

Fra individets problemer til fællesskabets løsninger

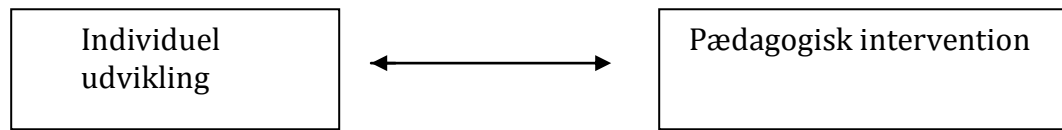
- En analyse af de psykologiske-pædagogiske aspekter
i Asfergs Mobbepolitik & Red Barnet Ungdom

1. CASE

Med inspiration fra "Red Barnet Ungdom – Gør noget ved Mobning!" samt "Mobbepolitik – Asferg Skole/SFO" (herefter "Red Barnet Ungdom" og "Asfergs Mobbepolitik"/Asferg) ønsker inspektør xxx en lignende plan med forebyggelse og modvirkning af mobning.

Formålet med dette notat er at undersøge, hvilke psykologisk-pædagogiske teorier samt interventionsformer, der kan ligge bag de to tiltag. Dette gøres for at anskueliggøre de to tiltags styrker samt svagheder, som senere i notatet vil munde ud i et fornyende bud på et lignende projekt. Da der er mange måder at angribe casen an på, sikkert lige så mange som antallet af definitioner af mobning, vil det allerede nu understreges, at grundet den maksimale størrelse notatet må være, vil så mange konkrete aspekter som muligt blive belyst, hvormed fokus vil ligge på bredden frem for dybden.

Med følgende case-behandling vil det blive tydeligt, at undertegnede er meget inspireret af Morten Nissen (2006), da han skriver at den pædagogiske praksis har at gøre med forholdet mellem det enkelte individs udvikling og intervention heri, hvilket virker oplagt at følge i netop denne case. Dette illustreres på følgende måde:



Den pædagogiske psykologi har i sinde at udforske den dimension hvori og de måder hvorpå, de 2 sider vekselvirker med hinanden (Nissen, 2006, s. 63).

Fokus vil ligge på det sociale, men de enkelte elever glemmes naturligvis ikke, hvilket er kernen i dette notat. Børnene indgår som særegne individer i gruppen og det reciproke forhold mellem disse to parter er essentielt.

2. INTRODUKTION AF ANVENDT REFERENCE

Gennem notatet vil det blive tydeligt, at der tages meget udgangspunkt i den humanistiske, kritiske og community psykologien. De tre retninger er her udvalgt på baggrund af deres forskellige synspunkter, der anses som værende relevante, grundet bidraget til et alsidigt perspektiv af casen.

Den humanistiske retnings fokus, med specielt Jens Berthelsen (2006) som frontfigur, ligger på den personlige, ressourcemæssige og kompetencegivende udvikling hos barnet frem for sammenhængen, hvilket til gengæld er dominerende i de to andre retninger.

Med Ole V. Rasmussen (2004) ser vi gennem den kritiske psykologis optik, hvor der bliver lagt vægt på relationer og kompleksiteten af de psykiske læreprocesser.

Community psykologien bliver specielt vigtig i anden del af notatet, hvor betydningen af de diskurser og fællesskaber barnet bevæger sig i bliver af relevans for budet på en pædagogisk-psykologisk interventionsform som kan bidrage til en god plan for forebyggelse af mobning, som der bliver efterspurgt.

De tre retninger rummer store forskelle i deres fokus, men dette ses snarere som en force end ulempe. Til de tre retninger tilføjes yderligere synsvinkler, som bidrager dér, hvor de andre måtte glemme.

3. "MOBBEPOLITIK – ASFERG SKOLE/SFO" & "RED BARNET UNGDOM" - ANALYSE

UNDERVISNING

Da der i begge tiltag er klasseundervisning om mobning, dog på forskellige måder, anses læring som et vigtigt aspekt i denne case og vil af denne årsag blive behandlet nøje.

3.1 Signifikant læring

Der findes flere former for læring, men hvis man tager udgangspunkt i en humanistisk tradition, som med Rogers (2000), som er en anderledes måde at anskue læring på i forhold til de traditionelle måder, lader læringen sig opdele på to måder. Mens læringen via rollespil, quiz og Ridderordenen må anses som værende signifikant, er læringen via det traditionelle lærer-elev forhold meningsløs læring. Uden at have fået mere udførligt beskrevet hvad de forskellige aktiviteter hos "Red Barnet Ungdom" går ud på, kan man let forestille sig, at det logiske og det intuitive, intellektet og følelserne, begreberne og oplevelserne samt ideerne og betydningerne kombineres på kryds og tværs. Det kognitive ligger i, at eleverne er fælles om at udtænke regler mht mobning samt at de arbejder med de værktøjer de får tildelt af de frivillige, mens det emotionelle aspekt på samme vis indgår, fordi Ridderordenen til sidst gør dem ansvarlige overfor hinanden og deres egne tanker om mobning, som man også får snakket om. Ved at læringen sker gennem leg og vha. udefra stående ikke-lærere bliver rammerne mindre skolelignende og det personlige engagement må nødvendigvis af denne grund komme til udtryk, hvilket gør læringen yderligere signifikant.

3.2 Situeret læring

Det er dog ikke helt uden kritik "Red Barnet Ungdom" slipper af sted med på dette punkt, da et aspekt som kan problematiseres i begge tiltag er manglen på sammenhæng mellem tiltagene og elevernes daglige kontekst samt praksis. Skønt læringen hos "Red Barnet Ungdom" går under mindre skolelignende rammer, er læringssituationen stadig separeret fra den hverdag og kontekst, hvori det forventes at det lærte efterfølgende anvendes. Det er vigtigt at forstå, at barnet, som alle andre mennesker, deltager i mange settings – sammenhænge, om man vil – og det er disse på kryds og tværs som har betydning for hvad barnet lærer. (Rasmussen, 2004, s. 119) Derudover skifter reglerne og relationerne fra setting til setting, og dermed er der også chance for at barnets opførsel gør det, da det er muligt at se en forandring i individets personlighed herigennem. (McDermott, 1996, s. 91-93). Man kan derfor forestille sig, at det børnene lærer om mobning i skolen og Riddertitlen de får tildelt, ikke gør sig gældende i andre kontekster, som fx hjemme foran internettet hvor problemet bla. opstår. Skønt der forventes noget af én med Ridderordenen, er der i hjemmet mere løse rammer og ingen kontrol – det kræver nemlig ikke de store anstrengelser at komme igennem her og reglerne man har lært om mobningen i skolen kan forglemmes. (ibid. 93-94) Dette er ærgerligt, da ordenen tydeligvis er et initiativ med henblik på, at få eleverne rettet i en mere ansvarsfuld og selvbevidst praksis. Altså bliver eleverne kompetente mobbe-bekæmpere i skolen, men følger ikke op på dette i andre kontekster.

Jeg mener det er vigtigt at tage ovenstående i betragtning, da mobningen netop foregår over internettet samt i frikvartererne, som er anderledes kontekster end der hvor "anti"-mobbe undervisningen foregår.

3.3 Lærerens betydning

Hos "Asfergs Mobbepolitik" er det primært klasselæreren som styrer dagsordenen, uanset om det handler om almindelig undervisning eller mobning og de tilhørende emner. Man kan derfor frygte, at de to dagsordener behandles på samme måde, hvormed læreren grundet mangel på kreativitet eller blot hæmmet af de bureaukratiske regler kommer til at gøre læringen til genstand for definitionen "*den livløse, sterile, formålsløse, hurtigt glemte læring, som stoppes ind i*

hovederne på hjælpeløse individer bundet til stolen af konformiteten jernhårde bånd!". (Rogers, 2000, s. 115)

Man kan samtidig rette en kritik mod den magt klasselæreren tildeles i hele processen, lige fra almindelige undervisning om mobning til erkendt mobning, da man må gå ud fra at Asferg har den teori om, at psykiske processer er noget som først og fremmest foregår i det enkelte individs hoved/personlighed, isoleret fra sammenhængen. (Rasmussen 2003) Læringen om mobning via Asfergs handleplan må nemlig siges at være i retning af "indlæring" af informationer i stedet for læring i sammenhæng. (Rasmussen 2004) Dette kan fx ses ved sætningen "*Spillereglerne tages op til repetition, eller situationen benyttes til at tage et af de generelle emner op*". Der opfodres kun i lille grad til anderledes undervisning. Ellers er planen det førnævnte samt kritiserede lærer-elev forhold, hvor undervisningen foregår som det førnævnte "meningsløs læring" (Rogers, 2000).

3.4 Indstilling

På den anden side set, kan man argumentere for, at den store magt der tildeles læreren er en fordel, da læreren ofte har et nuanceret billede af børnene. (Rasmussen, 2004) Når først PPR skal gribe ind, kan dette dog have meget lidt at sige, grundet den måde indstillingsproceduren foregår på. Desværre har psykologiske og socialpædagogiske videns- og teoriformer hang til at forstærke tendensen til at opfatte vanskeligheder som isolerede essenser i barnets hoved og psyke, uafhængig af kontekst og tid. (ibid. s. 206-207). I handleplanen for Asfergs Mobbepolitik, i tilfælde af erkendt mobning, lyder sidste punkt; "*I tilfælde af at der iværksættes større sanktioner, er det i henhold til Foleskoleloven altid skolelederen der træffer beslutningen.*" (Mobbepolitik – Asferg, 2004, s.4) Hvordan og i hvilket omfang dette foregår fortæller materialet ikke, men forhåbentligt tages lærerens nuancerede billede af den pågældende klasse med og forhåbentligt anses ikke kun et enkelt barn som værende et problem – som det kan hænde normalt. (Rasmussen, 2004, s. 206-207)

Når problematikken først når til PPR kan det originale billede have ændret sig undervejs og en mulig løsning kan derfor blive uaktuel. Mobning skyldes ikke et enkelt barns situation, hvilket nødvendigvis må understreges af, at skolegangen er og forbliver en social interaktion mellem børnene og læreren imellem.

INDIVIDET

At undervisningen er signifikant er ikke alene vigtigt i sig selv, men også vigtigt for fornyet forståelsesrammer, ny tænkning, skift i tilgange til problemløsning og håndtering af hverdags liv hvilket alt sammen kan være grobund for eliminering af mobning. Så selvom omgivelserne forandrer sig, sker der også en radikal personlig udvikling som resultat af gruppeprocesserne grundet den signifikante læring. (Berthelsen, 2006)

Den mest optimale læring, vurderet ud fra de to tilsendte tiltag om mobning og bekæmpelsen imod må allerede nu konkluderes at være via "Red Barnet Ungdom"s projekter. Man kan argumentere for, at denne læring sker gennem legitim perifer deltagelse (Lave&Wenger, 2003) I begyndelsen er deltagelsen perifer, men efterhånden som eleverne kommer længere i processen, skal de engagere sig mere og mere for til sidst alle at være med i Ridder-ceremonien og fælles diskutere "om det runde bord". Dvs at eleverne kan bevæge sig fra perifer til fuld deltagelse (ibid.). Dette muliggøres også ved, at "Red Barnet Ungdom" har fokus på, at de frivillige ikke bliver pædagogiske autoriteter, ved fx at de er 15-30 år, hvilket er mere eller mindre i øjenhøjde med børnene. Dette må siges at sikre, at alle i klassen kan deltage, uanset kognitive evner og personlighed. Bevægelse mod fuld deltagelse er ønskværdigt, da forudsætning for beherskelse af viden og færdigheder indebærer det (Ibid.).

3.5 Stempling

"Asfergs Mobbepolitik" i forhold til "Ret Barnet Ungdom", lægger meget fokus på den enkelte mobber og den der bliver mobbet, hvilket kan ses via de to handleplaner i tilfælde af hhv. mistanke om- og erkendt mobning. Det er via de to parter man primært griber ind overfor mobningen, men vi kan spørge os selv, om mobning overhovedet kan lokaliseres og om mobning ikke mere er "*et politisk stempel, en måde at fastholde folk på deres plads, et udstillingsvindue for modsætningerne i skolesystemet?*" (McDermott, 2006, s.83) Uanset hvad årsagen til mobning måtte være, kan det være farligt at sætte etikette på de to parter i den eventuelle mobbesituation der kan være i en klasse. Det kan problematisere sagen, fordi der gennem lærerens opmærksomhed instrueres i hvem der er mobber og offer. Intentionen er god, men tilgangen er skadende.

"De har et negativt selvbillede, og gennem negative forhåndsforventninger er det med til at skabe omgivelsernes negative forventninger – og selvopfyldende profetier. Den onde cirkel er næsten umulig for dem at bryde." (Berthelsen, 2006, s. 172). Det er sørgeligt at se, at børn med en fx mindre kompetencegivende baggrund, tilbagestående udvikling eller mangel på de "rette" kognitive evner (uden at sige, at disse grunde nødvendigvis behøver være grund til mobning) bliver sat i bås, da dette fungerer som en katalysator for de negative tanker som kan føre ud i mobning. Opsamlende på dette punkt kan man sige, at uanset om stemplingen kører på "Mobber/Offrer" eller "Socialt/Kognitivt underskud" kan det føre ud i en ond cirkel som er svær at ændre på. (ibid.) Her kan empowerment hjælpe til, som har til formål at opstille et alternativ til det negative selvbillede en person kan have og være fastlåst i.

3.6 Empowerment

Skønt jeg ikke finder det som værende min opgave at definere mobning samt snakke om af hvilke årsager det sker mellem børnene, vil jeg alligevel medtage Empowerment-forskningens perspektiv på ressourcetsvage mennesker, da man kan argumentere for at specielt mobberen/mobberne i visse tilfælde kan betegnes under denne kategori.

I forbindelse med det springer "Red Barnet Ungdoms" tiltag med de to projekter, primært "Ridderorden – en for alle, alle for én!", meget i øjnene. Her bliver alle elever til sidst slået til riddere i kampen mod mobningen og den tilskuerrolle der ofte er i mobbesituationer. Projektet inspirerer til at tro på sig selv og sin ansvarlighed, hvilket for sig kan være et udgangspunkt for både mobber og offer til at springe ud af sin nuværende uheldige rolle. Det er tydeligt, at man via en forøget selvtillid ønsker at give børnene mod til at tackle mobbe-situationer. Der savnes dog her et handleaspekt, hvor eleverne får afprøvet de lærte redskaber og derigennem får forøget selvtillid når de står i en tilskuerrolle. *"En selvtillid der bliver styrket af konkrete konflikthåndterende redskaber, som eleverne bliver trænet i at bruge"* (Red Barnet Ungdom, 2009, s. 10) Der står ikke specificeret hvordan eleverne trænes i at bruge redskaberne, og man kan derfor frygte at der fx bliver stilet nogle urealistiske mål eller situationer som ikke kan relateres til hverdagen de begår sig i.

I "Asfergs Mobbepolitik" savnes handleaspektet også. I handleplanen om erkendt mobning hos Asferg, står der følgende "(...) *det kan være en idé at benytte forskellige pædagogiske virkemidler som rollespil, litteratur, eksempler fra andre områder...*". (Mobbepolitik – Asferg Skole/SFO, 2004, s. 3) Litteratur og eksempler fra andre områder synes at høre ind under det før nævnte meningsløse læring og at rollespil kun foreslås som en idé, tyder på at det ikke er en selvfølgelig, men mere blot en mulighed hvis der er tid til det.

Derudover må man dog tilføje, at der ses små tegn på empowerment i "Red Barnet Ungdom"s tilgang til mobning. Processen hvorigennem gruppen skaffer sig magt over den situation de er i, uanset om der eksisterer mobning eller ej, og engagerer sig og anvender demokratiske beslutningsprocesser i forsøget på at påvirke egne livsbetingelser. I denne tankegang er det samtidigt vigtigt at samarbejdet mellem gruppen og de professionelle (her anset som de frivillige og læreren) sker i et ligeværdigt forhold. Myndigheden samt den autoritære autoritetsrolle bliver dog overtaget af læreren i klasseværelset hos Asferg skole/SFO, hvilket er en stor svaghed, som også er blevet nævnt tidligere.

3.7 Dilemmasituationen - Tilskuerrollen

Dilemmasituationer defineres som en situation, hvor et menneske kommer ud for et problem, som det ikke umiddelbart har ressourcerne til at løse. (Berthelsen, 2006, s. 178-179). Berthelsen mener, at disse situationer kan være udbytterige i form af personlige og social kompetencer. Med afsæt i Berthelsens teori, kan det enkelte barn lære at se dilemmaet som en udfordring og ikke en trussel. (Berthelsen, 2006, s. 181) Dette er relevant i arbejdet med tilskuerrollen, der ofte er under mobning. Denne rolle støder netop på situationer som ikke kan håndteres og som sædvanligvis går ud over andre, fordi der ikke bliver reageret. Hvis eleverne oplever dilemmasituationer som mindre kaotiske og med et succesfyldt resultat, vil man gå ud fra, at tilskuerrollen fremover kan reduceres markant. Eleverne kan i stedet forholde sig til mobbesituationer og undgå at vælge den lette løsning, som tilskuerrollen må siges at være. Berthelsen mener, at overskridende læring i dilemmasituationer er en almindelig måde at flytte sig.

Derudover er der igennem dilemmasituationer mulighed for det førnævnte empowerment, på betingelse af at børnene med den rette professionelle støtte fra enten lærer eller frivillige bliver imødekommet med mulighed for kontakt og fordomsfrihed. Det kræver desuden en afprøvning og udvikling af kompetencer, som kan overføres til hverdagslignende situationer. (Ibid., s. 184). Hertil må man igen tilføje, at der i begge tiltag savnes et ordentligt handleaspekt.

Når vi ser på "Red Barnet Ungdom"s planer, kan man sige at MobSQUAD og Ridderorden arrangerer "zonen for nærmeste udvikling", da de igennem projekterne igangsætter udviklingsprocesser i fællesskabet, som man kan håbe på bliver elevernes selvstændige adfærdsnorm (Vygotsky, 1982). "Red Barnet Ungdom" skaber en situation hvor eleverne sammen med de frivillige og hinanden selv skaber rammerne og reglerne for bekæmpelse af mobning, hvor man efterfølgende sandsynligvis vil se indsigter samt inspirationer. I dagsordenen medtager man ikke kun det, der muligvis er nået i udviklingen, men også det der er i færd med at modnes, fx ansvarlighed og empati, hvilket netop er kernen i "Zonen for nærmeste udvikling". (Vygotsky, 1982, s.118)

PERSON-I-SAMMENHÆNG

Følgende vil jeg bevæge mig mere og mere væk fra "Red Barnet Ungdom" og "Asfergs mobbepolitik" for at ensrette sporene mod et fornyet tiltag. Først vil jeg give en kort beskrivelse af den socialontologiske forståelse af Community Psykologien, da den fornyede interventionsmetode vil være meget inspireret af denne.

3.8 Community Psykologi

Community Psykologi er et nyere begreb samt retning, som kritiserer den traditionelle psykologis tænkeform (Nissen, 2004). Det er en måde at forstå individet og omgivelserne som en helhed. Det er en forståelse af, at mennesket har en mulighed for at indgå aktivt i – og påvirkende overfor – konkrete livssammenhænge. Personligheden er altså ikke et isolerende fænomen, men derimod person-i-sammenhængen. (Berliner&Refby, 2004)

3.9 Synsvinkler inden for det praktiske interventionsniveau

Det som er relevant ved den praktiske intervention ud fra en community psykologisk synsvinkel er, at den i stedet for at sigte mod behandling og forebyggelse, vægter at fokusere på social og diskursiv udvikling samt styrkelse af selve communityet, hvilket det fornyende bud vil tage meget udgangspunkt i. (Berliner&Refby, 2004, s. 22)

Man mener i Community psykologien at problemer er opstået ud af en større sammenhæng, hvilket medfører at det er denne større sammenhæng man må beskæftige sig med i interventionen. Altså tillægges de symptomer og problemer en mobber/offer kan have ikke individet, men ses i sammenhæng med den position, individet har i diskurserne som vedrører vedkommende.

3.10 Diskurs

Vi bruger dem til at danne mening. På det praktiske interventionsniveau er det derfor vigtigt, at man fokuserer på de diskurser, som de sociale netværk og problemstillinger er funderet i. Ændring på en diskurs kan foregå i et samspil mellem handleaspekt i det offentlige rum og ændrede handlemønstre. (Ibid., s. 23-24).

Community kritiserer 1.ordens teorier, hvor man arbejder med selvet, tilknytning, følelser og dynamikker. Adfærd, udtalelser og symptomer opstår ud fra dette synspunkt på baggrund af bagvedliggende mønstre. Man kan frygte at det er denne tilgang Asferg skole har i og med at de har fokus på at bekæmpe problemet via individerne og ikke konteksten og individerne heri. Klasselæreren bliver en ekspert som *"oversætter af livets mangfoldighed til på forhånd givne forståelser"* (ibid., s. 25).

Samlet set må det siges at community psykologiens hovedpunkter er livssituationen og de forhold der eksisterer i den. Interventionsmetoden fokuserer på de muligheder, der er for handling, målsætninger samt tilgængelige ressourcer. (Ibid., s. 35-36).

4. OPSUMMERENDE

Opsamlende må man sige, at "Mobbepolitik – Asferg Skole/SFO" og "Red Barnet Ungdom"s tilgange til at tackle mobning på er noget forskellige.

"Red Barnet Ungdom" er en god forudsætning for forebyggelse af mobning, da eleverne lærer både i bredden og dybden og får også en ansvarlighed og udrustning med sig i kufferten, om end denne falder en smule til jords grundet mangel på optimal handleaspekt samt kontekst-samarbejde. Man kan argumentere for at "Asferg Mobbe politik" er noget statisk når den griber ind over for mobningen via mobberen og offeret i stedet for fællesskabet. De resterende elever bliver i mindre grad en del af problematikken, hvilket i sidste ende kan betyde, at eliminering af eventuel mobning kan forblive et problem.

5. FORNYET INTERVENTIONSMETODE FOR FOREBYGGELSE AF MOBNING MELLEM ELEVER

På baggrund af analysen af de to bilag samt de teoretiske overvejelser, vil jeg nu forsøge at give et samlet bud på, hvordan et lignende projekt, omhandlende forebyggelse og bekæmpelse af mobning, kan se ud. Det er delt op i to aspekter, det personlige og kontekstuelle. Grunden til dette er, at de teoretisk kan behandles separat, men i praksis bør foregå i en interaktion, hvilket vil blive synligt med forslagene.

Morten Nissen definerer pædagogiske interventioner som praksisser, hvor individets udvikling sættes positivt som mål (Nissen, 2006). Positivt forstået på den måde, at man ønsker at udvikle og udfolde noget bestemt i modsætning til at ophæve eller fjerne noget (fx en bestemt adfærd). Den fornyede interventionsmetode vil tage afsæt i ovenstående.

Ydermere vil det fornyede bud tage udgangspunkt i "Red Barnet Ungdom", da denne må siges at gøre det godt. Der vil dog hertil foreslås supplerende tiltag, for at kunne igangsætte det mest optimale projekt. Interventionsmetoden vil, ligesom community og kritisk psykologi, tage udgangspunkt i, at individet skal ses i forhold til dets omgivelser og at det er fællesskabet som skal styrkes, men samtidig indeholder interventionsmetoden også den humanistiske tilgangsvinkel, hvor det i samarbejdet er muligt at fremme styrker og udvikling i det enkelte barn – og dermed fællesskabet. Med dette fornyende tiltag, må man håbe at skolen kan nøjes med at gå en stor ring rundt om PPR, så en indstilling som kan problematisere en classes/elevs situation yderligere, kan undgås.

5.1 Det "personlige" interventionsniveau:

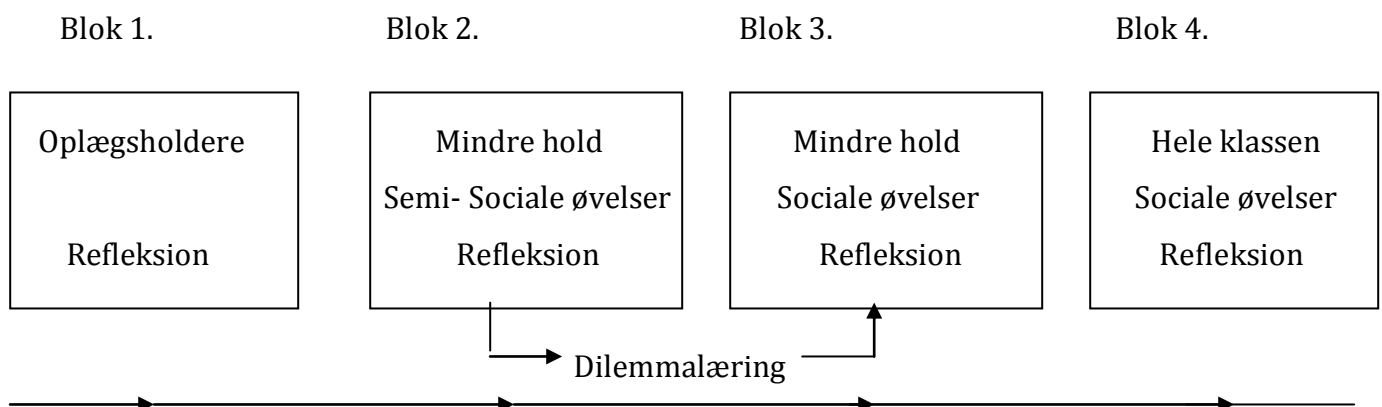
Grunden til at ordet personlige er skrevet i anførelsestegn, skyldes synsvinklen at individet er i kontekst, og derfor anses det personlige altid afhængig af tid, sted og relationer. For at fællesskabet skal fungere, må man dog have somme ting på plads først.

- **Fra perifer til fuld deltagelse**

Med udgangspunkt i empowerment skal der fokuseres på de områder, hvor det enkelte barn har sine styrker, og derigennem stimulere børnenes udvikling. Nogle af de traditionelle komponenter i undervisningen og måden at lære på, kan skabe problemer for visse børn, men hvis vi flytter opmærksomheden og opstiller målsætninger for det enkelte barn, kan læringen om mobningen herigennem blive signifikant og barnet kan dermed få det rette udbytte af det.

Berthelsen (2006) mener, at man gennem empowerment og dilemmalæring kan udvikle de sociale kompetencer, som skal ændre på de personlige onde cirkler, der er med til at fastholde den enkelte i et negativt selvbillede. Dilemmalæring er en læringsituation, der skal være med til at skubbe individet ud over sine personlige grænser.

Følgende forslag tager samtidigt også afsæt i Vygotskys (Vygotsky, 1982) fundamentale lov for udvikling af de højere psykiske processer, som jeg dog kun kort vil benævne her. Enhver psykisk funktion optræder først som kollektiv aktivitet (fx tale) og derefter som indre psykisk aktivitet (fx tænkning). Jeg mener at det fornyede bud på en interventionsmetode mod mobning skal rumme begge teorier mest muligt. Dette illustreres på følgende måde:



(Model 1, "Forløb", 2009)

Forslaget går ud på, at starte blødt ud med oplægsholdere, som præciseres i punktet "Inspirerende oplægsholdere". Ved at inddеле klassen i mindre hold og lave semi-sociale øvelser, kan det enkelte barn bidrage hvor det lyster. På denne måde kan man i den sociale sammenhæng

stadig beholde sin perifere position i starten og tage ved lære af andre. Opdelingen af børn skal selvfølgelig foregå på en måde, hvor børnene ikke blot sættes sammen efter eget valg, dvs sammen med deres venner.

Med tiden, i blok 3, skal det enkelte barn udfordres i højere grad end det er blevet før, men under nogle forudsætninger, som giver barnet bedst mulig støtte. Efterhånden skal øvelserne kræve holdets fulde engagement for derefter med tiden at sammensætte hele klassen i fuld deltagelse med sværere opgaver. Samtidig bør lærer/frivillig i starten af hver øvelse motivere og synliggøre problemstillingen, uden at lede og være en dominerende pædagogisk autoritet, og derved hjælpe det enkelte barn og gruppen til at starte arbejdet med øvelserne. Når børnene støder på modstand, er det vigtigt at denne bliver taget uden afvisninger, da det ikke er negativt men et tegn på igangværende ændring. Der skal fra lærerens side vises omsorg og tiltro, så passivitet og mismod ikke hæmmer fuldførelsen af opgaven. Når gennembruddet og erkendelsen opnås, er det lærerens opgave at vise sin glæde overfor børnene og derefter hjælpe dem med at reflektere over situationen og de nye kompetencer, der er i udvikling (Ibid., s. 185). Dette gør sig specielt gældende under dilemmalæringen, som jeg foreslår kommer ind senere i forløbet, så man ikke fra start gør det umuligt for børnene. Lærerens opgave præciseres her så man forhåbentligt undgår en autoritær figur i forløbet.

Via denne model vil en glidende overgang fra perifer deltagelse til fuld deltagelse forhåbentligt skabes, som vil være nødvendigt for at kunne få alle med til de ønskede mål. (Lave&Wenger, 2003) Ydermere er det vigtigt, at opgaverne kombinerer det sociale og faglige, da områderne virker gensidigt. Det er derfor vigtigt at have sig for øje, at læring sker som deltagelse, hvorfor det er vigtigt at gøre deltagelsesmåder tilgængelige for alle børn, uanset blok. (Rasmussen, 2004, s.197) Dette kunne man opnå ved at have varierende opgaver, hvor man kombinerer fysik, kognitive evner, faglig viden og sociale aspekter sammen, så alle har mulighed for at deltage og bidrage til løsningen/resultatet.

- **Kammerat-ordning & kagesalg**

Større børn får respekt og det bliver de større af: Børn er i deres eget blik 'store' når de er større end andre børn i institutionen" (Hviid, 2006, s. 54)

Det er vigtigt at opbygge en grundlæggende selvtillid hos hvert barn, så det kan få det fulde udbytte af fællesskabet. Dette kan samtidig være med til, at hver enkelt får en positiv opfattelse af egne evner og kompetencer hvormed både offer-rolle og tilskuerrolle kan reduceres. Altså er dette punkt i forlængelse af ovenstående.

Det der ønskes er *ontological security* - grundlæggende følelse af tillid som leder til en umiddelbar lyst til at tage udfordringer op. Samtidig med at man får en tro på at kunne klare sig i ukendte situationer. (Giddens 1996) og *locus of control* - som er bevidstheden om at være herre over en situation. Det er troen på, at ens egne handlinger kan ændre situationen, og at vi samtidig kan styrke omgivelserne vi selv er i. (Rotter 1996).

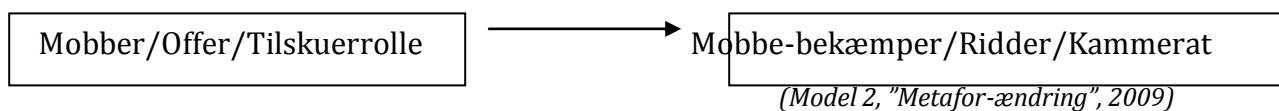
Udover via rollespil, kan det skabes ved indføringen af en "Kammerat-ordning", hvor man sætter børnene til at være hinandens kammerater i nød som er et bud inspireret af processerne man ser i SFO'en. Forslaget går ud på, at ældre elever får tildelt en yngre elev hver, som de tager "under deres vinge". Hvis eleven bliver opmærksom på, at deres kammerat har det dårligt kan en lærer inddrages. Skønt dette er positivt, er det betydningsfulde dog, at eleverne får vist at de personligt gør en forskel. Med involveringen og gennem personlige erfaringer, opnås disse styrkesider - *ontological security* og *locus of control*. Så uanset hvilken baggrund hvert barn måtte have, kan en selvtillid udvikles, som på længere sigt må siges at være positiv i alle henseender. (Berthelsen, 2006) Aldersaspektet her er desuden af særlig karakter. At gribe ind i en klasse, hvor sammensætningen af børn er aldershomogen, vil ikke kunne på samme måde hjælpe på denne udviklings- og læringsmotivation, hvor man i sidste ende må konkludere, at "Kammerat-ordningen" er vigtig. "Kammerat-ordningen" er som sagt, inspireret af det sociale liv i SFO'en - Her lærer børnene ved at se på andre, imitere dem, konkurrere mod hinanden og lære fra sig. De har altså med andre ord en betydning for hinandens læring, hvilket åbner op for særlige samt oplagte interventionsmuligheder. Det drejer sig ikke så meget om hvad børnene opfordres til, hvilken slags leg eller projekt, så meget som det drejer sig om at der igangsættes gruppeprocesser som kræver samarbejde, konkurrence og altruisme, hvorigennem børnene enkeltvis erfarer betydningen af fællesskabet for målrealisering. (Hviid, 2006) En af de mange styrker ved dette tiltag er, at det ikke behøver tage tid fra den "normale" undervisning. Det

behøver ikke nødvendigvis at handle om mobning, skønt det styrkede fællesskab som mål implicit handler om forbygningen og modvirkning af denne. Fx kan det foreslås at børnene i idræt laver en danseopvisning på kryds og tværs af klasser eller der i hjemmekundskab bages kage og igangsættes kagesalg i frikvartererne, hvor børnene fælles kan spare op til en spændende udflugt.

5.2 Det kontekstuelle interventionsniveau:

- **Metafor & Diskurs ændring**

Det er vigtigt, at projektet ikke drejer sig om isolering af problemet til det/de enkelte børn. Det er normalt, at en klasse består af forskellige individer med forskellige baggrunde, hvilket ikke nødvendigvis behøver at være negativt. Meget lig Community Psykologien, argumenter Rasmussen for fællesskabets udvikling, og fører en kritik mod det individualistiske perspektiv. Hvis der i stedet for den enkelte ligges vægt på helheden, vil muligheden for et mangfoldigt fællesskab opstå, hvor både den vilde dreng og den generte pige har mulighed for at deltage på lige fod. (Rasmussen, 2006, s. 214). Det er vigtigt at metaforerne for de børn som er blevet stemplet "mobber" og "offer" ændres, så børnenes egen oplevelse af værdi også ændres og forhåbentligt bliver en integrerende del af deres liv. Billedet skal se følgende ud, som kan illustreres via bla. Ridderordenen og kammerat-ordningen:



Dette gøres med community psykologien – Børnene skal synliggøres i aktiviteter, sammen med hinanden, lærere, forældre og eventuelt frivillige hvilket vil ændre billedet af dem selv. Forslag til dette opfølges i næste punkt.

Det er desuden en del af planen, at ændre de diskurser der måtte være om mobber/offer, med henblik på diskurs med følgende definition: "...En betydningsramme, inden for hvilken et bestemt udsnit af den samfundsmæssige virkelighed forbindes med bestemte fortolkninger og heraf afledte handlinger." (Andersen&Kaspersen, 2007, s. 192). Ved at give parterne ekstra

opmærksomhed individuelt, jf. "Mobbepolitik – Asferg Skole/SFO", kan man forestille sig at mobningen tiltager. Der henvises til punkt "Inspirerende Oplægsholdere" mht dette.

- **Forskellige settings & forældres deltagelse**

Med Ole V. Rasmussens (2004) udforskning af PPR's arbejde, må han siges at være en erfaren teoretiker, som kan bidrage med flere relevante aspekter til sagen. Specielt mener han, at forældres indsats har betydning, da børn sagtens kan tage lærte aktiviteter med sig til andre sammenhænge/kontekster, fx i frikvartererne eller hjemme foran internettet, men det sker ikke ved slavisk overføring. De må derfor opmuntres til at gøre værdierne gældende uanset kontekst, hvilket kunne gøres ved at inddrage forældrene i fx Ridderceremonien eller opstille et teater om mobning, som venner og familie kunne komme og se. Børnene kunne samtidig opfordres til at snakke om mobning med venner og familie uden for skoletid og eventuelt medbringe en ven/familiemedlem i skole, hvor man alle i fællesskab kunne snakke om mobning. På denne måde bliver sagen og bekæmpelsen af mobning relevant i alle sammenhænge, såvel som i skolen som hjemme foran computeren.

- **Inspirerende oplægsholdere**

For at gøre det mere anskueligt for børnene om, hvad det er de bekæmper, inviteres der tidligere mobbere og mobbeofre som har været i situationen da de selv var børn, til at holde oplæg om hvilke konsekvenser det har haft for dem. For at det bliver mere forståeligt og nært på folkeskoleeleverne, er der et krav om, at det er unge mellem 15-20 år som holder disse oplæg. Dette vil give eleverne et relevant vidensgrundlag, og dets indhold gør læringen for mobning signifikant. Grunden til, at dette tiltag skal være i starten af forløbet, jf. Model 1, skyldes ønsket om bevægelse fra perifer til fuld deltagelse, da oplæggene vil starte nogle tanker i gang hos børnene, hvor det emotionelle aspekt forhåbentligt motiverer dem til at gå i gang med projektet. Desuden er det en fordel, at der understreges at en mobber hverken er "sej" eller har "magt", hvilket man måske kan frygte sker ved en forøget opmærksomhed fra lærere og andet personale jf. Mobbepolitik – Asferg Skole/SFO.

6. KONKLUSION

Som nævnt indledningsvis blev interventionsproblematikken formet via Nissens figur, hvor forholdet mellem individuel udvikling og pædagogisk intervention samt det gensidige forhold er centralt. (Nissen, 2006, s. 63).

Notatet, med udgangspunkt i de to bilag, har kigget på både styrker og svagheder ved de to interventionsmetoder, for til sidst at komme med tilføjelser og modifikationer til ”Red Barnet Ungdom”s interventionsmetode. Det fornyede bud forsøger at gøre eleverne fuldt deltagende i sidste ende, og til trods for ”Red Barnet Ungdom”s gode projekter, har jeg med det fornyede bud forsøgt at optimere samarbejde, deltagelse og handleaspektet, så den nye viden eleverne tilegner sig er mere kontekstuel, således at redskaber mod mobning kan overføres til andre kontekster samt livssammenhænge og dermed blive en integreret del såvel som af det enkelte individ som gruppen.

7. REFERENCELISTE

- "Mobbepolitik – Asferg Skole/SFO" Kilde: www.Asfergskole.dk
- "Red Barnet Ungdom – Gør noget ved mobning!" Kilde: www.Redbarnetungdom.dk

- Andersen, H. & Kaspersen, L.B (2007) Klassiske og Moderne Samfundsteori. København: Hans Reitzels Forlag.
- Berliner, P. & Refby, M. (2004). Community psykologi - en introduktion. In: Berliner, P (red.). FÆLLESSKABER. EN ANTOLOGI OM COMMUNITY PSYKOLOGI. København: Frydenlund Grafisk, 17-36.
- Berthelsen, J. (2006). Empowerment gennem dilemmapedagogik. Kap 8. I: PÆDAGOGISK PSYKOLOGI – POSITIONER OG PERSPEKTIVER, edited by B. Elle, K.N. Nielsen & M.Nissen. København: Roskilde universitetsforlag. S. 169-189.
- Hviid, P. (2006). Fritidspædagogik i en sammenhæng. Social Kritik, 103, 48-59.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). Situeret læring. Kapitel 1 og 3. I: SITUERET LÆRING OG ANDRE TEKSTER, København: Hans Reitzel, s. 31-43 og 55-76.
- McDermott, R.P. (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I C. Højholt & G. Witt (red.), SKOLELIVETS SOCIALPSYKOLOGI. København: Unge Pædagoger, s. 81-116.
- Nissen, M. (2006). Pædagogisk psykologi - et bud på en positiv bestemmelse. In: PÆDAGOGISK PSYKOLOGI - POSITIONER OG PERSPEKTIVER, edited by B. Elle, K. N. Nielsen, and M Nissen, København: Roskilde Universitetsforlag, s. 61-81.
- Nissen, M. (2004). Communities og interperellerende fællesskaber. In: Berliner, P (red.). FÆLLESSKABER. EN ANTOLOGI OM COMMUNITY PSYKOLOGI. København: Frydenlund Grafisk, 95-122.
- Rasmussen, O. V (2004). Læring og Vanskeligheder i én skole – flere verdener. I: Ritchie, T. (red.), RELATIONER I TEORI OG PRAKSIS – PERSPEKTIVER PÅ EN PÆDAGOGISK TÆNKNING. København: Billesøe & Baltzer, s. 194-220.
- Rogers, C. (2000): Hvad er læring. I: Illeris, K. (red.) TEKSTER OM LÆRING. København: Roskilde Universitetsforlag. s. 115-19.
- Vygotsky, L.S. (1982). Spørgsmålet om undervisning og den intellektuelle udvikling i skolealderen. I: Vygotsky, L.S. m.fl. OM BARNETS PSYKISKE UDVIKLING. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, s. 105-124.