med at bruge ordet mobning om noget der foregår på egen skole, kan desuden hænge sammen med en stærk bevidsthed på de danske grundskoler i dag om, at har man først genkendt og italesat noget som 'mobning', så har det temmelig vidtrækkende konsekvenser i form af en lovpligtig handleplan, der skal sættes i værk (se Hein, 2009).

På den anden medvirkende skole er lærernes motivation for at engagere sig i arbejdet med håndteringsværktøjet præget af, at de meget eksplicit *ikke* mener, at der foregår mobning i deres 6. klasse. Denne klasse er omgærdet af en fortælling om, at den for et par år tilbage var kendt som '*skolens værste klasse*', hvor alle elever var utrygge og '*modbydelige*' ved hinanden og deres lærere, og hvor mange forældre var på nippet til at tage deres børn ud af skolen. Ved hjælp af et stort fælles engagement har de to nuværende primære lærere, som ifølge fortællingen overtog klassen, da den var allerværst, fået vendt utrygt til trygt og har således 'reddet' klassen. Denne fortælling gentages af både klassens elever og lærere og synes at være bredt kendt på skolen. Det, at deres klasse bliver sat i fokus for afprøvningen af håndteringsværktøjet, opleves af de to primære lærere tilsyneladende som om, at klassen igen er i farezonen for en "negativ fortælling", i og med der bliver sat spørgsmålstejn ved succesfortællingen om klassen og dermed også ved deres succes som lærere. Det er på denne baggrund, at de to læreres manglende motivation for at deltage i afprøvningen af håndteringsværktøjet og dermed tænke mobning som en mulighed i deres klasse, kan forstås. Til det første teammøde, hvor teamet skal prøve håndteringsværktøjet, starter en af klassens lærere med denne bemærkning:

Lærer 1: Ja, men må jeg godt lige starte med at komme med en indledende kommentar? Fordi Mille (klassens anden primære lærer, red.) og jeg, vi har haft voldsomt svært ved det her (at skulle medbringe og præsentere en kort beskrivelse af den mobning / mistanke om mobning, der skal håndteres, red.) For vi ser jo ikke rigtigt, at der sker mobning i vores klasse. Så derfor havde vi svært ved det.

På teammøderne, hvor håndteringsværktøjet tages i anvendelse, giver klassens to lærere dog udtryk for, at der er et par elever i klassen, der ikke er en del af nogen fællesskaber i

klassen hverken socialt eller fagligt. Vores afdækning af mobbemønstre i denne 6. klasse peger som beskrevet også på, at klassen er forholdsvist præget af social eksklusionsangst, foragtproduktion, usynliggørelser og eksklusion af udvalgte elever. Når klassens lærere holder fast i, at der ikke er mobning i klassen, hænger det dog også – som vi skal se i næste afsnit – sammen med, at lærerne har begrænset viden om de nyere forståelser af mobning, som Skolestyrkens håndteringsværktøj trækker på.

Negative forventninger og positive oplevelser

Hvad yderligere angår lærernes og pædagogernes motivation for at engagere sig i Skolestyrkens *Værktøj til håndtering af mobning*, er der en række faktorer, der henholdsvis hæmmer og fremmer denne. Disse faktorer introduceres kort nedenfor og uddybes efterfølgende med eksempler fra empirien.

En af de faktorer, der synes at modarbejde nogle af de deltagende professionelles motivation, handler om det, man kunne kalde 'projektfatigue'. Dette begreb bruger vi til at betegne en form for udmattelse og manglende begejstring i forhold til nye projekter, der efter en årrække, hvor det ene skoleprojekt har afløst det andet, synes at være udbredt blandt lærere og skolepædagoger på de danske skoler. Desuden, og delvist sammenhængende med denne grundlæggende 'projektfatigue', giver de medvirkende lærere udtryk for en manglende tro på, at Skolestyrken kommer til at overleve på deres skole på sigt. De forventer, at det ligesom de mange andre projekter de før har været en del af, efterhånden vil '*drukne i hverdag*', som en lærer udtrykker det. Når der ligger en forventning om, at også Skolestyrken – trods alles gode intentioner – vil forsvinde i en travl hverdag, hænger det sammen med to helt afgørende demotiverende faktorer, nemlig manglende tid og en oplevelse af mangelfuld rammesætning og opfølgning i forhold til håndteringsværktøjet. De professionelle her ved af erfaring, at der ikke følger ekstra tid med, når de bliver præsenteret for noget nyt, som de skal sætte sig ind og arbejde med. Det betyder, at tiden til at arbejde med alle de gode ideer skal tages fra noget andet. Og lærerne oplever ikke at have nogen tid at tage af. Når rammesætningen og ressourcepersonernes facilitering omkring håndteringsværktøjet derudover har virket rodet, har det medført en mangel på forståelse af håndteringsværktøjets proces og formål, hvilket har været hæmmende for motivationen.

Nogle af de professionelles motivation i forhold til at engagere sig i arbejdet med håndteringsværktøjet fremmes undervejs i processen – foruden af deres generelle engagement i elevernes trivsel – af deres konkrete erfaringer med at ”spille det spil”, der er værktøjets omdrejningspunkt. De overraskes positivt af, at værktøjet opleves meningsfuldt, praksisnært og i øjenhøjde med lærerne. Blandt de medvirkende lærere er der andre, der undervejs i processen synes at miste motivationen for at arbejde med værktøjet. Dette og de øvrige motivationshæmmende og -fremmende faktorer, der kort er beskrevet ovenfor, uddybes i det følgende.

Forventning om ’Gammel vin på nye flasker’

De teams, der har medvirket i følgeforskningsprojektet omkring Skolestyrkens håndteringsværktøj mod mobning, deltager med en vis modvilje. Som en af lærerne udtrykker det, ”*sagde vi ja til det sådan med armen vredet lidt om på ryggen*”. De har ikke oplevet en stor lyst til at deltage, på den ene skole blandt andet fordi nye projekter med nye redskaber, der skal hjælpe lærerne med at nå godt i mål med elevernes faglige og sociale trivsel i skolen, har afløst hinanden i en lind strøm de senere år. Lærere og skolepædagoger har lyttet til det ene konsulentoplæg efter det andet, har trænet brugen af den ene metode, model og begrebspakke efter den anden. Og har gang på gang oplevet, hvordan de banebrydende metoder, modeller og begreber efter et års tid er blevet erstattet af nye og efter sigende endnu mere banebrydende metoder, modeller og begreber. Således har begejstringen for Skolestyrken også været begrænset. En lærer fortæller:

Så man skal af med en række frustrationer først, som ligesom skal lægges ned, før man kan møde op med det åbne sind, som det egentlig kræver, når man bliver præsenteret for et nyt redskab. Muligvis også fordi vi over tid er blevet præsenteret for ret mange redskaber. Så har vi skullet puffes, så har vi skullet puffes. Altså det hedder noget nyt og rigtig tit, især når jeg har så mange år på bagen, så sidder jeg lidt med følelsen af, at det er gammel vin på nye flasker.

Denne lærer har altså en generel afmålthed i forhold til nye redskaber og projekter i skolen. Dog, som det vil blive udfoldet i et senere afsnit, bliver hun positivt overrasket over den enkelhed og tilgængelighed, hun synes kendetegner håndteringsværktøjet, og som betyder, at det er et værktøj, hun faktisk mener, hun kan komme til at bruge.

”I er så gode til at finde tiden”- Manglende tid

De professionelle her har en del erfaring med at blive præsenteret for nye projekter og redskaber, som de skal bruge tid på at sætte sig ind i og øve sig på at bruge, uden at de gives ekstra tid til dette. Udtalelsen: ”*I er så gode til at finde tiden*” fremsættes af en leder til teamet af ressourcepersoner, da der på et møde vedr. implementering af Skolestyrken drøftes, om de kan gives ekstra timer til arbejdet med værktøjet. Der gives ikke ekstra timer, tiden må findes i det i forvejen spændte tidsbudget. Lærere og pædagoger er efterhånden blevet meget opmærksomme på denne tidsfaktor i forhold til nye projekter. En lærer fortæller, hvordan hun og hendes kolleger er begyndt at tælle deres timer, fordi så mange nye opgaver bliver pålagt dem uden at der følger timer med:

Altså, ’beder du mig også om det’? Fordi, hånden på hjertet, vi er jo begyndt at tælle vores timer, fordi vi hele tiden får opgaver, og så går det op for en, at man får sgu’ ikke løn for alle opgaver. Og så bliver det lidt sådan en rigid timetælling, som der egentlig ikke er nogen af os, der gider. Men den time, vi to bruger, jamen, det er jo gratis. Den skal jeg tage ud af min forberedelsestid. Den får jeg ikke betaling for.

En skolepædagog pointerer, at det ikke er interessen, men tiden der mangler, når man skal gå ind i et projekt som dette:

Det er ikke, fordi man ikke synes, det er spændende, men det har bare været pissesvært at finde et tidspunkt, hvor man lige kunne sætte to timer af, og hvor skal man få tiden fra og, nå, men vi har forberedelsestiden, og vi vil helst ikke gå i børnetiden. Det har bare været svært ligesom at finde de der to gange to timer (...).

Det forhold, at de professionelle ikke gives øremærket tid til at arbejde med Skolestyrkens værktøj, er således en væsentlig motivationshæmmende faktor for at engagere sig i værktøjet og dets processer. Bevidstheden om at de opgaver, der følger med værktøjet, ikke følges op af ekstra tid, synes derudover helt konkret at få den konsekvens, at udvælgelsen af fokuspunkter, undersøgelsestilgange og senere tiltag, bliver præget af et implicit tidsoptimeringshensyn, der gør allerede velkendte og afprøvede metoder og tilgange, som ikke koster forberedelsestid, til førstevalget.

Manglende tro på programmets overlevelse på sigt

En yderligere motivationshæmmende faktor blandt nogle af de deltagende lærere og pædagoger i forhold håndteringsværktøjet er det forhold, at de ikke forventer, at det vil blive et varigt redskab på skolen. Igen trækker de på erfaringer fra mange tidligere projekter og introduktioner til nye redskaber, når de peger på, at de her projekter, hvor der kun er facilitering på i en forholdsvis kort periode (typisk max. et år), efterfølgende vil smuldre og forsvinde i den travle hverdag på skolen:

Interviewer: Tror du, at fra næste år, så hører vi ikke så meget om Skolestyrken?

Lærer: Næh, medmindre der er nogen, der råber op om det, så tror jeg da ikke, man gør det. Så forsvinder det i (...) hverdag og A-uger og møder.

Rodet rammesætning og uigennemsigtighed

Den manglende tro på, at Skolestyrkens mobbehåndteringsværktøj på sigt vil overleve på skolen, begrundes foruden den travle hverdag og den manglende øremærkede tid med, at rammesætningen og faciliteringen af processen omkring håndteringsværktøjet har været rodet; lærere og pædagoger har ikke oplevet sig godt nok klædt på til processen. Flere lærere giver i interview udtryk for, at ressourcepersonerne har for travlt med for mange forskellige opgaver, de har ikke tid til at følge op på teamets arbejde og er heller ikke selv ordentligt klædt på til at være facilitatorer. I vores observationer af de faciliterede teammøder på de medvirkende skoler bemærkede vi da også, trods en ihærdig indsats, en hel del rod og forvirring omkring processer fra facilitatorernes side. En af de interviewede lærere peger på, at den uklare rammesætning går ud over hendes forståelse af formålet med værktøjet og dermed hendes motivation til at bruge tid på det:

Rammesætningen omkring det har (...) båret kraftigt præg af at være virkelig rodet. Så når det bliver sådan en 'nå, nu skal I lige det her' og 'nu skal I lige det her', så går der tid, før det går op for en: Hvorfor skal jeg det? Hvorfor skal jeg bruge tid på det?'

For en anden lærer er det især det manglende indblik i, hvor stort det nye projekt er, hvor meget tid de forventes at bruge på det, og hvor længe det skal køre, der hæmmer motivationen:

Som altid er det jo sådan, vi har ikke noget indblik i, hvor omfattende det er, eller hvad tidsrammen er på det.

Manglende indblik i hvor meget og hvor længe dette nye projekt er tænkt ind i de fagprofessionelles arbejds hverdag, sammen med en rammesætning præget af uigennemsigthed og manglende kommunikation, er således også en medvirkende faktor i den lave entusiasme, der udtrykkes i forhold til det nye håndteringsværktøj. Dette kan yderligere forstås i lyset af den pointe, at når lærerne på denne måde oplever, at de ikke inddrages i eller informeres ordentligt om,, hvilke (ekstra) arbejdsopgaver de forventes at løfte, hvornår og hvor længe og dermed får en oplevelse af manglende autonomi i deres i forvejen udspændte arbejdstid, da kan det føre til fremmedgørelse og i sidste ende afmagt.¹⁴

Samlet set synes fem faktorer at udfordre de professionelle motivation for at engagere sig i Skolestyrkens håndteringsværktøj: *Generel projektræthed, varsomhed omkring at bruge begrebet mobning i forbindelse med egen praksis, manglende øremærket tid til at arbejde med værktøjet, manglende tro på at værktøjet er kommet for at blive og en uigennemsigthed i forhold til programmets formål, tidsramme m.m.* Nogle af disse negative forventninger til værktøjet er netop *forventninger* baseret på dårlige erfaringer fra andre projekter. Nogle af forventningerne bekræftes i mødet med dette projekt blandt andet grundet oplevelsen af en rodet rammesætning og mangelfuld facilitering, ligesom det igen erfarer, at tiden til dette arbejde skal tages fra noget andet. Men som det fremgår nedenfor, skaber den konkrete erfaring med Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning også positive erfaringer, som synes at højne motivationen for det videre arbejde med værktøjet.

Motivationsfremmende faktorer

Konkret, tilgængeligt og på praksisniveau

Når lærerne i interviews bedes forholde sig til deres oplevelse af at arbejde med håndteringsværktøjet, udtrykker lærerne på de to medvirkende skoler ret forskellige indtryk. Der kan læses mere om dette i afsnittet om de fagprofessionelles oplevelser af selve værktøjet.

¹⁴ En oplevelse der er i tråd med andre studier, der peger på en forbindelse mellem manglende autonomi i lærergerningen og oplevelsen af afmagt, eksempelvis Böwadt m.fl., (2020)

tøjet (se s. 99), men her skal nævnes et par af de overordnede reaktioner på håndteringsværktøjet, som kan forventes at øge de fagprofessionelles motivation for at arbejde med værktøjet.

På den ene skole fremhæver en lærer, at hun finder værktøjet meget konkret, praksisnært og i - respektfuld - øjenhøjde med lærerne:

Jeg synes, det her er så rent sat op, og det er heller ikke et af de der projekter, der slår lærerne i hovedet med alt det, de ikke kan. Altså det er meget konkret og meget sådan på praksisniveau, og det kan jeg rigtig godt lide, så på den måde synes jeg, det giver noget. Og jeg er sikker på, det kan noget.

Efter at have afprøvet værktøjet med sit team er en anden lærer blevet positivt overrasket – værktøjet giver mening på en anden måde, end hun er vant til med nye værktøjer:

(...) Når det så er sagt, så har det givet utrolig meget mere mening, end jeg egentlig troede, det ville. Og det har det gjort, fordi selve den måde, spillet er lavet på, er mere enkel og mere tilgængelig, end mange af de værktøjer vi har siddet med før. (...) det her er noget, vi bedre kan gribe fat i og sige: "Jeg kan mærke, jeg har den dér murren eller summen i klassen. Der sker noget uhensigtsmæssigt. Jeg kan ikke få foden under det." (...) Og så er vi flere, der kan byde ind og sige: "Kunne det være det her, der er ude at gå, som jeg synes gjorde, at det gav mening, ikke?"

Denne lærer oplever værktøjet som mere enkelt, tilgængeligt og meningsgivende end andre af de mange værktøjer, hun før har arbejdet med. De to ovenfor citerede lærere, som er i samme team, er altså blevet meget positivt overraskede af at arbejde konkret med håndteringsværktøjet, som de synes adskiller sig fra andre projekter.

På den anden af de medvirkende skoler giver en af lærerne også udtryk for at være blevet positivt overrasket. I dette tilfælde (som beskrevet i et tidligere afsnit) især over den flersidighed af perspektiver på klassens udfordringer som samtalen med hendes teamkolleger igennem processen gav hende indblik i.

Samlet set synes lærernes motivation for fremover at arbejde med håndteringsværktøjet at blive styrket af, at værktøjet opleves som et, der henvender sig til de professionelle på en værdig og respektfuld måde, og som samtidig holder sig på et konkret praksisniveau. Desuden, at håndteringsværktøjet faciliterer givtige samtaler blandt kollegerne om deres forskellige perspektiver på de fælles elever.

Langsigtet fokus, vedvarende støtte, tid og tilgængelighed

Med deres forskellige udsagn om, hvad der har virket motiverende og demotiverende for dem i forhold til at arbejde med Skolestyrkens håndteringsværktøj, peger de interviewede lærere mere eller mindre eksplicit på en række faktorer, der ville virke *fremmende* på deres motivation for at engagere sig yderligere. Det drejer sig om:

- Et antal ekstra, øremærkede arbejdstimer til at arbejde med håndteringsværktøjet og lære det ordentligt at kende
- En langsigtet og gennemsigtig projektplan hvor en velforberedt facilitator / tovholder igennem 3-4 år løbende følger teamets arbejde, støtter op og holder fast
- Et endnu større fokus på at gøre værktøjet så let og konkret at arbejde med som muligt, både generelt i forhold til værktøjets forskellige elementer og materialer, og særligt i forhold til den del der handler om iværksættelse af tiltag

3.5. Viden om mobning

Manglende viden om mobning

De medvirkende lærere på de to skoler har efter eget udsagn ikke megen viden om mobning, hverken teoretisk eller praktisk. De mindes ikke at have modtaget egentlig undervisning i, hvad mobning er, eller hvordan man kan forstå eller genkende mobning. På begge skoler er de helt klar over, at der foregår in- og eksklusioner blandt eleverne i deres klasser og også, at nogle elever hånes, drilles og står udenfor alle fællesskaber. De genkender og italesætter dog ikke dette som *mobning*. På den ene skole forstås det, der foregår blandt eleverne som et udtryk for en hierarkisk positionering, der især skyldes elevernes alder:

Lærer: Og jeg tænker egentlig også, at de har en alder nu, hvor, altså, jeg synes egentlig, det er meget klassisk, at det er på det her alders-trin, og det skal selvfølgelig ikke undskylde det eller, man skal ikke, altså det har man jo også måske en tendens til måske at sige "å, så har vi den alder", men de positionerer sig rigtig meget i øjeblikket og er sådan hele tiden, så skal de finde deres roller. Men der er nogle stadigvæk, der bare har svært ved at finde deres plads. Og få deres plads. Og det bekymrer mig da. Hvad gør det (...) ved dem?

Læreren her peger på elevernes aktuelle alder (ca. 9 år / 3. klasse) som forklaring på, hvorfor der er nogle elever, der ikke er med i klassens fællesskaber. De andre – som hun senere omtaler som *alfahanner*, men også som *"søde, søde, søde børn. Altså søde, dejlige unger, men som hurtigt kan sprede noget usikkerhed hos de andre, fordi de bare har fyldt rigtig meget i sig selv"* – har bare travlt med at positionere sig. De elever, som ifølge følgeforskningens observationer ekskluderes, ignoreres og ofte vendes øjne af i klassen, omtaler hun i citatet ovenfor som *"nogle, der bare har svært ved at finde deres plads"* og senere som: *" (...) elever, der af den ene og den anden og den tredje årsag hænger lidt bagud"*. Som det vil blive uddybet i et afsnit nedenfor, trækker denne lærer og de andre fagprofessionelle på begge de deltagende skoler primært på en individbaseret forståelse af, hvorfor nogle af klassens elever står uden for klassens fællesskaber.

Når læreren, som i citatet ovenfor, forstår og fremhæver de elever, der ekskluderer andre af klassens elever, som værende *'søde, dejlige unger'* og *'ressourcestærke'* elever, kan det vanskeliggøre hendes mulige genkendelse af disse drenge som nogle, der mobber andre børn.

På den anden af de to deltagende skoler er klassens to primære lærere, som vi tidligere har været inde på, meget eksplicite i forhold til, at der *ikke* er mobning i klassen. Dette til trods for at en mor til en af deres elever for nylig har skrevet til dem, at hendes datter føler sig mobbet i klassen, og at de har flere elever, der ifølge lærerne selv ikke er med i nogen, hverken faglige eller sociale, fællesskaber i klassen. Om lærernes fælles forståelse af hvad mobning er, forklarer en af de to lærere:

(...) Men det, der for mig er mobning, det er noget, der er systematisk. Og noget, hvor man er utryg. Og ikke synes, det er fedt at komme i skole blandt andet. Og det føler jeg ikke, vi har.

Systematik og elever, der er tydeligt utrygge ved at komme i skole, er således bærende elementer i den forståelse af mobning, som de to primære lærere i denne klasse anvender til at vurdere, om noget er mobning eller ej. Som det fremgår af afsnittet om mobbemønstrene i de to klasser, peger følgeforskningens elevinterviews og observationer i klassen imidlertid på, at der er flere elever, som ikke er en del af klassens fællesskaber, og som både ekskluderes og, med interviewede elevers ord, drilles med deres krop, deres tøj, deres udseende eller deres temperament. De to lærere synes ikke at være vidende om, at dette foregår, men er klar over at eleverne er i udkanten af eller helt udenfor alle klassens fællesskaber. Deres forståelser af disse elevers yderpositioner i klassen er, at det er de enkelte elevers individuelle / familiære vanskeligheder, der bidrager til deres yderlige positioner og de andre elevers afstandstagen til dem. Den ene lærer fortæller:

Vi har lige pt to piger, der selv trækker sig, og der har jeg snakket med de andre piger. Det er, som om vi har en meget stor pigegruppe, og så har vi de to. Hvor den ene af dem er ny. Hun startede her i sjette. (...) Og hvis vi er ude og gå en tur, spørger jeg altid: 'Piger, vil I ikke godt lige gå op ved siden af Elly? Og så går de op til Elly, og så begynder de at tale til hende, og hun svarer dem ikke rigtig. Og så forstår jeg godt, at man på et tidspunkt bliver sådan lidt 'nå okay'. Så det holder vi lidt øje med lige nu. Fordi Elly vil rigtig gerne over til de andre piger, men vil alligevel heller ikke rigtig, når de andre piger så kommer og sådan 'hej'.

Interviewer: Hvordan kan man forstå det, tror du? Hvad foregår der dér?

Lærer: Jeg ved ikke, om det er, fordi hun er sådan lidt (...) usikker. Jeg ved, at nogle af de andre piger havde lavet kommentarer om hendes bluse, og hvis jeg kender de piger rigtigt, så er det ikke, fordi de vil være tarvelige eller nedgørende over for noget, hun går i. Jeg tror bare, de vil komme med forslag til noget, hun også kunne gå i.

Denne lærer har gentagne gange bedt den store pigegruppe om at 'tage Elly med'. Hun erfarer, at de gør, som hun beder dem om og forstår ikke, hvorfor Elly ikke tager imod pigernes tilbud med større glæde og engagement. Følgeforskningsinterviews med klassens elever peger desuden på, at Ellys position i klassen er mere problematisk, end hendes lærere synes at have forstået. Blandt andet fortælles det af en af klassens drenge, at der er tre piger i klassen (her i blandt Elly), som ingen rigtig snakker med eller til: *"Der er bare ikke helt rigtigt nogen, der snakker med dem. Eller snakker til dem."* En af klassens piger, der selv indtager en forholdsvist perifer position i klassens sociale cirkler, fortæller i interviewet, at Elly bliver drillet med sit tøj, som ikke rammer helt rigtigt ift. gældende mode i klassen. Læreren forstår af, at de andre piger blot har kommenteret på Ellys tøj på samme måde, som de kommenterer på hinandens tøj, synes altså ikke at holde stik. Følgeforskningen i klassen viser desuden, at en anden af klassens piger bliver kaldt 'fede so', og at en tredje pige, der lider af et mindre fysisk handikap, bliver drillet med sit udseende, sin krop og sit tøj. En dreng i klassen er ifølge en anden elev *"blevet pænt meget mobbet gennem tiden"*, og følgeforskningen viser, at han stadig kaldes øgenavne, bliver drillet og tirret med sit temperament og derudover, med en enkelt undtagelse, bliver givet meget lidt opmærksomhed fra klassens øvrige drenge. Når klassens to primære lærere alligevel insisterer på, at der IKKE foregår mobning i deres klasse, synes det at hænge sammen med to ting. Dels at de, som tidligere beskrevet, har skabt store fremskridt i klassens sociale trivsel, siden de sammen overtog klassen et par år tilbage. De har knoklet og engageret sig enormt i klassen med stor succes til følge. Eleverne, forældregruppen og kollegerne på skolen deler alle historien om de to læreres store indsats, og hvordan de har 'reddet klassen'. Denne fortælling står sandsynligvis lidt i vejen for at kunne få øje på, at der stadig foregår noget i klassen, der er alvorligt. Den anden grund til at lærerne her ikke gen- og anerkender mobbemønstrene i klassen, synes at være deres begrænsede viden om og forståelse for, hvad mobning er.

Sparsom forberedelse til arbejdet med håndteringsværktøjet

Før det første teammøde, hvor det pædagogiske personale skal arbejde med håndteringsværktøjet, opfordres de af den ressourceperson, der skal facilitere processen på teammøderne, til at se et videobaseret forberedelsesmodul på Skolestyrken.dk. På de to skoler, som har deltaget i denne følgeforskning, har lærere og pædagoger med et par undtagelser *ikke* set den pågældende video. Adspurgt i de individuelle interviews husker lærerne

heller ikke, om de har været til stede på Skolestyrkens kursusdag om mobning. Den eneste af de fire individuelt interviewede lærere, der har set de forberedende videoer, mener tidligere at have hørt om de forståelser af mobning, der præsenteres i Skolestyrkens videoer, men har aldrig prøvet at arbejde med forståelserne før. Og begreberne fra videoen er svære at huske:

(...) jeg synes egentlig også, at vi fik gennemgået begreberne og præsenteret nogle modeller i forhold til, hvordan man kan kigge på mobning. Jeg kan næsten ikke engang huske det nu. Men jeg syntes, det gav god mening, da jeg så videoen i hvert fald.

Adspurgt om sin aktuelle forståelse af mobning peger denne lærer da også – som sin kollega – primært på systematik:

Ja, altså, det, som jeg egentlig har af definition eller kendskab til mobning, det handler egentlig mest om, at det sådan er noget, der systematisk foregår over længere tid, ikke? At det er noget, som fortsætter med at opstå og ikke bare er lige nu og her. Øh, og der altid ligger et eller andet til grund for det. Og det, øh, jeg kan godt, øh, altså, jeg synes, det giver rigtig god mening, at det har noget med grupper og hierarki og alt det her at gøre. Og det giver jo også rigtig god mening, når man ser på det i praksis.

Den anden primære lærer fra denne klasse har ikke forberedt sig på Skolestyrken.dk til det første teammøde og har således ikke set videoer eller læst noget om de forståelser af mobning, der præsenteres her. Hun tager derudover forbehold for teoriens anvendelighed ift. skoleliv og pædagogisk praksis, idet hun mener, at det er noget man skal lære ved at være ude i praksis:

Det er, fordi når man sidder ude på studiet og bliver bedt om at læse om for eksempel sådan noget her. Det er svært at læse om. Det skal man ud at opleve. Det synes jeg har givet meget mere. Hvordan man taler til børn? Det kan jeg ikke læse mig til i en bog. Jeg skal ud og tale med nogle børn. Så finder jeg ud af, at 'den var ikke god den der. Sådan skal jeg nok ikke snakke til dem'.

Efter at have arbejdet med håndteringsværktøjet på to teammøder giver denne lærer udtryk for, at hun finder arbejdet meget omfangsrigt og tidskrævende. Desuden havde hun svært ved at forstå de begreber, der anvendes i værktøjet og synes, at det hele var lidt for 'fancy':

Lærer: Jeg tror bare generelt, at det er meget sådan, ja, der var mange fancy ting faktisk. Måske havde det været nemmere, hvis man bare skrev det på helt almindeligt dansk. Altså, ord, alle kender, så man er sikker på at, alle snakker om det samme. Ellers skulle man i hvert fald have haft nogle kort, hvor det blev ridset godt og grundigt op.

Den forståelse af mobning, der ligger i Skolestyrkens håndteringsværktøj, er altså ikke kendt af de deltagende professionelle. Dels fordi flertallet af teammedlemmerne på de to skoler ikke har gjort det forberedelsesarbejde, de var blevet bedt om at gøre individuelt før første teammøde, og dels fordi forståelsen af mobning, og de begreber den bygger på, kan være svær at forstå uden yderligere facilitering. Resultatet er, at de professionelle har vanskeligt ved at bruge begreberne som værktøjer til at forstå de mobbemønstre, der foregår blandt deres elever.

Individualiserede forståelser af mobning

Teammødet med første brug af Skolestyrkens håndteringsværktøj starter på den ene af de deltagende skoler med, at teamet beskriver en åbenbar mobbepraksis mod en elev, Christian, uden at kalde dette for mobning. Lærerne har let ved sammen at beskrive, hvad han udsættes for af de andre: At han har en position som 'underhund' i klassen, at han er blevet de andre elevers 'fælles tredje' at trykke nedad på og prøve at få til at eksplodere for sjov; at han bliver bevidst manipuleret ud af tvungne fælleslege i frikvarterer ved at gøre ham sur. Men det, der på mødet følger af denne beskrivelse, er et fælles engagement i at bygge en legitimerende fortælling op om Christians mangler, der synes at skulle begrunde, hvorfor de andre (forståeligt nok) behandler ham som de gør.

Teamets medlemmer anlægger således en individorienteret forståelse af Christians problemer i klassen, hvor Christian i bund og grund selv er ude om at blive behandlet som

han gør, fordi han også selv har en *'hoven adfærd'*, er *'meget provokerende'*, *'korrekser de andre'*, og *'sætter sig selv i en dårlig position'*. I samtalen sættes Christians adfærd og handlinger i klassen ikke i forbindelse med den udelukkelse, han tilsyneladende er genstand for. At Christians problematiske handlinger måske kan forstås som en reaktion på de andre børns handlinger, bliver ikke et synligt perspektiv på mødet. Her synes facilitatoren også at spille en stor rolle, idet han ikke udfordrer den individualiserende tilgang til problemerne i klassen, men tværtimod, med sin måde at spørge på, synes at kalde på individualiserende perspektiver. Nedenstående citat er tidligere blevet anvendt, men præsenteres igen for at tydeliggøre hvordan der – med facilitatorens spørgsmål og manglende udfordringer – bliver skabt enighed om individkausale årsagsforklaringer:

Facilitator: *Hvorfor bliver Victoria holdt udenfor?*

Lærer 1: *Jamen, det gør hun, fordi hun er meget skrap i sit sprog, og det kan de andre ikke sådan helt øh, være i. Og så er hun jo meget tydelig omkring, hvad det er, hun gerne vil, og det opfatter de andre som at hun bestemmer det hele. Og hvis de andre bliver enige om, at hun er for skrap og bestemmer det hele, så har hun fået sat sig selv i den situation, og så er hun den, man ikke vil lege med.*

(...)

Pædagog: *Men hun kan også godt lide at være midtpunkt. Og hun kan godt lide dramaet. Så hun får også skabt nogle rigtig uheldige situationer hvor de andre egentlig bare siger "nej tak" til det.*

Facilitator: *Hvorfor bliver Charlie holdt udenfor? (...)*

Pædagog: *Charlie, han har misforstået alle sociale spilleregler.*

Lærer 1: *Ja.*

I dialogen her fremgår det, hvordan den ressourceperson, der styrer og guider sine kolleger igennem arbejdet, med sin spørgemåde er medvirkende til at sætte fokus på individualiserede forståelser af børnenes indbyrdes dynamikker. Det ses også, hvordan lærere og pædagoger helt selvfølgelig peger på disse og flere andre udsatte børns adfærd og personlighed som legitimerende forklaring på, hvorfor de andre holder dem udenfor, og hvordan disse forståelser ikke udfordres af ressourcepersonen, der faciliterer processen. De individualiserede forståelser får således lov at stå udfordrede teammødet igennem og forsætter som sådan ind på næste teammøde.

Manglende viden om og forståelse af mobning som sociale dynamikker synes altså at være en barriere for de fagprofessionelles udbytte og potentielle fremtidige anvendelse af håndteringsværktøjet i forhold til at gennemføre kvalificerede og effektive strategier til håndtering af mobning.

3.6. Forhold i skolen der påvirker arbejdet med håndteringsværktøjet

Følgforskningens analyser peger på en række forhold i skolen, der har indflydelse på de fagprofessionelles anvendelse af håndteringsværktøjet i forhold til at gennemføre kvalificerede og effektive strategier til håndtering af mobning. Disse forhold er helt overvejende hæmmende for de fagprofessionelles anvendelse af skolestyrkens håndteringsværktøj. Det drejer sig om sammenhængende forhold som manglende tid og 'hverdagslivets mylder' (Mardahl-Hansen, 2018), de organisatoriske rammer såvel internt på skolerne som for Skolestyrkens program; om kulturen for teamsamarbejde og om ressourcepersonernes rolle. Nogle af disse forhold er allerede i nogen grad beskrevet tidligere, men vil blive yderligere belyst i det følgende. Her vil disse forhold, og den måde, hvorpå de virker hæmmende for de fagprofessionelles forventelige anvendelse af håndteringsværktøjet, blive beskrevet og uddybet.

En udspændt skolehverdag – manglende tid som afgørende faktor

Tid, eller nærmere mangel på tid, er et centralt tema for de lærere, som følgforskningen har interviewet i forlængelse af deres afprøvning af Skolestyrkens værktøj. Og den manglende tid er ikke alene en motivationshæmmende faktor, som påpeget i et tidligere afsnit. Det er en reel barriere for at kunne anvende håndteringsværktøjet. En af lærerne peger på, at nye opgaver skal absorberes ind i en allerede helt fuld hverdag:

*Altså, vi får jo ikke mere tid, fordi der pludselig kommer sådan et -
Altså, vi har stadig samme tidsramme til teammøderne, de er i forvejen fyldt ud. Og det her, det er jo et værktøj til at kvalificere de samtaler, vi i virkeligheden har allerede omkring eleverne. Men det kræver bare rigtig meget tid og ret mange gange, før man lærer at bruge sådan et redskab, og det der med lige at sætte den der tid af til det og sige, at 'nu skal vi lige prøve det de næste tre gange på teammøde'*

eller 'nu sætter vi os lige ned og gør det'. (...) hvis man føler, man arbejder 100 %, og så kommer der noget oven i, som man også lige skal finde tid til. Det tror jeg egentlig er lærernes kæphest. Altså, sådan helt generelt. At vi har sindssygt mange forskellige arbejdsopgaver. Og tiden er ikke øremærket til det. Dvs. at når der så kommer noget udefra, selvom vi jo - dybest set kan tiden jo findes, men det føles som om, det er noget, der kommer oven i, der bare skal ind og absorberes ind i en hverdag, der i forvejen er strakt ud, ikke? (...)

Det kræver noget ekstra tid at sætte sig ind i og lære at bruge et nyt redskab. Og den tid har de ikke. Derfor er det denne lærers pointe, at et værktøj som dette, hvor der ikke er sat ekstra tid af til, at de professionelle kan lære at bruge det, vil drukne i hverdagen.

En anden af de interviewede lærere fortæller også om den skolehverdag, som skolestyrelsen introduceres ind i. Ud over pointen om manglende tid peger citatet nedenfor på, flere af de forhold i skolen, der synes at virke hæmmende på anvendelsen af håndteringsværktøjet:

Jamen, jeg tror det handler om, at tiden er knap. Altså, vi har ét møde om ugen, og vi skal sidde sammen i et team og tale om, - både om vores børn, og vi skal tale om pædagogik, vi skal planlægge, vi skal have arrangeret ture og A-uger og alt muligt andet. Og mange af de møder bliver aflyst, fordi ledelsen kommer til at lægge andre møder ind, eller fordi folk er syge eller på ture eller... Og vi sidder i vores team med rigtig mange, som er på nedsat tid. (...) Og det gør bare, at det er vildt svært at få enderne til at mødes. Og vi har jo så samtidig med det haft et par tunge elevsager. Vi har faktisk haft nogle af dem, som virkelig trækker vand ud, som kræver ekstra mange møder. Og, øh, når det her så kommer sådan "nå, det passer i øvrigt meget godt sammen med, at I skal arbejde sammen med Ressourcecenteret, og så kan I bruge det værktøj og så kan I lige..."

Læreren her giver udtryk for, at den begrænsede *tid*, de har til rådighed til at holde team-møder, i forvejen er helt spændt ud, da der er rigtig mange ting, der skal planlægges og tales om. Desuden peger hun i citatet på, at det ugentlige teammøde ofte bliver aflyst, fordi nogen er syge eller på tur med deres klasse, eller fordi ledelsen kommer til at lægge møder oveni. Møderne, påpeger hun, kan i forvejen være svære at fastlægge, fordi så mange kolleger er på nedsat tid. De sidste to faktorer indgår i den gruppe af forhold i skolen, som vi her benævner de *organisatoriske rammer*, og som uddybes nedenfor i et særskilt afsnit.

I forhold til den udspændte hverdag hvor ekstra tid er en absolut mangel, fortæller en af de interviewede lærere om udfordringen ved at skulle foretage de undersøgelser, fx observationer i klasserummet, som Skolestyrkens håndteringsværktøj lægger op til.

Men nu spurgte du til det her med, altså at kunne få lov til at observere, så man kan observere, før man handler. Det, man kan sige, er, at... jeg oplever i hvert fald, at når jeg står og underviser, så er jeg nærmest blind, fordi det, jeg er optaget af, det er jo at formidle et fagligt budskab. (...) Så mit fokus er jo at komme rundt og give børnene forklaringer og komme ind til barnet og få dem til at blive motiverede for en opgave. Få dem i gang med den her forståelsesproces. Og så oplever jeg simpelthen, at jeg er blind for... altså, der kan ske tusind ting herovre, som jeg ikke fanger.

Når læreren her underviser, har hun primært sit fokus rettet mod elevernes faglige forståelsesprocesser og oplever det ikke som muligt samtidig at have øje på subtile sociale dynamikker mellem eleverne. Hun giver udtryk for et behov for ekstra tid til at kunne lave disse observationer:

(...) det er der, hvor man tænker: "Hvor ville det være fedt, hvis man kunne gå til sin skoleledelse og sige: Vi har nogle udfordringer i klassen. Vi fornemmer, der er nogle dårlige dynamikker. Kan jeg blive vikardækket hver dag fra 10-12 i en uge, så jeg kan få lov at komme ind og observere?" Og så være fluen på væggen hos en kollega. Lidt som du har været. Og sige til børnene "nej, jeg skal ikke hjælpe med noget

fagligt. Jeg er her bare”. Et eller andet. Eller man kunne få en udefrakommende, en uvildig ind at sidde og kun observere.

Som det fremgår af citatet, udtrykkes det som ønsketænkning snarere end forventning, at man som lærer ville kunne blive vikardækket i forbindelse med trivsels- eller mobbe-problematikker i ens klasse, så man ville få mulighed for at lave egentlige observationer af, hvad der foregår mellem eleverne. Forventningen på skolen vil typisk være, at det er noget man på en eller anden måde får presset ind jf. den tidligere citerede udtalelse fra en viceskoleleder: *”I er så gode til at finde tiden.”* I lyset af denne kontekst giver det mening, når vi i forbindelse med de fagprofessionelles konkrete arbejde med Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning ser et underliggende, men tilsyneladende afgørende fokus på at minimere tidsforbrug og kompleksitet i det videre arbejde med de undersøgelser og tiltag, der skal planlægges. Her synes overvejelserne i de to teams især at handle om, hvilke undersøgelser / tiltag der er lettest og mindst tidskrævende for dem at realisere og mindre om, hvilke der er bedst egnede til at skabe indsigter i eller afhjælpe de konkrete problemstillinger i elevgruppens trivsel.

Manglende tid til at udføre det ekstra arbejde, som anvendelsen af håndteringsværktøjet kræver, synes således at være en vigtig faktor i forhold til den potentielle succesfulde implementering og anvendelse af værktøjet på skolerne.

Hverdagens mylder

Sammenhængende med den manglende tid til at holde ekstra teammøder og lave undersøgelser af elevernes trivsel er en skolehverdag præget af undtagelser, akutte hændelser og særlige hensyn (Mardahl-Hansen 2018), der blandt andet resulterer i en manglende stringens i skoleårets planlagte aktiviteter. Dette mylder og den manglende stringens udgør i sig selv en udfordring i forhold til at kunne lykkes med at arbejde struktureret med fx værktøjet til håndtering af mobning. En lærer fortæller om, hvorfor de ikke har fået iværksat nogen af de tiltag, de besluttede på første teammøde:

(Griner) Jamen, jeg tror bare, at det er sådan meget klassisk vores hverdag, at når vi sidder og skal planlægge, så er der noget, der lyder som en vældig god idé, og så bliver man indhentet af hverdagen og

tænker: "Ej, det kan faktisk ikke helt lade sig gøre på den måde alligevel". (...) Jamen, jeg havde også et matematiksystem, jeg skulle nå at køre af, men pludselig så var der en test, der skulle laves, og så fik vi lige pludselig at vide, at vi skulle lave nationaltest, som vi havde fået at vide, at vi ikke skulle. Det skulle vi så alligevel. Så har jeg været syg. Så har jeg været på kursus. Så har børnene været væk. Du ved, så skulle vi starte et nyt emne op. (...) Og sådan har det bare kørt. Bum, bum, bum. Man tænker: "Hov, jeg skulle da have... Nå, det blev så ikke alligevel".

En ting er, hvad man kan sidde på et møde og planlægge som en rigtig god idé, og noget helt andet er, hvad der så sker, når man står i hverdagen i klassen. Denne lærer peger på, hvordan travlhed i bestræbelsen på at nå den faglige plan, pludselige ledelsesbeslutninger om fx obligatoriske tests; sygdom, kurser, m.v., kendetegner en skolehverdag, som ofte indhenter og aflyser de lagte planer.

Det er imidlertid ikke kun uforudsete hændelser, der synes at besværliggøre de professionelles arbejde med håndteringsværktøjet. En del af de forhold i skolen, som de medvirkende i følgeforskningen fortæller om som udfordringer, skyldes organisatoriske rammer både på skolerne generelt og også specifikt i forbindelse med håndteringsværktøjet. Dette vil blive beskrevet og uddybet i det følgende.

Organisatoriske rammer for teamsamarbejdet

Teamorganisering som barriere

På begge de deltagende skoler er lærernes og pædagogernes samarbejde organiseret i årgangsteams. Det betyder, at den enkelte klasses fagprofessionelle ikke har nogen skemalagte møder, hvor de drøfter problematikker og andet i klassen. At afholde møder i klasseteamet udfordres også af, at lærernes og pædagogernes arbejdstid ligger forskudt. Samtalen om konkrete, aktuelle forhold i klassen tages i stedet 'ad hoc'. En af de interviewede lærere fortæller:

Vi har ikke skemalagt et klasseteammøde. (...) Det er sådan noget, man tager ad hoc (...) Og så er hverdagen jo skruet sådan sammen, at dér (når skolepædagogen har mulighed for at deltage i et møde, red.)

er Marianne og jeg jo tit taget herfra, fordi vi har børn og der skal hentes og ... Så det der crash mellem, øh, forskellige rammer for hverdag, spændte rigtig meget ben for, at vi kunne holde nogle ordentlige klasseteammøder. Så det bliver tit bare sådan en om: "Hvad siger vi til de forældre? Hvad med dem der? Har du set den besked fra den og den?"

En anden lærer fortæller om, hvordan de har et månedligt møde i årgangsteamet, hvor det er meningen, at de skal tale om klasserne og diskutere pædagogiske emner. Men hun erkender, at der på deres møder ikke rigtig bliver plads til at tale om de enkelte elever:

Ulempen (ved at samarbejdet er organiseret i årgangsteams, red.) er, at man jo ikke kommer til at tale særlig dybdegående om de enkelte. Det meste af det drukner bare rigtig ofte i logistik, altså. Praktisk planlægning af A-uger og alt muligt, og så arbejder vi fagligt tæt. Altså, Charlotte og Louise og jeg, der har dansk, skriver årsplaner og har sådan en masse tæt fagligt samarbejde.

Når de fagprofessionelle er organiseret i årgangsteams, er fokus altså på de faglige planer for årgangen, på logistik og drift, snarere end på de enkelte elever og de enkelte klassers trivsel.

Denne organisering kan også forventes at blive en hindring for teamenes arbejde med håndteringsværktøjet. Det viste sig i følgeforskningens observationer af de teammøder, hvor teamene for første gang skulle anvende værktøjet. På et af disse møder blev det tydeligt, at organiseringen i årgangsteams vanskeliggjorde gennemførelsen af arbejdet som *team*. Eftersom det på forhånd var besluttet, hvilken klasses potentielle mobbemønstre der skulle være i fokus, blev det især på den ene skole helt primært de to tilstedeværende lærere fra denne klasse, der gennemførte processen med deres kolleger fra årgangen som tilskuere og sporadiske deltagere. Dette blev oplevet som et pres for de to lærere, hvis klasse var i fokus, og samtidig var alle tilsyneladende enige om, at det jo var de to, der kendte eleverne bedst, og som derfor havde mest indsigt i – og udsigelseskraft i forhold til – klassens dynamikker. En af de lærere sagde efterfølgende om dette i interview:

Jeg tror godt, jeg kunne have brugt, at nogle andre bød ind med deres måde at se det på. Og det også var sådan: Har I også tænkt på det?”. Det tror jeg godt, jeg kunne have brugt. Og det er der, hvor jeg måske synes, det er lidt svært, når man tager udgangspunkt i den case, vi kom med, for du skal jo kende børnene lidt for at vide nogle af de ting, der også sker.

På teammøderne forsøger de øvrige teammedlemmer at bidrage med perspektiver, som i flere tilfælde er anderledes end de to primære læreres, men deres stemmer gives ikke samme vægt som disses. Mere om dette i afsnittet om ressourcepersonens rolle nedenfor.

Forår fuld af afbrydelser

En lærer fremfører årshjulet som endnu en organisatorisk rammefaktor, der kan spille ind på håndteringsværktøjets implementering og potentielle fortsatte anvendelse på skolerne:

Og måske er det mere i foråret, fordi der er en masse afbrydelser med helligdage og så er der de der A-uger ind over, og så er der nogle A-dage, og børnene tager på ferier, og jeg synes altid, at foråret, det bliver sådan en rodebutik, hvor, hvis man har det der lange stræk, man har fra sommer til efterår og fra efterår til jul. Der er sådan to blokke, hvor der er sådan rimelig...

Hvorvidt et projekt bliver kontinuerligt gennemført og dermed succesfuldt implementeret kan ifølge denne lærer altså afhænge af, om det introduceres / afvikles fra starten af et nyt skoleår eller fra starten af et nyt kalenderår.

Organiseringen og implementering af Skolestyrkens program – mangel på opfølgning og støtte

Også organiseringen af og introduktionen til Skolestyrkens program på skolerne bliver i interviews med lærere fremhævet som en faktor, der synes at udgøre en barriere for såvel deres aktuelle som potentielle arbejde med håndteringsværktøjet. En lærer fortæller:

Jeg synes ofte, det er sådan, og sådan har det også måske lidt været med det her. Nå, men nu er der det her store projekt. Øh, og så bliver det ligesom introduceret, og så bliver det kastet ud til lærerne, uden

at man egentlig, altså, det er blevet introduceret på nogle sene lærermøder, hvor man sidder og er træt i hovedet og har fem forældresamtaler efter, som man sidder og skal forberede oven i sit hoved, ikke? (...) og så bliver det tit lagt ud til, at så skal teamene ligesom køre det. Altså årgangsteamene for eksempel, - køre det videre derfra. Uden, at det sådan bliver fulgt ordentlig op ... (...) Jeg tror stadigvæk, at man er nødt til at køre det frem og sige, at det her er et samlet projekt. Det er noget, vi bruger tid til, det er noget, vi sætter ressourcer af til. Det er noget, der er tydeligt i vores hverdag. Noget, der er en tovholder på. Jeg tror, det er rigtig vigtigt at annoncere, hvilket omfang, og få annonceret rammerne på det, for ellers tror jeg, det forsvinder i hverdag. (...) jeg tænker også, at det, der er ulempen ved mange af de her projekter, det er, at når man så sætter kursustid og ressourcer af til ét år. Nu gør de det her. Altså, hvor jeg tænker, hvis det her skal være et redskab i vores hverdag, så kræver det jo, at vi tænker anderledes. Så kræver det jo, især herude, er der rigtig mange lærere, der slet ikke er vant til at tænke ind i det her, som vil synes, det er vildt underligt, det er overflødigt eller "han kan da bare opføre sig ordentligt" eller, så det kræver et helt nyt mindset, og det tager tid. (...) jeg tror, det er vigtigt med en flerårsplan.

Dette lange citat fra et interview med en af de deltagende lærere, peger på flere forhold i skolen, som hun mener aktuelt står i vejen for, at Skolestyrkens værktøj kan blive anvendt og på sigt gøre en forskel på den skole, hvor hun er ansat. Dels fremfører hun, at hele projektet er blevet introduceret til lærerne på sene lærermøder, hvor lærerne er trætte og måske skal direkte videre til skole/hjem-samtaler. Denne pointe understøttes af de andre lærerinterviews, hvor det fremgår, at de alle er i tvivl om, hvorvidt de har deltaget på et introducerende møde om Skolestyrken eller om, hvad der i givet fald blev sagt om programmet. Læreren her påpeger desuden, at projektet – i lighed med tidligere projekter på skolen – derefter er blevet mere eller mindre overladt til de enkelte teams at få op at køre. Hun peger på en erfaring med, at der er behov for opfølgning og kontinuerlig støtte fra nogen, der er fortrolige med og engagerede i projektet på en helt anden måde, end hvad hun har oplevet i dette forløb. Den sidste og vigtige pointe i denne lærers udtalelse er, at en egentlig, forskelsskabende implementering af et værktøj som dette vil

kræve en flerårig indsats, idet mange lærere som udgangspunkt arbejder ud fra et helt andet mindset end det, de præsenteres for med dette værktøj.

I det ovenstående er det blevet pointeret, at nogle af lærerne har oplevet at have et større behov for kontinuerlig støtte i processen med at arbejde med håndteringsværktøjet, end de mener at have fået. Som beskrevet i afsnittet om rodet rammesætning som hæmmende for de fagprofessionelles motivation for at anvende håndteringsværktøjet, har flere af de interviewede desuden peget på, at processen har været rodet. Ressourcepersonerne som facilitatorer synes at spille en endog meget vigtig rolle for håndteringsværktøjets implementering og fortsatte anvendelse på skolerne. I det følgende vil nogle af de oplevede mangler i ressourcepersonernes rolle som facilitatorer derfor blive nærmere beskrevet.

Ressourcepersonernes afgørende rolle

Observationer af de teammøder, hvor håndteringsværktøjet sættes i anvendelse for første gang, understreger, at ressourcepersonen spiller en afgørende rolle, dels som facilitator og dels som ressourceperson i forhold til opfølgning og støtte af teamenes videre arbejde med de processer, der sættes i gang med håndteringsværktøjet. Observationerne viser også, at ressourcepersonerne har svært ved at udfylde rollen på måder, der lever op til teammedlemmernes behov for facilitering, støtte og udfordring.

Ressourcepersonen som facilitator

Det er tydeligvis en ganske krævende opgave for ressourcepersonerne at facilitere håndteringsværktøjet godt. Det kræver et grundigt kendskab til værktøjets materialer og processer, og det kræver en god og dyb forståelse af de teoretiske perspektiver og logikker, som værktøjet bygger på. De ressourcepersoner, som deltog i følgeforskningen, gjorde det på mange måder godt - ikke mindst ift. de betingelser de havde at facilitere værktøjet under. Men som det vil blive uddybet i det følgende, giver ressourcepersonernes facilitering af teamenes arbejde med håndteringsværktøjet anledning til forskellige opmærksomhedspunkter. To af disse synes at kunne stå i vejen for håndteringsværktøjets potentiale til at sikre, at kvalificerede og effektive strategier til håndtering af mobning gennemføres på skolen. Det drejer sig dels om, at ressourcepersonernes kendskab til og forståelse af værktøjets idé, materialer og processer ikke er tilstrækkelig, dels, og delvis som en

følge heraf, at ressourcepersonerne ikke holder sig stringent til processer og idé i gennemførelsen af processen.

Selvom ressourcepersonerne med al tydelighed havde forberedt sig, forekom der en række (mindre) misforståelser og fejl i faciliteringen, som viste sig at have potentielt stor betydning for den videre proces. For eksempel opstår der på et teammøde forvirring om, hvad der menes med 'situation'. I vejlednings-materialet står der, at hver deltager i teamet før det første teammøde skal skrive kort og så objektivi som muligt, hvordan de ser 'klassens situation'. Ressourcepersonen er usikker på, hvad der menes med dette, og i fællesskab bliver teamet enige om, at det må være sådan, at de hver især skal fortælle om 'en situation i klassen'. Denne misforståelse¹⁵ får konsekvenser for det videre arbejde med værktøjet idet teamet arbejder videre uden at have en fælles forståelse af, at det er den samlede elevgruppes 'kultur', de sammen skal forsøge at reflektere over. Et andet eksempel på en betydningsfuld faciliteringsfejl er, at ressourcepersonerne, som tidligere nævnt, ikke gennemfører den risikovurdering af valgte tiltag, der er et vigtigt element i Skolestyrkens værktøj. Om dette sker af tidshensyn eller grundet en manglende forståelse af dette element, er uklart.

I forhold til den generelle opmærksomhed, at ressourcepersonerne ikke holder sig stringent til håndteringsværktøjets idé og procesvejledning, ses det eksempelvis på begge de deltagende skoler, at ressourcepersonerne som facilitatorer ikke sørger for at få alle de tilstedeværendes perspektiver med. Dette har blandt andet den konsekvens, at der placeres færre temakort i den 'ja'- bunke, der senere skal danne udgangspunkt for videre refleksion. Ifølge vejledningen til håndteringsværktøjet skal der nemlig, i forbindelse med afdækning af mobbemønstre i klassen, blot et positivt svar fra ét medlem af teamet til, for at et kort skal lægges i 'ja'- bunken. I de følgende to eksempler fra de forskellige teams ses det, hvordan potentielt vigtige perspektiver på klassens kultur, fremsat af teammedlemmer der synes at have mindre definitionsagt i teamet, fejes af bordet af facilitator uden videre refleksion:

Facilitator: Er der en særligt fremtrædende norm for, hvad man skal interessere sig for enten i klassen eller blandt drengene eller pigerne.

¹⁵ Misforståelsen skyldes sandsynligvis også en uklar formidling i værktøjets vejledning og ordvalg

Lærer 1: *Nej, det synes jeg ikke.*

Skolepædagog: *Man skal helst være god til fodbold, ikke?*

Lærer 1: *Jo, men det er jo ikke sådan..*

Facilitator: *Er der elever der bliver latterliggjort? (Han har lagt det andet kort i 'nej'-bunken)*

Som det ses her, gives lærerens perspektiv på klassen uden videre forrang i forhold til pædagogens andet, men, ifølge processens regler, meget vigtige perspektiv, som på dette sted i processen skulle have placeret temakortet i 'ja'-bunken med de kort, der efterfølgende skal genbesøges. Dette bliver særligt tydeligt, når følgeforskningens afdækning af mønstre i klassen viser, at netop fodbold er en meget dominerende norm og kriterie for in- og eksklusion i den pågældende klasse.

I den følgende gengivelse fra det andet observerede team er de som ovenfor kommet til temakortet om normer i klassen. Til observatørernes forundring er der blevet svaret 'nej' til mange af de temakort med udsagn om mobbemønstre, der ud fra følgeforskningens analyser faktisk finder sted i klassen. Ved spørgsmålet om hvorvidt der er fremtrædende normer i klassen, svarer de to primære lærere igen prompte 'nej'. Anna (her 'lærer 3'), som også underviser i klassen, men i mindre fag, forsøger at komme igennem med et andet perspektiv på det følgende spørgsmål om, hvorvidt nogen elever falder udenfor klassens normer:

Facilitator: *Er der en særligt fremtrædende norm for, hvordan man skal se ud eller fremstå i klassen?*

Lærer 1: *Nej*

Facilitator: *Er der elever, der falder udenfor normerne?*

Lærer 2: *Men det er så lidt svært, hvis der ikke er nogen normer. (...) Og altså, det er normerne i klassen vi tænker på, ikke? Ikke det der er udenfor?*

Facilitator: *Nej, det er de normer, der er skabt i klassen, om der er nogen der ligesom falder udenfor dem?*

Lærer 2: *Nej, jeg synes at alle øh, ... altså det ved jeg ikke, det kan jo også godt være...*

Lærer 3: *Heller ikke Rebekka?*

Lærer 1: *Men de rummer jo...*

Lærer 2: *Men de rummer jo Rebekka rigtig fint, alligevel. Hun falder jo ikke udenfor i elevernes øjne. Der er hun jo med. Jeg tror, det er os, der synes hun falder udenfor.*

Lærer 3: *Jeg oplever også, at hun falder mere og mere udenfor i forhold til eleverne. Øh, at de også begynder at...*

Lærer 4: *Der er vel også forskel på at rumme og så inkludere?*

Lærer 3: *Præcis.*

Lærer 4: *Bliver hun inkluderet eller bliver hun bare rummet?*

Lærer 3: *Hun bliver rummet, men jeg tror ikke, der er så mange, der vælger hende til fordi, at*

Lærer 2: *Men det tror jeg, er på grund af hendes faglige niveau. Jeg tror ikke, det er noget med hende, sådan..*

Lærer 1: *Hun vælger heller ikke de andre til. Det er jo fordi hun er meget sammen med Karen*

Facilitator: *Man kan sige, nu har I jo også sagt nej til at der ligesom ikke er en fremtrædende norm, så hvis I ikke tænker der er en bestemt måde, man skal være på, for at være med...*

Kortet 'Er der nogen elever, der falder udenfor normerne?' lægges herefter i 'nej'-bunken, og spillet fortsætter.

Som det ses, deltager fire lærere her i diskussionen om, hvorvidt der er elever, der falder udenfor klassens normer. Lærer 1 og 2 er klassens hhv. dansk og matematiklærer, lærer 3 og 4 har klassen i mindre fag. Lærer 1 og 2 har tydeligvis en anden opfattelse af eleven Rebekkas position i klassen, end lærer 3 og 4. Egentlig er en relevant drøftelse i gang, hvor lærer 3 og 4 forsøger at give deres besyv med. Facilitatoren, der sandsynligvis har en del af sin opmærksomhed rettet imod at nå igennem de forskellige processer på den afsatte tid, lukker drøftelsen ved at vise tilbage til de to primære læreres tidligere afvisning af, at der i klassen hersker normer for, hvordan man skal se ud og opføre sig. De to primære læreres perspektiver gives dermed også her den endelige definitionsret i forhold til forståelsen af klassens dynamikker, og potentielt vigtige alternative perspektiver på elevgruppens situation går tabt.

Manglende opfølgning fra travle ressourcepersonerne

På den ene af de deltagende skoler giver lærerne i interviews udtryk for en oplevelse af, at den tilknyttede ressourceperson har været for usynlig i processen. De har savnet noget mere opfølgning og støtte. En af lærerne fortæller:

Altså (...), hun har jo også en hverdag, hvor hun hopper rundt og sådan. Det synes jeg har været svært. (...) og jeg synes ikke, hun har været så opsøgende i forhold til at følge op på det. Det har hun slet ikke faktisk. (...) Og det er måske heller ikke hendes opgave. Det ved jeg ikke. Men det er igen noget med at definere, hvad er det for nogle roller, der er i det her, og hvad er det, der skal til, og hvordan følger vi op, og hvornår skal næste evalueringsmøde være, og hvad skal der ske så, og hvornår laver vi nye mål og... (...) Hele det der opfølgende er nok ret vigtigt. Det første år, man kører det her. (...)

Jeg oplever, at hun har rigtig mange forskellige opgaver. Og bliver brugt rigtig meget til at fylde huller alle mulige steder. Og det vil sige, at hendes hverdag er heller ikke særlig kontinuerlig, og det der med at følge et forløb kan være svært, fordi hun bliver kastet rundt på alle mulige forskellige opgaver.

Ressourcepersonen, som har haft rollen som facilitator på teamets møder, opleves som værende for travlt til at opfylde denne lærers behov for opfølgning i forhold til de processer, der sættes i gang i forbindelse med arbejdet med håndteringsværktøjet. Ressourcepersonen har mange forskellige opgaver i sin funktion, og som vi tidligere pointerede med en leders svar på ressourcepersonernes anmodning om ekstra timer til opgaven med håndteringsværktøjet: ”I er så gode til at finde tiden”, gives ressourcepersonerne på de to skoler tilsyneladende ikke ekstra tid til denne. Dette forhold står i modsætning til det behov, de fagprofessionelle har for kontinuerlig støtte og opfølgning i deres arbejde med håndteringsværktøjet:

Lærer: Jeg tror, det er vigtigt at få nogle folk ud. Altså, få uddannet nogle, som brænder for det. Som rent faktisk gider at bide folk i hælene, for det er de nødt til de første to år, tre år. Og følge op. Og være nede i klasserne. Og være med, altså.

Læreren, der her udtaler sig, har været lærer i mange år, og har set adskillige projekter komme og gå på de skoler, hvor hun har været ansat. Hun er meget tydelig i sin pointering af behovet for mere og længerevarende støtte fra dygtige og engagerede kolleger eller andre professionelle i et projekt som dette.

På de to skoler, hvor følgeforskningen observerede teammøder, gjorde ressourcepersonerne det som nævnt ganske godt. Men det var også tydeligt, at de havde brug for at få et mere indgående kendskab til håndteringsværktøjet og en dybere forståelse af de teoretiske forståelser af mobbemønstre og -dynamikker, som det bygger på.

Analysen af følgeforskningens observationer af disse teammøder peger altså på vigtigheden af, at ressourcepersonen er tilstrækkeligt og grundigt klædt på til at kunne facilitere og støtte de fagprofessionelles arbejde med håndteringsværktøjet med sikker hånd og i overensstemmelse med værktøjets idé og teoretiske forståelser. Hvis ikke ressourcepersonerne er i stand til at guide og udfordre teamene til at tænke i sociale dynamikker i stedet for i individualiserede problemforståelser, da kan de fagprofessionelle komme igennem både første og andet teammøde med håndteringsværktøjet, fastholdende deres forståelse af at klassens problemer skyldes individuelle børns personlige udfordringer. I sidste ende kan dette få den konsekvens, at der sættes individudpegende tiltag i værk, som risikerer at forværre situationen for klassens udsatte børn. Desuden peger analysen på vigtigheden af, at ressourcepersonerne er sig bevidste om – og parate til at bruge – den ret og pligt de, i deres egenskab af facilitator og mødeleder, er givet til at give alle teamets deltagere lige mulighed for at udtrykke deres perspektiver.

Logistik, konsensus og 'hæld-af-runder' - Kultur for teamsamarbejde

Såvel interviews med de deltagende lærere, som observationer af deres teammøder, peger på, at implementeringen og anvendelsen af skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning er udfordret af de fagprofessionelles samarbejdskultur.

Under observationer af teammøderne ses det, hvordan deltagerne let mister fokus på værktøjet og kommer på afveje, ofte foranlediget af en kollegas sidebemærkning om et eller andet, der ikke har noget med hverken værktøjet eller elevernes dynamikker at gøre. Også her er ressourcepersonernes fokus afgørende for at få teamet tilbage på sporet.

Observationerne giver også indblik i, hvordan stemningen på disse teammøder er forholdsvist familiær; der jokes og småsludres og spises kage. I interviews fortæller de deltagende lærere om, hvordan teammøderne især handler om, hvad der skal gøres og ordnes og derudover mest består af ustruktureret snak om det, de enkelte lærere har brug for at få luft for. Disse aspekter af teamsamarbejdet vil blive udfoldet i det følgende.

Funktionalitetskultur og familiekultur

En af de interviewede lærere fortæller om deres møder i teamet, at de typisk går med praktisk planlægning og en 'hæld-af-runde', hvor de hver især kan komme af med deres frustrationer over de forskellige vanskeligheder i hverdagen som regel omkring enkelte elever. Vi taler om hendes oplevelse af, at deres møder desuden 'drukner i logistik' og i mindre grad handler om pædagogiske overvejelser i forhold til de enkelte klasser:

Jamen, der er lige fire A-uger. Der er lige et eller andet antal tværdage, der er ture. Og så er der jo børn. Øh... Som er dem, vi skal diskutere, og vi vil gerne diskutere dem på tværs af klasserne, netop fordi man har jo både brug for at ventilere, og så har man jo også brug for at høre andre input.

Samme lærer peger på, at de i teamet er meget ustrukturerede og er 'nogle snakkehoveder'. Dette, siger hun, er medvirkende til, at de aldrig ville komme til at lave analyser af klassen på sådant et teammøde. Der er hverken tid, plads eller ro:

Lærer: (griner) *Vi er meget ustrukturerede.*

Interviewer: *Er det uden dagsorden eller?*

Lærer: *Ej, vi har en dagsorden, og vi er faktisk også blevet bedre til at følge den, vil jeg sige (...) men vi er nogle snakkehoveder. Og vi er tilbøjelige til også at begynde at tale om noget andet, fordi 'ej, man skal lige få givet en besked, inden den pædagog går', og der er en eller anden, der skal og sådan noget. Og vi er mange mennesker i teamet. Og vi er for ustrukturerede.*

Interviewer: *Så det ville være svært at se for sig, at man på sådan et teammøde ville sætte sig og lave analyser af kulturen i klassen eller?*

Lærer: *Det kommer ikke til at ske.*

Interviewer: *Fordi?*

Lærer: *Simpelthen fordi der er ikke tid, der er ikke plads. Der er ikke ro til det. Nej.*

I forhold til muligheden for at Skolestyrkens værktøj til håndtering af mobning skulle kunne implementeres og anvendes på skolerne for at gøre en positiv forskel for elevernes trivsel, synes den måde, det pædagogiske personales samarbejde er berammet og struktureret, samt den kultur som præger teamsamarbejdet – og som er meget almindelig på de danske folkeskoler¹⁶ – at udgøre en ret afgørende barriere.

3.7. De fagprofessionelles oplevelser af værktøjet

Faciliteringen af håndteringsværktøjet er afgørende

Som det er fremgået af analysen af ressourcepersonens rolle ovenfor, spiller ressourcepersonerne som facilitatorer en meget vigtig rolle for de deltagende teammedlemmers oplevelser af værktøjet, samt for værktøjets (nogenlunde) korrekte gennemførelse. De deltagende lærere og pædagoger giver i interviews og på teammøderne udtryk for, at det, at der var en facilitator til at støtte deres arbejde med håndteringsværktøjet, har været helt afgørende for deres positive oplevelser af arbejdet med håndteringsværktøjet. Her kommer en pædagog i slutningen af et teammøde med en spontan reaktion:

Jeg synes faktisk, det var skideirriterende, at vi skulle det her til at starte med, og vi blev faktisk lidt tvunget til det, men nu er jeg virkelig glad for, vi har gjort det. Jeg synes faktisk, vi har fået virkelig meget ud af det. Både, det har været nogle fede snakke, men også, at der var en voksen til at styre det. Det synes jeg også gav vildt god mening. (...) Men jeg tænker, vi er kommet frem til nogle ting, vi ikke ville være kommet frem til ved bare at sidde og snakke.

Det, at arbejdet med håndteringsværktøjet blev faciliteret af en person, der havde forberedt sig på og var indforstået med at tage denne rolle, gjorde at teamets samtaler blev

¹⁶ Lise Tingleff Nielsen (2012) peger på, at to kulturelle logikker synes at dominere skolernes teamsamarbejde. Den ene er en familiekultur, hvor der er fokus på fællesskabet, og hvor der ikke er meget rum for indbyrdes faglig kritik og udvikling. Den anden er en funktionalitetskultur, hvor der er fokus på drift og konkret opgavevaretagelse – hvem, der varetager hvilke opgaver.

guidet, og at de fik nogle bedre samtaler end de plejer på deres sædvanligvis ustrukturerede og ikke faciliterede teammøder, der typisk går op i snak og praktisk planlægning.

De fagprofessionelles oplevelser af selve værktøjet er forskellige, men har også nogle fællestræk. Begge vil blive præsenteret i det følgende.

Indblik i andre perspektiver og mulighed for en professionel samtale

Den reaktion på håndteringsværktøjet, som de fleste af teammedlemmerne synes at hæfte sig ved, er at det har været positivt og interessant at høre kollegernes forskellige perspektiver på forhold i deres elevgruppe. En lærer siger i interview:

Det var en styrke, at vi var flere, som kunne se det fra forskellige perspektiver, fordi man bare ikke ser alt selv. Så det kan noget – bare dét.

Indsigten i kollegernes tanker og forståelser opleves som en mulighed for at udvide sit eget perspektiv på forhold i klassen. En lærer fortæller:

Men det her med, at jeg kunne få luftet, hvad jeg tænkte, men det kunne Marianne og Anna også. Og der kommer jo helt sikkert nogle ting på banen, som man ikke lige har tænkt over selv. Så jeg synes egentlig, at det var rigtig fint, det der med at kunne få talt sig varm på, hvad er det egentlig, vi ser, der sker. Sådan fra forskellige perspektiver. Og særlig det her også med at stemme på et kort og skulle, altså, uddybe sit valg og sådan, det gjorde jo også, at man fik hørt alle mulige forskellige ting, som man måske ikke lige selv havde...

En anden lærer sætter stor pris på den grundige faglige samtale med kolleger, som værktøjet giver mulighed for og har med denne særligt fået blik for, at lærere og pædagoger har forskellige perspektiver på det, der foregår i deres fælles klasserum:

Og så gav det egentlig mening at høre den måde, man fik talt med hinanden på. Og få sagt: "Hvorfor tænker du det, du tænker?", "Hvad er det for nogle argumenter, du har?", "Nå, men jeg vil egentlig gerne det her", "Jeg tænker, at det her måske var vigtigst". Så får man fun-

det hinanden. (...) Og så bliver det interessant at sidde med en pædagog og en anden kollega og sige: "Vi ser faktisk nogle forskellige ting". Og sige: "Hvad er det, vi ser?", og på den måde bliver det struktureret. (...) Men følelsen af at der var forskel på, hvad vi som lærere og pædagoger så, synes jeg egentlig var ret tydelig. Det var en af de ting, vi sad og diskuterede. Fordi vi har forskellig fokus, når vi træder ind i lokalet.

Professionelt sprog – væk fra 'synsningerne'

I forlængelse af de positive oplevelser af at værktøjet har muliggjort gode, perspektivudvidende samtaler, peger en lærer også på, at det får teamet til at bruge et professionelt sprog, og komme væk fra de 'synsninger', der ellers kan præge samtaler i teamet:

Interviewer: Tror du, det alligevel gjorde, at I fik talt om nogle andre ting, end hvis I bare havde sat jer?

Lærer: Ja. Og det gør det, fordi man har både spillet og kortene til at støtte sig opad. Og det gør, at det sprog, vi anvender, det bliver det professionelle sprog i stedet for 'synsningerne'. Vi får fjernet os fra den der: "Åh, jeg synes også bare, det er skideirriterende, når...", eller: "Det er da også bare for mærkeligt, når man ikke kan...". Det kommer man væk fra, og så kommer man over i en professionel samtale, så det var helt klart et støttende værktøj. Og det, at man bliver forpligtet, fordi man sidder med spillet, det gør, at man også holder sig mere stringent. Til det vi taler om.

Professionaliseringen af samtalerne imellem kolleger fremhæves også af en anden lærer fra samme team, der mener, at hun, med noget ekstra tid til at sætte sig ind i det, vil komme til at bruge værktøjet fremover:

Interviewer: Kunne du se det for dig, at I rent faktisk, hvis I fik tiden til det, kunne bruge det her værktøj?

Lærer: Ja.

Interviewer: Altså prøve det af igen og igen, altså også selv?

Lærer: Ja, men det kunne jeg sagtens se.

Interviewer: Fordi, at det ville kunne?

Lærer: Fordi det giver et sprog, og det giver nogle redskaber til at komme bag om de udfordringer, der kan være med elever, der har det svært, eller ikke...

Interviewer: Og ville det kunne hjælpe jer med noget andet, end det, I i forvejen ville kunne gøre i jeres måde at tale om det på?

Lærer: Ja, fordi jeg tror, at det giver lige præcis den der rammesætning af samtalen, som man mangler, og som fordi, man ikke lige sætter sig ned og får gjort de der ting, så bliver det tit sådan en hælde-af-runde. Så det... ja, det tror jeg.

Som sin kollega ovenfor peger denne lærer på det sprog, som værktøjet giver de professionelle til fælles drøftelse af de udfordringer, de har med elever, der har det svært. Sproget og den strukturerede og faciliterede *rammesætning af samtalen* er det, der for hende udgør den største og vigtigste forskel i forhold til deres normale teammøder.

Et tilgængeligt redskab i en travl skolehverdag

På trods af at vi under observationerne af teammøderne så eksempler på forvirring omkring processen i arbejdet med håndteringsværktøjet, peger flere af de interviewede lærere på værktøjets tilgængelighed som et af de positive elementer, de har hæftet sig ved. I citatet nedenfor fortæller en lærer, hvordan det er de *konkrete spørgsmål* (i temakortene, red), formuleret i et *hverdagssprog*, der for hende gør en forskel i forhold til at få øje på det, der foregår i hendes elevgruppe som noget, hun bør være opmærksom på.

En anden lærer peger på, at det, at de forskellige trin er lette at følge, er vigtigt i deres travle hverdag:

Jeg kan også godt se, at det her kan blive et godt redskab, fordi der er nogle steps, der er nemme at følge. Og når det er nemt, så er det alt andet lige nemmere at tage op i den der hverdag, hvor der lige pludselig kommer en, der skal snakke med en og hiver en ud ad døren og alt muligt.

En tredje lærer fremhæver værktøjet som meningsfuldt, enkelt og tilgængeligt. Tilgængeligheden handler her især om, at værktøjets materialer og processer muliggør en kærvkommen kompleksitetsreduktion og dermed effektivitet:

Lærer: Det har givet utrolig meget mere mening, end jeg egentlig troede, det ville. Og det har det gjort, fordi selve den måde, spillet er lavet på, er mere enkel og mere tilgængelig, end mange af de værktøjer, vi har siddet med før.

Interviewer: Okay. Hvad er det, der gør det mere tilgængeligt?

Lærer: Hmm, jeg tror, det er sådan noget med, at du for eksempel har de der prædefinerede kort, og så egentlig på ret kort tid skal vælge noget ud. Og man er nødt til at tage nogle beslutninger, og så skal man nå at blive enige om nogle ting, og så den der afstemnings-facon: 'Læg lige de tre kort, du helst vil have. Nå, men den her har flest stemmer, så tager vi den.' (...) Så det, at der bliver luget ud og sagt: "Hvad er det, vi vælger at tale om? Det er dét her, vi skal tale om". (...)

Interviewer: Så det lyder også som om, at der er noget i det, som handler om, at det også er rart, at det på en eller anden måde er lidt effektivt? Eller hvordan?

Lærer: Ja, for det har vi jo brug for. Altså, vi er jo ret handlingsorienterede. Og vi har meget kort tid til vores rådighed. Og derfor har man brug for, at det både er rimelig heftigt sådan styret, og så er der den der udvælgelsesproces, som siger: "Okay, men så ender vi her". Og det gav mening. Det er både sådan håndgribeligt og effektivt.

Det element i håndteringsværktøjet, at der skal udvælges fire fokuspunkter blandt en række identificerede problematikker i klassens kultur, opleves altså af denne lærer som et stort plus.

En anden lærer påskønner spillets relativt begrænsede varighed og har dermed også fokus på tidsbesparelse og effektivitet:

Og dejligt at det er noget, som man kan sidde med i halvanden time, og ikke noget man skal sidde med sådan en hel dag, så det er noget, man kan arbejde med sådan en gang i mellem, ikke?

Når *tid* er en knap ressource i disse fagprofessionelles arbejdsliv, og de enkelte teams dermed har begrænset tid til at behandle hverdagens mange og forskelligartede problematikker, da opleves de elementer, der gør værktøjet let tilgængeligt for de travle lærere og pædagoger, som afgørende for deres potentielle fortsatte anvendelse af håndteringsværktøjet. I interviewene blev de følgende elementer fremhævet i denne forbindelse:

- Værktøjets konkrete spørgsmål i hverdagssprog
- Værktøjets enkle procestrin og relativt korte spilvarighed
- Den faciliterede styring af processen
- Den effektive udvælgelse af fokuspunkter til videre undersøgelse

Håndteringsværktøjet kræver forberedelse, indsigt og øvelse

En lærer, der undervejs på det første teammøde med brug af håndteringsværktøjet får udvidet sine perspektiver på klassens dynamikker en hel del, fortæller i interview, at hun finder værktøjet svært i starten, og at det kræver øvelse for at blive et godt værktøj:

Jeg tænker, at værktøjet i sig selv skal man nok øve sig på, før det bliver et godt værktøj, for det er simpelthen så svært i starten.

Noget af det der opleves som svært, synes både at være at få overblik over regler, processer og mange materialer, men blandt nogle af de fagprofessionelle synes også en del af fagsproget omkring den mobbeforståelse, der arbejdes ud fra at være nyt og svært. Blandt andet synes nogle af de begreber, der anvendes på tiltagskortene, at volde vanskeligheder for nogle, om end det ikke udtrykkes direkte. Det drejer sig blandt andet om begreber og forståelser som at 'skabe værdighed for den enkelte', 'skabe mangfoldighed med normkritisk undervisning', 'skabe modpol til dominerende fortællinger'. Eftersom de færreste af teammedlemmerne har forberedt sig på arbejdet med håndteringsværktøjet før mødet, eller kan huske den kursusdag de (meget) tidligere har haft med Skolestyrken, er mange af de anvendte ord og begreber der anvendes nye. Den ene interviewede lærer, der har set forberedelsesvideoerne på Skolestyrken.dk før mødet, udtrykker dog også problemer med at forstå, hvad der præcis menes med nogle af disse tiltagsformuleringer. De tiltag/tiltagskort der i de observerede teams synes være behov for yderligere uddybninger af (både sprogligt og indholdsmæssigt), er de følgende:

- Skab værdighed for den enkelte elev
- Skabe mangfoldighed med normkritisk undervisning
- Iværksætte et beredskab ved mobning på digitale platforme.
- At bruge relationscirklen i teamet til at kortlægge voksen-elev-relationer
- Skab modpol til de dominerende fortællinger og undskyldninger.

I vejledningen til værktøjet står der i forhold til processen omkring 'valg af tiltag', at deltagerne sikkert kender mange af tiltagene¹⁷. I vejledningen står det videre, at nogle af tiltagene dog kan være ukendte for deltagerne, hvorfor facilitatoren opfordres til på forhånd at sætte sig ind i disse tiltag på Skolestyrken.dk, så han/hun kan forklare disse tiltag for teamet. På begge de observerede teammøder, hvor teamet skal vælge mulige tiltag, har facilitatoren ikke gjort dette forarbejde. Tilsyneladende er facilitatorerne ikke opmærksomme på, at de har denne forberedelsesopgave, og teamet må derfor på teammødet søge på Skolestyrken.dk efter de uddybende forklaringer. Dette får en lærer på den ene skole til at opleve håndteringsværktøjet som uoverskueligt. I et efterfølgende interview siger hun om dette:

Det er bare så uoverskueligt overhovedet at starte på det. Altså jeg syntes, det var lidt besværligt i forvejen. Og så så jeg bare, at der var masser, jeg skulle læse. Så blev jeg sådan "puuh".

Der er altså forskellige elementer i arbejdet med værktøjet og den måde, det tages i brug i praksis, som kan bevirke, at nogle lærere oplever det svært eller uoverskueligt.

¹⁷ Vejledning til Værktøj til håndtering af mobning, s. 8

Referencer

- Bówadt, P. R. (2019). Udfordringer i lærerjobbet - mellem kærlighed og frustration.
- Bówadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. K. (2019). Når Verdens bedste job bliver for hårdt: En undersøgelse af, hvordan lærere har det i folkeskolen. Københavns Professionshøjskole.
- Bówadt, P. R., Pedersen, R. & Vaaben, N. K., (2020). Lærere mellem engagement og afmagt. Unge Pædagoger. Forskning til skolen. Bind 5. Unge Pædagoger, 80(2), 39-46.
- Hansen, J. H., Molbæk, M., Høybye-Mortensen, M., Jensen, C. R., Kristensen, R. M., Christiansen, A. M., & Sommer, L. (2021). *På tværs: en undersøgelse af samarbejdet om børn i mistrivsel*. NUBU Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn og unge. <https://www.nubu.dk/wp-content/uploads/sites/40/2021/06/paa-tvaersrapport-enkeltsider.pdf?x85613> (Lokaliseret d. 3.4.2023)
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., Molbæk, M., Schmidt, M. C. S. (2020). Forskningsprojektet Approaching Inclusion: Samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion. Københavns Professionshøjskole.
- Hein, N. (2009). Forældrepositioner i elevmobning. Afmagtsproduktion i skole/hjem-samarbejdet. I: *Mobning. Sociale processer på afveje*. Jette Kofoed & Dorte Marie Søndergaard (red.), Hans Reitzels Forlag, København.
- Hein, N. (2012). *Forældrepositioner i elevmobning*: Ph.d.-afhandling. Kbh.: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Hein, N. (2013). Komplekse konstitueringer af ansvar, sandhed og mulighedsbetingelser i et skole/hjem-samarbejde om mobning. I: *Mobning gentænkt*. Jette Kofoed & Dorte Marie Søndergaard (red.), Hans Reitzels Forlag, København.
- Højholt, C & Kousholt, D. (2018). Om at forske i konflikter om børns skoleliv, i; Højholt, C. & Kousholt, D. (red) *Konflikter om børns skoleliv*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Jørgensen, S. K. (2016). *Mobning og interventioner. Positioneringsteoretiske analyser af gruppesamtaler med børn*. Ph.d.-afhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Jørgensen, S. K. (2019). Mobbemønstre og magtkampe – håndtering af mobning i skolen. Hans Reitzels Forlag.

- Kofoed, J., & Staunæs, D. (2014). En etisk forsvarlig tøven. In F. T. K. V. Lene Tanggaard (Ed.), *Konflikt i kvalitative studier* (1. ed., pp. 231-258): Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (2009). *Mobning: sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (red). (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mardahl-Hansen, T. (2018). At skabe betingelser for børn og unges læring – bidrag til en diskussion om lærerfaglighed og undervisning. I: Højholt, C. & Kousholt, D. (red). *Konflikter om børns skoleliv*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Mardahl-Hansen, T. (2019): Udvikling af børns og unges deltagelsesbetingelser i folkeskolen – et spørgsmål om læreres relationskompetencer eller betingelser for samarbejde? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Nr. 2.
- Nielsen, L. T. (2012): Teamsamarbejdets dynamiske Stabilitet: En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team. Ph.d.-afhandling, Forlaget UCC.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644.
- Plauborg, H. (2017). Klasseledelse som indgang til at modvirke mobning. I: Hansen m.fl.: *Mobning – viden og værktøjer for fagfolk*. Akademisk Forlag. København.
- Poulsen, C. H. (2022). Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder – fra et børneperspektiv. Hans Reitzels Forlag.
- Skolestyrken (2022). Vejledning – værktøj til håndtering af mobning. Lokaliseret d. 11.4.23 på <https://skolestyrken.dk/log-ind/vaerktoj-mobning/>
- Scheibye-Alsing, I. (2019). Et farvel til lærerjobbet. *Unge pædagoger*, 80(2), 60-68
- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I: Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (red.) *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.