

Kapitel 3

Denne kernetekst er venligt udlånt af Fri For Mobberi
Teksten er hentet fra e-bogen "Mobning- viden og værktøjer for fagfolk."
Bogen findes her:
http://www.friformobberi.dk/system/files_force/mobning_ebog.pdf

Når metoder mod mobning virker mod hensigten

Af Stine Kaplan Jørgensen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Beskrivelse af Den gode stol og Anerkendelsesrunde

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

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

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

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

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

Værdisætninger i relation til gældende moralske ordener

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pseudo-ros

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

(Marie, 3. kl.)

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

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

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

Optællinger og sammenligninger

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

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

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

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

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

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

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

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

Ros som skjult kritik til andre

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

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

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

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

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

Hvem rosen kommer fra, har stor betydning

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

(Marie, 3. kl.)

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

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

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

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

Devaluering forklædt som ros og gaver

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

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

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

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

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

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

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

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

Liva: "Øhm ... det er (...)"

Karen: "Ja?"

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

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

Liva: "Ja."

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

Karen: "At der er nogle, der sætter pris på det?"

(*Selma svarer ikke*)

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

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

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

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

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

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

Fra forståelse af mobning til intervention

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

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

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

når man som praktiker planlægger at bruge metoder mod mobning.

Tre vigtige opmærksomhedspunkter

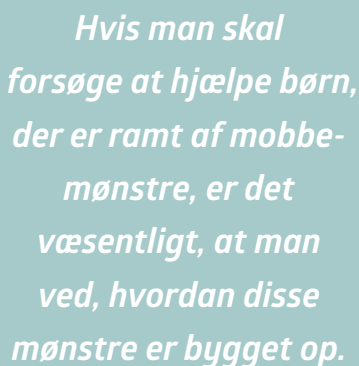
Først og fremmest er det vigtigt at være opmærksom på:

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gode råd til arbejdet med metoder

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

Forslag til videre læsning

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

Litteratur

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

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

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